

konzeruatív pedagógiai folyóirat

6. szám

2005. április

Mester·és Tanítvány



Nyelvében él
a nemzet



Mester-és Tanítvány

Konzeratív pedagógiai folióirat

A Pázmány Péter Katolikus Egyetem

Bölcsészettudományi Kar folyóirata

6. szám, 2005. április

NYELVÉBEN ÉL A NEMZET

Főszerkesztő:

HOFFMANN RÓZSA

Szerkesztő:

BALATONI KINGA

Szerkesztőbizottság:

BAGDY EMŐKE, BAJZÁK ERZSÉBET M. ESZTER,

GOMBOCZ JÁNOS, GÖRBE LÁSZLÓ,

HARGITTAY EMIL, JELENITS ISTVÁN,

KELEMENNÉ FARKAS MÁRTA,

KORZENSZKY RICHÁRD OSB,

LOVAS ISTVÁN AKADÉMIKUS,

MARÓTH MIKLÓS AKADÉMIKUS,

MÓSER ZOLTÁN, PÁLHEGYI FERENC,

PÁLVÖLGYI FERENC, SCHULEK MÁTYÁS,

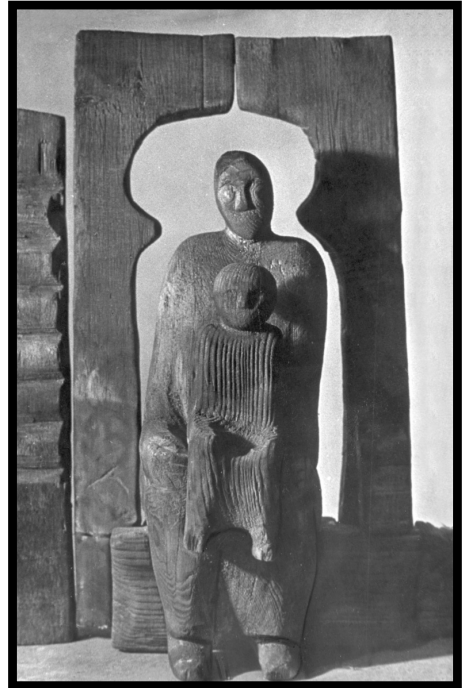
SAKÁCS MIHÁLYNÉ, TOMKA MIKLÓS,

TŐKÉCZKI LÁSZLÓ

Kiadja a PPKE BTK

Felelős kiadó: FRÖHLICH IDA dékán

Megjelenik negyedévente



Szerkesztőség:

PPKE BTK, Mester és Tanítvány Szerkesztősége

2087 Piliscsaba, Egyetem u. 1.

Tel.: 06-26-375-375 / 2203; Fax: 06-26-375-375 / 2223

E-mail: mestan@btk.ppke.hu

ISSN 1785-4342

Grafikai terv: Egedi Gergely

Készült a *mondAt Kft.* nyomdájában

Felelős vezető: Nagy László

Telefon: 06-30-944-9332





Számunk szerzői

- BALATONI KINGA – szerkesztő (Mester és Tanítvány, Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Bölcsészettudományi Kar, Piliscsaba); kommunikációs szakember
- BÉRES BERNADETT – PhD hallgató
- BOROS EDIT – középiskolai tanár; névtudományi kutató
- CSIZMADIA GERTRÚD – középiskolai tanár (Apor Vilmos Katolikus Iskolaközpont, Győr)
- DESCHMANNÉ PÁLOS EMESE – egyetemi adjunktus (Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Bölcsészettudományi Kar, Piliscsaba)
- É. KISS KATALIN – tudományos tanácsadó (MTA Nyelvtudományi Intézet)
- ÉGER VERONIKA – középiskolai tanár, könyvtáros
- FURKÓ ZOLTÁN – irodalomtörténész
- GLOVICZKI ZOLTÁN – középiskolai tanár (Németh László Nyolcosztályos Gimnázium,
Budapest); egyetemi adjunktus (Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Bölcsészettudományi Kar, Piliscsaba)
- GOMBOCZ ORSÓLYA – egyetemi adjunktus (Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Bölcsészettudományi Kar, Piliscsaba)
- HEGEDŰS ATTILA – egyetemi docens, dékánhelyettes (Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Bölcsészettudományi Kar, Piliscsaba)
- HORVÁTH KORNÉLIA – egyetemi docens (Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Bölcsészettudományi Kar, Piliscsaba)
- JÓKAI ANNA – író
- JÓZSA JUDIT – kerámiaszobrász, művészettörténész
- KANYÁR ERIKA – középiskolai tanár
- KAUTNIK ANDRÁS – középiskolai tanár (Zsámbéki Premontrei Szakközépiskola és Szakiskola)
- LAMI PÁL – igazgató (Németh László Nyolcosztályos Gimnázium, Budapest)
- LÁNYI ANDRÁS – egyetemi docens (ELTE Településtudományi és Humánökológiai
Szakirány)
- LISZKA GÁBOR – egyetemi adjunktus (Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Bölcsészettudományi Kar, Piliscsaba)
- MEDGYESY-SCHMIKLI NORBERT – tanársegéd (Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Bölcsészettudományi Kar, Piliscsaba); az MTA Irodalomtudományi Intézet Régi Magyar
Drámatörténeti Kutatócsoportjának tagja
- NAGY ZOLTÁN – igazgató (Jósika Miklós Általános Iskola, Etéd, Erdély)
- PETRY ANNAMÁRIA – középiskolai tanár (Óbudai Gimnázium, Budapest)
- RITTER BETTY – középiskolai tanár (Ciszterci Rend Nagy Lajos Gimnáziuma, Pécs)
- SZABÓ LÁSZLÓ – piarista tanár (Piarista Szakmunkásképző Iskola, Gimnázium és Kollégium)
- SZOKOLAY SÁNDOR – zeneszerző; ny. egyetemi tanár (Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem,
Budapest); prof. emeritus; a Corvin Lánc tulajdonosa
- TRENCSENYI LÁSZLÓ – egyetemi docens (Miskolci Egyetem)
- UJHÁZY ANDRÁS – igazgató (Ward Mária Általános Iskola és Gimnázium, Piliscsaba)
- VALACZKA ANDRÁS – középiskolai tanár (Piarista Gimnázium, Budapest)
- VARGA MÁRIA – középiskolai tanár (Perczel Mór Gimnázium, Siófok)





Tartalom

<i>Menjünk tehát</i>	5
<i>Bevezető helyett</i>	7

NYELVÉBEN ÉL A NEMZET

Németh László: <i>A magyar nyelv ereje</i>	8
Jókai Anna: <i>Nyelvművészet, nyelvbúvészet</i>	10
Szokolay Sándor: <i>Nyelvüinkről és zenei anyanyelvüinkről.</i> <i>Nemzetiünk időszerű kérdései</i>	15
Hegedűs Attila: <i>Állandóság és változás a mai magyar nyelvben</i>	20
Kosztolányi Dezső: <i>Terefeje</i>	36
É. Kiss Katalin: <i>A magyar nyelv helyzetéről</i>	37
Valaczka András: <i>Hány anyanyelvünk van voltaképpen?</i>	41
Nagy Zoltán: <i>A magyarságtudat őrzése és erősítése a kisebbségben élő</i> <i>közösségeknél – ahogy egy falusi pedagógus látja</i>	53
Németh László: <i>Kisebbségben (Részlet)</i>	57

NYELV, IRODALOM – ISKOLA

Ujházy András: <i>„Neveden szólítottalak...”</i>	60
Lami Pál: <i>A latin jó tett</i>	67
Kautnik András – Szabó László: <i>Nyelv és szakiskola</i>	70
Trencsényi László: <i>Mikor mozdulok, ők ölelik egymást...</i>	83
Bencze Imre: <i>Édes, ékes anyanyelvünk (Első rész)</i>	98
Liszka Gábor: <i>Néhány gondolat anyanyelvéről,</i> <i>érettségiről és a tanárképzésről</i>	100
Petry Annamária: <i>Nyelvében él a nemzet?!</i> <i>– Gondolatok a középiskolai magyar irodalom- és nyelvtanítástól</i>	107
Bencze Imre: <i>Édes, ékes anyanyelvünk (Második rész)</i>	112

JÓZSEF ATTILA EMLÉKEZETE

Éger Veronika: <i>A mindenséggel mérd magad!</i> <i>– Konferencia József Attiláról</i>	115
Csizmadia Gertrúd: <i>József Attila évfordulóra</i>	120
Horváth Kornélia: <i>József Attila a nyelvről, a nemzetéről és a költészetről</i>	124

PEDAGÓGUSOK ÍRTÁK

Boros Edit: <i>Beszélő helynevek tájtérképe</i>	136
Kanyár Erika: <i>Rekvium a felkiáltójelért</i>	138
Lewis Carroll: <i>Szajkóhukky</i>	139





PORTRÉ

- Balatoni Kinga: *Beszélgetés Bajzák Erzsébet M. Eszter nővérrel* 140

AKTUÁLIS

Húsvét után

- Medgyesy-Schmikli Norbert: *A misztériumjátékok és a jeles napi
dramatikus szokások az oktatásban* 149

Konferencia

- Gombocz Orsolya: *Állandóság és megújulás a pedagógushivatásban.
Beszámoló egy pedagógiai konferenciáról* 160

UTÁNPÓTLÁS

- Béres Bernadett: *A költő munkatársa: a forma. Weöres Sándor versszemléletéről* 162
Ritter Betty: *„Isten maga is matematikus”. Avagy a matematika
tanításának motivációs kérdései (Második rész)* 167

ISKOLA

- Gloviczki Zoltán: *A budapesti Németh László Gimnázium* 179

KÖNYVISMERTETÉS

- Varga Mária: *Gordon Győri János: A magyartanítás mestersége
– Mestertanárak a magyartanításról* 183
Furkó Zoltán: *Medvigy Endre (szerk.): A magyarokhoz* 184

VISSZHANG

Oktatáspolitikai

- Lányi András: *Lehetőségek és tennivalók az ökológiai szemléletű
tanárképzésben* 186

Keresztény–keresztény pedagógia

- Deschmanné Pálos Emese: *Edith Stein pedagógiája a 21. században.
– Összehasonlító vizsgálat egy magyar és egy német
katolikus leánygimnáziumban* 193

EGYÉB

- Az Apáczai Könyvkiadó hirdetése* 206
Képek – Józsa Judit kisplasztikái 208
Előzetes a Mester és Tanítvány hetedik és nyolcadik (2005/3. és 4.) számáról 211
Kérés olvasóinkhoz és leendő szerzőinkhez 212





MENJÜNK TEHÁT...¹

Meghalnak sokan. Egyszerű emberek, szegények, gazdagok, uralkodók, hadvezérek. Pápa is – az én életemben már három is. Vannak gyásznapok. De Brazíliától Budapestig nemzeti gyásznap, megálló munkagépek, elcsöndesülő iskolák nemigen.

Tele a média: a „legek pápája”, a „valaha volt legnagyobb pápai temetés”. Vagy talán általában a legnagyobb. De valójában mi is olyan különleges ebben az emberben? Magam sem tudok nagyobb leget mondani – és mindez számomra is kevés ahhoz, hogy sztárokkal teli világunkban megértssem, miért ez az egyetemes megállás. Egy egyszerű, fehér ruhás makacs bácsi, hadseregek, cégek, flották és birodalom nélkül. Egy megtört aggastyán, aki nemigen tett mást, mint halkan elmondta, amit el kellett mondania – mert üzenetnek érezte, és sosem mondott mást, valami érdekesebbet. És halkan élt, ahogy élni fontosnak és szépnek találta, de sosem élt másként, érdekesebben.

A pápa évezredek óta használja a címet: „Isten szolgálóinak szolgálója”. Vagyis az embereké: mindenkié. Nem tudom, kinek és mikor jutott utoljára eszébe komolyan venni ezt a három szót. Hogy neki mennyire, erről had idézzem egy vallottan ateista magyar író napokban megjelent sorait: „*Mi, nem katolikusok és nem hívők is tudtuk, éreztük: minden szavával hozzánk is szól. II. János Pál számára a katolicizmusnál fontosabb volt a kereszténység, a kereszténységnél a vallás, a vallásnál a hit, a hitnél pedig az emberség. Hogy mindig, minden szempont fölött ott lehet valami fontosabb.*”

Valami minden szempontnál fontosabb? Hogy azt mondjuk, amit helyesnek tartunk, s ne azt, ami érdekünk? Hogy úgy éljünk, ahogy szépnek tartjuk, s ne úgy, ahogy éppen alakul? Hogy másokat ne használjunk, hanem tiszteljünk? S hogy erről még egymás szemébe nézve beszéljünk is? Ehhez túlságosan is gyengék és cinikusak vagyunk. Talán még a Jézust felidéző Ady sem mer nyíltan vallani...

Ady Endre: Volt egy Jézus

*Szent elgondolás: volt egy Jézus,
Ki Krisztus volt és lehetett
És szerette az embereket.*

*Pedig ma is élhet. Föltámadt,
Ki Krisztus és nagyon nagy úr,
De él másképpen és igazul.*

*Ő mondta: fegyvert a fegyverrel
Győzni s legyőzni nem szabad:
Jézus volt, Krisztus: legigazabb.*

*Jávj köztünk, drága Isten-Ember,
Tavas van, nőnek a gazok
S kevesek az igaz igazok.*

*Az emberek úgy elrosszultak
(Hiszen nem voltak soha jók):
Most Krisztus-hitűnket csufolók.*

*Ugy látlak, ahogy kigondoltak:
Egy kicsit véres a szíved,
De én-szívem egészen tied.*





A költő ódzkodik kimondani hitét. Jézust „szent elgondolásnak” nevezi. „Úgy látlak, ahogy kigondoltak” – mondja. De hogy van igaz és hamis, azt még akkor is lelkünkre köti, ha belátja: „az emberek elrosszultak”, és „kevesek az igaz igazok”. Vannak-e egyáltalán?

Talán ez után értem meg lassan, mi is történik körülöttünk. Amikor ma délelőtt pogány és keresztény, mindenféle pártok elnökei, kétszáznál több király, kormányfő, ortodox metropolita és református püspök, arab uralkodó és izraeli államfő, három egymást sárba taposó amerikai elnök, és vagy négymillió más és más zarándok néz egymásra egy koporsó fölött és mondja ki szóval, jelenlétével – nem azt, ami pillanatnyi érdeke, nem azt, amivel népszerűbb és fontosabb lesz, hanem azt, hogy van minden szempontja fölött álló igaz, helyes, emberi méltóság, amely élhető, kimondható, s van hit, mely mindezt élhetővé és kimondhatóvá teheti. Már értem, hogy az emberi méltóságnak, az igaznak és helyesnek hasonló hatású megtestesülésével történelmi távlatban is ritkán találkozunk. Talán érdemes tudnunk, hogy mindennek tanúi voltunk. S noha bizonyosan könnyebb visszahuppanunk cinizmusunkba, talán érdemes ennek biztos emlékével menni tovább. Menjünk tehát...

JEGYZET:

¹ Gimnáziumi megemlékezés. Írta és felolvasta a Szentatya temetésének napján, 2005. április 8-án Gloviczki Zoltán.





Beevezető helyett

„Ha kell a mi életünk, vedd el Uram, tőlünk!
Hulljunk el, mint a fűszál a kaszás vágása alatt!
Csak ez az ország maradjon meg... ez a kis Magyarország...
Mozdulj meg mennyei sátorodban, Szent István király; ó borulj az Isten lába elé!
Isten, Isten!
Legyen szíved a miénk!”

Részlet a Csíksomlyói Passióból

Magyar nyelv

Édességem, kenyerem, szerszámom, bánatom, boldogságom, magyar nyelv! Hangszerem is vagy, de ezt is ki tudom fejezni veled: „A fene egye meg, már megint hova rakták el a cipőhúzómat?” Aztán ezt is mondhatom: „Haldokló hattyú, szép emlékezet.” Százhuszezer magyar szóval mondhatom el, hogy élek. Magyar nyelv, szerelmesem, ítélőbírá, andalgásom, kegyetlenségem. Mindenem te vagy. Élek benned, mint sejt a vérben. Ha meghalok, utolsó pillanatban magyarul gondolom majd: „De furcsa, éltem.”

Márai Sándor





Ngelvében él a nemzet

A magyar nyelv ereje

Ha az ember a magyar nyelv erejére gondol, alig juthat más eszébe, mint a tömörsége. A magyar nyelv ezt a tömörséget elsősorban az igéjének köszönheti. A latin nyelven kívül egyet sem tudok, amelyben az igének olyan nagy szerepe lenne, mint a magyarban. Mint a latinban, a magyarban is az ige a tő, amely a legbujábban hajt; figyeljük meg, képzőink milyen nagy hányada vezet igéből igébe vagy névszóba, s aránylag milyen kevés az olyan képző, amely névszóból alkot főnevet vagy igét. S a magyar ige abban is emlékeztet a latinra, hogy nem szorul rá a névmások örökös mankójára: az indogermán nyelv – még az orosz is – személyes névmás nélkül csak parancsolni tud, a latinban és a magyarban az ige ragjaiban hordja alanyát is.

De az ige tovább megy, tárgyát is magába tudja szedni. Mint vad a ráakaszkodó kutyákat, úgy rázza le azokat a névmásokat, segédigéket, de általában az apróbb szavakat, amelyek a szolgál fordításban fülét-farkát fognák. A magyar ige ebben a szlávra emlékeztet; fontosabbnak érzi, hogy a cselekvés pillanatnyi, tartós, ismétlődő természetét, mint időbeli elhelyezkedését jellemezze (bár eszközeihez képest abban is elég leleményes) – amiről más nyelvekben külön szavak vagy fakó segédigék számolnak be, ő elvégzi képzőivel: nem gyakran fut, hanem futkos, nem mozogni kezd, hanem mozdul, nem aprókat szökik, hanem szökdel.

Az apró szavaknak ez az irtása azonban folyik az igétől távolabb is. A névelő nyelvünk szoros együttlését bizonyítja a középkori Európa népeivel: azt, hogy a mutató névmást lassan minden olyan szó előtt kitettük, amely után egy vonatkozó mondatot tudnánk függeszteni (a ház: az a ház, amelyről éppen beszélünk), sokat lazított nyelvünk tömörségén, s így újabb írónk törekvése, hogy a névelőt, ahol lehet, visszanyomják, fattyúhajtások jogos visszanyírásának látszik. De nemcsak a névmások, határozók, névelők ellen folyik a hadjárat: kötőszóink számát is apasztjuk. Nemcsak mellérendelő kapcsolásokat oldunk meg kötőszó nélkül, „és” helyett vesszővel, az ellentétet „hanem” helyett szórenddel, kötőjellel, a magyarázót kettősponttal, de alárendelő mellékmondatok is igen gyakran kötőszótlan ékelődnek a szövegbe. Tárgyi mellékmondatok elől elmarad a „hogy”, a főmondat, ha rövid, a közepebe ékelődhet (erre látta, azt mondja, a vadász), okhatározói mondatokat a fordításban önálló magyarázó mondatra önállósítunk. Ahol pedig a kötőszó kitétele elkerülhetetlen, simulóvá tesszük, a mondat mélyibe bújtatjuk, a „de” és a „mert” helyébe ezért kerül az alany mögött kuksoló „azonban”, „ugyanis”, ezért olyan sok az utánajövő s előttehaladó szóval összeolvadó „s” meg az „is”.

Milyen hajlamok dolgoznak ebben a tömörítésben? A nyelvbe színt, érzékiséget csak a főnevek, melléknevek s igék visznek (a főnevek közül is inkább csak a konkrétak), a többi szó





természettől fakó: zenéje lehet, de színe nincs. Minél nagyobb egy nyelvben az igék, főnevek aránya a törmelékszavakhoz viszonyítva, annál több reménye van a ragyogásra. (Persze nem az ilyen értekező prózának, amelyet most írunk). Másrészt a törmelékszavak kiszórása, a mondatok kötőszó nélküli egyberovása lehetővé teszi, hogy nagy tömbökből monumentálisan építsük nyelvünket. A nyers, érzéki monumentalitásnak ezt az igényét jól szolgálja a magyar nyelv hangrendszere. A magyar nyelv magánhangzóban gazdagabb, mint a szláv és germán nyelvek, viszont nem olyan fuvolaszerűen magánhangzós, mint a finn. A legközelebb a román nyelvekhez áll; ha keménységi fokát is figyelembe vesszük: a latinhoz és spanyolhoz. Férfias nyelv. Egy kicsit olyan, mint ahogy Berzsenyi írta a magyar táncról: férfierő kell hozzá. Aki a magyar nyelv szellemében ír, tollának férfiasnak kell lennie, ha maga tán nem is az.

Kétségtelen, hogy a nyugati fejlődés követése sokban kiforgatta a magyar nyelvet ebből a tömörségből. Nyelvújításunk olyan csinosítást és kényeskedést próbált ráerőltetni, amely teljesen idegen tőle.

Sok olyan tömörítő szerkezete van a magyar nyelvnek, amelyet nem használunk ki eléggé. „Nevettükben”; milyen grammatikai remeklés van egy ilyen alakban. Ha valaki tanulmányt írna nyelvek sűrítő vívmányairól: bele kéne venni. Mi azonban ahelyett, hogy „majd megpukkadtak nevettükben”, már-már szívesebben mondjuk: „annyira nevettek, hogy majd megpukkadtak belé”.

Nagy stilsztáink azok, akik a magyar nyelvnek erre az alaptermészetére emlékeztetnek. Igaz, hogy ezek a stilszták, Móricz Zsigmondot kivéve, többnyire költők voltak: Berzsenyi, az öreg Vörösmarty, Vajda, Ady; bár tömörségnek nem kell épp valami bölömbikahangot érteni: Csokonai, Mikes bája, József Attila bizarr logikája is lehet tömör; a tömörségnek teljes spektruma, gondoljunk a latin irodalomra. Más kérdés, hogy összefér-e ez a magyar tömörség azzal, hogy újkori nép vagyunk, olyan civilizációban élünk, mely nagy vívmányait az elemzésnek köszönheti? Másképp úgy is fogalmazhatjuk: mennyiben oka ez a tömörség azoknak a fogyatkozásoknak, amelyeket az előző fejezetben megállapítottunk?

1953.

Németh László: A kísérletező ember





NYELVMŰVÉSZET, NYELVBŰVÉSZET

JÓKAI ANNA

A bűvésznél mintha megtörténne mindaz, ami a művészetben valóban meg is történik. A bűvész mintha kettévágná az embert, és aztán bravúrosan ismét összerakná; a művész ezt – katarzisz által – valóban meg is teszi. A bűvész elkápráztat, viharos tapsra készítet, aztán elfelejtjük. A művész néha nyugtalanít, bosszant, de foglalkoztat és beköltözik. (...) A bűvésznek trükkje van, amit megtart magának. A művésznek titka van, amit megoszt.

A nyelv nem cél; a nyelv eszköz. Eszköz az önkifejezésre, kapcsolatteremtésre, eszköz a megismeréshez. Az anyanyelv: identitásunk, élet-biztonságunk alapja. A dolgokat néven nevezni, valódi néven nevezni, csak a nyelvünk által lehet. S persze a hazugság is nyelv által nyer formát. Egy lelkes nyilatkozótól hallottam, tíz-tizenöt évvel ezelőtt: magyar nyelven lehetetlen hazudni. Sajnos, nem így van. Minden nyelv szolgálja a gazdáját, öltözteti-csillogtatja azt is, ami nem igaz, nyíltan nem lázadhat a használója ellen, legfeljebb finoman árulkodik róla – annak, aki a silányságot már képes kihallani. A nyelv a gondolat, érzés, akarat megtestesülése – önmagában sem föl nem szárnyalhat, sem el nem aljasulhat. Mindig a beszélő teremtője van mögötte; annak minősége szabja meg a szépségét, csúfságát, erejét vagy éppen halványosságát. Ha a gondolat pontatlan: habozó a nyelvhasználat. Ha tétova, megszületnek a pongyola mondatok. Ha az érzés túllhabzik, cikornyás, barokkos lesz a szöveg; ha csak az akarat vezet, a stílus csikorog. Az eszköz – ha egyszer eszköz – nem tehet mást, közvetít. De az alkotó számára a nyelv mégsem egyszerűen passzív végrehajtó, mint az anyagi világ formálásához bármely más munkaeszköz. Van abban valami titok, valami majdnem csoda, ahogy egy-egy szó, szókép visszahat az eredeti elgondolkodásra, vagy a semmiből hirtelen megképződik, és az elbeszélőt szinte kiigazítja. Ami eredetileg laza volt, lötyögött: feszessé és tömörré válik, ami szürkén csordogált, színesen fölbuggyan. A nyelv ritka pillanatokban felszabadítja magát eszköz-mivoltából, a bajmolódó íróembert megsegíti. Író és nyelv viszonya azért sokkal szorosabb, sokkal végzetesebb, mint bármely más művész kapcsolata a nyelvével. A zenész, táncos, festő, szobrász marad. A színész pedig a kölcsönvett szavakat tölti meg élettel. Az író számára azonban a nyelv a személyiségének, énjének a meghosszabbítása, a mű létrejöttének behelyettesíthetetlen, pótolhatatlan feltétele. Ha a kifejezőereje elsorvad, lényének meghatározó része sorvad el, az ember élhet tovább, de az író nincs többé. Az anyanyelvihiány pedig egyszerűen lepusztítja a tehetségét. Néhány szerencsés megtanul ugyan angolul, németül, franciául vagy akár hottentot-





tául is írni, ehhez azonban az szükséges, hogy a szókincsen kívül a gondolatai is egy másik nyelv szabályaihoz illeszkedjenek. „A szónak nincs árnyéka” – egy jeles, amerikaivá vált literátus barátom így panaszkodott. Kosztolányi híres szavai: „Hogy mondd idegen nyelven, hogy jaj de beteg vagyok?” Az árnyalat, az íz, a zamat, a hangutánzó és hangulatfestő szavak a magyar nyelv áldott bősége! A humorforrások! A szólások és közmondások!

A nyelv – egyébként némán – *belül* is beszél. Minden érzet, fogalom, indulat, ha hangtalanul is, de a nyelvhez tapad. Mintegy lelki magnón képződik meg a nap minden eseménye, ki-nem-mondott szavak által, lenyomatként a lágy viaszban. Az éber tudatállapotú lélek nem tudja szavak nélkül önmagát meghatározni. Az agy dolgozik, a száj nem mozog. Kontroll alatt zajlik a belső közlés, a folyamatos reflexió. Egy mindennapi élethelyzet példázata: villamosra várunk. Észre sem vesszük, ami közben végigpereg bennünk, s amiből a külvilág semmit sem észlel. „Nem jön az a vacak, ócska, nyavalyás (jelzők cserélhetők) villamos, el fogok késni, hány óra van, mindjárt négy, fázik a lábam, csizmát kellett volna húznom, ennek itt milyen fura cipője van, mint egy lópata, hogy nem bukna orra benne...! Na végre, helyezkedjünk, erre föltolakszom, ha a fene fenét eszik is...” Ha a monológ véletlenül hallhatóvá válik, akkor sajnálkozunk: „Ó, a bolond, magában beszél!” A magában beszélő ember nevetséges, holott valójában csak elhúzza a függőnyt az elől, ami éppen benne történik. Mindannyian beszélünk magunkban – imáinkban, intím könyörgéseinkben is. Nyelv nélkül Istent se tudjuk megszólítani. A misztikusok és a szentek azok, akik talán színről színre, közvetlen beleéléssel szereznek szakrális tapasztalatot – mi többiek, tévelygők és keresők a szívünkre ölelt szóba, a hangzásba kapaszkodunk, édes-megszenvedett szavaink vékony, de rugalmas pókhálószálain közelítünk az Abszolúthoz. A széttöredezett Alapige cserepeit rakjuk össze, ez a mesterségünk. Természetes hát, hogy az irodalmi mű minden írónál más és más kaleidoszkóp-látványt képez; ahány író, annyiféle ábra és alakzat, ugyanannak a maroknyi csillogó kavicsnak pillanatnyi variációjaként. Az eredményt meghatározza a szándék, ami a sokféleségből anyagot és színt választ, a szög, amelyből készletünkre rátekintünk, és az indulat ereje, minősége, mellyel azt, amit összegyűjtünk, tehetségünk megpöccenti ilyen vagy olyan irányban. Az Egészhez viszonyított töredezettség persze elkerülhetetlen, az író legyen szerény. De egészen más dolog és egészen másfajta töredezettség nyilvánul meg abban a szövegben, amely az Egészhez közelíteni próbál, mint amelyik a Teljesség, az Alapige valaha is volt létét eleve tagadja. Az élet poetizálása közelebb visz, az élet pusztá irodalmasítása lefelé sodor. Hamvas Bélát hívom segítségül, ő írja az *Imaginárius könyvek* című esszéjében: „Az élet poetizálása lassú, kényes, finom, és magasrendű munka. Csendes, magányos és nehéz. Amit irodalomtanításnak szokás nevezni, az ennek éppen ellenkezője: életüket a sznobok irodalmasítják. A poetizálás elsősorban az egyre növekvő valóság és őszinteség, az ennek nyo-





mán járó élesedés, világosodás, lelkesülés, vagyis nemes enthuziazmus, a költő élet koncepciója, ez a tiszta szenvedély, amely a magányban oly csendesen tud izzadni, de amely emberek között oly nagy tüzeket tud gyújtani. Nem feladni a szépet, keresztülvinni az élet minden vonalán. „S innen már Bentley Robert Scottot idézem (Hamvashoz hasonlóan): „Legyen szép az ember ruhája, legyen szép a háza, legyen szép, amit gondol, s akkor szép, amit alkot, és szép, ahogy él.”

Az emberek között nagy tüzeket gyújtani?! Hányan vagyunk még – vagy hányan vagyunk *már* – Magyarországon, Európában, a világon, akik ezt a nemes célt is merik vallani, amikor a lemosolygás bénít, amikor prominens értelmiségi körökben eluralkodni látszik a kíváncsóság, ami már-már parancs, már-már kényszer: a mű ne szóljon semmiről, ne szóljon senkihez, a nyelv – mint a saját farkába visszagörbülő kígyótest – sziporkázzon, táncoljon, önmagából önmagáért, dúsan burjánozva, de azért meg-megakasztva, játszadozva, mert hát minden viszonylagos, ami létezik, lángot vet, aztán úgyis kialszik, az embertörténet csak banalitás, nincs fogódzó, nincs központi rendező lételv sem a fizikaiságban, sem a fizikai sík fölött, csak a természet fényűzése vagy csínytevése által valahogy, de mindenképpen az oktanul-céltalanul magvalósult emberkének bukdácsolása, nem a végzet hatalma, nem a sors szövevénye, hanem a vak véletlen kénye-kedvére. Ami komoly kicsúszik a nyelvbűvész tolla alól, azt ő sietve meg is kérdőjelezi, vagy gondosan elrejtí a magot a temérdek ocsú közt, hogy minél nehezebb legyen megtalálni. Ez a divat, ez az eszmény, a megyek is-jövök is, adtam is-nem is; irtózás a világosságtól. Többértelműség helyett szimpla értelmezhetetlenség. Ideiglenesen, *átmenetileg*, ideig-óráig, mintegy nyelvfelszabadítási mozgalomként, kísérletként el is lehet az effajta szüleményt fogadni. Hiszen évtizedek sulykolták a köztudatba a kultúrpolitikával irányított eszmei mondanivaló fontosságát, és a pártszolgálatba alázott írói feladat- és szerepvállalást részesítették előnyben. Nem kell; nem ezt sírom vissza – bűn volt ez az írói szabadság ellen, az ezerarcú valóság ellen. A nyelvbűvész azt is helyesen tudja, hogy a panel-realizmus, a kopogó és csak frázisokban oldódó kilügzött nyelv, a százszor megcsócsált és unalomig ismételt nyelvi forma sem sugároz már életet, ha egyáltalán volt benne valaha élet! A rossz – mert szellemileg megalapozatlan – eszme bukása után törvényszerű, hogy ideig eszmehiányban szenved az ember, s a nihilt tévesen, szabadságként éli meg. Ez a bűvészek fénykora. Az illúzió. A bűvészetnél *mintha* megtörténne mindaz, ami a művészetben valóban meg is történik. A bűvész *mintha* kettévágná az embert, és aztán bravúrosan ismét összerakná; a művész ezt – katarzís által – *valóban* meg is teszi. A bűvész elkápráztat, viharos tapsra késztet, aztán elfelejtjük. A művész néha nyugtalanít, bosszant, de foglalkoztat és beköltözik. A nyelv facsarható, fejre állítható, ide-oda tekerhető. Káprázatosak az ügyes szövegek, a pusztán nyelvi lelemény. A nyelv itt már nem „szent eszköz”, hanem profán tárgy, a megnyilatkozó önkénye szerint. A nyakatekert eredetieskedés, a mindenáron szellemesség nem más, mint az oly





megvetett frázisirodalom ikertestvére: közös szülőjük a *semmitmondás*. „Rossz költészet, újságírás, konyhanyelv, rosszhiszemű szónoklat arról ismerhető fel, hogy nem beszél, hanem ordít és szaval és agitál.” Hamvasnak igaza van. Veszélyesek az olyan mondatok, amelyek úgy vannak megszerkesztve, mintha gondolatot hordoznának. De nem jobb az a mondat sem, amelyik az érdekesség és meghökkentés céljából kiejti a gondolatot. A gondolatnak a lehető legpontosabb és ugyanakkor az alkotóra legjellemzőbb, egyedi nyelvbe-öntése nem mond ellent egymásnak, sőt egyik sem állhat ellentétben a másikkal. A nyelv királyi segítsége nélkül az elgondolás kifakul vagy bombasztikus lesz, a nyelv pedig az „elgondolás” nemessége nélkül, hitelesség nélkül, majdhogynem bohóc szerepét játssza. A író szerencsére sok mindent megengedhet magának, nem szükséges, hogy a stílusa elgyávuljon; ahogy Hamvas vallja, minél nagyobb a tűz, annál többet szabad, a szórenddel is. De ha a hév nincs meg, retorikus vagy patetikus lesz a nem szabatos szórenddel formált mondat. Úgyszintén teszem hozzá, mitől van az, hogy az ismétlés az egyik írónál magával sodor, amíg egy másíknál pongyolasággént hat? „A szép stílus adomány – írja Hamvas –, amit nem lehet megszerezni. Az emberrel együtt születik. Amit mindenki megszerezhet, az a választékos stílus.” Más helyütt így beszél: „Minden mondat olyan mérleg, ahol az alany vezetése alatt az első serpenyőben a mondatrészek állnak, a másodikban egyedül az állítmány, amely az egyensúlyt megteremti. Az állítmány a mondat nevezője... ha az állítmány előre kerül, az indulat lesz az úr: *megebukott a kormány*...”

Az írónak a mechanikusan választékos stílus árt, mert az írását éppen eredetiségétől fosztja meg. Indulatra is szükség van, ami a látomását mozgásba hozza. Minden a szövegösszefüggésén múlik, és azon, van-e, nemcsak a *sorok között*, hanem a sorok mögött is valami, ami nem rejtvény, csak rejtőzködő, amit a fáradságos elme-izzadsággal nem megfejtteni kell, hanem ráérezni, észrevenni, a tudati lélekbe behívni. *A helyén és idejében* alkalmazott, mégoly durva szóhasználat, olykor még az ún. „trágár kifejezés” is szükségyszerű. Az író anyanyelve egész *szókincsével* dolgozik; ha a témául választott környezet és figura plaszticitása megköveteli a szlenget, a kifecamított, fülsértő nyelvi barbárságot – az író nem finnyáskodhat. Egy példamondat: „Szívi, júliban tépjünk át Olaszba” – sokat elmond a beszélőről. Szinte látom. Majdnem biztos, hogy cukorkalapát alakú, zöld múkörme van. Vagy a pólóingén Miki egér motorozik. „Kedvesem, az idén látogassunk el Itáliába” – ez egy sápadtszöke, vegetáriánus hölgy. Vagy egy selyempapír-gyűrótséggű, idősödő úr, az ingyakába túrt puha sállal. S mi lenne Svejik bábjából, ha a kocsmában azt kiáltozná, Ferenc Józsefet lepiskította egy légy...? Az eufémizmus ritkán hasznos, ritkán művészi érték, többnyire szürke, unalmas. De az élvezkedés a pocsolyában, a dagonya, a folyamatos durvaság, a halmozott alpári trágárság, ha az író *személyes nyelveként, hatásvadász célből* képződik meg, bár színében harsogó, mégsem igazán izgalmas, csak izgató. Nem ablak a világra, csak kukucsáló a peep-show-ban.





Nem szakszerűen adagolt gyógyszer, csak ajzószer, olykor félrevezetően felcímkézve.

Az író a *teljes szótár* ura. Ez a szabadsága. S éppen ez a felelőssége. Hála Istennek, ma már nincs előírtság odakünn; de megmarad az előírtság *odabenn*.

A bűvész figyelmeztet: ne próbálkozzatok, nektek, ti többiek, úgyse sikerül! A művész akarva-akaratlan követésre hív. A bűvésznek trükkje van, amit megtart magának. A művésznek titka van, amit megoszt.

Aldom a Teremtést, hogy nyelvet adott az emberiségnek; számomra éppen ezt a nyelvet, amivel halok is majd; de ami nem hal velem, hanem mint „tüzes nyelv a szólásra”, él tovább mindenütt, ahol „négy-öt magyar összehajol.”

(*Jókai Anna: A mérleg nyelve*)



Regös

Az énekmondók, regösök a honfoglalás előtti múltat és az utána következő idők hősi eseményeit is feldolgozták (turulmonda, csodaszarvas-monda, a fehér ló mondája, Botond, Lehel stb.). Szövegük latin nyelvű krónikáinkban maradt meg. (...) A regösök a királyság megalakulása és a kereszténység felvétele után, afféle szórakoztató vándormuzikusokká lettek. (...) Honfoglalás előtti ötfokú dallamainkhoz azonban – sajnos – nem kapcsolódik törvényszerűen szöveg. A dallam sokkal szívósabb, a szöveg könnyen változik. (...) A „regösének” kifejezés a magyar köztudatban a téli napforduló napján regélő csoportok énekéhez fűződik. Ezek népköltészetünk gyöngyszemei, nem egészükben honfoglalás koriak, későbbi elemek is vannak már bennük.

(*László Gyula: A szellemi élet – Árpád népe*)

Augsburg sikertelen ostroma után: „Ezen a helyen Lél (Lehel) és Bulcsú, két híres kapitány is foglyul esett. A császár elé vezették őket. Amikor a császár megkérdezte, miért olyan kegyetlenek a keresztényekkel szemben, azt felelték: „Mi a legfőbb Isten bosszúja vagyunk, ő küldött rátok ostorul, és ha mi nem üldözünk benneteket, ti fogtok el bennünket.” Erre a császár: „Vállasszatok magatoknak olyan halált, amilyent akartok.” Lél erre így szólt: „Hozzátok ide a kürtömet, előbb megfújom a kürtöt, azután majd válaszolok.” Odavitték neki a kürtöt, és ő a császárhoz közeledve – amint éppen hozzákezdene a kürtöléshez, mondják – olyan erővel stíjtotta homlokon kürtjével, hogy a császár ez egy csapástól szörnyethalt. Lél pedig azt mondta: „Te előttem mész, és szolgálni fogsz nekem a másvilágon.” A szkítáknak ugyanis az a hitük, hogy akiket életükben megölnék, azok nekik a másvilágon szolgálni tartoznak.”

(*Thuróczy János: A magyarok krónikája – László Gyula: A honfoglaló magyarok*)



Lehel





NYELVÜNKRŐL ÉS ZENEI ANYANYELVÜNKRŐL. NEMZETÜNK IDŐSZERŰ KÉRDÉSEI

SZOKOLAY SÁNDOR

A Haza: Szent-Szó! Nem szereti a kérkedést, sem a lapulást. Méltatlanul szánkra venni nem illő. Megszoknunk nem szabad. Őriznivaló, mert pótolhatatlan. Hiányától lesz éltünk halovány. (...) Ócsárlása a leghitványabb dolog. Az anyaföld anyanyelvét tisztán őrizd! Szépen szólj hát! Igazat, mert minden emberi kifejezést nyelvünknek köszönhetsz. Istentől kaptad. Úgy vigyázz!

Nemcsak éreznünk kell, de tudnunk is, hogy rendkívül gazdag anyanyelvünk az európai nyelvektől élesen megkülönböztethető. Elsősorban a nyelv *liukletése* más. Ereszkedő, hangsúlyos jellege miatt merőben eltér az ún. „felütéses”, tehát emelkedő nyelvektől. Nagy szerencsénk, hogy Kodály nyelvész is volt, így a népdalok világát s a szöveg népköltészeti nyelvezetét azonos színvonalon tudta vizsgálni.

Nyelvünk szinonima-gazdagsága a műfordítók munkáját nehezíti. A magyar kultúra más kultúrákat is példásan szívott magába, úgy, hogy közben megőrizte saját világát. Betörte magát, mint a csikót: méltányolva a görög-latin, a germán és más szellemű nyelvek sodrását, fordítási bravúrokra vált képesség: Arany János-i színvonalat értünk el a „magyarba-oltó” remeklésekkel. Magunk őrzése által tanultunk, akitől csak lehetett.

A magyar nyelv muzsikál, a zenénk pedig beszél.

Nekem magyar zenei-szentháromság Liszt, Bartók és Kodály. Bár Liszt nem

is beszélt a magyar nyelvet, hangszeres zenéje mégis „magyar-érzékről” tanúskodik. A *Les Preludes* szimfonikus költeményében benne érzem minden bukott forradalmunk harcát, fájdalmas gyászát, lázadó megrendültségét; levertéseinkből való felemelkedésünk mindent újrakezdő elszánt lelkületét.

Bartóknak és Kodálynak nem kellett kitalálnia a magyar zenét, mert felismerte és *rátalált* zenei anyanyelvünk kincstárára. Örök időkre elévülhetetlen érdemük, hogy a magyar nyelv és a magyar zeneiség legnagyobb titkait megfejtették. Klasszikussá vált művészetük magyarságunk tökéletes megfogalmazója. E két zseni alkotását érdemes újragondolnunk a mai *világörületben*, mert tőlük tanulhatunk a legjobban magyarságunkhoz való hűséget. Nem szabad megszoknunk őket, mert messze *meghaladták korukat*, és ma is, sőt egyre inkább az *érték mértékét* jelentik. Jelentőségük messze túlmutat önmagukon. Üzenetükben való elmélyülésünk növelheti *megmaradási képességünket*. Aki megmosolyogja, unja





pentatóniánkat: az a saját, megkérdőjelezhető magyarságát unja. A magyarság belső őrzése erkölcsiségében rejlik! Örökségéhez való hűségében. Tehetségének újrakeresésében. Belső tartásában. Szolgáló életében. Önmagára találásában.

Ne csináljunk közhelyeket jelentőségüknek felületi megközelítésével, mert nem illenek hozzájuk a címkék és a jelzőszavak! A nemzet ritkán nő fel nagyjaihoz. Jogos *Németh Lászlónk* kérdésfelvetése: „Mi lesz a sorsa a nemzetnek, amely közé ilyen nagyok is hiába jönnek? Elveszi tőlünk az emberiség!”

A NEMZETI TUDAT ÉBRESZTÉSE ZENÉVEL

Kodály Zoltán vokális alkotásaiban nem választható szét a *hit* és a *hazaszeretet*, mert történelmi szorultságunk, nemzeti küzdelmeink szüntelenül edző eredményeként „összeötvöződött”. Kevesen emelkedtek ilyen kitörülhetetlen örökérvényűséggel népük páratlan történelmi sodrása fölé. *Kodály* a sallangtalan, megtisztult és átlényegült nemzeti szellem őrizője, ébresztője és megújítója, a nemzeti jellem megtestesítője, a közösségi lélek „nemzeti imádsággá” hevítője.

Nem szónoki fogás ez az „ébresztő”. Gondoljunk csak *Petőfi* soraira: „Meddig alszol még hazám?” *Petőfi* sorainak időszerűsítése zenében felerősödik: „Mikor ébredsz már önérzetedre?” Legjobban *Berzsenyi Kánon*-megzenésítésében markol belénk: „Ébredsz fel alvó nemzeti lelkedet!” Sokszor úgy érzem:

Kodály Ady „nemzetostorzó haragját” erősítette fel. Ma sem ártana, ha szétcsaphatna köztünk!

Kodály szerint a művészetnek vissza kell adnia a népnek, amit az ő kincseiből nyert. Ez szent tartozás. Kölcsönadott drágakő. Ma a kincset adó népről feledkezünk meg a legjobban! (A határon-túli magyarság jobban éli magyarságát, mint mi az anyaországban, szégyenünkre!)

Néphagyományok titokzatos kincseit őrző nemzet vagyunk! Nem őshazai-idill ez, melyet a hagyományokat tagadók hirdetnek fennhangon...

Az élet egyik törvénye, hogy ne éljünk mások kárára. Szomorú, hogy a „romboló” erők nem érzik, hogy a társadalmi harmónia alapja az „építkezés”. Élni is alkotóbban, s vonzóbban kellene! A világ jövőjét az „alkotó-eredmények” határozhatják meg, s nem az „élősdiek”. Mert az élet nem játékszer, hanem a Teremtés Szent Csodája! S hogy a néphagyományunk, a nyelvünk, s zenei-anyanyelvünk igazi kincset rejt magában, azt *Bartók* és *Kodály* klasszikus életműve világra szólóan manifestálta. A modális-hang-sorok a zenében, s főleg a pentatónia, – túlzás nélkül – megérdemli a *nemzeti hangsor* kifejezést. Anyanyelvünk Európa nyelveitől független és eltérő voltáról fölösleges vitatkozni. Aki nem érzi dallamaink ősi ötfokú-varázslatosságában a kivételes bűvöletet – az ne dicsekedjék műveltségével vagy „süketségével”! Vegye inkább fontolóra azt a régi tudományos megfigyelést, mely szerint az *aranymetlés* (a természetben és az alkotásokban





is) segíti a „jó” kialakulását, a „rossz”-ét pedig nehezíti. Magyar klasszikusaink nagyságához e titok mélységes felismerése is hozzájárult!

A HAZARÓL

A Haza: Szent-Szó! Nem szereti a kérdést, sem a lapulást. Méltatlanul szánkra venni nem illő. Megszoknunk nem szabad. Óriznivaló, mert pótolhatatlan. Hiányától lesz éltünk halovány. *Költseyyel* valljuk: „A haza minden előtt!” A hon-szerelem, mely plátói, nem vár viszonzást. Ócsárlása a leghitványabb dolog. Az anyaföld anyanyelvét tisztán őrizd!

Szépen szólj hát! Igazat, mert minden emberi kifejezést nyelvünknek köszönhetsz. Istentől kaptad. Úgy vigyázz!

A MŰVÉSZETI NEVELÉSRŐL

A szakoktatás *részekre*, de még inkább *izekre, elemekre* szedte szét a NAGY-EGÉSZET. Annyira, hogy az újra *összeillesztő* építővagy már egyre tehetetlenebb.

Mit tudunk kezdeni a művészi-tökéletesség elitjével? Nem sokat. Ám a *művészi teljességgel* sokkal többet. Nem lehet célunk az *elitkultúra* összehangolatlan egyedeinek a kiművelése. Igazi kötelességünk a *nemzetművelés*! És ennek vagyunk adósai.

Az önmegvalósító-életcél számomra utálatos, többnyire „közhaszontalan”, és közösség-károsító. *Szolgálni* kell, és nem tündökölni! *Elidegenítő világunk* rég céltévesztetten robot, *babitsi* szóval a „sehonnan sehová patáival”. Mintha lenne *mire* fennhézjázónak lennünk... Messzemenően nem hiszek a sportteljesítményekre emlékeztető, milliméte-

rek és másodpercek eredmény-centrikusságában. Megvilágosító fény nélkül, szerény művészi alázat nélkül nem születnek meg a csodák. Nem megbámulandó zsonglőr teljesítményekre van szükség. Sokkal inkább elmélyítő tiszta élményekre.

A tudomány bizonyít, definiál. A művészet érzékeltet. És ez nem kevesebb. A művészi élménytől ne csupán a szóra-koztatást várjuk el! Annál többre hivatott: elmélyítésre.

VALLOMÁS KODÁLY ZOLTÁN RÓL

Klasszikussá vált életművét az örökkévalóság őrzi. Életéből ezt az egyet már nem kell féltenuünk, hisz „játszottsága” még mindig növekvőben van. Akik pedig fanyalognak, meg sem közelítik az ő nagyságát.

Amit azonban szerteágazó tevékenységével e hazáért tett, annak nagyságát a méltatlan utókor még nem tudta, vagy nem is akarta sem felfogni, sem elfogadni. A forrongó világ nyilván nem tudta megemésztetni, hogy e nemzet – a történelmi gondviselés jóvoltából – személyében egy újabb „legnagyobb magyart” kapott ajándékba. Ki kell mondanom: *Kodály* nélkül a nemzet lenne szegényebb!

Szükszavúsága, tömörsége közismert. Csak kivételes esetekben szólt két szót, amikor egy szó nem volt elég mondandója közlésére. Ilyen „kivételes alkalommal” mondta: „Zene nélkül nincs teljes ember.” A buzgó muzsikusi utódok – köztük magam is – közhellyé koptattuk a gondolatot. Jelszavunkká





vált az elmúlt évtizedekben, amikor szembesülnünk kellett a riasztó jelenséggel, hogy az oktatáspolitikai csaknem zene nélkül képzelel el az ifjúság nevelését. A teljes emberré nevelés koncepciójáról meg már szó sem esik. A 21. század hajnalán azután bekövetkezett a gyalázat: *Kodály* neve nem szerepel a *Nemzeti alaptanterv* zenei nevelésről szóló fejezetében...

Kodály pedagógiája, élete, személyes példája olyan szegletkő, amelyre generációk univerzális nevelését, oktatását, képzését építhetnénk. A zeneszerzői életmű világszerte diadalútját járja. Mi pedig a 20. században felejtettük e pedagógiai, ember- és nemzetnevelő életművet. Holott a kiművelt emberfő, a teljes életet élő ember egyre égetőbben hiányzik jelenünkben. Nemcsak szűkebb hazánkban, hanem civilizációszerzte.

Globális betegségről van szó. Nehéz megállnom, hogy ne kárhoztassam néhány keresetlen szóval a modern kor egyik „vívmányát”, a kételkedés és tagadás szellemét. Vitathatatlan: kételkedni, tagadni fontos és szükséges. De nem válhat egyedülívé, dominánssá. Tagadni, nemet mondani az óvodás is tud.

Fakultáció, specializálódás. Apró, még apróbb, mikro részletekben tökéletesítjük magunkat. Ez sem baj, ha közben még látjuk a fától az erdőt. Aki csak egy vékony szeletet vizsgál a teremtet világból, bizonyára sok érdekeset tapasztal, de legalább annyit el is mulaszt.

Mi tagadás, a szakbarbárság, az egyoldalú szemlélődés tőlem sem idegen.

Gyengéimmal együtt mégis megvan bennem az igény a fejlődésre, a megújulásra, a tisztulásra. Ez csak részben velem született adottság: én ezt az igényt *Kodály*tól tanultam. Közeli hívei életfogytiglani tanulásra ítéltettek. Nehéz manapság érzékelteni, mit jelentett az '50-es évek elején a Zeneakadémiára kerülő fiatalnak, hogy ott nemcsak zenére tanították. *Kodály* vallotta, hirdette, hogy test, szellem, lélek egymástól elválaszthatatlan, együtt alkotják az embert, és egyiket sem hanyagolhatjuk a másik rovására. Ő maga rendszeresen úszott, sétált a hegyekben. Nagy kitüntetés volt, ha valaki sétájára elkísérhette. Ott aztán – a kemény sziklamászás mellett – szó esett olyan dolgokról is, amelyekről a főiskolán nem, mivel ott a falnak is füle volt.

Az iskolákba a színvonalas, élményadó énekórákon kívül tornatermet és uszodát is álmódott. Alapkövetelménynek tartotta a magas színvonalú, elsősorban humán irányultságú oktatást. A latin, sőt az ógörög nyelv tanulmányozását sem sorolta a luxus kategóriába. A modern idegen nyelvek ismeretében nem ismert tréfát. Csak az maradhatott meg a közelében, aki megfelelt a hihetetlenül magasra állított mércének, és hajlandó volt kapott talentumaival a legjobban gazdálkodni. Szigorú szeretete elvárások, követelések, bírálatok halmazának tűnhetne egy mai liberális szellemű iskolában. Évtizedes saját pedagógiai tevékenységem távlatából visszatekintve nem kétséges: amit tett, jól tette. Tőle tanultam a legtöbbit.





A kodályi életmód, oktatás, nevelés – enyhén szólva – nem harmonizált a korabeli kultúrpolitikával. „Pártunk és kormányunk” érezte nemtetszését, de a Mestert ez nem akadályozhatta abban, hogy szellemi és testi fejlődésünk segítésén kívül lelkünket is megérintse.

A hajdani bencés diákról mindenki tudta, hogy gyakorló katolikus. Szakrális művei az életmű legfényesebb ékkövei. *Nádasi Alfonz* nemcsak azért kereste fel rendszeresen, hogy a klasszika-filológia területén kalandozzanak görög és latin szövegeket tanulmányozva. *Alfonz atya* éveken át a gyóntatója, hitbéli vezetője volt *Kodály*nak. Ez a tüneményes

bencés szerzetes naplójában örökítette meg a találkozások emlékét, ami nem sokkal halála előtt könyv formában megjelent *Mire emlékezett Kodály?* címen. Természetesen sejtettem, hogy a sziklaszilárd erkölcs, a kifogástalan etika alapja a *Könyvek Könyve*. A szakrális művek sem azért születtek, mert a komponista irodalmilag értékesnek, dramaturgiaiailag alkalmasnak talált bizonyos bibliai vagy egyéb szövegeket. Saját lelki épülését, előadóinak és hallgatóinak spirituális tanítását szolgálták ezek a zenék.

Ezt a *Kodályt*, mint zenei nemzetnevelőt, vissza kell helyezni jogaiba!



Verecke útján

A magyarok beköltözését az *Annales Fuldenses* egykorú feljegyzései alapján datáljuk 895-re, amennyiben ennél az évnél jegyezték fel röviden a magyar–bolgár háborút...

(Györffy György: *A magyar honfoglalás kérdéseiről* – *Magyar Tudomány* 1990/3. szám)





ÁLLANDÓSÁG ÉS VÁLTOZÁS A MAI MAGYAR NYELVBEN¹

HEGEDŰS ATTILA

Minden szinkronia dinamikus: egyszerre vannak meg benne az újítások és az éppen kiavuló archaizmusok is. Ez a folyamat és állapot az élő nyelveknél természetes, mivel a nyelv működési formája, objektivációja a beszéd, s a beszélők ajkán folyamatos az újítás. Az újítás pedig valamilyen szinten mindig a fennálló rendszer (s a rendszer használatának előíró megfelelője: a norma) ellen hat. *Sipos Pál* (1988) és *Tolcsvai Nagy Gábor* (1988) már 1983-ban megállapították, hogy a szleng és a familiáris köznyelv (*Sipos*), illetőleg a bizalmas stílus elemei (*Tolcsvai Nagy*) a '60-as években elindult nagyfokú társadalmi mobilizáció következtében egyre inkább az általános társalgás részeivé válnak. Mindezek következtében bizonytalanra válik a norma (*Tolcsvai Nagy*, 1988, 973–974. o.) társadalmilag és földrajzilag egyaránt. A folyamatot tényként elfogadva és saját tapasztalatával kiegészítve *Wacha Imre* (1994, 34. o.) ajánlja a szerinte túlságosan mereven felfogott köznyelvi norma kitágítását „a valódi: a kommunikatív norma” irányában. Ez a kommunikatív norma szélesebb kereteket és lehetőségeket ad az egyéni véleménynyilvánításnak. Ez azért lényeges, mert minden anyanyelvi beszélő rendelkezik egy „spontán mintakövetéssel elsajátított, az explicit normával csak helyenként érintkező implicit normával” (*Villó*, 1994, 89. o.), ezt nevezhetjük kommunikatív kompetenciának is. Éppen ezért kritikával kezelendő minden „ex cathedra”-jellegű „a normára” hivatkozó nyelvhelyességi deklaráció (vö. *I. Gallasy*, 1994).

Ha tehát az állandóságot és a változást – amely a nyelv adott állapotában együttesen van jelen [valójában folyamatos átmenetiségként jellemezhető (*I. Gallasy*, 1993)] – meg akarjuk ragadni, nem használhatjuk egységesen és általánosan a „magyar nyelv”, „magyar nyelvhasználat” műszavakat. Az állandóság és változás tényei egzakt módon csak ún. „belső nyelvtípusokban” ragadhatók meg. A tárgyalásmód szükségességének illetően voltát már *Kovalovszky* is érezte, ezért is említi a köznyelv mellett az „egyre erősebb kisugárzású budapesti nyelvhasználatot” és a nyelvjárásokat (1977, 20. o.), gyakorlatában azonban szinte egyeduralkodó a köznyelv változásainak listázása, a másik két változat alig kerül szóba nála.

Kiindulásom és elemzésem alapja, hogy a három belső nyelvtípus (köznyelv, szleng, nyelvjárás) állapot- és változási jelenségei együttesen vizsgálandók. Csak így nyerhetünk teljes és valós képet a nyelv belső feszültségéről, melyet a nyelvhasználat különbözőképpen tükröz az egyes nyelvtípusokban.

Az állandóság és változás egyidejű bemutatását nehezíti az a tény, hogy számos mai változó történeti folyamatok eredményeként s erős nyelvjárási gyökerekkel





rendelkezve áll előttünk (a *-ba/-ban* változó ingadozó használata a kódexek koráig nyúlik vissza – vö. I. Gallasy, 1994, 68. o.; az ikes ragozás esetleg sohasem volt az egész nyelvközösség számára egységesen létező rendszer, s mai ingadozása talán ennek is következménye, vö. Hegedűs, 2001, stb.), továbbá az is, hogy számos, neologizmusnak tekintett szó, kifejezés is sokkal régebbi, mint gondolnánk (vö. pl. a *felvállal-t* – Büky, 1994), s emiatt nem bízhatunk saját érték(idő)ítéletünkben. Amikor tehát mai beszélt nyelvünk új jelenségeit tárgyalom az egyes nyelvi szinteken, számos példa esetében bevallottan szubjektív benyomásaimra és szubjektív normaképemre hivatkozom, melyet igyekszem összhangba hozni a szakirodalmi hivatkozásokkal (az új jelenségek listázásában támaszkodtam tizenéves gyermekeim nyelvhasználatára és szlengismeretére is).

A fonetika szintjén az ún. „gondozott beszéden” túl a *Strukturális nyelvtan 2.* (Kiefer szerk., 1994) megkülönbözteti a „nem-gondozott beszéd” fogalmát (551. o.). E gyűjtőkategória magában foglalja a „fesztelen beszéd”, a „lezser beszéd”, a „pergő beszéd” és a „gyors lezser beszéd” alosztályait (559. o.). Mindebből következik, hogy az a gyorsulós folyamat, mely a mai magyarban egyrészt közvetlen, mindennapi tapasztalattal is észrevehető (hadarás, „turbónyelv”), másrészt gépi mérések eredményével is bizonyítható a 20. század különböző idejű adatfelvételeivel (vö. Kassai, 1993; Gósy, 1997), nem egyedüli magyarzója a nem-gondozott beszéd jelenségeinek. A beszédstílus legalább annyira oka ezeknek a jelenségeknek, mint a gyorsaság, vagyis a sebességfüggő szabályok mellett a regiszterfüggő szabályok is érvényesülnek (Kiefer szerk., 1994, 560–561. o.). A rövidebb ejtés lépten-nyomon megfigyelhető példái (*kiván, tizes, tonképpen, asszem, mommeg, tantónéni, intelligencia, koperáció*), a határozott névelő (*az*) *z-jének* elmaradása (Grétsy, 1999, 184. o.) (főképpen gyermekekkel való társalgásban, de egyéb helyzetekben is), a szótagvesztés (Szende, 1993) stb. ezen összetett szabályrendszer működését mutatják. A rövidülés mellett ugyanakkor a nyúlás jelenségei is tapasztalhatók. A köznyelvben újabban megjelenő, Nádasy Ádám szerint „feltűnően terjedő” jelenség az ún. „ormánynyúlás”, mely hangkörnyezettől függő változás: ha a magánhangzót *r*+mássalhangzó követi, a magánhangzó (*o, ö*) megnyúlhat (2003). (E jelenség általánosabb formában ismert a dialektológiában, az *l, r, j* nyújtó hatása a Dunától keletre több nyelvjárásban is jellemző.)

A nagyobb hangerő, az általános kiabálás szintén a fonetika jelenségei közé tartozik (valójában azonban kommunikációpszichológiai jelenség). Ennek az internetes nyelvben sajátos jele a nagybetűhasználat: a tisztán nagybetűvel írott szavak a domináns viselkedésre törekvés jellemzői, akárhányszor „elhangzik” a chat-társalgás közben az ilyen esetekre szóló visszajelzés: „ne kiabálj!”. Wacha Imre szerint a domináns viselkedés és beszéd szituációja által előhívott hangképzési sajátosság a Bárczi által (1980) még nyelvjárásinak tartott *t, d, l* hangok sajátos, hátrahúzott nyelvhegygel ejtett változata (Wacha, 1993) is. Gyakran hallható, s véleményem



szerint már a nyelvi változó szintjére emelkedett jelenség egy új hangsúly, mely egyes szerkezetek (szekvenciák) belső tagjain (*én úgy gondolom...*, *az egy dolog, hogy...*), illetőleg összetett szavak belső szavain (*már évszázadok óta, az országgyűlés a héten*) figyelhető meg [vö. Gósy, é. n. (2002)].

A kommunikáció felgyorsulása hozza magával (de globalizációs minták is segítenek az elterjedésben) a rövidítések alkalmazásának szélesedő repertoárját: *háemcsé* ('helyi menő csávó'), *zsé* (*zsozsó*='pénz'), *pézsé* ('papírsebkendő'), *íjé* ('így jártam'='póruj jártam', 'megszívtam').

Az alaktan szintjén a már említett rövidítés jelenségei a legszembetűnőbbek. A betű- és mozaikszók eddig ismert kategóriáihoz csatlakozik a „félmozaikszók” (*cétea, kásajt*) csoportja (Balázs, 1998, 73. o.), de ide veendő az átvett rövidítések is: *szívi* (Curriculum Vitae), *piédzsdí* (Philologiae Doctor), *szíennen* (CNN), *ájemef* (IMF) (vö. Fábíán, 2003). Sajátos formája ennek az idegen betűszók magyar hangjéjtésű csoportja: *cédé* (compact disc), *esemes* (short message service).

Igen elterjedtek a rövidítéses továbbképzéssel alakult szóképződmények: kovi-ubi, szülinapi meglepi, mogyi, szívi, rendi(csek), görkori, vacsi, ari; köszike, puszi-ka, bocsika; badizik, paráz(ik), figyuz(ik), kábszerez(ik). Bár az ikés ragozás eltűnése és presztizsének csökkenése figyelhető meg általában (a kijelentő módú E/1. kivételével) (vö. Kontra, 2003a, 358. o.), a z képző fent említett példái az ikesség részleges újratermelődését mutatják. Súlyosan jelen van a rövidítés számos formája az internet „frott beszélnyelvében”: gyakran használt szavak általánosan ismert rövidítése (HE!, kt, v), a kiejtést utánzó írásmód (ijet, majnem), a számokkal és karakterekkel szóalakat rövidítő írásmód (6alom, 5let, Mber, leDr, +lepett, re+ek) (Halmi, 2002, 188–192. o.).

Azok az alaktani változók, melyeket Kontra Miklós (2003) 1988-ban változóként jelölt meg (*-ba/-ban*, E/1 *-nák*, a *suksük*, az ikés alakok) meglátásom szerint stabil változóként vannak jelen ma is a nyelvben. Az évtizedekre visszanyúló stigmatizáció nem hozott eredményt e változók „helytelennek tartott” alakjai visszaszorításában, s így igazat kell adnunk Kontrának: az itt idézett változók nem-standard változatait kárhóztató nyelvművelés eddigi formája alig vagy csak részben volt eredményes (amennyiben elhanyagoljuk azt a – valójában nem elhanyagolható – tény, hogy Kontra adatai az 1988-ig terjedő nyelvművelést minősítik, a hivatkozott nyelvművelők (Grétsy, Balázs) pedig a '90-es évek végén nyilatkoztak) (Kontra, 2003, 212., 218–219. o.).

Többen is felfigyeltek az újabb magyar nyelvhasználatban az igekötőhasználat újításaira (Pátrovics, 2002, 2003; Nádasdy, 2002; T. Somogyi, 2003). Az igekötők jelentéssűrítő (Balogh „jelentésspecializáló”, 2000, 266. o.) szerepe a korábbi irodalomban is ismert volt: a *kiparancsol*, *kikezel*, *kiutál*, *kiáruj*, *elbeszélget*(i az időt) stb. példák (ezek mind benne vannak a régi ÉKsz.-ban) sorába számos új akcióminőséget jelölő mai összetétel sorakozik: *lenyúuj*, *bekeményít*, *bepánikol*, *beprobájkozik*, rá-



kattan, megvezet, beájul, bevállal, lenyilatkozik, szétissza (az agyát), beizgul. Ezek az alakulatok a „kreatív nyelvhasználat” termékeként jelennek meg, zömük a szleng eleme (Pátrovics, 2003, 205. o.). Ezt a megállapítást erősíti, hogy a fenti példák közül a lenyúl, bekeményít, megvezet, bevállal már az új ÉKsz.-ban is (az új jelentéssel) helyet kapott, a többi még nem. Ugyanakkor a beszélt nyelv alakjaként mindegyüknek esélye van arra, hogy a szókészlet belső köreibbe kerülve megkapaszkodják az állandó(bb) szókészleti elemek között.

Kis Tamás szerint a szleng legfontosabb szóalkotási módja az „érzelmi szóalkotás”, vagyis „a szavak, kifejezések stílárius minőségének minden jelentés- és alakváltoztatás nélküli módosítása”, mely „változás csupán a szó jelentésszerkezetének emocionális... jelentésjegyében következik be” (1997, 245. o.). Alkalmi, de a szlengben állandósuló jelentésváltozás figyelhető meg tehát az aktuális nyelvhasználatban: *bejön ~ befigyel* 'tetszik', *átjön* 'ettől az a benyomás keletkezik, hogy...', *kiborít* 'felidegesít', *kiakad, lenyúl, be van lőve, nyomul, gyűrődés* 'tolongás', *felhajlás, zsinórban* 'folyamatosan, szünet nélkül', *anyag* 'kábitószer', *kapásból* 'azonnal'.

A szóösszetétel napjaink leggyakoribb szóalkotási módja, főképpen a jelentéssűrítő, a jelöletlen határozós összetétel: kábítószerfüggő, környezetfüggő, látványpektség, melegfeszítvél, netfarkas, brókerbotrány, videókonferencia, világzene, koloszterinszegény, pedálgép, lopóautó (vö. Rácz, 1987, 5. o.).

A szókészlet területén két folyamatot kell megjelölnünk: az egyik az idegen (elsősorban angol eredetű) szavak és kifejezések (shop, manager, wellness, fitness, bébiszitter, show, full extra, projekt, fájl, bungee jumping, longlife-learning, popcorn) (a helyesírás ezekben tudatosan eklektikus: mennyire érzem meghonosodottnak) beáramlása és összetételekkel (valóságshow), képzőkkel (imélezik, dizájnos, trendi) a magyarba illeszkedése, a másik az ún. „mindenes” (kiüresedett szemantikájú) szavak használata (vö. Tóth A., 2002, 121. o.). Ezek a divatnak kitett szavak adott szituációban szintén bármit jelenthetnek: gór (általános ige), rak (általános ige), nyom (általános ige), tol (általános ige). Többjük jellemzője, hogy a beszélő pozitív (király, sirály, frankó, zsír, bazi, havaj, penge, tők), vagy negatív (a francba!, gáz, szívás, szopás, szopacs, necces, basszus, köcsög, szarozik) affekcióját, reakcióját jelöli csupán.

A szintaxis területén számos új állandósult szókapcsolatot találunk, melyek egységes fogalmat fejeznek ki (kétszintű érettségi, helyi adó, adatszolgáltatási kötelezettség, intelligens mosópor, jó anyag 'jó alakú nő', tutira biztos, dobok egy hátast, kicsavarja a gyíkot 'vivel', dül a láb, löki a sódert, wellness hétvége, semmi perc alatt, se perc alatt, veszi az adást, felkapja a vizet, ad egy esélyt, x óra magasságában, bedől neki, fekteti a kábelt, elhúzza a csíkot, per pillanat). Több közülük csupán fatikus, a társalgás folytatását könnyítő szerepet tölt be, illetőleg benyomáskeltési stratégia részeként szerepel a diskurzusban mint a játékoság, (vélt) szellemesség, enyhítés, szépítés vagy akár a bizonytalanság, a személytelenség kifejeződése (vö.



Nemesi, 2000): ne tudd meg, illet szól, nem igazán, alapjában véve, ez (nem) így működik, az egy dolog, hogy..., mint állat, csácsumicsá, csokoládés csótészta.

Záró helyzetű diskurzusjelölőnek tartom [Hegedűs, é. n. (2002), 223. o.] az úgy-hogy és a nos szavakat. Ezekhez sorolható még a televíziós műsorok végén gyakori ennyi!, a szintén nyilatkozatot záró bazdmeg (és számos eufém változata).

A birtokos jelző (Elekfi: „birtokos részeshatározó”) ragjának elmaradása főként a presztízs jellegű hivatalos nyelvhasználatban terjedő tendencia (Rácz, 1987, 4. o.; Elekfi, 1993, 41–42. o.). Jellemző hordaléka, hogy emiatt sérül a pontos megértés könnyedsége („Egy kis déltengeri szigeten a helyi missziós kórház lakói – főleg gyermekek – élete könnyen dühöngő elemek martalékává válhat” – idézi Elekfi).

A kommunikáció tágabb színterét jellemzi az általános tegeződés főként a fiatalok (Rácz, 1987, 2. o.) és a média világában (Domonkosi, 1999). „A te arcod, a te döntésed” – hirdeti a Nivea-reklám, betérve az IKEA-ba egyentegeződés fogad a feliratokon. Ez a tegezés jellemző a chat-szobákban (Schirm, 2002, 30. o.; Halmi, 2002, 181. o.), ahol az anonimitás általános tegeződésében oldódik fel a játékoság és a felelőtlenség egyaránt. A chat-közlések befejezetlen mondatai, elmosódó mondathatárai, gyakran amorf szövegezése, az e közlésekben megfigyelhető erős érzelmi telítettség és fokozás, mely esetenként a durvaság, a trágárság (ugyan ezek kizárására az ún. szobafőnökök figyelnek, de éberségük kijátszására számos lehetőség nyílik – vö. Schirm, 2002, 31–32. o.; Halmi, 2002, 194. o.), sőt akár a szitkozódások szintjét is elérheti, önmagán túlmutató tendencia. Úgy vélem, felismerhető e kommunikációs törekvésekben egy karakteres folyamat, amely jobb híján a „tractonizálódás” műszóval jellemezhető.

Réger Zita könyvében (1990) bemutat egy beszélőközösséget (Tracton), ahol a kommunikáció létformája a „túlbeszélni”, „túlcelekedni” (55. o.) kívánalmában fogalmazódik meg. Ebben a mikrotársadalomban csak az érvényesül, aki erőszakos módon alkalmazza a „»rituális inzultusok« műfaját (ezen a konfliktushelyzetekben alkalmazott, az ellenfél felmenőit – leggyakrabban anyját vagy apját – érintő, rituális elemeket tartalmazó kölcsönös sértegetés értendő)” (59. o.). Tracton tehát egy olyan társadalom képe, ahol csak a mindenkit túlbeszélő, domináns viselkedést kommunikáló magatartás érvényesülhet. Hányszor tapasztaljuk televíziós vitaműsorok kapcsán, hogy az egymás szavába belevágó, a másik érveit meg nem hallgató, csak a saját (vélt) igazságát érvényre juttatni kívánó magatartás tolakodik elő, még a kérdező (!) riporterből is! A kiabálós technikák megjelenése (nagybetű a chaten), a másik (beszédpartner? ellenfél? ellenség?) túllicítálására való törekvés teremt napjaink nyelvhasználatában újabb, a partnert becsmérlő, az én-t felnagyító kérdéseket, hasonlatokat, hetvenkedő kifejezéseket: Szóltál, vagy csak a szél lenggette a poszádat?; Kevés vagy, mint (...Mackósajltban a brummogás, ...zokniban a friss levegő, ...lakatlan szigeten a tömegverekedés, stb.); Nehogy már (...a rőzse vigye az anyókat, ...a nyúl vigye a vadászpuskát, ...a kurzor mozgassa az egeret); Olyan paraszt vagy, hogy



(...*bicskával eszed a fagyit, ...széülsz a betonon, ...az óvodában is traktor volt a jeled*). Ez a kommunikáció nem az értelemre akar hatni, lényege a partnert letipró „duma”, érzelmi alapon. *Szende Tamás* 1979-ben mintegy előre jelezte ezt a folyamatot. Ő három közlésrendszert különít el, az „alsó szintet” így jellemzi: „Ide soroljuk az argótól kezdve a köznyelvi szokványbeszélgetések tartalmáig mindazokat a megnyilatkozásokat, amelyekben (1) uralkodó szerepe van a fatikus funkciónak, tehát amely a beszélgető partnerek viszonyára irányul, kevéssé valamilyen konkrét tárgyra; (2) korlátozott nyelvi kód jut szerephez és végül (3) a téma kötött: időben, térben vagy a felek érdekeltsége tekintetében közvetlen kapcsolatban van a beszélgetőkkel, illetőleg a beszédhelyzet alkalmosságával közvetlen vonatkozása van a jellemmel.” Ebben a közlésrendszerben „a szóalkotás leleménye és fordulatainak színei nem a kifejezés mélységének szolgálatában állnak, hanem a beszélőnek a szituáción belüli helyzetét kívánják és vannak hivatva javítani. Céljuk – *Büky* kifejezésével – a beszélő személyiségének önkiemelése” (*Szende*, 1979, 231–232. o.). *Szende* elkülöníti másodikként a közlés társadalmi szintjét, harmadik változatként pedig az intellektuális nyelvi szintet. Megállapítja továbbá, hogy „a legfontosabb, amit a nyelvi érintkezés hagyományainak alakulására vonatkozólag elmondhatunk, kétségkívül a nyelvhasználat szintjeinek arányváltozása. Az intellektuális szint visszaszorulása a hivatalos megnyilatkozások, illetőleg az általunk alsó szintnek nevezett kifejezőmód javára végső következményében a közlés kiürülésével fenyeget” (1979, 236. o.).

E felé a kiüresedés felé vezet a political correct kifejezések divatja is. Magyar nyelvű álláshirdetésekből olvashatjuk: *pultos asszisztens, beszerzési menedzser, marketing ügyintéző, személyes segítő*. Ezek a kifejezések egy dologra jók: arra, hogy elfedjék a lényegét.

Eddigi állapotbemutatásunkkal azt kívántuk illusztrálni, hogy a szleng át- és át-szövi köznyelvi(nek szánt) újabb nyelvi produkcióinkat. Erre utal *Nemesi Attila László*: „Körülbelül a rendszerváltozás óta megfigyelhető egyes egészen bizalmas vagy vulgáris hangulatú ironizáló szleng kifejezés rendszeres fölbukkanása kevéssé közvetlen beszédhelyzetekben is” (2000, 430. o.). *Balázs Géza* szerint a mai magyar társadalomban megfigyelhető „szlengesedés” az „összetartó szilárd norma lazulását” hozza magával (1999, 470. o.). Természetesen e szlenghasználat jól alkalmazható stíluslemként egyes beszélőcsoportok (= társadalmi csoportok, fogyasztói attitűd) jellemzésére is (vö. *Murray*, 2004, 15. o.).

Miközben tehát a szleng „nyomulását” árnyalt módon tudjuk bizonyítani, lényegesen kevesebb utalást találunk a nyelvhasználatot a nyelvjárások felől érő hatásra. *Posgay Ildikó* a *kell menjek*-féle szerkezetet elemezve mutat rá a keleti nyelvjárásokban gyakori jelenség köznyelvivé válására [é. n. (2002), 393–395. o.]. *Rácz Endre* utal ugyan arra, hogy mind a szókincsben (*szotyola*) (ehhez vö. *Hegedűs*, 1998), mind abban, hogy a hasonlító határozó statikus szemléletű *-nál/-nél* alakját



felváltja a – szerinte nyelvjárási eredetű – dinamikus szemléletű *-tól/-től* alakja (bár én ez utóbbiban inkább konstans változót látok, vö. hozzá *Molnár Csikós*, 1998), a nyelvjárás hat a köznyelvre (*Rácz*, 1987, 3. o.), (s mi is valami hasonlót próbáltunk állítani a *suksük* kapcsán), valójában sokkal inkább a fordított hatás érvényesül: a nyelvjárási jelenségek visszaszorulnak, főképpen a fiatalabb nemzedékek nyelvhasználatában. Ezt a visszaszorulást a nyelv minden szintjén (bár eltérő erővel) tapasztalhatjuk: egyre jobban visszaszorul a *ly*-nal jelölt palatális laterális a középső palócban, megjelennek a palatális labiálisok a nagyhindi és kupuszini nyelvjárásban (*Kiss szerk.*, 2001, 330–331. o.), bizonytalan az *ë* használata fiatalokú adatközlőknél (*Hegedűs*, 2002a, 128–132. o.; *Zilahy*, 2002, 344–345. o.), visszaszorul az *ö*-zés (*Kozik*, 2002, 176. o.), a hosszú magánhangzó felé változik a kettőshangzó (*Zilahy*, 2002, 345. o.).

A korábban (a *Magyar Nyelvtan* gyűjtése idején) nagyvonalakban jellemző nyelvjárási egység tehát megbomlik. Ez a megbomlás először a nyelvhasználatban jelentkezik, s úgy találok, két fázisa van: az első fázisban a helyi nyelvjárást beszélő csak az idegennel szemben adja fel bizonyos mértékig nyelvjárását. Ebben a fázisban a helyi nyelvjárási norma még erős, bár a társadalmi-politikai változások következményeként létrejövő külső nyelvi hatások, elsősorban a nem a helyi nyelvjárást beszélőkkel való nyelvi kontaktus ténye, egyre inkább a familiáris és informális nyelvhasználatba szorítja vissza a tájnyelv használatát.

Az egység megbomlásának második lépcsője az, amikor a nyelvhasználat a helyi nyelvjárást beszélő közösségen belül is megváltozik. Ennek következtében elsősorban a nyelvi rendszer leglabilisabb egységében, a szókészletben történnek lényeges változások (vö. *Kiss*, 1972, 479–482. o.; 1990, 80–81. o.; *Bokor*, 1990, 35–40. o.). Az eddig megfigyelt szókészleti változások a tájszók közül inkább az alakiakat érintik, továbbá az életforma megváltozásával kiavuló fogalomkészlet szavai szorúlnak vissza (vö. *Kiss*, 1972, 481. o.; 1990, 80–87. o.). Az is igaz azonban, hogy e változással egyidejűleg kialakulnak az egyesek szerint regionális köznyelvnek nevezett, az egyes nyelvjárások sajátosságaival színezett regionális változatok is (vö. *Imre szerk.*, 1979).

A múlt század '60-as és '90-es éve között „...egy olyan koncentrált és gyors ütemű változási folyamat indult meg, amelyet nekünk föltétlenül kötelességünk gondos figyelemmel kísérni” (*Deme*, 1998, 331. o.). Ez az a változás, amely a nyelvhasználaton túl egyre inkább magát a nyelv(járás)i rendszert is érinti. Az egyes részrendszerek elmozdulásának, a változásnak, a mozgásnak, a szinkrón dinamizmusnak adott helyen és adott időben több, egymás mellett élő nemzedék nyelvhasználatában való bemutatása (vö. *Bokor*, 1998, 166. o.) új információkkal bővítheti a folyamatról való ismereteinket.

Mivel a nyelv leképezi a társadalmi változásokat, az ezekben elindult mozgás természetszerűleg hat nyelvi kifejezéseink formáinak megváltozására (vö. *Wacha*,



1996), és áttételesen normatudatunkra is. *Benkő Loránd* szerint a beszélt nyelv „szétzilálja” az irodalmi nyelvi („egységes”) normát (1960, 294. o.), ugyanakkor azonban a változás és a változatoság a nyelv lényegi, funkcionális tulajdonsága, s mint ilyen állandóan megsért(het)i a fennálló status quo-t. Megszólalásunk mindig választás eredménye, kommunikatív kompetenciánk alapján kapcsolódunk be bármely diskurzusba, jelöljük ki benne szerepünket (*Sándor*, 2000, 80–81. o.). A norma tehát szituációs norma: az adott nyelvi helyzet függvénye.

De a norma minta is, mely befolyásolja nyelvi választásainkat. Ez a minta-jelleg fogalmazódik meg kiemelten a sztenderd fogalmában. A sztenderd az „egységes, normatív és eszményi” változat (*Benkő*, 1988, 243. o.), illetőleg az a „magas prioritású változat, amely tekintélyében és funkciói gazdagságában a többi változat fölé emelkedett” (*Tolcsvai Nagy*, 2003, 420. o.). A sztenderd természetesen idealizált változat, „olyan norma, amelynek elérésére a nyelv használóit felszólítják” (*Wardhaugh*, 1995, 32. o.), de a sztenderd viszonylatában, az attól való eltérés jellegében és mértékében fogalmazhatjuk meg a nyelvjárásokat (*Kiss*, 2001, 42. o.), a stílust (*Péter*, 1996, 377. o.), nem vitatható szükségessége a fordítások szakkifejezéseinek egyértelműsítéséhez (*Dróth*, 2000).

A leírtak alapján véleményünk szerint a mai magyar nyelvi norma háromtényező: része (1) a sztenderd mint eszményi nyelvváltozat, amely elérendő célként mutatkozik meg az oktatásban, az igényességre törekvő nyelvhasználatban („oktatott magyar”), része (2) az egyén alapnyelve, vernakuláris normája, amely minden megnyilatkozásának ősfarmáját, keretét meghatározza („vernakuláris magyar”), és része továbbá (3) minden egyes nyelvi helyzet normája, amelyben találkozunk „a társadalmi meghatározottság és az individuális megnyilatkozás” („beszélt magyar”).

A magyar nyelv művelés nem csak mostanában vallja a norma többszintűségét, ha régebben nem deklaráltan is („emberközpontú nyelv művelés”), a ’90-es évektől egyre erőteljesebben (*Villó*, 1994; *Wacha*, 1994; *Bencédy*, 1996, 388. o. és 2003, 377. o.). *Balázs Géza* leszögezi: „A nyelvpolitikának ... a nyelvhasználati módok és normák relativitását (viszonylagosságát) kell megfogalmaznia. E szerint az elképzelés szerint természetesen több, adott helyen megfelelő, illő norma van, s a nyelvhelyességnek is több rétege” (1999, 470. o.). [Ezt a nyelv művelői magatartást tükrözi az új ÉKsz. is. Találomra kiválasztottam a régi ÉKsz. két oldalát (a *klipsz*-től a *kocsiforduló*-ig). A régiben öt szó mellett állt a *, mely a *helytelen, kerülendő* állásfogalmat jelezte. Az újban egyik mellett sincs csillag, s csak egyikük kapott *biz* megjelölést. És ha szemügyre vesszük azt a 18 szót, amellyel az új kiadás a réginél többet tartalmaz, a következőt látjuk: bekerült két olyan szó, amely nem új keletű, csak a régi kiadás, sajátos szempontja miatt, kizárta őket (*kló*, *klotyó*). Bekerült hét olyan szó, mely mellett valamely szaknyelvre való utalást találunk (*klón*, *klónoz*, *klorózis*, *knesszet*, *know-how*, *koala*, *kóboráram*), hatot találunk minősítés nélkül (*klub-délután*, *klubest*, *koccanás*, *kockázatvállalás*, *kocogás*, *kocsibeálló*), két további kap *biz*



megjelölést (*kockaház, kockasajt*), és egy *sajtó* megjelölést (*koccanásos*). Az új kéziszótár tehát bátran merít a szaknyelvekből (a nyelvi gazdagodás ezek szerint nem csak a szleng felől árad, hanem a szaknyelv felől is), és nem óvakodik köznyelvi-nek elismerni az újabb, de valóban a köznyelv szintjére érő szavakat. Eljárásának jogosságát mutatja, hogy a *koccanás* és a *kockázatvállalás* 3-as, a *kocogás* 4-es gyakorisági mutatót kapott.] És amint nyelvi állapot-bemutatásunkból is – remélem – kiviláglott, a szleng elemeinek fokozatos felfelé áramlásával s ezáltal a kodifikált(abb) változatokban való elfogadásával a sztenderd (igényű) nyelvhasználat széttagolódik, a változatok érvényessége (normativitása) elfogadottá, értékessé válik az elit nyelvi értékelésében is (vö. *Tolcsvai Nagy*, 1998, 63. o.). Ezáltal hosszabb távon olyan egyensúlyi állapot válik jellemzővé, „amelyben a sztenderdnek általános a tekintélye, de emellett az anyanyelvváltozatként funkcionáló változatoknak is pozitív értéket tulajdonítanak beszélőik” (*Tolcsvai Nagy*, 1998, 64. o.).

A sztenderd nyelvi normája (és ennek elismerése) előfeltétele mindennemű nyelvművelésnek. Kérdés azonban, hogy mire irányuljon a 21. század magyar nyelvművelése. Vélt (vagy valós) hibák kipellengérezésére? Deklaratív szabályok kihirdetésére? Nyelv(védő) törvényre? Vagy inkább – elfogadva a nyelvi normák sokféleségét – a nyelvi ismeretterjesztés jelszavával az anyanyelvi ismeretek tudatosítását kellene szorgalmaznunk (*Klaudy*, 2001, 151. o.), és derűs szemmel eltűrnünk „embertársaink másféle vagy bosszantó nyelvi megnyilatkozásait”, hogy ne ijesszük el őket „a nyelv szeretetétől, a szavak mérlegelésétől, a maguk értékeit, társadalmi helyzetét, életkorát – akár efemer divathóbortokkal is – kifejező nyelvhasználatától” (*Nádasdy*, 1997)? Nyelvünk ugyanis a közvélekedéssel ellentétben nincs „rossz formában”. A sztenderd szétágazása, „a belső differenciáció nem vagy alig kezdi ki a nyelvtanban rögzített stabilitást” (*Tolcsvai Nagy*, 1996, 245. o.), a szókincsben tapasztalható változások, még ha feltűnőek is, nem jelentik a nyelv radikális megváltozását (*Herman – Imre*, 1987, 515. o.).

Milyen nyelvművelésre van tehát szükség? Olyanra, amely – bár tudatában van korlátjainak [vö. *Benkő*, é. n. (2002), 79. o.] – elfogadja, hogy a köznyelvi helyességnek „szinteződései” vannak, és stratégiáját e felismeréshez igazítja (*Balázs*, 1999a, 14. o.), olyanra, amely a nyelvi ismeretterjesztést állítja a nyelvművelés előterébe és ezáltal „rugalmasabbá, türelmesebbé és árnyaltabbá” [*Szépe – Szűcs*, é. n. (2002), 449. o.] válik. Olyanra, amely „a mai magyar nyelvközösségben ... tapasztalható értékpluralizmus mellett is meg tudja szólítani e nyelvközösséget, annak egyes részeit, s rövid- és középtávon olyan értékrendet tud felmutatni, amely a nagy többségnek vonzó lehet” (*Tolcsvai Nagy*, 1996, 240. o.). De hol vannak azok a terepek, a nyelvhasználatnak azok a színterei, ahol ez a megszólítás végbevihető? Vannak-e, és milyen technikáink az értékrend felmutatására? Hogyan segíthetünk a nyelvhasználóknak, hogy könnyebbé és örömtelibbé váljék számukra az anyanyelvi kommunikáció? A következő fejezetben ehhez teszek néhány javaslatot.



1) „...biztosítani kell [a nyelv] számára a széles körű fejlődési feltételeket is ... A nyelv életképességét erősíti kulturális pozíciója, elsősorban az irodalomban, mindenek előtt pedig az iskolában történő használata” (Bańczewski, 1998, 23. o.). Az első javaslat lényege: adjuk vissza a beszéd és a beszéltetés rangját az iskolai oktatásban. Segítsük elő, hogy a gyerekek szokjanak a szóhoz! Követeljük meg a kormányzat kulturális és oktatási hivatalai, hogy az anyanyelv oktatása elmellőzött, az irodalom mellett „futott még” kategória helyett a maga rangján szerepeljen az oktatásban! Sőt: állítsuk vissza a két háború közti időszak „nyelv- és beszédgyakorlatait”! Csak példaként említem, hogy azokban a közgazdasági jellegű szakközépiskolákban, amelyekben az üzleti levelezés tantárgyként van jelen, a diákok fogalmazókészsége (s ezzel együtt nyelvi kifejezőkészségük gazdagsága is) szembeötlően felülmúlja az átlagos gimnáziumok hallgatóinak beszédképességét. Csoportosítsuk át akár a tananyagot, hogy a szó visszanyerje rangját, hogy a tanulók „a nyelvet (ebben az esetben az anyanyelvet, illetőleg anyanyelvük általuk birtokolt változatát, változatait) a mindenkori helyzetnek megfelelően, ahhoz igazodva, tehát célravezetően, a társadalmi kommunikáció szempontjából is eredményesen, kreatív módon tudják használni. A mindenkori helyzetnek megfelelő nyelvhasználat a társadalmi versenyképesség alapvetően fontos feltétele” (Kiss, 2002, 265. o.). Kiss Jenő a lényeget mondja ki: egy hebegő, dadogó, hezitáló, a gondolatot igényesen megfogalmazni képtelen társadalom nem léphet ki az európai szintre.

2) Hiába akarna választékosan, elegánsan beszélni az, aki nem rendelkezik megfelelő szókészlettel, szinonimasorral. Ahhoz, hogy ez kiépülhessen (még mindig az iskolánál maradva), szorgalmazzuk a memoriter szövegek tanulatását! Segítsük elő velük szerepjátékok eljátszását, hogy e szerepjátékok révén (akárcsak az idegen nyelv-oktatásban) aktualizálódják a megtanult szókészlet, hogy rajtuk keresztül egyre jobban kialakuljon a kommunikatív kompetencia, mely a hatékony nyelvhasználat előfeltétele (vö. Sándor, 2000, 108. o.).

3) Merész ötletnek tűnik (félve terjesztem is elő!), de mégis meg kellene fontolni, hogy a helyesírást az *ly* megszüntetése felé egyszerűsítsük. Az *ly*-nal a mai magyar nyelvváltozatok legtöbbször nem jelöl külön hangot (a középső palóc egy vékony sávját kivéve), az *ly* megtartását csupán a hagyomány írja elő. Mai eszünkkel természetesen elképzelhetetlen az *ly* nélküli helyesírás, de gondoljuk meg, a 20. század elején a *c*-t kötelezően *cz*-vel írták, s mintegy két évtizedig tartott, míg az Akadémia is elfogadta az iskolai helyesírásban *c*-re egyszerűsített jelet. Úgy vélem, ma is időszerű a Budapesti Népnevelők Egyesületének kérvénye, melyet a helyesírás megreformálása érdekében intéztek a miniszterhez – sikerrel, és mely szerint az iskola „drága idejének jó részét meddő munkára kénytelen pazarolni” (idézi Keszler, 1997, 154. o.). Az így felszabaduló időt és energiát a beszéd- és íráskészség javítására lehetne fordítani.

4) Amint az előző pontokból is kitetszik, elsősorban az iskolában bizakodom. Ha az oktatásban ki tudjuk alakítani a szó kultúráját, akkor a jövő nemzedék





nyelv- és beszédhasználatát a nyelvi gazdagság tudatosulása jellemzi majd. E nyelvi tudatosulás egyik lehetséges útját jelentheti a cigány kultúra értékeinek erőteljesebb beépülése a magyarság ismeretébe. Legfontosabb problémának ugyanis ma a cigányság magyar nyelvi kibontakozását tartom (tudatosan nem nyelvi integrációról írtam!). Azt kellene elérni, hogy a cigányság magyar nyelvhasználata azt mutassa fel (önmagának és a magyar népesség összességének), amiben ez a népcsoport nyelvileg gazdagít(hat)ja a magyar nyelvet, kibővíti annak lehetőségeit: egy sajátos orális kultúra érzelemgazdag világával (vö. Réger, 1990, 67–81. o.). Minél nagyobb terepet kellene adni neki rádióban, televízióban, hogy a cigányság rádöbbenjen saját értékeire, és ezt a nagyobb közösség értékelő magatartása által önmaga is értékesnek tartsa.

IRODALOM:

- (Balázs, 1998) Balázs Géza: *Magyar nyelvkultúra az ezredfordulón*, A–Z Kiadó, Budapest, 1998.
- (Balázs, 1999) Balázs Géza: *Szociálpszichológia és nyelvpolitika*, in: *Magyar Nyelv*, 95, 1999, 467–472. o.
- (Balázs, 1999a) Balázs Géza: *A magyar nyelv művelés állapota. Tudománypolitikai áttekintés, javaslatok*, in: *Magyar Nyelvőr*, 123, 1999, 11–27. o.
- (P. Balázs, 1981) P. Balázs János: *Jókai-kódex. XIV–XV. század*, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1981.
- (Balogh, 2000) Balogh Judit: *Az ígékötő*, in: Keszler Borbála (szerk.): *Magyar grammatika*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2000, 264–267. o.
- (Banczerowski, 1998) Banczerowski Janusz: *Kötelességünk-e gondoskodni anyanyelvünkről?*, in: *Magyar Nyelv*, 94, 1998, 16–31. o.
- (Bárczi, 1975) Bárczi Géza: *A tárgyas -ja~-i személyrag története*, in: *Magyar Nyelv*, 71, 1975, 129–131. o.
- (Bárczi, 1980) Bárczi Géza: *Egy kezdődő magyar hangváltozás*, in: *A magyar nyelv múltja és jelene*, Budapest, 1980, 72–80. o.
- (Bencédy, 1996) Bencédy József: *Hozzászólás a Nyelvi tervezés, nyelvi politika konferencián*, in: *Magyar Nyelvőr*, 120, 1996, 387–388. o.
- (Bencédy, 2003) Bencédy József: *A szleng és a köznyelv*, in: Hajdú Mihály és Keszler Borbála (szerk.): *Köszöntő könyv Kiss Jenő 60. születésnapjára*, ELTE, Budapest, 2003, 375–379. o.
- (Benkő, 1960) Benkő Loránd: *A magyar irodalmi írásbeliség a felvilágosodás korának első szakaszában*, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1960.
- [Benkő, é. n. (2002)] Benkő Loránd: *Egy kis tanulság Anonymus-kutatásaimból*, in: Balázs Géza – A. Jászó Anna – Koltói Ádám (szerk.): *Éltető anyanyelvünk*, Tinta Könyvkiadó, Budapest, 2002, 77–80. o.
- (Bokor, 1990) Bokor József: *Egy lehetséges változásvizsgálatról a tájszókészlet köréből*, in: Szabó Géza (szerk.): *Nyelvtudomány. Magyar dialektológia. Szlavisztika*, BDTF, Szombathely, 1990, 35–40. o.





- (Bokor, 1995) Bokor József: *Regionális lexikológiai vizsgálatok a nyugati magyar nyelvterületen*, MNyTK, 203. sz., Budapest, 1995.
- (Bokor, 1998) Bokor József: *Egy élő, beszélt nyelvi lexikológia kérdései*, in: Szabó Géza – Molnár Zoltán (szerk.): *III. dialektológiai szimpozion*, BDTF, Szombathely, 1998, 164–168. o.
- (Deme, 1998) Deme László: *Vissza- és előtekintés*, in: Szabó Géza – Molnár Zoltán (szerk.): *III. Dialektológiai szimpozion*, BDTF Magyar Nyelvészeti Társaság, Szombathely, 1998, 324–332. o.
- [Deme – Imre (szerk.), 1968–1977] Deme László – Imre Samu (szerk.): *A magyar nyelvjárások atlasza I–VI.*, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1968–1977.
- (Domonkosi, 1999) Domonkosi Ágnes: *A nyelvi viselkedés mintái a televízióban*, in: *Magyar Nyelvőr*, 123, 1999, 286–291. o.
- (Dróth, 2000) Dróth Júlia: *Legyen egységes az Európai Unió magyar nyelvű terminológiája!*, in: *Magyar Nyelvőr*, 124, 2000, 287–297. o.
- (Elekfi, 1993) Elekfi László: *Eltűnőben van-e a magyar birtokos részeshatározó?*, in: Horváth Katalin és Ladányi Mária (szerk.): *Állapot és történet – szinkrónia és diakrónia – viszonya a nyelvben*, ELTE, Budapest, 1993, 35–43. o.
- (Fábián, 1997) Fábián Pál: *A nyelvművelés feladatai*, in: *Magyar Nyelvőr*, 121, 1997, 384–389. o.
- (Fábián, 2003) Fábián Pál: *Túlzott előzékenység*, in: Hajdú Mihály és Keszler Borbála (szerk.): *Köszöntő könyv Kiss Jenő 60. születésnapjára*, ELTE, Budapest, 2003, 347–350. o.
- (I. Gallasy, 1993) I. Gallasy Magdolna: *Átmenetiség*, in: Horváth Katalin és Ladányi Mária (szerk.): *Állapot és történet – szinkrónia és diakrónia – viszonya a nyelvben*, ELTE, Budapest, 1993, 53–58. o.
- (I. Gallasy, 1994) I. Gallasy Magdolna: „*A norma nevében*”, in: Kemény Gábor és Kardos Tamás (szerk.): *A magyar nyelvi norma érvényesülése napjaink nyelvhasználatában*, MTA Nyelv- tudományi Intézete, Budapest, 1994, 67–74. o.
- [Glatz, é. n. (2002)] Glatz Ferenc: *Anyanyelv a változó világban*, in: Balázs Géza – A. Jászó Anna – Koltói Ádám (szerk.): *Éltető anyanyelvünk*, Tinta Könyvkiadó, Budapest, 2002, 27–35. o.
- (Gósy, 1997) Gósy Mária: *A magyar beszéd tempója és a beszédmegértés*, in: *Magyar Nyelvőr*, 121, 129–139. o.
- [Gósy, é. n. (2002)] Gósy Mária: *A hangsúlyeltolódás jelensége*, in: Balázs Géza – A. Jászó Anna – Koltói Ádám (szerk.): *Éltető anyanyelvünk*, Tinta Könyvkiadó, Budapest, 2002, 193–197. o.
- (Grétsy, 1999) Grétsy László: *Anyanyelvi őrzéskönyv*, Szabad Föld Lap- és Könyvkiadó Rt., Budapest, 1999.
- (Guttman, 1992) Guttman Miklós: *Összehasonlító szociolingvisztikai vizsgálat a paraszti gazdálkodás szókincsében*, in: Szabó Géza (szerk.): *Magyar dialektológia. Stilisztika*, BDTF, Szombathely, 1992, 19–33. o.
- [Halmi (Dr. Grétsy), 2002] Halmi János (Dr. Grétsy Zsombor): *A csatornák nyelve*, in: Balázs Géza (szerk.): *Informatikai technológia és nyelvhasználat*, NKÖM–Trezor Kiadó, Budapest, 2002, 179–212. o.
- (Hegedűs, 1998) Hegedűs Attila: *Herseg*, in: *Édes Anyanyelvünk*, 1998. február 12.



- (Hegedűs, 2001) Hegedűs Attila: *A harmadik személyű tárgyas igerag kérdéséhez*, in: Büky László és Forgács Tamás (szerk.): *A nyelvtörténeti kutatások újabb eredményei II. Magyar és finnugor alaktan*, Szegedi Egyetem, Szeged, 2001, 49–54. o.
- [Hegedűs Attila, é. n. (2002)] Hegedűs Attila: *Költőszók a változás sodrában*, in: Balázs Géza – A. Jászó Anna – Koltói Ádám (szerk.): *Éltető anyanyelvünk*, Tinta Könyvkiadó, Budapest, 2002, 221–225. o.
- (Hegedűs, 2002a) Hegedűs Attila: *Az ̄ Kísénémedin*, in: Szabó Géza – Molnár Zoltán – Guttmann Miklós (szerk.): *IV. dialektológiai szimpozion*, BDTE, Szombathely, 2002, 128–132. o.
- (Herman – Imre, 1987) Herman József – Imre Samu: *Nyelvi változás – nyelvi tervezés Magyarországon*, in: *Magyar Tudomány*, 44 (32), 1987, 513–531. o.
- [Imre (szerk.), 1979] Imre Samu (szerk.): *Tanulmányok a regionális köznyelviség köréből*, Akadémiai Kiadó, NytudÉrt., 100. sz., Budapest, 1979.
- (Kassai, 1993) Kassai Ilona: *Gyorsult-e a magyar beszéd tempója az elmúlt 100-120 évben?*, in: Gósy Mária és Siptár Péter (szerk.): *Beszédkutatás 1993. Tanulmányok az elméleti és az alkalmazott fonetika köréből*, MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest, 1993, 62–69. o.
- (Keszler, 1997) Keszler Borbála: *Írás, helyesírás*, in: Sipos Lajos (főszerk.): *Pannon Enciklopédia. Magyar nyelv és irodalom*, Dunakanyar 2000 Könyvkiadó, Budapest, 1997, 151–154. o.
- [Keszler (szerk.), 2000] Keszler Borbála (szerk.): *Magyar grammatika*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2000.
- [Kiefer (szerk.), 1994] Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan 2. Fonológia*, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1994.
- (Kis, 1997) Kis Tamás: *Szemponatok és adalékok a magyar szleng kutatásához*, in: Kis Tamás (szerk.): *A szlengkutatás útjai és lehetőségei*, Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 1997, 237–293. o.
- (Kiss, 1972) Kiss Jenő: *A magyar nyelvjárások pusztulásáról*, in: *Magyar Nyelv*, 1972, 479–482. o.
- (Kiss, 1990) Kiss Jenő: *A mihályi nyelvjárás változásai 1889 és 1989 között*, MNyTK., 190. sz., Budapest, 1990.
- (Kiss, 1998) Kiss Jenő: *Helyes és helytelen*, in: *Magyar Nyelv*, 94, 1998, 257–269. o.
- (Kiss, 2002) Kiss Jenő: *A nyelvjárások és az anyanyelvi nevelés*, in: *Magyar Nyelvőr*, 126, 2002, 263–269. o.
- (Klaudy, 2001) Klaudy Kinga: *Mit tehet a fordítástudomány a magyar nyelv „korszerűsítéséért”?*, in: *Magyar Nyelvőr*, 125, 2001, 145–152. o.
- [Kontra (szerk.), 2003] Kontra Miklós (szerk.): *Nyelv és társadalom a rendszerváltozáskori Magyarországon*, Osiris Kiadó, Budapest, 2003.
- (Kontra, 2003a) Kontra Miklós: *Az íkes ragozás változásai és a presztízs*, in: Hajdú Mihály és Keszler Borbála (szerk.): *Köszöntő könyv Kiss Jenő 60. születésnapjára*, ELTE, Budapest, 2003, 354–358. o.
- (Kontra – Váradi, 1991) Kontra Miklós – Váradi Tamás: *Suksükölő értelmiség*, in: *Mozgó Világ*, 2. szám, 1991, 61–70. o.
- (Kovalovszky, 1977) Kovalovszky Miklós: *Nyelvfejlődés – nyelvhelyesség*, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1977.



- (Kozik, 2002) Kozik Diana: *Az ő-zés állapota Szenc mai magyar nyelvhasználatában*, in: Szabó Géza – Molnár Zoltán – Guttman Miklós (szerk.): *IV. dialektológiai szimpozion*, BDTF, Szombathely, 2002, 172–180. o.
- (Lőrincze, 1975) Lőrincze Lajos: *Az anyaggyűjtés módszere*, in: Deme László és Imre Samu (szerk.): *A magyar nyelvjárások atlaszának elméleti–módszertani kérdései*, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1975, 167–203. o.
- (Molnár Csikós, 1998) Molnár Csikós László: *A középfok melletti -nál, -nél ragot helyettesítő -tól, -től rag régen és ma*, in: Sándor Klára (szerk.): *Nyelvi változó – nyelvi változás*, JGYTF Kiadó, Szeged, 229–234. o.
- (Molnár, 1999) Molnár Zoltán Miklós: *Nyelveföldrajzi–szociolingvisztikai vizsgálatok a magyar nyelvterület nyugati régióiban*, BDTF, Szombathely, 1999.
- (Muray, 2004) Muray Gábor: *A harmadik világ szegényei*, in: *Magyar Nemzet*, 2004. január 10., 15. o.
- (Nádasdy, 1997) Nádasdy Ádám: *Rovarirtóval a szavak erdejében*, in: *Népszabadság*, 1997. június 21.
- (Nádasdy, 2002) Nádasdy Ádám: *Besír, beröhög*, in: *Magyar Narancs*, 2002. augusztus 29., 40. o.
- (Nádasdy, 2003) Nádasdy Ádám: *Latiatuc feleym*, in: *Magyar Nemzet Magazin*, 2003. november 22., 32. o.
- (Nemesi, 2000) Nemes Attila László: *Benyomáskeltési stratégiák a társalgásban*, in: *Magyar Nyelv*, 96, 2000, 418–436. o.
- (Pátrovics, 2002) Pátrovics Péter: *Néhány gondolat a magyar igekötők eredetéről, valamint aspektus- és akcióminőség-jelölő funkciójuk (ki)alakulásáról*, in: *Magyar Nyelvőr*, 126, 2002, 481–490. o.
- (Pátrovics, 2003) Pátrovics Péter: *Megjegyzések igekötőink használatának újabb tendenciáiról*, in: Hajdú Mihály és Keszler Borbála (szerk.): *Köszöntő könyv Kiss Jenő 60. születésnapjára*, ELTE, Budapest, 2003, 202–206. o.
- (Péntek, 1998) Péntek János: *Gondolatok a magyar nyelv mai helyzetéről*, in: *Magyar Nyelv*, 94, 1998, 43–49. o.
- (Péntek, 2001) Péntek János: *A nyelv ritkuló léggöve*, Komp-Press, Korunk Baráti Társaság, Kolozsvár, 2001.
- (Posgay, 1982) Posgay Ildikó: *A regionális köznyelvek egyik hangtani jelenségéről*, in: *Magyar Nyelv*, 78, 1982, 357–360. o.
- (Posgay, 1998) Posgay Ildikó: *El kell mondjam ... (Élőnyelvi vizsgálatok az erdélyi értelmiség körében)*, in: Szabó Géza – Molnár Zoltán (szerk.): *III. Dialektológiai szimpozion*, BDTF Magyar Nyelvészeti Társasága, Szombathely, 1998, 266–270. o.
- (Posgay, 2002) Posgay Ildikó: *A nyelvjárások egyéni megütése*, in: Szabó Géza – Molnár Zoltán – Guttman Miklós (szerk.): *IV. dialektológiai szimpozion*, BDTF, Szombathely, 2002, 246–249. o.
- [Posgay, é. n. (2002.)] Posgay Ildikó: *Kell tanítsunk?*, in: Balázs Géza – A. Jászó Anna – Koltói Ádám (szerk.): *Élőnyelvi anyanyelvünk*, Tinta Könyvkiadó, Budapest, 2002, 393–395. o.





- (Rácz, 1987) Rácz Endre: *A mai magyar nyelv változásai*, in: *Magyar Nyelv*, 83, 1987, 1–7. o.
- (Réger, 1990) Réger Zita: *Utak a nyelvhez*, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1990.
- (Sándor, 2000) Sándor Klára: *Az élőnyelvi vizsgálatok és az iskola: kisebbségi kétnyelvűség*, in: Sándor Klára (szerk.): *Nyelv és hatalom, nyelvi jogok és oktatás*, „Apáczai Csere János” Pedagógusok Háza Kiadója, Csíkszereda, 2000, 76–110. o.
- (Schirm, 2002) Schirm Anita: *Nyelvhasználatunk az informatika korában*, in: Balázs Géza (szerk.): *Informatikai technológia és nyelvhasználat*, NKÖM–Trezor Kiadó, Budapest, 2002, 7–44. o.
- (Sipos, 1988) Sipos Pál: *Ifjúsági nyelv – familiáris köznyelv*, in: Kiss Jenő és Szűts László (szerk.): *A magyar nyelv rétegződése*, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1988, 867–874. o.
- (T. Somogyi, 2003) T. Somogyi Magda: *Az újabb be igekötős igék és az ifjúsági nyelv*, in: Hajdú Mihály és Keszler Borbála (szerk.): *Köszöntő könyv Kiss Jenő 60. születésnapjára*, ELTE, Budapest, 2003, 371–375. o.
- (Szende, 1979) Szende Tamás: *A szó válsága*, Gondolat Kiadó, Budapest, 1979.
- [Szépe – Szűcs, é. n. (2002)] Szépe György – Szűcs Tibor: *A nyelv művelés és a nyelvi ismeretterjesztés néhány kérdése*, in: Balázs Géza – A. Jászó Anna – Koltói Ádám (szerk.): *Éltető anyanyelvünk*, Tinta Könyvkiadó, Budapest, 2002, 445–450. o.
- (Tolcsvai Nagy, 1988) Tolcsvai Nagy Gábor: *Társadalmi rétegződés és nyelvi norma (a bizalmas stílus mai magyar nyelvbeli terjedéséről)*, in: Kiss Jenő és Szűts László (szerk.): *A magyar nyelv rétegződése*, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1988, 969–975. o.
- (Tolcsvai Nagy, 1996) Tolcsvai Nagy Gábor: *Lehetőségek és kötelességek a magyar nyelvi tervezésben*, in: *Magyar Nyelvőr*, 120, 1996, 237–249. o.
- (Tolcsvai Nagy, 1998) Tolcsvai Nagy Gábor: *A nyelvi norma*, Akadémiai Kiadó, NytudÉrt., 144. sz., Budapest, 1998.
- (Tolcsvai Nagy, 2003) Tolcsvai Nagy Gábor: *A nyelvi norma*, in: Kiefer Ferenc (szerk.): *A magyar nyelv kézikönyve*, Akadémiai Kiadó, Budapest, 2003.
- (Tóth A., 2002) Tóth Annamária: *Az internetezők szlengje*, in: Balázs Géza (szerk.): *Informatikai technológia és nyelvhasználat*, NKÖM–Trezor Kiadó, Budapest, 2002, 117–135. o.
- (Tóth L., 2003) Tóth László: *Az európai lingua franca problémája*, in: Dr. Kukorelli Sándorné (főszerk.): *A nyelvtudás szerepe a változó Európában*, Dunaújvárosi Főiskola Kiadói Hivatala, Dunaújváros, 2003, 259–267. o.
- (Varga, 1981) Varga Józsefné: *Szociolingvisztikai tanulmányok Oslói község nyelvéből*, in: *Magyar Nyelvjárások*, 1987, 51–67. o.
- (Villó, 1994) Villó Ildikó: *A szókincs mozgásáról néhány neologizmus kapcsán*, in: Kemény Gábor és Kardos Tamás (szerk.): *A magyar nyelvi norma érvényesülése napjaink nyelvhasználatában*, MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest, 1994, 85–89. o.
- (Wacha, 1993) Wacha Imre: *A hátrébb képzett t, d, l hangról*, in: *Névtani Értesítő*, 15, 1993, 320–325. o.
- (Wacha, 1994) Wacha Imre: *Norma és/vagy kommunikativitás*, in: Kemény Gábor és Kardos Tamás (szerk.): *A magyar nyelvi norma érvényesülése napjaink nyelvhasználatában*, MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest, 1994, 31–42. o.





(Wacha, 1996) Wacha Imre: *Korunk kommunikációs gondjairól – gátlásairól és gátlástalanságairól*, in: *Magyar Nyelvőr*, 120, 1996, 152–160. o.

(Wardhaugh, 1995) Wardhaugh, Ronald: *Szociolingvisztika*, Osiris Kiadó, Budapest, 1995.

(Zilahi, 2002) Zilahi Lajos: *Nyelvjárási helyzetkép a Sárvét határmenti falvaiból*, in: Szabó Géza – Molnár Zoltán – Guttmann Miklós (szerk.): *IV. dialektológiai szimpozion*, BDTE, Szombathely, 2002, 342–346. o.

JEGYZET:

¹ A tanulmány a szerzőnek *A változó nyelvjárás* (Piliscsaba, 2005) című kötetének egyik, lényegesen kibővített, átdolgozott fejezete.



Levente



Jelképes hadüzenet



*Föld és víz felajánlása
(Behódolt ember)*

Midőn... Idanthyrsos skytha király folyton beljebb és beljebb vonult országába az előnyomuló perzsák elől, Darius követet küldött hozzá azzal az üzenettel, hogy ha elég erősnek érzi magát Idanthyrsos az ellentállásra, ne fusson örökké, hanem ütközzék meg, ha pedig elismeri a saját gyöngeségét, meghódolása jeléül küldjön ajándékba földet és vizet. Idanthyrsos pedig föld és víz helyett madarat, egeret, békát és öt nyilat küldött Dariusnak. (...) Darius a meghódolás jelére magyarázta, Gobryas azonban mást gyanított s eltalálta a skythák jelképes beszédének értelmét. „Ha nem váltok madarakká, perzsák, hogy az égbe repüljete; vagy ha nem váltok egerekké, hogy a földbe bújjatok; vagy ha nem váltok békákká, hogy a mocsarakba ugorjatok: nem fogtok hazatérni, ezek a nyilak fognak sújtani.” (Fehér M. J. – Nagy G.: *Szkiták és magyarok*, Buenos Aires, 1978)





Terefere

Valaki a boldogságról:

Higgyék el, nincs az összefüggésben a külső világgal. Magunkban hordozzuk, lelkünk mélyén, titkosan. Múltkor egy estélyen voltam. Gazdag emberek fáradtan üldögéltek, elcsigázottan a gondtól. A vendégek közt járt-kelt két kitűnő nyelvész is. Az egyik magyar volt. A másik francia. Mindjárt egymásra találtak. A világ minden nyelvén beszélgettek, a világ minden nyelvéről, mert ők mindent tudtak. Nekik az óangol, az újkínai egyformán közel volt. Mindent számon tartottak. Szónábobok voltak, hangzómilliomosok. Éjfél felé a francia azt emlegette kartársának, hogy a magyar nyelv *i*je mindig magasabb és magasabb lesz. Annak előtte vígat húzatunk, ma ellenben a *Vigbe* megyünk. Erre a magyar megjegyezte, hogy ez az irányzat rokon nyelveinkben is észlelhető, jelesül a vogulban, ahol az *i* az utolsó huszonöt évben egyre magasul. A francia erről eddig még nem értesült. Úgy élt, úgy evett, úgy aludt ebben a negyedszázadban, hogy ezt nem is sejtette. Izgatottan állt föl. Kissé elsápadt, majd kissé el is pirult. Egy sarokba vont a magyart, s ott élénk taglejtésekkel órákig tárgyaltak a vékonyuló vogul *í*ről, mint messze idegenben élő kedves gyermekükről, aki kanyaróba esett, s nem tudni fölépül-e, mi lesz a sorsa? Mi közben zongoráztunk, ásítottunk, pezsgőztünk, de ők még mindig a vogul *i* betegségáya fölé hajoltak szülői aggodalommal. Hajnalban erőszakkal kellett szétválasztani őket. Ezek voltak itt a legboldogabb emberek.

Pesti Hírlap, 1935. március 17.

Kosztolányi Dezső





A MAGYAR NYELV HELYZETÉRŐL

É. KISS KATALIN

Nyelvészek, antropológusok előrejelzései szerint az évszázad végére a világ nyelveinek nagyobb része – akár 90%-a is – el fog tűnni. A magyart nem sorolják a veszélyeztetett nyelvek közé, hiszen beszélői számát tekintve a világ 5-6000 nyelve között a 45-50. helyen áll. Ha anyanyelvünk pillanatnyi helyzete nem is ad okot aggodalomra, a tapasztalható tendenciák arra figyelmeztetnek, hogy a magyar nyelvnek a világ nyelvei között elfoglalt pozíciója csak távlatos anyanyelvi stratégián alapuló, jelentős anyagi eszközöket mozgósító cselekvési programmal őrizhető meg.

A magyar nyelv hatalmas pozícióvesztéséget szenvedett el a 20. században. Az utódállamokban a magyar nyelvterület körülbelül egyharmadával csökkent, és ennél is nagyobb mértékben apadt a magyarul beszélők aránya (például Szlovákiában 30%-ról 10% alá esett). Bár a közvélemény a határon túli magyarság fogyását az anyaországba való bevándorlással magyarázza, valójában a fogyásban az asszimiláció játsza a legnagyobb szerepet. A két legutóbbi népszámlálás közötti tíz évben a határon túli magyarság asszimilációs vesztesége elérte a 10%-ot.

Az asszimiláció egyre gyorsuló, öngerjesztő folyamat. Következtében ugyanis egyre nő a vegyes etnikumú személyek és a kevert etnikumú települések száma; és minél kisebbre csökken egy településen a magyarok aránya, an-

nál nagyobb a rájuk nehezedő asszimilációs nyomás; a vegyes etnikumúak pedig kevésbé ellenállóak e nyomással szemben. Ha a jelenlegi tendenciák változatlanul folytatódnak tovább, a magyar nyelvhatár a nem nagyon távoli jövőben a Magyar Köztársaság határaival fog egybeesni. Alapvető érdekünk megkísérelni e folyamatok megállítását vagy legalábbis lassítását.

Az anyanyelv csak közösségben, a magyar kultúrát hordozó társadalmi közegben tartható fenn. Ha nincs helyben magyar iskola, ha nincs magyar közélet, ha nincsenek magyar egyesületek, tehát ha a magyar nyelv nem használható a hivatalokban, a szolgáltatások színterein, a munka nyelveként, sőt gyakran – például a lakótelepeken – még a baráti, szomszédsági kapcsolatokban sem, akkor az anyanyelvet nem érdemes – és nem is lehet – megőrizni és az utódoknak továbbadni.

A nyelv- és identitáscserehez vezet legbiztosabb út az államnyelvű iskolázás. Ma a határon túli magyar gyerekek negyede-harmada államnyelvű iskolába jár. A szülők egy része elérhető magyar iskola esetén is az államnyelvű iskolát választja, mert tapasztalatai szerint csak így biztosíthatja gyerekeinek ugyanazokat az esélyeket, melyeket a többségi nemzet gyerekei élveznek. E szülők akkor fogják gyerekeiket magyar iskolába járatni, ha úgy látják, hogy a magyar anyanyelv nem csökkenti, ha-



nem megkétszerezi gyerekeik boldogulási, továbbtanulási, karrierépítési lehetőségeit. A kidolgozandó nyelvstratégianak nyilvánvalóan fel kell mutatnia ezt a lehetőséget.

A magyar nyelv megmaradásának legalapvetőbb feltétele a minden magyarok lakta településről elérhető, minden szintre és minden szakágra kiterjedő teljes körű magyar iskolahálózat kiépítése és fenntartása. A magyar iskolába való bejárásnak és a kollégiumi bentlakásnak ingyenesnek kell lennie. De ez sem elég. Hosszú távon a magyar iskolák csak akkor győzhetnek az államnyelvű iskolákkal vívott versenyben, ha jobban felszereltek, számítógéppel, internethozzáféréssel, könyvtárral jobban ellátottak, ha tanáraik képzetebbek, ha magasabb szintű nyelvoktatást nyújtanak, és természetesen az államnyelvet is tökéletesen megtanítják. Ma nem ez a helyzet; nagyon magas például a képesítés nélküli tanárok, tanítók száma.

Az asszimilációnak leginkább kitett szórványmagarság esetében az elsődleges feladat a magyar közösségek megerősítése és a magyar kulturális vérkeringésbe való bekapcsolása. Ehhez az anyaországi kulturális kormányzat egyrészt a közösségi élet infrastruktúrájának megteremtésével, közösségi házak, könyvtárak, ingyenes internet-hálózat létrehozásával és fenntartásával járulhat hozzá, másrészt a szórványmagarságot az anyaországi magarsághoz kötő intézményes és civil kapcsolatok szervezésével, adatbázisok kiépítésével.

Azon nemzettársaink számára, akik részben vagy egészen elvesztették anyanyelvüket, nyelvésztő, nyelvtanító programokat kellene indítani. A British Council, a Goethe Intézet mintájára – a Balassi Intézetre vagy a Debreceni Nyári Egyetemre alapítva – magyar nyelvoktató intézményhálózatot kellene kiépíteni a Kárpát-medencében. Szükség van internetes távoktató programokra és nyári anyaországi nyelviskolákra is. A magyarul tudó, de nem anyanyelvükön tanuló magyar gyerekeknek nyaranta az üres anyaországi iskolákban, kollégiumokban magyar nyári iskolákat kellene szervezni, ahol megtanulhatnak magyarul írni-olvasni, ahol megismerhetik az iskolai tantárgyak magyar szókincsét és a magyar kultúrát.

A Magyar Köztársaság kormányának mindent el kell követnie az anyanyelv szabad használatához, fenntartásához és továbbadásához való jog nemzetközi elismertetéséért. Ragaszkodnunk kell hozzá, hogy az Európai Unió Alkotmánya is deklarálja az anyanyelvhasználat szabadságát. El kell érnünk, hogy a lingvicizmus, azaz az anyanyelv miatti hátrányos megkülönböztetés, a rasszizmussal azonos megítélés alá essék mind a nemzetközi közvélemény szemében, mind a nemzetközi bírósági gyakorlatban.

Azok a folyamatok, melyek a magyar nyelvnek a szomszédos államokban való háttérbe szorulását eredményezték, az Európai Unióban is végbemehetnek. Bár a magyar az Európai Unió 25 hivatalos nyelvének egyike, a magyar nyelv nem munkanyelve egyetlen uniós



intézménynek sem. Elvileg a magyar állampolgárok magyarul is intézhetnek beadványt a közösségi intézményekhez és szervekhez, és azok kötelesek magyarul válaszolni; a gyakorlatban azonban az Európai Unió Bizottságának Fordító Szolgálatára nem tud megbirkózni feladataival, ezért hátrányba kerülhet az, aki magyar nyelvű űrlapokra vár és magyarul pályázik.

Ha nyilvánvalóvá válna, hogy a magyar nem teljes értékű hivatalos nyelve az Európai Uniónak, akkor előbb-utóbb a magyarországi szülők is célszerűbbnek találnák gyerekeiket angol nyelven iskoláztatni (sőt, már ma is sokan így tesznek). Minden olyan törekvést vissza kell utasítanunk, mely – anyagi, logisztikai nehézségekre hivatkozva – csökkenteni akarja az Európai Unió és polgárai közötti kommunikációban ténylegesen használható nyelvek számát, a magyart is kizárva közülük.

Bizonyos funkciókban – például a tudományos életben – a magyart máris háttérbe szorította az angol. A magyar tudományos nyelvet már szinte csak a felsőoktatás és a magyar nyelvű folyóira-

tok tartják fenn. Az európai felsőoktatás egységesülése, a részképzések, csereprogramok rendszere azonban a felsőoktatás – különösen a doktori képzés – esetében is a nyelvi egységesítés irányába hat. Minthogy már vannak tapasztalataink arról, hová vezet, ha egy nyelv kiszorul a nyilvánosság különféle színtereiről, ellen kell állnunk az ilyen törekvéseknek!

A magyar hivatalos egyenjogúságának fennmaradása esetén is leértékeli a magyar nyelvet, ha angolul könnyebben, gyorsabban és nagyobb mértékben juthatunk információkhoz és az információk révén megszerezhető javakhoz. E probléma hosszú távú megoldását az internetre is telepíthető számítógépes fordítói rendszerek jelentik. Míg Németországban, Franciaországban több évtizedes, hatalmas állami költségvetéssel működő projektek dolgoznak a gépi fordítás, szövegfeldolgozás, szöveggenerálás problémáin, nálunk csupán egy-két kis vállalkozás foglalkozik ezzel, meglepő sikerrel. Rendkívül fontos volna a magyarra angolra, angolról magyarra való gépi fordítás megvalósításának hathatós állami támogatása.





Álmos és a hét vezér (Álmos, Előd, Ond, Kond, Tas, Huba, Töhötöm)

Ügyek ... nagyon sok idő múltán Magog király nemzetségéből való igen nemes vezére volt Szcítiának, aki feleségül vette Dentü-mogyerben Önedbelia vezérnek Emes nevű leányát. Ettől fia született, aki az Álmos nevet kapta. Azonban isteni, csodás eset következtében nevezték el Álmosnak, mert teherben lévő anyjának álmában isteni látomás jelent meg turulmadár képében, és mintegy reá szállva, teherbe ejtette őt. Egyszersmind úgy tetszett neki, hogy méhéből forrás fakad, és ágyékából dicső királyok származnak, ámde nem a saját földjükön sokasodnak el.

(Anonymus – László Gyula: A honfoglaló magyarok)

Ihol már indulnak a vezérek: Előd, Kund, Ond, Tas, Huba, Töhötöm. Valamennyi mögött nemzetségük színe-java. A fejedelem sátra előtt gyülekeznek. Elsőnek érkezik Előd... (...) Most Előd a Nyéki törzs feje. Őt illette volna, hogy fejedelme legyen a magyaroknak, de öreg volt már ő is: nem vállalta. Így került sor a második törzsre, a Megyeri törzsre. Álmos vala ennek feje, de ő is öregnek érezte magát a fejedelemségre. Ám ott volt a fia, Árpád, a legvitézebb, a legbölcsebb valamennyi közt. (...) Ím jön az óriás Kund, oldalán deli fia Kusid, s mögöttük a Kourtigyarmat törzsnek színe-virága: mind harcban edzett vagy harcra vágyó daliák. Ond, a vasgyúró, kinek markában négy patkó roppan össze egyszerre. Mellette a fia, Botond, igazi apja fia. (...) S mind hozzá hasonlatos a Tarján törzs férfinépe. És ihol a Jenek, Kari és Kazi törzsek fejei, vezérei: Tas, Huba, Töhötöm. Mind egy-egy szálfá emelkednek ki a tömegeből. Megrendül a föld alattuk. És jön legvégül a nyolcadik törzs, a kozároktól elszakadt kabar törzs feje: Bánk. Fejedelmi alak. Ha nem is volt ott a hét vezér közt, mikor Árpádot pajzsra emelték, egyenlő a többi vezérrel. Az ő népe éber szeme őrködik a határon.

(Benedek Elek: A Nemzetgyűlés – Honszerző Árpád)





HÁNY ANYANYELVÜNK VAN VOLTAKÉPPEN?

VALACZKA ANDRÁS

Ágy gondolom, az olvasás egyik fő motivációs tényezője az önmegismerés vágyában keresendő, s ennek megfelelően az iskolai irodalomtanításban is helyet kell adni a gyerekek önreflexióinak, önértékelési tevékenységének.

A furcsa kérdésre sokféleképpen válaszolhatunk. Tekinthejtjük abszurd felvetésnek, s akkor a régi Móricka-vicc abszurd válaszával illelhetjük. Azzal tudniillik, amelyben az iskolai házi feladat fogalmazáscíme (Anya csak egy van) tévútra viszi a hőst, s ő így ír dolgozatában: „Édesanyám a spájzba küldött, nézném meg, hány lekvár van még. S én körbenézve visszakiáltottam neki: – Anya, csak egy van.”

Vagy megérezve a fenti kérdés bús kételkedését, szkeptikusan kesernyés mellékízét, ennek megfelelő kesergéssel is válaszolhatnánk. Péntek délutáni metróélményeinkre utalhatnánk például, e fájdalmas óra nyelvi élményeit idézve meg. Annak az órának a szellemét, amelyben – úgy három és négy között – kiderül, hogy valahol mélyen alattunk él egy horda, s az most felszínre bukik, mint a láva, s közben hangokat ad. Hangokat ad, szavakat használ, melyek fájnak a fülünknek, sőt a gyomrunknak is, s melyeket bizonyára nem édesanyjuktól tanultak intonálók otthon, a gyerekszoba intim csendjében. Ez hát egy másik anyanyelv, mondhatnánk, az anyátlanok anyanyelve, vagyis hát másik, mint amelyről e bizonyos három órai idő-

pontot megelőzően az iskolában oly sok szó esik.

Ha viszont optimisták lennénk, s a pénteki trágárjárat helyett inkább irodalmi szférákról ábrándoznánk, akkor meg azt állíthatnánk, hogy van egy nyelv fölötti nyelvünk is, egy illyési „anyanyelv a magasban”, a költőink nyelve. Amelyben a pillangó előbb jelent édes álmodot a nádasban, mintsem lepkét, mely úgynevezett teljes átalakuláson megy át a negyedik természetismeret órán. Beszélhetnénk e magaslati nyelv saját genetikájáról, mely úgy adja tovább a többletjelentéssel felruházott szavakat egyik életműből a másikba, ahogyan az örökítőanyag a mi tulajdonságainkat, s hajdan az olvasó emberek számára e többletjelentések metaforikus eszköztárát adta kölcsön, hogy jobban ki tudják fejteni életük bonyodalmas tartalmait.

Lám, máris három anyanyelv: a föld alatti, a föld feletti, s a középső: a móríckásan félreértésekkel teli, hétköznapi nyelv. Tudom persze, hogy ezeket nyelvváltozatoknak szokás nevezni a tankönyvekben, hogy a nyelv függőleges tagolódásáról még érettségi tétel is szól, mégis úgy érzem, több ez, mint rétegződés, stíluszint, szleng és irodalmi





nyelv közti szakadék. Nekem nem anyanyelvem, amit a föld alattiak használnak, hiába van állítólag magyarul, s nekik nem anyanyelvük az édes álom pillangó képében. Ezek különböző nyelvek, s én úgy vagyok velük, mint a biológiai különbségekkel: ahogyan a férfi és a nő genetikai összetétele közt sokkal nagyobb a különbség, mint bármely nagyrossz azonos nemű egyedek között, úgy én is előbb érzem anyanyelvemnek a magyar mellett az angolt vagy akár az oroszot is, ha az legalábbis tengerszint feletti szavakat használ, s idegenebbnek érzem az állítólag anyanyelvemen elhangzó metróbeli szókinccset, mint azt, ha butterfly-t emlegetnek mellettem, míg kapaszkodom.

A három anyanyelv közül most a közepsőről szeretnék beszélni, arról, amelynek révén saját és iskolákban magunkra vállalt gyerekeinkhez próbálunk szólni. Arról a nyelvről, melyet talán túlságosan is sokat használunk, hisz mint köztudomású, a hazai iskolai órák 85%-ában mi, tanárok beszélünk.¹ Arról, amely többé-kevésbé alkalmas lenne rá, hogy a ránk bízott nemzedék kérdéseire válaszolni tudjunk, mi azonban – mint a hajdani szovjet háborús filmekben a partizánok – már nem is töltünk, csak lövünk: válaszolunk, válaszolunk, észre sem véve, hogy kérdés nem hangzott el. Létezik-e egy olyan anyanyelv – ez hát itt a kérdés –, amely csakugyan a gyerekek kérdéseire válaszol? Tudunk-e úgy kommunikálni a nálunk fiatalabbakkal, hogy kérdéssel tiszteljenek meg bennünket, s a mi be-

szédünk csakugyan válásszá válhasson? Vagy olyan süketek párbeszéde marad a kamaszok és felnőttek kommunikációja, amelyet *Simone de Beauvoir* jelenít meg memoárjában:

„*Apám megingathatatlan meggyőződése lehetetlenné tett neki minden engedményt. Nem a megértés közös területeit akarta felfedezni kérdéseivel, hanem nyomozott. (...) A legártatlanabb beszélgetés is tele volt csapdával. (...) Amint kinyitottam a számat, rögtön ütőkártyát adtam magam ellen a kezükbe, tehát újra bezártak abba a világba, melyből csak évek hosszú munkájával tudtam kitérni, ahol mindennek megvan az egyértelmű neve, helye, szerepe, ahol a gyűlölet és a szeretet, a jó és a rossz oly élesen válnak el egymástól, mint a fehér és a fekete, ahol minden eleve beosztott, katalógizált, ismert, megértett és megfellebezhetetlenül megítélt, abba a metsző élű, irgalmatlan fényben fürdő világba, melyhez a kétségnek még az árnyéka sem férközhetik.*”²

Kamaszokkal így nem lehet szót érteni. S ha lemondunk róla, hogy az ő zűrzavaros világuk gondjait tematizálva mégis megkíséreljük a párbeszédet, ha lemondunk róla, hogy a mi nyelvünk szintjére emeljük az ő nyelvüket, akkor ez a kamasznyelv (s vele egész gondolkodásuk) örökre differenciálatlan és leegyszerűsítő marad, s megkezdődik az a szellemi lesüllyedés a metróalagút sötét világába, amelyet a magyar származású szociológus, *Frank Furedi* „dumbing down”-nak, lebutulásnak nevez, s korunk fő jellemzőjének tart.³ Ott aztán, lenn a mélyben, végképp nem lesz kalauzunk, felfelé ható hasonulásra





kényszerítő mentoruk, jóllehet alvilági utazása során még *Danté*nak is szüksége volt ilyenre. Emlékszünk a kapu híres feliratára („Ki itt belépsz...”), s talán az utazó ezt követő kérdésére is, melyet *Vergilius*hoz intéz:

„E néhány szó setét betűkkel állott
magassan ott felírva egy kapúra
s szóltam: Mester, nem értem, hogy mi áll
ott?”⁴

Ha ő is szövegértési problémákkal küzd, ha ő sem érti a sötét út jeleit, a mieink a „csőben” még kevésbé értik. Mégis leszoktak róla, hogy kérdezzenek, hogy Mestert lássanak bárkiben is, hogy fentebb közlekedőkhöz forduljanak. Magukra hagyott gyerekként tébolyognak, mint a *Musil* vagy *Ottlik* gonosz gyerekalakjai, mint *A legyek ura* egyes szereplői, s mint oly sok más „enfant terrible” az irodalomban – és a valóságban.⁵

Vagy képzeljük magunk elé – ránk bízott tanulóként – a világirodalmi hírű „bad guy”-t, *Jevgenyij Anyegin*t. A róla szóló mű 8. fejezetében arról ír *Puskin*, hogy *Anyegin* látszólag olvas, valójában azonban csak nézi a betűket, vagyis: megint egy látszólagos kommunikáció zajlik csak, melyben mindkét fél (könyv és olvasó egyaránt) a maga témáihoz ragaszkodik.

„Olvas tehát. De pusztá szemmel.
A lelke másfelé figyel,
A vágyak álom-sejtelemmel,
Szorongó búval töltik el.
A nyomtatott sorok között
Ő más sort lát, más jár eszében,
Képek rajozgatják körül,
S a lelke bennük elmerül.”⁶

Lám, egy könyv, mely a válaszadás szerepében tetszeleg, holott fogalma sincs róla, mi is lenne az ifjú kérdése, mire is lenne ő voltaképpen kíváncsi. E könyvet – akárcsak minket, tantervek igájában nyögő pedagógusokat – legkevésbé sem érdeklik *Anyegin* vágyai, álom-sejtelméi, szorongó búja. Ez a könyv csak mondja a magáét, mert olyan, mint sokszor bizony mi is vagyunk: nem célnak tekintí a rábízott tanulót, hanem eszköznek, melynek tükrében ő maga tetszeleghet. Az ilyen könyv, az ilyen tanár, az ilyen beszéd, az ilyen anyanyelv kettős tévedés csapdájában botladozik. Vagy azt hiszi, hogy bár őt nem érdekli a téma, a gyereket azért bizonyára igen; vagy maga sem hiszi, hogy érdekes lenne, de azért kötelességtudatból jól megeteti vele a tanulót. *Ady* szenvedélyes kiáltását adnám ilyenkor legszívesebben a megnyomorított diákok szájába: „nekem beszédes költőpéldák némák”.⁷ Hisz mind így vagyunk vele: ami a szüleinknek beszédes, az sokszor nekünk már néma. Ami egyesek szemében klasszikus érték, az számunkra már tömény unalom. Amit a tantervírók a kötelezés magasába emelnek, az számunkra esetleg a tökéletes életidegenség.

Márpedig – mint *Jurij Lotman* *Az értelem univerzuma* című művében rávilágít, sem a könyv, sem az olvasó nem tudja önmagát „bekapcsolni”. „A szöveg és annak olvasója kölcsönösen aktiválják egymást – írja. – Mindkettő bekapcsolja a másikat.”⁸ Vagy ha nem – tesszük hozzá immár mi –, akkor az olvasó, vagy hallgatónk, a diák továbbra is bekap-





csolatlanul marad: nem alakul ki benne várakozás, nem tesz fel kérdést, s a kéretlen válasz lepereg róla.

Egy amerikai olvasáskutatási program, melyet a Rutgers egyetem két tanára, *Jeffrey Wilhelm* és *Michael Smith* vezetett 2001/2002-ben, arra a meghökkentő eredményre jutott, hogy az olvasástól legtávolabb állónak tekintett fiúk is sokat olvasnak, csak éppen nem iskolai olvasmányokat.⁹ A legkülönfélébb társadalmi csoportokból kiválasztott 49 fiú egy éven át tartó megfigyelése világossá tette, hogy a cél-orientált mai gyerekek, bár az olvasást mint élményt nem sokra tartják, s az iskolás („schoolish”) olvasmányokat elutasítják, az olvasás révén megszerezhető információt nagyon is sokra becsülik, s ha a céljaik eléréséhez szükségük van az olvasásra, szívesen olvasnak. Az angolórák (vagyis a magyarórák megfelelői) szerintük a semmiről szólnak („English is about nothing.”), ezért utasítják vissza őket. Vagyis – a lotmani terminológiával élve – iskolai olvasmányaik nem „kapcsolják be”, nem aktiválják jelértelmező tevékenységüket: a semmit látják, s az természetesen nem képes elindítani bennük a saját nyelvre fordítás folyamatát. Mert hiszen jelértelmezésről, fordításról van szó minden olvasási tevékenységben, minden előadás meghallgatása során: a beszélő anyanyelvéről kell fordítanom a magam anyanyelvére.

Mai oktatásunkat annyira nem érdekli, miféle anyanyelvet is beszélnek a diák-

jaink, hogy még a nemükre, s a fiús-lányos érdeklődésükből adódó különbségekre sem vagyunk kíváncsiak. Pedig már egy 2001-es olvasásvizsgálat (PIRLS 2001) kimutatta, hogy a lányok mindenütt jobban olvasnak, mint a fiúk, s minél gyengébb teljesítménysávokat vizsgálunk, annál nagyobb köztük a szakadék. (Magyarországon a jobbakközt 6% a lányok előnye, a rosszabbakközt 8%.)¹⁰ Az amerikai felsőoktatásban már 1997-ben 55% volt a nő és csak 45% a férfi, s a különbség azóta tovább nőtt. Megdőlt az a sztereotip magyarázat is, hogy a fiúk matematikából jobbak, a lányok nyelvi tantárgyakból. *Szirmai Hajnalka* 2002/2003-as vizsgálata világosan kimutatta, hogy a matematikai teljesítményekben nincs szignifikáns különbség a nemek közt, ugyanakkor a nyelvi képességek terén a lányok csakugyan jelentősen jobbak.¹¹ Ellensúlyozni kellene a pedagóguspálya elnöiesedését is. Egy 1962-es vizsgálat megállapította, hogy Wiesbadenben (ahol a férfitanárok voltak többségben) a fiúk jobban olvastak, mint a lányok, Philadelphiában viszont, ahol a nőtanárok voltak többen, a lányok voltak fölényben. Egy 1973-as kutatás ugyanerről az összefüggésről tanúskodik: az USA-ban és Kanadában – a nőtanárok többségének megfelelően – a lányok olvastak jobban, Nigériában és Angliában – a férfitanárok többségének megfelelően – a fiúk.¹² A lotmani „aktiválást”, „bekapcsolást” tehát elsősorban az olvasást lányos dolognak tekintő fiúknál lenne szükséges elősegíteni: nekik nehezebb a maguk fiús anyanyelvé-





re fordítaniuk a könyvekben, órákon előadottakat, mint a lányoknak.

Minden fordítói munka nehéz, s az ember csak akkor képes e nehézséggel megbirkózni, ha elemi erejű ösztönzés mozgatja tevékenységében. Mi, nevelők azonban sokszor épp ebben vagyunk a leggyengébbek: ránk férne egy alapos továbbképzés – ami helyett persze mellesbeszélést és tudományoskodást kapunk a legtöbb tanfolyamon.

Izgalmas például az angolszász szakirodalomban „hat C”-nek nevezett módszeregyüttes: *choice, challenge, control, collaboration, constructing meaning, consequences*. Magyarul inkább mondhatjuk „hat K”-nak:

Kiválasztás: ha módot kapnak rá a diákok, hogy több lehetőség közül válasszanak, több energiát fektetnek az anyag feldolgozásába. Ezért érdemes mindannyiszor választási lehetőséget adnunk nekik, amikor csak megengedi a tananyag vagy a feladat jellege.

Kihívás: a közepesen nehéz feladatok nagyobb mértékben aktiválják a diákokat, mint a túl könnyűek. Ezért érdemes ügyelnünk rá, hogy *Petőfi* verse kapcsán ne azt kérdezzük: hány ökör húzza a versben a szekeret.

Kontrollálás: jótékony hatással van a tanulási kedvre, ha a diákok maguk is részt kapnak munkájuk megtervezésében, irányításában és értékelésében. Ezért javasolható például, hogy egy-egy irodalmi fogalom elsajátítása után beláttassuk velük, érdemes a hozzá kapcsolódó további fogalma-

kat is megismerniük, még hány van hátra közülük, és így tovább.

Kooperáció: az interakciót, együttműködést, csoportmunkát igénylő feladatok és tevékenységek növelik a szívesen vállalt erőfeszítéseket.

Keresés: keressük meg a munka értelmét. Lelkesítőleg hat a diákokra, ha maguk fogalmazzák meg az adott anyag megtanulásának értelmét, hasznát.

Következmények: segítsünk nekik meglátni a kapcsolatot a befektetés és az eredmény között. Vegyék észre, hogy nem értelmetlen tevékenység, amit folytatnak.¹³

A tankönyvszövegek szükségszerűen szárazak, ezért a leghasznosabb az lenne, ha elbeszélő szövegek és irodalmi alkotások tennék színessé és életszerűvé a tanultakat. Erre példa *Selma Lagerlöfnek Nils csodálatos kalandjai* címmel 1907-ben írt tankönyve-mesekönyve, amely a svéd általános iskolák számára íródott. Ebben *Nils*, a törpévé változott fiú, ludak hátán utazza be az országot, s az író így adja át a szülőföldre vonatkozó szaktárgyi ismereteket. Miután nálunk ehhez hasonló tankönyvek nem állnak rendelkezésre, nagy hangsúlyt kell fektetnünk a tanulók saját élményeire és olvasmányélményeire, hogy ezekben tudjuk integrálni, bekapcsolni, szervesen belegyökereztetni a megszerzett új ismereteket.

Kulcsfeladat lenne tehát, hogy az úgynevezett előzetes ismeretekből induljon ki minden új ismeretszerzés, s így az új tudás integrálódhasson a régi alkotta egészbe. A külföldi kutatók KWL-programnak nevezik ezt a módszert





(already known, want to know, learned now – vagyis magyarul: amit már tudok, amit tudni szeretnék, amit most megtanultam). Magyarul inkább igeneveink *befejezett-beállló-folyamatos* hármasságával értelmezhetnénk a szemléletet: mi a már ismert; mi lenne most a megismerendő; minek a megismerésére került végül is sor az órán.

Befejezett: az új ismeret felvezetése előtt érdemes feltárni, közös beszélgetéssel vagy más módon (l. később) felidézni, amit az adott témáról már tudnak a diákok.

Beállló: az előzetes ismeretek feltárása nyomán könnyebben aktiválhatjuk a tanulókat. Milyen kérdések merülnek fel bennük a téma kapcsán? Mire lennének kíváncsiak? Mi lenne szerintük most a teendő (ezért neveztük el a beállló igenévi alakra utalva ezt a fázist), hogy többet tudjanak?

Folyamatos: az óra vagy az anyagrészt végzetével pillantsunk vissza. Miben bővült a tudásuk? Mit tudtak (vagy tudtak rosszul) korábban? Milyen félreértéseiket oszlatta el az új ismeret? Milyen irányban indulhatunk tovább most? Milyen volt maga a tanulási folyamat: eredményes vagy eredménytelen?¹⁴

Hol látunk ilyesmit hazai iskoláinkban? Hány tanóra, hány tanár indul ki annak vizsgálatából, hogy vajon mi érdekli a tananyag kapcsán a diákot? – Valljuk be, ilyesmit igen ritkán találunk iskoláinkat végigjárva, így hát nemigen csodálkozhatunk rajta, hogy az irodalom egyre hátrébb csúszik a

tantárgyak népszerűségi listáján, s a kilencedikes fiúk körében csak a fizika-kémia szorul mögé.¹⁵ Beszélnek a tankönyvek meg a tanárok a maguk nyelvén, s aztán a mindvégig kikapcsoltan ülő, túlélésre játszó diákok beszélnek a magukén, míg a fordítás, a két jelrendszer közti híd megépülése, elmarad.

Az egyazon nyelven belül létező több anyanyelv áthidalhatatlan elkülönülésének bizonyítékeként a '80-as évek kutatásai megmutatták, hogy az átlagos amerikai egyetemisták négy éven át egyetlen könyvet sem olvastak el a diplomázásuk után. Hasonlóképp sokkoló adat, hogy még olyan társadalmi hatású személyiségek, mint a '80-as évek amerikai elnökei sem olvastak: amikor kormányzása végén megkérdezték *Ronald Reagant*, mit olvasott legutóbb, hosszú gondolkodás után sem tudott visszaemlékezni egy könyv címére sem. Idősebb *George Bush* pedig azt mondta, leginkább horgászmagazinokat olvas.¹⁶

Ezen a téren az iskolai kényszer nem segíthet. Amennyiben a tanulás céljai a tanuló számára külső célok (pl. megfelelés a tanárnak, jó érdemjegy szerzése), akkor igazából nem számít neki, hogy mit tanul, mit olvas, és nem fogja önként folytatni a tevékenységet. Amikor a tanárok egyoldalúan tűzik ki az olvasás célját, kialakul egy „tanult bémultság”: a diákokat arra idomítjuk be, hogy kizárólag a tanár iránymutatása szerint tudjanak olvasni (és tanulni), önállóan szinte sohasem kezdenek tanulásba, olvasásba, sohasem keresnek meg ők maguk információkat. Hibát követünk el,





amikor feltételezzük, hogy egyedül erővel vehetjük rá a diákokat a tanulásra, és nem építünk a természetes kíváncsiságukra. És azt hinnünk is hiba, hogy a gyerekek szövegértési képességével van a baj, miközben valójában azzal, hogy egyszerűen közömbös számukra a nyelv, amit mi beszélünk: hidegen hagyják őket az olvasott vagy hallott szavak; semmiféle erő nem készíteti őket, hogy megpróbálják megfejteni.

Milyen másként történik a kódfejtés az *Anna Karenina* szép jelenetében, melyben a *Kitty* szerelméért esedező *Levin* csak írásban, s csak a kezdőbetűk lejegyzésével meri aggódó kérdését feltenni a lánynak:

„– *Itt van – mondta Levin, s fölírta a kezdőbetűket: a, a, v: n, l, a, j: s, v, cs, a? Ezek a betűk azt jelentették: „Amikor azt válaszolta: nem lehet, azt jelentette: soha, vagy csak akkor?” Nem volt semmi valószínűsége, hogy ezt a bonyolult mondatot meg tudja fejteni, de Levin úgy nézett rá, mintha az élete függne tőle, hogy megérti-e.*

Kitty egy komoly pillantást vetett rá, kezébe támasztotta összevont homlokát, s hozzáfogott a kibetűzéshez. Néha rápillantott, a tekintetével kérdezte: „Az-e, amire gondolok?”

– *Megértettem – mondta és elpirult.*

– *Ez a szó mi? – mondta Levin az s-re mutatva, amely a soha szót jelentette.*

– *Ez azt jelenti: soha – mondta ő. – Csakhogy ez nem igaz!*

Levin gyorsan letörölte, amit fölírt, odaadta neki a krétát, és fölállt, Kitty azt írta: a, é, n, l, m, v. (...) Azt jelentette: Akkor én nem tudtam másképp válaszolni.”¹⁷

Olvasási feladat, mégpedig meglehetősen nehéz szövegértési kihívás vár

itt *Kitty*re, s *Levin* maga is érzi, hogy szinte reménytelen a helyzet. Miért érti meg a lány mégis a kódolt szöveget? Mert igen erős érzelmi készletet hajtja, s mert már a megfejtés előtt előzetes ismereteibe, kettejük közös emlékeibe integrálja a kibontandó tartalmat. Oka, mégpedig erős oka van rá, hogy küzdjön a másik nyelvének, jelrendszerének birtokba vételéért. Amíg ezt az erős okot fel nem támasztjuk diákjainkban, az ő nyelvük s a mienk külön pályán fog mozogni, s legfeljebb a végtelenben találkozhatnak majd össze, ahol – állítólag – a párhuzamosok is.

Dobjuk hát be a törölközőt? Adjuk fel ambícióinkat? Tanuljuk meg mi az ő nyelvüket, verébsípogáshoz igazítva a kanári énekét? Vagy sirassuk a Gutenberg-galaxist, s könyvek helyett nyomtassunk áramköröket, melyek végre helyesen modellezik azt a zárt pályát, melyen a gyerekeink körbe-körbe járnak, ötletelen és a mintakövető nyájként, odaadó globál-töltelékként? Dobjuk ki a klasszikusokat, és olvassunk velük mai lektúrt, kultúrszemetet, divatrituális pacskodást? Megtehetnénk, de talán izgalmasabb dacolnunk a kortendenciákkal, már csak virtusból is, „emberségről példát, vitézségről formát” így adva „mindeneknek”.

Dehát kik is ezek a mindenek? Kétségtelenül a felvilágosodás gyermekei, még most is, még mindig. Most sem zajlik megítélésem szerint más, mint ami évszázadok óta: az ember tovább vívja szabadságáért a küzdelmet. Kezdődött a feudális gátak és megkülönböztetések lebontásával, az előjogok,



kiváltságok lassú eróziójával, majd folytatódott a legkülönfélébb politikai jogok kiharcolásával, míg el nem jutottunk a teljes demokráciáig, melyet a mai Amerika oly dinamikusán készülő mostanság eladni a Közel-Keleten, internacionalista teljességre törekedve. A szabadságküzdelem azonban most sem szűnt meg, mint ahogy *Mrozek* hőse is egyre csak követeli a további engedményeket, jöllehet már a hét minden napját szabadnappá tették neki. Napjaink embere a rejtett, kulturális erőszak ellen küzd: ne mondják meg neki, mi a szép, mi a jó, mi az értékes: hadd döntse el maga a metrón és a médiában látott ismeretei alapján. S valljuk be, csakugyan van ebben valami következetesség: kétségkívül korlátozom gyermekem szabadságát, amikor belevésztetem saját értékrendembe, körül-folyatom őt ezzel a kultúrával, s ezzel előre megnehezítem szabadulását, ha egyszer majd mást akarna választani magának. Hogyan is lenne jogunk igényesebb műsorokat tukmálni a tévézőkre? Hisz szabadságukat már a játékfilmek bombanőinek, macsóinak kiváltsága is sérti, ezt is a szebb és jobb szemléletére kényszerítő erőszaknak érzik. Ezért éli reneszánszát a reality-show: itt végre nem kell felfelé nivellálnia a nézőnek, azt kapja, ami ő maga, végre kivívta kulturális szabadságát.

Van-e jogunk az ő gyermekét erőszakkal bevezetni az értékek világába? Van-e jogunk dacolni a kortendenciával, mely kétségtelenül ugyanúgy a szabadságvágy megnyilvánulása, ahogyan a Bastille lerombolása is az volt? Termé-

szetesen nincs, amint azt a tantervet, házi feladatot, osztályzást liberalizáló vezetőink napra nap tudtukra is adják. Természetesen nincs, ahogyan a *Bradbury*-regény¹⁸ könyvregjtegetőinek sincs törvényes felhatalmazásuk tettükre. Mégis: ahogyan ők dacolnak az utópia fantáziavilágában, úgy dacolhatunk mi is a valóság hétköznapijában. Titkon megőrizhetjük anyanyelvünket, ezt a föld felettit, sőt, megpróbálhatjuk megtanítani rá a diákjainkat is.

Épp ezért nem engedném, hogy a klasszikus olvasmányokat eltüntessük az iskolai munkából, bármilyen unalmasak, hosszúak és érthetetlenek is sok mai gyerek számára. Ehelyett próbálnám megértetni velük, hogy minden kommunikáció, így az olvasás is eleve és kivédhetetlenül aszimmetrikus jelrendszerek találkozása: még ki nem taposott cipő, idegenségével zavaró első húsz oldal egy regényben. Más nyelven beszél a könyv és más nyelven beszél az olvasó, s az olvasás olyan, mintha egyik nyelvet próbálnánk lefordítani a másikra. A két közeg idegen egymástól: hiába beszél a regényhős a nagyapjáról, mi a saját nagyapánkra gondolunk, s máris „félrefordítjuk” a kódot. Más jelentenek számunkra még az olyan hétköznapi szavak is, mint kert, óvónő, nyaralás, s máris eltorzul a kifejezni kívánt tartalom. Pontosabban: egy új jelentés jön létre valahol az író és az olvasó óvónőképe között, félúton. A szöveg igyekszik saját jelrendszerébe vonni az olvasót – írja *Lotman* –, s az olvasó is ugyanerre törekszik vele szemben.” Így az olvasásban mindig megértés és meg nem-értés keveredik.



Ezt a barátkozást az idegen, aszimmetrikus, kényelmetlen és szokatlan közzeggel, nyelvvel, szellemi világgal azért is erőltetnünk kell, mert a média által uniformizált gyerekek szellemileg elkényelmesednek. A tévé megkíméli őket az „idegen, aszimmetrikus” jelrendszerek fárasztó kihívásaitól. Ugyanazok a sztereotípiák áradnak feléjük a televízióból, a moziból, a McDonald’s-ból, a kompjúterből és az osztálytársi referenciaközegből egyaránt, így a megszokott és jól ismert médiaklisék a lotmani „félrefordítás”, „meg-nem-értés” termékeny jelentésképző folyamatát eleve kizárják az életükből. Túlságosan is harmonikus az őket körülvevő információs háló ahhoz, hogy valódi kommunikációról beszéljünk: a média sztereotípiáira szocializálódott befogadó ugyanezekkel a sztereotípiákkal találkozik mindenütt, így nincs mit értelmeznie.¹⁹ Ugyanazok a médiaműfajokhoz kötődő szokványos kódok (hírolvasás öltönyben), ugyanazok a metonímiák (vörös rózsza a szerelmi sztori előtt) vetülnek a mindezt probléma nélkül kódoló befogadó elé, s az ikonikus jeleket (Ausztrália helyett a Sidney-i operaház) éppoly könnyedén értelmezi, mint az elkoptatott szimbólumokat (fekete: rossz; fehér: jó). Leegyszerűsítő jelrendszert használ a média a nem szerepek jelzésére is. A „nő” fogalmát a képernyőn visszatérően a belső tér, a lány fény, a föntről lefelé filmező kamera és a dialógus kíséri, míg a „férfi” attribútumai a közösségi helyszín, az erős fény, a lentől fölfelé filmező kamera és a monológ, vagy inkább kinyilatkoztatás, parancs. Az efféle klisékre

szocializálódott kódfejtő érthető módon fog ellenállni az élet valós bonyolultságát tükröző olvasmányoknak, s aligha fogja megérteni tanárát, aki *III. Richárd* szavaival sóhajt föl: „országomat egy kis termékeny félreértésért!” Itt kell a nevelőnek dacolnia a médiával, s ha az a klisék könnyű emésztésére szocializálja a gyerekeket, nekünk az idegebb, rejtélyesebb, enigmatikus kódok értelmezésére kell szocializálnunk őket. A szent páli (de *Umberto Ecónál* új értelemmel telítődő) „homályos és tükör általi” látás („videmus per speculum et in aenigmate”) elfogadására; az enigmatiként, rejtélyként, rejtvényként elénk kerülő kódok kíváncsi megfejtésére. És itt kell segítenie a nevelőnek azokkal a „mediátorszövegekkel” is, amelyek nem annyira értelmezik a művet, mint inkább közvetíteni akarják az olvasóhoz, s különösen azokat az elemeit, amelyek tükrében, speculumában magára ismerhet, s a médiasablonok helyett saját, azok alá temetődött élményeire csodálkozhat rá.²⁰ Szerencsés esetben ezek révén ráérezhet, hogy a szöveg nem annyira saját kódrendszerétől „idegen”, nem azzal „aszimmetrikus”, hanem a médiaklisékkal. Ezért nem szabad őt megkímélnünk az „idegen”, számára „néma” jelrendszerekkel való szembeesüléstől, ezért kell újra meg újra megmutatni neki, hogy léteznek másfajta nyelvek is, mint amit ő használ, s hogy nemcsak angolórán kell új jelrendszereket megtanulni, hanem először is magyarórán.

Kérdés persze, hogyan tehető elfogadhatóvá számukra az a másik anya-





nyelv, *Jókai, Gárdonyi* nyelve, amely lát-
szólag ugyan szintén magyarul van,
ahogyan ők is magyarul beszélnek, va-
lójában azonban egy számukra teljesen
érthetetlen és megfejthetetlen nyelven
szól. Úgy gondolom, az olvasás egyik fő
motivációs tényezője az önmegismerés
vágyában keresendő, s ennek megfele-
lően az iskolai irodalomtanításban is
helyet kell adni a gyerekek önreflexiói-
nak, önértékelési tevékenységének.
A testi adottságok, kövérség-soványtság,
magas-alacsony testalkat, a családi kör-
ülmények, szegénység-gazdagság, gye-
rekmunka, gyerekbántalmazás, az élet-
tér kérdései, falu-város különbsége
mind olyan dimenzió, amely foglalkoz-
tatja a fiatalokat, s ha megtaláljuk a
kapcsolódási pontokat az irodalmi mű-
vekben, azok is inkább fogják foglalkoz-
tatni őket. A félelem és bátorság, az ál-
mok és rémálmodok, a remény és csaló-
dás, barátság és szerelem, szülő-gyerek
kapcsolat, a két nem közti bonyolult vi-
szony mind fontosabb szempont annál,
mintsem hogy merőben pszichológiai
problémának tekintenénk őket, vagy az
osztályfőnöki óra tárgyának, s valamifé-
le esztéticizmustól vezérelve kitiltanánk
tárgyalásukat az irodalomóráról. Épp
ellenkezőleg! Az önismeretnek és az iro-
dalomértésnek egyaránt az tesz jót, ha
összekapcsoljuk a két területet. Egy-egy
népmese kapcsán olyan kérdések kerül-
nek benne terítékre, mint a bizalom és
a hiszékenységek, a kitartás és a csügge-
dés, a tiltások és a tiltakozások, az élet
megannyi átváltozása csecsemőkortól a
kamaszéveken át egészen az öregségig.
De előbbé válik a szöveg akkor is, ha a

kíváncsiság és a tudásvágy, az őszinteség
és a tapintat, a fantázia és a tényszerű-
ség szélsőséges pólusainak minden gye-
rek által megtapasztalt kontrasztját hoz-
zuk szóba a művek egy-egy kalandos
fordulata, különösebb jelleme kapcsán.
Biztos vagyok benne, hogy megtalálha-
tó az összhang és a kellő arány az iroda-
lom művészetként és életstratégiát adó
parabolakincsként való megismertetése
között, hiszen a művészet is az élet sajá-
tosan átformált vetülete.²¹

Ha ilyen témákról beszélünk az iro-
dalmi művek kapcsán, ha az ő gondja-
ikról szólnunk a mi nyelvünkön, máris
híd épült kettőnk világa, kettőnk anya-
nyelve közt. Ő adja a problémát, az élet-
dilemmát, az ürességérzetet, a „horror
vacui” félelmét – én adom rá a választ s
az anyanyelvet, melyet így gondja, kínja
oldódása közben észrevétlenül sajátít el.

Otthon mindhárom fiannak megvan a
maga hobbija, szenvedélye, így a közép-
ső például szeret csapdákat szerkeszteni,
esetleges betörők éjszakai megfékezése
érdekében. Katasztrófális angoljegyei s a
birtokviszony grammatikai eseteivel va-
ló kínos küzdelmei akkor jutottak sze-
rencsés forduloponthez, amikor rájöt-
tem, hogy a példamondatokat e tárgy-
körből, az őt érdeklőből kell merítenem:
Martin's got a trap; Martin's trap is
good; I haven't got such a trap.

Miben egyeztünk meg mi ekkor, cin-
kos a cinkossal, férfi a férfival? Korunk
hőseiként üzletet kötöttünk: ő hozta a
témát, én adtam hozzá a nyelvet, a jel-
rendszert. S bár a globális nyelv bővítő-
rében kerengtünk épp, mint a többi





kortárs lepke (butterfly), úgy éreztem, vagy legalábbis azzal áltattam magam: magyarul is jobban fogok kommunikálni vele e szerencsésen nyelbeütött üzlet után. Továbbra is kétféle marad az anyanyelvünk, hisz *Oidipusz* nem reinkarnálódott bennünk, s így anyánk nem lehet közös. De – ellentétben Micimackóval – igenis lesz a két nyelv között átjárás. Mármost: nem lesz tilos az Á.

JEGYZETEK:

- ¹ A témával kapcsolatban lásd például: Dr. Nagy Tamás: *A módszertani kultúra vizsgálata a szakképzésben*, Győr, 2004. (www.banki.hu)
- ² Beauvoir, Simone: *Egy jóházból való úrilány emlékei*, Európa, 1975, 184. o. (Ford.: Nagy Péter)
- ³ Furedi, Frank: *Where Have All the Intellectuals Gone?*, Continuum, 2004. (www.frankfuredi.com)
- ⁴ Dante: *Isteni színjáték*, III.10–12. (Ford.: Babits Mihály)
- ⁵ Gondolhatunk Gide Lafcadiójára, Dosztojevskij Sztavroginjára, Camus Mersault-jára. Felnőttként is enfant terrible-ként pusztítanak el mindent maguk körül.
- ⁶ Áprily Lajos fordítása
- ⁷ Ady Endre: *Hunn új legenda*
- ⁸ Lotman, Jurij: *Universe of the Mind*, Indiana University Press, 1990.
- ⁹ *Reading Don't Fix No Chevies: The Role of Literacy in the Lives of Young Men*, UMaine Today, 2002. február–március. (www.umainetoday.umaine.edu)

- ¹⁰ Mihályi Ildikó: *Nemzetközi olvasásvizsgálat – PIRLS 2001*, Új Pedagógiai Szemle, 2003. július–augusztus. (www.oki.hu)
- ¹¹ Szirmai Hajnalka: *A matematikai és a nyelvi képességek közötti összefüggés vizsgálata*, Új Pedagógiai Szemle, 2003. május. (www.oki.hu)
- ¹² Brozo, W.: *Teachers, readers, learners*, Prentice Hall, 2003.
- ¹³ Turner, J. – Paris, S.: *Hogyan befolyásolják a feladatok a motiváltságot?*, The Reading Teacher, 48., 1995.
- ¹⁴ Simpson, M. L. – Nist, S. L.: *Az aktív olvasás bátorítása*, Educational Psychology Review, 9., 1997.
- ¹⁵ Papp Katalin – Józsa Krisztián: *Legkevésbé a fizikát szeretik a diákok?* (www.sulinet.hu/fizika/attitud/legkeveskezdo.htm)
- ¹⁶ Davis, J.: *A „Heritage Hills” gimnázium az iskolai olvasás élén*, Indiana Courier-Ppress, 2001. febr. 11.
- ¹⁷ 4. rész, 13. fejezet (Ford.: Németh László)
- ¹⁸ Bradbury, Ray: *451 fok Fahrenheit*, 1953. (Ford.: Loránd István)
- ¹⁹ Barber, Benjamin: *McVilág kontra demokrácia*. (www.eszmelet.tripod.com)
- ²⁰ Hasonló megoldásokat alkalmaz társszerzőként jegyzett új tankönyvem: Tóth Krisztina – Valaczka András: *Irodalmi ikerkönyvek 5.*, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2004. (www.ntk.hu/ikerkonyvek)
- ²¹ Segítséget jelenthet a művek tematizálásában esszékötetem: Valaczka András: *A költészet genetikája*, Magyar Napló Kiadó, 2004.





Táltos

A képen látható táltosdob szövege:
*„Oltalmazónk mindentitokismerő dicső
nagyasszony vigyázó két szemed óvjon
napatyánk fényében.”*

A táltost a természetfeletti lények szemelik ki hivatására, arra születik, s ennek jele, hogy fölös csonttal, foggal, a rendesnél több újjal jön a világra. Akit erre kiválasztottak, hiába vonakodik vagy szegül ellene, ha nem akar elpusztulni, megnyomorodni, akarata ellenére is kényszerül táltossá lenni. Az elhivatott serdülő korában súlyos betegségbe esik, hitük szerint ilyenkor elragadják a szellemek, s testét ízekre darabolják, hogy megkeressék alkalmasságát bizonyító fölös csontját. Mikor meggyötörtetése után újraéled, már birtokában van varázsló tudományának. Ekkor történik közössége előtti felavatása, s ennek legfontosabb mozzanata a világfát jelképező sámánfa megmászása, amikor az ifjú táltos bemutatkozik az égieknek. E jelképes értelmű felkészülés alkalmával nyeri el varázsdobját, amellyel egész életében, révülései során, az ünnepélyes szertartásokon megidézheti a szellemeket, vagy felélesztve dobját, mint bűvös hátaállatával, szélsébes táltoslovával, távoli birodalmukba képes vele száguldani. A néphagyományból kikövetkeztethető, hogy egykor, még az ugor együttélés korában tollas fejdísszel bagolynak, illetve agancsokkal szarvasnak álcázták magukat a sámánok, majd a török népekkel való kapcsolat idején megjelenik fejviseletükként a házi marha szarva, amely állat későbbi életmódjuknak, a földműveléssel kiegészült állattartásnak a legfontosabb jóságá lett.

(Dienes István: *Szellemkultusz, táltoshit, ősvallás – A honfoglaló magyarok*)



Táltos viaskodás





A MAGYARSÁGTUDAT ŐRZÉSE ÉS ERŐSÍTÉSE A KISEBBSÉGBEN ÉLŐ KÖZÖSSÉGEKNÉL – AHOGY EGY FALUSI PEDAGÓGUS LÁTJA

NAGY ZOLTÁN

A történelmi Magyarországról leszakadt részeken élő magyarságnak erősebb a nemzettudata és akarata is, hogy a nyelvét, kultúráját, szokásait megőrizze.

Meddig él egy közösség, ha kisebbségben van? Vajon csak hosszabbítani tudjuk nemzeti megmaradásunkat – mint a rákos, halálos beteg esetében –, vagy fel is tudunk gyógyulni ebből a nem éppen kedvező állapotból? Hogy érzi magát a szülőföldjén őshonos székelymagyar, akit állandóan lebozgoroznak (hazátlan), ha saját közösségéből kikerül? Hogy érzi magát az a magyar, akinek a szülőföldjét – Székelyföldet – ősi román földnek jelölik a térképek?

A történelem azt bizonyítja, hogy ez nem halálos betegség, talán csak krónikus. Hiszen ismert, hogy a történelmi Magyarországról leszakadt részeken élő magyarságnak erősebb a nemzettudata és az akarata is, hogy a nyelvét, kultúráját, szokásait megőrizze.

Trianon után a nemzettudat megtartó tényezői elsősorban a család, az egyház, az iskola és a faluközösségek voltak.

Az Erdélyt bekebelező Romániának első pillanattól kezdve legfontosabb dolga az erőszakos beolvasztás volt. Éppen ezért először az iskolával igyekezett manipulálni, bevezetve a kötelező ro-

mán nyelvű oktatást. Olyannyira, hogy a gyermekeknek még szünetek idején sem volt szabad magyarul beszélniük. A magyarságtudat ápolása a nagy anyagi és erkölcsi áldozattal megmaradt egyházi iskolákban élt tovább. Továbbélt azonban az erős faluközösség, a családi közösség és az egyház. A megmaradt magán-, egyházi, közbirtokossági tulajdon megfelelő anyagi háttérrel biztosított az erős faluközösségeknek, családoknak és az egyháznak. Ezzel magyarázható, hogy kisebb volt az elvándorlás, hisz minden székely család rendelkezett annyicska földdel, erdővel, amennyi elegendő volt, hogy szülőföldjéhez kösse.

A kommunista rezsim, amely Romániában alapjában véve nacionalista volt, az iskolák államosításával látszólag demokratizálta az oktatást. Az iskolákban folyt ugyan magyarul oktatás, az '50-es években a moldovai csángóknak magyar tanítókat képeztek Bakóban; viszont ami a kommunizmusban bekövetkezett, az hasonló csapásként érte az anyaországi és a kisebbségben élő magyart. Az egyházak kiszorítása a köz-



életből, a magántulajdon megszüntetése hasonló hatást váltott ki itt is, ott is. A mezőgazdaság erőltetett átalakítása megszüntette a faluközösségek kötöttségét, lazította a családi kötelékeket. A falu életében mélyreható struktúraváltás következett be, így aztán sem a faluközösség, de még a család sem tudta betölteni nemzetmegtartó funkcióját. (Az Etéddel szomszédos Siklód faluban például olyan demográfiai változás állt be a tömeges elvándorlással, hogy az iskolába járó gyerekek korábbi 300-as létszáma mára 5-re csökkent. A falut a teljes elnéptelenedés veszélyezteti.) Mindezek ellenére az egyház, a templom falain belül, a pedagógus társadalom egy része – ha titokban is – foglalkozott a magyar kultúra és önazonosság továbbadásának kérdésével. Ami viszont kevésnek bizonyult ahhoz, hogy ne álljon be minőségi változás nemzet-tudatunkban.

A rendszerváltoztatás után a lehetőségek látszólag megnyitották az előbb felsorolt tényezők előtt, hogy betölthessék magyarságtudat-kialakító és -megőrző szerepüket. De fölmerül a kérdés, hogy lehet-e, szükség-e visszaállítani a kommunizmus előtti állapotokat? Meggyőződésünk, hogy lehetetlen, és nem is célszerű. Mert a külső hatások – a globalizáció és a liberalizmus – új helyzetet teremtettek, amelyre új megoldásokat kell keresni.

Marosvásárhelyen a magyar iskolákért folytatott harc – gyertyás-könyves felvonulással – a történelemben fennmaradó fekete márciusi eseményekhez vezetett: *Cseresznyés Pál* szomorú meg-

hurcoltatása, *Süülő András* félszemének elvesztése. Az események után csak magyar elítéltek voltak. Ám a legragikusabb következménye mégis a kivándorlás erősödése volt. A valamikor 90%-ban magyarok lakta *Bolyaiaak* városában számarányunk rövid idő alatt 50% alá esett. Az elvándorlás már nem a határon belül történik, hanem a szülőföld elhagyásával, ami nagyobb veszélyt jelent a kisebbségben élő nemzetközösségek számára, mint a kommunizmus. A visszakapott termőföldnek, erdőnek mára már nincs meg sem a visszatartó, sem a visszahívó szerepe. Vajon ki lesz a visszaadott földeknek az új tulajdonosa?

Milyen szerepe van a mai iskolának magyarságunk átadásában, megtartásában? Tudjuk, hogy most, amikor az előzőekben felsorolt tényezők már nem tudnak olyan erővel hatni, mint a két világháború között, az iskolának határozottabban fel kell vállalnia ezt a szerepet. Itt van viszont egy másik kérdés: Vajon lesz-e magyar gyermek, akit ezekben az iskolákban tanítani fogunk? A nagyon reménykedő ember is csak azt mondhatja: talán.

A '90-es évek után az első lépés az önálló magyar iskolák visszaállítása volt olyan helyeken, ahol a múlt rendszerben beolvasztották a román iskolákba. Ez többé-kevésbé sikeres is volt a mi vidékünkön. Az önállósult magyar iskolák jó része jeles magyar személyiségek nevét vette fel, akiknek az emlékét ápolják is.

A mi iskolánk *Jósika Miklós* nevét vette fel fennállásának 400. évfordulóján.



Hisz „nem kis nevezetessége Etédnek az sem, hogy egyik nagy regényírónk, báró *Jósika Miklós* mint huszárkadét itt katonáskodott, s bizonyára oly környezet és vidék, mint Etéd, nem kis befolyással volt arra, hogy a kis kadétból oly nagy regényíró legyen.” (*Tarcsafalvi Pállfy Aladár*)

Iskolánkban nemcsak mennyiségi, de minőségi változás is beállt. Etéden a valamikori 30-35-ös osztálylétszámok 15-20-ra csökkentek, és vannak olyan osztályok, amelyekben mindössze két magyar tanuló van.

Ahogy időben – Trianontól napjainkig – változtak a nemzetmegmaradási lehetőségek, úgy Erdély területén is más és más lehetőségek voltak, vannak és lesznek. Másképp éli meg magyarságát a tömbben élő székelyföldi, a szórványban élő, vagy a csángómagyar. Mindhárom lehetőséget is nyújt, de veszélyeket is rejt magában.

Itt kell megemlítenünk, hogy nagy szomorúságot és keserűséget váltott ki a kisebbségben élő magyarokban a 2004. december 5-i népszavazás, amely azt az érzést keltette bennünk, hogy „mi már a kutyának sem kellünk”.

A másik nagy kérdés, hogy ezekben az iskolákban milyen pedagógusok tanítanak. Az még nem minden, hogy egy tanító, tanár magyarul tanít, ha szívelelke mélyén nem érzi át ennek a feladatnak a fontosságát. A fiatal generációhoz tartozó tanárok nem mindegyike érzi át kellőképpen tevékenységének nemzetmegtartó hatását. Ezen segíthetne az önálló magyar állami egyetem, amelynek létrehozása már 15 éve várat

magára. A hiányt némiképp pótolja a Sapiencia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, amelynek fenntartásához a Román állam csak annyival járul hozzá, hogy engedi működni. Pozitívumként megjegyzendő, hogy a továbbképző Bolyai Nyári Egyetemen hangsúlyosan foglalkoznak ezzel a kérdéssel.

A rendszerváltoztatás után lehetőség nyílt arra, hogy a Kárpát-medencei magyar iskolák baráti kapcsolatokat tartsanak fenn, amely nagyszerű lehetőség a magyarságtudat erősítésére. Ezáltal az erdélyi gyerekek nemcsak megismerkednek magyarországi, felvidéki, kárpátaljai, délvidéki gyermekekkel, hanem megismerik egymás szokásait, hagyományait, s azok történelmi, irodalmi, képzőművészeti, zenei életének jeles képviselőit is.

A magyarságtudat alakításában, az iskola keretein belül fontos szerep hárul a magyar nyelv és irodalom tanítására, amihez a kerettanterv is megfelelő, a tankönyv is jó, és léteznek segédeszközök is. Új lehetőséget jelent a magyarság történelmének tanítása heti egy órában a 6. és 7. osztályokban. Ezzel megteremtődtek a minimális feltételek ahhoz, hogy a tanulóink az iskola keretén belül alapfokon megismerhessék nemzeti történelmünket.

A heti 5-6 óra plusz megterhelést jelent a magyar tanulóknak, mivel ugyanúgy kell tanulniuk a román nyelvet és irodalmat, valamint Románia történelmét és földrajzát román nyelven, mint a román gyerekeknek. Az érvényben levő vizsgarendszer ugyanis kötelezővé teszi a fent említett tantár-





gyakból a vizsgát. Ez azzal jár, hogy – főleg a tömbben élő magyar gyermekek – nagy része kudarcként éli meg már az első vizsgát. (A vidékünkön élő tanulók 50%-a például megbukik ezeken a megmérettetéseken román nyelvből és irodalomból). A plusz megterhelés a szórványban élő magyar gyermekeknél azt eredményezi, hogy román tagozatra iratkoznak be, kizárva magukat a magyar kultúra megismeréséből. A többi tantárgy, amit szintén magyarul tanítunk, hozzájárulhatna a magyar nyelvű ismeretek bővítéséhez. Ebben a vonatkozásban azonban az a buktató, hogy a tankönyvek majdnem tükörfordításai a román szerzők által írt tankönyveknek.

Fontos szerep hárul a magyar kultúra átadásában a határokon belüli isko-

lák közti magyar irodalmi (szavaló, mesemondó, színjátszó), népdal- és néptánc-vetélkedőkre. Iskolánk tanuló és nevelő közösségei rendszeresen, aktívan részt vesznek nemzeti ünnepeink megünneplésében, amely alkalmakkor ott leng a magyar zászló, felcsendül a *Nemzeti Imánk* és a *Székelyhimmusz*. Ezek olyan események, amelyek az idősebb emberek szemébe könnyeket csálnak, és a serdülők szívét is meglágyítják.

Magyar közösségeink a fentiek szerint rendelkeznek lehetőségekkel a magyarságtudat erősítése, a magyar kultúra átadása, azonosságtudatunk megőrzése terén. Ehhez azonban odaadó munka, lelkesedés és áldozatvállalás szükséges. Hogy ne csak nyelvében és kultúrájában, hanem szívében is éljen a nemzet.





Kisebbségben (Részlet)

A csúnya, álművelt, nemzetközi szavakat is roppant nehéz csupán a nyelvben leküzdeni. A dolgot kell gyógyítani s akkor meggyógyul a nyelv is. Az aszpirint a legbuzgóbb nyelvvédő sem akarja magyarul kérni; a közös tudomány, a közös ipar mindig ejt majd nyelvünkbe szavakat, amelyek akár más nyelven, akár magyarul mondják őket, mindig nemzetközies lesznek. Mai városi műveltségünkben az a hiba, hogy máshonnan nem is igen van frissülése. De vigyük vissza az embert a földhöz, a tájakhoz, a változatokhoz, a nyelv is más forrásokból kezd színi. Akkor is jórészt idegen szavakat (mert hiszen a keleteurópai népek egymás szókincséből élnek s tán három eredeti szótárra való szavuk sincs valamennyiünknek); de a magyar földben magyarrá illatosodott.

Széchenyi István mondta: „Ha van saját szavunk, ne tűrjük az idegent, ha pedig nincs s nyelvünk bányáiból nem teremthető, vagy pedig honi szavunk csak egy irányzattal (nuance) is mást jelent, mutassunk az idegen, minket gazdagító s az anyanyelvvel majdan összeforrandó szó iránt éppen annyi hospitalitást, mint amennyivel régi magyar szokás szerint fogadjuk a jövevényt”.

Németh László





Jövendőlo taltosasszony



Turul szellemének taltosa



Ősök szellemének idézője

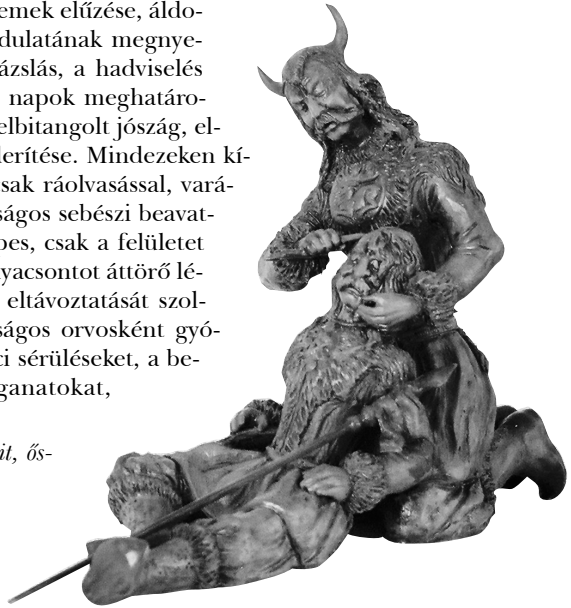


Táltostánc



A táltosok feladata volt a rossz szellemek elűzése, áldozatok bemutatása a szellemek jóindulatának megnyerésére, termékenység- és bőségvarázslás, a hadviselés szempontjából baljós és szerencsés napok meghatározása, kötés és oldás, halottlátás, az elbitangolt jószág, eltűnt emberek, elrejtett kincsek felderítése. Mindezekon kívül a gyógyítás is, mégpedig nemcsak ráolvasással, varázsos cselekményekkel, hanem valóságos sebészi beavatkozással is: ők végezhatték a jelképes, csak a felületet érintő és a tényleges, a teljes koponyacsontot áttörő lékeléseket, amelyek a rossz szellem eltávoztatását szolgálták. Ugyanakkor azonban valóságos orvosként gyógyította e művelettel a táltos a harci sérüléseket, a betegségek okozta vérzéseket, daganatokat, gyulladásokat is.

(Dienes István: *Szellemkultusz, táltoshit, ősvallás – A honfoglaló magyarok*)



Koponyalékelő táltos



Táltoslovon



Lélekmentő táltos





Nyelv, irodalom – iskola

„NEVEDEN SZÓLÍTOTTALAK...”

UJHÁZY ANDRÁS

Budapesten nőttem fel. Az itt beszélt keverék, jellegtelenné vált nyelvet tanultam. A '70-es években voltam eszmélődő diák. Alapvetően a természet-tudomány érdekelt, így lettem vegyész. De mindig is érdekelt, ki az ember, mi a célja és a küldetése. Először azt hittem, erre a kérdésre a kémia, a biológia tudománya segítségével felelni tudok. Évek multával értettem csak meg, teljes mélységében hitünk adja meg a választ. Életünk alapkérdései csak Istenben nyernek megnyugvást. Még az ateista is, ha valóban komolyan veszi „hitét”, Istenhez jut el. A megtagadott Istenhez, a számára meghalt Istenhez. Amikor az ember nem vesz tudomást Istentől, mint a mai fogyasztói világ, amikor Isten csak egy lesz a lehetséges dolgok közül, az ember élete értelmét veszíti el. Már nem kérdez. Elfelejtette, hogyan kell? Vagy csak nem mer, mert fél a választól? Nem tudom. Féltő, hogy ezzel egész emberségünkről mondunk le. Hogy ez ne következzen be, sokat kell tennünk. Meg kell erősödnünk kultúránkban és nyelvünkben is.

AZ EMBER MINT KULTÚRATEREMTŐ LÉNY

A kultúra szót nagyon sokféle értelemben használjuk, mert rendkívül sok szempontból vizsgálható. A II. Vatikáni

Zsinat a *Gaudium et Spes* c. dokumentumában egy hosszú fejezeten keresztül (53–62. rész) elemzi mind elméletileg, mind gyakorlatilag. E szerint: „*A kultúra szó általános értelemben véve mindazt jelenti, amivel a maga sokirányú szellemi és testi képességét kiműveli és kibontakoztatja az ember.*”²¹ E meghatározás szerint a kultúra az ember ember voltának kifejeződése. Ahogyan gondolkodik, kapcsolatot teremt a teremtett világgal, a másik emberrel, Istennel, és ahogyan kultúráját építi. Az önkifejezés minden formája egyben kulturális tett is, amellyel saját magát és környezetét is alakítja. „*A kultúrának lényege az, hogy az ember maga formálja, alakítja 'műveli' a világot.*”²² Ugyanakkor „*az emberi személy jellegzetes vonása, hogy csak kultúra által (...) juthat el az igazi és teljes emberségre.*”²³ Éppen ezért a kultúra vizsgálatakor az ember legmélyebb rétegét vizsgáljuk: önmagához, Istenhez és a világhoz való viszonyát.

Ki az ember? Honnét jött, és hová tart? E kérdések már ősidők óta foglalkoztatják a gondolkodó embert. Minden kor igyekezett választ találni. Különböző filozófiai, vallási okfejtésekkel csitította a lelke mélyén mindig ott bujkáló kérdést: Ki vagyok én? Megnyugtató, minden emberre érvényes, és mindenki által egyaránt elfogadható választ szerintünk, keresztények szerint



csak Jézus Krisztus adott, amit azonban mások elutasítanak. De ezt sokan nem fogadják el. Ezért születnek mind újabb és újabb vallások.

Az ember a világra nyitott lény. Minden érzékével a külvilág ingereit igyekszik magába fogadni, feldolgozni, leképezni. „Sohasem elégszik meg a megszerzett tapasztalatokkal; újakat keres és kifogyhatatlan leleménnyel alkalmazkodik a változó körülményekhez.”⁷⁴ Sőt a technika folyamatos fejlesztésével maga alakítja körülményeit. Az ember világra való nyitottsága lényegében tér el az állatokétól. Míg az állat csak az ösztönei és érzékszervei által meghatározott ingerek érzékelésére és feldolgozására képes, addig az ember „túlnyúl minden egyes tapasztalaton: tárva-nyitva áll új tapasztalatok megszerzésére és az ebből következő létfeladatok megoldására. Nem néz fel a világra; mert a világ fölé emelkedik, amennyiben föltette van minden képnek, amit alkotott vagy alkotni fog a világról. Az ember nyitottsága előfeltétele annak, hogy egyáltalán rákérdezzen a világ egészére, hogy a világ mint világ jelenhessék meg tapasztalatában.”⁷⁵ Így az embert érő minden inger az egész világról alkotott képébe integrálódik. Ezért egyegy hatás más és más reakciót válthat ki az egyes emberekből, ha más a világról alkotott képük, más az előtörténetük.

Az ember nem csupán észleli a külvilágot, hanem leképezi önmaga számára és átalakítja. „A külvilággal való kapcsolatában mesterséges világot épít ki maga körül azzal a céllal, hogy e művi világ terelje mederbe a rázúduló ingerek és benyomások áradatát.”⁷⁶ A világ ilyen módon való leképezésének első és legfontosabb lépé-

se a nyelv kialakulása. A dolgok megnevezésével vette a világot birtokba az ember.⁷⁷ De ezzel egy új világot is teremtett saját maga számára. „A nyelv építi föl azt a színes belső világot, melyet tudatnak nevezünk; a képzeletek világát, mely a külső dolgoktól függetlenül bármikor rendelkezésünkre áll, saját akaratunktól függően előálítható. Bár a tudat nem azonos a gondolkodással, nélküle nem tudnánk gondolkodni. Nélküle nem léteznék sem a tudat belső világa, sem a hangtalan gondolkodás.”⁷⁸ A gondolkodás pedig az ember legsajátosabb tevékenységeinek egyike. Ezzel rendezi, rendszerezi az őt ért ingereket, képezi le azokat információkká, és állítja össze számára érvényes világképpé. A gondolkodás segítségével tudja felidézni a múltbéli történéseket, és igyekszik előrevetíteni a jövőben bekövetkező eseményeket. Ennek a folyamatnak fontos eleme a képzelőerő, a fantázia. Ez segít az új helyzetek megoldásában, sőt azok megteremtésében. Ugyanakkor a fantázia nem tudatos tevékenység. „Az alkotó képzelet működése önkéntelen, a logikus gondolkodásé szándékos.” – Ezért „a képzelet teremtőképessége kivételesen szoros összefüggésben van az ember végtelen nyitottságával. Ez pedig arra vall, hogy a világra nyitott ember a képzelőerő által nyeri magát és belső világát Istentől.”⁷⁹

Amikor az ember a nyelv, a környezetének tudatos leképezése és átalakítása által sajátos, a természettől idegen új környezetet alakít ki magának, kultúrát hoz létre. Megalkotja azt a szellemi, lelki, közösségi és tárgyi közeget, amelyben élni tud. Mindez egy kétlépcsős folyamat következménye. Az elsőben a külvilág in-

gereiből megteremti a saját belső világát, majd második lépésként ennek alapján átalakítja a környezetét. Így a kultúra az önmagunkon átszűrte világ leképezése, mások számára is érthető kifejezése lesz.

A kultúra szó a *colo* (jelentése: földet művelni) latin szóból származik. Ez nem kizárólag azt jelenti, hogy a földműveléssel jelent meg a kultúra, hiszen korábbi korok kultúráját is ismerjük, hanem sokkal inkább arra a hasonlóságra utal, amely a föld művelése és a környezetünk átalakítása, kultúrálása között van. A földműveléssel az ember a földet maga számára termékenyebbé teszi azáltal, hogy olyan növényeket termeszt, amelyekre szüksége van. A kultúrában az ember az egész környezetét alakítja úgy, hogy az számára kedvezőbb legyen. Tulajdonképpen ezt mutatja be már a Teremtéstörténet is: *Az Úristen vette az embert és Éden kertjébe helyezte, hogy művelje és őrizze.*¹⁰

A NÉV ÉS A SZENTÍRÁS

A Teremtés könyvének második fejezetében egy nagyon érdekes leírást találunk. Miután Isten megteremtette az állatokat, az emberhez vezette őket, aki nevet adott nekik. Az ember minden állatnak nevet adott, de nem talált magának segítőtársat. Ezért az Isten álmot bocsátott rá, kivette oldalbordáját, és megteremtette az asszonyt. Az ember az asszonyban ismert rá segítőtársára.¹¹

A *Biblia* ebben a leírásban egy nagyon ősi tapasztalatot rögzített. Az ember a szavak, a megnevezés által veszi birtokba a világot. Számára az létezik, amit meg tud nevezni. A kifejezhetetlen mindig titkos, megfoghatatlan és ezért félelmetes

volt számára. A mai nyelvészet hasonló jelenségeket tár fel. Kimutatták, hogy a nyelv legmélyebb rétegét a nevek, mégpedig az embert és az állatokat megnevező nevek alkotják. Az a tárgy, jelenség, amely megnevezhető, ettől kezdve megfogható, azaz birtokoljuk. Sőt a szavak által felidézük, azaz a tudatunkban, képzeletünkben jelenvalóvá tesszük.

A megnevezés által válik minden élő és élettelen egyedivé. Elválik a sokaságtól, és egyszeri és megismételhetetlen lesz. Az ember a megnevezéssel tesz rendet a világban. Az őskáoszából, amelyben teljesen rendezetlenül, esetlegesen és minden belső értelem nélkül vannak a dolgok, kozmoszt, értelmes és megérthető világot teremt. Amikor az ember nevet ad valaminek, akkor a lényegét igyekszik megragadni. Személyneveink, földrajzi neveink gyökerei idáig vezethetők vissza. Ezért olyan nagy hatalom a nyelv, ezért volt olyan fontos a régi ember számára a név.

Milyen másképp nézünk egy virágra, madárra, ha tudjuk a nevét! Miért tölt el örömmel és meglepedettséggel, ha valaminek vagy valakinek megtanulom a nevét! Miért olyan fontos a mindennapi életben a bemutatkozás! A régi zsidó ember nem ejthette ki Isten nevét, mert azal megidézte volna. Inkább különböző módon körülírta. De a szentmise liturgiájában is keresztet vet a pap, amikor kimondja Isten nevét, a szolozsmában pedig meghajlunk, amikor a Szentháromságot dicsőítjük. A szerelmes is egészen más hangszállal ejti ki kedvese nevét.

A Jelenések könyvének ígérteit is csak így érthetjük meg: „*A győztesnek egy*



fehér követ adok. A kövön új név van, amelyet senki más nem ért, csak aki megkapja.”¹² Isten ebben az új névben életünk lényegét adja nekünk, éppen ezért lesz csak nekünk szóló. A név legnagyobb csodáját a Krisztus-himnuszban találjuk. „Ezért Isten felmagasztalta, és olyan nevet adott neki, amely fölülte van minden névnek, hogy Jézus nevére hajoljon meg minden térd a mennyben, a földön és az alvilágban, s minden nyelv hirdesse az Atyaisten dicsőségére, hogy Jézus Krisztus az Úr.”¹³ Isten Jézus Krisztusban mondta ki isteni voltának lényegét. Kimondta, és az megvalósult. Az Ige testté lett. Ez az alany és az állítmány teljes egysége. Az Ige és a Név. De ennél még sokkal több történt itt. Isten nem maga számára tette mindezt, hanem miértünk. Jézus által minket is belevon ebbe a hatalmas szeretetáramba. Jézus neve minket ebbe a magasságba emel. Ezért van olyan nagy hatalma a névnek. Részévé válunk Isten szerelmének.

A kiinduló bibliai történetnek másik jelentése is van. Az ember az előtte elvonuló állatok seregében nem ismert saját magára, nem lelt társat magának. Ezért Isten álmot bocsátott rá. Isten ezt az álmát faragta meg, amikor az aszszonyt megteremtette. Ezért ismerhette rá az ember és mondhatta ki: – Csont az én csontomból, hús az én húsbomból, azaz mindenestül belőlem való. Benne valósulnak meg gondolataim. – Olyan nevet adott neki, amely már hordozza mindkettőjük lényegét.

A bűnbeesés történetéből tudjuk, az ember Isten helyére tör. Immár Isten nélkül akar teremteni. Ezáltal már nemcsak leképezi a világot, hanem a szavak és a

belőlük fakadó tettek segítségével átalakítja azt. Álmait megvalósítja. Ez teszi a szavakat, a nyelvet még félelmetesebb hatalommá. Egy-egy gondolat megfog a valakiben, aki azt szavakba öntve tovább adja. Egy nagy gondolkodó az egész társadalom gondolkodásmódját meg tudta változtatni. Az emberiség történelme sok ilyen fordulópontot tartalmaz. Amikor a kimondott szó önálló életet kezd élni. Függetlenedik alkotójától, annak szándékától. Ezért óriási a felelősségünk.

GONDOK AZ ISKOLÁBAN

A szó teremtő hatalom, nagyon csínján kell bánni vele. Erkölcsi felelősség, mert bár ritkán gondolunk rá, tükrözi azt, hogy milyen a viszonyunk a világhoz. Éppen ezért a nyelv, legfőképpen az anyanyelv oktatása, művelése az iskola elsőrendű feladata. Az iskola azt szeretné elérni, hogy a valóság és a gyermekben leképezett világ között minél nagyobb legyen az egység. Ezt segíti a tárgyi tudásuk fejlesztése, de ugyanolyan mértékben a nyelv kiművelése. Ez utóbbi határozza meg, hogy a megtanult tárgyi tudásról hogyan, milyen struktúrában fog gondolkodni. A mai világban pont itt jelentkeznek a legnagyobb bajok. Természetesen ezek nem önmagukban jelentenek gondot, mert olyan emberi, társadalmi, az egész közösséget érintő szellemi problémák húzódnak a mélyén, amelyet csak visszatükröz nyelvünk állapota.

1. *A szavak elveszítik értéküket.* – Elszakadnak attól a valóságtól, amelyet eredetileg leképeztek. Sokszor önmaguk ellentétébe fordulnak át. Így lesz „szörnyen” jó, vagy „baromi” klassz egy szép





élmény. Egyes szavakat annyiszor használunk, hogy elveszítik értéküket. Nem hiába nem volt szabad kimondani a zsidóknak Isten nevét. Ez attól is óvta őket, hogy helytelen istenkép alakuljon ki bennük, hogy eltorzuljon a szó jelentése. Mára sajnos pont a legszebb emberi értékeket kifejező szavaink koptak el.

Hasonlóan gondot jelent az is, hogy a gyerekek tudásuk legjavát már nem a világból, hanem a médiából kapják. Ezzel a szavak mögöttes tartalma is csak egy virtuális világot tükröz. Látzólag nagyon sokat tudnak, nagyon sok jelenségről van ismeretük, de valójában a világról szerzett személyes tapasztalatuk nagyon csekély. Ez a szavak jelentésének stabilitását kikezdi.

2. *A szavakat egyre pontatlanabban használjuk.* – Hasonló, de más jelentésárrnyalattal bíró szavakat összekeverünk, ezáltal a kis különbségeket összemossuk. Ez egyrészt elszegényíti nyelvünket, mert az összemossott jelentésű szavak egyike kikopik. Elvesznek a szinonimák, szegényedik a nyelvünk. Sokkal színtelenebbül tudjuk magunkat kifejezni, nem tudunk finom különbségeket tenni. Ezáltal gondolkodásunk is szegényedik, felszínessé válik. Sajnos ennek az erózióknak a legjobban a morális tartalmat hordozó szavaink vannak kitéve.

3. *A tegezés használata széles körben terjed.* – A tegezésnek a magyar nyelvben kitüntetett szerepe van. Azzal tegeződöm, aki valamiért közel áll hozzám. Családtagom, barátom. A köztünk levő bizalmas, szerető viszony kifejezése. Aki vel tegező viszonyba kerülök, annak megengedem, hogy belépjön az én bel-

ső világomba. A mai tegezős világ ezt a belső védeettséget jelentő falat lerombolja. De az is lehet, hogy e fal leomlását tükrözi. Első gondolatra ez szabadságot jelent. Nem gátol semmi a másik felé. Sajnos csak későn ébredünk rá, hogy ugyanakkor nem is véd semmi a másik embertől.

4. *Sok szót egyre gyakrabban kicsinyítő-képzős formában használunk.* – Nem csak gyermekeinket becézzük, hanem tárgyakat, sőt elvont fogalmakat is. Mintha bagatellizálni szeretnénk azokat. Elveszítjük értéküket, súlyukat, de ezzel elvesztik lényegüket, embert alakító erejüket.

5. *A szavak jelentésének elmélyülésében kitüntetett szerepe van a csendnek.* – Amikor az ember el-elgondolkodik rajta. Amikor a feje és a lelke összerendezi azt. A régi, egyszerűnek mondott emberek szavak nélkül is megértették egymást, míg a maiak a szóözön ellenére félreértik, mit szeretne a másik. A folyamatosan áradó információ lehetetlenné teszi az agy számára, hogy feldolgozza azokat. Emésztetlenül üli meg gondolkodásunkat, és ezzel az agy működését, fejlődését blokkolja.

A gyermeket érő szóözön további eredménye, hogy hozzászokik ahhoz, hogy nincs ideje megérteni a hallottakat. Nincs kivel és mikor megbeszélje azt. Leszokik a megértésről, a gondolkodásról. Ha csönd veszi körül, nem tud mit kezdeni magával, számára a szó nem gondolat, hanem narkotikum lett, amely nem a lényegét mondja ki, hanem pont eltakarja azt.

Pedagógusok nagyon sok olyan helyzettel találkoznak, amelyben a





gondok gyökere innét ered. Érdemes lenne megvizsgálni, milyen összefüggés van e jelenségek és a dyslexia, dysgrafia, a tanulási és a viselkedési zavar kialakulása között.

6. *Nyelvünk egyre veszt szépségéből.*
– Hangzókészletünk elszegényedett, nyelvjárásaink megszűnőben. Hadarunk, rosszul hangsúlyozunk. Elvész a nyelv zenéje. Keveset olvasunk, ezért sokkal kisebb egy-egy szó, kifejezés jelentésbokra. Pedig a nyelv zenéje, a hozzáfűződő élmények adják azt az érzelmi többletet, amely sajátommá teszi az anyanyelvet. Amely egyaránt fejleszti mindkét agyféltekét. Ezért oly fontos a vers, a memoriter tanulása, a népdal.

A KIÚT KERESÉSE

Van-e kiút? Találunk-e olyan megoldást, amely általánosan használható?

A nyelv a világhoz való viszonyunkat fejezi ki, amelynek segítségével újjáalkotjuk a világot. A megoldást is itt kell keresnünk! A világhoz való viszonyunkat kell először rendbe tennünk. A mai ember meghódítani akarja, leigázni, hogy minden őt szolgálja. Miközben ezt teszi, saját maga alatt vágja a fát. Újra fel kell fedoznünk a természet Isten alkotta rendjét! Nem nekünk kell kitalálni, hogyan tegyük rendbe a világot, azt kell meghallanunk, hogy a teremtet világ hogyan szeretne rendbe tenni minket. Újra fel kell fedezni a természetet. Nem a tv-ből közvetített, hanem a minket itt és most körülvevőt. Azt, amelyik csendesen az ölén hordoz. Amelyik időben megtermi a maga

ajándékát, hogy tápláljon jókat és rosszakat egyaránt. Amelyben még a ragadozó állat sem egy horror főszereplője, hanem egyszerűen csak éhes.

Újra fel kell fedoznünk a közösség, a tradíció, a történelem értékét! Mert nem az új hordozza a valós értéket, hanem az, ami elődeink sok ezer éves tapasztalatát hordozza. Az „új” kultusza zsákutca. Olyan kényszerfejlődésre vezet, amelyből nagyon nehéz kilépni, mégis meg kell tennünk magunk és a következő nemzedékek érdekében. Az embert nem az általa birtokolt tárgyak, hanem az emberekhez és az Istenhez fűződő kapcsolatai teszik emberré. Újra fel kell fedoznünk ezeket teljes mélységében. Emberi léptékű közösségeket kell alakítanunk, amely természetes otthonunkká válik, ahol „nem térkép e táj”, ahol még érezzük ízét a nyelvnek, és becsülete van szentjeinknek, hőseinknek.

JEGYZETEK:

¹ GS 53.

² Korzenszky Richárd: *Szünet nélkül*, Bencés Apátság, Tihany, 2000, 93. o.

³ GS 53.

⁴ Nyíri Tamás: *Ember a világban*, Szent István Társulat, Budapest, 1981, 24. o.

⁵ U.o.: 29. o.

⁶ U.o.: 37. o.

⁷ Vö.: Ter 2,19–20

⁸ Nyíri Tamás: *i.m.* 45. o.

⁹ Nyíri Tamás: *i.m.* 53. o.

¹⁰ Ter 2,15

¹¹ Vö. Ter 2,18–25

¹² Jel. 2,17

¹³ Fil. 2,9–11





Honfoglalók hajléka: a jurta



*Honfoglalók jószágai
(rackajuh, magyar szarvasmarha, szürkemarha, huculló, komondor, puli)*



A LATIN JÓT TETT

LAMI PÁL

Gyakran halljuk és olvassuk, főleg (oktatás)politikusokat idézve azt a sajnálatos tény, hogy mi, magyarok az uniós országok között sereghajtók vagyunk az idegennyelv-tudásban. Kínos szembeszűlnünk ezzel a fájdalmas igazsággal, de – mint az összefüggéseikből kiragadott adatok – ez a megállapítás is csak körültekintő kritikával értelmezhető. Egy tavaly ősszel publikált összehasonlítás szerint¹ nemcsak az Európai Unió (magyarul Közösség) régi, hanem a velünk együtt felvett tagjaival szemben is hátrányban vagyunk a nyelvismeret vizsgálatakor.

Tanulságosnak látszik, hogy a 2004-ben csatlakozott államok közül az „öt nyugati nyelv egyikét” (véltetően az angol, a francia, a német, a spanyol és az olasz lehet ez a kör) csak Szlovéniában beszéli a népesség nagy arányban (71%), a többiben az arány nem éri el az 50%-ot, Magyarország ez utóbbinak is csak a felével büszkélkedhet. „Valamely más idegen nyelven” ellenben a lakosság több mint 70%-a tud Litvániában, Szlovéniában, Szlovákiában, Észtországban és Csehországban; mi azonban csak 30%-ban.

Mint minden statisztika, ez is mond, de el is hallgat bizonyos fontos tényeket. Azt mondja, hogy Magyarország mind a nagy nyugati nyelvek, mind az ebbe a körbe nem tartozó nyelvek ismeretében is az utolsó helyen áll. Elhall-

gatja azonban azt, hogy Litvániában és Észtországban nyilván az orosz ismerete, Csehországban a szlovák, Szlovákiában pedig a cseh ismerete adhatja a „valamely idegen nyelv” tudásának magas arányát. De Szlovákiában és – a jelzett összehasonlításban szereplő, de egyelőre nem közösségi tag – Romániában, ahol a valamely idegen nyelvet beszélők aránya 43%, külön is javíthatja a statisztikát szlovák illetve román állampolgár nemzetársainknak magyar nyelv-ismerete. (Még az a gyanú is megfogható bennünk, hogy a kisebbségi magyarok anyanyelvtudása esetleg „valamely idegen nyelv” ismeretét jelenti.) Ha az idézett statisztika nem országokat, hanem nemzeteket vizsgálna, mi, magyarok is jobban állnánk, hiszen a határon túli magyarok jó része beszéli az ottani többség nyelvét.

De nemcsak a statisztikai adatok többféle értelmezhetősége miatt kell árnyaltabban gondolkodnunk, hanem azért is, mert a jobb esetben önostorozó, rosszabb és egyben gyakoribb esetben képességeinket és eredményeinket lebecsülő politikusi nyilatkozatok sohasem említik a szomorú tény valódi okait, helyesebben talán először szólal meg az adatok forrásául szolgáló cikkben oktatási vezető (*Medgyes Péter* helyettes államtitkár) úgy, hogy mélyebbre mer nézni. *Medgyes Péter* a négy évtizeden keresztül erőltetett orosznyelv-tanítást látja



s mondja ki végre a nyelvtanulás gátjának. A hajdani kisdíák, még alig megismerkedve a latin betűs írás technikájával, máris válthatott a cirillre, amelynek befogadását egy megszállt országban a hang-betű megfeleléseken túl, érzelmi szempontok is zavarták. (Ilyenre másutt is találunk példát: finn barátaink ímmel-ámmal tanulják a kötelező svédet.) Sokszor hallottuk – noha anélkül is tudjuk –, hogy az orosz *Tolsztoj* és *Dosztojevszkij* nyelve, de az iskolai olvasmányok egészen más világot közvetítettek. Egy évtizednyi, nyelvtanulásra fordított drága idő veszett a többségnek kárba, sokszor még azoknak is, akik a tudományos fokozat megszerzéséhez orosz nyelvből vizsgát tettek. (Ugyanakkor a Birodalom szláv ajkú országaiban a rokon nyelv könnyű elsajátítása szépen javított a közölt adatokon, Románia viszont a nyelvtanításban nem hódolt meg.)

Ha felidézzük a kort, és nyelvtudásunk gyengeségeinek okait keressük, akkor beszélnünk kell az utazás eleinte általánosnak nevezhető tiltásáról, majd mindvégig megmaradó korlátozásairól, de arról is, hogy a nyugati nyelvektől való távolságot tovább fokozta a mozi- és tévéfilmek másutt mértékletesebb, nálunk viszont szinte teljes körű szinkronizálása. Ez is a nyelvtanulás ellen munkáló gesztus, hacsak nem a cenzúra egyik lehetséges formájaként értelmezzük.

Ha eltekintünk a nyelvismeretnek e történelmi beágyazottságától, s csak nyelvészeti szempontokat veszünk figyelembe, akkor a magyar nyelv struktúrájának, szókincsének és zeneiségének a nagy európai nyelvektől alapvetően el-

térő sajátosságaira kell utalnunk mint a nyelvtanulás egyik legnagyobb nehézségére. Mindenki tudja, milyen könnyű rokon nyelvet tanulni, milyen könnyű a németnek angolul, az olasznak spanyolul, a csehnek szlovákul tanulnia és viszont. Megszívlelendő egyébként, ahogy a széles nyelvismerettel rendelkező *Habsburg Ottó* nyilatkozik magyar nyelven a nyelvtanulás sorrendjéről: „Természetesen angolul is tanultunk, de én az angoltól – az igazat megvallva – nagyon félek. Az angolt viszonylag könnyű megtanulni és könnyű használni. És mivel az ember alapvetően lusta, ezért az angol után más nyelvet az emberek már nem szeretnek megtanulni. Pedig nyelvtanulásra nagyon nagy szükség van. Én azt hiszem, hogy legokosabb a franciával kezdeni, aztán a spanyollal, olasszal folytatni, és csak azután jöjjön az angol...”²

A nyelvészeti után legalább egy pedagógiai szempontra is ki kell térni. A nyelvtanítás és -tanulás módszertanával foglalkozók beszélnek a transzferhatásról, vagyis az egyik nyelv elsajátításában vagy ismeretében szerzett tapasztalatok tudatos vagy ösztönös átviteléről egy másik nyelvre. E transzferhatás alapját hosszú évtizedekig a latin jelentette, s ennek révén a két világháború közötti értelmiség jobban beszélt, írt és olvasott idegen nyelveken, mint a későbbiek. Örömmel mondhatjuk, hogy – ha nem is széles körben, de – a latin feléledését tapasztaljuk a gimnáziumi oktatásban. Iskolánkban, a Németh László Gimnáziumban, de másutt is újra mindenki számára kötelező nyelv a latin, s mi, ahol a nyelvórák száma nem



több, mint más gimnáziumban, a diákoknak a nagy európai nyelvekben tett sikeres nyelvvizsgáltaival mégis rendkívül előkelő helyen, a hatodikon állunk az Országos Közoktatási Intézet által publikált, több száz intézmény nyelvtudási adatait feldolgozó rangsorban.

Hadd elevenítsek fel egy ide kapcsolódó személyes tanári emléket. A '80-as évek közepén egy olyan világjárt diák került különös okokból az osztályomba, aki megérkezésekor egy szót sem tudott magyarul. Az angol nyelv közvetítésével tanítottam magyarrá; van nyelvünknek olyan szabálya, amelyet könnyen, van, amelyet nehezebben fogadott be, de azt mondhatom, gyorsan haladt előre. Egy alkalommal egy bonyolultabb grammatikai jelenséget igen könnyen megértett, s mikor ezért némi csodálkozással megdicsértem, azt válaszolta: „*Latin was good.*” (A témába vágó érvként említem meg, hogy baden-württembergi testvériskolánk, az Albertus-Magnus-Gymnasium pedagógiai programjában önmagát

„európai gimnázium”-ként határozza meg, ami azt jelenti, hogy a diákoknak két nagy európai nyelv mellett latinul és görögül is kell tanulniuk.)

El kell azonban ismernünk, ma már jobb, ígéretesebb a helyzet. A mai középiskolás nemzedékek több nyelvet és jobban fognak tudni, mint elődeik. Ha pedig a közoktatásban idegennyelv-tudási lemaradásunkat nemcsak a társalgási nyelv területén igyekeznénk csökkenteni, hanem a nyelv hordozta kultúra területén is, s a nyelvvel való ismerkedésre nézve nem volna tartalmatlan állítás, hogy például az orosz *Tolsztoj* és *Dosztojevszkij* nyelve, akkor tényleg felzárkózásról beszélhetnénk, a nagy világon könyvebben lenne számunkra hely.

JEGYZETEK:

¹ Pelle János: *Nem értjük*, in: *Heti Válasz*, 2004. november 4., 24–25. o.

² Bokor Péter – Hanák Gábor: *Beszélgetés Habsburg Ottóval*, in: *Rubikon*, 2004. október, 38. o.



Hússütés



Fazekas





NYELV ÉS SZAKISKOLA

KAUTNIK ANDRÁS – SZABÓ LÁSZLÓ

Két év áll rendelkezésünkre, hogy ezek a gyerekek kulturáltan, a maguk szintjén választékosan, magabiztosan ki tudják fejezni magukat szóban és írásban... Ezen gyerekek nagy részéről nyolc éven keresztül valahol már lemondtak.

1. A SZAKISKOLÁSOK

„Kérem. Tisztelt Igazgató Úr! Azal a kévelemel fordulok önhöz, hogy X. Y. Született: itt és ekkor; Tanulmányait 2004-2005 ős tanévben önöknél kezte meg.

Indoklás. Azal az indokkal fordulok Tisztelt Igazgató úrhoz, hogy továbbra szeretném, ha gyermekem mint magántanuló ként elvégezné az iskolát önök nél. Mivel még rajta kívül van 2 kiskoru gyermekem és edig anyagi gondok véget nem tudot iskolába járni. Sajnos én levagyok százalékolva betegségem által. Az élettársam szociális segélyen van és fiam alkalmi munkából kereste a pénzt a családnak. Előve is köszönöm a megértését.”

Ezt a „hivatalos kérvényt” egy édesanya írta egyik szakiskolánk igazgatójának. Írását egy A4-es füzetből kitépett, vonalas lapon adta be. Ha valaki számára nem lenne világos, a beadvány tárgya: az édesanya „hivatalosan” fordul az iskola igazgatójához, hogy gyermekét töröljék a tanulói nyilvántartásból, és járuljon hozzá, hogy tanulmányait magántanulóként folytathassa, mert tanítási időben dolgoznia kell, hogy eltartsa a családot...

Az idézett kérvény szövegén és tartalmán jól látható, mennyire összetett problémával állunk szemben, amikor a szakiskolások nyelvi állapotát vizsgáljuk. Mielőtt bármiféle állapotfelméréshez fognánk, fontosnak tartjuk egy kicsit közelebről megismerkedni a mai szakiskolásokkal és világukkal.

Ma Magyarországon többnyire azon fiatalok járnak/jelentkeznek szakmunkás-képző iskolába, akik még úgy sem felelnek meg semmiféle középiskolának, hogy – mint tudjuk – újabban szinte már „vadásszák” oda a gyerekeket. A mi gyerekeink többsége kétszeres fájdalommal kezd a kilencediket: először is nyolc éven keresztül azt tapasztalta, hogy az adott iskolában nem jól teljesített, lemondtak róla és képességeiről; másodsor pedig megtapasztalta, hogy amelyik iskolában továbbtanulna, ott nem felel meg.

Gyerekeink szülei jórészt munkásemberek. Sok gyerek érkezik csonka családból, és szép számmal vannak olyanok is, mint a fenti kérvényben szereplő fiú. Vannak még szerencsére olyanok, akiket a család nevel, de sajnos sokan vannak, akik az élettől kénytelenek tanulni: egyre több az olyan diákunk, akiknek családjában már régen nem beszélhetünk hagyományos szerepekről, eddig hagyományosnak tartott viszonyokról és kommunikációról.





Felméréseink során nem hagyhatjuk figyelmen kívül a szülők iskolázottságát sem: nem elhanyagolható szempont, hogy érettségivel, esetleg technikai végzettséggel rendelkező munkás emberek, vagy egyszerű szakmunkás-képesítéssel dolgoznak, netán nyolc általánossal – vagy azzal sem – bíró betanított munkások. Képzelnék csak el, hogy a fenti kérvényt író anyuka miféle nyelvi és kommunikációs normákra tudja nevelni gyermekeit!

Fontos szempont a gyerekek lakóhelye is. A gödi Piarista Szakmunkásképző Iskolába Budapestről, valamint a Budapest–Szob vasútvonal melletti/környéki településekről – elsősorban falvakból – járnak a fiúk. Feltűnő különbség mutatkozik a vidéki és a budapesti (vagy egyéb városi) gyerekek szabadidős kultúrájában és a tanuláshoz való hozzáállásában. Vidéki¹ gyerekeink jó része, noha nem feltétlenül tanul többet a műveltségi tárgyakból és a szakmai-elméleti tárgyakból, otthon szüleiével, főleg édesapjával dolgozik. Ezen fiúk közül szép számmal vannak, akik a tanult szakmájukban valamilyen műhelyben vagy mesterembernél munkát vállalnak és pénzt keresnek. A vidéki gyerekeknek sokkal kiforrottabb jövőképük van, sokkal összeszedettebb munkát végeznek az iskola műhelyeiben.²

Fiúk esetében nagyon fontos, hogy milyen a kapcsolatuk az édesapjukkal, van-e a családban olyan mértékadó tekintély, akire felnéznek, aki előtt kénytelenek valamilyen kommunikációs normának megfelelni, aki előtt meg kell állniuk, és aki megmondja nekik, hogy „*mi a stílus*” és esetleg azt is, hogy „*fiam, ez nem stílus*”. Ha van édesapa a családban, akkor vidéken sokkal inkább érvényesül a hagyományos apaszerep, mint az „emberfaló” fővárosban.

Persze, arra is van szomorú példa, hogy miként kallódik a tizenöt éves gyermek apja segítségével a faluban. Akad olyan „édesapa”, aki kocsmákba és játéktérmekbe viszi fiát és közösen cimboráznak, majd ezek után cinkosan szemet huny, amikor fia ugyanezt teszi önállóan, kortársai társaságában. Méréseink során elhanyagolhatatlan szempont tehát a szülő és a kortárs barátok szerepe, s e szerep jellege a gyerek életében.

Tanítványaink igen egysíkú életet élnek, nyelvhasználatuk színterei leginkább a család – ha van –, a baráti, „haveri” kapcsolatok – olyan, amilyen –, az iskola és a műhely, de ez utóbbiakban is egymás között vannak, így egymásra és egymás normáira jobban hatnak, mint a nevelők rájuk. Nyelvhasználati színtereiknek ez a szűkössége lehet az oka annak, hogy nem tudják magukat választékosan kifejezni, nyelvi repertoárjuk igen szegényes és korlátozott, az irodalmi normával nem tudnak mit kezdeni, sőt kifejezetten feszélyezve érzik magukat, amikor megnyilatkozásukat e norma szerint kell felépíteniük. Általában véve igaz ezekre a gyerekekre, hogy kevés szavú világban élnek, ritkán vagy egyáltalán nem kerülnek olyan helyzetbe, melyben a beszélőközösség által deklarált nyelvi és viselkedési szabályok szerint kellene kifejezni magukat. Amikorra pedig iskoláinkba jönnek, már rögzült bennük egy igen egyszerű, szegényes nyelvi és viselkedési norma.





Olvasási szokásaikról – sajnos – igen röviden tudunk szólni. Többnyire színes újságokat olvasnak/nézegetnek, amelyben sok kép van – jó esetben autókról és motorokról. Előfordult, hogy egy tanulónk igen drága pénzért vásárolt az újságárusnál egy autós magazint, és csak az iskolában vette észre, hogy olyan nyelven íródott (németül), amelyet ő nem ismer... Nagyon kevesen vannak, akik otthon a saját szórakoztatásukra valamit is olvasnak. Tapasztalataink szerint általában a nagycsaládosok és az egészséges családi háttérrel rendelkező tanulók alkotják az olvasók körét.

Mivel ezek a fiatalok nemcsak szépirodalmat, hanem közéleti sajtót sem olvasnak, messzemenőig tájékozatlanok a napi politikában és a közéletben történtek felől, az ilyen jellegű eseményekről képtelenek véleményt formálni. Ha pedig valahova állniuk kell, akkor gyakorta azt az oldalt részeltetik előnyben, amelyik a legegyszerűbben, számukra a legérthetőbben, a legprimitívebben próbálja magát és nézeteit eladni... Figyelemreméltó, hogy szlogenjeiket, példákat, visszatérő poénjaikat milyen tévés és rádiós műsorokból hozzák a fiúk.

Mivel igen kevés irodalmi szöveget olvasnak, és még kevesebb kultúrával találkoznak az iskolán kívül, meglehetősen szegényes a népnyelvi, régi nyelvi, irodalmi, választékos, történelmi, illetve általános műveltségbeli alapszövből álló szókészletük. Erre vonatkozólag a gödi Piarista Szakmunkásképző Iskolában készült egy felmérés.³ *Arany János Toldijának* Előhangját és Első énekét kellett elolvasniuk a gyerekeknek, és abból a számukra ismeretlen szavakat aláhúzni. A gyerekek a tizenhat versszakból negyvenegy szót húztak alá, köztük olyanokat is, mint a *gőgösen, hegykén, hórihorgas, komor; tikkadt, délceg, kevély, zimankós, parlag*. (Tanulságos lenne ugyanezt a felmérést elvégeztetni hasonló korú gimnazistákkal is – akár az ország legjobb gimnáziumában is.)

2. A SZOCIALIZÁCIÓ, A NYELVI HÁTRÁNY ÉS A HÁTRÁNYOS HELYZET KAPCSOLATA⁴

Basil Bernstein, amikor az 1950-60-as években az angliai gyerekek iskolai eredménytelenségének okait kutatta, arra a későbbiekben sokak által vitatott megállapításra jutott, hogy az iskolai esélyegyenlőtlenség a különböző társadalmi csoportokhoz tartozó gyerekek eltérő nyelvhasználatából ered, a nyelvhasználat eltéréseinek pedig az eltérő szocializációs módok az okai. *Bernstein* a segéd- és betanított munkások, valamint a szakmunkás képzettségnél magasabb képzettséggel rendelkezők családtagjainak nyelvi szokásait hasonlította össze, azaz az alacsony, valamint a közepes társadalmi-gazdasági státuszúak köréből vette mintáit.

Bernstein hipotézise számunkra azért érdekes, mert feltételezésünk szerint tanulóink zöme éppen az egyik általa vizsgált társadalmi rétegből, az alacsony társadalmi-gazdasági státuszúak közül érkezik iskoláinkba.





1) A zárt szerepviszony

Bernstein a nevezett társadalmi rétegek családjában uralkodó szerepviszonyokat vizsgálta és vetette össze. Megállapításait arra a feltevésre alapozta, hogy a családi szerepviszonyok az elsajátított kommunikációs kódokat nagyban befolyásolják. A bennünket érdeklő alacsony társadalmi-gazdasági státuszú csoportban *Bernstein* zárt szerepviszonyokat fedezett fel, pontosabban: nagyobb arányban találunk ebben a csoportban zárt szerepviszonyú családokat, mint a magasabb státuszúak között.

Zárt szerepviszonyon azt kell értenünk, hogy a családtagok egymáshoz való viszonyát, valamint a családi kommunikációt és annak stílusát a státuszbeli elhelyezkedés határozza meg. A gyerekek irányításában a beszéd jelentős részét a közvetlen utasítás jellegű elemek alkotják, a közlendő nyelvi megformálásának és az egyéni véleményalkotásnak csekély jelentősége van.

A zárt szerepviszonyt a korlátozott kommunikációs kód jellemzi: beszédhelyzethez kötött, kívülálló számára támpontok nélkül nehezen érthető. A beszélők beszédüket a rendelkezésre álló közös ismeretekre építik. Ezek rendszerint nincsenek expliciten megfogalmazva, legfeljebb utalások formájában vannak jelen. Ez a fajta beszéd többnyire rövid, töredékes, egyszerű mondatokból áll. *Bernstein* szerint ezek azok a tényezők, amelyek miatt ennek a társadalmi csoportnak a gyermekei előnytelenebb helyzetből kezdik meg iskolájukat, mint a közepes státuszú családok gyerekei.

2) A nem létező szerepviszony

Bernstein nézeteire azért lettünk figyelmesek, mert diákjaink nyelvi viselkedése kísértetiesen hasonlít a bernsteini alacsony státuszúakéhoz. Talán abban is egyetértünk a vitatott utóéletű hipotézis szerzőjével, hogy a kilencedik osztályba hozott kommunikációs kódok az esetek nagy részében alkalmatlanok a hatásos tanulási struktúrák kidolgozására, a személyiség fejlődésének segítésére és a társadalomba való zökkenőmentes beilleszkedésre.

A jelenség okait azonban nem tudjuk gyerekeink családjainak zárt szerepviszonyaival magyarázni, egészen egyszerűen azért, mert a nyelvi és kommunikációs szempontból legproblémásabb diákjaink családjában nem beszélhetünk hagyományos „bernsteini” szerepviszonyokról. A korlátozott kommunikációs kód magyarázata éppen a hagyományos szerepek, a tekintély és a mihez tartás hiánya lehet: gyerekeinknek egészen egyszerűen nincs kivel beszélniük, tizennégy év alatt nem beszéltek magukról, terveikről, vágyaikról, érzelmeikről – soha senkinek...

3. AZ OKTATÁSIRÁNYÍTÁS DOKUMENTUMAI ÉS A SZAKISKOLÁSOK NYELVI ÁLLAPOTA

A szakiskola oktatási-nevelési tevékenységének tartalmát az oktatásirányítás központi dokumentuma, a *Nemzeti alaptanterv* (NAT) határozza meg, valamint ennek





az adott iskola körülményeit figyelembe vevő adaptációi, a helyi tantervek. A két szint között állnak a tantárgyakra lebontott kerettantervek. Az alábbiakban áttekintő képet adunk arról, milyen dokumentumok, milyen tendenciák határozzák meg, írják elő vagy éppen segítik a szakiskolai magyar nyelv- és irodalomoktatás keretében a szakiskolások nyelvi állapotának fejlesztését.

A NAT-hoz először 2000-ben készült a szakiskolai irodalomoktatást szabályozó kerettanterv,⁵ amelyhez tankönyvcsaládok⁶ is készültek. Ezek a kerettantervek, tankönyvek a rendszerváltás előtti, kronologikus irodalomszemléletet cserélték fel tematikusra. A tematikus elrendezés azt jelenti, hogy különféle témakörök szerint ismerkednek a diákok az irodalmi művekkel, majd ezek kapcsán valósítják meg a fejlesztési követelményekben előírtakat. Ilyen témakör lehet a szerelem az irodalomban, az ok-okozati viszonyok a szépirodalmi szövegekben vagy a magyar nemzet kulturális öröksége.

A kerettanterv tehát megfogalmaz fejlesztési követelményeket is, azokat a képességeket, melyeket az említett irodalmi témák tárgyalása során erősíteni, fejleszteni kell. Ezek között első helyet foglal el a kulturált nyelvi magatartás kialakítása, majd a szövegértés és szövegalkotás képességének fejlesztése. A továbbiakban a „Belépő tevékenységek” címszó alatt a kerettanterv részletezi, hogy konkrétan milyen tevékenységekben fejlődnek, mutatkoznak meg a megjelölt képességek. A Magyartanárok Egyesülete üdvözölte ezt az új koncepciót, melynek legnagyobb újtása tehát az irodalmi művek tematizált előadása és a képességfejlesztés előírása volt.

A szakiskolások nyelvi állapotát illetően a 2000-es kerettanterv különösen is a képességfejlesztésre irányította a figyelmet. Ezzel az oktatási gyakorlat szintjén realizálta azt a tapasztalatot, hogy semmi értelme irodalomtörténettel és bonyolultabb jelentésréteggű szépirodalmi művekkel foglalkozni addig, amíg a szakiskolások nyelvi állapota az alsó tagozatos szinten megrekedt.

Bár jelenleg nem kötelező érvényűek a 2000-ben kiadott kerettantervek, a ma használatos szakiskolai tankönyvek mégis erre épülnek.

A NAT 2003-as revideálása után új kerettantervek készültek, melyeket az idei tanévben próbálnak ki a SzakMa (Szakiskolai Fejlesztési Program) közreműködő iskoláiban. Az új kerettanterv jellemzője, hogy még inkább a képességfejlesztést állítja középpontba: „*Kiemelten hangsúlyozza a jelenben szükséges kulcskompetenciákat. Korszerű műveltséget közvetít: az életvitelhez, a munkavégzéshez szükséges szokások, kompetenciák (önismeret, akarat, együttműködési készség, komplex információk kezelése, pontosság, szolidaritás) fejlesztését tűzi ki célul.*”⁷ Az irodalomtörténeti szemléletétől a tematikus feldolgozáson át tehát eljutottunk az irodalomóra mint a hasznos tudás átadásának interpretálásáig. Ez a hasznos tudás pedig a „*jelenben szükséges képességek*” – írás, olvasás, szövegértés, kommunikáció képességének – fejlesztését jelenti. Ezen szegmenseket egybevéve elmondhatjuk, hogy az új szemlélet kiemelten foglalkozik a szakiskolások nyelvi állapotának fejlesztésével.





Félő azonban, hogy e koncepció alapján a magyar irodalom és nyelvtan oktatása csupán a képességek fejlesztésében merül majd ki. Hogy míg a képességfejlesztésre koncentrálunk, a szépirodalmi szövegek példák, szemléltetőeszközzé silányulnak. Éppen a diákokat motiváló élményt lúgozzuk ki, ha nem mint irodalomra reflektálunk az irodalomra. Persze a diákok el sem jutnak az élményig, ha nyelvi állapotuk, szövegértésük nincs a megfelelő szinten.

A szakiskolában tanító magyartanároknak segítségre van szüksége ahhoz, hogy az irodalmi, nyelvi élményt megtartva, dinamikusan, hatékonyan fejlesszék a szakiskolások nyelvi állapotát. A gyakorló tanároktól a tananyagteremtéshez szükséges kreativitás ugyan elvárható, ám az ötletek kivitelezéséhez szükséges idő- és energia-ráfordítás már aligha. A központilag kibocsátott kerettantervek természete azonban olyan, hogy különféle taneszközökkel (helyi tanterv-ajánlás, minta-tanmenet, tankönyv, feladatbank) kiegészítve alkalmazható csak a gyakorlati oktatás szintjén.

A 2003-as revideált NAT-hoz a Szakiskolai Fejlesztési Programban készült, a közeljövőben általánosan is bevezetendő kerettantervekhez még nagyon kevés segédanyag született, ezek leginkább irodalmi témákra koncentrálnak, kevésbé a nyelvi állapot fejlesztésére.

Jelentős eredmény azonban, hogy három egyházi szakiskola⁸ magyartanárainak összefogásával és *Fenyő D. Györgynek*, a Magyartanárok Egyesülete alelnökének szakértői segítségével már ehhez a legújabb kerettantervhez értékorientált helyi tanterv-minta⁹ készült. Az egyházi szakiskolák magyartanárai által összeállított helyi tanterv-minta¹⁰ célja épp az előbb említett probléma megoldása: az irodalmi élmény átadása és a tudatos képességfejlesztés összehangolt megvalósítása. A dokumentum célja továbbá utat mutatni az érték közvetítéshez az irodalom tanítása által.

Az oktatásirányítás dokumentumaiban tehát egyre inkább a képességfejlesztésre kerül a hangsúly. A szakiskolások nyelvi állapotát illetően ezek a dokumentumok a szövegértés-, szövegalkotás- és kommunikációs készség tudatos, tervszerű fejlesztését írják elő.

4. A SZAKISKOLÁSOK NYELVI ÁLLAPOTA MÉRŐRENDSZEREK TÜKRÉBEN

A szakiskolások nyelvi állapotának helyzete, változása kétféle módon tűnhet szembe: egyrészt a tanórai nyelvi viselkedésben, másrészt az objektív mérőrendszerek tükrében.

A szakiskolások nyelvi állapota valójában félautonóm mezőben, spontán fejlődik: az órai beszélgetések, felolvasások és nem utolsósorban a példaadó tanári nyelvi magatartás segítségével. Aki szakiskolában tanít, annak ajánlatos kialakítania a spontán, objektíven nem mérhető fejlődést is felfogó érzéket: az objektív mutatók medréből ugyanis gyakran kitör a szakiskolások fejlődésének sodrásiránya. Egy-egy elharapott trágárság, félfüllet elkapott jó szó ugyan nem mutatható ki „statisztikailag”, viszont annál fontosabb ezekre reagálni, erősíteni a pozitív változást.





1) Helyi mérőrendszerek

Sok tanár számára mégis fontos, hogy a diákok nyelvi állapotáról, annak változásairól időről időre „objektív” képet kapjon, és közvetítsen az értékelés során. Ha az energiából telik, mindenképpen érdemes a diákok nyelvi állapotát, fejlődését vizsgálni különféle mérőrendszerek segítségével. Ezek jellemzője, hogy a diák teljesítményét nem érdemjeggyel, osztályzattal minősíti. Továbbá az, hogy egy adott témára a tanév elején és végén ugyanazok a típusfeladatok szerepelnek a dolgozatban. Az összehasonlítás, az értékelés alapja tehát a korábbi egyéni teljesítmény és az osztályteljesítmény.

Tanár és diák számára az egyik legfőbb motivációs erő lehet az osztály és az egyes tanulók fejlődésének tudatosítása. Továbbá a presztízszüket veszített érdemjegyek helyettesítésére vagy alátámasztására is alkalmas lehet egy-két felmérő megíratása, amely „nem jegyre megy”, hanem pl. az egy hónappal korábbi típusfeladatokat ismétli meg és a személyes fejlődésnek tart tükröt, vagy épp az adott diák helyét jelöli ki egy osztályrangsorban.

A nyelvi állapotot, fejlődést objektíváló mérések eredményét mindenképp tudatosítani kell a diákokban: erre legalkalmasabb a szöveges értékelés. Itt természetesen a panelmondatokból álló, aláhúzással kitöltendő szöveges értékelőlapokra kell gondolni. Legcélszerűbb beszélni ezeket a lapokat, nehogy a papírkosárban kössenek ki, még mielőtt a következő vagy előző eredménnyel összehasonlíthatnánk őket. Talán nem álmom egy-két osztályban vagy csoportban a személyes fejlődést rögzítő értékelőlapok készítése.

A nyelvi állapotot mérő-értékelő rendszernek akkor van értelme, ha fejlesztési terveink (tantervi, tanmeneti céljaink) alapján bemeneti mérést is végzünk, azaz „diagnosztikus pre-tesztet” készítünk, hogy a fejlődés szembetűnő legyen. Valójában ilyen diagnózis után lehetne kialakítani a tanmenetet, hiszen ekkor látjuk pontosan, hol vannak a fejlesztendő területek, melyek a tipikus lemaradások: a csoport- vagy páros munkánál kiket ültessünk egy asztalhoz.

A tapasztalat azt mutatja, érdemes nagy jelentőséget tulajdonítani a felmérések eredményének, hiszen éppen az osztály jól feltérképezett, tudatosított nyelvi állapota kell hogy meghatározza a tanár munkáját, nem pedig az íróasztal mellett kitalált, sokszor rugalmatlan tantervi előírások. Különösen igaz ez abban a szituációban, amelyben egyelőre még nincs kimeneti mérés, hiszen a szakiskolai közismereti tantárgyakat semmiféle kötelező vagy államilag elismert vizsga nem zárja le. Így a tanár nyugodtan használhat pl. általános iskolás feladatlapokat is a diákok nyelvi állapotának fejlesztéséhez, nem kell rettegnie attól, hogy tanítványai milyen eredménnyel zárnak majd egy vizsgát.

Végül a tanár mentálhigiénéje sem utolsó szempont. Nem mindegy, hogy csupán kesereg a sok egyes miatt, vagy ezek mögé néz, és mérések segítségével már megragadható, kezelhető kihívásként, szakmai feladatként fogja fel a diákok nyelvi állapotának első látásra siralmas színvonalát.





Annak megállapítása, hogy milyen is legyen a szakiskolások nyelvi állapotát felmérő feladatlap, esetleg alapműveltségi vizsga, messze túlmutat e tanulmány lehetőségein. Egyelőre annyi biztosan megállapítható, hogy sem a tanárokat, sem a diákokat nem szabad a vizsgára való görcsös készüllet kényszerpályájára kényszeríteni. Tény, hogy motiválóan hat az országosan elismert vizsga (melyet *alpműveltségi vizsga* néven terveznek is bevezetni a szakiskolák 10. osztályát lezárandó), azonban az objektív mércéhez való alkalmazkodás kényszere megöli az osztályra szabott fejlődés légkörét. Tehát a vizsgának a helyi tantervben előírt feladatokra, az iskolában összeállított tételsorokra kell épülnie. Továbbá az értékelése sem lehet csupán egy érdemjegy vagy szám, hanem ki kell fejeznie a diák fejlődését, előrehaladását.

2) Országos/nemzetközi mérőrendszerek

Nemcsak iskolai mérések lehetségesek, hanem országos, sőt nemzetközi méréseken is vizsgálják a nyelvi állapot fogalomkörébe sorolható olvasás-szövegértési képességet.

Legutóbb 2003-ban vettek részt a tizedikes szakiskolás diákok nemzetközi felmérésen (PISA),¹¹ melynek közismert eredményei utalnak a szakiskolások nyelvi állapotára. 2004 májusában pedig szintén a tizedikes diákok olvasási-szövegértési képességét vizsgálták országos kompetenciamérésen.

Az egyes iskolák mindkét mérés után értékelő füzetet kaptak, melyben a mérést végzők beszámoltak a módszerről, valamint összehasonlították az adott iskola eredményeit az adott iskolatípus országos átlagával, valamint az összes iskolatípus átlagával. Az Országos kompetenciamérésen még a szakiskolák különféle szakirányainak adatait is összevetették, reflektálva ezzel arra a tényre, hogy egyes iskolák és szakirányok jelentősen eltérnek egymástól.

A PISA-felmérés és az Országos kompetenciamérés adatai olvasásból nagyjából megegyeznek. A tesztlapok pontszámait a statisztikában szokásos 500 pontos skálára vetítették, melyben az 500-as érték az átlagot jelenti. A szakiskolák közül csak egynéhány haladta meg az összes iskola átlagát olvasásból, a többi jóval alatta teljesített: kb. 370–480 pontig. Az egyházi szakiskolák a szakiskolai országos átlag alatt teljesítettek (350–400 pont között), ezzel az alsó 25%-ban helyezkednek el: ez azzal magyarázható, hogy a leginkább rászoruló réteg nevelését vállalja fel az egyházi szakoktatás.

5. SZÖVEGALKOTÁSI KÉSZSÉG FELMÉRÉSE

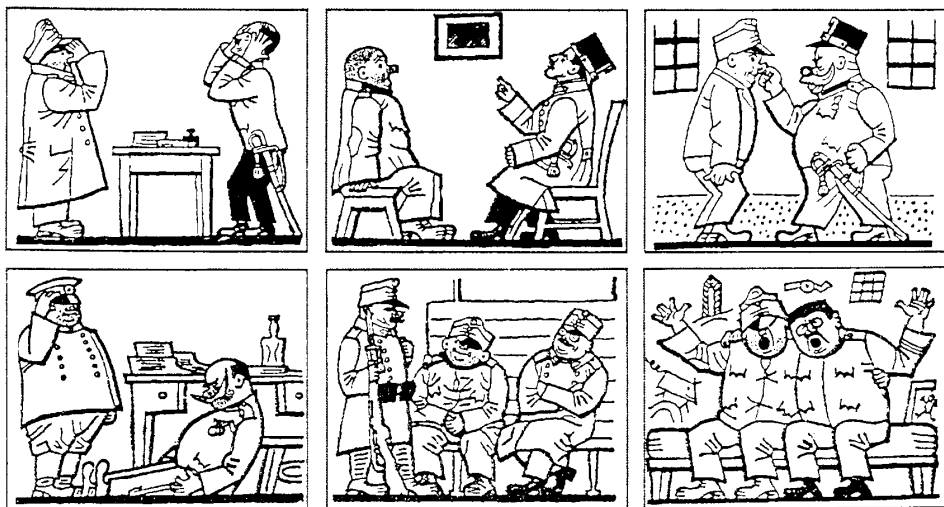
Kilencedik osztályos gyerekeknek háromféle szövegalkotási feladatot adtunk.¹² A feladatot 37 diák végezte el. Elsőként a munkafüzetükben¹³ található hat képhez kellett egy történetet írni, majd a tankönyvből¹⁴ kijelölt egyetlen képről kellett leírniuk, hogy mit látnak rajta, jellemezniük kellett a képen látható személyeket is, végül pedig azt kellett röviden megfogalmazniuk, hogy mivel szokták magukat



hétvégén elfoglalni. A három feladat elvégzéséhez egy tanóra állt rendelkezésre. A felméréshez tartozik még egy bizalmas levél is, melyet a szerzetes hittanárhoz írtak a gyerekek magukról.

Az első feladattal az volt a célunk, hogy a gyerekek képzelőerejét megismerjük, a másodikkal a megfigyelő- és leíró készséget akartuk felmérni, a harmadikból pedig azt kívántuk megtudni, hogy egy múltban történt eseményt hogyan tudnak írásban összefoglalni. A hittanórai levél pedig arról ad képet, hogyan tudnak a gyerekek magukra reflektálni és írásban nyilatkozni magukról. A feladatok értékelésénél nem térünk ki a helyesírás elemzésére, mert egy-két kivételt leszámítva megállapíthatjuk, hogy tanulóink helyesírása katasztrofális: az írásművekben az előfordulható összes hibajelenség mindegyikét szép számmal megtalálhatjuk.

A „történetalkotó” feladathoz a 37 diák közül négy egyáltalán nem fogott hozzá, zavarba ejtette őket, hogy nem áll rendelkezésükre semmilyen támpont, a képek között nem tudtak összefüggést találni/kitalálni.



A feladathoz hozzálatók csoportja is megoszlik. Tíz diák címet is adott történetének! A fantáziadúsabb címek közül: *A blettenfordi gyilkosság*, *A besűgő*, *Egy rossz nap*, *Béla hadnagy jelentése*. Az alkotások túlnyomó részének története vagy börtönben, vagy katonaságon játszódik, és háború zajlik a háttérben. Három olyan történet született, melyben az alkotó történelmi tudásának igénybevételével olyan szereplőket vonultatott föl, mint *Hitler*, *Göring*, *Sztálin*. Két alkotás fabulája nem kapcsolódik háborúhoz, börtönhöz és katonasághoz: az egyik egy igazi rémtörténet, amely egy angol kikötőváros éjszakájában játszódik, a másik egy OTP tartozásokon eladósodott édesapa és elveszett gyermeké-



nek szomorú, ám tanulságos története. A két utóbbi, fantáziában leggazdagabb írás két túlkoros tanuló műve. Az alkotói fantáziát bátran szabadjára engedő írások mindegyike tartalmazza azt a hibát, hogy nem tudja következetesen követni a képeket, azaz a történet egésze nem felel meg a feladatban megjelölt kritériumnak.

A gyerekek zöme észrevette és felhasználta a negyedik képen látható üveget, így az írások jó részében szerepel a részegség, italozás és az ezekkel kapcsolatos, feltehetőleg az életből is vett eshetőségek.

Három olyan mű született, melyre a magyartanár büszke lehet; nagyon sok sablonos történetet olvashattunk, és tíz körülire tehető a teljesen érthetetlen, zavaros elbeszélés.

A legjellemzőbb jelenség a hosszú, értelmét veszített mondat. A gyerekek nem tudják gondolataikat rendszerezni, mintha egyszerre mindent el akarnának mondani. A névmásokat nem tudják használni, bajban vannak az utalásokkal, így sem a mondatnak, sem a történetnek nincs követhető logikája.

Gyakori a szegényes szókincsből adódó szóismétlés jelensége: akad olyan munka, melynek minden egyes mondata ugyanazzal a névvel kezdődik, a mondatok pedig nincsenek a megfelelő nyelvtani eszközökkel összekapcsolva – gyakorlatilag egymás mellé írt hosszabb-rövidebb kijelentő mondatból áll a „történet”.

Az alábbiakban közlünk egy kidolgozott, fantáziadús és logikusan végigvezetett történetet. Az alkotás jól szemlélteti a gyerekek világát, melyből az „alkotói fantázia” táplálkozik.

„Egyszer volt, hol nem volt volt egyszer egy ruszki tiszt. Egy nap a nép fellázadt az ő körzete alatt és nem bírta levérni a forradalmárokat. A forradalmárokról tudni kell, hogy nem ám valami fiatalokból álló tömeget kell itt elképzelni, hanem az ezer fős tömegből mindenki egytől-egyig 80 éves elmúlt és 120 kiló fölött mozgott. Túlnyomó részben hölgyek voltak, és a lázadás oka az volt, hogy őket már nem nézik meg a fiatalok, mondván, hogy: „Ezt nézd, de jócsaj!” Hát ez a baj.

Egyszóval nincs már szexuális életük. A parancsnok amint meghallotta, hogy az öregek fehérmeműben (tangában és melltartóban) rohagnak és tüntetnek, a fejéhez kapott. És kihangsúlyozta, hogy ha 48 órán belül nem vet véget a vizuális terrornak, akkor kinyírja. A szegény tiszt elment az ezredeshez aki már tudott a felvonulásról, mert a felesége is benne van fülig, akitől egyébként még ruhában is elkapja a hányinger nem hogy így!!! Így szólt tehát: „ezt a gusztagustalan elvetemült tevékenységet meg kell szüntetni!” De aztán megakadt, mert észrevette, hogy a tiszt orrából hatalmas, zöld, nyúlós bubú himbáldózik kifelé, ezért gyorsan visszatömködtte. Leszállt az éj. A „duci cicák” ahogy hívták magukat a hájas nők akciót indítottak, és az ezredest megölték oly módon, hogy a hájukba fullasztották. Másnap a többi vezető bevetette a hadsereget és elindultak úgymond „zsírt ontani”. Sajnos a harc kimenetele kétségtelen volt. A hadsereg tagjai hiába lőttek a ducikra, lepattant róluk a golyó. Mind megfulladtak. Vége”





A második feladat egy kép leírása volt. A tankönyvben található kép *Huszárik Zoltán Szindbád* című filmjéből egy étkezési jelenetet ábrázol: egy gazdagon terített asztal mellett ül egy férfi és egy nő, a férfi éppen italt tölt valamelyikük poharába. A jó megfigyelés logikus elrendezésben tartalmazta volna mindazt, ami a képen látható.

A feladathoz tízen hozzá sem láttak, hárman pedig teljesen félreértették, és a kép alapján egy történetet írtak.

A munkák túlnyomó része: tárgyak meglehetősen hiányos(!) felsorolása. Nem született olyan írás, mely valamiféle logikát követve többé-kevésbé maradéktalanul próbálná leírni a képen látottakat. A mondatokkal próbálkozók egyike sem tudta gondolatait rendszerezni; háromnál több jelző egyik alkotásban sem fordul elő, határozószóval pedig egyáltalán nem találkoztunk.

Három jellegzetes példát emelünk ki:

„Az asztal tele étellel és itallal. Egy úri ember bort tölt a sármos asszonynak. Valószínűleg tehetős ember lakik ebben a házba ezt mutatják a körülmények.” (A „sármos” jelző egészen választékosá teszi a leírást.)

„Hát ott vannak az emberek hát a házban. Bor isznak. Még hozzá vörös bort. És hát ha kiöntik a bort beszélgetnek. Ember belső tulajdonságai gonosz, agyészív, mérges. Nő belső tulajdonságai kedves, megértő, akaratos.” (Ez a diák ugyanígy beszél: minden mondatát, tagmondatát „hát”-tal vagy „és hát”-tal kezdi.)

„Nemes családból valók mellette üllő nő a felesége éppen bort tölt ki a feleségének és magának éppen most végeztek a kajálásal és most meg beszélik a napi történéseket” (Ez a mondat lehetne diákjaink írott szövegalkotási képességeinek iskolapéldája.)

Harmadik feladatként egy hétvége történéseinek elbeszélését kapták a diákok. Két szempontból is tanulságos volt ez a feladat: fontos információt kaphattunk a gyerekek szabadidős kultúrájáról és közvetlen környezetükről (úgy mint család, családi helyzet, barátok stb.); és szembesülhettünk azzal, miként tudnak létrehozni a gyerekek egy olyan fogalmazást, melyhez semmiféle képi vagy egyéb segítség nem áll rendelkezésükre.

A gyerekek fele(!) hozzá sem látott a fogalmazáshoz, többségüknek pedig lett volna rá ideje. Hárman nem merték vállalni a mondatalkotás kalandját, úgyhogy felsorolásszerűen ismertették hétvégjük eseményeit.

A terjedelmesebb munkák közül 5-6 fogalmazás tagolódik bekezdésekre, van eleje és vége, és írója igyekszik tematikusan tárgyalni a hétvége minden napját.

A fogalmazások az esetek nagy részében ismételtlen azt a tünetet mutatják, hogy a gyerekek nem tudnak mit kezdeni a mondattal, nem tudják gondolataikat írásban logikusan megjeleníteni:

„Szombat reggel fölkelek egykicsit nézem a tévétutána regelizek elmegyek a kondi terebbe utána vagy fölmegek a haverokhoz vagy elmegyek diszkóba de ha nem szoktam mení diszkóba akkor általában a haverokkal beszélgetünk vagy szórakozunk valamit.”





A hétvégét elbeszélő feladatnak és a lelki jellegű hittanórai leveleknek a szakmai elkeseredésen túl mégis örülnünk kell. Néhány kivételtől eltekintve ugyanis az a benyomásunk, hogy ezek a gyerekek nagyon nyíltan és őszintén beszélnek magukról. A maguk sutaságával, csetlő-botló, papíron se eleje, se hossza mondataikkal, szűkös szókinccsükkel, szlengjükkel bizalommal fordulnak hozzánk és teszik láthatóvá világukat – annak nemcsak örömteli, hanem sokszor elképzelhetetlenül fájdalmas, mostoha részeit is.

6. VÉGEZETÜL

Kilencedik osztályban így találkozunk a gyerekekkel. És még nem szóltunk az egyre nagyobb mértéket öltő „diszes” jelenségekről, valamint az olvasott és hallott szövegértési problémákról.

Két év áll rendelkezésünkre, hogy ezek a gyerekek kulturáltan, a maguk szintjén választékosan, magabiztosan ki tudják fejezni magukat szóban és írásban, hogy el-sajátítsák a legalapvetőbb nyelvi és kommunikációs normákat, hogy nyelvtani alapot adjunk az idegen nyelv tanulásához, hogy meg tudjanak érteni egy egyszerű használati utasítást... Két év, heti három óra, kényszerűségből nagy létszámon tartott osztályokban.

Ezen gyerekek nagy részéről nyolc éven keresztül valahol már lemondtak.

Hova menjenek, ha mi is lemondunk róluk?

JEGYZETEK:

- ¹ Ezen leginkább faluból való gyereket értünk.
- ² A vidéki-városi különbségtételen alapuló megfigyelés érvényes a Zsámbéki Premontrei Szakközépiskola és Szakiskola diákjaira is.
- ³ Pehartz Tamás: *Funkcionális analfabétizmus*, kézirat, ELTE, 2001–2002.
- ⁴ Réger Zita: *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány*, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1990, 89–97. o.
- ⁵ <http://www.om.hu/letolt/kozokt/v/magyar5.rtf>
- ⁶ Cserhalmi Zsuzsa: *Magyar nyelv és irodalom 9.*, Korona Kiadó, 2004.
Dobszay Ambrus – Fábíánné Dr. Szenczi Ibolya – Fenyő D. György – Hajas Zsuzsa – Kautnik András – Schleicher Imréné – Szíjártó Imre – Trencsényi Borbála: *Magyar nyelv és irodalom 9.*; *Magyar nyelv és irodalom 10.*, Pedellus Tankönyvkiadó, 2002–2003.
Szakács Béla: *Irodalmi olvasókönyv a szakiskolák 9. osztálya számára*; *Irodalmi olvasókönyv a szakiskolák 10. osztálya számára*, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2003.
- ⁷ http://www.szakma.hu/komponensek_es_projektek/files/a_komp/Magyar_nyelv_es_irodalom_kerettanterv_szerkesztve.doc
- ⁸ Esztergomi Kolping Szakiskola, gödi Piarista Szakiskola, Zsámbéki Premontrei Szakközépiskola és Szakiskola



⁹ http://www.szakma.hu/komponensek_es_projektek/dokumentumok/a_komp/helyitanterv.htm

¹⁰ A dokumentum nevében azért szerepel a „minta” kifejezés, mert a helyi tantervben az iskola helyi sajátosságait, tanulóinak képességeit is meg kell jelenítenie az oktatás tartalmi meghatározásánál. Így épp a helyi tanterv nem lehet sablon, központilag csak egyénivé tehető alapot, mintát bocsáthatunk közre e dokumentumfajtaból. Az említett helyi tanterv-minta azoknak a szakiskoláknak készült, melyekbe a leggyengébb tanulók járnak, továbbá a hasznos tudás fogalmát nemcsak evilági szinten értelmezik, azaz a tudásátadás érték közvetítést is jelent számukra.

¹¹ Leírás a PISA-felmérésről: <http://www.oki.hu/cikk.php?kod=2001-12-ta-Tobbek-Pisa.html>

¹² A felmérést a gödi Piarista Szakiskolában végeztük 2005 februárjában.

¹³ Fenyő D. György – Hajas Zsuzsa: *Magyar nyelv és irodalom munkafüzet, szakiskola 9. osztály*, Pedellus, 2001, 69. o.

¹⁴ Dobszay Ambrus – Fábiánné Dr. Szenczi Ibolya – Fenyő D. György – Hajas Zsuzsa – Kautnik András – Schleicher Imréné – Szíjártó Imre – Trencsényi Borbála: *Magyar nyelv és irodalom tankönyv, 9. osztály*, Pedellus, 2002–2003, 105. o.



Fegyverkészítő



Solymász



MIKOR MOZDULOK, ŐK ŐLELIK EGYMÁST...

TRENCSÉNYI LÁSZLÓ

Unokámnak, Marcipánnak ajánlom

Nem vagyok nyelvtudós, sem pszicholingvista. Pedagógus vagyok. E szerepemben, ebből a nézőpontból gondoltam át a *Mester és Tanútvány* megtisztelő felkérésére a nyelv és nevelés kapcsolatának problematikáját.

Eszmélesem idején romantikus (azaz regénybe illő) körülmények közt ismerkedhettem meg *Karácsony Sándor* munkásságával.¹ A debreceni professzor nyomatékosan hangsúlyozta a nevelés és a *nyelvi nevelés* lényegi egybeesését: társas-lélektani rendszerében a (mai szóval) kommunikáció, a fejlesztő-segítő kommunikáció, vagyis a nyelv használata, alkalmazása kulcsfontosságú. Idézzünk néhány már-már legendás passzust *Magyar nyelvtan társas-lélektanai alapon* című könyvéből:

„A nevelés lehetséges, de csak a társas lélek funkciói útján. Ha az értelemre is akarok hatni nevelőleg, akkor a nevelésnek nyelvinek is kell lennie, mert a társas lélek érzelmi funkciója egy jelrendszerben mozog, két ember munkája, és ezt nevezzük nyelvnek. A nyelvi nevelő ráhatás nem is lehet más, mint funkcionális, a nevelő és a növendék beszélése formájában. Az élő nyelv, miközben él, hat, ha a beszélő két ember munkaközösségében az erő nem egyforma megoszlású, természetszerűleg hat nevelően az erősebb felől a gyöngébb felé. Az értelem minden egyéb vonatkozásában egyéni lelki adottság, tehát autonóm, ennél fogva nevelhetetlen. A kultúra átadása az utókornak szintén csak nyelvben lehetséges, az új kultúra a nyelv közegén át galvanizálódik a régi generáció pólusától az új generáció pólusához.”²

Témánk szempontjából nem kevésbé fontos (bár e dolgozatban nem elemezzük jelentőségéhez mérten), hogy *Karácsony* rendre szenvedélyesen figyelmeztet arra, hogy a *formának* van nevelő hatása, semmiképp nem a *tartalomnak*. Vagyis a nevelés ebben az értelemben nem *irodalmi*, hanem *nyelvi*:

„Nyelvi tartalommal sem lehet nevelni. A nyelv is csak mint forma, mint erő, mint erőhatás nevel. Azt jelenti ez, hogy a társas lélek értelmi vonatkozásban csak abban az esetben nevelődhetik, ha a nevelő, ha a növendék társas érintkezésében ’nyelv’, élő nyelv támad. A nevelő és növendék beszélnek. Ez a tényleg beszélt nyelv, ez nevel. Az, amit beszélnek, csak azal hat nevelőleg, hogy beszélnek.”³

De ne vágjunk a dolgok elébe!

Egyelőre jegyezzünk meg annyit, hogy a 20. század pedagógiájában felértékelődik a nyelv és nevelés összefüggése mint probléma. Így vált közkinccsé, már-már közhellyé *Bernstein* kutatási jelentése a „nyitott és zárt kódról”. A ’60-as években az iskola társadalmi egyenlőtlenségeket konzerváló mivoltát kimutató elemzéseit mondhatni önfeledten ragadta meg az iskolakritika. A hazai is. Az igazsághoz tartozik, hogy *Réger Zita* fontosnak tartott jelezni néhány metodológiai kifogást (mi-





közben a kutatási eredményt alapvetően ő sem vitatta). De pl. Loránd Ferenc azonnal beépítette szenvedélyes egyenlőségalapú iskolakritikájába⁴:

„Bernstein szerint a nyelv is hat a kultúrára és a kultúra is a nyelvre, de a második hatás láthatólag erősebb az elsőnél. Egy adott nyelvi környezetben felnövő gyermek ennek a környezetnek és kultúrájának a nyelvét tanulja meg, majd ezt a tudást átadja a következő nemzedéknek. Bernstein úgy véli, hogy közvetlen és kölcsönös kapcsolat van egy adott társadalmi struktúra létrejötte és fenntartása, valamint aközött, ahogyan az emberek a nyelvet használják ebben a társadalmi struktúrában. Ráadásul ez a kapcsolat állandó, mivel ezt örökítik nemzedékről nemzedékre (...) Bernstein azt állítja, hogy a társadalomban két teljesen eltérő nyelvi változatot használnak. Az egyiket kidolgozott kódnak (eredetileg formális kód), a másikat korlátozott kódnak (eredetileg közösségi kód) nevezi. (...)

Bernstein szerint a korlátozott kódot egy nyelv minden beszélője elsajátítja, mert bizonyos alkalmakkor mindenki ezt használja – ez az ismerősök közötti intimitás nyelve. A kidolgozott kódhoz viszont nem minden társadalmi osztály fér hozzá egyformán, különösen nehéz elsajátítaniuk az alsó munkásosztálybelieknek és gyermekeiknek, akiknek valószínűleg alig van benne gyakorlatuk. Ennek az egyenlőtlen megosztásnak komoly következményei vannak. (...)

*Bernstein szerint tehát az alsó munkásosztálybeli gyermekek számára súlyos következményekkel jár a beiskolázás, mert a tanítás közege a kidolgozott kód. Amikor az iskolák megpróbálják ezekben a gyermekekben kialakítani a kidolgozott kód kezeléséhez szükséges képességet, valójában kulturális rendszereket próbálnak megváltoztatni, és ennek súlyos társadalmi és pszichológiai következményei vannak az összes érintettre nézve. Az eredmény valószínűleg oktatási csőd.”*⁵⁻⁶

Gondolatmenetünk szempontjából most az a fontos – egy időre tekintsünk el attól, hogy az egyik nyelvhasználat a hátrányos helyzettel jár kézen fogva, a másik meg éppen ellenkezőleg –, hogy lám-lám, anyanyelv is legalább kettő van! Beszélni arról érdemes, hogy e kettő hierarchiába szerveződik, s hogy ez az értékrangsor önkényes.

Nádasdy Ádám legutóbb a Mindentudás Egyetemén tartott nagyhatású előadásán ennél megengedőbb⁷:

„A laikusok, ideértve a művelt közönséget is, gyakran emlegetnek „nyelvromlást”. A „nyelvromlás” fogalma tudománytalan badarság, mert nyíltan vagy burkoltan azt sugallja, hogy bizonyos nyelvi változások „rosszak”, (mások meg talán „jó”). De milyen alapon lehet őket annak minősíteni? [A névelő megjelenése a magyarban jó vagy rossz? Miért volna rossz az ormány-nyúlás? Talán mert hosszú magánhangzókat hoz létre? De miért volna rosszabb egy hosszú magánhangzó egy rövidnél? Vagy azért kifogásolhatnánk ezt a szabályt, mert bonyolítja a nyelvet? Ez sem lehet baj, hiszen más pontokon meg egyszerűbbödik a nyelv (lásd ly kihálása)]. (...) Nem ismerünk olyan nyelvet, amely ne változna szüntelenül...”

Ismét csak az igazságnak tartozunk azzal, hogy a nyelvről szóló hazai szakszerű kódokban megjelenő gondolkodásban ellentétes nézet is fogalmazódik: a nyelv vál-





tozásait, a változásokról szóló gondolkodást tartós romlásnak véli, s egy tán sosem volt aranykori állapotot emlegetne vissza. Haragos indulattal szól mindenfajta evolucionizmusról a szerves kultúra jegyében nyilatkozó nyelvtudós.⁸

„Induljunk hát el az anyanyelvben úgy, mint a tájban. Térképünk még nincs, de talán éppen az ilyen kirándulások révén lesz majd megszerkeszthető. Talán nem tűnik képtelen gondolatnak: térkép a szókincsről. Nem vagyunk azért teljesen elveszve, van iránytűnk: az a műveltség, mely ezen a nyelven őrződött meg, és – mint fenti példánk bizonyítja – ez nemcsak a szóbeli műfajokra, hanem az ábrázolásokra is igaz, legyenek akár hímzések, akár faragások. Épp emiatt hisszük azt is: ez a nyelv még nincs annyira szétkelve, összepacázva – illetve csak a felszínen, hiszen ezért látszik a felszínes ítélező számára összevethetőnek a többi keleti vagy nyugati nyelvvel; legnagyobb szerencsétlenségünk, hogy az oktatás, a tudomány, a tömegtájékoztató és a politika kizárólag és csakis ezzel a felszínnel foglalkozik, csak ezt látja és látatja szinte már rögeszmésen (ennek megvannak a múlt- és jelenbeli okai, de most nem ez a tárgyunk). Elég egy picit a felszín mögé nézni, el- és felismerni a mesei valóság létét, máris megmutatkozik: ez a nyelv (és ez a műveltség) még magán viseli – és legnagyobb kincseként őrzi! – Isten kezevonását, a szentség minden sajátosságával.” – írja Végvári József.⁹

Adjuk meg a kellő tiszteletet a szerzőnek. Ismerjük el az ő narratívájának érvényességét. Gondoljuk át valóban, hogy az idők mély kútjából fel-felbukkanó szavak, nyelvi üzenetek hány rétegűek, milyen mélységeket sajátítunk el – észrevétlenül, öntudattalanul akkor, amikor anyanyelvünk szavait formálgatjuk. Mindnyájunk számára emlékezetes *Illyés Gyulán*ak novellája Mariskáról, a kisbabáról, aki anyanyelvének magánhangzóit gyakorolja, s rátalál az „a” hangra. Mennyi mindent vél *Illyés* e hang holdudvarában. Előlegezzük meg: erről szólnak *Falvay Károly* tanulmányai is a népi játékokról: egy-egy libalegelői (vagy éppen iskolaudvaron megelevenedő) játék mögött a mitikus mélységekbe vesző történelmet vélhetjük felfedezni.¹⁰

A nyelv üzenetének identitáshoz vezető adó többrétegű történetiségéről vall az egyik legszebb, magyar nyelvemlékünk. *Sütő András* esszéregénye Lacikáról szól, unokája „nyelvi szocializációjáról”, miközben a könyvben magához Lacikához, Lászlóhoz beszél. Talán megengedi az Olvasó, hogy megidéző erejű szép mondatait bővebben is idézzük:

„Sok a zarándokhely, mindet bejárni most nem lehetne. A nyakamba vennélek most, László, de ha erre járok, nagy kövek nyomják a vállamat. (...) A diónak ületett szomorúfűzfám alatt látom Tóth Károly tanító urat, kezében a mogyoróvesszővel. A mogyoróvessző vége suhogva írta vércsíkos szavait a tenyerünkre, s mi elálkoztuk magunkban a kántortanító urat, pedig a büntetéssel is javunkat szolgálta. Hogy hívják azt a madarat? Azt a madarat madárnak hívják. Ó, te zsványfajzat! Azt a madarat nem madárnak hívják, hanem őszapónak! Gyatra nyelvünket a tenyerünk sínylette meg. Térdünk is némelykor a kukoricán térdeplésben. Messziről jött ember volt, nyelvünk bőtermő vidékeiről való; dadogó beszédünk hallatán... kékre gerjedt valósággal a szörnyülködéstől: atyaságos istene a nyelvi abroncsa-



lanságnak! Küllőitekre fogtok szétesni! Ó, ti rothadó kerékagyak, haszontalanul hányódó dongák gyülekezete!... E helyen, ahol üldögéltünk, László, Tóth Károly tanító úr az ég alatt rendezte be nekünk az elemi iskolát, tintás padok helyett a fűre ültetve bennünket. Fűvek, fák és madarak nevére tanított; képzeletünket visszavezette régi, selleges időkhöz; tatár és török hadakat vonultatott föl a környező hegyekre, majd énekeltetett is; Szenczi Molnár Albert volt a mindenkori sugallata. Ketten jönnek elé most a szomorúfűz alól. A szakállas, látod, Molnár Albert bátyánk; a tanító úr szokása szerint a huszáros bajuszát fényesíti a fehér zsebken-dővel, miközben reánk mutogat: nyisd meg, Uram, a szájukat, ha lehetséges, mert én nem bírok már velük, nem győzöm a küzdelmet a hallgatásukkal.”¹¹

De Sülőt is akkor idézzük hitelesen, ha felidézzük a Lászlóról szóló történet kezdetét is:

„László tizenhét hónapos. Ha arcunk és gondunk tükrében látná magát, azt mondhatná: tizenhét éves. Az elaltatott sírásaival, jövőmenő betegségei fölött a váltom: virrasztással: száz-heten, ha egyáltalán létezik télibeli vagy időbeli mértékegység, mely a már említett oktatóinak s írtásoktól sebes rokonság-rengetegének rája fordított buzgalmát – hogy őt az anyanyelvébe beöltöztesse – megközelítőleg is számba vehetné. Az önkéntes nevelőket: tejesembert, postást, villanyszerelőt, az utcáról betévedt nyelvmestereket (kiemelés tőlem: T.L.) – a címkereső parasztasszonyt, ki a Calafat utcáért, illendő csereképpen, almára, körtéve egy-egy igét, jelzőt csokroz föl Lászlónak – el is felejtjük helyben. Önkéntelen s nem épp igazságos gyanakvásunk, hogy otthoni hallgatásban megtakarított vagy ezért-amazért – s mi mindenért! – a bögyükbe szorult szófölöslegükből hagytak itt valamit. Holott ők is, a pusztá megszólalással is, életüknek egy-egy letördelt ágacsokját vetik oda László tűzhelyére. Frissen szerzett Ionica barátja is meglátogatja néha; Creanga szavait hozza neki (kiemelés tőlem: T.L.) a kicsi szánkójával. Az udvari alkalmazottak persze mi vagyunk: az ifjú szülepár, aki Kolozsvárról rándul-vonaton-autóstoppol haza szombatonként Lászlónak füstölőt lóbálni, továbbá: Nagy-apa, az örökmécses Nagyanya és a dédszülők: két pár kormos gyertyatartó. Rajtunk az örökség felelőssége, a szavaké tehát, melyekkel a kettős születés jegyében Lászlót másodjára s véglegesen a világra segítjük.”¹²

Arról van szó, hogy értjük a romantikus, ősi nyelvet kereső-rekonstruáló nyelvtisztító szándékot. De ebben az esetben mégiscsak mit kezdünk Illyés Gyulának szép soraival, melyben a 19. század mitikus nemzeti költője életének első pillanatairól szól, ama bizonyos szilveszter éjszakáról, 1823-ban?

„Egy kis alföldi faluban, Kiskőrösön egy parasztházban, mely semmiben sem különbözött az ország ezer meg ezer parasztházától, egy kicsi, fekete-hajú asszony fölkiált; vajúdik. Szlovákul jajong. Napközben rendszeren magyarul beszél, de az ima és a sírás gyermekkorá szava-it szakítja föl benne.”¹³

S miképp értékeljük a magyarországi románság nyelvváltozásának két szintén legendás történetét. Méhkeréken – a magyarországi táncház-mozgalom legendás zarándokhelyén – hosszú ideig tartotta román nyelvét a közösség. Iskolában, családban, köztereken. Aztán elkövetkezett a termelőszövetkezeti világ bomlása, meg-



indult a fóliás háztáji termelés. Az a gazda jutott jövedelemhez, aki hajnalonta bepakolta Dácia-jába a primőr paprikát, paradicsomot, uborkát, s a gyulai, békéscsabai piacon sikerrel tudta értékesíteni. Nagyobb sikere annak volt, aki magyarul elegedett szóba a kuncsaftokkal. Egy évtized alatt kétnyelvűvé, majd magyarajkúvá vált a közösség. A közeli Kétegyházában még izgalmasabb a történet. Itt – a kisebbségi politika dinamizmusa jegyében – bevezették a román nyelv oktatását. Természetesen, nem a közösség archaikus beszélt dialektusát, hanem *Creanga*, *Eminescu* szép irodalmi nyelvét. Arról szóltak a kutatások, hogy az ezzel a nyelvtudással hazatérő kisdiákok és nyelvőrző nagyszülei közé éket vert az anyanyelv. A nagymamák lekváros kenyere és fényesre dörzsölt almája nem tudott szóba elegyedni az iskolatáska nyelvvel. A kisebbségi nyelvoktatás – jó szándéka ellenére – a magyar nyelvi asszimilációt gyorsította fel.

S még nem is beszéltünk olyan bonyolult nyelviidentitás-problémákról, melyről *J. Derrida* szól emlékezetes esszéjében. Francia? Észak-afrikai? Francia-maghrebi? Zsidó? Egyik se? Mindegyik? Keresi nyelvi identitását, s filozófushoz méltó választ ad, helyesebben kérdez: „Csak egy nyelvem van, és az nem az enyém”.¹⁴

Menthetetlenül – akár örömiünkre, akár bánatunkra, akár a nemzedékek közti kommunikáció sikerének rovására – végképp megváltoztak az idők. *Juhász Ferenc* költői életérzése *A szarvassá változott fiú kiáltozása* című poémájában – amely a bartóki (szintén a korszakhatárra utaló) *Cantata* drámai átírata – teljességgel beigazolódott. Idézzük az Anyának a „kommunikációs zavarról” szóló panaszos szavait:

„Nem értem én, nem értem én a te különös, gyötrött szavadat, fiam,
szarvas-hangon beszélsz, szarvasok lelke költözött beléd, boldogtalan.
Ha gilice sír, gilice sír, madárka szól, madárka szól, fiam,
mért vagyok én, mért vagyok én a mindenségben boldogtalan?
Emlékszel-e még, emlékszel-e még kicsiny anyádra fiam?
Nem értem én, nem értem én gyötrött-szomorú szavaid, boldogtalan”.

S a fiú emlékezetes válasza, búcsúszava egyszerre utal a nemzedékek távolságára s a kommunikáció nehézségeire s a világ teljes átváltozására:

„Szarvam minden hegye kettős-talpú vas-villanyoszlop,
szarvam minden ága magasfeszültségű-áramvezeték,
szemem nagy kereskedelmi hajók kikötője, ereim fekete kábelek, fogaim vas-hidak,
szívemben áradoznak a szörnnyel-hemzsegő tengerek,
minden csigolyám nyüzsgő nagy-város,
füstölő kőbárka a lépem, minden sejtem egy gyá; atomom naprendszer; heregolyóm a nap-hold,
a tejút gerincvelőm, az úr minden pontja testem egy-egy része,
galaktika-fürtök agyam egy sejtése.”¹⁵

Szakirodalmi áttekintésünk nem lenne teljes, ha nem említenénk azt a szerzőt, aki számot vet a modern multikulturalizmus jelenségvilágával, ám válaszaiban a tradíciót őrző többségi nemzet nyelvi-kulturális hegemoniája mellett érvel. Az *Antall*





József nevével fémjelzett emlékbizottság támogatta Ankerl Géza kötetét. Több tanulmányt is szentel a témának, a Kárpát-medence történelmi sorsproblémái mellett a soknyelvű Svájc példáját, máskor a kétnyelvű Kanadát, a spanyol nyelvhasználat előretörésével jellemzett Amerikát, az indiánok Dél-Amerikáját is idézve. Tétélei közül alapvető:

„Az anyanyelv mindennapos, nyilvános és közéleti használata nem személyes jog, amelyet egy-egy (be)vándorló „magával hoz”, hanem egy területen, csoportban élő őshonos lakosság kollektív joga.”

Érveinek legfontosabbika a „nyelvében él...” gondolat újrafogalmazása:

„Az anyanyelv használata nem szűkebb értelemben vett kulturális „tevékenység”, hanem egy társadalom szociálökológiai életfunkciójához, életviteléhez (röviden: megélhetéséhez) szükséges érintkezés általános eszköze.”¹⁶

Mielőtt szintézist keresnénk a helyi, kisebbségi, nemzeti „anyanyelvek” hagyományairól és változásairól született különböző álláspontok között, terjesszük ki figyelmünket az anyanyelv(ek) más, újszerű értelmezésére. Új dimenziókat ad gondolkodásunknak az, hogy a magyar szaknyelv fokról-fokra tágította az *anyanyelv* jelentését más kifejező eszközökre, más kommunikációs csatornákra. Először értelemszerűen a zenei nevelés kontextusában Kodály alkalmazásában.¹⁷ Majd nagyjából a '60-as, '70-es években szinte egyidőben – összhangban bizonyos pedagógiai és közművelődési reformtörekvésekkel¹⁸ – mozgáskulturális-táncos anyanyelvről kezdett beszélni a néptáncos szakma elitje.¹⁹ Aztán ugyanebbe a közösségbe, a Fialok Népművészeti Stúdiójának holdudvarába tartozó jeles szövegasszony, mondhatni: nyelvteremtő anya, Csókos Varga Györgyi illetve a népi iparművészet, tárgyalgó népművészet új hullámát „tárgyi anyanyelvünk” kifejezésével.²⁰ A „vizuális anyanyelv” kifejezést *Kerekyártó István* művészettörténész alkalmazta a küzdő kedvű, mohácsi születésű erzsébetvárosi *Dombyné Szántó Melánia* rajztanítási módszertanára. Ő is kodályi analógiákat használ. Hogy *Szántó Melánia* a művészeti-képzőművészeti nevelésben nem „irodalmat”, nem műveket tanít, hanem a művészettörténeti korszakok és stílusok nyelvét, s e nyelv segítségével hoznak létre a korstílust idéző autonóm műveket tanítványai – így válnak az adott művészettörténeti kor, elsőik közt a magyar népművészet stílusának értő befogadóivá, nos ez mindjárt az anyanyelvi nevelés metodikai kultúrájára is utal (felidézve a *Karácsony-i* intelmeket is).²¹

Egy alsócernátoni tanítónő az elődünk abban a gondolkodásban, mely egybeosztotta a különböző anyanyelvek jelentőségét, hangsúlyozván összetartozásukat.²²

Vegyük sorra ezen „anyanyelveket”!²³

Riportere szerint *Sárosi Bálint* (aki a „zenei anyanyelvről” szóló gondolat meghatározó propagátora volt könyvben, rádióműsorban) „egészen pontosan ma már csak annyiban tartja elfogadhatónak ezt a meghatározást, amennyiben a halottnak is van neve. Az a zenei anyanyelv, amelyről 40-50 évvel ezelőtt még mindenki be-





szélt, amelyet használva énekelt, és amelybe a népdalon át a *magyarnótán keresztül a pesti kuplé és a cigány által húzott nóta is beletartozott* (kiemelés tőlem: T.L.),²⁴ fura módon érzelmi egységet is alkotva, már nem léteznek. Helyette zűrzavar és tudatlanság van megint csak a szerző szerint, akivel ebben a dologban azért talán lehet vitatkozni. De az biztos, hogy ebben a katyvaszban benne van az egyéni választás joga és lehetősége is, a sokszínűség. És, igaz, benne van az irtózatos gagyidömping is, kikerülhetetlenül.”

– Mikor halt meg a zenei anyanyelv? – tette fel a kérdést Győri László Sárosi Bálintnak. S a válasz:

„Fokozatosan halt ki azzal, hogy rádióink, televízióink, magnetofonunk lett. Hogy nem érünk rá népdallal foglalkozni, nem érünk rá mulatni; ezek erre jók voltak. (...) Összeültek az emberek, megittak két pohár bort, és daloltak. Most hogy nézne ki a társaság, hogy iszik egy pohár bort, és elkezd dalolni? De hol van ilyen társaság? Hol van olyan nyugodt, ráérő ember aki nyugodtan leül poharazni, és dalokat tanul egy másiktól? Nincs, ez megszűnt. Úgy gondolom, hogy húsz év múlva nem azzal foglalkoznak zenei anyanyelvüként, amivel mi foglalkozunk. Lehet, hogy ezt a szót nem is fogják használni, mert ez elavult fogalom lesz.”²⁵

Orbán György, a jeles kortárs-zeneszerző e jelenséggel kapcsolatban még ennyire sem pesszimista. Adottságként, szerves fejlődésként veszi tudomásul a hagyományok változását. Egyebek közt rá hivatkozik a Pécsi Egyetem Művészetelméleti Tanszékének oktatója, *Hegyvi István*.²⁶

„Közel száz évvel azután, hogy Kodály, majd Bartók az első magyar népdalokat lejegyezte, itt lenne az ideje, hogy már ne csak a „zenei anyanyelv” megismerését tartsuk célnak. Ami pedig a tudományos kutatásokat illeti, ma már bőséges anyag áll minden érdeklődő rendelkezésére ahhoz, hogy a külföldi népzenevel ismerkedjen. (...) Kodály... pl. így nyilatkozott: »Mint az anyanyelvnek nem okvetlen esik kárára, ha idegen nyelvet tanulunk, sőt csak az tudja igazán anyanyelvét, aki idegen nyelvet is tud, úgy a zenei anyanyelvtudás csak elmélyül, ha idegen zenei kifejezésmódok szélesítik látókörünket.«”

Ugyanerről az 1930-ban született, cseh származású amerikai zenetudós, *Bruno Nettl* az írta, hogy:

„...megtanulni és megérteni más kultúrák zenéjét, sok tekintetben hasonlít az idegen nyelv tanulásához. A két fogalmazás bizonyára nem véletlenül hasonlít ennyire egymáshoz.”

Sajátosnak tekinthető, hogy autentikus táncmuzsika szakember pedig magát a táncmuzsika fogalmat (tehát a 20. század utolsó harmadának *Csoóri Sándor* és *Nagy László* által megénekelt-elemzett neofolklorizmus-hungaricumát) nevezi egyenesen a „zenei anyanyelv megújulásának”. Vagyis szerinte – szerintem helyesen látja – a táncmuzsika nem „remake”-jelenség, hanem „nyelvújítás” volt.²⁷ A táncos anyanyelv felbukkanása a Márton Áron Szakkollégium 2004. őszi budapesti kurzuskínálatában egészen különleges, de fenti nézettel teljesen egybeeső. *Tamáská Máté* órája: „Táncos anyanyelv-újítás” (sic!) – Ebben helyezkedik el a táncmuzsika története, néprajzi és szociológiai értelmezése. Vagyis a táncmuzsika megjelenése nem





egyszerűen hagyományörzéseként, hagyományápolásként nyer értelmezést, hanem – ne kerteljünk – *modernizációs aktusként*. Nem lebecsülendő adalék! A néprajzos szakma egyébként külön kifejezést is alkalmaz a folklór modern (esztétikai) kontextusban való alkalmazására: a folklorizmus, sőt a neofolklorizmus kifejezést.²⁸

Kiváló fiatal társadalomismeret-médiaismeret-metodikusunk, *Jakab György* még messzibbre megy a „zenei anyanyelv” értelmezésében. Egyenesen azt állítja egy könyvkritikában:

„Témánk szempontjából is izgalmas például, hogy a fáma szerint az ún. Kodály-módszer is abból a természetes felismerésből indult ki, hogy nem jó, ha a diákok egészen más zenét hallgatnak otthon – akkor az a parasztzene volt –, mint az iskolában. Szerencsésebb volna a diákok zenei nevelését a zenei anyanyelvükre, természetes zenei közegükre építeni.”²⁹

Megjegyzendő, hogy *Jakab*nak nincs ám egészen igaza az érvelésben: *Kodály* elsősorban nem is a parasztzenét hallgató-művelő parasztgyerekeknek kínálta fel zenei táplálékul „saját” folklórjukat: hanem a művelt (csak nem feltétlenül szerinte helyes irányban tájékozódó) polgári csoportoknak. Vagyis nem a *Jakab* szerinti értelemben gondolta az „önmagunkra ismerés”, a „tükörbe nézés” művelődéspolitikai stratégiáját! Ugyanakkor teljesen egybevág álláspontja *Orbán György* vallo-másával, aki így ír – tudatosan alkalmazva a kodályi terminust: „A zenei anyanyelv mindazon zenék összessége, amelyeket az ember hall és szeret”.³⁰ Mint ahogy alapvetően a *Sárosi Bálint*-féle „*a használt nyelv az anyanyelv*”-definíciójától sem idegen ez az álláspont. Csak éppen *Sárosi* – zenei ismeretterjesztő munkásságában mindvégig, az idézett „sztoikus” interjúban expressis verbis az anyanyelven belül értette a magyar népdal mellett a magyarnótát, a városi kuplét is. S amikor a zenei anyanyelv végéről jövendöl, akkor e műfajok végét konstatálja – ez azért meglehetősen „neológ” felfogás a szigorú, már-már purista kodályi programtól. Mindenestre használható-használt felfogás.

A vizuális anyanyelvre vonatkozó hitvallások körében a Baár–Madas művészeti nevelési programja fogalmaz tisztán hagyományörző értelemben:

„A »multikulturális ember« megoldhatatlan probléma elé kerül, ha a látható világ teremt-ményeit absztrahálni kényszerül. A vizuális anyanyelv hiányában csak a legprimitívebb formában tudja közölni gondolatait. A színei valahol tízéves korában kifakultak, csak komor szürkéket ismer vagy ízléstelen tarkaságot. Az önarcképe nem egyéb, mint pont-pont-vesszőcske. A gyöngyök valahol a disznók elé kerültek.) A gyermek pedig a világ legelvon-tabb, legmagasztosabb gondolatait a legegyszerűbb, legtermészetesebb módon képes közölni. Aki nem hiszi, járjon utána!”³¹

(A szövegösszefüggésből következtetni lehet arra, hogy a szerző *Molnár V. József*nek, a szerves műveltség „iskolájához” tartozó gyermekrajz-elemzőnek tanítá-sait közvetíti.³² A már említett *Dombyné* s a Kerégyártó-kritikában szóba hozott makói *Jámborné Balogh Tünde* nem ezt az utat járják. Sajátos színfolt e körben a komló-i-pécsi *Pongrácz Éva*, aki cigánygyerekek körében lett híres rajzpedagógus-





sá, módszerének lényegét abban látja és láttatja, hogy sikerült pedagógiai eszközökkel „előcsalogatnia” a cigányság ősi kifejezőeszközeit, expresszív vizuális nyelvezetét színben, formákban; mely nyelvet már az európai fehér civilizációban – kárukra – nem használnak. Izgalmas dolog, hogy könyvének e hangsúlyait – az elismerés mellett – könyvének éppen roma-származású recenzense kérte ki indulatosan.³³

Egyszerűen igen bonyolult, többdimenziós rajzolatot kapunk az „anyanyelvről”. Van tehát, aki szervességen a tradíciónak egészen korai (mondhatni legendás, sőt mitikus) korszakába visszavezetést érti, más éppenséggel a folyamatos, organikus, „szerves” fejlődést, a változások egymásból következő mozgását, másnak már az anyanyelv is eklektikus jelenségegyüttes, ötvözet, elegy, sokan a használat módját (a nyelvi szocializáció primer szakaszában) szerzett nyelvet, nyelvhasználati tudást tekintik annak. S ehhez járul az a szélesedő horizont, mely a beszéd, az írás, a szavak, névelők és névszók, mondatok és mondatrészek, szövegtettek, közlések mellett más kommunikációs csatornák üzenetcserejét is ideértik – s itt is vannak használati eltérések. Hát hogyan! Már abban is, hogy ki a zenével, ki a vizuális alkotással, ki mozgással, ki tárgyak formáival tudja hitelesebben, árnyaltabban kifejezni magát, vagy ily módon tud hitelesebben „olvasni” üzeneteket.

Meghaladná ezen írás kereteit részletes elemzése annak a nagyszabású kutatásnak és az eredményeket rögzítő kötetnek, melyet szerkesztőként *Kontra Miklós* jegyez, s meglepő címében egyenesen a 15 évvel ezelőtti politikai fordulatot tekinti mérhető nyelvi változások tengelyének. Mi tagadás, találtak is a kutatók adatokat, bár ők is tudják, hogy a nyelvbéli mozgások jelentősebb történeti idők alatt zajlanak le. Mindenesetre az aktuális „nyelvtérkép” azokat igazolja, akik a nyelv, anyanyelvünk használatának sokféleségét, e sokféle változatnak hierarchia nélküli együttélését vallják. Írásunk szempontjából kiemelendő az a kemény kritika, amelyet „lingvicaista” minősítéssel az iskola kap, mely szándékosan, szándéktalanul ártóan homogenizál (szerzőink még a liberálisnak mondott *NAT 1995* szövegében is találtak e szempontból kritizálni valót). Kemény kritika:

„A tannyelvi kérdésének ... trivializálása gyakran nemcsak társadalmi konfliktusokat szül, hanem olyan szakszerűtlen nyelvpedagógiát is eredményez, amely súlyos hiányosságokat okoz az államnyelv elsajátításában. Ez az álláspont egyben az emberi jogoknak olyan felhígítása, ami az értelmetlenségig való kiüresítésükkel egyenlő. Aki a nyelveket hierarchizálja, egyben az embereket is hierarchizálja.”³⁴

Anyanyelv? Anyanyelvi nevelés? Igen! De valahogy úgy, ahogyan *Esterházy* a *Harmónia caelestis*-ben minden bekezdéshez tartozó történet hősét – legyen akárki is az – nagy együttérzéssel, empátiával „édesapámnak” nevezi. Így szólíthatjuk valamennyi megszólaló növendékünk nyelvét édesanya-nyelvenek.

Akárhogy is: pedagógiai stratégiát illetően egy demokratikus- és tudástársadalomban, a sokszínűség és az (esély)egyenlőség iker-értékei mellett nem adhatjuk



alább *Loránd Ferenc* kéziratosa – a komprehenzív iskola jövőjéhez forduló – elemzéseiről, és ebből következő javaslatainál:

„...Az iskolába lépés pillanatában a gyerekek nagy mértékben különböznek egymástól mind érettség, mind testi és szellemi fejlettség, mind az iskoláskor előtt beléjük épült kultúra vonatkozásában. (...) Mit jelent ez a „nyelviség” vonatkozásában? A gyerekek nyelvi kultúrája több vonatkozásban jelentős eltéréseket mutat az iskolakezdés időpontjában: /a/ eltér a szokásos, azaz a fogalom-készletük; /b/ eltérnek azok a tapasztalatok, élmények, amelyek egy-egy fogalom (szó) kapcsán akaratlanul is aktivizálódnak (más tehát az asszociációs bázisuk); /c/ különböző szinten és árnyaltsággal képesek érzelmeiket tudatosítani és kifejezni; /d/ nagyon különböző a mese-kultúrájuk és a meséhez mint a társas érintkezés sajátos közegehez való viszonyuk, attól függően, hogy sokat meséltek-e nekik a szülei vagy csak a „gépi” meséhez szoktak; /e/ más a dal-kultúrájuk, a zene és a ritmus iránti érzékenységük-érzékük, aminek nagy szerepe van az olvasott-felolvasott szövegek zeneiségének és ritmusának érzékelésében; /f/ más a vizuális kultúrájuk és képi kifejező képességük, és ezért az olvasás nyomán támadó-keletkező belső képi világuk. Az anyanyelvi, illetve a magyar nyelv és irodalom tanítása az egységes iskola 1. osztályában ebből a sokféleségből indul ki. Nem azért, hogy majdan mindent egy szintre hozzon és egy színre mázolja. Épp ellenkezőleg: azért, hogy minden eltérést legitímáljon, minden belépő állapotot induló állapottá változtasson, azaz minden gyereket start-helyzetbe hozzon. Számára ebben azonos minden eltérés! Mi hát a teendő? (1.) Az induló állapot diagnosztizálása: A nyelvi kultúra rendszere végtelen számú elemből áll, praktikus okokból szükséges hát meghatározni azokat az alapvető paramétereket, amelyek mentén az iskolakezdés fázisában a nyelvi kultúrát vizsgálni, illetve megfigyelni célszerűnek látszik... (2.) A közlési eszközök szabad megválasztásának biztosítása: Azt kell tehát biztosítani, hogy minden kisgyerek a rendelkezésére álló közlési eszközök bármelyikével kifejezhesse magát, kinyilváníthassa, másokkal közölhesse mindazt a tudást, tapasztalatot, élményt és érzelmet, amelyet az ő belátható és eddig megélt kis világáról szerzett, illetve amelyet ez a világ kellett benne. A kommunikáció ebben a primer és átfogó értelemben tehát felöleli az önkifejezést és közlést verbális és nem verbális eszközeit egyaránt: a szó mellett az ábrázolás különféle technikáit (rajz, faragás, szobrászkodás-gyurmázás), az érzelmek mozdulatokkal és mimetikus eszközökkel való kifejezését, az „elbeszélésnek” a szó szerinti értelemben vett „beszélő”, „mesélő” formái mellett a történetek néma egyéni eszközökkel (ritmikus mozgás, tánc, pantomim) vagy több szereplős szituációsjátékokkal való előadását. És így tovább. Ebben a fázisban nem a formán van a hangsúly, hanem azon, hogy valamely belső tartalom közlési lehetőséghez juthat, megnyilvánulhat, ezáltal legitímálódhat az iskola „produkciói” között. A verbális kultúra terén mutatkozó különbségek itt nem játszanak szerepet, aminek felbecsülhetetlenül fontos szerepe van abban, hogy minden kultúra, minden élettartalom egyformán fontosként jelenhessen meg a közösség minden tagja előtt, függetlenül attól, hogy kifejeződésének mi a formája, „nyelve”.

Szemben a szelektív iskolával, amelyben a családból hozott verbális kultúrának meghatározó szerepe van abban, hogy mi milyen fontos a közösség és ennek közvetítésével az egyén



számára, amelyben tehát a forma kölcsönöz rangot a tartalomnak, a komprehenzív iskolában a tartalom – az egyéni élmények, tapasztalatok, érzések, gondolatok kinyitvánútásának, tehát a tartalomnak van elsődleges szerepe. Első fokon ez nem kötődik meghatározott formához, jelesen a verbális megnyilvánuláshoz, hanem szabadon keres, illetve rak össze magának megnyilatkozási formát azokból az eszközökből, amelyek már az iskolába lépés előtt a gyerek rendelkezésére álltak. A komprehenzív iskola ezt a sokszor rendezetlen egyveleget beemeli a kommunikációs kánonba, mindenki számára biztosítva ezzel a közlés, az önkifejezés élményét, de egyúttal kockázatát is. Hiszen bármilyen „nyelven” történjék is a közlés, annak pontossága, árnyaltsága mindig szerepet játszik abban, hogy valakinek sikerülte magát megértenni, avagy félreértésekre adott okot a közlés pongyolaságával, pontatlanságával. Már ezen a fokon is jelen van tehát egyfelől a tanító, másfelől a társak nevelő hatású kontrollja, amely hol az értelmezést tisztázó kérdésekben, illetve az értelmezési nehézségeket okozó kifejezési módok-eszközök bírálatában jut kifejezésre, hol pedig elismerésben, elragadtatásban. És jelen van az egymástól, illetve az egymást kiegészítő közlési formáktól való tanulás lehetősége is. A szavak játékosan egészítik ki a többi közlési módot, s ahogy mind bonyolultabb dolgok kerülnek terítékre, válik egyre nyilvánvalóbbá a nyelvi közlés elsőbbsége és pótolhatatlansága a kommunikációban. Ez a fázis tehát úgy is felfogható és szervezhető, hogy benne motiváltság jöjjön létre a beszéd mint önn nyilvánítási eszköz iránt. Hogy tehát megszólaljanak azok is, akik a verbális önkifejezésben való fejletlenségük, elmaradottságuk miatt elnémulnak egy olyan közösségben, amelyben a szóbeli közlés egyedulalma szinte kiiktatja, az iskolai értékrenden kívülre szorítja a nem verbális közlés.⁷³⁵

Annál is inkább, hiszen a Sütő-unoka óvodai kudarca, Lackó példája is a pedagógiai kultúra fontosságára figyelmeztet. Hogy is volt a megrendítő epizód a könyvben? Kezdetben volt a várakozás, a felnőttek ígérete:

„Lesz egészer, hol nem lesz, a Sáros utcán túl, a bronzlovason innen, lesz valamikor; holnap-holnapután egy gyönyörű Napsütés. De az olyan lesz, hogy amikor a kapuját kinyitják, az irigységtől hálógó nő menten a csillagok szemére. Mert nappal is lenéznek rá a csillagok. Hamuban sült pogácsával és minden jóval feltarisznyáltan elindul majd László. Megáll a kapuban, az aranykapuban, elkiáltja magát: jertek elé, kik engem vártatok! Akkor elejébe tódul, színe elé sereglük az énekek, szavak és játékok tengersokasága. Körülveszik őt, elborítják lelkesedéssel és ragaszkodással. A dalok a fülébe, a játékok a lábára csimpaszkodnak, és legszebb jelzőikből a főnevek ezerszínű csokrot kötnek. Edesanya-nyelv az ölébe veszi Lászlót, a térdére ülteti, úgy fogja ringatni. Hogy elaltasson engem? Énekel majd nekem? Dúdolni fog az Edesanya-nyelvi. Az éjjel-nappal szolgálatos Nagymama, Dédnagymama, Űkanya, Ósanya, az időben elveszett derengés”.

S helyett mi történt a „Napsütés kapujában”?

„Egyenruhás örömök liliputi csapatai égszínkék egyenruhácskában, Gulliver néni tekintetének sűrű hálója alatt. Mutatkozz be ügyesen Óvónéninek. Az ünnepélyes pillanat úgy kívánta volna, hogy László neve visszhangra találjon a Néni ajakán; ehelyett csak intéssel jelezte, hová igyekezzék a megszabott program alapján. Csend legyen, rend legyen, aki rossz





lesz, megverem. László nem értette a parancsot, felpislogott az apjára. – Mit mond? – Hogy beléphetünk a birodalomba. Elment az apja, jött azután a déli lefekvés ideje. Pokróc került a fejére. Óvónéni, sötét van a pokróc alatt. Miért forduljak a másik oldalamra? – kérdezte az erélyes kéztől. – Nem szólhatok a barátomhoz? Idenéz a másik ágyból, nyuszit mutogat az ujjaival. Ott vannak a nyulak a párnája alatt. Ő is forduljon el. Óvónéni, hol az ég? Hol vannak az énekeim és a játékaim? Hol a kőparipám? Ki lopta el a Somostető csevefáit és a hosszú farkú pávát? Hol vannak a pötytös labdák? Nagyapa a térdére vett, úgy mesélt nekem. Ha valamely szavát nem értettem, azt visszaszólította: ülj csak meg itten, ismerkedj Lászlóval. Óvónéni szavai hová szaladnak úgy? Nem bírom őket utolérni. A fülét bekötötte a sapikája alá, hiába kerülgetem a kérdéseimmel. Szigorú parancsait eregetve – leülni, felkelni, sorba állni – meg-megnéz engem; a szemében széklábak hevernek. – Haza akarok menni! – De csak harmadnapon nyílvánították obsitosnak. Akkor hazavitték, sírógörcsök köztélcsmórával a torkában.”³⁶

Szakmánk nyelvére fordítva: anyanyelvi nevelés is csak gyermekközpontú, humanisztikus nevelés lehet! Visszafordítva pedig a nyelvi-anyanyelvi nevelésre: az a fontos, hogy minden növendékünknek legyen olyan nyelve, melyet – a használhatóság, azaz a horizontális-kortárs kommunikációra (információk cseréjére, „adására-vételére”) hatékonyan használhat, de melyben gazdag harmóniában megzendülnek a lélek – a közösség, a társas-lélek, az egyetemes emberi kultúra – felhangjai is.

JEGYZETEK:

¹ E találkozások anekdotáiról írhattam. Megjelent a *Fejlesztő Pedagógia* 1991/2. számában (*Találkozások Karácsony Sándorral*).

² Karácsony Sándor: *Magyar nyelvtan társas-lélektani alapon*, Exodus, 1938, XIV. o.

³ Karácsony Sándor: *i.m.*, Uo. XIV. o.

⁴ Loránd Ferenc: *Bevezetés a pedagógiába*, OKKER, é.n. – E tankönyvben a komprehenzív iskola magyarországi honosítója a Bernstein-i tanokat közvetítő Ronald Wardhaugh szerkesztésében 1995-ben az Osiris–Századvégnél megjelent *Szociolingvisztika* című kézikönyvet idézi és hivatkozza, de korábbi írásaiban is rendre kimutatható ezen összefüggések megfogalmazójával való azonosulás.

⁵ Loránd Ferenc: *i.m.*, 292–297. o.

⁶ Annyit a visszafogottabb Réger Zita is fontosnak tartott megjegyezni kolléganőjére való hivatkozással, hogy: tanítási órákon folyó kommunikáció elemzése során Pap Mária arra a következtetésre jutott, hogy – legalábbis hazai iskolai viszonyaink között – a gyerekeknek az iskoláskor kezdetén igen kevés lehetőségük van összefüggő szövegalkotásra az iskolában, így hát a szövegszerkesztési szabályok elsajátításában meglévő esetleges elmaradásuk sem jelenthet számukra valódi hátrányt. Az iskolai „összefüggő szöveg” a tanító kérdéseire adott „egész mondatos” tanulói válaszokból épül fel: nyelvészeti szempontból – éppen a szövegnyelvtani szabályokat figyelmen kívül hagyó (tehát az alanyt, a tárgyat kötelező





explicitiséggel jelölő, így a nyelv szövegalkotási szabályain mintegy erőszakot tevő szöveg-szerkesztési mód miatt) sajátos, természetellenes iskolai műtermékek tekinthető. Az iskolában tehát nemhogy nem kell, de valójában nem is lehet élni az összefüggő beszédhez minimálisan szükséges nyelvi szabályokkal. (Ennek az érvelésnek a kétségtelen igazsága persze korántsem zárja ki, hogy más, rejtettebb csatornákon keresztül az otthonról hozott nyelvhasználati módok mégiscsak befolyásolják az iskolai esélyeket. Erről Heath elmélete kapcsán részletesen szó lesz majd. Kérdések megválaszolása, feladatlapok utasításainak megértése, az olvasott szöveg feldolgozása egyaránt fejlett nyelvi kompetenciát és hajlékony nyelvhasználatot igénylő feladatok. Sikeres végrehajtásuk minden bizonnyal attól is függ, ismerik-e a gyerekek a finomabb nyelvi-nyelvhasználati szabályokat, s általában véve ismerősek-e számukra a különböző iskolai feladatokhoz kapcsolódó nyelvhasználati módok. (Réger Zita: *Utak a nyelvhez*, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1990, 103–105. o.)

⁷ Nádasy Ádám: *Miért változik a nyelv?* – Lásd: www.mindentudasegyeteme.hu

⁸ Nádasy – bővebben kifejtett – érvrendszerében a nyelvi rendszer annyira önkényes, annyira a belső szabályai szabályozzák, hogy komolyan nem lehet összefüggést keresni a nyelv és az őt használó társadalom között... „A nyelv szerkezetében beállók változásokat – írja – nem tekinthetjük a társadalmi változások tükrének vagy termékének. A magyar nyelvben a kereszténység felvétele után az egyik legfontosabb változás a magánhangzók nyíltabbá válása volt... A két dolog között bajos volna összefüggést keresni.”

⁹ Végvári József: *Én is szakisztanék. Írások nyelvről és szerves műveltségről*, Főnix, Debrecen, 2000, 22–23. o.

¹⁰ Falvy Károly: *Lánc, lánc, eszterlánc és a többiek*, in: *Kútbanézők IV*, Budapest, 1998, 6–9. o.; Falvy Károly: *Leánykérő játékok*, in: *Kútbanézők V.*, Budapest, 1999. október, 12–16. o.

¹¹ Sütő András: *Engedjétek hozzám jönni a szavakat*, Kriterion, Bukarest, 1977, 152. o.

¹² Sütő András: *i.m.*, 6. o.

„A pusztakamarási idill feltöréseként panaszolta 2002-ben a Sütő falujába látogató újságíró a nyelvhasználat változásait: Elenának hívják, de magyarnak mondja magát. Sajnálkozva, a szavakat mezőségiesen lágyítva felel, amikor megkérem: mutassa meg, hol lakik a magyar iskola tanítója.

– Damnye, damnye, reporter úr, későn jött. Két éve nem tanítanak már magyarul Pusztakamaráson. A magyar iskolában orvosi rendelő van, a gyerekek mind a románba járnak.

A válasz mellbevágó. Az ÍRÓ falujában nem sikong már magyarul a feketére mázolt tábla a gy-k, ty-k ákombákomai alatt?! Sütő András iskolája, ahonnan seprűvel kergette ki anyja a tanulni vágyó, de lisztszitalásra szánt leánykát; ahol tanítás végeztével zsolárt énekeltek a nebulók; a mindig szomorkás, melegszívű, póráztekinetű tanító néni iskolája, ahol Erzi csikókeble ördögökké változtatta szünetenként a fogós játékba mélyülő kamasz legénykéket; az iskola, amelynek zsúfolt termében Sütő szenzációt keltett az Anyám tyúkjalval...

– Sötétek fölöttünk a felhők, reporter úr – szakítja félbe gondolatomat Elena. – Fogyogatunk...” (Ugyanebben a riportban a megkérdezett temesvári kislány így válaszol: „Mikor kicsi voltam, magyar voltam...”) (Andó András: *Keleten*, 2002. augusztus 10.)





- ¹³ Illyés Gyula: *Petőfi Sándor*, Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 1967, 12. o.
- ¹⁴ Derrida, Jacques: *A másik egynyelvűsége*, Jelenkor, Pécs, 1997.
- ¹⁵ Juhász Ferenc: *A szarvassá változott fiú kiáltozása a titkok kapujából*, in: *Tenyészet országa*, Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 1956, 673. o.
Nem véletlen, hogy a 20. század közepén a népi-paraszti sorból indult költőinknek jóformán mindegyike jelentős versben reflektálta meg az apák/anyák és fiaik közti, „normál időben” – ha van ilyen – több nemzedékre eloszló hatalmas különbséget.
- ¹⁶ Ankerl Géza: *Anyanyelv, írás és civilizációk. Vendégségben a Földön*, Mundus Magyar Egyetemi Kiadó, Budapest, 2004, 75. o.
NB! A kecskeméti, szintén inkább tradicionalista Ittész Mihály tanulmányában éppen fordítva jelöli ki a hangsúlyokat: „Tehát a nyelv nemcsak a mindennapi és szakmai életben való érvényesülés eszköze, hanem kultúrahordozó is!” Most vajon ugyanarról vagy mégsem ugyanarról beszélnek? Ittész Mihály hozzászólása megjelent: Haeffler András – Riczel Etelka (szerk.): *Művészeti nevelés országos konferencia 1999*, KOMA, Budapest, 1999.
- ¹⁷ Kodály Zoltán: *Gyermeknap beszéd 1951. július 22-én*, in: *A zene mindenkié*, Zeneműkiadó, Budapest, 1954.
- ¹⁸ Erről részletesen írtam *Művészetpedagógia* című kötetemben. Vö. 9., 39.o. (*Művészetpedagógia*, Budapest, OKKER, 2000)
- ¹⁹ Valószínűleg „oral history”-ra lenne szükség ahhoz, hogy Martin Györgynél, Tímár Sándornál, Novák Ferencnél, Györgyfalvy Katalinnál, Keszler Máriaánál vagy egyenesen Andrásfalvy Bertalannál jelent-e meg legelőbb a kifejezés. A kodályi értelmezéssel teljesen analóg volt az érvelés. (Vö. Keszler Mária: *Téveséget nekünk is... Kísérletek a magyar táncpedagógiában*, in: *Magyar Pedagógia*, 1987/2.)
- ²⁰ A „nyelverteremtő anya” epitheton már csak azért is kijár a művésznőnek, mert sok fia, lánya, menyé, veje mind-mind a megújuló népművészeti nyelv jeles, ismert, könyveket is publikáló szakembere lett szakmájában Nagy Kristóftól Lakatos Lilláig. Könyvének címe: Csókos Varga Györgyi: *Tárgyi anyanyelvünk*, Szent Gellért Kiadó, 1992.
- ²¹ *Ezer évünk Európában* – Jancsó Miklós kiállítás-megnyitója, idézetek Dombyné Szántó Melánia, Jankovics Marcell, Kerékgyártó István, Csete György Duna TV-beli beszélgetéséből. Napút. Irodalom, művészet, környezet, II. évfolyam 8. szám, 2000. október
- ²² Így tudósított erről a széki híradó: Az alsócsernátoni 3-as számú Általános Iskolában az ideai farsang megünneplésére a Csiporkázó Játsház Egyesület szervezésében. Rádu Ibolya tanítónő, az egyesület vezetője rövid köszöntőjében a tárgyi, zenei és táncos anyanyelv ápolásának a jelentőségére hívta fel a jelenlevők figyelmét. (www.3szek.ro/030224/elso.htm)
- ²³ Világosan kell látni, hogy ez jóval több, ez a nyelv-fogalom jóval tágasabb, mint amelyet kézikönyvében Benczik Vilmos ért „extralingvális nyelven”. Vö. Benczik Vilmos: *Nyelv, írás, irodalom*, Trezor Kiadó, Budapest, 2001, 53. o.
- ²⁴ NB a kodályi örökség hűséges őrzője, a kecskeméti Ittész Mihály is „megengedő” kiegészítéseket fűz az „ortodox” anyanyelv-felfogáshoz: „Akár a zenei érték, akár az alkalmas alapanyag, akár a saját kultúránk egésze szempontjából közelítjük meg a kérdést, min-



denképpen fontos tétel a zenei anyanyelv szerepét betöltő népzene méltó helyre tétele a zenei nevelésben. (Persze, nem feledkezhetünk meg a *történelmi zenei és dallamhagyományról s a magyar műzene nagy mestereiről* sem – kiemelés tőlem: T.L.)” (Ittzés: *i.m.*)

²⁵ Győri László: *Zenei anyanyelvünk – elveszőben*, in: Kossuth Rádió / Gondolat-jel / 2003. október 29.

²⁶ Hegyi István: *Európai népzene a zeneoktatásban* – lásd: www.oki.hu

²⁷ András Mihálynak a Hargita Együttes igazgatójának nyilatkozata a Romániai Magyar Szó 2004. október 25.-i számában.

²⁸ Vö. Voigt Vilmos: *A művészeti neofolklorizmus fogalmáról*, in: Bálint Éva (szerk.): *A közvetítő, egy irodalomtanár emlékezete*, Tankönyvkiadó, 1979.

²⁹ Jakab György: *Mégis mozog...*, Mentor. Támpont, 2004/1.

³⁰ Idézi Farkas Zoltán – lásd: www.bmcrecords.hu/pages/tartalom/right_content.php?kod=059-29k

³¹ Szendrei László: *Vizuális anyanyelv*, in: *A Baár–Madas Évkönyve 1996/97*

³² Molnár V. József: *A gyermekrajzok üzenete*, in: *Egész-ség*, Mélius Alapítvány, Pécs, 1995.

³³ Bogdán Péter: *Ribó Pongrácz Éva: Madarakból lettünk*, in: *Kútbanézók 10.*, Budapest, 2004. (Ribó Pongrácz Éva könyvét a Pro Pannonia Kiadói Alapítvány adta ki Pécsen 2001-ben.)

³⁴ Kontra Miklós (szerk.): *Nyelv és társadalom a rendszerváltás kori Magyarországon*, Osiris, Budapest, 2003, 331. o.

³⁵ Loránd Ferenc – Pető Julianna: *A nyelvi nevelés gyakorlata az egységes (komprehenzív) iskola első évfolyamain* – kézirat.

³⁶ Sütő András: *i.m.*, 131. o.



Ötvös



Édes, ékes apanyelvünk

Lőrincze Lajosnak és Grétsy Lászlónak

Bencze Imre

Kezdjük tán a jó szóval: tárgy esetben jót.
Ámde tóból tavat lesz, nem pediglen tót.

Egyes számban kő a kő, többes számban kövek.
Nőnek nők a többese, helytelen a növek.
Többesben a tő nem tők, szabatosan tövek,
Aminthogy a cső nem csők, magyarföldön csövek.
Anyós kérdé: van két vőm, ezek talán vövek?
Azt se tudom mi a cö, egyes számú cövek?
Csók – ha adják – százával jó, ez benne a jó.
Hogyha netán egy puszit kapsz, annak neve csó?

Bablevesed lehet sós, némely vinkó savas,
Nem lehet az utca hós, magyarul csak havas.

Miskolcon, ám Debrecenben, Győrött, Pécssett, Szegeden,
Mire mindezt megtanulod, beleöszülsz, idegen.

Agysebész, ki agyat műt, otthon ír egy művet.
Tűt használ a műtéthez, nem pediglen tűvet.
Munka után füvet nyír, véletlen sem fűvet.

Vágy fűti a műtősnőt; a műtőt a fűtő.
Nyáron nyír a tüzelő, télen nyárral fűt ő.

Több szélhámost lefüleltek, erre sokan felfüleltek.
Kik a népet felültették, mindnyájukat leültették.

Foglár fogán foglyuk van. Nosza, tömni fogjuk.
Eközben a fogházból megszökhet a foglyuk.
Elröppenhet foglyuk is, hacsak meg nem fogjuk.





Főmérnöknek fáj a feje, vagy talán a fője?
Öt perc múlva jó a neje, s elájul a nője.

Százados a bakák iránt szeretetet tetetett,
Reggelenként kávéjukba rút szereket tetetett.

Helyes, kedves helység Bonyhád, hol a konyhád helyiség.
Nemekből vagy igenekből született a nemiség?

Mekkában egy kába ürge Kába kőbe lövet,
Országának nevében a követ követ követ.

Morcos úr a hivatalnok, beszél hideg s ridegen,
Néha játszik, nem sajátján, csak idegen idegen.

Szeginé a terítőjét, szavát részeg Szegi szegi,
Asszonyának előbb kedvét, majd pedig a nyakát szegi.

Elvált asszony nyögve nyeli a keserű pirulát:
Mit válasszon: a Fiatot, a fiát vagy a fiúját?

Ingyenstrandra lányok mentek. Minden előítéllettől mentek.
Estefelé arra mentek. Én már fuldoklókat mentek.

Eldöntöttem, megnősülök, fogadok két feleséget.
Megtanultam, hogy két fél alkot és garantál egészséget.

(folytatás a 112. oldalon)





NÉHÁNY GONDOLAT ANYANYELVRŐL, ÉRETTSÉGIRŐL ÉS A TANÁRKÉPZÉSRL

LISZKA GÁBOR

A hallgatóknak immár nemcsak az érettségi vizsga során megkövetelt szövegműfajok tanításának metódusait kell elsajátítani, hanem az oktatás folyamatában szereplő, és eddig is meglévő valamennyi szövegtípussal foglalkoznunk kell. (...) A szövegértés oldaláról is nőnek a feladatok: a nem irodalmi bázisú szövegértés és más, ezzel összefüggésben levő nyelvi műveletek eredményes tanítása immár egzisztenciális kérdéssé vált.

„Minden nemzet a maga nyelvén lett tudós...” – gondolkozhat el gyakorta a kultúrával közelebbi kapcsolatot ápoló ember *Bessenyei György* szavain. Újra és újra eltöprenghet, mert nem egyszer újabb gondolatok forrásának tarthatja a szerző nem nagyon vitatható állítását. Sokan és sokszor írtak már anyanyelvünkről az elmúlt századok során kultúrhistoriánk legnagyobbjaitól a kismestereken át egészen azokig, akiknek nevét legfeljebb a napilapok olvasói levelei alá írt monogramok rejtik. Védtek és védik „ortológus” és „neológus” meggyőződésű nyelvművelők, komoly felkészültségű szakemberek és jó szándékú, ám nem egyszer „ókonzervatív” nézeteket valló, régóta avított, ellenben mindig feltámasztható babonákat a mai nyelvhasználón számon kérő laikusok egyaránt.

Az anyanyelvünkről beszélvén, írván soha nem felejthetjük el, ez a nyelv egész valónk szerves része. Ezen a nyelven mondjuk ki az első szavakat, mondatokat, válunk egy közösség részévé, egy egész világlátásunkat meghatározó

kultúra részesévé, és utolsó utunkon is e nyelven búcsúznak tőlünk. Ezt a nyelvet beszéljük, jórészt anyanyelvünként, majd’ tizenöt millióan határainkon innen és túl. Az anyanyelvi képzéssel bármilyen formában, közvetve vagy közvetlenül foglalkozóknak (tanároknak, minisztériumi tisztviselőknek, stb.) tudatában kell lenniük azzal, mekkora felelősség terheli őket.

A következőkben nem általánosságokban szeretnék anyanyelvünkről, a hozzá fűződő viszonyomról, viszonyunkról írni; *Kosztolányi* után ez amúgy is önhitség lenne. Olyan kérdést szeretnék körüljárni, amely napjainkban sokakat foglalkoztat: *a kétszintű érettségi, az anyanyelv-tanítás és a magyar szakos tanárképzés kapcsolata.*

Egy tantárgy, így a magyar nyelv(tan) helyét, megítélését, presztízsét is számos tényező befolyásolja egy adott oktatási szerkezeten belül. Mindenképpen meghatározó, hogy milyen tananyag-tartalmak ismeretét, milyen készségeket és képességeket vár el a társadalom, illetve – ami „rövid távon” a diákok és a





tanárok szempontjából fontosabb – egy adott vizsgarendszer. Bármilyen változtatás, amely a kimenet-szabályozást akár strukturálisan, akár tartalmában érinti, messze ható változásokat gerjeszthet. Napjainkban tanúi lehetünk annak, hogy a középiskolai tanulmányokat lezáró érettségi vizsga mind tartalmában, mind szerkezetében alapvető változtatásokon esik át.

Az anyanyelv és irodalom tantárgyként való elfogadottsága, és ebből fakadóan megítélése, különösen a nyelvtané, – a diákok között végzett különböző felmérések, és a mindennapi tanári tapasztalatok alapján – meglehetősen rossz. E jelenségnek nyilván számtalan oka van. Összefüggést fedezhetünk fel a fentiek és a nem éppen örömteli eredményeket hozó hazai és nemzetközi olvasáskutatási, szövegértési vizsgálatok között. (Arra már csak félve utalok, hogy többé-kevésbé megalapozottnak tűnő feltételezések szerint a magyarországi felnőtt lakosság 15 usque 25%-a funkcionálisan analfabéta!) Jó egy évtizede, sőt talán már régebb óta világos, hogy a jellegéből fakadóan mindenképp fundamentális ismereteket és képességeket felvonultató tantárgy kedveltsége terén még a szakirányú felsőoktatásban is gondok vannak. (Ennek alátámasztására talán elegendő arra utalni, hogy a magyar szakos végzős hallgatók általában mintegy bő kétharmada írja irodalmi, míg csupán szűk egyharmada nyelvészeti témákból szakdolgozatát. Ez pedig több, mint jelzésértékű!) Mindez pedig – bár nem lenne szükségszerű – kihathat, sőt tapasztalat-

ból tudjuk, ki is hat a közép- és alapfokú oktatásra egyaránt (l. meg nem tartott nyelvtanórák, tollbamondásra szűkített „tananyagtartalom”).

A kétszintű érettségi előtesztelésének eredményei, valamint a vizsgatartalmak mára már – igaz, nem kizárólag szakmai – viták keresztüüzébe kerültek. Ugyanakkor eleddig a szükségesnél kevesebb szó esett a kétszintű érettséginek, a megváltozott követelményeknek a tanárképzésre gyakorolt hatásáról. Nem elsősorban a megváltozott „technikai” követelményekre gondolok, hanem azokra a követelménybeli módosulásokra, amelyek a középiskolai oktatás menetében alakulnak ki. A tanárképzésre közép-, vagy akár már rövidtávon is nyilvánvaló hatással lesz, ha a magyarországi felsőoktatás is megváltozik szerkezetileg. Elgondolkodtató, hogy az alapképzésre bekerült hallgatók milyen ismeretek és képességek birtokában vehetnek majd részt a második szint képzésében, hogy megszerezzék azt a diplomát, amellyel később taníthatnak. Amennyiben a belépési követelményeknek elsősorban az ismereteket érintő szintje radikálisan csökkenne – és ez bármilyen tantárgyra, tudományágra igaz –, nehezen képzelhető, hogy a második fokozatba lépés feltételei a mait meghaladóak lennének.

Köztudott, a kétszintű érettségi követelményei az eddigi gyakorlathoz képest máshova helyezik mind a vizsga, mind pedig ebből következően a középiskolai képzés tartalmi hangsúlyait is. Olyan szövegértési és szövegalkotási tudnivalókat is számon kérnek a matu-





rálókon, amelyek eddig részben vagy egészben hiányoztak a középiskolai oktatás gyakorlatából annak ellenére, hogy az érvényben levő tantervek – NAT, kerettantervek – mind a célok és feladatok, mind a fejlesztési követelmények megfogalmazásakor alapvető fontosságúnak ítélik a szövegértési és a szövegalkotási kompetenciák fejlesztését. A modern anyanyelvi oktatás hangsúlyozott kommunikáció-központúsága előtérbe helyezi a gyerekek nyelvi kreativitásának fejlesztését (Antalné, 2003). A megváltozott követelmények, értelem szerűen, újfajta tanárszerep-felfogást várnak el a magyartanároktól. A kérdés csak az, hogy e változtatásnak kellő megalapozottságot képes-e adni a tanárképzés és -továbbképzés jelenlegi rendszere.

A felsőoktatás tantárgyi szerkezete (és a tantárgyak ismerettartalma) nyilván nem szolgálhatja ki szervilis módon mindama igényeket, amelyek a közép- és általános iskolai oktatásban felmerülnek. Ugyanakkor nem minden tanulás nélkül való, ha egymás mellé állítjuk a középiskolai oktatás nyújtotta anyanyelvi ismeretek, a magyar szak nyelvészeti tárgyainak, valamint az érettségi írásbeli vizsgán – mind a két szinten – elvárt nyelvtani ismereteinek listáját. (Az egyetemi képzés bemutatásához a PPKE BTK Magyar Nyelvészeti Intézete által kiadott tanegységlistának érvényben lévő változatát, az érettségéhez a próbaérettségi 2004-es tesztjeit vettem alapul.)

Az alap- és középfokú oktatás az alábbi témaköröket érinti, természete-

sen nem egyenlő súllyal: „általános nyelvészeti, szemiotikai, hangtani, grammatikai, kommunikációelméleti, jelentéstani, pragmatikai, szövegtani, stilisztikai, retorikai, szociolingvisztikai, nyelvművelési, nyelvi tervezési alapismeretek” (Antalné, 2003). Az egyetemi képzés tantárgyai: bevezetés a nyelvtudományba, fonetika, fonológia, a magyar nyelv finnugor alapjai, egy finnugor nyelv alapjai, jelentéstan, szófaj- és alaktan, mondattan, szövegtan, stilisztika, magyar nyelvtörténet (hang-, szó-, alak- és mondattörténet), a nyelv területi és társadalmi változásai, dialektológia, szociolingvisztika, pszicholingvisztika, ortográfia, névtan, lexikográfia, nyelvpatólógia, retorika, a magyar irodalmi nyelv története, az európai és a magyar nyelvtudomány története.

Egy-két speciális tantárgy (pl. nyelvpatólógia) kivételével a két sorozat gyakorlatilag fedi egymást, az egyes, a középiskola befejezéséig elsajátítandó ismereteknek megtalálhatóak a felsőoktatási tantárgyi megfelelői. Az ismeretek szintjén tehát az egyetemi képzés tartalmazza mindazokat az elemeket, amelyeket egy leendő magyartanártól az iskola joggal elvárhat. Egészítsük ki azonban az ismeretek listáját a kialakítandó és fejlesztendő nyelvhasználati képességek és részkészségek sorából azokkal, amelyekre az írásbeli érettségben a diákoknak szükségük van: szövegértő olvasás, nyelvi helyesség, helyesírás, írásbeli szövegalkotás.

A középszintű érettségi szövegértési feladatai az alábbiak voltak 2004-ben: az elemzendő szövegben szereplő ide-





gen szavak magyar megfelelőinek megadása, fogalom meghatározások a szöveg alapján, az írás címének és alcímének a szövegkohézió szempontjából történő elemzése, a szerző által követett gondolatmenet felvázolása, saját véleményalkotás a szöveg egyik részében kifejtett gondolattal kapcsolatban, a zárójelek szerepének értelmezése, egy a szövegértelmezés szempontjából kulcsfontosságúnak vehető fogalom értelmezése, valamint egy rövid hozzászólás, a szövegfajta támasztotta kritériumoknak megfelelően. (Az elemzendő szöveg *Balázs Géza* egyik nyelvészeti tárgyú cikke volt.)

A felsorolt feladatok – szám szerint nyolc – közül mindössze csak három kér számon primer módon nyelvtani ismereteket: szövegkohézió, a zárójelek szerepe, illetve egy megadott szövegfajta formai elemeinek ismerete. (A szövegalkotási feladatok nyelvtani ismereteket közvetlenül nem mérnek.)

Az emelt szintű érettségi feladatsor tartalmaz egy nyelvi-irodalmi műveltségi feladatsort, egy műértelmezést, egy reflexiót, valamint egy, a gyakorlati írásbeliség témakörébe tartozó feladatot. Gondolatmenetünk szempontjából az első feladatsort kell görcső alá vennünk.

A feladatok *Madách Imre Az ember tragédiája* című művének egyik részletével kapcsolatosak:

1. a szövegrészletben szereplő mondatfajta felismerése, és szerepük meghatározása;
2. gondolati és szerkezeti váz az igék felépítése és az igés szerkezetek kiemelésével;

3. egy hasonlat értelmezése,
4. egy mondatnak mondatszerkezeti és modalitás alapú elemzése.

Az 5–10. feladat kizárólag irodalmi ismereteket kér számon, a nyelvtaniakat primer szinten nem ellenőrzi a teszt. Mindezekből világosan kitűnik, hogy középszinten az írásbeli érettségi vizsga feladatainak alig harmada, az emelt szintű feladatoknak alig 40%-a ellenőrzi a nyelvtani ismereteket, még azokban a tesztrészletekben is, ahol ez egyáltalán mérhető lenne. Hozzá kell tenni, hogy e nyelvtani feladatok – az írásbeli érettségien mindenképp – csak a nyelvtani ismeretek egy szűk körét fedik le. A szóbeli érettségien, mind a két szinten 20-20 nyelvtantétel szerepel, ami a középiskolai anyanyelvi ismereteknek gyakorlatilag a teljes körét lefedi. Az érettségi vizsgán megszerezhető 150 pontból azonban mindössze 50 pontot kap a jelölt a szóbeli feleletére, és ebbe beletartozik az irodalmi tárgyú feleletre adott pontszám is.

Összefoglalva tehát az alábbi megállapításokra juthatunk:

- Az egyetemi szaktudományos képzés jellegéből és feladataiból fakadóan elsődlegesen ismeretközpontú, így számos, az általános- és középiskolai oktatásban egyre inkább központi szerepet játszó készség fejlesztésére csak korlátozott mértékben van mód.
- Mindazon nyelvészeti ismeretek szerepe – bár meghatározó voltukat senki sem vitatja –, amelyeket az egyetemi hallgatók a szakos képzésben megszereznek, az érettségi vizsgakövetelmények tükrében csekélynek





mondható. Joggal veheti a szerző szemére az Olvasó, hogy a nyelvtan az érettségi eddigi gyakorlatában is mostoha sorsra volt ítélve. Ez igaz, ugyanakkor nem feledkezhetünk meg arról, hogy eleddig az írásbeli érettségi alapvetően irodalom-bázisú volt, tehát a szövegfajták egy szűk körében való jártasságát mérte a diáknak. Ami az emelt szintű nyelvi-irodalmi ismereteinek arányát illeti, az nagyjából megfelel az eddigi írásbeli felvételi gyakorlatnak, legalábbis az első feladatsoron belül. A feladattartalomra ez már nem mondható el, hiszen a felvételi tesztek eddigi 7-9 feladata ismereti szinten lefedte a középiskolai tananyag csaknem egészét.

Mindezek ismeretében az alábbi kérdések vetődnek fel:

- A magyartanár-képzés szerkezetében hol van hely és mód felkészíteni a hallgatókat a megváltozott középiskolai tartalmi és képzési, valamint értékelési követelményekre?
- Ki tud-e törni a magyar nyelvtan tantárgy abból az elszigeteltségből, amelyet egyrészt az alacsony óraszám, másrészt az okoz, hogy az ismereteket gyakorlatilag alig mérik az írásbeli érettséginek még az emelt szintjén is?
- Milyen mértékben áll fenn annak a veszélye – különösen középszinten, ahol az érettségiző populáció várhatóan mintegy 90%-a vizsgázik –, hogy tanítványaink minimális nyelvi és csökkenő irodalmi-művelődéstörténeti ismeretek alapján kényszerülnek bizonyítani kommunikációs képességeiket, vagy ahogy *Az iskola – bukásra*

áll? című tanulmány szerzői igen kritikusan fogalmaznak: „Egészében az így megreformált érettségi a tanulók szövegértését ellenőrzi, de nem kívánja meg az alapvető műveltséghez tartozó szövegek ismeretét, s ezt nem is teheti, hiszen az új NAT nem ismeri el egy ilyen műveltségi törzsanyag létének jogosultságát. Kritikai gondolkodást kíván, de a megalapozott véleményformáláshoz kellő „akadémikus” ismeretek híján csak a kritizálást bátorítja.”

A három kérdés közül a legegyszerűbbnek az első megválaszolása tűnik. A tanárképzésnek integráns része a szaktudományos, az elméleti pedagógiai és pszichológiai ismeretek elsajátíttatása mellett a szakmódszertani képzés is. Nyilvánvaló, hogy a nyelvhasználati képességek iskolai fejlesztésének metodikáját ennek keretében kell a hallgatóknak megismerniük. A hallgatóknak immár nemcsak az érettségi vizsga során megkövetelt szövegműfajok tanításának módszerait kell elsajátítani, hanem az oktatás folyamatában szereplő, és eddig is meglévő valamennyi szövegtípussal foglalkoznunk kell, persze nem egyforma súlylyal. A szövegértés oldaláról is nőnek a feladatok: a nem irodalmi bázisú szövegértés és más, ezzel összefüggésben levő nyelvi műveletek eredményes tanítása immár egzisztenciális kérdéssé vált. Tovább cizellálja a képet, hogy a tanárképzésben most részt vevő hallgatók még más követelményrendszert tapasztaltak mind az érettségien, mind a felvételin, így személyes tapasztalataikra – bár fontos lenne – aligha tá-





maszkodhatnak. A középiskolai szerkezet megváltozása már az elmúlt másfél-két évtizedben is többletfeladatok elé állította (kellett volna, hogy állítsa!) a hagyományosan négyosztályos középiskolát „kiszolgáló” egyetemi tanárképzést, hiszen olyan témákkal is foglalkoznunk kellett (volna!), amelyek hagyományosan az 5–8. évfolyamhoz kötődnek, így például az alapvető szövegépítési ismeretek vagy a szövegtípusok nagyobb részének tanítása. A magyartanítás módszertanában így szerkezetileg is „önállósítani” kell a nyelvi képességek tanításának didaktikáját, megemelve ezzel a szakmódszertani órák számát. Idevonható, hogy a megváltozott képzési feladatok halaszthatatlanná teszik az iskolai gyakorlatban dolgozó magyartanárok továbbképzését. (A tanárképzésre és a szakdidaktikára váró új feladatokat részletesen elemzi *Antalné* korábban már idézett tanulmánya.)

A második kérdést nehéz lenne az elsőhöz hasonlóan egzakt módon megválaszolni. Objektív és kedvező feltételek híján csak reménykedhetünk abban, hogy a nyelvtan iskolai presztízse nő. Az alacsony óraszám évtizedek óta megkerülhetetlen probléma. A heti egy, jobb esetben két óra a megnövekedett feladatok ellátására, félő, elégtelen lesz. Fenyegetőnek látok ugyanakkor egy másik veszélyt is, sajnos nem is igazán új keletűt, jelesül, hogy nem fog-e a mindennapi gyakorlatban a nyelvtanítás a nyelvi ismeretek rovására kizárólag a kommunikációs képességek tanítására szorítkozni. E problémát több szem-

pontból sem tartom elméletinek. Egyrészt egy a kimenetet szabályozó vizsga követelményei mindig is visszahatottak a tananyagtartalomra. Másrészt egy alapvetően praktikum-orientált világban mind nehezebb lesz diákjainkat meggyőzni arról, hogy számukra „rövid távon” feleslegesnek tűnő ismereteket tanuljanak. Ugyanakkor könnyen belátható és elfogadható, hogy alapos anyanyelvi ismeretek nélkül nincs az a kommunikációs képesség, amit fejleszteni lehetne. (Mint ahogy irodalmi műveltség nélkül sem lehet adekvát módon irodalomról beszélni, és lehet(?) valakinek remek érzéke a történelmi források elemzéséhez, ha nem ismer alapvető történelmi tényeket.)

A harmadik kérdést illetően – ami már messze túlmutat az anyanyelvtanítás hatókörén – egzakt módon csak féllelmeket tudok megfogalmazni. Nem arról van szó, hogy akár a nyelvtan, akár bármely más tantárgy – legyen szó irodalomról, történelemről, a természettudományok világáról – oktatásában szembe kellene vagy szembe lehetne állítani az ismeretközpontú és a képességközpontú szemléletet. Mindössze a kívánatos súlyarány felborulásától lehet tartani, attól, hogy az anyanyelvét használó csak a nyelv „leghétköznapibb rétegében” érzi magát otthon, hiszen csak azt érti, csak abból formálja a mondatokat. Félreértések elkerülése végett: igenis szükség van megújuló, alapos, a jövő igényeinek megfelelő, a kommunikációs képességeket fejlesztő anyanyelv-tanításra, szükség van arra, hogy különböző szó-





vegeket jobban megértő, jól formált szövegeket alkotni, anyanyelvi ismereteit alkalmazni képes diákokat képezünk! Amennyiben azonban az anyanyelv-tanítás megújítása bármilyen okból sikertelen lesz, akkor fognak a vázolt félelmek beigazolódni.

*

Írásom elején *Bessenyei György* gondolatát citáltam. Ahogy azóta változott a nyelv, úgy változott az anyanyelv tanításának metodikája is. Ám minden, az anyanyelv-oktatást érintő markánsabb változtatás rengeteg, látszólag távoli hatást vonzhat, jót is, rosszat is. Jelenleg pedig mind a középfokú, mind a felsőoktatás gyökeres változások kapujában áll. Ám, ha a változások nem jó irányba hatnak, úgy félek, hogy a *Bessenyei* idézettől eljuthatunk odáig, míg *Bódi László* (a Republic együttes szövegírója) egyik dalszövegének kezdősorait

önmagára nézve jogosan idézgetheti a magyar lakosság egyre nagyobb része:

„Korszerűen bunkó vagyok,
Nem írok és nem olvasok...”

Vigyázat! A szerző jelen és nem jövő időben fogalmazott, méghozzá jó néhány évvel ezelőtt.

IRODALOMJEGYZÉK:

Antalné Szabó Ágnes: *Az anyanyelvi nevelés új stratégiái*, in: *Magyar Nyelvőr*, 2003. évi 4. szám, 407–427. o.

Az iskola – bukásra áll? A Védegylet oktatáspolitikai javaslatai, (Bajomi Iván és Lányi András szerk.), Védegylet, Budapest, 2004, 29. o.

Liszka Gábor: *A tanárjelöltek és vezetőtanárok munkájának ellenőrzése és értékelése a PPKE BTK gyakorlatában*, in: *Mester és tanítvány*, 2004. évi 2. szám.

Zrinszky László: *A hazai egyetemi tanárképzés pedagógiai tartalmai*, in: *Pedagógusképzés*, 2003. évi 3-4. szám, 3–16. o.





NYELVÉBEN ÉL A NEMZET?! – GONDOLATOK A KÖZÉPISKOLAI MAGYAR IRODALOM- ÉS NYELVTANTANÍTÁSRÓL

PETRY ANNAMÁRIA

Fgy magyartanár sosem vállalhatja fel azt a feladatot, hogy világmegváltóként megoldja életünk problémáit (a társadalom, a család helyzetéből adódó gondokat). Feladata azonban mégis lényeges: saját területén belül személyes hitével képviselnie kell egy olyan nyelvi, attitűdbeli normát, melyet tanítványai számára hitelesen kell hogy közvetítsen.

A „Nyelvében él a nemzet” a magyar nyelv művelés talán leggyakrabban emlegetett szállóigéje. Alig akad közéleti író, politikus, aki ne idézte volna. Több hasonló előzmény után első felbukkanását *Arany János Egressy Gábornak* című költeményéből (1850) származtatták, de ottani formája nem a mai jelszótömörségű:

*Félre, kishitűek, félre! nem vezett el –
Élni fog nyelvében, élni művészettel,
Még soká a nemzet!*

Bessenyei György 1778-ban Bécsben írt *Magyarság* című röpiratában olvasható: „Minden nemzet a maga nyelvére ismertetik meg leginkább, micsoda szomorú, elvettetett és gyalázatos sorsa lenne az egész nemzetnek anya nyelv nélkül.” *Kisfaludy Sándor* harminc évvel később ezt írja: „Amely nemzetnek nyelve nincs, annak nincs hazája, a nyelv a lelke a nemzetnek.” *Kölcsey Ferenc* szerint „nemzeti életet nemzeti nyelv nélkül gondolni sem lehet”. Az 1838-ban írt *Parainesis Kölcsey Kálmánhoz* című művében így figyelmeztet: „Meleg szeretettel függj a hon nyelvén! Mert haza, nemzet és nyelv, három egymástól válthatatlan dolog; s ki ez utol-

sóért nem buzog, a két elsőért áldozatokra kész lenni nehezen fog. Tiszteld s tanuld más mívelt népek nyelvét is, s főképp ama kettőt, melyen *Plutarch* a nemzetek két legnagyobbikának hőseit rajzoló s *Tacitus* a római zsarnok tetteit a történet évkönyveibe való színekkel nyomá be; de soha ne feledd, miképen idegen nyelveket tudni szép, a hazait pedig lehetőségig művelni kötelesség.”

Vajon hogyan értelmezhetőek tanítványaink számára *Kölcsey* gondolatai? S hogyan vélekedünk erről mi, magyartanárok?

A legalapvetőbb kérdések a magyar nyelv tanításával kapcsolatban nem szűkíthetők le csupán a tanórákra. A világ, amely körülveszi tanítványainkat és minket is, direkt vagy indirekt módon életünk minden területére hat. Így a 25 évvel ezelőtti lassabb, kevesebb információátvitelő, elektronikus információhordozóktól kevésbé fertőzött világ más lehetőségeket kínált mind az oktatásban, mind a mindennapi életben.

Rónaky Edit írja: „Sok felnőtt úgy vélekedik az ifjúság nyelvéről, mint visel-





kedéséről, erkölcséről: irritálja mássága, egyértelműen elítéli. Elsősorban a felszínen jelentkező – ezért szembetűnő – és egyre erősödő gátlástalansága, durvasága, trágársága miatt zúdul rá a felnőtték ítélete. Pedig amikor a durvaság túlsúlyba kerül, mindig baj van a felnőtt világban is.

Ha egy gyerek »öreglány«-ozza az anyját, ott nincs rendben a család. Ha egy iskolában a padokat és a falakat trágár szövegekkel firkálják össze a tanulók, ott baj van a légkörrel, a tanár-diák kapcsolattal. És ha az utcán, a buszon a lányok és fiúk szájából egyre több ocsmányság ömlik, az komoly társadalmi gondok-bajok vetülete. Félő, hogy mindezek orvoslásához a legjobb szándékú tanári, nyelvművelői munka sem elegendő. Általában is igaz az ifjúság nyelvére, hogy befolyásolása igen nehéz.”

Ezek a tények figyelemre méltóak, mégis vitára adnak okot. Egy magyartanár sosem vállalhatja fel azt a feladatot, hogy világmegváltóként megoldja életünk problémáit (a társadalom, a család helyzetéből adódó gondokat). Feladata azonban mégis lényeges: saját területén belül személyes hitével képviselnie kell egy olyan nyelvi, attitűdbeli normát, melyet tanítványai számára hitelesen kell hogy közvetítsen. Hogy ez a példa mennyiben lesz követendő a tanulók számára, azt a tanár egyénisége, szugesztivitása fogja meghatározni.

Milyen volt a magyar nyelv- és irodalomtanítás régen és ma?

Az 1980-as években magyarázóórákon a tanár szerepe domináns volt, a szabados-

ság szele még nem érte el az oktatást. A szigorú, ám szeretetteljes tanítás lehetősége minden pedagógus számára adott volt. Nyelvtanórákon főképpen szakmai (leíró nyelvtani, helyesírási, stilisztikai, nyelvtörténeti, fogalmazási, nyelvhelyességi) ismereteket tanítottunk. Az irodalomórák az irodalomtörténet és -elmélet tanítása mellett a kulturált tanári retorika, ill. a műelemzések során felmerülő viták lehetőségének felkínálásában készítette szép, magyar beszédre az ifjúságot. (Régi tanítványaim emlegetik is, hogy milyen jókat lehetett beszélgetni az irodalomórákon, hogy megtanultak érvelni, véleményt formálni.)

Miben változott ez mára? Az irodalomórák nyelvi szerepe ugyanaz maradt, ám a kötelező olvasmányok mennyisége jelentősen csökkent. Lényegesen kevesebb az elolvasandó világirodalmi mű és az olvasási kultúra változása („A tizenöt-tizenkilenc éves fiúk 1985-ben még naponta harminckilenc percet olvastak, 1999-ben már csak tizenhárom percet. Nem a tanulással eltöltött időről, hanem mindenfajta olvasási tevékenységről van szó” – írja Nagy Attila), mely a szép magyar beszéd használatában káros következményekkel járt: elszegényedett a szókinccs, a fogalmazási készségek romlottak.

A nyelvtananyagban nagyobb hangsúlyt kapott a kommunikáció, a retorika, az érvelés, a problémacentrikus elemzés, az összehasonlító elemzés, a műértelmezés, a reflexió, a gyakorlati szövegalkotás (szóban és írásban) – ami persze nem baj. Eltolódtak tehát az arányok: a konkrét nyelvtan helyett inkább a nyelv-





használat, a gyakorlati szövegalkotás írányja az útmutató.

Ma már nem lehet ugyanazokkal a módszerekkel tanítani, mint régen.

A frontális tanítás – mint a '80-as évek domináns munkaformája – ki kell hogy egészüljön újabb, munkáltató, csoportos, páros gyakorlatokkal. Két osztályomban készített felmérés alapján 66 gyerek közül 20 kedveli leginkább a frontális órákat, míg 30 diák a frontális mellett a páros munkát is szívesen végzi. A tevékenységközpontúság elve a magyarórán (lásd *Antalné*: ha konkrétan meg kell csinálnia a feladatot, akkor kénytelen odafigyelni) egyértelműen jobb módszer még akkor is, ha látszólag nagyobb fegyelmezetlenséggel, zajjal járhat az órán.

A tanulók koncentrációs képessége rövidül. (Mondják, a gyerek 20 percig tud figyelni, hiszen a tv-ben ennyi idő után jön a reklám, s ő ehhez van szokva.) Ezért a módszerek váltogatása egy órán belül feltétlenül szükséges.

A tananyag átadásának módja is más kell, hogy legyen. Le kell kötni a gyerek figyelmét. Meg kell találni azokat a pontokat, ahol érdekelt a témában. Érdekes, színes, aktuális dolgokhoz is köthető példákat kell hozni ahhoz, hogy közelebb kerüljünk tanítványainkhoz, s ezért cserébe ők is hajlandóak lesznek a mi világunkat elfogadni. Nem lehet például már elemzésre csak a tankönyvekből diktálni az összetett mondatokat. Az osztályra alkalmazott példamondatok, netán humorosabb feladatok, játékok az óra hatékonyságát nagyban tudják növelni.

Irodalomórán az esztétikai fogalmak közül a „korabeli aktualitás” fogalmát meg lehet magyarázni például *Karinty A cirkusz* című novelláján keresztül, de utalni lehet erre a *Mátrix* című film elemzésével is – amely már közelebb áll gyerekeink élményvilágához. Így szintén elérhetjük, hogy kölcsönösen tiszteljük egymás ízlését, s a kommunikáció közöttünk így közvetlenebbé válhat. Könnyebben megszólal ilyen szövegkörnyezetben a gyerek, s majd *Karinty*ről is bátrabban fog nyilatkozni.

Izgalmas kérdés, hogy mennyire szabad aktuális, modern kifejezésekkel színesíteni tanári mondandónkat. Hospitálásaim során egy neves gyakorlógimnázium magyaróráján is találkoztam ezzel a módszerrel. Kétségtelen, hogy a tanulók értékelik a közvetlenséget. Azonban kérdéses, tudnak-e disztíngválni? Nem mindig. Sokszor alkalmazák a köznyelvi formákat ott, ahol ez nem helyénvaló. A tanár kommunikációjának az igényes szövegalkotásra kell épülnie, esetlegesen az idegen szavak magyarázatával kiegészítve. Természetesen a köznyelvi – de nem igénytelen! – formulák mértéktartó használata a közvetlen beszélgetés kialakulásában szerepet játszhat.

A haza-nemzet-nyelv hármasságához hozzátartozik az idézetek szó szerinti megtanulása. A '80-as években minden magyartanár személyes jó érzésére volt bízva, hogy mennyi memoritert tanított meg a tanulókkal. Helyes, ha a helyi tanterv meghatározza az évi kötelező mennyiségű vers, prózai vagy drámai szöveg megtanítását.





Mi jellemző a tanulók mai nyelvi kultúrájára?

A *Kazinczy* epigrammából ismert „Szólj, s ki vagy, elmondom. – Ne tovább, ismerlek egészen.” (*Írói érdem*) idézetből kiindulva elmondhatjuk, a beszédkultúrájuk alapján véleményt formálhatunk tanítványainkról. A beszédmód az olvasottság függvénye.

Az irodalomórák vitáiból a beszédkultúra csak mérsékelten értékelhető, hiszen azok a gyerekek szólalnak meg, akiknek mondanivalójuk van, s ők a véleménnyel rendelkező, általában igényesebb tanulók. Az osztályban a tanulóknak legfeljebb a fele szólal meg és nyilvánít véleményt az órákon. Sokkal többet mérnek azonban a magyar nyelv használata szempontjából a feleletek, dolgozatok.

A tanulók maguk is jól fel tudják mérni, hogy mennyit fejlődtek a szövegalkotás területén. Felmérésem szerint három évi közös munka után a ma 9. osztályosok 60%-a, a 11. osztályosok 30%-a érzi úgy, hogy sokat fejlődött e téren a gimnáziumi tanulmányai alatt.

A helyesírásról még nem ejtettünk szót. Ez az a téma, mely régen és ma is egyformán gondot okozott ill. okoz. Az olvasás háttérbe szorulása, a felszínes, gyors feladatmegoldások nem kedveznek a „helyes írásnak”. A hat és négy évfolyamra jelentkező tanulók helyesírása tragikusan leromlott. A javító tanárnak valóságos kín látni a „malyd”, „befelyezi” szavakat, ilyen helyesírással.

*

Befejezésül álljon itt egy összeállítás, amelyet 9. és 11. osztályos tanítványaim

dolgozataiból gyűjtöttem. A feladat szertint a fenti *Kölcsy* idézet értelmezése alapján fejtették ki gondolataikat.

A 9. osztályosok így írtak:

„Egy nemzetről sokat elárul a nyelve.”
 „...egy nemzetről mi is tudna többet mesélni, mint maga a nemzet nyelve. Megismerhetjük belőle gondolkodásmódját, érzéseit, szokásait.”

„...egy országban élő emberek a közös nyelvet beszélve érzik magukat a nemzet részének. De igaz, hogy vannak emberek, akik ugyan magyarul beszélnek, de tetteik alapján nem tekinthetők a nemzet részének.”

„A nemzet a hagyományaink iránti tiszteletben él.”

„Ha egy nemzetnek nincs saját nyelve, az úgymond »halálra« van ítélve, mert a nyelv fontos kapocs, így ha eltűnik a nyelv, eltűnik a nemzet is. Jó példa erre a falvakban élő svábok – manapság már csak az öreg nénik beszélnek a svábot, és az unokáik már nem is tartják magukat annak.”

„Mindenki a saját nyelvén tud mindent igazán megfogalmazni, a nyelvvel együtt tanulja meg a gyerek a népének szokásait, nevelésével együtt ívódik belé szülei világnézete, majdani felnőttkénti viselkedésének alapjai.”

A 11. osztályosok pedig így fogalmaztak:
 „A hazai nyelv szeretetének hiánya gyakran a hazaszeretet hiányát is feltételezi, az anyanyelvét megvető emberből ritkán válhat jó hazafi. Az idegen nyelv ismerete szellemileg gazda-





gabbá tehet, az anyanyelv ismerete pedig a hazába tartozóvá.”

„...a magyar nyelv háttérbe szorulhat például az angol mellett. A költő [Kölcsey] arra figyelmeztet, hogy ennek nem szabad megtörténnie, mert a magyar nyelv mellett a magyarság érzése is eltűnhet. Ha nincs magyarság, akkor nincs nemzet, és az ország is megszűnhet létezni. Ami marad, az csak egy kisebbség lesz valahol Európa közepén.”

„Minden önállóságát és identitását megőrizni szándékozó népnek szüksége van önálló nyelvre. Történelmi példák igazolják, hogy egy nép, amely minden nehézség közepette a végső-kig ragaszkodik saját nyelve megtartásához, a fennmaradásra, a továbbélésre ítéltetett, míg egy másik, amely nyelvét elhanyagolta, hamar a meghódítottak között találja magát, ezek után pedig a sorsa az elkerülhetetlen beolvasztás.”

„Általában olyan korokban merül fel a nyelvkérdés, amikor az emberek és a társadalom életét változások befolyásolják. Szerintem egy magyar embernek kötelessége jól, hibátlanul használnia a saját nyelvét. Először az anyanyelvét tanulja meg, csak utána következzenek az idegen nyelvek. Ki, ha nem mi őrizzük meg a magyar nyelvet?”

„Egy közösség csak akkor tud jól működni, ha tagjai tisztelik, szeretik egymást, és mindenki személyiségének megfelelően munkálkodik, ha kialakul az összetartozás érzése. Ezt nevezzük egy ország esetében nem-

zeti öntudatnak, melynek fontos tényezője és eszköze a nyelv. Az anyanyelv nélkül – Magyarország esetében – valószínűleg az amúgy sem túl erős magyarságtudat minimálisra csökkenne. A nyelvet minden generáció örökségül kapja, és feladata, hogy annak tisztaságát, gazdagságát megőrizze.”

„A nyelv és nemzet fogalma szinte öszeforrott, egymástól el nem választhatóak. Gondoljunk vissza Bessenyei György, Kazinczy Ferenc vagy Kisfaludy Károly munkásságára. Mindannyian szükségesnek látták a magyar nyelv fejlesztését, abban látták a magyarság jövőjét. Ők a köznépet tették meg a magyar nyelv fennmaradásának zálogául, ezt a szerepet most mi töltjük be.”

Ezeket a gondolatokat végigolvasva, öröm tölti el a magyartanárt lelkét.

Ezek az én tanítványaim! Érdemes volt ennyit dolgozni velük!

IRODALOMJEGYZÉK:

- Antalné Szabó Ágnes: *Az anyanyelvi nevelés új stratégiái*, in: *Magyar Nyelvtör*, 2003. október–november, 407–426. o.
- Balázs Géza: *Értsünk szót! A magyar nyelvnevelés jellemző metaforái, jelszavai*, in: *Új Horizont*, XXIX. évf., 2001. évi 5. szám.
- Ellenszélben. Kevéksztal-beszélgetés olvasáskultúránk jelenéről és múltjáról* – Nagy Attila összehasonlítása 1985–1999-ről, in: *Magyar Nemzet*, 2002. november 16.
- Rónagy Edit: *Hogyan beszél ma az ifjúság? / Avagy: Hogyan hadócáznak a skacok?* – lásd: mek.oszk.hu/01700/01778





Édes, ékes apanyelvünk

Lőrincze Lajosnak és Grétsy Lászlónak

Bencze Imre

(folytatás a 99. oldalról)

Harminc nyarat megértem. Mint a dinnye megértem.
Anyósomat megértem, én a pénzem megértem.

Hiba mentes mentő vagyok. Szőke Tisza partján mentem,
Díszmagyarom vízbe esett, díszes mentém menten mentem.

Szövőgyárban kelmét szőnek. Fent is lent, meg lent is lent.
Kikent-kifent késköszörűs lent is fent meg fent is fent.
Ha a kocka újfent fordul: fent a lent és lent is fent.

Hajmáskéren pultok körül körözött egy körözött,
Hagyma lapult kosarában, meg egy adag körözött.

Fölvágós a középhátvéd. Három csatárt fölvágott.
Hát belőle vajon mi lesz? Fasírt-é vagy fölvágott?

Díjbirkózó győzött tussal. Nevét írják vörös tussal.
Lezuhanyzott meleg tussal. Prímás várja forró tussal.

Határidőt szabott Áron, árat venne szabott áron.
Átvág Áron hat határon, kitarásod meghat, Áron.

Felment - fölment, tejfel - tejföl, ... – Ne is folytasd barátom!
Első lett az ángyom lánya a fölemás korláton.

Magyarország olyan ország, hol a nemes nemtelen,
Lábasodnak nincsen lába, aki szemes szemtelen.
A csinos néha csintalan, szarvatlan a szarvas,
Magos lehet magtalan, s farkatlan a farkas.
Daru száll a darujára s lesz a darus darvas.





Rágcsáló a mérget eszi, engem esz a méreg.
Gerinces vagy rovar netán a toportyán féreg?

Egyesben a vakondok vakond avagy vakondok?
Hasonlóképp helyes lesz a kanon meg a kanonok?

Némileg vagy nemileg? Gyakori a gikszer.
„Kedves egész segedre!” köszönt a svéd mixer.
Arab diák magolja: „tevéd, tévéd, téved”,
Merjél mérni mértékkal, mertek, merték, mértek.
Pisti így szól: „Kimosta anyukám a kádat!
Viszonzásul kimossa anyukád a kámat?”
Óvodások ragoznak: „Enyém, enyéd, enyé”,
Nem tudják, hogy helyesen: tiém, tiéd, tié.

A magyar nyelv, remélem, meggyőztelek, barátom,
Különleges-legszebb nyelv, kerek e nagy világon.

*(A '80-as évek elején Sinkovits Imre mondta el ezt
a Humorfesztiválon, és még ő is belezavarodott!)*





Kúszkészítő



Symphonia Hungarorum (Gabonaörlés)



Kelengyekészítő



Etelka



József Attila emlékezete

A MINDENSÉGGEL MÉRD MAGAD! – KONFERENCIA JÓZSEF ATTILÁRÓL

ÉGER VERONIKA

Ebben az évben ünnepeljük *József Attila* születésének 100. évfordulóját. A magyar kormány 2005-öt *József Attila* emlékévvé nyilvánította, amely január 7-én, Attila-napon vette kezdetét, és december 3-ig, a költő halálának dátumáig tart. Egy ilyen kerek ünnepi évforduló és a velejáró számos rendezvény – kiállítások, új kiadványok, publikációk, konferenciák – mind újabb és újabb alkalmat, lehetőséget kínálnak arra, hogy fölidézzük a mindenkori ünnepektől ember és művészi pályáját, és fejet hajtsunk az átlagostól különböző, kiemelkedő teljesítmény előtt. Különösen így van ez *József Attila* esetében, aki fájdalmasan rövid élete során páratlanul értékes, tartalmi és formai szempontból egyaránt hallatlanul gazdag életművet hagyott ránk, varázslatos költészetté szublimálva mindazt a külső és belső nyomorúságot, szenvedést, amelyben e megélt 32 év alatt része volt.

Méltó főhajtás volt *József Attila* előtt a Magyar Írók Egyesületének ünnepi ülése 2005. január 27-én a Petőfi Irodalmi Múzeumban. Annyian jöttek el ezen a hétköznapon rendezett ünnepre, hogy az eredetileg elgondolt helyszínt megváltoztatva, a Vörös Szalomból a csaknem kétszer akkora díszterembe kellett átköltözni.

A rendezvényre nyomtatott meghívó „barátian” invitált minden érdeklődőt, s a „beszélgetés” kiinduló témájaként *Udvardi József* Nizzában élő professzor *József Attila lelki összeomlása* című könyvét jelölte meg. Erről a kötetéről „a beszélgetést vezető” *Gyurkovics Tibor* mondott néhány bevezető gondolatot. *Gyurkovics Udvardival* együtt *József Attila* utolsó nagy szerelmének, *Kozmutza Flórának* volt a tanítványa. 1937-ben *József Attilával* Rorschach-teszt készült. Ezt az anyagot dolgozta fel *Udvardi*, aki hatalmas tudományos apparátussal 32 581 „egybevetést” végzett. *Gyurkovics Tibor* – a Magyar Írók Egyesületének elnöke – elismerte volt kollégájának tudományos teljesítményét, de ezen az összefüggésben mégsem *József Attila* személyiségének elemzését tartotta fontosnak (mint mondta: „*Nem járulnék hozzá soha személyiséged szétanalizálásához...*”), hanem a szeretetet. „*Mi inkább mint élő emberrel, testvérrrel foglalkozunk Véled.*” Többnyire valóban ez a személyes, őszinte és kérészetlenül baráti hang jellemezte a konferencia atmoszféráját, és ebben kulcsszerpet játszott a „levezető elnök”.

„*Óh, én nem így képzeltem el a rendet. /
Lelkem nem ily honos. / Nem hittem léte,
hogy könnyebben tenghet, / aki alattomos. /
Sem népet, amely retteg, hogyha választ, /*



szemét lesütve fontol sanda választ / és vídul,
ha toroz.” – Raksányi Gellért színművész
hangja úgy hasított a levegőbe, miként
a hallgatóságba a ráismerés: sajnos, e lát-
lelet minden sora érvényes ma is.

A *Levegőt!* című 1935-ös vers kitűnő
választás volt Szerencsés Károly történész,
író előadásának gondolati-hangulati
aláfestéséhez is. „Mit értett József Attila
a történelemből?” – tette fel a kérdést
az előadó. Az 1920-as, ’30-as évek Ma-
gyarországának belpolitikai viszonyait
áttekintő gondolatmenetében választ
keresett arra, hogy vajon miért csatla-
kozott József Attila a kommunista párt-
hoz. Szerencsés Károly szerint ez több té-
nyezővel is magyarázható – származá-
sa, anarchista hajlamai, fiatalsága,
kitaszítottasága –, melyek miatt József At-
tila támaszt keresett a pártban. Azután
1933 táján – szükségszerűen – el is tá-
volodott a „fasiszta kommunizmustól”,
és ez az eltávolodás jól nyomon követ-
hető a verseiben és más írásaiban is.
Amikor a *Két hexameter*-t írja (1936), ak-
kor már „kimart”, „kiterített”: „*Mért le-
gyek én tisztességes? Kiterítenek úgyis! /
Mért ne legyek tisztességes! Kiterítenek úgy-
is.*” A marxizmussal kapcsolatos tévedé-
sének felismeréséről tanúskodnak a *Ki-
áltozás* című vers megrázó sorai: „*Esz-
méim közt, mint a majom / a rácsok közt le
és föl, / vicsorgok és ugrándozom, / mert
semmit sem hiszek...*” (1936). „*Ne csalla-
kozz a hadhoz*” – figyelmezteti önmagát
a mozgalomban való csalódás fájdal-
mas tapasztalatára halála évében,
1937-ben. József Attila viszonya a törté-
nelemhez – sok egyéb magánéleti
probléma mellett – bizonyára szerepet

játszott lelki összeomlásában. Az elő-
adás címében megfogalmazódó kér-
désre is maga a költő válaszol: „*Hamis
tanúvá lettél / saját igaz pörödnél.*” (*Tudod,
hogy nincs bocsánat*)

Kubik Anna színművész egy gyer-
mekkori szerelmi fellángolásról szóló
prózarészlettel vezette be Mohás Livia
író, pszichológus előadását. Amikor 10-
12 éves korában József Attila pártfogásá-
ba vett és megvédett egy hasonló korú
kislányt a többi gyerek csúfolódásával
szemben, akkor még birtokában volt
annak a képességnek, melyet későbbi
felnőtt szerelmei hiába vártak tőle. Józ-
sef Attila nem tudott anyagi és erkölcsi
támaszt nyújtani nekik, és a nők sokkal
inkább egy neurotikus kisfiút láttak
benne. Nem adatott meg neki a szere-
lemben (sem) a „minden együtt” élmé-
nye. A megrekedettség, a bizonytalan-
ság, a „gyenge vagyok” érzés és a
rosszul kezelt agresszivitás számos kül-
ső körülménnyel – szegénység, éhezés,
kivetettség, félárvaság majd árvaság –
magyarázható a költő életében. Meg-
rendítő bizonyág erre egyebek között
az *Iszonyat* című verse, mely egy csecse-
mőkori frusztráció nyomasztó „emlé-
két” eleveníti fel. Ugyanakkor még a
legmélyebb depresszív állapotában is
megőrizte értelmét, páratlan intellek-
tusát, és belátta, hogy alkalmatlan a tá-
masznyújtásra. A személyiség érzelmi
növekedése (is) olyan szenvedést rótt
rá, amelyet érzékeny idegrendszere
nem viselt el.

Siposhegyi Péter író „József Attila szociá-
lis életképességéről” osztotta meg gon-
dolatait a jelenlévőkkel. Véleménye sze-



rint a költőnek nem proletár-, hanem értelmiségi tudata volt, hamis tehát a proletárköltő-ikon, amely oly sokáig meghatározta a róla szóló elemzéseket, vélekedéseket. *József Attila* nagyon is szeretett volna jól élni. Már kamaszkorában felismerte önnön tehetségét, és hatalmas karriert képzelt magának. Kivételes kritikai szellemét azonban – mely többnyire minden zseni sajátja – a korabeli Magyarország nem tudta tolerálni, így izolált, magányos egyedként létezett hazájában. Nem askéta volt, hanem szegény, és sorsának tragikuma is elsősorban a szociális képtelenséggel, nyomorúsággal magyarázható. „Vajon a mai Magyarország – amelyre éppúgy nem jellemző a kritika kultúrája – képes lenne-e egy hasonló tehetség megtartására?” Sajnos a közönség kimondatlanul is sejtette az előadó által megfogalmazott szkeptikus választ. (Mindig csak álom és remény marad hát a költő olthatatlan vágya a szabadság rendje és a rend szabadsága után? „*Jöjj el, szabadság! Te szülj nekem rendet, / jó szóval oktasd, játszani is engedj / szép, komoly fiadat!*”)

A legtöbb ellenvéleményt *Garamvölgyi László* referátuma váltotta ki. (Az ellenvetésekre sajnos nem tudott válaszolni az előadó, mert egyéb kötelezettségei miatt korán el kellett mennie.) A kriminológus 2001-ben megjelent könyvének megállapításait ismertette. *Garamvölgyi* szerint elegendő bizonyíték áll rendelkezésre ahhoz, hogy kétségbe vonjuk az öngyilkosság tényét, és *József Attila* halálának körülményeit balesetnek tulajdonítsuk. A csendőrségi jegyzőkönyv, a helyszínrajz és az orvos-

szakértői vélemény egyaránt arról tanúskodik, hogy 1937. december 3-án *József Attila* nem tudatosan választotta a halált. *Garamvölgyi László* szerint fontosabb az igazság, mint egy legenda, ezért vállalkozott e rendőri oknyomozásra. A későbbi – imígyen sajnos visszontválasz nélküli – hozzászólásokból azonban az derült ki, hogy sokakat nem győzött meg a kriminológus érvelése. Egy bizonyos: *József Attilát* mérhetetlen szeretethiánya és szeretetéttsége valóban „gyermekké”, a legkiszolgáltatottabbá tette: „*Válami nagy-nagy tüzet kéne rakni, / hisz zuzmarás a város, a bevek, / fagyos kamrák kilincset fölszaggatni / és rakni, adjon sok-sok meleget. / Azt a tüzet, ó jaj; meg kéne rakni, / hogy fölengednének az emberek!*” (Tél)

József Attilát nem lehetett volna analitikusan kezelni – állapította meg *Németh Attila* pszichiáter. Az elhibázott analízis megrázó dokumentuma a *Szabad ötletek jegyzékének* önemészítő, önpusztító élveboncolása. *Németh Attila* azt elemezte, hogy „Miben különbözik *József Attila* lelki betegsége a komplett skizofréniától?” A pszichiáter szerint a költő egyfelől súlyos, visszatérő depresszióban szenvedett – normál és depressziós állapotok váltakoztak nála –, másfelől apja és anyja oldaláról is különféle személyiségfejlődési zavarokat „hozott magával”: apjától feltehetően beilleszkedési problémákat, fokozott ingerkeresést, édesanyjától pedig túlzott érzékenységet, művészi hajlamot örökölt. (Ezen a ponton is volt/van min elgondolkodni: mekkora árat kell fizetnie a zseninek az életért és az alkotá-



sért, ami az ő számára maga az élet. Igen, „*aki dudás akar lenni, / pokolra kell annak menni, / Ott kell annak megtanulni, / hogyan kell a dudát fújni.*”

József Attilánál jobban kevesen tudták „a dudát fújni”. S hogy számára az alkotás egyben életfeltétel, az életbe való kapaszkodás volt? Egy – a halála előtti évben írt – versében így jellemzi önmagát: „*Gondoljátok meg: Ezen a világon / nincs senkim, semmim. S mit úgy hívtam: én, / az sincsen. Utolsó morzsáit rágom, / amíg elkészül ez a költemény...*”) A költő utolsó leveleit Németh Attila Garamvölgyi Lászlóval ellentétben igazi búcsúleveleknek tartja, mondván, természetes, hogy József Attila kevésbé direkt módon fogalmaz, mint a „hétköznapi” ember.

„Miben áll József Attila lírájának rendkívülisége?” – kérdezte személyes hangú felszólalásában Kiss Dénes költő. „*A mindenséggel mérd magad!*” követelményében – hangzott a válasz. Ugyanakkor ennek a követelménynek ember maradéktalanul soha nem tud eleget tenni. József Attila a világ elemzését – a filozófiát – költészetként művelte. Nagyon magasra tette a mércét, és fölismeréseinek mázsányi súlya alatt összeropant. Önnön bensejéből tört rá a vonat. Heroikus küzdelmet folytatott saját félelmeivel. („*Én, akít föltaszít a ló, / s a porból éppen hogy kilátszom, / nem ember szívébe való / nagy kínok késeivel játszom.*”) A gázolás, a legyőzetés(?) belülről fakadt: „*Le vagyok győzve, (győzelem ha van), / de nincs, akinek megadjam magam. / Úgy leszakadtam minden más világról, ahogyan lehull a gyümölcs az ágról.*” Kiss Dénest nem érdekli, hogy a költőtárs-géni-

usz beteg volt-e. Számára az idézett *Ars poetica*-ban megfogalmazott művészi, etikai mérce a fontos. Udvardi József könyve nem változtatott a benne élő József Attila-képen, de hozzájárult ahhoz, hogy újraolvassa a költő halhatatlan sorait. És ez a legtöbb és legmértöbb, amit e 100. születésnapon tenni tudunk.

„*Íme, hát megleltem hazámat, / a földet, ahol nevemet / hibátlanul írják fölém, / ha eltemet, ki eltemet*” – hallhattuk Latinovits Zoltán hangján az utolsó búcsúverset. Szívszorító percek voltak ezek, hiszen a költő és az előadó alakja, sorsa egymásra vetül, már-már példázatként idézve a „forgószelelben állók” (vagy megállni akarók) többnyire egyenlőtlen küzdelmét a megmaradásért hazai tájainkon:

„*E föld befogad, mint a persely,
Mert nem kell (mily sajnálatos!)
a háborúból visszamaradt
húszfilléres, a vashatos.*

„*Sem a vasgyűrű, melybe vésve
a szép szó áll, hogy új világ,
jog, föld. – Törvényünk háborús még
s szebbek az aranykarikák.*”

Az ünnepi ülést záró referátumban Mórocz Zsolt esztéta „József Attila ember-sorsának és költészetének utóéleté”-t vizsgálta. Véleménye szerint az utókor torz irodalomtörténeti képet alkotott József Attiláról azzal, hogy a költő tragikus halála (Mórocz szerint is baleset!) nézőpontjából tekintett vissza életére és életművére. József Attila vitathatatlanul nagy költő, rendkívüli ember, de hamis az a gesztus, amellyel megváltót



próbáltak faragni belőle. Hasonló csúsztatással lett a mamából, Pócze Borbálából Szűz Mária-legenda. A költő személyiségében (tegyük hozzá: mint mindenkiében!) együtt élt a fény és az árnyék, életében éppúgy jelen volt a tisztaságra törekvés, mint a szenny: „Csak az olvassa versemet, / ki ismer engem és szeret, / mivel a semmiben hajóz, / s hogy mi lesz, tudja, mint a jós, / mert álmaiban megjelent / emberi formában a csend / s szívében néha elidőz / a tigris és a szelid őz.” (Csak az olvassa...)

E beszámoló – legalábbis szándéka szerint objektív – írója hadd fűzzön itt Mórocz Zsolt megállapításaihoz egy rövid személyes megjegyzést: Igen, József Attila tökéletesen tudatában volt az emberi lét, s így önnön ember volta összetettségének. Olyannyira, hogy nem is tudott összebékülni benne a fény és az árnyék, s noha azt ígérte, „amíg a világ ily veszett, én ingalmas leszek magamhoz”, mégis önmagához volt a legkíméletlenebb. „Ember vagyok, így vagyok nevetséges” – írta, és akkor bizonyára nem gondolt arra, hogy épp ezért nem nevetséges, hanem hiteles. József Attila tévedései, bűnei ellenére is hűséges maradt ahhoz az erkölcsi programhoz, amelyet húszévesen maga elé tűzött: „Igazi lelkünket,

akárcsak az ünneplő ruhákat gondosan / őrizzük meg, hogy tiszta legyen majd az / ünnepekre.” (József Attila) Ezért szeretjük őt, és ezért tudunk hinni neki ma is – az önmaszkirozó, öntömjénező hiteltelenség eluralkodásának „szép, új világában”.

A Szilvási Gipsy Band háromtagú cigányzenekara két megzenésített József Attila vers előadásával bizonyította, hogy tévedett a költő, amikor azt hitte, „nem szeretnek a gazdagok, / míg élek ily szegényen. / Szegényeket sem izgatok, / nem állok én vigasztnak ott, / ahol szeretni szégyen.” (Könnyű, fehér ruhában)

Gyurkovics Tibor a rendezvény bevezetőjében így fogalmazott: jó, hogy elkészült Udvardi József könyve, de a zseni titka e nagyszabású munkával együtt is titok maradt. Ugyanezt érezhették a résztvevők is a konferencia végén: jó, hogy ott lehettek, de az is jó, hogy az emberben és a művészetben mindig maradnak megfejtethetlen titkok. Akárcsak e sejtelmesen és fájdalmasan szép sorokban:

„Megalkotom szerelmemet...
Égüstenen a lábam:
elindulok az istenek
ellen – a szívem nem remeg –
könnyű, fehér ruhában.”





JÓZSEF ATTILA ÉVFORDULÓRA

CSIZMADIA GERTRÚD

A melyik költőnk lenne ma időszerűbb József Attilánál? Melyik költő versei által tudnánk leginkább megértetni és megismertetni a jövő nemzedékével, hogy mit éltünk át a közelmúltban, és élünk át a jelenben is?

„Én egész népemet fogom
nem középiskolás fokon
taní-
tani!”

József Attila Születésnapomra című költeménye – melynek részletét írásom motívójául választottam – immár valóra vált jóvendülésnek tetszik. Pedig hetyke hangneme, hivalkodó zeneisége nem a költői öntudat kelléke, hanem talán a bizonytalanság elkendőzésére és elviselésére szolgál. E kései versét most, születésnapján idézem ismét emlékeztünkbe, hiszen április 11-én századik esztendeje annak, hogy Budapest külkerületében egy szappanfőző munkás és egy mosónő gyermekeként megszületett az évszázad egyik zsenije.

Kulcsszavai, költészetének legjellemzőbb motívumai: a gyermek, az anya, a rend, az üveg, a gyémánt, a folyó, a forrás, a csillag, ... – egy zárt, teljes világkép részei, s utalván ezer apró rejtelmes részletre, egy kerek életmű elhagyhatatlan kellékeivé épültek be. Ő az a költő, akiről életében senki nem hitte, hogy egykor majd a legnagyobbak közé sorolhatik. *Babits* sem vette észre, hogy ez a kibírhatatlan modorú, izgága és személyiségzavaros fiatalember egyszer jelentős költő lesz, abban a jövőben,

amelyet költeményeiben megjósol önmagának: „Rám tekint, pártfogón e század...” (*Ars poetica*). *Kosztolányi* csak „Jancsi Jánosnak” titulálja *Barkochba* című novellájában azt a teremtett figurát, akinek létrehozásához valószínűleg *József Attila* szolgált modellként: „Jancsi megpróbált mindent a világon. Dolgozott, tanult is, de minthogy kézíratai éveken át nem találtak gazdát, megértette, hogy nincs rá szükség, és félreállt.” *Illyés Gyula* még vetélytársnak sem tekintette, olyannyira szájalmasnak tetszett előtte a vézna, beteges, ideges és féltékeny ember.

Pedig a kenyérre és dicséretre örökké éhes költő számára nagyon fontos volt a kortársak elismerése, az általa becsült költők biztatása. Fontos lett volna, ahogy kellett a Baumgarten-díj az önérzete növelésére, a valahonnan mélyről, az ösztönök kusza útvesztőjéből eredő bűntudata csillapítására: „Zord bűnös vagyok, azt hiszem, / de jól érzem magam, / csak az zavar e semmiben, / mért nincs bűnöm, ha van...” (*A bűn*).

Az a mérhetetlen szenvedés, amelyet gyerekként, majd felnőtt emberként kiállt, nem a szenvedés értelmének kutatására indítja, hanem bűntudatot kelt benne. Úgy érzi, azért kell szenvednie,





mert valami rejtett vétke lappang valahol a mélyben, és retteg attól, hogy előkerül, és nyilvánvalóvá válik; ugyanakkor a pszichoanalízis által elszántan és kétségbeesetten igyekszik szembesülni lelkének mélyen megbúvó szörnyetegeivel.

Öcsödi nevelőszülőknél töltött éveiben az identitását kérdőjelezték meg nevének kétségbevonásával. A Mama, aki számára a legfontosabb személy talán egész életében, a fáradtságtól apátiába zuhanva következetlen közönnyel és némasággal tűrte a rá mért kínokat: azt, hogy gyermekei szándékuk ellenére, apránként elszívták életerejét. *Pőcze Borbála* nem volt szent, de *József Attila* retorikájában mindenk fölé magasztosult törekeny alakja: „Nem nyafognék, de most már késő, / most látom, milyen óriás ő – / szürke haja lebben az égen, / kékítőt old az ég vizében.” (*Mama*).

Később – diákként, majd bontakozó férfiemberként – megalázó és terhes számára sógora tolakodó gondoskodása, és a sok megalázkodás a megélhetésért. Elképesztően nyomorúságos diákévei tele öniróniával és önsajnálattal jelennek meg költeményeiben: „Harmadnapja nem eszek, / se sokat, se keveset. / Húsz esztendőm hatalom, / húsz esztendőm eladom.” (*Tiszta szívvel*). Végül pedig már nem kifejezetten az egzisztenciális gondok, hanem a mellőzöttség, a „szörnyű társadalom” közönye, a szabadság hiánya, a szerelemből és boldogságból való számkivetettség kínozza, az örök egyedüllét keresztje nyomorgatja: „Egyedül voltam én sokáig. / Majd eljöttek hozzám sokan. / Magad vagy, mond-

ták: bár velük / voltam volna én boldogan.” (*Íme, hát megeltem hazámat...*).

Azóta átvészeltük már történelmünk talán legkegyetlenebb időszakát, a költő által egy időben annyira áhított kommunista diktatúrát. Sok kérdés fogalmazódhat meg arról, hogy *József Attila* miért azonosult a kommunista mozgalom célkitűzéseivel, és aztán miért idegenült el ettől az eszmétől oly hirtelen. A kommunista mozgalom már akkor sem tudott mit kezdeni az egyéniségekkel, az önállóan és kritikusan gondolkodó emberekkel, miközben istentelenségében bálványokat formált hangyaszorgalommal, azért, hogy ezáltal boldogítsa a jövő hitetlen, de hiszékeny nemzedékét. *József Attila* csak időlegesen vált az emberek által létrehozott ál-hitek rabjává: „Atyát hívtál elesten, / embert, ha nincsen isten.” (*Tudod, hogy nincs bocsánat*).

A század gyermeke éppen ezért „pártfogolja” a költőt, mert nem a „költőfejedelem” típusa, aki a Parnasszuson trónolva ontja intelmeit. Ő a kivételesen okos gyermek, aki átlát a felnőttek ostoba és kicsinyes számításain; aki bonyolult képi megfogalmazásaival, ugyanakkor szinte mondókásan muzsikáló költői eszközeivel is időtálló törvényt hirdet, az örök emberit. Ő az örök kereső, aki átiszíri költészetén a végtelent, miközben nyugtalan lelkével gigantikus küzdelmet folytat napról napra, évről évre. „Én úgy vagyok, hogy már százezer éve / nézem, amit meglátok hirtelen, / Egy pillanat s kész az idő egésze, / mit százezer ós szemlélek velem.” (*A Dunánál*)





József Attila nehezen tört ki a „proletárköltő” skatulyából Hisz csak lassacskán világosodik az elménk a belénk taposott jelszavak kábulata után: felszabadulás vagy megszállás, kommunista vagy proletár, internacionalizmus vagy nemzetköziség – nem mindegy.

„Nem menekült el a drága Attila se, csak nemet intett / folyton e rendre, de mondd, ki siratja, hogy így belepusztult?” – írja róla Radnóti az *Első Eklogában*. S mi mindannyian, akik siratjuk őt, és olvasván verseit áldozunk emlékének, szeretjük *Attilát* a keresztnévén emlegetni, mint kedves hozzátartozónkat, ki-nem-érdemelt mártír barátunkat, aki „nemet intett a rendre”, ami nem az övé, ami valójában kaotikus és infernális, „kartoték-adattá” (*Levegőt!*) lealacsonyító embergyár.

Sajnos nem sikerült RENDet teremtenie az általa teremtett világban. Elszivárgott makacsul kereső ujjai között a REND. A harmónia másé lett, de legalább létezett valahol, s a költő számára felfedezhetően, megragadhatóan létezett. A felismerés diadalittas öröme az *Egy ifjú párra* című költeményében is felujjong néhány bonyolult időmértékes strófában: „Lám-lám, nevetve jöttök, nem tudva, hogy ti / vagytok az, ki eligazítja / az üres keretekben a képeket, melyek hanyag / alakzatai alighogy élnek, máris tubusaikba / surrannak vissza a festékek, a nem-lelt multba / az ősi anyag.”

Melyik az a „rend” vagy inkább annak ellentéte, amelyet elvet, amelyeknek megvetésébe végül belehal, amely

nem időlegesen, de örökre, megmásíthatatlanul mérgezi az ember lelkét?

„*Óh, én nem így képzeltem el a rendet. Lelkem nem ily honos.*

Nem hittem lélet, hogy könnyebben tenghet, aki alattomos.

Sem népet, amely retteg, hogyha választ, szemét lesülte fontol sanda választ és vidúl, ha toroz.”

(*Levegőt!*)

Melyik költőnk lenne ma időszerűbb József Attilánál? Melyik költő versei által tudnánk leginkább megismertetni és megértetni a jövő nemzedékével, hogy mit éltünk át a közelmúltban, és élünk át a jelenben is?

Amikor gyermekeink már az iskolapadban szembesülnek a pénz mindenhatóságával, miközben mi – képmutatóan – a szeretetről és a hitről prédikálunk nekik, az akciófilmek hősei pedig a durvaságban tobzódva védik az állítólagos „jót”, akkor nem csoda, ha olykor nevetségessé válunk.

„*Fegyvert ragadni gyengeség: megöl az ellenség, és megver s elszáll rólam a kedvesség. Jogállamban a pénz a fegyver.*

A hadviselés itt ma más. A hős a kardot ki se rántja...”

(*Gyönyörűt láttam*)

Sokat küzdenek a mai tanárok a lelkiismeretükkel: Hogyan is neveljék tisztességre és önfegyelemre tanítványaikat, amikor világunk egyre kegyetle-





nebb, keményebb és könyörtelenebb? A gyengét eltapossák, a jót kinevetik. Hogyan küldjük tiszta lelkiismerettel bárányokat a farkasok közé, hogy ne legyenek belőlük József Attilához hasonló mártírok?

A fegyver és a pénz hatalma csak egyetlen eszközzel hatástalanítható: a szeretettel, az isteni szépségbe való belefeledkezéssel. A jóság jutalma önmagunkban rejlik... S akkor ránk nevetnek a „nyájas csillagok”.

Az a rend-igény, mely József Attila egész költészetét motivikusan áthatja, verseinek formagazdagságában, valamint nyelvezetében, költői nyelvhasználatában is megnyilvánul.

A szépség koldusa¹ magában hordozza a nyugatos első nemzedék gazdag eszköztárát, sisteregnek a szinesztéziák, zenélnek az alliterációk, s a metaforák oly mesterien összegyúrtak, hogy immár lehetetlen túlhaladni az impreszionista-szimbolista-szecessziós kellékek gazdagságát. Szükségessé válik ezúttal a nyelvi megújulás, és egy merész fordulat révén párizsi diák korszakának hatására az avantgárd nyomai is felfedezhetőek lesznek költészetében. Az expresszivitás és futurizmus azonban csak mozzanatokban, egy-egy költemény erejéig van jelen. Ahogy elhatalmasodik felette a betegség, úgy válik költészete egyre letisztultabbá. Klasszicizált formái tökélytelten alkotja meg utolsó éveiben írott keservesen megszenvedett költemé-

nyeit. *Hazám* című versének kezdő képsora a magyar nyelv tobzódó gazdagságának mintája, a nyelvi igény ékes példatára:

*„Az éjjel hazafelé mentem,
éreztem, bársony nesz inog,
a szellőzködő, lágy melegben
Tapsikoltak a jázminok.”*

„...édes Hazám, fogadj szívedbe, / hadd legyek hűséges fiad!” – szólítja meg e szenvedő országot ugyanebben a költeményében, legnagyobb magyar költő elődeit követve, felajánlva munkáját népének, országának puritán, szívhez szóló egyszerűséggel.

József Attila, aki immár egész népét tanítja, nekünk – tanároknak – harcostársunk, segítőnk lehet, etikai, erkölcsi példa, irányadó, ékesszóló, örökre fiatal és lázadó, és örökre a miénk.

Amikor kétségbe vonjuk munkánk eredményét, amikor hálátlanságot tapasztalva hitünket veszítjük hivatásunk gyakorlásában, ne feledjük bölcs szavait:

*„Én mondom: Még nem nagy az ember.
De képzelet, hát szertelen.
Kísérje két szülője szemmel:
A szellem és a szerelem!”*

(Ars poetica)

JEGYZET:

¹ A szépség koldusa József Attila elsőként, még szegedi egyetemistaként megjelent kötete, mely a nyugatosok hatását tükrözi.





JÓZSEF ATTILA A NYELVRŐL, A NEMZETRŐL ÉS A KÖLTÉSZETRŐL

HORVÁTH KORNÉLIA

A költő esztétikai, filozófiai, irodalomtörténeti és néprajzi irányultságú munkáiból ezúttal azt a problémakört emeljük ki, amely a *Mester és Tanítvány* e számának központi témájához kapcsolódik, tehát nyelv és nemzet összetartozásának József Attila-i elgondolását vizsgáljuk meg röviden.

„És még egyet. A nemzet: közös ihlet.

A költészet a nemzet lelkében ható névvarázs.

Nem mondhatok mást a politikusoknak, minthogy ő [Ady Endre]
a legbensőbb magyarok egyike, amint az a sentiekből következik.”

(József Attila: Ady-vízió)

József Attila esztétikai, irodalomelméleti írásainak¹ jelentőségét az utóbbi két évtizedben fedezte fel újra a magyar irodalomtudomány.² Tverdota György és Horváth Iván e tárgyban született tanulmányai³ után igény mutatkozott a József Attila-cikkek szövegének filológiai felülvizsgálatára (nem utolsósorban számos új kézirat felbukkanása okán), s a filológiai kutatás és szövegrekonstrukció eredményeként 1995-ben könyv alakban napvilágot láttak a költő 1923 és 1930 között írt elméleti írásai, csatolt kötetben a cikkek szövegmagyarázatával.⁴ A '90-es évek végére az irodalomelméleti, -történeti vagy versértelmező tanulmányokban egyre inkább gyakorlattá vált a költő-teoretikus gondolatainak megidézése, legújabban pedig a hazai hermeneutikai filozófia érdeklődését keltette fel József Attila elméleti munkássága.⁵

Jelen dolgozatban nem vállalkozhatunk a József Attila-írások részletes és szisztematikus áttekintésére: a kérdés szakirodalmának ismeretében ez nem is látszik szükségesnek. Ugyanakkor, már csak az interpretáció természetéből fakadóan is, továbbra is megvan a lehetőség a József Attila-i gondolatok újszerű értelmezésére. A költő esztétikai, filozófiai, irodalomtörténeti és néprajzi irányultságú munkáiból ezúttal azt a problémakört emeljük ki, amely a *Mester és Tanítvány* e számának központi témájához kapcsolódik, tehát nyelv és nemzet összetartozásának József Attila-i elgondolását vizsgáljuk meg röviden. S mivel nyelv és nemzet egymáshoz való viszonyát szerzőnk értelemszerűen a költészet felől közelíti meg, vizsgálódásunkat szükségképpen e harmadik témakörre is kiterjesztjük.

Kiindulópontul azt a rövid, „Az ember...” kezdetű szöveget választottuk, amely az 1995-ös kiadásban az *Ihlet és nemzet* című nagyobb egység részeként szerepel,⁶ s amely – eltérően a többi József Attila-írástól – az általunk vizsgált problémahármas



az ember és a nemzet fogalma felől exponálja. József Attila az embert itt „három tényleges tevékenység akarati hordozója”-ként határozza meg, „s ezek: az egyén, a nemzet és a társadalom” (kiem. az eredetiben). *Egyénnek* a humán létezés és öntudat azon aspektusát nevezi, amelyben az ember reflektálja önmaga elkülönülését a külső „valóságtól” és a többi embertől, miközben egyszersemind számot vet e külső valóságra való megszüntethetetlen ráutaltságával is. Ám az ember nemcsak ilyen „szenvetőleges létező”, hanem gondolkodó és megértő lény is; a tiszta megértés legvégső foka pedig József Attila érvelése szerint maga a tárgyról alkotott fogalom, mely minden emberben közös („a gondolkodó személye változván is, tiszta fogalma ugyanaz marad.”) E fogalmi gondolkodásra, az ember antropológiailag adott „észtevékenységére” épül a *társadalom*, a társadalmi rend a maga törvényeivel.⁷ Végül a *nemzet* az ember harmadik létmódja, az alkotás és a művészet felől nyer meghatározást: a nemzet József Attila meglátásában nem az adott nyelvet beszélők összességével azonos, „hanem nyilvánvalóan az embernek az a cselekvőssége, amellyel a nyelvet létrehozta.” (kiem.: H.K.) A nemzet tehát elgondolhatatlan a nyelv nélkül, ám nem az adott, szinkron nyelvállapot, a hétköznapi (kommunikatív célú) nyelvhasználat függvénye, hanem a nyelv létrejövő, keletkező, tehát történeti létmódjában leli meg gyökereit. Nem véletlen, hogy a nyelvalkotás mibenlétét József Attila néhány szó történeti-etimológiai kapcsolatának példájával világítja meg, miközben a nyelv „létrehozását” valóságalkotó aktivitásként értelmezi: „Ez a tevékenység nem lehet az ész tevékenysége, mert valóságalkotó és nem is állítható semmiképpen, hogy az ész által előre felállított tételek értelmében lett a latin *persica* szóból a német *Pfirsich*, a francia *peche*, az angol *peach* és a magyar *barack*.” Mindennek értelmében József Attila leszögezi, hogy a „nemzeti közösség ellentételtől mentesen tiszta, valóságosan és egész közösség, szemben a társadalmi közösség antagonizmusával” (kiem. az eredetiben), mely utóbbi az ész ellentmondásainak szükségszerű következményeként áll elő. Ezzel szemben a nemzeti közösség „éppen az ész dialektikájának megszűnése”, mivel önmaga alkotja törvényeit, melyeknek történetisége éppen folytonos változásukban és megújulásukban mutatkozik meg.

Még ha kérdésesnek tűnik is előttünk a társadalomnak a tiszta ész törvényszerűségeivel való azonosítása, s ugyanígy kétségesnek azok a megállapítások, melyek szerint az ész törvényei a „mozdulatlan örökkévalóságban” nyugszanak, illetve hogy a tiszta megértés legvégső foka a fogalom lenne (egy ilyen értelmezés ugyanis nem számol a fogalmak szintén nyelvi úton történő kialakulásával), rendkívül fontosnak tartjuk azt a meglátást, mely a *nemzet fogalmát a történeti létezőként értett, keletkező nyelv felől gondolja el*. Ebből ugyanis egyenesen következik, hogy mivel „ez a nyelvalkotó szellemiség teremti a költészetet”, ezért a nemzet nem más, mint „az ember ihleti tevékenysége”, vagyis a költészet.

Ezt a meghatározást, mely szerint „a nemzet közös ihlet”⁸, s ez az ihlet a nyelvet létrehozó emberi tevékenységgel azonos, József Attila olyannyira komolyan gondol-

ja, hogy a nemzeti közösséget a költői műalkotással párhuzamba állítva jellemzi: „a nemzeti közösség, akár a nyelven át, akár a költemény alapján vizsgáljuk, éppen az ész dialektikájának megszűnése. Hiszen a műben annak részei is elvesztik önállóságukat.”⁹ Ezért mikor a továbbiakban az irodalomra és a költeményre vonatkozó meglátásait vizsgáljuk, közvetve a *József Attila*-i sajátos nemzetfogalmat is differenciáltabb megvilágításba tudjuk helyezni.

A nyelv történetiségében a nemzeti szellemiség működését felismerő, nyilvánvalóan humboldti gyökerű látásmód¹⁰ további kifejtést nyer, most már az irodalom és a költészet irányában, az 1931-ben megtartott *Irodalom és szocializmus* című előadásban.¹¹ Rögtön le kell szögeznünk, hogy a cím félrevezetheti a mai olvasót: egyes ilyen típusú kitételei ellenére – mint az „Eltársak” megszólítás, a sztrájk törés és a kispolgári gondolkodás témája egy regényjelenet értelmezése kapcsán – *nem politikai szövegről*, hanem, mint azt az alcím (*Művészetbölcseleti alapelemek*) mutatja, irodalomelméleti értekezésről van szó. Az előadás kezdetén *József Attila* leszögezi, hogy „a nyelv minőségéből adódik az irodalomnak nemzetiségi különös mozzanata és a közösséget jelentő nyelvi anyag törvényeinek értelmében kapják meg az egyes irodalmak nemzetiségi különös mivoltukat. Így más anyaggal dolgozik a német és más anyaggal a magyar irodalom. Különbözésük tehát nem lényegi, hiszen azonosak abban, hogy az anyagból irodalmat csináljanak, hanem csak annyi, hogy bizonyos fokig másfajta anyagot kell megmintázniuk.” Ezt a különbséget azonban a költő nemcsak általában a nyelv(ek)re és a nemzeti irodalmakra vonatkoztatva fejti ki, hanem az egyes szavakra és a szó versben játszott szerepére vonatkozóan is: „más lelki (művészi és érzelmi) tartalmú maga a szó is; noha tárgyi-fogalmi mozzanata együgyű, már amennyiben logikailag helytelennek nem bizonyul. Vagyis a különböző nyelvű versekben ugyanazt a fogalmi szerepet játssza a 'Tisch', 'table', 'asztal' szó, mert mindhárom ugyanaz a fogalom; azonban ugyanakkor eltérő művészi, irodalmi eredmény létrehozására alkalmasak, mert mindegyik más szó, más anyag.”

Ez az idézet sok mindent elárul *József Attila* vers- és nyelvszemléletéről. Látható, hogy a nyelv nemzetenként eltérő mivoltát a szóalakok különbségében fedezi fel. Ami egységes a felsorolt, különböző nyelvekhez tartozó szavakban, az a fogalmi jelentés (mindegyik az 'asztal' fogalmát jelöli), miközben eltér a hangalak, vagyis a szó formája, továbbá különbözik a szavak történeti keletkezésének módja, azaz etimológiája is (mint emlékszünk, „Az ember...” kezdetű írásban *József Attila* éppen a szavak történeti-etimológiai értelmű keletkezésében, illetve ember általi létrehozásában határozta meg a nemzet fogalmát). Azt mondhatjuk, *József Attila* tehát a *szó-
ra* vonatkozóan is ugyanazt a hármast struktúrát állítja fel, mint az *ember* alapvető tevékenységi formáinak leírásakor: a szó *hangsora* a maga elkülönült egységében megfelel az ember *egyén* mivoltának; a szó *fogalmi jelentése*, mely univerzális, párhuzamba állítható az emberi ész törvényszerűségei szerint szerveződő és mozgó *társadalom* gondolatával, míg a szó „lelki tartalma” – vagy *Walter Benjamin* szem-



léletes kifejezésével a fogalom elgondolásának módja –, mely nemzetenként eltérő művészi produkciókra nyújt lehetőséget, megfelel a nemzet mint közös ihlet (költészet) elgondolásának. Szó és ember ilyen szoros párhuzamba vonása a nyelv mélyen antropológiai szemléletét tárja fel előttünk.

A szó József Attila számára azonban nyilvánvalóan mint a költészet anyaga a legfontosabb, következésképp további vizsgálódásának középpontjában a szó versben játszott szerepe, s ezzel kapcsolatban az irodalmi műalkotás működése és létmódja áll. Nem meglepő ezek után, hogy magát a költeményt is hasonló hármas rendszer felől határozza meg, mint korábban az embert és a szót. Kijelentése szerint a költemény nem intuíció (vagyis nem szemlélet), nem fogalmi gondolat, hanem egy harmadik szellemi minőség megnyilvánítója: az ihleté. Mivel pedig az ihlet legkisebb részében is ihlet, írja az *Ady-vízió*ban, ezért „a költemény legkisebb elemében is költemény. A költemény legkisebb eleme, része a szó, a szó tehát önmagában is költemény. De minthogy a költemény nem intuíció [nem szemlélet], minden használt szó pedig az, nyilvánvaló, hogy a szó keletkezésekor volt költemény.”¹²

A vers tehát alkalmas arra, hogy a szó e korábbi „műalkotás-természetét” előhívja, újra aktualizálja. Mivel pedig a költeményben szereplő szó maga is ihlet, tehát műalkotás, ezért „a szó a műalkotásban saját keletkezésének a szerepét játssza.”¹³ (kiem. az eredetiben) A versben saját keletkezését eljátszó szó fogalmán eszerint a saját történeti-etimológiai jelentéseit transzparenssé tevő, azokat megidéző (s ezért költői) szót kell értenünk. Értelmezésében József Attila világos különbséget tesz a hétköznapi kommunikációban használt, és a műalkotásban újra elevenné váló, mert saját keletkezésének módját előtérbe állító és reflektáló „keletkező” szó között: „...a szó tulajdonképpen csak mint *használt szó*, tehát mint *meglevő szó* szemlélet. (...) ha a szó műalkotás, a használt, a *meglevő szó* pedig nem az, akkor nyilvánvaló, hogy a *nem meglevő szó műalkotás*. Minthogy pedig kifejezésünk szerint nem meglevőről és mégis szóról beszélünk – a *keletkező* szót kell értenünk rajta. *Vagyis a szó a használatban szemlélet, keletkezésében pedig műalkotás. Így a szó a műalkotásban saját keletkezésének a szerepét játssza.* Mégpedig oly módon, hogy a költeményben levő összes többi szóval egyszerre keletkezik. A költeményt eszerint úgy is fölfoghatjuk, hogy *egyetlen keletkező szó, hogy a keletkező neve annak a dologi csoportnak, amelyet bontatlan egységbe és végső szemléleti egészbe foglal.*” (kiem. az eredetiben)¹⁴ Amint azt máshol írja: „a költemény pedig, minthogy a dolgokat nem a maguk valóságában tartalmazza mint esetleg a zsák, nem más, mint neve annak a dologi csoportnak, amelyet bontatlan egységbe foglal: *névvarázs.*”¹⁵

ILLUSZTRÁCIÓ: VERS – PÉLDA

A szavak keletkezését újrjátszó, s önmagában is egyetlen keletkező szóként viselkedő költemény rövid példajaként az 1928-as *Gyöngy* című versre hivatkozunk. A – megzenésített formában is – jól ismert költemény első versszaka így hangzik:





Gyöngy a csillag, úgy ragyog,
gyöngyszilánkokként potyog,
mint a szőlő, fürtösen,
s mint a vízcsepp, hűvösen.

A vers első olvasásakor is világos, hogy szerelmi költeményről van szó (a költő életrajzára most nem hivatkozunk). Azonban, noha a szavak közötti összefüggést szerkesztés és az egész versszakot „kerekek” érezzük, nem feltétlenül tudjuk a szavak közötti kapcsolatot „megmagyarázni”. A fogalmi megközelítés számára az első versszak esetében kérdésként merülhet fel a *csillag* és a *gyöngy* evidens azonosítása, illetve *gyöngy* és *vízcsepp* közös hasonlatba vonása. Az első esetben a ’fényesség’ szemantikai jegye kötheti össze a két fogalmat, bár a két dolog alaki különbözősége ennek ellenében hat. Távolibb a kapcsolat gyöngy és vízcsepp között (a csillag úgy „potyog”, mint az esőcseppek, s mivel a csillag „gyöngy”, ezért „szilánkjai” az esőcseppeknek felelnek meg), bár itt a két jelölt formai hasonlósága (a kerekesség, gömbszerűség) indokolja a szavak kapcsolatát. Amennyiben azonban a *József Attila*-i intenció szerint a szavak történeti jelentései, illetve hangformája felől vizsgáljuk meg a versszakot, az említett elemek összetartozása nyilvánvalóvá válik.

Ismeretes, hogy nyelvünk a *gyöngy* szóból képezte azt a *gyöngyözi(k)* igét, amelynek jelentését az etimológiai szótár a ’(folyadékban) fényes buborékok keletkeznek, (folyadék) csillog’ kifejezések segítségével adja meg.¹⁶ Ez a jelentés egyaránt rámutat *gyöngy* szavunknak a *csillaggal* és a *vízcseppel* tartott nyelvi kapcsolataira. Ami az előbbit illeti, tudjuk, a *csillag* főnév a *csillog* ige szóhasadásos párja, mindkettő ugyanabból a ’ragyog’ jelentésű *csill-* tövből származik, s ily módon nyelvileg motiválja a csillag és a gyöngy metaforikus azonosítását, valamint a vers első sorának állítását (’a csillag csillog, ragyog’) A vízcseppel való szemantikai érintkezés pedig ott válik világossá, hogy a *gyöngy* szó jelentése éppen a folyadékkal kapcsolatban rejti magában a csillogás mozzanatát. A gyöngy és a folyadék jelentés-összefüggése ugyanakkor nemcsak nyelvünk múltját, hanem irodalmunk emlékezetét is megidézi: *Vörösmarty Mihály Főti dalát*, amely gyöngy és bor „közösségének” kinyilvánításával kezdődik.

Fölfelé megy borban a gyöngy;
Jól teszi.
Tőle senki e jogát el
Nem veszi.

A *Vörösmarty*-intertextus felől újabb megalapozást nyer a *gyöngy*~*csillag* és a *szőlő* (a versben: *szőlő*) kapcsolata. Ám a *szőlő* nemcsak a bor gyümölcseként, s nemcsak szemléletileg (kerekesség, a szőlőszemek fürtje és a gyöngyfürt, gyöngysor hasonló-





sága) kapcsolódik a gyöngyhöz, hanem etimológiai jelentésében is: e csuvasos török eredetű szavunk minden török nyelvjárásbeli megfelelője 'bogyó' jelentésben használatos, vagyis a *szőlő* a versben nemcsak az általa jelölt dolog külső formájával, hanem – szintén e külső formától indokolt – nyelvi jelentéstörténetével is belép a versszak kerek séget, gömbszerűséget reprezentáló szavainak sorába (*gyöngy, szőlő, fürt, vízcsepp*). (Zárójelben hozzátehetjük: maga a *csillag* szó is bevonható ebbe a sorba az 1905-ös 'zsírgömböcskék a húslevesen' jelentése révén¹⁷.)

A *gyöngy~csillag* vízzel való kapcsolatát versbeli igéje, a *potyog* is megerősíti: az azonos tőből képzett *potyadék* szóalak egyik jelentése 'eső',¹⁸ miközben természetesen a mai nyelvhasználat is jól ismeri a „potyognak az esőcseppek” fordulatot. Víz és gyöngy kapcsolata továbbá *víz* szavunk történeti szemantikája felől is belátható, amennyiben számolunk a víz 18. századi, a 'drágakő tiszta, átlátszó színe' jelentésével.¹⁹

Az első két sor a fentiek szerint mintegy kijelöli a költemény további szavait illetve sorait: vizsgálódásunk alapján azt mondhatjuk, jelentéstörténeti értelemben a *gyöngy*, a *csillag* és a *ragyog* egymás szinonimáinak, pontosabban metaforáinak tekinthetők.²⁰ Innen rögtön érthetővé válik József Attila teoretikus érvelése, mely szerint „a vers egy-két sora a kölcsönösen függő kapcsolódás folytán eleve meghatározza a többi – vagyis a *mű világának minden pontja archimedeszi pont*.”²¹ Ha ennek a szellemében vizsgáljuk tovább a szöveget, immár túllépve az első szakaszon, beláthatjuk, hogy a költemény valamennyi szava belép a kölcsönös kapcsolódások eme körszerű, egészét alkotó játékába. Így a második versszakban a *göröngy* egyfelől hangzásában, hangformájának köszönhetően kezdeményez jelentéskapcsolatot a *gyöngy*-gyel (a hangzás által létesített jelentésbeli összefüggést a két szó rímeltetése emeli ki: „*Halovány bár a göröngy, / ő is csámpás barna gyöngy.*”), másfelől hangutánzó-hangfestő eredetének köszönhetően, amennyiben *gör-* töve a kerek tárgyak gurulásának megnevezésére szolgáló igékben tér vissza (mint *görög, gördül, gurul, gurít* stb.). A *göröngy halovány* jelzője a vízzel való jelentéskapcsolódást viszi tovább a versszövegben, e szavunk ugyanis 'holt folyóág', 'holt vízmederben keletkezett mocsár' (1485), illetve 'talajmélyedésekben felgyülemlett víz, elázott szántó föld' főnévi jelentéseiben is használatos volt.²² Másik jelzője, a *csámpás* hangfestő eredete révén újfent a görbeség, s ezáltal a kerek ség, gömbszerűség szemantikai jegyét aktiválja (kiinduló jelentése a 'görbelábú' lehetett).²³ A versszak többi szavának összetartozása vagy hangtani alapon (*barna, barázdák, bús*), vagy ismét szemantikaikag lesz indokolt: az „*a barázdák fölfűzik*” sor például az első versszak *fürtösen* szavában megidézett gyöngyfürt, gyöngysor, nyaklánc témáját realizálja.²⁴

S itt meg kell állnunk egy pillanatra a szó- és „névvarázs”-ként értett költemény értelmezésében. A már idézett *Vörösmarty*-vers ugyanis nemcsak a gyöngy témáját, hanem *gyöngy* és *göröngy* kettősségét mint az égi és a földi elem szembeállítását is megelőlegezi József Attila számára. A *Fóti dal* első versszakának teljes szövege világosan mutatja ezt:





Fölfelé megy borban a gyöngy;
Jól teszi.
Tőle senki e jogát el
Nem veszi.
Törjön is mind ég felé az
Ami gyöngy;
Hadd maradjon gyáva földön
A göröngy.

Látunk kell azonban, hogy *József Attila* nemcsak átveszi a témát (és a rímet) *Vörösmartyn*tól, hanem meg is újítja azt: ami *Vörösmartyn*nál bordal volt, az *József Attila*nál személyes szerelmi lírává válik. Ezt a *gyöngy~csillag* és a *göröngy* szembenállását a kéz összekötő motívumában feloldó harmadik versszak reprezentálja:

Kezed csillag énnekem,
gyenge csillag fejemen.
Vaskos göröngy a kezem,
ott porlad a szíveden.

Ennek nyomán a befejező negyedik versszak már a szerelmi egyesülés metaforikus parafrázisaként olvasható:

Göröngy, göröngy, elporlik,
gyenge csillag lehullik,
s egy gyöngy lesz az ég megint,
egybefogva szíveink.

A képek „logikáját” követve azonban talán kevésbé érthető, hogy a két alapmetafora tematikus felszámolása után („Göröngy, göröngy, elporlik, / gyenge csillag lehullik”) miként jelölheti az „égi” egyesülést a *csillag* kiinduló metaforikus azonosítója, a *gyöngy* („s egy gyöngy lesz az ég megint”). Úgy tűnik, erre a kérdésre a gyöngy kulturális szimbolikája felől nyerhetünk választ. *Eliade*, aki a gyöngy mítoszának és gyógyító hatásának két fejezetet is szentel egyik könyvében, írja: „A gyöngy, amely egykor a vízben rejlő energiák és a nemzőerő jelképe volt, egy későbbi korban általános erősítőszerré, aphrodiziákummá, valamint az örület és a melankólia gyógyszerévé változott; ez utóbbi két betegséget kapcsolatba hozták a Holddal, és úgy tekintették, mint ami az Asszony, a Víz és az Erotika egész jelképrendszerének a hatása alatt áll.”²⁵ A gyöngy kulturális szimbolikája tehát történetileg szorosan kapcsolódik a víz mint nemzőerő, a termékenység (a gyógyulás mint egy „új élet” elnyerése) és az erotika témaköréhez: innen nézve a *József Attila*-vers „egész” mi-





volta részleteiben is értelmezhetővé válik. A gyöngy és a vízcsepp versbeli és magyar nyelvben felállított kapcsolata az archaikus termékenység-mítosz felől nyer értelmet, s a verset a föld eső általi megtermékenyülésének költői leírásaként kezdi olvastatni. Erre utal a *vízcsepp* első versszakbeli *hűvösen* jelzője, amely történetileg a *híves*, *hímes*, *hímés* stb. alakokkal egyjelentésű, mely szavakat a termékenységet jelképező húsvéti *hímes tojás* szerkezetben szoktuk használni. Hasonlóan víz és föld új életet adó „szerelmi” találkozásaként értelmezhető az utolsó versszak *elporlik-lehullik* rímpárja, ahol a földet jelölő *porral*, mely egyben a vers föld-motívumsorának utolsó eleme (l. *göngy*~*barázdák*~*földet* ~*porlad*~*elporlik*), az eső igéje találkozik (a *hull* első adatalható jelentése nyelvünkben: ’folyadék/ sűrű cseppekben aláesik, folyik’).²⁶

Ugyanakkor ismét hangsúlyoznunk kell, hogy a *József Attila*-vers nem marad meg a mítosz költői újraalkotásánál, hanem egyben személyessé is teszi a kollektív mítikus „történetet”, miközben a magyar nemzet számára adott „közös ihletre”, a magyar nyelv sajátos jelentés- és hangzásviszonyaira alapozva építi fel versét. Ennek a jele – a harmadik versszak megváltozott tónusú beszédmódján túl –, hogy a költemény fölcseréli a férfi és női princípium hagyományos motívumait: a versbeli „csillag” a kedvesre, a szeretett nőre lenne vonatkoztatható, ám a férfi nemzőerő jegyeivel van fölruházva, míg a versben megszólaló lírai ént (akit hajlamosak lehetünk a költő életrajzi személyével azonosítani) a női termékenységet is jelképező föld motívumaival társítja a versszöveg. A mítosz perszonalizációjának eredményeként azonban nem egy, a világtól elkülönült, önmagába zárt versszöveg jön létre (ami az ember *egyén* mivoltának felelne meg), hanem a magyar nyelv sajátos és egyedi jelentés- és hangzásviszonyaira épülő költemény, amely azért lehet számunkra közös ihlet, mert közös nyelvünk erejénél fogva megszólít, értelmezésre készlet, s ezáltal szellemi-lelki közösségbe von minket. (Illusztráció vége)

Talán a fenti rövid elemzésből is kitetszik, hogy a „névvarázs”-ként, azaz a szóval üzött varázslatként felfogott költői alkotásra nem alkalmazhatóak a forma és a tartalom hagyományos értelemben vett, egymással szembeállított kategóriái. *József Attila* fejtegetéseiben a szó, csakúgy, mint a műalkotás, jelentéses, azaz *értelemmel bíró formaként* szerepel, ami annyit tesz, hogy a szemlélet számára szükséges forma minősége a tartalmától függ, vagyis attól a jelentéstől, amit a forma a szemléleten keresztül az értelemnek nyújt.²⁷ Az irodalmi alkotás alakban való, az alak – az alkotás érzékelhetősége – a befogadói megközelítés szükséges feltétele; ám az alak nem „öncélú” és nem önmagában való, hanem jelentéses. A „művészetet valóban a forma teszi, azonban ennek a formának a művészi mivoltát a jelentése, a tartalma adja.” *József Attila* szemléletes példájával: „Ha azt kéri valaki, hogy mondjam el egy regény *tartalmát*, akkor tulajdonképpen azt akarja, hogy mondjam el, *mi történik* a regényben. Már pedig ami történik a regényben, az nem a tartalma a regénynek, hanem a formája. [...] *Tartalmát*





tehát el tudnám mondani, de a formáját, vagyis, hogy «mi történik benne», nem. Mert közel ötszáz oldalon minden sorban történik valami, ami jelent valamit.”²⁸

A fentiekből evidensen következik, hogy *József Attila* a műalkotást magát tevékenységként, aktivitásként értelmezi, s mint ilyet elhatárolja mind a szemlélettől (intuíciótól), mind a fogalmi gondolkodástól (spekulációtól). Ez meglátása szerint a költemény befogadásának lehetséges módozatait is megszabja abban a tekintetben, hogy kizárja az érzelmi, illetve lélektani megközelítés jogosultságát, amennyiben ezek az értelmezésmódok nem alkalmasak a műalkotás specifikumának megragadására: „azt is ki kell jelentenünk, hogy a műalkotás semmiféle érzelmi kísérője nem érdekel bennünket [...] Bűját-bajját és örömét a kovács belekalapálhatja a patkóba, és mégis és legfőljebb arra a bizonyos kovácsra lesz jellemző, de semmi esetre sem a patkóra.”²⁹ „A művészet csak annyiban élmény, mint minden más és így lélektani magyarázatokkal meg nem közelíthető. Nem is a műélménnyel, hanem a művel, nem a művészek alkotás közbeni lelkiállapotával, de a művészettel mint valóságos szellemiséggel foglalkozom.”³⁰

Műalkotás és valóság viszonyát a költő a következőképpen elemzi: az ihlet (a művészi cselekedet) két részre osztja a valóságot, amennyiben kiválasztja a valóság azon elemeit, „amelyekből művét majd megalkotja”. A műalkotása eszerint olyan valóságrész, amelyet az ihlet, az alkotótevékenység „rögzített”, s ha – akár alkotóként, akár befogadóként – belépünk ebbe az ihleti valóságba, „ha átadódunk művészsiségének, úgy a valóság kívül rekedt elemei elvesztik létüket, létük formáját.”³¹ Ez annyit jelent, hogy a valóságnak az a része, melyet az ihlet, a művészet megragad, elfedi, elrejti szemünk előtt a rajta kívül eső valóságot, s maga válik számunkra valóságegésszé. A műalkotás ilyen értelemben a valóság, a világ helyébe lép. S mivel „a művészi alkotásban minden elemnek megvan a maga célja és a szerepe, a feladata és a szükségessége”, ezért a műalkotás nem csupán „szemléleti helyettese a világnak, hanem egyben értelmes világ is. (...) Ennek a világnak a tényei nem valóságos tények, azonban – és ez a fontos – e nem valóságos tények összefüggése valóságos, és teljesen megfelel a valóságos világ összefüggéseinek.” (kiem. az eredetiben)³² Ebből következően a műalkotásnak minden olyan kérdést feltehetünk, amit a világ felé is fel tudunk vetni, de sem egészében, sem részben nem vonatkozathatjuk közvetlenül a minket körülvevő valóságra, mert akkor elfelejtkeznénk a költői mű *önálló valóság* mivoltáról. Mindezt úgy értelmezhetjük, hogy *József Attila* elveti a műalkotás referencializálásának, azaz biográfiai, kortörténeti, társadalomrajzi stb. értelmezésének jogosultságát.

Az ihlet eszerint „a világ valóságának teljes fogyatkozása”-ként áll elénk (mivel egy valóságrész kiemelésével és megnövelésével elfedi, elrejti a valóság egészét). Ebből következően a művészi cselekvés „hiánytény”, állítja *József Attila*, „a világ hiányának ténye az egzisztenciában.”³³ Az alkotás eszerint egzisztenciális tevékenység, amely a minket körülvevő világ valamely hiányosságából táplálkozik. Ám mi-





vel az alkotótevékenység a műalkotásban teljes valóságot alkot, ezáltal a világ hiányosságát meg is szünteti a művészet valóságában. A valóság hiányának üres helyére a költemény valósága lép.

Az eddigiek alapján körvonalazódik, hogy József Attila az ember három egzisztenciális tevékenységét különíti el: az intuíciót vagy szemléletet, a fogalmi gondolkodást (az észet) és a művészi cselekedetként értett ihletet. A legelső kapcsán megállapítja, hogy „amennyire ellentmondást nem tűrő isteni kinyilatkoztatásként jelentkezik bennünk, annyira csupán csak az enyém vagy csak a tiéd és nem közölhető.” A fogalomról szólva hangsúlyozza, hogy az ugyanaz marad minden nyelvben, s a fogalmat ki-ki elmondhatja a saját szavaival. A fogalom tehát mint szellemiség az egész emberiségé, és minden nyelvre lefordítható. Végül az ihletet mint egy másik közös szellemiséget határozza meg, amely módot ad a nemzet fogalmának pontos meghatározására, „mert a nemzet eszerint: közös ihlet. És tényleg, valamely költemény ihletét nem fordíthatjuk le, mert az ragaszkodik kiválasztott változtathatatlan alakjához. Amikor verset fordítunk, új, saját nemzetünk ihletével adunk formát.”³⁴

Végül nemzet, nyelv és költészet kapcsolatát József Attila talán a legszabatosabban a *Magyar Mű és Labanc Szemle* című vitacikkében fejti ki. Dolgozatunk zárásaként azt a gondolatát idézzük, mely szerint „az ember sokfajta közösségben él, s van olyan közössége is, amelynek alakja a nyelv és tartalma a nemzet, amely nyelvalkotó, s így lényegében költői tevékenység. A nyelv szemlélet, sőt szemléleti forma, szellemünknek tehát lényegi mozzanata. (...) Másrészt a kultúra keletkezésének első mozzanata éppen a nyelv születése, a nemzet első mozdulata. (...) Kultúra, költészet és nemzet tehát egymásban lelnek életre, azaz a nemzeti közösségek a kultúra egységei.” Ennek alapján pedig világosan körvonalazható az az igény, hogy a magyar nyelv, nemzet és irodalom az európai és világkultúra önálló és egyéni arculattal, gondolkodásmóddal bíró „egységeként” tekintsen önmagára, és kulturális intézményeit e nyelvi és irodalmi hagyomány figyelembe vételével, e tradíció alapjain építse fel.³⁵

JEGYZETEK:

¹ József Attila elméleti írásai 1995-ig az alábbi kiadásokban jelentek meg: József Attila: *Költészet és nemzet*, (vál., sajtó alá rendezte: Sándor Pál; szerk.: Demjén József), Dokumentum könyvek, Budapest, é.n.; *József Attila összes művei. III. Cikkék, tanulmányok, vázlatok*, (sajtó alá rendezte és jegyzetekkel ellátta: Szabolcsi Miklós), Akadémiai Kiadó, Budapest, 1958.; *József Attila Művei. II., Szépirodalmi Kiadó, Budapest, 1977.*; József Attila: *Költészet és nemzet*, (előszó: Gyertyán Ervin), Bethlen Gábor Könyvkiadó, Budapest, 1989.

² Az ezt megelőző időszak mérlegét Gyertyán Ervin így summázza: „Egészen 1980-ig, a költő születésének hetvenötödik évfordulójáig voltaképpen két igaztalan és torzító véglet között ingadozott a művészetelméleti József Attila értékelése: az egyik egy vonatkoztatási kényszerképzetektől eltorzított kriptamarxista, kriptahegeliánus próbálkozást látott





- benne, a másik magát a marxizmust tette vonatkoztatási «kényszerképzetté»...” Gyertyán Ervin: *Előszó*, in: *József Attila: Költészet és nemzet*, i.m. 11–12. o.
- ³ Vö. pl. Tverdota György: *József Attila névszemlélete*, ItK, 1984/5–6, 607–629. o.; *József Attila nyelvszemlélete I–II.*, ItK, 1985/3, 287–301. o. és 1986/1–2., 54–75. o.; *József Attila nyelvészletikájának forrásai*, ItK, 1986/4, 373–392. o.; *A születő szó és a használt szó*, *Literatúra*, 1986/1–2, 174–197. o.; Horváth Iván: *Névoarázs*, ItK, 1985/4–5, 559–570. o.; *Marót Károly és József Attila elméletei a költői nyelvről*, in: uő: *A vers. Három megközelítés*, Gondolat, Budapest, 1991, 25–47. o.; Tverdota György: *A Névoarázs poétikája*, Helikon, 1992/3–4. 410–420. o.
- ⁴ József Attila: *Tanulmányok és cikkek. 1923–1930. I. Szövegek. II. Magyarázatok*, Osiris, Budapest, 1995.
- ⁵ Fehér M. István: *József Attila esztétikai írásai és Gadamer hermeneutikája*, Kalligram, Pozsony, 2003.
- ⁶ József Attila: *[Az ember...]*, in: *József Attila: Tanulmányok és cikkek. 1923–1930. I. Szövegek*, i.m. 79–82. o. (József Attila mondatait a mai helyesírási szabályok szerint idézzük.)
- ⁷ „Elhhez hozzávéve még azt, hogy az ösztönellenes ész képességei nem az egyes emberben, hanem magában az emberi fajban tökéletesednek, és társadalmiságában már a gyermek olyan megértésekhez és fogalmakhoz jut el, amelyeket megszerezni egyedül talán sohasem tudna, úgy ezzel fölismerjük, hogy a *társadalom* nem is az emberek közös gondolkodása, hanem az embernek egyszerű észtevékenysége.” (kiem.: H.K.) József Attila: *[Az ember...]*, in: i.m. 80. o.
- ⁸ József Attila: *Ady-vízió*, in: *József Attila: Tanulmányok és cikkek. 1923–1930. I. Szövegek*, i.m. 166. o.
- ⁹ József Attila: *[Az ember...]*, i.m. 81–82. o.
- ¹⁰ Vö. Humboldt, Wilhelm von: *Az emberi nyelvek szerkezetének különbözőségéről és ennek az emberi nem szellemi fejlődésére gyakorolt hatásáról*, in: uő: *Válogatott írásai*, Európa, Budapest, 1985, 69–116. o.
- ¹¹ József Attila: *Irodalom és szocializmus*, in: uő: *Költészet és nemzet*, Bethlen Gábor Könyvkiadó, Budapest, 1989., i.m. 19–44. o.
- ¹² József Attila: *Ady-vízió*, i.m. 166. o.
- ¹³ József Attila: *Irodalom és szocializmus*, i.m. 38. o.
- ¹⁴ *i.m.* 38. o.
- ¹⁵ József Attila: *Ady-vízió*, i.m. 168. o.
- ¹⁶ *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára. I.* (A továbbiakban: *TESz*), Akadémiai Kiadó, Budapest, 1967, 1135. o.
- ¹⁷ *TESz. I.*, 527. o.
- ¹⁸ *TESz. III.*, 1976, 269. o.
- ¹⁹ *TESz. III.*, 1167. o.
- ²⁰ A *ragyog* elsődleges jelentéseként természetesen a ‘csillogás’-t tartjuk számon. Vö. *TESz. III.*, 336. o.
- ²¹ József Attila: *Irodalom és szocializmus*, i.m. 35. o.
- ²² *TESz. II.*, 38–39. o.





- ²³ TESz. I., 476. o.
- ²⁴ Érdekes lehet itt, hogy a József Attila-kötetben a *Gyöngy* után másodikként éppen a *Klári-sok* című vers következik.
- ²⁵ Eliade, Mircea: *Képek és jelképek*, Európa, Budapest, 1997 187. o.
- ²⁶ Vö. TESz. II., 163–164. o.
- ²⁷ Vö. József Attila: *Irodalom és szocializmus*, i.m. 25–27. o.
- ²⁸ József Attila: *Irodalom és szocializmus*, i.m. 29. o.
- ²⁹ József Attila: *Töredékesen fennmaradt tanulmányok*, in: *József Attila Művei. II.*, i.m. 321. o.
- ³⁰ József Attila: *Töredékesen fennmaradt tanulmányok*, i.m. 324. o.
- ³¹ József Attila: *Irodalom és szocializmus*, i.m. 36. o.
- ³² József Attila: *Irodalom és szocializmus*, i.m. 37., 40–41. o.
- ³³ József Attila: *Ihlet és nemzet*, in: József Attila: *Tanulmányok és cikkek. 1923–1930*, i.m. 91., 127. o.
- ³⁴ József Attila: *Ihlet és nemzet*. I.m. 132–134. o.
- ³⁵ József Attila: *Magyar Mű és Labanc Szemle*. In: József Attila: *Tanulmányok és cikkek. 1923–1930.*, i.m. 239–240. o.
-



Honfoglaló elődeink a görög és cirill elemekkel kiegészített, türk típusú, úgynevezett székely rovásírást ismerték. Nevét onnan kapta, hogy sokáig csak Székelyföldről kerültek elő emlékei. Nemzeti írásunkról a XV. század történetírói – Thruóczy és Bonfini – is megemlékeztek.

(Köszeghy Péter: *Ősköltészet, a honfoglalás kora – A magyarságtudomány kézikönyve*)

Rovásírás

135. oldal





Pedagógusok írták

BESZÉLŐ HELYNEVEK TÁJTÉRKEPE

BOROS EDIT

A beszélő neveket ez ideig az irodalmi névadásban tartották számon elsősorban. *Tolnai Vilmos* nevezi először beszélő vagy leíró neveknek az irodalomban előforduló olyan tulajdonneveket, melyek már pusztán köznévi jelentésüknél fogva is külső vagy belső tulajdonságuk vagy más módon jellemzik viselőiket, mintegy magukért beszélve bemutatják tulajdonságaikat.

Beszélő helyneveket nemcsak az irodalmi művekben találunk, hanem a népi helynévadásban is. A hivatalosan elfogadott földrajzi nevek mellett párhuzamosan gyakran több variációjú szemléletes, ötletes, fantáziát megmozgató népi nevek is élnek a névhasználatban. Ezek a népi nevek gyakran hivatalos névvé is váltak, illetőleg válhatnak (elsősorban a külterületeken).

A nép lelkületéről, fantáziájáról, humoráról árulkodnak a következők nevek, amelyeket a Balaton-felvidék legjellegzetesebb tájvédelmi körzetében, a Káli-medence falvaiban jegyeztem fel.

A legrégebbi népi beszélő nevek története gyakran több évszázaddal korábbi évekre nyúlik vissza. Így van ez Kővágóörsön is. A római katolikus templomot még ma is gyakran *Dac-templom*nak nevezik. Az ellenreformáció idején ugyanis nagy háborúskodás

folyt a helybeli evangélikusok és katolikusok között. Ezt az újabb templomot „daczól” építették a katolikusok az evangélikus templom elé. A néphagyomány szerint amit nappal építettek, azt az „ellenzék” éjjel lerombolta. Katonáságnak kellett rendet teremtenie a felekezetek között a faluban.

A köveskáli *Szégyenkű* név eredete szintén a régi századokba vezet vissza. A hagyomány szerint a régi harangtorony sisakkövét a templom oldalbejáratához ásták le szégyenkőnek. A tolvajokat és az erkölcstelen, parázna nőket vasárnap ide ültették, és az asszonyok leköpdösték őket.

A mai – napjainkban vagy a közelmúltban keletkezett – népi beszélő helynevek már másfajta szokásokról árulkodnak. A kővágóörsi iskola melletti kis teret azért nevezik *Dühöngő*nek, mert sokszor hangos a környéken lakók veszekedésétől.

A szentbékállai Rákóczi utca lakói a *Gatyaszalasztó*-ban laknak. (A néphagyomány szerint egyszer egy férfi gatyában volt kénytelen elszaladni az utcabeli menyecskétől.) A kővágóörsi *Gatyaszár*, illetve a *Gatyaszár köz* nem eseményre utal, csupán a kis utca „köz” formájára. Az asszociációs nyelvi játék játszott szerepet Kőveskálón a kis tavak elnevezésében: *Füllérke*, *Pocséta*.





A külterületi nevek közül még a lakott helyeket jelölő – major, puszta – utótagú nevekhez is érdekes névmagyarázat fűződik. A salzföldi *Aligvári-major* egykori birtokosa szavajárásáról kapta nevét: „Alig várom, hogy elkészüljön.” A Mindszentkállához tartozó Szentimrepusztát pedig még ma is beszélő népi néven *Sanyarúpusztának* nevezik. (Uradalmi major volt, s a cselédek igen szegényen, sanyarú sorban éltek itt.)

Az egykor nagyon gazdag népi hitvilágot több határrésznev is tükrözi. A kővágóörsi *Papütlő* nevét onnan vette, hogy a vidéki búcsújáró nép az ecséri Szent László templom felé igyekezvén a Hármás-dombnál nem akart vámot adni, ezért a vámos az erdő szélén a kísérső papot leütötte.

A nép képzeletvilága sok esetben meg nem történt eseményeket is bizonyos helyekhez köt. Az „Ördög-szikla” neve például úgy keletkezhetett Kővágóörsön, hogy a monda szerint a „vörös barátok” felköltöztek a *Küszöbör* környéki barlangokba. A lakosság meg a *Koppány*ba rejtőzködött az ellenség elől. A babonás nép nem tudta, hogy kik laknak a barlangokban, azt hitték, hogy ördögök, boszorkányok.

A köveskáli *Jézuskiáltó-domb*-on egykor vallási szertartásokat végeztek, a monoszlói *Boldog Miklós-szikla* egy fiatal pár szerencsés megmenekülését idézi.

A Káli-medence lakóinak tréfálkozó kedvére utalnak a gyenge minőségű föld elnevezései. A köveskáli *Kenyérszalasztó* a termést gyakran elszalasztotta, a

kővágóörsi *Kódis-domb*; *Kopasz-domb* is kevés termést adott. A *Kódis-mező* változat pedig egy nagy birkalegelőt jelöl, amely nyáron gyakran kiégett.

Gazdag nyelvi fantáziát mutat a kővágóörsi *Vörös-domb* hármás neve is: *Belátó-domb*-nak és *Ebédleső*-nek is nevezik párhuzamosan. A népi magyarázat szerint azért, mert ha az ember kilép az erdőből a vörös kővel teli dombra, belát a környék falvaiba. A gulyások innen lesték, hogy hozzák-e már az aszszonyok az ebédet.

Egyes felszínnevek meghatározó eleme jellegzetes névátviteleken, képzettársításokon alapul: *Nyergestető* (Kékkút), *Hegyesű* (Monoszló), *Tátolt-szájú-kút-oldal* (Szentbékkálla). Balatonhegyén pedig egy forrás a pásztoroktól a nagyon hideg vize miatt kapta a *Jégfar-kú-kút* nevet. A szentbékkállaiak színes fantáziájára vall a nevezetes öreg mezei juharfa neve: *Kokastaréf-fa*.

A köveskáli és a kékkúti *Kukolla* és a szentbékkállai *Honcsokos* névre néprajzi-nyelvjárási szempontból is érdemes felfigyelnünk. Az előző példa pálinkafőző házat jelöl, az utóbbi pedig olyan legelőt, amely tele van vakondtúrással. A befüvesedett vakondtúrássokat e tájékon „honcsokos”-nak nevezik.

A Káli-medence beszélő helyneveinek tára – mint általában a zárt etnikai körzetekben – gazdag történeti, népköltészeti, néprajzi, nyelvészeti anyagként áll a nevek világát kutatók rendelkezésére. Igazolja a szállóigévé vált mondást: „Nyelvében él a nemzet”.





REKVIEM A FELKIÁLTÓJELÉRT

KANYÁR ERIKA

Látjátok, feleim! Vágtató napjaitok közepette észre sem vettétek, hogy kivesszőben írásainkból a felkiáltójel.

Netán az életünk szűrkül, vagy az érzelmeink lesznek egyre sivárabban, vagy talán az akaratunk gyengül? Mert hogy ezt látszik sugallni a sok-sok mondatvégi felkiáltójel hiánya.

Tudós professzor publicisztikai írásaiból készült könyvét lapozgatom. Mondatszövevények gondolatzuhataga. Tárgyilagos, érzelmeket mellőző, de akaratot nyilvánító írások. A felszólító jelleg nyilvánvaló, a felkiáltójel helyén azonban pont árválkodik. Hogy a professzor úr már elfelejtette azt a részletszabályt: mikor teszünk az összetett vagy többszörösen összetett mondat végére felkiáltójelet vagy kérdőjelet, esetleg bocsánatos bűn. De hány, a nyelvvel hivatásból foglalkozó ember kezén ment át e kötet a megjelenéséig?

A változatosság kedvéért a tudós elmélkedés után napjaink divatos olvasmányával, egy pozitív gondolkodásról szóló könyvvel frissítem fel magam.

E művek közös jellemzője, hogy gondolkodásunk, s ezzel életünk radikális megváltoztatására szólítanak fel. Ennélfogva az átlagos, hétköznapi nyelvénél sokkal gyakoribb bennük nemcsak az összetett, hanem az egyszerű felszólító mondat is. Igazándíbol azon már meg sem rökönödöm, hogy a több- vagy soktagú mondatfolyondá-

rok végén sem találok ezen ominózus írásjelet, de az még inkább szembeszökő, hogy már az egyszerű felszólító mondatok végén is nagyítóval kell keresnem, noha már az alsó tagozatban minden kisiskolásnak fújnia kell az erre vonatkozó szabályt. E könyv fordítója, szerkesztője, lektora, korrektora, s a többi kiművelt emberfő mégsem ismeri?!

Azon már meg sem lepődöm, hogy az unalmas parlamenti jegyzőkönyvekből is kispórolják időnként e szegény írásjelet. Pedig ha más megszólalások nem is, a napirend előttiék a szeretet szelíd, halk szavú pianissimója helyett nem nélkülözik az érzelmek fortissimóját, mely írásban felkiáltójelet vonz. Mindössze az vigasztal, hogy itt – ha nem is oly gyakran, mint kéne – rábukkanok az unokatestvér írásjelekre is: úgymint kettőspont, gondolatjel, pontotvesztő stb.

S akkor még nem is beszéltem az újságokról, folyóiratokról. Az előbbieken végképp ritka, mint a fehér holló, az utóbbiakat nem illik e helyt kipellengéreznem, gyarapítva a példák sorát.

Mentsük meg tehát szegény, mostoha felkiáltójelünket! Hiszen tudós nyelvészünk arra figyelmeztet: „...ez a nyelv, a mi anyanyelvünk, egészen sajátos szín a nyelvek kaleidoszkópjában.” Szabad-e hagynunk, hogy ilyen módon is szegényedjék?





Szajkóhukky

Volt egy brillós, a csúszbúgó,
Gimbelt és gált távlengibe,
Minden mimicre purrogó,
Mómája ingibe.

„Vigyázz, jön Szajkóhukk, fiam!
Foga maró, karma furó!
Ügyelj, Csapcsip madár zuhan
S a brunkós Bromboló!”

Markában nyüszítő penge reng,
Elrágdos minden manxomot.
A tamtam-fánál megpihent,
Mély gondjába rogyott.

Állt fergető eszmék körén,
S jött Szajkóhukk, nézése láng,
Nagy káka-törzsek erdején
Bogyborékolva ráng.

Bal, jobb! Bal, jobb! És át meg át
Nyüszítő penge nyekdes, nyikol,
Fejét veszi, máris viszi,
S eldiadalogol.

„Szajkóhukk már nem él, fiam?
Karomba, lándzsás pöszöröm!
Dicsdús nap, ó! Jahé! Jahó!”
Csuklorkant az öröm.

Volt egy brillós, a csúszbúgó
Gimbelt és gált távlengibe,
Minden mimicre purrogó,
Mómája ingibe.

Lewis Carroll
(Fordította: Weöres Sándor)





Portré

BESZÉLGETÉS BAJZÁK ERZSÉBET M. ESZTER NŐVÉRREL

BALATONI KINGA

– **Mi indította arra, hogy a pedagógusi hivatást válassza?**

– Szüleim falusi tanítók voltak, példájuk előttem mindig is hallatlanul tiszteletreméltó, esetenként megrázó és megindító példa, mégis azt kell mondanom, nem azért lettem pedagógus, mert ők azok voltak. Egyébként a családom majdnem minden tagja az. Különben én nagyon haragudtam az iskolára. Még kicsi voltam, amikor a nővérem már asszony volt és gyermekei voltak. Mondhatom úgy is, hogy bár volt testvérem, mégis egykeként nőttem fel. S mivel a szüleim állandóan el voltak foglalva az iskolai tennivalókkal, gyakorlatilag mindig egyedül voltam. Pedig nagyon nagy társhiányom volt. Meg is fogadtam, soha nem leszek pedagógus, mert ha nekem gyerekeim lesznek, inkább velük fogok foglalkozni, mintsem idegen gyerekekkel és az iskolával. És nem elég, hogy mindennap hosszasan az iskolában voltak, de otthon is az idő nagy részét a másnapi órákra való felkészüléssel töltötték. Eközben még a ház körüli munkát is el kellett végezniük, és akkor még nem is említettem a számtalan közösségi elfoglaltságukat, mint amilyen például a színjátszókör, a táncscsoport vagy felnőtt- és gyermek-



kórus vezetése volt. S mivel régi szokás szerint egy falusi tanító egyben kántor is volt, templomi elfoglaltság is bőségesen adódott. S ezt mindig úgy éltem meg, hogy jószerevel az iskola választja el tőlem a szüleimet.

Később azonban, harmadikos gimnazista koromban a Míasszonyunkról nevezett Szegény Iskolanővérek Kongregációjának debreceni iskolájába, a Svetits Katolikus Gimnáziumba kerültem. Ezt megelőzően két évig tanultam egy állami gimnáziumban, ahol – így utólag visszaemlékezve – nagysze-





rúen felkészült és elkötelezett pedagógusok oktattak-neveltek minket, de a Svetits Gimnázium szellemisége egészen más volt. A különbséget igazán ott éreztem meg.

– Mi indokolta a váltást, hogy állami gimnáziumból katolikus iskolába került?

– Mindig is oda szerettem volna kerülni, hiszen a nővérem is ott érettségizett. Gimnáziumi tanulmányaimat a '60-as évek legelején kezdtem. Mivel szüleim az egyházi iskolák államosítása után az üldözött katolikus pedagógusok közé tartoztak, úgy gondolták, nem adnak egyházi iskolába, nehogy ezzel még több megpróbáltatást vonjanak a családra. Tudniillik a dolog odáig fajult, hogy az édesanyámat arra kényszerítették, mondjon le az állásáról – édesapám közben nyugdíjas korú lett, tehát őt már nem érintette az államosítás –, és így teljesen állás, megélhetés, sőt lakás nélkül maradt a család. Később, '56 táján aztán rendeződtek ezek a dolgok, a szüleim mégis úgy döntöttek, jobb, ha nem hívják ki maguk ellen a sorsot még egyszer. Így kerültem állami iskolába.

Aztán addig-addig mocorgott bennem a vágy, hogy én is a Svetitsben érettségizhessek, mígnem a gimnázium második évét követően át is jelentkeztem. Nem hiába húzott oda a szívem: nagyon nagy hatást tett rám az a légkör, amelyet ott tapasztaltam. Bevallom, ez is hozzájárult ahhoz, hogy a bennem már korábban ébredő szerzetesi hivatás megerősöd-

jön, és hogy világossá váljon számomra, erre az életre hív engem az Isten. Szóval két nagyon boldog évet töltöttem ott, és érettségi után, jelentkeztem is a rendi közösségbe.

– Vajon honnan eredhetett a szerzetesi hivatás iránti vágya?

– Kiskoromtól fogva vonzódtam a lelki dolgokhoz: szerettem például templomba járni, szerettem imádkozni. És ez nem volt idegen a családuktól sem. Mi igazán komoly vallásos életet éltünk: egy-egy vacsora utáni beszélgetésben nemcsak a napi politikai híreket és eseményeket értékeltük ki, hanem hitbeli, vallási kérdésekről, a hiteles keresztény életgyakorlatról is beszélgettünk, hiszen szüleim döntése a hit mellett és ennek következményei eleven tapasztalata volt mindennapjainknak. Ebben a szellemiségben nőttem fel, és én ezt a családi miliót nagyon szerettem, vágytam is rá, mélyen befódott a lényembe. Nagyszerű példa volt számomra édesapám kántori élete. Ő olyan lelkiismeretesen, áldozatkészen végezte azt a munkát, hogy csodálatot és vágyat ébresztett bennem a teljes odaadás iránt.

– És gondolt arra, hogy ha a rend tagja lesz, akkor majd esetleg Ön is tanítani fog? Hiszen ez az „iskolanővérek” rendje.

– Amikor 1964-ben beléptem a rendbe, akkor két területen tevékenykedtek a nővérek: voltak, akik tanítottak, és voltak, akik a háztartást vezették: főztek, mostak, takarítottak, ellátták



a gyerekeket és a nővéreket. Mivel nem elsősorban tanárnak készültem, hanem mindenekelőtt az Istennek szentelt élet ragadott meg, nagy vonzerőt jelentett ebben a szerzetesrendben az, hogy a közösségi életben nem tettek éles különbséget a tanárnővérek és a nem tanárnővérek között. A rendnek az volt az alapelve, hogy elsősorban a szerzetesi életmódba vezeti be a fiataalt, aztán majd kialakul, hogyan tovább, mi lesz a feladata a közösségen belül. Viszont a házimunkát nagyon szerettem, úgyhogy a konyhára kerültem, ahol is nagy örömmel és lelkesedéssel végeztem a munkámat.

Édesapám zenész volt, így örökölttem némi zenei hajlamot, tanított is engem, néhány hangszeren meg is tanultam játszani. Ezért amikor a rendi vezetésnek döntenie kellett arról, hogy mi lesz velem, milyen irányba fognak taníttatni, illetve foglalkoztatni, akkor fölmerült a zenei pálya gondolata. Ám a szakemberek úgy vélték, túl későn, 12 éves koromban kezdtem zenei tanulmányaimat, és hiába a tehetség, hosszú idő kellene ahhoz, hogy ez a készség a megfelelő szintre eljusson. Mivel a zenei pálya így nagyon hosszúnak és nyilván költséges kiképzésnek ígérkezett, ezért úgy döntöttek, hogy nem fogok továbbtanulni. Kicsit hiányzott a muzsikálás, mert az szinte hozzánőtt az egész lényemhez és a lelki egyensúlyomhoz, de ezt föl tudtam dolgozni. Belül is lehet muzsikálni, nemcsak valóságos hangszer megszólaltatásával.

– Meséljen arról, hogyan válik valaki egy szerzetesi közösség tagjává!

– Az első időszak a rendi kiképzés ideje – ezt az állapotot nálunk jelöltségnek nevezik. Ezt követi a noviciátus, amikor a fiatal megkapja a szerzetesrend ruháját – ekkor már együtt él a nővérekkel, de még külön kiképző részben lakik, viszont már velük együtt vesz részt a közös imádságokon. Aztán jön az első fogadalom – ezáltal válik a szerzetes a közösség tagjává. Ez még úgynevezett ideiglenes fogadalom, amelyet rendünkben három évre tesznek a nővérek. A második ideiglenes fogadalom szintén három évre szól. Az örök fogadalom letétele előtt van lehetőség még egy harmadik hároméves ciklus kérésére is, hogy kellően átgondolva tudjon döntést hozni a személy és a befogadó közösség is. Ugyanis nemcsak az egyénnek kell döntenie, kíván-e végérvényesen csatlakozni a rendhez, hanem a közösségnek is be kell fogadnia őt. Az örök fogadalom tehát végső fokon közös döntés eredménye.

Az egész folyamatot hasonlíthatnánk a párkapcsolathoz is: a jelöltség az udvarlás ideje; a noviciátus a jegyesség állapota, az örök fogadalom – az esküvőhöz hasonlóan – a teljes odaadást és elköteleződést fejezi ki.

– Miket kellett végiggondolnia, hogy dönteni tudjon? És voltak-e valaha kétségei, hogy jól döntött-e?

– Mindegyikünknek más a lelki alkata. Minden egyes személy másképpen éli meg ezeket a belső folyamatokat. Nyilván vannak olyan emberek, akik hosszas



töprengés után hoznak döntést, és vannak olyanok, akik újra meg újra kételkedési állapotba kerülnek, jól döntöttek-e. Ahány ember, annyiféle életküzdélem vagy életfolyamat van.

Minden emberi életnek megvannak a maga nehézkedési pontjai. Például, hogy „merjek-e elköteleződni?” – akár egy szerzetesrendben, akár a házasságban. A mai fiataloknak talán a legnagyobb dilemmája az, hogy „van-e egyáltalán életre szóló emberi kapcsolat?”, „lehet-e igent mondani valakinek/Valakinek holtomiglan-holtodiglan?”

Én elég szerencsés lelki alkatúnak ismerem magam. Racionális típus vagyok. Ha egy gondolatot végigvezetve a konklúzióhoz eljutok, már nem töprengek tovább. Elég gyorsan tudok dönteni, elég erő és bátorság van bennem ahhoz, hogy a döntésemhez hű is maradjak – Isten segítségével és kegyelmével!

Azt gondolom, minden nő számára fontos, hogy csinosan öltözködjön, hogy vonzó legyen, hogy társaságba járjon, de még fontosabb az, hogy társa legyen valakinek. Aztán elemi erővel tör föl egy nőből az a vágy, hogy életet adjon, hogy gyermeket hozzon a világra, és hogy azt a gyermeket gondozza, ápolja, hisz a női mivoltából ezek a természetes vágyak fakadnak. Föltettem magamnak a kérdést, hogyan fogom egész életem során átélni, elviselni, kibírni, hogy nem élek olyan bensőséges és intim kapcsolatban, mint amilyen egy házasságban lehetséges; hogyan fogom azt feldolgozni, hogy nem hozhatok gyermeket a világra, hogy nem mondhatok senkit a magaménak.

Érveket és ellenérveket hoztam föl, mi mindent nem fogok átélni ebben az életformában. Az ember elemi vágya, hogy teljesen szabad legyen, szabadon dönthessen – mit jelent majd az, hogy engedelmességi fogadalmat kell tennem, s vajon hányszor és milyen formában kell majd alárendel-nem akaratomat az előljáróm akaratának vagy annak a közös döntésnek, amely egy ilyen szerzetesi közösségben megszületik. Végiggondoltam, mi mindent fogok „elveszíteni”, ha ezt az életet vállalom, és mit „nyerhetek”.

Kétségtelen, hogy egy fiatal – bár-hogy is megfontolja döntését – nem láthat a jövőbe. Nem tudhatja, hogy a tizen-huszoneves korában hozott döntését, értékítéleteit hogyan látja majd negyvenéves korában? Azt nem tudtam megítélni fiatalon, hogy negyvenévesen mennyire fog nekem hiányozni egy gyermek. Az emberi élet belső fejlődésének különböző szakaszai vannak, amelyek mindig más látásmódot és olykor egészen más értékelést váltanak ki az egyénből.

Ismét a házassággal lehet párhuzamot vonni. Ott sem lehet előre tudni, mi fog történni. A házasságban is vannak krízispontok. Honnan tudhatom, mi lesz, ha megváltozik a másik ember személyisége, külseje, és mi lesz, ha veszt a vonzerejéből is? És így tovább. Ezeket a kérdéseket nyilván mindenki végiggondolja valamilyen szinten, ha nem is tud mindegyikre megfelelő választ találni. Én akkor úgy éreztem, ha most igent mondok Isten hívására, akkor majd a nehézségek idején, a válsá-



gos lelkiállapotokban is hozzá tudok fordulni. Ha Ó most erőt ad nekem ahhoz, hogy igent tudjak mondani, akkor bizonyára a későbbiekben is fog erőt adni a megpróbáltatások elviseléséhez és a hűséghez.

– Amikor meghozta döntését, mit gondolt, mennyivel tud majd többet tenni szerzetesként, mint mondjuk feleségként vagy anyaként?

– Úgy éreztem, ellenállhatatlan erő vonz a szerzetesi élet felé, s ezt a vonzást nem tudtam és nem is akartam visszautasítani. Egyre világosabb és egyértelműbb lett számomra, hogy életem kiteljesedéséhez, személyiségem harmóniájához ezt az utat kell választanom, mert a személyes kapcsolat Istennel és Jézussal meg fog tartani, teljesebb emberré fog formálni. Másrészt az is fölmerült bennem, ha családom lesz, akár több gyermekkel is, az meglehetősen szűk kör, mégis minden erőt, minden figyelmet, minden gondot és minden szeretetet igazán erre kell fordítanom. Ha pedig nem lesz saját családom, akkor sokaknak adhatok valamit azokból a lelki kincsekből, értékekből, amelyek az iskolanővérek rendjének karizmái. Akkor még nem tudtam, hogy egyszer majd tanár leszek, sőt osztályfőnök.

– Hogyan lett mégis tanár? Hiszen nem akart tanítani.

– Egy év múlva megbeszélték velem az előljáróim, hogy magyar-német szakos tanárra lenne szükség, ezért készüljek föl az egyetemi felvételi vizsgára. Így

aztán elvégeztem a magyar és a német szakot az Eötvös Loránd Tudományegyetemen.

Az államvizsga után következett el számomra az a bizonyos noviciátus, amelyet a jegyességhez hasonlítottunk az előbb. A noviciátus tulajdonképpen egy hosszú „lelkigyakorlat”, tehát ezt az időt csöndben és elvonultságban töltik a fiatal szerzetesek. Abban az időben a noviciákat is bevonták a tanításba, tehát nekem is tanítanom kellett néhány órában. Fogadalomtétel után tíz évig Debrecenben tanítottam.

– Hogyan élte meg, hogy abban az iskolában, ahol Önt tanították, most Ön fog tanítani?

– A szívem a torkomban dobogott, amikor bementem a tanári szobába, ahol szeretve tisztelt egykori tanáraink úgy fogadtak, mint nővértársat és kollégát. Nagyon jó érzés volt oda kerülni, de ez a megilletődés és gyermeki tisztelet nem múlt el az idő múlásával, mert szüntelenül azt éreztem, hogy amivé gyermekből lettem, azt nekik köszönhetem. Az ő személyes közreműködésükkel fejlődhettem és válhattam felnőtté. Ezt nem is fogom tudni soha elfelejteni.

Azt gondoltam, amikor régi iskolámba nővértanárként beléptem, hogy innen visznek majd a temetőbe. Nagyon szerettem ott lenni. De mégsem tartott örökké. Nem könnyű otthagyni valamit, amihez kötődünk, vagy otthagyni azokat a személyeket, akik, szinte – mint a levegő – szervesen hozzátartoznak életünkhöz.



**– Hogyan teltek az első évei a Sve-
titsben?**

– Tanítottam, sőt a noviciátus utáni első évben mindjárt osztályfőnök is lettem. S mivel osztályomban minden diák bentlakó volt, kollégiumi nevelőként is helyt kellett állnom. Ez azt jelentette, hogy a 40 fős osztályommal éjjel-nappal együtt voltam.

– És gondolom, visszaemlékezett azokra az évekre, amikor Ön volt ugyanott kollégista.

– Természetesen elevenen élt bennem minden: hogyan viselkedtünk diákként, és hogyan oldotta meg prefektám a nehéz helyzeteket. A régi emlékeket szem előtt tartva alakítottam ki saját nevelői elveimet, gyakorlatomat – nyilván bizonyos dolgokon változtatva is, hiszen diákkorom óta sokat változott a világ. Az iskolanővéreknek mindig jellemző tulajdonságuk volt, hogy igen rugalmasak, tehát nagyszerűen tudnak alkalmazkodni a megváltozott körülményekhez, még hozzá úgy, hogy az alapértékeket közben nem adják föl, hanem megkeresik azt a módot, ahogyan ezeket – a megváltozott körülmények között, másféle stílusban – megőrizhetik és érvényre juttathatják.

– Hogy kell elképzelni ezt a légkört olyanlakóknak, aki soha nem lakott kollégiumban?

– Nagy hálótermek voltak. Két egymás melletti hálóban elfért az osztályom. S a nagy háló egyik sarkában fehér függönnyel eltakarva állt egy ágy, egy éjje-

liszekerény, meg egy szék – ez volt a cellám. Nem volt teteje, csak ez a függöny választott el a gyerekektől. Szóval ott laktam velük együtt, egy légtérben. Boldogan mentem közéjük aludni, tudván, körülöttem szuszognak a „gyerekeim”. Komolyan mondom, igazi anyai érzéseim voltak.

És mindenkiel igyekeztem személyesen foglalkozni, amihez hihetetlen sok idő kellett. Míg 40 kamasz lánnyal egyenként elbeszélget az ember!... Dehát ezt a személyes törődést ők is igényelték. A lányok úgy élték meg, hogy nem egészen anyátlanok, én pedig úgy, hogy mégsem vagyok teljesen „gyümölcstelen”: bár nem az én testemből született gyermekek, mégis próbáltam mindazt megtenni értük, amit egy édesanya tesz: ha betegek voltak, ápoltam őket, ha valamelyik fölsikított álmában, fölkeltem, oda mentem hozzá és megnyugtattam. Bár nagylányok voltak, elfogadták a segítségemet, és ez engem nagyon boldoggá tett.

Sok szép közös élményünk van. Rendszeresen találkozunk, tartjuk a kapcsolatot, mindig tudunk egymásról: ha valakit baj ér, akkor bármelyikük telefonál vagy e-mailen jelzi, és megpróbálok segíteni.

– Elfogadta, hogy nem lesz gyereke, mégis mennyi lett...

– Hát igen. És egy-egy osztályom révén úgy 70-80 „unokával” is büszkélkedhetem – így is hívom őket. Mindegyiküket ismerem, ők is tudják, hogy én ki vagyok.



– **És gondolom, nem egy olyan osztály van, akikkel ilyen kapcsolata van.**

– Öt osztályom volt, akinek osztályfőnöke és prefektája voltam. És még számtalan osztály, ahol valaha tanítottam.

– **Miért hagyta ott Debrecent?**

– Előjáróim úgy látták, hogy a rend budapesti iskolájában van rám szükség. Így kerültem ide a budapesti közösségbe, s mivel tanár is voltam, egyúttal a Patrona Hungariae Gimnázium tانتestületébe is.

– **Érzett valami különbséget a Svetits és a Patrona légköre között?**

– Lényegileg semmit, hiszen mindkét helyen iskolanővérek végzik szolgálatukat. Számomra az jelentette a nagy változást, hogy a Patronában könnyebb volt a gyerekekkel a hangot megtalálni, mint Debrecenben. A debreceni diákok jórészt vidékiek voltak – sokan az Alföld különböző területeiről –, és valami eredendő bizalmatlanság volt bennük. Az ő bizalmukat megnyerni, sokkal nehezebb volt. A budapesti gyerekek és a dunántúli kollégisták nyitottabbak, befogadóbbak voltak. Lehet, hogy ez a megállapítás nem helytálló, de nekem ez volt a tapasztalatom.

– **Hogyan lett Eszter nővér a Patrona igazgatója?**

– Budapestre helyezésem után igazgatóhelyettesi feladattal is megbíztak, és amikor az elődöm hivatali ideje 1989-ben lejárt, kineveztek az intézet igazgatójává. 14 évig vezettem az iskolát, 2003 augusztusáig. Jelenleg is a buda-

pesti közösségben élek, de már nem tanítok az iskolában: a Katolikus Pedagógiai Szervezési és Továbbképzési Intézet vezetése a feladatom. Öt évig, 1998–2003-ig a két intézmény vezetését együttesen láttam el.

– **A KPSZTI hogyan kapott szerepet az Ön életében?**

– A KPSZTI-t 1997-ben alapította a Magyar Katolikus Püspöki Konferencia. Az első évben Szemekő Judit vezette az intézetet. Őt egy év múlva az Oktatási Minisztérium államtitkárává nevezték ki, ezért kerestek valakit az Intézet vezetésére. Előjáróim úgy látták, a felkérést el kell fogadni. Mivel a Patrona vezetését nem tudták megoldani, arra kértek, próbáljam meg a két intézményt egy évig együtt irányítani.

Úgy véltem, ez teljesen ésszerűtlen vállalkozás: nem lehet egyszerre egy nagy iskolát igazgatni, és egy pedagógiai-szakmai szolgáltató intézet kiépítését is koordinálni. A Patrona komplex intézmény: általános iskola, gimnázium, diákotthon, alapfokú művészetoktatási intézmény is működik. A KPSZTI-nek pedig meg kellett vetni a szakmai alapjait és ki kellett dolgozni szervezeti-működési rendjét. Ekkora megterhelés egy ember számára olyan kiszámíthatatlan következményekkel járhat – még ha elég szívós és teherbíró alkatú is –, amit nem lehet felelősséggel vállalni.

Előjáróim megkérdezték, vállalom-e. Döntésükhöz az én igen válaszomat kérték... A szerzetes, aki fogadalommal kötelezte magát arra, hogy előjárói szavát Isten akarataként fog-



ja értelmezni, s benne Isten fölhívását látja valamilyen más feladatra, a rendi előljáró és a püspöki kar kérésére nem mondhat nemet.

Próbáltam úgy fölfogni, hogy egy év talán nem a világ, valahogy majdcsak túl leszek rajta, addig pedig nyilván találnak valakit, aki átveszi tőlem az intézet vezetését. Egy év múlva aztán azt a választ kaptam, hogy nem tesz jót egy ilyen fiatal intézetnek, ha évenként változtatják a vezetőjét. Ez eléggé rövid és kategorikus kijelentés volt, tulajdonképpen nem is kérdezték meg, egyáltalán bírom-e még. Aztán teltek az évek. Folyamatosan jeleztem előljáróimnak: nemcsak az a probléma, hogy én szakadok ketté, hanem előbb-utóbb a két intézmény fogja kárát látni annak, hogy vezetője egyik helyen sem tud teljes értékű munkát végezni. Minden intézmény megérdemli, hogy a vezetője idejét, képességeit és erőit egészen a feladatnak szentelje.

Öt év elteltével oldódott meg ez az embert próbáló állapot. Tehát most már teljes munkaidőben a Pedagógiai Intézetben dolgozom.

– Mennyi idő alatt sikerült lerakni az intézmény szakmai alapjait?

– Meg kell mondanom, hogy amikor ide kerültem, azt sem tudtam, mi fán terem egy pedagógiai intézet. Az iskolavezetésben már volt némi tapasztalatom, de ezt csak kevésbé tudtam használni, hiszen jelentős különbség van egy iskola és egy pedagógiai-szakmai szolgáltató intézmény között. Az alapító okiratban foglaltak megisme-

rése után döbbenet állapotban meg, hogy ezek megvalósításához se a tárgyi, se a személyi feltételek nem adottak. A közoktatási törvény előírja, hogy a szakértői tevékenységtől az ellenőrzésen, értékelésen, tantervkészítésen, tankönyvszerkesztésen, érdekvédelmen és gazdasági tevékenységen át mi mindent kell végeznie a pedagógiai intézetnek. Mindössze két főállású munkatárs – akiknek bár volt tanári végzettségük, de pedagógiai gyakorlattal nem rendelkeztek –, egy félállású dolgozó gazdasági vezető és én – szintén félállásúban – alkottuk az intézet személyi állományát. Gondolom, át lehet érezni a drámai helyzetet.

– Hogyan próbált megoldani egy ekkora feladatot?

– Bár hivatalosan csak két napot töltöttem az intézetben, hamar nyilvánvalóvá vált számomra, hogy nem azért helyeztek ide a Püspöki Konferencia kérésére, hogy leveleket írjak alá, hanem hogy megtervezem az egész intézmény alapvető struktúráját úgy, hogy a főállású munkatársak száma ne haladja meg a törvényben meghatározott minimális létszámot. Rövidesen rájöttem, hogy ezt csakis úgy lehet elérni, ha koordináló intézménnyé válunk, és az egyes feladatok ellátására külső szakértői hálózatot építünk ki.

Körbetelefonáltam az iskolákat, és jól felkészült, szakértői feladatok végzésére alkalmas, az Országos Szakértői Névjegyzéken nyilvántartott, önként vállalkozó pedagógusok jelentkezését kértem. Így indult meg a szakértői há-



lázat kiépítése, és ma már kétszáznál több kiváló szakemberrel sikerült az együttműködést megteremtünk. A törvény előírásainak megfelelően intézménytípusonként megfelelő végzettségű és felkészültségű szakértői csoportokat kellett kialakítani, mivel a katolikus intézményhálózat igen sokszínű: óvoda, általános iskola, gimnázium, szakközépiskola, szakképző, művészetoktatási intézmény és kollégium is működik.

Az Intézet munkáját egyre jobban megismerte és elismerte nemcsak a katolikus közoktatás valamennyi szereplője, hanem a Katolikus Püspöki Kar is. Intézetünk 2003 őszétől az új, pedagógiai-szakmai munkára technikailag is nagyszerű eszközökkel felszerelt, tágas és esztétikus kialakítású székházban működik, és ennek köszönhetően jelenleg minden, a törvényben előírt tevékenységet végzi. A szakképzés és a fejlesztő pedagógia területét még nem sikerült teljesen lefednünk – ezekre a feladatokra keressük a megfelelő szakembereket. Az előírt 10 ezer kötetes szakmai pedagógiai könyvtár alapjait is megvetettük – egyelőre papírdobozokban várnak a könyvek feldolgozásra, mi pedig egy nagyszerű könyvtáros jelentkezésére.

Öt év alatt tehát akkora fejlődést tett a Pedagógiai Intézet, hogy minden szakmai területen nyújt szolgáltatást: félvényként valamennyi iskolatípus vezetői és pedagógusai számára tartunk tájékoztató értekezletet, továbbá egy napos szakmai továbbképzést. Ez azt jelenti, hogy évente 2000-2500 peda-

gógus fordul meg nálunk. Azt elmúlt évben még a hétvégeket is továbbképzésre szántuk: 2004 márciusától kezdődően közel 2000 pedagógust képeztünk ki a kétszintű érettségizetésre.

A két intézmény közös igazgatásának idején, iskolai kötelezettségeimet is igyekeztem tisztességesen ellátni: megtartottam az értekezleteket és megbeszéléseket: minden hónapban a tanítóknak, külön a középiskolai tanároknak, osztályfőnököknek, a munkaközösségi vezetőknek; iparkodtam meglátni, orvosolni a gondokat, szeretni és támogatni a rám bízottakat. Az utolsó egy évet leszámítva heti nyolc órában tanítottam hittant és filozófiát, valamint vezetőtanári feladatot is vállaltam a Pázmányon.

Életem folyamán mindig kaptam jeleket, útmutatásokat, tanácsokat, amelyek segítettek a nehézségek, a rejtélyek, a titkok megoldásában és a megértésben, megvilágosították az események, történések értelmét. Életem minden mozzanatában Isten hűséges szeretetét, gyógyító és felemelő kegyelmét fedeztem fel. Mindenért, ami volt, hála – mindenre, amit a jövőben tervez számomra, igent mondok. Kezébe teszem sorsom.

Azt hiszem, Eszter nővér személyében tényleg olyan ember kapta meg a Pro Pedagogia Christiana kitiintetést, akire mindannyian fől-nézhetünk. Megtanulhatjuk tőle, miképpen engedhetjük sorsunkat Isten által vezetni, hogyan fordulhatunk teljes szívvel embertársaink felé, és hogyan végezhetjük hallatlan kitar-tással és szeretettel mindennapi feladatainkat.



Aktuális

A MISZTÉRIUMJÁTÉKOK ÉS A JELES NAPI DRAMATIKUS SZOKÁSOK AZ OKTATÁSBAN

MEDGYESY-SCHMIKLI NORBERT

1. BEVEZETŐ GONDOLATOK, TÖRTÉNETI HÁTTÉR

Sokan gondolhatnánk, hogy a barokk misztériumjátékok és a gyakran ezekkel rokon vagy ezekből származó, többségében az esztendő jeles napjaihoz köthető népi játékok már elavultak és nem vonzóak a mai tanuló fiatalság számára. Sajnos erre valóban találhatunk példákat, melynek – véleményünk szerint – az a fő oka, hogy a színdarabok irodalom-, művelődés- és gyakran zenetörténeti jelentősége, valamint a sok stílusréteget tartalmazó értéke kevésbé ismert.

Mezey László kutatásaiból már mindannyiunk előtt nyilvánvalóvá vált a középkori liturgia és az iskola kapcsolata: a diákok a liturgia szövegein keresztül tanultak meg olvasni, énekelni, írni, és mindennap – szkolásként, vagy idősebb korban kórustagként – részt vettek a napi szentmisén és a zsolozsmán. A Magyarországról is fennmaradt liturgikus kódexek tanúsága szerint gyermekek, fiatal klerikusok énekeltek a két liturgikus drámát: vízkereszt vigíliáján (január 6.) a Csillagjátékot (*Tractus Stellae*), és húsvét hajnalán a Feltámadási játékot (*Ludus Paschalis, Officium Sepulchri*). A gyakran több napig tartó, az egész üdvösségtörténetet bemutató középkori misztériumjátékok többnyire ezekből a liturgikus drámákból fejlődtek ki, és a városi iskolákhoz kötődtek.

A 16–18. század vallásos tárgyú iskolai színjátékai több elemükben ezeknek a középkori misztériumdrámáknak a barokk stílus jegyében komponált változatai. A török hódoltság következtében Magyarországon ebben a korban nem alakulhatott ki hivatásos színjátszás és állandó színház. Ezt a nemes feladatot az iskolák vállalták fel, katolikus és – nem utolsósorban *Comenius Schola ludus*ának (1654) hatására – protestáns oktatási intézményekben egyaránt. A katolikus iskolák közül a jezsuita, a piarista, az obszerváns ferences, a minorita és a pálos szerzetesrend gimnáziumai őriztek meg számunkra – *Kilán István* számításai szerint – közel 8 000 előadásról szóló adatot és több száz magyar, latin és német nyelvű drámaszöveget. Az iskola-drámák világi (történeti, társadalmi, mitológiai, szerelmi, pastorelle) és vallási (liturgikus játék, mártírdráma, bibliai történet, hitvita) tematikát egyaránt elének tárnak. Az előadásoknak pasztorális és pedagógiai célja volt: egyrészt elmélyítette a színjátékozó diákok és a közönség teológiai és történeti ismereteit és tudatát, másrészt fejlesztette a diákok előadói, retorikai, poétikai készségét, latin nyelvtudását, latin és anyanyelvi nyelvhelyességét, stílusérzékét, zenei értékrendjét és táncudását. A tan-





év menetéhez kötődve pensumként előadott declamatiók és certamenek a diákoknak a skolasztikus alapon tanított érvelő- és vitatkozáskészségét alapozta meg. A drámák szövegét az *Aristotelestől* kiinduló drámaelméletek és poétikák alapján, gyakran ókeresztény és középkori toposzokat, bibliai és mitológiai előképeket felhasználva írták az adott iskola tanárai. Mindezt egybevéve elmondható, hogy a jezsuita *Ratio studiorum*ban (1599) előírt iskolai színjátszás a korabeli diákság életének biztos keretet adott, műveltségét, nyelvhelyességét és egyéniségét egyaránt fejlesztette. Az elmondottak alapján állíthatjuk, hogy az alábbiakban tárgyalandó barokk és népi színjátékok a mai drámapedagógia próbáját is kiállják, hiszen cselekményükben legtöbbször – az ismeretek közvetítésén túl – az emberi lelkiismeret alapvető vívódásait is lírai szépséggel szemléltetik.

Áttekintésünkben a vallásos témájú színdarabokkal és az azokból eredeztethető vagy azokkal műfaji rokonságban álló dramatikus népszokásokkal foglalkozunk. A téma sokrétűsége megköveteli, hogy ne csak a szó szoros értelemben vett barokk iskolai színjáték, hanem annak iskolatörténeti, néprajzi és zenei vonatkozásaira is utaljunk, és emellett gyakorlati kérdésekre is kitérjünk. Ezt szolgálja a dolgozat 4. fejezetében található bibliográfia.

2. A CSÍKSOMLYÓI HAGYOMÁNY JELENTŐSÉGE A MAGYAR MŰVELŐDÉS- ÉS LELKISÉGTÖRTÉNETBEN

Mivel a csíksomlyói misztériumdrámák a karácsonyi és a húsvéti ünnepkörhöz is kötődnek, általános bemutatásukat a kalendárium rendje elé helyezzük. A *<Nap, Hold, és csillagok, velem zokogjatok> Csíksomlyói passiójátékok a 18. századból* című, kifejezetten népszerűsítő céllal készült kiadvány 12 darab eredeti, 18. századi, csíksomlyói misztériumdráma szövegét közli korabeli szóalakokkal, de mai helyesírással.

A ferences rendet tartja a történetírás a néphez legközelebb álló szerzetnek, aki a későközépkortól kezdve *anyanyelven* prédikált. Ennek a lekipásztori, majd – a barokk kortól – tanító munkának volt fontos része és jól bevált eszköze a misztériumjátékok bemutatása, melyek főként nagyobb egyházi ünnepekhez (karácsony, nagypéntek, húsvét, pünkösd, úrnapja) kötődtek. Szinte ünnepi prédikációként alkalmazták a 18. század szerzetes paptanárai ezeket a színdarabokat.

Magyarországon vallásos színdarabok előadása legnagyobb számban az ősi erdélyi Mária-kegyhelyhez, Csíksomlyóhoz kötődik, ahol a kiváló ferences polihisztor, *Kájoni János* alapított gimnáziumot 1667-ben. Csíksomlyóról az 1721–82 közötti időszakból összesen 103 darab iskolai színjáték előadásáról van tudomásunk, közülük 39 darab a passiójáték. Az előadások szinte éves gyakorisága arra vall, hogy ezek *a liturgikus év, a helyi pasztoráció szerves részei voltak*. A passiójátékok szövegeit az ott tanító ferences tanárok írták és másolták, a gimnazisták pedig előadták. Egy ilyen másolat maradt ránk, melyről kiderült, hogy a magyar irodalomtör-





ténetnek stílusrétegeiben, ősi motívumaiban, szerkezetében teljesen egyedi; nagyságában, lelki és irodalmi értékében legtekintélyesebb vallásos témájú drámaegyüttessel van dolgunk. Emiatt lehet példamutató nemcsak a székely, hanem az egész keresztény magyar művelődés számára. Sőt, ennél tágabb környezetre is kitekinthetünk: Nyugat-Európában az egész üdvösségtörténetet bemutató misztériumjátékok előadása az 1520-as évektől fokozatosan megszűnt. Európában utolsó végvárként Csíksomlyó volt az egyetlen és a legkeletibb hely, ahol ez a szép hagyomány a maga középkori jellegzetességeivel, ferences lelkiségével, anyanyelven töretlenül folytatódott – egészen a léleksorvasztó, racionalista, jozefinista 1780-as évekbeli betiltásig.

A csíksomlyói misztériumjátékok különleges értékei közé tartozik, hogy mind-egyik darab fő célja a nézők/hívők töredelmes bűnbánatának, vezeklésének felkeltése, melyet *Jézus Krisztus* és *Szűz Mária* együttsszenvedésének részletes ábrázolásával és a bűnbánattartás példázatainak (Pl. *Péter*, *Mária Magdolna*, *Júdás*, megtérő ifjú) bemutatásával értek el. A bűnbánattartás fontosságát csodás költői versszövegekben a darabok Prologusa (Előszava) és Epilogusa (Utószava) hangsúlyozza leginkább. *Amor Divinus* szavai 1752-ből:

„Lágyuljon meg, szíved, Krisztus szenvedésin,
Rémüljön, te lelked, az ő kesergésin,
Hallgasd neki mostan szép kérő szavait,
Élj alkalmatossággal, vedd be tanácsim!

Lelkét ki bocsátá a nagy szeretetért,
Kérlek én tégedet, véve hullásáért,
A te Megváltódnak számtalan kínjáért,
Indulj síralomra az ő fájdalomért!”

A *Jézus* kínjain bűnbánattal elmélkedőknek *Boldog XI. Ince* (1686) és *XIII. Benedek* pápa (1725) búcsúkiáltást adott.

Csíksomlyón nemcsak a szó szoros értelemben vett bibliai passiót dolgozták fel, hanem gyakran az ókeresztény gyökerű, a középkor (különösen a gótika) lelkiségével és látomásaival telített, színezett jeleneteket is színpadra állítottak. Ezekkel tették érthetőbbé, szemléletesebbé a nagyhét misztériumait, melyeket ötvöztek a bibliai jelenetekkel. Ide tartozik pl. a *Jézus* kereszthalálát eldöntő ún. égi per; *Jézus* és *Szűz Mária* búcsúzása a kereszthalál előtt Betániában; *Mária* keresi elfogott Fiát; *Jézus* szenvedésének számszerű adatulása; valamint *Péter* és *Júdás* síralma. A ferencesek háromszintű színpadot alkalmazva egyaránt ábrázolni tudták a mennyország szépségét és örömét, a földi élet kínjait *Jézus* passiójával és *Mária* együttsszenvedésével, valamint a pokol borzalmaival.





3. A MISZTÉRIUMJÁTÉKOK ALKALMAZÁSA A TANÉV SORÁN

A történeti és népi hagyományoknak megfelelően három fő alkalmat javasolunk: a karácsonyt, a farsangot és a nagyböjtöt.

1) A karácsonyi játék

a) Karácsony kapcsán mindannyiunknak – joggal – a betlehemező gyermekek jutnak eszébe. De a csíki nagypénteki misztériumok elének tárják az ún. *égi pört*, melynek során az ószövetségi pátriárkák, próféták valamint az allegorikus alakok (pl. Igazságosság, Irgalmasság, Ártatlanság, Bölcsesség, Szeretet) a Menyeyi Atya udvarában Ádám bűnbeesése után, ill. a barokk hagyomány szerint nagycsütörtök estéjén eldöntik, hogy az Isten Fiának kereszthalállal kell megváltania a világot. Az égi pört a paradicsomjelenettel együtt a középkorban karácsony szenteste, december 24-én, Ádám és Éva napján mutatták be. A néphagyomány ennek következtében ezen a napon őrizte meg az Ádám-síralmak éneklését és a paradicsomozás szép szokását. Paradicsom (Ádám-)jelenet és égi pör a tárgyalt csíksomlyói könyvünkben, az 1748-ban előadott passiójátékban (253–271. o.) és az ördögök lázadásával az 1766-os drámában (545–558., 573–578. o.) szerepel. Az egykori iskolamesterek közül pl. a kunszigeti *Paksi Márton György* (1760) vagy a bajnai *Herchl Antal* (1765–1801) kéziratos énekeskönyvében is találunk Ádám-játékot. Az iskolák ádventi készülését méltón egészíthetnék ki ezek a dramatikus részletek, érzékeltetve ezzel az ünnep egyik eredeti tartalmát.

b) *Betlehemes játékaikat* két fő csoportra oszthatjuk: a történeti (1629–1848) és a recens, népi gyűjtésben előkerült játékokra.

A történeti *betlehemesek* közül legrégebbi a *váradi*, 1629-ből, mely szintén paradicsom-jelenettel kezdődik, majd a görög nevű pásztorok vitájával folytatódik. A görög pásztorok *Vergilius* bukolikus költészetére utalnak, hiszen a diákoknak a római auctor írásainak szellemében kellett betlehemes játékokat írniuk és előadniuk.

A *népi betlehemesek* a történeti betlehemesekből fejlődtek ki, és az egész magyar nyelvterületen különböző variánsokban élnek. Elmaradhatatlan részük a szállás-keresés (*Szűz Mária* és *Szent József*), az angyal üdvözlete, a pásztorok és a háromkirályok hódolata. Legcélszerűbb, ha egy iskola az adott tájegység falvaiban gyűjtött, eredeti népi betlehemeset tanítja diákjaival. Több betlehemesben – vagy vasi szóhasználattal *battalialázóban* – már csak a pásztorjelenet szerepel. A Vas megyei Perenye karácsonyi játékában három pásztor mókázik, és az Angyal megjelenése után adományokat visznek az újszülött *Jézusnak*. A játékot recitált szövegek és saját változatban énekelt strófás népénekek teszik értékesebbé. Legértékesebb a bukovinai székely „betlehemi szolgálat”, melyben szép példáját találjuk annak az értékes hagyománynak, hogy *Mária*, *József*, az angyalok, a király és a királyszolga





szerepét mindig *recitálni* kell. Fontos megemlítenünk, hogy egy betlehemes játékot a hozzá tartozó népekekkel és helyi dallamváltozattal kell énekelni, mert a közelmúltban íródott, szövegében és dallamában a népi kultúra értékétől messze elmaradó szerzemények komoly stílusbeli és tudati törést okoz(hat)nak.

- c) A *vízkeresztli csillagjáték* (január 6.) több helyt ma is különálló, élő szokás, mely szintén a karácsonyi játék elnépiesedett formája.

2) *Farsangi játékok az iskolában*

- a) A farsang vidám hangulatához tartozik a *Szent Balázs* püspök ünnepén (február 3-án) tartott *balázsjárás*: a diákok püspöknek, katonának öltözve járják a falut, énekelnek az iskola és az írástudás fontosságáról, majd pedig tanítójuk és a maguk számára ételadományt gyűjtenek. A balázsjárás a karácsonyi *ostyahordással* és a gergelyjárással hozzátartozott az iskolamester (ludi magister) jövedelméhez. A középkori rekordációból eredeztethető, legelső ismert magyar nyelvű balázsjárás a 17. századból, Sopron vármegyéből és a gyöngyösi ferencesektől való.
- b) A balázsjárás „Omnek szírom, ektom faktom” szólásaihoz hasonlóan a középkori tanuló ifjúság védőszentjének, *Nagy Szent Gergely* pápának ünnepén (március 12-én) végzett *gergelyjárás* is több latinos-deákos emléket őriz, persze elnépiesedett, tréfás változatban: „omne dignum reverendum laude”, „tótusz kápuz demizérum, fórum Domine!” A szokás eredetileg a korabeli tanévkezdéshez kötődött, amikor a diákok felvonulással, énekes dramatikus játékkal keresték fel az új tanulókat. A marosvásárhelyi jezsuita oskolában 1737-ben e napon dobszó mellett vonultak ki a tanulók a város határába, és ott versenyszerű játékokat játszottak és adtak elő.
- c) Régen január 6-án tartották *Szent Lázár* ünnepét. Ennek következtében vízkereszt és húshagyókedd között járták a gergelyi székely falvakban a *Dúsgazdagolás* szokását, mely az evangéliumi dúsgazdag és szegény *Lázár* történetét adja elő. Előzménye az 1646-ban Váradon kiadott *Comico-Tragoedia* 2. jelenete, valamint a kantai (Háromszék vm.) minorita gimnáziumban, *Jantso Ferenc* tollából 1778-ban előadott dráma, melyben allegorikus figurák is fellépnek.

3) *Nagyböjt–húsvét: a csíksomlyói passiójátékok az oktatásban és a pasztorációban*

A húsvéti ünnepkör misztériumainak szemléltetésére értékesebb, klasszikusabb, nyelvezetében művesebb és – hadd tegyük hozzá – modernebb alkalmat és eszközt nem találhatnánk a magyar irodalomból a 18. századi csíksomlyói misztériumjátékoknál. A fent már tárgyalt passiójátékok megismertetésére és jó eszközként való felhasználására három alkalom kínálkozik: 1) részleteket elemezni iskolai órán; 2) siralomszövegeket felolvasni a böjti ájtatosságokon; 3) színjátszókört alakítani, és bemutatni egy teljes passiójátékot.



a) Az oktatás keretei közé (magyar irodalom, ének-zene és hitoktatás) leginkább a Prologus és Epilogus szövegeket ajánljuk, mert ezek legtöbbször végigmagyarazzák az üdvösségtörténet főbb eseményeit. Az 1729-es dráma (*Dávid győzelme Góliáton*) kifejezetten didaktikus tartalmú, ugyanis minden egyes újszövetségi jelenet előtt bemutatja annak ószövetségi előképét (a könyvben: 45–118. o.). *Hippoclidés tragédiája* (1737-ből) kifejezetten a tanuló ifjúságnak szóló példázat: a fiatal *Hippoclidest* megkísérti a Hét Főbűn. Az ifjú nem tér meg *Krisztus* szavára, ezért a darab végén elkárhozik (119–152. o.). Szintén elcsábított ifjakat, mint negatív példát állít elénk az 1758-ból származó *Passiójáték Krisztusról és a 12 ifjúról* című (361–413. o.) dráma. A szőlőművesekről szóló példabeszédet az 1763-ban bemutatott *passiójáték első jelenete* szemlélteti (506–512. o.). Az aggódó anyai szeretet szép példáját mutatja az 1743-ból ránk maradt színjáték: *A halandó testbe öltözött halhatatlan Isten szenvedésének rövid bemutatása*. Ebben a darabban az anyjától, *Annától* búcsúzó és hosszú útra induló *Tóbiás* az előképe a *Szűzanyától* búcsúzó, szenvedni induló *Jézusnak*. (211–248. o.).

b) *Nagybőjti, paraliturgikus* szertartásként alig képzelhető el szebb ájtatosság, mint az 1739-ből fennmaradt *Keresztút* bemutatása (153–210. o.). A dráma a ferences eredetű, és templomainkban elterjedt 14 stációs kálváriára íródott. Minden egyes állomásnál az adott jelenet eljátszása után az angyal és a bűnös ember párbeszéde zajlik. Ezt a keresztutat úgy is el lehet végezni, hogy nem kell a szereplőknek megtanulni kívülről a szövegüket, hanem egy templomi vagy szabadtéri kálvárián haladva a könyvből olvasnák fel a szereplők – főként iskolások – a rájuk kiszabott szerepet.

Nagysüütörtökön és nagy pénteken este az egész magyar nyelvterületen ápolt ún. *Jézus-virrasztásra* nagyon alkalmas egy-egy siralomszöveg felolvasása illetve éneklése. A legszebbek a Mária-siralmak, melyek motívumaikban gyakran az *Ómagyar Mária-siralomig* (1300 körül) vezethetők vissza. Mária-siralmakat találunk az alábbi helyeken: *Krisztus és Mária* búcsúja a kereszt alatt: 113–117. o. (1729); búcsúja Betániában: 226–229. o. (1743), 279–281. o. (1748), 453–455. o. (1759), 519–521. o. (1763); *Mária és Júdás* vitája: 37–39. o. (1723); kereszt alatti Mária-siralmak: 235–238., 244–246. o. (1743); *Mária és az Angyalok* siralma: 356–357. o. (1753). A drámákban megható Krisztus-siralmak, valamint *Jézus* szájába adott elmélkedések is olvashatók: 34–35. o. (1723), 271–272. o. (1748), 329. o. (1753), 425., 451. o. (1759), 588. o. (1766), 637–638. o. (1777). Ránk, bűnös emberekre vonatkozik a 12. Angyal és a 12. Bűnös vallomása *Jézus* halálakor: 200–202. o. (1739).

A barokk irodalom mindig példázatokban illusztrált. Csíksomlyón a bűnbánattartás pozitív példája *Szent Péter* apostol, a negatív példája *Júdás* volt, mivel az áruló nem bízott Isten irgalmában. Ennek következtében külön jelenetben kap helyet a *passiójátékokban* a két apostol siralma: *Péter-siralom*: 349. o. (1753),



469–470. o. (1759); Júdás-siralom: 290–293. o. (1748), 351. o. (1753), 484–485. o. (1759), 531–532. o. (1763), 596–597. o. (1766).

c) Az *önálló színtársulat* alakítását elsősorban gimnáziumokban és egyetemi/főiskolai keretek között javasoljuk. Először a rendezés munkáját vállaló személy olvastassa el, és művelődéstörténeti, esetleg teológiai szempontból elemezze a kiválasztott színdarabot a szereplőkkel. Ehhez nyújt segítséget a kötet végén található *Utószó*. Láthatjuk, hogy egy-egy darabban nem ritka, hogy 50-60, sőt közel 100 szereplő is színre lép. Ha nem áll rendelkezésre megfelelő számú diák, a kisebb szerepeket (pl. angyalok, katonák, poroszlok, tanúk, tömeg, tanácsosok, vének, ördögök) mindenképpen össze lehet vonni. Több rövidebb, gyengébb karakterű szerepet egy szereplő is előadhat. A lényeges szerepek, úgymint *Krisztus, Szűz Mária, Mária Magdolna, Péter, Júdás, Kaiás, Annás, Pilátus, Ádám, Éva*, az 1729-es passiójátékban az ószövegségi szereplők, valamint az egyes darabokban *Zakeus, Judit, Tóbiás, Zsuzsanna, Hippoclides*, továbbá az allegorikus alakok (Irgalmasság, Igazság, Szigor, Erény, Test, Halál, Világ, Lelkiismeret) feltétlenül önálló szereplőt kívánnak. Jobb esetben a Prologust és az Epilogust is külön szereplőnek kell(ene) szavalnia. A kereszt alatt elhangzó Mária-siralmat *énekelni* illik. A drámákban a leggyakoribb nótautalás a „*Jaj, nagy kedven tartott szerelmes Szülöttem...*” kezdetű, 17. századi, rendkívül népszerű siralomra vonatkozik. Legokosabb, ha népi gyűjtés dallamára énekeljük a Mária-siralmakat:

1. *Jaj, nagy kedven tartott, – szerelmes szülöttem,
Ki nélkül már ez világon – holtig árva löttem.*
2. *Oh én szerencsétlen, – s keseredett anya,
Válik-é Szent Fiam testét – ki ölembe adja.*
3. *Rendelj segítséget, – oh, édes Istenem,
Hogy szülöttemnek szent testét – innen levehessem!*
4. *Vajha volna, aki – Pilátushoz menne,
Szent testnek levételére – engedelmet kérne.*
5. *Ah, míg fog függeni – az ő holt szent teste,
Gyalázatosan kereszthez – rútul leszegezve?*
6. *Hozzád folyamodom, – oh, Atyáristen,
Szent Fiamot, hogy vegyem le, – mutass módot ebben!*
7. *Ültem árnyékában, – kit kívántam annak,
gyümölcse nem édes, – hanem keserű torkomnak.*
8. *Síratok énvelem, – jó asszony barátim,
ez világon, kik tudjátok – az én árvaságim. Amen.*

A *jelmezek* tekintetében a korabeli, bibliai viselet használatát ajánljuk. Illúzióromboló hatása lehet mai viseletek alkalmazásának, vagy más ún. „modernkedésnek”.





Nyugodtan használhatók a liturgikus ruhák (ministránsruha, kórus- és szkólaruha, alba, palást, dalmatika, biretum) is. *Jézus* jelmeze egy egyszerű, cingulussal átkötött fehér lepedő, *Máriáé* kék-fehér köntös, *Péteré* köntös, *Júdásé* szakadt barna/fekete csuha, *Pilátusé* és *Kajafásé* palást (esetleg dalmatika) legyen. Az angyalokhoz és a mennyei figurákhoz fehér illetve arany, az ördögökhöz fekete-vörös öltözet illik.

Az előadás idejét tekintve a nagyböjt első négy hetét javasoljuk. A liturgikus év szerint a szenvedés időszaka ezután kezdődik, de a nagyhét liturgiája rendkívül gazdag és fontos, ezért akkor jobb a szertartások és énekek pontos előkészítésére fektetni a fő hangsúlyt. Ne feledjük, hogy a virágvasárnapi és a nagypénteki liturgiában énekelte passiót semmi esetre sem helyettesítheti egy misztériumjáték – sem más költemény – előadása! A misztériumdráma az ünnep tartalmának teljesebb megértését és átélését szolgálja, de a liturgikus cselekményt nem pótolhatja.

Mostanában sokan sokféle módon próbálkoznak azzal, hogy a fiatalsággal jobban megismertessék, megértessék *Jézus* Evangéliumát. A fentiekben egy eddig már jól bevált módszert ajánlottunk. Aki elkezd olvasni ezeket a misztériumdrámákat, nagyon mély lelkeséggel, a ferencesesség nemes egyszerűségével, izes népi bölcseséggel és szólásokkal, Csíksomlyóról szólva, *Bálint Sándort* idézve „a magyarul átélt katolicizmus szimbolikus bizonyosságával és remekművével” találkozhat. A színdarabok veretes, szép stílusa a magyar beszéd ápolását is elősegítheti a diákság körében, amellet, hogy kiváló közösségformáló és jellemfejlesztő szerepet is betölthet.

4. A LEGÉRTÉKESEBB ISKOLAI ÉS NÉPI VALLÁSOS DRÁMASZÖVEGEK A MAGYAR NYELVTERÜLETRŐL

Ádvent, karácsony, vízkereszt:

Történeti betlehemes játékok:

- Kilián István: *Magyar nyelvű betlehemes játék a XVII. század első feléből*, ItK 1984/5–6., 695–722. o.; Népszerűsítő kiadása: Kilián István – Kobzos Kiss Tamás: *Régi magyar betlehemes*, ReZem, Budapest, 1999; Hanglemezen: Hungaroton LP 1987.
- A kézdivásárhelyi betlehemes (1700) kiadása: Kilián István: *A kézdivásárhelyi betlehemesről*, Napjaink, 1987. december
- Az ecsegi betlehemes (1684–1694): Holl Béla: *Egy régi magyar betlehemesjáték*, in: *Vigilia*, 1952. december

Népi betlehemes játékok:

- Rajeczky Benjamin: *Hungarian Folk Music – Magyar Népzene 2.*, Hanglemez, IV/A, LPX 10095–98, Budapest, 1969.
- *Magyar Népzene Tára II. Jeles Napok*, Bartók Béla és Kodály Zoltán (szerk.), Kerényi György (sajtó alá rend.), Akadémiai Kiadó, Budapest, 1953, 395–578. o.





- Tátrai Zsuzsanna – Karácsony Molnár Erika: *Jeles napok, ünnepi szokások*, Planétás Kiadó, Budapest, 1997, 197–224. o.
- Volly István: *Népi játékok II.*, Királyi Magyar egyetemi Nyomda, Budapest, 1938, 1–73. o.
- Volly István: *Erdélyi karácsonyi játékok, 72 eredeti népi játék*, Magyar Népművelők Társasága, Budapest, 1940. (Kántalással és regöléssel)
- Székely László: *Csíki áhítat. A csíki székeleyek vallási néprajza*, Budapest, é. n. (1997), 110–120., 265–334. o.
- Dobszay László: *A Magyar Dal Könyve*, Zeneműkiadó, Budapest, 1984, 385–399. o.
- Molnár Johanna: *Szentegyházásfalusi „angyal-bellehemes” I–II.*, in: *Vigilia*, 1987/12, 922–931. o.; *Vigilia*, 1988/1, 27–37. o.
- Kővári Réka: *A kézdialmási bellehem-játék*, *Magyar Egyházzene*, VIII. évfolyam, 2000/2001, 1. szám, 31–48. o.

Paradicsomozás, Ádám-siralom (december 24-én):

- <Nap, Hold, és csillagok, velem zokogjatok!> *Csíksomlyói passiójátékok a 18. századból*, Demeter Júlia (szerk.), Pintér Márta Zsuzsanna (utószó), Kilián István (latin ford.), Argumentum Kiadó, Budapest, 2003, 253–271., 545–558., 573–578. o.
- Tátrai Zsuzsanna – Karácsony Molnár Erika: *Jeles napok, ünnepi szokások*, Planétás Kiadó, Budapest, 1997, 225–226. o.

Háromkirályjárás, Heródes-játék (Vízkereszt, január 6.):

- *Magyar Népzene Tára II. Jeles Napok*, Bartók Béla és Kodály Zoltán (szerk.), Kerényi György (sajtó alá rend.), Akadémiai Kiadó, Budapest, 1953, 33–60. o.
- Tátrai Zsuzsanna – Karácsony Molnár Erika: *Jeles napok, ünnepi szokások*, Planétás Kiadó, Budapest, 1997, 34–37. o.
- Volly István: *Népi játékok II.*, Királyi Magyar egyetemi Nyomda, Budapest, 1938, 81–87. o.

Farsang:

Dúsgazdagolás (Vízkeresztől húshagyókeddig):

- Névtelen szerző: *Comico-Tragoedia* (Várad, 1646.), in: Kardos Tibor – Dömötör Tekla (szerk.): *Régi Magyar Drámai Emlékek II.*, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1960, 43–103. o.
- Jantso Ferenc: *A Dúsgazdag és a szegény Lázár* (Kanta, 1778. június 14.), in: Kilián István (szerk.): *Minorita iskoladrámák. Régi Magyar Drámai Emlékek XVIII. század 2.*, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1989, 857–901. o.
- Volly István: *Népi játékok III.*, Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest, 1938, 37–54. o.; Más gyergyói gyűjtésből: Székely László: *Csíki áhítat. A csíki székeleyek vallási néprajza*, Budapest, é. n. (1997), 134–145. o.



Balázsjárás (február 3.):

- Magyar Népzene Tára II. *Jeles Napok*, Bartók Béla és Kodály Zoltán (szerk.), Kerényi György (sajtó alá rend.), Akadémiai Kiadó, Budapest, 1953, 83–105. o.
- Barsi Ernő – Timaffy László: *Daloló Szigetköz*, Győrzámoly, 1995, 67–69., 343–347. o.
- Horváth Győző: *Lucanaptól pünkösdig. Rábaközi népszokások*, Csorna, 1991, balázsjárás: 45–51. o.

Gergelyjárás (március 12.):

- Magyar Népzene Tára II. *Jeles Napok*, Bartók Béla és Kodály Zoltán (szerk.), Kerényi György (sajtó alá rend.), Akadémiai Kiadó, Budapest, 1953, 133–152. o.

Nagyböjt, nagyhét:

- Fülöp Árpád: *Csíksomlyói nagyböjti misztériumok*, Budapest, 1897.
- <Nap, Hold, és csillagok, velem zokogjatok!> *Csíksomlyói passiójátékok a 18. századból*, Demeter Júlia (szerk.), Pintér Márta Zsuzsanna (utószó), Kilián István (latin ford.), Argumentum Kiadó, Budapest, 2003.
- *Nagyböjti játékok Ábrahám és Krisztus áldozatáról* (Csíksomlyó, 1765), in: Demeter Júlia (szerk.): *Iskoladrámák. A magyar dráma gyöngyszemei*, Unikornis Kiadó, Budapest, 1995, 63–118. o.
- Pintér Márta Zsuzsanna: *Inductio de Passione Christi* (Csíksomlyó, 1767), in: Hargittay Emil és Lancsák Gabriella (szerk.): *Írók és művek a XVII-XVIII. században*, ELTE, Budapest, 1984, 129–201. o.
- Bene Demeter: *Nagyböjti Actio* (Kanta, 1747-51), in: Kilián István (szerk.): *Minorita iskoladrámák. Régi Magyar Drámai Emlékek XVIII. század 2.*, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1989, 125–168. o.
- Juhász Máté: *A Krisztusnak érettiünk való kinszenvedéséről*, (Nagybánya, 1761) in: Kilián István (szerk.): *Minorita iskoladrámák, Régi Magyar Drámai Emlékek XVIII. század 2.*, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1989, 185–268. o.

Pünkösdlés:

- Magyar Népzene Tára II. *Jeles Napok*. Bartók Béla és Kodály Zoltán (szerk.), Kerényi György (sajtó alá rend.), Akadémiai Kiadó, Budapest, 1953, 193–250. o.
- Tátrai Zsuzsanna – Karácsony Molnár Erika: *Jeles napok, ünnepi szokások*, Planétás Kiadó, Budapest, 1997, 112–118. o.

Angyalozás:

Június 23, Keresztelő Szent János születése ünnepének vigíliája:

- Székely László: *Csíki áhítat. A csíki székelyek vallási néprajza*, Budapest, é. n. (1997), 206–208. o.



Bibliai tárgyú drámák – időponttól függetlenül előadhatók:

- *Protestáns* drámák közül: Evangélikus Eszter-drámák (Felpéc, Győr); Unitárius: Koncz Gábor: Krisztus kínszenvedése (Kolozsvár, 1777), Dersi Simó István: Dávid király (Torda, 1713); Református: Bökényi János: Zsuzsanna (Ekel, 1767), Bökányi: A tékozló fiú (Ekel, 1773–1774), Pápai Páriz Ferenc: Izsák és Rebeka (Nagyenyed, 1703), Lácza József: Éva ősanyánk bűne (Sárospatak, 1788), Holofernes, Egyiptomi József. In: *Protestáns iskoladrámák, RMDE XVIII. század I/1–2.*, Varga Imre (s.a.r.), Budapest, 1989.
- *Jezsuita* drámák közül: Kozma Ferenc: Jekoniás (Győr, 1754), Kunits Ferenc: Sedeciás (Kassa, 1753), Lestyán Mózes: Egyiptomi József (Nagyszombat, 1753), Az Oltáriszentség az ismeretlen Isten oltárán (Kolozsvár, 1700), Az Oltáriszentségben elrejtett Krisztus Jézus (Nagyvárad, 1738), Boldizsár, Kaldea királya (Eger, 1761, Székesfehérvár, 1766), Tékozló Fitódi (Győr, 1795). In: *Jezsuita iskoladrámák, RMDE XVIII. század, I/1–2.*, Budapest, 1992, 1995.
- *Piarista* drámák közül: Benyák Bernát: Joás (Szeged, 1770), Dugonics András: József eladatása (Szeged, 1762). In: *Piarista iskoladrámák, RMDE XVIII. század 5/1.*, Demeter Júlia, Kilián István, Kiss Katalin, Pintér Márta Zsuzsanna (s.a.r.), Budapest, 2002.
- *Pálos* drámák közül: Táncz Menyhért: József (Pápa, 1772), in: *Pálos iskoladrámák, királyi tanintézmények, katolikus papneveldek színjátékai, RMDE XVIII. század 3.*, Varga Imre (s.a.r.), Budapest, 1990.
- *Minorita és obszerváns ferences* darabok adatait lásd a tanulmányban és a bibliográfia kalendáriumi részében.
- Akárki. *Misztériumjátékok, mirákulumok, moralitások*, Szenczi Miklós (vál.), Európa Könyvkiadó, Budapest, 1984.





ÁLLANDÓSÁG ÉS MEGÚJULÁS A PEDAGÓGUSHIVATÁSBAN. BESZÁMOLÓ EGY PEDAGÓGIAI KONFERENCIÁRÓL

GOMBOCZ ORSOLYA

A Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Karának Pedagógiai Intézete 2005. január 15-én nemzetközi tudományos konferenciát szervezett, melynek témája a pedagógushivatás volt. A rendezvény a téli vizsgahónap egyik szombatjára esett, így a középiskolai tanárok mellett a felsőoktatásban dolgozók is nagy számban vehettek részt rajta. Az értekezlet rangos hazai előadói mellett szót kaptak a határon túli magyar társintézetek szakemberei is.

Deschmanné Pálos Emese egyetemi adjunktus, a konferencia gondos szervezője üdvözölte a résztvevőket. Majd az intézet vezetője, *Hoffmann Rózsa* egyetemi docens megnyitójában a konferencia témájának aktualitását elemezve rámutatott azokra a tényezőkre, melyek kikényszerítik a pedagógushivatás megújítását, és egyúttal elemző módon méltatta a hivatásnak azoknak az értékeit, melyeket megőriznünk szükséges, melyeknek védelme elsőrendű szakmai érdek. Alapvető érték a pedagógusnak a megújulásra való készsége és a kompromisszumot nem ismerő igényesség, mely a tanulók tudásának legnagyobb magaslatokig való eljuttatását teszi lehetővé. Az erkölcsi értékrendhez való ragaszkodás, a nemzeti folyamatosság megőrzése az erkölcsiségben ugyan-

csak jellemző elvárás. A követelményt támasztó, a tanulóktól erőfeszítést váró pedagógusi magatartás a valódi nevelői siker fontos feltétele továbbra is. Nem szabad engednünk, hogy a követelő attitűdöt a ráhagyó pedagógia megszüntesse gyakorlatunkban. Ragaszkodnunk kell az egységes nemzeti gondolkodást biztosító tananyaghoz, el kell érniünk, hogy – bár az új *Nemzeti alaptanterv* ezt nem szándékolja – eljusson a felnövekvő nemzedékekhez közös gondolati kincsünk.

Az intézetvezető docens asszony rámutatott arra is, hogy a pedagógusnak meg kell őriznie értelmiségi voltát. Megnyitó beszédét egy igen szép *Németh László* idézettel fejezte be: „A szellem embere nem olthatja el magában a teljesség szomját, s nem nyomhatja el az egész iránti felelősség érzetét.” Ez a szép mondat egyúttal a konferencia mottójául is szolgált.

Hegedűs Attila oktatási dékánhelyettes, egyetemi docens előadásában a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Karán folyó tanárképzés koncepcióját ismertette. Véleménye szerint küldetése van itt a pedagógusképzésnek, elő kell segítenie a maga eszközeivel egy új pedagógustársadalom kinevelését: „Egy olyan réteg kinevelését, amely vállalja a keresztény értékeken





alapuló életformát is. Egy olyan réteget, amely vállalja a kovász szerepét...”

Korzenszky Richárd OSB tihanyi perjel nagy hatású előadásában az ismeretközlő és a nevelő tanár régi dilemmáját új megvilágításba helyezve mutatta be. Gondolatmenete a *Mester és Tanítvány* című folyóirat 4. számában olvasható.

Bagdy Emőke egyetemi tanár is fontos témát dolgozott föl. Előadásában szemléletes példákkal, gondolatokkal hívta föl a hallgatóság figyelmét a „konzumvilág” okozta veszélyekre, melyek a családot nevelési többletfeladatok elé állítják. Kiemelte, hogy a megváltozott világban a család nélkülözhetetlen és fontos szerepet játszik.

Sziló Imre az iskolapszichológus szemüvegén át vizsgálta a mai pedagógus tekintélyét, illetve a tekintély pedagógiai funkcióját. Az ő munkája is olvasható a *Mester és Tanítvány* 4. számában.

A kávészünet után került sor *Albert Sándor CSc*, a Selye János Egyetem rektorának előadására. A tanárképzés változó feladatáról beszélt, s bemutatta, hogy a határon túli tanárképzés hogyan igyekszik megfelelni a kor elvárásainak. Örömeinkre szolgál, hogy az új határon túli egyetem képviselőjét üdvözölhettük a konferencián. A komáromi egyetem több mint egy évtizedes küzdelem, kemény politikai csatározás után 2004 ja-

nuárjában kerülhetett végre felavatásra, s ezzel a szlovákiai magyarság sok évtizedes óhaja válhatott valóra.

„A tanulás tanítása – a tanítás tanulása” szellemes címmel *Oroszlány Péter* egyetemi adjunktus arra mutatott rá – közös játékkal és énekléssel is –, hogy nemcsak a diáknak kell megtanulnia a tanulás fortélyait, hanem a tanárnak is tanulnia kell a tanítás eljárásait. Hasonló témában lesz olvasható írása folyóiratunk későbbi számában.

Kaposi József egyetemi adjunktus igen gyakorlatias és aktuális kérdést dolgozott föl előadásában. Az új történelem érettségi pedagógiai elemzésével a megújítás és megőrzés egyensúlyáról beszélt. Gondolatait későbbi számunk közli.

A nap folyamán az elhangzott előadásokkal kapcsolatosan véleménycserére is nyílt lehetőség. Az állófogadás után két szekcióban tanácskoztak a konferencia résztvevői. A nyelvoktatásban rejlő lehetőségekről és a próbaérettségín szerzett tapasztalatokról szervezett szekcióüléseken szép számmal vettek részt egyetemünk vezetőtanárai és vendégeink.

A konferencia kollegiális, jó hangulatban zajlott. Tartalmával egyetértettek, a színvonalas szervezéssel elégedettek voltak a résztvevők – ami hasonló rendezvények szervezésére buzdítja az intézet dolgozóit.





Utánpótlás

A KÖLTŐ MUNKATÁRSA: A FORMA. WEÖRES SÁNDOR VERSSZEMLELETÉRŐL

BÉRES BERNADETT

Egy versnek lába lóg...¹

*Egy versnek lába lóg
és elkapom, nem eresztém.*

Aztán bontakozik

a törzse is.

*Meg a feje,
ki tudja honnan.*

Csodálatos,

hogy sejtelmekből eggyé összeáll.

Mi a vers lényege? Hogyan születik a vers? Milyen viszony van a vers formája és témája között? – Azt gondolom, ezek a kérdések nemcsak a weöresi életmű vonatkozásában megkerülhetetlenek, hanem általánosságban a költészetről való gondolkodás alapkérdéseiként állnak előttünk. Olyan kérdésekként, melyek megválaszolása nélkül irodalom- és versértésünk hiányos lehet, és olyan kérdésekként, melyekre talán a leghitelesebb válaszokat a saját alkotómunkáját pályája kezdetétől tudatosan reflektáló költő adhatja. *Weöres Sándor* életét és munkásságát rádióbeszélgetések, nyilatkozatok és interjúk kísérték végig, melyekben gyakran beszélt a vers mibenlétéről és saját alkotói gyakorlatairól. Versszemlélete ezekből a beszélgetésekből, valamint legfontosabb tanulmányából, bölcsészdoktori érteke-

zéséből (*A vers születése; Meditáció és vallomás*) bontakozik ki. Tekintsük át röviden a költő versre irányuló legfőbb gondolatait.

MI A VERS?

Weöres Sándor *A vers születésében* a művészeti ágak nagy összefüggésrendszeréből kiindulva a szépirodalom „ágait”, a prózát és a verset az énekből eredezteti, amelyet keverék-művészetnek nevez. A vers az énektől öröklött erős zeneisége, hangzásbeli kötöttsége okán különbözik el a prózától. Míg a prózát az értelmi elemek (tartalom, jelentés, gondolatfűzés) uralják, addig a versben „...a gondolatfűzés mellett fellépnek nem-értelmi elemek is; az ütem és rím megbontja a gondolatfűzés egyeduralmát...”² *Weöres* elképzelése szerint tehát a versben a forma valamiképpen felülkerekedik a tartalmon, ugyanakkor a kettő a vers keletkezésétől fogva organikus egységet is alkot.

A teljesség felé című írásában a következőket mondja a versről: „Olvass verseket oly nyelveken is, amelyeket nem ismersz. Ne sokat, mindig csak néhány sort, de többször egymásután. Jelentésükkel ne törődj, de lehetőleg ismerd meg az eredeti kiejtémódjukat, hangzásukat. Így megismered a nyelvek ze-





néjét, s az alkotó-lelkek belső zenéjét. *S eljuthatsz oda, hogy anyanyelved szövegeit is olvasni tudod a tartalomtól függetlenül is; a vers belső, igazi szépségét, testtelen táncát csak így élheted át.*³ (kiem.: B.B.) Ez a talányos idézet sok tanulsággal szolgál. Először is szelíden figyelmeztet a „Miről szól a vers?” kérdés tarthatatlanságára, hiszen azt kéri, ne foglalkozunk az idegen nyelvű költemények jelentésével, mert értelmük, lényegük nem jelentésükben rejlik. Másodsorban „konkrét” használati utasítást ad a versolvasáshoz és versértéshez: ha tudjuk értelemről függetlenül, csupán nyelvi és ritmikái, *hangzó* „anyagként” olvasni a verset, felsejlik majd előttünk annak igazi léte. Csak a hangzás adhat belépőt a *vers belső, igazi szépségéhez*.

A VERS KELETKEZÉSE

Weöres Sándor doktori disszertációja nem hagyományos értelemben vett tudományos értekezés, sokkal inkább alkotáslélektani és -technikai⁴ problémákat tárgyaló esszé. Benne a *művész-munka*, a *költő-alkat*, az *élmény* és az *ihlet* tárgykörén túl a legnagyobb hangsúly az alkotás fázisainak leírására esik: az olvasó a vers születését kísérheti nyomon érzékletes leírásokon és metaforákon keresztül.

A vers egy *csínából* keletkezik, mely „néha tárgyi, máskor formai jellegű.”⁵ Némely esetben tehát egy élmény-morzsa, egy látvány, néha viszont egy versforma adja a vers kiindulási mozzanatát. Weöres itt a magyar költészet nagyjainak versírási gyakorlatából is hoz példákat, így *Aranyról* ezt írja: „...kézirataiból lát-

juk, hogy nála a metrum sokszor előbb kialakult, mint a téma...”⁶

Saját tapasztalatát így összegzi a vers keletkezésének mikéntjéről: „Megesik, hogy egy költemény keletkezése független minden szándéktól és cselekvéstől, teljesen passzív folyamat (pl. ha verssorokat álmodunk); és megesik, hogy úgy ülünk neki egy téma vagy motívumsor versbe szedésének, mintha keresztretjvényt fejtenénk.”⁷ Itt érdemes megjegyeznünk, hogy *A vers születése* azt is megmutatja nekünk, befogadóknak, hogy nem lehet egyetlen sémára szűkíteni a versírás bonyolult alkotói folyamatát. Weöres saját versírási gyakorlatában is feltárja a szélsőségeket és más költők életművéből is hoz példákat (a fent idézett „pl. ha verssorokat álmodunk” kitétel *Illyés Gyula* és saját maga egy-egy ilyen típusú élményére utal).

Hogy miként formálódik ebből a csírából tovább a költemény, annak Weöres két fázisát különíti el: a *kialakulást* és a *kidolgozást*. „Van, amikor egy vers egy percnél véletlen ajándéka, és van, amikor évekig kellett újra meg újra elővenni, fúrni faragni, míg kialakult belőle valamennyire az, amit akartam.”⁸ – mondja egy vele készült interjúban. *A Hogyan lesz a vers?* című nyilatkozatában így fogalmaz: „Tapasztalatom szerint a legigazibb, ha a rögtönzött verset javítgatjuk, tovább csiszoljuk napokig, hetekig, olykor évekig. Míg annyira végleges lesz, hogy nem lehet változtatni rajta többé. Ez alól a modernség sem adhat felmentést: mert semmi sem avul el hamarabb, mint a lapos fogalmazás, akár vers, akár próza.”⁹



A kidolgozás szakaszának *Weöres* rendkívül nagy figyelmet szentel, s különösen annak technikai oldaláról beszél sokat, melynek során az újabb felmerült motívumok, újabb formai megoldások továbbválogatása, rendezése és megformálása megy végbe.¹⁰ „A motívumok a versbeilleszhetőség különböző fokain a válogató és rendező értelem lencséje elé kerülnek. Némelyik rögtön kész-alakban jelentkezik, változtatni se kell rajta – de a legtöbb eleinte hadilábon áll a versformával; a metrum és rím Prokrusztész-ágyához hozzá kell nyújtani, vagy hozzá-kurtítani...”¹¹ Érthető ezek után, hogy a leendő vers formába öntését és megfogalmazását *Weöres tudatos és szándékos munkának*¹², más helyen pedig *magányos és dísztelen püszmogásnak*¹³ nevezi.

Érzékletes metaforával *Weöres* a ritmust és a rímet, azaz a formát *közegként* határozza meg, amelynek erős ellenállása van: „...a ritmus és rím gátlólag feszül a tartalom ellen: mennél több határozott gondolatot, előre kitervelt mondanivalót akarunk beleépíteni a versbe, annál erősebben érezzük a közegellenállást. De ez az ellenállás nem annyira akadék, mint inkább segítség: „a ritmus arányosítja és tömörebbé préseli a szöveget, egyensúlyozza a mondatokat; a rím pedig gyakran rávezet ötletekre, melyek egyébként nem villannának fel bennünk. Vagyis a forma valósággal munkatársa a költőnek.”¹⁴ (kiem.: B.B.) Olyan kötöttségként értelmezi tehát a formát, mely alkotótársként működik közre a versírás folyamán: vigyáz az arányokra, kigyomlálja a fölöslegest, új szempontokat ad. Több-

ször fogalmazza meg ugyanezt a gondolatot, mindig más oldalról világítva meg a forma különleges létmódját, pl.: „A versforma egyrészt megkötöttséget jelent, másrészt azonban oldottságot is, a feltétlen konkrétság alól való szabadulást. A *forma elzáró-korlát és támasztókarfa* (kiem.: B.B.) – és aki megszokta a verselést, már csak a kötöttség támaszték-mivoltát érzi.”¹⁵ Egy másik helyen pedig már-már a forma autonóm mivoltát hangsúlyozza: „Mínt hogy versírás közben a metrum zsongása szinte betölti a költőt, ez a prokrusztészi munka ritkán kerül nagyobb veszélybe, a *forma többnyire önműködően magába gyűri a tartalmat...*”¹⁶ (kiem.: B.B.)

A vers megszületett. Az alkotás végső fázisát, saját elkészült verséhez való viszonyulását *Weöres* ezzel az öniróniától sem mentes képpel írja le: „Mikor az írás elkészült, fáradtan olvasgatom-javítgatom órák hosszát a szöveget, még mindig mámoros ködben, melyen át a vers délibábosan szépnek látszik; a tényleg érezhet így, mikor borjázás utáni elcsigázottságában rögtön nyalogatni kezdi borját.”¹⁷

A GYERMEK, A KÖLTŐ, ÉS A VERS CÉLJA

Amikor *Weöres Sándor* költészetről, verselésről beszél, minden alkalommal megemlíti, hogy a költészet eredeti, organikus formáját¹⁸ a kisgyerekek képviselik. Nekik még természetes a hangok, hangcsoportok ritmikus¹⁹ ismétlése: „Az apró gyerek ritmikus gügyögése olyan, ahogyan a falevél susog, vagy ahogy a kutya ugat, teljesen



természeti képződmény.”²⁰ A gyermeki poézis tehát ősköltészet annak eredeti értelmében.

Mit tudnak a gyerekek a versről, amit a felnőttek már elfelejtettek? *Weöres Sándor* szerint a kisgyerekek 10-12 éves korukig hiányos életismereteiket fantáziájuk szabad szárnyalásával töltik ki. Náluk tehát a sémák ismeretének hiánya eredményezi az egyedi kifejezőmódot, mondanivalójuk „úgy tör utat a szavak sűrűjén, mint sziklagörgeteg az erdőn.”²¹ A felnőtt költő is erre az egyedi-egyéni kifejezőmódra törekszik annak ellenére, illetve azzal együtt, hogy már birtokában vannak a kifejezés kényelmes fogásai: „Az átlagos gondolkodásmódot a gyermek még nem érte el (...), a költő jól ismeri a sémát, csak nem idomul hozzá, és a gyermekkor elmúlta után is a saját módján fogalmaz és asszociál.”²²

A gyermekeket azonban nemcsak mint „alkotókat”, hanem mint befogadókat is számon tartja. Azt nyilatkozza, hogy mivel a gyermekek az elemi formavilággal ismerkednek, és annak a vers is része²³, neki kötelessége olyan ritmikai anyagot nyújtani nekik, amely a lelkükben osztódni, sarjadzani kezd: „Azért iparkodom minél zártabbá és dallamosabbá formálni gyerekverseimet, hogy a későbbi felnőtt lelkét megmentsem a formátlanságtól.”²⁴ Azt vallja ezzel, hogy a vers ritmusa, hangzása elemi formáló erő, melyre minden egészséges léleknek szüksége van.

A vers végső célját, értelmét a következőben látja: „A vers haszna, hogy a lelket tagoltabbá, hajlékonyabbá, érde-

kesebbé teszi. Azét is, aki írja, és azét is, aki olvassa. A vers célja körülbelül ugyanaz, mint az atlétáknál a tréning. A vers a lélek tréningje, ami a lélek izmait hajlékonyabbá, használhatóvá teszi.”²⁵

Milyen tanulságokkal jár mindez a mi versértésünkre, napi (iskolai) műelemzői gyakorlatunkra nézve? A weöresi versszemlélet fókuszában tehát a forma áll, amely ugyan szerves egységet alkot a tartalommal, mégis valamiképpen uralja azt. Éppen a forma, a hangzás, a ritmus azok a jegyek, melyek a verset a prózától megkülönböztetik. Nem szabad szétválasztanunk a formát és a tartalmat, de nem is szabad csupán az egyikre helyezni a hangsúlyt. Nem elégséges tehát leírnunk egy vers formáját, meg kell vizsgálnunk, annak milyen szerepe van a jelentés képződésében. Így aztán, ha egy tisztán jambikus versben egyetlen helyen egyetlen trocheus megtöri a ritmust, eszünkbe fog jutni a weöresi gondolat: ha a vers egy pontján a forma nem tudta *önműködően magába gyűrt*ni a tartalmat, azon a helyen valami fontos kell, hogy történjen a jelentéssel. Lássuk és láttassuk, miként, hogyan jelenti a vers, amit jelent, milyen szavakkal, milyen ritmussal, milyen versformában keletkezik a jelentés.

JEGYZETEK:

¹ Weöres Sándor: *Kútbanézó*, Magvető, Budapest, 1987, 26. o.

² Weöres Sándor: *A vers születése*, in: *Egybegyűjtött írások*, Magvető, Budapest, 1975, I., 226. o.

³ Weöres Sándor: *A teljesség felé*, Tercium, Budapest, 2002, 87. o.



- ⁴ Palkó Gábor, *Közel és távol között*, in: *Iskolakultúra*, 2004. évi 9. szám, 112. o.
- ⁵ Weöres Sándor: *A vers születése*, i.m., 245. o.
- ⁶ i.m., 246. o.
- ⁷ i.m., 253. o.
- ⁸ Írószobám. *Simon István beszélget Weöres Sándorral*, in: *Egyedül mindenkivel*, Weöres Sándor beszélgetései, nyilatkozatai, vallomásai, (Domokos Mátyás szerk.), Szépirodalmi Kiadó, Budapest, 1993, 265. o.
- ⁹ *Hogyan lesz a vers? Nyilatkozat*, in: *Egyedül mindenkivel*, i.m., 229. o.
- ¹⁰ i.m., 253. o.
- ¹¹ i.m., 255. o.
- ¹² Weöres Sándor: *A vers születése*, i.m., 253. o.
- ¹³ i.m., 244. o.
- ¹⁴ i.m., 226. o.
- ¹⁵ i.m., 226. o.
- ¹⁶ i.m., 255. o.
- ¹⁷ i.m., 238. o.
- ¹⁸ i.m., 230. o.
- ¹⁹ *Negyvenhat perc a költővel*, Cs. Szabó László rádióbeszélgetése Weöres Sándorral, in: *Egyedül mindenkivel*, i.m., 28. o.
- ²⁰ Írószobám. *Simon István beszélget Weöres Sándorral*, in: *Egyedül mindenkivel*, i.m., 265. o.
- ²¹ Weöres Sándor: *A vers születése*, i.m., 229. o.
- ²² i.m., 230. o.
- ²³ *A férfi – a teremtő, a nő – az életető erő*. Földes Anna beszélgetése Weöres Sándorral, in: *Egyedül mindenkivel*, i.m., 173. o.
- ²⁴ *Látogatóban*. Réz Pál beszélgetése Weöres Sándorral, in: *Egyedül mindenkivel*, i.m., 54. o.
- ²⁵ *A vers a lélek tréningje* – Ungváry Ildikó rádióbeszélgetése Weöres Sándorral, in: *Egyedül mindenkivel*, i.m., 141. o.

„(...) Az erények mértéke teszi teljessé a királyok koronáját, és a parancsok közt a tizedik. Mert az erények ura a Királyok Királya, miként égi serege áll kereken tíz karból, úgy életed vitele kerekedjék ki tíz parancsból. Kell, hogy a királyt kegyesség s irgalmasság dísztse, de a többi erény is hassa át és ékesítse. (...) A szeretet gyakorlása vezet el a legfőbb boldogsághoz. Légy irgalmas minden erőszakot szenvedőhöz, őrizd szívedben mindig az isteni intést: „Irgalmasságot akarok, nem áldozatot.” Légy türelmes mindennekhez, nemcsak a hatalmasokhoz, hanem azokhoz, akik nem férnek a hatalomhoz. Azután légy erős, nehogy a szerencse túlságosan felvessen, vagy a balsors letaszítson. Légy alázatos is, hogy Isten felmagasztaljon most és a jövőben. Légy majd mértékletes, hogy mértéken túl senkit se büntess vagy kárhoytass. Légy szelíd, hogy sohase harcolj az igazság ellen. Légy becsületes, hogy szándékosan soha senkit gyalázzal ne illess. Légy szemérmes, hogy elkerülj a bujáság minden büzzét, valamint a halál ösztönzőjét.

Mindez, amit fentebb érintettünk, alkotja a királyi koronát, nélkülük sem itt nem tud senki uralkodni, sem az örök uradalomba bejutni. Amen.”

(Szent István király intelmei Imre herceghez – részlet)



Szent István király



„ISTEN MAGA IS MATEMATIKUS”. VAGY A MATEMATIKA TANÍTÁSÁNAK MOTIVÁCIÓS KÉRDÉSEI (MÁSODIK RÉSZ)¹

RITTER BETTY

(Az első rész tartalma)

BEVEZETÉS

I. A MOTIVÁCIÓRÓL

II. A MATEMATIKA FOGAL- MAINAK TANULÁSÁRÓL ÉS TANÍTÁSÁRÓL

III. MI LEHET ÉRDEKES A MATEMATIKA ÓRÁN?

1) *Haszonelvűség és alkalmazások*

A) *Kezdjük a „természet számaival”
és mintáival!*

B) *A hasznosság...*

2) *A matematika történetéből és filozófiájából*

A) *Minden valamire való kultúrában
foglalkoztak matematikával.*

B) *...emlékezzünk meg a magyarság
matematikai
műveltségének kialakulásáról*

(Folytatás)

C) Az általános kérdések újraemlégetése a matematikaórán azt szolgálja, hogy életben tartsa a képet a matematikáról: az emberi szellem különleges alkotása, amely folyamatosan épül ma is.

És ez a palota csodálható úgy is, ha nem tudunk belépni minden termébe, ha nem látjuk tornyai magasát. De egész bizonyosan akadnak olyan termek, amelyekbe bátran beléphetünk, otthonosan fogjuk érezni magunkat. És hogy a palotát járva tanítványaink is minél több ismerőssel találkozhasanak, *ne legyünk restek híres matematikusokról mesélni*: hogyan éltek, miről gondolkodtak, milyen érdekes tulajdonságaik, szokásaik teszik számukra is megjegyezhetővé alakjukat.

A számelmélet – az előző részben említett – egyik nagy elméje *Hardy*. Ő az egész számokat már kora gyermekkorában szerette és érdeklődött tulajdonságaik iránt. Kétévesen(!) már le tudta írni a számokat egymillióig, később a templomban az énekek számának prímosztóit keresve szórakoztatta magát.

Ha a számelmélet nagyjait emlegetjük, nem hagyható ki a néhány éve elhunyt *Erdős Pál* neve. Nemcsak mert magyar, és nemcsak mert igazi külön volt, hanem mert nagyon sokat tett a matematikai problémák népszerűsítéséért és azért, hogy a matematika kutatása csoportmunka legyen. Kiváló elme volt. Számítalan problémát tűzött ki megoldásra 5–500 \$ díjazásért, és sokra kapott is megoldást. Ő maga minden pénzét jótékony célra fordította, diákokat támogatott, nem tartott fenn



lakást sehol a világon, mindig váratlanul bukkant fel a világ bármely sarkán élő professzoroknál, hogy egy-egy problémát együtt gondoljanak tovább. A szellemet messze a testi valóság fölé helyezte, testedzésre, gyakorlatias dolgokra ügyet sem vetett (soha nem tudott felbontani még egy doboz gyümölcslevet sem). A szárnyaló elméjű tudós fejből tudta minden kollégájának a telefonszámát, azonban mindannyiukat vezetékneven szólította, keresztnevüket talán nem is tudta. (Húsz éven át közeli munkatársa írja róla: „Mindenkiket vezetékneven szólított, kivéve *Tom Trottert*. Őt így szólította: *Bill*.”²) Folyamatosan ajzószerekkel élt, ezek nélkül élni ugyan tudott, de – ahogyan ő mondta – alkotni nem, matematikai problémák megoldása nélkül pedig számára értelmetlen volt az élet. *Paul Hoffman* remek stílusban írt könyvet róla *The Man, who loved only numbers* címmel (magyar fordítása *Prímber* címmel jelent meg), igazi élmény a nem matematikusok számára is. Nemcsak a tudós különcségei vagy nagyvonalú jótékonyága, vagy akár zsenialitása miatt, hanem mert bepillantást ad a matematikusok életébe, a klasszikus problémák és a kutató elmék világába.

Még mindig a számelmélet képviselői között maradván, csak bő kétezer évvel korábbról: *Pitagorasz*. Nevéről ismert tételén kívül (amely egyébként nem tőle származik, hiszen már egyiptomi és babiloni felhasználása is ismert) számelméleti összefüggések felfedezése kötődik hozzá és tanítványainak köréhez. Maga *Pitagorasz* az egész számokat

és ezek törtjeit tanulmányozta, többel közülük misztikus kapcsolatot ápolt, tulajdonságokkal ruházta fel őket (jóindulat, tökéletesség, szerencse stb). Barátságosnak nevezte a 220-at és a 284-et, mert az egyik valódi (önmagán kívüli) osztóinak összege a másik számot adja. Több ilyen számpárt nem talált.³ *Pitagorasz* életét misztikum vette körül, legendák övezték, amelyek egy részét saját maga kezdte terjeszteni. A világ harmóniájának leírását az általa bálványozott egész számok között mutatkozó szabályszerűségekkel vélte megoldhatónak. Egy legenda szerint, amikor egy tanítványa azzal próbálta megingatni világképét, hogy az egységnyi oldalú négyzet átlójának hossza, a $\sqrt{2}$ nem írható fel sem egész számként, sem egyszerű törtként, nagyon zaklatott lett, és titoktartásra kötelezte tanítványait. A legenda szerint a titoktartást később megszegő tanítványt *Pitagorasz* kivégeztette. Ma pedig minden hetediknek megtanítjuk, hogy a $\sqrt{2}$ irracionális, minden kilencedikesnek bizonyítjuk is...

Ramanujan indiai matematikus sem maradhat ki a számelmélet érdekes emberei közül. Briliáns elme volt, autodidakta matematikus. Szegényes hivatalnok állása mellett minden idejét a matematikának szentelte. Az európai matematikai életbe 1914-ben, *Hardy*-nak írt levele után került, aki felismerve a lángelmét felkarolta, és Londonban hosszabb ideig dolgoztak együtt. Intuitív módszerét még *Hardy* is figyelemre méltónak tartotta, olyannyira, hogy mikor megkérdezték tőle, hogy



véleménye szerint ő mivel gazdagította legjobban a matematikát, azt válaszolta: *Ramamujan* felfedezésével. *Ramanujan* minden számot személyes jóbarátjának tekintett, és elképesztő módon ismerte tulajdonságait. Egyszer egy taxi 1729-es számáról megjegyezte: „Ez nagyon érdekes szám. Ez a legkisebb érték, ami kétféleképpen bontható köb-számok összegére (ti. a 12 és 1, vagy a 10 és 9 köbének összegére).”⁴

D) *Matematikusok sírköve.*⁵ – Az előző fejezetben már említett *Jacob Bernoulli* (1654–1705) halálos ágyán azt kérte, sírkövére az általa felfedezett logaritmikus spirálist véssék az *Eadam mutata resurgo* (Meváltozva bár, de ugyanannak támadok fel) felirattal. Hitvallása mellett ez a mondat az érdekes görbének arra a tulajdonságára utal, hogy a logaritmikus spiráliból származtatott görbék közül több újból logaritmikus spirális.

Gauss (1777–1855) munkássága nyomán megváltozott a matematikának szinte minden ága. Hatalmas felfedezései közül a legkedvesebb maradt elsőszülött gyermeke, a szabályos tizenhét-szög szerkesztésének eljárása. Kívánsága, hogy sírkövére ezt véssék, nem teljesült, de szülővárosában, Braunschweigben emlékművének talapzata szabályos tizenhét-szög alakú.

Ludolph van Ceulen (1540–1610) holland erődítményépítő-matematikus-vívómester síremléke a hollandiai Delft városkában áll, és rajta a nevét híressé tevő π jegyei láthatók. *Ludolph* számolta ki elsőként először húsz, aztán harmincöt tizedesjegyig a π értékét. (A 16.

század végén ez óriási teljesítmény volt. Azóta nevezik a π számot *Ludolph-féle számnak*.)

*Arkhimedesz*ről (Kr.e. 287?–212) még lesz szó. Sírkövét halála után 150 évvel már keresni kellett. *Cicero* talált rá, megismerte a sírköbe vésett hengerről és a beleírt gömbről. Sírkövét az évszázadok elkoptatták, de nagy szellemi örökségét nem koptatta semmi sem a matematikában, sem a fizikában.

*Diophantos*z (Kr.e. 3. század) a görög geometriai hagyományokkal szakítva aritmetikával foglalkozott, s hagyta maga után babiloni alapokra épített, majd továbbfejlesztett, 13 kötetes *Arithmetika* című munkáját, amelynek csupán 6 kötete maradt meg. Életéről mindössze annyit tudunk, amennyit egy 10. századi bizánci antológia (ókori görög versek gyűjteménye) *Diophantos*z sírfeliratként közöl:⁶

Vén Diophantoszt rejti e kő. Bár ő maga szunnyad,

Megtanította a sirt, mondja el élte sorát...

A folytatás egy matematikai feladat, melyet megoldva megkapjuk, hány évet élt a mester. A vers, mint feladat, teljes szövege a *Jutalomjáték* című alfejezetben olvasható.

E) *A középszerről, egy híres párbajról és az „írastudók” felelőségéről.* – A matematikusok és felfedezéseik sorsának alakulása olykor kalandos, olykor dicsőséges, de sajnos olykor szomorú is. Természetesen nincs sok értelme a „Mi lett volna, ha...” típusú kérdések ismételtetésének, érdemes azonban elgondolkod-



ni azon, mennyivel nagyobb léptékben haladt volna előre a tudomány és a boldogulás útján az emberiség, ha legalább a megértést, a segítő támogatást megkapná mindenki. Sokat vétenek büntetlenül (olykor csak butaságuk vagy gyávaságuk, de olykor irigy rosszindulatuk miatt) az önző, középszerű emberek azzal, hogy a náluk különbekeket igyekeznek lehúzni a maguk kisszerű világába.

Arkhimédész (Kr.e. 287?–212) halálát pl. egy az alkotó elmét fel nem ismerő római katona okozta. A tudós gondolataiba merülve éppen köröket rajzolt a homokba, az odaérkező katona hívására az azóta szállóigévé lett mondattal válaszolt: *Noli turbare circulos meos!* (Ne zavarj a köreimet!) A feldühödött római (*Marcellus* katonája) leszúrta. A sors fintora, hogy bár ezt a katonát vezére kizárta a hadseregből, egy későbbi csatában, Szürakuzánál, több mint két éven át éppen *Arkhimédész* gépeinek, csigasorainak, emelőinek és hajítógépeinek köszönhetően *Marcellus* nem tudta bevenni az ostromlott várost.

Galois (1811–1832) tragikusan rövid életét végigkíséri a meg nem értések, elutasítások sorozata. A 12 évesen iskolába kerülő fiú tanárait messze túlszárnyaló tehetséggel rendelkezett, ami az egyetlen, számára érdekes dolgot, a matematikát illeti. Középiskolai tanárai, nem értve meg eredeti gondolatait, a sablonokat próbálták rákényszeríteni, egyetemre pedig nem is kerülhetett, mert bizonyításait, gondolatait újszerűségük miatt több felvételijén *érthetetlennek* minősítették. Egy alkalommal, mikor 17

évesen harmadszor felvételizett, és a szóbelin vizsgáztatója *ostobaságnak* nevezte gondolatmenetét,⁷ hirtelen haragjában a vizsgáztató fejéhez vágta a szivacsot, és elkeseredetten elrohant. A meg nem értés fájdalma a forradalmi mozgalmakba sodorja, majd börtönbe, itteni megbetegedése miatt kórházba, majd egy feslett nő karjaiba kerül. Egy a szerelmére tett megjegyzés miatt párbajozik, és 21 évesen meghal. De a fanatikus zseni a halála előtti éjszakán papírra vetette addigi felfedezéseit, amelyek jócskán megelőzték kortársai megértő képességét, és bár csak később ismerték el őket, mégis mint a csoportelmélet legkiemelkedőbb alkotásait tartják számon mind a mai napig.

Gauss, akiről már volt szó ebben a fejezetben, szintén kiemelkedően tehetséges gyermekként indult, és zsenijét szerencsés módon felismerte és támogatta első tanítója. A – szinte már klaszszikussá vált – történet szerint az osztatlan iskolában, ahogy ez annak idején lenni szokott, a tanító, amíg az egyik osztállyal foglalkozott, a többinek önálló munkát adott. Egy ilyen alkalommal a hatéves(!) *Gauss* csoportja önálló feladatul kapta a természetes számok összeadását 1-től 40-ig. A kis *Gauss* pillanatokon belül vitte a helyes eredményt palatáblájára írva: 820. A meglepett tanítónak elmagyarázta, mint magától értetődőt: az első és utolsó összege ugyanannyi, mint a második és az utolsó előtti összege ($40+1=39+2=...$), és így tovább. És mivel 20 ilyen pár van, az eredmény $20 \times 41 = 820$. Nos, a szegény nyergesmester gyermeke ettől



kezdve a braunschweigi herceg támogatásával járt gimnáziumba, majd egyetemre. 19 évesen egy sokkal általánosabb probléma igazolásával⁸ jutott a matematikusokat 2 000 év óta izgató problémának, a szabályos tizenhétszög szerkesztésének megoldásához. Gauss óriási munkakedvvel és töretlen lendülettel alkotott egy hosszú életen át, eredményei a matematikának is új lendületet adtak, és neki magának is dicsőséget hoztak. Mégis, amikor a fiatal *Bolyai János* hozzá küldte bírálatra a nem-euklideszi geometriát megalapozó munkáját, válaszában saját kutatásaira hivatkozva a munka elsőségét vitatta, pedig ebben a témában nem publikálta gondolatait. A nagytekintélyű *Gauss*, akit a *matematika fejedelmének* szokás nevezni, bár valószínűleg felismerte a gondolatok forradalmiságát, nem karolta fel *Bolyait*, ezzel egyik oka lett a magyar tudós elszigetelődésének.

Az emberi természet megannyi érdekes megnyilvánulása, a körülmények, a történelem díszletei teszik olyan kalandosan fordulatossá, olyan lélegzetelállítóan izgalmassá, olykor pedig elgondolkodtatóvá a matematika történetét.

3) *Matematikai mazsolák*

A) Mit ér a józan ész? – Zénon híressé vált apóriáit érdemes újra és újra elővenni, akár, mint találos kérdéseket. Vajon hogy lehet az, hogy egy bizonyos, előre rögzített helyre egyáltalán odaérünk, hiszen bárhol legyünk, mindig meg kell tennünk még a visszalévő út felét, majd annak a felét, és így tovább.

A felezések száma végtelen, az előttünk álló útszakaszok száma végtelen, tehát oda sem érhetnénk. Józan eszünk és tapasztalatunk szerint azonban odaérhetünk. Hogy van ez? A magyarázat egyszerű: végtelen sok tag összege is lehet véges. Látványos igazolásként rajzoljunk a táblára egy szakaszt, nevezzük 2 hosszúságúnak (hiszen az egység megválasztása tetszőleges). Ha ezt a szakaszt felezzük, előáll $1+1$, a jobboldalit tovább felezve előáll $1+\frac{1}{2}+\frac{1}{2}$. E két jobboldaliból is a jobboldalit tovább felezve előáll $1+\frac{1}{2}+\frac{1}{4}+\frac{1}{4}$, majd a jobboldalikat újra és újra tovább felezve adódik az $1+\frac{1}{2}+\frac{1}{4}+\frac{1}{8}+\frac{1}{16}+\dots+\frac{1}{2^n}+\dots$ összeg, amelyről már a kiindulás miatt is tudjuk, hogy 2, azaz véges.

A *végtelennel* nincs könnyű dolga a hétköznapi okoskodónak (továbbiakban rövidítve: H.O.). Nézzük csak például, miből van több: természetes számból vagy páros számból? H.O. azonnal rávágná: nyilván párosból van kevesebb, hiszen csak minden második természetes szám páros. Mit mond erre a matematika? Vedd az első természetes számot (0) és rendeld hozzá az első páros számot (0), tedd ugyanezt a második természetes számmal (1) és a második párossal (2), majd így tovább:

$$0 \leftrightarrow 0$$

$$1 \leftrightarrow 2$$

$$2 \leftrightarrow 4$$

$$3 \leftrightarrow 6$$

...

$$n \leftrightarrow 2n$$

Vagyis minden természetesnek van párja a párosból, minden párosnak a természetesből, sehonnan sem marad ki



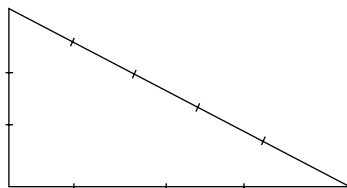
(ez a matematikában a kölcsönösen egyértelmű megfeleltetés), tehát ugyanannyian vannak. H.O. erre hitetlenkedve kiált fel: de hát a páros számok akkor is csak feleannyian vannak! Ja, igen, barátom – felelhetjük –, a végtelen világa sok meglepetést rejt. Számodra tehát ez az első: a végtelenben a feleannyi is ugyanannyi, mint a kétszer annyi. Hát, bizony, erre aludni kell egyet-kettőt!

És ha a több alvás után leülepedni látszik, hogy a végtelenben minden máshogy viselkedik, ha már elfogadottnak tűnik, hogy ugyanannyi természetes szám van, mint egész, ugyanannyi, mint racionális, akkor azt is megmutathatjuk, hogy van nagyobb számosságú számhalmaz (a valós számoké). Megmutathatjuk, hogy a végtelenek sem mind egyformán végtelenek. Vannak „nagyobb” végtelenek: pl. a megszámlálhatónál nagyobb a kontinuum végtelen. Sőt... (Egy kollégám mesélte, hogy miután bebizonyította, hogy a valós számok halmazának ugyanannyi eleme van, mint a $(0; 1)$ intervallumnak, egy tanítványa megkérdezte: „Ugye ezt a tanár úr sem hiszi el, csak megtanulta?” – Szóval az esze értette, de ő mégsem, ahogy ezt *Méző László Mindenki másképp egyforma* című könyvének egyik fejezet-címe találóan kifejezi.)

B) „Végy egy zsiniget...”, és tedd vele élményszerűbbé az órát. – Nemcsak a fejbent/táblán végtelen sok lépésben, gondolatban megtett utakon járhatunk. Főleg, amennyiben nem a végtelent akarjuk célba venni. Több témában nyújthat segítséget a közönséges ház-

tartási zsinig. Kicsit légy bűvész, kicsit showman, de a cél csak az élményszerű szemléltetés legyen!

Pitagorasz-i számhármások. – Már az ókori Egyiptomban ismerték azt az eljárását, amit gyermekként ügyes mesteremberektől láthattam magam is: a derékszög kimérését szögmérő nélkül, hosszúságegységek felhasználásával. Egy megfelelő méretű madzagra felmérték 3 egységet (a mesterek pl. decimétert), itt egy csomót kötöttek, innen kezdve 4 egységet, itt újabb csomó, innen 5 egységet, a végén újabb csomóval. Ha a madzag elejét az utolsó csomóhoz igazítva úgy alkottak háromszöget, hogy annak egy-egy csúcsa a közbülső csomóknál legyen, derékszögű háromszög jött létre. (Persze, hiszen a 3; 4; 5 pitagorasz-i számhármás, vagyis a két kisebbik szám négyzetösszege a harmadik négyzetével egyezik meg, azaz belőlük derékszögű háromszög alkotható. A derékszög az öt egységnyi oldallal szemközt keletkezik.)



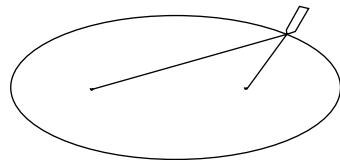
Maradjunk a zsinegnél és a derékszögnél. Ha már elég sok pitagorasz-i számhármással találkoztunk (segítségül hívható akár a függvénytábla, akár az internet), vagy akár egy másik témában, a trigonometria összefüggéseivel vizsgálhatjuk a derékszögű háromszögek oldalai és szögei közötti viszonyo-



kat, tegyük szemléletessé megállapításaink egyikét! Ha a táblára rajzolunk egy nem túl nagy derékszögű háromszöget, melynek egyik hegyesszöge kb. $4-5^\circ$, azt tapasztaljuk, hogy – ügyes rajz esetén is – alig látható a 4° -os szöggel szemközti befogó. Ha a rajz a tábla teljes hosszán keresztül készül – vonalzó nélkül ez már biztos kezdet igényel – nos, akkor már valamivel jobban látható a „kritikus” befogó. Mindössze egy mondattal utalhatunk további nagytapasztalásokra, bárkinek könnyű belátni a folytatást. Egy mondatnál több időbe kerül, de bőségesen megtérül fáradozásunk, ha a magunkkal hozott háztartási spárga kisebb gombolyagját elővéve a végét a katedra lábához erősítjük, miközben önként vállalkozó segítőnket arra kérjük, menjen távolabb úgy 5-6 méternyire, ott ujjával rögzítse a kifeszített spárgát. Majd egy arasznyit mérjen tovább a spárgán és ezt a spárgapontot vigye az előző rögzítési pontba. Miközben az osztály – ismerve szemléltető bűvészkedéseink eredményét – csendben figyel, mi végre ez az egész, felhívhatjuk a figyelmet a spárga kismértékű lazulására. (Valóban csekély a lazulás, hiszen 5-6 méteres kifeszített darabot egy araszszal toldottunk meg.) Feszítsük ki újból, mégpedig úgy, hogy a katedra lábához rögzített végét a padló síkjára merőlegesen addig emeljük (esetleg segít a merőlegesben az asztalláb), amíg a zsinog újra feszes lesz. És ekkor, tessék kipróbálni, már olyan magasra emeltük, hogy a nem túl nagyméretű Szabó Peti guggolva át tud csusszanni alatta. Lám csak, egy arasz ennyit ér!

Olyasmiről volt szó, amely egyúttal azt is szemléletessé teszi, hogy kis eltérések nagy távolságokban nagy eltéréseket is eredményezhetnek. Egyben ámulattal adózhatunk a piramisok építőinek, akik sok ezer évvel a daruk és lézeres távolságmérők kora előtt hihetetlen pontossággal alkották meg építményeiket. Pedig a piramisok építésénél egy fok eltérés miatt sok ezer tonna kő és sok ezer ember többévi munkája megy veszendőbe, nem beszélve a kapott építmény szabálytalanságáról...⁹

Ellipszis. – Jó, ha a fiókunkban tartott zsinogot bevisszük a ponthalmazok közül az ellipszist bemutató órára. Szükség lesz két jó hegyes rajzszögre is. Az ellipszis, mint tudjuk, azon síkbeli pontok halmaza, amelyeknek két adott ponttól (fókuszpontok) mért távolságösszege állandó. A két adott pont lesz a táblába szúrt két rajzszög (ennyi rongálást még elbírná a tábla), a távolságok összege pedig a madzag hossza. Ha jól választottuk meg a rajzszög-fókuszpontok távolságát és jól rögzítettük hozzájuk a madzag végeit, akkor meglepően gyönyörű (ha ügyetlenek vagyunk, bájosan ákom-bákom) ellipszis rajzolható úgy, hogy a zsinogot a krétával feszítjük ki, minden lehetséges helyzetben.



A hatás természetesen fokozható, ha a nálunk levő zsinog helyett elkérjük egy



önként vállalkozótól a cipőfűzőjét. (10-15 éves osztálytalálkozók visszatérő humoros történeteiben garantáltan felbukkan az „Emlékszel, amikor a Szabó Peti edzőcipőjéből kifűztük a fűzőt, és a táblán rajzoltunk vele. Tényleg, mit is?...”)

C) Nagy számok világa. – Bár az újságok tele vannak milliárdokkal, milliomodokkal, mégsem könnyű ezeket a mennyiségeket valami olyasmíhez kötni, amit már ismerünk, vagy tudunk becsülni. Nem a tudományos munkatársak, hanem az utca emberei vannak többségben. Ha mindannyian elővennék és leporolnák a hatványozásról tanult ismereteiket, aktualizálhatnák úgy, hogy a piramisjátékoknak és a multi-level cégeknek kevesebb becsapott áldozata legyen. Addig is, míg a boldog tudatosság ideje eljön, vizsgáztatásul álljon előttünk a mondabeli király története, akinek annyira megtetszett a sakkjáték, hogy annak feltalálóját megszerette volna jutalmazni. Kérhetett bármit. A feltaláló szerény ember lévén ezt mondta: „Felséges királyom, nem kérek én mást, mint a sakktábla első mezőjéért 1 búzaszemet, a másodikért kettőt, a harmadikért négyet, majd így tovább: nyolcat, tizenhatot stb.” A király megörült, de öröme nem tartott sokáig, hiszen az összesen $1+2+4+8+\dots+2^{63}$ összegű búzaszem az egész Föld kb. két teljes évi búzatermésével egyenlő. Nehéz lett volna a jutalom megadása.

A *Himalája-expedíciók* időszakában időszerű a következő feladat: ha az előző feladatban a sakktábla mezőire rendelt búzaszemeket 1 mm-esnek tekintjük és

egymás tetejére fektetjük (gondolatkíséret!), el tudjuk-e érni az egymásra tett búzaszemek oszlopával a Mount Everest magasságát? Ha igen, hányadik mezőnél? A Mount Everest 8 848 m magas – elérhető ez, legalább gondolatban? Egy sorban belátható, hogy a 23. mezőnél már elég magas lesz az oszlop. $(1+2+2^2+2^3+\dots+2^{23}=8\,388\,608;$ ez kis híján a keresett magasság mm-ben) Remek példák ezek arra, hogy bár a *hatványozottan növekszik* kifejezést gyakran halljuk, használjuk, de hogy ez valójában mekkora növekedést is jelent, azt nehéz hétköznapi gondolkodással átlátni.

Szemléltetés papírlappal! – A 2 hatványait (2; 4; 8; 16; 32...) még jól tudjuk követni $2^{10}=1\,024$ -ig, esetleg még egy kicsit tovább, de hamarosan vége a követhető nagyságrendeknek. Becslésünkhez támpontot nehéz kapni. Járatlanságunk ezen a területen még mulattató is olykor. Egy önként vállalkozótól kérjünk egy lapot a füzetéből. (A bőség zavarával fogunk küszködni, olyan sokan áldoznának boldogan a füzetcsontkításnak!) Tessék jól figyelni, most ezt a lapot kettőbe hajtjuk, majd ismét. Itt már négy réteg, ezt újra félbehajtva már nyolc, majd újra, ez már tizenhat. Itt jó esetben még tudunk egyet hajtani, de a papír már vastag és kicsi a további hajtáshoz. Szóval 5 hajtás után $2^5=32$ réteg, és a papírunkon nem tudjuk folytatni az eljárást. Sebaj. Képzletünk segítségével dolgozunk tovább. Tessék elképzelni, hogy van egy jókora papírunk, mondjuk akkora, mint a Szahara. (Ekkora csak elég!) Jó vékony, mondjuk 0,01 mm. Ezt most képzletben hajtsuk



félbe, majd újra és újra, összesen ötvenszer. Most becsüljük meg, milyen magas lesz ez a 2^{50} papírréteg. Ne feledjük, jó vékony papír volt! Szabad licitálni. Mondjuk, akkora lesz, mint a példatár? Vagy mint a pad? Esetleg, mint az osztály legmagasabb gyereke? Bátrabbak mondhatják nyugodtan, hogy akkora lesz, mint a TV-torony. Vagy ez abszurd? És a Bazilika, túlzás? Maradjunk a tanterem belmagasságánál? Vagy maximum 1 méter? Na jó, akkor számoljunk: $2^{50} \times 0,01$ mm (számológéppel számolva és függvénytáblabeli adatok alapján egyetlen sorban adódik): ez a Föld–Hold-távolságnak kb. harmincszorosa! Ez bizony meglepő!

D) *Jutalomjáték.* – Az órák végére, századik órákra tartogatok jutalomfeladatokat, gyakran nem is a tanult témához kapcsolódóan, de szigorúan csak olyanokat, amelyeknek nincs „matematika szaga”. (Vigyázni kell ezekkel a feladatokkal, mert annyira megszeretik őket a gyerekek, hogy az óra végén kórusban számon kérik, ha nincs.) Íme néhány példa:¹⁰

© *Egy szigeten élők közül az Igazmondók mindig igazat mondanak, a Hazudósok mindig hazudnak. Ha találkozunk egy „benszüllöttel”, és megkérdezzük, hogy ő Igazmondó, vagy Hazudós-e, mit fog válaszolni? Tudunk-e olyat kérdezni, hogy a válaszról el tudjuk dönteni, melyik is ő?*

© *Egy menekülő rablónál egy vastag aranylánc hét szemből álló darabja van. Bújtatójának csak ezzel tud fizetni, és szállásadója ragaszkodik hozzá, hogy az ott töltött éjszaka után mindig fizessen egy lánc-*

szemmel, de úgy, hogy a legkevesebb kárt tegye a láncsorban, vagyis csak egy szemet nyithat szét. Hol kell szétnyitnia a láncot, hogy minden éjszaka után fizethessen?

© *Két kupacban 5-5 kavics van. Kétlen játszanak. Egy játékos egy lépésben kiválaszt egy kupacot, és onnan annyi kavicsot vesz el, amennyit akar; de legalább egyet el kell vennie. Az nyer, aki az utolsó kavicsot(ka)t elveszi. Feltételezve, hogy mindkét játékos egyformán okos, tud-e valamelyikük úgy játszani, hogy mindenképpen nyerjen? Ha igen, hogy játsszon, kezdő legyen-e v. második?*

© *Egy szultánnak 143 felesége volt. A néptől 1000 napon át adót szedett úgy, hogy az első nap 144 aranyat és minden nap egy arannyal többet. A végén a beszedett adót egyenlően akarta szétosztani feleségei között. Sikertült?*

© *II. Pomádé annyira utálta elődjét, I. Pomádét, hogy országában betiltotta az egyes számjegyet. Így kellett számolni: 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 20, 22, 23, ... – Milyen szám áll a 2003. helyen?*

© *Diophantosz sírfelirata alapján számoljuk ki, hány évesen halt meg:*

Vén Diophantoszt rejti e kő. Bár ő maga szunnyad, Megtanította a sírt: mondja el elle sorát.

Évei egyhatodát tölté ki a gyöngye gyerekkor,

Még feleannyi lefolyt, s álla szakálla kinőtt.

Egyheted eltelt még, és nászágy várta a férfit,

Elmúlt újra öt év, és fia megszületett.

Ez feleannyi napig láthatta a fényt idefenn, mint

Atyja, mivel neki így szabta az isteni sors.

Őt gyászolva a sír felé hajlott agg Diophantosz:

Négy évvel később ő is elérte a célt.

Mondd, hány esztendőt élt hát meg gyászban, örömben

S itta az édes fényt, míg hona lett ez a sír?

© *Fura Feri elhatározta, hogy ezentúl hét-főn, szerdán és pénteken mindig igazat mond,*



más napokon mindig hazudik. Egyszer azt hallottuk tőle: „Holnap igazat fogok mondani”. A hét mely napján történt ez?

☉ Egy bölcs kigondol két, nem feltétlenül különböző, de egynél nagyobb egész számot. Az összegüket megmondja egy másik bölcsnek, a szorzatukat pedig egy harmadiknak. Először a szorzatot ismerő szólal meg: Ebből én még nem tudom. Mire a másik: Ebből még én sem. Erre a szorzatot ismerő: Ja, akkor én már tudom. Mire a másik: Akkor már én is. Mi volt a két gondolt szám?

Mára már rejtvényyé váltak a régebbi korok szaknyelvi fordulatai is. Remek fejtörő és sok derű forrása már a mondatok megértése is, aztán pedig a matematikai tartalomé. Ízelítőül álljon itt néhány:

☉ A másodkarú ekvációk bal oldalán áll a falkamennyiség, jobb oldalán pedig a cifra. (A másodfokú egyenlet bal oldalán áll a polinom, jobb oldalán pedig a nulla.)

☉ dőlten egygyökű hosszabb négyyszög (téglalap), ferdényded (paralelogramma), asztallag (trapéz), terj (terület), hajtalék vagy lókanyar (parabola), tüzellő (fókusz), megapadt kavika (ellipszis), edgyügyő erány / hányási erány (egyenes/fordított arányosság), kotzkalapos teljes egyformásítás (teljes négyzetté ki egészítés), viszontag (reciprok), kebel (sinus), pótkebel (cosinus), veszett gyökér (irracionális gyök), siket vagy vak gyökér (komplex gyök)

☉ „Jelentés a császári és királyi inspektoroknak az helvét vallású kollégium tiszta tudákosság leckéin végzett vizitációjáról:

...Tudtak vala resoválni edgyügyő egyenletet, viszontagos egyenletet, még továbbá

másodhatalmú egyenletet kotzkalapos teljes egyformásítással. Szép vala, hogy esmérék az veszett és siket gyökereket, szintúgy az merevélyt és almerevélyt. Ezekkel a múltétek mind helyén valának.

Hanem aztán a harmadik deák-klassziszban baj is lón. Mikoron ugyanis junior Gyarmati praeceptor uram az lapháromszögelléseket oktatóván megkérdezi Töldallagi földmérő Ábris nevű fattyát, mi jutna eszébe, hallván eztet: kebel x, az deák válaszóla, neki bizon nyugalmazott enzsenőr kapitán Bolyai János szépséges szolgálló leánya. Továbbiglan az praeceptor uram meg sem kérdeze a pótkebelt, visszas kebelt, visszas pótkebelt. Az deák paráznságát hallván a vélemények odáig mentek vala, hogy vasárnapon az Erős vár a mi Istenünk elkántálása után tíz botütés veresék rajta. Ez megtörténvén esmég megkérdeze az professzor az deákat, most mi jutna eszébe, hallván, kebel x. Az deák hangosan felelé, miszerint most már a professzor uram ides-anyja.”

UTÓSZÓ

Kimeríthetetlen kút a matematika csodálatos kútja. Mindenki találhat benne kedvére valót: a történelem szerelmese, a biológiát szerető, a moralista, és lehetetlen felsorolni mindenkit a csak rejtvényre vágyóig. A matematika sokkal több, mint számok, számolási trükkök, vagy síkidomok raktára. Egy máig fejlődő, izgalmas világ, amely gyakran a mindennapok kérdései mentén fejlődik, néha pedig hajmeresztően életidegen, és amely akár a legreménytelenebbnek tűnő pontokon mutathat összefüggést az univerzum, a földi élet, a társadalmak vagy alacsonyabb rendű populációk, élettelen folya-



Ritter Betty: „Isten maga is matematikus”.
Avagy a matematika tanításának motivációs kérdései (Második rész)

matok problémáival. Matematikával tehát foglalkozni kell, teszi is ezt matematikusok hada szerzte a világon. És tanítani is kell, ahogy szintén teszik ezt szerzte a világon. De nem mindegy, hogyan.

Évezredekkel ezelőtt így fogalmazott Valaki: *Szeresd felebarátodat!* Szeresd. Vagyis figyelj oda rá, tedd azt, ami neki jó. Neveld, tanítsd úgy, hogy növekedjék általa. Tedd legjobb tudásod szerint. Ne szűnj meg nyitottnak maradni, hogy újíthasd és kontrollálhadd magad. Nekem szerencsém volt: olyan tanárok tanítványa lehettem, akik így tanítottak. Köszönet ezért nekik.

IRODALOMJEGYZÉK:

A katolikus iskola, A Katolikus Nevelés Kongregációja, Róma, 1977.
Bergengőc példatár, Typotex, Budapest, 1999.
Beszélgetés az országos kompetenciamérésekről, in: *Új Pedagógiai Szemle*, 2004. február.
 Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*, Osiris Kiadó, Budapest, 2002.
 Csapó Benő: *Képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*, Akadémiai Kiadó, Budapest, 2003.
 Davis – Hersh: *A matematika élménye*, Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 1984.
 Dienes Zoltán: *Építsük fel a matematikát*, SHL Hungary Kft., Budapest, 1999.
 Filep László: *A tudományok királynője*, Typotex Kft., Budapest, Bessenyei Kiadó Nyíregyháza, 1997.
Gyakorlati keresztény pedagógia, Veszprémi Érseki Hittudományi Főiskola Könyvsorozata I. kötet, Veszprém, 2003.
 Hoffinan, Paul: *A prímber*, Scolár, Budapest, 1999.

Kosztolányi – Mike – Vincze: *Érdekes matematikai feladatok*, Mozaik, Szeged, 1991.
 Kőpatakiné Mészáros Mária: *Közben felnő egy befogadó nemzedék*, in: *Új Pedagógiai Szemle*, 2004. február.
 Lénárd Ferenc: *Emberismeret a pedagógiai munkában*, Tankönyvkiadó, Budapest, 1981.
 Lénárd Ferenc: *Pedagógiai ellentmondások*, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1986.
Matematika (tankönyvek) 9–11., Mozaik Kiadó, Szeged, 2003.
 Mlodinow, Leonard: *Euklidesz ablaka*, Akkord Kiadó, 2003.
 Sain Márton: *Matematikatörténeti ABC*, Tankönyvkiadó, 1987.
 Sain Márton: *Nincs királyi út*, Gondolat, Budapest, 1986.
 Steward, Ian: *A természet számai*, Kulturtrade Kiadó, Világ-Egyetem sorozat, 2001.
Szakmai etikai kódex pedagógusoknak, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003.
 Takács Gábor: *A személyiség szerepe a matematika oktatás-tanulás eredményességében*, in: *Tanító*, 2003. évi 4. szám.
Tanár úr készült? – Tanárok és diákok vallomása az iskoláról, Móra Könyvkiadó, Budapest, 1968.
 Zsámbokiné – Horváthné: *Matematika kézzel, fejjel, szívvel*, Okker, Budapest.
<http://escher.freeweb.hu>
www.ics.uci.edu/origami
www.kfki.hu/~nyikos
www.mathform.org/library
www.mindentudasegyeteme.hu/lovasz
www.paperfolding.com/math.

JEGYZETEK:

¹ Az első rész a *Mester és Tanítvány* 5. számában olvasható (2005. január, 180–192. o.)





² Hoffman, Paul: *A prímember*, Scolár, Budapest, 1999.

³ A következőt Fermat találta meg 1686-ban: a 17 296-ot és a 18 416-ot. A 19. század közepéig sok matematikus keresése nyomán mintegy hatvan ilyen számpárra akadtak. 1866-ban egy 16 éves olasz iskolás fiú bukkant rá a második legkisebb barátságos számpárra, az 1184-re és az 1210-re. Ma már százával ismertek ilyen párok, de az ikerprímekhez hasonlóan senki nem tudja, hány van belőlük. Erdős Pál szerint végtelen sok.

⁴ Hoffman, Paul: *A prímember*, Scolár, Budapest, 1999, 89–93. o.

⁵ Sain Márton: *Matematikatörténeli ABC*, Tankönyvkiadó, 1987.

⁶ Sain Márton: *Nincs királyi út*, Gondolat, Budapest, 1986, 273. o.

⁷ Úgy definiálta a mértani sorozatot, hogy: olyan sorozat, amely sorozat tagjainak logaritmusai számtani sorozat

⁸ Gauss azt igazolta, hogy a prímszám oldalszámú szabályos sokszögek közül azok szerkeszthetők, amelyek oldalszáma Fermat-féle prím, tehát a 3; 5; 17; 257; 65 537.

⁹ Mlodinow, Leonard: *Euklidesz ablaka*, Akkord Kiadó, 2003, 18. o.

¹⁰ A feladatok a *Bergengóc példatárból* (Typotex, Budapest, 1999) és Kosztolányi – Mike – Vincze: *Érdekes matematikai feladatok* (Mozaik, Szeged, 1991) című könyvből valók; a matematikai történeli szemelvények pedig Filep László: *A tudományok királynője* (Typotex Kft., Budapest, Bessenyei Kiadó Nyíregyháza, 1997) című könyvből.





Iskola

A BUDAPESTI NÉMETH LÁSZLÓ GIMNÁZIUM

GLOVICZKI ZOLTÁN



„Ha nem lennének, egyszerűbb lenne...” – hangzott el a kilencvenes évek közepének egyik minisztériumi szobájában, egy magánbeszélgetés keretében. És valóban, sok minden „egyszerűbb” lenne, ha a nyolcvanas–kilencvenes évek fordulóján nem született volna egy s más. Akkoriban még (már, ismét, éppen) realitás volt a nyolcosztályos illetve egyéb szerkezetváltó iskolák ellehetetlenítése Magyarországon. Ebben lehetett élő tilalomfává iskolánk.

Budapest mindenkori munkáskertületében, Angyalföldön, mégis sokak számára ismeretlen környezetben, a mára elfeledett II. világháború előtti és közvetlenül azt követő munkáslakások találkozásánál, vagyis takaros egy-más-

félszobás, tenyérnyi kertű házacskák és manapság klasszikus polgári otthonokká előlépő „Sztálin-barokk” háztömbök szomszédságában. Az épület egyik féllel sem harmonizálna – együtt él viszont a környezet visszafogott nyugalmaival és időtlenségével. A neves iparművész és építész, *Kozma Lajos* a késő-Bauhaus fegyelmezett funkcionalitásával és sugárzó arányérzékével, közvetlenül a háború előtt a kor talán legmodernebb iskolaépületét álmodta meg. Az épület oktatásra, diák- és tanármunkára összpontosító belső terei és rendje talán máig meghatározzák munkánkat. Ahogy épületként, úgy benne működő intézményként sem vagyunk klasszikus hagyományok utódai.





De ugyanígy később sem illett semmi-
féle korszellembe sem formánk sem te-
vékenységünk.

Az 1949-be húzódott megnyitón
– még mint általános iskola – *Kilián György* nevét kaptuk. Az épület az egyik
első újonnan elkészült reprezentatív
közintézményként évtizedekig a min-
denki által használt egyforintos bélyeget
díszítette, s nem kevésbé kétes hírnév ju-
tott az iskolának is. Az 1963–64-től már
gimnáziummá alakuló intézmény az ál-
talanban hagyományosan elfogadott bu-
dapesti középiskolák árnyékában – kí-
vülről nézve – hírhedett „eredményte-
lenségével” tűnt ki. Iskolánk valójában
nemcsak nagy hagyományú elit-intéz-
mény nem lehetett, de nem vált kiemelt
kérdéskörévé sem. Valódi munkások
valódi gyermekeinek nyújtott lehetősé-
get az érettségi megszerzésére, néha a
továbbtanulásra. Az egyetemi felvételi
eredmények, vagy másutt bukott tanu-
lók bekerülési aránya nem engedik látni
azt a jókedvű, fegyelmezett, lelkes életet,
mely e falak között egészen a rendszer-
váltás előttig folyt. És különösen nem
azokat a pedagógiai kísérleteket (speciá-
lis sport-osztályok, tantárgyi integráció,
stb.), melyek ennek a társadalmilag *való-
jában* egyáltalán nem reprezentatív kö-
zegnek a nevelésében sokszor egyedül-
állóak voltak.

Az iskola akkori státusa mindenképp
különleges helyzetet teremtett a tanári
kar összetételének alakulása szempont-
jából. Az adott feladathoz elhivatott, pe-
dagógiailag átlagon felül jól felvértezett
tanerőket kellett összegyűjteni. A peri-
férikus lét ugyanakkor lehetőséget je-

lentett arra is, hogy rendkívüli, másutt
talán ellehetetlenülő tanáregyeniségek
találkozzanak össze. Keresztény, konser-
vatív értékeket sugárzó megszállott fia-
talok, akik a környezethez képest (vagy
talán éppen azért) döbbenetes hatóte-
ret mozgathattak maguk körül. Meg-
szállott tudós-tanárok, akik fél lábbal
valamely egyetemen tanítva talán admi-
nisztratívum sem lehettek volna megtúr-
tek néhány kerülettel vagy a tekintély
néhány körével „beljebb”. Tantestüle-
tünkéből többen távoztak egyetemi tan-
székvezetőként, docensként. Azok, akik
„abban” a Kilián Gimnáziumban előző
héten még magyar, francia, latin órákat
tartottak... S csatlakozott hozzájuk
azoknak a megszállottaknak a köre,
akik nem is taníthattak volna: az ezért-
azért tanári helyett mérnöki, matemati-
kusi, művészettörténeti, levéltárosi
diplomával mégis tűzön-vízen át a taní-
tást választó pedagógusoké. Nem a
semmiből született tehát a pillanat,
amikor *Rónai Béla* tanár úr¹ kezdemé-
nyezésére, a gimnáziumot kezdetektől
igazgató, nyugalomba vonult vezető he-
lyét elfoglaló fiatal és ambíciózus igaz-
gatónő vezetésével robbanásszerű válto-
zás következett be az intézményben.

Az előzmények ismeretében talán ért-
hető, miért adtak szabad utat még 1989-
ben egy ártatlannak látszó pedagógiai
kísérletnek pont ebben a gimnázium-
ban. A továbbra is kívülről szemlélő nem
sejthette, milyen energiák összpontosul-
nak itt belső feszültségként – bár annyit
akkor már sejteni lehetett, milyen ener-
giák feszülnek kívülről az oktatási- és
egyáltalán mindenféle rendszerre. Ezzel





együtt valóban különösebb feltűnés és csinnadratta nélkül indult útjának az ország első és egyetlen „szerkezetváltó”, nyolcosztályos gimnáziuma, pontosabban egyetlen, majd sorra két-két párhuzamos osztálya. Talán ez az indulás is épületünk csöndjét, a munkára koncentráló belső összpontosítást hordozta.

Van bizonyos kellemetlen zöngéje az „első nyolcosztályos gimnázium” kitételnek. Az ötletet természetesen a klasszikus, leginkább *Trefort Ágostontól Ortulay Gyuláig* virágzó nyolc évfolyamos képzés adta. Apáink, nagyapáink műveltségének, erkölcsi neveltségének a mintája. De a hasonlóság kimerül az életkori határok megválasztásában, és egyáltalán annak az elvnek az érvényesítésében, mely szerint egy nyolc évre igényesen és koherensen tervezett pedagógiai folyamat érhet csak el az egykorinhoz hasonló eredményeket. Valamennyi más tartalmi és formai jellegzettség egy újabb kor szellemi, emberi igényeiből született. Talán az egyetlen további látványos párhuzam a konokul megtartott kötelező latinoktatás lenne, mely azonban ugyancsak – legalább részben – mai érvekből nőtt ki.

Az indulást komoly előkészítő műhelymunka előzte meg. A tantárgyak kapcsolatának, hatásainak, kölcsönhatásainak kérdéseitől a mindennapi élet szabályozásáig terjedtek a vitapontok. Hiszen lehetőség adódott egészen saját kidolgozású tantervek, tankönyvek, napirend alkalmazására. És ez az új koncepció egy újonnan születő diáktípust kellett, hogy fogadjon: nem ötödik osztályos általános iskolásokét, de nem is a

„hagyományos” elsős gimnazistákét. Elképzelhetetlen lett volna csupán a bejárat melletti tábla átcserélésével belevágni ebbe az új kalandba.

Megszülettek tehát a tantervek és saját tankönyvek. Sokuknak nagy szerepe volt később a nyolcosztályos képzés országos elterjedésében, s máig élő iskoláiban. De ami ennél is fontosabb: megszületett az egész iskola alapkonceptiója. Szellemiségét tekintve névváltoztatással is érzékeltettük szándékainkat. A kísérlet már Németh László Gimnázium néven indult. *Németh László* pedagógusi hivatása, enciklopédikus műveltségsménye, példaértékű embersége megint mást jelenthetett persze engedélyező hatalomnak és iskolacsinálóknak.

A nyolc évet három szakaszra osztottuk. Az első két év a lehető legnagyobb tantárgyi integrációra törekszik. Anyanyelv és művelődés néven irodalmi, anyanyelvi, történelmi honismereti elemek kapcsolódnak össze. A matematika nagy óraszámában kezdetektől jelen van a számítástechnika is. Természetismeretnek hívjuk a biológia, földrajz, részben a fizika és kémia integrált formáját. S negyedik pilléreként jelenik meg a latin, mely nem elsősorban a hagyományos nyelvoktatást tűzi ki célul, hanem a mitológiai, vallástörténeti, művelődéstörténeti elemeket ötvözi az általános leíró nyelvtan szigorú oktatásával (időlegesen a magyar nyelvtant is helyettesítve és megalapozva más nyelvek tudatos tanítását, tanulását) és egyfajta keresztény-európai identitás erősítésével. Ezekhez az alapórákhoz járul a szándékaink szerint az országos átlagot meghaladó szá-





mű művészeti óra és testnevelés foglalkozás, a háztartási ismeretek oktatása és egy élő idegen nyelvvél való ismerkedés. A harmadik évtől kezdve erősen hasonlítani kezdünk bármely hatosztályos gimnáziumhoz, azzal a különbséggel, hogy nálunk addigra összeforrt és saját elképzeléseink szerint fölkészített tanár-diák csapat kezd a hagyományosabb tantárgyi képzésbe, valamint az egyetemi-főiskolai életre történő felkészülésbe. A hasonlóság megmarad a bizonyos tantárgyak – általános iskola felső tagozatán és a gimnáziumban történő – kétszeri oktatásának kiküszöbölésében, ezzel együtt az egyszerű hosszabb és alaposabb munkában.

A pedagógiai háttérmunkában legalább ilyen fontos alapelvek uralkodnak. Törekszünk arra, hogy egy-egy osztályt minél kevesebb tanár, s természetesen nyolc évig egyazon osztályfőnök vezessen. A kisebbek napi órarendbe ékelődő „ebédórájának” bevezetésével – melynek során a gyerekek osztályfőnökük vagy valamely őket tanító tanár társaságában, a lehetőségeinkhez képest terített asztaloknál együtt ebédelnek – nemcsak a kisebbek folyamatos terhelésének enyhítése volt a célunk, hanem a kulturált együttlét és párbeszéd szervezett és mégis spontán formájának kialakítása. Évente öt-hat szombat délelőtti „tantárgyi kirándulásunk” igyekszik kitágítani a tantárgyak kereteit a tankönyveken és tanórákon túlra is, a múzeumoktól egészen a gyakorlati alkalmazások világáig. Nagy erővel fejlesztettük könyvtárunkat az ország szakmailag egyik legelismertebb

műhelyévé, hogy ugyanezt a tanórákon túlnyúló műveltségisményt erősíteni tudjuk diákjainkban. Bevezettük az év végi vizsgák rendszerét is. Évente két-három tantárgyból kerül sor ilyenre, eredendően nem egy-egy éves tananyag kikérdezése céljából, hanem a vizsgarutin megszerzésének és leginkább az éves megfeszített munka utáni látványos kibontakozás lehetőségéért.

Életünkben sajátos kérdéseket vetnek föl a kezdetben az iskolai és tanári szabadságra nagy hangsúlyt fektető koncepció körüli változások. A nem kevésbé tehetséges és felkészült, de más szempontokat és hangsúlyokat hozó fiatal kollégák őrsgé váltása, a szigorú országos szabályozások, egységesítés, a tankönyvkiadás változásai, a diákok „terhelésének” központi csökkentése. A hétköznapi sodrásában, s e körülmények hatására néha magunknak is fel kell tennünk a kérdést, vajon milyen többletet is tudunk mi nyújtani az erre igénnyel bíró családoknak, diákoknak, mennyire maradtak meg a még megtartható formák és elnevezések mögött az egykori elképzelések. S vajon meg kell-e maradniuk. Mérhető eredményeink e dilemmákat nemigen döntik el. Ha azonban csak annyit számítanak, hogy egyes időszakokban túl nagy akadályt jelentünk a szűrítő és satírozó Köz útjában, vizsgasztalásul ezek is megteszik.

JEGYZET:

¹ Rónai Béla tanár úr portréját lásd: Lami Pál: *Rónai Béla, Mester és Tanítvány*, 2. szám, 2004. április, 160–163. o.





Könguizsmertetés

GORDON GYŐRI JÁNOS: A MAGYARTANÍTÁS MESTERSÉGE – MESTERTANÁROK A MAGYARTANÍTÁSRÓL

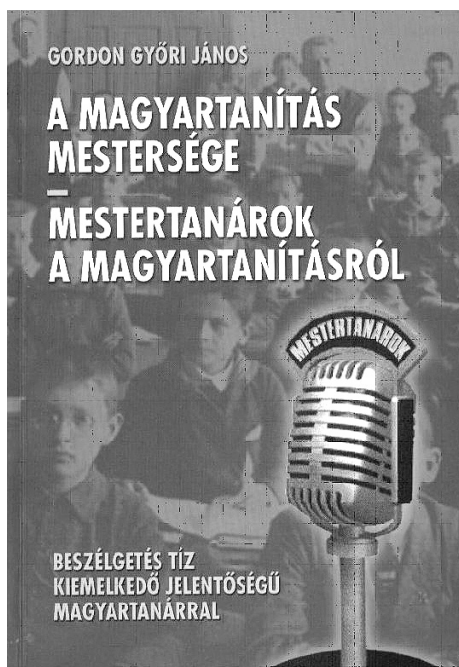
VARGA MÁRIA

Tartalmas és izgalmas könyv jelent meg: a legjobb szívvel ajánlom nemcsak magyartanároknak, hanem minden pedagógusnak, aki szeretne nagyobb távlatokra kitekinteni saját mindennapi munkájának rutinjából.

Az ELTE Alkalmazott Irodalomtudományi Szakcsoportja és a Fővárosi Pedagógiai Intézet magyar szakos tanárjelölteknek hirdetett szemináriumot *A magyartanítás mestersége – Mestertanárok a magyartanításról* címmel. 2003 tavaszán tíz, többségében hetvenes-nyolcvanas éveiben járó magyartanár beszélt gyermekkoráról, családi indíttatásáról, iskoláiról, az egyetemi évekről, és a tanári pályán, vezető tanárként töltött évtizedekről. A szeminárium hallgatói részt vettek a másfél-két órás beszélgetéseken, melyek anyagából a könyv a moderátor, *dr. Gordon Győri János* szerkesztésében megszületett.

A mestertanárok, akik a könyvben életükről, pályájukról, módszertani, nevelési elveikről vallanak: *Egedy Mária, Kulcsár Adorján, Zsuffa Zoltánné, Mohácsy Károly, Orosz László, Madocsai László, Jobbágyiné András Katalin, Márton János, Jelenits István* és *Honti Mária*.

A beszélgetések finom korrajzot adnak, és kimondva-kimondatlanul is üze-



nik, hogy a tanári munka mennyire fontos, felemelő és szép hivatás. Élvezetes olvasmány lesz a könyv mindenkinek, aki emberi sorsokon keresztül szeretné látni a múlt század hihetetlen ívét, amit a magyar értelmiség legjobbjai bejártak.

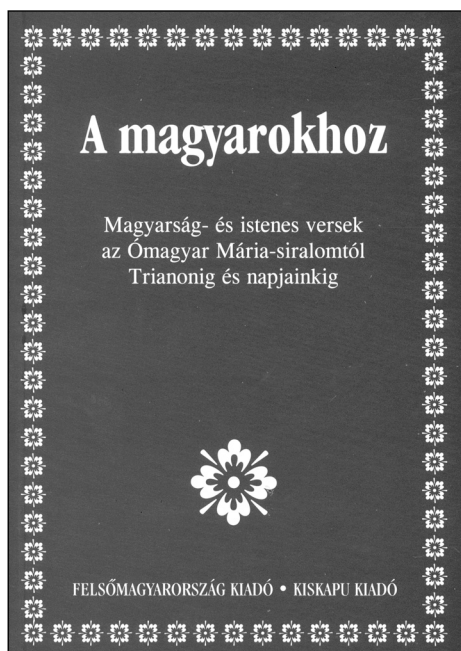
(*Krónika Nova* Kiadó, é.n.,
megjelent 2004 végén)





A MAGYAROKHOZ¹

FURKÓ ZOLTÁN



Jó érzés, ha otthonunkban könyvek között élünk. Tanárembernek, diáknak, írónak, szerkesztőnek és sok más hivatást gyakorlónak a könyvek közelsége létszükséglet. Sokszor kerülünk olyan helyzetbe, hogy utána kell nézni egy idézetnek, vagy valamilyen adatot szeretnénk pontosítani. Tanuláshoz, vagy éppen szellemi munkánkhoz elengedhetetlen a jó házi könyvtár, még a számítógépek korában is. A lexikonok, a történelmi munkák mellett az irodalmi antológiák is jelen vannak könyvtárunkban. Régen úgy mondták, hogy a művelt embernek értékes könyvei van-

nak. Ma már inkább az informáltság számít – a gyors, szinte „up to date” tájékozottság pénzt ér. Személyiségünknek van azonban egy fontos része, amely a felgyorsult világban biztonságot jelent, azt is mondhatnánk, erőt ad: ez pedig nem más, mint a kultúra, az irodalom.

Különösen a messzi távolban, Amerikában élhetjük át azt a csodát, amit például a kint élő ember számára a *János viléz*, egy *Arany János* verssor, vagy éppen egy *Jókai* regény jelent. Hosszú, kint töltött évek után a hazából mindennél előbb emlékként marad a rég bevésődött, gyönyörű magyar nyelvemlék. Hiszen az évek során elszáll a táj, az emberek, a haza anyagi valóságának képe, de a szavak, a megismert és megszeretett verssorok belülről szólnak.

1988-ban hosszabb időt töltöttem *Márai Sándorral* San Diegoban. A csaknem kilencvenéves író, a „vénség gödrében” mindennap levette polcáról *Vörösmarty* vagy *Arany* verseit, gyöngülő szemmel olvasgatta *Jókait* – szinte társalgott velük.

A könyvek olykor elárasztanak bennünket. Különösen, mikor még olcsó volt, akkor nem tudtunk ellenállni a csábítás, a birtoklás örömeinek. Nagyon sokan elégedetten nézzük a *Révai lexikon* kék kötetét, a *Pallas* mestermunkával készült bordáit, és ott sorakoznak mellettük a modern és gazdagon illusztrált





„krónikás könyvek”: a XX. század, a medicina, a film és a történelem, a technika és a sport krónikája, valamint a rengeteg szépirodalmi alkotás, meg ki-ki hivatása szerinti szakkönyvei.

Lehet, már behunytt szemmel is le tudnánk venni a polcról kedvelt könyvünket, igaz, sokszor napokig kell keresni egy-egy jól eltett darabot. Egy festés, egy lakásátrendezés vagy tapétázás után aztán kaotikus helyzet alakul ki, ha nagyvonalúan pakolunk.

Nálunk is festés volt, rakodás közben többször is kezembe került Gyóni Géza verseskötete. Egyik versével, amely a háborús magyar irodalom remeke, munkám során többször is találkoztam. A nyolcvanas években Greguss Zoltán drámai előadásában örökítettük meg a televízióban, az elmúlt évben pedig Bubi István remek megjelenítése hangzott el a rádióban. Éppen egy hadifogoly naplóját szerkesztettem, ebben a szerző idézi Gyóni Gézát:

„Csak egy éjszakára küldjétek el őket:
A hitetleneket s az üzérkedőket.
Csak egy éjszakára:
Mikor a pokolnak égő toroka tárul,
S vér csurog a földön, vér csurog a fáról,
Mikor a rongy sátor nyöszörög a szélben
S haló honvéd sóhajt: *fiam... féleségem...*”

Napokig kerestem a könyvet hiába, aztán kezembe került Medvigy Endre *A Magyarokhoz* című gyűjtése, amelynek

alcíme: *Magyarság- és istenes versek az Ómagyar Mária-síralomtól Trianonig és napjainkig*. Várakozással lapoztam bele, és azonnal megtaláltam Gyóni versét. Összevettem a naplóban levő helyesen idézett szöveggel, majd alaposan áttanulmányoztam a könyvet. A szerkesztő alapos munkát végzett: helyt adott nemcsak a mai költőknek, de természetesen a nyugati magyarság, a Délvidék, a Felvidék, Kárpátalja, Erdély, sőt a moldvai magyarság versei is benne foglaltatnak. Alapmű, amit haszonnal és szellemi gazdagodással forgathat tanár és diák egyaránt. Ha rajtam múlna, minden érettségiző megkapná útravalóként. Különösen a határainkon túli iskolákban!

Nálam a vaskos könyv a legelső köze került, amit szerkesztője Medvigy Endre baráti szívvel dedikált, mint a hitet és a hazaszeretetet megtartó verseit: 2003. január 14-én, egyik szép közös munkánk napján, Berki Viola kiállításának megnyitóján, a Magyarok Házában. Nem tagadom baráti elfoglaltságomat, de szakmai meggyőződésem szerint is melegen ajánlom mindenkinek, különösen diákjainknak: jövőnk letéteményeseinek.

JEGYZET:

¹ Medvigy Endre (szerk.): *A magyarokhoz. Magyarság- és istenes versek az Ómagyar Mária-síralomtól Trianonig és napjainkig*, Felsőmagyarországi Kiadó – Kiskapu Kiadó, 2003.





Visszhang

LEHETŐSÉGEK ÉS TENNIVALÓK AZ ÖKOLÓGIAI SZEMLÉLETŰ TANÁRKÉPZÉSBEN

LÁNYI ANDRÁS

Magától értetődőnek tekintjük, hogy minden valamire való tanügyi újítást – a helyreállítás munkálatait is ideértve – a pedagógusok képzésének, át- és továbbképzésének területén kell elkezdni, mert az iskolában kizárólag azoknak az elveknek, tevékenységeknek, ismereteknek és módszereknek van esélyük, amelyeket a tanítók és tanárok elsajátítottak és elfogadtak. (...) Az ökológiai paradigma jegyében valamennyi tanárképes szakon és szakterületen szükség volna a természeti és kulturális folyamatok közti rendszeres összefüggések és kölcsönhatások bemutatására.

Minden spontán életfolyamat eleget tesz a fenntarthatóság követelményének:

- a rendszer összetettségének növekedésével arányos integratív mechanizmusok őrzik egységét;
- a változások dinamikus egyensúlyát a környezet állapotváltozásaira reflektáló önszabályozás biztosítja.

Áll ez a tudás megszerzésének és átadásának folyamataira is, mindaddig, amíg azok el nem veszítik kapcsolatukat az eleven élettel, vagy nem esnek olykor ideológiai, máskor gazdasági természetű kényszerűségek áldozatául.

Következésképpen a fenntarthatóság a pedagógiában nem valami olyasmi, amit be kellene és be lehetne vezetni. Éppen ellenkezőleg, olyasmi inkább, amiről az iskola mindig is tudott, és amivel természete szerint mindig is rendelkezett. Feladatunk nem több – de nem is kevesebb –, mint azoknak az

életidegen akadályoknak az elhárítása, amelyek a mai közoktatásban lehetlenné teszik a tanuló számára a saját valóságos léthelyzetének jobb megértésére irányuló eszmélődést, az elkülönült tudásterületeken szerzett ismeretek összefüggő világképbe rendezését, az elmélet és a gyakorlat közti összefüggések felfedezését.

Nem kell ehhez átalakítani a közoktatás tervezetét, és nem kell új falakat húzni: elég lenne az elfalazott ablakokat, lelakatolt ajtókat újra megnyitni a régi épületen.

Magától értetődőnek tekintjük, hogy minden valamire való tanügyi újítást – a helyreállítás munkálatait is ideértve – a pedagógusok képzésének, át- és továbbképzésének területén kell elkezdni, mert az iskolában kizárólag azoknak az elveknek, tevékenységeknek, is-





mereteknek és módszereknek van esélyük, amelyeket a tanítók és tanárok elsajátítottak és elfogadtak. Ez utóbbi hiányában véljük felfedezni azt a „szűk keresztmetszetet” is, amelyen az elmúlt másfél évtized egymás sarkát tapodó oktatási reformjai nem voltak képesek áthatolni (lehet, persze, hogy ez nem olyan nagy baj).

1. FALAK

1) *Falak a természettudományi és a társadalomtudományi tárgyak között*

Akik a környezeti nevelés elsőrendű feladatának a természettel kapcsolatos ilyen vagy olyan ismeretek elmélyítését tartják, s ennek a feladatnak a természettudományos tárgyak keretei között kívánnak eleget tenni, jó szándékuktól függetlenül, a fenntarthatatlanság pedagógiájának tesznek szolgálatot. Mert nem a természetről és nem ismeretekről van szó! (Semmi esetre sem arról a természetről, amelyet a természettudományok konstruálnak a kísérleti módszer és a matematikai logika szabályai szerint, legfeljebb arról a természetről, amely *Heidegger* szerint „rejtekezni szeret”.) Hanem:

- a) a „legyőzött” természethez mint ismerettárgyhoz és passzív erőforráskészlethez fűződő viszonyunk gyökereit átértékeléséről;
- b) a saját, emberi természetünk megértéséről (*Husserl* szerint a természet törvényei az ember sorsát írják le);
- c) a tudományos, köznap, filozófiai és költői gondolkodásmódban rejlő

megismerési lehetőségek új, tágasabb szintéziséről, vagyis az emberi tapasztalat eredendő gazdagságának helyreállításáról a prakticista-szcientista korlátoltság korszaka után;

d) végül pedig az ökológiai komplexum elemei (népesség, környezet, intézmények, technológia) közti kölcsönhatások megértéséről lehetne szó, annak tudatában, hogy mind a négy felsorolt rendszerkomponens ugyanúgy hordoz „természeti”, mint „kulturális” vonásokat, s azok egymástól elszigetelten nem értelmezhetők. Ezért az első „akadály” elhárításának módozatai:

- Az élőlényközösségek életére, a földi evolúció folyamatára és a bioszféra „háztartásának” működésére vonatkozó természettudományos ismeretek megjelenítése az ún. humán tárgyak tanárainak képzési curriculumában, különös tekintettel azokra a jobbra elhanyagolt összefüggésekre, amelyek rávilágítanak e természeti-környezeti létfeltételek megkerülhetetlen jelentőségére a történelmi, gazdasági, lélektani, szociológiai, néprajzi stb. tematika megértésében.
- A természettudományos tárgyak leendő tanárainak tanrendjén ezzel szemben azoknak az alapvető közgazdasági, politikaelméleti, művelődéstörténeti, etikai és tudományfilozófiai összefüggéseknek is szerepelniük kellene, amelyek megmagyarázzák a modern ipari civilizáció, a jóléti társadalom, a tömegdemokrácia, a globális piaci versenyzás, valamint az ún. techno-telemédiumok virtuális



világának szerepét a természeti környezetünkben végbemenő veszedelmes és visszafordíthatatlan változásokban. Mert nem arról van szó, hogy ne tudnánk, mi történik, ha egy esőerdőt kiirtanak vagy egy folyóba ciánt ergetnek, hanem azt kellene megértenünk és megtanítanunk, hogy ha tudjuk, mégis, miért irtjuk az erdőt és miért mérgezzük a folyót?

– A fenti két bekezdést egybeolvasva úgy találjuk, hogy az ökológiai paradigma jegyében valamennyi tanárképes szakon és szakterületen szükség volna a természeti és kulturális folyamatok közti rendszeres összefüggések és kölcsönhatások bemutatására. Látványos, hogy a sokat szorgalmazott „szemléleti fordulatból” a diszciplínák közötti párbeszéd, illetve a transzdiszciplináris kérdések felvetése nélkül csak ráolvasás és lelkifröccs lehet. A hiányzó összefüggések és műveltségelemek jelentőségére azonban mindaddig nem derül fény, amíg megmaradunk az egyes tudásterületeket elválasztó demarkációs vonalakon belül, s figyelmünket ott is a jól mérhető és modellezhető mikrofolyamatokra összpontosítjuk a makro- és szupraindividuális szint rovására.

2) Falak az „objektív” szakértelem és a világnézeti elkötelezettség között

Amíg az egyik órán a világgazdasági verseny dinamikáját, a másikon a globális éghajlatváltozás mechanizmusait tanulmányozzuk, a harmadikon az emberi jogokat, a negyediken pedig a tö-

megmédia jelenségeit, nincs semmi gond: nem szenved csorbát a közoktatás világnézeti semlegességének nemes ideálja. A bajok akkor kezdődnek, amikor be kell vallanunk, hogy a globális szabadkereskedelem és a növekedési kényszer közvetlenül összefügg az üvegház-gázok növekvő kibocsátásával, a földi légkör felmelegedésével, ez viszont ismét történelemformáló erőnek bizonyul: aszály, éhínség, népvándorlás jár a nyomában, és a fogyatkozó természeti forrásokért kezdődő élethalálharc sok esetben casus belli gyanánt szolgál. Hogy az emberi jogok iránti elkötelezettségüket deklaráló hatalmak gazdasági érdekei megkövetelik, hogy a médiumokban, a *Financial Times*-tól a *Mindentudás Egyetem*ig kétségbevonják a klímaváltozás és az emberi tevékenység közötti összefüggést, melynek tudományos bizonyítékai egyébként ma már általánosan elfogadottak.

Tehát: ha a médiaismeret, a történelem, a földrajz, a biológia, az etika, a társadalmi és gazdasági ismeretek tananyaga között nem keresünk értelmi összefüggéseket, sőt, szakmai illetékeségi korlátokra hivatkozva egyenesen megtagadjuk, hogy ilyen interdiszciplináris kérdésekben diákjaink előtt állást foglaljunk, akkor tárgyyszerűen taníthatunk tárgyi ismereteket, vagy éppen bevezethetünk készségfejlesztő és problémaközpontú pedagógiai módszereket is anélkül, hogy úgynevezett világnézeti kérdésekbe bonyolódnánk. Az etika oktatója – ha lesz ilyen tárgy – bátran kijelentheti, hogy ölni és hazudni bűnös dolog, a médiaismereté, hogy a tömeg-



kultúra fogyasztója nem az igazságra kíváncsi, a biológus, hogy a biodiverzitás hanyatlása rossz, a társadalomismeret, hogy a gazdasági globalizáció jó. A tanulnak összekapcsolásából adódó következtetések ezzel szemben nem lehetnének értékmentesek, egyáltalán, tények és értékek merev kettéválasztása lehetetlenné válna az oktatásban.

És éppen ez az, amit az ökológiai beállítottság jegyében szorgalmaznunk kellene.

A második akadály elhárításának módja tehát: a tudnivalók értékvonatkozásainak feltárása, a különféle érték-tételezések közötti konfliktusok őszinte bemutatása. Ez nem jelenti egyik vagy másik értékrend (pl. a környezetvédelmi elkötelezettség) beemelését a „kötelező tananyagba”. Éppen ellenkezőleg, az etikai összefüggések és dilemmák tudatosítása teheti csak képessé a tanulót az önálló véleményformálásra.

3) Falak a testi és a szellemi mivoltunk között

Az ember nem lehet „a lét őrzője”, nem tisztelheti és kímélheti természeti környezetét, amíg önszemléletét a testi és szellemi ember metafizikus kettőssége uralja, s a testi világban valami rajta kívül, sőt, vele szemben állót vél fölfedezni. A világ testi tapasztalatunk, az élet mindenekelőtt kommunikációs folyamat, információ-átadás és megőrzés, legalább annyira szellemi, mint fizikai jelenség. Az „élet” alapszó középpontba állítása (és nem a „természet”) az ökológiai gondolkodásban testi és szellemi lényünk eredendő egységének felismeréséhez segíthet, túlmutat az euró-

pai ember megszokott, dualista beállítottságán.

Az ember kilétének kérdése, a maga elvontságában a filozófia tárgya ugyan, de ne feledjük, ez az a kérdés, ami az ifjú embert a leginkább foglalkoztatja. Ha a szó- és fogalomközpontú pedagógia nem tereli idejekorán kényszerpályákra érdeklődését, önismeretét tudat és szervezet, én és külvilág egységéről szerzett változatos tapasztalatokkal gyarapíthatja. Az iskola sokat tehet ennek érdekében – hogy csak egyetlen példát említsünk, a „tornaóra” instrumentális test-konceptiójának végrevalahára a szó szoros értelmében vett testi nevelés felé történő elmozdításával.

4) Falak az univerzális elmélet és a helyi gyakorlat között;

5) Falak az iskola és a helyi társadalom között

Az úgynevezett természettudományos gondolkodás igazság-konceptiója lényegében független az igazság megállapításának helyétől és időpontjától. Nem függ az iskolaépület fűtésének, a hulladék elhelyezésének módjától, a falak színétől, a gyerek tízóraijától, a reggeli forgalmi dugótól, amelyen keresztül az iskolába eljutott, sem a helyi önkormányzati választások eredményétől. Mi viszont, diákok és tanárok, ezek között a realitások között élünk. Ebbeli tudásunkat azonban, az uralkodó pedagógiai gyakorlatnak megfelelően, igyekszünk tanítás előtt a „ruhatárban” hagyni – föltéve, hogy az iskolában van ruhatár. Csupa olyasmit, amiről eleven tapasztalattal, sokoldalú ismeretekkel rendelke-



zünk, amihez érdekeink, érdeklődésünk fűznek bennünket. Majd elpanaszoljuk, hogy a tanulók érdektelenek, motiválatlanok, képtelenek az iskolában elsajátított ismeretek gyakorlati alkalmazására stb. Jó okunk van erre: azok a válaszfalak, amelyeket az egyetemes tudást közvetítő iskola és a helyi valóság közé emeltünk, megkímélik a közoktatást azoktól a konfliktusoktól, amelyekkel elkerülhetetlenül szembe kell néznie az eleven – szükségképpen helyi és helyhez kötött – gyakorlatból merítő s annak megfelelni óhajtó pedagógiának.

Az ökológiai szemléletű oktató-nevelő munkában ezeknek a helyi összefüggéseknek kitüntetett szerepük lesz, hiszen az „ökológikus” megközelítés a természeti és társadalmi jelenségek tanulmányozása során az együttélés konkrét formáiból, a helyi változatok sajátosságaiból indul ki, és nem a körülményeitől elvonatkoztatott, absztrakt egyéniségből, vagy a fogalmi azonosság alapján képzett elvont kollektívákból. Ez a pedagógia tehát rászorul a helyi életösszefüggésekre, és vállalja, sőt, a pedagógiai munka szempontjából hasznosítani igyekszik azokat a konfliktusokat, amelyek a tananyag és a tanuló mindennapi tapasztalatai között felmerülnek. Éppen a fenntarthatóság igénye és értékrendje okozhat például megbotránkozást a családban, amelynek életvitеле, gazdálkodása ezen elvektől látványos módon eltér. Vagy a helyi közélet gyakorlata és a tanultak közti ellentmondás kelt meghasonlást a tanulóban, persze, csak akkor, hogyha az iskolában

arra ösztönzik, hogy az élet és az iskola értékrendje között, személyes tapasztalatai és a tananyag között összefüggést keressen. Mindenki „jobban jár”, ha erre nem kerül sor.

Az ökológiai szemléletű pedagógia mégsem takaríthatja meg az efféle szembesüléseket. Jelentős mértékben konfliktus-pedagógiaként működik, részt vállal a helyi társadalom életében, s minden alkalmat megragad, hogy annak gyakorlatához kapcsolódva gyarapítsa tudását, s tegye próbára igazságait.

2. KAPUK

Célunk tehát az egység helyreállítása:

- az iskola élete (háztartása) és tanítása, elmélet és gyakorlat között;
- a természettudományos és a humán gondolkodás között;
- a tudományos, etikai, esztétikai és a köznapiság világszemlélet között;
- az iskola és közvetlen társadalmi/természeti környezete között.

Ha a fenntarthatóság útját nem elméletben, hanem a gyakorlatban keressük, akkor azokat a pedagógusokat és iskola-vezetőket kell megkeresnünk, akiknek felkészültsége és meggyőződése megfelel céljainknak. Nélkülük a legjobb terv vagy tankönyv sem ér semmit. Az sem valószínű, és talán nem is kívánatos, hogy jóérezésű pedagógusok megfelelő ismeretek nélkül vágjanak neki a feladatnak. És fordítva, a szakmai és interdiszciplináris tudás sem pótolja a meggyőződést, hogy az ökológiai „fordulat” nem pedagógiai divathóbort, nem plusz teher, nem szakmódszertani követelmény, egyszóval nem olyasmi,



amit az iskolában egyszerűen bevezetnek, mert tartalma nincs „készen”, hanem azokból a kisebb-nagyobb lépésekből fog kialakulni, amelyeket mi magunk teszünk majd egy szellemében (és „anyagában”) a mostaninál létszerűbb iskola felé.

De léteznek-e ilyen pedagógusok? Elvértve, legfeljebb. Hiszen az itt vázolt felismerések, készségek és tudásnemek nem szerepelnek a tanárképzés és a pályaalakalmasság követelményei között. Ezért a „helyreállítás” munkáját a tanárképzésnél és a tanári továbbképzésnél kell elkezdni.

A tanárképzés és továbbképzés tanmenetében a fenti elvek megvalósítása érdekében kívánatos változások tehát három típusba sorolhatók:

– *Transzdiszciplinaritás*: lehetővé, sőt, kötelezővé kell tenni az „áthallgatást”, hogy a természettudományos tárgyak tanárai elsajátítsák azokat a társadalomtudományi ismereteket, a humán tárgyak tanárai viszont megszerezhesék azokat a természettudományos alapokat, amelyek a természeti és kulturális rendszerek együttélésének és kölcsönös összefüggéseinek megértéséhez szükségesek. És minden leendő tanár és tanító útravalójához tartozzanak etikai ismeretek, melyek segítségére lesznek, hogy korunk erkölcsi dilemmáiban képes legyen tájékozódni és véleményt formálni.

– *Tantárgypedagógia*: a rendszerösszefüggések és az ún. meta-kérdések jelentőségére való tekintettel kell újra gondolni az egyes tantárgyak saját is-

meretanyagát, pedagógiai célját és készségfejlesztési lehetőségeit is: miként és miben járulhatnak hozzá az ökológiai belátás elmélyítéséhez.

– *Módszertan*: a tantermen-kívüli oktató-nevelő tevékenység egy ökológiai szemléletű pedagógia eszköztárában jóval nagyobb szerepet játszik, mint amire a tanár- és tanító-szakosokat jelenlegi „gyakorlati” felkészültségük ténylegesen képesíti. Elsőrendű feladatunk itt a természet életével kapcsolatos tapasztalatok gazdagítása (tanár és tanuló számára egyaránt), ide értve az önismeretet is, a saját testünk, saját érzékeink „működéséről” szerzett tapasztalatokat természetközeli élethelyzetekben, valamint a lénytársainkkal való eleven kapcsolat élményét és felelősségét. Talán itt a legnyilvánvalóbb a tudományos, esztétikai és etikai tapasztalat elválaszthatatlan egysége – a pedagógiai folyamatban azonban ez a lehetőség csak úgy gyümölcsöztethető, ha a tanárok felkészítésében ez a három együtt van jelen. Az erdei iskola programot a leendő és gyakorló pedagógusok beiskolázásával kellene kezdeni. A tanterem falain túl azonban nem az erdő és nem vadvízország kezdődik, hanem az iskolaudvar, a konyha, az utca, a település, a családi otthon. Ezért nem a természet világa, hanem a helyi közösségek élete lesz a falakon-kívüli pedagógia elsőrendű terepe. Városokban, falvakban élünk, a természetbe, tetszik - nem tetszik, legfeljebb kirándulunk. A lokalitásra nyitott, helyi sajátosságokra és konkrétumokra közvetlenül építő, a mindennapi életvitel kér-



déseire összpontosító, probléma-, sőt, konfliktus-központú pedagógia lehetőségeit idehaza még alig ismerjük. Pedagógiai hagyományainktól nem idegenek, mégis, a verbális és frontális módszerek döntő túlsúlya mellett alig érvényesülhettek.

A javasolt változások kiindulópontjául az egyetemeket javaslom. Tudományegyetemeink többségén ma már különböző tanszékeken működnek ökológiai szemléletű műhelyek. Ezeket kellene felkérni és támogatni a fenntarthatóságot szolgáló tanárképzés kereteinek, tartalmának és módszereinek kidolgozásában, kipróbálásában és elterjesztésében. Biztosak lehetünk abban, hogy ahány egyetem, annyiféle elképzelés fog születni, s ezek egyben-másban homlokegyenest ellenkeznek majd egymással. Éppen ez a cél!

A kezdeményező feladatait a következőkben látom:

– *Meghívásos pályázat* a műhelyek létrehozására. A kiírásnak a koncepcionális keretek rögzítése mellett tartalmaznia kell azt az igényt is, hogy a pályázók az egyetemen/tanárképző intézményen belül minél több tanárképes szak képviselőivel keressenek kapcsolatot. A pályázó jelezze, hogy milyen ütemben kívánja bevezetni a tervezett és kidolgozásra kerülő újításokat – új kurzusok, segédletek, tantervek – a sa-

ját nappali képzési illetve szakirányú tanári továbbképzési gyakorlatába (részletezve a transzdiszciplináris, tantárgypedagógiai, módszertani és egyéb elemeket). A pályázatot nyújtson fedezetet a műhelymunkán és annak termékein túl az áthallgatásokból eredő többletköltségekre, valamint a különféle terepgyakorlatokra.

– *Annotált bibliográfia*, a különféle tudásterületeken magyar nyelven hozzáférhető és a felsőoktatásban/tanárképzésben használható ökológiai szemléletű szakirodalomról. Ez az irodalom évről-évre gyarapszik, de alig ismert és szinte hozzáférhetetlen. Az inter-, multi- és metadiszciplinaritás hangsúlyozása dacára a környezeti nevelők, ökológiai antropológusok, alternatív közgazdászok, a történelmi ökológia vagy a környezeti etika művelői kölcsönösen nem ismerik egymás eredményeit.

– *Folyóirat*. A műhelyek közti kapcsolattartás, az irodalomban való tájékozódás, a környezeti tudatosság pedagógiája terén születő gondolatok, újítások, gyakorlati kezdeményezések ismertetése okvetlenül megkívánja egy havi vagy kéthavi rendszerességgel megjelenő periodika működtetését. A több éves tengődés után megszűnt *Cédrus* nagyszerűen töltötte be ezt a feladatot. Újraindítása mindannyiunk érdeke, akik ezen a területen dolgozunk.



EDITH STEIN PEDAGÓGIÁJA A 21. SZÁZADBAN. ÖSSZEHASONLÍTÓ VIZSGÁLAT EGY MAGYAR ÉS EGY NÉMET KATOLIKUS LEÁNYGIMNÁZIUMBAN¹

DESCHMANNÉ PÁLOS EMESE

A magyar tanulólányok jóval magasabb százalékban (67%) képviselik azt a véleményt, hogy a szabadság felelősséggel is jár, mint a német tanulólányok (42%). (...) Gyermekközpontú, egymást mindenben segítő, szeretetteljes családi légkört, türelemmel és derűvel megáldott szülőket kívánnak, akik lelkiebben, szellemiekben és anyagaikban biztosítják gyermekük kiegyensúlyozottabb fejlődését.

Edith Stein tudományos munkásságának jelentős részét képezi a leánynevelés. A nő, az asszony szerepét vizsgálta a családban, a társadalomban és az egyházban. Véleménye szerint a leánynevelés alapkérdését a nemével kapcsolatos tulajdonságok határozzák meg, tehát ezekhez az adottságokhoz mérten kell számára a legmegfelelőbb képzést biztosítani.² Ez értelmének csiszolását, lelkének ápolását, szellemének oly magaslatokra juttatását jelenti, aminek következtében megismeri és megtanulja megérteni a világot, a körülötte lévő embereket, akarátát helyes mértékben érvényesíti, a szabadságot nem keveri össze a szabadossággal, képes döntéseket és adott esetben áldozatot hozni családjáért, embertársaiért. Egy lánynak el kell sajátítania, hogyan töltheti be legjobban legszentebb hivatását, az anyaságot, miként lehet elégedett választott hivatásában, legyen az feleség- vagy anyaszerep, polgári hivatás vagy Istennek szentelt élet. Az *Edith Stein*-i gondolatok alapján a lányoknak az intellektuális képzésen túl testi, vallásos, erkölcsi és állampolgári nevelésben is részesülniük kell, mert képzésük, nevelésük során az egész személyiségük kialakításáról és fejlesztéséről van szó.³

Vizsgálódásom alapját elsősorban az 1916–33 között íródott levelek szolgáltatták.⁴ *Edith Stein* levelei személyes hangvételűek, tisztaságot, mély lelkiséget sugároznak. Minden kérdésben az őszinte ember szólal meg, az adott témával vagy problémával kapcsolatban véleménynyilvánításában is a teljességre törekszik, az elmélet és gyakorlat összhangjában. Mivel magam több évtizede aktív résztvevője vagyok a magyar közoktatásnak, *Edith Stein* pedagógiai munkásságát elsősorban az emberen, a gyakorló tanáron keresztül kívántam megvizsgálni.

Edith Stein többször kapcsolatba került az iskolával, a tanári pályával, majd 1923-tól '32-ig a németországi Speyerben, a domonkosrendi Szent Magdolna lice-



umban tanított német irodalmat, és tevékenyen részt vett a tanítónőképzésben. A tanítás számára vállalt kötelezettség volt, de szent kötelességgel átitatva. 1932-től '33-ig a münsteri Pedagógiai Intézet docenseként elméleti munkásságot folytatott és előadásokat tartott gyakorló tanárok és a tanárképzésben résztvevő hallgatók számára. A levelekben elsősorban mint ember, tanár, nevelő szól hozzánk, és csak másodsorban mint filozófus, mint tudós.⁵

Az igazság és világosság/tisztaság véleménye szerint az ismeretelmélet és a logika filozófiai diszciplínáinak tulajdonságai.⁶ A megismerés mindig a megismerendő tárgy és a megismerő szubjektum függvényében jön létre, tehát a megismerés az adott objektumtól és szubjektumtól függ. Sőt, továbbmegy, a megismerés még az azonos objektum és szubjektum esetén is különböző lehet. Mivel a megismerés aktív szellemi tevékenység, kiegészül a gondolkodással: ítéletet, véleményt alkotunk egy adott tárgyról, dologról, kimondjuk a véleményünk szerinti igazságot.

Edith Stein a logika tudományának megfelelően a megismeréssel kapcsolatban három elemről tesz említést: a fogalomról, az ítéletalkotásról és a végkövetkeztetés levonásáról.

A fogalmat akkor nevezhetjük igaznak, ha a vele kapcsolatos ítélet igaz. Az igazság fogalmához hasonló logikát ajánl a tanítással kapcsolatban is, mert a tanítás folyamán a tanárok elsősorban igaz ítéletekkel, helyes fogalmakkal ismertetik meg tanítványaikat és teszik képessé őket arra, hogy maguktól is meglássák az igazságot, amiből az következik, hogy a tanároknak maguknak is birtokolniuk kell ezeket a képességeket. Közös elemzések segítségével juthatnak el a tanulók oda, hogy maguk is önállóan, gondolkodva cselekedjenek.

A teljes embert látva maga előtt tudatosan használta a tanítás helyett a képzés fogalmát, hiszen értelmünknek a neveléssel kiegészült képzéséről van szó. Ez az a pont, amikor elvezet bennünket ahhoz a felismeréshez, hogy nemcsak a dolgok, de mi magunk, emberek is az isteni alkotás részesei vagyunk, tehát minden embernek olyan az egyénisége, amilyenre és amely célból a teremtő teremtette. Nevelésünk célja nem lehet más, mint felismertetni tanítványaikkal, hogyan fedezhetik fel és erősíthetik meg önmagukban azokat az adottságokat, tulajdonságokat, amelyek majd betöltendő hivatásukhoz szükségesek.⁷

De hogyan ismerhetjük meg önmagunkat? – teszi fel a kérdést. Célunk és eszközünk annak a felismertetése, hogy tisztában legyenek a tanulók a képességeikkel és az adottságaikkal, mi az, amit erősíteniük kell magukban vagy éppen el kell kerülniük.⁸ Így válik indokolttá és lehetőséggé a gyakorlati pedagógiában, hogy a leány- és fiúnevelést ne normává tegyünk, hanem mindkét nemet a bennük rejlő lehetőségek kibontakoztatásával tudatosan, a nekik legmegfelelőbb irányba irányítsuk, ami nem feltétlenül csak fiú-, vagy csak leányiskolai nevelést jelent.⁹

Edith Stein pedagógiai jellegű tanulmányai ugyan elméleti pedagógiával foglalkoznak, de e témájú levelei a gyakorlati pedagógiában való jártasságát mutatják.



Gyakorlati tapasztalatai az elméleti munkásságában kifejtettek igazolják, miközben gondolatait egyszerűen és kristálytisztán, a mindennapi ember hol kisebb, hol nagyobb vívódásait kifejezve fogalmazza meg. Meggyőződése szerint mindannyiunkban az isteni erő működik, amely meghatározza feladatainkat. A dolgunk az, hogy felismerjük, mely úton kell haladnunk és miként kell cselekednünk. Hitünk mélysége szerint vagyunk képesek átadni magunkat az isteni vezetésnek.

Leveleiben újra és újra visszatér a pedagógiai jellegű írásaiban már kifejtett gondolatokhoz. A világ csak akkor működhet jól, ha mindenki adottságainak és elhivatottságának megfelelően él és cselekszik.¹⁰

Igazán nagy hit, őszinte önvizsgálat és az előttünk álló valamennyi út végiggondolása juttathat el bennünket ehhez a felismeréshez.¹¹ Ma is érvényes tanításokat ad *Edith Stein* azok számára, akik a tanári munkájukkal kapcsolatban felmerült kérdésekre várnak tőle választ. A tanár számára elengedhetetlenül fontos, hogy tudásával és tájékozottságával utat mutasson tanítványainak a jó és a rossz harcában. Minden egyes döntés fordulópontot jelent életünkben, mivel a megszerzett tudás, ismeret újabb kaput nyitnak meg előttünk, ami egyben fejlődésünk biztosítéka is. A tanítással és neveléssel kapcsolatban vissza-visszatér ahhoz a hármas egységhez, azokhoz a közösségekhez, amelyek meghatározzák egy gyermek testi-lelki-szellemi fejlődését. Ezek a család, a társadalom és az egyház. A szülői ház feladata, hogy a gyermek képességeinek legmegfelelőbb oktatási intézményt válassza ki, ahol értelmi fejlődésén túl lelkiekben is megfelelően gazdagodik. A családok a társadalom részei, és így a társadalom kötelezettsége is a fiatalság nevelésének és oktatásának biztosítása.

Edith Stein szerint a gyermek vallásos nevelése elsősorban a család feladata. A család és az egyház közös nevelése kapcsán válik a gyermek hívő, vallását gyakorló kereszténnyé.¹²

*

Kutatásom első lépéseként arra voltam kíváncsi, hogyan is állunk ma, a 21. század elején a leányképzéssel, megvalósulnak-e és hogyan az *Edith Stein*-i nevelési elvek, valamint milyen szerepet játszanak ebben az eltérő történelmi, társadalmi és politikai körülmények?

Vizsgálódásom tárgyául a Miasszonyunkról nevezett Szegény Iskolanővérek rend által fenntartott budapesti Patrona Hungariae Gimnáziumot, valamint a müncheni Theresia–Gerhardinger Gimnáziumot (Theresia–Gerhardinger-Gymnasium am Anger) választottam, két ok miatt. Egyik szempont az volt, hogy olyan katolikus leányiskolákat találjak, ahol a folytonosság megvan, tehát több évtizede működő intézmények. A másik, hogy lehetőségem nyíljon az ugyanazon értékrend képviselő mellett a társadalmi változások okozta különbségek hatását is megvizsgálni, mert – hipotézisem szerint – lényeges különbségeknek kell lenni a két intézmény tanulójának véleménye között.¹³



Magyarországon a rendszerváltoztatás előtt, a szocializmus éveiben négy rend (a bencések, a piaristák, a ferencesek és az iskolanővérek) kaptak jogot 2-2 középiskola működtetésére. A Szegény Iskolanővérek rend irányítása alatt két leányiskola működhetett: Debrecenben a Svetits Katolikus Gimnázium és Budapesten a Patrona Hungariae.

Az Állami Egyháziügyi Hivatal, a Katolikus Középiskolai Főhatóság folyamatosan ellenőrizte az iskolák működését, autonómiáról tehát szó sem lehetett. A Patrona Hungariae minden esetben tartotta magát az állami tantervhez, a tankönyvi előírásokhoz, de élt a lehetőséggel, hogy vallásos világnézete szerint neveljen és tanítson. A rendszerváltoztatás után megszűnt az egyházi iskolák külön elbírálása. A 2004/2005-ös tanévben a katolikus gimnáziumok száma már 54, amelyek közül öt a leányiskola.¹⁴

A müncheni Szegény Iskolanővérek leánygimnáziuma folyamatosan működhetett. Szervezeti változásként 1996. augusztus 1-jén az addig két különálló, de ugyanazon fenntartó által irányított gimnáziumból alakult meg a Theresia–Gerhardinger-Gymnasium am Anger. Az iskola államilag elismert, és ugyanolyan jogokkal rendelkezik, mint bármelyik állami, a bajor oktatási törvényeknek megfelelően működő iskola.¹⁵

Mindkét gimnázium *Térézia anya* útmutatásai alapján fogalmazta meg nevelési elveit. *Térézia anya* nevelésfilozófiája szerint, *Edith Stein* nevelési elveihez hasonlóan, a lányokat elsősorban úgy kell nevelni, hogy jó feleségként és anyaként családjukat keresztényi szellemben irányítsák. E feladat betöltéséhez szellemük, lelkük és testük egészséges nevelésére van szükség oly módon, hogy mindenki megkapja azokat a lehetőségeket, melyeknek segítségével képességeit a legjobban fejlesztheti. Életükben a döntési szabadságnak és a felelősségvállalásnak van nagy szerepe.¹⁶ Ugyanazzal a tartalommal megtöltött pedagógiai program azonban másként valósul meg a történelmi, társadalmi és kulturális hagyományok következtében. Az összehasonlítást segítő, nem tettem különbséget a két iskola diákjai számára készült kérdőív között.

*

A vizsgálat módszere kérdőíves kutatás volt. A Patrona Hungariae Gimnáziumban 100, míg a Theresia–Gerhardinger Gimnáziumban 70 16-17 éves diáklány töltötte ki a kérdőívet.¹⁷ A kérdéseket azon négy nagy blokk köré csoportosítottam, amelyek a legmeghatározóbbak *Edith Stein* pedagógiájában:

1. A tanulólányok viszonya a társadalomhoz és a kultúrához (politika, környezet, nemzeti hagyományok)
2. A szabadság mint akarat dolog
3. A vallásossághoz való viszony
4. A leánynevelés kérdése

A vizsgálat elvégzésével az volt a célom, hogy:

- megismerjem a két gimnáziumba járó leánytanulók véleményét a nevelésükben és képzésükben résztvevő hármasság: család, társadalom és egyház együttes működéséről;



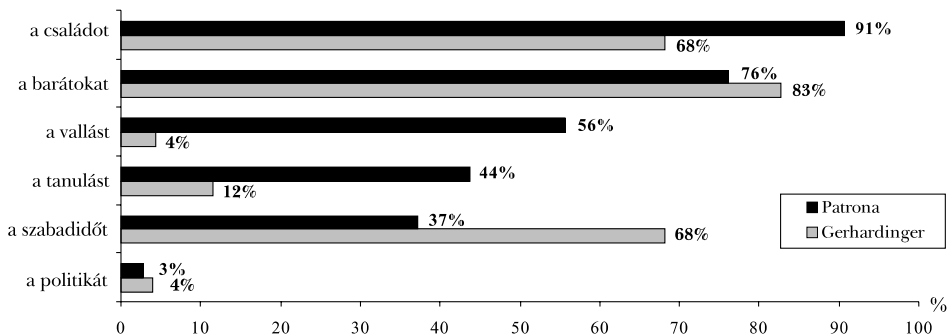
- összehasonlítást végeznek az azonos fenntartó irányítása alatt, hasonló nevelési elvek szerint működő, de eltérő külső és belső körülményeket biztosító intézmény leánytanulóinak véleményéről;
 - rámutassak az azonosságokra és a különbségekre;
 - megállapítsam az *Edith Stein*-i nevelési elvek érvényességét illetve érvénytelenségét;
 - hipotézist állítsak fel arról, miként tehetjük valóban élővé ezeket az elveket.¹⁸
- Ez utóbbi kérdés megválaszolásához azonban további kutatásokra volt szükség.

1. A TANULÓLÁNYOK VISZONYA A TÁRSADALOMHOZ ÉS A KULTÚRÁHOZ (POLITIKA, KÖRNYEZET, NEMZETI HAGYOMÁNYOK)

Az első kérdéscsoport a négy blokk alappilléreire: a családra, a barátokra, a vallásra, a tanulásra, a szabadidőre és a politikára irányult, tehát a szűkebb és tágabb környezetet vizsgálták. Az 1. ábra szerint a magyar diákoknál a család, a barátok és a vallás a legfontosabb, a német tanulólányoknál a barátok, a család és a szabadidő. Ezt alátámasztják azok az eredmények, amelyek a családok befolyásának mértékét mutatják az iskolaválasztással kapcsolatban (magyarok: 52,6%; németek: 26,5%).

Különösen feltűnő a vallás fontosságának megítélése az életükben (magyarok: 56%; németek 4%). Ha ezt összehasonlítjuk azzal az eredménnyel, amely az otthoni vallásos nevelés mértékét méri fel, szintén nagy különbséget fedezünk fel a magyar családok javára, de a különbség itt nem olyan nagy mértékű, mint a vallás megítélésénél. Átlagértéke az 1–10 skála alapján 8,7 a *Patrona Hungariae* Gimnáziumban és 4,6 a *Theresia–Gerhardinger* Gimnáziumban.

*1. ábra: „Mennyire fontosak az alábbiak a saját életedben?
– Azok aránya, akik nagyon fontosnak tartják... (%)*





Az iskolaválasztással kapcsolatos kérdés szorosan kapcsolódik az első csoport eredményéhez.

A magyar gimnáziumi tanulók legnagyobb százalékban:

- a vallásos szellemiség (8,7),
- a közösségi létre és hazaszeretetre (8,5),
- a rendre, fegyelemre nevelés (8,3),
- az iskolában folyó erkölcsi nevelés (8,2), majd
- a magas színvonalú oktatás (8,1) miatt választották az intézményt.

A német gimnáziumban a sorrend a következő:

- magas színvonalú oktatás (6,8),
- önállóságra nevelés (6,2),
- egyéni képességek fejlesztése (6,2),
- a jó közösség (5,9),
- a problémamegoldó készség fejlesztése (5,7) és
- felkészítés a világ kihívásaira (5,3).

A vallásos szellemiség és az iskolában folyó erkölcsi nevelés a német tanulók kisebb százalékát vonzotta.

A politikai, társadalmi és kulturális hátteret vizsgálva jelentősnek ítélem meg a kérdésekre adott választ: vallási közösségekhez, kórushoz, énekkarhoz, cserkészcsapathoz és valamilyen polgári körhöz a magyar tanulólányok 85%-a, a német tanulólányok 50,6%-a tartozik; népzenei vagy egyéb táncscsoport, sportegyesület, szabadidőklub és más jellegű civil szervezet esetében ez az arány megfordul: a németek egyenesen elsősorú módon vezetnek 94%-kal, míg a magyaroknál ez az arány mindössze 24%. Arra az általánosabb kérdésre, hogy mennyire tartják fontosnak egy közösséghez, csoporthoz történő tartozást, szinte azonos mértékben válaszoltak pozitívan.

A magyarság- illetve a németsegítudat vizsgálatának eredménye világosan tükrözi a két társadalom közötti különbséget. Mindkét gimnázium folyamatosan működött a második világháború óta, de a politikai élet annyira különbözött egymástól, hogy meghatározta az iskolákban tanulók szemléletét. Ennek gyökerét német oldalról az iskolában meglevő nagyobb szabadságban, illetve magyar oldalról a nagyobb fegyelemben és önfegyelemben kell keresnünk, de nem feledkezhetünk meg az iskolán kívül a családok életszínvonala és életfelfogása közötti különbségről sem. Magyarországon a vallásos családok gyermekei számára az egyházi iskolába járás a jövő zálogát jelentette és jelenti ma is, így az iskolával szembeni elvárások nagyok.¹⁹

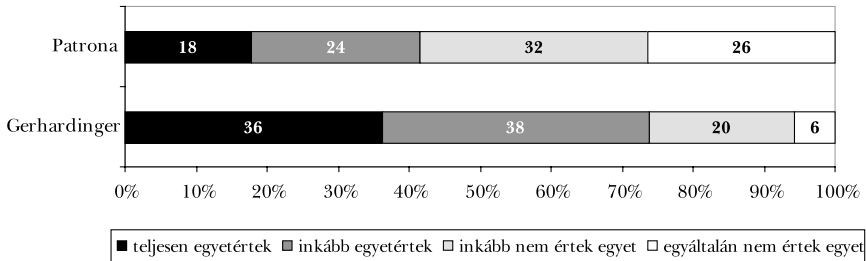
2. A SZABADSÁG MINT AKARATI DOLOG

Ebben a témakörben a szabadság fogalmának megítéléséből kell kiindulnunk. A 2. ábra szerint a német tanulólányok 74%-a egyetért abban, hogy a szabadság azonos azzal, hogy az ember mindent megtehet, amivel másnak nem árt, míg a





2. ábra: „A szabadság azonos azzal, hogy mindent megtehetek,
amivel másnak nem ártok” (%)



magyar tanulóknál ugyanezt 42% mondja. Ezt az eredményt megmagyarázzák azok a mutatók, amelyek az iskola szerepét vizsgálják a szabadságra nevelésben. A magyar tanulóknak jóval magasabb százalékban (67%) képviselik azt a véleményt, hogy a szabadság felelősséggel is jár, mint a német tanulóknak (42%). Ez kiegészül azzal az eredménnyel, amely konkrétan a tanulmányi érdeklődésnek megfelelő szabad döntést vizsgálja, és amely szerint a magyar tanulóknak 64%-a, a német tanulóknak csupán 36%-a lát lehetőséget arra, hogy tanulmányai során élhet szabad döntési jogával.

A szabadságra nevelni kell a növendékeket, de a ma társadalmában, amikor az egyén manipulálása már kisgyermekkorban megkezdődik a korai televíziózással és az egyéb környezeti hatásokkal, nehéz megértetni a gimnazista korúakkal, hogy a szabadság tulajdonképpen döntési szabadságot jelent, s mivel döntés, egyben kötelezettségekkel is jár.

3. A VALLÁSOSÁGHOZ VALÓ VISZONY

A 3. ábra szerint a Patrona Hungariae Gimnáziumban a vallásos életre nevelés hatékonyabb, mint a Theresia–Gerhardinger Gimnáziumban.

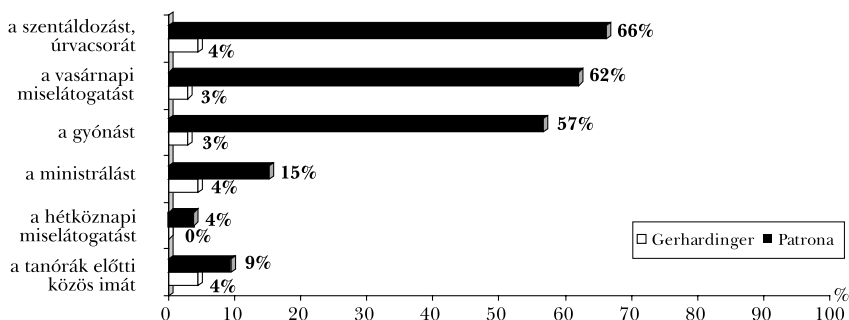
Ha egymás mellé helyezzük az 1. és a 3. ábrát, a következőket állíthatjuk: a patronás diáklányok véleménye szerint jelentős az iskola szerepe a vallásos életre nevelésben (az 1–10 skála alapján 8,7), ami egybeesik az első kérdéscsoport vizsgálatánál elhangzottakkal, hogy a patronás lányok 56%-a számára a vallás és vallásgyakorlás mindennapjaiknak részévé vált.

A 4. ábra alapján elmondhatjuk, hogy a patronás diáklányok 46%-ának véleménye szerint az egyházi középiskola inkább erősíti a tanulók vallásos hitét, míg 25%-uk azt is mondja, hogy inkább gyengíti azt. E kérdéskörben a gerhardingeres diáklányok 59%-a látja úgy, hogy nincs hatással az iskola a vallásos életükre, viszont 9% vélekedik úgy, hogy gyengíti azt. Hogy mennyire meghatározó e vélemény kialakulásában a szülői ház szerepe, az kiderül a lányneveléssel kapcsolatos következő témakörnél.

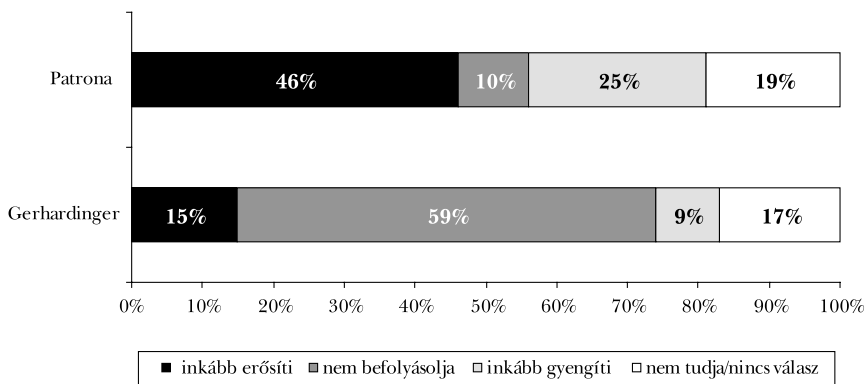




3. ábra: „Mennyire fontosak számodra a vallásgyakorlat alábbi formái?”
– Azok aránya, akik nagyon fontosnak tartják... (%)



4. ábra: „Az egyházi középiskola vallásos nevelése inkább erősíti, vagy inkább gyengíti a vallásos hitet a tanulók többségében?” (%)



A szabadság mint akarati dolog témakörben megállapítottakat támasztják alá azok a mutatók, amelyek szerint a gerhardingeres tanuló lányok 76%-a teljesen illetve inkább egyetért azzal a véleménnyel, hogy a vallásgyakorlat a diák személyes döntése. A patronás diáklányoknak csak 37%-a látja ugyanígy. Viszont 30% illetve 32% mondja, hogy inkább vagy egyáltalán nem ért egyet ezzel a kérdéssel.

Összegezve az állapítható meg, hogy a német gimnáziumban a vallásos nevelés az egyén szabad döntésének alárendelt, míg Magyarországon nemcsak a szülők, de a tanulók is elvárják az egyházi intézménytől a hitéletben való növekedés elősegítését, a keresztényi értékrend szerinti életmodell közvetítését.²⁰





4. A LEÁNYNEVELÉS KÉRDÉSE

Edith Stein nevelésfilozófiájában meghatározó szerepe van a leánynevelésnek. Véleménye szerint nemcsak a család, de az egész társadalom erkölcsének kulcsa a leánynevelésben van, hiszen amilyen erkölcsi norma szerint élnek a lányok, asszonyok, azon az erkölcsi szinten van az egész társadalom. A jó és a rossz mint abszolút fogalmak megítélésében mindkét csoportban meglepő, sőt megdöbbentő az eredmény. A körülményektől függetlenül mindenhol érvényes irányelveket a magyar diáklányoknál 19%, a németeknél 10,4% fogadta el, míg 81% illetve 89,6% vallotta, hogy a körülmények döntik el, mi a jó és mi a rossz.

A család szerepe a nevelésben mindkét csoportban döntő. A sikeres házasság feltételeit a kölcsönös tiszteletben, a megértésben és toleranciában, a gyermekvállalásban, a problémák közös megbeszélésének lehetőségében és a harmonikus szexuális viszonyban látják. Az eddigi véleményeket támasztja alá az, hogy a közös vallásos hit csak a magyar diáklányoknál kiemelten fontos, a német lányok csaknem 50%-a egyáltalán nem tartja fontosnak ezt egy házasságban. Pénzéhes világunkban megnyugtató viszont mindkét csoport véleménye az anyagi javakról, amelyet ugyan fontosnak tartanak, de nem mindenáron. A gyermekneveléssel kapcsolatos kérdésekben mindkét szülőtől elvárják, hogy azonos mértékben részt vegyen benne. Gyermekközpontú, egymást mindenben segítő, szeretetteljes családi légkört, türelemmel és derűvel megáldott szülőket kívánnak, akik lelkieken, szellemiükben és anyagaikban biztosítják gyermekük kiegyensúlyozottabb fejlődését. A hitéletre és vallási életre nevelést a vizsgált csoportok mindkét szülő feladatának tekintik, de a német tanulólányok csaknem 50%-kal kevesebben foglaltak e kérdésben állást.

Arra a kérdéscsoportra, hogy a felsorolt tulajdonságok közül (jó modor, önállóság, szorgalom, felelősségérzet, képzelőerő/fantázia, mások tisztelete/tolerancia, takarékoság, határozottság, állhatatosság, vallásos hit, önzetlenség, engedelmisség) melyekre kell illetve lehet a gyermekeket ránevelni, a német lányok a következőket sorolták az öt legfontosabb közé: önállóság, mások tisztelete/tolerancia, felelősségérzet, jó modor, engedelmisség. A magyar lányoknál az 5 kiemelt tulajdonság sorrendje: mások tisztelete/tolerancia, vallásos hit, felelősségérzet, engedelmisség, önállóság.²¹

A választott élethivatással kapcsolatban szinte azonos mértékben tartják fontosnak a jó fizetést, az elvégzendő munkával kapcsolatos terheket, az önálló, érdekes, a képességeknek megfelelő és kreatív munkát. Nagy a különbség a magyar lányok javára a társadalom számára hasznos és a biztos állású munka fontosságának megítélésében.

Külön ki kell térnünk az elhivatottság megítélésére. A patronás diáklányok 70,5%-a tartja nagyon meghatározónak, míg a gerhardingeres diáklányoknak mindössze 18,8%-a.



A női hivatások kérdésében mindkét vizsgált csoport közel azonos mértékben egyetért. Állításuk szerint vannak kifejezetten nőknek való hivatások. Itt elsősorban az anyaságot, óvónőt, tanítónőt, tanárnőt, ápolónőt emelték ki, ehhez jön még a német diáklányok felsorolásában a titkárnő és szülésznő.²²

A leánynevelés egyik fontos, sokat vitatott kérdése, hogy koedukált vagy leányiskolába járjon-e a leánygyermek? Maguk a tanulólányok is elég bizonytalanok a válaszadásban, a gerhardingeresek 35%-a, a patronások 31%-a mondja, hogy nem szempont számára ez a kérdés, azonban a német lányok 30%-a, a magyar lányok 34%-a koedukált középiskolát választana, és csak 23%-ban illetve 14%-ban választanának újra leánygimnáziumot. A személyes döntésnek e kérdésben elsősorban a német lányoknál van szerepe.

*

Az elvégzett vizsgálat meggyőzött arról, hogy a Patrona Hungariae Gimnáziumban és a Theresia–Gerhardinger Gimnáziumban az *Edith Stein*-i nevelési elvek alapján a teljes ember nevelése a cél. Mindkét intézményben elsajátíthatják azokat a képességeket, amelyek lehetővé teszik, hogy adottságaikat felismerve, azokat megfelelően képezve megtalálják a számukra legmegfelelőbb hivatást, birtokában legyenek annak a tudásanyagoknak, amely új távlatokat nyit meg előttük.

A kérdésekre adott válaszokból kiderül, hogy a család-társadalom-egyház hármasa az egész ember nevelésében közreműködik, biztosítottak azok a feltételek, amelyek nélkülözhetetlenek egészséges fejlődésükhöz.

Mégis nagy különbségeket mutatnak az ezen a területeken végzett kutatások eredményei. Ennek okát elsősorban az országok területi elhelyezkedésében, történelmi hagyományaiban, gazdasági és politikai fejlettségének különbségében látom. Németország már több évtizede demokratikus társadalmi rendben él, hosszú évtizedekig gazdaságilag is vezető pozíciót foglalt el, megőrizte hagyományait, de teret adott a modernségnek, a gyors fejlődésnek is, miközben egyre nagyobb lett az egyéni érdek szerepe a közösséggel szemben. Az Isten szerepe, az egyházak hatása életükben gyengült, de megmaradt a nagy többség számára normaként a keresztényi értékrend, mert beépült a kultúrájukba, mindennapjaikba.²³ A keresztény értékrend szerinti élet továbbra is igényként jelentkezik a felekezeti iskolákban tanulóknál, miközben a vallásos életre nevelés csak másodrendű szempont lett a legtöbb, a gyermekét ebbe az intézménybe járató szülőnél.²⁴

Magyarországon az egyházi iskolák szerepe és jelentősége mindig magas volt. Ez volt és ez ma is sok vallásos család számára a legbiztosabb hely: ahol a gyermekek hitükben megerősödve olyan nevelésben részesülhetnek, amely a keresztényi értékrend közvetítésével minden szükséges ismeretet, védettséget és biztonságot megad a manipulált világunkban való eligazodáshoz.



IRODALOMJEGYZÉK:

- Stein, Edith: Des hl. Thomas von Aquino Untersuchungen über die Wahrheit (Questiones disputate de veritate) in deutscher Übertragung von Dr. Edith Stein, Unbeschuhte Karmelitin, I. Band III. Louvain-Freiburg, 1952, E. Nauwelaerts-Herder, XIV.
- Stein, Edith: Die Frau – ihre Aufgabe nach Natur und Gnade. Band V. Louvain-Freiburg, 1959, E. Nauwelaerts-Herder, XXXIX.
- Stein, Edith: Welt und Person. – Beitrag zum christlichen Wahrheitsstreben. Band VI. Louvain-Freiburg, 1962, E. Nauwelaerts-Herder, XXXI.
- Stein, Edith: Selbstbildnis in Briefen. Erster Teil 1916–1933, Herder Freiburg Basel Wien, 2000.
- Stein, Edith: Selbstbildnis in Briefen II. (1933–1942), Herder, 2000.
- Stein, Edith: Bildung und Entfaltung der Individualität. Beiträge zum christlichen Erziehungsauftrag, Herder 2001.
- Stein, Edith: Ganzheitliches Leben. Schriften zur religiösen Bildung, Band XII. Herder, 1990.
- Stein Edith: Was ist der Mensch? Eine Theologische Anthropologie, Band XVII. Herder 1994.
- Stein, Edith: Wie ich in den Kölner Karmel kam. (Mit Erläuterungen und Ergänzungen von Maria Amata Neyer). Würzburg, 1994, Echter.
- Stein, Edith: Zum Problem der Einfühlung. München, 1980, Kaffka.

Edith Stein-nel foglalkozó szakirodalom:

- Bajsié, Aloiso: Begriff einer „christlichen“ Philosophie bei Edith Stein, Bozen, 1961.
- Batzdorff, Susanne M: Edith Stein, meine Tante. Das jüdische Erbe einer katholischen Heiligen, Echter, 2000.
- Börsig-Hover, Lina (Hg.): Ein Leben für die Wahrheit. Zur geistigen Gestalt Edith Steins, Fridingen a. D. 1991, Börsig-Verlag.
- Reifenrath, Bruno H.: Erziehung im Lichte des Ewigen. Die Pädagogik Edith Steins. Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt am Main, 1985.
- Gerl, Hanna-Barbara: Unerbittliches Licht. Edith Stein – Philosophie, Mystik, Leben. Mainz, 1998, Matthias-Grünwald.
- Herbstrith, Waltraud: Edith Stein. Jüdin und Christin. München, Zürich, Wien, 1995, Verlag Neue Stadt.
- Müller, Andreas Uwe – Neyer, Maria Amata: Edith Stein: Das Leben einer ungewöhnlichen Frau. Zürich, Düsseldorf, 1998, Benzinger, (M 18).
- Salmen, Josef SVD: Personenverständnis bei Edith Stein. Mödling, 1973.
- Teresia, Renata: Edith Stein. Freiburg, 1957, Herder, 240. o.

Pedagógiai és szociológiai témájú szakirodalom:

- Babbie, Earl: The Practice of Social Research Wadsworth Publishing Company, 1989.
- Kron, Friedrich W.: Grundwissen Pädagogik. 4. verb. Aufl. München: Basel, 1994, E. Reinhardt.





- Skiera, Ehrenhard: Grundzüge einer antropologischen Pädagogik, in: Erziehungswissenschaft- Erziehungspraxis 1986, 2, 7–10. o., 1986, 3, 14–17. o., 1986, 4, 8–11. o.
- Tarjányi Zoltán: *Pedagógia I. A keresztény nevelés és oktatás története, 2. javított és bővített kiadás*, Szent István Társulat, Budapest, 2000.
- Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1999.
- Pusztai Gabriella: *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*, Gondolat, Budapest, 2004.
- Tomka Miklós: *Vallás és vallásosság*, in: Andorka Rudolf – Kolosi Tamás – Vukovich György (szerk.): *Társadalmi riport*, Tárki, Budapest, 1990, 534–555. o.
- Tomka Miklós: *Hagyományos (vallási) értékek a modern társadalomban*, in: *Educatio*, 10. évf., 3. szám, 2001, 419–433. o.
- Tomka Miklós – Zulehner, Paul M.: *Religion im gesellschaftlichen Kontext Ost(Mittel)Europas*, Ostfildern: Schwabenverlag, 2000, 31–180. o.

JEGYZETEK:

- ¹ Köszönet Rosta Gergelynek, aki a tanulmányhoz szükséges szociológiai mérésben segítséget nyújtott.
- ² Stein, Edith: *Der Eigenwert der Frau in seiner Bedeutung für das Leben des Volkes* (1928), in: ESGA 13, Freiburg, 2000, 1–15. o.
- ³ Stein, Edith: *Bildner und Bildungsgüter. Bedeutung der Erziehungsgemeinschaften und der objektiven Bildungsgüter für die Mädchenbildung*, in: ESGA 13, Freiburg, 2000, 184–226. o.
- ⁴ Stein, Edith: *Selbstbildnis in Briefen I* (1916–1933), Freiburg, 2000.
- ⁵ SBB I, 163. Br., 169. Br., 173. Br.
- ⁶ Stein, Edith: *Wahrheit und Klarheit im Unterricht und in der Erziehung* (1926), in: ESGA 16, Freiburg, 2001, 1–8. o.
- ⁷ Stein, Edith: *Rezension: Zum Kampf um den katholischen Lehrer* (1929), in: ESGA 16, Freiburg, 2001, 114–125. o.
- ⁸ Stein, Edith: *Der Intellekt und die Intellektuellen* (1930), in: ESGA 16, Freiburg, 2001, 143–156. o.
- ⁹ Knab, Doris: *Frauenbildung und Frauenberuf – Wider die Männlichkeit der Schule*, in: *Flitner, Andreas: Reform der Erziehung Impulse des 20. Jahrhunderts*, Serie Piper, 1992, 141–156. o.
- ¹⁰ Stein, Edith: *Bildung und Entfaltung der Individualität Beiträge zum christlichen Erziehungsauftrag*, ESGA 16, Freiburg, 2001.
- ¹¹ Stein, Edith: 60. Br., in: SBB I, Freiburg, 2000.
- ¹² Stein, Edith: *Jugendbildung im Licht des katholischen Glaubens. Bedeutung des Glaubens und der Glaubenswahrheiten für Bildungsidee und Bildungsarbeit*, in: ESGA 16, Freiburg, 2001, 71–90. o.
- ¹³ Géczy Mária Immaculata: *A Miasszonyunkról nevezett szegény iskolanővérek rendjének története és nevelési rendszere*, Szegedi Új Nemzedék Rt. Könyvnyomdája, Szeged, 1941.





- ¹⁴ Kemenes László: *A katolikus középiskolák története 1950–1985. Kézirat, KKF irattára.*
- ¹⁵ Pädagogisches Konzept der Armen Schulschwestern von Unserer Lieben Frau – Bayerische Provinz – Schule als Lern- und Lebensraum, Provinzialat der Armen Schulschwestern v.U.L. Fr., München, 1990.
- ¹⁶ Blattenberger, Maria Alicia: *Die Schifferstochter von Regensburg, Karolina Gerhardinger – Mutter Theresia von Jesu, Sankt Ottilien: Eos Verlag, 1985.*
- ¹⁷ Europäische Wertestudie 1999, Fragebogen infas – Institut für angewandte Sozialwissenschaft GmbH, Bonn 1999.
- ¹⁸ Pusztai Gabriella: *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón, Gondolat, Budapest, 2004.*
- ¹⁹ Pusztai Gabriella: *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón, Gondolat, Budapest, 2004, 245–258. o.*
- ²⁰ Tomka Miklós – Zulehner Paul.M.: *Religion im gesellschaftlichen Kontext Ost(Mittel)Europas, Ostfildern: Schwabenverlag, 2000, 31–180. o.*
- ²¹ Stein, Edith: *Zur Idee der Bildung* (1930), in: ESGA 16, Freiburg, 2001, 35–45. o.
- ²² Stein, Edith: *Christliches Frauenleben* (1932), in: ESGA 13, Freiburg, 2000, 79–114. o.
- ²³ Tomka Miklós: *Hagyományos (vallási) értékek a modern társadalomban*, in: *Educatio*, 10. évf., 3. szám, 2001, 419–433. o.
- ²⁴ Tomka Miklós: *Vallás és vallásosság*, in: Andorka Rudolf – Kolosi Tamás – Vukovich György (szerk.): *Társadalmi riport*, Tárki, Budapest, 1990, 534–555. o.





Éggyéb

INTERJÚ A 15 ÉVES APÁCZAI KIADÓ ÜGYVEZETŐ IGAZGATÓJÁVAL, ESZTERGÁLYOS JENŐVEL



VÁRKONYI GYÖNGYI

Várkonyi Gyöngyi: Tanár Úr! Remekül sikerült az Apáczai Kiadó 15 éves jubileumi ünnepe. Ön, mint a rendezvény fő szervezője, szintén így látja?

Esztergályos Jenő: Köszönöm a gratulációt, nem én érdemlem meg, hanem azok a nagyszerű művészek, akik rendkívül magas színvonalú szórakozást nyújtottak a több mint 3200 igazgatónak, igazgatóhelyettesnek, tankönyvfelelősnek, valamint kedves meghívott vendégeinknek. Felemelő volt: **Illényi Katica** és **Gulyás Dénes** énekével 3200 vendég együtt énekelte a Himnuszt. A mához is szólt **Reményik Sándor Templom és iskola c. verse**. Illényi Katica hangja magával ragadó, személyisége pedig elragadó volt. **Maksa Zoltán** vidám pedagógus-híradója minden kedves vendégünket kiválóan mulattatta, amikor az iskola fonáksgaival, a gyerekek aranymondásaival nevetette meg a kollégákat. **Gulyás Dénes** műsorszámra megfelelt a legkényesebb zenei ízlésnek. Áriái szívbe markolóak, népdalai szárnyalóak voltak. A **Száztagú Cigányzenekar** bravúros játéka hatalmas hangulatba hozta vendégeinket.

V. Gy.: Mit szól a fiatalok szerepléséhez?

E. J.: A **Tücsök Bábcsoport** Strucc-showja éjszakai sötétségben UV-fénnyel megvilágított bábfiguráival humorosan és kedvesen mutatta be az élet folyását. A szombathelyi **világ-és Európa-bajnok Kötélugró Klub** fiataljai káprázatos ügyességgel és akrobatikus gyorsasággal pergették műsorukat, zenéjük egyszerre volt klasszikus és magyar.

V. Gy.: Miért nem pedagógusnapon osztották ki a **Genius Apáczai Diplomákat** a 15 boldog igazgatónak, tanárnak, tanítónak?

E. J.: Úgy gondolom, hogy azok az igazgatók, tanítók, tanárok, akik átvehették a Genius Apáczai Diploma Díjakat, pedagógiai munkásságukkal mindannyian a legmesszebbmenőig megfeleltek **Apáczai Csere János szellemiségének**:

„...azok közül, akik tanulmányaikban elő tudják segíteni a magyar ifjúságot, én a legkisebb, de azok közül, akik elő akarják segíteni, a legnagyobb vagyok.”

Megérdemelték tehát, hogy 3200 nevelőtársukkal együtt osztozzanak a díjátadás örömeiben.

V. Gy.: **Miért** vallja magát **pedagógusbarát** kiadónak az **Apáczai Kiadó**?

E. J.: Erre **több választ** is tudunk adni: 1) Azért, mert **utólérhetetlen kedvezményeket** biztosítunk tanítóinknak, tanárainknak. 2) Iskoláink számára olyan **lehetőségeket nyújtunk**, amelyet eddig még egyetlen más kiadó sem tudott túlszárnyalni. 3) A Genius Apáczai Diploma Díj megalapításával pedig **erkölcsileg visszaadtuk a pedagógusok méltóságát**, anyagilag pedig a nettó 500.000, 400.000, 300.000 Ft-tal olyan elismerést nyújtunk, amelyet sem állam, sem magánszemély eddig soha nem tudott még megtenni. 4) Könyveinkkel pedig nemcsak pedagógusbarátok, hanem **gyermekbarátok is vagyunk**, mert igényes, esztétikus kiadványainkból csak **jól lehet tanítani**, és **eredményesen lehet tanulni**. 5) **Tanítás-Tanulás** című szakmódszertani folyóiratunkkal segítjük a tanítók pedagógiai





kultúrájának folyamatos fejlesztését, **Szivárvány...** című gyermekújságunkkal pedig örökös emberi értékeket ápolunk, és szórakoztatva tanítunk.

- V. Gy.: De **mivel motiválja a saját munkatársait**, a kiadó dolgozóit, hogy az Apáczai Kiadó a jövőben is sikeres pedagógusbarát kiadó legyen?
- E. J.: Mindenekelőtt egyértelműen felvázoljuk az Apáczai Kiadó célját, amellyel munkatársaink azonosulni tudnak. Azok a **szerzők**, akik ezeknek a céloknak az elérését, megvalósítását **jó tankönyveikkel** elősegítik, erkölcsi elismerésként az **Arany, Ezüst, Bronz Toll díjat kapják**. Azok a **szakreferensek** pedig, akik marketingmunkájukkal ezeket a könyveket megszerettetik és megrendeltetik, az **Arany, Ezüst, Bronz Téka díjat alapítottuk meg**. Mindkét esetben az első díj 500–500.000, a második 400–400.000, a harmadik pedig 300–300.000 Ft-os pénzjutalommal jár. Szerzőink honoráriumra, szerzői jogdíjra úgy gondoljuk, elismerésre méltók, szakreferenseinket pedig a megrendelések megtartásáért és megemeléséért komoly jutalmazásban részesítjük. Munkatársaink megfelelő fizetésért dolgoznak, s amennyiben pedig munkához való hozzáállásuk dicsegetes, úgy jutalmazzuk vagy rendkívüli fizetésemeléssel becsüljük meg őket.
- V. Gy.: Mit tart az elmúlt 15 év sikerének és kudarcának?
- E. J.: Az elmúlt 15 évben az Apáczai Kiadó Magyarország legnagyobb, legdinamikusabban fejlődő magán-tankönyvkiadója lett. Pedagógusok tízezrei vették át szellemiségünket határainkon belül és **Magyarország határain túl**. Nemcsak szellemiségünket ismerték meg a határainkon túl, hanem **támogatásainkat is**. Az elmúlt években 63,2 millió, majd 98 millió Ft értékű apáczais tankönyvekkel segítettük édes anya-nyelvünk ápolását és megtartását Erdélyben, Délvidéken és a Felvidéken. Kudarcunk pedig csak annyi, hogy „nem nekünk állt a zászló” a Nemzeti Tankönyvkiadó privatizációjánál.
- V. Gy.: Szándékában áll-e az Apáczai Kiadónak az informatikai-multimédiás területen előrelépést tenni?
- E. J.: Természetesen. Az első osztályosoknak már **elkészítettük** a jelenleg átdolgozás alatt álló **Az én ÁBÉCÉM tankönyvhöz CD-nket**. A felső tagozatban pedig Történelem tankönyveinkhez olyan **történelmi játékokat** készített egy fiatal pályázatot nyert csapat, amellyel közelebb hozzuk a kamaszkorban járó diákokhoz az egyetemes és nemzeti történelmünket. A sort folytatni kívánjuk...
- V. Gy.: Melyik új kiadványaikra a legbüszkébbek?
- E. J.: Alsó tagozatban átdolgoztuk **Az én ÁBÉCÉM tankönyvcsaládot**, már kedves új rajzokkal jelenik meg **Az én matematikám 1.** és 2. osztályos tankönyvünk, folyamatban van a 3., 4. osztályos matematika tankönyveink átdolgozása. Az 1–2–3–4. osztályos **technika-tankönyvcsaládunk** már készen van, és esztétikus kivitelben, új ötletekkel jelenik meg. Büszkéek vagyunk az új **angol- és németkönyveinkre**, amelyek már a felső tagozat számára is elkészültek. Gondoltunk a napközisekre is a **Napi(s) gyakorló** sorozatunkkal. Mindenkinek jó szívvel ajánljuk az 1–8. osztály számára készített **szövegértést fejlesztő gyakorló füzeteket**, valamint a felső tagozatban **Mozgókép- és médiaismeret** legújabb kiadványunkat, továbbá a **Dráma és tánc**, az átdolgozott **Etika**, a 6. és 8. osztályos **Egészségtan modul** kiadványainkat. Örömmel hirdetjük, hogy elkészültek a **kétszintű érettségire felkészítő** kiadványaink **biológiából, matematikából és fizikából**.
- V. Gy.: Mit vár a Tanár Úr a következő 15 évtől?
- E. J.: „...,Elsőkből lesznek az elsők!”...
- V. Gy.: Ehhez kívánok – én is – minden „Apáczai-hívőnek” sok szép könyvet, megérdemelt sikert, kiváló egészséget.





KÉPEK – JÓZSA JUDIT KISPLASZTIKÁI



Józsa Judit 1974-ben született a székelyföldi Korondon, az egész Erdélyben, sőt azon kívül is elhíresült fazekascsalád, a Józsa család harmadik gyermekeként. Székelyudvarhelyen végezte el az egészségügyi szakközépiskolát; rövid ideig ott is dolgozott a városi kórházban. Közben édesapja, *Józsa János* keze alatt már egészen korán elkezdett kerámiaszobrokat készíteni. Aztán 1993-ban édesapjával együtt a nagyszombati falumúzeumban részt vett egy csoportos kiállításon. Magyar és székely népviseletbe öltöztetett kisplasztikáinak rideg fogadtatása után *Józsa Judit* úgy döntött, hogy Magyarországon folytatja életét és munkáját. Ha-

tározott, tudatos leány, legyőzte családjára ellenkezését. 1994-ben elszegődött a budapesti Szent Margit Kórházba szociális dolgozónak. Miután egy évig nővérszálláson lakott, a család segítségével végül saját lakásba költözött. Még ágya sem volt, amikor már volt égető kemencéje, műhelye, ahol kedve szerint, akár éjjelkor, akár délben munkához foghatott. És dolgozott is keményen. Közben pedig beiratkozott a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar művészettörténet szakára, mivel szükségét érezte a műveltségnek a képzőművészet terén. Jellemző azonban *Józsa Judit* tudatosságára, hogy nem a Képzőművészeti Egyetemre jelentkezett, azért, hogy megvédje magát a nem kívánt hatásoktól, megőrizze szellemi-alkotói függetlenségét.

1996-ban már ki is állította szobrait a Gellért Szállóban – nagy sikerrel. Azóta már volt kiállítása Budapesten, Esztergomban, Szombathelyen és más magyarországi városokban, de bemutatkozott már Hollandiában, az Egyesült Államokban, Kanadában és Ausztráliában is. 1996-ban különösen nagy sikert aratott az Ópusztaszeren kiállított *Honfoglalók* című történelmi sorozatával. A harminc darab 30-40 centiméter magas kerámiaszobrocscska a hét vezértől a korabeli mesterségeken át a temetkezési szokással bezárólag, mind a régi leletek alapján készültek. *Judit* igyekezett korhűen ábrázolni a ruhákat, a szerszámokat, a hajviseletet. „A szobrok modelljeit





történelmi irodalomból, régészeti leletekből élesztette fel, ragaszkodva a történelmi hitelességhez. (...) A szobrok műves megmunkálásukkal, egyedi karaktereikkel, finoman patinázott felületeikkel egy fiatal tehetség őszinte, áradó tiszteletét és szeretetét fejezik ki a honfoglalók emléke előtt. Üde, virágos koszorú ez a kisplasztikai csoport a millicentenáriumi képzőművészeti alkotási között” – mondta az ópusztaszeri kiállítás megnyitóján Kovács Gergelyné muzeológus.

Kelemen Kristóf a 30 kisplasztikát, az egész szoborcsoportot, a millicentenáriumhoz méltó képzőművészeti alkotásnak minősítette – olvasható a bíráló bizottság jegyzőkönyvében. Losonczy Miklós a figurák nemes, mértéktartó archaizmusát emelte ki, az alakok hamvasságukkal eltérnek a Feszty, Munkácsy, Boda stílusú megfogalmazásoktól. Pogány Ö. Gábor szerint az alkotások alapvetően szobrok... Kő Pál szerint a profik nem biztos, hogy ilyen teljesítményre képesek, ennyi hangon és szólamban szólni.

2003-ban a *Táltosok és Szentek. Árpád népe és házána szentjei* című kiállítással lepte meg közönségét a Magyar Kultúra Alapítvány Budavártermében. Lehetett számítani arra, hogy Józsa Judit, a népi mesterségeket egykor oly meszeszerűen megformáló keramikus, ismét valami nagyobb lélegzetű bemutatkozásra készül, miközben az említett kollektiókat is sorra sikerre vitte.

Józsa Judit kisplasztikái egyre ismeretebbek, és ami talán a legfontosabb: az elismerés egyöntetű. Úgy tűnik, bravúrosan szövi az agyagot. „A korondi fazekasság fortélyait, az agyagművesség

technikai részét édesapám tanította meg nekem – mondja Judit. – Mindent, ami a hagyományos kerámia ornamentikájához tartozik, a különféle motívumokat annyira megtanította nekem, hogy ha éjjel álomból ébresztenek fel, akkor is le tudnám rajzolni őket... A családban hosszú időre visszamenőleg, különösen apai ágon, mindenki fazekas volt. Ezt nem lehet nem folytatni. A testvérem otthon maradt, ő öröklte a fazekasmesterséget, hiszen az apáról fiúra száll Korondon. Én egy kicsit másként ugyan, de azért magam is agyagból mintázom a hagyományos népi életképeket, a történelmi témájú honfoglaló magyarokat vagy éppen a magyar történelem igazi nagyasszonyait megtestesítő kisplasztikáimat. Ez utóbbi csoportomat két részesre terveztem: az első részt, a 800–1800-ig tartó időintervallum fontosabb asszonyait 2004 augusztusában állítottam ki a Budai várban, a Magyar Kultúra Alapítvány székházában. A második részt, az 1800-tól tegnapig tartó időintervallumba tartozó személyek ugyancsak itt, 2005 augusztusában kerülnek a nagyközönség szemei elé.”

N. Dvorszky Hedvig művészettörténész véleménye szerint a magyar nagyasszonyok példaképeivel nem csupán önmaga eszményeiről vall a művész, hanem tudatosan állítja a jelenben megbolydult értékrendű társadalom elé azt az erkölcsi tartást, tudást és méltó életvitelt, amelyre jó emlékezni, még jobb továbbkutatni, és szellemi gyönyörűség belőle erőt és nyugalmat meríteni. „Azt azonban feltétlenül meg kell jegyezni, hogy Józsa Judit mint keramikus is ki-



emelkedő módon végzi kisplasztikai munkáját, s nem lenne szerencsés, ha rajta ragadna a bármely jószándékkal is hangoztatott jelző, miszerint ő lenne »az erdélyi Kovács Margit«. Nem csupán a választott tartalom és annak szobrászi megjelenítésében különböznek, hanem magának az agyaghasználatnak a módjában is, és ezt feltétlenül illik ismerni ahhoz, hogy újszerűsége okán, méltó módon ítéltessek meg Józsa Judit művészi rangja. A Kovács Margit-i zsánerképeket Józsa Judit meghaladta, továbbá: Józsa Judit nem korongolt és (kvázi) vázaformából alakít ki figurát, hanem változó nagyságú és vastagságú agyaglapokból formázza, kézzel és finom kis eszközökkel mintázza – belül természetesen kiégetésre alkalmas módon üregesre hagyott – karakteres, senki mással össze nem téveszthető alakjait. A nagyszabású programvállalása mellett ez a szobrászi teljesítmény is teszi őt a mai magyar kultúra egyik eredetiségévé, akiről egyre többen fedezik fel értékeit, és akihez a vendégkönyvek tanúsága szerint megrendítő hitvalló verseket is írnak. Örüljünk tehát egy új tehetség új eredményeinek, e nem könnyű út ellenére – várva a művészi gyarapodást.”

A magyar nagyasszonyokról szóló (2004. augusztusi) kiállítást követően jelent meg a Kiskapu Kft. gondozásában a *Magyar Nagyasszonyok I. 800–1800* című könyvszerű katalógus cca. 60 oldalon, mely Józsa Judit kiállítási anyagát, 26 magyar nőalak patinázott terrakotta kisplasztikáját tartalmazza.

A teljes oldalas gyönyörű fotókon szinte a legapróbb részletig megcsodál-



hatjuk az agyagból megformált nőalakokat, míg az oldalpáron az életrajzok szövegeit olvashatjuk, melynek anyaggyűjtési munkájában Váralljai Csocsány Jenő professzor segítette a művésznőt.

*

Tiszta Forrás Galéria

(Fortuna Udvar)

1014 Budapest, Szentháromság tér 6.

Bejárat: Hess András tér 4.

Telefon: (06-1) 202-1389

Józsa Judit műterme:

1085 Budapest, Stáhly u. 15.

Telefon: (06-1) 338-4648

Internetes galéria:

<http://jozsa.kiskapu.hu>



Előzetes a Mester és Tanítvány hetedik és nyolcadik (2005/3. és 4.) számáról

HETEDIK SZÁM: Címe (és fő témája): *Család és iskola*
A kéziratok megküldésének végső időpontja: 2005. június 1.
Megjelenés: 2005. augusztus 25.

NYOLCADIK SZÁM: Címe (és fő témája): *Érettségi*
A kéziratok megküldésének végső időpontja: 2005. október 1.
Megjelenés: 2005. november 25.

Köszönettel vesszük, ha javaslatokat kapunk a **későbbi számok témáira**.

Továbbra is *kérünk* és *várunk* kutatóktól, oktatóktól, pedagógusoktól, iskoláktól, óvodáktól a fenti határidőkre bármilyen írást, ötletet, kérést, javaslatot és illusztrációt a *Kérés olvasóinkhoz és leendő szerzőinkhez* cím alatt közöltek szerint.

1. Bármilyen igényes írást az *anyanyelvről* vagy a *családról*. (Hazai, határon túli és nemzetközi vonatkozások egyaránt érdeklődésre tarthatnak számot.)
2. Dolgozatokat *más pedagógiai témában*.
3. *Illusztrációkat* (fotókat, tanári vagy tanulói képzőművészeti alkotásokat).
4. A szerkesztőség figyelmének felhívását olyan *pedagógus személyiségekre*, akik pályájukkal, munkásságukkal példaként állhatnak a szakma előtt, és akiknek bemutatását interjú, portré vagy önvallomás formájában ajánlják a szerkesztőségnek.
5. *Iskolák, óvodák, kollégiumok bemutatkozását*. (E bemutatkozásoknak nem az önreklámozás a céljuk, hanem a sajátos pedagógiai arculat autentikus felmutatása, amelyből más intézmények is tanulhatnak, ötleteket meríthetnek. Bemutattuk már Olvasóinknak a Pannonhalmi Bencés Gimnáziumot, a Budapesti Fásori Evangélikus Gimnáziumot, a Debreceni Református Kollégium Gimnáziumát, stb. A későbbiekben olyan műhelyeket szeretnénk az Olvasókkal felfedeztetni, amelyek kevéssé ismertek ugyan, de munkájuk és eredményeik alapján kiérdemlik a közfigyelmet.)
6. *Reflexiókat*, véleményeket, akár ellenvéleményeket az előző lapszámban megjelent írásokhoz kapcsolódóan.
7. Esetleírásokat az előző vagy az aktuális lapszám fő témájához.
8. *Könyvismertetéseket*, recenziókat, kritikát, kulturális híreket.
9. Bármilyen észrevételt, értelmezést, kritikát, esetleírást, vitairatot stb. a nevelés-oktatás *aktualitásairól*.
10. Pedagógiai *kísérletekről* szóló dokumentált beszámolókat.
11. Egy-egy *tantárgy* tanításához kapcsolódó tanulmányt.
12. *Szépirodalmi* alkotást pedagógusoktól vagy tanulóktól.





Kérés olvasóinkhoz és leendő szerzőinkhez

A Mester és Tanítvány *konzervatív*, azaz *értékőrző* pedagógiai folyóirat. Célunk, hogy (1) ápoljuk a keresztény elvű pedagógia meglévő hagyományait, (2) hidat építsünk a neveléstudomány és a pedagógiai gyakorlat között meglévő szakadék fölé; (3) kapcsolatot teremtsünk a határon inneni és a határon túli magyar nyelvű pedagógiai irodalom között; (4) tájékoztatást adjunk a pedagógia világának aktualitásairól, és (5) bemutatkozási lehetőséget biztosítsunk olyan fiataloknak, akik hasonló szellemiségben végzik kutatásaikat.

Kedves Olvasóink, Szerzőink!

1. Várjuk olyan, tudományos igényű írásait, amelyek akár az *elmélet*, akár a *gyakorlat* felől közelítve tárgyalják a pedagógia, illetőleg az oktatáspolitikai különböző kérdéseit és történéseit.

Az írások kapcsolódhatnak az adott lapszám *fő témájához*, de *reflektálhatnak* a korábban megjelent tanulmányokra, *aktualitásokra* is, érintve a *társadalom* vagy a *pedagógia* bármely kérdését.

2. Helyet kívánunk adni olyan írásoknak is, amelyek ugyan közvetlenül nem hordozzák magukon a keresztény pedagógia látásmódját, de kellőképpen *nyitottak és jóindulatúak* az övéiktől eltérő pedagógiai paradigmák és képviselőik iránt.

3. Szívesen közlünk a pedagógia tárgykörébe tartozó magyar nyelvű: *tanulmányokat* és *elemzéseket* (30 000 bruttó leütésig), *nevelési-oktatási intézményeket bemutató írásokat* és *OTDK-dolgozatokat* (10 000 bruttó leütésig), *könyvismertetőket* (4 000 bruttó leütésig). A megadott

terjedelmet meghaladó írásokat vagy le kell rövidítenünk, vagy a közlésüktől eltekintünk.

4. Várunk *fotókat, rajzokat, illusztrációkat* (fotókat, tanári vagy tanulói képzőművészeti alkotásokat).

5. Kérjük föltüntetni minden esetben: a tanulmány címét (és alcímét); a szerző(k) nevét; a munkahely pontos megnevezését, és a szerző levelezési és e-mail címét, ill. telefonszámát, ahol a szerkesztő a szerzőt elérheti.

6. A teljes kéziratot *elektronikus úton* kérjük a szerkesztőségbe megküldeni a következő e-mail címre: mestan@btk.ppke.hu

7. Kérjük, hogy a végjegyzeteket és az irodalomjegyzék tételeit a lent meghatározott formában legyenek kedvesek megadni (ezzel segítve a szerkesztő munkáját!):

Könyvre való hivatkozás:

- Nagy József: *Szevetek szöveget formázni*, Reménység Kiadó, Budapest, 2004.
- Smith, John: *A PC használata. Haladók kézikönyve*, Reménység Kiadó, Budapest, 2004.

Tanulmányra hivatkozás:

- Nagy Pál – Mosoly Éva: *Bátorság*, in: Fuszbergersteinerszki Pál (szerk.): *Érények könyve*, Gyáva Nyúl Kiadó, Budapest, 2001, 320–345. o.

Cikkre hivatkozás:

- Nagy-Mosoly Adél Mária: *Ennyi névvel élni*, in: *Magyar Folyóirat*, 2004. május 12., 15. o.

Köszönjük, hogy ezzel is segítik munkánkat!

A szerkesztő



Mester és Tanítvány

NYELVÉBEN ÉL A NEMZET

„Egy közösség csak akkor tud jól működni, ha tagjai tisztelik, szeretik egymást, és mindenki a személyiségének megfelelően munkálkodik, ha kialakul az összetartozás érzése. Ezt nevezzük egy ország esetében nemzeti öntudatnak, melynek fontos tényezője és eszköze a nyelv.

Az anyanyelv nélkül – Magyarország esetében – valószínűleg az amúgy sem túl erős magyarságtudat minimálisra csökkenne. A nyelvet minden generáció örökségül kapja, és feladata, hogy annak tisztaságát, gazdagságát megőrizze.”

A 11. osztályos gimnazista diák fenti szavai őszintén és méltóképpen fejezik ki a *Mester és Tanítvány* 6. számának alap gondolatát: Ez a nyelv egész valónk szerves része. Ezen a nyelven mondjuk ki az első szavakat, mondatokat, válunk egy közösség részévé, egy egész világlátásunkat meghatározó kultúra részesévé, és utolsó utunkon is e nyelven búcsúznak tőlünk. Ezt a nyelvet beszéljük, jórészt anyanyelvünként majd' tizenöt millióan határainkon innen és túl.



Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Bölcsészettudományi Kar
Piliscsaba

Előfizetési ár: 600 Ft

Bolti ár: 820 Ft

