

konzeruatió pedagógiai folyóirat

16. szám

2007. november

# Mester · és Tanítvány



Idegen nyelvek



# Mester-és Tanítvány

## Konzervatív pedagógiai folyóirat

A Pázmány Péter Katolikus Egyetem  
Bölcsészettudományi Kar, a Katolikus Pedagógiai  
Szervezési és Továbbképzési Intézet  
és a Mondat Kft. lapja

16. szám, 2007. november  
IDEGEN NYELVEK

Főszerkesztő:  
**HOFFMANN RÓZSA**  
Főszerkesztő-helyettes:  
**KORMOS JÓZSEF**  
Szerkesztő:  
**NAGY ÁGNES**

Szerkesztőbizottság:  
BAGDY EMÓKE, 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,  
SZAKÁCS MIHÁLYNÉ, TOMKA MIKLÓS,  
TÓKÉCZKI LÁSZLÓ

Kiadja a PPKE BTK, a KPSZTI és a Mondat Kft.  
Felelős kiadó: NAGY LÁSZLÓ dékán  
Megjelenik negyedévente

Támogatóink:



Oktatási  
és Kulturális  
Minisztérium

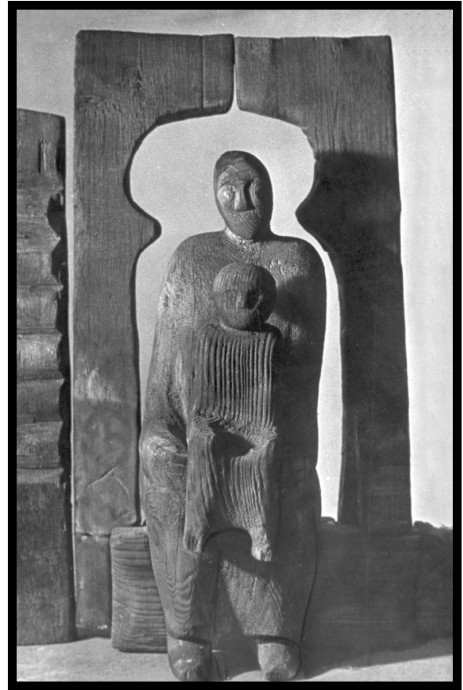
OKM



Polgári  
Magyarorszáért  
Alapítvány



Barankovics  
Alapítvány



### Szerkesztőség:

Pázmány Péter Katolikus Egyetem  
Bölcsészettudományi Kar  
2087 Piliscsaba, Egyetem u. 1.  
Telefon: (06-26) 375-375/2180  
E-mail: nagy.agnes@btk.ppke.hu

### Megrendelhető:

Mondat Kft.  
1158 Budapest, Jánoshida u. 18.  
Telefon: (06-1) 418-0062/42  
E-mail: horvathj@mondathu  
honlap: mesterestanitvany.btk.ppke.hu  
ISSN 1785-4342

Grafikai terv: Egedi Gergely

Tördelés és nyomdai munkák:  
**mondAt Kft.** · www.mondathu





## Számunk szerzői

- BÁNKI ÉVA – egyetemi tanár (Károli Gáspár Református Egyetem BTK, ELTE BTK, Portugál Tanszék)
- BÁRDOS JENŐ – MTA nagydoktora, egyetemi tanszékvezető (Pannon Egyetem, Angol–Amerikai Intézet)
- BOGNÁR ANIKÓ – igazgatóhelyettes, a magyar–angol két tanítási nyelvű tagozat vezetője (Karinthy Frigyes Gimnázium)
- DESCHMANNÉ PÁLOS EMESE – egyetemi adjunktus (PPKE BTK, Pedagógiai Intézet)
- GÁBOR BÁLINT JÓZSEF – igazgató (Premontrei Rendi Szent Norbert Gimnázium, Szombathely)
- GLOVICZKI ZOLTÁN – gimnáziumi tanár (Németh László Nyolcosztályos Gimnázium, Budapest), egyetemi adjunktus (PPKE BTK)
- GYURKÓ ANDREA ZSUZSANNA – tanár, a német tagozat vezetője (AMK Apáczai Gimnázium és Szakközépiskola, Pécs), óraadó tanár (Pécsi Tudományegyetem BTK)
- HEGEDŰS BÉLÁNÉ – igazgatóhelyettes (Hajnóczy József Kollégium, Pécs)
- HOFFMANN RÓZSA – tanszékvezető (PPKE BTK, Pedagógiai Intézet), országgyűlési képviselő
- HORVÁTH KORNÉLIA – docens (PPKE BTK, Magyar Irodalomtudományi Intézet)
- HUTAI LÁSZLÓ – gimnáziumi igazgató (Karinthy Frigyes Gimnázium)
- LÁSZLÓ TÍMEA – egyetemi tanársegéd (PPKE BTK, Pedagógiai Intézet)
- MARÓTH MIKLÓS – egyetemi tanár, tanszékvezető (PPKE BTK, Arab, Latin és Görög Tanszék)
- MIKSA LAJOS – oktatáspolitikus, újságíró
- NAGY ÁGNES – szerkesztő
- NÉMETH MAGDA – vegyész, nyugalmazott tanár
- OROSS ESZTER – demonstrátor (PPKE BTK, Pedagógiai Intézet)
- † OROSZLÁNY PÉTER – egyetemi adjunktus (PPKE BTK, Pedagógiai Intézet)
- POLÁKOVITS NÁNDOR – egyetemi adjunktus (PPKE BTK, Pedagógiai Intézet)
- RAFFAI KINGA – festőművész, tanár, a művészeti tagozat vezetője (Eötvös József Szakképző és Művészeti Szakközépiskola, Miskolc)
- SZÉNÁSI FERENC – irodalomtörténész, műfordító, nyugalmazott tanár (Szegedi Tudományegyetem Tanárképző Főiskolai Kar, Olasz Nyelv és Irodalom Tanszék)
- VÁRNAGY ELEMÉR – nyugalmazott óraadó tanár (Pécsi Tudományegyetem BTK és FEEK)





## Tartalom

<i>Bevezető</i> .....	5
<b>HOMÍLIA</b>	
Gábor Bálint József O. Praem.: <i>Egy emigráns naplójából – Homília az idegen nyelvről</i> .....	7
<b>IDEGEN NYELVEK</b>	
Maróth Miklós: <i>A kezdeti nagy roham</i> .....	10
Bárdos Jenő: <i>Kis nyelvtanítás-történet</i> .....	18
<i>A nyelvek titka</i> .....	25
Szénási Ferenc: <i>Megy-e a fordítás által a világ elébb?</i> .....	26
Németh Magda: <i>Németh László nyelvtudása – „Gályapadból laboratórium”</i> .....	31
Deschmanné Pálos Emese: <i>A nyelvkönyvek szerepe az idegennyelv-oktatásban</i> .....	34
Gloviczki Zoltán: <i>Hogy került a latin az asztalra?</i> .....	40
Bánki Éva: <i>Aranyhímzés (részlet)</i> .....	48
Polákovits Nándor: <i>Az olasznyelv-oktatás és az olasztanárok helyzetéről – a nyelvoktatásban megvalósítható kultúráközvetítés lehetőségeiről</i> .....	53
Gyurkó Andrea Zsuzsanna: <i>Szemléletváltás az idegen nyelvek oktatásának és mérésének folyamatában</i> .....	60
Kosztolányi Dezső: <i>Esti Kornél (kilencedik fejezet)</i> .....	70
László Tímea: <i>A franciatanárok kultúráközvetítő szerepe és a franciatanítás jövője</i> ..	75
François Villon: <i>Ballade des contre-vérités</i> – Szabó Lőrinc: <i>Ellentétek</i> .....	86
<b>A KATOLIKUS PEDAGÓGIAI SZERVEZÉSI ÉS TOVÁBBKÉPZÉSI INTÉZET (KPSZTI) ROVATA</b>	
Magyar cserekapcsolatok és projekt-együttműködések a világ keresztény intézményeivel .....	87
<b>MŰHELY</b>	
Oroszlány Péter: <i>Önismeret és emberré válás</i> .....	104
Miksa Lajos: <i>Autonómia és oktatás – Nemzeti kisebbségek és jogaik Európában</i> .....	108
Kormorán: <i>Volt apám, volt anyám</i> .....	114
Várnagy Elemér: <i>A moldvai csángók anyanyelvi oktatása és egyházunk tanítása</i> <i>Krisztus Misztikus Testéről</i> .....	115
<i>Egy nép lelke</i> .....	120
<b>ISKOLA</b>	
Bognár Anikó, Hutai László: <i>Nyelvi és nemzetközi programok a Karinthy Frigyes Gimnáziumban</i> .....	121
Karinthy Frigyes: <i>Halandzsa</i> .....	132







#### AKTUÁLIS

- Hoffmann Rózsa: *A közoktatás költségvetési kilátásai* ..... 134  
Horváth Kornélia: *Irodalomtudományi és műértelmező workshop a Pázmány Egyetem Bölcsészettudományi Karán* ..... 137

#### PORTRÉ

- Nagy Ágnes: *Teljes szívből – Interjú Deschmanné Pálos Emesével* ..... 139

#### KÖNYVISMERTETÉS

- László Tímea: *FONE–HANG–TIKA–TAN* ..... 145  
Nagy Ágnes: *„A kereszténység megújítja a világot” – A Kereszténydemokrata Néppárt Kereszténység és Közélet című új könyvsorozata* ..... 150

#### VISSZHANG

- Hegedűs Béláné: *Bemutkozunk – Élet a pécsi Hajnóczy József Kollégiumban* ..... 153

#### ABSTRACT

- Oross Eszter: *A Mester és Tanítvány 16. számának angol nyelvű kivonata* ..... 164

#### NÉVJEGY

- Raffai Kinga ..... 167

#### EGYÉB

- Előzetes a Mester és Tanítvány tizenhetedik és tizennyolcadik számáról* ..... 168



*Gizella madarai*





## Beevezetö

Jó ezer évvel ezelött, az első magyarországi iskola alapításának idején az iskolamesterek még nem értekeztek az idegen nyelvek tanításának kérdéseiről. Európában mindenütt a latin volt az egyeduralkodó, mi több, magának a tanításnak a nyelve. Így volt ez nálunk is évszázadokon keresztül. Az 1844-ben megalkotott reformkori törvény hozott jelentös változást: ettől kezdve taníthattak a magyarországi iskolák magyar nyelven. És ettől kezdve jelentkezett külön témaként az idegen nyelvek (kezdetben csak a latin, az ógörög és a német) tanításának kérdése. Elmúlt évszázadunk 20-as éveiben az oktatásügy irányítói (gróf Klebelsberg Kuno kultuszminiszterrel az élen) felismerték az élő idegen nyelvek tanításának társadalmi szükségességét, és korántsem nélkülözve a konzervatív erök kritikáját, meg tudták valósítani reformelképzeléseiket, aminek következtében virágzásnak indult középiskoláinkban néhány európai idegen nyelv tanítása. A klasszikus műveltséget hordozó latin és ógörög mellett megjelent a gimnáziumokban a német után a francia, az olasz, majd az angol és a spanyol.

Am a XX. század derekáig az ifjúságnak csak elenyészö, 5-10%-a járt gimnáziumba. Így a háború utáni változások, jelesül az orosz nyelv kötelezö tanításának elrendelése nyelvileg felkészületlen állapotban érte a lakosságot. A kötelezö orosz nyelv iránt a legtöbben ellenszenvet éreztek, nem is tanulták szorgalmasan. Az okok nyilvánvalók: a nyelvtanulás bojkottálása egyfajta politikai ellenállást jelentett. Másrészt alig akadt az országban jól képzett orosz tanár. Néhány orosz hadifogságot megjárt vagy az önképzésben jeleskedö valamikori latin vagy egyéb szakos tanár jelentette a ritka kivételt. Ezek az idösödö pedagógusok, valamint az orosz irodalom és kultúra nagyszerúsége azonban képes volt elvarázsolni néhány egykori diákot (köztük e sorok szerzöjét). Mindemellett az ún. nyugati nyelvek csak másodikként, 14 éves kortól kezdve, és csak a gimnáziumi tanrendben jelentek meg. A 60-as, 70-es években a bölcsészkarokon még ritka kivételnek számítottak a két nyugati nyelv szakos hallgatók (többnyire diplomata szülök vagy két nyelvü családok gyermekei). Az angolt, németet, franciát, spanyolt stb. csak az orosz nyelvvel vagy magyarral, történelemmel, esetleg latinnal lehetett szakpárba kapcsolni. A tanárképzö főiskolákon pedig csak két-három évtizeddel ezelött szervezödhetek meg az első idegen nyelvi tanszékek.

Szükségszerű tehát, hogy a magyar népesség idegennyelv-tudása a XX. század végén katasztrofálisan alacsony szintü volt. A statisztikai adatok mellett pesti viccek százai szólnak erről az áldatlan állapotról. A negatív képet nem írja felül az a tény sem, hogy mindeközben kiváló tolmácsaink és műfordítóink szépítették mindig nyelvi állapotunkat.





Azóta némi javulás tapasztalható. Az 1978-as tantervekhez kapcsolódva bekerült az érettségi követelményekbe az idegen nyelvi szóbeli vizsga. Ez a kényszer egészségesen hatott vissza a kommunikatív nyelvoktatásra, és minőségi emelkedést eredményezett. A rendszerváltoztatás előtt pedig eltörölték az orosz nyelv tanulásának kötelező jellegét, ami megnyitotta a kapukat más idegen nyelvek korai tanulása előtt. Mindehhez társult a nyelvpedagógia rohamos fejlődése, a nemzetközi vállalatok növekvő igénye az idegen nyelvet jól tudó szakemberek iránt, a szaporodó ösztöndíj-lehetőségek, a vasfüggöny leomlása, az ország határainak megnyitása, a külföldi televíziós csatornák megjelenése stb. S bár a felnőtt lakosságra vonatkozó mutatók érthető okokból nem változtak számottevően (hiszen az idegen nyelvek tanulása akkor lehet eredményes, ha már gyerekkorban megkezdjük), a mai huszon- és harmincéves korosztály nyelvtudása fokozatosan javuló tendenciát mutat. Ám még mindig messze elmaradunk attól az állapottól, amit ideálisnak, de legalábbis elfogadhatónak tekinthetnénk.

2004. május 1-jén az Európai Unió tagországa lettünk. Ez a megváltozott történelmi helyzet – sok egyéb mellett – új összefüggésekbe helyezi a magyar nép idegen nyelvi kultúrájának megítélését is. Annyit máris elértünk, hogy nyelvszakos tanárainknak nem kell különösebben érvelniük az iskolákban a nyelvtudás fontossága mellett. A fiatalok körében és a társadalmi értékítéletekben sikknek számít nyelveket jól tudni. Növekszik is a sikeres nyelvvizgát tett fiatalok és felnőttek száma. Fénykorukat élik a nyelviskolák. A külföldi munkavállalási csatornák megnyitása újabb lehetőségeket rejt magában.

Ám e pozitív jelenségek mellett további kihívásokkal kell szembenéznünk. Látunk kell, hogy még mindig kevesen beszélünk nyelveket. Még kevesebben jól, igényesen. A fokozott gazdasági kényszer nem kedvez a kultúráközvetítésnek: a nyelvtanulás nemcsak a gyorstanfolyami keretek között, hanem a középiskolákban is mindinkább technikai tudássá silányul, s kevésbé gazdagítja a világ megismerésével a személyiséget. Ugyancsak negatív jelenségként értékeljük azt a káros egyoldalúságot, amely kizárólag az angol nyelv tanulását tekinti hasznosnak, háttérbe szorítva a többi nagy nyelvet, köztük a szomszédos népekét. Ebben az összefüggésben helytelennek kell ítélnünk azokat a közoktatási változásokat is, amelyek értelmében szülői-tanulói igény esetén kötelező lesz angolt tanítani az iskolákban. És komoly veszélyt látunk abban is, hogy sok iskolában háttérbe szorítják az anyanyelvi képzést az idegen nyelvek, többnyire az angol javára.

A Mester és Tanítvány 16. kötetének írásai szándékunk és reményeink szerint hozzátesz egy téglát az idegennyelv-tudás érdekében folytatandó további, jó irányban haladó építkezéshez.

Piliscsaba, 2007. november

Hoffmann Rózsa  
főszerkesztő





## Homília

### EGY EMIGRÁNS NAPLÓJÁBÓL

### HOMÍLIA AZ IDEGEN NYELVRŐL

---

GÁBOR BÁLINT JÓZSEF O. PRAEM.

Egy idegen nyelv tanulása hallatlan kaland. Mindig rácsodálkoztam diákjaimra, akiket szenvedélyesen érdekelt a nyelv. Oroszlánkörmeiket, ébredő kamaszbizalmukat próbálgatták. S tényleg: öröm, amikor egy más ország beszédének összefüggéseit megértjük. A nyelv – a hordozott kultúra és nyelvtan – az a „benső arc”, különös szempár, mely visszatükröz bennünket. Weöres Sándor mondja híres egysorosában: „Látjuk Istent, mint saját szemünket.” A nyelvtanulásnak – normális kor egészséges iskolájában – ez a kulturális szembesülés lenne a fő feladata. Visszatükrözni szülőföldünk és anyanyelvünk értékeit. Nem hiszem, hogy lehetséges hatékony és korszerű nyelvoktatás saját kultúránk és otthonunk ismerete, s főleg szeretete nélkül. Az idegen nyelv tanulása mindig hazatalálás is: „Legurultam az árok mélyére. Tavasz lehetett, tavaszi reggel. Mintha madarakat hallottam volna, tán pacsirtákat. Már rég nem hallottam madárdalt. Hogy lehet, hogy nem hallottam őket az erdőben? Nem is láttam. Akkor nem tűnt különösnek. De az árokban különösnek tűnt.” (Samuel Beckett: Molloy) A nyelv ismerete, ha az nem a közösség élményéből születik, képtelen lesz tovább jutni a másik nyelv – legyen az angol, francia vagy olasz stb. – felszínén. Tudunk narancslevet kérni, metrójegyet venni, fizetni készpénzzel vagy bankkártyával. Ami persze fontos, de mi értelme lehet egy kizárólag pragmatikus nyelvoktatásnak? Vajon tisztességes diákjainkat beavatni abba a felnőttvilágba, ahol a fogyasztói világ árucikkeit kínzó csend köti össze? Jól kéne látnunk, hogy az „eszközszerű tudás” mai jelszava mögött éppen ez a „dolgaink közötti” feltörhetetlen hallgatás húzódik meg – mert sokszor bizony elmarad az adott nép emberi és kulturális értékeinek megismerése. Ebben az értelemben nemcsak a nyelvtanár „nyelvtanár”. Minden pedagógus és minden szülő az, aki kiáll a praktikus nyelvhasználatot meghaladó *többletért*. Ezért öröm, hogy mi pedagógusok még abból a világból jövünk, ahol nyelvünk gyökerei fakadnak: a nemzetből, a magyar kultúrából, a kereszténységből. Ezért érdemes Jézus szavaiba a lehető legmélyebben beleöltözködnünk, mert erő, buzdítás és táplálék küldetésünkben: „Abban az órában Jézus kitérő örömmel dicsőítette az Istent a Szentléleken, ezekkel a szavakkal: »Dicsőítelek, Atyám, ég és föld Ura, hogy elrejtetted ezeket a bölcsék és okosak elől, és kinyilvánítottad a kicsinyeknek. Igen, Atyám, így tetszett neked.«” (Lk 10,21).







Jézus szavai tudtul adják, hogy van egy másik világ, egy másik nyelv. Tulajdonképpen ezen lukácsi sorok között dobog a pedagógia szíve. Ez marad a pedagógus-tanár méltósága is. Közvetíti egy teljesebb világ, egy teljesebb Magyarország hagyományát, jövőjét és elvárásait. „A bölcsek és okosok” elől tényleg rejtve marad, hogy a digitális táblák világa nem megoldás. Különösen nem egy olyan *jelen* helyzetben, ahol e projektorok tanár-egzisztenciákat cserélnek le. Ezek a döntések (sok mással együtt) abból a csendből érkeznek, amiről beszéltem. A pragmatikus érintkezés, az üzleti érvelés és a gerjesztett fogyasztás, mint a „második anyanyelv” világából. Persze a nyelvkönyveink egyre szebbek, egyre színesebbek (és drágábbak) – s mindinkább belecövekelnek a praktikum sivatagába. McDonald’s, Cola-Fanta, mobiltelefonok, iPodok, Job-interjúk. A kikapcsolódás, a szórakozás, a gyerek-nem-vállalás e gyarmati tájképe éles kontrasztot mutat a *szabadság* világával. A nyelvtanárnak e tankönyvi felületek, a gyermekeink elé tárt, fájdalmasan aktuális művilág-ideológiák mellé oda kell tennie az élet, a növekedés, az öröm világát. „*Mindent átadott nekem Atyám. Senki sem tudja, hogy ki a Fiú, csak az Atya, és hogy ki az Atya, azt csak a Fiú vagy akinek a Fiú ki akarja nyilatkoztatni.*» *Majd külön a tanítványokhoz fordult, és így szólt: »Boldog a szem, amely látja, amit ti láttok.*»” (Lk 10,22-23). Megvan-e, hordozzuk-e ezt a külön-kincset? Mások vagyunk-e? Eltérünk-e a trenditől? Kilógunk-e abból a képből? „Mikor magára ránt egy világváros / Ahogy kibérli álmod az álomgyáros / És megfesti képed, hogy kép a képből / Sétálj magaddal kéz a kézben.” (Bikini zenekar: A világ végén)

\*

Persze, a bárányok hallgatnak. Hallgatunk. S közben, remélem, erőt és bátorságot gyűjtünk a Bárány fönti szavaiból. Odafigyelünk arra a belső nyelvi cseppkőképződésre, mely tovább folyik a nemzet életében. Mert érik a szabadság. A ránk bízott gyerekek számára van célbaérés. Itt, a londoni tanulmányaim-emigrációm magányában, az ismételt homília-felkérés fényében nyert új jelentést Thomas Hardy Szakadás című verse. Művészettörténet záróvizsgára, a PhD-előterjesztésre készülve fordítottam. Nem hoztam magammal magyar könyveket, csak az egy, idézett Beckettet és a Szentírást; természetes ösztön a szállást (és talán ott-hont) adó nép irodalmához fordulni. Az eredeti rímeket néhol elhagytam. A vers talán összefoglalja azt a különbséget is, mely az elmélkedés elején vázolt „két nyelv-két mentalitás” között *feszül*. Számomra még megfogalmazza a mindenkorri ellenállás mibenlétét is az „instrumentális ész” világával szemben. Mert Petőfi óta szerelem és szabadság nem választhatók külön. A sorok között ott van az a távolságélmény is, mely egy másik idegen nyelvhez való örök viszonyunkról beszél. Mondják, aki igazán el akar sajátítani egy nyelvet, annak szinte el kell felejtene anyanyelvét. Valami távolság közöttünk és az *idegen* nyelvek között mindig megmarad.





Szakadás

Esőszemek az ablakon, ajtó nyikordul,  
Heves szelek söprik a zöldet,  
És én itt vagyok, és te ott vagy,  
Sok száz mérföld köztünk!

Ó bárcsak az eső volna, Drága,  
Ó bárcsak a távolság lenne az,  
Amely kimondja elválásunk tényét,  
Akkor mosolyunknak maradna hely.

De az, ami kettőnket különválaszt,  
Nincs, mi eltüntesse, vagy áthasítsa,  
Az több mint táv vagy eső, Kedves.  
S tartósabb, mint maguk az évek.

1893

\*

Ahhoz, hogy nyelvet oktassunk, fel kell számolnunk árulásainkat. Az emigráns lét, az „idegen nyelv világában” való utazás ezt világosan láttatja. Furcsa, de talán a tanárnak kéne a legjobb emberré válni. Minden nappal többé tegnapi önmagunknál. Mindannyiunknak meg kéne merítkezni egy másik nyelvben, egy másik kultúrában – ahová a saját kultúránkban elkövetett árulások és bántások nem jöhetnek utánunk. Sokat lehetne még írni annak a bizonyos jézusi *más* nyelvnek, a benső szabadágnak hiányáról pedagógustársadalmunkban és iskolafenntartó egyházaink világában.

A műveltség, a tartás, az etikum, a diákjaink *tartalmas* – s a mi felnőtt árulásainkénál tágasabb – nyelvi világáért való lázadás képessége, mind-mind a jézusi idézetből fakadó feladat. Maradandó nyelvlecke. „Legurultam az árok mélyére. Tavasz lehetett, tavaszi reggel. Mintha madarakat hallottam volna, tán pacsirtákat. Már régen hallottam madárdalt. Hogy lehet, hogy nem hallottam őket az erdőben? Nem is láttam. Akkor nem tűnt különösnek. De az árokban különösnek tűnt.”





## Idegen nyelvek

### A KEZDETI NAGY ROHAM

---

MARÓTH MIKLÓS

**E**gy nyelv sikeres elsajátításának záloga egy kezdeti nagy roham, amelynek során a nyelv természetes ellenállását kell megtörni, utána pedig már lehet nyugodtabb tempóban is haladni. Azt is láttam, hogy a nyelvtudás sokrétű, az írásbeli megértés nem vonja maga után automatikusan a szóbeli megértést, és még kevésbé a beszélni tudást. Mégis az írott szövegek értelmezésének a képessége az a magaslat, amelyet ha elfoglalt az ember, akkor megnyílik az út a nyelv teljes meghódítása előtt. Ehhez pedig nem kell se tanfolyam, se mester, csak elszántság.

A nyelvtanulás számomra természetes dolognak számított attól kezdve, hogy kinyílt szemem a világra. Ez egyébként Muraszombatban történt, ahol a város lakóinak nagy része vendül (mai szóhasználat: szlovénül) beszélt. Kisgyermekkorai homályos emlékeim közé tartozik még az is, amikor nagyapám, aki az első világháborúban huszár volt, megegyezett a város mellett az orosz hadsereg lovait legeltető katonával, hogy az egyik ló hátán meglovagoltathat engem, föltehetőleg abban a reményben, hogy az akkor még csak harmadik életévében levő unokájából is egyszer majd huszár lesz.

Azaz egy idegen nyelvi közegben mindenkivel tudott beszélni. Ez utóbb sem töltött el csodálkozással, amikor szemem után eszem is kezdett kinyílni a világra, mivel a család minden tagja tudott legalább egy idegen nyelvet (ez arrafelé a német volt), de nem volt ritka közöttük az olyan sem, aki több nyelven is beszélt. A nyelvtudás a mindennapi élet része volt. Tehát legkisebb korom óta világos volt számomra, hogy fölnövekedvén majd nekem is több nyelvet kell tudnom. Így aztán, ha bármikor később szóba került a nyelvtanulás, sohasem ellenkeztem, még szívem legmélyén sem.

Márpedig megtehettem volna. Nem a nyelvtanulás ténye, hanem a módszere ellen kellett volna tiltakoznom. Vegyük a magyar pedagógia legnagyobb sikertelenségtörténetét, az oroszoktatást. Annak idején nagy érdeklődéssel vettem magamat bele, de egy idő után elpárolgott a lelkesedésem. Magam sem értettem sokáig, miért alakult mindez így, míg egyszer a véletlen össze nem hozott egy idős orosz tanárral. Tőle megtudtam, hogy az általános iskolai négy osztály anyaga mindössze ezer szó és a legszűkebb értelemben vett ige- és főnévragozás volt. Eből könnyű kiszámolni: az évi megtanulandó mennyiség 250 szóra rúgott. Ez





másként azt jelenti, hogy az egyik óráról a másikra egy, legföljebb két új szót kellett megtanulni. Ennyiért épeszű ember nem veszi elő a tankönyvét, elég, ha az óra előtti szünetben belenéz. Azaz magyarul: nem tanulja a nyelvet. Az eredmény közismert: a tanulás többévnnyi imitálása után sem tudott senki megformálni még egy kerek mondatot se. A kudarc élménye tehát a diákok számára már eleve az iskolai követelményekbe volt beépítve. A négy osztály teljes anyagának elsajátítására ugyanis mindössze egyetlen félév elég lett volna. Ausztriában két év után már orosz novellákat olvastak a középiskolások.

A sikertelen nyelvtanulás útja ugyanis a nyelvtanulás mímelése a nyelv tanulása helyett. Ha hosszú idő elteltével is úgy érzi valaki, hogy még mindig semmit sem tud, akkor elveszti önbizalmát, és vele együtt tanulási kedvét is, mindezen túl pedig megutálja magát a nyelvet is.

A latin iránti vonzalmam talán éppen azért maradt meg, mert a tanításnak megvoltak, és máig is megvannak az évezredek hagyományokon nyugvó követelményei. Ezek azon alapulnak, hogy a latint – miként minden más nyelvet is – csak fáradságos munka árán lehet elsajátítani, következésképp a latintanárok nem szokták sajnálni a diákokat, hanem jól megterhelik őket az új anyaggal. Ennek aztán több előnye is van, az egyik épp a gyors előrehaladás. Tulajdonképpen még egy „kímélő” tanrend esetén is el lehet érni, hogy a diákok az első év végére eredeti latin szövegeket megértsenek. Ez aztán a későbbiekben természetesen ösztönzően hat.

Személyes szerencsémnek mondhatom, hogy általános iskolás koromban az iskola tanárai közt volt Takács Eta (a későbbi Rácz–Takács-féle magyar nyelvtan egyik szerzője), aki buzgó latintanárként különóránban hajlandó volt kedvenc tárgyát is tanítani. E különóra ugyan csak egy félév erejéig volt életképes, de szerencsére nyáron sikerült folytatni tanulmányaimat. Szombathelyen ugyanis reggelként egy Mődly Dezső László nevű öreg cisztercita szerzetes mellé osztottak be ministrálni, aki, mint utóbb megtudtam, aktív korában hírhedt latintanár volt. Ő – szerzetesi és tanári buzgalmában –, hallván, hogy a mise szövegét nem az általános gyakorlatnak megfelelően elkenve, hanem tisztán mondom, hajlandó volt hetenként háromszor a lakásán foglalkozni velem.

Ezeket a foglalkozásokat a magam részéről nagyon szerettem, mégpedig több oknál fogva. Először is azért, mert ő az akkor még Szombathelyen kívüli területnek számító Kámonban lakott, ahova nekem ilyenkor mindig ki kellett gyalogolnom, és ez a gyalogtúra nemcsak jó szórakozás volt számomra, hanem egyszerűen jó alkalmat nyújtott arra is, hogy amire kértem Kámonba, meg tudjam tanulni a föl adott (nem kevés) leckét. Így aztán egyénileg testreszabott, meglehetősen nagy iramban haladtunk előre. A nyár végeztével aztán ősszel már latinul írt nekem levelezőlapot. A foglalkozást a következő nyáron is folytattuk, majd következett a középiskolai, immár jóval kevésbé élvezetes latintanulás. Egyetemre







menve már nem is akartam latint tanulni, végső választásom, ha nem is okozott fájdalmat számomra, mégis inkább külső kísérő körülmények eredménye volt. (Az egyetemen arab, latin és görög, majd utólag asszirológia szakon végeztem.)

Sokkal kevésbé volt harmonikus kapcsolatom a német nyelvvel. Szüleim az iskolában különböző német tanfolyamokra írtak be, amelyek szervezetlenség, érdektelenség és egyéb okok miatt rendre megszűntek. Ez gyakorlatilag azt jelentette, hogy a gyermekkorom óta egyes számú kötelességemnek tartott idegen nyelvet, a németet szinte sohasem tudtam elkezdni igazából, mert újra és újra a startvonalra állítottak vissza, az örök kezdő státusából nem tudtam kikeveredni. Ez elég lehangoló élmény volt számomra. Végül a döntő változást egy magyar nyelvkönyvsorozat elindulása hozta meg. Ez a *Tanuljunk nyelveket* sorozatban megjelent Vajda–Fürst-féle nyelvkönyv volt, amelyet megvettem, és immár számos elvetélt kísérletem során szerzett tapasztalataim birtokában egyedül láttam neki elsajátításának, mégpedig a nyári szünetben. Korábbi kurzusaimon ugyanis megtanultam, hogyan kell a szavakat kiejteni; latin tanulmányaim során kemény kiképzésben részesültem a konjugálás és deklinálás elsajátításában, és eme tapasztalataimat a német „magánúton” történő elsajátítása során jól tudtam kamatoztatni. Megnéztem, hány lecke van a könyvben, hányat kell egy nap megtanulnom, ha két hét alatt végezni szeretnék vele. Az egyszerű matematikai feladat megoldása után hozzáfogtam, és két hét alatt valóban meg is tanultam a könyvet, amely a teljes lényeges nyelvtanon kívül kb. 2500 szót tartalmazott. Azaz két hét után egyszerű, és sok esetben kevésbé egyszerű szövegeket már könnyedén el tudtam olvasni és meg tudtam érteni. (Természetesen ez nem jelentette azt, hogy beszélni is tudtam volna.)

Ez után már világosan láttam: egy nyelv sikeres elsajátításának záloga egy kezdeti nagy roham, amelynek során a nyelv természetes ellenállását kell megtörni, utána pedig már lehet nyugodtabb tempóban is haladni. Azt is láttam, hogy a nyelvtudás sokrétű, az írásbeli megértés nem vonja maga után automatikusan a szóbeli megértést, és még kevésbé a beszélni tudást. Mégis az írott szövegek megértésének a képessége az a magaslat, amelyet ha elfoglalt az ember, akkor megnyílik az út a nyelv teljes meghódítása előtt. Ehhez pedig nem kell se tanfolyam, se mester, csak elszántság.

Utóbb az élet visszaigazolta ezt a tapasztalatomat, mégpedig akkor, amikor alkalmam nyílt távolról megfigyelni a budapesti Piarista Gimnázium legsikeresebb franciatanárának tevékenységét. Sok fiú került ugyanis a kezei alá, köztük több olyan, aki magát nyelvi antitalentumnak minősítette. A jobbak néha már a második év végén fősőfokú nyelvvizgát tettek nála, a rosszabbak a harmadik végére középfokút. Azaz mindenkit meg tudott tanítani a nyelvre, ilyen vagy olyan fokon. A középiskolai tanulmányi verseny döntőjében mindig számos tanítványa vett részt. Az egyik alkalommal, amelyikre véletlenül emlékszem, az első húsz





helyezett között kilenc az ő tanítványa volt, mégpedig úgy, hogy az elsőtől a hatodikig megszakítatlan sorban minden helyet tanítványai foglaltak el, a többi három pedig elszórtan következett a maradék tizennégy hely valamelyikén.

A módszere hasonló elveket követett, mint amelyet a véletlennek köszönhetően magam is megtaláltam. Nagy lépésekben haladt előre az anyagban. A nagy lépések megtételét mindenféle cselfogással kényszerítette ki a diákokból. Tudta ugyanis, hogy a kamasz fiúk a teljesítmény és saját képességeik bizonyításának bűvöletében élnek, és ezt kihasználta. Adott alkalommal például fogadást kötött diákokkal, hogy a következő óráig (harmadnapra) itt és itt ezt a kétszáz francia szót nem tudják megtanulni. A diákok öntudata persze föltámadt, belementek a fogadásba és „megnyerték”. A fogadást lényegében a tanár nyerte meg, mert pontosan azt akarta elérni, hogy a tanterv minimalista követelményi szintje fölötti teljesítményre ösztönözze a nem-tanuláshoz való jogaikon gondosan őrködő diákokat, és ezáltal az átlagosnál jóval gyorsabb haladásra ösztönözze őket. Azaz ő is egy rohammal akarta bevetetni a gondjaira bízottakkal a francia nyelv állásait.

Hasonló jelenséget figyelhettem meg egy másik tanárnál is, aki annak idején a latin szakos hallgatók közt kezelhetetlennek bizonyult, ezért tanárai, még egyetemista korában, kiajánlották az egyik gimnáziumba latintanárnak, hogy aztán levelezőként fejezze be egyetemi tanulmányait. Az illető fiatalember ezek után óriási meglepetést okozott: egy-két évi tanárkodás után sorozatban kerültek ki keze alól a latin tanulmányi verseny győztesei, és amíg ott volt a gimnáziumban, verhetetlen maradt ebben a tekintetben.

A magyarországi egyetemek klasszika filológiai tanszékei minden második évben megrendezik ókortudományi kongresszusukat, és ezeken rendszeresen külön összejövetelt szánnak a latintanároknak, akik ebből az alkalomból a tanítás során alkalmazott módszereiket szokták előadásukban bemutatni. Az előadások során számos érdekes, átvehető, a pedagógiai oktatásba beépíthető gondolat és módszer merül föl, gyakran olyan tanárok részéről, akiktől még soha egy hallgató sem jelentkezett magyar egyetemen latin szakra. Ez a hagyományoknak megfelelően olyan gondolatokból szokott összeállni, mint az, hogy hogyan kell a diákok érdeklődését fölkelteni a megtanulandó szavak rejtvényekben való elrejtésével, képzőművészeti párhuzamok felsorolásával stb. E társaságba hívtuk meg ezt a főntebb említett, és a konferenciákra sohasem jelentkező fiatal tanárt.

Az előadása meglepő volt, és illő az illető kócos múltjához. Elmondta ugyanis, hogy neki nincs különleges módszere, pusztán az, hogy az elején rettenetesen meghajtja diákjait, aminek következtében az első gimnáziumi osztály végére eljutnak a második osztály anyagának a feléig. Innentől kezdve kényelmesen nyelik az összes versenyt. Tulajdonképpen, amit főntebb mondtam, ezzel áll összhangban. A nyelvtanulást egy nagy rohammal kell kezdeni.



Most azonban kikerülhetetlenül e kedvenc gondolatom cáfolata következik. Ugyanis én magam is gyűjtöttem ellenkező értelmű tapasztalatokat is, melyeket a finn, görög és arab nyelvi tanulmányaim során szereztem. E nyelvek hangzása és szókincese ugyanis nagyon idegenül hat egy magyar anyanyelvű tanulóra.

Amikor a fentebb már említett *Tanuljunk nyelveket* sorozat újonnan megjelent tagját, Papp István finn nyelvkönyvét megláttam, olthatatlan vágyat éreztem megszerzésére és a finn megismerésére. Amikor a könyvet megvettem és nekifogtam az első lecke elsajátításának, keserű tapasztalatra tettem szert. A föladatnak immár tudatosan, huszáros rohammal akartam nekilátni, ezért már reggel megtanultam az első lecke szavait. Délben sajnálatosan rá kellett döbbernem, hogy az összeset nyom nélkül elfelejtettem. Nem volt mit tenni, újra nekigyürköztem, és immár másodszor is megtanultam őket. Legnagyobb rémületemre, estére ismét nyom nélkül elpárolgott a teljes anyag, ezért harmadszorra is meg kellett tanulnom az anyagot. Szerencsére másnap reggel fölébredve mindenre emlékeztem.

Azaz beláttam, a huszáros roham ezúttal elmarad. Ehelyett inkább a rendszeres, napi több órás munka jelentette a megoldást, amely a szokásosnál lassabb, ámde mégis folyamatos előrehaladást eredményezett. Utóbb aztán, évek múlva, kialakult a finn vonatkozásában az a képességem, hogy egyszeri hallás vagy látás után meg tudjam jegyezni a szavakat, de ez csakis a nyelv megszokása után következett be.

Ehhez hasonló tapasztalatokra tettem szert a görög tanulása során is, de az arabbal immár sokkal bonyolultabb volt a helyzet. Annyira más volt a nyelv minden tekintetben a többihez képest, hogy az egyedül tanulásnak még a lehetősége is ki volt zárva. Elég itt talán annyit mondani, hogy a latinban megszokott módszer: megkeresem az alanyt, majd az állítmányt, majd ezekhez képest a többi mondatrészt, megállapítom a tagmondatok fölé- és alárendelési viszonyait, és így lassan a legbonyolultabb összetett mondatok is fölfejthetőkké, megérthetőkké válnak. Mindez a klasszikus arabban, ahol egy fejezet egy mondat, nem működik. Természetesen a mondatok ott is megérthetőek, de megfejtésüknek egészen más módszere van, amelyet a tanár útmutatása és a vele folytatott gyakorlatok alapján lehet elsajátítani. Aki magányosan akar megérteni egy klasszikus arab szöveget, annak menthetetlenül beletörök a bicskája. Velem is ez történt.

Ezen kívül az arab nyelv struktúrájából következően néha igen nehéz az azonos tőből képzett szavakat egymástól megkülönböztetni, akár csak jelentésük tekintetében is. A *qatala*, *qattala*, *taqattala*, *iqtatala*, *inqatala*, *taqátala* szavak a tanuló fejében eleinte nagy káoszt tudnak okozni. Azonban ez a strukturális különbségekből fakadó nehézség is megszokható és legyőzhető, pusztán gyakorlat és idő kérdése.

Az arab nyelvvel kapcsolatban azonban mégis az igazi nagy megrázkódtatást a nyelvvel való személyes találkozás okozza. Egyetlen (számomra ismert) más nyelv



esetében sem esik ugyanis egymástól annyira távol a könyvekből elsajátítható, és a szövegek olvasásához szükséges elmélet az életben tapasztalható gyakorlattól, mint az arabban. Tulajdonképpen arabul nem is igen lehet megtanulni, ha valaki nem jut ki a nyelvterületre.

A magam részéről harmadikos egyetemista koromban kerültem Bagdadba egy tanévre ösztöndíjként. Ha ez nem következik be, sohasem tanulok meg arabul beszélni. Természetesen mások is elkerültek egy éves ösztöndíjjal valamelyik arab országba, de sikerült megúsniuk ezt anélkül, hogy jól megtanulták volna a nyelvet. Az arab ugyanis egy tekintetben hasonlít minden más nyelvre: magától nem mászik be az ember fejébe, alva sem lehet (minden ellenkező állítással szemben) megtanulni, és a társaságban folytatott locsogás-fecsegés sem elég hozzá, bár szükséges és elengedhetetlen. Csakis tudatos szövegolvasással, a szókincs állandó bővítésével és gyakorlásával együttesen érhető el ez a cél.

A végére hagytam azonban a legkellemetlenebb mondanivalómat.

Életem során a latin nyelvvél változó kapcsolatom volt. Eleinte szerettem, aztán lanyhult iránta az érdeklődésem, majd egyetemen újból, hivatalból sokat foglalkoztam vele, de aztán egyetemi tanulmányaim után több mint húsz évig csak akkor vettem a kezembe latin nyelvű könyvet, ha az egy arab filozófus művének középkori fordítása, vagy egy skolasztikus filozófiai vagy teológiai mű, esetleg egy egyházi berkekben megírt nyelvkönyv volt. Latin auctort nem olvastam. A latin tehát számomra pusztán valami egyéb cél elérésére szolgáló eszköz, de mint ilyen nélkülözhetetlen volt. Ennek ellenére egész életem során éreztem az elsajátítása során bennem kifejlődött képességek hasznát.

Minden nyelv tanulása során világosan láttam, hogy akár egyedül, akár tanár vezetésével tanultam az adott nyelvet, a latin tanulmányok során bennem kifejlődött képességek segítségével teszem azt.

Mindenek előtt ez az idegen nyelv mondatainak megértésében, elemzésében mutatkozott meg. Aki a latin versek hosszú, sokszor egymástól több sorral elválasztott, de mégis összetartozó mondattani egységeinek összekeresésén edződött, annak egy német vagy angol mondat azonnali megértése gyerekjáték. Aki megtanulta a latin ige- és főnévragozást az ottani követelmények alapján, az nem fog egyetlen más nyelv, például a ragozásokban gazdag orosz esetében sem hibázni. Aki megszokta a magyarról latinra fordítások során azt, hogy a fordításnak hibátlanak, nyelvtanilag kifogástalannak kell lennie, az egyéb nyelvekben sem fog megengedni magának semmiféle hanyagságot sem.

Amikor legutóbb Jordániában, az Ammáni Egyetemen tartottam egy egyórás előadást szabadon, akkor az ottani bölcsészettudományi kar dékánja fülem hallatára lelkesen mondta egy jelen nem volt érdeklődőnek, hogy „egy óra alatt egy nyelvtani hibát sem követett el”. Nem tudhatta, hogy e mögött egy hosszú éveken keresztül folytatott latintanulás során kifejlődött igényesség húzódik meg.





Továbbá még azt is meg kell jegyezni, hogy a latin oktatása közben a hallgatók még olyan „transzfer pedagógiai” hatásoknak is ki vannak téve, amelyek az élet egyéb területein is hasznosíthatók. Ezek közül kettőt említek meg mostani írásomban.

Az egyik a tanárok gyakori kérdésére adott válasz: *milyen alakban áll ez az ige*. Ha erre a diák például azt válaszolja: *coniunctivus praeteritum imperfectum*, akkor egy szabályos definíciót adott meg. Ismertette a *genus*-t, azaz a *coniunctivus*-t, és ezen belül megadta a *differentia specificát*, azaz a *praeteritum imperfectum*-ot. Tehát egy logikus sorrendbe állított, rendszeres, logikai módszeren alapuló választ adott. Ez gondolati fegyelemre szoktatja a latinul tanulókat.

A másik példa egy egyszerű birtokos szerkezet: *amor parentum*, a szülők szeretete. A tanár meg szokta kérdezni, milyen esetben áll a *parentum* szó. Erre a diák válasza: birtokos esetben, azaz *genitivusban*. A tanár azonban tovább kérdez: *milyen genitivusban*. A genitivusnak ugyanis sok fajtája van, a *genitivus partitivus*, *qualitativus*, *temporis* stb. Egy birtokos esetet látva tehát a diáknak elemeznie kell annak jellegét, számos körülményt figyelembe véve. Itt a példánkban is mást jelent a kifejezés, ha *genitivus subjectivus* értelemben vesszük a kifejezést. Ha ugyanis *genitivus subjectivus*-ként értelmezzük a kapcsolatot, akkor a birtokos esetben álló „szülők” az alanyai a szeretetnek, azaz a „szülők szeretete” a szülőktől indul ki és a gyerekekre irányul, másként a kifejezés a szülőknek a gyermekük iránti szeretetére vonatkozik. Ha a birtokviszonyt *genitivus objectivus*-ként értelmezzük, akkor a szülők a szeretet tárgyát képezik, azaz a gyermekeknek a szüleik iránt megnyilvánuló érzésére vonatkozik.

A latin oktatás során elvégzendő hasonló elemzések során a diák lassanként megtanul elemezni, a felszín mögé látni. Ez pedig olyan képesség, amely az élet számos területén jól kamatoztatható.

A nyelvtanulásnak tehát számos előnye lehet, és a példánk azt mutatja, hogy még a „haszontalan” holt nyelvek tanulásának is sok haszna lehet. Mindegyik nyelv ismerete önmagában érték. Ezen túl azonban minden nyelv megtanulása fejleszti képességeinket, elmélyíti gondolkodásunkat, memóriánkat, és oly módon fejleszti kifejezőképességünket, hogy az akár anyanyelvünkön való kifejezőképességünket is javítja.

A nyelvtanítással kapcsolatban gyakran szokták hangoztatni, hogy a kommunikációt kell lehetővé tennie idegen nyelven. Régebben a nyelvoktatással szemben kritikaként szokták hangoztatni, hogy milyen soká tanulta az illető a nyelvet, de még egy pohár vizet sem tudott rajta kérni. Amit elmondtam az eddigiekben, abból az következik, hogy a nyelvoktatásnak nem is célja azt megtanítani, hogyan kell egy pohár vizet kérni. Sőt, meg merem kockáztatni, hogy akit erre tanítanak meg, akinél a nyelvtanulásnak ez a perspektívája, az az illető a nyelvet sohasem fogja tudni, igényesebb szöveget sohasem fog megérteni.



A nyelvtanulásnak számos célja lehet, ezek között meg kell említenem a személyiség fejlesztésétől kezdve mindazon képességek kibontakoztatását, mindazon ismeretek megszerzését, amelyekről az eddigiekben szóltam. Ha valaki egy jó szókinccset elsajátított, jól tudja a nyelvtant, nehezebb szövegeket olvasva megért, az anyanyelvi környezetben néhány nap vagy hét alatt belerázódik a beszélt nyelvbe, és ha itthon nem is tanulta meg, hogyan kell egy pohár vizet kérnie, akkor arra magától egy pillanat alatt rájön.

Ehhez persze nem olyan „hasznos” tankönyveket kell írni, mint amilyen a fiam általános iskolai orosz tankönyve volt. Ebben ugyanis azt akarták megmutatni a szerencsétlen gyerekeknek, hogy a magyarból hány oroszban is használatos szót ismerhetnek. Ennek jegyében szerepelt ez a mondat: „*zsiráf jegyet v Afriku na Zsiguli*” (a zsiráf zsigulin utazik Afrikába). Elrettentésül ezt a borzalmat még le is rajzolták. Nem csoda, hogy aztán orszból semmit sem tudtak, sőt, még egy pohár vizet sem tudtak volna kérni. A nyelvtanulás ugyanis nem idétlenkedés, nem játék, hanem komoly munka.



Tavaszi áradás





## KIS NYELVTANÍTÁS-TÖRTÉNET

---

BÁRDOS JENŐ

**A**zt gondolom, hogy ma már egészen más valósághelyzetek és egészen más célképzetek vannak, így a jelenlegi nyelvtanításnak az a része, amely túlnyomónak mondható, kétségbeejtően elavult vagy félrehord. Fennmaradását támogatja az iskolarendszer kényszerein belülről változtatni képtelen nyelvtanárok hada. A felsőoktatás itt találhatna egy inflexiós pontot, ugyanis a már pályán levőket kell megváltoztatni.

### **Bevezetés**

Hihetetlen, de több mint húsz éve annak, hogy az Egyesült Államok egyik leghíresebb egyetemén a Cornellén (Ithaca, N.Y.) alkalmazott nyelvészeti konferencia keretében előadást tarthattam a következő címmel: „Have 25 Centuries of Foreign Language Teaching Taught Us Anything?“, vagyis hogy tanultunk-e valamit is két és fél évezred dokumentálható nyelvtanítás-történetéből. Külön pikantériája az eseménynek, hogy a földrésznyi ország kies terület nyelvtanulási szempontból, hiszen a beleszületett nyelven kívül (amely a nyelvi imperializmus minden mást kiszorító nagyhatalma) csak behozott nyelvek vannak, főként spanyol. Nem csoda, hogy a modern amerikai alkalmazott nyelvészet egyik legnagyobb hatású elméletében Krashen – némi leegyszerűsítéssel – csak elsajátítást tud elképzelni, a nyelv megtanulását nem. Nehéz is lett volna ilyen élményt szereznie – de mindez természetesen csak statisztikusan igaz. Hiába csűröm-csavárom persze a szót, a nyájas olvasó aligha feledkezhetett meg az előadás fókuszát jelentő kérdés súlyáról: vajon a módszerek vagy magasabb szinten a nyelvpedagógiai tudatosság előbbre vitték-e a nyelvtanítás ügyét, fokozták-e a nyelvtanulás hatékonyságát? Ment-e a nyelvtanítás tudatosulása által a világ elébb?

Akkor is tudatában voltam a rousseau-i képzettársításnak, de aligha mondhattam mást a kommunikatív nyelvtanítás Angliában is tanult, felkent híveként, minthogy most történnék ám igazán a dolgok! Ez a hevület azóta alábbhagyott, s ha időnként külső hőre van szükségem, akkor szívesen húzódok szigorú szakmai tények melengető közelébe. Hasonló változások megfigyelhetők a nyelvtanítás-történet kiemelkedő szerzőinél pl. Titone, 1968; Kelly, 1969; Caravolas, 2000 vagy éppen az amerikai szerzőpáros, Richards és Rodgers esetében is. (Egyikük, Ted Rodgers a kilencvenes évek elején többször is járt Magyarországon, s meglepetéssel tapasztalta, hogy a nyelvtanítás-történetnek vannak hazai művelői. Első nyelvtanítás-történetemet 1984-ben írtam, ez jelent meg a Magvetőnél a Gyorsuló idő sorozatban (Bárdos, 1988), míg a legutóbbi kötetemet (Bárdos, 2005), az „Élő nyelvtanítás-történet”-et a





legrészletesebb magyarul írott nyelvtanítás-történeti munkaként ajánlhatom.) Kötetnyi tudásmennyiséget, dokumentumokat, adatokat, elméleteket azzal a részletességgel itt most nem tudok elemezni. Ami következik, az inkább egy meta-nyelvpedagógiai eszmefuttatás, némi kitekintéssel más területekre olyaténképpen, hogy a szakterületet kevésbé ismerő olvasó számára is érthető legyen.

### ***Kezdetben vala...***

A nyelvtanulást mint szükségletet évezredek át a kalmárkodás, háborúk, hódítások és kultúrák összecsapása szülte. Az első ismertté vált írásos nyelvgyakorlatok sumér agyagtáblák. A rómaiak görög tanulása vagy az újszülött európaiak latintanulása csak igen kis számú embert érintett, egyben ők a csekély iskolásítás alanyai. Mégis minden leíró nyelvtan *tanításra szánt* nyelvtan volt, amely latinul, majd később a helyi nyelveken született. A helyi nyelvek nemzeti nyelvekké válása több száz évig tartott, és nem is feltétlenül tették meg rögvést az iskolázás nyelvévé (emlékezzünk például a magyar nyelv főként XVIII. századi sorsára, fejlődési lehetőségeire a latin és a német vonzásában - mindamellet Bessenyei után a törekvés egyértelmű). Az iskolázás tömegessé válása (XVIII. század második fele) helyzetbe hozza a nyelvtanítást Európában. Nem véletlen, hogy az olvastatáson és fordításon alapuló – immáron modern élő nyelveket is tanító – nyelvtanítási módszerek a XIX. század elejére egységesülnek és megteremtik az első nyelvtanítási rendszernek tekinthető eljárásrendet (amelynél a korabeli táncrend sokkal szigorúbb volt): ez pedig a *nyelvtanifordító* módszer tantermi megvalósulása. Elsősorban a klasszikus nyelvek tanítására használták, de a latinból való kiindulás még évtizedekre meghatározta az „akármilyen-nyelvvél-bánás” módszereit. Porosz módszernek is csúfolták, európai hírű vagy éppen hírhedségű szerzői egyaránt németek. (Némely antikváriumban ügyesebb és szerencsésebb könyvgyűjtők még fellelhetik Ollendorf vagy Karl Ploetz (magyarul Plötz Károlyként keressék!) magyarított nyelvkönyveit a német, illetve a francia nyelv tanulmányozására.) A század viszonylag egységesen követte ezt a fordítás segítségével az anyanyelvre támaszkodó, a célnyelvet indirekt módon elérő olvastató módszert. Az oskolások persze nem tanultak meg beszélni, hiszen a módszernek nem is volt ilyen célkitűzése. A nyelvről való, vagy nyelvekről szóló összehasonlító tudás és az ahhoz kapcsolódó műveltség előtt viszont kolosszális lehetőségeket nyitott. Mint már annyiszor, a beszélők igényeinek változása alakította át a helyzetet, amelynek kontextusa az ipari forradalom, a gyarmatbirodalmak, a kereskedelem és a nemzetközi kapcsolatok bővülése, majd megint újabb háborúk és hódítások – birodalmak tündöklése és bukása. Ez azonban már egy másik század.

### ***A XX. század nyelvtanításáról***

A változások gépezete – azt hiszem ez a XX. századhoz leginkább illő szó – már korábban beindult. Egyfelől a többnyelvű országok, birodalmak beszédképes





nyelvtudást igényeltek. Az Osztrák–Magyar Monarchiában nehezen lehetett tanítói állást kapni német, magyar és egy helyi nyelv ismerete nélkül. Az ipari fejlődéssel járó utazások, kereskedelmi tárgyalások elsősorban beszédképes nyelvtudás meglétét igényelték. Ezzel azonban a végnapjait élő nyelvtani-fordító módszer nem szolgálhatott (ezen módszer végnapjai mind a mai napig tartanak!). Az iskolai nyelvtanulás sikertelensége és a növekvő társadalmi igények kedveztek az olyan vállalkozásoknak például, mint a Berlitz-iskolák. A Berlitz-iskolák terjesztették el azt az elképzelést, hogy a célnyelvet anyanyelvű tanároknak kell tanítani. Ezzel megteremtődött az új nyelvtanítás egyik fontos vonása: közvetlenül, vagyis *direkt* módon a célnyelvbe kell behatolni, az anyanyelv segítsége nélkül. A fordítás helyébe faliképek kerültek, rajzolás és mutogatás, szemléltetés tárgyakkal – de a nyelvészeti szakma belső változásai is a szóbeliség primátusát erősítették. Apropos nyelvészeti szakma: mint láttuk – illetve most inkább higgyék el nekem – a nyelvelírási kísérletek évszázadokon át a nyelvtanulás szolgálatában születtek. Meg kellett élni a XIX. század közepét a nyelvrokonság tudatosulásához (függetlenül Gyarmathi és Sajnovics frissességétől) és a nyelvészet előretörő, kísérletesnek is tekinthető ágazata: a fonetika magával hozta a *nyelvészet* mint tudományág kialakulását. Ettől fogva a nyelvészet többször is próbálta kontrollálni a nyelvtanítást – kevés sikerrel. A XX. század tehát rögtön egy nagy csatával indul, amelyben a földrészt elborító győztes a direkt módszer, amely eredetileg a nyelvtani-fordító szöges ellentétéként született, de fennállásának közel ötven évében több – szelédobb – variánst is kifejlesztett a beszéd primátusának megtartása mellett. A mai kommunikatív nyelvtanítás tényleges megvalósulásainak jelentős része a direkt módszer különféle változatainak egyenes örököse.

A háborúk, különösen a második, lendítettek a nyelvtanulás helyzetén: közvetlenül azzal, hogy furcsa nyelveket kellett tanulmányozni; közvetve pedig úgy, hogy a jelentős technikai haladás új technológiákat eredményezett. Ilyen totem a magnetofon, amely különféle változataiban (a nyelvi labortól a későbbi videóig) a tömeges nyelvtanítás fáradhatatlan rabszolgájává vált. Az ötvenes évek végétől kezdve egy olyan kongruencia alakult ki a nyelvtanítást figyelemmel kísérő elméleti tudományok körében (főként a nyelvészetről és a pszichológiáról van szó), amely nyelvszemléletében és tanuláselméletében – megfelelő műszaki támogatással – egy egységes módszert tudott teremteni. Ez volt az *audiolingvális* módszer, vagy ha úgy tetszik nyelvtanulási elmélet, amely a strukturalista nyelvelírás lehetőségeit egyesítette az osztályterembe is bevihető és ott alkalmazható behaviorista tanuláselméletekkel. Bár a jelen sorok szerzője soha egyetlenegy módszert sem pártfogolt kiemelten a többi kárára – hiszen nincs az ismert módszerek között egy sem, amelyekkel emberek ne tanultak volna meg nyelveket – az mégis tény, hogy az audiolingvális módszer és ennek egy modernizált, késői változata, a hatvanas-hetvenes évekbeli *audiovizuális* módszer talán a legtöbb ember





számára hozta el az alap- és középfokú nyelvtudás viszonylag biztonságos elérhetőségét.

A hetvenes évekre már gyorsvonati sebességgel váltogatták egymást a módszerek: audiolingválisból *audiovizuális*, audivizuálisból *szituatív*, sőt ugyanebben az évtizedben már feltűntek a kis létszámokat megmozgató, de teljesen más pszichológiai alapelvekre épülő *humanisztikus* módszerek (például a szuggesztópédia, a cselekedtető módszer, a tanácskozó módszer, és az úgynevezett néma módszer). Ezek az utóbbiak nem hoztak magukkal új nyelvszemléletet, összességükben a nyelvtanítást igyekeznek minél kisebb pszichológiai kár okozásával megoldani, de sem módszereikben, sem értékelési rendszereikben egyáltalán nem voltak követelődzöek: éppen ellenkezőleg!

A nyolcvanas évekre azonban – részben a telekommunikáció világának fejlődésével – megteremtődik a világnyi falu képe, megnő a nemzetközi kommunikációban használt nyelvek szerepe, és változnak a pedagógiai környezetben feltűnő informatikai eszközök által biztosított tanulási lehetőségek is. Ebben az időszakban fejlődött ki a modern világ legátfogóbb, legváltozékonyabb, és az utóbbi időben legeklektikusabb nyelvtanulási irányzata, ez pedig a *kommunikatív nyelvtanítás*. Míg a korábbi nyelvtanítási megoldásokat nyelvszemléletükben valamilyen mikronyelvészeti elv vagy elvrendszer uralta, addig a kommunikatív nyelvtanítás tudomásul veszi, hogy a nyelv szerkezeténél, különféle elemeinél az interakcióban alkalmasint fontosabb lehet egy makronyelvészeti összefüggés; vagyis az, hogy miért, mi célból mondták ezt a mondatot; mi a beszélő szándéka az adott kontextusban; milyen funkciót akar megvalósítani adott beszédmegnyilvánulásával, milyen kulturális forgatókönyv szerint jár el az adott helyzetben stb. Vagyis a „mi a nyelv?” kérdéseinél fontosabbá vált a „mire jó, mire használható a nyelv?”, és ennek kapcsán a működésnek már nem csak szintaktikai szintű megnyilvánulásai váltak érdekessé. A nyelvtanítás világába betört a pragmatikai elemzés és a megfelelően képzett nyelvtanár óhatatlanul támaszkodni kezdett a diskurzus-elemzés, a társalgáselemzés és más nyelvészeti kutatások eredményeire. A nyelvhasználat kérdései döntővé váltak, a szociokulturális elemek, a szociolingvisztikai tudás és a pszicholingvisztikai tudatosság elengedhetetlen feltételévé vált a modern nyelvtanításnak.

### *Az új évezred*

A XX. századi módszerek többsége – mindenféle szabadulási kísérlet dacára – alapvetően az úgynevezett PPP módszertanok körébe tartozik (angol: **p**resentation-**p**ractice-**p**erformance). Ez azt jelenti, hogy valahol mindig megtörténik az anyagok egyfajta *bemutatása*, amelyet azután *gyakorlási* formák követnek, amelyek rendkívül sokfélék lehetnek az adott eljárásoktól függően. Egy idő után elvárható, hogy a sok bemenetből végre kimenet szülessék: az első bizonytalan, vagy





éppen magabiztos kísérletek az interakcióra. Számos nyelvpedagógus meghirdette és próbálja is átélni az úgynevezett „módszerek utáni időszak” állapotát, amelyet mégsem tekinthetünk módszer utáni csendnek. Hiszen – Vörösmartyval szólva – a vész (már rég) kitört. Az angolszász országok gazdaságilag sikeres felsőoktatásának hatására az európai felsőoktatás fészkeiben is feltűnt az angolnyelvűség kakukkfiókája (Phillipson, 2006). Megfelelő nyelv- és oktatáspolitikai híján óriási ára lehet annak az előnynek, amelyet Európa „angolnyelvűsítése” jelenthet. A janicsárképzés egyik melegágya az egyszakosság, jóllehet Európa és a világ jövője a többnyelvűségről és a többkultúrájúságról kell hogy szóljon. Eltérünk a tárgytól, ezért itt és most erről csak ennyit.

A kommunikatív nyelvtanítás természetesen tovább hömpölyög. Izgalmasabb területei a megfelelő nyelvészeti és pszichológiai háttérű *interakció-tanítás*, illetve annak kutatása a nyelvtanítás kontextusában. A kommunikatív nyelvtanítás alkalmazásai, mint amilyenek a *feladatközpontú* nyelvtanítás (task-based language teaching), illetve az idegen nyelven szakmát tanító, szaknyelv közelébe sodródó, *célnyelvű* nyelvtanítások (content-based language teaching) igazi kihívást jelentenek a XXI. század nyelvtanárainak. Jótanácsok helyett mégis inkább egy gondolatébresztő összehasonlítással szeretném zárni az áttekintést.

A nyelvtanítás rendje évszázadokon át nagyjából az volt, hogy jelen volt valahol egy-egy személyes ráhatás: például a tanár, úgyis mint „első mozgató”, aki megteremtette a nyelvtanulás *feltételeit*. Erőfeszítéseire válaszul a jelölt *tanult*, és erőfeszítésének jutalma – bizarr módon – nagyon gyakran egy sikeres *nyelvvizsga* volt. Ez a minta még ma is érvényes, sőt Magyarországon, a vizsgafetiszmus paradicsomában valósággal dühöng. Függetlenül attól, hogy a nyelvtudás mérésének megvannak a maga korlátai – nem is beszélve a vizsgapiac érdekeiről – ez a cselekvéssor jelentős túlzással ugyan, de a „nyelvhálalba táncoltatott lány” képzetét kelti bennem. Azt gondolom, hogy ma már egészen más valósághelyzetek és egészen más célképzetek vannak, így a jelenlegi nyelvtanításnak az a része, amely túlnyomónak mondható, kétségbeejtően elavult vagy félrehord. Fennmaradását támogatja az iskolarendszer kényszerein belülről változtatni képtelen nyelvtanárok hada. A felsőoktatás itt találhatna egy inflexiós pontot, ugyanis a már pályán lévőket kell megváltoztatni. Ennek legkevésbé sem módja az, ami most történik, hogy korlátozzák a pályára belépők számát. Ezzel csak a kilencvenes évek egyetemi tömegoktatásából odakerült, kevésbé megfelelő minőséget védelmezzük. A modern filológiákat egyébként sem kellene visszafogni, hiszen Magyarország túlélése az EU-ban nyelvekbe- és kultúrákba-fordulásának ügyességén múlik. Eddig ennek inkább az ellenkezőjében jeleskedtünk: „nehezebb eltörni a faragatlan fát”! De térjünk vissza a kiindulóponthoz: milyen sorozatot választhatnánk a tisztánlátás kedvéért a *nyelvtanítás* → *nyelvtanulás* → *nyelvvizsga-sor* helyébe?





Vegyük például a *nyelvjavítás* → *nyelvművelés* → *önérvényesítés* sorozatot. A telekommunikáció áldásos, illetve aránytalanságai miatt áldatlan hatása következtében angol nyelvi szempontból szinte minden iskolai szinten álkezdők lépnek be a tanulási folyamatba. Mégis az iskolákban rendszeres, lehetőleg országos szintű beléptető rendszer a különféle nyelvtudások fogadására. Ez elsősorban profilérzékeny nyelvi méréseket jelenthetne, amely a véletlenszerűen feltapadt idegenajkúság mellett hatékonyan vizsgálja az anyanyelvi képességeket is. A kiindulópont tehát egy *nyelvi repertoár- és kompetencia-térkép*, amely nagyon is összhangba kerülhet az EU kulcskompetencia-elvárásaival, különösen ha figyelembe vesszük, hogy a nyolc kompetenciának több mint fele fejlett *nyelvi kompetenciákat* feltételez. Egy ilyen pontos nyelvtérkép feltárhatná, hogy kinek mire van *szüksége*, ami döntő a *célok* kijelölésében. A célokhoz (diákhhoz, életkorhoz, tanárhoz, tanítási stílushoz stb.) igazodik a választott *tananyag* – és nem ahhoz, hogy az adott iskola milyen kereskedelmi konstelláció égisze alatt áll. Innen indulhatna a nem hagyományos értelemben vett nyelvtanulás, amelyet leginkább a *nyelvművelés* szóval illethetnénk, hiszen nem csak magasabb szinteket vesz célba, hanem a mai elvárásoknak megfelelően a célnyelvbe a szakmákat is belemártja, beleoltja. A nyelvi repertoárt valóban presztízst jelentő nyelvváltozatokkal kell bővíteni, de nem csak az anyanyelvben, hanem a célnyelvben (az EU szerint a célnyelvekben) is. Kétségtelen, hogy egy igényes, ambiciózus magyar fiatalnak legalább két nyelvet illik tudni (ez régen is így volt, de akkor inkább az orosz és egy nyugati nyelv teremthetett egyfajta egyensúlyt a sajátos geopolitikai helyzetben). Itt most nem térünk ki az okos nyelvválasztás kérdéseire, amelyre érdemes volna egy másik eszmélkedést áldozni.

Megmaradunk az eredeti ajánlatnál: *nyelvjavítás* → *nyelvművelés* → *önérvényesítés*. Hozzáfűznivalónk még ehhez az utolsóhoz lehet. Az egyetlen nyelvbe zárt szak tudás – akárha a szépséges és gazdag, gondolatébresztő magyar nyelvről legyen is szó – nem sokat ér, nem piacképes („nem érti senki, nem is akarja megtanulni”). Az ezredforduló óta talán még nyomasztóbb, hogy egy világpolgárnak angolul illik vásárra bocsátani portékáját. Ez alól csak az jelenthet kivételt, hogyha valaki a nyelvnél bizonyos értelemben szigorúbb, vagy legalább is fegyelmezettebb jelrendszert beszél, például a matematika vagy a zene nyelvét. Azoknak azonban, akiknek a nyelvre, erre a gyönyörű, de zavaros jelrendszerre kell támaszkodniuk – amelyet illik évente, de legalább ötévente teljes egészében átprogramozni – nem elég csak egy, néha kettő sem. Paradox módon azt kínálok – bár végülis ez egy konzervatív folyóirat – hogy ne szegülj ellent a gonosznak (nye protyivlénijje zlu naszilijem), és a „gonosz” jelző itt most nyilvánvalóan nem az angolszász kultúra nagyszerűségére, hanem a *nemzetközi angol* szürkítő és beszűkítő hatására vonatkozik – amelyről még nem is rendelkezünk tudományos ismeretekkel. Az önérvényesítéshez *öntökéletesítés* kell (szamouszoversensztvovanyije).







Igen, tudom, nappal gyűjt lámpást, aki a múltat idézi, hát még olyan régmúltat, mint az a nagyszakállú muzsik Jasznaja Poljanában! Nincs is rá semmi okom a XXI. században hogy rá emlékeztessenek. Csak egy századokon átvilágító, bölcs tekintet...

#### JEGYZETEK

- BÁRDOS Jenő, *Nyelvtanítás: múlt és jelen. A nyelvtanítás története*, Bp., Magvető, 1988 (Gyorsuló Idő).
- BÁRDOS Jenő, *Élő nyelvtanítás-történet*, Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó, 2005.
- M. D. BERLITZ, *Méthode pour l'enseignement de la langue française dans les écoles Berlitz*, Boston, Schenchof with E. Dubois, 1882.
- M. D. BERLITZ, *The Berlitz Method of Teaching Modern Languages, English Part, Books, 1-2, 1888-90. Rev. American edn, First Book*, New York (Boston, Berlitz), Schoenhof, 1892.
- J. CARAVOLAS, *Histoire de la didactique des langues*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 2000.
- GYARMATHI Sámuel, *Affinitas linguae Hungaricae cum linguis Fennicae originis grammaticè demonstrata*, Göttingae, 1799.
- L. G. KELLY, *25 Centuries of Language Teaching*, Rowley, Mass, Newbury House, 1969.
- S. D. KRASHEN, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon Press, 1982.
- S. D. KRASHEN, *The Input Hypothesis*, Torrance, Calif, Lavedo Publishing, 1985.
- H. G. OLLENDORF, *Methode, eine Sprache in sechs Monaten lesen, schreiben und sprechen zu lernen*, Frankfurt, 1832.
- R. PHILLIPSON, *English, a cuckoo in the European higher education nest of languages?*, European Journal of English Studies (EJES), 2006, Vol. 10.1, 13-32.
- K. PLOETZ, *Elementarbuch der französischen Sprache, nach Seidenstückers Methode bearbeitet*, Berlin, Herbig, 1853.
- K. PLOETZ, *Schulgrammatik der französischen Sprache*, Berlin, 1894.
- J. C. RICHARDS, Th. S. RODGERS, *Approaches and Methods in Language Teaching*, 1986, 2001.
- SAJNOVICS János, *Demonstratio idioma Ungarorum et Lapponum idem esse*, Hafniae (Dánia), 1770. (majd Nagyszombat, 1771-72.)
- R. TITONE, *Teaching Foreign Languages: An Historical Sketch*, Washington, D.C., Georgetown University Press, 1968.





## A nyelvek titka

*„Aki tudja a francia nyelvtant, nemcsak okosabb lesz általa, hanem becsületesebb is. Ez a nyelv mind értelmi, mind erkölcsi tekintetben tisztít. Nem enged hazudni. Franciául is lehet színészkedni, talán formásabban is, mint más nyelveken, de hazudni, csalni, vagyis többnek, tartalmasabbnak, eredetibbnek mutatkozni, mint amilyenek vagyunk, nem lehet.”*

Kosztolányi Dezső

*„A latin nem is volt igazában holt nyelv, hanem élő nyelve egy nemzetközi nemzetnek, mely az ég polgárának érezte magát, s idegennek s vándornak e földön. Ez a nemzet nem mindig beszélt latinul, de kezdettől fogva iparkodott oly nyelven szólni, melyen nemcsak egy-egy véletlen kis néphez szólhat, hanem szerte a világon mentül több emberhez, az egész lelkes emberiséghez. Aminthogy Krisztus is nemcsak a zsidó nemzetet ölelte szívére, hanem az idegent, a vámost és pogányt is. Az evangélium szent szerzői sem a kis Palesztina nyelvén írtak, hanem a művelt görög világnyelven.”*

Babits Mihály

*„Tanuljunk újra! Az idegen nyelvekről nem mondhatunk le. Sőt arra kell törekednünk, hogy legalább egyet minden művelt magyar tökéletesen tudjon. De használjuk fel idegen nyelvtudásunkat arra, hogy vele magyar nyelvtudásunk nyerjen, ne veszítsen! Az idegen nyelvvvel párhuzamosan tanuljunk újra a magyart. Vegyük számba minden zenei eltérését, s mennél jobban elsajátítjuk az idegen nyelv kiejtését, annál tudatosabbá tehetjük a magyart. Akkor nem rontjuk vele magyar nyelvtudásunkat, hanem megerősítjük. Régi igazság, hogy anyanyelvét is jobban tudja, aki még egy nyelven tud.”*

Kodály Zoltán





## MEGY-E A FORDÍTÁS ÁLTAL A VILÁG ELÉBB?

SZÉNÁSI FERENC

**A** „műfordítás” szóval – egyedülálló módon – képesek vagyunk megkülönböztetni az irodalmi szövegek alkotó természetű fordítását a fordítás egyéb válfajaitól. [...] Egy finn irodalmár odáig ment elismerésében, hogy kijelentette: ha valami katasztrófa folytán a Kalevala valamennyi finn szövege megsemmisülne, Vikár Béla magyar fordítása fényesen pótolhatná az eredetit.

Mindig baj volt velünk, fordítókkal. Beszédesen vall erről nevünk is, az angol translator és az olasz traduttore. Angolul az a római kori Verres a névadónk, aki szicíliai quaestorként Sulla barátjának játszotta át a birodalmi pénzeket, s ezért Cicero gúnyosan „translator”-nek, ’átvivő’-nek nevezte el. Nekünk, nyelvi ’átvivők’-nek is ez a családságra utaló főnév jutott, nem pedig a szabatos „transfero” ige valamely főnévi alakja. A jól ismert traduttore-traditore szójáték is erkölcsi bélyeg rajtunk, a Kosztolányi-féle, szellemes fordító-ferdítő magyarítás már a súlytalanabb átvitt jelentésből ered. A „traditore” valójában ’áruló’, s a szójáték azokat a fordítókat (tolmácsokat) bélyegzi meg így, akik a középkori zsoldos csapatok között közvetítettek, s jó pénzért kifecsegték a tárgyalások során megtudott titkokat.

Nem kétséges, nagyok a bűneink. Mindig akadtak köztünk csalárd nyelvi helytartók és tisztességtelen nyelvi közvetítők, noha a haszon mindig soványka volt: könnyen szerzett, ám kevés honorárium, kétes és igen korlátozott hírnév. Volt, aki csak alkalmilag, esendően és mulatságosan vétett, például nem ismerte fel a német szövegben Jákób lajtorjáját és a Jacobs Leitert Leiter Jakabnak fordította; vagy bibliaiszövegben a szentlélek, a sanctus spiritus helyébe magyarul blaszfém stílustalansággal szent szelletet írt; vagy alvállalkozónak adta ki munkáját, s az eredményt olyannyira nem ellenőrizte, hogy a kinyomtatott szövegben ott maradt a feketemunkás belső használatra szánt közlése: „Karinthy úr, ezt a mondatot nem értem”. Súlyosabb volt és ma is súlyosabb a vétkük azoknak, akik rendszeresen suta fordulatokkal, olcsó divatformulákkal vagy épp nyelvhelyességi hibákkal szállították-szállítják le alacsonyabb szintre a tollukra bízott nemes szöveget. És különösen veszélyes vétkezők – éppen mert vétkük észrevétlen marad – a mindenkor rutin gyorsfordítók, akik más nyelvezettel, stílussal és írói hanggal teljes műveket hamisítottak-hamisítanak meg. Céhünk vétkes tagjainak köszönhetjük, hogy Calvino humoros posztmodern regényében, a könyvek világát körüljáró *Ha egy téli éjszakán egy utazóban* éppen a fordító az intrikus hős; ellopott igazságokért, hiányzó regényfolytatásokért őt üldözi rendőr, olvasó és vetélytárs bűnöző.





Megátalkodott alteregónk, Ermes Marana tudatosan hamisít, szerzőivel vetélkedve olyan irodalomra törekszik, „melyben csak apokrif művek vannak, utánzatok, hamisítványok, stílusmásolatok”, mert ha ezt elérheti, „nos, akkor talán az irodalom épületének külseje változatlan marad... de legbelül, az alapoknál, ahol az olvasó kapcsolatot talál a szöveggel, ott igen, ott valami végérvényesen megváltozik”<sup>1</sup>.

Kétségbevonhatatlan tény azonban, hogy bűneinknél maradandóbbak és jelentősebbek érdemeink. Az első pillanattól fogva tettük a dolgunkat. Irodalmi fordításokat készítettünk már akkor is, amikor még egyikünk sem tudta, hogy irodalom annak a neve, amit fordítunk, s egykor majd – épp a mi munkánk által is – világirodalomnak fogják nevezni. Ásatások tárták fel hettita fordító elődeink ókori Gilgames-átültetéseit, tibeti irodalmi emlékek őrzik hajdani fordítótársaink szanszkrit nyelvből áttett szövegeit, Európában pedig a fordítás igen hamar az írásos kultúra természetes része lett.

Szent szövegeket is adtunk népeink kezébe, kinek-kinek a maga nyelvén. Ázsiában és Európában is. Sőt, a legenda szerint ebben még csodát is műveltünk: II. Ptolemaiosz hetvenkét rabbi fordítója hetvenkét külön cellába zárkóztatva úgy fordította le görög nyelvre az ószövetségi szentírást, hogy mind a hetvenkét változat szó szerint egyezett. Mi, magyar fordítók pedig, akiknek hazájában a latin nyelvűség sokáig uralkodó maradt, hétköznapibb csodát vittünk végbe: túl azon, hogy bibliafordításainkkal a legfőbbnek számító tudást juttattuk el a műveltségéből kimaradt embersokasághoz, egyben az irodalmi magyar nyelv létrejöttét is előmozdítottuk.

És ugyanezt tettük párszáz évvel később a magyar regényirodalommal is: Kazinczy és céhünk más jelesei fordításokra buzdítva kívántak mintát adni a bontakozó új magyar műfajnak. De a romantika korában a mintaadás irodalmi tiszte nemcsak nálunk, Európa más tájain is a mi mesterségünkre, a fordításra várt. Madame de Staël híres folyóiratcikkben biztatta a reneszánsz és a barokk kor nagy irodalmát teremtő olaszokat, hogy az Angliából és Németországból kiinduló új áramlatoknak fordításokkal nyissanak utat.

Talán a fordítás különleges hazai szerepe tette, hogy mi, magyar fordítók, legnagyobb költőink és íróink lelkébe is mélyen beférkőztünk. Shakespeare összes drámáinak lefordítására többek között Arany, Vörösmarty és Petőfi szövetkezett, huszadik század eleji nagyjaink pedig verstechnikájuk csiszolására, tökéletesítésére fordították kedvenc idegen költőik verseit. Később, a második világháború után pedig már legalább annyira kényszerből is: a kor közlési tilalom alá eső jeles alkotói fordításokkal tartották fenn magukat. Missziós munkánkat ők, költőink és íróink emelték olyan színvonalra, amelyhez azután „csak” fordító társaink is mindinkább felnőttek. Értékjelző terminus is született nyelvünkön e munka elismerésére: a „műfordítás” szóval – egyedülálló módon – képesek vagyunk





megkülönböztetni az irodalmi szövegek alkotó természetű fordítását a fordítás egyéb válfajaitól. És jó okkal használhatjuk e terminust, mert fordításirodalmunk a maga története során saját irodalmunkkal egyenértékű alkotásokat termelt. Egy finn irodalmár odáig ment ennek elismerésében, hogy kijelentette: ha valami katasztrófa folytán a *Kalevala* valamennyi finn szövege megsemmisülne, Vikár Béla magyar fordítása fényesen pótolhatná az eredetét.

Tetejébe olykor veszélyek között dolgoztunk. Várható és előre láthatatlan veszélyek között egyaránt. Felekezeti bibliafordítóink a nagy hitviták idején bizony számíthattak kiátkozásra vagy egyéb büntetésre, modern kori társaink azonban már okkal gondolhatták, hogy vége a szelleműző ősidőknek, amikor a rossz hírek hozóinak akár életét is vették. Ám nem így volt; Déry Tibort nem másért, mint André Gide egyik írásának magyarra fordításáért zárták először börtönbe, Salman Rushdie olasz fordítóján pedig vallási bosszúítéletet, fatvát teljesítettek be, s a torkon szúrt fordító életét csak az idejében kapott orvosi segítség mentette meg.

Az utóbbi fél évszázad intézményesülésünk ideje. Nemzetközi szövetségünk alakult, amely *Fordítói chartát* fogalmazott meg; *Babel* címmel nemzetközi folyóiratunk született és jelenik meg rendszeresen; Európában megnyitották kapuikat az egymással is kapcsolatot tartó fordítóházak, melyek kedvező munkafeltételekkel és ösztöndíjakkal várnak bennünket; idehaza az Írószövetségben külön szakosztályunk létesült, az éves József Attila-díjkból egyet nekünk tartanak fenn, néhány évvel ezelőtt pedig külön társulásunk, a Magyar Műfordítók Egyesülete is megalakult.

Másutt talán, ahol a fordításnak kisebb történelmi szerep jutott, ez az intézményesülés előbbre lépést hozott, nálunk azonban sajátos módon elszürküléssel, mi több, értékvesztéssel járt együtt. Az irodalomból annak szervezeti életébe csöppenünk vissza. Munkánk újfajta megítélése a *Nagyvilág* című folyóirat 1975-ös műfordítói ankétján radikális hozzászólásban fogalmazódott meg: „Hogy [...] a műfordítás egyre inkább iparrá válik, az nemcsak természetes, hanem szükséges és kívánatos. [...] Nem hiszem, hogy az én Shakespeare-képem, amelyben Arany zseniális Hamlet-fordításának is része van, lényegesen különböznék egy franciáétól, aki ezt a darabot pontos, de az Aranyéhoz képest lapos prózafordításokból ismeri.”<sup>2</sup> És legújabb irodalmi lexikonunk is hasonló érveléssel, bár visszafogottabb hangon indokolja műfordítói szócikkeinek gyér számát: „Korábban a műfordítás valamiféleképpen része volt az eredeti magyar irodalomnak; az utóbbi évszázadban már alig.”<sup>3</sup> Ez a szemlélet a gyakorlatba is áttevődött, a világirodalmi köteteket bíráló kritikusok manapság nemigen ejtenek szót a fordításról, az idegen művekből idéző cikkírók legtöbbször meg sem említik az idézett szöveg fordítójának nevét.

Nem volna szép, ha magunk vitatnánk munkánk újkori irodalomtörténeti szerepét, és azt sem kívánjuk eldönteni, hogy a mindenkori olvasó Arany János szö-





vegével olvassa-e szívesebben Shakespeare Hamletjét, vagy az Aranyéhoz képest lapos prózafordításban. Egyvalami azonban elengedhetetlennek látszik. Az esztétikumot kívánó olvasóknak ebben az új helyzetben szövetséget kell ajánlanunk. Éppen a kortárs művek fordítói színvonaláért. Hiszen ha erre magunk sem törekszünk, mert elfogadjuk, hogy a szerzőről alkotandó olvasói képben vajmi kevés jelentősége van, akkor nincs többé választás, egyedül a lapos fordítás marad. Ajánlatunk tehát így szól: mi továbbra is esztétikai élményt adunk, cserébe pedig azt kérjük, hogy figyelmükkel késztesse nekünk is rá bennünket.

Hogy hogyan? Úgy, hogy ne adják föl olvasói igényeiket egyetlen percre sem. Világirodalmi olvasmányaiktól is megalkuvás nélkül kívánják meg a nyelvi-művészi hitelességet. S ne csak a verses művektől, a prózaiaktól is. Ha silány munkát végzünk, ne fogadják azt el tőlünk. Adják hírül egymásnak, hogy ha egy új könyvet olvasva rossz fordítással kell küszködniük, hadd maradjon az a könyv a kiadója nyakán. Sőt, már a könyvesbolt polcainál végezzenek próbát: üssék föl a kiszemelt kötetet, és két-három helyen olvassanak bele. Ha árulkodóan gyarló a fordítás, már haza se vigyék. Tapasztalhatták már, hogy könnyű a megítélés. Elég, ha Ottlik Géza tanítására figyelnek: „igaz módon csak egyféleképpen mondhatjuk el gondolatainkat”. Ha nem igaz a jelző, hamis a mozdulatot leíró ige, ne higgyenek a fordítónak. De ne álljanak meg a szavaknál! A szó csak a legszembeötlőbb felszín. Munkánk lényegét mélyebben találják. Haladjanak hát tovább, és hatoljanak mind mélyebbre. Olvassák mondatainkat és hallgassák, hogy helyén van-e bennük minden, megfelelő-e a hosszuk, a tagolásuk, arányosak, gördülékenyek és – igen – ritmikusak-e? Mert a prózának is van ritmusa. Az írott szövegnek is van hangzása. Fennhangon is olvashatónak kell lennie. Aztán fussanak végig egy-egy nagyobb egységen is, és figyeljék meg, hogy mondatainkat jól összedolgoztuk-e benne. Hiteles-e köztük a gondolati kapocs. Megvan-e folyamatukban a kellő változatosság. Egységes szöveget alkottunk-e velük. S végül ízlelgessék magát a szöveget. A nyelvtani, stilisztikai egységen túl van-e benne jellegzetes hangszín. Olyasmi, amit jobb híján stílusnak szokás nevezni. Stílusnak, amelyről tudjuk, hogy maga az ember. Vagyis hát ott van-e a szövegben egy mindenki mással összetéveszthetetlen valaki, az író. Tehetik mindezt tudatosan, de ösztönösen is. Ízlésükben bízva. Az a fontos, hogy mindenképpen megítéljenek bennünket. Csakis így jelezhetik – nekünk is és a könyvkiadóknak is –, hogy nem érik be akármivel.

Hasonló szövetséget kínálunk professzionális olvasóinknak, az értékőrző kritikusoknak is. Odafigyelünk majd felelős szavukra, viszonzásul pedig annyit kérünk, hogy segítsék jobban az olvasói tájékozódást. Segítsék azt, aki a fordításban is esztétikumot keres, igazítsák útba, hogy könnyebben megtalálja. Bírálatainkban szóljanak többet fordításainkról. Nevezzék meg, mutassák ki bennük az értéket és az értéktelenséget. Ha kell, védjék meg tőlünk a megcsalatott szerzőt. Ha kell,





védjenek meg bennünket a lekicsinylésektől. És ha úgy gondolják, mondják el helyettünk azt is, hogy irodalmunk történetében a műfordítás szerepe az irodaloméval együtt változott.

Az sem volna illő, hogy ha megcsappant becsületünk új korszakában változatlan hivatástudatunkat, változatlan odaadásunkat bizonygatnánk. Elmondok inkább egy történetet, amely példázatul is szolgálhat. Egyetemességét bízvást szavatolja, hogy valóságos hőse nem is magyar. Nos, egy régi ismerősünk, japán fordítótársunk az idén váratlanul távol maradt rendes nyári munkahelyéről, a balatonfüredi fordítóházból. Ha tehette, évente megfordult ott, s évente egy-egy magyar mű japán fordításával tért haza. Felőtt korában tanult meg magyarul, s jól, de némi japános hanghordozással és nem teljesen hibátlanul beszél a nyelvünket. Idei küldetését azonban nem teljesíthette, még odahaza súlyos agyvérzést kapott. Hosszú ideig mozogni, beszélni sem tudott. S amikor a kényszerű némaság után először adott ki beszédhangokat, senki sem értette, mit mond. Magyarul szólalt meg.

#### JEGYZETEK

- <sup>1</sup> A szövegrészeket Telegdi Polgár István fordításában, a regény 1985-ös kiadásából idézem.
- <sup>2</sup> *Nagyvilág*, 1975/2, 268 (Vajda Miklós hozzászólása).
- <sup>3</sup> *Új magyar irodalmi lexikon*, Bp., Akadémiai Kiadó, 1994, IX (PÉTER László főszerkesztő előszava).

**SZÉNÁSI Ferenc** irodalomtörténész, műfordító. A Szegedi Tudományegyetem Olasz Nyelv és Irodalom Tanszékének nyugalmazott tanára, fő szakterülete a XX. századi olasz irodalom. Fontosabb művei: *Italo Calvino* (1994), *A huszadik századi olasz irodalom. Történet, szerzők, művek* (2004). Magyarra fordította Ungaretti, Quasimodo, Palazzeschi és mások verseit, Calvino, Collodi, Sciascia és mások prózai műveit. A *Leonardo könyvek* címen megjelenő kétnyelvű sorozat és egyéb szépirodalmi kiadványok szerkesztője. Az Olasz Köztársaság elnöke 2002-ben „Az olasz szolidaritás csillagrendjének lovagja” címmel tüntette ki.





## NÉMETH LÁSZLÓ NYELVTUDÁSA „GÁLYAPADBÓL LABORATÓRIUM”

---

NÉMETH MAGDA<sup>1</sup>

**N**émeth László élete során mintegy húsz nyelvvvel foglalkozott. [...] Nyelvtanulási elve a dolgok közepébe vágás volt: azonnal a nyelv sűrűjébe vetette magát, szépirodalmat olvasott, a szavak értelmét kutatva lassan feltárult előtte a szöveg jelentése.

Sok oka lehet annak, ha tanulunk vagy *megtanulunk* egy idegen nyelvet. A legkézenfekvőbb az, hogy az iskolai tanterv kötelező része. Másik fontos tényező a családi háttér: a nyelvtanulásra való hajlamot befolyásolhatja a szülők származása vagy a család hosszabb-rövidebb időre különféle országokba való sodródása. Mindezek mellett beszélünk kell még az egyéni motivációról, hiszen sokan tanulnak nyelvet azért, hogy kényelmesen utazhassanak vagy akár éljenek is más országokban. Különösen szép ok, ha valaki a másik nyelv kultúrájához, irodalmához szeretne közelebb jutni a nyelvtanulás által. E vágy jellemzően 15-16 éves kor után éled fel, sokszor csak szórakozásból, az idegen nyelv iránti kíváncsiságból. Ám a nyelvtudás nem magától, hanem kitartó tanulás eredményeképpen jön létre.

Németh László életének legfőbb öröme a tanulás volt. Ez az öröm végigkísérte egész életén, kisiskolás korától egészen nagybeteg utolsó éveieig. Így vall erről: „Ha távozóban egy más bolygón megkérdenék, mi volt a földi élet legnagyobb öröme: a tanulást mondanám. Nem azt, amelynek a végén egy vizsga áll, hanem amit az ember kíváncsiságból, kirándulásként tett egy új nyelvbe, az azon át megközelíthető világba...”<sup>2</sup>

Németh László családi örökségül kapta a német nyelvet. Édesanyja osztrák származású volt, és bár a családban magyarul beszéltek, a nyári rokonlátogatások során sokat tanult. Így kisiskolás korára már otthonosan mozgott a német nyelv talaján. Édesapja földrajz–történelem szakos tanár és kitűnő pedagógus volt, aki időtöltésként szívesen ismerkedett idegen nyelvekkel. Hétéves orosz fogsága idején megtanult számos szláv nyelvet, és a tolmácsolás segítette elviselni az embertelen körülményeket. A fiatal Németh László példaképnek tekintette édesapját.

Tizenöt éves, amikor idegen nyelveken kezd olvasni, egy vékonyka nyelvtannal és szótárral kezében, a szépirodalmi művek margójára jegyzetelve a még ismeretlen szavakat. A nyugat-, dél- és észak-európai nyelvekkel kezdi, hiszen szeretné a népek irodalmát eredeti szépségében élvezni. A húszas évek végén, Tolsztoj miatt – akit mindvégig tekintélyként tisztelt – tanul meg oroszul és idővel egyéb szláv nyelveken is. A harmincas évek elején a „tejtisztviség” eszméjével egyidejűleg







a szomszédos népek irodalmát kezdi tanulmányozni. Véleménye szerint csak akkor teremthetünk szomszédainkkal bármiféle kapcsolatot, ha értjük nyelvüket és eredetiben megismerjük irodalmukat.

A harmincas évek elején kezdődik barátsága Kerényi Károly klasszika-filológussal. Kezdetben egyetemi óráit is látogatja, és ez idő tájt tanul meg ógörögül. Hátrahagyott könyvtára arról tanúskodik, hogy élete során a török és a szanszkrit nyelvbe is belekóstolt.

Nyelvtanulási elve a dolgok közepébe vágás volt: azonnal a nyelv sűrűjébe vetette magát, szépirodalmat olvasott, a szavak értelmét kutatva lassan feltárult előtte a szöveg jelentése. Hasonló nyelvek esetén nagy segítséget jelentettek a már korábban megismert szavak, melyeket remekül alkalmazott az új nyelv rendszerében, ellátva azokat a szükséges módosításokkal és végződésekkel.

A negyvenes évek a már megismert nyelvek „gyakorlásával”, megszerzett ismereteinek elmélyítésével teltek. A háború dúlása és Budapest ostroma után fennmaradt idegen nyelvű könyvtára mintegy 600 kötetből állt, legalább tíz különféle nyelven.<sup>3</sup> Élete során – a nyelvtanok és szótárak tanulsága szerint – mintegy húsz nyelvvel foglalkozott. A beszédet nem tartotta különösebben fontosnak – a németen kívül csak angolul és franciául beszélt tűrhetően, olaszul valamelyest –, számára az idegen kultúra elsajátítása volt a meghatározó.

Ahogy 1947-ben irodalmi tevékenységéből származó forrásai kiapadtak, fordítani kezdett. Illés Endre, a Szépirodalmi Könyvkiadó akkori vezetője egyengette útját. Első megjelent fordítása (1948) Thornton Wilder *Caesar* című regénye volt. 1951-ből két fontos fordítása a cseh Alois Jirásek *Kutyaféjűek* és Lev Tolsztoj *Anna Kareninája* volt. Az utóbbi rendkívüli népszerűsége tett szert, több mint egy tucat kiadást ért meg az évek során. Ezzel válik igazán elismert fordítóvá, 1957-ig fő jövedelmi forrása a fordítás.<sup>4</sup> Történelmünk ismeretében érthető módon elsősorban orosz irodalmi művekről van szó; Lev Tolsztoj, Alekszej Tolsztoj, Goncsarov és néhány újabb író művét, később Lorca, Ibsen, Kleist stb. műveit ültette át magyarra. 1955-ben „beugrik” egy Shakespeare fordításba, majd számos királydrámát fordít (versben is) az összegyűjtött Shakespeare kiadás számára.

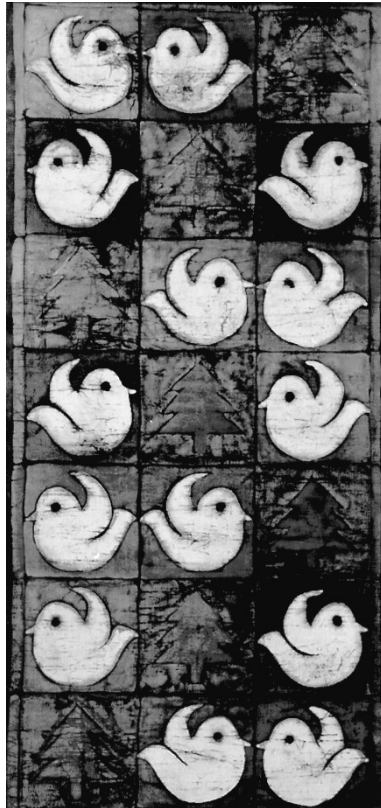
Németh László, az országszerte ismert, ám politikai okokból szilenciumra kényszerített író számára tehát majd egy évtizeden keresztül a műfordítás biztosította a család számára megélhetést adó kenyérkeresetet. A kényszerűség nála azonban nem „favágást”, hanem igazi értékek megszületését eredményezte. S hogy ez miként történhetett meg, annak megértését a következő mondatai segítik: „...ha az ember a természettudomány szellemét az életébe is beviszi, s azt, ami baj – akár egy kedvetlen végzett állás, korrepetálásunkra szorult gyerek, erőszakos főnök, sőt súlyos betegség az – figyelni kezdi, apró kísérleteket végez vele: a terhes egyszerre érdekessé, az aljas tanulságossá, s ahogy mondani szoktam, a gályapad is laboratóriumává válik.”<sup>5</sup>





JEGYZETEK

- <sup>1</sup> A szerző Németh László (1901–1975) lánya.
- <sup>2</sup> NÉMETH László, *Ha most lennék fiatal. Előadás Péten* = N. L., *Pedagógiai írások*, Bukarest, Kriterion Könyvkiadó, 1980, 226.
- <sup>3</sup> E köteteket a Magyar Tudományos Akadémia őrzi kutatási célra.
- <sup>4</sup> 1989-ig megjelent fordításainak listája a Németh László bibliográfia (Petőfi Irodalmi Múzeum kiadványa, 1992) 151–161. oldalán található.
- <sup>5</sup> NÉMETH László, *Ha most lennék fiatal. Előadás Péten* = N. L., *i. m.*, 227.



*Fenyőrigók*





## A NYELVKÖNYVEK SZEREPE AZ IDEGENNYELV-OKTATÁSBAN

DESCHMANNÉ PÁLOS EMESE

**A** nyelvkönyvek mindig egy adott időszak didaktikai, pedagógiai, nyelvészeti és módszertani követelményeinek felelnek meg. Egy jó könyv a tantervi követelmények szem előtt tartásával, koncepciójával, a tananyag kiválasztásával, progressziójával, a szövegek feldolgozásával, a feladatok gyűjteményével és változatos módszerek alkalmazásával elősegítheti a nyelvtanulókat egyre magasabb szintű nyelvtudásának fejlődését.

Mindennapi életünket egyre inkább át-  
szövő globalizáció hatással van a nyelv-  
tanulásra is. Az 1990-es évekhez viszonyítva szükségszerűen nagy változásokon ment keresztül az idegen nyelv tanításának módszertana. A nyelvtanulás hatékonysága vált központi kérdéssé, ami megnövelte a nyelvtanulás folyamatában a nyelvtanulókat, a nyelvtanárokat és az oktatásban résztvevő valamennyi szereplő felelősségét. A kitűzött cél az előbeszéd oly szintű elsajátítása, hogy a megtanult nyelvi struktúrák segítségével a nyelvtanulókat azon képességek és készségek birtokába jussanak, amelyek lehetővé teszik számukra a nyelvtanulást korrekten, a szituációhoz illően és az előbeszéd tempójának megfelelő nyelvhazsználattal.

Egy jól felépített, korszerű, az élőnyelvet közvetíteni szándékozó nyelvkönyv meghatározó része a tanítás-tanulás folyamatának, nagymértékben befolyásolja az eredményes nyelvtanulást, segít annak megszervezésében, megtervezésében és végrehajtásában, tartalmazza az elsajátítandó tananyagot, a

legújabb módszereket és tanulási stratégiákat. Kultúrát közvetít, cselekedtet, valós vagy kevésbé valós helyzetekkel szembeesíti a tanulót, gondolkodtat, nevel, példát közvetít, segít az egyéniség kialakításában, más emberek, népek kultúrájának megismerésében és elfogadásában. A tankönyv ráirányítja a figyelmet a különböző taneszközök, médiák használatának fontosságára is. Tanulmányomban arra a kérdésre keresem a választ, hogy az új, rendelkezésre álló nyelvkönyvek képesek-e megfelelni ezen elvárásoknak.

### *Az individualizmus előretörése a tanítás-tanulás folyamatában*

A XIX. század végén, a XX. század elején kialakult reformpedagógia szerint a tanítás-tanulás folyamatában a legfontosabb a tanuló egyéniségének és adottságainak figyelembe vétele, tehetségének kibontakoztatása. Szembeszállt az addig uralkodó – diktatórikus, más megoldási lehetőséget figyelmen kívül hagyó – módszerekkel, amelyek szükségszerűen akadályozzák a tanulói





önállóság kialakulását. Ugyanis a diák képességeihez, kialakult tanulási stílusához nem alkalmazkodó módszerek elválasztják egymástól az iskolában tanultakat és a valódi életet, amely természetesen hatással van a felnövekvő nemzedék jövőjére.

Maria Montessori pedagógiájában gyermekbarát környezetben a gyermekek természetes fejlődését hirdette és valósította meg. Célestin Freinet által képviselt pedagógiai felfogás olyan tanulási technikákat, munkaformákat közvetít, amelyek elsajátításával a gyerekek nemcsak ismereteiket gazdagítják, hanem a gyakorlatban kipróbálva tevékenyen alkalmazzák azokat. Egész lényüket megmozgatva tanulnak, erőfeszítéseket tesznek, hogy megismerjék önmagukat és azt a pályát válasszák, amelyet hivatásuknak érezhetnek felnőtté válva. Mindez ellentmond az oly sokszor hangoztatott mai kijelentéseknek és szülői elvárásoknak, hogy az iskola és a tanulás csekély erőfeszítések árán legyen eredményes és szerezzen örömet a diáknak.

A reformpedagógiai, alternatív módszerek újraéledése és alkalmazása az 1970-es években előrevetítette a szükségyszerű változások bekövetkezését az iskolai oktatásban, tehát a cselekedtetve való tanulást, kognitív tevékenységet, amelynek során a diákok többféle úton juthatnak el az eredményhez. Az oktatási módszereknek illeszkedniük kell a tanulók egyéniségéhez, megmutatva, hogy a feladatok megoldása közben valamennyi ismeretüket mozgósítani kell ahhoz, hogy a tanultakat al-

kalmazni is tudják. A kognitív szemlélet megjelenése a tanítás-tanulás folyamatában kihatott a tanítás tartalmára és az alkalmazott módszerekre. A tanárok számára megszűnt a „rossz” vagy „jó” diák megjelölés, amihez bizony igazodnia kellett a tanítási stílusnak is. Az új szemlélet a nyelvoktatás terén nem a szókincs és nyelvtan tanításában hozott nagy változást, hanem a készségfejlesztésben ért el eredményeket.

### ***A korszerű tankönyv***

Csaknem négy évtizede folyik az idegen nyelv tanításának tudományos kutatása, amelynek fontos területe a tankönyvelemzés. Ennek célja, hogy egy tudományos bizottság által összeállított szempontok szerint minősítsék a tankönyveket, amelyek ezen értékelés alapján iskolai használatra bocsáthatóak. Magyarországon a rendszerváltozás előtt állami megrendelésre készültek a különböző évfolyamoknak szánt tankönyvek, minősítésük jórészt formális volt. Az 1990-es években kialakult tankönyvpiac jelentős változást hozott a tankönyvkiadásban, hiszen a tankönyv ekkor vált elsődlegesen áruvá. Az állam fokozatosan kivonult erről a piacról és a tankönyvkiadás költségeit a szülőkre és az iskolákra hárította.

A nyelvkönyvek mindig egy adott időszak didaktikai, pedagógiai, nyelvészeti és módszertani követelményeinek felelnek meg. Egy jó könyv a tantervi követelmények szem előtt tartásával, koncepciójával, a tananyag kiválasztásával, progressziójával, a szövegek





feldolgozásával, a feladatok gyűjteményével és változatos módszerek alkalmazásával elősegítheti a nyelvtanulók egyre magasabb szintű nyelvtudásának fejlődését. Ideális esetben elegendő lehetőséget kínál a gyakorlásra, a differenciált munka feltételeinek kialakítására, annak ellenére, hogy a tankönyv meghatározott felépítése, struktúrája, tartalma bizonyos korlátokat jelent. A nyelvkönyveket ma már audiovizuális eszközök, szoftverek egészítik ki. A kiadók kihasználják az internet adta lehetőségeket, így kreatív feladatok, projektek, tandem-tanulási formák – mint például e-mail, telefon, videokonferencia, levélírás, fax-küldés, chatelés – továbbá nyelvi játékok gyűjteménye gazdagítja mindig megújulva a tankönyvi és természetesen a (minden nyelvkönyv nélkülözhetetlen hozzátartozójaként megjelenő) munkafüzeti feladatokat. A jó tankönyv tehát ráirányítja a figyelmet más kiegészítő taneszközökre, a média használatának fontosságára, a nyelvtanítás hatékonyságát fokozó módszerek alkalmazására is. Most vegyük szemügyre a felsoroltakat.

### **Hatékony módszerek**

Hatékony és eredményes nyelvtanítás a nyelvi kompetenciák megalapozásával és fejlesztésével érhető el. Olyan koncepció kialakítására van szükség, amely képes a nyelvi órákat valós problémák megoldásának színterévé alakítani és lehetővé teszi azon ismeretfejlesztő módszerek alkalmazását, amelyek a diákok érdeklődését felkeltve elősegítik a nyelv elsajátítását az egymást követő

komplex cselekvések során. Ezekben a cselekvési sorozatokban a nyelvtanulók tudásszintjüknek és céljaiknak megfelelően vesznek részt, miközben a lexikális, grammatikai, fonológiai és helyesírási ismeretanyag elsajátításával fejlesztik nyelvi ismereteiket. Megismerkednek a nyelvhasználat szociokulturális körülményeivel, alkalmazzák a nyelvet, receptív és produktív nyelvi tevékenységeket folytatnak a szövegfeldolgozások során. Ilyen módon megszerelve azon képességeket, amelyek segítségével képesek lesznek idegen nyelven kommunikációval összefüggő problémát megoldani. A nyelvi és pragmatikai kompetenciák egymásra épülve, egymást kiegészítve kell, hogy fejlesztésre kerüljenek a nyelvóra keretén belül és kiegészüljenek a szociális konvenciók figyelembevételével.

### **Kompetenciafejlesztés és az irodalom**

Az 1990-es évek végén fellángoló vita különböző iskolákat teremtett a didaktika, módszertan, pedagógia, nyelvészet, irodalomtudomány és az oktatáspszichológia területén, amelyek vagy lándzsát törtek a nyelvkönyvek fontossága mellett, vagy épp kétségbe vonták azok szerepét. A különböző tudományágak képviselőinek a tankönyvhasználat ellen szóló legfontosabb érvük az volt, hogy a nyelvkönyvek leszűkítik az idegen nyelven való megnyilatkozásokat a nyelvórán, megakadályozzák az egymásra épülő ismeretek elsajátítását és azok életszerű használatát. Véleményük szerint a különböző témák feldolgozása sokszor idejétmúlt, elavult in-





formációkat tartalmazó szövegeken keresztül történik. A tankönyvek nyelvhasználatukban nem frissek, nem veszik figyelembe, hogy a nyelvtanulók különböző adottságokkal bírnak, gátolják az önálló vélemény kialakítását, a kritikai szemlélet, vitatkozási kultúra, a tolerancia képességének kialakulását.

A második évezred első évtizedében elcsendesedtek a tankönyvek létjogosultságát megkérdőjelező viták, hiszen a kiadók és a tankönyvszerzők felismerték, hogy a didaktika és módszertan legmodernebb eredményeire épülő nyelvkönyvek használatával tudnak a leginkább megfelelni a tantervi követelményeknek, az általános nyelvi készségek területén pedig a Közös Európai Referenciakeret alapján előírt tudásszint bemutatásának. Az új nyelvkönyvek megújultak koncepciójukban, külső formájukban, belső tartalmukban és alkalmazott módszereikben egyaránt. A tananyagot kiegészítő, az érettségire és nyelvvizsgára felkészítő legfrissebb feladatgyűjtemények, az interneten elérhető új módszerek és eszközök egyaránt segítik a diákok és a nyelvtanárok munkáját. A nyelvkönyvek jól átgondolt progressziója lehetővé teszi a tananyag megfelelő strukturálását, a receptív és produktív készségek kiegyenlített és integrált fejlesztését.

A kompetenciafejlesztés ma első helyen áll a tanítás-tanulás folyamatában, de nem mondhatunk le nevelési céljainkról sem, hiszen az ember egy kultúrkörben élő közösségi lény. Kiemelkedően fontos a jellemnevelés, melynek során a gyermek felnőtté lesz. A

korszerű nyelvkönyvek irodalmi, művészeti alkotásokat is feldolgozásra ajánlanak, melyek egyrészt megfelelnek a kompetenciafejlesztés követelményeinek, másrészt pedig hozzájárulnak ahhoz, hogy a diákok tisztában legyenek az alapértékekkel. E műalkotások feldolgozásán keresztül megismerhetik önmagukat, másokat, a múltat, megérthetik jelenüket, felépíthetik jövőjüket, ily módon elkerülve a kultúrátlanságot.

A tankönyvek aktualitásával kapcsolatos pro és kontra viták kiterjedtek az irodalmi szövegeknek a nyelvtanulásban való felhasználhatóságára is. Az ellenérvek közül kiemelendő azok elavultsága, a szövegek terjedelmével és feldolgozásával kapcsolatban pedig a műfaji előírások által okozott nehézségekre hivatkoznak, melyek egyaránt vonatkoznak a tartalomra, nyelvhasználatra, didaktikai-módszertani problémákra. Nem alkalmasak valós, életszerű dialógusok, diskurzusok lefolytatására, nem adnak elég lehetőséget nyelvi struktúrák elsajátítására, begyakorlására, valósnak tűnő szituációkban való alkalmazásukra. Ezeknél azonban meggyőzőbbek az irodalmi szövegek feldolgozása mellett szóló érvek. Tartalmilag gazdagabbak és változatosabbak a mindennapi közbeszédnél. A szövegek felépítése, mondanivalója a műfaji követelményeknek megfelelően kellő feszültséget kelt, felhívja a diákok figyelmét, tehát motiváló. Érdekesebbek, izgalmasabbak az egysíkú tankönyvi szövegeknél, de sok más szövegfajtánál is. Megmozgatja a fiatalok fantáziáját,





a produktív feladatok gazdag tárházát kínálják fel. Az irodalmi szövegek különösen alkalmasak szókincsfejlesztésre, új nyelvtani anyag megtanítására. Szóhasználatuk változatos, stílusuk választékos, és a tiszta, világos szerkezetek jellemzik. Mindezek elősegítik a nyelvtanulók magasabb szintű, igényesebb nyelvhasználatát. Az elolvasott történetek élményszerűségéből adódóan intenzívebb nevelő hatást tudnak kifejteni, mint a formális szövegek.

A felsorolt pozitív érvek segítenek állást foglalni abban a kérdésben is, hogy az eredeti szöveget adjuk a nyelvtanulók kezébe vagy egy lerövidített, nyelvi-leg átalakított, a diákok nyelvi szintjéhez adaptált formát. A válasz a célcsoport igényeinek megfelelően is-is lehet. A legújabb kutatási eredmények a szövegválasztás fontosságára, a szövegek feldolgozási módjára, az alkalmazott módszerekre hívják fel a figyelmet. A tanári munka fontos részét képezi, hogy a tananyagot közelebb hozzuk tanítványainkhoz, megkísérelve mindennapjuk részévé tenni az irodalmi szövegekben felmerülő élethelyzetet, szituációt, erkölcsi kérdést. Ha úgy alakítjuk a tanulási környezetet, hogy az irodalmi művel való első találkozás előtt – a feldolgozandó szöveg emberi, történelmi, társadalmi, erkölcsi hátterét vizuális részletekkel, a szereplők, a szituációk konkretizálásával, hipotézisek képzésével, egyes jelenetek módosított kipróbálásával, bemutatásával, egy-egy élethelyzet megértését elősegítő ismeretek összegyűjtésével, projektfeladatokkal fantáziát megmozgatóan megvilágítjuk –

felkészítjük tanulóinkat a nagy élményre, szívesebben fogadják be és könnyebben értik meg a szövegfeldolgozás fázisain keresztül közvetített tudást. Az élmények intenzívebbé válnak és a diákok befogadóképességüket megnövelve magasabb szellemi szintre emelkednek.

### **Befejezés**

Comenius *Didactica Magna* című munkájának XXII. fejezetében több mint 400 évvel ezelőtt így foglalta össze a nyelvtanulás lényegét: „a nyelvet nem úgy tanuljuk, mint a műveltségnek vagy tudománynak egy részét, hanem úgy, mint a műveltség megszerzésének és másokkal való közlésének eszközt”. Ezt a gondolatot kell szem előtt tartanunk „az alkalmazásképes tudást középpontba helyező oktatás” divatjának idején, hogy a különböző kompetenciák fejlesztése komoly szellemi munkával tudjon kiegészülni, amelynek eredményeképpen elvárható, hogy tanítványaink személyiségük kialakulásához az emberséggel kapcsolatos alapelveket megismerjék és megtanulják.

### **IRODALOMJEGYZÉK**

- Susan EVEN, *Drama Grammatik Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*, Iudicium, 2003.
- COMENIUS, *Didactica Magna*, ford., jegyz. GERÉB György, Pécs, Seneca Kiadó, 1992.
- CSAPÓ Benő, *A komplex problémamegoldás a Pisa 2003 vizsgálatban*, Új Pedagógiai Szemle, 2005/3.
- A kompetencia kihívások és értelmezések*, szerk. DEMETER Kinga, Országos Közoktatási Intézet, 2006.





*Idegen nyelvi kompetenciaterület*, SuliNova  
Közoktatási-fejlesztési és Pedagógus-to-  
vábbképzési Kht., 2006.

Bernd KAST, Gerhard NEUNER (Hg.), *Zur  
Analyse, Begutachtung und Entwicklung  
von Lehrwerken für den fremdsprach-  
lichen Deutschunterricht*, Langenscheidt,  
1995.

Johanna MEIXNER, *Konstruktivismus und die  
Vermittlung produktiven Wissens*, Luchter-  
hand, 1997.

Klaus MÜLLER (Hg.), *Konstruktivismus Lehren-  
Lernen-Ästhetische Prozesse*, Luchterhand,  
1996.

OROSZLÁNY Péter, *Tanulásmódszertan*, Bp.,  
Metódus-Tán, 2004.

Kaspar H. SPINNER (Hg.), *Neue Wege im  
Literaturunterricht*, Schroedel, 1999.

Günther Storch, *Deutsch als Fremdsprache-  
Eine Didaktik Theoretische Grundlagen und  
praktische Unterrichtsgestaltung*, Wilhelm  
Fink, Verlag München, 2001.



Sárgarigók







## HOGY KERÜL A LATIN AZ ASZTALRA?

---

GLOVICZKI ZOLTÁN

**L**atinul valóban azért tanulunk, mert az ember tanul latinul. S ha semmi más indokunk nem marad, mint ez a kulturális hagyomány, akkor könnyen azon vehetjük észre magunkat, hogy a Római Birodalom bukásától másfélezer éven át elkerülte a figyelmünket a „miért” kérdése, s így akármiért is – „csak” – létrehoztunk egy olyan évszázadokon, országhatárokon, felekezeten átívelő műveltség-szövedéket, mely van. Megkerülhetetlenül. Mert az ember itt is és ott is, ekkor is és akkor is tanult latinul, ezáltal létrehozva a tanult emberek egyedülálló közösségét.

A latin nyelv oktatása kezdettől fogva kulturális-politikai kérdés. A Birodalom terjeszkedésével egyaránt volt a hivatalos és – mint azt a latin leánnyelvek kialakulása tanúsítja – a hétköznapi kommunikáció eszköze a leigázott népek körében. Ugyan elterjedtségét és a nyelvet beszélők számát tekintve ekkor is a Nagy Sándor óta világnyelvnek számító görög vezetett előtte, de a nyugat-európai történelem középpontba kerülése megerősítette a latin nyelv szerepét. A Nyugatrómai Birodalom bukása természetesen nem jelentette a nyelv kihalását. Használata nem csupán az anyanyelvként beszélők körében maradt meg, hanem a „hódítók” is büszkén latinosodtak: a romokon épülő új birodalmak hivatalos nyelve – jobb híján – a latin maradt. De tovább élt az egyház pontosságára és változatlanságra törekvő nyelvhasználata, a barbár népektől idegen, emelkedett irodalmi műfajok (krónikák, legendák, tudományos művek) nyelvezete, sőt a leváló provinciák polgárai is megőrizték a maguk nyelvváltozatát. Az utóbbi, az iskolai – „akadémiai” – szabályokkal legkevésbé terhelt, használata során legtöbbit változó, a távolságok és politikai határok által leginkább „tájnyelvi” változatokká alakuló, más-más hódítók nyelvével keveredő változatok tették sok száz év alatt műnyelvvé a klasszikushoz közelítő, bár önmagában is módosuló „másik” latint.

Dante korába helyezhetjük a kétféle „latin” – a nekünk „olasz” beszélt nyelv és az írott (hivatalos-művelt-irodalmi-iskolai) forma – tudatos elkülönítését. A reneszánsz kor mindent elkövetett, hogy az „irodalmi latint” visszavezesse az „eredeti”, „klasszikus” latinhoz, egységesítse és kanonizálja azt. Történeti szempontból megadva a kegyelemdőfést, hiszen a latin e ténykedés eredményeképp vált holt nyelvvé. Mert ez a latin nyelv – az organikusan fejlődő leánnyelvekkel szemben – valóban nem volt már senki anyanyelve, s a szabályozás – a lexikai gyarapodást leszámítva – a fejlődésében is megállította. A XVI. században járunk. A nyelvet eddig beszélt anyagként tanulták az oktatás nyelveként is a latint használó iskolákban,





párbeszédet memorizálva, a comeniusi Orbis Pictusszal<sup>1</sup> a modern nyelvoktatáshoz közelítve. A XVI. századi jezsuita iskolareform reagált először érzékenyen a bekövetkezett nyelvtörténeti és nyelvészológiai változásokra, bevezetve azt a szemléletet, miszerint a latin már nem élő, hanem a klasszikus ókor nyelveként szerepel, magas szintű elsajátítása úgynevezett „auktorolvasás”, vagyis antik szövegek tanulmányozásával lehetséges. Tudnunk kell, hogy az iskolai műveltség lényegében még ekkor sem jelent többet, mint a szövegek pontos megértéséhez szükséges földrajzi, történeti, irodalmi és természettudományos ismeretek összessége. Azaz a jezsuita iskola ezzel visszatér a késő ókor hagyományaihoz, azzal a döntő különbséggel, hogy náluk a latin már mindenki számára idegen nyelvként szerepel.

Az újkorban a latin tényleges használata a tudományos művekre korlátozódott. Betöltött szerepének nemhogy ártott holt állapota; változatlansága és egyetemesége a tudományos használat szempontjából sokkal inkább jelentett kivételes előnyt. A felvilágosodás előtti természettudományos földrengés alapművei (Galileitől Newtonig) egytől egyig latin nyelven születtek, használata magától értetődő volt. Még a XIX. század végén is bárki méltán számíthatott arra, hogy latin nyelvű publikációja nemzetközi visszhangot kelt. Kiszorulása inkább – ismét – történeti, politikai okokra vezethető vissza. A felvilágosodás antiklerikalizmusa és modernkedő törekvései a francia, az angol és a német nyelveket emelték trónra, még mielőtt ezek bármelyikéről bebizonyosodott volna, hogy képes felvenni a versenyt latin elterjedtségével és tudományos precizitásával. Érdekes, hogy a német klasszika újhumanizmusa is a latin rovására tett hitet a görög ókor értékei és fontossága mellett.

A XX. század kezdetén a latin már a tudományokban is inkább csak terminológiai jelentőséggel bír. A jogban, az orvostudományban, a biológiában, a nyelvészetben a már bevált és mindenki által ismert szakkifejezések maradtak használatban, legfőképpen azok, melyek nehezen válthatók fel, inkább csak definiálhatók anyanyelven. Mára ezek köre is minimálisra csökkent, s a tudományok természetéből fakadó változás a terminológia fejlődését is az angol felé terelte. Ugyan a modern versenyjog vagy a molekuláris biológia új nemzetközi fogalmai angol nyelvűek, de a rendszertan, az anatómia és a római jog területén a latin szavak és szintagmák használata feltehetően örökéletű lesz, hiszen felesleges lenne a köznyelv számára nem létező fogalmakat több ezer „nem létező” angol kifejezéssel helyettesíteni. Persze e három fogalomkör használatához a latintudásnak és tanulásnak vajmi kevés köze maradt, lényegében csak megkönnyíti azt.

A II. Vatikáni Zsinat előtti katolikus egyház hivatalos és liturgikus nyelvalkalmazását a latin egyetemes története és használata, az iskolákban betöltött szerepe szempontjából aligha tekinthetjük markánsnak, de presztízsértéke nyilvánvaló, és másodlagos hatása a szépirodalomra, zeneirodalomra még kevésbé elhanyagolható. E kulturális kötődésre még visszatérünk.





Hivatalos nyelvként – utoljára a diplomáciai közlésfolyamatban – szintén a kora újkor és a felvilágosodás határán vesztí el hegemóniáját. E változás jókora érvágást jelentett az iskolai latinoktatásnak is, hiszen ezzel elveszítette a legnagyobb (hivatali) felvevőpiacát. Ezen a ponton válik el a magyarországi fejlődés az európai tendenciától és indul egy egészen sajátos irányba. A felvilágosodás igényeit és eszményeit tükröző első és második Ratio Educationis, melyek a gyakorlatiasság elemi érvényesítésére töreksenek, mégis méltán tartják elengedhetetlennek a latin magas szintű elsajátítását – hiszen a hivatalos nyelvhasználat ezt megköveteli. Mert Magyarországon, nem annyira elmaradottságunk, mint – furcsa mód – nemzeti ellenállásunk jelképeként 1844-ig a latin marad a hivatalos nyelv. Egészen addig, amíg a magyar nyelv nem érett meg nyelvtörténetileg, politikailag is annyira, hogy a német vetélytársa lehessen. Ezért a magyar léleknek jóval familiárisabb kapcsolata van a latinnal. Jókai gyönyörű megfogalmazásában a szabadságharc után is „diákul beszélgetnek. Decséry gróf Tacitus válogatott nyelvén; Korcza úr annál keresetlenebb konyhalatinsággal. Oh! Milyen jól esik mind a kettőnek, hogy kibeszélheti magát az édes anyanyelvén. Azon a nyelven, a melyben nevelkedett; a melyen gondolkodik, a melyen éjjel álmában beszél, a melyen az úr Istent megszólítja és viszont megérti; a mely a királynak és a nemes embernek a nyelve; a mely megkülönbözteti az urat a paraszttól, a férfit az asszonytól; a mely a »corpus juris« és a privilegiumok nyelve; a holtak és az örökké élők nyelve: a világnyelv, mely előtt minden nemzet meghajol, s a »senki« nyelve, mely senkit meg nem aláz.”<sup>2</sup> A szöveg bensőséges szavai – ma már tudjuk – veszélyt is rejtegetnek...

A latin nyelv oktatásának további történetét is meghatározza ez a szoros kötődés. A magyar közoktatásnak a második világháborúig – mondjuk ki – aránytalanul legfajsúlyosabb eleme marad. Modernizálhatta iskoláinkat az 1850-es osztrák mintájú Entwurf, majd az Eötvös-, Pauler- vagy Trefort-féle tantervi reform: a latin nyelv gimnáziumi óraszámja mindvégig csak csekély ingadozással tért el a 1845-ös heti átlagtól. Vagyis a „klasszikus” értelemben vett érettségizett magyar ember Nyilas Misi-től nagyszüleink-szüleink koráig elsőtől nyolcadik gimnáziumig heti öt-hat latinórát abszolvált. Még látványosabb lenne, ha ezt az óraszámot összevetnénk az egyéb tantárgyakra jutó órászámmal, de legyen elég annyi, hogy nem akadna versenytárs. Az óraszám a kialakuló leánygimnáziumokban „csak” harminc – ám ennek csak a későbbi kezdés az oka, a humán gimnáziumokról kimondottan a modern természettudományok és a gyakorlatiasság felé leváló reálgimnáziumokban is huszonkilenc marad a latin órák száma. Nehezen kerülhető meg a *miért, mi végre* kérdése.

A kortárs meghatározásokat és tanterveket olvasva ugyanazt a megfoghatatlan lendület-megmaradást tapasztalhatjuk, mint az órászámokra tekintve. Még az 1934-es Révai-féle Magyar Pedagógiai Lexikon elméleti okfejtése is összefoglalható egyetlen mondatban: *latinul azért tanulunk, mert az ember tanul latinul*. A sarkítottan összegzett indoklás a látszattal ellentétben lényeges információt hordoz.





Számunkra talán lényegesebbet is, mint a latin erőltetett jelenlétének valódi oka. A korszakról szólva Ritoók Zsigmond az objektív célt fedi fel.<sup>3</sup> Szerinte a latin a gimnáziumban „szelektáló” tárgy volt: mivel egykettőre meg lehetett belőle bukni, kiszűrte azokat, akik képesség vagy szorgalom hiánya miatt magasabb szintű tanulmányokra alkalmatlannak látszottak. Irodalmi élményeinkből is tudjuk, hogy e szerepe milyen meghatározó volt a latinnak. Sokunkban felmerülhet a gondolat, hogy *ezért* ugyan éppoly fölösleges volt heti hat órában *latinul* tanulni, mint a – tárgyalt fél században célként legtöbbször megfogalmazott – erkölcsi pallérozás kedvéért. Marad tehát a „csak”. Annál is inkább ragaszkodjunk ehhez az indokhoz, mert a második világháború után minden más érvet elmosott volna az oktatásügyben bekövetkezett fordulat. Ha a latin az urak nyelve (az volt), ha Isten nyelve (az volt), ha embert és embert megkülönböztet (tette), ha elitképző szelektáló szerepe volt (a mai napig is van), ha abszurd és indokolatlan volt súlya a magyar közoktatásban (az volt), ha a konzervativizmus par excellence melegágya volt (az volt), ha a nemzeti hagyomány nyelve (az), ha a művelt Nyugat nyelve (az) – mindezek alapján tehát a padlóval együtt söpörték volna ki latinunkat is. De – minden szóbeszéd ellenére – a latinoktatás az 1950-es években nem szűnt meg Magyarországon, de még csak nem is korlátozódott az egyházi iskolákra. S ha fénykorának nem is tekinthető ez az időszak, de legveszélyeztetettebb pillanatait sem ekkor élte meg. S bár indok itt is akadt, ezúttal a rabszolgatartó társadalom, az eredendő kizsákmányolás és osztályharc mélyebb tanulmányozásának lehetősége – most sem gondolhatjuk komolyan, hogy *ezért*. Hogy *ezért* volt, aki megengedte és *ezért* volt, aki tanította, tanulta. E történelmi korszakhatár két elmentéses pólusa minden egyéb indokot kiolt. Igen. Latinul valóban azért tanulunk, mert az ember tanul latinul. S ha semmi más indokunk nem marad, mint ez a kulturális hagyomány, akkor könnyen azon vehetjük észre magunkat, hogy a Római Birodalom bukásától másfélezer éven át elkerülte a figyelmünket a „miért” kérdése, s így *akármért is* – „csak” – létrehoztunk egy olyan évszázadokon, országhatárokon, felekezeteken átívelő műveltség-szövedéket, mely *van*. Megkerülhetetlenül. Mert az ember itt is és ott is, ekkor is és akkor is tanult latinul, ezáltal létrehozva a tanult emberek egyedülálló közösségét<sup>4</sup>.

Sir *George Grey*, Viktória királynő helytartója – mint afféle jó nevelést kapott brit arisztokrata – kevés örömet talált új-zélandi kormányzóságában<sup>5</sup>. A múlt század közepén joggal érezhette magát elzárva a „civilizált” világtól, s nem csoda, hogy roppant unalmában a körülötte élő bennszülöttek nyelvének tanulmányozásába is belefogott. A próbálkozásból tanulságos kísérlet kerekedett. Nyolcévi nyelvtanulás után be kellett látnia, hogy – hivatalos tolmácsaihoz hasonlóan – képtelen angolra fordítani a maori nyelven hallottakat. A bennszülöttek sajátos „képletes beszéde” oly telített volt saját múltjukra, mitológiájukra, kultúrájukra tett célzásokkal, hogy ezt európai embernek megérteni valójában nem *nyelvi*



feladat volt. A maorik minden azonosságtudata, összetartozása és hite egy-egy mondatba sűrűsödhetett. Nemzetként mi is „nyelvünkben élünk”. De tágítsuk most Európára a kört, arra a földrészre és kultúrkörre, mely – a napi sajtó s a heti politika szerint – uniós döntések, a Nyugat jóindulata s ki tudja, még mi más függvényében lehet jussunk. Vajon itt, Európában létezik-e az a mondat, amely a nyelvi megformáláson túl azonos jelentéssel és jelentőséggel bír lengyelnek, norvégnak, franciának, magyarnak vagy portugálnak? Vajon nekünk is vannak-e oly telített szavaink, melyek közös múltunk, gondolatvilágunk és kultúránk hordozói, melyek előtt az egykori angol helytartó tétovaságával kellene megállnia bármely más földrész vagy nép gyermekének? Ha vannak ilyen szavak és mondatok, Európa a miénk. Vannak.

A magyar történelem, a francia konyha, a lengyelek nyelve, a norvégok germán mitológiája s a portugál halászkok jellegzetes házikói aligha kötnek össze bennünket. Az ezekről szóló mondatok ismereteket ébresztenek bennünk, de inkább a különbözőségekről beszélnének. Arról, ami a portugál halászt éppenséggel az amerikai kereskedőtől s a maori kézművestől is megkülönbözteti. Múlt, mitológia, kultúra. Meddig s hová kell visszamennünk, hogy az európai népek közös nevezőire rátaláljunk?

Az athéni domborművön lándzsájára támaszkodó Pallasz-Minerva istennő, a szárnyas saruját felöltő Hermész-Mercurius, az Óbudán, Kölnben, Nantes-ban föld alól előbukkanó amphitheatrumok, a „*quod licet Iovi, non licet bovi*” iskolás bölcsessége, gótikus templomaink üvegablakai és keresztútjai, a görög demokrácia és a római jog, államszervezet és apparátus, Liszt, Beethoven és Monteverdi miséiben felcsendülő *Credo* és *Agnus Dei...* Megannyi szó, tárgy és pillanat, mely kétséget kizáróan közös, és összességében mindenki mástól elválasztó európai „nyelvünket” alkotja. Megannyi jel, mely Európában bárhol, bárkinek ugyanazt jelenti: *minket*. És hogy van-e bármi közös e jelekben? Igen, a latin Róma az. Gyűjtőmedencéje az antik kultúrának, összegzője és rendszerezője mindannak az elméleti és gyakorlati tudásnak, melynek megbonthatatlan alapjain állunk a mai napig. Pogány ókor és keresztény középkor, melyeket Róma ereje és nyelve tett közös kincsünké, közös gyökerünké.

Nemcsak a pszichológia és szociológia, de az évszázados tapasztalat is azt mutatja, hogy az ember számára különböző nagyságú és típusú társadalmi csoportok átölelő jelenléte szükséges a nyugodt élethez és a lelki, erkölcsi biztonságához. A család, a nemzeti hovatartozás és néhány más alapvető kör mellett azt tapasztaljuk: európaiságunk is öntudattal, egyfajta jóleső közösségi érzéssel tölt el bennünket. Igényeljük, ajándék számunkra. Márpedig minden kisebb-nagyobb közösség, melynek részesei vagyunk, egyúttal a mi felelős részvételünknek s szerepvállalásunknak köszönheti biztos fennmaradását. Ahogyan családi tűzhegyűnkéről vagy nyelvünkben s lelkünkben élő nemzetünkről beszélünk, éppúgy



mondjuk: Európánk. Ez a bizonyos, most megízlelt, nem földrajzi Európa. Ha vágyunk és kincsünk: egyben felelősségünk is. S mivel őrizhetnénk melegét, ha nem lényegének szem előtt tartásával és megőrzésével?!

E közös és ezért egyúttal saját múlt, persze, mégiscsak megkerülhető. Mint ahogy megkerülhető, gyakorlatilag megkérdőjelezhető a történelem vagy az irodalom tárgyak oktatása is. Latinul tanulni nem kevésbé praktikus, mint egy-egy Arany János verssel találkozni, Villon életéről vagy a százéves háborúról tanulni. Ha ezen ismeretek, vagyis a múltunkhoz, identitásunkhoz vezető szálak körét igyekszünk a minimumra csökkenteni: a latin valóban hamarabb marad a körön kívül, mint Arany balladáit. Kérdés, hogy valóban az érdekünket szolgálja-e, ha ily mértékben redukáljuk műveltségünk elemeit. E dilemma a hatvanas években vált érzékelhetővé, amikor hosszú szünet után megjelent az élő idegen nyelvek tömeges oktatása és a modern természettudományok magas szintű bevezetése. Akkoriban éledt fel a latin-oktatás máig élő önvédelmi reflexe, mely önmagát három erős bástyával vette körül:

1. A latin nélkülözhetetlen a jogi, orvosi és egyéb természettudományos pályákra készülők képzésében (ezért nem egy természettudományos tagozaton a kötelező orosz mellé a tanulók kénytelenek voltak a latin nyelvet választani).
2. A latin, mint „a nyelvek alapja” megkönnyíti az egyéb nyelvek tanulását (hányszor halljuk viszont ma is e tételt!).
3. A latin elengedhetetlen a magyar nyelvben használatos idegen szavak értelmezéséhez (a nyelvkönyvekben gyakran szereplő két példa, a *traktor* és a *rádió* rögtön szemlélteti is a latinos műveltség nélkülözhetetlenségét...).

Mindez éppoly igaz, mint a latin tanítása mellett szóló eddigi érvek, de ugyanakkor éppoly elégtelen is. Üdítő fordulat volt tehát, amikor a hetvenes évek kezdetén, egy szokatlanul széles nyilvánosság előtt zajló eszmecsere nyomán megfogalmazódott egy valós érv is.<sup>6</sup> A latin szövegek tanulmányozása azt az esztétikai élményt és tapasztalatot nyújtja a diákoknak, mely a felgyorsult vagy éppen kihalófélben lévő irodalom-, művészettörténet- vagy énekórákon egyre kevésbé kap teret. Végül is – kimondva-kimondatlanul – erre a tézisre épült az 1978–79-es általános tantervi reform során megújuló latin program és újraírt tankönyvsorozat<sup>7</sup>, mely – immár tanterv és sokszor koncepció nélkül – máig a legelterjedtebb hazai taneszközünk. A könyv a tételnek megfelelően döntően klasszikus, szépirodalmi szövegeket közöl, irodalomtörténeti bevezetőkkal és értelmezésekkel, stilisztikai magyarázatokkal, képzőművészeti illusztrációkkal. Ez a következetes egyoldalúsága – mely a nyelvtanítás elmélete, a történettudományi szempontok, a nemzeti hagyományok (magyarországi latin), a tényleges előfordulási gyakoriság (feliratok, újabb kori, esetleg egyházi latin nyelvhasználat) felől – joggal bírálható, egyúttal kivételes erénye is, melyet a rendszerváltozáskor gombamód szaporodó reformtantervek és tankönyvek közül csak igen kevés valósított meg eredményesebben.





A hazai latinoktatás további útjának mindenképp ez a tankönyvi koncepció és a mögötte álló elv tartható. Emellett a legnagyobb szakmai dilemma a tanítás-tanulás *nyelvközpontúságának* kérdése. Az angolszász országokban és a német nyelvterületen – ahol a latintanítás szerves része a műveltséget adó gimnáziumok programjának – erősebb a nyelvi megközelítés és alapozás. Lehetőséget ad erre a hosszabb képzési időszak és az is, hogy a miénkhez hasonló identitászavarokkal kevesebb nyugat-európai kollégánknak kell küzdenie. Náluk a latin kultúraközvetítő hangsúlyai (például eredeti klasszikus szövegek olvasása) csak közvetve, illusztrációként jelennek meg, s csak később – akkor is inkább a német tantervekben és tankönyvekben – lesz ugyanolyan központi elem, mint a magyarországi hagyományban. A nyelvi szemlélet erősítése azonban mindenképp a másik hosszú távú feladat hazánkban. Megerősítendő, hogy a latin – a maga módján – kommunikációs eszköz. Nem interperszonális és szinkrón kommunikációé ugyan, hanem szövegekkel folytatott párbeszédé. Hozzánk szól a szöveg, megértjük üzenetét, s válaszképp értelmezzük azt, közös álláspontot alakítva ki Tacitus és saját korunk, saját magunk között. E szövegekkel folytatott kommunikáció elsődleges anyaga és tere pedig a nyelv. A háttértudás: villaszerkezet s az öltözködés, műfaj és verselés eszköz csupán, hogy a szavakon túl is értsünk. Nem feledhetjük el, hogy az említett kulturális közösség közös nevezőjének alapja a latin *nyelv*, annak Erasmus által megálmodott iskolai etalonja. Egyúttal ez az egyetlen közös nevezője tanítványainknak is, tehát bennük az egyetlen összemérhető jegy. Ezért mutat az emelt szintű – tehát közös szóbeli – érettségi követelményrendszerében és módszereiben is a nyelvi kompetencia mérése felé, ezért egyre népszerűbbek világszerte az egy nyelvű vizsgák, ezért a legneuralgikusabb pontja minden mérésnek a nélkülözhetetlenül szükséges egyéb tartalmi ismeretek definiálatlansága...

Hogy hogy kerül a latin az asztalra? Valahogy így. Valahogy mindig, 476-ban, 1300-ban, 1560-ban, 1789-ben, 1844-ben, 1950-ben is akadtak, sokan, akik azért is (miért is?) kitarítottak a latin oktatása mellett. Ahogy a létezik-nem létezik NAT „élő idegen nyelvek” (!) műveltségterületében is – ugyan nem kis harc eredményeképp – megjelent a latin, s ahogy ugyanennek a dokumentumnak a részletesebb kibontásában, a kerettantervek sorában már a többi élő nyelv egyenrangú partnereként szerepel. És ahogy manapság is kevésbé veszélyeztetett nyelv, mint bármelyik az angolon és németen kívül: franciául ugyanis sokkal kevésbé tanulnak diákjaink e két nyelv után és főleg helyett, mint latinul. Latinul nem ezek után és helyett: valami másért tanulunk. Már aki.

#### JEGYZETEK

<sup>1</sup> Az *Orbis pictus*, Comenius legsikeresebb tankönyve 1658–1967 között több mint háromszáz kiadásban jelent meg. Ez a képes iskolai tankönyv egyedülálló pályát futott be a vi-





lágón. Háromszáz éven át rendszeresen kisebb-nagyobb változtatásokkal jutott el olvasóihoz, a tanítókhoz és a diákokhoz. (szerk.)

- <sup>2</sup> *Eppur si muove – És mégis mozog a Föld*, Centenárium kiadás, Bp., 1925, I, 143.
- <sup>3</sup> *A középiskolai latinoktatás helyzete Magyarországon 1945 és 1995 között*. In: *Valóság* 2000/7 (43), 46–63.
- <sup>4</sup> A következő gondolatmenet korábban megjelent írásomat idézi: *Latin Európánk*, Új Ember 2001/II, 25.
- <sup>5</sup> Az anekdotát Thomas KÖVES-ZULAUF idézi fel könyvében: *Bevezetés a római vallás és monda történetébe*, Bp., 1995, 7.
- <sup>6</sup> A Magyar Nemzetben folyó vitában, melyet KARTAL Zsuzsa indított illetve zárt le 1971. október 15-én és 1972. február 9-én, RITÓÓK Zsigmond fogalmazta meg a továbblépés valós lehetőségeit: *Mi szól a latin mellett?* 1972. január 21.
- <sup>7</sup> Dr. NAGY Ferenc, N. HORVÁTH Margit, *Latin nyelvkönyv a gimnáziumok I–IV. osztálya számára*, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1979 óta többször, lényegesen átdolgozott változatban 2004 óta folyamatosan.



*Szarvasok*







Bánki Éva  
Aranyhímezés

A Gellért-legenda

– részlet –

Amíg a vitorlásra vártak, hirtelen összecsaptak a feje felett az idegen nyelvek hullámai. Szavak, mondatok, kiáltások zavaros összevisszaságban, összefüggések, értelem nélkül. Ha túl-élem ezt az utat, gondolta Sebe a zárai kikötőben, ha túlélem ezt az egészet, addig misézek otthon, amíg össze nem rogyok. De már összerogyott, a hangok átszakították dobhártyáját, a saját emberei támogatták, a hajópallóra, a csónakba, aztán a vitorlásra, remélem, gondolta, ha túlélem, erre az egészre egyszer majd vissza tudok emlékezni. A kora hajnali hullámok fölött ott hadonásztak az idegen hangok, megragadták Sebe karját, az egyik hang vagy ujj belekapott Sebe olvasójába, akkor legalább itt meghalok, gondolta. De nem halt meg, ar- rébb tuszkolták a hangok a fedélzeten, és már látta maga mögött a saját embereit, a rémült diakónust, a titkárt, az éneklő kanonokokat, most már nem a hangok, ők sodorták a bárka belsejébe. Gyorsan leeresztette a szemhéját, és belemenekült saját imádságába. Mit gondol- nak ezek a tanulatlan hajósok rólam, gondolta, ahogy lebecsült szemhéján, mint egy fi- nom, vékonyka résen át kitapogatta a málhákat cipelő többi utast, a kosarakat és ládákat, a napfelkeltét, hiszen vele szemben az ég olyan óvatosan kémlelte Zárát, a földi világot, az emberek arcát, ahogy Sebe a világot, óvatosan, immár hetvenöt éve.

Amint pirkad, indulunk, ezt az egyetlen mondatot értette a zajból, és ez az egyetlen mon- dat is magyar mondat volt, az egyik éneklő kanonok rikkantotta el magát boldogan. Sebe ül- ve a ládájának dőlt, úgy tett, mintha meghalt volna, hisz ez a helyzet, gondolta egész életé- ben, mindig a lehető legbiztonságosabb. Tudta, a Zárai magisztrátus a parton várja, hogy a magyar király követe intsen nekik, de Sebe arra gondolt, méltóságteljesebb, ha egyáltalán nem integet, csak agg, magatehetetlen főpap módjára belekapaszkodik a ládába és az ima szavaiba. Az is elég, gondolta, ha azt látják a partról, hogy a szent kiküldetésre induló fő- pap előrszegezi az arcát, és köszönti Istent, aki még nem döntötte el, hogy szent jelenlété- vel, meleg napsugaraival mikor örvendezteti meg a kormányost és a kikötőben várakozó tö- meget. De Sebe nem akarta köszönteni a napot, csak gyanakodva fülelt. Hiszen a piszkos arcokból, az idegen ábrázatokból, az ajkak szögleteiből latin hangsúlyok fakadtak fel, a há- ta mögül elcsípett egy-két torz latin szót, jól értette, hogy egy érces, hang az áruját, a boros- tömlőjét keresi, hallotta, ahogy a faragatlan hangra egy másik válaszol, Sebe ezt is latinnak ítélte, de a válaszból nem értett semmit. Hogy lehet ez, nyűglődött, míg ujjai kétségbeesve szorították az olvasót, az egyik mondatot értem, a másiknak még a hanglejtése is idegen. A fülével igyekezett látni, kibogozni türelmesen az egymásba kapaszkodó, egymást taszigáló hangokat, miközben tudta, a magisztrátus a parton türelmet színlel és várakozik, a várako-





zást, az öreg, agyongyötört főpapon való sajnálkozással tölti ki, talán erről beszélnek, gondolta Sebe, hiszen mindig kell valamit gondolni, a bambaság csak megrövidíti az életünket.

Az éneklő kanonokok most méltatlankodva félrehúzódtak, mert helyet kellett adni két megkötözött lábú, kétségbeesetten mekegő kecskének, magyarul szitkozódtak, és ekkor Sebének eszébe jutott, miért érti az egyik latint, és miért nem érti a másikat. Ezek talán más-más nyelvet beszélnek, gondolta, vannak itt dalmátok, de vannak dél-olaszok is, és a két lantot cipelő idegen, akik lecsapják a szavak végét egy-egy gyors rikkantással, ez is másfajta latin. Most már nem törekedett, hogy a szavakban a Gellért püspök beszédében egyszer már megízlelt szavakat keresse, próbált olvasni a hanglejtésből, a nevetésből, a dalmátok válasszából, szinte kitapintotta öreg ujjával a mondatokat, miközben lesütött szemhéja alól figyelte, ki jön még a fedélzetre, figyelte, a latin töveknek, a latin hangoknak a különböző ajkakon hányféle színváltozása, módosulása van. De a felkelő nap sugarai meglökték a bárkát, halvány, áttetsző világosság támadt kelet felé, ami nem csoda, az égboltnak, a mögötte rejtőző Teremtőnek is ki kellett nyitnia a szemét, Sebe is méltóságteljesen kinyitotta a magáét, és vértelen ujjával intett a parton várakozó magisztrátusnak. Ezt a fáradt intést áldásnak is láthatta, aki képzelődni szeret hajnalban, de a hajó végre meglődult, és Sebe még egyszer méltóságteljesen intett a magisztrátusnak. Bár rosszul volt, émélygés közben sem feledkezett meg arról, mivel tartozik a magyar államnak. Ahogy a vitorlák megfeszültek a szélben, Sebe irigykedve gondolt arra, hogy a magisztrátus a biztos parton lépked a reggeli felé.

Mielőtt újra boncolgatni kezdte volna a feje fölött izgatottan szálldosó mondatokat, mielőtt levonhatta volna a diadalmasan fel-le szálló mondatokból a szabályokat, a másikon, a bordái közé, a saját rútságához szorította a kezét. A csont, a bőr, a hús ez állandó, ezek vagyunk, gondolta, a többi csak játék. Ezek a hangok, melyek most taszigálják, egyszer majd eltávolodnak, de a bordái, a jól ismert csontok, ha ő túléli az utazást, megmaradnak, vele lesznek nappal, vele lesznek éjszaka, akkor is vele maradnak, ha túléli az utazást, ha hazatér Magyarországra. Elmosolyodott, ahogy a hajnali fényben végigmérte a halálra vált magyarokat, mind milyen fiatalok, gondolta, és nézte, ahogy lecsöppen a halálra vált éneklő kanonokok arcán az izzadság, olyan fiatalok, hogy van miért félniük, gondolta. Ahogy a tenger össze-vissza gyűrődött, egymáshoz lökte az utasokat, a csattogó szavakban beszélő a két lantost, az éneklős hanghordozású délolaszokat, az agg és tiszteletre méltó magyar püspököt, talán még a dalmát tengerészeket is, akik a vitorlakkal küszködtek. Hogy ne hányjon, Sebe kitapintotta a bordái között a csomót, meglökte a fájdalmat, ami egyedül az övé, a fájdalmat, melynek a helyét Isten jól látta már a születése előtt is. Sebe lehunyta megint a szemét, és belebújt ebbe az egyetlen pontba, a szenvedés, mint valami ismerős köpeny, elrejtette az arcát, elrejtette a napfelkeltét, elrejtette a püspökhöz méltatlan hányingert, elrejtette a kecskékhé elhelyezésén méltatlankodó hangokat. Rosszul van atyám, kérdezte óvatosan az éneklő kanonok, a fiatalabbik, akinek a könyöke belenyomódott Sebe kiszikkadt medencéjébe, de Sebe nem felelt, a jól ismert fájdalom szinte elkábította.

Remélte, hogy mire magához tér, megérti a többieket, a többi latint, hisz a megértés nem mond ellent a kábulatnak, az öntudatlanság, gondolta Sebe a tudata mélyén, csak használ a nyelvtanulásnak. Tudta, az ember, ha élni akar, álmában is megfejtja a szabályokat, örökké alkalmazkodik, figyel, résen van, így hát a fájdalomba burkolózva újra révülten hallgatta az ismerős-ismeretlen szavakat, de tisztán csak a dalmátokat értette, a mondatok dallama a





dél-olaszoknál minduntalan megzavarta. Pedig minden latin nyelvnek szabályai vannak, gondolta révülten, és szabályai vannak a teuton nyelveknek, de még a szlávoknak is, csak a magyar szavak jelentésére nem lehet más nyelvek szavaiból következtetni. Ha nem így lett volna, gondolta, ha jobban értenék egymást, akkor könnyebb lett volna a térítés. De nem akart semmilyen zavaros dologra gondolni, hisz erősebben szívároga a fájdalom, ami a múltból jön, mint amely a bordáink körül sugárzik. Sebe évekilag hurcolta a köpenye alatt Donatust, hogy leírja vele a magyar nyelv szabályait, de semmire se ment, megbukott, mint minden béketer, egy olyan földön, gondolta, ahol az idegenek legjobban a madarakat értik.

De ő érteni próbált, kétségbeesetten megérteni, amit a nyugati latinok, a lantosok lármáz-  
tak, de csak egytagú, hirtelen elharapott szavakat mondtak egymásnak, az a baj, gondolta Sebe, hogy nem értem, az egyik hol kezdődik, a másik hol végződik, mire felismerném, mi-  
lyen latin szavak rejlenek benne, ezek már végére is érnek a mondatnak, volt, nincs. Még azt sem értem, melyik az ige vagy melyik a főnév, gondolta búsan, sokáig szomorkodott ezen, mire rájött, hogy a tengeri levegő még a kapkodó beszédnél is jobban zavarja. A sze-  
lek a rónán, gondolta Sebe, nem össze-vissza izegnek-mozognak, tudni lehet, melyik hon-  
nan jött, ott a szelek sokkal méltóságteljesebben kapaszkodnak egymásba. Sebe a gyerekkor-  
rából csak a szelek és irányításuk titokzatos módját őrizte meg, ez volt az egyetlen, melyre  
még ébren is emlékezett, mindig is megvigasztalta, hogy még a görög papoknál is jobban ismeri  
a mozgásukat, de a szél, a partot elhagyva, éppolyan nyugtalanító és ismeretlen lett,  
mint az idegenek beszéde. Sebe nem is várta, hogy esni kezd, a kézfeje hull egy csepp,  
asztán az ég felé bámuló orrára. A két éneklő kanonok dülöngélve felpattant, és egy foltos vi-  
torlavásznat terített a fázósan reszkető főpapra. Sebe nem bízott bennük, ahogy az ismeret-  
len felé tartva nem bízott senkiben, gondosan ügyelt, hogy az arca, a keze ne rebbenjen  
meg. Kitapintotta a bordái alatt a fájdalmat, az ő fájdalmát, melegség támadt a testében, és  
érezte, még néhány perc, lassan elaltatja az ütemesen bukdácsoló hajó ringása.

A levegő átforrósodott, gondos kezek leemelték a válláról a vitorlavásznat, talán már dél  
van, jutott eszébe, hallotta, hogy a magyar papok szorgosan imádkoznak, a hajó csak buk-  
dácsolt tovább, és ő visszazuhant a szavak értelmét kutató félálomba. Mikor egy pillanatra  
felneszelt, a dalmátoktól hallotta, hogy estére Velencében lesznek, a magyarok már nem  
imádkoztak, csak hortyogtak, és közben az egyik éneklő kanonok újra nekidőlt a térdének.  
A naplementét nem mulaszthatom el, gondolta Sebe, és óvatosan kilesett a szempillái mö-  
gül, hogy köszöntse az őt bámuló, rezzenéstelen napkorongot. A dicsőségesen szétterülő vö-  
rösség őt is magával ragadta, de ez csak egy pillanat volt, Sebe idegenben még ilyen pillan-  
atokat se engedett meg, csak egy pillanattal nézegetett körül önfeledten, de még ez is elég  
volt, hogy a szavakat kutató értelme felszabaduljon, a dallamokból mondatok, a mondatok-  
ból szavak legyenek, és értse, hogy a nyugati latinok mit beszélnek.

Róla volt szó, vagy ha nem is róla, az ő útjáról természetesen. Egy csodatevő kisgyermek  
megálmodta Velencében, hogy egy zabolátlan ország, egy, a messzi északot meghódító nép  
csodatevő szentje lesz. Alig töltött valamennyi időt a Duna táján, a barbárok vicsorgó fogak-  
kal széttépték, még szerencse, hogy a malasztal töltött vértanú-test kereszténnyé változtat-  
ta az egész népet a Duna mentén. De nemcsak ennyit tudtak ezek a lantos ismeretlenek,  
még azt is tudták, hogy ez a ronda rókaszerű öregember a szent múltját felkutatni megy Ve-  
lencébe, talán ő is evett a húsából, mondta a magasabbik iszonyodva, de a négy fiatal óriás,





Sebe kísérői, a szent halála után születtek, talán már ártatlanok. Sebe minden idegszálát megfeszítve figyelt, de gondosan ügyelt arra, hogy a tartása, az arca ne árulja el, hogy érti őket. Most új királyuk van, folytatta a magasabb, ez az új király bevonulni készül Horvátországba, szüksége van egy szentre, hogy a pápa a hódítást jóváhagyja. Nemcsak egy szentre, gondolta Sebe, és immár tisztelettel méregette szemhéja alól a latinokat, olyanok, mint én, gondolta, ha nem is tudnak semmit, legalább igyekeznek valamit megérteni. De nemcsak ők, a vásznakkal, kecskékkal, borostömlőkkel bíbelődő dalmátok is. Lehunyt pillái alatt is érezte Sebe, hogy mindenki őt figyeli, ők is tudják, gondolta, amit mindenki. A Legújabb Fiatalember, a legifjabb Árpád megpróbálja a befolyását az egész partvidékre kiterjeszteni, s úgy fürkésztek a lehunyt pillák mögül figyelő Sebét, mintha ő akarna a dalmát városokba bevonulni. Valami szakszerűséget, tartózkodást láttak Sebe pillák mögül figyelő színlelésében, az ilyen öreg, ravasz diplomaták mind félelmetesek, mondta a borostömlővel bajlódó dalmát, és Sebe a pillái mögül is érezte, hogy a többiek rábólintanak. Úgy tett, mintha ébredne.

A nap, mint aki már eleget hallott és látott, elvörösödve lebukott az ismeretlen világ, a világ sarkain álló őrangyalok vagy a zöldesen foszforeszkáló habok mögé. A levegő hűvös lett, az éneklő kanonokok felébredtek, és természetesen azonnal énekeltek, Sebe szorongva gondolt arra, hogy olyan emberekkel utazik, akiket eléggé nem ismer, de hát kit ismerek, gondolta. A nap mozgása mintha meglökte volna a szeleket, a vitorlák vidáman nekilendültek a sötétségnek, Sebe hallomásból tudta, hogy még néhány óra, és a habokból kiemelkedő, holdfényesen ragyogó házakat lát majd. Milyen lehet ez a város, töprengett Sebe, hisz ő is a vizek polgárának érezte magát, a Tisza mentén egy kis, cölöpökre vert halászkunyhóban született. Míg apja a világot járta, ő lakott ott, az anyja, a bátyjai, a nővérei. A mocsarak menekülésre is jók emlékezett Sebe, de már arra nem tudott visszaemlékezni, mi elől kellett az anyjának menekülni. Ez igazán bosszantó, gondolta, rémesek ezek az emlékeinkbe vissza nem idézhető képek és történetek, de nem bosszankodott sokáig, mert most a dél-olaszok beszédének törvényeit igyekezett megfejteni, örömmel ismerte fel a latin szavakat, és mint jó diplomatához illik, szinte előre tudta, mit fognak mondani: megbízható útítársakat keresnek, akikkel együtt utaznak majd Velencéből Nápolyig.

Sebe belekapcsolódott a magyar papok himnuszaiába, a szél már vadul vágatott a tengeren, ez aggodalommal töltötte el a kormányost, mindenki énekeljen, könyörögte, még a vihar előtt meg kell érkeznünk Velencébe. Sebe tiszteletreméltóan, egy ősz magyar püspök nyugalomával vezette az éneket, egészen addig, míg fénylő pontocskák emelkedtek a látóhatár szélén, és a kormányos dalmátul elmondta, még néhány perc, és meglátják a világ legkülönösebb városát, ahol mindenki csónakázva megy vasárnap a templomba. Az utasok nevettek, Sebe is engedelmesen velük nevetett, és már látta, ahogy a habokból méltóságteljesen kiemelkednek a város palotái. Nem nézelődhetett sokáig, egy fáklyás küldöttséget látott a mólón, érezte a levegőben a tapsot, ami már órá, Sebére várakozik, érezte, résen kell lennie, és újra leeresztette félig a pilláit. A hajóból kiszállva megragadta két hosszú köpenyes fiatalember, odataszígták egy fáklyát lóbáló, elfoglaltnak látszó, mulatságosan fintorgó másik fiatalemberhez, aki Sebére rá se nézve utasításokat osztogatott a többi hosszú köpenyes, fáklyás, szintén nagyon elfoglalt fiatalembernek. De mikor a Legelfoglaltabb Fiatalember mégiscsak megértette, hogy ez a sántikáló csúf öreg lenne Magyarország legtisztéletremélőbb püspöke, aki nyomára akar bukkanni városuk szülőtte, egy Magyarországon élt szent





vértanú püspök családjának, a csodás közelmúlt még csodásabb előjeleinek, akkor a fiatal-ember megpördült, és maszatos csókjaival szinte beborította Sebe ujjait.

Sebe már partraszálláskor kigondolt egy velős, tömör, de tiszteltreméltó latinságú üdvözlőbeszédet, hangosan beszélt, hogy a körülállók is hallják, a magyar király a magyar püspöki kar hálás a városállam figyelmességéért, köszönik, hogy lehetővé teszik a baráti Velencében a kanonizáció előkészítését. Sebe nem beszélt túl sokat, de az Elfoglalt Fiatalembernek már ez a néhány mondat is sok volt, atyáskodva támogatva Sebét egy kipárnázott ladik felé, ő maga méltatta Gellért érdemeit, tüneményes személyiségét, a malasztot, amit ársztottak a jótettei, aki a messzi Barbár Északra elvitte a hit erejét. Talán ez is azt hiszi, hogy ettem a húsából, gondolta Sebe, megöltük a Messzi Barbár Északon, megfőztük, és megettük, ezért lettünk keresztények. De ahogy a fiatalember mozgékony arcát figyelte, rájött, hogy a fiú nem hisz semmit, nem tud semmit, a sok-sok beszéd, a sok-sok dallamos mondat és csalafinta kérdés, csak arra szolgál, hogy kiderítse, Sebe mennyit *tud*, ismerte-e Gellértet személyesen. Sebe elmosolyodott, és már megnyugodva eresztette le a pilláit, a ladik óvatosan siklott a sötét, várakozó házak között, lámpások pislogtak az ablakokban, de egy hunyorítás sem sok, és a női arc vagy szakáll eltűnt a palota mélyén. Mintha a szobák mélyében is tenger lenne, gondolta Sebe. A fiatalember folytatta a kérdezősködést, ravasz pillantása szinte felfeszítette Sebe pilláit. Tehát Velence talált egy *alkalmas* családot, gondolta Sebe, egy olyan családot, amit a dalmát városok meghódolatására törekvő Lászlónak illik tekintetbe venni, hamarosan tanúkat vezetnek elé, gondolta Sebe, ők már megtalálták Gellért *legmegfelelőbb* rokonait, ezek a rokonok majd okleveleket hoznak, a Városállam majd hozzájárul, hogy betekintsek a legtitkosabb, a csak az én szememnek készített dokumentumokba. Eszébe se jutott elmondani, hogy Gellért volt a tanítója, lehunyt szemmel hallgatta, ahogy a fiatalember felajánl *minden* segítséget, az idejének, *minden* szabad percét az *ő* idejének, hallgatta, ahogy bizalmasan elárulja, a Városállam már minden kutatást elvégzett, mert szeretnének ezzel is Velence jövődő barátjának, a legtiszteltreméltóbb magyar püspöknek kedveskedni.

**BÁNKI Éva** középkori világirodalmat tanít két budapesti bölcsészkaron, a Károli Gáspár Református Egyetemen és az ELTE Portugál Tanszékén. Sokáig verseket írt, melyek 1996 óta folyamatosan jelennek meg a Sárkányfűben, a Mozgó Világban, a Látóban, a Prae-ben, a Napútban, a Kalligramban, a Tiszatájban és az Új Forrásban. Regényei a Magvető gondozásában jelennek meg, az első *Esőváros* címmel 2004-ben. Ezt követte az *Aranyhímzés* című történelmi regény (2005), a *Magyar Dekameron* című novelláskötetet 2007 novemberében mutatják be. Tanítványai műfordításait is felhasználva 2005-ben állította össze a *Tavaszi idő édessége* című trubadúr-antológiát, 2006-ban a trubadúrok pornográf verseit tartalmazó *Udvariatlan szerelem* című gyűjteményt. 2007-ben mutatták be Palya Bea szólójával, Bubnó Tamás kórusának részvételével a Szent Erzsébetről szóló *Harmonia terrena* című misztériumjátékát.





## AZ OLASZNYELV-OKTATÁS ÉS AZ OLASZTANÁROK HELYZETÉRŐL

### A NYELVOKTATÁSBAN MEGVALÓSÍTHATÓ KULTÚRAKÖZVETÍTÉS LEHETŐSÉGEIRŐL

---

POLÁKOVITS NÁNDOR

*Nápolyt látni és...*

**B**ár az olasz nyelv oktatásában is jelentős szerepet kapott a kommunikáció-  
központú szemlélet – elsősorban a 2005-ben bevezetett új érettségi vizsga-  
követelményeknek köszönhetően – (szerencsére) továbbra sem beszélhetünk  
egységes módszertanról. Többféle szemlélet, irányzat, öröklött hagyomány és mód-  
szer él együtt, egymás mellett. Ez a sokféleség a sikeresség egyik kulcsa, sokféle tanár-  
egyéniség és diákszemélyiség számára teremtve meg az együttműködés lehetőségét.

Az olasztanár még ma is sok iskolában különlegességnek, érdekességnek számít. Ezt nemcsak mint egy budapesti gimnáziumban tanító, gyakorló olasztanár mondom, hanem úgy is, mint egykori olaszos diák és nem utolsósorban úgy, mint olasz szakmódszertant oktató, akinek módja és lehetősége nyílik a többi olaszos kolléga munkájának megismerésére.

„Olasztanárnak, »olaszosnak« lenni nem egyszerűen szakma, hanem »sors«.”<sup>1</sup>  
– állítja Nyitrai Tamás kiváló könyvében. De vajon miben rejlik az olasztanár különlegessége?

Talán abban, hogy *volente o nolente*, akarva-akaratlan egy olyan nyelvet és ettől elválaszthatatlanul egy olyan kultúrát, az európai kultúrának és történelemnek egy olyan szeletét jeleníti meg, amelyre mi magyarok már századok óta nem szűnő rokonszenvvel és sokszor vágyakozva tekintünk. Ez a vonzalom és szimpátia napjainkig tart. Biztosan nem csak velem fordul elő időről időre, hogy miután kiderül szerény, ámde szeretett foglalkozásom, felcsillan a kérdezők tekintete és megindul az Itáliát, az olaszokat, az olasz nyelvet dicsérő és magasztaló történetek sora... Ezért tehát mondhatjuk: olasztanárnak lenni jó. E hivatás gyakorlása magától értetődően megkívánja, követeli a kultúraközvetítői szerepet. Az általam ismert olasztanárok döntő többsége eleget is tesz ezen elvárásnak, bár manapság talán sokan gondolják Péterffy Jenővel – a lassan feledésbe merülő nagyszerű XIX. századi irodalomtörténésszel – együtt, hogy: „Inkább lennék fenyőtoboz a Pinción, mint főgymnáziumi tanár Budapesten.”





Tehát szögezzük le rögtön, hogy a magyarországi olasz nyelvoktatás eddigi kiváló eredményeinek záloga a kultúráközvetítői szerep iránt elkötelezett, ebben személyesen érintett tanári gárda. Itt a kezdetektől, mint egy családban, generációk adták egymásnak azt a bizonyos stafétabotot, ahogy a már említett Nyitrai Tamásnak egykori gimnáziumi tanára, Kotzián Tamás. Vagy e cikk írójának gimnáziumi tanárnője, Sarkadi Éva, majd „Istituto”<sup>27</sup>-beli, későbbi egyetemi tanára, Sárközy Péter. A jövőendő olasztanárok bekerülnek az „olaszosok” családjába és továbbadják az őket Itáliához kapcsoló szenvedélyes vonzalmukat. Úgy gondolom, ma is ez az olasz nyelv magyarországi tanításának legfontosabb tényezője, a személyes jelenlét, a hitelesség és az érintettség.

E szubjektív okok persze, ha úgy tetszik, objektív megalapozottságot is kapnak. Kevesen tudják, az olaszok meg végképp nem, hogy nyelvük tanítása hazánkban rendkívül elterjedt. Szinte megmagyarázhatatlan, hogy más európai országokhoz képest a hazai közép- és felsőoktatásban milyen jelentős szerep jut az olasz nyelvnek. A bolognai folyamat által okozott kényszerű változások bekövetkezte előtt – azaz jelen pillanatban – az általános és középiskolák mellett még három tanárképző főiskola és öt egyetem tanszékén tanítják az olaszt. Természetesen ezen kívül lehet még olaszul tanulni a Magyarországi Olasz Kultúrintézetben és sok nyelviskolában országszerte. Ezen intézményekbe hosszú évek, évtizedek óta nagy számban jelentkeznek az érdeklődő diákok. Abban a budapesti gimnáziumban, ahol jómagam tanítok, most négy évfolyamon 127-en tanulnak olaszul. Napjainkban az alap- és középfokú oktatásban olaszul tanulók száma 12-13 ezer fő körül lehet. Az aktív olasztanárok száma 300 körül van. Örömmel mondhatjuk tehát, hogy az olasz változatlanul népszerű az idegen nyelvet tanulók körében. Vajon miért?

Ha az olasz nyelvvel még csak ismerkedő fiatalokról beszélünk, akkor az olasz „országimázs” olyan jellegzetes elemeiről kell szólnunk, amelyek szinte előkészítik a terepet az olasztanítás és az olasztanár számára. Ilyenek: az életmód, élet szemlélet, stílus, a sport (a labdarúgás és a Forma-1), a divat és a zene világa, az olasz konyha remekei, hiszen ezek mind közismertek és nagyon vonzóak. Ehhez járul még az az örömdetes tény, hogy a középiskolás korosztályból a gyerekek egyharmada rendelkezik személyes olaszországi élményekkel, járt már Olaszországban, találkozott olaszokkal, az olasz nyelvvel. Az ily módon megismert ország változatlanul vonzó és közel áll a magyar fiatalokhoz. A nyelv kiválasztásában tehát fontos szerepet játszik az érzelmi motiváció. Az olasztanárok nagy része ennek tudatában is van és igyekszik felhasználni ezeket a vonzalmakat a nyelvtanítás során.

Másrészt ezek az itáliai, mindannyiunkra ható hívószavak, mint napfény, tenger, derű, életöröm, szépség, kreativitás, életművészet – függetlenül attól, hogy mennyire érvényes mindez napjaink Olaszországára – mind-mind megtalálható-





ak ebben a csodálatos nyelvben, amelyet már kezdő nyelvtanulóként is mindenki „szépnek”, „dallamosnak” talál. Akárcsak Esti Kornél a fiumei olasz pincér „leírhatatlanul kedves” s-eit<sup>3</sup>. És ha már ezek mind benne vannak a nyelvben, akkor jó, ha jelen vannak a nyelvórán is, így egy jó olaszórának akár terápiás hatása is lehet napjaink középiskolájában (copyright Nyitrai Tamás). Ez a második olyan titok, amely magyarázza az olasz nyelv és az olasztanár különleges helyzetét.

Van az olasz nyelv választásának még egy gyakori szempontja: az, hogy „könnyű”. Legalábbis így gondolja a legtöbb kezdő nyelvtanuló. Ilyenkor a nyelvtanár nem mond semmit, csak mosolyogva kézen fogja tanítványát, hogy elinduljanak a nyelvtanulás időnként rögzös ösvényén... Tény, hogy az olasz a magyar anyanyelvűek számára a neolatin nyelvek közül a legkönnyebben megtanulható. A kiéjtés vagy a helyesírás szinte egyáltalán nem okoz problémát és az olasz nagyon hamar sikerélménnyel ajándékozza meg a lelkes nyelvtanulót.

Pizza és életöröm, szépség és életmód, mediterrán vonzalmak és terápiás jelleg, derű és elmúlt vagy jövőendő nyaralások. Hosszasan lehetne folytatni a sort, hogy ki, miért kezdi el tanulni és mit remél az olasztól. „Mert szép, és mert jó” – mondja a kezdő nyelvtanuló. Egyet nem fog mondani vagy csak nagyon-nagyon ritkán: „mert hasznos”.

Ez az öröme, a tanulás és tanítás látszólagos öncélúsága az, amely megteremtette és megőrizte az „olasztanulás” nimbuszát, vonzó auráját. Persze ez az öncélúság csak látszólagos. Az olasz ismerete az európai kultúra bizonyos területein (zene, művészettörténet) nélkülözhetetlen. Ha mindez nem lenne elég „hasznos” és azonnal pénzre váltható, akkor ott a gazdaság és tudomány világa. A sok évszázados múltra visszatekintő magyar–olasz gazdasági kapcsolatok. Az olasz nyelvtudásra, azaz a közvetlen nyelvi érintkezés lehetőségére egyre nagyobb szükség van, hiszen olaszok többsége, a fiatalokat is ideértve<sup>4</sup>, egyáltalán nem vagy nem jól beszél idegen nyelveket. Ugyanakkor, az egyre szaporodó ösztöndíj lehetőségeken túl, lehetőség van hosszabb vagy rövidebb ideig tartó olaszországi munkavégzésre is. Ez az élet szinte minden területére érvényes: egy pincérnek, egy bébiszitternek vagy egy sportolónak egyaránt jól jöhet az olasz nyelv ismerete. Itthon a szükséges szakképesítéssel együtt jól használható és fontos a vendéglátásban, a külkereskedelemben, a tömegkommunikációban, a művészeti életben.

A középiskolai nyelvtanítás rendszerében az olasz az esetek többségében a választható, ún. „második” idegen nyelvek csoportjába tartozik. Tanulását nem terheli semmilyen külső kényszer, nem kötelező érettségi tárgy. Jó tanár segítségével a diákok könnyen személyes kapcsolatot teremthetnek a nyelv mögött felfedezett országgal, annak életével, kultúrájával. Ezt segítik a családi vagy az iskolai olaszországi utak. Az utóbbi évtizedekben az olaszt tanító középiskolák nagy részében – az olasztanárok lelkesedésének és áldozatkészségének köszönhetően – általánossá váltak az ún. diákcserék. Ezek az utak elviszik a diákokat az „olasz csizma”







legkülönbözőbb pontjaira, lehetőséget adnak személyes találkozásokra, megismertetnek egy adott város, tartomány történelmével, mai mindennapjaival és ami a legfontosabb, a nyelv ledobva magáról a tantárgyi kötöttségeket, valódi eszközzé válhat. A diákok nyelvtudása megerősödik, az iskola falai között szerzett ismeretekről (ha eddig még nem, akkor most) kiderül, hogy használható tudást adott.

Az olasztanárok és az olaszul tanuló diákok töretlen lelkesedését bizonyítja az 1975 óta folyamatosan, más-más középiskolában megrendezett országos olasz nyelvi verseny, az „*Festival d’italiano*”. E találkozó (nem tévesztendő össze az OKTV-vel!), szinte teljes képet nyújt a hazai olasztanítás helyzetéről. A résztvevők nem csupán a különböző beszélt nyelvi kategóriákban teszik próbára tudásukat, a fesztivál programján tolmács- és fordítóverseny, mese-, novella- és esszéírás, kultúrtörténeti vetélkedő, egyéni és csoportos ének, olasz nyelvű színjátás, olasz tárgyú képzőművészeti pályázat is szerepel. Ez a verseny semmilyen állami támogatást nem kap: nevezési díjából, a szervező iskola hozzájárulásából és támogatók adományaiból sikerül évről évre megrendezni.

Napjainkban az olasztanítást leginkább a nyelv használatára való ösztönzés jellemzi, a tanárok többsége ennek jegyében igyekszik felépíteni és megtartani óráit. Bár az olasz nyelv oktatásában is jelentős szerepet kapott a kommunikáció-központú szemlélet – elsősorban a 2005-ben bevezetett új érettségi vizsgakövetelményeknek köszönhetően – (szerencsére) továbbra sem beszélhetünk egységes módszertanról. Többféle szemlélet, irányzat, öröklött hagyomány és módszer él együtt, egymás mellett. Ez a sokféleség a sikeresség egyik kulcsa, sokféle tanáregyéniség és diákszemélyiség számára teremtve meg az együttműködés lehetőségét.

Munkánkat az utóbbi évtizedben öröndetesen bővülő tankönyvkínálat is segíti, hiszen a kilencvenes évektől kezdve a magyarországi könyvesboltok polcain is megjelentek az ismert olasz kiadók könyvei. Ma már itthon is elérhetők a Guerra, Bonacci, Alma Edizioni, Edilingua, Edizioni DILIT és a többi olasz kiadó nyelvkönyvei, segédanyagai, szöveg- és feladatgyűjteményei, hangkazettái, videói, CD-i, CD-ROM-jai stb. Problémát jelent viszont, hogy ezek többsége az átlag magyar diák (és tanár) számára megfizethetetlenek és ez a tény jelentősen megnehezíti a tankönyvválasztást. Mondanom se kell, hogy azok a tankönyvek, amelyek jó színvonalat képviselnek és jól használhatóak a tanításban, sajnos a hivatalos tankönyvlistán nem szerepelnek. Ugyanakkor – bár magyar szerzők is összeállítottak remek, az olasztanításban jól használható kiadványokat<sup>5</sup> – még nem született meg az az új, magyar kiadású kurzuskönyv, amely a középiskolai oktatás során felkészít az új érettségire, szem előtt tartja a magyar nyelv sajátosságait, betekintést enged az olasz kultúra világába és ráirányítja a nyelvtanuló figyelmét a két kultúra találkozási pontjaira.





Fontos hangsúlyozni, hogy az előbb említett olasz kiadású könyvek, természetes módon nemzetközi piacra készülnek. Egyformán kívánják kielégíteni a német, angol, lengyel, japán vagy amerikai nyelvtanulók igényeit. Előnyük, hogy sok autentikus elemet tartalmaznak és a kommunikatív szemlélet jegyében íródtak, viszont kiegészítésre szorulnak az országismeret és kultúrtörténet területén. Ezen ismeretek hiánya már a felsőfokú képzésben résztvevőknél is erősen megmutatkozik, úgy tűnik föl, lassan kikopnak az eddig köztudottnak vélt műveltségi elemek. Olasz szakos egyetemisták számára ismeretlen és megfejtethetlen fogalom a „turini remete” kifejezés, kérdőn néznek Alberto Moravia nevének hallatán, nem ismerik Federico Fellini filmjeit. Olyan ismeretek tűnnek el, amelyeknek hús, harminc évvel ezelőtt egy érdeklődő gimnazista már birtokában volt.

Ezért válik egyre fontosabbá az a kultúráközvetítői szerep, amelyről már korábban említést tettünk. Jó, hogyha a nyelvtanításban bevált, a nyelvkönyvekben felkínált sztereotípiákon túl a nyelvórán az olasz kultúra valódi értékei is megjelennek. Ennek feltétele, hogy a nyelvtanár szeresse és ismerje a tanított nyelvet és kultúrát, élő kapcsolatban legyen vele. Szerencsére ez a szenvedély sok olasztanár megkülönböztető jegye. A többségük igyekszik rendszeresen eljutni Olaszországba, amihez az olasz állam által felkínált ösztöndíjak segítik őket. Követik az itthon fogható olasz tévéadók műsorát, interneten napi kapcsolatban vannak az olaszországi eseményekkel. Az internet elterjedése egyébként is megsokszorozta a tanár lehetőségeit, hiszen autentikus anyagokból állíthat össze a diákok felkészülésének, érdeklődésének megfelelő, tetszés szerint alakítható feladatokat. Ma már sok iskolában van mód úgynevezett internetes órára is, amikor a diákok egy-egy téma kapcsán együtt dolgoznak a „hálón” és lépnek kapcsolatba az élő nyelvvel.

Az olasztanítás rendelkezik azonban két régebbi „csodafegyverrel” is: ez a zene és a film, *la musica e il cinema*. Az olasz film hatvan-hetvenes évekbeli immáron klasszikus nagy korszaka nem múlt el nyomtalanul. Megjelenik a nyelvoktatásban is, egy-egy klasszikus film megismertetésével vagy egy jelenetének feldolgozásával. Ezt a munkát többféle, hasznos kiadvány is segíti.<sup>6</sup> A mozgóképes érzékelésen megmutatni egy szituációt, világossá tenni egy nyelvi helyzetet, segíti a fontos, nyelven kívüli gesztusok megértését, segít megismerni Itáliát, a mai olasz életet, ugyanakkor érzelmileg is rabul ejt. A zene pedig, legyen klasszikus vagy „könnyű” a fentiekén túl valóban „terápiás” hatással bír. Énekelni mindig jó, hát még olaszul!

Az olasztanítás során létrejövő kultúraátadás, -közvetítés gyakori gondja az egyirányúság. Szerencsére a tanárok többsége talál az Itália kínálta lehetőségek közül<sup>7</sup> a maga számára szeretni és átadni valót, de a magyar vonatkozások, amelyek bennünket gazdagítanak, sokszor elmaradnak. Ugyan ma már nem szorul bemutatásra az Itália-vonzalom egyik alapműve, Szerb Antal *Utas és Holdvilág* című





regénye, de vajon hányan tudják, hogy a háború utáni – a kommunista fordulat miatt gyorsan véget érő – itáliai szabad kirajzás ösztöndíjas résztvevője volt Pilinszky János, Weöres Sándor vagy Ottlik Géza<sup>8?</sup> Vagy azt, hogy Itáliában milyen ismert és elismert képviselője a magyar filmművészetnek Gaál István, a kiváló filmrendező, aki ösztöndíjasként és később főiskolai tanárként is élt Olaszországban.<sup>9</sup> És a sort hosszan lehetne folytatni. Ezek azok az elemek, melyek ismerete élővé, elevenné és hitelessé teszik azt a bizonyos kultúráközvetítő szerepet.

Ezen a téren hosszú évtizedek óta fontos szerepet tölt be az *Istituto italiano di Cultura per l'Ungheria*, a budapesti Bródy Sándor utcai Olasz Kultúrintézet nyelvtanfolyamaival és különböző rendezvényeivel. Öröndetes, hogy 2001-ben Szegeden megnyílt az Olasz Kulturális Központ, amely az *Istituto* testvérintézményeként tevékenykedik.

Ezen intézményektől és rajtuk keresztül az olasz államtól sok támogatást kaptak és kap a magyarországi olasztanítás ügye (ösztöndíjak, találkozók, konferenciák, kiállítások, filmbemutatók stb.). Ugyanakkor nem érezhető, hogy olasz részről tudatában lennének annak az önzetlen és áldozatkész munkának, amit olasztanárok serege végez, a sok-sok Itáliát, az olasz nyelvet és kultúrát értő és nagyra értékelő, az olaszokra rokonszenvvel tekintő diák kinevelésével. Ennek a kiállásnak és támogatásnak a hiánya különösen fájdalmas most, amikor úgy tűnik, veszélybe kerül az a rendszer, amely biztosította, hogy nagy számban és jó színvonalon tanulhassanak a magyar diákok olaszul a közoktatás keretében. Az úgynevezett „reformnak” – ami az oktatás területén eddig sokkal inkább egyszerű forráselvonásnak mutatkozott – az egyik legveszélyeztetettebb célpontjai a „kis” nyelvek, melyeket többnyire második idegen nyelvként választhatják a tanulók. A kötelezővé váló angoloktatás mellett, a további pénzelvonással párhuzamosan, könnyen előfordulhat, hogy egyes iskoláknak nem lesz pénzük az ilyen csoportok fenntartására. Elképzelhető, hogy az olaszoktatás egy-két „szerencsésebb” iskolába szorul vissza (két tannyelvű gimnáziumok, gazdagabb települések középiskolái), a többi tanulni vágyót pedig felszívják a nyelviskolák. Természetesen jó pénzért...

De reméljük, hogy a magyarországi olaszoktatás ezt is túléli, talán az olasztanárok is, és akkor együtt mondhatjuk tovább Kosztolányival:

S én leültem itt közéjük,  
nem mint néző, mint a színész,  
az arcomra rászorítva  
útiálarcom keményen,  
mintha mindig köztük élnék,  
titkaik, emlékeik közt.  
És mímeltem a beszédük.





*Caffe nero, signorina!*  
Élet, élet, drága játék.  
*Acqua fresca con ghiaccio!*  
Játék, játék, drága élet.  
És beszélgettem: *Me dice?*  
És legyintettem: *Niente!*  
És sohajtottam magamban  
régi szívemhez: *Gioventù!*  
*Giovinezza, giovinezza!*  
*Dov' è, dov' è signorina?*  
Így dobáltam el, mi pénz volt  
a zsebemben, az ezüstöt,  
így dobáltam el, mi szó volt  
a szájamban, a fejemben.  
Hajnalig csak üldögéltem,  
elfeledtem, hol születtem,  
eltemettem azt, ki voltam  
s játszottam, hogy én is élek.<sup>10</sup>

#### JEGYZETEK

- <sup>1</sup> NYITRAI Tamás, *Olasztanárok kézikönyve*, Bp., OKSZI-Ponte Alapítvány, 2002.
- <sup>2</sup> Istituto = Istituto Italiano di Cultura per l'Ungheria, azaz Magyarországi Olasz Kultúrintézet
- <sup>3</sup> KOSZTOLÁNYI Dezső, *Csók = Boldogság*, szerk. OTTLIK Géza, Bp., Móra, 1978.
- <sup>4</sup> Akik többsége sokkal rosszabbul beszél angolul, mint az évtizedek óta szapult magyar közoktatásban tanuló magyar diák.
- <sup>5</sup> A teljesség igénye nélkül, például:  
NYITRAI Tamás, *Parole, parole, parole*, Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó, 2006.  
BULINSZKY Marianna, HORVÁTH T. Krisztina, *Esami comunicativi in italiano*, Bp., Editio Mediterranea, 2004.  
HEGEDŰS Anna, *Lettere. Így írják az olaszok*, Bp., 1997.
- <sup>6</sup> Például: Continanza DIADORI, *Viaggio nel nuovo cinema italiano*, Firenze, La Certosa, 1997.
- <sup>7</sup> Itt található a világ nyilvántartott kulturális örökségének több mint 60%-a!
- <sup>8</sup> OTTLIK Géza, *Augusztus Rómában (1947-ben)* = O. G., *Próza*, Bp., Magvető, 1980.
- <sup>9</sup> ZALÁN Vince, *Gaál István krónikája*, Bp., Osiris, 2000.  
GAÁL István Rómáról is remek filmet készített *Római szonáta* címmel!
- <sup>10</sup> KOSZTOLÁNYI Dezső, *Bologna* = KOSZTOLÁNYI Dezső összes versei, Bp., Szépirodalmi Könyvkiadó, 1989.





## SZEMLÉLETVÁLTÁS AZ IDEGEN NYELVEK OKTATÁSÁNAK ÉS MÉRÉSÉNEK FOLYAMATÁBAN

GYURKÓ ANDREA ZSUZSANNA

**I**rásomban azokat a szellemi, gondolati előzményeket kísérem meg felvázolni, amelyek elősegítették a megújított idegen nyelvi érettségi rendszer kialakulását hazánkban. Összefoglalom a fontosabb dokumentumok azon elemeit, amelyek a kétszintű érettségi vizsga meghatározóivá váltak.

### **Ellentmondások**

A *Mester és Tanítvány* 2005. novemberi száma összefoglalást adott a kétszintű érettségi rendszeréről, bevezetésének nehézségeiről, számba véve az új rendszer előnyeit és lehetséges buktatóit. Az érettségi vizsgán a gyakorlatban tapasztalható ellentmondások leltárba vétele részletesen szerepel az akkori írásokban. A megfogalmazott bírálatok máig érvényesek, változás a vizsga szervezésének zökkenőmentes folyamatában észlelhető.

Tantárgyanként más és más szempontból feszültek egymásnak a legkülönbözőbb kritikai megjegyzések. Néhány változtatásra szoruló jelenséget említtek csupán. Akad bőven tennivaló az egyes idegen nyelvek szóbeli és írásbeli vizsgafeladatainak és azok értékelésének egységesebbé tételében. Az írásbeli és szóbeli vizsga súlyának aránytalansága szembeütő ellentmondás a kommunikatív nyelvoktatás folyamatában. A szóbeli vizsgarész szituációs feladatai sokszor erőltetettek, nem igazán beszélhetünk valódi kommunikációról, sok esetben ezért a dialógus a tanár monológjába megy át. A szóbeli tétel

lek körütekintőbb összeállítását is javasolják szaktanárok, olyan feladatsoportokat várnak, amelyek figyelembe vénének a diákok életkori sajátosságait. A feladatíró pedig a nyelvi szinteknek megfelelően készítené a szóbeli feladatlapokat, hiszen az emelt szintű vizsgára jelentkezők az idősebb korosztályhoz is tartozhatnak. Jelenleg a témakörök általánosan megfogalmazottak és igen kevés segítséget nyújtanak a felkészüléshez. Nem megoldott az egyetem idegen nyelvi szakjaira jelentkező tanulók leválasztása a nyelvvizsgáló csupán többletpontokért küzdő felvételizőktől. Fejlesztésre szorul a diákok önértékelési képessége is, sok esetben nem a megfelelő vizsgaszintet választják idegennyelv-ismeretük megmértetéséül.

### **A vizsgareform szükségessége**

Nem beszélhetünk önmagában az idegen nyelvi érettségi vizsgák eredményességéről vagy nehézségeiről. Az idegennyelv-oktatás egészét, módszereinek változásait, mérésének eszközeit párhuzamosan kell vizsgálnunk.





Sajnálatos módon a 2005 májusában kialakult feszült helyzetben eltévedt a figyelem az új kétszintű idegen nyelvi vizsgák jelentőségéről. Ha nem is hozott egyszerre a vizsga minden szegmensében valamennyi felmerülő kérdésre megnyugtató megoldást, mégis kitörést jelent arról a holtpontról, amelyről idegennyelv-oktatásunk évek óta nem tudott elmozdulni.

A változás talán épp az idegen nyelvi vizsgák terén vált leginkább sürgetővé, hiszen a pragmatikus készségeket mérő, kommunikációközpontú nemzetközi nyelvvizsgák megjelenésével a hagyományos, fordításközpontú nyelvi érettségi feladatsorok nem tudtak lépést tartani. A nemzetközi nyelvvizsgák meghonosodásával és a kétszintű érettségi vizsga bevezetésével hazánkban is kiépült a kommunikációs készséget mérő vizsgáztatás rendszere. A változást előidéző folyamat összetett, a társadalmi elvárások módosulásával, a tudományok; a nyelvészet, a pszichológia, a pedagógia fejlődésével megváltozott az idegennyelv-tanítás módszertanáról alkotott felfogásunk és ezzel párhuzamosan a nyelvtudás mérésének módszertana is.<sup>1</sup>

A kétszintű idegen nyelvi érettségi vizsgákra történő felkészülés nem kezdődhet az új mintafeladatsorok internetről történő letöltésével és megoldásával. A német nyelv oktatását segítő szaktanácsadóként szerzett tapasztalataim alapján hiányát látom annak a hídnak, amely a korábbi nyelvoktatási módszereket (mint például: grammatizáló, audiolingvális, direkt, intenzív,

kognitív) és a kommunikatív kompetencián és a kompetenciafejlesztésen alapuló idegennyelv-oktatás közötti szakadékot összekötné. Módszertani kultúránk fejlesztésére, szemléletmódváltásra gondolok, amely a kompetencia-alapú oktatás eszközeinek elsajátítását jelenti. Szaktanárainkat még mindig támogatni kell ebben a kompetencia-központú továbbképzések szervezésével. Hangsúlyozni szeretném a *Közös Európai Referenciakeret* című kiadvány jelentőségét, amely segédkönyvként használható az egyes kompetenciaterületek feltérképezéséhez, a tanmenetek, iskolai tantervek átdolgozásához, oktatási célok megfogalmazásához, mérési folyamatok tervezéséhez, a kétszintű érettségi vizsga valamennyi kompetenciaterületének teszteléséhez.

Értelmezésem alapján az idegen nyelvi kommunikatív képesség fejlesztése nem jelenti a korábbi pedagógiai irányzatok elveinek feladását vagy akár a latin nyelvoktatás általános műveltséget alapozó jelentőségének elvetését. Az idegen nyelvek tanításának folyamatában nyilvánvaló, hogy egyetlen irányzat sem kiáltható ki egyedül üdvöztőnek, Medgyes Péter megfogalmazásában: „kétséges, hogy valaha is született »ideális« módszer, nem utolsósorban azért, mert a két döntő tényező: az osztálytermen kívüli kommunikatív szituációk és maguk a nyelvtanulók rendkívül összetett jelenségek, és igen keveset lehet megtudni róluk.”<sup>2</sup> A legfontosabb feladatunk – korunk kihívásait szem előtt tartva – az idegen nyelveket használni tudó diákok neve-





lése és oktatása, ezért ismernünk kell a nyelvi készségek fejlesztésének lehetőségeit is.

Természetesen szükséges – mind a közép, mind az emelt szinten – a kompetenciaterületenkénti új feladattípusok megismerése; a beszéd és beszédértés, az olvasás és írás, a grammatikai szerkezetek alkalmazásának képességét mérő feladatok gyakorlása. Ennél is fontosabb azonban a kitűzött célok, az érettségi vizsga követelményrendszerének ismerete és az erre épülő oktatási folyamat tervezése, a folyamatos mérések beiktatása azon értékelési kategóriák segítségével, amelyek alapján a diákok az érettségi vizsgán megméretnek.

### ***A kétszintű vizsgarendszer előkészületeinek ellentmondásai***

A kétszintű érettségi rendszer bevezetésével mintha ráklépésben haladtunk volna, először a kimeneti szabályozás vált kötelező jelleggel ismertté. A nyelvtanárok módszertani továbbképzése, a tananyag átstrukturálása csak araszolgot a változást előidéző folyamatok során. Az új vizsgarendszer alkalmazására minden pedagógusnak fel kellett volna készülnie, hiszen, ha a diákok egy új mérce alapján adnak számot tudásukról, minden nyelvtanár kötelessége a kompetencia alapú tesztelési eljárás elsajátítása. A kommunikatív kompetenciák fejlesztésén alapuló HEFOP pályázatok keretében szervezett módszertani kurzusok is a kétszintű érettségi rendszer bevezetését követően indultak.

Az új vizsga érvénybelépését megelőző – a pedagógiai intézetek és a külföldi nyelvi intézetek – módszertani felkészítő kurzusokon is csak a szaktanárok egy része vett részt. A kilencvenes évek elején nyelvtanáraink, még ha részt is vettek a kommunikatív nyelvoktatás módszereinek elsajátítását segítő továbbképzéseken, sokszor azt tapasztalták, hogy környezetük idegenkedik az új tanítási módszerektől.

A szemléletmód formálásában a kétszintű érettségi vizsgákra felkészítő tanfolyamok sem hoztak forradalmi változást. A tanfolyamokat vezető kollégák ugyan lelkiismeretesen végezték munkájukat, de a 45 órás foglalkozások nem jelenthették egy korábban elsajátított és megszokott módszertani eszköztár azonnali lecserélését. Mindezzel párhuzamosan rendkívüli erőfeszítéseket tettek az OKÉV munkatársai, hogy a megyei szaktanácsadók, a pedagógiai intézetek képviselői a kétszintű vizsga bevezetésének tervezéséről, szervezéséről, a feladatlapok jellegeről, beméréséről folyamatosan tájékozódhassanak. Körültekintést igényel az a tény is, hogy az egyes idegen nyelvek módszertani kultúrája más-más fejlettségi fokon áll.

A felvázolt helyzet ellenére, a nyolcvanas évek elejétől jelentkező változás eredményeképp napjainkban már a kommunikatív képességek fejlesztése áll idegennyelv-oktatásunk középpontjában. A *Hymes* névvel fémjelzett kommunikatív kompetencia fejlesztése meghonosodni látszik az idegen nyelvek oktatásának folyamatában, hiszen a





rendelkezésre álló taneszközök is ennek jegyeit viselik magukon. Megfigyelhető, hogy a nyelvtanárok jelentős része a tananyagok széles választékából, a kommunikatív szemléleten alapuló tankönyvcsomagokat választja, s egyre szélesebb körben alkalmazzák azokat a tanítás- és tanulásmódot, amelyek az eredményes tanulást célirányos, konstruktív, társas, *szituatív* folyamatnak tekintik a nyelvórakon.

Mivel az idegennyelv-oktatásban fontos a pedagógiai kultúra megújítása, a szervezett kompetencia alapú továbbképző tanfolyamok során kifejlesztett taneszköz-csomagok megkönnyítik sok szaktanár tájékozódását, önképzését, feltéve ha mindenki számára elérhetőek lennének.

### ***A kompetencia alapú mérések szerepe***

A nemzetközi nyelvvizsgák meghonosodásával és a kétszintű érettségi vizsga bevezetésével hazánkban is a kommunikációs készséget mérő vizsgarendszerek terjedtek el. A társadalmi elvárások változásaival, a tudományok, a nyelvészet, a pszichológia, a pedagógia fejlődésével megváltozott az idegen nyelvtanítás módszertanáról alkotott felfogásunk és ezzel párhuzamosan a nyelvtudás mérésének módszertana is.<sup>3</sup>

A kommunikatív tesztelési mód elterjedése hazánkban nem volt zökkenőmentes. A kommunikatív szemléletű tankönyvek elterjedése és az idegen nyelvi kompetenciákat fejlesztő pedagógiai módszerek nem jártak együtt a kommunikatív tesztelés azonnali meg-

honosodásával. Annak ellenére, hogy „elméletileg ugyan mindig rögzítjük azt az alapelvet, hogy azt mérjük, amit és ahogyan tanítunk, a gyakorlat azt mutatja, hogy a mérés tartalmában és módszertanában általában a tanítás mögött halad, azaz gyakran találkozunk azzal a jelenséggel, hogy a tanítási folyamatot lezáró teszt tartalmában és módszerében konzervatívabb, mint a jellemzőnek tekinthető tanítási módszerek.”<sup>4</sup>

Szembesülünk azzal a jelenséggel is, hogy a diákok felkészülésük során, mindig azt tekintik fontosabbnak, amit tanáraik mérnek és értékelnek, vagyis a tesztcélok mindig erősebben érvényesülnek, mint a tanítási célok.<sup>5</sup>

### ***A hazai idegennyelv-oktatás szerkezetének és módszereinek megváltozása***

Kettősség jellemezte a NAT és a kerettantervek megjelenésének időszakát. Az idegen nyelvi kompetencia fejlesztési követelményének az iskolák helyi tanterveiben is rögzülnie kellett. Mind tematikájában, mind struktúrájában be kellett építeni az egyes kompetenciaterületek fejezeteibe az adott tananyag elemeit, a célul tűzött továbbhaladás feltételeit. A közlés fontossága, a beszédszándékok, beszédegységek önálló fejezetei is a szóbeli és írásbeli kommunikáció jelentőségére irányították a figyelmet. Mégis azt tapasztaltuk, hogy az új szemléletű érettségi bevezetését megelőző időszakban sok szaktanár bizonyos értetlenségnek adott hangot. Tudjuk, hogy milyen sorsra jutottak







a NAT-implementáció keretében készült pedagógiai programok és helyi tantervek. „Az iskolák jelentős hányada formálisan tett eleget kötelezettségeinek. A dokumentumok ugyan elkészültek, de nem következnek be lényegi változások, amíg a szaktanárok gondolkodásmódja nem alakul át, amíg nem a tanulók egyéniségére szabottan és a kompetencia alapú oktatás követelményeinek megfelelően nem alakul át tanítási módszerünk, és nem illeszkedik a nemzetközi tendenciákhoz, elvárásokhoz, mércékhez. [...] Amíg nem éri sokk a pedagógusokat, amíg nem szembesülnek drámai módon saját munkájuk eredményeivel, amíg nem tapasztalják meg, hogy egy külső mércének mennyire képesek vagy nem képesek megfelelni az általuk tanított gyerekek.”<sup>6</sup>

Ez a tendencia volt jellemző, annak ellenére, hogy a 90-es évek közepétől hazánkban is kiépült a nyelvtanítási színvonal fejlesztését célzó továbbképzések akkreditációs rendszere. Tisztelet illeti a hazai és külföldi tanártovábbképző intézeteket, amelyek jelentős segítséget nyújtottak az idegen nyelvszakos tanároknak a kommunikatív nyelvtanítás alapjainak elsajátításában és módszertani kultúrájuk frissítésében. Az idegennyelv-tanulás hatékonyságának fokozása feltételezi az idegennyelv-tanítás módszereinek megújítását, a kommunikatív nyelvi kompetencia fejlesztését, a kompetencia alapú nyelvtanítási programok kidolgozását, bevezetését, fejlesztését. Az oktatási programcsomagok

„figyelembe veszik a tanulók életkori sajátosságait, érdeklődését és ismereteit, témakörök, beszédszándékok és szituációk köré szerveződnek, s lehetővé teszik, hogy a tanulók értelmes cselekvések során, kommunikatív feladatok végrehajtása közben sajátítsák el az idegen nyelvet.”<sup>7</sup>

### ***A Nemzeti alaptanterv szerepe az idegen nyelvek oktatásában***

A Nemzeti alaptanterv a magyar közoktatás alapdokumentuma, mely tizenkét évfolyamra lebontva szabályozza az oktató-nevelő munka programját. „A NAT a német szakirodalom alapján leginkább curriculumnak nevezhető.”<sup>8</sup> A curriculum az oktatási folyamatot a kiindulási ponttól a célok eléréséig írja le, mely célokat a társadalom által elfogadott kritériumok szabályozzák. Az alaptanterv az oktatási tartalmakat műveltségi területekre bontja, ezek közül az „Élő idegen nyelv” tantárgyi együttes alkotja a legegységesebb területet. A NAT „a mindennapi életben használható gyakorlati nyelvtudás elsajátítását várja el a tanulóktól”<sup>9</sup>. Mai szemmel nézve hiányosnak érezzük az 1995-ben kiadott dokumentum kijelentését, hiszen az akkori megfogalmazásból hiányzott a kommunikatív kompetencia pontos értelmezése.<sup>10</sup> A kompetencia fogalma ugyan – a fejlesztendő követelmények között – szerepelt a NAT-ban, de értelmezések hiányában a tanárok nem minden esetben tudták alkalmazni.

A NAT-ban célként fogalmazódik meg „az idegen nyelven történő kom-





munikációs képesség kifejlesztése”, ami a törvény szövegének<sup>11</sup> értelmezés szerint, a „különböző kompetenciák összességét jelenti”. „Ez egy olyan képesség, amely lehetővé teszi, hogy a nyelvhasználó közléseket megértsen, és maga is alkosson” és meg tudja állapítani, hogy a „közlés a megfelelő helyen, a megfelelő időben és megfelelő stílusban hangzik-e el”<sup>12</sup>. Nyelvpolitikai szempontból is fontos változást hozott az a megállapítás, miszerint a NAT „a kommunikatív kompetencia kialakításával elő akarja segíteni, hogy hazánkban valóban egyre többen tudjanak legalább egy idegen nyelvet használni...”<sup>13</sup>.

A pragmatikus nyelvhasználatra vonatkozó szemléletváltásnak a pedagógusok körében kell először bekövetkeznie. A 90-es évek végétől tulajdonképpen minden gyakorló nyelvtanárnak lehetősége volt megismerkedni az idegen nyelvi kompetencia fogalmával, hiszen *tanterveik* megírásához tanulmányozniuk kellett az alap- és kerettanterveket. A nyelvtanárok nagy szabadságot kapnak a NAT-ban rögzített általános elvek helyi tantervekre történő adaptálásakor. Ez a szabadság „azonban olyan felkészültséget is feltételez, amely a hazai közoktatásban alig van jelen. Az élő idegen nyelv műveltségi terület tanterve alapvetően kimenet-szabályozású funkcionális/nocionális kritériumok alapján készült”<sup>14</sup>, így a pedagógusoknak a fogalomkörök, beszédszándékok, témakörök tervezéséhez több, az Európa Tanács által készített nyelvoktatási dokumentumot is fel

kellett volna használniuk. A munkához elvileg a német nyelvszakos tanárok rendelkezésére állt a *Kontaktschwelle* című kiadvány, amely a kommunikatív idegennyelv-oktatás tartalmait foglalja össze. *A kerettantervek* a középiskolai évfolyamokra lebontva tartalmazták a beszéd- illetve a kommunikációs készségfejlesztéshez szükséges eszköztárat, az első változatok még tematikus felosztást is alkalmaztak, részletes szókincs és a beszédegységek „*Redeeinheiten, Intentionen*” feltüntetésével.

A gondolatsort a mérés-értékelés aspektusából fontos megállapítással zárom: „A NAT az adott szakaszokban a tanulók elérendő tudását, teljesítményeit, eredményeit határozza meg az egyes műveltségi (rész)területeken. Mivel azonban az ezekhez szükséges oktatást, tananyagot, a feltételeket, az eszközöket minden iskolában biztosítani kell, a követelmények minden pedagógus számára is feladatokat jelentenek. Egyben ezek adják az ellenőrzés, értékelés folyamatának az alapjait is.”<sup>15</sup>

### ***A Közös Európai Referenciakeret ajánlásai***

Az idegennyelv-oktatás szempontjából meghatározó kommunikatív kompetencia összetevőit a Referenciakeret írja le, részletesen értelmezve a kulcskompetenciák meghatározásait. Az európai dokumentum szerint a kommunikatív nyelvi kompetencia több elemre bontható. A legfontosabbak a nyelvi, a szociolingvisztikai és a pragmatikai összetevők, „ezek mindegyikét az ismeretek, készségek és jártasságok alkotják”<sup>16</sup>.





Mindezek alapján a nyelvi kompetencia, a megfelelő szókincs biztonságos használatát és a nyelvtani struktúrák szemantikai funkciójának ismeretét jelenti. „Alapvető elemei kiejtés, intonáció, helyesírás, grammatika, szemantika.”<sup>17</sup> A fogalom összetett voltára világít rá, hogy az egyén kommunikatív nyelvi kompetenciájára nemcsak az ismeretek terjedelme és minősége jellemző, hanem azok kognitív rendszerezése is. Az ismeretek tárolásának módja is értékelhető, például az, ahogyan a nyelvhasználó az ismeretállomány kezelésével együtt (aktiválás, előhívás, elérhetőség) a különböző asszociatív hálókkal – amelyekben az egyes lexikai elemeket elhelyezi – boldogul. A nyelvi kompetencia vizsgálatában, az egyes nyelvi mérésekben fontosak a háttérvizsgálatok, a nyelvközösségek kulturális jellegzetességeinek fejlettsége, az egyén szocializációs és tanulási folyamatainak figyelembevétele.<sup>18</sup>

A szociolingvisztikai kompetencia a beszédszándékok pontos felismerését és a nyelvi eszközök megfelelő alkalmazását jelenti. A pragmatikai kompetenciák „a nyelvi eszközök funkcionális használatát szabályozzák (nyelvi funkciók kifejezése, beszédaktusok) és az interakció során szövegkönyvekre támaszkodnak, tartalmazzák továbbá a diskurzusra és koherenciára vonatkozó kompetenciát, a különböző szövegfajták és szövegtípusok felismerésének képességét.”<sup>19</sup>

Szólnunk kell még néhány kompetenciáról, így a szövegkompetencia fogalmáról is, melynek révén az egyes

szövegfajták szerkezetét, stíluselemeit, nyelvi formáit képes alkalmazni és létrehozni a nyelvtanuló. A stratégiai kompetencia a nyelvi eszközök alkalmazása során a megértést és közlést segítő módszerek elsajátítását és optimális kihasználását jelenti. A szociális kompetencia pedig feltételezi, hogy a nyelvhasználó ismeri az adott nyelvre és társadalmi környezetre jellemző szokásokat, elvárásokat, normákat.

A nyelvi mérések nem egyenként vizsgálják a felsorolt elemeket, hanem a nyelv használatának egész folyamatát, a kommunikatív kompetencia kiteljesedését, a beszédértés, a beszéd, olvasás és íráskészség szintjeit veszik górcső alá. A kommunikatív készségek alkalmazása során a nyelvhasználójának rendelkeznie kell a megfelelő mennyiségű szókinccsel és ismernie kell a nyelv struktúráját.<sup>20</sup>

Az Európa Tanács ajánlásait megfogalmazó Közös Európai Referenciakeret a nyelvhasználatra helyezi a hangsúlyt, fő jellemzője e cselekvésközpontú megközelítés, azaz a nyelvhasználókat társadalmi szereplőknek tekinti, akik nyelvi tevékenységet, kommunikációt folytatnak egymással. A dokumentum „közös alapot teremt a nyelvi tantervek, tantervkészítési irányelvek, vizsgák, tankönyvek kidolgozásához. Meghatározza, hogy mit kell elsajátítaniuk a nyelvtanulóknak, milyen tudást és mely készségeket kell fejleszteniük a sikeres kommunikáció érdekében. Meghatározza a nyelvtudás szintjeit, és ezáltal lehetővé teszi, hogy a tanulók haladása a nyelvtanulás minden szaka-





szában és egész életük során mérhető legyen.”<sup>21</sup> Az Európa Tanács követelményeit szem előtt tartva a Referenciakeret a nyelvtudást hat nyelvi szintre bontja: A1 – minimumszint, A2 – alapszint, B1 – küszöbszint, B2 – középszint, C1 – haladószint, C2 – mesterszint. A közös referenciaszintek a mérés-értékelés fejezetben pontos leírást adnak a megadott mérési és értékelési típusokról, a tesztek és vizsgák részletes tartalmi követelményeiről. Meghatározva a tanulási cél elérésének kritériumait, útmutatást ad az egyes tesztek és vizsgák összehasonlításához.<sup>22</sup>

Ezen felül a német nyelvszakos tanárok munkáját segíti a Referenciakeret-hoz illeszkedő segédanyag a *Profile Deutsch* (könyv, CD-ROM), amelyet gyakorlati útmutatóként az Európa Tanács és a Goethe Intézet kezdeményezésére német, osztrák és svájci módszertani szakemberek állítottak össze, a németet idegen nyelvként használók számára. E módszertani kiadvány különösen nagy segítséget nyújt a Referenciakeretben meghatározott nyelvi szintek alapján elvárható tanulási célok megfogalmazásához a képességleírásokat (*Kannbeschreibungen*) tartalmazó fejezetével.

A kétszintű érettségi rendszer bevezetése önállóságot követel a tanulóktól, hiszen el kell dönteniük, hogy közép vagy emelt szinten tesznek-e vizsgát. A Referenciakerettel párhuzamosan került kidolgozásra az *Európai Nyelvtanulási Napló*, amely arra ösztönzi a diákokat, hogy önértékelésük alapján minden nyelvből rögzítsék nyelvi ismereteiket, eredményeiket, de hiányosságait is.

### ***Az új kétszintű idegen nyelvi érettségi vizsga***

„Az új érettségi alapkoncepciójában rögzíti, hogy a kommunikatív kompetencia mérését tűzi ki célul, az egyes vizsgarészek részletezik az egyes részkompetenciák mérését. A vizsga forgatókönyvre épül, azaz a vizsgaleírást, valamint az általános és részletes követelményeket jogszabály fogalmazza meg.”<sup>23</sup>

A szóbeli vizsgarész nem a kommunikatív kompetencia elemein alapszik és az előre betanulható, írásos vázlattal előkészített vizsga sem adott számot valós kompetenciákról. „Megjegyzendő, hogy a régi érettséginek nem is volt olyan jogi vagy szakmai dokumentuma, amely bármilyen formában előre rögzítette volna a mérés kereteit.”<sup>24</sup>

A nyelvtudás mérésének talán legfontosabb standardja a *mért nyelvtudásszint*, azaz a nyelvtudás szintazonossága. Ezért volt fontos az Európa Tanács szakembereinek törekvése, hogy közös definíció szülessen a nyelvtudás szintjeiről. A szintek leírását a Referenciakeret rögzíti. A régi érettségi nem szintező vizsga volt, tehát az elért vizsgateljesítményt, nem annak alapján minősítette, hogy a vizsgázó eljutott-e egy adott tudásszintre. Az új érettségi a teljesítményeket mind a közép-, mind pedig az emelt szinten a Referenciakeret skálája alapján határozza meg. A hazai nyelvtudás mérésében minden bizonynyal egyre nagyobb teret kap a kétszintű nyelvi érettségi, ami az európai





tendenciák alapján indokolt is, „mivel valós nyelvi kompetenciát mér, a vizsganyagok áttekinthető szakmai menü alapján, szintező jelleggel készülnek, a megbízhatóság várhatóan magas lesz”<sup>25</sup>.

### **Az idegen nyelvi mérések szerepe a vizgákra történő felkészülésben**

Az idegennyelv-oktatás egymásra épülő dokumentumai tartalmilag szabályozzák a kompetenciafejlesztésen alapuló tanítási módszert, tartalmazzák a fejlesztési követelményeket, az egyes vizsgaszintek teljesítendő normáit. A kitűzött oktatási célok megvalósulását mérésekkel igazoljuk. A hazánkban végzett kompetencia alapú mérések ezeket a meghatározott kritériumokat és fejlesztett képességeket mérik, az elsajátított ismeretek tartalmának mélységét, azok gyakorlati alkalmazását. Nagy szükség van a visszacsatolás fázisára, a fejlesztendő követelmények terén mérhető eredményesség diagnosztizálására.<sup>26</sup> Ebben a tanulási folyamatban, ki kell alakulnia annak a mechanizmusnak, amely a kétszintű érettségi vizsgán is alkalmazott – egységes, skálák alapján történő – minősítési és értékelési kultúra átalakulásához vezet. A kompetencia alapú évenkénti méréseknek is végső soron az érettségi vizgákra való eredményes felkészüléshez kell hozzájárulniuk.

Írásomat kiegészítésnek szántam a kétszintű érettségi vizsga körül kialakult vitában.

A bevezetés óta eltelt két év tükrében bizonyos jelenségek markánsabban jelentkeznek, mind az erősségek,

mind pedig a rendszer gyengeségeinek oldaláról. Fontosnak érzem az idegen nyelv szakos tanárok folyamatos továbbképzését, hiszen az ellentmondások feloldása csakis a szemléletváltás révén valósulhat meg és a módszertani eszköztár felfrissítése nélkül aligha képzelhető el az idegen nyelvi kompetenciafejlesztésre épülő rendszer megszilárdulása. Soha nem volt akkora szükség szaktanácsadókra, mint ebben a helyzetben, amikor az elbizonytalanodó pedagógusok szakmai segítségre várnak.

#### IRODALOM

*Vizsgatárgyak, vizsgamodellek I. Német nyelv*, szerk. EINHORN Ágnes, Bp., Országos Közoktatási Intézet, 1998.

FAZEKAS Márta, *Standardok a nyelvi érettségiben: régi-új érettségik és nyelvvizsgák*, Országos Közoktatási Intézet, 2005. [http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=uj\\_vizsga\\_uj\\_tudas-6vita-fazekas](http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=uj_vizsga_uj_tudas-6vita-fazekas)

GLABONIAT, MÜLLER, RUSCH, SCHMITZ, WERTENSCHLAG, *Profile Deutsch*, Langenscheidt, Berlin, 2002.

*Idegen nyelvi kompetenciaterrület*, SuliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., 2005.

*Közös Európai Referenciakeret*, Európa Tanács Közoktatási Bizottsága, Élő Nyelvek Osztálya, Strasbourg, Pedagógus Továbbképzési Módszertani és Információs Központ Kht., 2002.

NAT – A nemzeti alaptanterv szerepe a kötelező oktatás tartalmi szabályozásában, <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=391&articleID=2337&ctag=articlist&iid=1>





PETNEKI Katalin, *A tantervek és az érettségi vizsga = Vizsgatárgyak, vizsgamodellek I. Német nyelv*, szerk. EINHORN Ágnes, Bp., Országos Közoktatási Intézet, 1998.

*Beszélgetés Vári Péterrel a teljes körű tanulói kompetenciamérések tapasztalatairól*, Új Pedagógiai Szemle, 2004/2.

<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2004-02-np-Schuttler-Kompetenciameresek>

*PISA-vizsgálat 2000*, szerk. VÁRI Péter, Bp., Műszaki Könyvkiadó, 2003.

MEDGYES Péter, *A kommunikatív nyelvoktatás*, Bp., Eötvös József Könyvkiadó, 1995.

#### JEGYZETEK

<sup>1</sup> EINHORN Ágnes, *Vizsgatárgyak, vizsgamodellek*, Bp., Országos Közoktatási Intézet, 1998.

<sup>2</sup> MEDGYES Péter, *A kommunikatív nyelvoktatás*, Bp., Eötvös József Könyvkiadó, 1995, 22.

<sup>3</sup> EINHORN, *i. m.*

<sup>4</sup> EINHORN, *i. m.*, 127.

<sup>5</sup> EINHORN, *i. m.*

<sup>6</sup> *Beszélgetés Vári Péterrel a teljes körű tanulói kompetenciamérések tapasztalatairól*, Új Pedagógiai Szemle, 2004/2.

<sup>7</sup> *Idegen nyelvi kompetenciaterület*, SuliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., 2005,12.

<sup>8</sup> PETNEKI Katalin, „*A tantervek és az érettségi vizsga*” = *Vizsgatárgyak, vizsgamodellek I,*

*Német nyelv*, szerk. EINHORN Ágnes, Bp., OKI, 1998, 59. (PELZ, 1977, 14–15. = PETNEKI 1998, *Vizsgatárgyak, vizsgamodellek* 72.)

<sup>9</sup> PETNEKI Katalin, *i. m.*, 59.

<sup>10</sup> *Uo.*

<sup>11</sup> A Nemzeti alaptanterv (NAT) a Magyar Köztársaságnak a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvényében, valamint annak 1995. évi módosításában

<sup>12</sup> PETNEKI, *i. m.*, 59.

<sup>13</sup> *Uo.*, 81.

<sup>14</sup> *Uo.*, 74.

<sup>15</sup> A Nemzeti alaptanterv szerepe a kötelező oktatás tartalmi szabályozásában, 2000.

<sup>16</sup> *Közös Európai Referenciakeret*, Európa Tanács Közoktatási Bizottsága, Élő Nyelvek Osztálya, Strasbourg, Pedagógus Továbbképzési Módszertani és Információs Központ Kht., 2002, 16.

<sup>17</sup> EINHORN, *i. m.*, 59.

<sup>18</sup> *Közös Európai Referenciakeret*, 2002.

<sup>19</sup> *Uo.*, 17.

<sup>20</sup> (Tóth, 1990.; Horváth et. al., 1996 14.p In: Einhorn 1998 )

<sup>21</sup> *Közös Európai Referenciakeret* 2002, 1.

<sup>22</sup> *Uo.*

<sup>23</sup> FAZEKAS Márta, *Standardok a nyelvi érettségig: régi-új érettségik és nyelvvizsgák*, Országos Közoktatási Intézet, 2005.

<sup>24</sup> *Uo.*

<sup>25</sup> *Uo.*

<sup>26</sup> VÁRI, *i. m.*





Kosztolányi Dezső

Esti Kornél

KILENCEDIK FEJEZET,

melyben a bolgár kalauzzal cseveg bolgárul,  
s a bábeli nyelvezavar édes rémületét élvez

– Ezt el kell mesélnem nektek – szolt Esti Kornél. – Múltkor egy társaságban valaki azt mondta, hogy sohasem utaznék olyan országba, melynek nem beszéli nyelvét. Igazat adtam neki. Elsősorban engem is az emberek érdekelnek az úton. Sokkal inkább, mint a múzeumi tárgyak. Ha beszédüket csak hallom és nem értem, olyan érzés fog el, mintha szellemileg süket volnék, mintha némafilmet pörgetnének előttem, zene és magyarázó fölírások nélkül. Idegesítő ez és unalmas.

Miután mindezt kifejtettem, eszembe jutott, hogy ennek az ellenkezője is épp annyira áll, mint minden dolognak a világon. Pokoli mulatság úgy járnunk idegenben, hogy a szájak lármája közönyösen hagy bennünket, s mi kukán meredünk mindenkire, aki megszólít. Micsoda előkelő magány ez, barátaim, micsoda függetlenség és felelőtlenség. Egyszerre cse-csemőnek érezzük magunkat, gyámság alatt. Valami magyarázhatatlan bizalom ébred bennünk a felnőttek iránt, akik bölcsőbbek nálunk. Hagyjuk, hogy helyettünk beszéljenek és cselekedjenek. Aztán mindent elfogadunk, látatlanul, illetve hallatlanul.

Ritkán volt részem ilyen élményben – mert amint tudjátok, tíz nyelven beszélek –, voltaképp csak egyetlenegyszer, akkor, amikor Törökországba igyekezve, Bulgárián is átszaladtam. Bulgáriában mindössze huszonnégy órát töltöttem. Azt is vonaton. Ott történt velem ez, amit kár volna elhallgatnom. Végre akármikor meghalhatok – egy hajszálér megpattan a szívben vagy az agyban –, s másvalaki – ebben bizonyos vagyok – ilyesmit nem élhet meg soha.

Hát éjszaka volt. Már éjfél is elmúlt. Vágtatott velem a gyors, ismeretlen hegyek és falvak között. Úgy fél kettőre járhatott. Nem tudtam aludni. Kiálltam a folyosóra levegőzni. Hamar eluntam magam. A táj szépségéből csak fekete packákat láttam. Eseménynek számított, ha fölillant valahol egy tűzpont. Köröttem minden utas az igazak álmát aludta. Lélek se járt a kocsikban.

Épp cihelődtem, hogy visszatérjek fülkémbe, amikor lámpával kezében megjelent a kalauz, egy fekete bajuszos köpcös bolgár, aki éjszakai kőrsétáját – úgy látszik – befejezte. Jegyemet már régen látta. Nem volt velem semmi dolga. De köszöntésül – barátságosan – rám villantotta lámpáját és szemét. Aztán mellém állt. Nyilván ő is unatkozott.

Fogalmam sincs, miért és hogyan, de ekkor elhatároztam, hogy török-szakad, elbeszélgetek vele, mégpedig hosszan, kiadósan. Azt kérdeztem tőle bolgárul, dohányos-e? Csak ennyit tudtam bolgárul. Ezt is a vonaton tanultam a hirdetményből. Azonkívül még öt-hat szót





tudtam, azt, ami az úton kénytelen-kelletlen ránk ragad, hogy *igen* és *nem* satöbbi. De – esküszöm nektek – többet nem tudtam.

A kalauz sapkája ellenzőjéhez emelintette kezét. Szétkattintottam dohánytárcámat és megkínáltam. Kivett egy aranyvégű cigarettát, mély tisztelettel. A kalauz gyufát kotorászott elő, meggyújtotta, s merőben ismeretlen nyelvén olyasmit rebegett, hogy: *parancsoljon*. Én erre feléje tartottam kéken lobogó öngyújtómat, s utána szajkóztam azt a szót, melyet életemben először hallottam.

Mind a ketten égtünk, pőfékeltünk, orrunkon eregettük ki a füstöt. Kezdetnek ez határozottan biztató volt. Ma is büszkeség dagaszt, mikor erre gondolok, mert még mindig hízeleg önérzetemnek, hogy mekkora emberismerettel alapoztam meg ezt a jelenetet, mekkora lélektani tudással ültettem el azt a kisded magot, mely később – amint majd kiderül – terebélyes fává lombosodott, úgyhogy alatta kipihentem úti fáradalmamat, s hajnalban nem közönséges tapasztalatokkal tetézve vonulhattam vissza.

El kell ismernetek, hogy fellépésem mindjárt az első pillanattól fogva biztos és hibátlan volt. Azt kellett elhítenem, hogy született bolgár vagyok, és bolgárul legalább úgy tudok, mint a szófiai egyetem irodalomtanára. Ennélfogva kissé fásultan és hányavetin viselkedtem. Főképp nem fecsegetem. Ez ugyan nem teljesen rajtam múlt, de az mindegy. Az idegeneket az jellemzi, hogy mindig annak az országnak a nyelvén igyekeznek beszélni, melyben utaznak, ezen a téren túlságosan is buzgólkodnak, s akkor egykettőre kisül, hogy idegenek. Viszont az odavalók, a bennszülöttek csak bólintanak, jelekkel értetik meg magukat. Harapófogóval kell belőlük kihúzni a szót. Akkor is a használattól kifényesedett, kopott szókat vetnek oda, álmosan, az anyanyelv bennük szunnyadó gazdag és rejtett kincseiből. Általában fáznak a választékos fordulatok, a szabatos és irodalmi szerkezetek alkalmazásától. Lehetőleg nem beszélnek, amit okosan is tesznek, hiszen ha több óra hosszáig kellene előadni egy dobogón, vagy egy húszfűves könyvet kellene írniok, róluk is hamarosan kimutatnák részint hallgatóik, részint bírálóik – mégpedig nem egészen alaptalanul –, hogy tulajdon anyanyelvükhöz se konyítanak.

Tehát vidáman füstölögtünk én meg a kalauz abban a meghitt csöndben, melyből a nagy barátságok, az igazi megértések, az életre szóló lelki frigyek támadnak. Komoly voltam és nyájas. Homlokomat néha összeráncoltam, aztán – változatosságból – földérintettem, s rápillantottam, igen figyelmesen. De a társalgást, melynek igézetes lehetősége már a levegőben lebegett, közvetlenül a fejünk fölött, valahogy mégiscsak meg kellett indítanom. Ásítottam és sóhajtottam. Egyszerre vállára tettem kezem, magasba vontam szemöldököm, úgy, hogy mindkettő egy-egy óriási kérdőjelle gőrbült, s fejemet fölvetve ezt mormogtam: – Na? – A kalauz, aki az érdeklődésnek ebben a pajtási formájában holmi gyermekkori emlékéit fedezhette föl vagy egy cimborájának modorát, aki így szokott tőle tudakozódni, hogy – „mi újság nálatok, hékás?” – elmosolyodott. Beszélni kezdett. Négy-öt mondatot mondott. Akkor elhallgatott és várt.

Én is vártam. Erre megvolt az okom. Azon tűnődtem, hogy mit kell rá felelnem. Rövid habozás után döntöttem. Ezt mondtam: *Igen*.

Tapasztalatom tanított erre. Valahányszor nem figyelek a társalgásra, vagy nem értek valamit, otthon is mindig így szólok: *Igen*. Ebből még soha semmi baj nem háramlott rám. Még abban az esetben sem, ha ezzel valamit helyeselni látszottam, amit kárhoznatnom kellett volna. Ilyenkor el lehet hitetni, hogy gúnyosan igeneltem. Az *igen* legtöbbször *nem* is.







Hogy okoskodásom nem volt alaptalan, azt a következők fényesen igazolták. A kalauz sokkal közlékenyebb lett. Sajnos, újra elhallgatott és várt. Most kérdő hangsúllyal, kissé értetlenül és csodálkozva érdeklődtem: *Igen?* – Ez – hogy úgy fejezzem ki magam – végképp megtörte a jeget. A kalauz fölengedett, s beszélt, körülbelül egy negyed óráig beszélt, kedvesen, nyilván változatosan is, s nekem ezalatt nem kellett törnöm a fejem, hogy mit válaszoljak.

Ekkor értem el első döntő sikeremet. Ahogy a szavak patakzottak a szájából, ahogy fecsegett-locogott, abból nyilvánvalóvá vált, hogy engem már álmában se tartana idegennek. Ezt a hitet azonban, bár szilárdnak látszott, fönn kellett tartanom. Ha egyelőre mentesültem is a felelgetés számomra fölöttébb kínos kötelességétől, s ha szájamat állandóan bedughattam is aranyvégű cigarettámmal, mintegy ezzel jelezve, hogy szájam „foglalt”, s nemigen ér rá beszélni, azért mégse hanyagolhattam el önfeláldozó szórakoztatómat, és időnként gondoskodnom kellett arról, hogy a társalgás tüzét tápláljam.

Mivel értem el ezt? Nem szavakkal. Játszottam, mint a színész – egy kitűnő színész –, minden ízemmél. Arcom, kezem, fülem, még a lábam ujjja is úgy mozgott, amint kellett. De óvakodtam a túlzásoktól. A figyelmet mímeltem, ellenben nem azt az erőlködő figyelmet, mely már eleve gyanús, hanem azt a figyelmet, mely hol lankad és szétszóródik, hol újra lobbot vet és föllángol. Másra is ügyeltem.

Olykor egy taglejtéssel tudattam, hogy nem értettem azt, amit mondott. Ti természetesen azt hiszitek, hogy ez volt a legkönnyebb. Hát tévedtek. Ez volt, barátaim, a legnehezebb. Minthogy abból, amit karattyolt, én tényleg egy árva betűt sem értettem, vigyáznom kellett, hogy vallomásom ne legyen túlságosan őszinte és meggyőző. Nem is tévesztettem célt. A kalauz egyszerűen ismételte utolsó mondatát, én pedig bölintottam, mintha így szólnék: – Ja úgy, az már egészen más.

Később nem volt szükség arra, hogy az ötletek ilyen aprófájával élesszem a társalgás vidáman pattogó tüzét. Anélkül is úgy lobogott az, mint valami máglya. A kalauz beszélt-beszélt. Hogy miről? Erre magam is kíváncsi voltam. Lehet, hogy a forgalmi szabályzatról, lehet, hogy családjáról és gyermekeiről, lehet, hogy a répatenyésztésről. Minden egyformán lehetséges. Csak a jó Isten a megmondhatója, hogy miről beszélt. Mondatainak üteméből mindenesetre kiéreztem, hogy egy kedélyes, vidám, hosszú lélegzetű és összefüggő történetet ad elő, mely széles, epikai mederben lassan és méltóságosan hömpölyög a kifejlet felé. Egyáltalán nem sietett. Én sem. Hagytam, hogy kiterjen, elkalandozzék, s mint patak csobogjon, majd visszakanyarodjék és beleszakadjon az elbeszélés kivájt, kényelmes folyományába. Gyakran mosolygott. Ez a história kétségtelenül pajkos lehetett, s akadtak részletei, melyek egyenesen pajzánok voltak, talán dévajok és borsosak is. Rám kacsintott, keszegül, mint a cinkostársára, és nevetett. Én is vele nevettem. De nem mindig. Sokszor nem egészen voltam a véleményén. Nem akartam elkényeztetni. Csak módjával méltányoltam azt az igazán szívből fakadó, jóízű, aranyos humort, mellyel előadását fűszerezte.

Hajnali három óra lett – már másfél órája csevegtünk –, s a vonat lassítani kezdett. Állomáshoz közeledtünk. A kalauz kapta lámpáját, bocsánatot kért, hogy le kell ugrania, de biztosított, hogy nyomban jön, s akkor majd elmondja a végét, ennek a kutyateremtette bolondságnak a csattanóját, mert az aztán a legjobb.





Kikönyököltem az ablakon. Megfürdtem zúgó fejem a hús levegőben. A hamuszürke égen a pitymallat bazsarózsaí nyiladoztak. Egy tejfőlszagú falucska hevert előttem. A pályaudvaron pár paraszt, pár kendős asszonyság várakozott. Ezekkel a kalauz bolgárul beszélt, akárcsak velem, de több eredménnyel, mert az utasok tüstént megértették őt, s a szerelvény végén levő harmadosztályú kocsik felé indultak.

Néhány perc múlva megint mellettem állt a kalauz – száján még ki se húlt a mosoly –, és kuncogva folytatta. Rövidesen elcsattant az a csattanó, melyet ígért. Kipukkant belőle a kacaj. Úgy hahotázott, hogy rengett a hasa. Annyi szent, jó pipa volt, ördögös egy fickó. Még akkor is hahotázott, mikor kabátja zsebébe nyúlt, s onnan kivett egy gumiszalaggal átkötött, ösztövére jegyzőkönyvet, abból egy gyúrt, piszkos levelet, mely valószínűleg szervesen a történethez tartozott – talán döntő érve volt –, s kezembe nyomta, hogy olvassam el, mit szólok hozzá. Istenem, mit szóljak hozzá? Irónnal írt, elmaszatolt cirillbetűket láttam, melyeket – sajnos – nem ismerek. Figyelmesen belemélyedtem a levél olvasásába. Ezalatt ő félreállt, és leste a hatást. *Igen* – dűnnyögtem – *igen, igen* – részint állítólag, részint tagadólag, részint kérdőleg. Közben a fejem is csóválgattam, mintha ezt állapítanám meg: *jellemző*, vagy: *hallatlan*, vagy: *ilyen az élet*. Ez mindenre alkalmazható. Az életben még nem fordult elő olyan helyzet, melyre ne lehetett volna alkalmazni, hogy *ilyen az élet*. Ha valaki meghal, akkor is csak azt mondjuk: *ilyen az élet*. Megtapogattam a levelet, meg is szagoltam – enyhe penészszaga volt –, s minthogy egyebet nem tehettem vele, visszaadtam neki. Jegyzőkönyvében még sok minden volt. Csakhamar kivett egy fényképet is, mely – nem kis meglepetésemre – egy kutyát ábrázolt. Szájam csücsörítve nézegettem a fényképet, mint rajongó kutyabarát. De észrevettem, hogy a kalauz ezt nem helyesli. Úgy rémlett, hogy egyenesen haragszik erre a kutyára. Hát én is elkomorodtam, s a kutyára vicсорítottam a fogam. Ámulatom azonban akkor hágott tetőfokra, mikor a kalauz a jegyzőkönyv vászontáskájából egy selyempapirosba csomagolt rejtélyes holmit emelt ki, s arra kért, hogy ezt én magam bontsam ki. Kibontottam. Mindössze két nagy, zöld gomb volt benne, két csontgomb, két, férfikabátra való csontgomb. Csörgettem a két gombot, játékosan, mintha általában különös kedvelője volnék a gomboknak, de a kalauz ekkor kikapta a kezemből a gombokat, s gyorsan, hogy ne is lássa többé, eldugta jegyzőkönyvébe. Aztán pár lépést tett, elfordult, s a kocsik falához dőlt.

Nem értettem a helyzetet. Odasiettem hozzá. Olyasmit láttam, amitől megfagyott a vér ereimben. Szeme tele volt könnyel. Ez a nagy, kövér ember sírt. Eleinte férfiasan, titkolva könnyeit, de aztán úgy sírt, hogy a szája vonaglott, és a lapockái reszkettek.

Őszintén szólva szédülni kezdtem az élet mély, kibogozhatatlan zűrzavarától. Micsoda ez itt? Hogy függ össze ez a sok szó a nevetéssel és a sírással? Mi köze egyiknek a másikhoz, a levélnek a kutyafényképhez, a kutyafényképnek a két zöld csontgombhoz, és mindennek a kalauzhoz? Őrület ez, vagy éppen az ellenkezője, az érzelmemből egészséges kibuggyanása? Egyáltalán van-e az egésznek valami értelme, bolgárul vagy más egyéb nyelven? A kétségbeesés környékezett.

Keményen megragadtam a kalauz két vállát, hogy lelket öntsek beléje, s fülébe ezt kiáltottam bolgárul háromszor: *Nem, nem, nem*.

Ő könnyeiben fuldokolva egy másik, szintén egytagú szót dadogott, mely jelenthette ezt: *Köszönöm szíves jóságát*, de jelenthette ezt is: *Ronda ripacs, hitvány csirkefogó*.



Lassan magához tért. Halkabban pihegett. Zsebkendőjével törölgette nedves arcát. Megszólint. Most azonban hangja tökéletesen megváltozott. Kurta, éles kérdéseket intézett hozzám. Bizonyára ilyesmiket: „Ha az előbb azt mondtad, hogy *igen*, miért mondtad nyomban utána, hogy *nem*? Miért helytelenítetted azt, amit helyeseltél? Legyen vége ennek a gyanús játéknak. Vallj színt. Hát *igen-e*, vagy *nem?*” A kérdések egyre gyorsabban és határozottabban kattogtak, mint a gépfegyverek, a mellemnek szögezve. Ezek elől nem lehetett kitérnem.

Úgy látszott, hogy kelepçébe kerültem, s elhagyott jószerencsém. De megmentett fölénym. Kiegyenesedtem, metsző hidegséggel mértem végig a kalauzt, s mint aki méltóságán alulinak tartja, hogy ilyesmire válaszoljon, sarkon fordultam, és nagy léptekkel fülkémbe távoztam.

Ott fejemet a gyűrött kispárnára ejtettem. Oly gyorsan aludtam el, mint aki szívszélhűdés következtében szörnyethal. Dél tájt forró verőfényben ébredtem. Valaki megkoccintotta fülkém ablaküvegét. A kalauz lépett be. Figyelmeztetett, hogy a következő állomáson ki kell szállnom. De nem mozdult. Csak állt-állt mellettem hűségesen, mint a kutya. Ismét beszélt, halkán, folyamatosan, föl nem tartóztathatóan. Talán mentegetődzött, talán vádaskodott az éjszakai kínos jelenet miatt, nem tudom, de arcán mély megbánás, szívbeli töredelem mutatkozott. Én hűvösen viselkedtem. Csak annyit engedtem meg, hogy becsomagolja bőröndjeimet, s kivigye a folyosóra.

Az utolsó pillanatban mégis megesett rajta a szívem. Amikor bőröndjeimet már átadta a hordárnak, s én lefelé lépkedtem a lépcsőn, egy néma pillantást vetettem feléje, mely ezt fejezte ki: „Az, amit tettél, nem volt szép, de tévedni emberi dolog, ez egyszer megbocsátok.” Majd bolgárul csak ezt kiáltottam feléje: *Igen*.

Ez a szó varázserővel hatott. A kalauz megenyhült, földerült, a régi lett. Arcára hálás mosoly suhant. Feszés vigyázban tisztelgett. Így állt az ablakban, megmerevedve a boldogságtól mindaddig, míg a vonat el nem indult, s ő eltűnt örökre, mindörökre a szemem elől.

1932



Tisza



# A FRANCIATANÁROK KULTÚRAKÖZVETÍTŐ SZEREPE ÉS A FRANCIATANÍTÁS JÖVŐJE

---

LÁSZLÓ TÍMEA

**A** kultúratanítás a tanításmódszertan, vagy mai nevén nyelvpedagógia mostohán kezelt területe. A grammatika, a szókincs, a kiejtés, a különböző nyelvi kompetenciák fejlesztéséről sok szó esik, arról azonban sokkal kevesebbet beszélünk, hogy kinek mit jelent a nyelvtől elválaszthatatlan kultúra fogalma. Valaha főleg azok a fiatalok választották a nyelvszakokat, akiket érdekelt a magaskultúra: az irodalom, a művészetek, az országismeret. Mára ez a helyzet megváltozott, sokan gondolják úgy, hogy a nyelvtanárnak elsődlegesen a mindennapok világát kell közvetítenie, a populáris kultúrát, az élő nyelvet.

Először végiggondoltam, hogy miről is írnak mostanában e téma kapcsán a szakmabeliek hazai és külföldi folyóiratokban. Interkulturális kommunikatív kompetencia, interkulturális konfliktus, a másság tanítása, sztereotípiák, tolerancia, ethnocentrizmus, multikulturális társadalom, akkulturáció, a célnyelvi és az anyanyelvi kulturális jelenségek összehasonlítása. Ez mind nagyon fontos, és nagyon fontos lenne, hogy minden nyelvtanár tisztában legyen e fogalmak mögött álló célokkal. Mégis nehezen tudom elképzelni, hogy a kultúrát kizárólag szociokulturális nézőpontból közelítem meg. A kultúraközvetítés számomra örökké elválaszthatatlan marad a magas kultúrától, a művészetektől, amely nélkül lehet, de nem nagyon érdemes élni, sem nyelvet tanulni. Végül úgy döntöttem, hogy egyrészt az objektivitás kedvéért, másrészt kíváncsiságból megkérdezem néhány kedves és nagyra becsült kollégámat e kérdésekről. Úgyis sokkal szívesebben olvasunk személyes és életteli interjút, mint száraz és tudományos szöveget.

A beszélgetés résztvevői:

- Fodorné Jáborcsik Erzsébet (Óbudai Gimnázium)
- Lótfi Éva (Kölcsey Ferenc Kéttannyelvű Gimnázium)
- Nagyné Máthé Klára (Szilágyi Erzsébet Gimnázium)
- Dr. Martonyi Éva (PPKE)
- Dr. Pálffy Gabriella (ELTE)
- Dr. Körmendy Mariann (ELTE)



– *Hogyan, minek vagy kinek a hatására lettetek franciatanárok? Milyen célokat fogalmaztatok meg magatoknak és hogyan értelmezték egy franciatanár kultúráközvetítői szerepét?*

– *Martonyi Éva:* Én nem az iskolában kezdtem idegen nyelveket tanulni, akkoriban nem oktattak nyugati nyelveket az iskolában, de a családi háttér mégiscsak arra készítetett és segített, hogy idegen nyelveket tanuljunk iskolán kívül. Mások számára is megszívlelendőnek tartom, hogy idegen nyelveket nemcsak iskolai keretek között lehet elsajátítani, hanem számos más úton is. Ehhez szükséges az érdeklődés felkeltése, amiben nekünk oktatóknak szerepünk lehet és az az egyéni akarat, ami segíti a tanulót, hogy egyedül nekivágjon egy idegen nyelv megtanulásának. Az 50-es években először angolt kezdtem tanulni, majd németet magánúton és csak harmadik nyelvként sajátítottam el a franciát. Az a véleményem, hogy nemcsak egy idegen nyelvet kell és lehet megtanulni, hanem igenis ösztönözni kell a diákjainkat, hogy bátran próbálkozzanak meg több idegen nyelv elsajátításával. A franciának is ez lenne a nagy esélye, hogy más idegen nyelvek mellett stabil helyet foglalhasson el.

– *Körmendy Mariann:* Rengeteget ártott a franciának az a politikai elképzelés, amit nagyon sokáig maguk a franciák is erősítettek, hogy a saját nyelvük mindeinek előtt, az angol ellenében is. Ez nem tartható. Egy ideje jól látható, hogy egy nyelv nem nyelv, még a két nyelv is csak majdnem nyelv, és tulajdonképpen három nyelvvel érezheti magát az ember biztonságban, nemcsak európai és magyar polgárként, hanem munkavállalóként is. A mai világban több nyelv – ha nem is anyanyelvi szintű – ismeretére van ahhoz szükség, hogy valaki az összes emberi értékét érvényesíteni tudja, illetve képes legyen elfogadni mások értékeit.

– *Pálffy Gabriella:* Életemet két fontos hatás (kulturális sokk) terelte a franciatanári pálya felé. Szüleim Algériában dolgoztak, így 69-ben a családommal a Tuillériák kertjében sétálva láthattam, hogy a szobrokat az elégedetlen nép vörös mínium festékekkel öntötte le. Tízéves gyerekként értetlenül álltam e jelenség előtt, fel nem foghattam, hogy egy látszólag gazdag és nyugodt világban mi viszi rá az embereket, hogy ily módon adjanak hangot elégedetlenségüknek. Kíváncsi lettem arra a népre, amely számára ilyen érezhetően fontos a szabadság és a szabad véleménynyilvánítás. Később pedig, amikor hazatérésünk után gimnáziumba kerültem újabb meglepetések értek. Megtudtam, hogy az általam addig szálloda értelemben használt *hôtel* szó a XVII. században palotát jelentett. Ezt a második „sokkot” pedig Nagyné Máthé Klárának köszönhetem, az ő hatására kerültem a tanári pályára. Számomra a kultúra mindig sokkal fontosabb volt, a nyelv csak utána következett. Nem is vettem észre, hogy mekkora munka a nyelv megtanulása, hiszen egyre hajtott a vágy, hogy mélyebb ismereteket szerezhessenek az országról.

– *Lótfi Éva:* Kiváló franciatanároktól tanultam a nyelvet abban az intézményben, ahol ma magam is tanítok. Nem készültem nyelvtanári pályára. Egy dolgot tudtam biztosan az egyetemi éveim alatt, hogy tanítani biztos nem fogok, mégis



ahogy elkezdtem egyszerűen nem bírtam abbahagyni. Nem gondolkodtam azon, hogy mit szeretnék vele közvetíteni, igyekeztem jól tanítani a nyelvet és erre törekszem ma is. Azt gondolom, hogy a nyelvtanítás magában foglalja a kultúrát is, nem feltétlenül kell különválasztani e két dolgot, bár néha lehet és igény is van rá. A francia kultúra egészen mást jelentett nekünk, akik oly sok éven át voltunk elzárva ettől a világtól. Ugyanazt az érzést, amit mi átéltünk már nem érezhetik a mai gyerekek, de talán nem lenne hiábavaló próbálkozás ezen misztériumból éreztetni velük valamit.

– *Fodorné Jáborcsik Erzsébet*: Tanárnak készültem mióta az eszem tudom, először kicsiket akartam tanítani, aztán ahogy végeztem az iskolát, úgy nőtt bennem az igény, hogy minél magasabb szinten taníthassak. Mikor megismerkedtem az oroszral, nyilvánvalóvá vált, hogy nyelvtanár leszek. Egy fantasztikus orosz nő volt az általános iskolai tanárom, aki feleségként került Magyarországra és képes volt a nyelv mellett a kultúrát is közvetíteni. Ez annyira megtetszett nekem, hogy ötödikes koromban könyörögtem a szüleimnek, hogy nyelveket tanulhassak magánúton. Először eszperantót és angolt tanultam, de nem tetszetek. A véletlen egy 70 éves bácsihoz vezetett, aki annyi mindent tanított abból a kevés, rendelkezésére álló újságból és hanganyagból, hogy szinte többet kaptam tőle, mint később a középiskolai francia tagozattól. A másik motivációt egy Franciaországban élő távoli rokon jelentette. Abban reménykedtem, hogy segítségével talán kijuthatok ebből a zárt világból. Így utazhattam ki tizenhét évesen Párizsba, ami számomra egy mámor volt. Ezután esett a választásom a francia szakra. Sajnos a szakon töltött egyetemű évek nagy csalódást jelentettek, de mindez csak megerősített abban az elhatározásban, hogy én majd mindent úgy adok tovább tanítványaimnak, ahogy azt az idős magántanártól kaptam. Véleményem szerint egy nyelvtanár akár nyelvtant, akár lexikát tanít, egyben kultúrát is közvetít. Ha az anyagnévelőt tanítom, egyúttal megtanítom, hogy mit eszik egy francia és úgy gondolom, hogy normál középiskolai tanárként ez is a feladatom.

– *Nagyné Máthé Klára*: Zűrös kamasz koromban nagyon sokat segítettek a gimnáziumomban lévő tanárok, 58 és 62 között Cinkotán, ezért lettem tanár. Rengeteg olyan tanárom volt, akit büntetésből helyeztek oda, úgyhogy igazán jó iskola volt. Én elsősorban magyartanárnak készültem, de két szak kellett. Hogy végül franciatanár lettem az „átkos” korszaknak köszönhető, mert nem szavaztatták meg az emberrel, hogy mit óhajt kisasszony – hány órában parancsolja, öreg tanárt vagy fiatal, szépet vagy csúnyát – hanem beosztottak. Egy édes, bűbájos, langaléta mademoiselle-től tanultam, rémálom tankönyvekből, ahol az amerikai úttörőkről szóltak az olvasmányok, de lassan mégis megtanultunk franciául. 67-ben óriási szerencsével ötdmagammal kijutottam Bretagne-ba, egy gyermektáborba dolgozni. Kicsiktől tanultuk a nyelvet, akik nem röhögtek körbe, sőt büszkék voltak, hogy taníthattak bennünket.



– *A mai nyelvkönyvek egyre inkább magazin jellegűek, színes hírekkel, érdekességekkel, emelt szinten a társadalmat érintő szociológiai, politikai, gazdasági kérdésekkel. A ti értelmezésetekben mit takar a kultúra fogalma ma, mit közvetítsen egy franciatanár a nyelv kultúrájából az informatika és az internet századában?*

– *Körmendy Mariann:* Nagy óvatossággal kellene kezelni azokat a véleményeket, melyek szerint a kultúra kiszorult a nyelvoktatásból, az iskolából, az emberek és a gyerekek életéből. „A gyerekek ma már nem olvasnak” – hangzik el gyakran. Valójában sokkal inkább arról van szó, hogy már hosszú ideje elszakadt egymástól az iskola által közvetített és a fiatal generációk életében jelenlévő kultúra. Egy Balzac-regény vagy a *400 csapás* című film nem azért nem számít napjainkban alapműnek, mert „elbunkósodott” volna a világ, hanem azért, mert örült mennyiségű mű születik, mindenféle minőségben, amiből nem válogatódnak ki azok a csomópontok, amik referenciaként szolgálhatnának. A mi feladatunk talán az lehetne, hogy feltérképezzük a mai fiatal generáció kultúráról vallott elképzeléseit. Le kellene „ereszkednünk”, hogy megismerhessük kulturális fogyasztásukat – legyen az képregény, televíziós sorozat, könnyen értéktelen minősített bestseller vagy bármi egyéb –, ami kiindulópontként szolgálhatna ahhoz, hogy igényüket egy kicsit megemeljük. Meg kellene ismernünk azon csatornákat, melyeken keresztül eljutnak hozzájuk a világ dolgai és elképzelhető – ahogy az a trójai faló esetében is bevált –, hogy ugyanazon a csatornán keresztül kellene becsempészni az általunk közvetíteni kívánt kultúrát. Minden egyre gyorsabb körülöttünk. Ez a generáció már nem fog hosszú könyveket elolvasni, lassan a 45 perces órák is túl hosszúak, ma már a filmeket is reklámok szakítják meg. Ez ellen nem küzdhetünk, de megpróbálhatjuk ezeket a tényeket figyelembe véve, egy kicsit más irányba terelni a dolgokat.

– *Lótfi Éva:* Nem egészen értek egyet Mariannal, mert az a kultúra, amit önszántukból szednek magukra az akadálymentesen tud eljutni hozzájuk, ezért nem gondolom, hogy nekünk abba bele kellene másznunk. Mégis ezt csináljuk, mert hajlamosak vagyunk azt gondolni, hogy olyanokká kell lennünk, mint ők. A tanár próbál csinosan öltözni, fiatalnak és fittnek látszani és ugyanakkor próbál számára értékes gondolatokat közvetíteni, és akkor nagyon érdekes dolgok történnek. Az ember négy-öt évnyi közös munka után megkérdezi végzős diákjaitól, hogy mi volt jó, mi volt rossz, mi hiányzott stb. S akkor azt a választ kapja, hogy a tanárnő nem tanította meg nekünk a Marseillaise-t. És valóban, kimaradt egy csomó minden, amiről én azt gondoltam, hogy azt már nem, mert divatjamúlt, elcsépelte, sztereotíp, snassz – mégis hiányzik nekik. Kell nekik Párizs, az Eiffel-torony, Jean Gabin és a Marseillaise.

– *Körmendy Mariann:* Talán nem voltam elég egyértelmű. A fiatalok hallgatják a számunkra nem túl értékes, ilyen-olyan szonókat. Esetleg megmutathatnánk nekik, hogy ez a szonó ezért jó vagy ezért rossz és ha melléteszünk egy igazán



jót, az milyen. Tehát én nem azt mondom, hogy úgy kellene csinálni, mint ők, vagy az útjukon kellene haladni, hanem szeretném megmutatni nekik, hogy egy másik szemszögből nézve milyen az, amit ők fogyasztanak. Mondanék erre egy példát a saját múltamból. Magyart tanítottam egy nagyon okos, értelmes osztályban, amikor az Isaura, ment a televízióban. A gyerekek egyszer magyarórán megkérdezték, hogy mi bajom van Isaurával. Én elmondtam, hogy miért tartom értéktelennek, de nem lefitymálóan, hiszen én is megnéztem néhány részt a sorozatból és pontosan tudtam, hogy miért nem szeretem. Az egészből az a fontos, hogy beszéljünk arról is, amit ők néznek: ettől kezdve lehetett velük bármilyen filmről beszélgetni, olyanról is, ami jó. A Rubljovot is ekkoriban adták és arról mennyivel érdekesebb volt diskurálni!

– *Nagyné Máthé Klára:* Az, hogy udvaroljunk vagy hasonuljunk, a lehető legrosszabb út. Anya ne akarjon a legjobb barátnőm lenni, mert barátnőm, mint a pelyva annyi lehet, anya viszont csak egy. A tanár ne akarjon haver lenni, mert van egy jól körülírt szerepe, ami változhat az idővel, de a szerep az szerep marad. Ez pedig nem azt kívánja, hogy mesterkéltné legyen, hanem azt, hogy tartson tekintélyt és bizonyos fokú távolságot is. Nem mond ellent a szeretetnek, ha nem engedem a gyerekeknek, hogy a hátamon szalonnázzanak. Nagyon szerethetem a diákokat, de a szeretetem nem eros, hanem ethos. A tanár enged, nem sértődik meg és megbocsát. Én nem akarok a diákjaimhoz hasonlítani, fiatalon sem akartam. És igen is bele kell ütni az orrukat abba, amitől esetleg ódzkodnak! Egy nagyon értelmes osztállyal magyaróra keretében megnéztem a Solarist, persze hosszú bevezetés után, hogy sci-fi, meg olyan izgalmas. És jött Tarkovszkij a fél percig legördülő esőcseppjeivel, ami aztán tényleg a mai filmek szöges ellentéte, a lassú kameramozgásaival, az eszméletlen gyönyörű képeivel. Az első percekben volt nyüzsgés és székrecsegés, de egy idő után az egész társaság elcsendesedett. Ha a saját szóhasználatomban „kis büszke bunkóimnak” aposztrofált referenciapontjaim is elhallgatnak, akkor az Adagio mindig hat és Tarkovszkij zseni. Ugyanígy lehet beleütni az orrukat a francia kultúrába is. Vettem az osztályomnak virágvasárnapon nagyheti szertartáskönyvet, mert éppen osztálykiránduláson voltunk, rettentően élvezték.

– *Pálffy Gabriella:* Tényleg így volt. Huszonöt év telt el, de mindenre emlékszem. Csak annyit szeretnék a fentiekhez hozzáfűzni, hogy ha minderről lemondanánk az olyan volna, mintha csak az Európai Referencia Keret betartására törekednénk. A nyelvtanár nem csupán szakember, hanem pedagógus is. Tegnap az angoltanárok problémáival szembesültem és ezt szeretném nektek elmesélni. Ők már sokkal korábban nehéz helyzetbe kerültek, mint mi, hiszen az angoltanítás tömegoktatásnak számít. Olyan nyelvkönyvekkel kell dolgozniuk, amiből a diszlexiás, a hátrányos helyzetű, a kisebbségi korlátozott kóddal rendelkező tanuló is képes elsajátítani valamit. Az angolkönyvekben sok interkulturális ismeretet találunk,







lévén, hogy hamarabb kerültek szembe a globalizációval. A szakirodalom ezeket a szociokulturális, viselkedési mintákat bemutató, kulturális különbségekre rámutató, szavakhoz és beszédfordulatokhoz köthető ismereteket „kisbetűs kultúrának” nevezi. A mai nyelvoktatásnak sajnos már nem mindig van köze a „nagybetűs kultúra” tanításához, ezért az angol nyelvórák – mint egy elérendő minimumra – a kisbetűs kultúra tanítására koncentrálnak. Az interkulturális ismertek tanítása onnan eredeztethető, hogy amikor az európaiak az itteni kulturális tudásukkal próbáltak Amerikában érvényesülni, akkor azt az ottani közösség nem fogadta be. Meg kellett tanulniuk az interkulturális kommunikációt és tapasztalataikat be kellett építeni a nyelvtanulásba, hiszen mindez a kommunikáció feltétele. Ugyanakkor az angoltanárok sem gondolják azt, hogy itt meg kellene állni és hogy ezzel befejeződött volna a szerepük. De túl sok az információ, mindig fontosabb az aktuális és a friss. Az idegen nyelvű könyvtár egyetlen francia polcán is az utóbbi tíz év regényei találhatóak, a többi már a raktárban van. Az interkulturális kommunikáció tanítása ma már megkerülhetetlen, de lehet, hogy kiskapuként, esetleg trójai falóként, épp ezen keresztül lehet majd egyszer megemlíteni, hogy Voltaire az egyik könyvében azt írta, hogy a könyvek veszélyesek. Tehát el lehet jutni a magasabb kultúráig is, ha az ember nem hagyja ki ezt az alapvető lépést. Első a kommunikáció és csak utána jön a kultúra.

– *Fodorné Jáborcsik Erzsébet:* Heti három órában tanítom a nyelvet, és ebben az időkeretben elég nehéz érettségiig juttatni egy gyereket. Mindemellett a mi feladatunk, hogy bizonyos dolgokra felhívjuk tanulóink figyelmét a vizsgákra, nyelvvizsgákra való készülés közben is. Én például festményeket szoktam elővenni, melyeket szintén meg lehet közelíteni témakörök szerint (étkezés, házak, város és vidék stb.) és e témakörökhöz veszem hozzá a kultúrát. Ezek után bármilyen kiállításra megyünk, a gyerekek nyitottak, pedig tényleg egészen más kultúrát ismertek meg a médiából. Ismeretközlési módszeremben igyekszem interaktív maradni, olyan értelemben, hogy hol ők hoznak be egy rap-et, amit megbeszélhetünk – remek alkalom a szóbeli véleménynyilvánítási készségek gyakorlására – hol én viszek be egy Piafot az órára. Most például a Piaf-film kapcsán a gyerekek jöttek hozzám, hogy hallgassuk meg a dalait, mert nekik ez a név már nem mond semmit. Úgy látom, hogy a mai helyzet sokban más, mint a húsz évvel ezelőtti, amikor még ez a korosztály is egy zártabb világban élt és ezért nagyobb volt a kíváncsiságuk. Ma meglepetten tapasztalom, hogy van, aki sem Victor Hugóról, sem a Notre Dame-ról, sem az Eiffel-toronyról nem hallott. Éppen ezért gondolom azt, hogy ma még nagyobb az ilyen jellegű kultúráközvetítői szerepünk.

– *A francia nyelv egyre inkább elválaszthatatlan a frankofóniától. Mit jelent ez a változás a ti életetekben és hogyan jelenik meg a munkátokban? Mi tanítható ebből heti három órában?*

– *Martonyi Éva:* Hogy milyen kulturális ismereteket szereznek a tanulók függ tőlünk, függ az iskolától, függ a helyzettől, függ a szülőktől, függ a gyerek hátte-





rétől, függ a magyar kultúrától, de még attól is, hogy mit ajánlanak nekünk a franciák. Egészen konkrétan attól, hogy milyen didaktikai anyagok jutnak el hozzánk és mi az, amit ők a világ felé közvetíteni kívánnak. Én személy szerint borzasztó jó véleménnyel vagyok a *Le français dans le monde* című újságról, amit én azért is olvasok, hogy tájékozódjak a francia élet rejtelméről és az aktualitásokról. Ma már jól látható, hogy a franciák saját helyük megtartásának egyetlen esélyét a frankofóniában látják. Az utolsó számokban, már más sincs, mint colonialisation, décolonialisation, feketegyerek és frankofónia. Ha ezeket az anyagokat szeretnénk használni, akkor óhatatlanul beleütközünk ebbe a problémába. Egyébiránt, ha nem is változtattam meg életemet gyökeresen, de előttem is kinyílt a világ, amikor rájöttem, hogy franciául nemcsak Franciaországban és még egy-két európai országban beszélnek, hanem a világ sok más országában. A frankofónia ma már kikerülhetetlen – elsősorban nem azért, mert mi szükségét éreznénk a megismerésének – hanem azért, mert *ők is ezt nyújtják*, ami egy óriási paradigmaváltás, a néhány évtizeddel ezelőtti francia attitűdhez képest. Azt hiszem, hogy ezt el kell fogadni, messzemenő következményeivel együtt. Volt itt még egy kérdés, hogy melyik francia nyelvet, melyik nyelvi szintet tanítsuk. Én azt hiszem, hogy maximalistának kell lenni: mindent, ami felénk jön, meg kell próbálni továbbadni.

– *Nagyné Máthé Klára*: Próbáljuk tanítványainkkal tudatosítani a középiskolában, hogy vannak tengeren túli francia területek és Európán kívüli frankofón országok. A tanárok természetesen igyekeznek a tv5-et megkedveltetni a gyerekekkel, ahol aztán pillanatok alatt rengeteg információt lehet felszedni. Az órán úgyis csak arra lesz idő, hogy megnézzük hol beszélnek franciául, megbeszéljük, hogy a kanadaiak – éppen úgy, ahogy a moldvai csángók – az anyaországtól elzártan őrzik nyelvüket és hagyományukat.

– *Körmendy Mariann*: Megboldogult középiskolai tanár koromban Belgiumba jártunk a gyerekekkel, ahol pillanatok alatt megtanulták az ott használatos szavakat és kifejezéseket, amit én nagy örömmel fogadtam az órán, de fontos feladatom tudatosítani, hogy így Belgiumban mondják. Az iskola könyvtára pedig egy polcnyi képregénnyel gazdagodott, amire a gyerekek a belga képregény-kultúra hatására kaptak rá.

– *Lótfi Éva*: Hála Istennek vannak diákcserék és Comenius programok. A középiskolások világát a diákcseré nyitja ki, meg a chat, ahol olyan mennyiségű kapcsolatot találnak, amit álmunkban sem gondolnánk és nem probléma számukra, hogy levelező- vagy beszélgetőpartnert találjanak.

– *Martonyi Éva*: Érdekességgként és reklámként mondom, hogy a most megjelent francia–magyar nagyszótárba tudatosan bevették a frankofónia nagy területeit és a függelékben szerepel az internet nyelve is, amit nyugodtan bevihetünk az órára is.



– *Lótfi Éva*: Vagy megkérhetjük őket, hogy tanítsák meg nekünk, mert valószínűleg jobban tudják.

– *Pálffy Gabriella*: A frankofónia kapcsán számomra nagy segítséget a franciaktatas.hu internetes portál jelentett. A tv5 *Cités du monde* része, ami ezen a portálon elérhető, olyan csodálatos anyagot nyújt a frankofón országokról és múzeumaikról, de akár Görögországról franciául, hogy ha valamilyen módon rá lehetne venni a hallgatókat és nyelvtanulókat, ezen anyagok jobb megismerésére, akkor egy csapásra bekerülne a magaskultúra is az életükbe. Csak az a kérdés, hogy hogyan sikerül erre rávenni őket. A többi portál, amit a franciaktatas.hu kínál inkább franciaországi: XX. századi francia történelem, francia iskolákban használt anyagok, filmek. Csak a technikai háttéren múlik, hogy használhassuk. Diákok és tanárok egyaránt kaphatnak kódokat a Francia Intézettől. A tanárok kódja lehetővé teszi, hogy a szükséges anyagokat letölthessük, a diák kódja erre nem jogosít, de mindent végignézhetnek, mindenhez hozzáférhetnek.

– *Körmendy Mariann*: Eljön az az idő is, vagy talán már el is jött, amikor francia nyelven szerzünk ismereteket. Talán ebben is óriási motiváló szerepe lehet a tanárnak.

– *Az utóbbi 10-20 évben valamennyien szemtanúi voltunk a francia nyelvtanulás térvesztésének, elsősorban az angol nyelv kötelező érvényű elterjedése miatt. Hogyan látjátok ti a franciatanítás jövőjét, lehetőségeit és mit gondoltok, hogy mit tehetünk mi nyelvtanárok? Milyen perspektívákat nyújt a francianyelv az eljövendő generációknak?*

– *Fodorné Jáborcsik Erzsébet*: Az Unióba lépéskor volt egy érezhető keresleti fellendülés, a szülők is jobban támogatták, hogy a gyermekük franciául tanuljon. Aztán egy kisebb visszaesés következett, de mi a legjobb tudásunkkal próbáljuk énekkari utazásokkal, diákcserekkel népszerűsíteni a franciatanulást, a mi iskolánkban ez jó útnak bizonyul. Tudom, hogy vannak iskolák, ahol egyre kevesebben tanulják a franciát, ott viszont annak örülnek a tanárok, hogy kis csoportokkal dolgozhatnak. A kérdés az, hogy mennyire fogják szigorítani a kötelező csoportlétszámokat.

– *Nagyné Máthé Klára*: A Szilágyiban a kis nyelvek (olasz, spanyol) sikernyelvek, mert kevesen tanulják és folyton versenyeznek, ezeken a versenyeken jó helyezéseket érnek el, és ez nagyon jó reklám. Elterjedt az is, hogy a francia nagyon nehéz, átkozottul nehéz a helyesírása, amikor már a magyarral is annyi gondunk van. Az is probléma, hogy egyre nehezebb diákcsere-t összehozni, ma már többnyire csak utakat lehet szervezni, az pedig nem ugyanaz.

– *Fodorné Jáborcsik Erzsébet*: Nálunk az énekkar kapcsán olyan jól működnek a cserekapcsolatok, hogy évente több meghívást kell visszautasítanunk, mert nem futja az időnkéből. Tehát nem feltétlenül csak a nyelvi csere a jó motivációs eszköz. Volt nekünk egy rajzos cserénk is, egy művésztanár tanítványaival a magyar művészetet vitte bemutatni, nagyon érdekes volt és rengeteget adott a gyerekeknek. Ezek a cserék azonban csak személyes, ismeretségi alapon működnek.



– *Lótfi Éva:* Úgy látom, hogy a cserék elindultak egy nagyon jó irányba, mert mára már nem egyszerű cserék, hanem projektekké váltak. Annál jobbat el sem lehet képzelni, mint amikor a gyerekeknek van dolga az idegen nyelven. Mostanra azonban egy kicsit nehézkesek lettek ezek a Comenius-projektek, mert nagyon előre kell tervezni, azonkívül nem az utazásra, hanem a projektekre adnak pénzt, a gyerekeknek viszont gondjaik vannak az útiköltség kifizetéssel, valamint nagyon nehéz egész osztálynak cserepartnert találni.

– *Nagyné Máthé Klára:* A dolog másik nehézsége, hogy hány olyan tanárt találsz, aki ezt elkötelezetten, hosszútávon működteti. A cserék befulladásának további oka, hogy Magyarország mára elvesztette azt a diszkrét báját, amit a vasfüggöny jelentett. Az Európa Tanács szemináriumain is az hangzott el, hogy egy nyugatinak ma már nem vonzó, hogy csak úgy idejőjjön. Vagy kórus, vagy néptánc, vagy amatőr színjátszás, vagy környezetvédelem, de valamit ki kell találni, és három partnerszámot kell összehangolni. Ki kell találni, hogy milyen projekt keretében folyjon az interkulturális program, mert csak úgy jönni-menni-szétélni, világot látni nem lehet. Az egész egy nagy elbürokratizálódott szemfényvesztés.

– *Lótfi Éva:* Nem értek egyet azzal, hogy ez szemfényvesztés lenne, hiszen én nagyon sok ilyet csináltam már végig, és az egyik jobb volt, mint a másik. Szerintem minőségi változás a diákcserehez képest. A gyerekeknek dolga van az idegen nyelven, dolga van a másik kultúrájával. Rengeteg munka, pályázat, ráadásul – mivel egyáltalán nem biztos, hogy megnyerjük – lehet, hogy hiába dolgozol. Nagy felelősség, és valóban egyre nehezebb vállalkozó tanárt találni a feladatra.

– *Fodorné Jáborcsik Erzsébet:* Tovább bonyolítja a helyzetet, hogy csere normalis iskolában csak tanítási szünet idejére lehet szervezni.

– *Körmendy Mariann:* Annak idején egy újpesti középiskolában tanítottam, ahogy elterjedt a környéken, hogy ebben az iskolában minden évben mennek a gyerekek nyelvterületre és hogy stabilak a francia tanárok, akkor sikerült minden évfolyamon (négy párhuzamos osztály volt) három franciás csoportot indítani, és mindez az ott folyó munka miatt épülhetett így ki.

– *Pálffy Gabriella:* A felsőoktatás jövője a középiskolákon múlik. Az utóbbi években nagyon jól dolgoztak a középiskolák, mert az idén francia szakon 74 hallgatónk van és a minor szakon még 45, akik nagyon jó nyelvtudással rendelkeznek. (*Körmendy Mariann:* Pedig évek óta nem a legjobb franciások választják a francia szakokat.) Ez azt is jelenti, hogy a kétszakosság iránti igény megújulóban van és reméljük, hogy a mesterképzésben, ha esetleg költségtérítéssel is, majd ügyesen be is lehet fejezni mindkét diplomát.

– *Martonyi Éva:* Ez mind arra utal, hogy túljutottunk a mélyponton, még akkor is ha néhány intézményben – központi akaratra (de most nem ez a lényeges) – meg is szűnik a franciaoktatás. Egész biztos, hogy van jövőnk, és van jövője a tanári mesterszakoknak is, ott ügyesnek kell lenni, hogy azt valóban kihasználják





majd a diákok. A Francia Intézet statisztikái szerint hatalmasat ugrott a francia iránti érdeklődés, és állítólag a nyelvviskoláknál is. Miért? Mert kiderült, és egyre inkább világossá fog válni, hogy a magyar és az angol nyelv mellett, ha valaki szeretne jó állást kapni – és itt nem az Európai Unió szuper állásaira gondolok, hanem egy akármilyen állásra – még egy harmadik nyelvet kell ismernie. És a franciának komoly esélye van, éppen azért, mert a francia az Európai Unióban nagyon fontos munkanyelv. Ugyanez vonatkozik a spanyolra vagy az olaszra. Ez a versengés egészséges. Két-három idegen nyelvet kell tudni valamilyen szinten. Ezek a jövő kihívásai. Lehet, hogy a magaskultúra egy kicsikét háttérbe fog szorulni, de akkor elégedjünk meg egy munkanyelv szinttel. Szerintem ezt kezdik érezni már a szülők is, meg a felnővekvő generációk is. Komoly késztetést érzek, hogy kimenjek a Nyugati pályaudvar elé, hogy megkérdezzem az arra járóktól franciául, hogy hány óra. Nem tudom, hogy hányan válaszolnának, de bízom benne, hogy 10-15 év múlva egy picit többen.

Összegzésképpen szeretnék kiemelni néhány markánsan kirajzolódó gondolatot és egy személyes megjegyzést.

1. A magyar társadalomban az utóbbi évtizedekben nem volt sem divat, sem szükségszerűség, sem minta a többnyelvűség. Eljött azonban az a történelmi pillanat, amikor egy multikulturális, soknyelvű közösség részeként, európai polgárként és munkavállalóként, az új generációnak a nyelvi kérdéssel is szembe kell néznie. Európában valószínűleg nem lesz elegendő a lingua franca (ma az angol) ismerete. Magyar emberként legalább két, de inkább három idegen nyelvre lesz szüksége egy tanult embernek. Európa ragaszkodni fog az európai kultúrához, melynek letéteményesei az európai közös nyelvek lesznek.

2. A nyelvtanításban egyre nagyobb hangsúlyt kapnak a különböző népek és kultúrák kommunikációját segítő szociokulturális ismeretek. A kulturális különbözőségek tanítása segíti a nyelvtanulókat a multikulturális világ és saját kultúrájuk értékeinek felismerésében. Ezen ismeretek, bár egyre nagyobb teret nyernek, nem fogják kiszorítani a magaskultúrát – amennyiben lesz aki közvetítse –, mert a diákoknak erre határozott lelki igénye van. A kérdés inkább az, hogy milyen eszközökkel, milyen csatornákon és milyen módszerekkel közvetítsünk klasszikusokat. A kultúrák közvetítésben óriási szerepe van a francia intézményi háttérnek, annak, hogy milyen segítséget, milyen anyagokat, milyen programokat, milyen lehetőségeket, milyen útmutatást kapnak a franciatanárok. Mit közvetít magáról a célország. „*Vigyázó szemetek Párizsra vessétek!*”

3. A nyelvválasztást nagyban befolyásolja az, hogy a nyelvtanulónak milyen lehetőségei vannak arra, hogy személyes kapcsolatba kerülhessen az adott nyelvről kultúrájával. Ezt segítheti egyrészt a tanárok személyes varázsa, a francia kultúra és a tanári pálya iránti elkötelezettsége, nagyjából pedig a diákcserék.





A diákcserék, esetleg nyelvterületi táborok szervezéséhez óriási segítséget jelentene egy kis erkölcsi és anyagi támogatás, tanácsadás, hiszen a nyelvtanárok egyre nagyobb nehézséggel találják szemben magukat ezen kapcsolatok kiépítése és fenntartása kapcsán.

Nézetem szerint személyes példák alapján lehet a legtöbbet tanulni. Nagy szükségét érzem az ilyen beszélgetések, véleménycserék létrejöttének. Reményem szerint sikerült egy-két gondolat megfogalmazásával segíteni a mindennapi tanári gyakorlatot. A cikk írója számára pedig külön öröm, hogy bemutatatható néhány karizmatikus franciatanárt.



Völgyek és dombok





François Villon

## Ballade des contre-vérités

Il n'est soin que quand on a faim  
Ne service que d'ennemi,  
Ne mâcher qu'un botel de fain,  
Ne fort guet que d'homme endormi,  
Ne clémence que félonie,  
N'assurance que de peureux,  
Ne foi que d'homme qui renie,  
Ne bien conseillé qu'amoureux.

Il n'est engendrement qu'en boin  
Ne bon bruit que d'homme banni,  
Ne ris qu'après un coup de poing,  
Ne lotz que dettes mettre en ni,  
Ne vraie amour qu'en flatterie,  
N'encontre que de malheureux,  
Ne vrai rapport que menterie,  
Ne bien conseillé qu'amoureux.

Ne tel repos que vivre en soin,  
N'honneur porter que dire : „Fi!”,  
Ne soi vanter que de faux coin,  
Ne santé que d'homme bouffi,  
Ne haut vouloir que couardie,  
Ne conseil que de furieux,  
Ne douceur qu'en femme étourdie,  
Ne bien conseillé qu'amoureux.

Voulez-vous que verté vous dire?  
Il n'est jouer qu'en maladie,  
Lettre vraie qu'en tragédie,  
Lâche homme que chevalereux,  
Orrible son que mélodie,  
Ne bien conseillé qu'amoureux.

Szabó Lőrinc

## Ellentétek

Szomjan halok a forrás vize mellett;  
Tűzben égek és mégis vacogok;  
Paraszas kályhánál vad láz diderget;  
Hazám földjén is száműzött vagyok;  
Csupasz féreg, díszes talárt kapok;  
Hitetlen várok, sírva nevetek;  
Az bíztat, ami tegnap tönkretett;  
Víg dáridó bennem bosszúság;  
Úr vagyok, s nem véd jog, se fegyverek;  
Befogad és kítaszít a világ.

Nem biztos csak a kétes szememnek  
S ami világos, mint a nap: titok;  
Hiszek a véletlennek, hirtelennek,  
S gyanúm az igaz körül sompolyog;  
Mindig nyerek és vesztes maradok;  
Fektemben is a fölbukás fenyeget;  
Van pénzem, s egy vasat se keresek,  
És reggel köszönök jó éjszakát;  
Várom, senkitől, örökségemet;  
Befogad és kítaszít a világ.

Semmit se bánok, s ami sose kellett  
Kínnal mégis csak olyat hajszolok;  
Csalánnal a szeretet szava ver meg,  
S ha igaz szólt, azt hiszem, ugratott;  
Barátom aki elhitesi, hogy  
Hattyúk csapata a varjú-sereg;  
Igazság és hazugság egyre-megy,  
És elhiszem, hogy segít, aki árt;  
Mindent megőrzök s mindent feledek;  
Befogad és kítaszít a világ.

### AJÁNLÁS

Herceg, kegyes jóságod lássa meg:  
Nincs eszem, s a tudásom rengeteg.  
Lázongva vallok törvényt és szabályt.  
S most mi jön? Várom pályabéremet  
Mert befogad és kítaszít a világ.





## A KPSZTI rovata

# MAGYAR CSEREKAPCSOLATOK ÉS PROJEKT- EGYÜTTMŰKÖDÉSEK A VILÁG KERESZTÉNY INTÉZMÉNYEIVEL

---

### **PROHÁSZKA OTTOKÁR KATOLIKUS GIMNÁZIUM, BUDAKESZI**

#### *Európai történet*

A nyelvoktatás területén kiemelkedő motivációs és nevelési lehetőségeket rejtnek az intézmények közötti cserekapcsolatok. A gyakorlati nyelvhasználat, a kultúrák találkozása, az életmódok összehasonlítása tágul világunkban nélkülözhetetlen tanulási lehetőséget biztosítanak. Szélesíti a diákok látókörét, fejleszti önállóságukat, motivációs forrásként működnek és a tanárok számára kincset érő tapasztalattal jelentenek. A kialakuló vagy megerősödő barátságok, az emberi kapcsolatokból fakadó öröm pedig a legértékesebb megtapasztalása a másik ember, egy másik kultúra megismerésének és a kölcsönös megértésnek.

Az elmúlt években – többek között az Európai Unió pénzügyi támogatásának köszönhetően – a projektmunka vált az együttműködés legnépszerűbb formájává. Az első sikeres projekt-együttműködést 2002-ben a sigmaringeni Miasszonyunk Katolikus Gimnázium tanulóival és gimnáziumunk tizenegyedikes diákjainak (14) részvételével szerveztük. A program címe: „A polgár, mint erkölcsi lény”. Thomas Mann: Tonio Kröger és Márai Sándor: Egy polgár vallomásai alapján vizsgáltuk a kor német és magyar polgári társadalmának sajátosságait. Mindkét mű kiváló fordításban állt rendelkezésre. A kétfordulós projektben (tavasszal Németországban, ősszel Magyarországon) nagy lelkesedéssel, igényes munkával vettek részt a diákok.

Ezen felbuzdulva a következő évben „Az 1848–49-es forradalmak Európája” címmel a német- és magyarországi szabadságharc történelmi, gazdasági, politikai, irodalmi és művészeti vonatkozásait hasonlítottuk össze. Keresve az azonos és eltérő motívumokat, módszereket és azok – akár napjainkig tartó – hatásait. (Különös élmény volt Petőfi Sándor Nemzeti dalának magyar nyelvű előadása után látni a sok könnyes szemű német diákot, akiket különös módon megérintett szavaló diákunk lelkesedése és fordítás nélkül is megértették a vers mondanivalóját.)

A Comenius nemzetközi pályázat adta lehetőségekkel gimnáziumunk első alkalommal 2004-ben élt, amikor, a németországi Werther város evangélikus gimnáziumának meghívására, csatlakozott a „Fliegen. Eine europäische Geschichte”





című projekthez, melyben Németország, Szlovénia, Szlovákia, Lengyelország, Belgium, Írország, Málta és Magyarország egy-egy iskolája vett részt.

A hároméves folyamat egyes szakaszaira évenként pályáztunk a nemzeti Tempus Közalapítványnál. A pályázatnak tartalmaznia kellett a program célját, stratégiáját és az aktuális évben tervezett lépések leírását, végül a részletes költségvetést. A közös célokat az első tanári találkozó után a német projektkoordinátor fogalmazta meg és juttatta el a Brüsszelbe és a partnerekhez. Iskolánk programtervét és vállalásainkat a „központi terv”-hez igazodva és igazítva küldtük el a hazai Tempus Közalapítványhoz. A futamidő alatt összesen több mint 15 000 euró támogatást nyertünk.

„A repülés európai története” című projekt fő célja volt, hogy tantárgyakat kapcsoljon össze, és kompetenciák megerősítésére illetve (ki)fejlesztésére összpontosítson. Minden résztvevő iskola számára adott volt a lehetőség, hogy a helyi viszonyoknak megfelelően, egyénileg alakítsa a projektmunkát. Így az egyes iskolák saját pedagógiai programjuk és tantervük céljait és eszközeit vették figyelembe. Intézményünkben a 9. és a 10. évfolyamra esett a választás. A diákok érdeklődése már ismert szakterületeken szerzett ismeretekre irányult: természettudomány, technika és informatika vagy történelem, irodalom és környezetvédelem. Mivel a diákok csoportosítása a partneriskolákban is hasonló elvek szerint történt, az azonos érdeklődésű csoportok internet és e-mail segítségével kommunikáltak egymással. A diákok német és angol nyelven tartották egymással a kapcsolatot, végeztek egyéni illetve értékes közösségi munkát a projekt saját honlapján, melynek egyes fórumaira más-más jelszóval léphettek be a diákok és a tanárok. A projekt három éve alatt 50-60 diák és 10 tanár vett részt a munkában.

Iskolánk a latinoktatásra alapozva vállalta Ikarosz és Daidalosz mítoszában, a repülés kezdeteinek bemutatását. A Leonardo da Vinci által készített tanulmányoktól a repülés fizikai és fiziológiai sajátosságain át, a repülés történetének, valamint perspektíváinak vizsgálatára és bemutatására is jutott idő. Jártunk Ferihegyen és vitorlázó repülőtéren is, megtekintettük a Leonardo-kiállítást és elemeztük Müller Péter: A madárember című megindító regényét a repülés magyar úttörőiről.

Az egyes éveket előkészítő tanári találkozókon konkrét terveket dolgoztunk ki a soron következő projekttalálkozóra, melyeken már diákok is részt vettek. A megbeszéléseken komoly szakmai tapasztalatcsere zajlott, megismerkedtünk a rendező országok oktatási rendszerével, rácsodálkozhattunk számos hasznos, új módszerre. A kialakult barátságok mellett, hosszú távúnak ígérkező együttműködés jött létre iskoláink között.

A projekt eredményei közül kiemelkedik a letölthető hétnyelvű repülési szótár, a megszerkesztett repülőgépmoделlek, sárkányok, a filmek, dalok, rajzok és plakátok, melyek maradandó emlékei a közös munkának. A manuális, intellektuális és emocionális tevékenység harmóniája mind a diákoknak, mind a tanároknak



sok örömet hozott. Minket magyarokat pedig büszkeséggel töltött el, hogy a repülés úttörője hazánkfia volt.

A projekt három évének lejártával már tervezzük az együttműködés folytatását néhány új partner bevonásával. (Az első találkozót 2008 tavaszára tervezzük.) Az időigényes projektmunkában résztvevő diákjaink mindegyike koncentráltan tanult bizonyítványuk javuló eredményeket mutatott, és kivétel nélkül felvételt nyertek állami finanszírozású képzésre. Egyikőjük a Műszaki Egyetem Gépészmérnöki karára jutott be, és alig várja a szakosodás lehetőségét, mert repülőmérnöknek készül.

Testvériskoláinkkal (Németország, Felvidék, Délvidék) arra törekszünk, hogy tematikus projektekkal mélyítsük és tegyük tartalmasabbá kapcsolatainkat, mert ezek komplex hozadéka többszöröse az önmagában is értékes, hagyományos diákcsereének.

*Kőrösiné dr. Merkl Hilda, Rácz Mátyás*

## **MINDSZENTY JÓZSEF ÁLTALÁNOS ISKOLA, GIMNÁZIUM ÉS KOLLÉGIUM, ZALAEGERSZEG**

### **„Pörköltért cserébe csiga”**

Gimnáziumunk és a franciaországi Voiron város Notre Dame des Victoires gimnáziuma között immáron hetedik éve működik tanulmányi és kulturális kapcsolat. Diákjaink minden év őszén vendégül látják testvériskolánk tanulóit, tavasszal pedig mi töltünk egy hetet Franciaországban. Iskolánk pedagógiai programjában különösen fontos szerepet tölt be ez a kapcsolat, mivel francia tagozatos diákjaink lehetőséget kaphatnak arra, hogy anyanyelvi környezetben tanulhassák a nyelvet. A voironi iskolában ugyanis külön a magyar diákok részére tartanak francia kollégáink országismeret, francia nyelvtan és irodalom, valamint történelem órákat. A tanulás mellett persze jut idő kirándulásra és kulturális programokra is: az évek során számos kirándulást szerveztek nekünk Dél-Franciaországba, a környező nagyobb városokba, az Alpok gyönyörű tájaira.

Bár a francia diákok számára Magyarország főleg turisztikai szempontból érdekes, leginkább a fővárosra, a magyar pusztára, a Balatonra kíváncsiak, de szívesen „belekóstolnak” a magyar családok életébe, és természetesen a magyar konyha remekeibe is, megtanulnak egy-két magyar szót, kifejezést. Mindig nagy sikert arat a közös est szervezése, ahol magyar különlegességek várnak a francia gyerekekre. Ugyanezt persze a mieink is „visszakapják” Franciaországban.

A cserekapcsolat működése nem korlátozódik a látogatások két hetére, hiszen az utazások szervezése mellett a tanórákon egész évben folyik a kulturális programok előkészítése. Diákjaink francia nyelvű kiselőadások formájában mutatják be országunkat, nyelvünket és kultúránkat az ideérkező voironi diákoknak. A





francia tanárokkal egyeztetve a magyar gyerekek is előre megismerik a rájuk váró programok többségét, így előre tudnak foglalkozni a számukra eddig ismeretlen városok nevezetességeivel, történelmével, francia írók, költők alkotásaival. A francia nyelv tanulása sem merülhet ki a tankönyv anyagának elsajátításában, jó ha megismerkednek a nyelvet beszélő emberek mindennapjaival is.

Minden évben két vagy három legeredményesebb francia tagozatos tanulónk két hónapot tölthet csereiskolánkban. Ez idő alatt iskolába jár, dolgozatot ír, felel, részt vesz az iskolai és családi rendezvényeken, igazi „francia diákként” él a fogadó családban.

Iskolánk francia tagozatos osztálya évről-évre egyre több jelentkezőt vonz, ami- ben nagy szerepet játszik a sikeresen működő cserekapcsolat. Már a beiratkozás- kor több gyerek érdeklődik a kiutazás lehetőségéről. Mára az öt évfolyamon kö- zel 140 diák tanul francia tagozatos osztályban. Minden évben vannak diákjaink, akik francia szakon folytatják tovább tanulmányaikat, sokan tesznek sikeres nyelv- vizsgát, kiváló érettségit.

### **Egy tanév az Egyesült Államokban**

Ki vitatná, hogy a nyelvtanulás leghatékonyabb módja az idegen nyelvi környezetben eltöltött huzamosabb idő? Arról nem is beszélve, hogy az utazó – a nyelvismeret fej- lődésén túl – egy másik kultúra megismerésével, emberségében is gyarapodik. Minél távolabbi azonban a célnyelvi ország, annál nehezebb és költségesebb a kijutás. Eb- ben próbál segítséget nyújtani a *Global Outreach* amerikai alapítvány, melyet alapítói a 90-es évek elején hívtak életre, azzal a céllal, hogy a rendszerváltást követő években segítsék a közép- és kelet-európai, volt szocialista országok katolikus egyházainak megerősödését. A sikeres pályázók egy teljes tanévet tölthetnek egy katolikus közép- iskolában, ez idő alatt egy amerikai család vendégszeretetét élvezve. A program létre- jötté óta eltelt több mint másfél évtized alatt mintegy 200 magyar, szlovák, cseh, lit- ván és lett diák tanulhatott Wisconsin, Minnesota és Nebraska államok városaiban.

A program nem csupán az angol nyelv minél tökéletesebb elsajátítását tűzi ki célul, hanem segítve diákjainkat talentumaik felismerésében és kibontakoztatásá- ban, a helyi iskolai és plébániai életbe integrálva felkészíti őket az itthoni közös- ség elkötelezett szolgálatára. E program keretében tölthetett egy tanévet *Tóth Ágnes* a Nebraska állambeli Omahában. Kint szerzett tapasztalatait így foglalta össze:

„Az itthoni 11. osztály elvégzése után Omahában ismét a 11. évfolyamba jár- tam, de a teljesen eltérő oktatási rendszer ezt hamar feledtette velem. A néhány kötelező tantárgy (matematika, irodalom, történelem) mellé a diákok maguk vá- laszthatják meg óráikat (akár a mi egyetemünkön). Így újságírással, zenekari és kórusmunkával, művészetekkel és számtalan tudománnyal is foglalkozhattunk. Az órarend megjegyzésével sem volt különösebb problémám, hiszen minden nap ugyanazokat a tantárgyakat tanultam. Az óraszám azonban magas, így sok lehe-





tőség adódott kiegészítő anyagok tanulására is. Gyakoriak voltak a külön készü-  
lést igénylő, úgynevezett projektmunkák is.

A katolikus iskolák minden államban fizetősek, de ezek a legszínvonalasabb intéz-  
mények. Sok diáknak kell dolgoznia, hogy családja kifizethesse az évi 1,2 millió fo-  
rintnak megfelelő tandíjat. Az egyetemek szintén magas tandíjakkal működnek, de  
ezek nagy része pályázattal fedezhető, mely támogatásokat a félévi átlag alapján kü-  
ldik a diákoknak. Kint tartózkodásom ideje alatt több felvételi ajánlatot is kaptam kü-  
lönböző egyetemekről, mivel az évfolyam tíz legjobb diákja között voltam. Az embe-  
rek nagyon közvetlenek az iskola falain belül, és azokon kívül egyaránt. Mindenki  
mosolygósan üdvözli a másikat, függetlenül attól, hogy ismeri-e az illetőt. Ez a men-  
talitás nagyban segítette a beilleszkedésemet, ráadásul az emberek kíváncsiak az  
európai kultúrára. A legtöbbet mégis befogadó szüleimnek köszönhettem, akik  
felejtethetlenné tették minden napomat, és valóban családtagként tekintettek rám.

Az iskola jelmondata: Dux Esto! (Légy vezető!) Egyben programadó szlogen:  
rengeteg lehetőség kínálkozik a vezetői képességek fejlesztésére. A diákok sok ka-  
ritatív tevékenységet vállalnak, és szívesen látnak el különböző feladatokat a plé-  
bániákon. Ezek teljesítése egyébként az iskolai követelményrendszerben is szere-  
pel. Például résztvevői voltunk egy washingtoni abortusz elleni tüntetésnek.

Hogy miben gazdagított leginkább ez az egy év? Tapasztalatszerzésben, látó-  
köröm szélesítésében, az amerikai kultúra megismerésében, magabiztosságban  
és természetesen az angol nyelv elsajátításában.”

Az idei tanév folyamán iskolánk további két tanulója, Kanta Henrietta és Ko-  
vács Viktória tanulhat a Global Outreach Program keretében az Egyesült Államok-  
ban. Reméljük, hasonló szép élményekkel gazdagodva térnek vissza hozzánk.

*Virág Józsefné*

## **FRÁTER GYÖRGY KATOLIKUS GIMNÁZIUM ÉS KOLLÉGIUM, MISKOLC**

### ***Hogyan hasznosítható módszertanilag egy külföldi kapcsolat a nyelvtanításban?***

Egy olyan szöveget választottam idegen nyelvi munkaközösségünk életéből, melynek  
módszertanából talán más iskolák is meríthetnek majd ötleteket: a nagyon régóta  
működő németországi testvériskolai kapcsolatunk tapasztalatairól szeretnék írni.

Előjáróban csupán annyit, hogy iskolánkban, amely nyolc- és négyosztályos  
rendszerben működik, első idegen nyelvként angolt és németet oktatunk, máso-  
dik idegen nyelvként angolt, németet, latint és franciát. A német nyelv tehát vagy  
első, vagy második nyelvként nagyon gyakran szerepel a gyerekek választásában.





1996 óta működik a gimnázium legrégebb, mindmáig élő, aktív testvériskolai kapcsolata egy bajor gimnáziummal, amely egy tanári hospitálási programból alakult ki. Minden tanévben kb. 15-20 diákunk utazhat ki – ugyanennyit fogadunk is természetesen – különböző projektek keretében. Tehát ezek az utak nem csupán nyelvismereti és turisztikai célokat szolgálnak, hanem mindkét fél egy előre egyeztetett projekttemán dolgozik a látogatások ideje alatt. Az énekkarunk például már két alkalommal is járt kint, de a zene mellett dolgoztunk már együtt művészeti, hittan, történelmi, országismereti, irodalmi és folklór témájú projekteken is.

A közös munkálkodásnak mindig van konkrét produktuma is: közös énekkari fel lépés a német kórossal, ahol például – az előzetesen elküldött kották segítségével – az énekkarunkat német zenészek kísérték. Fotó- és rajzkiállítás közösen alkotott művekből, amelyeket mindkét iskolában kiállítottuk, sőt, a német iskolában jótékony sági vásárt is rendeztek belőle. A hittanprogram kapcsán közös, kétnyelvű misét tartottunk az iskolai kápolnában, ahol magyar és német ministránsok közreműködése mellett az evangélium és a könyörgések is két nyelven szóltak. Számos önképzőkori beszámoló, CD, kreatív kiadvány jelzi az elmúlt években a feldolgozott témák által bejárt útvonalat. Ezeket évről évre nagy odafigyeléssel és ötletesen készítjük el: a „Hagyományok nyomában” című projekt keretén belül például nagyon megtetszett nekünk egy jellegzetes, bajor népviseleti fejfedő, az ún. Goldhaube. Erre az évre vonatkozó fényképes dokumentációt tehát Goldhaube formájúra készítettük: keménypapírt fedtünk be óarany szöveggel, és abba ragasztottuk a képeket. Még ki is cakkoztuk a szélét, ahogyan a valóságban láttuk. Nagyon tetszett odakint, ki is állították az iskolában! A hittanos projekt kapcsán – ahol természetesen sok templomot jártunk végig – egy templomformájú háttér került egy csomagolópapírra, s mert sok szó esett a templomok külső és belső felépítéséről, játékosan a résztvevő gyerekek mosolygós fotóit ragasztottuk a képzeletbeli rózsablakok helyére. Az „Irodalmi élet városunkban” témakör kapcsán kölcsönösen megtanultak egy-egy verset a helyi költők legismertebb műveiből. Az „Iskolai hagyományok” ajándéka egy közös címeres tri kó (elöl a magyar, hátul a német iskoláé), az országismeretié egy fényképekből, prospektusokból készített hatalmas plakát-montázs volt.

A projektek iránt érdeklődő gyerekek számára az utazás szinte ajándék, mert költségeink nagy részét a német fél pályázati pénzekből fedezi, illetve iskolai alapítványunk is támogatja az utat. A gyerekek mindig családoKNál laknak; egy előzetes, frappáns jellemzés alapján osztjuk őket német kollégáinkkal egymáshoz.

S hogy milyen módszertani hozadék lehet egy ilyen régóta tartó, folyamatos külföldi kapcsolatnak? Rengeteg! Most csak egy párat sorolnék fel.

Nyelvszakos tanáraink mind egyetértenek abban, hogy a motiváció egyik nagyon fontos eszköze ez a kapcsolat. A kiutazás előtt álló gyerekekkel minden eshetőségre felkészülünk, eljátszunk képzeletbeli, de lehetséges helyzeteket: beszélgetés a vendéglátó családnál; eligazítás, érdeklődés valami iránt a városban stb. Ezek a





helyzetek természetesen könnyedén kapcsolhatók a szóbeli érettségi szituációihoz, témaköreihez is, az írásbelihez pedig az e-mail kapcsolat és a levelezés kapcsán felmerülő formulák. Ezekre gyakran lehet hivatkozni az órán is, s ezáltal előbbé, személyesebbé teszünk egy-egy feladatot. Önálló munkaként, előzetesen mindig kiosztjuk az adott projekttema rájuk eső részét, amit aztán közösen megbeszélünk a kiutazás előtt. Soha nem megyünk készületlenül! Mindez kutatómunkát és szótárazást is jelent, amiben természetesen mi is segítünk, irányítjuk a figyelmüket, csiszoljuk fogalmazásaikat és szükség esetén bizony ki is kérdezzük a szavakat. Ahogy jobban megismerjük tanítványainkat, úgy válik kapcsolatunk egyre közvetlenebbé. Minden kint töltött napért két gyerek a „felelős”, ők a „Protokollfűhrerek”, azaz jegyzőkönyvvezetőink, a nap történéseit foglalják össze németül, ami aztán iskolaújságunkban – a nevük feltüntetésével – megjelenik, és felhasználjuk a német fél számára küldött dokumentációhoz is. (Erre már az ottani tanárkollégák is felkészülnek és sokszor segítenek is gyerekeinknek néhány odaillő szófordulattal...)

Bármi legyen is az éves projekttema, a gyerekeknek a tíz kint töltött nap alatt mindenképpen meg kell tanulniuk bizonyos mennyiségű új szót. Erre a célra van egy külön „százzavas”-nak nevezett füzetük, amibe az út kapcsán előforduló, nekik valami miatt különösen tetsző szavakat, szófordulatokat beírják. A hazatérés után ezeket a szavakat – ami természetesen lehet több, mint száz – mindenkitől kikérdezzük. Emellett mi is jegyzeteljük azokat a gyakran előforduló „szakszavakat”, amelyek fontosak az éppen futó téma kapcsán. és ezekből mi is összeállítunk egy „mini projektszótárt”. Pedagógiaailag és módszertanilag arra törekszünk, hogy ezeknek az utaknak az utazás élménye mellett nyelvi hozadéka is legyen, amit igyekszünk következetesen előkészíteni, betartani és kikérdezni.

Az utakról tájékoztatjuk az egész iskolát, fontosnak tartjuk, hogy mindenki tudjon róla azok is, akik már voltak kint, és azok is, akik majd csak lesznek!

*Dr. Kozslikné Szabó Marianna*

## **GÖRÖG KATOLIKUS OKTATÁSI KÖZPONT, HAJDÚDOROG**

Intézményünkben nagy hangsúlyt fektetünk a nyelvoktatásra, ezért 2002–03-as tanév óta sávós oktatás folyik. A tanulók angol, német és olasz nyelvet választhatnak kezdő és haladó szinten. Ennek köszönhetően folyamatos lehetőség van a felzárkózásra, valamint külön nyelvi szakkör formájában készülhetnek az emelt- és középszintű érettségire. Egyre több diákunk tesz előrehozott érettségit és sikeres nyelvvizgát idegen nyelvből.

Mivel ma már az élet szinte minden területén elengedhetetlen, hogy nyelvet beszéljünk, kiemelkedő fontosságú, hogy iskolánk 2005 novemberétől Euro





nyelvvizsgahelyként is működik. A gimnázium négy, angol szakos nyelvtanárát képezték át vizsgáztatónak. Jelenleg angol nyelvből tehetnek a jelentkezők C típusú nyelvvizsgát alap és középfokon. 2007 márciusában német nyelvből is vizsgáztathattunk. Lehetőség van egy- és kétnyelvű vizsgatípust választani. A vizsgáztatás emberbarát légkörben zajlik, a vizsgázók 80%-a sikeres vizsgát tett. A tanulóknak lehetőségük van térítésmentesen részt venni egy nyelvvizsgára felkészítő tanfolyamon, a felkészüléshez szükséges tankönyvek is biztosítottak.

Diákjaink külföldön is tanulhatnak. Oktatási intézményünkben 2004–05-ös tanévtől kezdődően két tehetséges diáknak van alkalma arra, hogy a Global Outreach katolikus amerikai alapítvány által anyagilag támogatott programra benyújthassa pályázatát. Sikeres pályázat esetén egy tanévet tölthetnek az amerikai Visconsin állam egyik középiskolájának 11. évfolyamán, mely során a teljes oktatási költséget, az alapítvány fedezi. A pályázat elfogadásának szigorú feltételei vannak, melyeknek maximálisan meg kell felelni. Hazatérő diákjaink nemcsak lelkiekben megerősödvé, hanem tökéletes nyelvtudás birtokában folytathatják itthon tanulmányaikat. Az alapítvánnyal való kapcsolattartás folyamatos, 2006-tól magyarországi kirendeltség is működik.

Folyamatosan figyelemmel kísérjük a nemzetközi pályázatokat is, a Tempus Alapítvány továbbképzésein minden évben részt veszünk. Így valósulhatott meg az, hogy Görög Katolikus Gimnázium és az ausztriai waidhofeni Bundesrealgymnasium sikeresen pályázott egy nemzetközi Comenius programra a 2004-es tanévben. Miután mindkét ország pályázata támogatást nyert, két éven keresztül működött együtt a magyar és osztrák intézmény, hogy a kitűzött feladatok megvalósulhassanak. A projekt témája: „Szűz Mária élete a vallási ünnepek tükrében és ábrázolása az ikonokon.” Ezen belül 11 témakört választottunk közösen kidolgozásra, német, és magyar nyelven, melyet egy könyv formájában meg is jelentettünk. A könyv tartalmát folyamatosan készítette el a magyar és az osztrák projektben részt vevő 20-20 diák a tanáraik és a lelkiatyák segítségével. A koordinátor-szerepet a Görög Katolikus Gimnázium vállalta. A kommunikáció nyelve az angol volt. Mindkét országban az elméleti és a művészeti munkák befejezéseként, kiállítással és ünnepséggel zártuk le a programot. Minden egyes diákunk méltóan képviselte intézményünket és hazánkat. A két intézmény vezetősége úgy határozott, hogy a jövőben is fenntartják a két gimnázium között kialakult partnerkapcsolatot.

Miért is van kiemelkedő jelentősége egy nemzetközi programnak? A projekt segít megismerni az Európai Unió tagországainak kultúráját. Lehetőséget ad egy másik közösség szokásainak, hagyományainak és mindennapjainak megismerésére. Segíti a nyelvi kommunikációs készségek fejlődését. Motiválja a tanulókat a nyelvtudásuk tökéletesítésére. Nem utolsósorban pedig erősíti a diákokban azt a tudatot, hogy mi magyarok is az Európai Unió tevékeny polgárai vagyunk.

*Pogácsásné Opre Csilla*





## **KAROLINA ÓVODA, ÁLTALÁNOS ISKOLA, GIMNÁZIUM, ALAPFOKÚ MŰVÉSZETOKTATÁSI INTÉZMÉNY ÉS DIÁKOTTHON, SZEGED**

Hogy mikor eredményes egy nyelvoktatási módszer? Ha a végeredmény megaláddal tölti el a tanárt és a diákot egyaránt. A módszer, az a sokszor rögzös és meredek ösvény, amelyen haladva mégis elérjük céljainkat: van aki ezen a ponton megállapodik, mások számára ez csak egy megálló az újabb út előtt.

Iskolánk képzési rendszerén most kívánunk változtatni egy új, Európai Unió és környezetgazdálkodási tagozat bevezetésével, amely együtt jár a nyelvi óraszámok emelkedésével. Célunk, hogy a diákok két nyelv használható tudásával kerüljenek ki a gimnáziumból.

Cserekapcsolatokkal, külföldi ösztöndíjakkal (pl. Global Outreach) és nyári nyelvi táborokkal még hatékonyabbá és élvezetesebbé próbáljuk tenni a nyelvoktatást. Általános iskolánk és a fürstenwalde-i Bernhardinum katolikus iskola 2003 óta áll egymással testvériskolai kapcsolatban, mely kapcsolat első lépéseként iskoláink tanulói levelezés útján ismerkedtek meg egymással. Második lépésként 2003 nyarán a Bernhardinum iskola három frissen érettségizett lánya vendégtanárnéként vett részt iskolánk nyári nyelvi táborában. Iskolánk tanulói a német gyerekek segítségével lehetőséget kaptak – a német nyelv gyakorlására mellett – a német hétköznapiok, iskola, kultúra és szokások megismerésére, a barátságok elmélyítésére. 2004 áprilisának első hetében 11 német gyereket láttak diákjaink vendégül. E pár nap alatt tanulóink kipróbálhatták német nyelvtudásukat, és szembenézhettek számos – nyelvi és kulturális különbségekből adódó – nehézséggel, ily módon jutottak olyan fontos tapasztalatokhoz (tolerancia, információszerezés idegen nyelven, segítőkészség, együttműködés), amelyek elmélyítése célunk volt. Ugyanezen év augusztusában németországi látogatásra került sor, ahol tanulóink megismerkedhettek a német iskolai és családi élettel, Berlinnel és környékével, és tovább mélyíthették nyelvtudásukat. A testvériskolai kapcsolatban résztvevő tanárok is sokat profitáltak a személyes találkozásokból, ilyenkor részletesen bemutatják egymásnak iskolájuk életét, működését, beszélgettek a közös és sajátos problémákról.

2005 szeptemberében ismét fogadtunk egy diákcsoportot, ezúttal iskolai tanórákon is részt vehettek a német diákok, ezzel lelkesítve az alsóbb osztályokba járó tanulókat, kapcsolódjanak be ők is minél többen a csereprogramba. 2006 szeptemberében immár negyedik alkalommal került sor diákcsereére a két iskola között. Ebben az évben új diákcsoporttal repültünk Berlinbe, akik szinte semmit nem tudtak még levelezőtársaikról. Meglepő módon nagyon gyorsan beilleszkedtek diákjaink a német családok életébe, és ez nagymértékben Frau Schmidt előkészítő munkájának, a német családok nyitottságának és vendégszeretetének







köszönhető. Vendéglátóink 2007 júliusában viszonzták a látogatásunkat, sokan közülük most jártak először Magyarországon. Ezúttal Szeged és Budapest nevezetességein kívül az őszi magyar kultúrával igyekeztünk megismertetni a német diákokat: Ásotthalomra, Tápéra és Ópusztaszerre látogattunk el.

Iskolánk kiemelten fontosnak tartja a nemzetközi együttműködés fejlesztését, ezért csatlakoztunk 2004 májusában a Comenius projekthez, melynek elindítása angol, finn és portugál kapcsolatok kiépítésével kezdődött. Ekkor a három ország iskoláiból két-két tanár kereste fel iskolánkat, hogy egy lehetséges nemzetközi együttműködésről tárgyaljunk. Majd 2005 februárjában iskolánkból tizenöt diák és két pedagógus látogatta meg a cambridge-i Perse iskolát, hogy részt vegyen annak „Creative Art” programjában. Később, 2006-ban egy belga iskola is csatlakozott ehhez a kezdeményezéshez. Ebben az évben zárult le „Traditions” című Comenius projektünk, ami rendkívül sikeres volt, hiszen amellet, hogy gazdagította iskolánk helyi tantervét, elősegítette az egyes európai országok közötti hasonlóságok, különbségek felfedezését, megértését és elfogadását mind a diákok, mind a tanárok részéről. Nem utolsósorban pedig más népek is megismerték országunkat, kultúránkat és hagyományainkat.

*Horváthné Hodács Zsuzsanna*

## **NAGYBOLDOGASSZONY KÉTTANNYELVŰ KATOLIKUS ÁLTALÁNOS ISKOLA, JÁSZBERÉNY**

Intézményünkben 9 évvel ezelőtt indult az első két tanítási nyelvű osztály, amelyben magyar és német nyelven folyt a tanítás. A két tanítási nyelvű oktatás célja, hogy az anyanyelvi és a német nyelvi tudást egyidejűleg és kiegyensúlyozottan fejlessze. Első osztálytól kezdve heti 5 órában, csoportbontásban folyik a német nyelv oktatása. Az első osztályban a ritmus, a dalok, a mondókák és játékok kedveltetik meg a kisgyermekkel a nyelvet. A második osztály második félévében kezdődik az idegen nyelvi írás-olvasástanítás. Ezen kívül egyes készségtárgyakat is célnyelven tanulnak a gyermekek: a rajzot, a testnevelést és a technikát. Harmadik és negyedik osztályban ez kiegészül a természetismeret tantárggyal, ötödik osztálytól pedig az országismerettel és a kommunikációval. Így a gyerekek mindennapi németórájukon kívül az életkorunknak és nyelvi szintjüknek megfelelő tantárgyakat is két nyelven sajátítják el. Ezáltal jelentős szókincsbővítésre nyílik lehetőség, hiszen a mindennapi szóhasználaton kívül a különböző tárgyak szakszókincsével is megismerkednek. Az anyanyelvi tudás fejlesztése, a magyar kultúra megismerése mellett a tanulók magas szintű idegennyelv-ismeret és nyelvtanulási képesség birtokába jutnak. Hatodik osztálytól szakkör formájában lehetőség van második idegen nyelvként az angol tanulására is. Kolléganóm





tapasztalata alapján a diákok sokkal gyorsabb ütemben sajátítják el az angol nyelvet, mint a nem két tanítási nyelvű osztályok tanulói.

Az országismeret tantárgy biztosítja a német nyelvű országok, a különböző kultúrák értékeinek alaposabb megismerését, mely által gyerekeink megértőbbé, toleránssabbá, nyitottabbá váljanak, táguljon világképük. Jászberény városának hosszú évek óta, sokirányú együttműködése van az észak-németországi Vechta városával. Iskolánk 1993-ban vette fel a kapcsolatot a testvérvárosbeli Ludgerus-Schule katolikus iskolával. Minden ősszel a mi diákjaink utaznak Németországba, tavasszal pedig vendégül látjuk a testvériskola tanulóit. Ennek a cserekapcsolatnak kiemelt szerepe van a nyelvtanulásban és gyakorlásban. A diákok tanítási órákon vesznek részt, családoknál laknak, tehát anyanyelvi környezetben van lehetőségük gyarapítani, elmélyíteni a németórákon tanultakat. Természetesen közös kirándulások is gazdagítják a programot. A baráti kapcsolatok nem korlátozódnak az évente kétszeri találkozásra, régebben leveleztek egymással a gyerekek, manapság az internet térhódításával e-maileznek, chatelnek – így válik mindennapi gyakorlattá a német nyelv használata.

A közös magyar–német nyelvű szentmisék, az együtt imádkozás is összeköt bennünket. Három éven keresztül a Comenius projekt keretében is együtt dolgoztunk, csapatunkat kiegészítve a Collège Saint Joseph iskola diákjaival a franciaországbeli Lignéből. A közös munkanyelv a német volt.

*Farkasné Turján Mariann*

## **SZENT JÓZSEF GIMNÁZIUM ÉS KOLLÉGIUM, DEBRECEN**

A Szent József Gimnázium és Kollégium, az egykori piarista gimnázium jogutódja, 1996-os alapítása óta folyamatos fejlődésen megy keresztül. Ennek egyik mérföldköve a 2007–2008-as tanévben átadott, teljesen felújított iskolaépület, amely az intézmény szellemiségéhez méltó háttérrel biztosít mind a diákok, mind a tanárok számára.

Az elmúlt tizenegy esztendő alatt az iskolában folyó nyelvoktatás is számos változáson ment keresztül, melyek közül a legjelentősebb az 1+4 éves képzési rendszer kiépülése, az úgynevezett nyelvi előkészítő (NYEK) osztály indítása volt a 2004–2005-ös tanévben. Ebben a képzési formában – melyet intézményünk az elsők között választott – a 9. évfolyamon, a nyelvi előkészítő első évében az idegen nyelv heti 12 órás intenzív tanulásán kívül magas szintű informatika-oktatás, valamint képességfejlesztő modulok várják a tanulókat. Eddigi tapasztalataink alapján a képzés igen népszerűnek és eredményesnek bizonyult, hiszen már több NYEK-es diák is sikeres nyelvvizsgát tett.

Szintén komoly előrelépésnek tekinthető a nyelvenkénti egységes tankönyvrendszer kidolgozása. A kezdeti időkben főleg az adott szaktanár felelőssége és



jogköre volt a csoportban használt tankönyv kiválasztása. Ez több okból sem volt előnyös. Az iskolai nyelvtanítás során sűrűn előfordul, hogy az évek alatt egy csoportot több tanár oktat. Ez önmagában sem szerencsés, de az idegen nyelvi tankönyvek széles választékából és a tanárok különbözőségéből fakadóan a tanárváltást gyakran tankönyvváltás is kísérte, amely megnehezítette a nyelvi folytonosságot.

Úde színfoltként jelent meg intézményünk idegen nyelvi palettáján a francia, amelyre már az elmúlt évek során is megfogalmazódott az igény a diákok részéről, de csak az idei tanévben vált lehetővé bevezetése. Reményeink szerint népszerű alternatíva lesz a többi választható nyelv között, és kellőképpen ellensúlyozza a napjainkban preferált angol–német párosítást.

Természetesen egy oktatási intézményben folyó munka hatékonyságát nem csak az előbb említett látványos változások tükrében mérhetjük le. A tanulás-tanítás folyamatában a legfontosabb kapcsolódási pontot még mindig a pedagógus jelenti. Személyében egyesül az intézmény szellemisége és pedagógiai irányvonala az egyéniségéből fakadó tanítási stílussal. Iskolánkban a nyelvtanárok, akik rendszeresen vesznek részt bel- és külföldi továbbképzéseken (kétszintű érettségi, egyházi középiskolák nyelvvoktatási módszertana stb.), a fiatalabb generációt képviselik mind korban, mind lelkiületben. Ezáltal könnyebben tudnak közös hangot találni a diákokkal, ami véleményünk szerint a sikeres munkakapcsolat alapja. Mindegyik nyelvi csoportban igyekszünk a diákok tudásszintjének megfelelő, eredményközpontú oktatást megvalósítani. A nyelvtanulás összetettsége miatt célszerűnek látjuk a hagyományos, komoly számonkérésen alapuló, szilárd nyelvtani vázra építő módszert a hazai nyelvtanításban a rendszerváltás óta jelen lévő kommunikatív megközelítéssel ötvözni, annál is inkább, mivel a megváltozott érettségi rendszer nagy hangsúlyt fektet ez utóbbi szerepére. Diákjaink komoly sikereket érnek el az előrehozott nyelvi érettségien, valamint a középfokú nyelvvizsgák megszerzésében is. Ezenkívül igyekszünk rendszeres lehetőséget biztosítani az iskolánkban tanuló fiatalok számára, hogy külföldi tanulmányi kirándulás keretében tudják kamatoztatni nyelvtudásukat. Az elmúlt években angol, német, olasz és francia nyelvterületre szerveztünk utazásokat, jártunk Londonban, Párizsban, bejártuk Svájcot, Német- és Olaszországot.

A nyelvtanár feladata azonban nem merülhet ki pusztán a célorientált oktatásban; rengeteg egyéb, nyelvvel kapcsolatos területet kell mozgósítania. A diákok folyamatos szerepvállalása különböző versenyeken, megmérettetésekben alapvető fontossággal bír: többek között önálló felkészülésre tanít, ami, ha megfelelő módon történik sikerélményt ad, és fokozza a tanulók önbizalmát. A szóbeli fordulók pedig rengeteg előzetes tapasztalattal vértetik fel diákjainkat a későbbi életük során rájuk váró tantárgyi vizsgák, nyelvvizsgák, valamint állásinterjúk előtt. Ehhez kapcsolódóan befejezésül, de a teljesség igénye nélkül, szeretnék felsorolni néhány kezdeményezést, ami iskolánkban az elmúlt években ezen a területen el-



indult. Intézményünk névadójának napján, a Szent József napon – sok egyéb mellett – nyelvi vetélkedőkkel is színesítjük a programot: többszintű fordítási, szépkiejtési verseny, illetve az angolszász kultúrával és civilizációval kapcsolatos vetélkedő, amelynek keretein belül irodalom, nyelvtan, történelem és popzene kategóriákban mérhetik össze diákjaink tudásukat. Megemlíthetjük még a kelta eredetű Hallowe'en ünnephez kapcsolódó rendhagyó tanórát, amit sötétedés után tartunk a debreceni Békás-tónál, és amelynek témája: szellemtörténetek és rémhistóriák. Ilyenkor október végén a vállalkozó kedvű fiatalok, tanáraikkal együtt, előadnak egy általuk olvasott vagy kitalált borzongató történetet. Szintén sikeresnek mondható intézményünk által hirdetett, többfordulós idegen nyelvi levelezőverseny, melyre hatodik és hetedik valamint nyolcadik és kilencedik évfolyamból lehetett jelentkezni a város általános és középiskoláiból. A legjobb írásbeli munkákat beküldők szóbeli megmérettetésen vettek részt, és közülük volt olyan diák is, aki sikeres teljesítménye alapján felvételimmentességet nyert iskolánkba. Az iskolánkkal mindig is jó kapcsolatot ápoló Svetits Gimnáziumnak köszönhetően diákjaink nyelvtudásának fejlesztése és kulturális látókörük gazdagítása egy új lehetőséggel bővül. Egy egyesült államokbeli atya segítségével sikerült elindítani egy katolikus cserediákprogramot, amely lehetővé teszi a külföldi nyelvtanulást.

Hegedüs Balázs

## **SZENT ORSOLYA RÓMAI KATOLIKUS ÁLTALÁNOS ISKOLA, GIMNÁZIUM ÉS KOLLÉGIUM, SOPRON**

*„... a holtak és örökké élők nyelve: a világnyelv,  
amely előtt minden nemzet meghajol,  
s a senki nyelve, mely senkit meg nem aláz.”*

(Jókai Mór)

Iskolánk a keresztény szellemű oktatás mellett kötelezte el magát, s e célból jött létre – a Szent Orsolya rendnek köszönhetően – éppen 260 évvel ezelőtt. Törekvéseink ma sem változtak. Oktatásunk színvonalát mutatja az a tény, hogy a nálunk érettségizett, továbbtanulni szándékozó fiatalok több mint 95%-a legutóbb is sikeres felvételi vizsgát tett. Mindezekon túl, hagyományaink őrzése mellett, keressük az innovatív lehetőségeket. Igazodva a jelen kihívásaihoz, a természettudományok mellett a nyelvoktatás lehet az egyik fontos terület. Már az elmúlt tanévben is tapasztalhatóak voltak e két területen a megújulás jelei. Nyelvoktatásunk hatékonyságát jelzik az előrehozott nyelvi érettségik, illetve nyelvvizsgák magas száma.





Beszámolónkban szeretnénk képeket felvillantani az iskolánkban folyó nyelvoktatás lehetőségeiről, módszereiről.

Diákjaink számára már alig hihető, hogy a latin, a nyelvek királynője, valaha világnyelv volt, és mint ilyen az ismert világ szélő határáig eljutott. Kinek van ideje napjainkban egy holt nyelvet tanulni? Hogy mi értelme lehet? A latintól „ajándékba” kapjuk a nyelven és irodalmon túli kitartást, strukturált gondolkodást, önismeretet, a felebarátunkkal szembeni kezdeményező készséget. Édes anyanyelvünk torzulásának idején, a latin szövegek fordítása során szinte észrevétlenül válik egyre igényesebbé nyelvhasználatunk, élednek újra a kiveszőfélben lévő kifejezéseink.

A latin hallatán sokan gondolnak – Nyilas Misi hajdani társaival – a ragozási rendszerek értelmetlen biflázására, a bukástól rettegve. Ám ez a nyelv önkifejezés, gondolkodásmód megtestesítője, kultúra hordozója. Nézzünk egy-egy szöveg mögé: a latin ma is az antikvitas élő és ható, időszerű kincseinek közvetítője. Gyakorlati hasznát látjuk az élő nyelvek elsajátításánál. Soproni pedagógusként sajátos helyi adottságoknak köszönhetően testközelből tanulmányozhatjuk a római kor ránk maradt anyagi kultúráját, így válik számunkra élőbbé az örökség. Hogy ez a távoli kor közelebb kerüljön a diákok életéhez, igyekszem lehetőséget teremteni, hogy maguk is kipróbálhassák a korabeli életet: öltözködést, ételeket, játékokat, tanórán vagy azon kívül. Látniuk kell, hogy a nyelv, a történelem, az irodalom és a művészetek nem egymástól elszigetelten léteznek, hanem szoros egységet alkotnak. Ennek tanulmányozásához az órai munka mellett jelentős segítséget nyújt a Szépművészeti Múzeum Antik Gyűjteményének levelező pályázata, amelyen immáron ötödik éve veszünk részt a diákokkal. A latin nyelv virágkora és kultúrája közelebb hozza a Szentírás világát is, lehetőséget teremtve az evangélium alaposabb megértésére.

*Sztrókey Adél*

A számítógépek és egyéb elektronikus eszközök már a gyermekek életében is egyre nagyobb szerepet játszanak. Harminc évvel ezelőtt az emberek könyveket olvastak vagy bekapcsolták a rádiót, hogy információhoz, érdekességekhez, valami új tudáshoz jussanak. Tizenöt évvel ezelőtt ugyanerre szolgált a televízió..., manapság pedig egyre inkább a számítógép tölti be ezt a szerepet.

Kilenc éve dolgozom tanárként, jelenleg angol és német nyelvet tanítok. Napról napra szembesülök azzal, hogy egyre nehezebb felkelteni a gyerekek figyelmét. Lassan eljutunk oda, hogy csak a számítógép vagy a videó segítségével érhetjük el, hogy diákjaink bekapcsolódjanak a tanítási óra menetébe. De valóban elavultak a régi, jól bevált módszerek: az olvasás, a memoriterek, a történetmesélés, a szótármunka vagy a szerepjátékok?





Első és legfontosabb, hogy a gyerekek megszeressék az idegen nyelvet, majd minél több lehetőséget kell biztosítanunk arra, hogy konkrét helyzetekben gyakorolhassák azt. Erre ad kitűnő alkalmat a színjátszás. Diákjaimmal számos irodalmi alkotást dolgoztunk fel angol nyelven és mutattunk be különböző versenyeken. Úgy vettem észre, a szövegtanulás és színpadi munka során közelebb került a mű a diákok szívéhez, játszva tanultak és fejlődtek.

Tavaly ugyanezt a célt szolgálta az iskolánkban bemutatott kiállítás, „Jane Austen: Büszkeség és Balítélet” címmel. A diákok számára az irodalmi alkotás élvezetesebbé vált a kor zenéjének megszólaltatásával, divatjának megelevenítésével, irodalmi környezetének feltárásával. Az írott szöveg megértése, a sorok szárazsága és a nyelvtani struktúrák bonyolultsága eltörpült a fent említett élmények mögött.

*Dakhlaouiné Nagy Judit*

## **GÖRÖG KATOLIKUS ÁLTALÁNOS ISKOLA, MISKOLC**

A nyelvet sokféleképpen és különböző módszerekkel lehet tanítani, iskolánkban nagyon fontosnak tartjuk, hogy diákjainkat hozzásegítsük a minél eredményesebb tanuláshoz, ezért igyekszünk felkelteni és fenntartani érdeklődésüket, felmérni egyéni szükségleteiket, kiválasztani a legalkalmasabb tankönyvet, megtervezni a tanítás-tanulás folyamatának egyes lépéseit. Gondoskodunk arról, hogy a különböző képességű tanulók a megfelelő terhelésnek legyenek kitéve és segítünk a legmegfelelőbb tanulási módszer kiválasztásában. Szükségesnek látjuk a folyamatos biztatást, dicséretet, esetenként a „dorgálást” is.

Az első két évben a kicsik bepillantást nyernek az angol kultúra sajátos értékeibe, amelyet kezdetben főleg az ünnepek, versek és dalok képviselnek. Felfedezik az életkoruknak és egyéniségüknek megfelelő idegennyelv-tanulás sajátos módszereit. Ekkor kell kedvet ébreszteni a nyelvtanulás iránt és megalapozni a későbbi évek sikerét a receptív készségek fejlesztésével.

Kisgyermekkorban a nyelvtanulás a természetes nyelvelsajátítás folyamataira épül. A gyermekek számukra érdekes, értelmes, önmagukban motiváló és kognitív szintjüknek megfelelő kihívást jelentő tevékenységekben vesznek részt. Ezek során a célnyelvet hallva, a szituációt értve haladnak előre a nyelv elsajátításában. Ez a folyamat lassú, az idősebb korosztályra jellemző látványos nyelvi eredményt nem várhatunk.

Az angolórán a gyerekek az ismeretlen nyelven hallottakat a világról kialakult ismereteik alapján értelmezik, ezért elengedhetetlen, hogy a tananyag az általuk ismert tartalmakra épüljön. A tanterv az 1–4. évfolyamok anyanyelven megismert témaköreire, beszédzándékaira, fogalomköreire és tevékenységeire épül. A készségek közül a hallott szöveg értésének fejlesztése a legfontosabb, melynek





fejlődését az órai utasítások és a cselekvésre épülő játékos feladatok teljesítéséből követhetjük nyomon. A beszéd az egyszavas válaszoktól (igen, nem, név, szín, szám stb.), a memorizált, elemezetlen nagyobb egységek használatáig terjed. Természetes része a gyermekek órai beszédének a magyar nyelvű kérdés és válasz, melyet visszajelzésként, megerősítésként használnak a tanár célnyelvhasználatával párhuzamosan. A követelmények a természetes nyelvelsajátítás folyamatát tükrözve a szó és az egyszerű mondat szintjén mozognak.

Fontos feladatunk tudatosítani tanulóinkban, hogy anyanyelvükön kívül más nyelven is kifejezhetik magukat, azért hogy kialakulhasson bennük a nyelvtanulás iránti pozitív hozzáállás, képesek legyenek pár- és csoportmunkában dolgozni és megismerkedjenek néhány alapvető nyelvtanulási stratégiával.

Az 5–8. évfolyamra vonatkozó célok között fontos helyet foglal el a motiváció fenntartása, a tanulók sikerélményhez juttatása értelmes munkával. Lényeges szerepet tölt be a receptív készségek fejlesztése, melyek hozzájárulnak a produktív készségek fejlődéséhez is. Az évek előrehaladtával egyre nagyobb hangsúlyt kap a beszédkészség. Lényeges nevelési cél a tanulók olvasási igényének kialakítása és fejlesztése, érdekes, könnyített vagy eredeti, hosszabb szövegek olvastatásával. E korosztály nyelvelsajátítása során jobban támaszkodik memoriájára, mint a célnyelv szabályrendszerére, de egyre inkább képes szabályszerűségeket észrevenni a nyelvben. Cél, hogy az esetleges nyelvi hibákat maguk vegyék észre és javítsák, így segíthetjük őket autonóm nyelvtanulóvá válni. A nyolcadik osztály végére nyelvtudásuk eléri azt a mérhető szintet, mellyel képesek ismert témakörökben idegen nyelvű információt megérteni és adni, interakcióban sikerrel vesznek részt, új olvasmányélményekhez jutni és levelezést folytatni a célnyelven.

Míg felnőttkorban minél határozottabb céllal választunk ki egy nyelvet, annál inkább meg akarjuk tanulni. Gyermekekben viszont valakit csak az motivál, hogy jó osztályzatot kapjon vagy sokszor még az sem. Éppen ezért mi, pedagógusok, nagyon sokat tehetünk a tanulók motiválásáért és annak fenntartásáért. Mindehhez hozzásegít bennünket az órára bevitt tananyag érdekessége, a jól megoldott feladatok által szerzett tanulói sikerélmény, a kulturális vonatkozású élmények biztosítása, a dicséret és az osztályzatok. Mindenekelőtt pedig a személyes törődés és érdeklődés a diák iránt.

Tanárként is szükségünk van az újabb és újabb tapasztalatokra, melyek megszerzésére kiválóan alkalmasak a KPSZTI és a különböző tankönyvkiadók által szervezett továbbképzések, módszertani konferenciák. Mindig szívesen veszünk részt ezeken a képzéseken, mert érdekes előadásokat hallhatunk, valamint olyan bemutatkozó órákat nézhetünk meg, melyekből mi is erőt meríthetünk a továbbiakhoz.

A változatosság nagyon fontos a pedagógus számára: mi megtervezük a részleteket, de az „úton” rugalmasan követjük a tanulók igényeit. Jó kapcsolatot alakítunk ki a diákokkal és ügyelünk arra, hogy ők is barátságosan forduljanak egy-





máshoz. Mi is az „út” részesévé válunk, velük együtt viseljük el a nehézségeket és velük együtt éljük át annak szépségeit és örömeit. Felelősséggel tartozunk értük, hogy minden diákunk boldogan és megelégedetten folytassa az általános iskolában megkezdett útját.

*Bihall Viktória*



*Boldogasszony*







## Műhely

### ÖNISMERET ÉS EMBERRÉ VÁLÁS

---

OROSZLÁNY PÉTER

**A**z önnevelésben – amelynek az önismeret az alapja – a pedagógusoknak még a politikusoknál is nagyobb felelőssége van, hiszen ha ezt a mentalitást a család nem adja meg a gyerekeknek, egyetlen esélyünk az, hogy az iskola képes elemi erővel közvetíteni.

„Az egyetlen, ami valóban segít, önmagunk megismerése és szellemi, morális beállítódásunk ezáltal véghezvitt megváltoztatása.”

C. G. Jung (1975–1961)

Carl Gustav Jung a XX. század egyik legnagyobb szellemi hatású gondolkodója, szakmája szerint pszichológus, státusa szerint *ember*, vagyis olyan lény, akit szak tudása nem szűkített be tudományterülete falai közé, hanem képes volt az emberi teljességgel, az emberlét és az emberiség nagy problémáival is szembenézni. Nekünk, pedagógusoknak is *tágas téren* kell járnunk, soha el nem felejtve, hogy igazi hivatásunk nem csupán ismeretek átadása, hanem a *teljes* ember kibontása a gyerekekből. Az igazi érték „az ész és a szív összhangja” – ahogyan Tamási Áron ezt egyik gyönyörű írásában megfogalmazta. Ennek az összhangnak a megteremtése pedig nem képzelhető el az önismeretre való nevelés nélkül. Ehhez viszont – ahogy ezt előző számunkban leszögeztük – nekünk, magunknak kell önismeret-re szert tennünk.

Mindenkinek, aki neveléssel foglalkozik, tudnia kell, hogy világunk – ez alatt értsük most a meghatározó, nyugati civilizációt – végzete felé rohan. Évtizedek óta olvashatunk a növekvő veszélyekről, valamennyien ismerjük ezeket. Jung már az ötvenes években ironikusan fogalmazott erről: „Ha a fehér embernek nem sikerül megsemmisítenie saját rasszát nagyszerű találmányai segítségével, végül kénytelen lesz ráfanyalodni egy nagyon komoly önnevelési kurzusra.” Ebben az önnevelésben – amelynek az önismeret az alapja – a pedagógusoknak még a politikusoknál is nagyobb felelőssége van, hiszen ha ezt a mentalitást a család nem adja meg a gyerekeknek, egyetlen esélyünk az, hogy az iskola képes elemi erővel közvetíteni.

Mielőtt az önismeret megszerzésének lehetőségeit mérlegelnénk, tisztázzuk, mit is érthet mottóunkban Jung a szellemi és morális beállítódás megváltoztatásán. Talán legjobb először saját szavait idézni: „Mentalitásunkat az jellemzi – miként





a háború idejének eseményei is világosan megmutatták –, hogy az ellenségről (embertársainkról) szemérmetlen naivitással mondunk ítéletet, és ebben az ítéletben eláruljuk saját fogyatékoságainkat; igen, az ember egyszerűen saját be nem vallott hibáit veti az ellenség szemére. Mindent észreveszünk a másiknál, bíráljuk, megítéljük, jobbítani és nevelni akarjuk a másikat.” Az emberiséggel egyidős ez a gondolat, már a Bibliában is olvashatjuk: „Avagy mi módon mondhatod a te atyádfiának: »Hadd vessem ki a szálkát a te szemedből; holott ímé, a te szemedben gerenda van?«”

Ez az egyszerű dolog lenne minden baj, konfliktus, háborúság forrása? Ismerve mindennapi életünk konfliktusait, bátran állíthatjuk, hogy nagy jelentőségű megállapítás ez, ősi bölcsesség, amely érdemes arra, hogy mélyen elgondoljunk rajta. Meditációnk megmutatja a változtatás útját, amely nem más, mint hogy társunkban magunkra ismerünk. Ezután minden másképpen történhet kapcsolatainkban.

Egyszerűnek tűnik az önismeret útja, mégis igen nehéz rálépni, éppen azért, mert nem ismerjük magunkat. Hogyan lehet ebből az ördögi körből kikeveredni? A józan észen, a népi bölcsességeken, a jó megfigyelőképességen és az önreflexiók adottságokon túl a XX. századi pszichológia új utakat is teremtett: József Attila gyönyörű mondatából – „Hiába fürösztdöd önmagadban, / Csak másban moshatod meg arcodat.” – módszert teremtett, az önismereti csoportok számos változatát. A meglepő talán csak az, hogy milyen nehezen törnek ezek utat a pedagógiába, a pedagógusképzésbe és továbbképzésbe.

A két világháború közötti időszakban pszichiátriai betegeknél próbálkoztak először a lelki betegségek csoportban való gyógyításával. Később, a betegségmegelőző szemléletmód terjedésével rájöttek arra, hogy a lelki betegségeknek is legjobb elébe menni: akkor érdemes az egészséges emberekkel foglalkozni, amikor a *psziché* már érzékeli ugyan a bajt, a *szóma* azonban még nem fordítja le a maga betegségnyelvére azt. Tekintsünk át néhányat az úgynevezett önismereti T-csoportok (tréning-csoportok) közül, de előljáróban szögezzük le, hogy az önismereti munka szigorú szabályok szerint folyik: a csoport zárt, onnan személyes információ nem vihető ki, a csoport tagjai előzetesen nem ismerhetik egymást, a csoportvezető teljes pszichés védelmet biztosít minden résztvevőnek. Közös jellemzője a különböző típusú csoportoknak, hogy hosszabb-rövidebb csönddel kezdődik minden ülés, nem a csoportvezető hozza a témát, hanem az a csoporttag, aki legkevésbé „bírja” a csönDET, akit leginkább feszít valamilyen probléma. A *szabad interakciós* csoportokban a felvetett problémát beszélgetéssel viszik tovább. Már önmagában az a helyzet, hogy valakinek a problémája nyilvánosságot kap, nyílttá, megbeszélhetővé válik, gyógyító, felszabadító hatású. Hányan és hányan szenvednek attól – magunkat is beleértve –, hogy „nincs emberünk”, akivel megbeszélhetnénk égető lelki kérdéseinket. Az a félelem munkál bennünk, hogy





lelepleződünk, hogy kiderülnek hiányosságaink, fogyatékoságaink, kapcsolati zavaraink, családi és munkahelyi problémáink. A védett közegben azonban feloldódhatunk, fellélegezhetünk, tükröt kapunk társainktól, kialakul a szeretet légköre, amiben a résztvevők megértően és őszintén támogatják egymást. A csoportvezető szabad folyást enged a történéseknek, finom érzékkel terelgeti a beszélgetést a megfelelő irányba, ahol a résztvevők szeme felnyílik, hogy meglássák magukat és bekövetkezessen a katarzis, a felismerés, a megkönnyebbülés és megújulás.

A *pszichodráma* módszere annyiban különbözik a szabad interakciótól, hogy a problémákból a csoportvezető vagy vezetők szituációs játékot teremtenek, amelyben a szereplők önmagukat adhatják. Lejátszhatók a legnehezebb élethelyzetek, a játékban résztvevők átélhetik, a kívülről figyelők megfigyelhetik a történéseket, amit azután megbeszélés követ számos felismeréssel, megvilágosodással. Olyan mozzanatokat beszélhetünk meg egymással, amelyeket hétköznapi életünk során felvetni sem merünk, holott elevenen észlelünk. „Mikor mondja meg már valaki neki” – gondoljuk sokszor egy-egy társunk valamely attitűdjétől szenvedve, de nincs az az élethelyzet, nincs az a „bátor” ember, aki vállalná valamely „kényes” probléma megbeszélését – félünk egymástól, félünk önmagunktól. A csoportban, a játékban mindez feloldódik, mindenki kíváncsi arra, hogyan látják őt mások, mit vesznek észre, amit ő belülről nem láthat.

A *szociodráma* hasonlít a pszichodramához, annyi a különbség csupán, hogy a megbeszélésben nem hatolunk nagyon mélyre, inkább a helyzet megélésére, az attitűdök ezt követő módosítására kerül a hangsúly, a mögöttes okokat, a fejlődés-lélektani hátteret nem bolygatjuk.

Szemben a szociodramával az *encounter* kifejezetten mélyebb módszer, ahol nagy szerepet kap az érintés és érintettség, a gesztusok, a mozdulatok, az intimitás. Itt mélyről fakadnak fel az érzelmek, mélyreható átélések következnek be, katarzis, igazi megtisztulás sűrűn bekövetkezhet.

Az utóbbi harminc év Magyarországon is felvirágoztatta a T-csoport módszert, számos variáns, kombináció alakult ki. Az egyetlen probléma – mint már említettük – az, hogy elenyésző azoknak a pedagógusoknak a száma, akiknek volt alkalma és lehetősége ilyen csoportokban részt venni. Ennek több oka is van. Az egyik talán az, hogy ilyen csoportra csak a *kereső* emberek találhatnak rá, ők sem biztosan, mert általában csak nagyobb városokban, ott sem nagyodra verve, szerveződnek ilyen csoportok. Gyakori az informális úton való csoportszerveződés. A problémáiban zártan vergődő ember nehezen bukkan rá ilyen induló csoportra. Azonban tudjuk, hogy aki keres, az talál is, csak némi bátorság kell hozzá. Például annak az előítéletnek a legyőzése önmagunkban, hogy aki pszichológushoz fordul, azzal valami nagy baj van. Térjünk vissza Junghez, és jelentsük ki: *minden* emberrel nagy baj van! Az egész emberiséggel nagy baj van! Az a kérdés, igazán





akarunk-e, merünk-e bajainkból kikeveredni, meggyógyulni. Régen a lelkipásztorok, papok, bölcs tanítók, közeli barátok, családtagok jelentettek oldódási lehetőséget, ma a jól képezett és tehetséges, rátermett pszichológusok és kimunkált módszereik is.

Nagyszerű lenne, ha a pedagógusképzés igazi én-élményben részesülő tanítókat, tanárokat adna a magyar közoktatásnak – ennek vannak már szerény jelei. Akik azonban erről a képzésről lemaradtak, keressék bátran az önmagukkal való találkozást, az „*emberré válás*” jeles alkalmait, mert csak így válhatnak igazán tanítványaik biztos kezű vezetőivé, elindítóivá az önismeret élethosszig tartó folyamatában. Ahogy Jung mondta: ez az egyetlen dolog, ami segíthet az emberen és az emberiségen.



*Nyéki tavasz*





## AUTONÓMIA ÉS OKTATÁS – NEMZETI KISEBBSÉGEK ÉS JOGAIK EURÓPÁBAN

---

MIKSA LAJOS

**A**ivel a magyar gyerek iskoláztatása során román közegben szocializálódik, mind gyakoribb a vegyes házasság. A további következmény pedig szinte törvényszerű: függetlenül attól, hogy melyik házaspár a román, a magyar, a gyerekeik már románokká válnak. Nyilvánvalóan más lesz a helyzet, ha a kisebbségi fiatalok anyanyelvükön is szerizhetnek államilag elismert diplomát, mert ez a lehetőség meghatározza az alap- és középfokú iskolaválasztást.

A kisebbségvédelemmel kapcsolatos első emlékünknél Szent Istvántól származik, aki az idegenek iránt türelemre intette fiát, Imre herceget. „Mert az egy nyelvű és egy szokású ország gyenge és esendő. Ennélfogva megparancsolom neked, fiam, hogy a jövevényeket jóakaratóan gyámolítsad és becsben tartsad, hogy nálad szívesebben tartózkodjanak, mintsem másutt lakjanak. Ha pedig le akarnád rombolni, amit építettem, vagy szét szórni, amit összegyűjtöttem, kétségkívül igen nagy kárt szenvedne országod” – figyelmeztetett máig ható érvénnyel. Európában a kisebbségek jogi védelmét a protestantizmus megjelenése vetette fel és sürgette, s 1557. június 22-én a világon elsőként Erdélyben a tordai országgyűlés mondta ki, hogy „ki ki az Istentől neki adott hitben megmaradjon és egyik vallás a másiktól semmi ürügy alatt ne zavartassék”. Napjainkban kontinensünk lakóinak 14-15%-a, 110-112 millió ember kisebbségi sorban él. Persze különböző mértékben: legtöbbször Lettországra (45,1%), majd Macedóniára (38,1%), Észtországra (36,5%), Moldvára (33,1%), Spanyolországra (32,2%), ugyanakkor Portugáliára és Izland területén nincsenek kisebbségek. Magyarország a maga 9,3%-os arányszámával a mezőny alsó egyharmadában helyezkedik el. Oroszországra 43, Romániára 21, Ukrajnára 20, Írországra és Hollandiára 1-1, hazánkban 13 különböző népcsoport él kisebbségben. Európa jelentős számú etnikai-nemzeti kisebbségei a románok (10-12 millió), az oroszok (10 millió), a katalánok (6,3 millió), a törökök (3 millió fő). Mögöttük a magyar nemzeti kisebbség a mintegy 2,5 millió lélekszámával nem sokkal marad el. Természetesen a környező országok magyar nemzeti kisebbségeiről van itt szó. Saját népszámlálási adataik szerint Romániában 1 447 544, Szlovákiában 567 296, Szerbiában 293 229, Ukrajnában 156 600, Horvátországra 22 335, Szlovéniára 8500, Ausztriára 6641 magyar lakik.

Különös, hogy miközben konkrét számokat sorolnak a statisztikai összesítők, a legegyszerűbb kérdésre sem született még egyértelmű válasz: Mit tekintünk





kisebbségnek? A sokféle megközelítés közül a legtöbb szakértő az ENSZ-raportőr Francesco Capotorti professzor definícióját hajlamos elfogadni, nevezetesen: „A kisebbség olyan csoport, amely az állam többi népességéhez viszonyítva számbeli kisebbségben van, nincs domináns helyzetben, tagjai – bár ugyanazon állam polgárai – a többségtől nyelvük, etnikai hovatartozásuk vagy vallásuk révén különböznek, a csoport saját kultúrája, hagyományai, nyelve és vallása megőrzésére és ápolására irányuló szolidaritásérzéssel rendelkezik, még ha burkolt formában is.”

A meghatározásnál könnyebb feladatnak bizonyult a kisebbségek tipizálása. Az ENSZ 1949-es dokumentuma hét csoportra osztja őket, úgymint faji, nyelvi, etnikai, nemzeti, vallási, őslakos, emigráns (önkéntes) kisebbségekre. Dr. Kreczinger István kisebbségi jogi szakértő, a Bocskai Szövetség elnöke a Nemzeti kisebbségek jogi helyzete Európában című, a Magyar EU Figyelő sorozat részeként 2004 márciusában megjelent alapos munkájában (kiadója az Európai Unió Kommunikációs Közalapítvány) a hét közül négy kisebbségi csoporttal foglalkozik. Értelmezése szerint az etnikai kisebbség olyan törzset vagy népcsoportot jelent, amely teljes egészében kisebbségben él egy vagy több ország területén, ilyenek például a kurdok, a cigányok, a ruszinok. A nemzeti kisebbség annyiban különbözik az előbbtől, hogy a múltban egy, jelenleg is saját állammal rendelkező nemzet részei voltak, például a magyarok, a németek, az oroszok stb. Az őslakos kisebbség a saját szülőföldjén került kisebbségbe idegen, nála erősebb betelepülőkkel szemben (például indiánok, eszkimók, az ausztrál őslakosság). Végül megállapítja, hogy az önkéntes kisebbség igen vitatott kisebbségfajta; emigránsok, vendégmunkások egyaránt ide sorolhatók, és általában külön jogvédelemben nem részesülnek.

Igen egyszerű fogalomnak tűnik a kisebbségi jogviszony, hiszen az nem más, mint a kisebbség és a többség egymással szembeni jogainak és kötelezettségeinek összessége. Ám a gyakorlatban érzelmek hevítik, vég nélküli viták tárgya, kisajátítja a politika. Jelenleg is arról zajlik elkeseredett disputa, hogy a kisebbségeket egyéni vagy kollektív jogok illessék-e meg. Az Európa Tanács által létrehozott Demokráciával a Jogért Bizottság (Velencei Bizottság) 2001 októberében kelt jelentése szerint a kollektív jogokat a következő államok fogadják el: Albánia, Ausztria, Finnország, Görögország, Horvátország, Magyarország, Németország, Norvégia, Olaszország, Oroszország, Portugália, Spanyolország, Szlovénia. Csak egyéni jogokat ismer el Lengyelország, Luxemburg, Románia, Szlovákia, Törökország. Egyéni jogokat ismer el, de a kollektív jogokból is alkalmaz néhányat Belgium, Hollandia, Svájc, Svédország. (Franciaország és az Egyesült Királyság nem vett részt a Velencei Bizottság munkájában.) Kreczinger István szilárd meggyőződése, hogy a kollektív kisebbségi jogok széles körű elismerése csupán idő kérdése, mert ha méltányoljuk az individuális kisebbségi jogokat, nem tagadhatjuk a kollektív kisebbségi jogokat sem.





Milyen *alapvető* jogokról beszélünk? Jog a léthez, az identitáshoz, a hazához, a szimbólumokhoz, a megkülönböztetés nélküli bánásmódhoz, a különleges védelemhez, a nemzetközi védelemhez, az önrendelkezéshez. A kisebbségi jogok másik csoportja öleli fel a *kiegyenlítési* jogokat, amelyek feladata, hogy ellensúlyozzák a kisebbségi létből származó hátrányokat. Ideszámít az anyanyelv használata, a vallásszabadság, az anyanyelvi oktatás, jog az akadálytalan kapcsolattartáshoz, a tájékoztatáshoz, a saját szervezetekhez és köztisztviség-viselethez, a politikai képviselőkhöz, a pozitív diszkriminációhoz. És jog az autonómiához.

Az autonómia négy fajtáját különbözteti meg a tanulmány: területi, személyi, kulturális és funkcionális. Nos, a területi autonómia követelése váltja ki a legindulatosabb tiltakozást azokból az országokból, amelyek nemzetállamként határozták meg magukat. Pedig az Európában működő területi autonómiák példái éppen az bizonyítják, hogy megadásuk lecsillapítja az elszakadási törekvéseket, mintegy garanciái az adott ország területi integritásának. Grönland a Dán Királysághoz tartozik, a halászatra vonatkozó európai szabályozás miatt 1984-ben kivált az Európai Közösségből, de eszébe sem jutott elszakadni Dániától, amely viszont a közösség tagja maradt. Gyakrabban emlegetett minta az Aland-szigetek. Finnország részeként 24 000 svédnek ad otthont, öngazgatásuk az élet szinte minden területére kiterjed. Spanyolországban 17 autonóm közösség létezik, státútumuk szerint a központi államtól független törvényhozói hatalommal, sőt bizonyos politikai önállósággal is rendelkeznek. Moldáviában a gagauzok (eloroszosodott török nyelvű keresztény ortodoxok, illetve baptista protestánsok) 1996-ban nyerték el a területi autonómiát, ezzel véget ért az évekig tartó feszültség és fegyveres konfliktus. Az Egyesült Királyságban 1997-ben Skócia és Wales lakossága népszavazáson mondott igent saját parlamentre, miközben a szavazók többségében fel sem merült az önálló államiság gondolata. Svájc a polietnikus föderáció modellje, létezése a nemzeti és a nemzetközi köztudatban egészen természetes. Dél-Tirollal érdemes külön is foglalkozni, hiszen a határon kívül rekedt Magyarország autonómia-igényeinek kinyilvánítása során legszívesebben erre a példára hivatkozik. Egyik fő sajátossága, hogy területi autonómiájáért makacs kitartással a legtöbbet az anyaország, Ausztria tette az 1946-ban aláírt Gruber–De Gasperi-egyezménytől 1971. november 10-ig, amikor az olasz törvényhozás megszavazta az autonómia státútumot. A német anyanyelvű népesség az autonóm területen belül törvényhozói hatalmat kapott minden olyan területen, amely identitásának megóvását szolgálja. Ilyen a helyi közigazgatási szervek felállítása, a helységnevek meghatározása, a kétnyelvű helységnévtáblák kötelező használata, a népművészeti értékek védelme és ápolása, a helyi hagyományok megőrzése, a kulturális intézmények és a tömegkommunikáció működtetése, helyi gazdálkodás (építészet, piacok és vásárok szervezése, idegenforgalom) és így tovább. Az állam által a tartományban beszedett adó 90%-a a tartományt illeti meg. A közigazgatás





kétnyelvű, az oktatás anyanyelven történik német anyanyelvű pedagógusokkal az óvodákban, az általános és a középiskolákban.

Kérdésünkre Kreczinger István 2007. augusztus 20-án Verőcén az Erdélyből elszármazottak és Erdély-szimpatizánsok első világtalálkozóján szóban tette hozzá: a nemzeti identitás megőrzéséhez nélkülözhetetlen az önálló, anyanyelvű *felsőoktatás*. Hiányának ugyanis egyenes következménye, hogy például Erdélyben a szülők alsóbb fokokon is román iskolába íratják be gyerekeiket, mert ez érvényesülésük szinte kizárólagos útja. Ma a magyar gyerekek tömegeire jellemző, hogy ugyan tudnak anyanyelvükön beszélni, de írni-olvasni már alig vagy egyáltalán nem, a magyar történelem és az irodalom ismeretéről nem is beszélve. (Kiderült, hogy a székelyek jelentős része nincs tisztában saját történelmével. Ráduly Róbert, Csík-szereda fiatal polgármestere e találkozáson jelentette be, hogy a város a 2007–2008-as tanévben az 5–8. osztályos gyerekeknek tankönyvet ad ki Székelyföldről és a székelységről.) Mivel a magyar gyerek iskoláztatása során román közegben szocializálódik, mind gyakoribb a vegyes házasság. A további következmény pedig szinte törvényszerű: a vegyes házasságból született gyerekek már románokká válnak. Nyilvánvalóan más lesz a helyzet, ha a kisebbségi fiatalok anyanyelvükön is szerezhettek államilag elismert diplomát, mert ez a lehetőség meghatározza az alap- és középfokú iskolaválasztást. „Első perctől vissza kellett volna követelni a Bolyai Egyetemet, nem csupán a fentiek miatt, hanem egyszerűen azért is, mert jogtalanul vették el. Nagy hiba volt, hogy nem tettük. Ma már a dél-tirolihoz hasonló autonómiára van szükség ahhoz, hogy keretein belül a magyarság kialakíthassa saját oktatási-nevelési intézményrendszerét is az óvodától az egyetemig. Nincs más út” – vallja Kreczinger István.

Az erdélyi magyarság autonómia-igényét konkrét formában az 1990-es évek elején dr. Csapó József szenátor fogalmazta meg, három formára terjed ki: a Székelyföld területi autonómiájára, személyi autonómiára és a szórványban élő magyarság különleges státusára. Egyrészt történelmi jogokra, másrészt az Európa Tanács egyik ajánlására, harmadrészt a román alkotmányra hivatkozott. A Székelyföld (Terra Siculorum) autonómiája közel hét évszázados múltra tekint vissza. Az Európa Tanács 1201/1993. számú Ajánlása kimondja: „Azokban a régiókban, ahol egy nemzeti kisebbséghez tartozó személyek többséget alkotnak, ezen személyeknek jogukban áll, hogy saját történelmi és területi helyzetüknek megfelelő, az állam belső törvénykezésével összhangban álló helyi vagy autonóm hatóságokkal, vagy sajátos státussal rendelkezzenek.” A Helyi Autonómiák Európai Chartáját a román külügyminiszter 1994 novemberében aláírta, majd a bukaresti parlament ratifikálta. A Charta 13. szakasza előírja: „A jelen Charta tartalmát képező önkormányzati elvek érvényesek a szerződő felek területén lévő minden öngazgatási, szervezeti kategóriára.” Kreczinger István elemzése megerősíti, hogy a Csapó József által követelt „autonómiák megvalósíthatósága enyhén kiterjesztő







értelmezéssel levezethető a hatályos román alkotmány rendelkezéseiből is”. És a fentieket nyomatékosítja a Székelyföld magyarjainak a területi autonómiát igénylő szinte egyöntetű aláírása (belső népszavazása).

Más következtetések vonhatók le a szlovák alkotmányból, mely Szlovákiát nemzetállamként definiálja. A kisebbségek csupán nemzeti szövetségeket hozhatnak létre, ez bármikor lehetővé teszi pártjaik felszámolását. Nem biztosítja az anyanyelvű iskolák létesítésének jogát, következésképpen a létezők is megszüntethetők. Bevezeti az államnyelv fogalmát, nem nyújt jogi garanciát a kisebbség nyelvének hivatalos használatára. Kimondja, hogy a kisebbségi jogok gyakorlása nem veszélyeztetheti az állam szuverenitását és területi integritását, ám veszélyeztetés fokát az állam állapítja meg. Tehát a felvidéki magyarság messze áll az autonómiáktól.

Kárpátalján az 1992-ben elfogadott nemzeti kisebbségi törvény garantálja az anyanyelv használatát, az anyanyelvű oktatást, a saját kulturális intézményrendszerhez és a nemzeti-kulturális autonómiához való jogot, de a területi autonómiát nem. Vajdaságban – az úgynevezett hatásköri törvény lehetőségeivel élve – a számbeli kisebbségbe szorított magyarok is elindulhatnak a különböző autonómiák megvalósításának útján. Burgenlandban az őshonos magyar népcsoport részére ugyan az 1995. évi tartományi iskolatörvény kötelezővé teszi a kisebbségi nyelv oktatását a népiskolákban és a polgári iskolákban, de az ausztriai tanító- és tanárképző felsőoktatási intézményekből hiányzik a magyar tagozat. Szlovénia nemzeti-ségi politikája nagyvonalú, lényege a többletjog, amely az oktatásra, a kultúrára, a tájékoztatásra egyaránt kiterjed, lehetővé teszi az anyaországgal való kapcsolatokat, és mindezt az állam a központi költségvetésből támogatja. Horvátországban a 2000-ben módosított alkotmány a számában erősen megfogyatkozott magyarságot (is) államalkotó tényezőként ismeri el. Erre épül a nemzetiségi oktatási és a kisebbségi nyelvek egyenrangúságáról szóló törvény.

Látható, hogy ahány ország, annyféle kisebbségpolitika, de nemcsak a Magyarországgal határos országokban, hanem a teljes Európai Unióban. Mint Kreczinger István megjegyzi: „Olyan nagy az eltérés az egyes tagállamok között, hogy még a kisebbségek létezését sem ismerik el azonos módon. A legbeszéde-sebb példa Franciaország, amely tagadja, hogy területén kisebbségek éljenek. [...] Teszi ezt annak ellenére, hogy ott él egyebek közt körülbelül két és fél milliós breton közösség, egy másfél milliós elzász-lotaringiai közösség, egy jelentős lélekszámú korzikai közösség. [...] Románia és Szlovákia álláspontja kísértetiesen egyezik a francia állásponttal” – fűzi hozzá. Ám Szlovákia kirí az összes európai állam közül azzal, hogy máig fenntartja a kollektív bűnösség elvén alapuló, a magyarságot nemzetiségi-faji alapon megbélyegző és büntető benesi dekrétumokat, sőt 2007 szeptemberében parlamenti határozattal meg is erősítette azt. A magyarországi szocialista-szabad demokrata kormány viszont azzal a példátlan tettel





képesztette el a nemzetközi közvéleményt, hogy az elszakított magyar nemzetrészek tagjaitól megtagadta a kettős állampolgárságot, és ami még súlyosabb, a 2004. december 5-i népszavazás előtt a magyar állampolgárság visszaadása ellen kampányolt. Most pedig a benesi dekrétumok szlovákiai megerősítésén ámuldozik, noha nyilvánvaló, hogy a két esemény között egyenes, ok-okozati összefüggés van.



*Patak*





Kormorán

## Volt apám, volt anyám

Volt apám, volt anyám,  
Volt Istenem, volt hazám.  
Volt bölcsőm, lesz szemfedőm,  
Volt csókom, volt szeretőm.

Elvették az életem,  
Mi maradt, az is sérelem,  
Egy emberöltő s így vagyok,  
Adtam, semmit nem kapok.

Nem kellek én senkinek,  
Az ördögé lett mindenem.  
Tiszta szívvel gyóonom én,  
Hitem, még van remény.

Kinevetnek, gúnyolnak,  
Magyarként meghurcolnak.  
Mint fű kisarjad megterem,  
Élet nő a szívemen.

Kinevetnek, gúnyolnak,  
Magyarként meghurcolnak.  
Ezerkilencszázhusz után  
Van, még sincs hazám.





# A MOLDVAI CSÁNGÓK ANYANYELVI OKTATÁSA ÉS EGYHÁZUNK TANÍTÁSA KRISZTUS MISZTIKUS TESTÉRŐL

VÁRNAGY ELEMÉR

**C**sángó testvéreink a magyarság legerőteljesebben gyarapodó népességét alkotják, ma is három-négy gyermeket vállalnak. [...] Utolsó percben vagyunk, hogy mi, anyaországi magyarok segítsük őket, hogy büszkék lehessenek magyarságukra, gyermekeik megtanulhassák anyanyelvüket.

*„Krisztussal életközösségben vagyunk, tehát a közösséget egymással vállalnunk kell gondolatban, érzésben és cselekedetekben, mert ha lélekben testvérek, ennek következtében egymásnak felelősek vagyunk.”*

(Márton Áron, 1939)

A csángó megnevezést illetően – a különféle mai értelmezéseit figyelembe véve („csonk” – „csángálás” stb.) – megegyezhetünk abban, hogy olyan magyar népcsoportokról van szó, melyek hazánktól távol, idegen környezetben máig megőrizték sajátos etnikai jellegüket, ősi nyelvjárásukat, tárgyi kultúrájukat és szellemi műveltségüket.

Most a székelyektől különvált romániai magyar közösségről, azon belül is a moldvai magyar csángókról szeretnék szólni, különös tekintettel anyanyelvi oktatásukra és római katolikus egyházunkban betöltött szerepükre. Természetesen nem kívánok történeti okfejtésbe kezdeni eredetüket illetően, az igen fontos genetikai vizsgálatok eredményeire sem térek ki, csupán azt a kétségtelen tényt veszem problémafelvetésem alapjául, hogy e magyar népcsoport szétszórtsága ellenére (lásd moldvai, gyimesi, dévai és a Barcaságban élő hétfalusi csángók), magyarnak vallja magát a XXI. század küszöbén, templomaiban szeretne magyarul fohászolni Istenhez, tisztelni Jézus Édesanyját, a Boldogságos Szűzet, a természeti népek tiszta hitével és örömeivel mint Babba Máriát (a Babba szó jelentése „szép”). Egyedül csángó testvéreink tisztelik Szép Szűz Mária elnevezéssel az Istenanyát (Hankó, 2003).

E néhány bevezető gondolat után rövid helyzetelemzésemben két témakörben fogalmazom meg mondanivalómat: egyrészt vázlatosan ismertetem *csángómagyarjaink anyanyelvi oktatásának helyzetét* Moldvában, néhány történeti előzmény szükségszerű bemutatásával ok-okozati összefüggésekben, másrészt a katolikus tanítás tükrében, az áldozatvállalás perspektíváiban keresem a *problémák megoldására adható válaszlehetőségeket*.





Induljunk ki abból a tényből, hogy a Moldvában élő katolikus lakosság többségében magyar származású. Az 1859-es népszámlálás szerint Moldva összlakossága 1 463 927 fő volt, ebből 58 000 volt a Csángóföldön magyarul beszélők száma. Román statisztikai adatok szerint ma 250 000 katolikus él Moldvában, akiknek körülbelül egyharmada beszél magyarul (Kiszely, 2004). Tegyük hozzá, hogy e negyedmilliónyi katolikus emberen túl a magyar származásúak kétannyian is lehetnek, ugyanis sok helyen lerombolták a katolikus templomtornyokat és helyükre ortodox toronysisakot emeltek.

*Történeti forrásaink* a XIII. század elejétől említik a moldvai magyarokat. Papjaikat Magyarországról kapták, például Bakócz Tamás a milkói püspökséget saját egyházmegyéjének tekintette, és a csíksomlyói ferences kolostor szerzetesei is átjártak Moldvába. A XVI. században lengyel papok érkeztek ide, majd Róma magyarul ugyancsak nem beszélő olasz minorita misszionáriusokat küldött, akik saját pozíciójuk védelmében akadályozták a magyar papok behívását.

A XVII. században kezdődött a csángómagyar falvak elrománosítása. Akkor ugyan 15 katolikus templomuk volt, mégis egyre több falu maradt pap nélkül, következésképpen görögkeleti papokat hívtak keresztelni, esketni, temetni. Ma Moldvában 49 katolikus templom áll a 229 ortodox templom mellett. A közelmúltban történt felmérés alapján a moldvai katolikusoknak már csak egynegyede, körülbelül 62 000 fő beszéli ősei anyanyelvét. (Becklések szerint a moldvai csángómagyarok lélekszáma ma hozzávetőleg 120 000 fő.)

A *csángómagyarok nyelvjárása* magyar eredetük legfontosabb bizonyítéka, hisz elszigeteltségük következtében megőrizték régi magyar nyelvüket. A hazai nyelvújítás idején keletkezett szavainkat nem ismerhetik, helyettük ezek román megfelelőit használják (Harangozó, 2001). Az ortodox csángók románul beszélnek, de különös szeretettel vannak a magyarul beszélő csángó testvéreik iránt. Még a katolikusok körében is ma már csak az idősek beszélnek az archaikus csángómagyar nyelvet (Kathona, 2007).

*Egyházi tekintetben* Jászvásáron (Jassi) 1884 óta katolikus püspökség, majd 1886-tól papnevelő intézet működik, ahol a csángómagyar fiúkból román papokat képeznek úgy, hogy még a szüleiknek, testvéreiknek is megtiltják a templomi magyar nyelvű éneklést, imádságot. Az 1950-es években megszűntek magyar iskoláik és óvodáik, a templomaikban megtiltották az „ördög nyelvé” való beszédet, adminisztratív módon nyilvántartották a magyar identitástudatú csángó testvéreinket, akik különböző megfélemlítéseknek és üldözéseknek voltak kitéve (Kiszely, 2004).

Ma, a XXI. század küszöbén az EU-csatlakozás után sem változott lényegesen a helyzet. Tovább asszimilálják, románosítják a csángó lakosságot. A papok csángók ugyan, de gyerekkoruktól Jászvásáron tanulnak, ahol ízig-vérig román papot faragtak belőlük. Külsőrekecsinben például – ahol jelképesen többünknek van keresztgyermekünk – tilos fényképezni a templomot, vagy magyar misét kérni, ennek fejében





a pap békén hagyja a lakosságot. Egyébként az ablakbetörések, kipredikálások sem ritkák. Magyarfalun a pap nem engedte a Szent István-keresztet felállítani, ezért a szomszédos gazda telkére került az emlékmű. Aki magyar újságot vagy alapítványt működtet, annak a román titkosszolgálat lehallgatja a telefonját (Kathona, 2007).

A fenti jelenségek leírása, a kiváltó okok feltárása után mindannyiunkban megfogalmazódik a kérdés: vajon mi lehet a megoldás? A választ XII. Pius pápa 1943-ban kiadott, de ma is időszerű enciklikájának néhány részletében kereselem.

Az első – véleményem szerint igen fontos – megállapítás *A jogi Egyház és a szeretet Egyháza* című fejezetben olvasható: „Ha az Egyházban is megnyilatkozik embervoltunk gyarlósága, azt nem jogi szervezete rovására kell írunk; hanem annak kell tulajdonítani, hogy sajnos, minden egyes emberben megvan a rosszra való hajlam, és így a misztikus Test magasabb rangú tagjaiban is megtűri azt a Test Alkotója, hogy próbára tegye a nyáj és a pásztorok erényét, és mindenkiben gyarapodjék a keresztény hit érdeme... Krisztus nem akarta kizárni a bűnösöket a közösségből, melyet alapított; ha tehát lelki betegségben sínylődik valamelyik tag, ez nem arra ok, hogy az Egyház iránti szeretetünk csökkenjen, hanem inkább arra, hogy tagjai iránt való szánalmunk növekedjék” (XII. Pius, 1943, 54–55.). Boldogemlékű Szentatyánk a következőkben konkretizálja a „*Szeretet Egyházának*” feladatkörét: „az Isten és Krisztus iránt való szeretettel szükségképpen együtt jár a felebaráti szeretet is. Hogy is mondhatjuk, hogy szeretjük isteni Megváltónkat, ha gyűlöljük azokat, kiket az Ő misztikus Testének tagjaivá fogadott és szentséges vérével megváltott? Azért int minket Krisztus szeretett tanítványa: »Ha valaki azt mondja, szeretem az Istent és felebarátját gyűlöli, az hazug. Mert aki nem szereti testvérét, akit lát, Istent, akit nem lát, hogyan szerethetné? És ez a parancsunk van Istentől, hogy aki szereti azt Istent, szeresse testvérét is«” (vö. 1Ján 4,20-21). Sőt, azt is állíthatjuk – folytatja a pápa –, hogy annál inkább egyesülünk Istennel, Krisztussal, minél inkább egymásért szorgoskodó (vö. Róm 12,5) tagjai leszünk közösségünknek (XII. Pius, 1943, 61–62.).

Témánk vonatkozásában az áldozatvállalás szempontjából is igen figyelemreméltó a pápa tanítása, amikor arról beszél, hogy egyházunk nem csupán „pneumatikus valami, mely a hitben egymástól elválasztott keresztény közösségeket láthatatlan kötelékkel köti össze, [...] hanem ezek úgy kapcsolódnak össze, hogy kölcsönösen egymás segítésére legyenek [...] mikor valamelyik tag fáj, az összes tagok vele együtt szenvednek és az egészséges tagok a beteg tagnak segítséget nyújtanak [...] az Egyházban is az egyes tagok nemcsak maguknak élnek, hanem a többieket is segítik és valamennyi egymással szemben segítő munkát fejt ki mind a kölcsönös vigasztalásban, mind az egész test bővebb kiépítésében” (XII. Pius, 1943, 13–14.). Majd elődjét, XIII. Leót idézi: „súlyosan tévednek azok, akik az Egyházat önkényesen rejtett, láthatatlan közösségnek gondolják; de azok is csalódnak, akik úgy vélekednek, hogy az Egyház csupán emberi intézmény, melyet csak a fegyelem, a külső szertartások fognak össze, de nem forrása természetfeletti életnek” (XIII. Leó, *Satis cognitum*, 710.).





De talán érdemes még messzebbre visszamenni egyházunk életében, hiszen a *patrisztika korában* is születtek megfontolandó figyelmeztetések, melyekre hivatkoznak a pápai enciklikák és ma is időszerűek, adaptálhatók moldvai csángó testvéreink egyházi helyzetére, anyanyelvük nyelvhasználati lehetőségeire. XII. Pius például a Corpus Christi Mysticum-ban *Szent Ágostont* idézi, amikor így ír: „a mi Fejünk közbenjár érettünk: egyes tagokat magához fogad, másokat megostoroz, tisztít vagy vigasztal, egyeseket teremt, másokat hív, vagy visszahív, egyeseket javít, másoknak épségét adja vissza”. *Alexandriai Szent Kelemen* gondolata pedig ekképp köszön vissza a pápai enciklikában: „A mi dolgunk pedig az, hogy segítsük Krisztust ebben az üdvözítő tevékenységben, mint akik általa és benne üdvözlünk és üdvözítünk másokat.” (XII. Pius, 1943, vö. S. Aug. Enarr. et S. Clem. Alex. Strom.) Majd így szól a pápa intelme: „az emberlekekbe isteni kézzel beírt legszentebb törvények tiszteletben tartását sürgeti és a reábízott nyáját a legfőbb Pásztor példájára védelmezi a ragadozó farkasoktól”. (XII. Pius, 1943, 34.)

Mindezek után joggal kérdezhetjük, hogy miért fordulhat elő olyan eset, mint például Somoskán 2006 nyarán, amikor a csángómagyar népzenei tábor záróestjén e rendezvényvel egy időben szerveznek a román katolikus papok programot, ahol a hangszórókból olasz szövegek üvöltenek, a gyermekekkel román dalokat énekeltenek, és ahol tilos magyarul megszólalni?

Több mint hatvan év távlatából Szentatyánk egyenes és egyértelmű választ ad, amikor expressis verbis mond ítéletet az emberi méltóság megsértéséről: „A jogtalanságot Mi magunkra nézve is sérelmesnek tartjuk, és ezért megismételjük halhatatlan emlékű elődünk, Nagy Szent Gergely súlyos veretű szavait: »a Mi becsületünk az Egyetemes Egyház becsülete; a Mi becsületünk Testvéreinknek erős támasza; és akkor részesülünk Mi csakugyan megbecsülésben, ha egyiküknek sem tagadják meg az őt megillető tiszteletet.«.” (XII. Pius, 1943, 34. vö. Greg. Magn. Ep. ad Eulog.).

A fenti elméleti megfontolásaink után újra felvetődik a kérdés, mi lehet a *konkrét megoldás a gyakorlat síkján*? A válasz tömören: család, templom és iskola; nyelv- és hagyományörzés. Természetesen mindez áldozatvállalással jár. Csángó testvéreink a magyarság legerőteljesebben gyarapodó népességét alkotják, ma is három-négy gyermeket vállalnak. A Moldvai Csángómagyarok Szövetsége és a Moldvai Magyar Oktatásért Alapítvány a fiatalok magyar nyelvi oktatásáért és a hagyományok ápolásáért dolgozik. Munkájuk eredményeképp immár tizenhat helyen folyik magyar anyanyelvi oktatás Csángóföldön, az ezernégyszáz magyarul tanuló gyereket harminc tanár oktatja. Áldozatvállaló fiatal pedagógusok, akik anyaországi támogatók – jellekes keresztszülők – anyagi segítségével végzik munkájukat. Még huszonnégy falu iskolájába nem jutott el a magyar szó, körülbelül hatezer gyermek várja, hogy magyarul tanulhasson. Lányik községben és Csíkfaluban elkészült a magyar iskola, most Külsőrekecsinben vár építésre a Gyermekek Háza. Ahogy egy lelkes magyarságkutató írja: „Utolsó percben vagyunk, hogy mi, anyaországi ma-





gyarok segítsük őket, hogy büszkék lehessenek magyarságukra, gyermekeik megtanulhassák anyanyelvüket.” (Kathona, 2007).

Végül szeretném felhívni figyelmünket egy közelmúltú történetre. Ismeretes, hogy II. János Pál pápa magyarországi látogatásakor a moldvai csángómagyarok a Hősök terén kérték a Szentszéktől helyzetük rendezését, annak jobbra fordítását egyházi tekintetben, de változatlanul nehéz sorsukat méltósággal viselik azóta is. Talán valami megindult napjainkban, mind a jászvásári római katolikus püspök, mind az Európai Unióba lépett román állam részéről. A megoldás lehetőségeinek itthoni (anyag) áldozatvállalásunk csak egy kicsiny részét képezheti. Ennél sokkal fontosabb, hogy imáinkban hordozzuk csángó testvéreinket, „szükség van az egész Anyaszentegyház együttes imáinak támogatására.” (XII. Pius, *i. m.* 35.).

#### IRODALOMJEGYZÉK

SZENT ÁGOSTON, *Enarr. in Ps.*, LXXXV, 5, Migne, Patrologia Latina, XXXVII, 1085.

NAGY SZENT GERGELY, *Ep. ad Eulog.*, 30, Migne, Patrologia Latina, LXXXVII, 933.

HANKÓ Ildikó, *Élő mitológia – Mária-tisztelet az ősi néphagyományban*, Magyar Demokrata, 2003. dec. 13.

HARANGOZÓ Imre, *Otthul éltek vala a magyarok... – Válogatás az észak-moldvai magyarság népi emlékezetének kincstárából*, 2001.

KATHONA Mónika, *Mi is magyarok vagyunk, még Ázsiából szakadtunk...*, Honlevél, 2007/1.

ALEXANDRIAI SZENT KELEMEN, *Strom.*, VII. 2, Migne, Patrologia Graeca, IX, 413.

KISZELY István, *A magyar ember*, Bp., Püski Kiadó, 2004, I–II.

XIII. LEÓ, *Satis cognitum*, A.S.S., XXVIII, 724.

XII. PIUS.: *Apostoli Körlevél Jézus Krisztus Misztikus Testéről és abban Krisztussal való kapcsolatról*, Bp., Szent István Társulat, 1943.

\* \* \*

Pusztíthatatlan gyomnövény  
a föld édes fia vagyok  
Ezer éve hintette el ősanám,  
Az ősnövény, a magot

Ezer éve lépte dübörgött végig rajtam  
Vélt halálomon tort ültek zajjal.  
Őserő éltet, újból kihajtottam  
Nézz reám Uram  
A Te akaratod.

Kurta Béla: Csángósors – gyomsors (részlet)







## Egy nép lelke

*„A különböző nyelvek melegéből keltek ki a különböző népek, melyeket az atyafiság és az együttes érdek alapján a közös szó szervezett nemzetekké. Velünk is ez történt. A magyarságot is az atyafiság és az együttes érdek alapján a sors verte egybe; hazát a bátorsággal irányzott életösztön szerzett neki, de nemzetté a magyar szó teremtette. Mint jelképes erő és hatalom, a magyar szó nekünk a legnagyobb ereklve. Kegyelet, hűség és becsület illeti őt.”*

Tamási Áron

*„A mesebeli árva gyermek a magyar nyelv. Még az ág is húzza. Pedig gyönyörű tartományai vannak. A legszebb országban húzódnak folyamai. A vadmadarak, csillagos égboltozat alatt lakó pásztorok és rajongó költők vigyáztak ez árva gyermek lépéseire, amíg járnai tanult. Néha eldugdosták, mint a bujdosó kurucot vagy honvédet. Szőlőhegyek borházaiban, kollégiumok üres padlásain, a bedőlt pusztai kutak felett szárnyaló szél zúgásában élt.”*

Krúdy Gyula

*„...a magyar nyelvénél alig van hajlékonyabb s mindenre képesebb eszköze a léleknek egész Európában. Aki e nyelvet érti, s volt alkalmá például nyugati költeményeket azoknak legjobb magyar fordításával összehasonlítani, az nem fogja túlzónak tartani állításomat, ha azt mondom, hogy a magyar majdnem mindent ki tud fejezni éppoly tömören, mint az angol, éppoly világosan, mint a francia, s amellet a klasszikus és modern irodalmak minden versformáját teljesen azonos zengéssel pontosan tudja utánozni.”*

Babits Mihály

*„Aki igaz értelmi és érzelmi életet él, az csak egyetlenegy nyelvet bírhat többé-kevésbé tökéletesen, az anyanyelvét, melynek hajszálygökerei visszanyúlnak a gyermekszobába, minden rejtett célzásokkal, kedélyes, furcsa, titkos árnyalatokkal együtt. Az, hogy az illető ezenkívül más nyelven is ki tudja magát fejezni, folyamatosan, esetleg közvetlenül is, jobban vagy rosszabbul, csak úgy magyarázható, hogy tudásának mértékéhez képest minden esetben le szállítja szellemi igényét, s eszerint csökkenti mondanivalóját is.”*

Kosztolányi Dezső





## Iskola

### NYELVI ÉS NEMZETKÖZI PROGRAMOK A KARINTHY FRIGYES GIMNÁZIUMBAN

---

BOGNÁR ANIKÓ, HUTAI LÁSZLÓ

**A** budapesti Karinty Frigyes Két Tanítási Nyelvű Gimnázium azt a célt tűzte ki maga elé, hogy az átlag feletti tanulmányi követelményeket és a – diákot, tanárt egyaránt – kimagasló teljesítményre ösztönző szakmai munkát barátságos légkörrel ötvözze, kreativitást serkentő programokkal és a nagyvilágra nyitott szemlélettel.

#### *A két tanítási nyelvű képzés*

1986-os alapítása óta az új, modern épületben az iskola fiatal és lelkes pedagógusokból és tapasztalt, az innovációra nyitott vezetőkből álló tantestülete mindig igyekezett lépést tartani a legkorszerűbb oktatási áramlatokkal. Fontos szerepet játszott a lehetőségek kiaknázásában, hogy mind az iskolát fenntartó XVIII. kerületi Önkormányzat, mind a főváros oktatásirányítása ismerte és elismerte az intézmény eredményeit és lehetőségeihez mérten segítette célkitűzéseinek megvalósítását.

A Gimnázium az elsők között csatlakozott az 1987-ben induló két tanítási nyelvű programhoz. Akkor a hagyományos négyéves gimnáziumi program elé egy nulladiknak nevezett nyelvi felkészítő év illeszkedett, hogy a továbbiakban már az adott idegen nyelven (célnyelven) tanulhassanak a diákok öt tantárgyat: matematikát, fizikát, történelmet, földrajzot és biológiát. (Intézményünk azóta folyamatosan fenn tudja

tartani ezt az igényes rendszert.) A tantárgyak többségének angol nyelven való oktatása rendkívüli lehetőségeket rejt magában. Az egyébként is nyitottságra törekvő és a porosz oktatási módszerektől elszakadni vágyó tanári testület új és izgalmas kihívásokkal találta szembe magát az angolszász oktatási rendszer jobb megismerésével. Ezt még inkább színesítette – az amerikai és angliai tanárcseréket szervező alapítványok és kulturális intézetek (például a British Council) támogatásával – az iskolánkba érkező fiatal anyanyelvi lektorok munkája.

Az angol program sikerein felbuzdulva 1994-ben elindult a német két tanítási nyelvű tagozat. Itt nem volt szükség a nyelvi felkészítő évre, mivel a XVIII. kerületben igen erős a német kötődés (jelentős számú a német nemzetiség, ezért több német két tanítási nyelvű általános iskola is működik a régióban). Így ez a program az angol-



nál jobban építhetett az előzetes, hozott nyelvtudásra. A német két tanítási nyelvű tagozat tehát eredetileg négyéves képzést nyújtott. A gimnáziumi felvételi vizsgán az általános követelmények mellett a jelentkező nyolcadikos tanulók német tudását is vizsgálták. Jelenleg – a nyelvi előkészítő osztály belépésével – a német két tanítási nyelvű tagozat is ötévesre bővült, ezzel megteremtve a felvétel lehetőségét azon diákok számára is, akik a nyolcadik osztály végére még nem tudnak németül középfok körüli szinten.

## A nyelvtudás

*Kik tanítják a tantárgyakat idegen nyelven?*

A magyar anyanyelvű, közismereti tárgyakat tanító tanárok szaknyelvi felkészítését hosszú éveken át elsősorban az ELTE diploma-kiegészítő nyelvoktató programja jelentette még az alapképzés során. Az itt tanult természettudomány szakos hallgatók nemcsak magyarul készülhettek fel a tanári pályára, hanem angol nyelven (a későbbiekben németül és franciául) is hasonló szintű tudást sajátíthattak el. A továbbképzését angliai és amerikai egyetemeken eltöltött szemeszterek vagy akár teljes, a célnyelvi országban töltött tanévek jelentették. Ezek háttérét államközi szerződések vagy magánalapítványok (például Fulbright Bizottság) segítségével elnyert ösztöndíjak biztosították. (Rendkívül sajnálatos, hogy pár évvel ezelőtt ez a képzés teljesen megszűnt!) Az a sokéves tapasztalat, hogy a magyar tantervi követelményeknek azok a jól kép-

zett magyar anyanyelvű tanárok tudnak biztonsággal megfelelni, akik mind a hazai elvárásokat, mind az idegen nyelvet jól ismerik. A külföldi oktatási rendszerek még ma is nagyon különböznek a magyartól – ezzel nem minősítve egyiket sem –, ezért az a jó megoldás, ha az idegen nyelven tanított tantárgyakat nem külföldről érkezett kolléga oktatja (tisztelet az igen ritka kivételnek). Ők az anyanyelvük átadásában lehetnek a legsikeresebbek.

*Milyen nyelvtudásra tehetnek szert a diákok a két tanítási nyelvű programban?*

A nyelvtudás megalapozására az ún. nulladik év szolgál, amikor a gyerekek – még a nyelvtanulásra kellően fogékony 14-15 éves korban – heti 20 órában rendkívül intenzíven foglalkoznak a célnyelvvel. A programba való felvételhez nem kell angolul tudnia a nyolcadikos diáknak. Az oktatásügy irányítói néhány éve felismerték a nyelvi alapozás általános fontosságát, és országosan támogatták a „NYEK” – azaz a nyelvi előkészítő év – széleskörű bevezetését a középiskolákban. Ez rendkívül nagy és örvendetes előrelépés a hazai nyelvtanítás történetében.

A két tanítási nyelvű iskolák azonban értelemszerűen jóval többet adnak ennél. A két tanítási nyelv azt jelenti, hogy a tanuló a célnyelven elsajátítja a tananyagot, és természetesen az anyanyelvén is tudja mindazt, ami a középiskolában követelményként jelenik meg. Ez bizony *anyanyelvi szinthez közelítő nyelvtudást* feltételez, amelynek megszerzéséhez nem elegendő csupán



a sok hagyományos nyelvóra, hiszen a szaknyelv, a tudományos terminológia ismerete is szükséges. A diáknak a tantárgyak témakörében elméleti kérdésekről és gyakorlati problémákról kell szóban és írásban kommunikálnia – akár egy külföldi iskolában. De képes-e egy gimnazista erre az erőpróbára?

A Karinthy Frigyes Gimnázium tapasztalatai mindig nagyon kedvezőek voltak. Ez a kiemelkedő nyelvtudás az iskolától független mérésekben is kimutatható. A nulladik év végén a magyar középfokú nyelvizsgák szintjét meghaladó Cambridge First Certificate vizsga (iskolai szervezésű változatának) sikeres letételét várjuk el tanulóinktól. Erre azért van szükség, hogy a további tanulmányok során ne okozhasson gondot a nyelvtudás hiánya. Elég feladat a tantárgyak tanulása, a nyelvtudásnak ehhez már lényegében adottnak kell lennie.

Az első évektől komoly kihívásokat vállaltunk. 1992 májusában a másodéves osztályok ötvenöt diákja vett részt a G.C.S.E. (General Certificate of Secondary Education), elsősorban angol anyanyelvűek számára kiírt és a Cambridge-i Egyetem által irányított „kisérettségi” nyelvi vizsgáján. A résztvevő diákok 72%-a A, B, illetve C kategóriájú minősítést kapott. Az eredmény – szinte szenzációszámba menően – 20%-kal magasabb volt a Nagy-Britanniában elérteknél, ahol az anyanyelvű vizsgázóknak csak 52%-a kapott hasonló szintű minősítést. Ezen kívül az amerikai TOEFL (Test of English as a Foreign Language) és a standardizált

amerikai felsőoktatási felvételinek számító SAT vizsgák mellett a tanulók sok esetben jelentkeztek (volt olyan esztendő, amikor közel 80%-uk) a neves Cambridge-i nyelvizsgára a certificate of Proficiency in English-re (ezt a vizsgát az egyetemek angol tanzsékei gyakran nyelvi szigorlatként használják). Ebben az évben a magas részvételi arány ellenére a összes vizsgázó 89%-a sikerrel vette ezt az akadályt, sőt többen közülük elérték a rendkívül nehezen megszerezhető „A” minősítést.

### ***Külföldi kapcsolatok***

Iskolánk sok más téren is kiemelkedik a hagyományos gimnáziumok sorából. Az évek alatt számos európai és Európán kívüli ország iskolájával építettünk ki diák- vagy tanárcsere programot. Norvégiától Olaszorszáig, az Egyesült Államoktól Lengyelorszáig számtalan kapcsolatot ápolt és sokat tart fenn jelenleg is az iskola. A diákok és pedagógusok a csere teljes ideje alatt a program közös nyelvén (angolul, németül) beszélnek a partnerekkel. Ezeknek az utazásoknak, a segítségükkel létrejövő *szakmai és emberi kapcsolatoknak* nagyon komoly jelentőségük van a két tanítási nyelvű képzésben azon túl is, hogy tanulóink eljuthatnak közeli és távoli országokba. Alkalmuk van megismerni a *miénktől eltérő kulturális, esetleg etnikai és vallási szokásokat*, alkalmazkodni más népek, más családok életéhez, és adott esetben tolerálni a hozzájuk érkező, a családjuknál lakó cserediák „furcsaságait”.



A gimnázium 1989-ben megvásárolt egy régi, de még jó állapotban lévő autóbust, aminek segítségével diákjaik olcsón tudtak a nyelvi képzéshez elengedhetetlen külföldi tanulmányutakon, diákcsereken részt venni. A külső megrendelésekből származó bevételekből, valamint az iskola alapítványának jóvoltából mára már két modern, légkondicionált, minden igényt kielégítő gépjármű várja az utazni vágyókat.

Az iskola külföldi kapcsolatainak alapjául nem csak a két tanítási nyelvű tagozatok szolgálnak. A második idegen nyelvként tanult spanyol és francia nyelv szintén nagyon népszerű a diákok körében, ezért egyre sűrűbben célozzák meg a csoportok ezeket az országokat. Az utóbbi években örvendetesen megnőtt az igény az orosz nyelv oktatása iránt is. A jelentkező tanulók jelenleg szakkör formájában vehetnek órákat ebből a fontos nyelvből.

Külföldi diákok fogadására az utóbbi években az egyik legnépszerűbbnek számító iskolai program a Modell-ENSZ (MUN) rendezvény, melyet szinte teljes egészében a diákok szerveznek. A MUN már évtizedek óta, a világ számtalan országában rendkívül kedvelt a középiskolások és egyetemisták körében. A résztvevő diákok alaposan megismerkedhetnek a világszervezettel és annak munkájával, problémáival. Tucatnyi európai és Európán kívüli országból érkeznek középiskolások a Karinthyba. Kisorsolt országok szerint küldöttségekbe, az ENSZ felépítését mintázó bizottságokba rendeződve tár-

gyalnak, vitáznak, érvelnek és győznek meg másokat az általuk képviselt népigazáról. Ez az angol nyelvű rendezvény a kapcsolatépítésen, az ENSZ szervezeti és működési felépítésének megismerésén és a politikai vitakultúra fejlesztésén túl elsősorban toleranciára tanít. Nagy kihívás ez nyelvileg és emberileg egyaránt. És persze jó mulatságokat is biztosít a program.

### ***A Nemzetközi Érettségi Program***

Az iskola hazai sikerei mellett a külföldi áttörést a Nemzetközi Érettségi Programhoz való kapcsolódás jelentette. A Karinthy Frigyes Gimnázium volt az első középiskola Kelet-Európában, amelyet a Nemzetközi Érettségi Bizottság genfi központja hivatalosan elismert és feljogosított arra, hogy diákjait a nemzetközi érettségire (International Baccalaureate, IB) felkészítse. Az akkreditáció megszerzése nem volt egyszerű feladat. Az IB Központ munkatársai először kérdőívek segítségével, majd a helyszín megismerésével, óralátogatásokkal győződtek meg arról, hogy a budapesti gimnázium képes eleget tenni a program svájci óramű-pontoságú előírásainak. A szigorúság érthető. A nálunk szerzett diplomát több mint száz ország számtalan egyeteme fogadja el felvételi vizsgaként, köztük a legrangosabbak is, mint például az Oxford, a Harvard, a Humboldt vagy a Sorbonne. Időközben az új magyar kétszintű érettségi rendszer is sokat átvett ebből a világszínvonalat jelentő programból.



1992 őszén indult el az IB-vizsgára való két-éves felkészítés a gimnáziumban. Az első diákok 1994 májusában rendben levizsgáztak. Az akkor végzett tanulók az IB Központ statisztikai alapján nem-hogy megfelelték az elvárásoknak, de egyenesen a világ legjobb iskolai vizsgátlagát érték el. A karinthys IB-osztályok azóta is minden évben a világlagot meghaladó teljesítményt nyújtanak.



#### *Az IB célja és filozófiája*

A Nemzetközi Érettségi Programot jegyző nonprofit oktatási szervezet 1968-ban kezdte meg működését. Jelenleg (2007 szeptemberében) 125 országban működik. Ugyan már hároméves kortól van lehetőség, hogy a gyerekek IB intézményben tanulhassanak, a legkeresettebb a rendkívül igényes és kemény munkát követelő nemzetközi érettségi diploma megszerzésére irányuló program. Ennek kétéves felkészítő kurzusa 17–19 éves diákoknak szól. A második év végén a tanulóknak hat tárgyból kell vizsgát tenniük, amelyet számos ország szakemberei bírálnak el. Az IB követelményrendszerében ötvözték a különböző országok legjobb tapasztalatait.

Az IB általános célkitűzései a következők:

– fejleszteni és kiterjeszteni a nemzetközi oktatást, s a közös tanulási ta-

paszlatat segítségével hozzájárulni ahhoz, hogy az emberek nemzetközi szinten is megértsék egymást;

– segíteni diákjaink mobilitását mind földrajzi, mind pedig kulturális téren, segíteni őket abban, hogy jól informáltak és megértőek legyenek egymással és a más kultúrát képviselőkkel egyaránt.

A diákoktól elvárják, hogy szakmailag a választott tantárgyaikból a megcélzott szinten elérjék a kívánt tárgyi tudást és ezen túl képesek legyenek:

– értelmes és előremutató kérdéseket feltenni;

– hatékonyan tanulni, nagy mennyiségű tananyagot feldolgozni, kijegyzetelni és értelmezni;

– az önálló feladatmegoldásra és a többiekkel közösen végzett csapatmunkára egyaránt;

– a kísérleti tantárgyakból az elméleti és valódi laboratóriumi munkájukat önállóan megtervezni, és a megtervezett folyamatot biztonságosan és



az eszközöket megfelelően használva kivitelezni. A labormunka jegyzőkönyve nemzetközileg elfogadott szabványok szerint (jelölések, mértekegységek, diagrammok, ábrák, tagolás) készül el.

### *Diploma-követelmények*

A vizsgák nyelve az IB rendszerben angol, spanyol vagy francia lehet. Ez azt jelenti, hogy az anyanyelv tantárgy kivételével a többi tantárgyból (matematikából, történelemből, biológiából stb.) ezen nyelvek egyikén kell felkészülni és vizsgát tenni. A Karinthy Frigyes Gimnáziumban természetesen angol nyelvű a program. A 10–11. tanévükben levő angol tannyelvű iskolákba járt/járó diákok jelentkezhetnek ide (nemcsak a KFG-ből).

Az IB követelményei hat tantárgycsoport köré rendeződnek, zárójelben jelezve, hogy a Karinthy Gimnáziumban mely konkrét tárgyakat lehet választani:

1. csoport: anyanyelv (alaphelyzetben magyar, de más anyanyelvű diákok is jelentkezhetnek);
2. csoport: idegen nyelv (angol, német, spanyol, francia);
3. csoport: „humán tárgyak” (pl. történelem, közgazdaságtan, gazdasági földrajz, pszichológia, filozófia);
4. csoport: „reál tárgyak” (pl. fizika, biológia, kémia);
5. csoport: matematika és számítástechnika;
6. csoport: művészetek (vizuális művészet) vagy szabadon választható tárgy a 2–5. csoportból.

Minden diáknak hat tantárgyat kell választania, mindegyik tantárgycsoportból egyet. Legalább három tárgyat (de maximum négyet) emelt szinten, a többit alapszinten kell tanulnia.

A vizsgán a teljesítményt 1–7-ig, osztályzatokkal értékelik. A hat tantárgyból és az esszékre kapható további 3 pontból így maximálisan 45 pont érhető el. A diplomához minimum 24-et kell kapni és további három követelményt kell teljesíteni:

- összesen 150 órában CAS-program (kreativitás, aktivitás, szolgálat) elszámolása;
- 4000 szavas „hosszú esszé” elkészítése és leadása;
- a tudáselmélet tantárgy óráinak látogatása és az ott megszabott témában egy esszé leadása.

### *CAS (Creativity, Action and Service – kreativitás, aktivitás és szolgálat)*

A Nemzetközi Érettségi Program a tanulók tantárgyakkal és érdemjegyekkel mérhető teljesítményén túl a kreativitás, a fizikai állóképesség és a lelki egészség fejlesztésére is gondolt, amikor a két tanulmányi év alatt összesen 150 órában kötelezővé tette a jelöltek számára a CAS programot.

Egy képzett koordinátor tanár segítségével és vezetésével a diákok választhatnak számtalan tanuláson túli vagy akár iskolán kívüli tevékenységből. Ezek – a CAS program nevének megfelelően – több területet fognak át. Kreatív gondolkodást vagy művészi alkotómunkát igényelnek (pl. kézműves szakkör; énekkar; színjátszó kör; fotóki-



állítás szervezése, honlapkészítés stb.). Fizikai aktivitást kívánnak meg a jelöltől (edzés, sportkör, kirándulás, illetve más, az izmokat megdolgoztató tevékenység). Harmadik feladatként pedig önként vállalt közösségi vagy szociális munkát kell végeznie a diákoknak, így például az idősek otthonának látogatása, mozgássérült gyerekekkel való foglalkozás, állatmenhelyeken végzett segítő munka vagy egy játszótér felújításában való segítségnyújtás.

A diákok naplót vezetnek a különböző kategóriákban teljesített óráikról. A szabályszerű elszámolásról a koordinátor tanár gondoskodik. IB diplomát csak az a tanuló kaphat, aki megfelelően teljesítette az elvárásokat. Az IB természetesen ezeket a naplókat is szűrőpróbaszerűen ellenőrzi, így gondoskodik a világszerte egységes követelményszint fenntartásáról ezen a téren is.

A CAS olyan nagy sikert aratott a Karinthy Frigyes Gimnáziumban, hogy a nemzetközi érettségire készülők mellett a többi, hagyományos tantervű 9–10. osztályokban is bevezettük, kicsit még inkább a hazai viszonyokra szabva, KEKSz program néven – kreativitás, erőbedobás, közösségépítés és szolgálat. Specialitása abban áll, hogy a „közösségépítés” területe nem önálló modulként, hanem integráltan került be a követelmények közé. Tehát az IB CAS programjának megfelelő elvárások mellett az osztály vagy iskolai szervezésű közösségben végzett tevékenység elszámolásnál dupla pontot ér. Ezzel sikerül a tanulókat arra buzdítani, hogy osztály-, évfolyam- és iskolaszin-

ten közösen szervezzenek programokat, mozduljanak ki délutánonként, hétfőgenként a természetbe, mozi és színházlátogatásokra, illetve szervezzenek önkéntes segítő programokat.

További fejlesztés az eredeti programhoz képest, hogy a felsőbbéves diákok közül verbuválódó önkéntesek, a „KEKSz-mesterek” kortárs segítőként kapcsolódnak be a koordinátor tanár munkájába, mellette dolgozva mind a programok meghirdetésében, megszervezésében, mind a lebonyolításában.

#### *4000 szavas „hosszú” esszé*

A magyar oktatási rendszerben leginkább főiskolai, egyetemi szinten jellemző az évfolyamdolgozat vagy szakdolgozat. A Nemzetközi Érettségi Program már a középiskola utolsó évében felkészíti a diákot arra, hogy bizonyítsa: egy általa kiválasztott tudományterületen képes rá, hogy kutatómunkáját megtervezze és azt rendszerezve, előszóval, bibliográfiával, szabályos lábjegyzetekkel ellátva, egységes, kerek fogalmazásban adjon számot tudásáról. Ez az úgynevezett „hosszú esszé” (extended essay), amelynek a szakmai megköltésén túl az egyik legfontosabb kritériuma, hogy terjedelme nem haladhatja meg a 4000 szót. Ezzel kényszeríti a jelöltet, hogy bármennyire is szívéhez nőtt a választott témája, mégis bele kell férnie egy előre megszabott keretbe. A formai és szakmai követelmények betartásáról a diák által felkért tanár, a témavezető gondoskodik, akinek támogatása lényegében nem léphet túl az





iránymutatáson. A dolgozat értékelésében nincs szerepe, azt az IB Központ által kijelölt – a világ bármely országában élő – tanár végzi, a koordinátor elküldi neki a kész dolgozatot, és ő a pontos kritériumrendszer alapján értékeli azt.

### *Tudáselmélet tantárgy*

Rendkívül izgalmas és pedagógiai, sőt oktatásszervezési kihívásokban gazdag a tudáselmélet tantárgy (Theory of Knowledge – TOK) anyaga, amely a diploma megszerzéséhez szintén kötelezően elvégzendő. Ez egy olyan interdiszciplináris tárgy, amely a legkülönbözőbb tudományterületek közötti átjárhatóságot vizsgálja, közös platformra hozva a bölcelet és természettudományos megközelítéseket, ezzel bizonyítva, hogy ugyanazt a problémát számtalan szemszögből megvizsgálva juthat el céljához a gondolkodó ember. Arra is megtanítja a jelölteket, hogy el tudják fogadni a más szempontból, más kultúra alapjain adott megoldásokat, és tisztelik a sajátjuktól eltérő véleményt is.

Nagy kihívást jelent kiválasztani a megfelelő tanár(oka)t erre a területre. Nagy tudású, de saját szakterületük ismeretén túl is széles érdeklődési körrel rendelkező kollégák vállalkozhatnak csak arra, hogy ilyen, a magyar oktatási rendszerben teljesen járatlan ösvényre merészkedjenek. A Karinthy Frigyes Gimnáziumban a TOK tantárgyat jelenleg több kolléga egymással párhuzamosan, az anyagot egymás között folyamatosan megbeszélve, saját

szakterületük szerint felosztva tanítja. Van köztük bölcész (angol–könyvtár és angol–történelem szakos) természettudományokban és politikatudományokban jártas tanár (matematika–fizika–közgazdaságtan–politológia szakos) és egy ifjú egyetemi oktató, aki karinthys érettségije után eredetileg biológia–kémia szakon végzett, majd angoltanári oklevelet szerzett, de tudomány és technikatörténetből doktorált, miközben érveléstechnikát is tanított az egyetemen.

### *Minőségbiztosítás: értékelési, javítási, moderálási szabályok, tanárképzések*

Mivel az IB egy egész világra kiterjedő rendszer, hatalmas erőfeszítéseket tesznek a standardizált, minden körülmények között összemérhető, objektív eredmények elérésére. Talán érdemes alaposabban megnézni ennek a bonyolult, de mégis jól működő vizsgáztató-gépezet felépítését.

A diákok teljesítményének értékelése két elemből tevődik össze:

- az iskola belső értékeléséből (internal assessment) származó érdemjegy;
- a vizsgán szerzett külső értékelés (external assessment).

A kettő aránya tantárgyanként változó, de a végső eredményt nagyjából 35%-ban a belső és 65%-ban a külső értékelés határozza meg.

Minden tantárgyból előre meghatározott, jól körülírható követelményeknek kell eleget tenni. Az iskolai értékelés részeként vannak olyan tantárgyak, ahol a két év során házi dolgozatok



formájában kell a diákoknak felkészültségüket bizonyítaniuk. Az úgynevezett kísérletező tantárgyaknál a laborbeli munkán túl a laborjegyzőkönyvek megírásával tanulja meg a jelölt, hogy miként kell a tudomány nyelvén dokumentálni fizikai, biológiai és kémiai megfigyeléseiket. Ezeket a beadott írásműveket az iskolai tanár nagyon szigorú kritériumrendszer szerint javítja ki.

Az IB értékelés része az úgynevezett *moderálás*, ami azt jelenti, hogy az iskolák minden évben beküldik ellenőrzésre az IB Központ által véletlenszerűen kiválasztott tanulók iskolai munkáit, amelyek *értékelésének szakszerűségét vezetőtanárok ellenőrzik*. Ha az előírásokhoz képest eltérést tapasztalnak, azonnali visszajelzést küldenek az érintett iskolának, és az adott évfolyam minden tanulójának *iskolai eredményét korrigálják* az eltérés mértékével. Tehát, ha például egy fizikatanár túl lágy szívűen bírálja el a beadott laborjegyzőkönyveket, és azok a moderáció során fennakadnak a rostán, akkor abban az évben minden tanítványának az iskola által adott fizika jegyrészét korrigálni fogják azzal a százalékkal, amellyel a beküldött jegyek eltértek a vezetőtanár által meghatározott ideálistól. Így bizonyos mértékig ki lehet védeni a tanárok szubjektivitását és az iskolai követelményszintek közötti eltéréseket és *az így kapott jegyek világszerte összemérhetőek lesznek*.

A tanulók tudásának értékelésében természetesen *a leghangsúlyosabb rész maga a vizsga*. Az IB Központ által küldött, speciális biztonsági borítékok

csak az érettségi megkezdésének pillanatában bonthatók fel és oszthatók ki a bennük rejlő vizsgafüzetek. A vizsgák rendjét világszerte összehangolják. Minden mozzanat rendkívül pontosan szabályozott. Az előírások maradéktalan betartásáért a koordinátor tanár a felelős. A diákok – szigorúan megszabott körülmények között – megoldják a feladatokat, a dolgozatokat a koordinátor tanár összegyűjti és mielőtt kilépne a vizsgateremből, azokat egy másik biztonsági borítékba zárja. A csomagot gyorspostával 24 órán belül elküldi az IB Központ által meghatározott címre (ez lehet a világ bármely részén, legtöbbször valóban másik földrészen található), ahol a csomagot egy képzett javítótanár várja. A Karinthy Gimnázium tanárai között is évek óta vannak már vizsgáztatók (heten, különböző szakosak), akiket az IB Központ felkészített és kinevezett, és akik a világ legkülönbözőbb pontjairól kapják a dolgozatokat javításra.

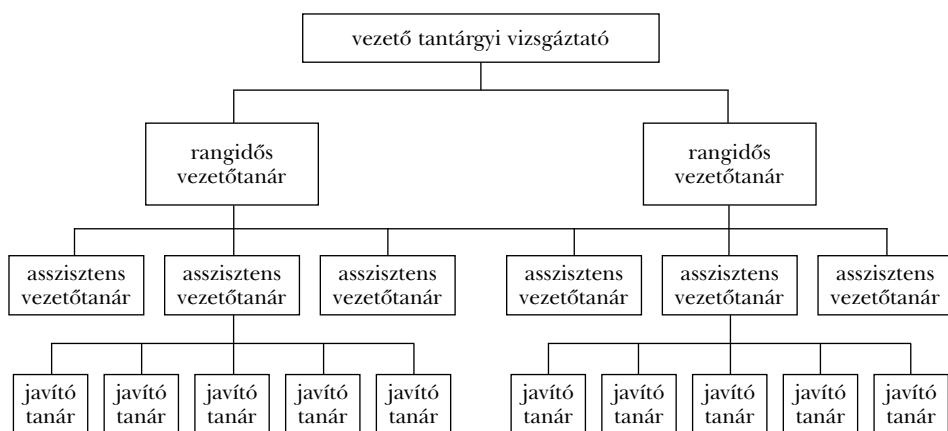
Egy diáknak egy tantárgyból két-háromféle vizsgája is lehet. Például biológiából három különböző vizsgarész: egy feleletválasztós teszt, egy problémamegoldásra épülő, gondolkodtató feladatsorokat tartalmazó füzet kitöltése és egy adott témáról szóló fogalmazás megírása. Ez a három különböző vizsgatétel három részjegyet ér, mindháromat más-más javítótanár értékeli.

A szóbeli nyelvi és anyanyelvi vizsgákat hangszalagon rögzítik és ezeket a felvételeket kell elküldeni a moderálásra.



Természetesen a javító tanárokat is ellenőrzik az IB Központ szakmai irányítói. Javítási pontosságukat, értékelésüket rendszeresen „kalibrálják”. A javítótanárok minden csoportja fölött áll egy asszisztens vezetőtanár-asszisztens (assistant moderator), aki kollégáitól véletlenszerűen kér mintákat, melyeket újra kijavít. Csak akkor enged

zöld utat az eredményeknek, ha az ő javítása alapvetően megegyezik a kollégáéval. Ezeknek a vezetőtanároknak is beszámolási kötelezettségük van a rangidős vezetőtanárnak, (senior moderator) aki az ő munkájukat hivatott ellenőrizni. A rangidős vezetőtanárok a vezető tantárgyi vizsgáztatónak (principal moderator) referálnak.



A Nemzetközi Érettségi Központ moderációs sémája. Az ábra egyszerűsített. A valóságban minden asszisztens vezetőtanár tíz iskolából kap javítási mintákat (ő maga is gyakorló tanár), és minden rangidős vezetőtanár tíz asszisztens munkáját felügyeli.

Mindezek mellett van még két szűrő az esetleges javítási hibák kivédésére: Minden szaktanár ad egy úgynevezett megjósolt jegyet (predicted grade), amiben jelzi, hogy az ő – a diákot tanító pedagógus – véleménye szerint milyen érdemjegyre esélyes az illető a hét-fokozatú skálán. Amennyiben ez a jegy fedi a végül szerzett osztályzatot, vagy csak +/- egy jeggyel tér el attól, a kérdéssel nem is foglalkozik többet senki. Abban az esetben viszont, ha a jósolt

eredmény akár pozitív, akár negatív irányban ennél nagyobb mértékben eltér, a vizsgadolgozatok javítását újra megnézik és korrigálják az esetleg javítási hibákat.

Egyes indokolt esetekben a végleges jegyek ismeretében az iskola szaktanára kérheti az ismételt javítást. Azon ritka alkalmakkor, amikor ez a kifogás – a számtalan eddig beépített biztonsági elem ellenére – jogos, a kapott érdemjegyet természetesen korrigálják.



A Nemzetközi Érettségi Programban résztvevő iskolák tanárainak és a vizsgáztatóinak az IB Központ rendszeres konferenciákat, továbbképzéseket szervez, melyeken a részvétel nem pusztán kötelező, de – a tapasztalatok szerint – rendkívül hasznos is. Egy-egy ilyen rendezvény olyan szakmai fórum, amelyen az érintett tanárok és a tantárgy szakmai vezetői kicserélhetik tapasztalataikat, az azonos tárgyat tanító, de egymástól távoli országokban dolgozó tanárok megismerhetik egymást, megoszthatják egymással gyakran meglepően hasonló gondolataikat. Ezáltal valósul meg az IB filozófiájának egyik sarkalatos pontja, az egész világra kiterjedő egységes rendszer.

#### *Az IB diploma elfogadása a felsőoktatásban*

A nemzetközi érettségit – az előbb részletezett magas szakmai igényű és szigorúan ellenőrzött vizsga- és értékelési rendszerének köszönhetően – a világ egyetemei és főiskolái nem egyszerűen a középiskolai tanulmányok befejező aktusaként értékelik, hanem *felvételi vizsgájukként fogadják el.*

Az IBO, mint az egész világra kiterjedő nemzetközi szervezet, szoros kapcsolatot tart fenn (a világ szinte minden országában) a felsőoktatási intézmények beiskolázásért felelős vezetőivel. Annak

érdekében, hogy az egyetemek és a főiskolák naprakészen tisztában legyenek a vizsgakövetelményekkel, az érintetteknek közvetlen hozzáférésük van a tantervekhez, követelményekhez, vizsgaanyagokhoz. Természetesen az IB-s diákok is megismerhetik az IB honlapján keresztül a világ felsőoktatási intézményeinek a nemzetközi érettségit érintő speciális felvételi követelményeit.

Elmondhatjuk, hogy az elmúlt években *hazánkban* bevezetett *kétszintű érettségi vizsgarendszer* sok elemében a nemzetközi érettségi tapasztalataira épül. Ezért nem meglepő, hogy a magyar egyetemek – megfelelő átszámítással – felvételijükként elfogadják a nemzetközi érettségi eredményét is.

Bár a magyar kétszintű érettségi rendszer a bevezetése óta már sokat csiszolódott, alakult, a gyakorlati tapasztalatok tükrében az látható, hogy még messze nem tökéletes. Talán továbbra is van még mit tanulni ettől a negyven éve működő, kiforrott és nemzetközileg is bizonyított vizsgarendszertől. A Karinthy Frigyes Gimnázium, mint az egyetlen nemzetközi érettségit adó magyar közoktatási intézmény – ahogy eddig – most is szívesen fogadja az érdeklődőket, kollégákat, diákokat, szakembereket az oktatás bármely szintjéről érkeznek hozzánk.





Karinthy Frigyes: Viccelnek velem

## Halandzsa

Ezt a dolgot a kávéházban észleltem.

Egy úr ült le mellém, jó modorú, szerény fiatalember. Mindenféle dolgokról beszélgettünk. Néhány percre megakadt a társalgás.

Egyszerre megszólal az én új ismerősöm.

– Bocsánatot kérek – mondja szerényen – önnek is ide a pincérhez kiszera méra nin, hozzám?

– Pardon – mondom, és közelebb hajlok –, nem értem.

Udvariasan megismétli:

– Azt kérdezem, hogy a pincér önnek is kiszera méra, és mindig.

Elpirulok egy keveset. Ejnye, mi van az én fülemmel, hogy nem hallom, mint mond ez az ember. Pedig nyilván egész értelmesen beszél.

Percnyi szünet után tehát így szólok:

– Bocsásson meg, kérem, olyan szörnyű zaj van ebben a kávéházban. Igazán restellem, de most sem értettem, amit mondott.

Ismerősöm zavarba jönni látszik. Kérdőleg néz rám, mintha gyanakodnék, hogy ugratom. Aztán kicsit szégyenkezve ismétli, hangosabban.

– Csak azt akartam tudni, hogy a pincér ebben a kávéházban is kiszera méra bávatag, ha lehet.

Mi történt velem? A füleim zúgnak? Egy pillanatra átcikázik agyamon a rémes gondolat, hogy talán megőrültem. Már régen vettem észre magamon különös jeleket... Tegnap, mikor kifelé mentem a kávéházból, égő cigarettámat bele akartam dobni abba a kis tóba, ami itt a kassza alatt van, és amiben aranyhalak úszkálnak, de hirtelen meggondoltam magam, és melléje dobtam. Később jutott eszembe, hogy ez a mozdulat azért történt, mert megsajnáltam a halakat, hogy valamelyik talán megégeti magát a cigarettában.

Most meg a szavak konganak a fülemben, értelmetlen és zagyva betűhalmazban – rettenetes, az apercepcióm felmondta a szolgálatot! Nem tudom összekötni a fogalmakat! Ismeritek azt a gyötrő és butító állapotot, mikor az ember kínlódva elismétel magában egy szót, mondjuk „leves”, és a végén már nem tudja, miről van szó, és csak ezt tudja: „leves”, és nem lát semmit, és végre már nem biztos abban se, hogy mondják: „leves” vagy „levés.”

A halántékom ijedten zakatol. Ránézek a barátomra. Ő csalódottan és csodálkozva figyel rám, hogy még mindig nem feleltem egy ilyen egyszerű kérdésre. Kínos, üres szünet. Odakünt csilingelnek a villamosok. Én összeborzongok, és a temető jut eszembe. Így fognak csilingelni a villamosok, és én a temetőben fogok pihenni, por lesz fölöttem és alattam, és szegény, meghülyült, paralitikus agyam ott szikkad csontkoponyám rekeszei közt...

– Hogy a pincér?... – kérdem, utolsó reménnyel elgyöngülve.

– Hogy itt a kávéházban nekem is lehet-e kiszera méra bégeva szebékkal visszaadni.





Most már nem mehet az így.

– Igen – mondom határozottan –, biztosan lehet.

– Hát akkor adja ide, leviszem.

– Mit???

Rám mered, elhűlve.

– Hát az öt koronát!

El van csodálkozva.

– Ja úgy, pardon – hebegtem rémülten, és reszkető kézzel nyújtok át öt koronát. Aztán elbúcsúzom, és letámolygok a parterre. Ni, már a lábaim is reszketnek. Vége. Ilyen fiatalon! Istenem! Ilyen fiatalon!

Egy barátom fog meg.

– Mit beszéltél azzal a halandzsa-emberrel?

– Kicsodával? Szent isten!

– Hát azzal a halandzsa-emberrel! Te is beugrottál?

Rám néz, mindent megért, röhög.

– Na, sejtettem! Hát tudd meg, ez az ember feltalálta a halandzsanyelvet. Értelmetlen szavakat kever bele a mondatba, és amikor az ember félig megőrült, hogy nem érti, öt koronát kér kölcsön.

Hja, vagy úgy!

Kiegyenesedem, a lábaim megfeszülnek. Gúnyosan végigmérem a barátomat.

– Na hallod! Csak nem képzeled, hogy beugrottam? Rögtön rájöttem a viccre. Olyan embernek ismersz, akit be lehet csapni?



*Tulipánfa*





## Aktuális

### A KÖZOKTATÁS KÖLTSÉGVETÉSI KILÁTÁSAI

---

HOFFMANN RÓZSA

Szeptember 25-én a miniszterelnök előadást tartott a Magyar Tudományos Akadémián, amelyen kijelentette, hogy az oktatás *nemzeti sorskérdés*, és hogy a jövőnk függ attól, ami ma az iskolákban történik. Azt is hozzátette, hogy a kormánypolitika középpontjában a jövőben az oktatás és a kultúra fog állni. Iskoláink, kollégiumaink elszegényedését ismerve joggal kérdezhethetjük, vajon hol szunnyadt idáig ez a felismerés? Mitől ez a hirtelen megvilágosodás? Miért nem volt tisztában idáig ezzel a napnál is világosabb összefüggéssel a kormány? És hogyan fordítja le a számok nyelvére a deklarált politikai szándékot?

A múlton már nem változtathatunk, tekintsünk hát a jövő felé. Lássuk, mit várhatott joggal e bejelentés után a közélet történéseit figyelő naiv polgár? Logikusan azt, hogy a betervezett 2008. évi költségvetési törvény számai majd a közoktatás sorskérdésnek kijáró növekvő támogatását tartalmazzák, bizonyítván, hogy a miniszterelnöki szavak mögött tényleges politikai szándék áll. A valóság azonban mindennek az ellenkezőjét bizonyítja. Jóllehet novemberben még folyik a Parlamentben a költségvetési törvény vitája, tehát az alább idézett adatok némiképp változhatnak, de az már bizonyos, hogy az oktatás világa nem sok jóra számíthat a jövő évben. Az alábbiakban néhány adattal illusztráljuk a közoktatás költségvetési kilátásait.

- A következő, 2008–2009-es tanévben *nem változik* a közoktatási alap-hozzájárulás összege, amelynek alapján az egy diákra jutó normatív támogatást számítják. A magas infláció és a növekvő közüzemi díjak mellett a változatlan normatívák a valóságban jelentős *csökkentést* jelentenek. Az elszegényedésnek vagy ellehetetlenülésnek tehát koránt sincs vége. A kormány szerint ennyit érdemel a nemzeti sorskérdés.
- Felmenő rendszerben folytatódik a *magasabb csoportlétszámok* bevezetése. Ez azt jelenti, hogy a következő tanévben már az 1–2. óvodai nevelési évben, illetve az 1–2., 5–6., 9–10. iskolai évfolyam esetében kell számolni akár 20–25%-os támogatáscsökkenéssel. A finanszírozás szűkülése mellett a magasabb csoportlétszámok súlyos szakmai kérdést is felvetnek: vajon nem utópia-e elvárni az integrált oktatás keretei között 25–30 fős osztályokban az egyénre szabott, differenciált nevelést, oktatást? Bizony az. Ilyen körülmények között várhatóan tovább fog romlani az általános tanulmányi színvonal: növekszik a lemaradó gyerekek hátránya, és az élen járók sem tudnak megfelelő mértékben fejlődni.





- Folytatódik az iskolai kényszerházasságok költségvetési eszközökkel történő előidézése a *kistérségi támogatások* erősítésével. A 2007 szeptemberétől megszüntetett kiegészítő támogatások egy része ugyanis a kistérségi támogatások között jelenik meg. Ezek összege azonban csak minimális mértékben – 19,3 milliárd forintról 19,6 milliárd forintra – emelkedik. A normatívák összege változatlan, így nincs biztosíték arra, hogy a növekményt közoktatási célokra használják majd fel. Szigorodnak az igénybevétel feltételei, így például a bejáró tanulók utáni támogatást a 10 000 fő feletti lélekszámú települések a korábnál kisebb összeggel vehetik igénybe.
- A *kollégiumi normatíva* kételeművé válik (nevelési, oktatási feladatok és szállásbiztosítás), ami további forráskivonásra ad lehetőséget. Pedig a kollégiumok már eddig is a közoktatási rendszer mostohagyermekai voltak, a ráfordítások évről évre csökkentek. 2001-ben a központi költségvetés még a kollégiumok működésének 96,3%-át biztosította, és fejlesztésre mintegy 3,8%-ot szánt. A jövő évre ezek az arányok 60,2%-ra illetve 0,5%-ra zsugorodnak. Jól tudjuk, hogy a kollégiumok az esélyteremtés speciális helyzetű intézményei, hiszen az ott élő fiataloknak mintegy fele hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű. Miközben a kormányzati reformpolitika egyik állandóan ismételt hívószava az esélyegyenlőség biztosítása, e feladatra ma már oly kevés összeget biztosítanak, ami szöges ellentétben áll a hirdetett szándékkal.
- Csökken a művészeti iskolák normatív támogatása: a zenét tanulók esetében 105 000 Ft/fő/év helyett 70 150 Ft/fő/év, a többi művészeti ágban 40 000 Ft/fő/év helyett 25 500 Ft/fő/év támogatás igényelhető. A támogatást kizárólag pályázati úton, és csak a minősített iskolák tudják esetleg kiegészíteni. Számos ellentmondástól tűzdelve, a fenntartóknak több százézes, nem ritkán milliós összegekbe kerülve zajlik eközben a művészeti iskolák minősítése. A szándék és a várható eredmény szerint az állam mind kevesebb pénzt kíván a művészeti nevelésre fordítani. Ami megint csak a hátrányos helyzetű, szegény gyerekek fejlődését, ezáltal életlehetőségeit rontja leginkább.
- Csökken a szakképzésben az elméleti képzés normatívája: 210 000 forintról a 9. évfolyamon 184 900 forintra, a további évfolyamokon 199 100 forintra. Mint tudjuk, a szakiskolák többsége is a hátrányos helyzetű fiatalok gyűjtőhelye. A ráfordítások csökkentése megint csak az ő esélyeiket szűkíti. A közoktatási és a szakképzési törvény módosítása értelmében további kiegészítő forrásokhoz csak a TISZK valamely formáját választó intézmények juthatnak majd, azaz itt sem a szakmai elvek, hanem finanszírozási kényszer kerül előtérbe az integrációk kialakításakor.
- 3,5 milliárd forint többlettámogatást szán a kormányzat a közoktatási törvény rendelkezésének végrehajtására, amely szerint 2008. szeptember 1-jétől valamennyi harmadik életévét betöltött hátrányos helyzetű gyermeknek biztosítani







kell az óvodai ellátást. Az összeg mind az érintettek létszámát, mind a szükséges személyi és tárgyi feltételek létrehozásának költségét tekintve alábecsültnek tűnik.

Összegzésként: az Állami Számvevőszék megállapítása szerint *jövőre 22,7 milliárd forinttal csökken* a normatív támogatás. Ez a csökkenés a teljes 2008–2009-es tanévre kivetítve 35-40 milliárd forint közötti elvonást jelent.

### *Változatlan pedagógusbérek*

A kormány korábban gyakran érvelt úgy a bértárgyalásokon, hogy amennyiben a szakszervezetek belemennek a létszámcsökkentésbe, a felszabaduló összeget az állásukban megtartott munkavállalók béremelésére fordítják. A 2007. és a 2008. évi költségvetés egyértelműen bizonyítja, hogy ez megtévesztő valótlanítás volt, hiszen az elbocsátások miatti megtakarításból egyetlen fillért sem szánt és szán a kormány béremelésre.

- 2008-ban nem emelkednek a közalkalmazotti bérek, miközben ez év szeptemberétől heti két órával, azaz a munkaidő 10%-ával növekedett a pedagógusok munkaideje. Nincs a társadalomnak még egy ilyen rétege, amely ekkora veszteséget könnyvelhet el magának.
- Változik a 13. havi illetmény kifizetésének rendje is, melyet 2008-ban januártól decemberig folyamatosan, havi egyenlő részletekben kapnak kézhez a közalkalmazottak. E változás némiképp elkendőzi majd a reálkeresetek tényleges csökkenését.

\* \* \*

A lehangoló összkép láttán fel kell tennünk néhány kérdést a kormány tagjainak, még ha nem is remélhetünk rájuk választ:

Mivel magyarázható, és magyarázható-e egyáltalán, hogy mint gonosz mostoha, úgy bántak és bánnak az oktatásüggyel?

Hogyan egyeztethető össze a sorskérdéseknek kötelezően kijáró felelősséggel az,

- hogy több tízmilliárd forintot vonnak ki épp az oktatásból?
- hogy félezer iskola zárta be a kapuit a tanév kezdetén vagy kényszerült betagozódni máshová?
- hogy egyetlen plusz fillér ellentételezés nélkül 10%-kal felemelték az amúgy is szegénysorban élő pedagógusok heti kötelező óraszámát, miközben a Kormány tagjainak javadalmazása pár év alatt majd megháromszorozódott?
- hogy a kilátástalanság s a szavak és a tettek közötti szakadék miatt nem találni ma egyetlen jókedvű iskolát sem széles e hazában?
- az ország költségvetéséből eltűnt milliárdokat miért épp az oktatásügy megsarcolásával próbálják valahogyan visszabűvészkedni?

És végül: miért és meddig tűri még a társadalom, hogy nagy múltú, korábban sikeres iskolarendszerét a rossz politika tönkretegye?





# IRODALOMTUDOMÁNYI ÉS MŰÉRTELMEZŐ WORKSHOP A PÁZMÁNY EGYETEM BÖLCSÉSZETTUDOMÁNYI KARÁN

HORVÁTH KORNÉLIA

A Magyar Tudomány Ünnepe alkalmából a Magyar Tudományos Akadémia által a 2007. november 1–30. között meghirdetett, „A tudomány iskolája” című rendezvénysorozat keretében a PPKE BTK *irodalomtudományi és műértelmező műhelymunkát*, ún. workshopot rendezett 2007. november 14-én. A rendezvény az irodalomismeret és a szövegértés lehetséges módozatait, a műértelmezés lehetőségeit vizsgálta interaktív szövegelemző előadások, közös beszélgetés és számos nyelvterület irodalmára kiterjedő műértelmező workshopok formájában.

A délelőtti folyamán az irodalomtudomány három neves képviselője, Kelemen János akadémikus, intézetvezető egyetemi tanár (ELTE), Kovács Árpád nagydoktor, tanszékvezető professzor (Pannon Egyetem) és Bókay Antal egyetemi tanár (JPTE) tartott műértelmező előadásokat Dante *Isteni Színjátékának* XXVI. énekéből, Puskin *A rézlovas* című elbeszélő költeményéről, illetve József Attila *Tiszta szívvel* című verséről. Az előadásokat a résztint oktatókból, nagyobbbrészt egyetemi hallgatókból álló közönség nagy érdeklődéssel hallgatta, s az egyes értelmezések és megközelítési módok kapcsán számos hozzászólás és kérdés hangzott el.

A program délután kerekasztal-beszélgetéssel folytatódott a Stephaneum Pázmány Termében az egyetemi irodalomoktatás helyzetét és lehetőségeit, elmélet és műértelmezés viszonyát érintő kérdésekről. A beszélgetést Bazsányi Sándor, a PPKE Esztétika Tanszékének, Horváth Kornélia, a PPKE Magyar Irodalomtudományi Intézetének, Kulcsár-Szabó Zoltán, az ELTE Magyar Irodalom- és Kultúratudományi Intézetének, Mártonffy Marcell, a Kodolányi Főiskola Német Tanszékének oktatója, valamint Szávai Dorottya, a PPKE Magyar Irodalomtudományi Intézetének főmunkatársa indította el egy-egy rövid hozzászólással, majd a vitába többen is bekapcsolódtak a hallgatóság soraiból.

A kerekasztal-beszélgetést interaktív műértelmező gyakorlatok követték, melyeken számos egyetemi hallgató részt vett. A gyakorlatokat részint a Pázmány Bölcsészkarának egyetemi oktatói, részint doktoranduszok vezették, s nagy sikert arattak a hallgatóság körében. A gyakorlatok témái és vezetői a következők voltak:

- Milan Kundera: *A lét elviselhetetlen könnyűsége* (regényelemzés), vezetője Žilka Tibor intézetvezető egyetemi tanár;
- József Attila: *Háló* (versértelmezés), vezetői Osztrólczyk Sarolta PhD-hallgató és Palatinus Levente Dávid PhD-hallgató;



- Az „én” és a rend, a rend és az „én”. *Posztfantasztikus szimmetriák* Juan José Millás *Betűrend* (El orden alfabético) című regényében, vezetői Csuday Csaba tanszékvezető egyetemi docens és Dobri Imre PhD-hallgató;
- Karel Ěapek: *A költő* (novellaértelmezés), vezetője Vörös István tanszékvezető egyetemi docens;
- „You kiss by the book!”: *a könyv, a szonett s Rómeó és Júlia*, vezette Almási Zsolt egyetemi docens és Mudriczki Judit PhD-hallgató;
- Kosztolányi Dezső: *Játék első szemüvegemmel* (versértelmezés), vezette Béres Bernadett és Érfalvy Livia PhD-hallgatók.

A programot este fél hétkor Lackfi János nagy sikerű szerzői estje zárta, amely szintén számos érdeklődőt vonzott.

A rendezvény védnöke Nagy László, a Bölcsészettudományi Kar dékánja volt, a megnyitót Hargittay Emil tudományos dékánhelyettes tartotta. A programot Horváth Kornélia egyetemi docens, Dobri Imre, Mudriczki Judit és Palatinus Levente Dávid Phd-hallgatók szervezték, akik külön köszönetet mondanak Nyikos Lászlónak, a HÖT elnökének a kari Hallgatói Önkormányzat nagylelkű anyagi támogatásáért.

A Mester és Tanítvány következő számában válogatást közlünk az elhangzott előadások és hozzászólások írásos, szerkesztett anyagaiból.



Nyári éjszaka



## Portré

### TELJES SZÍVBŐL

### INTERJÚ DESCHMANNÉ PÁLOS EMESÉVEL

---

NAGY ÁGNES



*Létezik egy „barna könyv”, melybe hálás kollégák és diákok írtak a tanári pályától búcsúzós Pálos Emesének. Gondolatok, melyeket a szív diktált, mint megannyi tollpihe, melyek végül egy angyalszárnyat rajzolnak elénk. „Szeretet, lelkesedés, teljes odafordulás, élet, energia, tudás, a jó iránti vágy, a diákok elfogadása... és sok-sok jó tulajdonság, amit Önről elmondhatok és amit köszönök! Olyan tanáregyéniség, aki példát adott számomra, az Ön óráin értettem meg, hogy mit jelent tanítani, mit jelent gyerekekkel foglalkozni teljes szívből.”*

*Nemigen van izgalmasabb, több kihívást igénylő mesterség a világon a tanárénál. E kijelentés igazolásához elég belegondolni, hogy hány meg hány kicsi és növekvő lélek fordul meg évről-évre a tanár kezében. Sorsok, melyekért ő is felelős. Minden tanárnak rá kell találnia a szeretet kiapadhatatlan mély kútjára, amit időről-időre fel kell keresnie s mindig húzni egy újabb, jó nagy vödörrel vízből, amelyből – mint a magyar népmesék legkisebb legénykéje – még százszor szebbek és jobbak lesznek. Végül így lehetséges, hogy hosszú éveken át képesek értéket és értékeset adni diákjaiknak. Úgy sejtem, hogy szeretett Tanárnőnk bekötött szemmel is ismeri már az utat...*

– Öten vagyunk testvérek, két bátyám és két öcsém van. Ez életem nagy boldogsága. Mind az öten egyformák voltunk külsőleg és belsőleg, mindig együtt játszottunk, sportoltunk. Édesapám olyan nagy heverőt készítettett, amelyen mindannyian, születésünk sorrendjében együtt aludtunk. Tizenegy éves koromban emeltek ki szüleim a fiúk közül, amelyet nehezen viseltem, de a testvéreim iránti szeretet már olyan mély és erős volt, hogy soha semmi és senki nem tudta megzavarni a mai napig. Nem ismertük a féltékenység és az irigység érzését. Természetes



volt, hogy mindenkiből az lesz felnőttkorára, amelyre adottságai és a család teherbírása jogosítja. Édesapánk irányítószerepe egyértelmű volt, egyikünknek sem jutott eszébe tiltakozni ellene. Miért? Mert mindent figyelembe vett: tehetségünket, lehetőségeinket a pályán való érvényesülésben, a társadalmi-politikai helyzetből adódó nehézségeket, hiszen nagy volt az ő bűne: parasztgyerekként saját erejéből orvosi diplomát szerzett, értelmiségivé lett, ráadásul vallásos életet élt, sőt gyerekeit is vallásosan, templomba járónak nevelte. Soha semmilyen vagyona nem volt, egyre vágyott, hogy gyermekeit értékes emberré nevelje és diplomát adjon a kezükbe.

– *Meséljen arról, hogy mi vitte a tanári pálya felé? Hogyan tudatosult Önben, hogy ez az a pálya, amit Önnek jelölt ki a Jóisten?*

– A földi ember életének állomásai nem a véletlenek sorozata. Példa erre saját pályám alakulása. Édesapám szülész-nőgyógyász főorvosként dolgozott a gyulai kórházban. Betegeiben elsősorban az embert látta és csak mögötte a beteget, akit meg kell gyógyítani vagy világra segíteni a gyermekét. Betegei az évek során életének elmaradhatatlan részévé váltak. Másokért minden áldozatra képes életfelfogása különösen erősen mutatkozott meg azon kismamáknál, akik fogyatékos gyermeket hoztak a világra. Az ilyen családokat rendszeresen látogatta, próbálta életüket elviselhetőbbé tenni egy-egy simogatással, közös imával, ha szükségét látta, anyagi támogatással is. Hatéves koromtól engem is magával vitt ezekre a családi látogatásokra és otthagytott, hogy játszom ezekkel az emberkével, akik egy-két év eltéréssel annyi idősek lehetnek, mint én. A mai napig jól emlékszem az első alkalmak döbbenetére, sokszor bizony valóságos rémületére, amely érzés aztán fokozatosan elfogadássá és barátsággá szelídült, és végül örömteljes együtt-létekké alakult. Sok szeretetet kaptam ezektől a gyermekektől és a családjaiktól, hiszen ahogy egyre jobban megismertem játszópajtásaimat, a szívemhez nőttek és a fájdalom – amit elvesztésük okozott – kibírhatatlan volt. De Édesapám csak megfogta a kezemet és egy újabb kisbeteghez vezetett. Azt hiszem, így léptem, Apával kéz a kézben, életutamra. Édesapám nyitotta ki szememet és ébresztette fel szívemben az együttérzést a másik ember, főként az elesettek, a kisgyermekek és az idősek élete iránt.

– *Édesapja tanácsára választotta a tanári hivatást?*

– Hogy ne okozzék fájdalmat Édesapámnak, mindig rendkívül szorgalmas tanuló voltam, 1962-ben érettségiztem Gyulán az Erkel Ferenc Gimnáziumban kitűnő bizonyítvánnyal. Eredményeim alapján bármi lehettem volna, de tudtam, Édesapámnak azzal szerzem a legnagyobb örömet, ha az orvosi pályát választom. Ő azonban átlátott rajtam, tudta, hogy milyen mérhetetlen nagy áldozat lenne ez tőlem, hiszen engem maga az élet éltetett. Véleménye szerint minden halálos beteg ágyánál én is meghaltam volna egy kicsit. Baráti köréből kiválasztott olyan nagy tudású embereket, akik különböző hivatást gyakoroltak, és ezek az emberek



hosszan elbeszélgettek velem. Közösen döntöttünk úgy, hogy a bölcsészkar magyar–német szakát választom. Így kerültem a szegedi József Attila Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karára.

– Gondolom, tudatos választás volt a bölcsészeti kar és a német szak egyaránt.

– A tanári pályát édesapám bölcsessége választotta velem, de hogy természettudományi kar vagy bölcsészettudományi kar legyen tanulmányaim színhelye, továbbra is kérdéses volt, magam nem tudtam dönteni. Édesapám ugyanazt a már bevált módszert alkalmazta a kérdés eldöntésére: minden szakpárosítást végig gondoltunk és megbeszéltük tanáraimmal, melyik lenne számomra a legmegfelelőbb. Fokozatosan szűkítettük a kört és végül a bölcsészkar maradt. A magyar–latin szakot választottam, de a latin szakról szeretett tanárom, dr. Banner József lebeszél, mondván, ezzel a szakpárosítással nem fogok gimnáziumi álláshoz jutni. Édesapám és német tanárom, Kurucz Erzsike néni tanácsára a magyar mellé a német szakot választottam.

– Mi vitte a német nyelv felé?

– A német nyelv családjunkban elismert és szeretett nyelv volt, mivel édesapám nagymamája német származású volt, no meg a magyar történelem is ezt hagyományozta ránk. Édesapám német nyelvű szakirodalmat olvasott. A választást soha nem bántam meg, mindig nagy örömet jelentett mindkét szakkal járó tanulmány. A latin szakot viszont sajnáltam, mindig hiányérzetem volt emiatt.

– Miért épp a szegedi egyetem?

– Gyulán volt az otthonunk. A körzetesítés miatt csak a szegedi József Attila Tudományegyetem jöhetett számításba, de nem is mentem volna máshová, vidéki lány voltam, ma is vidéken érzem magam a legjobban. Soha nem fogom Budapesten otthon érezni magam, mindig hiányozni fog a vidéki emberek egyszerűsége, megbízhatósága. Jó volt mindenkit ismerni, tisztelni vagy szeretni, egymásra figyelni. Fontos volt a kisváros hangulata számomra, Gyulán és Szegeden akkoriban nagy kulturális élet volt. Egész életemben meghatározó volt Erkel Ferenc zenéje, sokat pihentem az Erkel-fa alatt, ahol Erkel Ferenc a Bánk bán című operát komponálta. Hatéves voltam, mikor Édesapám mind az ötünket felvonatoztatott az Operaház Bánk bán előadására. A fiútestvéreim végigaludták a darabot, de én feszült figyelemmel hallgattam a zenét és néztem az előadást, egy hangot vagy mozdulatot se szerettem volna elmulasztani. Bánk nagyárijától kezdve végig sírtam. Ma is sírok, ha Erkel zenéjét hallom. Gimnáziumi tanár koromban Katona József drámájának tanításakor mindig bejátszottam Erkel zenéjét és bizony az órán is elsírtam magam.

– Merre vitt az út kezében az egyetemi diplomával?

– Az egyetemen is végig kiváló tanuló voltam, Népköztársasági Ösztöndíjat kaptam három éven keresztül. Az egyetem befejeztével meghívást kaptam a greifswaldi egyetemre, Goethe-kutatásra. De a professzor erős kommunista volt,



megijedtem, hogy NDK-sat akarnak belőlem faragni, így inkább hazajöttem gimnáziumi tanárnak. Ezt a döntésemet sem bántam meg soha.

– Gondolom, találkozott élete során olyan tanárokkal, akiket „tanárságuk” vagy emberiségük miatt kedves emlékként őriz szívében.

– Szerencsés voltam, mert minden általános iskolai, gimnáziumi és egyetemi tanáromban megtaláltam a szépet és a jót, de pontosan tudtam, kik azok, akik eladták magukat a rendszernek, akikhez aztán nem sok közöm volt. Nagy tanár-egyéniségekkel találkoztam. Saját tanáraink közül a legnagyobb hatást Sziráki Laci bácsi, a matematika tanárom gyakorolt rám. Tőle tanultam a nagy gyerekszeretetet, az emberek iránti szeretetet és tiszteletet, az áldozatos munkát, a nagy alázatot, a soha el nem apadó tudásvágyat, az egyre mélyülő Istenhitet. Gyönyörű levelet kaptam Laci bácsitól diplomaosztásomra. Utolsó mondata így hangzott: „Bárcsak sok Pálos Emese kerülne a tanári pályára!”

– És a kollégái között?

– Tanárként legnagyobb hatást első munkahelyemen, a Szász Ferenc Iparcikk és Kereskedelmi Szakmunkásképző Iskolában, az igazgatóm tette rám: Nagy Sanyi bácsi. Áldott jó ember volt. Az első évben minden nap leült velem, és megtanította, hogyan kell órára készülni, az órákat felépíteni, s annak ellenére, hogy reál szakos volt, segíteni tudott abban is, hogyan tudom tudásomat állandóan frissíteni, mindig rávezetett a megoldásra, ha problémám volt a fegyelmezéssel vagy osztályozással. Példát mutatott emberként, tanárként, kollégaként. Élete végéig figyelemmel kísérte utamat és mindezt a háttérből, finoman és csendben tette! Hálás vagyok neki és Sziráki Laci bácsinak, míg élek.

– Mely iskolákban tanított a szakmunkásképző után? Pályájának fontos állomásai, kedves emlékei, emlékezetes diákjai?

– Leövey Klára Gimnázium, Martos Flóra Gimnázium (a mai Óbudai Gimnázium) és Veres Péter Gimnázium voltak munkahelyeim a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kara előtt. Mindegyik kedves volt szívemnek, szép emlékeim vannak valamennyi iskolából. Családi életem miatt kellett egyre közelebb kerülnöm Csillaghegyhez, ahol 36 éve lakom. Legelső osztályommal is tartom a kapcsolatot. Gyönyörű, de nehéz időszak volt harminc középiskolai év.

– Azután érkezett meg a PPKE Bölcsészettudományi Karára. Mekkora különbség középiskolás diákot vagy egyetemistát tanítani?

– Egyetemi oktatóként folytattam azt, amit gimnáziumi tanárként tettem. Hozzáállásom nem változott, az maradtam, aki voltam: ember és tanár. Megtettem minden tőlem telhetőt, hogy felnőjek feladatomhoz a tudás és annak átadása területén. De nem akartam az éjig érni.

– Úgy tudom, hogy Edith Stein leánynevelési elveivel foglalkozott, akit 1998. október 11-én II. János Pál pápa avatott szentté. És aki Európa, az árvák és a mártírok védőszentje.



– Hálás vagyok a jó sorsomnak, hogy Edith Stein pedagógiájával foglalkozhat-  
tam és valami kicsinyke maradandót is alkottam. Ajándék volt számomra az az idő,  
amelyet vele, életével és munkásságával töltöttem. Minden nap éreztem az áldást  
életemen. Azt az egyet viszont valóban sajnálom, hogy nem találkoztam Edith  
Stein munkáival már jóval korábban, hogy lett volna több időm és lehetőségem  
elmélyülni munkásságában.

– *Edith Stein számára a tanítás „vállalt kötelezettség volt, de szent kötelességgel átitat-  
va”. Ön is így látja? Milyen érzés tanítani?*

– Hogy tanár lettem, Édesapám döntése volt, de szabad akaratomból töltöt-  
tem negyven évet a pályán. Boldog vagyok, hogy így történt. Amit otthonról kap-  
tam, azt adtam át tanítványaimnak. Mi volt ez? Szeretet, mély hit Istenben, az  
egymásért élés boldogsága, soha nem szűnő tudásvágy, másokon való segíteni  
akarás, a másik ember feltétlen tisztelete és elfogadása, mindenekelőtt pedig a  
keresztényi értékrend betartása, a szennytől, hazugságtól, becstelenségtől, igaz-  
ságtalanságtól való mély irtózat. Tanári pályám éveit soha nem tértem el az  
otthon tanultaktól és látottaktól, ez adta az alapot munkámhoz. Erre építettem  
a tanulmányaim alatt megszerzett szaktudásom, életem tapasztalatait és így tanítot-  
tam jobb vagy rosszabb körülmények között, több vagy kevesebb türelemmel, a  
lehetőségekhez mérten. Tanítványaimat kivétel nélkül nagyon szerettem, igye-  
keztem adottságaiknak megfelelően a legtöbbet nyújtani nekik, olyan pályán el-  
indítani őket, amelyen megmaradhatnak igaz embernek, de ugyanakkor boldo-  
gulni is tudnak. Nehéz volt. Sokat sírtam, sokat imádkoztam, sokszor éreztem  
úgy, hogy nem bírom tovább, nem érdemes, akkor megjelent előttem Édesapám  
alakja, hallottam a hangját, amint mondja: „Ezt tanultad, erre a pályára állított  
téged a jó Isten, ezen a pályán kell maradnod”. És így tettem. Nagyon boldog va-  
gyok, hogy hű tudtam maradni Édesapámhoz, Édesanyámhoz, az ő tanácsaik-  
hoz, ahhoz a példához, amelyet ők mutattak nekem értékrendben, Isten iránti  
szeretemben, hogy oly sokat mindezekből át is adhattam tanítványaimnak és a kö-  
rülöttem levő embereknek.

– *Ha jól értem, az Ön számára a tanári pálya a legszebb mesterség. Meg tudná fogal-  
mazni, hogy mit jelent Önnek munkája?*

– Isteni ajándékot. Nyiladozó emberpalántákból felnőtt embereket magunk előtt  
látni, e folyamat részesévé válni. Hihetetlen öröm érzése, hogy nem múlik el életem  
nyomtalanul, mert sokak gondolkodásmódjában, életfelfogásában, tudásában, az  
emberekhez való viszonyában jelen vagyok. Életem nagy ajándéka a sokak által is-  
mert, úgynevezett „barna könyv”. Igaz, mély szeretetüket kifejezve papnövendékek,  
teológia és hittanár szakos hallgatók indították útjára és jutott el a bölcsészettudo-  
mányi kar német tanár szakos hallgatóihoz és a kollégákhoz, akik búcsúztatásom al-  
kalmából sok szép gondolatot fogalmaztak meg nekem lelki úttravalóként és meg-  
erősítettek abban a hitemben, hogy csodálatosan szép pálya végére értem.





- *Hogyan tovább? Milyen terveik vannak a jövőre nézve?*
- Sok szeretetet, életörömet kisugározni, ameddig lehet. A nap minden percében hálát mondani azért az életpályáért, amelyet végigjárhattam. Tudom, lassan bezárul a kör, életem utolsó szakaszába értem. Kiváló tanárok, remek osztálytársak, örök barátok, sok jó és kedves tanítvány, sok jó és segítőkész kolléga, szerető szülők – rájuk emlékezem. Emberi kapcsolatokban nagyon gazdag élet van mögöttem. Egy hosszú életpálya lezárása az egész életünk átgondolásához kell, hogy vezessen, így tettem és teszek én is.

**DESCHMANNÉ PÁLOS Emese** 1943. december 31-én Jászóváralján született. A József Attila Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának, magyar–német szakpárját végig Népköztársasági Ösztöndíjasként végezte el (1962–1968).

Magyar nyelv és irodalom tantárgyat, valamint német nyelvet tanított számos iskolában: Szász Ferenc Iparcikk Kereskedelmi Szakmunkásképző (1968–1975); Leövey Klára Gimnázium (1975–1982); Martos Flóra (Óbuda) Gimnázium (1982–1989); Veres Péter Gimnázium (1989–1996). Óraadó nyelvtanár a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar Nyelvi Intézetében (1994–1996), majd egyetemi adjunktus az egyetem Pedagógiai Intézetében (1996–2007).

*Főbb tevékenységi területek:*

- kerettantervek, helyi tantervek kidolgozása (német nyelv);
- ELTE vezetőtanára;
- Goethe Intézet megbízott előadója a módszertani továbbképzéseken;
- német nyelvtanítás - szakértői tevékenység;
- Oktatási Minisztérium, OKÉV tankönyvi szakértője;
- PPKE BTK vezetőtanári képzések;
- KPSZTI módszertani továbbképzések előadója;
- német nyelv tanítása – szakkikkek az idegen nyelv tanításának módszertanáról;
- Edith Stein pedagógiája – kutatások, tanulmányok német és magyar nyelven, előadások német, osztrák és magyar konferenciákon.

*Kitüntetések:*

- Művelődési Miniszteri Dicséret pedagógiai és szaktárgyi munka alapján (1989).
- Pedagógus Szolgálati Érdemérem (2007).



## Könyvismertetés

### FONE-HANG-TIKA-TAN

---

LÁSZLÓ TÍMEA

KASSAI Ilona, *Fonetika*

Tankönyvkiadó, 2005.

Kassai Ilona új tankönyve azon magyar és idegennyelv-szakos egyetemistákhoz és a nyelvészet iránt érdeklődő olvasókhöz, nyelvtanárokhoz szól, akik szeretnék a beszéd hangalakját kutató fonetikatudomány alapfogalmait és legújabb kutatási területeit megismerni, esetleg szeretnék újra felfedezni vagy rendszerezni a már meglévő, feledésbe merülő fonetikai alapismereteiket. A fonetika az elmúlt néhány évtizedben jelentős szemléletváltáson ment keresztül: artikulációs alapú hangtanból komplex szemléletű beszédtudományá vált.

A tankönyv szerzője a Magyar Nyelvtudományi Intézet tanácsadója, egyetemi tanár. Tanít a Pécsi Tudományegyetemen, a Szegedi Egyetemen, a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolán. Számos tanulmány, könyv, folyóiratcikk szerzője, szerkesztője. Kutatási területei: magyar és francia általános és összehasonlító fonetika és fonológia, a beszélt nyelv grammatikája, pszicho- és szociolingvisztikája, nyelvelsajátítási elméletek, akadályozott nyelvfejlődés.

A tankönyv tizenegy fejezetben tárgyalja a témát. Az első fejezet rövid áttekintést ad a fonetika tudományának történetéről és kutatási területeiről: az artikulációs, az akusztikai, a percepciósi, a neurológiai fonetikáról és a beszéd hangjait a mondat szintjén a nyelvi funkciók szempontjából elemző fonológiáról.

A második fejezet a fonetikus átírás leggyakrabban használt formáit ismerteti. A nemzetközileg elterjedt IPA (International Phonetic Alphabet) mellett a magyar nyelvészek körében használatos Setälä-féle és a Magyar Egységes Hangjelölés fonetikai jeleit összehasonlító táblázatban adja közre a szerző. A fejezet

**KASSAI  
ILONA**

**FONETIKA**

**NEMZETI  
TANKÖNYVKIADÓ**





végén található feladatok között szereplő magyar mesét a vállalkozó kedvű olvasó megpróbálhatja átírni e háromféle fonetikus írással, majd ellenőrizheti is megoldásának helyességét, hiszen a könyv végén javítókulcs teszi közzé a helyes megoldásokat.

A harmadik fejezet témája hangképző szerveink működése, jellemző mozgásai és a hangképzésben betöltött szerepük. Minden nyelv egy kicsit másképpen használja az emberi szervezet adta lehetőségeket, melyek természetesen egyetemesek. Az artikulációs bázis kialakulása a pubertáskor végével lezáródik. Ettől kezdve már nem alkalmazkodnak olyan könnyen a hangképző szervek, ezért van, hogy egy kisgyerek még képes akcentus nélkül elsajátítani egy nyelvet, míg a felnőtt nyelvtanuló valószínűleg már nem lesz képes arra, hogy az anyanyelvűek kiejtését maradéktalanul reprodukálja. A fejezet különösen a fonációért (hangkeltésért) felelős gége felépítésével és működésével, valamint az artikulációt kialakító üregrendszer (garat, szájüreg és orrüreg), tudományos nevén toldalékcső részeivel és hangképzésbeli szerepükkel foglalkozik.

A negyedik fejezet a beszédet, mint fizikai, akusztikai jelenséget elemzi. A beszéd, mely fizikailag hangrezgésként észlelhető három alapvető, mérhető fizikai tulajdonsággal bír: frekvenciával, intenzitással és időtartammal. Érdekes, hogy fizikai jellemzőit tekintve nemcsak a férfiak és nők között mutatható ki számszerű eltérés, hanem egyes nyelvekhez is kötődik fizikai frekvenciakülönbség. A lengyel és a francia nők például magasabb frekvencián beszélnek, mint magyar társaik.

Az ötödik fejezet a beszéd észlelésével, hallással, megértéssel és ezek összefüggéseivel foglalkozik. Ha megmondod mit hallasz, megmondom ki vagy, hiszen a percepció bázis az anyanyelvre jellemző, az egyes nyelvek ugyanazt a hangjelet adott esetben másféleképpen érzékelik. A fejezet tárgyalja a hangsor észlelésének elemi egységeit, az akusztikai jelek tagolását (szegmentálását), azonosításuk módját, az észlelés/megértés folyamatát és az ezt segítő vagy nehezítő feltételeket.

A hatodik fejezet a magyar nyelvben használatos magánhangzók (melyek egyedül is megszólalnak) és mássalhangzók (amelyeket magánhangzók segítségével teszünk hallhatóvá) artikulációs alapon történő rendszerezését nyújtja. A magánhangzók képzésénél négy paramétert veszünk figyelembe:

1. a nyelv vízszintes mozgásától függően megkülönböztetünk elöl képzett (palatális vagy magas) és hátul képzett (veláris vagy mély) magánhangzókat;
2. a nyelv függőleges mozgása szabályozza a szájüreg nyílását, eszerint vannak alsó, tágabb szájállású (ilyenkor az állkapocs leereszkedik) és felső, zártabb szájállású magánhangzók;
3. az ajkak mozgását figyelembe véve a magánhangzók lehetnek ajakkerekítések (labiális) és ajakrésesek (illabiális);
4. a magánhangzók minőségét az ejtés időtartama is befolyásolja, e szerint a magyar nyelvben vannak hosszú és rövid magánhangzók.





A mássalhangzók rendszerezését három fő jellemző határozza meg: a képzés helye, a képzés módja és a gégefő viselkedése.

1. A képzés helyét tekintve a mássalhangzók nyolc kategóriába sorolhatóak: bilabiális (ajkak), labiodentális (ajkak és fogak), dentális (fogak), alveoláris (fogmeder), palatális (szájpadlás), veláris (a szájpadlás hátsó része), faringális (garat) és laringális (gége). A magyar mássalhangzók zömmel a szájüreg elülső részén képződnek, képzésükben elsősorban az ajkaknak és a fogaknak van nagy szerepük. Ritkább a hátul képzett garat közeli mássalhangzóképzés, ami például a sémi nyelveket jellemzi.
2. A képzés módja szerint a tankönyvíró hat nagyobb kategóriát sorol fel: pergő zárhang (tremuláns), laterális réshang, nazálisok, a zár- és réshang kombinációjaként létrejövő affrikáták, centrális réshangok és felpattanó zárhangok (explozívák).
3. A gégefő viselkedése nyitott fúvóállása vagy zárt zöngéállása dönti el, hogy egy mássalhangzó zöngétlen vagy a formáns üregek réshangjait is rezonáló zöngés mássalhangzó lesz.

A hetedik fejezet a beszédhangok hangsorépítési (fonotaktikai) szabályszerűségeivel foglalkozik, vagyis azzal, hogy két szünet között a beszédhangok elrendezkedésében mi valószínű és mi nem, milyen fonéma-kombinációnak mi a lexikai gyakorisága, melyek az adott nyelvre jellemző kombinációk. Egy arab hangsor mindig mássalhangzóra végződik, a japán nyelvben egy mássalhangzót mindig egy magánhangzó követ (tatami), a finnugor nyelvek nem szeretik a mássalhangzó-torlódást, ami a szláv nyelvekben viszont gyakori (zmrzlina). Az implicit fonotaktikai tudás bizonyítéka a halandzsza nyelv, mely az adott nyelvhez kötődően megmutatja a jellemző és a lehetséges hangkapcsolatokat. Gyakran halandzsáznak a beszélni még nem tudó gyerekek és játszanak halandzsza szavakkal tréfás kedvű íróink, mint Karinthy a kuruc dalban: „*Huj, kozmabény, huj kerek! / Vátykos csuhászok vereki!*”

A fonotaktikai szabályszerűségek közül két a magyar nyelvre jellemző példát illusztrál bővebben a szerző. A magánhangzó-harmónia értelmében a toldalékok hangrendje illeszkedik a szó magánhangzóinak hangrendjéhez. Ha a hangrend vegyes a tövégi magánhangzó a döntő. Néha a távolabbi környezet is beleszólhat a hangrendbe (ebben a farmerben vagy abban a farmerban). Hangkivetés (előző) akkor fordul elő, ha több szótagban azonos a magánhangzó és a nyelv a toldalékolás miatt rövidít (bokor/bokrot, szerelem/szerelmes, lélegez/lélegzet). Az egyes beszédhangok, a két- és háromelemű hangkapcsolatok statisztikai gyakoriságát, hangkapcsolódási tendenciáit részletes táblázatok mutatják.

A hangok képzési különbségeinek folyamányaként különböző fonetikai jelenségeket figyelhetünk meg a magyar nyelvben. Ha olyan hangok kerülnek egymás mellé, melyeknek egymás utáni ejtése kisebb nehézségeket okoz, akkor ezt a nyelv különböző alkalmazkodási módokkal (koartikuláció) oldja meg:





1. igazodásról beszélünk, amikor például egy magánhangzó rákényszeríti a más-salhangzóra az ajakállást (tíz, tűz) vagy az egyik hang megváltoztatja a másik képzési helyét, zöngétleníti vagy zöngésíti az előtte vagy az utána álló hangot. Jól megfigyelhető, hogy a külföldieknél és a siketeknél elmaradnak ezek a módosulások, az ő kiejtésük inkább betűszerinti;
2. összeolvadásról beszélünk, ha két különböző mássalhangzó helyett egy hosszú harmadikat ejtünk (adja, kínja);
3. rövidülés és nyúlás figyelhető meg bizonyos pozíciókban vagy bizonyos hangok előtt (mennyezet, asszisztens két magánhangzó között; körút, tol az r és l nyújtó hatású stb.);
4. a hasonulás lehet részleges, ha nem minden tekintetben alkalmazkodik a szomszéd hanghoz (népbíróság), vagy teljes, ha a változás az írásképpen is megjelenik (fessen). A hasonulást osztályozhatjuk a képzés helye szerint is (egy dentális és egy bilabiális találkozáskor a bilabiális igazítja magához a dentális hangot pl. színpad) vagy zöngéesség szerint (például a b zöngétleníti az előtte álló zöngés hangokat mézbe ‘sz’, hadbíró ‘t’);
5. a hasonulás egy különlegesebb esete a metatézis (hangcsere), amikor egymástól távolabb eső hangelemek hatnak egymásra. (tereh/teher);
6. a hangkivetés (elízio) és a hangbetoldás (epentézis) eseteire szolgáló példák: rön(t)gen, mer(t), ki(j)é, tulipán(t).

Nyelvészek sokat vitatkoznak arról, hogy a hangtan szempontjából a beszéd folyamatosságának milyen elemi egységében állapodjanak meg. A szerző a szótag mellett foglal állást. Ismerteti azon elméleteket, fonológiai megközelítéseket és pszichológiai realitásokat, melyek a szótag alapegységként történő elismerését támasztják alá. Bemutatja a különböző szótagtípusokat és a szótagolás írásbeli konvencióit is.

A tizedik fejezet a beszéd szupraszegmentális, „zenei” elemeit vizsgálja, melyek elsősorban a mondat szintjén jelennek meg (prozódiai vagy intonációs eszközök néven ismertek) és óriási szerepük van az értelmezésben, a közlés, a jelentés átadásában, a beszédaktusok sikerességében. Az első elem a hangrezgéssel összefüggő hangmagasság. Két összetevője van a hangfekvés és a hanglejtés vagy intonáció. Az intonációnak egyrészt jelentést elkülönítő, másrészt érzelmkifejező szerepe van. A második zenei elem a hang intenzitása, fizikai ereje. A magyar nyelvben a hangerő különösen fontos tényező, mert döntő mértékben a hang ereje adja a mondat hangsúlyait. A magyar nyelv zenéjét pedig a hangsúlyos és hangsúlytalan szótagok szabályos váltakozása biztosítja. A harmadik zenei elem az időtartam, a ritmus, a beszédtempó. A beszéd hallgatóra tett hatásának legfontosabb eszköze a prozódiai megformálás.

Az utolsó fejezet témája a nyelv hangalakjának funkcióit leíró fonológia. A beszédhangok egymáshoz képesti viszonyaik (hasonlóságaik és különbözőségeik)





révén rendszert alkotnak. A fonéma (jelentésmegkülönböztető szereppel bíró hang) megjelölést először Kursevskij alkalmazta 1928-ban. A hangok felcserélése (kommutációja) megkülönböztető funkcióval bírhat a szókészlet (lép, kép) vagy az alaktan terén (fejet, fejét). A strukturális fonológiai iskola (Trubeckoj, Jakobson) a fonológiai oppozíciókat nyolc csoportba osztja: ajakműködés révén, vízszintes és függőleges nyelvmozgás révén, időtartam révén, képzésmód révén, zöngésedés vagy zöngétlenedés révén, nazális vagy orális ellentét révén létrejövő oppozíciókra. A Chomsky–Haller-féle transzformációs és generatív nyelvi működés részét képezi a generatív fonológia, mely eltekint a fonémáktól, melyek csak alkalmi keretet nyújtanak és a fonológiai szabályszerűségek működését vizsgálja. Később Jakobson már nem a fonémákat tekintette megkülönböztetőnek, hanem egyes tulajdonságaikat (zöngéség, hossz, nazalitás, réshang tulajdonság stb.) Ezt az iskolát megkülönböztető-jegyes fonológiai iskolának hívjuk. A könyv röviden ismertet egyéb mai irányzatokat is, mint a kísérleti/laboratóriumi, prozodikus, metrikus, függőségi, lexikális, autoszegmentális fonológia.

A szerző az egyes fonetikai részterületekre bontott bibliográfiai kitekintéssel zárja le a könyv fejezeteit és tankönyvről lévén szó kérdések és feladatok teszik átgondolhatóbbá a taglalt ismereteket. A kérdésekre adható helyes válaszok a könyv végén megtalálhatók. A könyvet jól használható index teszi kézikönyvként is használhatóvá.



*Serényfalvi temető*





# „A KERESZTÉNYSÉG MEGÚJÍTJA A VILÁGOT” A KERESZTÉNYDEMOKRATA NÉPPÁRT *KERESZTÉNYSÉG ÉS KÖZÉLET* CÍMŰ ÚJ KÖNYVSOROZATA

NAGY ÁGNES

Zűrzavaros idöket élünk, de akadnak még emberek, akik békére vágnak és keresik a megoldás lehetőségeit. A Kereszténydemokrata Néppárt azon fáradozik, hogy munkájuk eredményeképp a hit reménye találkozhasson a cselekvés szükségességével. Nem beszélni szeretnének a megoldás lehetőségeitől, hanem megtenni a szükséges lépéseket, hogy utunk végül jó irányba forduljon. Vallják, hogy a jót, amit teszünk, másokkal is meg kell osztanunk, hiszen Krisztus ereje a mi gyöngö szolgálatunkban is bizonyítást nyer. Vele építkezve kibontakozhat az új haza, az új ország. Abban bíznak, hogy ha sikerül közösségüknek hitelessé válni, akkor az általuk képviselt értékek és nézetek előbb-utóbb teret hódítanak maguknak – a kereszténydemokraták esetében pedig sokkal inkább csak visszanyerik eredeti fényüket – hazánkban. Válaszuk a kialakult helyzetre „a kereszténység megújítja a világot” alapelv szellemében a *Kereszténység és Közélet* című új könyvsorozat, amelynek első két kötete a Barankovics Alapítvány és a Kereszténydemokrata Néppárt Országgyűlési Képviselőcsoportjának gondozásában jelent meg.

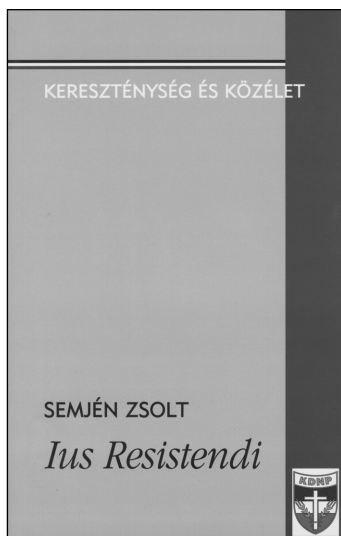
Ha közelebbről szeretnénk politikusainkat megismerni, most e sorozat kötetei segítségével remek alkalmunk nyílik erre, hiszen ha nem tudjuk nyomon követni parlamenti munkájukat, most összegyűjtve, rendszerezve olvashatjuk gondolataikat.

SEMJÉN Zsolt, *Ius Resistendi*

Barankovics Alapítvány, Budapest, 2007.

Kereskedelmi forgalomban nem kapható.

A sorozat indító kötetében Semjén Zsolt hirdeti: *Regnare Christum volumus!* – Azt akarjuk, hogy Krisztus uralkodjék! Hogy mit jelent Krisztus szerint az uralkodás? „Ő éreztük odaszentelem magamat, hogy ők is megszentelteké legyenek az igazságban.” (Jn 17,19) Jézus azért jött közénk,





hogy szolgálatot tegyen nekünk, hogy feláldozza értünk életét. Isten törvénye szerint az uralkodás minden fajtájának az elfogadó és megjobbító szeretetre kell épülnie. Szép lenne valóban, ha hazánkban is megvalósulhatna ez az eszmény.

A könyv címe: *Ius Resistendi*, ami az 1222-es Aranybulla záradékában szereplő ellenállási és ellentmondási jogra utal, mely történelmi hagyatékunk tisztelete mellett arra hívja fel az olvasó figyelmét, hogy ellen kell mondani minden igazságtalanságnak, hiszen a „béke az igazságosság gyümölcse”.

A kiadvány három fejezetbe (A katedrán; A politika lövészárkában; A Parlament szószékén) rendezi a KDNP elnökének előadásait, a vele készült interjúkat, megjelent írásait és országgyűlési beszédeit. A szerző szerint a „keresztény politikának és a keresztény politikusnak két dolgot kell egyszerre megvalósítania: ez a tisztesség és hatékonyság”. E kettős cél járja át könyve minden sorát, legyen szó politikáról vagy a keresztény érdekek védelmezéséről.

HOFFMANN RÓZSA, *Az iskolában kell kezdeni*

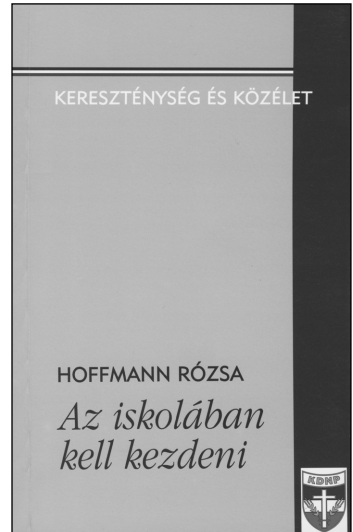
Kereszténydemokrata Néppárt Országgyűlési

Képviselőcsoportja, Budapest, 2007.

Kereskedelmi forgalomban nem kapható.

Hoffmann Rózsa, aki közel húsz éven keresztül tanított gimnáziumban és tizenkét éve a tanárképzés felelőse a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Karán, azt vallja, hogy a változtatásokat *Az iskolában kell kezdeni*. A Kereszténydemokrata Néppárt szerint „az iskola a személyiségformálódás helye a kultúraátadás és a kultúrateremtés eszközével”. Nagyon fontos, hogy a reményét vesztett fiataloknak pozitív jövőképet mutassunk. Hiszen éppen úgy, ahogy az elvetett magban benne van az élet ígérete, a gyermekben a jövő reménysége.

A könyv barátságos és őszinte Önarc képpel kezdődik, elolvasása után nem a politikus vagy a tanár áll előttünk, hanem maga az ember. A második rész tanulmányai között kapott helyet egy nagyobb lélegzetű írás, mely hosszú távra szóló köznevelési stratégiát vázol fel. „Kiindulópontként a jelen helyzetet értékeli. Majd a legnagyobb erősségre, a hagyományokra építve tűzi ki céljait és határozza meg az elvégzendő tennivalókat.” Az utolsó rész pedig a képviselőasszony parlamenti munkájába enged betekintést, sajtótájékoztatók írásos anyaga, interpel-







lációk, azonnali kérdések sorával. Két publicisztika (Tandj a diplomáért, Becsapott és megalázott tanárok) is olvasható e fejezetben, mivel ezek tematikus egységet alkotnak a felszólalásokkal.

A tanárnő ifúságpolitikai írása végén olvashatjuk: „Bár a helyzet – mint látják – nem könnyű, a magyar fiatalok általában vidámak, szépek és reménykedők. Bízunk magukban és a jövőjükben. Magam – minthogy a képviselői munkám mellett egyetemen tanítok – nagyon szeretek köztük lenni.” És hajdanvolt diákként állítom, hogy ez a szeretet látszik is.



Fibulák





## Híszhang

### ÉLET A PÉCSI HAJNÓCZY JÓZSEF KOLLÉGIUMBAN

---

HEGEDŰS BÉLÁNÉ

**A** kollégiumi élet a középiskolás diákok társas együttélése a diákévek alatt, mely időszakban a fiatalok jelentős testi-lelki és értelmi fejlődésen mennek keresztül. E fejlődés irányát, ütemét és minőségét nagymértékben befolyásolja a számukra otthon adó intézmény szakmai irányultsága és szellemisége. Azok a kollégiumok a leghatékonyabbak, amelyek képesek önálló szakmai arculatot formálni maguknak, képesek kidolgozni egy világos nevelésfilozófiát, amelyre ráépül a mindennapi pedagógiai praxisuk, egyúttal képesek egy pozitív pedagógiai klíma megteremtésére és fenntartására.

Tevékenységünket a „hozzáadott érték” motiválja, amivel a diákok indulási hátrányait kompenzálhatjuk, a családi és iskolai nevelést, oktatást kiegészíthetjük. Felfogásunk szerint a kollégium az iskolákkal egyenrangú pedagógiai képződmény, amely részben az iskolához közel hozott otthon fogalmával, részben pedig a közoktatás palettáján a csak rá jellemző önálló pedagógiai arculatot felmutató hatásrendszerével írható le. Olyan közoktatási intézmény, amely a gyermekeknek a szülő „meghosszabbított karját” kell, hogy jelentse, „jó szülőként” az iskolának együttműködő partnere. A kollégium felzárkóztat, hiányt pótol, az itt élőkől aktivitást, részvételt, munkát követel, de értékeli is teljesítményüket. Olyan életter, amelyben a nevelői következetesség szeretettel párosul, amely többletlehetőséget, érdekes formákat és alkalmakat nyújt a tudás gazdagításához, a személyiség fej-

lődéséhez. Működését tekintve egy demokratikus mikrotársadalom, melyben a demokrácia gyakorolható, technikái elsajátíthatók.

A kollégiumi lét nemcsak széles értelemben vett szocializáció, hanem identitásfejlesztés is. A fiataloknak biztos háttérrel ad saját maguk, személyiségük próbálgatásához. A jó kollégium szakmai értékrendünk és törekvésünk szerint „jó polgári otthon”, amely ingergazdag és mint ilyen alkalmas lehet iskolán túli ismeretek átadásával a munkaerő-piaci pozíciók javítására is, amely testi és lelki támasz, egyéni törődést, szükség szerint segíti a motivációk pótlását, a tehetség menedzselését, a lemaradók vagy a hátránnyal indulók felzárkóztatását. Arra törekszünk, hogy a bennünket választó fiatalok a céltudatosan tervezett, szervezett és irányított nevelési folyamat eredményeként birtokolhassák azokat a társadalmilag





hasznos és egyénileg értékes személyiségjegyeket, amelyek alkalmassá teszik őket a sikeres életvezetésre.

### *Az intézmény rövid története*

A Hajnóczy József Kollégium 1990-ben létesült, önálló szakmai és gazdálkodási jogkörrel. Akkor a 270 tanuló, két tagintézményben nyert elhelyezést. 1994-ben az intézmény hajdani közösségének választása alapján, felvettük Hajnóczy József nevét. Máiig élő, azóta évről évre gazdagodó hagyományt teremtetünk a névadóról elnevezett Hajnóczy Napok rendezvénysorozattal.

1996-tól jelentős szervezeti átalakítások sora következett:

- a fenntartó két városi kollégiumot csatolt hozzánk, majd 1999-ben egyik tagintézményünket megszüntette;
- 2000-ben megalakult a városi Iskolaszolgálat, intézményünk részben önálló gazdálkodásúvá vált;
- 2005-től egy újabb 400 férőhelyes középiskolai kollégiumot csatoltak hozzánk.

A változások sora, mindig új és újabb kihívások elé állította a vezetőséget. Többször kellett újraépíteni a tanulói, nevelői és munkatársi közösséget, a megváltozott helyzet szerint újrafogalmazni az intézményi működést szabályozó alapdokumentumokat. Az intézményre ma is jellemző pedagógiai arculat és értékrend kialakításában az 1990-ben létrehozott kollégium első nevelőtestületének minden tagja aktívan részt vett, ezért huszonnégy házi

dolgozat készítette elő az első pedagógiai programunk megalkotását. (Akkor még nem volt Alapprogram!)

Nevelői közösségünkben kezdetektől jelen van a szakmai innováció. Kollégiumunk belső élete évről évre gazdagabb, sokszínűbb. Szolgáltatásainkkal mindig igyekeztünk alkalmazkodni a változó követelményekhez. Ennek köszönhetően nőtt a keresettségünk és elfogadottságunk a tanulók, a szülők, a partneriskolák között és szakmai körökben egyaránt.

A kollégiumi hálózatban egyre erősödött az együttműködési szándék, Így sikerült eredményes munkakapcsolatot kialakítani a kollégiumi szakma országos szervezeteivel és az ország legjobb kollégiumaival. Kezdeményezésünkre, a Soros Alapítvány támogatásával önfejlesztő körök alakultak, módszervásárok, megyei szintű rendezvények kerültek meghirdetésre (Hajnóczy Kupa kollégiumi sportnapok, kulturális programok, diáktalálkozók). A Kollégiumok Szakmai és Érdekvédelmi Szövetségéhez csatlakozott baranyai kollégiumok megyei elnökek a „Hajnóczy” akkori igazgatóját választották. Életre hívtuk a Megyei Kollégiumi Diákszövetséget, informálisan a megye kollégiumainak szakmai bázisintézményévé váltunk. Amikor a Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramja 2001-ben kiadásra került, szakmai súlyunk arra kötelezett bennünket, hogy a megye kollégiumainak háromnapos munkakonferenciát szervezzünk (a konferencia anyagából módszertani kiadvány készült). Létrejött a kollégiumi szakta-





nácsadás rendszere, a szaktanácsadó személye is kollégiumunkhoz kötődött. Igyekeztünk a működéshez szükséges feltételeket javítani, az infrastruktúrát folyamatosan fejleszteni. A Nemzeti Kollégiumi Közalapítvány és a megyei Közoktatás-fejlesztési Közalapítvány a kollégiumok számára is elérhetővé vált. Sikeres pályázataink eredményeként, néhány év alatt közel ötvenmillió forintos többlettámogatást használhatunk fel.

A megélt változások eredményeként *ma a Hanjóczy József Kollégium a Dél-Dunántúli legnagyobb bentlakásos intézménye*, amely Pécs város három, egymástól földrajzilag távoli épülettömbjében több mint ezer gyermek kollégiumi ellátását biztosítja.

A vezetés elkötelezettségének, a folytonosságot jelentő, kezdetektől együtt dolgozó munkatársi és nevelői csapatnak, valamint a csatlakozó intézmények konstruktív hozzáállásának köszönhetően, a változások nem okoztak jelentős törést a kollégiumpedagógiai munkánkban. Mindig úgy gondolkodtunk, hogy nemcsak feladatokban lettünk többek, hanem a megoldásához szükséges hozzáértésben is.

A három tagintézmény együttműködésének két tanéve sok munkával és nehézséggel is járt. A tagintézmények nevelőtestületei több sikeres programot bonyolítottak már együtt, úgynevezett projektmódszerrel (Hanjóczy Kupa sportnapokat, az Egészség hetét, az „Együttnevelés” problémakörben megtartott nevelési értekezletünket). Öröndetes, hogy a diákok is egyre na-

gyobb számban vesznek részt a tagintézmények által szervezett programokon.

A vezetés feladata, hogy az intézményi egység megteremtése érdekében megvalósuljon a mindenkivel szembeni azonos követelménytámasztás és az azonos mércével történő teljesítményértékelés. Szándékaink szerint a mostani tanév során megalkotott és elfogadott teljesítményértékelési szabályzatunk bevezetése e cél megvalósulását fogja szolgálni.

A több egységből álló intézmény működtetésének bonyolult feladata ellenére, az a meggyőződésünk, hogy a kollégiumok csak akkor lesznek képesek teljesíteni a társadalom, a jövő számára is fontos feladataikat, ha megőrizhetik szakmai önállóságukat. A jövőre tervezett intézmény-átalakító törekvésekkel szemben, mi a szakmai fejlődés járható útjának a homogén intézményi struktúrák létrehozását tartjuk.

### ***Tagintézményeink fizikai környezete***

A Türr István utcai tagintézményünk (a kollégium központi egysége) Uránvárosban található, 1990-ben munkásszállóból alakították kollégiummá. Külső megjelenése viszonylag újszerű. Funkcionális, esztétikai és érzelmi szempontból is megfelelő élettér a kollégiumban lakó kétszázötven lány számára. Rendelkezik a közös együttlétre alkalmas terekkel (klubszobák, tanulószobák, számítógépterem, szaktermek, konditerem, műhelyek, könyvtár), és





biztosítja az intim visszavonulás lehetőségét is. A belső élettér komfortja (négyágyas szobák), felszereltsége jó színvonalú. Rend és tisztaság jellemző. Az épület tetőtere további beépítésre alkalmas. Az épülethez kisebb belső udvar tartozik fákkal, padokkal, ami az itt élők pihenését szolgálja, bár sportolásra nem alkalmas.



A Puskin téri tagintézményt Pécs Gyár-  
város nevű városrészében, zöldövezetben építették 1986-ban, eredetileg katonai kollégium céljára. Az épület IMS-szerkezetű, folyamatos karbantartása jelentős összegeket emészt fel. Az épületben nincs megfelelő számú közösségi helyiség (tanulók, klubok) az itt élő négyszáz fiú számára. A kollégiumi hálóak, fürdők állapotromlása rendszeres javítást igényel. A sportolás feltételei jók, van tornaszoba, konditerem, az épülethez nagy udvar is tartozik jó állapotú sportpályákkal.



A Kodály Zoltán utcai tagintézmény közel van a Belvároshoz. A Pécsre jellemző mediterrán jellegű épület a szemnek kellemes látványt nyújt, bár az ugyancsak IMS szerkezete miatt karbantartása folyamatos feladat. Kollégiumnak épült 1977-ben, ma 400 diák (fiú-lány) elhelyezését biztosítja, 3-6 ágyas hálóakban. A lakószobák – a kicsi alapterületük miatt – zsúfoltak, a közösségi használatra alkalmas helyiségek száma kevés. A hatalmas tetőablak miatt nappal nyitott térnek tűnő aula, annak dús növényzete kellemes lehetőséget kínál különböző rendezvények megtartására. Az épületet



körülvevő egy hektáros park kellemes zöldövezeti környezetet és szabadterei sportolási lehetőségeket biztosít.





A kollégiumunk teljes tárgyi világa, feltételrendszere, eszközökkel való ellátottsága – a gondok és hiányosságok ellenére – jó színvonalú (számítógépes munkatermek, szaktantermek, sportpályák, könyvtári hálózat stb.), élhető környezet biztosítanak. Ismereteink szerint, országos összehasonlításban a jobb feltételeket kínáló intézmények közé tartozunk, de be kell látnunk, hogy a „polgári otthon” követelményszintjének ma még nem tudunk megfelelni.

### **Tevékenységrendszerünk feladatmutatói**

A kollégium *tanuló összetétele* sokszínű. Pécs város huszonöt középiskolájával van kapcsolatunk.

A *Türr István utcai tagintézményben* jellemzően szakközépiskolás és gimnazista lányok laknak, 14-20 éves korúak. A jelentkezők száma évről évre meghaladja a férőhelyek számát, az épület kihasználtsága maximális. A *Puskín téri tagintézményben* 14-22 éves korú fiúk élnek. Egyre nő a szakképzésben illetve a nem állami képzésben tanulók aránya. A jelenlegi demográfiai helyzet miatt a fiú férőhelyszámot egyre nehezebb betölteni. A *Kodály Zoltán úti tagintézmény* koedukált. Az itt lakó diákok többsége gimnáziumba, szakközépiskolába jár, az utóbbi években növekszik az érettségi utáni képzésben résztvevők aránya. 146 gyerek, az *Arany János Tehetséggondozó Program* keretében tanul itt. A program a hátrányos helyzetű családok gyermekeinek tehetség-

gondozását vállalja fel, speciális kollégiumi elemei az intellektuális képességfejlesztésen túl a tanulásmódszertan, az önismeret, a kommunikáció. A programban hangsúlyos a személyre szabott törődés, az önművelésre motiváló felkészítés, az önismeretre, önértékelésre aktivizálás, az általános erkölcsi értékek megismertetése, a széles körű szabadidős tevékenységre ösztönzés. A feladat szervezeti keretei a délutáni foglalkozások, a hétvégéket gazdagító programok, a kitekintés az európai országok kultúrájára. A programban megkülönböztetett helye van a családdal való együttműködésnek, rendszeresek a családlátogatások. A központi költségvetés kiegészítő támogatást biztosít a program megvalósításához.

Tanítványaink *családi háttere* erősen differenciált. Ahogy gyengül a családok szociális biztonsága, úgy nő a hátrányos helyzetű tanulók aránya. A szülők körében jelentős jövedelemkülönbségek tapasztalhatók. Az erősen rétegzett társadalmi környezetből a tanulók eltérő szociokulturális hatásokat interiorizálnak. A kollégiumi neveléssel szemben eltérő szülői igények fogalmazódnak meg. Felméréseinkből tudjuk, hogy a szülők általában elégedettek a kollégium nevelőmunkájával, az általunk közvetített értékekkel. Többnyire a tanulás feltételeinek biztosítását, az iskolai tanulmányok segítségét, egészséges, kulturált lakókörülményeket, méltányos, következetes bánásmódot, családi légkört, biztonságot, egyéni törődést várnak a kollégiumtól. A nevelőtanárok



rendszeresen tájékoztatják a családokat a gyerekekkel kapcsolatos történésekről. A szülőkkel való találkozások bevált formái a tanévnyitói szülői értekezletek és évközben az iskolai szülői értekezletekhez igazodó kollégiumi fogadóórák.

Kollégiumunk *iskolákhoz való kapcsolódása* – nagyságrendünkéből fakadóan is – szerteágazó. A képzési formák, a tanulók korosztályi összetétele is nagy szóródást mutat. Az iskolai kapcsolatokat paritásos alapon kezeljük. A tanév során munkamegbeszélésre hívtuk az iskolák vezetőit, a találkozó a kollégiumról, az iskola és kollégium együttműködéséről szólt.

A *megyei kollégiumaival* ma is naprakész a kapcsolatunk. Rendszeresen szervezünk szakmai napokat és a diákok számára részvételi lehetőséget kínáló programokat. Ezzel is segíteni szeretnénk hétköznapjaik tartalmasabbá tételét (pl. Kosztolányi Dezső emlékére többfordulós irodalmi vetélkedőt, helyesírási és versmondó versenyt hirdettünk, megyei sportnapokat szerveztünk). Jelenleg, döntés előtti szakaszban van egy pályázatunk – az együttműködést vállaló két szomszéd megyei kollégium (a Siófoki Aranypart és a Szekszárdi Rózsa Ferenc Kollégium) részvételével – a 2007. évi regionális kollégiumi „Ki Mit Tud?” megrendezésére.

Fontos számunkra az *országos szakmai szervezetekkel*, a Kollégiumok Szakmai és Érdekvédelmi Szövetségével és az Országos Kollégiumi Diákszövetséggel való kapcsolat. A szövetség által

szervezett továbbképzési alkalmak rendszeres résztvevői vagyunk. Az országos diákrendezvényekről sem hiányoznak a hajnóczy kollégisták. 2004-ben az Országos Kollégiumi Diáktalálkozó szervezői voltunk. A kollégiumi szakmai és érdekvédelmi munka megyei bázisintézménye vagyunk.

A *PTE Tanárképző Intézetének munkatársaival* együtt dolgoztuk ki a *kollégiumi nevelőtanár továbbképzési projektet* (a Nemzeti Kollégiumi Közalapítvány pályázatán nyert lehetőség volt, az elkészült programot a Baranya Megyei Pedagógiai Intézet akkreditáltatta). A tanár szakos egyetemi hallgatók pedagógiai-pszichológiai gyakorlatuk helyszínéül az elmúlt években több alkalommal választották kollégiumunkat.

Munkatársunk végezte (a 2003–04-es tanévben a Fact Intézettel együttműködve) a Gyermek-, Ifjúsági és Sportminisztérium támogatásával lezajlott *országos kollégiumi droggutató* koordinációját (mintegy 3500 fős országos mintát vizsgálva).

Munkatársaink között folyamatosan vannak olyan szakértők, akik felkérések, megbízatások nyomán vizsgálatokat végeztek, szakmai napokat tartanak a megye, az ország különböző kollégiumaiban. Tevékenységük tapasztalatait hasznosítjuk munkánkban.

### ***A nevelés tevékenységszerkezete***

Intézményünk pedagógiai programja a Kollégiumi nevelés Országos Alapprogramja alapján készült, mely keretjellel fogalmazza meg a kollégiumi



nevelés tartalmát. A nevelési tartalom megválasztásakor arra törekedtünk, hogy a közvetítendő ismeretek között helyet biztosítsunk a humanisztikus értékeknek, az általános műveltség elemeinek és az alapvető erkölcsi szabályoknak is. Intézményünk sajátos arculatát a pedagógiai *értérendszerünkben* megfogalmazottak megvalósítása adja:

- a gyermekközpontúság;
- a szeretetteljes légkör, családiasság;
- az otthonos életfeltételek;
- a kiszámíthatóság;
- kimeneti-szabályozás és értékelés a tanulásban;
- az életrendünket szabályozó keretek és normák közös szabályozása és együttes megvalósítása;
- közvetlen kapcsolat és együttműködés a diákokkal;
- folyamatos önfejlesztő-innovatív törekvések;
- gazdag hagyományrendszerünk;
- térségi informális módszertani központ szerepünk;
- az Arany János Tehetséggondozó Program felvállalása.

A kollégiumi nevelést tevékenység-szervezési folyamatként értelmezzük, nevelési gyakorlatunkban a minőség és hatékonyság érdekében arra törekszünk, hogy választott értékeink vezérfonalai legyenek a mindennapok működésének.

A tanév során elkészítettünk egy módszertani segédanyagot a tanulók neveltségi szintjének méréséhez. Azzal a céllal, hogy meghatározzuk a tanuló pedagógiai támogatásra való rászorultságát, hogy segítse a megfelelő ne-

velői módszerek kiválasztását, megmutassa a tanuló aktuális kompetenciaszintjét. A rendszerbe belépő, majd kilépő tanulón elvégzett mérések összehasonlításával szeretnénk kimutathatóvá tenni azt a hozzáadott értéket, amit maga a kollégium, a nevelő tett a tanuló fejlődése érdekében.

Kollégiumunk *a szociális funkciók ellátásában* általában sikeresen teljesít, tagintézményeink légköre barátságos, elfogadó, megértő és segítő. A tanulók megtapasztalják a nekik szóló személyes törődést, a felnőttek részéről megnyilvánuló odafigyelést. A kollégiumi életfeltételek (a lakhatás, a környezeti higiénia-esztétika, eszközellátottság, a biztonság) jó szinten elégítik ki igényeiket.

A *szocializációs folyamat* sikerét jelzi, hogy tanítványaink képesek a környezetükkel való hatékony együttműködésre. A kollégium tevékenységrendszerét a kooperatív tanulási formák gazdagsága jellemzi, amely a tanulókat aktív részvételre ösztönzi. A kollégiumban meg lehet és meg is kell tanulni a közösségben éléshez nélkülözhetetlen toleranciát, a különféle kommunikációs technikákat. A társak állandó jelenléte, visszajelzéseik segítenek a reális önismeret kialakulásában. A szociális alapkompenciák szinte észrevétlenül épülnek be a személyiségbe.

Kollégiumunkban tudatos közösségi élet folyik. A demokratikus jogok gyakorlásának színtere a tagintézményenkénti színvonalas diákönkormányzati munka. A diákok önállóan intézik a szervezeti életüket és cselekvő részesei a kollégiumi életnek (rendszeresen ta-







lálkoznak, munkatervük van, programokat szerveznek, ügyeletet vállalnak a napirend betartása érdekében, fegyelmi ügyekben képviselik társaik érdekeit, újságot szerkesztenek).

A nevelési folyamat során *a tanulói tevékenységeket* – céljától és jellegétől függően – *csoportos és egyéni foglalkozások keretében szervezzük*. A kollégiumban élő minden diák köteles részt venni heti tizenhárom órában a tanulmányaihoz kapcsolódó foglalkozásokon (szilencium, felzárkóztató, tehetséggondozó), heti egy órában nevelési csoportfoglalkozáson, további heti egy órában olyan foglalkozáson, amelyet az intézményünk által kínált lehetőségek közül, saját érdeklődése szerint kötelezően választ.

*A kötelező sávban biztosítjuk:*

a) *A tehetséget kibontakoztató, felzárkóztató, speciális ismereteket adó és felkészítő egyéni és csoportos foglalkozásokat. Nagyon fontos feladatunk, a tanulók mindennapi tanulmányi munkájának segítése. Arra törekszünk, hogy mindenkinek megadjuk a szükséges tanári segítséget. Napirendünkben szabályozott a szilencium rendje. Sokat foglalkozunk tanulási módszerek alakításával, különösen a kilencedikes korosztályéval. Egyre nagyobb probléma – jellemzően a Puskin téren, ahol a tanuló összetétel a legheterogénebb – az alapképességekkel sem rendelkező tanulók felzárkóztatása.*

*A tanuláshoz szükséges tárgyi feltételek jó szinten biztosítottak. Minden*

tagintézményben van számítógépterem, korlátlan internet-hozzáférési lehetőséggel, ötvenezer kötetes központi könyvtár és tagintézményenkénti letéti könyvtárak állnak a tanulás szolgálatában. Sajnos azt tapasztaljuk, hogy csökken a diákok olvasási kedve. A könyvek helyett szívesebben választják a számítógépet, ott gyorsabban megtalálják a szükséges információkat.

Figyelemmel kísérjük az iskolai teljesítményeket, értékeljük azt. Tanítványaink iskolai teljesítménye jó szintű (a 2005–06-os tanév tanulmányi átlaga: 3,72 volt, a lányok tanulmányi eredménye: 3,94, az összes bukott tanuló száma: 49).

Mindannyian tudjuk, hogy napjainkban a tudás nem cél, hanem eszköz a társadalmi életben való részvételhez. Ezért rendkívül fontos a diákok tanulásra, a tudás megszerzésének képességére való megtanítása, keressük azokat az eszközöket, amelyek segítségével hozzájárulhatunk a tanulási kompetenciák fejlesztéséhez. Próbálkozunk a fejlesztő értékelés módszerének kollégiumra alkalmazható változatának kialakításával, szeretnénk elérni:

- hogy a kollégiumi nevelőtanár a szilencium végén tudjon valami konkrét információt mondani arról, hogy diákjai milyen szinten készültek fel a másnapi tanítási órákra;
- hogy az iskolai számonkérés eredménye és a tanuló által befektetett munka összehasonlításával a nevelő el tudja dönteni, hogy mit kell még





tenni a jobb teljesítmény érdekében;

– hogy a tanulási követelmények személyre szólóak legyenek;

– hogy a tanulók aktívan vegyenek részt a célmeghatározásban, lássák a befektetett munka és az elért eredmény közötti összefüggést, lássák, hol tartanak a tanulási folyamatban. Próbálkozunk a fejlesztő tanulást szolgáló kollégiumi munkafüzet megszerkesztésével, kezdeti alkalmazásával – egyenlőre kisszámú – teljesen önkéntes tanulói mintára támaszkodva. Hiszünk abban, hogy ez a módszer szembesít, önismeretre nevel, a jobb teljesítmény elérésére motivál. Amennyiben az e célra beadott megyei pályázatunk sikeres lesz, úgy a kezdeményezésünk bátrabb folytatása következhet.

- b) Az egyéni és közösségi fejlesztést megvalósító *csoportfoglalkozásokat* (a 37 nevelési héten át, a hét nevelési terület szerint, évfolyamokra bontott tematikával, hetenként egy kötelező foglalkozással). Ennek 60%-ában kötelezően a Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramjában megfogalmazott témákkal, a maradék időben a csoport, a kollégium, illetve a tanulók ügyeivel foglalkozunk.

A csoportfoglalkozások alkalmával kerüljük a tanóraszerű oktatási formákat, mert azt nem hatékony, unalmas, további terheket róna az egyébként is túlterhelt fiatalokra. Célunk, hogy a tartalom és a módszerek a diákok korához, előzetes

ismereteihez igazodjanak. Változatos pedagógiai megoldásokat keresünk a foglalkozások színesítésére (pl. értékes személyek hívunk meg, érdekes, a témával összefüggő helyszíneket választunk, építünk a tanulók érdeklődésére és kreativitására, a tanulói önszerveződésre). A speciális képzés miatt nagyon elfoglalt kollégisták kötelezettségeiket tömbösített program szerint teljesítik.

- c) *A szabadidő eltöltését szolgáló*, legalább tíz tanuló részvételével megvalósított csoportos foglalkozásokat, amelynek szervezési keretei a szakörök, érdeklődési körök, tanulmányi, szakmai, kulturális versenyek, házibajnokságok, művészeti rendezvények, hagyományápolás, illetve Pécs város kulturális rendezvényei, művészeti eseményei, más kollégiumok, művelődési intézmények által meghirdetett versenyek és vetélkedők.

Kollégiumi programkínálatunk azért gazdag, mert minden kollégánk felkínálja a maga tudását, sokszor elébe menve a tanulói igényeknek. Ezeknek a foglalkozásoknak a tematikája előre tervezett. Céljai: a képességfejlesztés, a tehetséggondozás, a személyiség gazdagítása, a társas kapcsolatok építése, az igényes szórakoztatás. Azt szeretnénk elérni, hogy a kollégiumi művelődési folyamat pozitív élmény és sikerforrás legyen. Így a diákok megmutathatják tudásukat, képességüket, kipróbálhatják önmagukat és érdekes, híres emberekkel,





művészekkel, újságírókkal, politikusokkal találkozhatnak. Valljuk, hogy az ingergazdag környezet fejleszt, szabaddá tesz és motivál.

A kollégiumi *hagyományok ápolása*, gazdagítása fontos a közösségi összetartozás érzésének kialakításában és megerősítésében, segíti az értékek megőrzését, továbbadását, megkönnyíti a kollégiumba történő beilleszkedést.

- d) *A tanulókkal való törődést, gondoskodást biztosító egyéni foglalkozások* feladata az egyéni problémák feltárása, megoldásának segítése, illetve a mindennapi élettel kapcsolatos ismereteknek, a közösségi együttélés normáinak, a szociális viselkedés alapvető szabályainak tisztázása.

### ***A nevelési eredmények eléréséhez szükséges feltételrendszer***

Fontos és meghatározó a *segítő nevelési környezet* megteremtése és fenntartása. Olyan környezetre van szükség, ahol a tanulók érdekei érvényesülnek, ahol a munkatársi közösség egymást megértő, elfogadó, egységes a normatív érték közvetítés, a pedagógus magatartás empatikus. A kollégiumi élet alakításában mindenkinek megvan a maga szerepe, feladata. Fontos a nevelői példamutatás, a tanulók partnerként történő kezelése. Ilyen úton sikerülhet elérni azt, hogy diákjaink belátásos alapon elfogadják a kollégiumi normarendszert.

Kollégiumunk nevelőtestületének összetételére az állandóság, a sokéves

nevelőtanári tapasztalat a jellemző. A közel 50 fős testület 75%-a egyetemi végzettségű, többen közülük két-három diplomával is rendelkeznek. Belső igény a folyamatos önképzés, a továbbképzéseken való részvétel. A nevelőtestület minden tagja rendelkezik – bár különböző szinten – azokkal az adottságokkal és képességekkel, amelyek a nevelőtanári szerep ellátásához szükségesek. A nevelőtestület nagy létszámából következik, hogy specialistákat biztosíthatunk a kollégiumpedagógia egyes részterületeire is, akik az intézményi innováció mellett nagy hatással lehetnek a régió kollégiumi nevelőmunkájára is.

A technikai dolgozók nemcsak az intézmény jó színvonalú működését biztosítják, hanem személyükkel és magatartásukkal tevékeny részeseivé válnak a pedagógiai feladatok megoldásának is.

### ***Milyen gondjaink vannak?***

- Keressük a tagintézmények közötti együttműködés újabb és újabb lehetőségeit. Nevelőtestületi szemléletváltásra lenne szükség, hogy megértsék fontosabb az együttes eredmény a versengésnél, egymás legyőzésénél.
- A demográfiai mutatók és az utóbbi évek tapasztalatai arra figyelmeztetnek, hogy a kollégiumi férőhelyek kihasználtsága, a tanulók megtartásának képessége az intézmény hatékony működésének mutatója, a fennmaradás feltétele.





- Intézményünkben az érettségi utáni képzésben résztvevő 18-22 éves korú tanulók aránya növekszik. Mindez, az integrált elhelyezés miatt, sajátos nevelési problémákat vet fel. Nagy gondot jelentenek halmozott hátrányaik miatt a szakképzésben résztvevők. E sajátos tevékenységet jelentő kollégium-pedagógiai munka, valamint pszichológus, szociális területen, ifjúságvédelemben jártas szakember jelenléte nélkül nem lehet teljes értékű.
- Következetes küzdelmet folytatunk az egészségkárosító szokások kialakulásának megelőzéséért, a káros szenvedélyek visszaszorításáért – sajnos még nem megnyugtató eredménnyel.  
Pécs Megyei Jogú Város Önkormányzata néhány évvel ezelőtt szakértőkkel

vizsgáltatta meg a Hajnóczy József Kollégium nevelési-oktatási rendszerét. Az ekkor készült jelentésből idézzük: „A kollégium igazán egyéni arculatot formált magának. Karakterisztikus az imázs, koncepciózus és határozott a vezetői kör, jól körülhatárolt kompetenciával, átlátható és mindenki számára fogható az elvárási rendszer. [...] Kimunkáltak egy sajátos nevelésfilozófiát, amelyre ráépül mindennapi praxisuk, kialakult egy jellegzetes pedagógiai klíma. [...] A Hajnóczy Kollégium fő jellegzetessége az a sajátos bátorság, amellyel kialakították egyéni arculatukat, s ez az arculat a többi kollégiumtól markánsan megkülönböztethetővé tette őket. [...] Ez a kollégium határozottan megtervezte saját útját, határozottan megy is rajta.”



*Ballada*





## Abstract

BY ESZTER OROSS

### FOREIGN LANGUAGES

#### *Miklós Maróth: About Language Learning*

The key to the successful mastery of a language is an initial attack against the language during which we have to break the ice, and afterwards, we may progress at a slower pace. I also noticed that language knowledge is multi-layered, and verbal comprehension does not automatically follow reading comprehension, nor does speaking ability. Still, it is the skill of comprehending written texts that opens the way for completely conquering a language. For this, you need neither language courses nor masters, but resolution.

#### *Jenő Bárdos: A Short History of Language Teaching*

I believe that there are totally different realities and purposes today, so the overwhelming part of language teaching is desperately outdated and misses the mark. Crowds of teachers incapable of changing the school system from the inside assist its subsistence. Higher education should find an inflection point here, given that the work of professionals already practising should be changed.

#### *Ferenc Szénási: Does Translation Make The World A Better Place?*

By the Hungarian expression „műfordítás” (literary translation) we can differentiate between the creative translation of literary texts and other types of translations in a most unique way. [...] As a Finnish scholar said admiringly: if all copies of Finnish Kalevala were destroyed due to some disaster, the Hungarian translation by Béla Vikár would make up for the original brilliantly.

#### *Magda Németh: Language Knowledge of László Németh – From Galley to Laboratory*

László Németh dealt with some twenty languages all through his life. (...) His language learning method was „in medias res”: he threw himself into language at the deep end, read belles-lettres, and while he was looking for the sense of words the meaning of the text slowly came to light.

#### *Emese Deschmanné Pálos: The Role of Course Books In Foreign Language Teaching*

Course books always come up to the didactical, pedagogical, linguistic and methodological expectations of a given period. A valuable course book by meeting the requirements of the syllabus and by means of its conception, progress, choice of material, treatment of written texts, collection of tasks and application of varied methods enhance the development of language learners’ knowledge.

#### *Zoltán Gloviczki: How did Latin get here?*

Actually, we learn Latin because man learns Latin. And if we have not got any other reason except this cultural tradition, we may easily recognise that during the 1500





years following the fall of the Roman Empire the question „why” escaped our attention, and this is how we created a web of civilization through centuries, nations and churches that *exists*. Inevitably. Given that man learnt Latin here, there, everywhere and every time, they established a unique community of educated people.

***Nándor Polákovits: About The Situation of Italian Language Teaching And Teachers And The Opportunities For Cultural Transmission Realized In Language Teaching***

Although communication-based approach also occupies an important role in Italian language teaching – primarily owing to the requirements of the new school leaving exam system introduced in 2005, - (fortunately) we still cannot speak about homogeneous methodology. Diverse approaches, trends, inherited traditions and methods coexist side by side. This diversity is a key for success and creates the opportunity for various teacher personalities and student characters to cooperate.

***Andrea Zsuzsanna Gyurkó: A Change of Attitude Towards The Process of Foreign Language Education and Measurement – The Significance and Antecedents of The Introduction of The New, Two-tier Secondary School Leaving Examination On Foreign Languages***

In my writing, I try to outline the intellectual and theoretical antecedents that facilitated the development of the new system of secondary school leaving examinations on foreign languages in Hungary. I sum up the most important parts of those documents that shape the two-tier school leaving examination.

***Tímea László: Cultural Transmission by French Language Teachers and The Future of French Teaching***

Teaching culture is a neglected field of teaching methodology, or language pedagogy as we call it nowadays. Grammar, vocabulary, pronunciation and developing different language skills often come up, but we do not really speak about what the notion of culture, which is inseparable of language, means to us. Young people who used to choose language majors were interested in high culture: literature, arts and civilization. Now, the situation has changed; many people think that language teachers primarily have to transmit popular culture, everyday life and language.

## **WORKSHOP**

***Péter Oroszlány: Self-Knowledge and Growing Up***

In self-education – based on self-knowledge –, teachers have even more responsibility than politicians, given that if the family lacks to give this mentality to children, our only chance is to convey it with overwhelming force in school.

***Lajos Miksa: Autonomy and Education – Ethnic Minorities and Their Rights In Europe***

Since Hungarian children are socialized in Romanian milieu, mixed marriages become more and more common. The consequences are evident: regardless of which



partner is Romanian, which one is Hungarian, their children become Romanian. Obviously, the situation will be better if minority people can get certified degrees in their mother-tongue, given that this opportunity influences the choice of primary and secondary school.

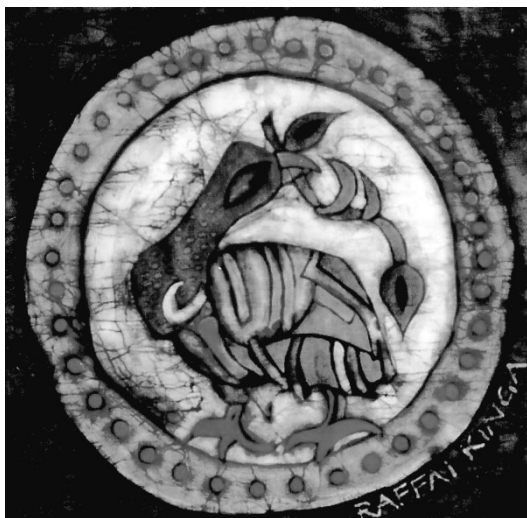
***Elemér Várnagy: Mother-tongue Education of Hungarian-Speaking Natives (Csángós) of Moldavia and the Teaching of the Church About the Mystic Body of Christ***

Our *csángó* brothers constitute the most rapidly growing population of Hungarian people, they still have three or four children. [...] Hungarians living in the mother country are at the last moment to help them be proud of their nationality and that their children can learn their mother-tongue.

**SCHOOL**

***László Hutai: International School Leaving Examination Program in Karinthy Frigyes Secondary School***

The aim of Karinthy Frigyes Bilingual Secondary School in Budapest is to combine above-average requirements and professional work stimulating both teachers' and students' outstanding achievements with friendly atmosphere, flexible approach and programs stirring creativity.



*Fürjecske*



## Névjegy

RAFFAI KINGA

*„A művészetben mindent megtehetsz, csak egy a fontos:  
tudd, hogy szereted – és sok fáradtság míg azt megtudod.”*

(Browning)

Akik ismerik Raffai Kinga eddigi pályáját, bizonyára rögtön megérik és megértik az indító idézet üzenetét. A benne bujkáló paradoxon a nagy „titoknak” a világot és benne önmagunkat értelmező, a szép és az igaz áhított bölcsességét kereső művészetnek a tiszteletéről szól és arra a fáradtságos útra utal, amelyet végig kell járni ahhoz, hogy alkotóként önmagunk üzenetét hitelessé nemesítsük.



Raffai Kinga mint tanár és mint alkotó is mindig szeretettel teli szívvel és tisztelettel járta ezt az utat. Tanult és tanított. Megtalálta a módját, hogy batikjain a színek és a formák ne csupán szemet gyönyörködtető, díszítő elemekként szerveződjenek egy korhoz kötött ízlésvilág elvárásaihoz igazodva. Képteremtő igényt a nemes érzések és az értelem hol elbeszélő, hol szimbólumokat teremtő, hol protestáló, hol a képköltészetben békét kereső szándék táplálja.

Alkotásainak mondanivalója e szándékok elhivatottságában, változatos formai és kompozíciós megoldásokban, az anyag alakításában rejlő véletlenekre is tudatosan építve válik könnyen érthető széppé, nemes üzenetté mindannyiunk számára.

E munkák életének elválaszthatatlan részei. A megélt mindennapok felvetett kérdéseire is választ keresők, melynek tanulságai, lelkünket békítő vagy éppen nyugtalanító hangulatai rólunk is szólnak. És a szeretetről. A művészet szeretetéről. Szeretetről, amely sugárzás, önismeretünk holdudvara, létünk lényege, amely elűzheti a félelmet.

DR. DOBRİK ISTVÁN (1994)







## **Éggyéb**

### **Előzetes a *Mester és Tanítvány* tizenhetedik és tizennyolcadik (2008/1. és 2008/2.) számáról**

**TIZENHETEDIK SZÁM:** Címe (és fő témája): *Irodalom és iskola*  
A kéziratok megküldésének végső időpontja:  
2007. december 30.  
Megjelenés: 2008. február 25.

**TIZENNYOLCADIK SZÁM:** Címe (és fő témája): *Vészélyben*  
A kéziratok megküldésének végső időpontja:  
2008. március 30.  
Megjelenés: 2008. május 25.

Köszönettel vesszük, ha javaslatokat kapunk a későbbi számok témáira.

Tizenhetedik, *Irodalom és iskola* című kötetünkben az irodalomtanítás és a tankönyvek szakmai kérdéseinek tárgyalása mellett több aspektusból vizsgáljuk a nyelv és irodalom, a művészetek, a kultúra, a nemzeti identitás és a pedagógia összefüggéseit.

Tizennyolcadik, *Vészélyben* című számunk témája fájdalmasan időszerű. Számos felmérés készült középiskolásaink alkohol- és drogfogyasztási szokásairól, ezek szerint Magyarországon a droghelyzet az elmúlt évek alatt súlyosbodott. A Budapesti Rendőr-főkapitányság kábítószer-ellenes osztályának közzétett adatai szerint a különböző terjesztőcsoportok között megindult a verseny az újabb rétegek megszerzésére. Így kerülhetett képbe mintegy másfél millió tizenéves, akik potenciálisan óriási piacot jelentenek.

Sajnálatos, hogy a veszélyeztetett ifjúság nem rendelkezik kellő információkkal, felvilágosítottsággal a drog kérdése körül.

Vészélyben vannak gyerekeink. Ez ellen szeretnénk tenni, hiszen minden apró gondolat számít.

Várjuk és köszönettel vesszük, ha írásaikkal megtisztelik szerkesztőségünket a fent jelzett határidőig. Elektronikus címünk: [mestan@btk.ppke.hu](mailto:mestan@btk.ppke.hu).



# Mester és Tanítvány

## IDEGEN NYELVEK

2004. május 1-jén az Európai Unió tagországa lettünk. Ez a megváltozott történelmi helyzet – sok egyéb mellett – új összefüggésekbe helyezi a magyar nép idegen nyelvi kultúrájának megítélését is.

Még mindig kevesen beszélünk nyelveket. Még kevesebben jól, igényesen. A fokozott gazdasági kényszer nem kedvez a kultúráközvetítésnek: a nyelvtanulás nemcsak a gyorstanfolyami keretek között, hanem a középiskolákban is mindinkább technikai tudássá silányul, s kevésbé gazdagítja a világ megismerésével a személyiséget. Negatív jelenségként értékeljük azt a káros egyoldalúságot, amely kizárólag az angol nyelv tanulását tekinti hasznosnak, háttérbe szorítva a többi nagy nyelvet, köztük a szomszédos népekéit. És komoly veszélyt látunk abban is, hogy sok iskolában háttérbe szorítják az anyanyelvi képzést az idegen nyelvek, többnyire az angol javára.

A Mester és Tanítvány 16. kötetének írásai szándékunk és reményeink szerint hozzátesz egy téglát az idegennyelv-tudás érdekében folytatandó további, jó irányban haladó építkezéshez.



Pázmány Péter Katolikus Egyetem  
Bölcsészettudományi Kar  
Piliscsaba

Ára: 1000 Ft

