



# MAGISZTER

a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetségének  
szakmai-módszertani folyóirata



XIV. évfolyam

2. szám

megjelenik negyedévente

2016 / NYÁR

**Magister Kiadó**

Csíksereda, 2016

# Tartalomjegyzék

Fóris-Ferenczi Rita: <i>Bevezető</i> .....	3
HORIZONTOK	
Sántha Kálmán: <i>Metaforaháló és kognitív térkép a tanári nézetek vizsgálatában</i> .....	4
Dragomér Katalin: <i>Román nyelv és kommunikáció a magyar tannyelvű oktatás II. évfolyamán</i> .....	12
Ambrus Ágnes: <i>Új órakerettervek az V–VIII. évfolyamok számára</i> .....	32
MÓDSZERTÁR	
Orbán Gyöngyi: <i>Megértő irodalomolvasás</i> .....	41
Balázs Tófalvi Csilla: <i>Zöldülő mesefák – örömmel olvasó kisdíákok</i> .....	45
Bárdos Réka Tekla: <i>Jelen időnk múltja</i> .....	49
Székely Csilla: <i>Kísérlet Kokas Klára pedagógiájának alkalmazására</i> .....	57
MÓDSZERKOSÁR	
Palkó Krisztina-Júlia: <i>Szélshiporka</i> .....	62
ISKOLA MÁSKÉNT	
Búzasi Andrea: <i>Relaxációs workshop a váradi Posticumban</i> .....	64
SZÜLŐK ISKOLÁJA	
Kertész Katalin: <i>Apának lenni apák napján</i> .....	66
Cseh Emőke, Mureşan Réka: <i>Szülői értekezlet másként</i> .....	68
SZEMLE	
Fazakas Emese és Tódor Erika Mária (szerk.): <i>Új oktatásterminológiai szótár (Fazakas Emese)</i> .....	72
Pletl Rita (szerk.): <i>Anyanyelvoktatás – Irányok és törésvonalak (Fodor László)</i> .....	74
Pusztai Gabriella és Morvai Laura (szerk.): <i>Pálya-modell – Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében (Hetei Adrienn)</i> .....	77
Kürthy Katalin: <i>Barangoljunk a matematika világában! Viccek, érdekességek és feladatok kicsiknek és nagyoknak (Péterffy Enikő)</i> .....	81
ALMA MATER	
Ozsváth Judit: <i>„Szerintem ez egy jó hely”. Látogatóban a válaszüti Kallós Zoltán Alapítványnál</i> .....	83
ESEMÉNY	
Berszán István, Kőmíves Noémi, Rudolf Ágnes: <i>Mikes Kelemen tantárgyverseny: ahol az irodalom tágasabb a versenynél</i> .....	109
Berszán István: <i>Terepkönyv-tábor. Kreatív írás- és olvasásgyakorlatok</i> .....	122
Kádár Edit: <i>Hogyan közelítsünk meg egy Unikornist?</i> .....	125
Szállassy Noémi, Dénes Anna: <i>Albánia – sasok, hegyek, szkipetárok országa – utazás a végletek között</i> .....	132
Sárközi Zsuzsa: <i>Kísérletszombat</i> .....	141
Palocsay Kisó Kata: <i>Tancik játéka</i> .....	145
Szerzők .....	148

# Bevezető

Régi életképet idéznék fel: valamikor szokása volt a gyermekeknek, hogy olvasás ürügyén mindannyian összekupacolódtak valahová. Többnyire a családi ágyba apával együtt: olvasásra, lexikonok lapozgatására, képek nézegetésére. Mert apjuk - önmaga tekintélyét rombolva - időnként azt válaszolta a szűnni nem akaró *miért?* kérdésekre, hogy ő ugyan sok mindent tud a világról, de az ő feje se káptalan, sőt lexikon se. És a gyermekek - menekülvén a káptalan-, lexikonfejű apa képzetétől -, sertepertélve vették elő a könyveket.

Volt, aki külön térbe vonulva olvasott; csak úgy, magában. De ha érdekességre lett bármelyikük, ha nem tudta magában tartani az élményt, megosztotta a kupacba gyűttekkel. A legkisebb, aki még az olvasás technikai készségeit nem sajátította el, elővette a ronggyá olvasott mesekönyvet, az illusztrációk alapján döntötte el, melyiket szeretné felhangosítani. Mutatóujjával követve a sorokat „olvasta” hangosan és fejből. Időnként azonban megkérdezte az olvasni tudóktól, hogy „Nézd csak meg, mit ír itt? Ugye, én is pont azt olvasom, ami itt le van írva?” Így olvasott, így írta újra az olvasottakat nagy gyönyörűséggel és belefeledkező élvezettel, pedig csak néhány betűt ismert, leírni pedig csak a saját keresztnévét tudta, azt is nagy ákombákomokkal.

Én ezekből a történetekből többnyire kimaradtam: ültem a konyha egyik sarkába menekített számítógép előtt, igyekeztem nem figyelni arra, hogy mi minden történik a hátam mögött. De egy-  
vasás folyt éppen, és én a tettem nagy igyekezetkor még kisfiú volt – hí-kupacoljak magam is. nal, csak épp írok valamit, fejeztem. Akkor kérdezte gel és őszinteséggel, amire pesek, hogy: „De anyu! Mi lesz veled, ha folyton csak írsz, és nem olvasol semmit?” Gyakran eszembe jut ez az intelem, ha utolér az írás kényszere, netalán gögje.

„De anyu! Mi lesz veled, ha folyton csak írsz, és nem olvasol semmit?”

szer, amikor kupacol-saját betűimet pötyög-tel, nagyfiam – aki ak-vott, hogy bújjak oda, Mondtam, hogy azon-amit sietősen be kell meg olyan bölcsesség-csak a gyermekek ké-

A Magiszter szerkesztésekor viszont az olvasás-(újra)írás együttvalóságát és elválaszthatatlanságát igencsak megtapasztalhattuk a maga rétegzettségében. Mert olvasván az írásokat, gyakorta töprenkedni kellett, hogy vajon azt és úgy olvassuk-e, ahogyan le van írva? És ahhoz, hogy az olvasás-írás ne idegenüljön el egymástól áthidalhatatlanul, az írókkal is egyeztetni kellett a leírtakról, arról, hogy miként is olvassuk, ki hogyan értheti/értheti; ezt követte helyenként a szó szerinti újraírás és újraolvasás. Tehát szerzők és szerkesztők sora többedízíglén írta és olvasta azzal a jó szándékkal, hogy útjára engedhesse a Magiszter e számát a mindenkinek felkínált olvasás-írás lehetőségeként.

Fóris-Ferenczi Rita

# Metaforaháló és kognitív térkép a tanári nézetek vizsgálatában

**A** tanulmányban több éve pályán lévő pedagógusok tanulásra és tanulási nehézségekre vonatkozó nézeteit tártuk fel két kvalitatív módszer, a metafora és a kognitív térkép segítségével. A szövegkorpuszok elemzéséhez, valamint a metafora-hierarchia ábrázolásához a MAXQDA szoftvert használtuk. A tanulmányban felhívtuk a figyelmet arra, hogy milyen szerepet játszanak a nézetek a tanári tevékenység professzionalizálódásának folyamatában, és miként befolyásolhatják a mindennapi pedagógiai munkát.

A tanári tevékenység professzionalizálódási folyamatának vizsgálatában kiemelt figyelem illeti a nézeteket. Napjaink pedagógusképzéssel és -továbbképzéssel kapcsolatos szakmai fórumainak gyakran elhangzó kérdései között szerepelnek a professzionális teljesítmény szintjeire, a kompetencia alapú tanárképzés tartalmi elemeire, a nézetek és a tevékenység kapcsolatára utaló szempontok. A szakma képviselői között egyetértés van abban a tekintetben, hogy a nézetek feltárására, elemzésére, formálására szükség van a tanárképzés és -továbbképzés, a pedagógiai gyakorlat rendszerében, hiszen növelheti a tanári munka hatékonyságát. A tanulmány célja feltárni, hogy milyen nézetekkel rendelkeznek több éve pályán lévő pedagógusok a tanulással és a tanulási nehézségekkel kapcsolatban.

## **A nézetekről röviden**

A gondolkodás és a cselekvés a pedagógusok tevékenységében egymást átszövő és a gyakorlatban nehezen szétválasztható folyamatok, melyek előzményeként, kísérőjeként és eredményeként jelennek meg a tanárok nézetei. A nézetek feltételezések, feltevések a bennünket körülvevő világról, amelyeket igaznak vélünk (bár nem feltétlenül áll mögöttük valós igazságtartalom), befolyásolják ítéleteinket, meghatározzák a mindennapi pedagógia világában való tájékozódásunk alapját, felhasználjuk őket a döntéseink során (Falus, 2001, 2006); kognitív jellegűek, rejtve, burkoltan, mélyen jelen vannak a pedagógus személyiségében, irányítják a cselekvést, kihatnak a tanári munka tartalmi csomópontjaira (lásd erről részletesen Golnhofer és Nahalka, 2001).

A nézet fogalmához szinonimaként használhatók a hit, az idea, az eszme, a minta, a képzet fogalmak is, így a vázolt terminológia jellemzőit tekintve állítható, hogy már a nézet meghatározása is tartalmaz szubjektív elemeket, hiszen a felsorolt fogalmak lehetséges meghatározásai között is találhatunk átfedéseket. Pszichológiai megközelítés szerint a képzet (nézet szinonimájaként) a gondolkodási műveletek tartalmait foglalja össze, va-

gyis a gondolkodást, a cselekvést, a problémamegoldást irányító eszmék, tervek összességét jelenti (Fröhlich, 1996).

A nézet tartalmára vonatkozóan a szakirodalom több elméletet használ rokon értelmű megközelítésként. Mindegyikből levonható az a következtetés, hogy a tanárok rendelkeznek olyan többé vagy kevésbé koherens nézetrendszerrel, amelyet a gyakorlati tevékenységük során használnak. A tanári nézetek alapvetően három forrásból származtathatók. A személyes élettapasztalatok, a tanulás idejéből tanulóként szerzett egyéni élmények mellett jelentős szerepet játszanak a formális képzésből származó tapasztalatok, a saját tanítás és a gyakorlat is (Falus, 2001, 2006). A pedagógusok nézeteinek kialakulása tanulói oldalról is vizsgálható: egyes elméletek szerint a diákok a különböző tanulási helyzetekben szilárd, koherens, bevált gondolkodási struktúrákkal próbálják sémaszerűen rögzíteni az új ismereteket. Más megközelítés szerint az új információk rögzítésekor nem léteznek koherens struktúrák, hanem a tanulási helyzetekben a diákok „darabokból álló” tudással rendelkeznek. Ezek az úgynevezett p-prímek egymástól független tudáselemek, melyeket a tanulók előhívnak a különböző problémahelyzetek orvoslására, és amelyek nem tévesek vagy hibásak, hanem strukturálatlan, de pontos ismeretek (Falus, 2001).

A kialakult nézetek nehezen változtathatóak, tartósak, de ha egy alapvető nézet változik, akkor a többi módosulását is előidézheti. A nézetek szűrőként jelennek meg a kezdő és a tapasztalt pedagógus tevékenységében. Befolyásolják azt, hogy a kezdő és a több évtizede pályán lévő pedagógusok miként sajátítják el és építik be az információkat a tanári gyakorlatukban bevált (vagy beválnak vélt) sémarepertoárjukba (Szivák, 2002).

## **Módszertani háttér**

A vizsgálat<sup>1</sup> kezdeti kérdés- és problémakörei alapján célunk arra a kérdésre választ adni, hogy milyen nézetekkel rendelkeznek a gyakorló pedagógusok, mennyire koherensek nézeteik a tanulás és a tanulási nehézség témakörökben. Célunk feltárni, hogy milyen nézetek befolyásolják, irányítják a pedagógusok mindennapi munkáját a tanulás és a tanulási nehézségek szerteágazó témakörére vonatkozóan.

A vizsgálat induktív logikára épült, ennek megfelelő kvalitatív módszertani kultúrát alkalmaztunk. A problémakör feltárását két kvalitatív módszer, a metaforakutatás és a strukturálatlan kognitív térkép segítette. Mindkét technika alkalmas a nézetek elemzésére, segíthetik az eredmények komplementaritását, továbbá megfelelnek a módszertani trianguláció követelményeinek is (Sántha, 2015). A vizsgálat tervezése és kivitelezése során mindvégig tekintettel voltunk arra, hogy bármilyen kutatási módszert alkalmazunk, a módszer bizonyos mértékig szelektál, hatással van az egész elemzésre. Ezért indokoltnak láttuk a témakör több technika segítségével történő vizsgálatát a módszertani triangulációt szem előtt tartva. A kognitív térképeknek az „almódszer” szerepet szán-

<sup>1</sup> A kutatás része a Pannon Egyetem Modern Filológiai és Társadalomtudományi Karán és a Neveléstudományi Intézetben kivitelezett TÁMOP – 4.1.2.B2 – 13/1-2013-0011. *Pedagógusképzés, pedagógus-továbbképzés megújítása a Közép-dunántúli régióban* pályázat során megvalósított empirikus vizsgálatnak.

tuk, hiszen azt vártuk tőlük, hogy egészítsék ki a metaforakutatás eredményeit. A módszerek információval láttak el arra vonatkozóan, hogy a megkérdezett pedagógusok miként vélekednek a tanulási nehézségek okairól, tüneteiről, területeiről, segítettek a tanulásról alkotott kép megértését, hiszen lehetővé tették a gondolati struktúrák vizuális megjelenítését.

Az utóbbi évtizedben a metaforák alkalmazása a kvalitatív vizsgálatok egyik központi elemévé lépett elő. A metafora alkalmas többek között a gondolkodás feltérképezésére, segítségével akár ki is léphetünk a konvencionális gondolkodás keretei közül, hiszen lehetővé teszi a vizsgálati tárgy megértését egy másik tárgy vonatkozásából (Horváth és Mitev, 2015). Napjainkban a metaforák tanárképzés-kutatásban való alkalmazhatósága mellett (Dudás, 2007) a metaforaelemzés kognitív nyelvészeti elemei is feltűntek a tanárképzés és a pedagóguskutatások között (Fábián, 2015), új teoretikus irányokat és módszertani megközelítéseket keresve az ilyen jellegű vizsgálatok számára.

A kutatásban a pedagógusok két metafora segítségével (Vámos, 2003) jelenítették meg nézeteiket a tanulásra, valamint a tanulási nehézségekre vonatkozóan, szabadon asszociálhattak a fogalomalkotás során, majd válaszaikat írásban magyarázták, indokolták. A pedagógusoknak az alábbi hasonlatokat kellett megalkotniuk:

Kérjük, fejezze be az alábbi mondatokat! A kitöltéskor szabadon asszociálhat, továbbá kérjük, hogy magyarázatot, kommentárt is fűzzön a kijelentéséhez!

A tanulás olyan, mint .....

Indoklás: .....

A tanulási nehézség olyan, mint .....

Indoklás: .....

A módszertani triangulációval összhangban a vizsgálat során használt másik technika a strukturálatlan kognitív (fogalmi) térkép. Alkalmazásakor arra kértük a pedagógusokat, hogy a *tanulási nehézségek* témakörben készítsenek fogalmi térképet (pl. gráfot, hálót, fogalmak hierarchikus struktúráját feltüntetető ábrát), jelenítsék meg az általuk e témában fontosnak vélt fogalmakat, majd a rajzon jelöljék a fogalmak közötti kapcsolatokat is. A térképkészítés folyamatát magyarázniuk, kommentálniuk kellett a pedagógusoknak, az indoklásokat külön A4-es lapon rögzítették (pl. minden felrajzolt fogalom után indokolták az adott fogalom elhelyezésének módját, hozzá kapcsolható esetleges további alkategóriákat stb.). A térkép strukturálatlan jellegét az adta, hogy a jelzett utasításon kívül semmilyen más instrukciót vagy használható fogalomlistát nem kaptak a pedagógusok, így az elkészült munkák a lehető legjobban tükrözték a témára vonatkozó egyéni nézeteket.

### **Etikai szempontok**

A vizsgálat során kiemelt figyelemmel kísértük az etikai paraméterek érvényesítését, garantáltuk az anonimitást, továbbá az építő etika jegyében (Sántha, 2009; Szabolcs, 2001) a vizsgálat kvalitatív jellegéből adódóan célszerű volt olyan körülményeket teremteni, ahol a résztvevők képesek voltak őszintén, korlátok nélkül megnyilvánulni.

## Mintavétel, minta

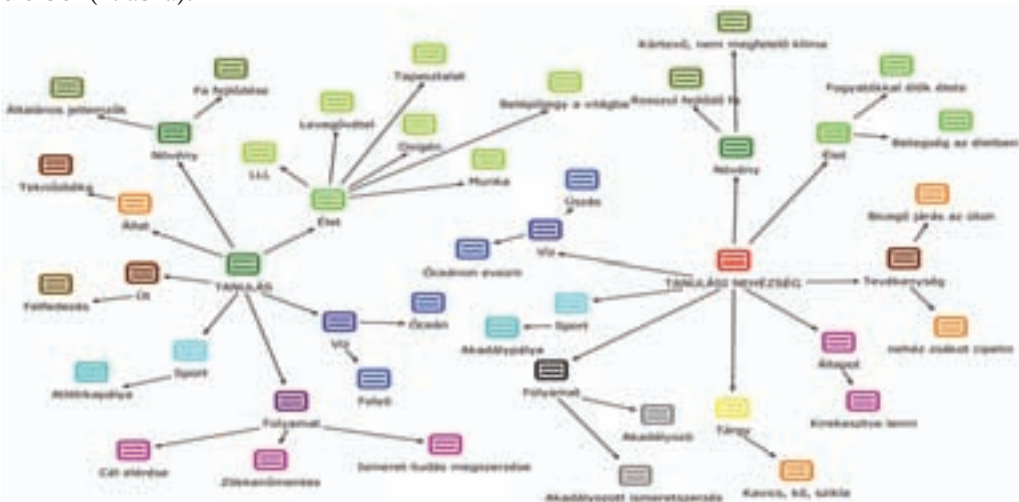
A mintát (N=21) több éve pályán lévő, különböző szakos pedagógusok alkották. A vizsgálat kvalitatív jellege lehetőséget biztosított a hozzáférésen alapuló kényelmi mintavételre. Tudatában voltunk annak, hogy a hozzáférésen alapuló szempontok megjelenése a mintavétel során kutatómódszertani problémákat is generálhat (pl. a könnyen és gyorsan elérhető személyekre koncentrálni a mintavétel, már akár az első jelentkező is részt vehet a vizsgálatban, válogatás nélkül elfogadunk minden jelentkezőt), mindezen problémák kiküszöbölésére alkalmasnak véljük a kutatás körülményeinek, a vizsgálat tervezésének és kivitelezésének pontos dokumentálását (lásd például a trianguláció figyelembevételét vagy az adatelemzés módját). A mintaszámból adódóan kontextusfüggő és csak a résztvevőkre vonatkozó megállapítások tehetők.

## Az adatfeldolgozás módja

A metaforákat induktív tartalomelemzésnek rendeltük alá (Mayring, 2003), a hasonlatok és a szöveges asszociációk alapján fő- és alkategóriákat képeztünk. Azt vizsgáltuk, hogy a pedagógusok milyen fogalmak között létesítettek kapcsolatot, mely központi fogalmak köré csoportosíthatók a metaforák (metafora-hierarchia), valamint milyen a jelentések érzelmi töltete (pl. pozitív-negatív), majd a MAXQDA kvalitatív adatok elemzésére alkalmas szoftver MAXMaps funkciójával a tartalmi kategóriákra vonatkozó metafora-hálót (Sántha, 2013, 2015) készítettünk (1. ábra). A kognitív térképek az almódszer szerepét látták el, a metaforák információinak kiegészítését vártuk tőlük. A feldolgozás folyamatát segítették a térkép-kommentárok.

## Az eredmények értelmezése

Az eredmények értelmezéséhez – a vizualizációt is elősegítve – induljunk ki a MAXQDA MAXMaps segítségével készített metaforaháló, valamint a szöveges indoklások információiból (1. ábra):



1. ábra: A tanulás és a tanulási nehézség fogalmak metaforahálója

A metaforaháló kvantitatív és kvalitatív elemzésnek egyaránt alárendelhető. A részletes kvalitatív elemzés előtt indokolt figyelmet fordítani néhány kvantitatív jellegű aspektusra is (pl. a térképek szintjei, fogalmak fokszáma), melyek kiegészítő információkkal szolgálhatnak a kvalitatív, az ok-okozati összefüggések feltárását célul kitűző mélyréteggű elemzés számára.

A metaforaháló kvantitatív elemzése során látható, hogy a tanulás és a tanulási nehézség témaköröket egyaránt két szinten ábrázolták a pedagógusok. Ha a nulladik szintnek tekintjük a vizsgált két fogalmat (tanulás és tanulási nehézség), akkor az első szinten található a nulladik szintről egy útvonallal elérhető tartalmi csomópontok, ezek a tanulás fogalmától kiindulva az *út*, a *sport*, a *folyamat*, a *víz*, az *élet*, a *növény* és az *állat* fogalmak, míg a tanulási nehézségtől indulva a *víz*, a *sport*, a *folyamat*, a *tárgy*, az *állapot*, a *tevékenység*, az *élet* és *növény* tartalmi csomópontokig jutunk. Az előbbi elvet követve, a második szinten az első szintről egy útvonallal elérhető tartalmi elemek találhatóak. A tartalmi csomópontok fokszámait (adott fogalomból kiinduló élek számát) tekintve a pedagógusok a tanulás esetén az *élet* fogalmat jelölték a legmagasabb fokszámúnak (6), míg a tanulási nehézség témakörben több csomópont is szerepel legmagasabbnak minősített fokszámon (2), de mindez jóval kevesebb az *élet* 6-os fokszámához viszonyítva. Ez magyarázatul szolgálhat arra, hogy a tanulás az egész emberi életet, gondolkodásmódot érinti, meghatározza mindennapjainkat, szerepünket, tevékenységünket a világban.

Nézzük részletesen az *élet* tartalmi csomópontot, keressünk választ arra a kérdésre, hogy miért lehet ez a legmagasabb fokszámú. Az indoklások alapeleme, hogy egész életen át tanulunk, hiszen a tanulás belépőjegy a világba, elengedhetetlen a kompetenciák, papírok, bizonyítványok megszerzéséhez, továbbá levegővételként és oxigénként is feltüntetették a pedagógusok, hiszen mindezek nélkül nincs élet. Érdekes megközelítés a tanulás mint *munka* ábrázolása, hiszen ez azt feltételezi, hogy a tanuló számára a tanulás munkát, továbbá folyamatos tapasztalatszerzést jelent, ahol lényeges elem az összefüggések feltárása, a tanultak alkalmazása. Gyakori a tanulás *növény*ként ábrázolása is, itt a gondozás, a megfelelő klíma megléte a fontos, hiszen ekkor virágzik, terem, új hajtást hoz, vagy ezek hiányában kiszárad a növény. Asszociálhatunk innen mindennapi pedagógiai valóságunk részét képező különböző iskolatípusokra (pl. alternatív iskolamodellek) és tanári módszertani kultúrára is, amely elvezethet a *növény* metaforánál jelzettekhez. A *víz* tartalmi csomópontban megjelenített elemek is magyarázatot igényelnek: a tanulás – mint *óceán* – a végtelenséget ábrázolja, ahol „határt a fogantatás és a halál jelent”, továbbá a víz is állandóan változik, néha zavaros, „ahhoz, hogy a tengerbe juthasson (felöltté váljon), sok utat kell megjárnia”.

A pedagógusok gondolkodásának, nézeteinek koherenciáját a *tanulás* és a *tanulási nehézség* metaforáinak konvergenciájával próbáltuk kimutatni. Vagyis arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a tanulás esetén adott tartalmi csomópontok metaforái mennyire koherensek a tanulási nehézség témakörben megjelenő metaforákkal. Mindez úgy tehető meg, hogy a közepes mintaszámú vizsgálatnak köszönhetően minden egyes pedagógus által megadott tartalmi csomópontot és azok metaforáit is összehasonlítottuk. Az összehasonlítás eredménye igazolta feltételezésünket: a pedagógusok többsége koherens



nézetrendszerrel rendelkeznek a vizsgált témaköröket illetően, a legtöbb esetben többszörös kapcsolatba hozhatóak a *tanulás* és a *tanulási nehézség* tartalmi csomópontok:

- ahol a tanulás *életként* jelenik meg, tanulási nehézségként feltűnik a *betegség*, amelyet szakember segítségével meg kell szüntetni; továbbá szerepet kap a fogyatékkal élők „nehezített, akadályokkal tarkított” élete is;

- a *növény* esetén nehézségként a növény *nem megfelelő kártevője és klímája* hasonlat szerepel, de ebben az esetben is figyelemreméltó, hogy a rosszul tartott növény is megfelelő gondoskodással még megmenthető;

- a *világba való belépőjegy* esetén tanulási nehézségként a *kirekesztettség* tűnik fel, hiszen ekkor a tanulók nem tudják megváltani a belépőjegyet oda, ahová szeretnék;

- egyszerű magyarázattal ellátott, de súlyos mögöttes tartalommal rendelkező metaforák is megjelennek: az *ismeret-tudás megszerzése* egy pedagógus szerint a tanulási nehézség témakörben az *akadályozott ismeretszerzést* jelenti, amikor a tanuló nem képes különböző okok miatt ismereteket elsajátítani;

- a *zökkenőmentes folyamatra* válaszként a tanulási nehézség témakörben megjelenő metafora az *akadályozó folyamatra* utal, ahol „az alapfunkciók fejletlensége nehézséget okoz a megfelelő teljesítmény elérésében”;

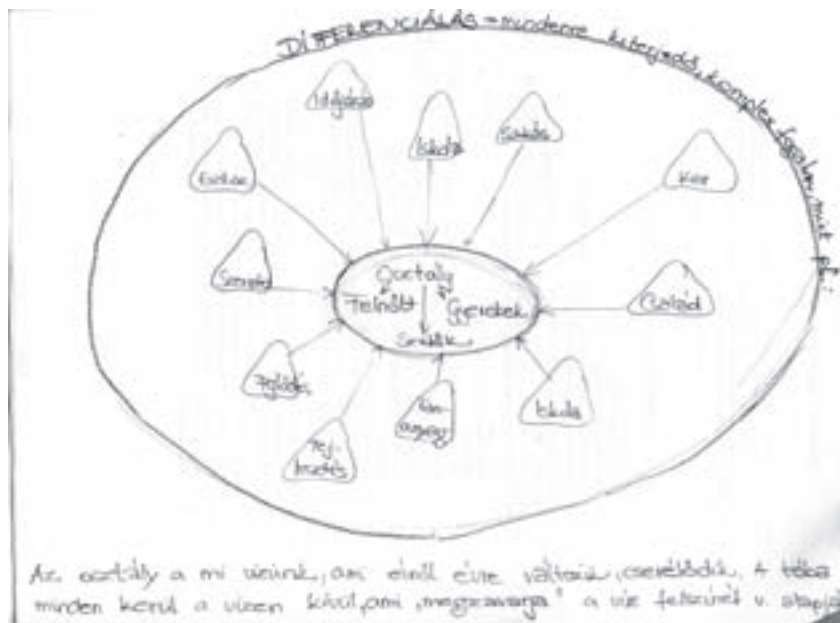
- a *sport* témakörben gondolkodók, a tanulást mint *atlétikapályát* értelmezők a tanulási nehézségre az *akadálypálya* metaforát adták, ahol küzdelem van, „a helyes önértékelés, önbecsülés veszélybe kerülhet” annak ellenére, hogy az edző, a szülő folyamatosan szurkol. Érdekes, hogy az *akadálypálya* a tanulást *munkaként* értelmezőknél is megjelent a tanulási nehézség metaforájaként: „hiába az igyekezet, nehézségekbe ütközik a gyerek”.

Az eredmények alapján azonban nem minden pedagógus nézetrendszere, gondolkodása koherens: a tanulást *teknősbékára* hasonlító kolléga („teknős lassan, lépésről lépésre halad és sokáig él”) tanulási nehézségként a *kavics, kő, szikla* metaforával élt („egyseknek csak kavicsok kerülnek az útjába, másoknak egész sziklákat kell megmászniuk”). Továbbá a tanulást állandóan változó és néha zavaros folyamatként értelmező pedagógus a tanulási nehézségre *mint égen a csillag* metaforával élt: „sokféle, különféle távolságból kell megragadni a nehézségeket, hogy segítségünkkel legyenek a gyerekek fénylők, mint a csillagok” – figyelemre méltó gondolat.

A kognitív térkép alapvetően teljesítette az almodszer szerepét, hiszen a legtöbbször a térképek által szolgáltatott adatok helyezték részletesebb megvilágításba a tanulási nehézségekkel és a tanulással kapcsolatos metaforákat, tágabb struktúrában ábrázolták a tanári nézetrendszert, gondolkodásmódot. Így az eredmények komplementaritása biztosított volt.

Az adatfeldolgozás során a térképeket három kategóriába soroltuk. Az első kategóriát azon térképek alkották, ahol az illusztrációk és a vonatkozó kommentárok részletesen szóltak a tanulási nehézség tüneteiről, okairól és befolyásoló tényezőiről, a család, az iskola, a kortárs csoport, a mikro- és makrokörnyezet kérdéseiről, valamint megoldási javaslatokat is adtak a kialakult helyzet kezelésére. Ezt követték azok a térképek, ahol a fogalmi háttér tisztázott, viszont nem jelentek meg megoldási javaslatok a felvetett problémákra. Az utolsó kategóriába soroltuk azon térképeket, amelyek a kognitív térképek ál-

talános elveit (Szivák, 2002) kevésbé vagy egyáltalán nem tükrözik, hiszen a témáról csupán vázlatpontokban megjelenített információkat tartalmaznak. Utóbbi kategóriába két térképet soroltunk. Ide tartozhat egy érdekes rajz is, amely egy tavat és elemeit jelenítette meg minimális kommentárral (2. ábra). (Utóbbi azon pedagógus térképe, aki a tanulást vízhez, a tanulási nehézséget pedig *égen a csillaghoz* hasonlította).



2. ábra: Strukturálatlan kognív térkép a tanulási nehézségről

## Összegzés

Minden kutatás végén célszerű választ adni arra a kérdésre, hogy az információkat mennyiben szelektálták az alkalmazott módszerek. A válasz esetünkben is a szelekcióra utal, de lényeges momentum, hogy az információvesztés elkerülése vagy minimalizálása érdekében a módszertani trianguláció jegyében összetett módszertani kultúrát alkalmaztunk. Így a szelekcióból származó információvesztés ellensúlyozható volt az eredmények komplementaritásával. A vizsgálat jövőbeni kiterjesztésére alkalmas lehet a szekvenciális tervezésnek megfelelően működő kombinált módszertanra alapozó kutatás is. A szekvenciális tervezés lényege, hogy kvantitatív és kvalitatív módszerek szekvenciálisan, a kutatási folyamat eltérő fázisaiban követik egymást. A feltáró szekvenciális tervezés modellje szerint a vizsgálatban előbb kvalitatív adatgyűjtés és -elemzés történik, ezt követi a második fázisban a kvantitatív adatok gyűjtése és elemzése. Végül a folyamatot az értelmezés zárja. Vagyis a jelen vizsgálat során kapott adatok, eredmények figyelembevételével készülhet akár olyan kvantitatív mérőeszköz is, amely nagy mintán törekedhet általános érvényű következtetések levonására.

A vizsgálat jövőbeni kiterjesztésének gyakorlati relevanciája az lehet, hogy az eredmények alapján akár egyéni vagy munkaközösségek számára is készíthetők olyan fejlesztési tervek, amelyek átfoghatják az egész tanári tevékenységet, egyéni vagy kollegiális szinten élnek a reflexió lehetőségével.

## Irodalom

Dudás Margit (2007): Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest, 46–120.

Fábián Gyöngyi (2015): A metaforaelemzés szubjektivitásának korlátozása a pedagógiai nézetek vizsgálata során. In: Antalné Szabó Ágnes és Major Éva (szerk.): *A tanárrá válás és a tanárság kutatása*. ELTE Bölcsész- és Művészetpedagógiai Kiadványok, Budapest, 11. 233–248.

Falus Iván (2001): Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest, 213–234.

Falus Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Fröhlich, W. D. (1996): *Pszichológiai szótár*. Springer Hungarica, Budapest.

Golnhofér Erzsébet és Nahalka István (szerk.) (2001): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Horváth Dóra és Mitev Ariel (2015): *Alternatív kvalitatív kutatási kézikönyv*. Alinea Kiadó, Budapest.

Mayring, P. (2003): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim–Basel, Beltz Verlag.

Sántha Kálmán (2009): *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Sántha Kálmán (2013): *Multikódolt adatok kvalitatív elemzése*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Sántha Kálmán (2015): *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Szivák Judit (2002): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Vámos Ágnes (2003): *Metafora a pedagógiában*. Gondolat Kiadói Kör, Budapest.

## Román nyelv és kommunikáció a magyar tannyelvű oktatás II. évfolyamán

A romániai iskolahálózatban tanuló magyar anyanyelvű gyermekek formális és informális úton sajátíthatják el második nyelvként az ország hivatalos nyelvét, a román nyelvet. Formális úton az elemi osztályokba beiskolázott gyerekek az állam által támogatott tanügyi intézményekben, valamint magán- és alapítványi intézményekben ismerkedhetnek meg a román nyelvvel, heti három, illetve négy órában. Régiótól függően a román nyelv formális úton való elsajátítását kiegészítheti az informális nyelvtanulás.

Az informális tanulás valószínűsége igen alacsony pl. egy csíkszeredai vagy kézdivásárhelyi magyar anyanyelvű gyermek életében, ugyanis a Kovászna és Hargita megyében élő lakosság 73, ill. 84,61%-a magyar nemzetiségű. Ezekben a megyékben a gyermekeknek nem adódik lehetőségük a román nyelv használatára, gyakorlására iskolán kívül. Elengedhetetlen fontosságú ezért, hogy románórán a tanulók minőségi tankönyvekből tanulhassanak. Olyan tankönyvekre van szükség, amelyek játékosak, szakszerűek, a gyermeki világról szólnak, motiválják a tanulót a román nyelv tanulásában.

A román nyelvet tanuló magyar nemzetiségű tanulók számára megírt, 2013-ban jóváhagyott 3418-as számú tanterv életbe lépése maga után vonta az új tankönyvek megjelenését. Az érvényben levő tantervi követelmények alapján két államilag engedélyezett és támogatott román nyelvű tankönyv íródott második osztályos magyar anyanyelvű tanulók számára:

Karp Ágnes és Makai Emese-Márta *Comunicare în limba română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară* című tankönyve a Kreatív Kiadó, valamint Tankó Veronika-Zita és Farkas Tünde-Jolán *Comunicare în limba română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară* című tankönyve a Corvin Kiadó gondozásában.

Jelen tanulmányban a Karp és Makai szerzőpáros tankönyvét elemzem.



Karp Ágnes és Makai Emese-Márta *Comunicare în limba română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară* című tankönyvének borítója

## 1. A tankönyv igazodása a tantervi követelményekhez

A magyar anyanyelvű előkészítő, I. és II. osztályoknak írt tanterv forradalmi változást hozott a román nyelv oktatásában. A tantervet tanulmányozva megfigyelhető, hogy nemcsak a sajátos kompetenciák mennyisége és tartalma változott, hanem a román nyelv tanításának koncepciója is: „Prezenta programă își propune să introducă o nouă abordare a studierii limbii române în cadrul învățământului în limba maghiară: adoptarea modelului comunicativ-funcțional. Această abordare pune accent pe utilizarea limbii ca mijloc de comunicare, astfel, comunicarea orală, realizată prin diverse acte de vorbire, bazată pe situa-

tălnite în viața capătă o pondere textul este util-pentru comunica-a fi însușit ca atade predare-învăplasează elevul în zator activ al limtanterv a român sának újszerű javasolja a maoktatásban: a funkcionális mozgását. Ez a fajta

nyelvhasználatra, mint a kommunikáció eszköze fekteti a hangsúlyt, így a mindennapi beszédhelyzetek szóbeli kommunikációja válik fontossá, az írott szöveg pedig a szóbeli kommunikáció bevezetésére szolgál, és nem a tulajdonképpeni elsajátításra, rögzítésre. A tanítási-tanulási-értékelési tevékenységek a tanulót az aktív román nyelvhasználó szerepébe helyezik.)

A tantervben ajánlott módszerek, stratégiák, tevékenységek követik az idegen nyelvek tanításának elveit, lépéseit, így alkalmasak a román mint második nyelv elsajátítására is. Kiemelt hangsúlyt kapnak olyan, az idegennyelv tanításában, tanulásában is nélkülözhetetlen módszertani alapelvek, mint a kommunikativitás, pragmatika, fokozatosság, funkcionalitás és tevékenykedtetés.

A szerzőpáros által megírt tankönyvsorozat harmadik részét képező II. osztályos taneszköz tartalma, amint az alábbi táblázatból is kiderül, összhangban van a tantervben megfogalmazott követelményekkel.

A tantervben szereplő alap- és specifikus kompetenciák a következőképpen rendeződnek:

A tantervben ajánlott módszerek, stratégiák, tevékenységek követik az idegen nyelvek tanításának elveit, lépéseit, így alkalmasak a román mint második nyelv elsajátítására is.

ții trăite și înde fiecare zi, mai mare, iar zat ca pretext re și nu pentru re. Activitățile țare-evaluare situații de utilității române.” (A nyelv tanulá-megközelítését gyar anyanyevű kommunikativ-dell alkalma-megközelítés a

## 1. táblázat. Alap- és specifikus kompetenciák rendszere a II. osztályos tantervben

Alapkompetenciák	Specifikus kompetenciák
1. Receptarea de mesaje orale în contexte de comunicare cunoscute (A szóbeli közlés megértése ismert kommunikációs helyzetekben)	<p>1.1. Identificarea semnificației unui mesaj oral clar articulat, emis cu viteză de la rar spre normal (Egy lassú-átlagos beszédtempójú, tisztán artikulált szóbeli közlés jelentésének megértése);</p> <p>1.2. Recunoașterea de informații specifice dintr-un mesaj oral clar articulat, emis cu viteză de la rar spre normal (Egy lassú-átlagos beszédtempójú, tisztán artikulált szóbeli közlés lényeges információinak felismerése);</p> <p>1.3. Manifestarea curiozității față de receptarea semnificației mesajelor orale, în diferite contexte de comunicare (A szóbeli közlés jelentésének megértése iránti kíváncsiság különböző kommunikációs helyzetekben);</p> <p>1.4. Executarea unui set de comenzi didactice rostite cu viteză normală (Átlagos beszédtempójú didaktikai utasítások végrehajtása);</p>
2. Exprimarea de mesaje orale în diverse situații de comunicare (Szóbeli kifejezőképesség különböző kommunikációs helyzetekben)	<p>2.1. Reproducerea unor mesaje simple respectând pronunția specifică a diftongilor, triftongilor și a hiatului la nivelul cuvântului, al accentului și al intonației (Egyszerű szóbeli közlések reprodukálása tiszteletben tartva a diftongusok, triftongusok, hiátus specifikus ejtését a szavak szintjén);</p> <p>2.2. Transmiterea de informații prin formularea de enunțuri referitoare la întâmplări cunoscute, trăite (Információk közvetítése ismert, átélt történetekre vonatkozó kijelentések megfogalmazásával);</p> <p>2.3. Utilizarea corectă a cuvintelor care denumesc ființe, lucruri, acțiuni, cantitatea și ordinea obiectelor din mediul apropiat (A közvetlen környezet élőlényeit, tárgyait, cselekvéseit, a tárgyak mennyiségét és sorrendjét megnevező szavak helyes használata);</p> <p>2.4. Oferirea de răspunsuri scurte și formularea de întrebări simple referitoare la obiecte, persoane, activități din mediul apropiat (Rövid válaszok és egyszerű kérdések megfogalmazása a közvetlen környezet tárgyaira, személyekre és cselekvésekre vonatkozólag);</p> <p>2.5. Participarea la jocuri de comunicare în care formulează mesaje (Közlések megfogalmazását igénylő kommunikációs játékokban való részvétel);</p>

<p>3. Receptarea unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute (Különböző írott szövegek megértése ismert kommunikációs helyzetekben)</p>	<p>3.1. Manifestarea curiozității pentru decodarea unor scurte mesaje scrise (Rövid terjedelmű írott szövegek dekódolására irányuló kíváncsiság);</p> <p>3.2. Identificarea semnificației globale a unui text scurt citit (Rövid terjedelmű olvasott szöveg globális jelentésének azonosítása);</p> <p>3.3. Realizarea corelației între text și ilustrația care însoțește textul (A szöveg és a hozzá tartozó illusztráció közötti összefüggések megteremtése);</p> <p>3.4. Recunoașterea sunetelor și literelor specifice limbii române și diferențierea față de cele din limba maghiară (A specifikus román hangok és betűk felismerése, a magyar nyelvhez viszonyított megkülönböztetésük);</p> <p>3.5. Citirea în ritm propriu și cu voce tare a unui text cunoscut, de mică întindere (Rövid terjedelmű, ismert szöveg hangos olvasása egyéni ritmusban);</p>
<p>4. Redactarea de mesaje în diverse situații de comunicare (Szövegalkotás különböző kommunikációs helyzetekben)</p>	<p>4.1. Redactarea de mesaje scrise simple, cu respectarea unor convenții de bază (Rövid terjedelmű szöveg írása az alapszabályok betartásával);</p> <p>4.2. Reproducerea/completarea unor scurte mesaje funcționale (Rövid funkcionális szövegek reprodukálása/kiegészítése).</p>

A tankönyv elején a specifikus kompetenciákat bemutató táblázatban megmutatkozik, hogy működtetésük (valamely attitűd- és képességrendszer elemei) egyenes arányban oszlik meg egy-egy fejezeten belül.

Amint a fenti táblázatban megfigyelhető, a tanterv fontos szerepet tulajdonít a beszédészlelésnek, -értésnek, a -produkciónak, valamint az olvasás tanulásának. A tankönyv tartalmában a kommunikáció, a pragmatika, a tevékenykedtetés szintén kiemelt hangsúlyt kap, hiszen minden fejezetben fellelhetőek a beszédértést és a szóbeli szövegalkotást, az írott szöveg értését és az írásbeli szövegalkotás fejlesztését célzó feladatok, gyakorlatok. Ezek fokozatosan, fejezetről fejezetre, leckéről leckére épülnek be a tanulási folyamatba. A kimeneti követelmények, a specifikus kompetenciák és összetevőik működtetését/begyakorlását célzó feladattípusok összefüggését láttatja a következő táblázat.

2. táblázat. A specifikus kompetenciák fejlesztését célzó feladattípusok a *Kedvenc állatok könyve* című leckében

Leckecím	Specifikus kompetenciák	Kimeneti követelmények	Feladat
A c C hang és betű – Kedvenc állatok könyve (Cartea cu animale preferate)	1.2. Egy lassú-átlagos beszédtemójú, tisztán artikulált szóbeli közlés lényeges információinak felismerése	Szereplők, tulajdonságok, események sorrendjének felismerése hallott szöveg alapján	Hallgasd meg Croco krokodil meséjét! Állítsd sorrendbe a képeket a mese alapján!
	2.2. Információk közvetítése ismert, átélt történésekre vonatkozó kijelentések megfogalmazásával	Egy tárgy / élőlény bemutatása	Rajzold le a kedvenc állatot, és beszélj róla társaidnak!
	3.2. Rövid terjedelmű olvasott szöveg globális jelentésének azonosítása	Lényeges információk felismerése az olvasott szövegből	Jelöld I betűvel az igaz állításokat és H betűvel a hamis állításokat a szöveg alapján! Dolgozz a füzetbe!
	4.1. Rövid terjedelmű szöveg írása az alapszabályok betartásával	-	Válaszd ki a megfelelő szavakat! Írd le a helyes mondatokat a füzetbe!

## 2. A tankönyv szerkezete

A puha kötésű, színes borítású tankönyv két kötetből áll. Az első kötet 74 oldala három nagy fejezetet foglal magában. Az első fejezet a *Hogyan töltötted a nyári vakációt? (Cum ai petrecut vacanța?)*; *Újra az iskolában (Din nou la școală)*; *Mondd el, mi tetszik! (Spune ce îți place!)*; *Sok betűt ismerek (Cunosc multe litere)*; *Már olvasok... (Deja citesc...)* című leckéket tartalmazza. A második és harmadik fejezet a román hangok ejtésének elsajátításával, a hangokat jelölő betűk írásának gyakorlásával foglalkozik.

A második, 76 oldalas kötet szintén három fejezetet tartalmaz. A negyedik fejezetben zárul a betűtanítás időszaka. Ezt követi az ötödik és hatodik fejezet *A mi világunk (Lumea noastră)*, valamint *Az élet leckéi (Leccióni de viață)* címmel. Minden fejezet ismétléssel és értékeléssel zárul. A fejezetek egyszerű és vidám szövegei, illetve feladatai játékosan ismertetik meg a gyerekekkel a román nyelvet. A tankönyv mindkét kötetének utolsó oldalain szótárt és mellékletet találunk. A *Melléklet* cím alatt a tankönyv leckéihez, témáihoz kapcsolódó hanganyagok írott változatait találjuk.



## 2.1. A tananyag strukturáltsága

A kétkötetes tankönyv a tananyagot hat nagy fejezetre bontja fel. A hat fejezet negyvenhárom leckét tartalmaz. Minden fejezet ismétléssel és értékeléssel zárul.

3. táblázat. A fejezetek és a leckék óraszám szerinti eloszlása

Fejezetcím	Leckecímek	Óraszám
I. Újra az iskolában (Din nou la școală)	Hogyan telt a vakációd? (Cum ai petrecut vacanța?); Újra az iskolában! (Din nou la școală); Mondd, mi tetszik! (Spune ce îți place!); Sok betűt ismerek (Cunosc multe litere); Már olvasok... (Deja citesc...); Ismétlés (Recapitulare) Felmérés (Evaluare)	10 óra 1 óra 1 óra
II. Az a, A, e, E, c, C, i, I, s, S, ă, Ă, j, J hangok és betűk (Sunetele și literele a, A, e, E, c, C, i, I, s, S, ă, Ă, j, J)	<b>Az a, A hang és betű (Sunetul și litera a, A)</b> , Az új kabát (Paltonul nou) Grupul de sunete oa; <b>Az e, E hang és betű (Sunetul și litera e, E)</b> ; A repülőtéren (La aeroport); Grupul de sunete ea; <b>A c, C hang és betű (Sunetul și litera c, C)</b> ; Kedvenc állatok könyve (Cartea cu animale preferate); <b>Az i, I hang és betű (Sunetul și litera i, I)</b> ; A film (Filmul) Grupurile de sunete ia, ie; <b>A s, S hang és betű (Sunetul și litera s, S)</b> ; Kedvenc mesterségek (Meserii preferate); <b>Az ă, Ă hang és betű (Sunetul și litera ă, Ă)</b> ; A szófogadó gyermekek; Grupurile de sunete ua, uă; <b>A j, J hang és betű (Sunetul și litera j, J)</b> ; A Lego (Jocul Lego) Ismétlés (Recapitulare) Felmérés (Evaluare)	23 óra 2 óra 1 óra
III. A ș, Ș, ț, Ț, î, Î, â, Â, k, K hangok és betűk (Sunetele și literele ș, Ș, ț, Ț, î, Î, â, Â, k, K) A ce, Ce, ci, Ci, ge, Ge betűcsoportok (Grupurile de litere ce, Ce, ci, Ci, ge, Ge)	<b>A ș, Ș hang és betű (Sunetul și litera ș, Ș)</b> ; Cocoșelul și șarpele; <b>A ț, Ț hang és betű (Sunetul și litera ț, Ț)</b> ; A meghívó (Invitația); <b>A î, Î, â, Â hang és betűk (Sunetul și literele î, Î, â, Â)</b> ; A kiskutya és a kutya (Băiețelul și câinele); <b>A ce, Ce betűcsoport (Grupul de litere ce, Ce)</b> ; A reggeli (Micul dejun); <b>A ci, Ci betűcsoport (Grupul de litere ci, Ci)</b> ; A sün (Puiul de arici); <b>A k, K hang és betű (Sunetul și litera k, K)</b> ; Érdekeségek az állatvilágból (Curiozități din lumea animalelor); <b>A ge, Ge betűcsoport (Grupul de litere ge, Ge)</b> ; A szánkózás (La săniuș); Félév végi ismétlés (Recapitulare semestrială) Féléves értékelés (Evaluare semestrială) Melléklet (Anexă) Szótár (Vocabular)	25 óra 3 óra 2 óra

<p>IV. Az x, X, q, Q, y, Y, w, W hangok és betűk (Sunetele și literele x, X, q, Q, y, Y, w, W) A gi, Gi, che, Che, chi, Chi, ghe, Ghe, ghi, Ghi betűcsoportok (Grupurile de litere gi, Gi, che, Che, chi, Chi, ghe, Ghe, ghi, Ghi)</p>	<p><b>A gi, Gi betűcsoport (Grupul de litere gi, Gi);</b> Gino, puiul de girafă; <b>Az x, X hang és betű (Sunetul și litera x, X);</b> Az üzenet (Biletul); <b>A che, Che betűcsoport (Grupul de litere che, Che);</b> A kiscicák (Motăneii); <b>A chi Chi betűcsoport (Grupul de litere chi, Chi);</b> Legyél csupa szem és fül! (Fii numai ochi și urechi!); <b>A q, Q, y, Y, w, W hangok és betűk (Sunetele și literele q, Q, y, Y, w, W);</b> Disneyland; <b>A ghe, Ghe betűcsoport (Grupul de litere ghe, Ghe);</b> Az epres fagylalt (Înghetata de căpșuni); <b>A ghi, Ghi betűcsoport (Grupul de litere ghi, Ghi);</b> A hóvirág (Ghiocelul); Ismétlés (Recapitulare) Felmérés (Evaluare)</p>	<p>26 óra  2 óra 1 óra</p>
<p>V. A mi világunk (Lumea noastră)</p>	<p><b>Az ábécé (Alfabetul);</b> A betűk világában (În Lumea Literelor); <b>Legyünk rendezettek (Să fim ordonați!);</b> Ionel ceruzái (Creioanele lui Ionel); <b>Legyünk kreatívak! (Să fim creativi!);</b> Ne unatkozzunk! (Să nu ne plictisim!); <b>Nálunk, otthon (La noi acasă);</b> Bine e la noi acasă! de Emilia Căldăraru; Egy gond nélküli élet (O viață fără griji); <b>Ce ție nu-ți place, altuia nu-i face! (Azt tedd nekem, amit magadnak is kívánsz!);</b> A fiúk és a békák (Băieții și broaștele); <b>Fejezzük ki a véleményünket! (Să ne exprimăm părerea!);</b> A veszekedés (Cearta); Ismétlés (Recapitulare) Felmérés (Evaluare)</p>	<p>16 óra  2 óra 1 óra</p>
<p>VI. Életre szóló leckék (Leccióni de viață)</p>	<p><b>Egy jótett (O faptă bună);</b> Az oroszlán és az egér (Leul și șoarecele); <b>Minden munkát tisztelni kell! (Fiecare muncă trebuie respectată);</b> A ló és a kutya (Calul și câinele); <b>Kedvenc falatok (Bucate preferate);</b> Mint sót az ételben (Sarea în bucate); <b>Vigyázzunk egészségünkre! (Să ne îngrijim sănătatea!);</b> Róka doktor (Doctorul Vulpe); <b>Jön a vakáció (Vine vacanța!);</b> Apolodor vakáción (Apolodor în vacanță); Vakációs tervek (Planuri de vacanță); Levél a Vakációhoz (Scrisoare către Vacanță); Évvégi ismétlés (Recapitulare finală) Évvégi felmérés (Evaluare finală) Játsszunk! (Să ne jucăm!) Melléklet (Anexă) Szótár (Vocabular)</p>	<p>12 óra  4 óra 2 óra 2 óra</p>

A fent bemutatott tartalmakat heti négy órában, éves viszonylatban 136 órában sajátíthatják el a tanulók. Megfigyelhető, hogy a tankönyv haladási üteme megfelelő, ami azt jelenti, hogy a betűk és betűcsoportok tanítására, begyakorlására elegendő időt biztosít. Ezt bizonyítja az is, hogy a szerzők azokra a fejezetekre osztották be a legtöbb óraszámot, amelyekben sor kerül a jellegzetes román hangok, hangkapcsolatok és betűk tanítására-tanulására. Például a *ce, ci, ge, gi, ghe, ghi, che, chi* betűcsoportok tanítására négy-négy óra

különítődik el. Bőven van idő tehát az ismeretek beépülésére, begyakorlására. A rövidebb leckéknél is, pl. *Legyünk kreatívak! (Să fim creativi!)*, két tanóra áll a tanuló rendelkezésére a szöveggel, az új szavakkal való ismerkedésre, a gyakorlásra. Megállapíthatjuk tehát, hogy a tankönyv írásakor a szerzők megfelelő információmennyiséget közölnek a tanulókkal, és arra törekednek, hogy olyan román tankönyvet írjanak, amelynek nehézségi szintje, komplexitása megfelelő legyen pl. egy átmeneti régióban élő magyar tanuló számára. Ez annyit jelent, hogy a tankönyv egyszerűnek tűnhet pl. egy román többségű környezetben élő tanuló számára (pl. a kolozsvári magyar tanuló számára, akinek a szociális környezete lehetővé teszi az iskolán kívüli nyelvtanulást). Túlságosan gyors ütemű lehet viszont azon magyar anyanyelvű tanulóknak, akinek a környezetében a román lakosság szórványban él, és így nincs alkalma az informális nyelvtanulásra. Ez a megjegyzés elsődlegesen nem a tankönyv kritikája, hiszen egy korlátozott oldalszámú tankönyvben nehezen oldható meg a többféle nyelvi környezetre figyelő differenciálás; inkább a tankönyvet használó tanítók számára jelzi, hogy a tankönyv szemléletének, belső logikájának tiszteletben tartásával, a tanulók nyelvi környezetét figyelembe véve módosítani lehet az időbeosztást, kiegészíthetőek, differenciálhatóak a begyakorlásra, rögzítésre, elmélyítésre szánt feladatok/gyakorlatok.

A szerzők pedagógiai rátermettsége abban is megnyilvánul, hogy befejezésként, a tankönyv végén levezető feladatként játszani hívják a gyermekeket. Az *Ember ne mérgeződj!* című közkedvelt társasjáték két tanórában búcsúztatja a gyermeket a II. osztályos román tankönyvtől.

Minden lecke két részre tagolódik. Az első rész a *Felfedezek, tanulok (Descopăr, învăț)*, a második rész a *Gyakorlok, használom (Exersezi, aplic)* című. Ebből a felosztásból és a feladatok minőségéből is fény derül arra, hogy a tankönyv a Bloom-féle kognitív taxonómiára alapoz, amely a következő szintekből épül fel: ismeret, megértés, alkalmazás, analízis, szintézis, értékelés. A tankönyvben leginkább az első három, alacsonyabb rendű szintet célozzák a feladatok, de a magasabb rendű szintekhez írt feladatokkal is találkozhatunk pl. a bíráló, kritikai olvasást fejlesztő kérdések kapcsán.

## **2.2. Tanulhatóság – avagy a tankönyv használhatósága a tanulók szempontjából**

A tanulók előzetes ismeretei, az egyéni adottságok, a szociális környezet, a gondolkodási és szövegértési képesség, a nyelvtelhetség, a motiváció nagymértékben befolyásolják egy tankönyv tanulhatóságát. Ha a tankönyv túl magas szintű elvárásokat fogalmaz meg a gyerekekkel szemben, ha a tanulók képességeit a tankönyv szövegei és feladatai meghaladják, akkor folyamatos kudarcélményben lehet részük, amely elidegenítheti őket a román nyelv tanulásától. A tankönyv tanulmányozása során megfigyeltem, hogy a szerzőpáros számára elsődleges szempontként szerepelt a tanulók szociális és lelki érettségi szintje is. Ha rangsorolnom kellene a szerzők által a tankönyvírás során figyelembe vett lehetséges szempontokat, véleményem szerint a következő lenne a hierarchia:

1. Motiváció; 2. A tanulók előzetes ismeretei; 3. Szociális környezet; 4. A gondolkodási és szövegértési képesség; 5. Az egyéni adottságok.

### 3. Szövegválasztás

A tankönyvben olvashatunk irodalmi, ismeretterjesztő és dokumentum típusú szövegeket egyaránt. A tankönyv mentes mindenféle faji, nemi, etnikai és vallási előítélettől, fejezeteinek korszerű szövegei a ma gyermekéről, a ma gyermekéhez szólnak. A tankönyv több szövegét maga a szerzőpáros írta.

A szövegek relevánsak, életkornak megfelelőek, érthetőek. Mondataik nem bonyolult felépítésűek, tartalmuk legtöbbször a gyermekek alapszókincséből indul ki. Megfigyelhető, hogy a könyv fokozatosan emeli a szavak, a mondatok hosszúságát, párhuzamosan az olvasástechnika fejlődésével. Kezdetben pl. az *a A* hang és betű tanításához tartozó *Új kabát (Paltonul nou)* című szöveg négy rövid mondatból áll: „*Alina a primit de la mama un palton. Paltonul alb are un buzunar maro. – Mama are palton? – Da, mama are palton mov.*” Az első kötet utolsó leckéje, *A szánkózás (La săniuș)* című szöveg már tizennyolc mondatot foglal magába: „*Ninge de trei zile și trei nopți. Pe derdeluș e zăpada mare. Gelu stă la geam. George îl vede și începe să strige: – Gelu, vino la săniuș! Te aștept, grăbește-te!*

– *Bine, vin! Îmi iau geaca, fularul și mănușile. La derdeluș sunt mulți copii. Eugen trage sania, Marcel o împinge. Merge greu pentru că zăpada e mare. Geta și Angelica alunecă cu sania la vale. Deodată sania lor se răstoarnă. Băieții le ajută să se ridice. E veselie mare. Spre seară e tot mai frig. Se lasă gerul. Copiii merg spre casele lor.*”

A tankönyv tanulmányozása során megfigyelhető volt, hogy a leckék mondatai, szavai igazodnak az addig elsajátított szókészlethez. Pl. Az *a A* betű tanításakor a tanuló találkozik a *fular* szóval. Ha nem ismerte első osztályból, vagy elfelejtette ezt a szót, ebben a fejezetben megtanulja. Ugyanez a szó ismétlődik a kötet utolsó leckéjében, *A szánkózás (La săniuș)* című szövegben. Egy másik példa az *ingerdiente* szó. Ezzel az *Eperfagyí (Înghetata de căpșuni)* című szövegben találkozik először a tanuló, majd ugyanez a szó beépül a *Ne unatkozzunk! (Să nu ne plictisim!)* című leckébe is.

#### 3.1. A szövegek témái és típusa (irodalmi és nem irodalmi szövegek)

Különbséget tenni jó és rossz között nehéz, szinte lehetetlen feladat. A szubjektivitásból, a másságból adódóan minden ember másképp értékeli a jó és a rossz fogalmát. Az anyanyelv tankönyvekben pl. inkább a mesék segítik elő a morális nevelést. Nagy bátorság volt ugyan, de a szerzők olyan témákat is feldolgoztak, amelyek a román nyelv tanulása mellett az erkölcsi érzéket is fejlesztik. Száraznak tűnhet egy nyelvkönyvben, persze ha nem mesén keresztül valósul meg, a morális jellegű témákat feldolgozó szöveg, de ezt a szerzők mesterien oldották meg a gyermekekhez közelálló hétköznapi csínytevések bemutatásával és a kapcsolódó feladatokkal.

Némely szöveg arra ösztönzi a gyermeket, hogy tartsa tiszteletben az igazi emberi értékeket, az embertársakat, az elvégzett munkát, a környezetet és magát az életet. Jó példa erre a *Ló és a kutya (Calul și câinele)* című mese, amely arra hívja fel a figyelmet, hogy minden munkát értékelni kell, mert minden szakma fontos a maga módján.

Pozitívumként emelem ki, hogy a nevelő jelleg nem didaktikusan megfogalmazott tanulságként szól a gyermekhez, hanem játékosan vagy éppen varázslattal közelíti meg őt. Az *Egy gond nélküli élet, (O viață fără griji)* című szövegben egy atipikus barátsággal találkozhatunk. A lecke olvasásakor ráérezhetnek a gyermekek arra, hogy bár néha néhez az iskolás élet, mégsem tanácsos a mindennapjainkat kötelesség és szabályok nélkül élni. A tanítónak lehetősége adódik arra, hogy anyanyelv- vagy személyiségfejlődés órán elmesélje a könyvben található szöveg előzményeit és/vagy folytatását. Más, emberi értékeket hangsúlyozó, nevelő jelleggel bíró mesék a tankönyvben: *A lusta macsó (Ursulețul lenes)*, *Az oroslán és az egér (Leul și șoarecele)*, *A tücsök és a hangya (Greierele și furnica)*, *Mint sót az ételbe (Sarea în bucate)*.

Nem hiszem, hogy van olyan gyermek, aki nem kedveli a mesét, a varázslatot. A fentebb bemutatott meséken kívül a következő címekkel találkozunk még a tankönyvben: *A kakas és a kígyó (Cocoșelul și șarpele)*, melynek szereplői állatok: egy naiv kiskakas, egy ravasz, éhes kígyó és egy segítőkész barát, a macska. A macska a hős szerepét játssza a mesében, aki megmenti hiszékeny barátját, a kiskakast az álnok kígyótól. A *Sün (Puiul de arici)* és *A tücsök és a hangya (Greierele și furnica)* ugyancsak állatokról szólnak. Témájuk a barátság, az egymásnak nyújtott segítség.

A barátságról szóló szövegeket igen nagy lelkesedéssel olvassák a gyermekek, hiszen a barátság szintén olyan téma, amely jelen van mindennapi életükben. Más, barátságról szóló leckék is gazdagítják a tankönyvet. Ilyen pl. *A szánkózás (La săniuș)* című szöveg, amely akár valós történet is lehetne, ugyanis a gyerekek által talán legkedveltebb téli szórakozást mutatja be.

A *Kisfű és a kutya (Băiețelul și câinele)* című szövegben egy gyermek és házikedvence közti barátságot mutatják be a szerzők, de szó kerül itt a felelősségteljes állattartásról, a felnőttek tanácsának meghallgatásáról is.

A hétköznapi életet bemutató szövegek közkedveltek a gyerekek körében. A *c* betű tanítását-tanulását például a gyerekek kedvencei, az állatok teszik izgalmassá. A *kedvenc állatok könyve (Cartea cu animale preferate)* című lecke szereplői *Claudia* és *Cornelia*, akik kedvenc állataikról beszélnek. A két lány közötti párbeszédbe több, új ismereteket is tartalmazó szövegrész van becsenve, így a tanulók a történet cselekménye kapcsán fontos információkat tudhatnak meg a krokodilról és a kengururól. A szöveg az élményszerző és az ismeretterjesztő szövegtípus ötvözete.

A *film (Filmul)* című szövegben, az *i I* betű tanításakor jelenik meg a gyermekek által oly kedvelt számítógép. Ebben a főszereplő gyermekek egy indiánokról szóló filmet néznek számítógépen. Megfigyelhető, hogy ebben a leckében a játékoságot kaland is kíséri.

A gyermekekhez egyik közelálló téma a *Mi leszek, ha nagy leszek?* Ebben az időszakban a gyermekek szeretnek álmódzni a nagybetűs munkahelyről, a hírnévről, a családról. A tanulók erről a témáról olvashatnak a *Kedvenc mesterségek (Meserii preferate)* című leckében, amelyben olyan különleges mesterségekkel ismerkedhetnek meg, mint pl. az illusztrátor és a tűzoltó szakma. Ez utóbbi a fiúk körében igen közkedvelt, hiszen a tűzoltó a hősiességet, az erőt, a bátorságot képviseli. Az orvosi szakma egy másik közkedvelt

téma, amelyről a lányok is biztosan szívesen olvasnak. Ez a mesterség jelképezi ugyanis a gondoskodást, az egymásnak nyújtott segítségadást.

A *Lego (Jocul Lego)* című szöveg szintén gyermekbarát témát dolgoz fel. Mindössze nyolc sorban a tanulók megismerhetik a két főszereplőt (*Jenicát* és *Jojobot*), akik több információt is elmondanak a Lego történetével kapcsolatban, és a Lego Parkot is bemutatják az olvasónak. Ez a lecke tehát szintén nevezhető élményszerző és ismeretközlő szövegnek egyaránt.

### 3.2. Versek

Az irodalmi és ismeretterjesztő szövegek mellett a tankönyvben helyet kapnak a versek is. A tankönyvben mindössze három vers található. Ez kevésnek tűnhet, de valószínű, a versek szövegének nehézségi foka miatt döntöttek így a szerzők. A tankönyvben található szövegek mindenike A1-A2-es szintű.<sup>1</sup> A versek szövegét viszont nem lehet átírni, ezek C1-C2-es szintűek. Ezt a szöveget egy magyar anyanyelvű, második osztályos tanuló, aki az iskolán kívül nem találkozik a román nyelvvel, egyáltalán nem, vagy csak részben értheti meg. A szerzők figyeltek arra, hogy mindhárom vers témája közel álljon a gyermekekhez. Az egyik vers címe a *Bine e la noi acasă!*; ez a családról, az otthonról szól, ahová mindig szívesen térünk haza. A második vers, a *Motăneii*, három játékos kiscicát mutat be. A harmadik vers, az *Apolodor în vacanță*, ennek főszereplője egy utazó pingvin, aki kedveli a kalandot és a napsütést.

### 3.3. Dokumentum típusú szövegek

A tankönyv tartalmát a dokumentum típusú szövegek is gazdagítják: meghívó, üzenet, térkép és recept. Amellett, hogy a dokumentum típusú szövegek értésének fejlesztését előírja a tanterv is, ezen típusú szövegek értelmezése nélkülözhetetlen a mai gyermekek számára, hiszen ezekkel naponta találkozunk az utcán, az iskolában, a médiában, a különböző rendezvényeken.

A *Gyere játszani! (Hai la joacă!)* című plakát a tankönyvben megjelenő első dokumentum típusú szöveg, amely szórakozni, játszani hívja a gyermekeket. Egyszerű, érthető nyelvezete rávilágít a plakát lényeges információira. Néha a szubjektivitásból adódóan nehéz megfigyeltetni a tanulókkal, hogy egy szövegben mi az, ami fontos, lényeges információ, és mi az, ami kevésbé. Az egyik lehetőség a dokumentum típusú szövegek értelmezésére az lehet, ha minél több példát, ez esetben plakátot mutatunk be a gyermeknek. Ha viszont a tanuló a román nyelvet nem ismeri anyanyelvi szinten, több, román nyelven írt plakát látványa összezavarhatja, gyengítheti önbizalmát. Ezt a bonyolultnak tűnő helyzetet egyszerűen, de szakszerűen oldotta meg a szerzőpáros. Mivel ez az első plakát, amelyet a tanulók a tankönyvben olvasnak, nem tűzdelték tele lényegtelen információkkal, csak a négy, témához kapcsolódó fontos információt közölték: a címet, a rendezvény

<sup>1</sup> A Közös Európai Referenciakeret a nyelvtudást hat szinten határozza meg: **A1**: minimumszint, **A2**: alapszint, **B1**: középszint, **B2**: középszint, **C1**: haladó, **C2**: mesterfok.

helyszínét, napját és az órát. Így a plakát elolvasása, szövegének megértése önbizalommal töltheti el a tanulót, és ez biztos motivációs forrása lehet a román nyelv tanulásának.



Plakát, I. kötet, 40. oldal

Kalandos, izgalmas témák is megjelennek a tankönyv dokumentum típusú szövegeiben. Példaként említem itt a második kötet 43. oldalán található térképet és a hozzá kapcsolódó remek feladatot. A térkép az *Egy gond nélküli élet (O viață fără griji)* című leckéhez kapcsolódik. A térképen a Játékszágban található szórakozóhelyek egytől tizenötig vannak számozva. A térképen csak számok, míg a térkép mellett a helyiség neve is olvasható: 1. Játsszótér; 2. Állatkert; 3. Úszómedence; 4. Bábszínház; 5. Futballpálya; 6. Mozi; 7. Cukrászda; 8. Biciklipálya; 9. Táncparkett; 10. Mesevár; 11. Görkorcsolya-pálya; 12. Cirkusz; 13. Vendéglő; 14. Játékiállítás; 15. Jégpálya. Az első feladatban a tanulónak három helyet kell választaniuk a térképen, ahová ők is szívesen elmennének, majd a példa alapján el kell mondaniuk, hogy hová és miért mennének. Pl. *Elmennék az állatkertbe, mert kedvelem az állatokat. (M-aș duce la Grădina Zoologică pentru că îmi plac animalele.)* A második feladat páros munka, amelyben a párok egymás és a térkép segítségével juthatnak el az egyik helyről a másikra. Itt már a választékos segítségkérést gyakorolhatják a tanulók a példák alapján. Pl. *Kérlek, mondd meg...! (Te rog să-mi spui...!); Segíts eljutnom a/az .....! (Ajută-mă să ajung de la... până la...!); Hol van a/az...? (Unde este...?); Hogy érek oda a/az...? (Cum ajung la...?)*



Térkép, II. kötet, 43. oldal

Látható, hogy a szövegválasztásban a tankönyvírók nagy hangsúlyt fektettek a tanterv előírásainak betartására, és arra, hogy a tanulók által már ismert témákat dolgozzanak fel. Ezáltal a gyermekek motiváltabbak, magabiztosabbak lehetnek, hisz már van

egy előzetes, meglévő tudásuk a szövegekkel kapcsolatban, amelyet mind a szövegértelmezésben, mind a kommunikációs feladatok és más feladattípusok végzése során felhasználhatnak.

## 4. A tankönyv feladatai

A kimeneti követelmények alapján megalkotott változatos feladatok ritmikusan ismétlődnek a fejezeteken, leckéken belül, akár egy jól működő óraserkezet. A tankönyvben megfigyelhető, hogy a betűtanítás időszakában a leckék feladatai hasonló logikát követnek. Véleményem szerint fontos és hasznos dolog lehet, ha a tanuló több leckében is találkozik egy feladattípussal, mert ez a rutinszerűség segítheti őt az egyéni munkában és begyakorlásban, és nem utolsósorban magabiztosságot, önbizalmat adhat a gyermeknek.

A specifikus kompetenciák, a kimeneti követelmények, valamint a feladatok viszonyrendszerét a *Boldog szülinapot, Codruț!* című lecke alapján a következő táblázat segítségével mutatom be.

4. táblázat. A specifikus kompetenciák, a kimeneti követelmények és a tankönyvben megjelenő feladatok kapcsolata

Specifikus kompetenciák	Kimeneti követelmények	Feladat
	Szóbeli kommunikáció	
1.1. Egy lassú-átlagos beszédtempójú, tisztán artikulált szóbeli közlés jelentésének megértése	Szereplők, tulajdonságok, sorrend, idő, események helyszínének felismerése hallott szöveg alapján	Hallgasd meg a párbeszédet! Társítsd a gyerekek nevét a Codruț-nak adott ajándékokkal!
1.2. Egy lassú-átlagos beszédtempójú, tisztán artikulált szóbeli közlés lényeges információinak felismerése	Szereplők, tulajdonságok, sorrend, idő, események helyszínének felismerése hallott szöveg alapján	Mondd el, milyen ajándékot kapott Codruț a barátaitól!
1.3. A szóbeli közlés jelentésének megértése iránti kíváncsiság különböző kommunikációs helyzetekben	A meghallgatott szöveg és a kép helyes társítása	Illusztráció - A leckéhez tartozó kép
1.4. Átlagos beszédtempójú didaktikai utasítások végrehajtása	Párbeszéd folytatása különböző kommunikációs helyzetekben adott szöveg alapján	Dolgozzatok párban! Fogalmazzatok meg kérdéseket és válaszokat a Meghívó c. szöveg alapján!



2.1. Egyszerű szóbeli közlések reprodukálása tiszteletben tartva a diftongusok, triftongusok, hiátus specifikus ejtését a szavak szintjén	A ʃ hang felismerése, a hang helyének meghatározása a szavakban	A t vagy ʃ hangot hallod a játékok nevében? Válaszd ki a megfelelő betűt!
2.2. Információk közvetítése ismert, átélt történésekre vonatkozó kijelentések megfogalmazásával	Egy tárgy vagy állat bemutatása	Te milyen ajándékot szeretnél kapni születnapodra? Miért?
2.4. Rövid válaszok adása és egyszerű kérdések megfogalmazása a közvetlen környezet tárgyaiira, személyekre és cselekvésekre vonatkozólag	Párbeszéd folytatása különböző kommunikációs helyzetekben adott szöveg alapján	Hol hallod a ʃ hangot? Társítsd a megfelelő szimbólumot minden szóhoz!
2.5. Részvétel közlések megfogalmazását igénylő kommunikációs játékokban	Párbeszéd folytatása különböző kommunikációs helyzetekben adott szöveg alapján	Dolgozzatok párban! Fogalmazzatok meg kérdéseket és válaszokat a Meghívó c. szöveg alapján!
	Olvasás, szövegértés	
3.1. Kíváncsiság rövid terjedelmű írott szövegek dekódolására	A szöveg jelentésének globális értése	Illusztráció, Meghívó
3.2. Rövid terjedelmű olvasott szöveg globális jelentésének azonosítása	Specifikus információk azonosítása olvasott szövegből, képregényből, meghívóból	Válaszd ki a szöveg alapján azokat a szavakat, amelyek a kérdésekre válaszolnak!
3.4. A specifikus román hangok és betűk felismerése, a magyar nyelvhez viszonyított megkülönböztetésük	A ʃ hang/betű felismerése a szavakban	Gyakorold a szavak olvasását!
3.5. Rövid terjedelmű, ismert szöveg hangos olvasása egyéni ritmusban	A tanult betűket tartalmazó szavak, mondatok, rövid szövegek helyes olvasása	Olvasd el a szöveget!
	Írásbeli szövegalkotás	

4.1. Rövid terjedelmű szöveg írása az alapszabályok betartásával	A román betűk helyesírása a szavakban és mondatokban; Nagybetű használata a nevekben és mondatkezdéskor; Másolás, kiegészítés, adott szöveg alapján.	Egészítsd ki a szavakat t vagy ț betűvel!  Figyeld meg, hogyan keletkeztek az új szavak! Egészítsd ki a példa alapján! Dolgozz a füzetben! Egészítsd ki a mondatokat az aláhúzott szavak párjával! Dolgozz a füzetben!
4.2. Rövid funkcionális szövegek reprodukálása/kiegészítése	Rövid funkcionális szöveg (meghívó) másolása, kiegészítése	Készíts meghívót a születésnapodra! Példaként használd a Codruț által készített meghívót! (A mellékelt meghívó lemásolása, kiegészítése)

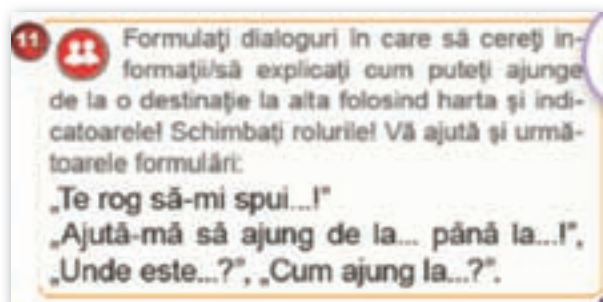
Amint a fenti táblázatban megfigyelhető, a tantervben megfogalmazott tizenhat specifikus kompetenciából a *Boldog születésnapot, Codruț!* című leckében a feladatok tizennégy specifikus kompetencia fejlesztését célozzák. Látható, hogy mindössze három oldalon dinamikusán váltják egymást az érdekesebbnél érdekesebb munkaformák, feladatok, feladattípusok, és elmondható, hogy ezek rutinszerűen épülnek be mindvégig a tankönyv leckéibe.

A szövegértést fejlesztő feladatok közt leggyakoribbak az információ visszakeresését célzó feladatok, a feleletválasztásos feladatok, valamint az események helyes sorrendjének megtalálására utasító feladatok.

Az idegen nyelvek elsajátításában igen fontos, hogy a tanórákon használt tankönyv funkcionális, kommunikatív–pragmatikai szemléletű feladatokat is tartalmazzon. A sikeres alapfokú nyelvtanulás érdekében a tankönyveknek számos hasonló típusú feladatot kellene tartalmazniuk, ugyanis a legfőbb cél az, hogy a tanuló képes legyen kommunikálni román nyelven. A hétköznapi nyelvhasználat elsajátítása nélkül, úgy vélem, ez lehetetlen. A pragmatikai szemléletű feladatok alapköve a párbeszéd. Megfigyelhető, hogy a tankönyv több szövege tartalmaz párbeszédet, és a leckéket követően több pragmatikai szemléletű feladat is helyet kap. Ezek a típusú feladatok fokozatosan épülnek be a tankönyv leckéibe. Az első kötetben csak egyszerű párbeszédet kell alkotniuk a tanulóknak, míg a második kötet végén már gazdagabb szókészlettel, árnyaltabb nyelvhasználatot vehetnek részt a párbeszédekben.



Pragmatikai szemléletű feladat, I. kötet, 9. oldal



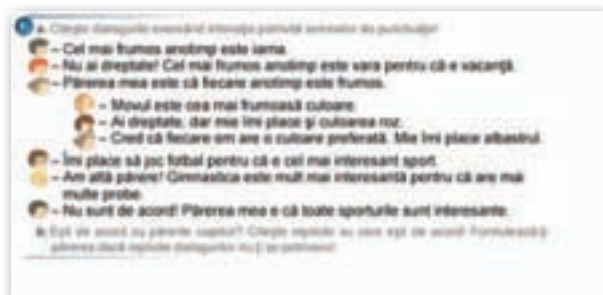
Pragmatikai szemléletű feladat, II. kötet, 43. oldal

A kreativitást fejlesztő feladatok mellett (pl. *Mondd el, mi történhet a szereplőkkel!*; *Folytasd a mesét!*) szép számban sorakoznak a bíráló, kritikai gondolkodást fejlesztő feladatok is (pl. *Hallgasd*

*meg az orvos tanácsait!* *Készíts listát a számodra fontos tanácsokkal!*; *Melyik szereplőnek volt igaza? Miért?*)

Az egyéni véleményalkotást, ötletek, javaslatok megfogalmazását, tetszés, nemtetszés kifejezését, az asszertív kommunikációt gyakorolhatják a gyermekek a *Legyünk rendezettek!* (*Să fim ordonați!*) és a *Fejazzuk ki véleményünket!* (*Să ne exprimăm părerea!*) című leckékben. Az utóbbiban három párbeszédet olvashatnak, mindháromban három szereplő van. A beszélgetőpartnerek sorra mondják el véleményüket az évszakokról, a kedvenc színükről, a kedvenc sportjukról. Különböző példákat olvashatnak a tanulók az-

zal kapcsolatban, hogy miként fejlezhettük ki egyetértésünket, eltérő véleményünket, hogyan cáfolhatjuk meg kommunikációs partnerünk véleményét.



Asszertív kommunikációt fejlesztő feladat, II. kötet, 46. oldal

Rendkívül hasznos és értékes kommunikációs feladatok ezek, ugyanis a tanuló, miután megfigyeli, olvassa a szereplők véleményét, gondolatában rögtön megfogalmazódik a saját véleménye is. Akár egyetért, akár nem a szereplőkkel, a következő feladatban

elmondhatja, ő mit gondol a témával kapcsolatban. Többszöri gyakorlással a gyermek megtapasztalhatja, majd elsajátíthatja az asszertív kommunikáció folyamatát, fejlődik empátikus képessége, így a későbbiekben különbséget tud tenni pl. a vita és a veszekedés között. Véleménynyilvánításra több lecke feladata is sarkallja a tanulókat. Pl. A *Mint sőt az ételben* című olvasmányhoz a tanulók a következő feladatokat kapják: *Mondd el a véleményed! Az apa melyik lányát szerette jobban? Miért? Te hogyan mutatod ki szeretetedet a szüleiddel szemben? Az Apolodor vakáción (Apolodor în vacanță)* című vers kapcsán például a tanulóknak a következő kérdést kell megvitatniuk: *Bármikor és bármennyi időt tölthetünk a napon? Miért? stb.*

## 5. Eljárások, módszerek, sajátosságok

A román nyelv tanulásában, mint bármely idegen nyelv elsajátításában, fontos szerepet játszanak a gyermekekre jellemző adottságok, személyiségvonások, a nyelvtelenség, valamint a motiváció. A nyelvtanulás sikeressége azonban a módszerektől és a tanulási stratégiáktól is nagymértékben függ. Mint ahogyan azt a tankönyvi szövegek tematikájának elemzésekor is láthattuk, a szerzőpáros tankönyvei középpontjában a gyermek áll. Olyan módszereket választottak tehát, amelyek alkalmazkodnak a gyermekek ismeretéhez, a témához, a meghatározott célokhoz, a tantervhez.

A betűk tanítása során, az eddigi román tankönyvektől eltérően, csak a specifikus román betűket tanítja a könyv. Azoknak a betűknek a tanítása hasztalan és értelmet-



len lenne, amelyeket magyar nyelven is ugyanúgy írunk és ejtünk, mint román nyelven. A „közös” betűket az előkészítő időszak végén, a *Sok betűt ismerek (Cunosc multe litere)* című leckében ismételtetik át a tanulók az alább bemutatott feladattal.

*Sok betűt ismerek! (Cunosc multe litere!), I. kötet, 14. oldal*

A betűkhöz tartozó hívóképek, a képeken bemutatott tárgyak, élőlények nevét román nyelven már első osztályból ismerik a gyermekek, tehát a feladat épít a meglévő ismeretekre. A már ismert szót hívja elő, így a gyermek figyelme a betűk és a hangok elsajátítására irányulhat, mivel nem kell az új szavak megtanulására figyelnie.

A jellegzetes román betűk tanítása céltudatosan, lépésenként, alaposan valósul meg. Az olvasástanítás a tankönyvben minden leckénél az analitikus-szintetikus stratégiára épít. A magyar olvasástanítás módszertana szerint pszicholingvisztikai és nyelvészeti szempontból egyaránt e kiegyensúlyozott kombináció a legideálisabb (A. Jászó, 2001, 2006). Fontos megjegyezni, hogy a román olvasástanítás módszertana is kiemelt hangsúlyt fektet az analitikus-szintetikus módszer használatára. A román szakirodalom sze-

rint ez a módszer nagymértékben elősegíti a hangok helyes ejtését, a szavak helyes olvasását (Șerdean, 2008).

Az analitikus-szintetikus módszer algoritmusát követve, a betűtanítás minden esetben egy, az új betűhöz kapcsolódó képből indul ki. A képhez kapcsolódó feladat mesterien csempészi be az új hang használatát. Az új betű hívóképe mellett mindig egy, a témához kapcsolódó kép áll, amelyről a tanulók szabadon beszélhetnek. A helyes nyelvi kiejtés érdekében beszédgyakorlatokkal egészül ki a betűtanítás menete.



A s S betű tanítása, I. kötet, 32. oldal

Az olvasástanítás kezdetben szótag szerinti olvasással valósul meg, csak azután kerül sor a szavak, a mondatok, majd a szöveg olvasására. A meséket, történeteket minden esetben megelőzi egy feladat, melyben a tanulók gyakorolhatják a szövegben előforduló, új betűt tartalmazó szavak, kifejezések olvasását.

## 7. Illusztrációk

Amint azt Slezák Ilona (2011) írja, az illusztrációk az ismeretszerzés fontos eszközei, kiegészítik az írottakat, rávilágítanak a megértés felé vezető útra. A tankönyvben szereplő illusztrációk szemléletesek, hitelesek és érdekesek. A leckékhez tartozó képek minden esetben gondolkodásra ösztönzik a tanulót. Első feladatuk minden lecke elején az, hogy mondják el, mit látnak a képen. Tehát, amit látnak, összekapcsolhatják azzal, amit már tudnak a témáról.

Slezák szerint a tankönyvekben kétféle típusú illusztrációról beszélhetünk: a szöveget képekkel, rajzokkal kiegészítő, magyarázó, értelmező illusztrációról és a művészi alkotásról, mely egyenértékű a szépirodalmi művel, melyet illusztrál. Ez a két típus már első ránézésre is elkülöníthető a tankönyv oldalain. Az életkornak megfelelő művészi igényesség mellett látható, hogy a feladatok kiegészítésére szolgáló képek nincsenek túlszínezve, túlszűfolva, ugyanis az apró részletek elvonhatják a tanuló figyelmét a lényegről. A szövegek illusztrációjaként megjelenő rajzok esetében megfigyelhető, hogy itt már a gyönyörködtetés a cél, az, hogy az olvasandó szöveg elnyerje a tanulók tetszését. Látható, hogy ezeknek a képeknek a mérete is nagyobb, az olvasmány legérdekesebb, legélethűbben megjeleníthető részét ábrázolják. Ha megnézzük pl. a *Tücsök és a hangya* (*Greierele și furnica*) című tanító meséhez kapcsolódó képet, megfigyelhető az érzelmek mélysége, a szomorú tücsök és a tanácstalan hangya képe. A szereplők ruházata, a tél ábrázolása arra ösztönzheti a tanulót, hogy mielőbb olvassa el a képhez tartozó szöveget.



*A Tücsök és a hangya (Greierele și furnica)* című tanító meséhez kapcsolódó illusztráció, II. kötet, 48. oldal  
Illusztrátor: Pápai Barna

A tankönyvben a következő grafikus elemek fordulnak elő: táblázatok, ábrák, szimbólumok, térkép és rajz. A szimbólumok egyszerűek, könnyen eligazodhat rajtuk a tanuló. A munkaformát jelképező szimbólumok a következők: csoportmunka, páros munka, játék és portfólió.



A tankönyvben szereplő szimbólumok

A táblázatok egyszerűek, színezésük, megjelenésük nem zsúfolt. Egyedüli hátránya a funkcionális táblázatoknak az, hogy nem dolgozhatnak benne a tanulók, ugyanis a tankönyv nem a sajátjuk, hanem továbbadják azt a következő második osztálynak.

Az előkészítő időszakban a képek aránya lényegesen nagyobb, mint a betűtanítás időszakában és utána. Ezt pozitívként emelném ki, ugyanis amikor a képek a főszerep, az olvasni még nem tudó gyer-

mek is könnyedén tájékozódik az oldalakon. A betűtanítás folyamán a hívóképek magas színvonalúak, összhangban vannak a gyermeki világgal. A könyvben szereplő illusztrációk mindvégig látványosak, izgasak, őszinték, humorosak, játékosak, és ezáltal egytől egyig könnyen értelmezhetőek.

## 8. Összegzés

Karp Ágnes és Makai Emese-Márta *Comunicare în limba română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară* című tankönyve alkalmas a követelményekben előírt tantárgyi készségek és képességek fejlesztésére. A tankönyvben levő kérdések és feladatok szervesen illeszkednek a tartalomhoz. Szövegei kielégítik a tanulók érdeklődését, tanulásmódszertani szempontból pedig alkalmasak az önálló tanulásra, a páros munkára, a csoportmunkára, a szövegek illusztrációi hatékonyan segítik a tanulást. Ahhoz,

hogy valaki idegen nyelvet tanuljon, motivációra van szüksége. A siker csakis akkor lehet garantált, ha az idegen nyelv gyakorlásakor, felfedezésekor a külső motiváció mellett jelen van a tanulók belső motivációja is. Fontos, tehát, hogy a gyermek akarjon románul érteni, beszélni, olvasni, írni, román nyelvű játékokat játszani.

Ez a tankönyv kifogyhatatlan lehetőséget biztosít a felsoroltakra, behozza az élő, hétköznapi román nyelvet az osztályba, lehetőséget ad a tanítónak és a gyermeknek a kreativitás kibontakoztatására, a tudásszint és nyelvhasználat legmegfelelőbb fejlesztésére a lehető legjátékosabb, de mégis legkomolyabb módon.

## **Irodalom**

Adamikné Jászó Anna (2001): *A magyar olvasástanítás története*. Osiris Kiadó, Budapest.

Adamikné Jászó Anna (2006): *Az olvasás múltja és jelene*. Trezor Kiadó, Budapest.

\*\*\*Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare (2003). (trad. din lb. fr. de Gheorghe Moldovanu). Strasbourg: Diviziunea Politici lingvistice.

Karp Ágnes, Makai Emese-Márta (2015). *Comunicare în limba română pentru școlile cu predare în limba maghiară*. (Semestrul I, Semestrul al II-lea). Editura Kreativ, Târgu Mureș.

\*\*\*Programa școlară pentru disciplina Comunicare în limba română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară Clasa pregătitoare, clasa I, clasa a II-a, aprobată prin ordin al ministrului Nr. 3418/ 19.03.2013

Șerdean, I. (2008). *Didactica limbii și literaturii române în învățământul primar*. Editura Corint, București.

Slezák Ilona (2011). *Az általános iskola tankönyvek illusztrációiról. Könyv és nevelés*. XIII. 1.

## **Videobibliográfia**

<http://www.mesageruldecovasna.ro/stiri/peste-42-dintre-elevii-din-judetul-covasna-inscrisi-la-bacalaureat-au-reusit-sa-obtina-nota-de-trecere-cu-10-mai-multi-decat-anul-trecut/>

## Új órakerettervek az V–VIII. évfolyamok számára

*Sajtótájékoztató keretében mutatta be 2016. április 5-én Adrian Curaj oktatásiügyi miniszter, Monica Anisie államtitkár és Ciprian Fartuşnic, a Neveléstudományi Intézet igazgatója az V–VIII.osztályosok számára jóváhagyott órakerettervet, ami a 2017–2018-as tanévtől lép életbe.*

**A** mint azt a sajtótájékoztatón elmondták, az órakeretterv jóváhagyását több hónapos nyilvános vita előzte meg, amelyben részt vettek a szakmai szervezetek, a pedagógusok, a felsőoktatás, a szülők és a diákok képviselői, a szakszervezetek, így a minisztérium szerint a legjobb változat került elfogadásra.

A 2015 decemberében három változatban egy hónapig közvitára bocsátott órakerettervet a bírálatok és kritikák miatt az Oktatási Minisztérium nem fogadta el. A januárt követő időszakban folytatódott a konzultáció és a vita, a Neveléstudományi Intézet munkatársai minden javaslatot mérlegeltek, és így került sor az új változat elkészítésére – hangsúlyozza a minisztérium sajtóközleménye.

Itt jegyezzük meg, hogy a Romániai Pedagógusok Szövetségének (RMPSZ) elnöksége január végéig több pontban összesítette a magyar tannyelvű iskolákban tanító pedagógusok véleményét a közvitára bocsátott három keretterv-változattal kapcsolatban, hátrányosan ellenezve bármelyik változat bevezetését, mivel azok több szempontból hátrányosan érintik a kisebbségi magyar oktatásban tanulókat. A közvitára bocsátott kerettervek ugyanis nem tértek ki a kisebbségi nyelveken működő általános iskolai osztályokra vonatkozó részletekre, a minisztérium nem hozta nyilvánosságra a számukra elképzelt tervet. Azonnal hozzá kell tennünk, hogy az április 5-én bemutatott, már jóváhagyott változatban sem szerepelnek a kisebbségi és a speciális oktatásra, valamint a művészeti és sport tagozatokra vonatkozó kitételek, csak az a megjegyzés, hogy ezek számára a sajátos terveket később dolgozzák ki. Ez azonban máig sem történt meg, így most sem ismert, hogy például a kisebbségek történelme fog-e szerepelni a VI. és VII. osztályos órakerettervben, és az sem világos, hogy az anyanyelvet és a román nyelvet hány órában képzelik el az egyes osztályokban. Hiszen ha ezeket a fontos alaptantárgyakat kevesebb óraszámban tanulják a kisebbségekhez tartozó tanulók, mint a többségiek, akkor ez továbbra is hátrányosan érinti őket. Az pedig, ha az anyanyelv és a kisebbségi történelem tanulására szánt órákat „pluszban” ragasztják oda a többségiek számára elkészített kerettervhez, még fokozza hátrányos helyzetüket, mert túlterheli a tanulókat (így nem kizárt, hogy az ő óraszámuk továbbra is 30 feletti lesz, sőt VIII. osztályban elérheti a 35-öt is).



## **Miért nem kerettanterv?**

A román megnevezés miatt (plan-cadru) gyakran használják a magyarban is a kerettanterv megnevezést a most megjelent tantervi műfajra. Pedig a kerettantervek a nemzeti alaptantervek alapján elkészített olyan oktatási dokumentumok, amelyek meghatározzák a tantárgyak rendszerét, az egyes tantárgyak időkeretét (óraszámát), a tantárgyakra és évfolyamokra vonatkozó fejlesztendő kompetenciákat, a tananyag felépítését és felosztását az egyes évfolyamok között, továbbá az adott szakasz befejező évfolyamának kimeneti követelményeit (Perjés és Vass, 2008). Az így elkészített kerettantervet aztán a helyi szempontokat figyelembe véve alkalmazzák az egyes oktatási intézmények. A keretterv vagy órárcs – a kerettantervtől eltérően – csak a műveltségi területeket és ezek időkeretét (minimális és maximális óraszámát), ezeken belül a kötelező tantárgyak rendszerét és óraszámát, valamint a választható tantárgyak számát és időkeretét tartalmazza, a tantárgyi tartalmakkal (tananyaggal) fejlesztendő alap- és sajátos kompetenciákat nem, azok majd a részletesen kidolgozott tantárgyi tantervekben (programokban) jelennek meg.

## **A keretterv tantárgyai és óraszámai**

Az április elején bemutatott órakeretterv kötelező, ún. törzsanyaga szerint mind a négy évfolyamon heti négy órát szánnak a román nyelvre és matematikára, két-két órát az első, illetve a második idegen nyelvre és testnevelésre, egy-egy órát vallásra, rajzra, zenére, technológiára, valamint a tanácsadás és személyes fejlődés tárgyra. Fizikát hatodiktól, kémiát hetedikről tanítanak majd heti két órában, földrajzot V–VII. osztályban egy órában, VIII. osztályban két órában, biológiát ötödikben és nyolcadikban egy órában, hatodikban és hetedikben két órában, és egy órára csökkent a történelem VI–VII. osztályban. A dokumentum szerint új tantárgyak jelennek meg egy-egy órában a szociális nevelésen belül (a régi órakeretterv szerint csak VII. és VIII. osztályban tanítottak hasonló tantárgyat, állampolgári nevelés megnevezéssel); Kritikai gondolkodás és a gyermekek jogai (V. osztályban), Tolerancia és interkulturális nevelés (VI. osztályban), Jogi és demokratikus állampolgári nevelés (VII. osztályban), valamint a Gazdasági-pénzügyi és vállalkozói nevelés (VIII. osztályban). Az is az újdonságok közé tartozik, hogy mindegyik osztályba bevezetik heti egy órában az informatika és IKT (információs és kommunikációs technológia) tantárgyat, illetve a technológiai nevelés a tervek szerint gyakorlatközpontú(bb) lesz. A latin nyelvnek és római kultúrának a dokumentum VII. osztályban egy órát szán.

## **Az órakerettervet kiegészítő módszertani jellegű dokumentum**

Az órakerettervvel együtt megjelent módszertani jellegű dokumentum részletezi a tanterv kidolgozásának előfeltételeit és alapelveit, bemutatja a kulcskompetenciák által fejlesztett és a VIII. osztály végére kialakított „tanulói profil”, szól a központi órakeretterv alapján kidolgozott helyi tanterv sajátosságairól, magyarázva a törzsanyagot közvetítő tan-

tárgyak (közös törzs: KT) kiegészítésének módját a helyi tantervvel (HTT), aminek az aránya jelentősen növekedett a régi tantervhez képest: V–VII. osztályban 1–3 óra fordítható választható tantárgyak (opcionálisok) bevezetésére, VIII. osztályban pedig 1–4 óra. A dokumentum az órakereterv egyik alapelveként határozza meg az integrációt, előírva, hogy legalább a kötelezően bevezetendő, egy órában tervezett opcionálisnak integrálnak kell lennie, amelyben az inter- és transzdiszciplinaritás szemléletének kell érvényesülnie.

Az opcionálisok lehetnek tantárgy szintűek a közös törzsben meghatározott tantárgyak mellett, új sajátos kompetenciákkal és tartalmakkal, illetve a műveltségi területen belül tantárgyakon átívelőek vagy a műveltségi területen átívelően integráltak – tudjuk meg a dokumentumból.

A módszertani jellegű dokumentum – a tantárgyi tantervekre is előretékelve – a tanulói profilt is az integráció szellemében határozza meg: az anyanyelvi kommunikációt az idegen nyelvű kommunikációval, a matematikait a tudományos és technológiai kompetenciákkal összekapcsolva tárgyalja. A tanulói profilban külön, kiemelt kompetenciákként jelennek meg a digitális, a tanulási, a szociális és állampolgári, a vállalkozói kompetencia, valamint a kulturális érzékenység és önkifejezés kompetenciája.

Az integráció elvének érvényesítése mellett az új órakereterv fő érdeme az, hogy az Oktatási Törvény szellemében a pedagógusok számára igyekszik biztosítani a szabadságot, teret adva kreativitásuk érvényesítésének, ugyanis a tanításra szánt időkeret 75 százalékát kell a kompetenciafejlesztést szolgáló előírt tartalmak feldolgozására és értékelésre fordítaniuk, a fennmaradó 25 százalékkal szabadon rendelkezhetnek, új tartalmak bevezetésére vagy ismétlésre-rendszerezésre, megerősítésre, illetve felzárkóztatásra fordíthatják. Az egyes tantárgyi tantervek (programok) tehát a tervek szerint a tantárgy rendelkezésére álló órakeret 75%-át fedik majd le, az évfolyamonkénti órakeret 25%-ának (szabad órakeret) felhasználási módjáról a pedagógusok helyi szinten dönthetnek.

A Neveléstudományi Intézet munkacsoportja által elkészített dokumentum az új órakereterv kidolgozásának szükségességét többszörösen is indokolja.

Egyrészt azért van szükség a változásra, mert az Oktatási Törvény hiába hangsúlyozza a kompetenciaközpontú oktatást, ez a gyakorlatban még mindig nem valósult meg, még az elemi tagozaton sem, ahol pedig új tantervek és tankönyvek szerint tanítanak, másrészt pedig az elemi és felső tagozatos oktatás között nem létezik valódi kapcsolat – olvasható a dokumentumban.

Az alapvetés azt is hangsúlyozza, hogy az új órakereterv csak akkor lesz hatékony, ha a törvénykezés, a tanárképzés és az értékelés változásai is követik azt.

Az egyes tantárgyi tantervek (programok) tehát a tervek szerint a tantárgy rendelkezésére álló órakeret 75%-át fedik majd le, az évfolyamonkénti órakeret 25%-ának (szabad órakeret) felhasználási módjáról a pedagógusok helyi szinten dönthetnek.

Föltétlenül szükség van a pedagógusi státusz és besorolás, a didaktikai foglalkozási névjegyzék (nómenklatúra) törvényi megváltoztatására, a didaktikai/nevelési mesterképzés és a curriculáris jellegű továbbképzés bevezetésére, valamint az iskolai taneszközfejlesztésre (s főként a digitális taneszközök biztosítására). Emellett fontos a pedagógusok szakmai felelősségvállalásának a növelése is annak érdekében, hogy megfelelően tudjanak élni a számukra biztosított szabadsággal, a tanításra–tanulásra fordított idő negyedének a hatékony kihasználásával, funkcionális helyi tantervek kidolgozásával. S mindezeknek a folyamatában nem elhanyagolható a kompetenciaközpontú curriculum iskolai és tanórai bevezetésének a monitorizálása és ellenőrzése/értékelése sem – részletezik a dokumentum szerzői.

Az új szemléletű curriculum gyakorlatba ültetéséhez szükséges pedagóguskompetenciákat a dokumentum a következőkben határozza meg:

- a tantervek személyes olvasásának, köztük a didaktikai források kritikai olvasásának a képessége;

- tervezési képességek: kalendarisztikus tervek elkészítése és tanulási egységek tervezése;

- tanuló- és kompetenciaközpontú tanítás- és tanulótervezés;

- a curriculáris tartalmak integrált szemlélete, a tartalmak kapcsolatának megteremtése a való élettel;

- a curriculum felépítésének és a nemzeti alaptanterv nagy egységei – a közös törzs és a helyi tanterv – közötti viszonyoknak a megértése;

- a helyi tanterv elkészítésének a képessége a helyi gazdasági, szociális és kulturális szükségletek és lehetőségek, valamint az oktatási intézményben létező emberi és anyagi erőforrások figyelembevételével;

- a szaktanári képességek kiegészítése olyan kompetenciákkal, mint a tanácsadási, mediálási kompetencia, a tanulás elősegítésének (facilitálásának) a kompetenciája nonformális és informális helyzetekben, a sajátos nevelési igényű tanulók egyéni tanulása biztosításának a kompetenciája;

- felkészülés a mennyiségi, mérésen alapuló értékelési kultúráról a minőségi, holisztikus, alternatív módszereket alkalmazó értékelésre való áttérésre;

- a másság és a különbözőség elfogadása és tiszteletben tartása.

Az órakerettersvet kiegészítő dokumentum egy olyan részt is tartalmaz, amely az egyes tapasztalati területek/tantárgyak hozzájárulását is leírja a felső tagozatot befejező tanulói profilt meghatározó kompetenciák fejlődéséhez. Ez a rész tulajdonképpen az egyes tantárgyi tantervek alapkompenciáit és általános fejlesztési követelményeit tartalmazza. Például a Román nyelv és irodalom tantárgynál mint anyanyelvnél a következőket olvashatjuk:

- A felső tagozatot befejező tanuló képes lesz szóbeli, nyomtatott és digitális szövegek tudatos, személyes, kritikai, érveléssel alátámasztott felfogására és megértésére, az információk, gondolatok, vélemények és érzések megértésére a mindennapi kommunikációban, saját környezetében, az iskolában, otthon, baráti körben vagy a közösségben egyaránt. Ugyanakkor képes lesz a kommunikációs helyzetekhez igazítottan, saját tapasztalataiból kiindulva vagy a hallott/olvasott szövegekhez kapcsolódóan kifejezni érzelmeit, véleményét és gondolatait, szóban és írásban. A felső tagozatot befejező tanuló

képes lesz proaktív párbeszédet folytatni, szóbeli interakciót kezdeményezni és megvalósítani különböző iskolai és iskolán kívüli helyzetekben.

A román mint anyanyelv tantárgy hozzájárul az általános iskolát befejező tanuló kompetenciái fejlődéséhez, a szóbeli és írásbeli kommunikációs módok alkalmazásához, az élményszerző és információszerző szövegek megértéséhez szükséges fogalmak és sajátos módszerek használatához, a nemzeti és egyetemes értékek felfogásához változatos szociális és kulturális környezetben, a nyelvi és kulturális identitás más kultúrákhoz viszonyított vállalásához.

A Román nyelv és irodalom tantárgy felső tagozaton a tanításban az integrált szemléletű kommunikációs-funkcionális modellt helyezi a középpontba, és a következő területekre fókuszál: kommunikációs normák/a diskurzus (beszédaktusok) pragmatikája (szóbeli és írásbeli szövegértés és -alkotás), irodalom (funkcionális stílusok: szépirodalmi, tudományos, hivatalos-jogi stb.), funkcionális írásbeliség – az üzenetek kódolása/dekódolása különböző (verbális és nonverbális) kódok alkalmazásával.

A többi tantárgy esetében is hasonló módon történik az alapkompenciák és általános fejlesztési követelmények meghatározása. Mivel új tantárgyak bevezetéséről is szó van, ezért a legrészletesebbek közé tartozik a szociális nevelési terület leírása.

A módszertani jellegű dokumentumot a helyi tantervvel (CDS) kapcsolatos rész zárja, kifejtve, hogyan lehet eredeti és kreatív módon megtölteni az iskola arculatára jellemző tanítási-tanulási tartalommal és tevékenységekkel a pedagógusok rendelkezésére álló 25%-os szabad időkeretet. Ugyanakkor tisztázza, mit kell érteni helyi tanterv alatt, majd az opcionális tantárgyak típusait határozza meg. Ez utóbbiak között két fő műfajt említ: a közös törzsben nem szereplő, új tantárgyként bevezetett választott tantárgyat és az integrált opcionálist. Mindkét esetben az iskola választhat az országos szinten javasolt és tantervvel rendelkező választott tantárgyak közül, de saját elképzelést tükröző opcionális mellett is dönthet. Ez utóbbi esetben a pedagógusnak kell megalkotnia a tantárgyi tantervet: ha tantárgy szintű opcionálist vezet be, akkor új sajátos kompetenciákat és tartalmakat kell meghatározni, másokat, mint amik az előírt tantárgyaknál szerepelnek, ha integrált tantervet készít, akkor a tantárgyakon vagy a műveltségi területeken átívelő, integráló jellegű témából kiindulva az integrációt tükröző sajátos kompetenciákat és tartalmakat kell bevezetnie, illetve ki kell emelnie a közös törzsbeli tantárgyakhoz viszonyított újdonságot.

A módszertani jellegű dokumentumot a helyi tantervvel (CDS) kapcsolatos rész zárja, kifejtve, hogyan lehet eredeti és kreatív módon megtölteni az iskola arculatára jellemző tanítási-tanulási tartalommal és tevékenységekkel a pedagógusok rendelkezésére álló 25%-os szabad időkeretet.

Az órakeret tervet kiegészítő alapvetés a befejező részben részletezi a tantárgyi integráció kérdését: kitér a tantárgyon belüli (intradisziplináris) integrációra, a pluri(multi)-, az inter- és a transzdisziplinaritásra.

Az integráció elve azt a szemléletet érvényesíti az opcionálisokban és a tanítás-

ban, miszerint kapcsolódási pontokat alakítanak ki a tantárgyak között, illetve élet-szerű témákból, élethelyzetekből indulnak ki, és a különböző tantárgyak módszereivel együttesen, holisztikusan közelítik meg azokat. A dokumentum részletezi, hogy az intradiszciplinaritást érvényesítő, tantárgy szinten bevezetett opcionális a konstruktivista pedagógiai módszerek alkalmazásával és életszerű tanulási helyzetek megteremtésével miként segíti a kompetenciafejlesztést. A pluri(multi)diszciplináris elvet érvényesítő opcionálisról elmondja, hogy az már tantárgyakon, sőt műveltségi területeken is átível, így a problémák több szempontú, több tantárgy módszereivel történő megközelítését teszi lehetővé, az interdiszciplináris opcionálisról közli, hogy az a kompetenciák magasabb szintjét (pl. döntéshozatal, problémamegoldás) helyezi a fókuszba, a transzdiszciplinárisról pedig, hogy az – az integráció legmagasabb szintjét képviselve – a tapasztalati területek, tantárgyak fúzióját eredményezi, és a tanulókat körülvevő valóság különböző aspektusait helyezi a középpontba.

Az alapvetés több olyan opcionálist is felsorol, amelyek országos szinten elfogadottak.

## **A jövő feladatai**

Az órakerettervek után a következő lépést a tantárgyi tantervek (programok) kidolgozása jelenti. A tantárgyi tantervek elkészítése és felmenő rendszerben történő bevezetése a közeljövő feladata, hiszen a következő tanévtől a IV. osztályosok is új tanterv szerint tanulnak, a 2017–2018-as tanévben pedig már ötödikesek lesznek. Először az V–VI. osztályosok számára kellene – a III–IV. osztályos tanterv szemléletét, alapelveit folytatva, és a két osztálybeli kompetenciafejlesztést egymásra épülő folyamatban és rendszerben látva – elkészíteni a tantárgyi tanterveket, hiszen az Oktatási Törvény is egybe tartozó pedagógiai szakaszként határozza meg a III. osztálytól a VI. osztályig tartó időszakot. Ezután kerülhetne sor a következő szakasz – a VII–VIII. osztály – tanterveinek megalkotására.

A minisztérium ugyancsak április 5-én meghirdette a pályázatot azon pedagógusok számára, akik a tantárgyi tantervek elkészítésében részt szeretnének venni, a jelentkezési határidő május 15. volt. Most már csak az következik, hogy a tantervek az órakeretterv és a hozzá kapcsolt módszertani jellegű alapvetés szerint készüljenek el. Az utóbbi dokumentum hangsúlyozza is a tanterv- és tankönyvírók felkészítésének, képzésének a fontosságát is. Az pedig a legsürgősebb feladatok közé tartozna, hogy megjelenjenek a kisebbségi oktatásban tanulók számára is a jól átgondolt, az esélyek egyenlőségét biztosító órakerettervek, majd sajátos tantárgyi tantervek íródjanak számukra. Kiemelt fontosságú lenne például, hogy a románt második nyelvként kezeljék, és a tantárgyi tantervet a magyar kisebbséghez tartozó tanulók számára sajátosan kommunikációközpontúnak kezeljék el és valósítsák meg.

Az pedig a legsürgősebb feladatok közé tartozna, hogy megjelenjenek a kisebbségi oktatásban tanulók számára is a jól átgondolt, az esélyek egyenlőségét biztosító órakerettervek, majd sajátos tantárgyi tantervek íródjanak számukra.

**Melléklet:**

Műveltségi terület/tantárgy		Osztály			
		V.	VI.	VII.	VIII.
<b>I. Nyelv és kommunikáció</b>		<b>8–10</b>	<b>8–10</b>	<b>9–11</b>	<b>8–10</b>
Román nyelv és irodalom	KT	4	4	4	4
Idegen nyelv 1.		2	2	2	2
Idegen nyelv 2.					
Latin nyelv és a római kultúra elemei		-	-	1	-
Választott tantárgy	HTT	0–2	0–2	0–2	0–2
<b>II. Matematika természettudományok</b>		<b>5–7</b>	<b>8–10</b>	<b>10–12</b>	<b>9–11</b>
Matematika	KT	4	4	4	4
Fizika		-	2	2	2
Kémia		-	-	2	2
Biológia		1	2	2	1
Választott tantárgy	HTT	0–2	0–2	0–2	0–2
<b>III. Ember és társadalom</b>		<b>5–7</b>	<b>4–6</b>	<b>4–6</b>	<b>6–8</b>
Szociális nevelés		1	1	1	1
Történelem		2	1	1	2
Földrajz		1	1	1	2
Vallás		1	1	1	1
Választott tantárgy	HTT	0–2	0–2	0–2	0–2
<b>IV. Művészetek</b>		<b>2–4</b>	<b>2–4</b>	<b>2–4</b>	<b>2–4</b>
Képzőművészeti nevelés		1	1	1	1
Zene		1	1	1	1
Választott tantárgy	HTT	0–2	0–2	0–2	0–2

<b>V. Testnevelés, sport és egészség</b>		<b>2-4</b>	<b>2-4</b>	<b>2-4</b>	<b>2-4</b>
Testnevelés és sport	KT	2	2	2	2
Választott tantárgy	HTT	0-2	0-2	0-2	0-2
<b>VI. Technológiák</b>		<b>2-4</b>	<b>2-4</b>	<b>2-4</b>	<b>2-4</b>
Technológiai nevelés és gyakorlati tevékenységek	KT	1	1	1	1
Informatika és IKT		1	1	1	1
Választott tantárgy	HTT	0-2	0-2	0-2	0-2
<b>VII. Tanácsadás és pályairányítás</b>		<b>1-3</b>	<b>1-3</b>	<b>1-3</b>	<b>1-3</b>
Tanácsadás és személyes fejlődés		1	1	1	1
Választott tantárgy	HTT	0-2	0-2	0-2	0-2
<b>Több műveltségi területen átívelő integrált választott tantárgy</b>	HTT	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>Közös törzs óraszám</b>		<b>27</b>	<b>27</b>	<b>30</b>	<b>30</b>
Választott tantárgyak óraszám (HTT)		1-3	1-3	1-3	1-3
Heti óraszám		26-28	28-30	31-33	31-34

KT - törzsanyag (közös törzs); HTT - helyi tanterv

## Irodalom

Perjés István és Vass Vilmos (2008): A curriculumelmélet műfaji fejlődése. Új Pedagógiai Szemle. 3. <http://ofi.hu/tudastar/perjes-istvan-vass> (leolvasva: 2016.05.25.)

\*\*\* Plan-cadru gimnaziu. Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice

\*\*\* Document de fundamentare a noului plan-cadru pentru gimnaziu. Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice

## Megértő irodalomolvasás

Az általánosan elterjedt vélekedés szerint az *olvasás* elsősorban technikai jellegű tevékenység: a betűk összeolvasásának a „tudományát” jelenti, olyan cselekvést, amely az információszerezés, a tanulás egyik (s még ma is talán a legfontosabb) eszköze. Mindannyian ismerjük azonban azokat a „mellékhatásokat”, amelyek az ilyen „technikai” értelemben vett olvasás gyakorlását kísérik: a tanulóval járó erőfeszítést, az olvasottak birtokba vételéért folytatott sokszor kilátástalan küzdelmet.

Dialógust folytatni azt jelenti: meghallani azt, amit a másik mond nekünk, figyelmesnek lenni a beszédében rejlő értelem igényére.

Gondoljunk most azokra a tapasztalatainkra is, amelyek az olvasásnak egy másik – pozitív – értelméről tanúskodnak; azokra a helyzetekre, amelyekben nem „kötelességből”, hanem „csak úgy”, a magunk kedvére olvasunk. Ez az olvasás kapcsolódás és öröm forrása. Vajon mi működteti az ilyen olvasást, s melyek lehetnek azok a mozzanatai, amelyek „átvihetők” lennének akár a tanulási helyzetekbe is, hogy ott a „gyötrelmentes” tanulás energiájává váljanak?

Mi vezet bennünket azokhoz az olvasmányokhoz, amelyeket a magunk akaratából olvasunk el?

Ha számot vetünk azokkal a tapasztalatainkkal, amelyek ezzel a kérdéssel kapcsolatosak, akkor mindenekelőtt azt kell megállapítanunk, hogy *minden* olvasásban erőteljes *megértésre való törekvés* nyilvánul meg. Az írott szöveg mindig úgy áll előttünk, mint ami egy még ismeretlen, de általunk feltárandó értelmet rejteget magában. Ezért már eleve egyfajta *várakozással* kezdünk hozzá az olvasáshoz, úgy, hogy előretekintünk egy feltételezett értelemre, arra, amit az olvasott szöveg „mondani akar” nekünk. Úgy fordulunk hát a szövegekhez, mint ahogyan a beszélgetőpartnereinkhez fordulunk olyankor, amikor valami – számunkra fontos – megbeszélnivalónk akadt. *Az olvasás beszédhelyezete: dialógusszituáció.*

Hogyan is kell ezt érteni?

Dialógust folytatni azt jelenti: meghallani azt, amit a *másik* mond nekünk, figyelmesnek lenni a beszédében rejlő értelem igényére. Mindannyian tapasztalhattuk, hogy egy beszélgetésben mindig többről van szó, mint amiről látszólag – a szavak grammatikai értelmét tekintve – szó van. Még egy közönséges hétköznapi beszédhelyzetben sem csak pusztán információcsere történik, hanem annál mindig több. Éppen ezért a dialógus nemcsak az értelmünket és a nyelvismeretünket veszi igénybe, hanem – többek között – a beleérző-beleélő képességünket, emberismeretünket, intuíciónkat is. A beszélge-



tésben való mély együttlét, amelyet az egymás megértésére való törekvésünk révén élhetünk meg, egy különleges, hallgatólágos értelem-dimenzióba von bennünket, melyben a beszélgetés nyelve – a gondolatközlő funkció mellett – valóságos „inkantációs funkciót” kap. Ily módon a beszélgetők olyasmit is egymás tudomására hoznak, amiről voltaképp egyetlen szót sem ejtenek. A *megértésre való törekvésük* tehát ilyenkor nemcsak a fogalmakba foglalható, s nyelvtani értelemben dekódolható információkra irányul, hanem, ezen túlmenően, sőt, *elsősorban* erre a hallgatólágosan áramló értelemre.

Nos, nem kétséges, hogy a könyvekkel, a szövegekkel való találkozásaink példaértékű esetei az ilyen „inkantációs töltetű” beszélgetés-szituációnak. Az olvasás mindig több, mint valamely információ pusztá tudomásulvétele. A várakozás, amellyel előretekintünk a szövegben még rejtőzködő, de az olvasás folyamán – reményeink szerint – kibontakozó értelemre, olyan „inkantációs aurát” alkot, amelyen belül a könyv és az olvasója beszélgető közösséget alkot. E közösség dinamizmusát a megértésre való törekvés energiája s az ennek nyomán teremtődő értelem öröme biztosítja.

Gondoljunk annak a betűzgető gyermeknek az örömére, aki egyszercsak ráébred arra, hogy az olvasottaknak összefüggő értelme van! Ettől kezdve érdekeltté válik abban, hogy az olvasás technikai értelemben vett nehézségeit áthidalja, s hogy részesévé váljék annak az értelemegésznek, amely az ő olvasása nyomán mintegy „előjön”. Ettől kezdve az olvasás elsősorban nem a „kibetűzés” feladatát jelenti számára, hanem megértő-értelmező tevékenységet. Már nem egyszerűen a leírt szavak, mondatok megismétlé „felhangosítása” az olvasás tétje, hanem egy most még rejtőzködő értelem világra segítése. A megértő olvasás ezért olyan tevékenység, amely a szöveg alkotó energiákat, kreatív mozzanatok is megkövetelő szólítására válaszol.

Hogyan tesz eleget az olvasó ennek az igen fontos követelménynek?

Ha szem előtt tartjuk azt a belátásunkat, amely szerint a szöveg és az olvasó viszonya dialógusszerű, akkor ez azt jelenti, hogy *a megértő olvasásban a sikeres párbeszéd szabályai kell hogy érvényesüljenek*. Egy párbeszéd sikere mindig azon múlik, hogy a partnerek milyen mértékben hajlamosak a másik véleményének a meghallására (a „másság elismerésére”), illetve a saját előítéletek tudatosítására és kockáztatására. A dialógus a „szót értés művészete”; s ez érvényes a dialóguselvű olvasásra is. Az élőbeszédhelyzetekhez viszonyítva azonban az olvasás helyzeteiben különös felelősség jut – éppen az olvasónak. Mivel ugyanis az írás időbeli távolságot teremt, egyedül az olvasó megértésre való törekvésének energiája alakíthat olyan *éleven* dialógusszituációt, amelyben a „szót értés” valóban bekövetkezhet.

Ez azt jelenti, hogy *olvasás közben fokozottan érvényesíteni kell a szöveg értelemigényét*. Ezt az értelemigényt természetesen maguk a szövegek juttatják kifejezésre, és – a maguk módján – segítik is az olvasót abban, hogy erre figyelmes legyen. A szövegek megformálásába ugyanis mindig beletartozik

Gondoljunk annak a betűzgető gyermeknek az örömére, aki egyszercsak ráébred arra, hogy az olvasottaknak összefüggő értelme van!

A szöveg értelemigényére való ráállítódásunk pedig nemcsak intellektuális tevékenység, hanem az egész személyiség: az intuíció, a képzelet, sőt – különösképpen a műalkotások esetében – a test részvételét is megköveteli.

az is, hogy egy „te” értelemelváró beállítódását követelik meg. Más szóval: minden szövegbe bele van építve egy előreutalás a címzettre, aki fogékony az olvasás során kibontakoztatható értelemre. Annak, aki a szöveg szavát érteni kívánja, e szövegbe formált Te-nek a pozíciójába kell behelyezkednie. E kommunikatív mozzanat működésének köszönhető, hogy az írás olvasásba fordulhat át.

A szépirodalmi szövegek példája különösen jól meg tudja mutatni, hogy mit is jelent ez. Az irodalmi művek jellemzője ugyanis, hogy az olvasó megértésre törekvését „akadályozva segítik”, azaz, különleges megformáltságukkal (pl. a metaforikus beszédmóddal) akadályokat állítanak a megértés elé, ám – érdekes módon – éppen ezáltal teszik érdekeltté az olvasót a velük való *együttműködésre*: arra, hogy – a szövegben egyre inkább elmélyülve, annak megformáltságára egyre inkább ráhangolódva

– érvényesülni engedjék a benne rejlő értelem igényét.

Egy felolvasott vers példája megmutathatja, mire kell itt gondolni. A felolvasásban sohasem a leírt szöveg valamiféle gépies megismétlése történik, hanem olyan értelmezés, amely a szövegbe rejtett értelem igényére van tekintettel. A felolvasást olyankor tartjuk „helyesnek”, ha úgy érezzük, hogy az általa megszólaltatott értelem megfelel a szövegből sugárzó igénynek, „helytelennek” pedig akkor, ha ellentmondást érzünk a kettő között.

E megfelelésnek természetesen a szöveg néma olvasásában is érvényesülnie kell. A szöveg a megformáltsága módján állítja rá a befogadót a helyes olvasásra. A szöveg értelemigényére való ráállítódásunk pedig nemcsak *intellektuális* tevékenység, hanem az *egész személyiség*: az intuíció, a képzelet, sőt – különösképpen a műalkotások esetében – a *test* részvételét is megköveteli. Mindenki számára ismerős lehet annak a tapasztalata, ahogyan a fülünk, pontosabban a hallásunk s ezzel együtt az izmaink, egész testünk hozzászokik és igazodik a zene ritmusához. A kísérleti lélektani kutatások kimutatták, hogy a ritmusos művek (pl. a versek) előadását, de még a néma olvasását is önkéntelen izommozgással (rendszerint a hangképző szervek működtetésével) kíséri a befogadó. Valami ehhez hasonló történik olyankor is, amikor egy regény olvasásában „mélyedünk el”. Nem kétséges: ilyenkor annak az értelemnek a megteremtésére „állunk rá”, amire a mű szólít bennünket; más szóval: együttműködünk a szöveggel, részt veszünk annak artikulációjában.

*A dialogikus olvasás tehát artikuláló olvasást is jelent.*

A befogadó kétségtelenül magában az alkotásban vesz részt valamiképpen, amikor a művet olvassa. Nem, korántsem arra kell itt gondolni, hogy az olvasó a szó szoros értelmében újraalkotja a művet, vagyis „egy az egyben” megismétli a szerző alkotó tevékenységét; inkább egyfajta „alkotó együttműködés” részesévé válunk, amikor olvasunk.

Függetlenül attól, hogy verses vagy prózai alkotás befogadásában veszünk-e részt, mindig szükség van erre az együttműködési készségre: hogy hajlandók legyünk „ráállni” a mű artikulációs mozgásának a ritmusára, s nyomon követni a műnek az ebben az artikulációban megtestesülő értelemigényét. A művész – annak a „tökéletességre való előrenézésnek” a nevében, amely mindig a művészet jelenlétéről tanúskodik – arra törekszik, hogy alkotásában „minden a helyén legyen”. (Ez a törekvés még a formabontó alkotásokban is érvényesül.) Olvasni tudni tehát azt jelenti: e „tökéletességre való előretekintés” jegyében törekedni a megértésre.

És – bár a tökéletességre való előretekintés a „nem szabad elhibázni” feladatát rója mind az alkotói, mind a befogadói tevékenységre, e nehéz feladat teljesítése mégsem tűnik nehéznek, mert *örömlémmennyel jár* – Gadamer szavával: „boldogságtapasztalatot” képvisel –, akárcsak a játék. Az együtt-játszás öröme, valamint a teljességben való részese-  
deség ígérete segíti át a művészt az alkotás, az olvasót a befogadás „nehézségein”.

A megértő irodalomolvasás tapasztalatának van még egy, a fentiekkel összefüggő, példaértékű tanulsága: *a könyvek igénylik az elidőzést, a türelmes, figyelmes, lassú olvasást*. A számítógépek és a villámgyors hírközlés, az internet korában igen fontos ez a figyelmeztetés. Tulajdonképp már a könyvnyomtatás feltalálása *időbeli hiátust* okozott a kulturális kommunikáció szerkezetében: jelentősen megnőtt ugyanis az időbeli (s ezzel együtt a befektetett fizikai-szellemi energiabeli) különbség egy könyv *megírása és befogadása* között. Ez a különbség ma végzetesen aránytalanná kezdett válni (az olvasás felgyorsulásától a befogadás teljes elmaradásáig). Újra kellene tanulni (vagy inkább újra megszokni) azokat a befogadási technikákat, amelyek csökkentik a távolságot az írás és az olvasás „idője” között. Nem jelentene ez mást, mint a ráhangolódni tudást arra a tempóra, amelyet a mű maga megkíván. Ezt az olvasási módot persze nem lehet szabályokba foglalni, ugyanis – mint Gadamer írja – „a helyes tempót sohasem lehet mérni, kiszámítani”. A mű „életritmusára”, „lélegzetvételére” való ráhangolódást a műalkotás artikulációs játékában – s ennek örömeiben – való részese-  
desésünk biztosíthatja.

### Irodalom

Gadamer, Hans-Georg (1984): *Igazság és módszer. Egy filozófiai hermeneutika vázlat*. Gondolat, Budapest.

Gadamer, Hans-Georg, é.n.: Szöveg és interpretáció. In: Bacsó Béla (szerk.): *Szöveg és interpretáció*. Cserépfalvi kiadása, Budapest.

Gadamer, Hans-Georg (1994): Épületek és képek olvasása. In: *A szép aktualitása*. T-TWINS Kiadó, Budapest.

Gadamer, Hans-Georg (1997): A kép és a szó művészete. In: Bacsó Béla (szerk.): *Kép, fenomén, valóság*. Kijarat Kiadó, Budapest.

## Zöldülő mesefák – örömmel olvasó kisdíákok

**A**z olvasni szerető ember számára egyértelmű: olvasni jó, olvasni öröm. Kikapcsolódás, utazás a képzelet világában. A pedagógusok azt is tudják, milyen sok haszna van a nyelvhasználat, szókincsbővítés, kommunikációs készség, értő olvasás szempontjából, ha gyermekeink rendszeresen olvasnak. Olvasásszociológiai, pedagógiai és pszichológiai kutatások egész sora bizonyította, hogy az elmúlt évtizedekben folyamatosan csökkent az olvasás iránti kedv, de a tendencia okainak feltárása, felszámolásának módja ma sem egyértelmű.

Minden szülő és pedagógus azt szeretné, hogy gyermeke, tanítványa sikeres felnőtté váljon, ennek pedig elengedhetetlen feltétele, hogy jól és folyékonyan olvasson.

Az aggodalom nem alaptalan. Minden szülő és pedagógus azt szeretné, hogy gyermeke, tanítványa sikeres felnőtté váljon, ennek pedig elengedhetetlen feltétele, hogy jól és folyékonyan olvasson. A jó olvasókészség biztosítéka lehet a további tanulási sikereknek és a szabadidő tartalmas eltöltésének.

Az olvasási szokások kialakítása legjelentősebb pillanatához kiskisiskoláskorban érkezik, amikor a betűtanítás időszaka után a gyermekről mint valódi olvasóról beszélhetünk, ezért döntő jelentőségűnek gondolom a tanító hozzájárulását.

A továbbiakban néhány – általam IV. osztállyal kipróbált – lehetőségről számolok be, abban a reményben, hogy pedagógustársaimnak segítségére leszek. Az olvasási szokások kedvező irányú befolyásolására irányuló törekvések két csoportba sorolhatók: a tanórai keretek között megvalósítható tevékenységek és az iskolán kívüli programok szervezése.

### **Olvasósarok**

Az osztályteremben olvasósarkot alakítottunk ki részben saját könyvekből, részben adományokból. Sok ember szívesen adományozza felnőtt gyerekei régi könyveit ilyen célra. Közülük néhányat, elsősorban szótárakat, gyermeklexikonokat a tanórák alatt is használtunk, ismeretterjesztő könyveket, atlaszokat, különösen a kooperatív tanulási formák szervezése alkalmával. Ezen kívül meséskönyveket, ajánlott olvasmányok kötetit is helyeztünk el ott. Az ajánlott olvasmányok listáját a faliújságra is kifüggesztettük, füzetekbe leírtuk, és folyamatosan bővítettük a gyermekek ajánlásai alapján. Néhányat határidőre kellett elolvasni, főleg vakációk idején, a határidőket előre ismerték. A határidő letelte után anyanyelvi órán feldolgoztuk, adott esetben eljátszottuk. A *Pál utcai fiúk* egyik kedvenc olvasmányukká vált, azóta is az akkor önszántukból lefektetett szabályok szerint zajlik az osztály kis közösségi élete. Az olvasmányélményekről szóló beszámolók

nehezen indultak, kezdetben alig sikerült találni valakit, aki éppen elolvasott egy mesét, könyvet, amit társainak is ismertetett. Később nehezen tudtunk igazságot tenni, mi legyen az önként jelentkezők sorrendje.

### **Levelező vetélkedő**

A Piticot Alapítvány által meghirdetett *Mesék szárnyán* levelező vetélkedőre való benevezés különösen hasznosnak bizonyult, mert az öt hónapon át érkező mesékhez olyan feladatsorok társulnak, amelyek a szövegértést, szókinccsbővítést, helyesírási fejlesztését tűzik ki célul. A gyermekek önállóan dolgoztak a feladatlapokkal, elegendő motivációt biztosított számukra a jutalomként felkínált „aranyérem”.

### **Erdei iskola**

A szülők segítségével a tanév kezdetén erdei iskolába vittem az osztályt, és mivel IV. osztályban kezdjük a történelem tanulását, történelmi tárgyú programokat szerveztünk számukra. Ez jó alkalom volt arra, hogy magyar eredetmondákat, honfoglalás kori őseinkről szóló szép könyveket, illetve Mátyás királyról szóló történeteket olvassanak. A helyi művelődési egyesület nemrég jelentetett meg egy gyermekverses kötetet és a megzenésített versekből álló lemezt. Ennek bemutatóján néhány lelkes tanítványom szolgáltatta az ünnepi műsort, amelyet természetesen sok versolvasás után közösen állítottunk össze.

### **Felolvasó maraton**

Az osztállyal beneveztünk a Kányádi Sándor felolvasó maratonra is, a felolvasott verseket és meséket szintén a gyermekek választották ki; ebből az alkalomból Kányádi rengeteg művét elolvastuk.

### **Mesemondó verseny**

Iskolánk meghívást kapott a *Meseszter* stafétajátékra, ennek keretében Farkaslakán, a stafétaátadó ünnepségen vehetett részt egy mesemondó versenyen az elemi tagozat három tanulója. A résztvevő gyermekek személye iskolai szintű versenyen dőlt el, előtte pedig osztályszintű vetélkedőt is tartottunk, hogy a lehető legtöbben bekapcsolódhassanak. A versenyre való felkészülés fontos pillanata a meseválogatás, ennek érdekében a versenyhelyzet adta motiváció mellett ismét sok mesét kellett elolvasni. Tanulmányoztuk ugyanakkor a versenyfelhívást, megkerestük a mesestaféta történetére vonatkozó információkat, tájékoztunk a hagyományos népmesemondás szabályait illetően.

### **Posztolj verset az utcára!**

A Magyar Költészet Napját előző években is megünnepeztük, idén a hagyományostól eltérő módon tettük ezt: csatlakoztunk a közösségi hálón meghirdetett *Posztolj verset az utcára!* mozgalom-

A helyi művelődési egyesület nemrég jelentetett meg egy gyermekverses kötetet és a megzenésített versekből álló lemezt.

A célom az volt, hogy ne csak külső kényszer hatására olvassanak, hanem eljussanak arra a szintre, hogy az ilyen tevékenység belső igénnyé váljon, élményforrás legyen számukra.

hoz. Az *Iskola másképp* hét keretében egyik nap verseket válogattunk, írtunk, illusztráltunk, aztán a felhívásnak megfelelően kifüggesztettük őket a falu különböző pontjain. Az eseményről készült képeket a világhálón a kezdeményező oldalára is feltöltöttük, az ezzel járó nyilvánosság nagy büszkeséggel töltötte el a gyermekeket. Nyilvánvaló, hogy a tíz év fölötti korosztály mindenképp használja a közösségi oldalakat, az ilyen kezdeményezéssel megmutathatjuk nekik, hogyan lehet értelmes dolgok népszerűsítésére is használni azokat.

### **Könyvtárismereti és könyvtárhasználati órák**

A legalaposabban megtervezett pillért – véleményem szerint – a rendszeresen tartott könyvtárismereti és könyvtárhasználati órák képezték, amelyekre a gyermekirodalom választott óráknak a keretei között került sor.

A tevékenységek során folyamatosan megfigyeltem a gyermekek hajlandóságát az olvasásra. A célom az volt, hogy ne csak külső kényszer hatására olvassanak, hanem eljussanak arra a szintre, hogy az ilyen tevékenység belső igénnyé váljon, élményforrás legyen számukra. A gyermekek év elején értékelő lapot kaptak „mesefa” formájában: egy színezetlen rajzot, amelynek leveleit akkor színezhették zöldre, ha az illető levélhez tartozó feladatot sikeresen megoldották, vagy új olvasmányélménnyel gazdagodtak. Rendszeresen követtem a zöldülő mesefákat, és viszonylag elégedetten nyugtáztam, hogy tíz gyermek, vagyis az osztály felénél több rendszeresen és szívesen olvas. További öt tanuló saját indítatásból nem az olvasást választja ugyan több lehetséges szabadidő-tevékenység közül, de amennyiben nagyobb terjedelmű mű olvasását kapja feladatként, nem tiltakozik, nem esik nehezére a feladat. A másik három gyermek közül egy évek óta krónikus számítógépfüggő, minden lehetséges szabadidejét elektronikus játékokkal tölti, figyelemzavarokkal küzd, az ő esetében a szülőkkal és a pszichológussal karöltve is gyenge eredményeket tudunk felmutatni. Két gyermek hátrányos helyzetű családból származik, az ő esetükben az olvasási alkalmak kizárólag a tanórán történetekre korlátozódtak, itt azonban mindig szívesen olvastak. A szövegértelmezési alkalmak során minden típusú szövegértési művelet fejlesztését szem előtt tartottam, de különös figyelmet szenteltem az értelmezést és integrációt igénylő gyakorlatoknak, valamint szorgalmaztam a reflektálást, az események értékelését, a szövegben olvasottak továbbgondolását.

### **Következtetések**

A hét hónapon át folyó fejlesztő munka meghozta gyümölcsét, a rendre zöldülő mesefák mögött rengeteg munka volt, amelynek eredményei kiválóan érezhetőkké váltak a

mindennapi anyanyelvi és más órák tevékenységei alkalmával is. A megfigyelés eredményeit néhány pontban foglaltam össze:

- A gyermekek egyre szívesebben osztották meg olvasmányélményeiket egymással. Eredeti egyezség szerint minden anyanyelvi óra elején pár percet szántunk volna arra, hogy egy tanuló elmesélje aktuális élményét, de ez a kezdeti csekély lelkesedés után nem bizonyult elegendőnek, naponta két gyereknek kellett lehetőséget adni.

- Naponta hoztak könyveket, újabb szerzeményeiket társaiknak megmutatni, tőlem véleményt kérni.

- A 18 tanulóból hatan váltak annyira rendszeres olvasókká, hogy az ajánlott olvasmányok listáját bővítenünk kellett, mert hetente új ajánlást kértek. Két hátrányos helyzetű kisdíákom is elolvasott néhány rövidebb történetet, ők is részt vettek az élménybeszámolókbán, és – bár otthoni körülményeik nem teszik ezt lehetővé – esős napokon sokszor találtam őket az olvasósarokban, könyvvel a kezükben.

- Szülők részéről kaptam visszajelzéseket, melyek szerint a könyvesboltok állandó látogatói lettek, minden lehetséges alkalomra könyvet vásárolnak ajándékba, mert tudják, hogy örömet okoznak vele.

- A gyermekek szívesen, lelkesedéssel vettek részt, első díjat is szereztek a mesemondó versenyen, a felolvasómaratonon, a költészetnap rendezvényen.

- A kutatásomban részt vevő gyermekek ma már V. osztályos tanulók, s örömmel tapasztalom: szívesen olvasnak, választékosabb a kifejezőkészségük, a magyartanár örömmel dolgozik velük. Ennél nagyobb elégtételre tanítóként nincs is szükségünk. Megérte!

Bárdos Réka Tekla

## Jelen időnk múltja

„Aki nem ismeri a múltját, annak nincs jelene.

Jelen nélkül pedig nincs jövő.”

Cserna-Szabó András

**N**agy szerencsének, sőt ajándéknak tartom, hogy a gimnáziumban és a líceumban is kiváló történelemtanároim voltak. Megismertették velem a történelemnek azt a vetületét is, amely nem szerepelt a tankönyvekben. Ma már a szakirodalom ezt kulturális antropológiának nevezi, külön tudományág. Gondjuk volt rá, hogy ne csak az eseményeket és az évszámokat tanuljuk meg, hanem felismertették velünk az ok-okozati összefüggéseket, folyton a „miértetek” és a következményeket kutattuk, majd ráadásuként meséltek néhány királyi intrikáról, öltözködési szokásokról, báli etiketről, mikor mi illett a tanulmányozott témához. Akkor szerettem meg annyira a történelmet, hogy egyetemi tanulmányaimat ezen a szakon folytattam.

Tanítóként a történelemoktatás legfontosabb céljának a múlt iránti érdeklődés és a kutatókedv felkeltését érzem. A múlt felidézésének igénye és az ehhez szükséges képességek fejlesztése csak akkor lehet eredményes, ha – figyelembe véve a tanulók életkori sajátosságait – élményszerű a tanítás.

Mivel a 9–10 éves gyermekek gondolkodása konkrét, esetükben a múlt képszerű megjelenítése különös jelentőségű. Ennek érdekében a történetek megjelenítésén alapuló és tevékenységközpontú feldolgozás a történelemtanítás alapelve, melynek eszközei között fontos szerepet játszik a jeles történelmi személyiségek bemutatása, valamint az egyes korok embereinek mindennapjait bemutató életmódtörténet.

Harmadik osztályban a mondák olvasása már lehetővé teszi a magyar történelem fontosabb eseményeinek és személyiségeinek a megismerését. A kora középkortól egészen a reneszánszig minden jelentős eseményhez vagy személyiséghez több monda is kapcsolódik. Ezeket, ha időrendi sorrendben olvassuk, a magyarság történetének legfontosabb eseményeit és személyiségeit ismertetjük meg a gyermekekkel, kialakítjuk bennük az időrendiséget, formáljuk identitástudatukat.

Negyedik osztályban találkoznak a gyerekek először a történelemmel mint tudománnyal, tantárggyal. Korábbi történelmi ismereteik a mesék és mondák világából származnak, ez az első alkalom, amikor tudományos és rendszerelméleti megközelítésből ismerkednek a múlttal. Egy 10 éves gyermek számára az idő fogalma nagyon elvont, nehezen tesz különbséget a közelmúlt és a régmúlt fogalma között. Ennek a projektnek a célja a jelenből visszavezetni a gyermekeket a közelmúltba, a családi emlékek, beszámolók, örökségbe hagyott tárgyak és azok történeteinek a segítségével. A játék, munka és tanulás ötvöződik a gyermekek tevékenységében, ugyanakkor lehetőséget teremt a csa-



ládon belüli és a generációk közötti kommunikációra, értékelismerés és értékmegőrzés céljából.

### **Témaválasztás**

Az ötlet egy merész házi feladatból indult. A történelemoktatás bizonyos fogalmak tisztázásával kezdődik, a történelmi idő és a kordokumentumok felismerése, értelmezése, valamint a családfa és a család története fontos szerepet kapnak az első órákon. Ennek kapcsán elég sok XIX. század végén, XX. század elején készült fényképet néztünk meg: előbb városokról, falvakról készült képeket tanulmányoztunk, Kolozsvár régi arculatával ismerkedtünk. A következő lépés a XX. századi családi fényképek vizsgálata volt. Megfigyeltük a környezetet, a ruházatot, illetve a jellegzetes pózokat, és azokból próbáltunk olvasni, következtetéseket levonni. Ekkor született meg a merész házi feladat ötlete: játszani hívtam a gyermekeket és rajtuk keresztül a szülőket is. Azt kértem, hogy minden család készítsen egy olyan családi fotót, amely hangulatában, kompozícióban, ruházatban, színvilágban a XX. század eleji családi fényképészet hagyományait követi. Az eredmények csodálatosak lettek. Következett a családfák elkészítése, a régi családi fotók megkeresése, azok vizsgálata, összehasonlítása a jelenlegi körülményekkel, életmóddal: a lakások berendezése, öltözködés, hajviselet, eszközök, melyek akkor még nem léteztek, vagy nagyon kezdetleges formában, közlekedési eszközök, a katonai szolgálat akkor és napjainkban. Lévén, hogy a legtöbb gyereknek a nagyszülei, sőt néhányuknak a dédszülei is életben voltak a projekt megvalósításakor, úgy éreztem, tudásukat, tapasztalatukat fontos megörökíteni, átadni az utódoknak. A soron következő feladat egy interjú elkészítése volt, szülőket, nagyszülőket vagy dédszülöket kellett kérdezni a gyermekkorukról, akkori életkörülményeikről, az átélt történelmi eseményekről. A kutató munka eredményeit szerettük volna megmutatni másoknak is, ezért családi kiállítást szerveztünk. A gyermekeknek kellett összegyűjteniük a kiállításra érdemes, értékes családi tárgyakat. Fel kellett kutassák ezek eredetét, történetét; ők rendezték meg a kiállítást, felcímkézték a tárgyakat, végül bemutatták egymásnak és a vendégeknek „családi örökségüket”.

### **A projekt időtartama**

5-6 hét alatt változatos tanulási formák keretében valósult meg, tanórai és iskolán kívüli feladatvégzést igényelt, egyéni és csoportos formában egyaránt. Negyedik osztály elején ajánlott lebonyolítani, amikor a történelmi idő, a kordokumentum és családfa fogalmakat alakítjuk ki a gyerekeknél.

### **A projekt céljai**

Elsődleges célnak a történelem iránti érdeklődés felkeltését tűztem ki, a tevékenységeket úgy állítottam össze, hogy személyes élmények által kerüljenek kapcsolatba a történelmi eseményekkel, azok hatásával, következményeivel. A tevékenységek egy másik célja az volt, hogy a tanulók ismerjék meg a történelmi múlt feldolgozásának jellemzőit és formáit. Számos részcélt is megfogalmaztam:

- generációk közötti kommunikáció/kommunikációs készség fejlesztése;

- digitális kompetencia fejlesztése;
- szociális kompetencia, attitűdök kialakítása, fejlesztése;
- hagyományörzés, a családi múlt megismerése, tisztelete;
- közösségfejlesztés, közösségépítés csoportmunkával;
- együttműködési készség fejlesztése;
- kreativitás és önkifejezés fejlesztése;
- esztétikai érzék fejlesztése;
- a történelmi idő fogalmának kialakítása;
- a kordokumentumok felismerése és értelmezése;
- a család szerepének felismerése, elkészítésének megértése;
- történelmi fogalmak megértése (forradalom, háború, kommunizmus stb).

### A projektfeladatok leírása



#### *Előkészítő rész*

A történelmi korszakok és a történelmi idő fogalmának kialakítását szolgálták a különböző játékos feladatok. Fényképeket vizsgáltunk, melyeket időrendi sorrendbe kellett állítani, illetve következtetni a fényképek alapján a korra vonatkozó jellemzőkre.

#### *Ráhangelődés*

A XIX. század végén, illetve a XX. század elején készült családi fényképeket vizsgáltuk: öltözködés, frizúra, eszközök, berendezés, környezet szempontjából. Megfigyeltük a képek kompozícióját, próbáltuk megfejteni, mit jelenthet a



testtartás, az ülésrend, hogyan élhettek abban a korban az emberek, milyen viszonyok uralkodtak a családban.

## Feladatok

### *Családi fénykép készítése*

Megkértem a gyerekeket, hogy hívják szüleiket egy időutazásra, és készítsenek egy olyan családi fotót, amelyet a XX. század elején készítettek. Figyelni kellett a kiválasztott technikára (egyértelmű volt az előzetes vizsgálódások alapján, hogy nem lehet színes fényképet készíteni), az öltözetre, frizurára, pózra, mimikára, a kompozícióra. Ajánlottam, hogy nézzenek bele a régi családi albumokba, hátha találnak ott hasonló fényképeket elődeikről, kérdezzék meg, melyik családtagjukról készült a kép, milyen rokonsági kapcsolat van köztük. (Ez már a következő feladatot készítette elő, a rokonsági kapcsolatok és a hozzá kapcsolódó fogalmak a családfa szerkesztésében voltak segítségükre.)

Remek fényképek készültek, nemcsak a gyerekek, hanem a szülők kreativitása és játékosága is megmutatkozott bennük.

### *Családfa*



Úgy gondolom, sokkal érdekesebb és vonzóbb a tanulási folyamat, ha élményekhez kapcsoljuk, ha aktívan és alkotó módon veszünk részt benne. A következő feladat a családfa elkészítése volt, legalább a dédszülőkig visszamenőleg. Több családfát megnéztünk, majd mindenki elkészítette a sajátját. Itt is lehetőség adódott több műveltségi terület egyidejű fejlesztésére: történelmi fogalmak megalapozása, szókincsfejlesztés (déd-, ük-, szépszülők, anyai ág, apai ág, felmenők, leszármazott stb.), művészi ízlés alakítása, erköl-



csi attitűdök, értékrend formálása stb.

Természetesen ennél a feladatnál is szükség volt a család segítségére. Szándékosan fogalmaztam úgy a feladatokat, hogy azok megoldásába a szülőket, nagyszülőket is be kelljen vonni, beszélgetni, mesélni kelljen, képeket előkeresni és megmutatni. Nem

minden családban kerül sor erre spontánul, bár általában a nagyszülők féltve őrzik a felmenők képét, iratait, tárgyait, és szívesen mesélnek ezekről.

#### *Interjú a családtagokkal*

A családfa elkészítése után arra kértem a gyermekeket, hogy megadott kérdéssor alapján készítsenek interjút a családban. A kérdések visszavezették őket az időben, egész a XX. század első feléig, érintve az említett század fontos eseményeit és azok szerepét, megélését a családokon belül. Az összeállított kérdéssor csak útmutatónak szolgált, szabadon is beszélgethettek az interjúalanyokkal. Mivel a negyedikesek legtöbbször már ügyesen kezeli a audiovizuális eszközöket, lehetőséget kaptak arra, hogy ne csak írásban, hanem bármilyen eszközt felhasználva rögzíthessék a válaszokat. Alig egy-két gyermek választotta az írásbeliség lehetőségét, a legtöbben éltek a kor vívmányaival, és audiovizuális felvételeket készítettek, egyedül vagy szülői segítséggel. Az elkészült interjúkat egymásnak bemutatták az osztályban, megbeszélték, ki mit fedezett fel, amiről eddig még nem tudott/hallott.

Ezek a beszélgetések a mikrotörténelem világába vezették be a gyermekeket, a családi történeteken keresztül pedig a jelenkor fontos történelmi eseményeit is megismerték. Ugyanakkor a családi kötelek erősítésére, az értékek, hagyományok átadására kínáltak lehetőséget, alkalmat.

#### *Kiállításra készülve*

Mivel már nagyon sok érdekes információ birtokába jutottunk/jutottak a saját családi történetük által, szerettem volna azt valamilyen formába, keretbe foglalni. Ezért lett ennek a projektnek a „terméke” egy családtörténelmi kiállítás. A családon belüli beszélgetésekből kiindulva olyan tárgyakat kellett felkutatni a családban, amelyek legalább 30 év-

nél régebbiek, és valami miatt fontosak a családnak, illetve kultúrtörténeti szempontból értékesek, kiállításra érdemesek lehetnek.

Első lépés tehát a kiállítási tárgyak kiválasztása volt. Dönteni, mérlegelni, értékelni kellett, ki kellett választani a családi „ereklyék” közül azokat, amelyeket érdemesnek tartottak megmutatni másoknak is. A kiválasztott tárgyakat és fényképeket a gyermekek kellett felcímkézzék: megnevezés, tulajdonos, milyen évből származik. Ezzel azt is megtanulták, hogy mit fontos közölni egy dokumentumról, kiállított tárgyról. Amikor összegyűlt a kiállítás anyaga, minden gyermek elkészítette a saját mikro-kiállítását: egy asztal állt rendelkezésére, amire a tárgyakat helyezte el, valamint egy kiállítótábla, amire a családi fényképeket, iratokat tette ki.

A tárlatvezetést is ők kellett megoldják, mindenki pár mondatban be kellett mutassa a saját családi kiállítását.

A kiállítás létrehozása, megnyitása és látogatása nagy élmény volt a gyermekeknek, szülőknek egyaránt. Háttérében viszont nem csak a játék, a szórakozás állt, hanem nagyon alapos munka, kutakodás, mérlegelés, tervezés, tanulás.

Igyekeztem játékos formában megismertetni velük, megfoghatóvá tenni számukra a történelmet, szerettem volna, ha megtapasztalják a kutatás és az alkotás izgalmát és felelősségét, bíztam abban, hogy a család segíteni fog ebben a folyamatban, és remélem sikerült felkelteni a történelem iránti érdeklődést, szeretetet, amit magukkal visznek felsőbb osztályokba is.



## Értékelés

A résztvevők mondták:

„Mint kívülről, de szerencsés résztvevője a megnyitónak bizton állítom: *Jelen időnk múltja* című családtörténeti kiállítás messze túlszárnyalta előzetes elképzeléseimet. Valóban közösségi eseménnyé vált, érezhető volt, hogy saját kiállított relikviáik megismerése, kiválogatása, majd mások (idegenek?) előtti bemutatása által maguk a diákok (és miért ne, a szülők) önbecsülése is változott, fejlődött, javult. Az már csak hab a tortán, hogy mai *percvilágunkban* maguk a gyermekek rávezetés útján, de önerőből szembesültek a múltó idő fogalmával.” (B. S., szerkesztő, Kolozsvári Televízió)

„A családtörténeti kiállítás a negyedik osztályos gyermekek számára számos hozadékkal járt. Egy olyan feladatot jelentett, mely nem nélkülözhetette a család többi tagjával való együttműködést. Segítette felfedezni a gyerek számára a korábbi nemzedékek esetenként már nem élő tagjainak családi ereklyéit, megismerhették a családban betöltött szerepüket, ezzel a szülőket is készítette a családi emlékezettel kapcsolatos információk rendszerezésére. A feladat próbálta rávezetni a gyerekeket a „történelmi idő” múlásának nagyon nehezen érzékelhető dimenziójára, tegyük hozzá, hogy ez összességében az elvárásokat meghaladó módon sikerült. A gyerek megsejthette, hogy kulturálisan milyen családi alapokra, hagyományra támaszkodhat, ugyanakkor összehasonlításra és az ebből fakadó különbségek értelmezésére is lehetőség nyílt. Nem utolsó sorban a gyerekek végig lettek vezetve egy kutatási és egy interpretációs folyamat módszertanán, megtanultak tárgyakat keresni, családfát szerkeszteni, interjút készíteni, tárgyakat kiállításba szervezni, majd részt vettek egy kiállítás megnyitón, ahol beszédek hangzottak el, sajtó „figyelt”, közönség és taps volt.” (F. Á., építőmérnök, műemlékvédelmi szakmérnök, néprajzkutató, szülő)

## Mellékletek

**Képek megfigyelésre:**

<http://rakoscsaba.hu/cikkek/csabaialbum/> évtizedenként a családi- és portréfotózás  
[http://galeria.nlcafe.hu/1/65575/Londoni\\_eletkepek\\_a\\_19\\_szazad\\_vegerol#kep-524588](http://galeria.nlcafe.hu/1/65575/Londoni_eletkepek_a_19_szazad_vegerol#kep-524588)

<http://www.zoldert.hu/eletkepek2.htm>

<http://mek.oszk.hu/02100/02109/html/552.html>

A hajdani Kolozsvár képekben:

<https://www.youtube.com/watch?v=xsyBEWvBPJg>

<https://www.youtube.com/watch?v=TFRz0gg7EgU>

**Kérdzősködj a családban!**

*Kérdésjavaslatok interjú készítéséhez*

- Honnan származik a családodok?

Apai ágon / Anyai ágon

- Meddig tudjátok visszavezetni a családfát?

Apai ágon / Anyai ágon

- Nagyszüleid hányan voltak testvérek?

Apai ágon / Anyai ágon

- Részt vett-e valaki a családból az 1989-es eseményekben? Ki? Mit tett?

- Volt-e valaki politikai nézetei miatt kommunista fogságban?

- Volt-e valaki a családból orosz fogságban?

- Volt-e valaki a családból katona a második világháború idejében?

- Mi volt édesanyád legkedvesebb játéka gyermekkorában?

- Mi volt édesapád legkedvesebb játéka gyermekkorában?

- Mi volt nagyszüleid legkedvesebb játéka gyermekkorukban?

- Kinek és mikor lett leghamarabb fekete-fehér televíziója a családban? Hát színes?

- Kinek lett legelőször autója a családban? Mikor?

- Mesélj el egy családi anekdotát (vicces történet a családból, amit sokszor mesélnek, mindenki ismeri)!

A kiállításról készült riport, benne két diáknak is az interjújával az alábbi linken tekinthető meg:

[https://www.youtube.com/watch?v=gatDB1FUJbw&list=UUeorSFMUo2YTe5-0WgvGc\\_w](https://www.youtube.com/watch?v=gatDB1FUJbw&list=UUeorSFMUo2YTe5-0WgvGc_w)

## Kísérlet Kokas Klára pedagógiájának alkalmazására

**K**okas Klára zenepedagógus, zeneterapeuta, zenepszichológus<sup>1</sup> (1929–2010) őszinte kíváncsisága, nyitottsága a gyermeklelkek felé, zenebefogadási, zeneábrázolási módszerei, komplex művészetpedagógiája kihajózhat – miért ne? – a pedagógia különböző területeire, oda, ahol valaki társul szegődik tanítványai személyiség-fejlődéséhez, oda, ahol szoros emberi kapcsolatok segítenek a helyes önkép és önismert kialakulásához, bárhova, ahol a nevelés és a szeretet egyszerre van jelen.<sup>2</sup> Kokas Klára ilyen mester, akiben olykor a gyermekek tőlük, leplezetlen kíóket, fokozhatatlan dulataikat, rezdülése-

Igazi kapcsoljuk ki a lelkünket, tágranyitott őszintecsendet, a kérdések csolataink nincsenek, sőbb behúzódhaz-

kezdve már csak kapcsolatainkkal együtt határozhatjuk meg magunkat.

Kokas Klára elsősorban nem zenével, hanem a lelkekkel foglalkozott, a rábízottak lelki fejlődésén dolgozott. Zenével érzelmeiket ébresztgetett, feszültséget oldott, kapcsolatokat erősített, alkotásokat inspirált. A zene is fontos, de a gyermek, az ember még fontosabb. Minden róla szól. A zene is, a zenére való átváltozás is, a zene körüli találkozások, a kérdések, a válaszok is. Szinte varázslat ez. Élettörténetek találkozása. Ünnepek.

Ez minden pedagógia, illetve nevelés közös nevezője. A találkozás. A lélek gyalogútján együtt megtett lépések, segítő zarándoklat a lehetőségek felé, azok felé, akiké formálhatunk, akiké formálódhatunk.

Kokas Klára elsősorban nem zenével, hanem a lelkekkel foglalkozott, a rábízottak lelki fejlődésén dolgozott.

volt elég alázat ahhoz, hogy tanítványává váljon. Tanult kíváncsisággal kérdegette figyelemmel követte moziket, szótlán üzeneteiket.

tainkból nem spórolhat a lankadatlan empátiát, a séget, az egymásrafigyelő mögötti kérdéseket. Kapazokat mi építjük, hogy ké-

sünk a védelmükbe. Attól

<sup>1</sup> „Kokas Klára zenepedagógiájának összefoglalását lásd: Deszpot Gabriella (szerk.) (2012): *Kokas Klára és alapítványának bemutatása*. Kokas Klára Agape Zene-Életöröm Alapítvány kiadása, Budapest.

Különösen fontosak a 46–50. oldalak: *A Kokas-pedagógia kódexe, A Kokas-pedagógia elveinek megvalósítása: módszertani protokoll* című fejezetek.

<sup>2</sup> Kokas Klára pszichopedagógiai témájú doktori disszertációja *Képességfejlesztés zenei neveléssel* címen jelent meg 1972-ben.



Elemezzük együtt Kokas Klára pedagógiájának kulcsszavait egyenként, és vonatkoztassuk a pedagógia különböző területeire, sőt egészére. Kulcsok ezek valóban, ajtókat nyitogató kulcsok az egyéni-be, hogy az egyének egy időre közösséggé váljanak, együtt alkossanak, keressék a szavakon túli önkifejezést, a szunnyadó tehetséget, a végtelenül személyeset. Alternatív kommunikációs forma ez, az empátia magasiskolája – a gyermekség evangéliumi szempontjai szerint.

Csendben alkotunk,  
ami testi-lelki-szellemi  
figyelmet kér.

Együttgondolkodásunk célja megfogalmazni a Kokas-pedagógia tanórán kívüli tevékenységeinek az iskolai oktatásban használható elemeit, pedagógiai módszereit, eszközeit. Ugyanakkor kísérletet teszünk inspiráló gyakorlati ötletekké formálni azokat.

## Gyakorlati ötletek

### *Ráhangelődés*

A csend készíti a lelkünket az élmény befogadására, éber készenlétre, találkozásra, a csend az ihlet foganására készíti. Mintegy előszoba a csend csakúgy, mint a szimfóniának, a zenekarnak az avizo.

„A csönd másképp indít a zene felé. A bőrünkön érezzük a hangokat. A szellőt érzem így, behunyt szemmel, a levegő énekel, susstorog, körüljár, végigtapint” (Kokas, 2007, 2.) – csendből indít Klári néni, az egyszemélyes, kreatív csendet keresi órái előtt. A csendet, amelyben nincs hamis hang, sem idegenség vagy félreértés. Ez a telített pillanat a világ megacsendjét idézi fel bennünk, amelyben elkezdődött a Teremtés, és egy Hang megszólalt.

Csendben alkotunk, ami testi-lelki-szellemi figyelmet kér. Ráhangelődésünk a kinti forgó-pörgő világból való megérkezés, belépés a tanórára, az alkotás lelkületébe, hangulatába, egymás jelenlétébe. Tanár és diákok felé egyaránt elvárásmozzanat a világ letvetkőzése, a belépés a jelenbe.

Szempontok, célok: előkészülés, a társakra figyelés-hangelődés, hangulatteremtés.

Leírás: A csendkeresés-mozzanat kezdődhet játékra való meghívással: kényelmes testtartásba helyezkedve képzelgetünk – gondolatban élőlényekké, tárgyakká, jelenségek-ké válunk, amelyek mély csendben élnek, vannak, történnek. Óceáni halakká, szélcsendben úszó bárányfelhőkké, teliholddá, fa gyökerévé, hópehelyé, elvetett búzaszemmé válunk néhány percig, képzeljük magunkat, eszmélődünk, szemléljük a körülöttünk berendezett világot.

A csendből kilépve Kokas Klára névénekléssel vezette be a foglalkozásokat, amelyet tovább fejleszthetünk énekelt beszédes formában történő kommunikációvá. Aranyos, humoros, újszerű közlési forma ez, amit alkalmanként különössé tehetünk: énekelhetünk recitativo-szerűen, népdal-fordulatokkal, vagy a zenei stílusok sokféle színeit váltakoztatva. Kérhetjük, hogy az óra bevezető részében a gyerekek hasonlóképpen válasszoljanak, énekelve beszéljenek. Nem várt gyermeki nyitottságra, ötletes megoldások-

ra bukkanhatunk a gyermekekben, és gátlásokra is természetesen, amelyek jelzés értékűek, feloldásra, segítségre várnak.

Alkalmazható bármilyen óra bevezetéseként.

#### *Zenés irodalmi percek*

Recitatív ének: versolvasás hangszeres zenére, tulajdonképpen beszéd, amelyet a zenekíséret énekké emel. Példa erre Storia *A Somewhat Something* című dala.

Szempontok, célok: interaktivitás, a zenei és szövegi ritmus egyeztetése, a lírai és prózai szövegek ritmusának kihangsúlyozása, érzékeltetése, a szöveg megzenésítése, az olvasás új dimenzióba helyezése, örömolvasás. A zenés irodalmi foglalkozás ugyanakkor esztétikai élmény, életstílus-alakítás, improvizálás, megosztott figyelem, rugalmas gondolkodás fejlesztése.

#### *Zeneajánlás:*

Jan A.P. Kaczmarek filmzenéi: Goodbye, Postscriptum, Neverland Piano Variation in Blue, Evening,

Danny Elfman filmzenéi: Edward Scissorhands-Ice Dance,

Lovász Irén: Belső hang című lemezének egyes darabjai.

#### *Irodalmi szöveg ajánlás:*

Radnóti Miklós: Éjszaka

Bereményi Géza: Csönded vagyok

Rabindranath Tagore: Áldozati énekek 5. (Gitanjali 2)

Weöres Sándor: A teljesség felé című kötet mottója – 'Egy apokrif János-evangéliumból'

Weöres Sándor: Tíz lépcső

Pilinszky János: Azt hiszem, Az ember itt, A nap születése

Alkalmazható magyar nyelv- és irodalomórán, de megfelelő szövegekkel akár idegennyelv-órákon is.

#### *Fogalmazásírás népdal szövegére*

Népdalkincsünk végtelen gazdagságú narráció-gyűjtemény, az élet egésze benne van, minden pillanat, ami számít, ami megemlíthető. Népdalaink kultúránk, magyarságunk alaprétegét jelentik, erőt, amely egymáshoz fűz. Szimbolikájuk gazdag, csakúgy, mint népművészetünk motívumai, formái, színei. Minden szónak története van. Klári néni tudta, hogy „a gyerekek a képzeletükkel fogadják a zenét” (Kokas, 1992, 39–42). Tudta, hogy csak inspirálni kell őket, mert érzik, ismerik. Bele tudnak bújni, azonosulnak vele, rábízák élénk gyermeki képzeletükre. Merjük gyermekeinkre bízni a népdalok tömör, de mozgalmas közléstörődékeit, hogy ők újrateremtsék azokat. Engedjük, hogy eloldozzák képzeletüket, és egy időre népdalhősökké lényegüljenek. Hagyjuk, hogy fedezzék fel önmagukat. Kokas Klárával merjünk hinni a gyermeki intuícióban, alkotóerőben, abban, hogy „a képzelet mindent tud. És mindig készenlétben áll, hogy hívásunkra megje-

„Képzetet, mozdulatot és zenét együttes élménnyé segíték”  
Kokas Klára

*lenjen... a legköznapiabb maszatos szobafal hajszálrepedéseiből is mesét bont elő.”* (Kokas, 2007, 2.).

Szempontok, célok: a diákok magyarságtudatának erősítése, fantázia- és kreativitásfejlesztés, fogalmazókészség fejlesztése, közös/páros munka, illetve alkotás, népdalértelmezés.

Leírás: a feladat ismert népdal szövegére írt mozgalmas leíró fogalmazás, amelyben meg kell jelenítenie a szöveg egészének, a történet részleteinek.

Közösen határozhatjuk meg a diákokkal a szöveghűség kritériumát. A feladat egyértelmű kezdőakkordjaként az egyén vagy csoport elénekli az alapul vett népdalt – amely lehet eltérő, esetleg lehet azonos is, és így jelentheti a közös kiindulópontot. Dolgozhatunk páros, illetve csoportos munkaformában, ez esetben kijelöljük a jegyzőt, sőt a kialakult történet dramatizálására is sor kerülhet. A feladategyüttest még komplexebbé tehetjük, ha végül egyéni vagy csoportos feladatként a kialakult történet illusztrálásával, lerajzolásával, megfestésével zárjuk a tevékenységet.

Népdalajánlás: Béreslegény, jól megrakd a szekered; Átalmennék én a Tiszán; Rámás csizmát visel a babám; A csitári hegyek alatt; Erdő, erdő, de magas a teteje; Csillagok, csillagok, szépen ragyogjatok; Hull a szilva a fáról, Tavaszi szél vizet áraszt.

Alkalmazható ének-zene és fogalmazásórán.

#### *Átváltozó jelenetek*

Kokas Klára pedagógiájának célja nem a hagyományos értelemben vett oktatás-nevelés vagy fejlesztés, hanem egy másik dimenziója a lelkek kölcsönhatásának, amikor egymást inspirálják a társak, egymás egyéniségét segítik kibontakozni a közösség tagjai, együttalkotásban gurítják el a fantáziát a jelenlevők, valami elképesztően személyeset, megismételhetetlent alkotva. Átváltozó táncoknak nevezett foglalkozásain arra kereste a helyzet adta lehetőségeket, hogy a gyerekek egyéni megnyilvánulásait előcsalagassa, mozgásba öntse a hallott zenét, összekapcsolja a vizualitást a hallási élményekkel, testbeszéd-közlésekre fordítsa a dallamot, ritmust, dinamikát. „*Képzetet, mozdulatot és zenét együttes élménnyé segíték*” (Kokas, 1998, 28.) – vallotta. Az átváltozó táncok alapköve az improvizáció, felfedezés, mozdulat, a táncban vetül ki a belső világ, az érzelmek, emlékek, terhek szavak mögötti tartalma. A zene kapcsolódik össze a tudatalattival, ösztönössel, rejtettel, és szabadul ki pantomim-üzenetté válva.

Az egyidőben történő zenére és belső tartalomra figyelés ugyancsak képességfejlesztés, a valóság megjelenítése.

Leírás: játsszuk el az átváltozást ezúttal nem zenére, hanem fölolvastott szépirodalmi szövegre spontán, megtervezetlen módon, amikor az átváltozás hasznolóképpen megtörténik, de irányítás, tervezés, előzetes megbeszélés nélkül, az érintettség, a megszólított-ság okán. Zene helyett folyamatosan hömpölygő történetre, novellára, népmesére elvárás nélkül, szabadon léphetnek be a szereplők, akik mozgással, arckifejezéssel közlik, tudatják kiletüket. A szöveg csak inspirál, de szabad a fantázia, történhetnek váratlan esemé-

nyek is, lehet több gyerek ugyanaz a szereplő, hozhat új fordulatot az interaktivitás. Fokozhatatlan egymásra figyelésben igazi történetek kerekedhetnek ki, miközben a gyerekek szerepválasztása is jelzés értékű.

Átváltozás ez is, csak hogy nem zenére, hanem szövegre, szavakra.

Szempontok, célok: interaktivitás, élményszerű tanulás, közösségi szellem, csoportmunka, spontaneitás, dramatikus, cselekvéses improvizáció, „együttjátás”, kreativitás, imagináció, a mozgáskoordináció, a mozgási önkifejezés képességének, érzelmek közlésének a fejlesztése. A hallott szöveg mozgássorrá alakítása, levetítése koreográfia általi közlésre, ugyanakkor esztétikai élmény. Az átváltozós jelenetek következképpen asszociációk, projekciók, kompozíciók, tehát én-közlések.

Történet- és meseajánlás: legalkalmasabbak a gyerekek számára ismeretlen mesék, történetek, amelyek meglepő és szokatlan fordulatokat, jellemeket, helyzeteket hoznak. Ezekre a gyerekek nem tudnak készülni, nem ismerik a történet befejezését. Célszerűen választott novellisztikus történetek azok, amelyek valós helyzetekbe hozzák a hallgatókat, életkorukhoz szabottak, saját életkérdéseiket vetik fel, figyelnek a csoporton belüli kapcsolatokra, szerepekre, konfliktusokra, ugyanakkor feszültségoldó hatásúak. Ajánlottak a Bibliai történetek, különböző novellák, Max Lucado-féle mesei történetek: *Értékes vagy, Az enyém vagy!*, Pilinszky János verses meséi: *A naphajú királyleány, A madár és a leány, Aranymadár.*

#### *Utógondolat*

Egészen sajátos utunkon, egyszemélyes mindennapi harcainkban egy új önmagunk felé szükségünk van bensőséges kapcsolatokra, érzelmi visszhangokra, provokatív kérdésfeltevésre, kölcsönhatásokra, spirituális élményekre, megértésre, szeretetre, egyszóval szükségünk van egymásra. Ehhez alkalmaznunk kell pedagógiánkat, viselkedésünket, minden tanultat ismételtén, naponta elfelejtve, mert holnap egy új te meg egy új én fog találkozni.

### **Irodalom**

Deszpot Gabriella (szerk.) (2012): *Kokas Klára és alapítványának bemutatása*. Kokas Klára Agape Zene-Életöröm Alapítvány kiadása, Budapest.

Kokas Klára (2007): *A deszka galaktikája*. In: Kokas Klára – Lájér Józsefné – Furka Bea – Kocsis Melinda: *Öröm, bűvös égi szikra*. Multimédiás DVD-rom tanításaimról. Szerzői kiadás, Budapest.

Kokas Klára (1992): *A zene felemeli kezeimet*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Kokas Klára (1998): *Öröm, bűvös égi szikra*. Akkor Zenei Kiadó, Budapest.

## Szélsziporka

Az ötujjas, ötsoros technika továbbfejlesztéseként mutatjuk be a *szélsziporka* módszerét és grafikai szervezőjét. Rövid, kötött szerkezetű (általában ötsoros), szabadon alkotott verset jelent, amely adott témában kreatív elemként gazdagítja a tanulási tevékenységet. Az eljárás a tanóra bármely mozzanatában alkalmazható, leg hatásosabban azonban a jelentésteremtés és a reflektálás mozzanatában. A tanulónak a megadott sémát kell kiegészítenie a saját gondolata, képzettársítása, véleménye, előfeltevése szerint. Annak függvényében, hogy éppen mikor és milyen kontextusban használjuk, alkothatunk humoros verset is. A módszert kisebb diákok is kedvelik, mert lehetőségük adódik kreativitásuk kibontakoztatására. Kiválóan alkalmazható a nyelvi kreativitás fejlesztésére, történet vázlatának írásakor, találós kérdésként, matematikai problémaként, idegen nyelvű tevékenységeken.

A technika alkalmazásának menete:

1. A szélsziporka ismertetése az írás alapelveinek bemutatásával kezdődik:

Az első sor kötött (*azt álmodtam*). Célja a fantázia és az asszociációk mozgósítása.

A második sor a személyes beleélést segíti, a témát határozza meg: *valaki, valami voltam*.

A történések helyszínét rögzíti a harmadik sor: a *hol?* kérdésre adott válasz.

A negyedik sorba az eseményeket, magát a történetet sűrítjük: *mi történt?*

Az ötödik sor a cselekvés módját, illetve a cselekvő állapotát rögzítheti a *hogyan?* kérdésre adott válasszal.

2. A sorokat a kérdések alapján kell összeállítani. A célnak alárendelve, korcsoport-hoz igazítva, nehezítésként elvárás lehet, hogy az alkotók figyeljenek valamilyen szinten a rímekre, ritmusra, szótagszámokra is.

3. A feladatot párban, kisebb csoportban is megoldhatják: közös verset is alkothatnak a téma kapcsán.

4. Megjegyzés: A versek megalkotása után szánjunk időt a bemutatásra és a megbeszélésre (Miért éppen annak a szerplőnek a helyzetébe álmodta magát? Miért éppen azon a helyen történtek a cselekvések? Esetleg értékeljék a társaik által írt szélsziporkákat, válasszák ki a nekik leginkább tetszőt stb.).

Alkalmazási javaslatok:

1. *Magyar nyelv és irodalom*

Azt álmodtam,

(Valaki vagy valami voltam): \_\_\_\_\_

(Hol?) \_\_\_\_\_

(Mi történt?) \_\_\_\_\_

(Hogyan?) \_\_\_\_\_

*2. Román nyelv*

Când visam,

(Eram cineva sau ceva): \_\_\_\_\_

(Unde?) \_\_\_\_\_

(Ce s-a întâmplat?) \_\_\_\_\_

(Cum?) \_\_\_\_\_

*3. Angol nyelv:*

In my dreams,

(I was who or what?) \_\_\_\_\_

(What happened?) \_\_\_\_\_

(How?) \_\_\_\_\_

Az alábbiakban két megoldást mutatunk be a tanulók munkáiból a *szélsziporka* alkalmazásának eredményeként.

*Történelem (Téma: Kolumbusz Kristóf)*

Azt álmodtam,

Kolumbusz Kristóf voltam,

Földön, vizen barangoltam,

Bátorság volt elindulni,

Véletlenül új földrészen – Amerikában – kötöttünk ki.

*Magyar nyelv és irodalom (Téma: A mese)*

Azt álmodtam,

törpe voltam,

erdő mélyén

kóboroltam,

vidáman.

## Relaxációs workshop a váradi Posticumban

A nagyváradi Posticum Ifjúsági Kulturális Egyesület meghívására az *Iskola másként* hét keretében április 18-án és 19-én a Magyar Relaxációs és Szimbólumterápiás Egyesület munkatársai tartottak relaxációs műhelyfoglalkozást. A Bagdy Emőke szakpszichológus, pszichoterapeuta vezette, pszichológusokból álló szakkoordinátori csapat két délelőttön át osztályközösségek és pedagógusaik számára nyújtott ízeletet a stresszoldás technikáiból. A műhelymunkák párhuzamosan zajlottak a Posticum teremeiben, így a két nap során harminchat osztályközösség, vagyis körülbelül 1300 diák és 50 pedagógus vehetett részt a programban. A célcsoport minden iskolai korosztályt magába foglalt, így előkészítő osztályok és végzős diákok is bekapcsolódhattak a tartalmas workshopba. Bár a teljes relaxációs módszer elsajátítása több tíz órát is igénybe venne, a lazítás hétköznapi gyakorlásának mikéntjébe való belekóstolás is hasznosnak bizonyult, és nagy lelkesedéssel töltötte el a gyerekeket és a kísérő pedagógusokat egyaránt. De mit is nyújthat ez a módszer?

„Ezek azok az iskolai keretek között alkalmazható gyakorlatok, amelyek a gyermekek ún. kulcskompetenciáinak megerősítésére, stresszkezelésük javítására, szorongásaik, feszültségeik oldódására, analógiás gondolkodásuk, kreativitásuk fejlesztésére, testképük, testi tudatosságuk, énképük, személyiségük harmonizálására szolgálnak” – olvashatjuk a Magyar Relaxációs és Szimbólumterápiás Egyesület honlapján.

Egy-egy osztály érkezésekor zsongott a Posticum a lelkes gyerekhangoktól, de miután mindannyian elhelyezkedtek a beosztás szerinti termekben, csendbe borult a ház, csak halk zene és csendes beszélgetések hangja szivárgott ki a folyosóra. A gyerekek könnyű, stresszoldó gyakorlatok során szabadulhattak meg a zajos külvilágból hozott ingerdömpingtől. A workshop során elsajátíthattak néhány nagyon egyszerű, akár iskolai közegben is alkalmazható módszert: a légzésgyakorlatok, a vétagokat megmozgató apró tornagyakorlatok, a képzettársítások és irányított gondolatok segítségével megtanulták rövid idő alatt átlendíteni magukat egy-egy hirtelen adódó, átmeneti stresszállapoton.

Persze joggal érezzük, hogy súlyos és hosszantartó stresszállapotnak a kezelésére nem elegendő egy egyszerű gyakorlatsor. Az egy-egy órás foglalkozásokra tagolt diákreaxációs workshopnak nem is volt célja minden problémára gyógyírt nyújtani. Hogyan is segíthetne elmélyült családi problémákon, a szegénységgel járó mindennapi küzdelmeken, vagy akár egy mélységes szerelmi bánaton néhány karlendítés, mély belégzés, vagy az elménken átvillanó pozitív gondolat? Ha jobban belegondolunk, stresszhelyzetben – a feszültség oldására – testünk önmagától, ösztönösen is ezeket a gyakorlatokat produkálja: nagyokat sóhajtozunk, ingerült, látványos, energikus mozdulatokat teszünk, lényünk egésze megpróbál valamilyen módon szabadulni a feszültség terhe alól. Szükséges-e tehát az ösztönös testi reakciókon túl is kicsikarnunk a felületes lelki békét önmagunkból? Miért jó az, hogy bármi áron szabadulni akarunk a stresszérzettől,



miközben az is a természetes reakcióink egyike számunkra nem kedvező élethelyzetekre? Miért kellene mindig jól éreznünk magunkat? Nem ellentmondásos vajon, hogy külső beavatkozással érzük el mindenáron a rosszérzettől való szabadulást, miközben nem árt időnként akár komolyabb stresszt is megélnünk? – A stressz vézscsengőként figyelmeztet a feszültségterhes helyzetekre, és akár ez a felfokozott érzelmi állapot is kivethet a pillanatnyi slamasztikából bennünket. Igen ám, de van olyan stressz, ami hosszú távon ártalmas lehet, miközben kifejezetten kártékony hatással van az azonnali teljesítményre is. Az iskolai stressz sokszor megbénítja a diákot, még akkor is, ha felkészült az adott tantárgyból. A felelőssel járó nyilvánosság, a számonkérés okozta feszültség, olykor a megfelelni akarás, a többiek gúnyolódásától való félelem, alkalmanként a szülői szigorótól való rettegés teljesen kiszoríthatja a kompetenciákat, a tárgyi tudást, és a diák önmagához képest is jóval gyengébben tud teljesíteni. Az ilyen típusú vizsgadrukknak nagyon hasznos lehet a pár perc alatt elvégezhető relaxációs gyakorlatsor. Ezek ugyan nem enyhítenek a szülői szigoron, de a közvetlen eredményt mégis jó irányba befolyásolhatják, így akár a járulékos, avagy közvetett kellemetlenségektől is megszabadulhat a gyerek. Tehát azoktól a rossz stresszektől válhatnak meg ezzel a módszerrel, még ha olykor csak átmenetileg is, amelyek károsan hatnak teljesítőképeségükre, görcsössé, szorongóvá teszik éles versenyhelyzetekben vagy különböző megmérettetések alkalmával.

A nagyváradi szervezők remélik, hogy az a közel másfélezer diák a maga javára fordíthatja az elsajátított módszert, és ha nem is minden feszültség, de legalább az iskolai stressz oldásában mindannyiuk segítségére lesz.

A programról készült rövidfilm itt tekinthető meg: <https://youtu.be/6Gj7S4RWbuw>.



## Apának lenni apák napján

„Hogyan is kellene apának lenni?  
Igazi receptet még nem írt senki.”  
(Aranyosi Ervin: *Apának lenni*)

V alóban, igazi receptet a gyermekneveléshez nem ad senki az apukáknak, viszont jelenlétük, gondoskodásuk nélkülözhetetlen a kiegyensúlyozott érzelmi fejlődéshez. Az édesapák kissé másképpen foglalkoznak a gyermekekkel, így tőlük mást tanulnak, mint az édesanyjuktól. Óvodapedagógusként fontosnak tartjuk jelenlétüket az óvodai életben is. Becsalogatni azonban őket ebbe a varázslatos, fantáziadús, játékos világba kihívást jelent. Beszélhetünk nekik az óvodáskorú gyermek alapvető tevékenységének fontosságáról, viszont mélyebben szánt a játék üzente, ha azt maguk is megtapasztalják.

A játékos együttlét lehetőséget nyújt a résztvevők (apa-fia) közötti érzelmi kapcsolódásra, a bizalom megerősödésére.

A többéves tapasztalat során egyértelművé vált számunkra, hogy nem az úgynevezett „hagyományos szerepek” megtekintésére kell meghívni őket, ahol szemlélődőként vannak jelen, hanem aktív „játékosként” érdemes bevonnunk őket. Immár ötödik éve, hogy többszöri átgondolás után kolléganőmmel úgy döntöttünk, hogy március 15-e lesz az a nap, amelyik alkalmas arra, hogy kizárólag az édesapákat hívjuk meg nyílt napra, közös tevékenységre. Úgy gondoljuk, hogy nem a 12 pontról, a véres csatákról szükséges ilyenkor beszélni, hanem a mondókák, lovagoltatók, énekek, közös próbatételek, a mesei keret adhatja azt az ünneplés hangulatot, amit ebben a korban be tudnak fogadni az óvodás korú gyermekek. A múlt előtt tisztelegve az édesapák és gyermekek egyaránt átéljük, hogy milyen határozottan, megértőnek, elesettnek, vigasztalónak, legyőzöttnek, nyertesnek, vesztesnek, erősnek, gyorsnak, bátornak, gondoskodónak, segítőkésznek, trappoló paripának lenni röpké másfél óra alatt.

A tervezéskor szem előtt tartottuk azt, hogy egy édesapa férfimintát mutat a gyermek számára viselkedésben, gondolkodásban, problémamegoldásban. A játékos együttlét lehetőséget nyújt a résztvevők (apa-fia) közötti érzelmi kapcsolódásra, a bizalom megerősödésére, mindamelllett, hogy nagy hangsúlyt fektetünk a testi gyakorlatokra és az értelmi próbákra is. Kreativitásukat, alkotóképességüket is megtapasztalhatják a közös barkácsolás alkalmával.

Mivel az apukák léptek a lovak szerepébe, megválaszthatták, hogy nyakukba vagy hátukra veszik kis lovasaikat, a huszárokat.

A tevékenységet rendszerint a játékok során felhasznált kellékek elkészítésével indítjuk. A lányok és a fiúk differenciáltan kapnak feladatot, például a fiúk csákót, kardot, lovat készítenek, a lányok zászlót, zsebkendőt, pártát. Ebben a tanévben kis- és középcsoportunk volt, emiatt kissé eltértünk a szokásunktól, mindenki számára ugyanazt a játékot ajánlottuk fel. Fontosnak tartjuk, hogy valóban felajánlás legyen csupán, hiszen van, aki az első percekben csak szemlélődik, később jön meg a játék kedve. Legyen lehetősége bármikor ki- vagy belépni a játékba. Az apukákat érte az első kihívás: fel-

adatként azt kapták, hogy gyerekeiket kiváltsák egy játék során. A gyermekek, azaz a huszárok kiváltásakor ismert dalok hangzottak el: *Hívjad a, hívjad a falovacskát, Sárga csikó, csengő rajta, Volt egy fakatona*. Így az apukák is megtanulták a dalokat, vagy felismerhették a gyerekek által dúdolt éneket. Az énekfűzért közös énekléssel, a Kossuth-nótával zártuk. A hangbemelegítés után következett a test megmozgatása. A kis huszárok megülték lovaikat, és mondókázás közepette elkezdődött a trappolás, lovagolás gyakorlása. Mivel az apukák léptek a lovak szerepébe, megválaszthatták, hogy nyakukba vagy hátukra veszik kis lovasaikat, a huszárokat. A próbatételek sorozata nem ért itt véget, következett a jó hallás, a figyelmesség felmérése különböző játéktípusok által. Ilyen például az *1, 2, 3, bummm* játék, amelyben a fejszámolás során 4 helyett bummot kellett mondani a soron következőnek. Kiemelkedő pillanat volt a *Haragszom, haragszom rád* nevű játék egyik momentumja, amikor a kis lovasok – a gyermekek – azt az üzenetet kapták, hogy „haragszom, haragszom rád, mert nem adtál puszit a lovadnak!”. Ezekben a pillanatokban cuppanós puszik, mosolygós lovasok, boldog, csillogó szemű paripa apukák töltötték be a teret. Bátran merem ajánlani ezt a játékot, hiszen azzal, hogy utasításokat adunk a lónak, lovasnak, be tudjuk lopni egyszerű ló-lovas kapcsolatba a szeretet kifejezésének elemeit. A bizalmi kapcsolat bizonyágtétele után nem maradt más hátra, minthogy gyorsaságról, erőnlétről, együttműködésről tegyen tanúbizonyságot a ló és a lovasa a csapatzászló többszöri megszerzésével. Végül levezetésként közösen elkészítették a játéklovat, amely otthon, újabb közös játéknak, boldog perceknek mozgatórugója lehet.

Természetesen, mint minden tevékenység megtervezésekor, figyelembe kell venni a csoport összetételét, a csoport mozgékonyágát, a gyermekek életkorát, az apukák viszonyulását a játékos tevékenység ötletéhez. A jelenlegi csoportban második alkalommal szerveztünk hasonló tevékenységet az apák számára, viszont a résztvevő édesapák között volt olyan, aki már negyedik-ötödik alkalommal vett részt apáknak szánt óvodai tevékenységen. Az ő pozitív visszajelzéseik bátorítanak egy újabb alkalom megszervezésére. Az „igazi receptet” ugyan pedagógusként sem adhatjuk meg a szülőknek, viszont örömteli, játékos élménnyel bármikor hozzájárulhatunk a minőségi idő eltöltéséhez, és meg erősíthetjük az édesapák és gyermekeik közötti kapcsolatot.

Cseh Emőke, Mureşan Réka

## Szülői értekezlet másként

„Honnan jön az a képességünk, hogy folyamatosan szeressünk valakit, aki történetesen különbözik tőlünk? Talán nem mindenki gondolja így, de én meg vagyok győződve arról, hogy az elfogadást, mint elsődleges hozzáállást kell megtanulnunk...”  
(Thomas Gordon)

A fenti idézet híven tükrözi pedagógiai hitvallásunkat. Nevelőmunkánk során arra törekszünk, hogy esztétikus környezetben, a személyi és tárgyi feltételek biztosításával próbáljuk segíteni az óvodás gyermekek harmonikus fejlődését. A nevelés hatékonysága érdekében fontosnak tartjuk a szoros kapcsolattartást óvodás gyermekeink szüleivel is, ugyanis a gyermek fejlődése nagymértékben függ a családtól, ahonnan érkezik. A család a gyermek óvodai beiratkozásától kezdődően, az óvodába lépéstől számítva folyamatos napi kapcsolatban áll az óvodával, az óvónőkkel. A két különböző környezetben szerzett információkat, szokásokat, attitűdöket a gyermek hordozza, és úgy közvetíti, ahogyan az benne tükröződik.

Minden tanév első szülői értekezletén drámapedagógiai játékok bevetésével igyekszünk megismerni egymást, az új szülőket és gondolataikat gyermekeikről.

A neveléssel és a gyermekek fejlődésével kapcsolatban évente 3-4 alkalommal szülői értekezletet tartunk, ahol tájékoztatjuk a szülőket egy-egy időszak nevelői munkájának tartalmáról. Beszámolunk a gyermekek által elért eredményekről, lehetőséget adunk bármilyen téma, probléma megbeszélésére. Az értekezletekhez közvetlenebb beszélgetésre alkalmas környezetet alakítunk ki az asztalok, székek körbehelyezésével. Így, oldottabb formában, a nevelőpartneri viszony is jobban érzékelhető. A szülői értekezleten az óvodát, a csoportot, a gyermekeket, a szülőket érintő legfontosabb témák, feladatok, programok, problémák mellett egymás

megismerésére, az egymásra hangolódásra is nagy figyelmet fordítunk. Minden tanév első szülői értekezletén drámapedagógiai játékok bevetésével igyekszünk megismerni egymást, az új szülőket és gondolataikat gyermekeikről. Az első ilyen játék a *Névlánc*, amelynek során a szülők úgy mutatkoznak be, hogy a saját keresztnévükből és a gyermekéből egy jelzős szó szerkezetet alkotnak, például ha az anyuka Kinga, a gyermek pedig Krisztián, akkor anyuka Kingás Krisztiánként mutatkozik be. Lehet fordítva is, előbb a gyermek neve, utána a szülőé: Krisztiános Kinga. Egy lehetséges változat arra, hogy a szülő a gyermek nevét mutassa be úgy, hogy a vezetékneve helyett egy tulajdonságát

Az óvónőknek van egy varázsboltjuk, ahol csak jó tulajdonságok találhatóak.

árulja el: Örökmozgó Krisztián – így már indulásból megtudunk egy jellemzőt a gyermekről az éppen ott tartózkodó szülő keresztnéve mellett.

A következő gyakran alkalmazott játék lehet a *Gyermezem szimbóluma*. A szülő lerajzolja a gyermeke szimbólumát. Ha a szülők nem értik a szimbólum szót, akkor egyszerű magyarázattal szolgál a

tanító: melyik tárgy, élőlény vagy fogalom jelképezné a gyermekét. Nem a rajzok művészi értéke a lényeg. A szimbólumokat név nélkül felragasztjuk egy kartonra. Ekkor mindenki megnézi, s eldönti: ha az övé nem lenne ott, melyik lehetne az ő gyerekéé is. Rendszerint egy hétig kinn vannak a falon a szimbólumok, és a gyermekek maguk derítik ki, hogy ki kicsoda, tőlük meg mi is megtudhatjuk.

Egy másik kedvelt játék az *Egymás gyermekének bemutatása*. A szülők párt választanak maguknak, lehetőleg olyat, akit kevésbé ismernek. 4–6 percig beszélhetnek gyermekükről, megosztva az adott időt. Utána a párból az egyik szülő a másik mögé áll, és úgy mutatja be az előtte ülő gyermekét, mintha az a sajátja lenne. Ha valaki olyasmit mond, ami nem felel meg pontosan a valóságnak, a valódi szülő nem reagálhat rá. A bemutatást csere követi. Végül, mikor mindenki sorra került, a párok megbeszélik, mennyire voltak hitelesek, jól emlékeztek-e a hallottakra. Ennél a játéknál fontos betartani, hogy a kezdetén, amikor a párok beszélgetnek gyermekükről, még ne tudják, milyen feladat vár rájuk.

Nem maradhat el a *Varázsbolt* című játék sem. Az óvónőknek van egy varázsboltjuk, ahol csak jó tulajdonságok találhatóak. A szülő vehet a gyermekének ebből a boltból egy jó tulajdonságot, amire szüksége van, de szintén a gyermekének egy jó tulajdonságával kell fizetnie, olyannal, melyből sok van a gyermekében. Jót jóért. Ez a játék sokat segít nekünk, óvónőknek a gyermek megismerésében, ám a szülőnek is megerősítés lehet, hogy nem csak az ő gyermekének van szüksége – például – türelemre.

Az *Életfa* elnevezésű játék során a szülőknek a gyermekük életfáját kell lerajzolniuk. Amikor mindenki elkészült, körbeadják. A szülők, mikor megkapják a mellettük ülő rajzát, ráírnak egy gondolatot, amit a rajz előcsalogat belőlük. Amikor visszaérkezik a rajz a gazdájához, a szülő elolvassa a megjegyzéseket, és hangosan megfogalmazhatja, ha valaminek örvend. A rajzokra utólag írják rá a gyermek nevét. Az életfákat összeszedjük, megnézzük, elolvassuk a megjegyzéseket, és bizony sokszor elgondolkodunk rajtuk.

*Nyílt napok* alkalmával is lehetőséget adunk óvodásaink szüleinek, hogy bepillantást nyerjenek az óvodai életbe. Ilyenkor egy mindennapi foglalkozásra hívjuk meg a szülőket, amikor a heti témának megfelelő integrált tevékenységekbe kapcsolódhatnak be gyermekeik mellett. A szülőkkel tervezett tevékenységeink során törekszünk a megható, összefogó, tartalmas együttlétre.

Nevelő munkánkból fontosnak tartjuk kiemelni az elmúlt év során lebonyolított szülő-gyermek projektet, amelynek a *Gyermezem szereti* címet adtuk. A projekt keretében az egyik vagy mindkét szülő és a csoportunkba járó gyermek kiválaszthattak egy közös témát, és azt bemutatták a csoport előtt portfólió, fényképek, térképek, rajzok vagy festmények segítségével.

Egy másik fél évig tartó projekt a *Szülők tanítanak* címet viselte. Beosztottunk minden hétre egy vagy két szülőt, akik heti témánknak megfelelően készültek egy tevékenység lebonyolítására.

Csoportunkban fontos helyet foglal el a hagyományok őrzése, ápolása is. A magyar tagozat egyik kiemelkedő eseménye óvodánkban a *Márton-napozás*, amikor a saját készítésű lámpásokkal, énekelve vonulunk körbe az óvoda udvarán a szülőkkel együtt. Valódi libákat nézünk, majd libazsíros kenyeret, meleg teát fogyasztunk a tábortűz ropogó lángja mellett, a szülők az újbort is megkóstolhatják. A magyar csoportok együtt főzik meg a nagy üstben a szilvaízet. Előzetesen a szülőkkel együtt kimagozzuk a szilvát, tüzet rakunk. Miután elkészült az adalékmentes, természetes szilvaíz, a kemencében sült ropogós házi kenyérral el is fogyasztjuk.

A *Szüreti bál* is sajátos, egyedi megszervezésben lát napvilágot. Városi gyermekek lévén óriási élményt jelentett lovas szekéren, székely ruhában szüreti dalokat énekelni a szülők kíséretében. Ezeknek az élményeknek igazából így, együtt megélve van jelentőségük, hangulatuk, súlyuk, telítettségük.

Kiemelkedő helyet foglal el csoportunkban az *Anyák napja* megünneplése. Az anyák napi együttlétek alkalmával minden évben nagy hangsúlyt fektetünk az érzelmi nevelésre. A gyerekekkel a közös vers és ének bemutatása mellett mindig valamilyen meglepetéssel készülünk az édesanyáknak. Például a tavalyi tanévben a mellettünk levő csoportot átalakítottuk cukrászdává. Minden gyermek egy kis asztal mellett várta az édesanyját, egy asztalnál csak egy gyereknek és az édesanyjának volt hely biztosítva. Az asztalon a gyermek által készített váza és virág állt, egy üdvözlőlap a gyerek fényképével, tányér, kiskanál és pohár. Az anyukák a *Mama, kérlek, meséld el nekem* kezdetű Koncz Zsuzsa dalra egyenként léptek be a terembe, és helyet foglaltak saját gyermekük mellett. Ezután az édesanyák megtekinthették a kivetítőn azt a kis filmet, amelyben gyerekeik elmondják, hogy miért szeretik az édesanyjukat „olyan nagyon”. A cukrászdában végül tortával kínáltuk meg az édesanyákat.

Az idén az édesanyákat meghívtuk egy kirándulásra az Érzelmek Birodalmába. Különböző színű szigetekre látogattunk el, ahol mindig más érzelmekkel találkozhattak gyermekeikkel közösen. Minden szigeten lehetőséget adtunk nekik, hogy elmondhassák, hogy mit éreznek. A sárga szigeten például a boldogság, a mosoly volt a domináns. Eljátszottuk a *Kapu és fal* című drámajátékot. A csoport körbe áll, egy önként vállalkozó kimegy a teremből. Választunk két egymás mellett állót, ők lesznek a titkos kapu, a többiek falak. A falak feladata, hogy elutasítóan nézzenek, a kapuknak pedig hívogatóan! A visszatérő a kör közepére áll, és keresi a kaput a szemeket figyelve, hogy kijusson. Ha falak felé lép, a falak összezárulnak, vállukat összeérintik. Ha a kapunál – a két kiválasztott között – próbál kijutni, félreállnak és kiengedik. Könnyebb, ha mimikával is üzenhetünk, nehezebb, ha csak szemekkel.

Miután elkészült az adalékmentes, természetes szilvaíz, a kemencében sült ropogós házi kenyérral el is fogyasztjuk.

Meggyőződésünk, hogy a nevelés és oktatás folyamatában kiemelkedő szerepe van a pedagógus-szülő-gyermek kapcsolatrendszerének.

Ezt követően a zöld szigetre érkeztünk, ahol nyugalom és harmónia fogadta a kirándulókat. Ezen a szigeten minden gyerek elmondott három fontosabb dolgot az édesanyjáról. A kék szigeten eljátszottuk a *Bizalmi vezetés* című drámajátékot, ahol a gyermekek vezették a becsukott szemmel közlekedő anyukákat. A szürke szigeten a szomorú királyt vigasztalták meg, gesztusokkal és szóban. Egy gyerek fejére helyeztünk egy koronát. Ő volt a király, akit megvigasztaltunk. A legnagyobb meglepetés a piros szigeten, a szeretet

szigetén várta őket, ami a másik teremben volt berendezve. Titokban meghívtunk minden apukát, akik piros rózsával kaput alkottak, és zenével várták az édesanyákat és gyerekeket. A piros szigeten a család meghallgatta a *Mese a sündisznóról, aki mindig arra vágyott, hogy megsimogassák* című mesét. A szigeten a család egy táncot is tanult, amit együtt – apa, anya és gyermek – eltáncoltak. A gyermekek az apukákat is felköszöntötték egy verssel. Közös meglepetésként a kivetítőn azt a kis filmet, amelyben a gyerekek elmondják, hogy miért szeretik az édesapjukat. Nagyon megható pillanatokat éltek át a családok ezen a szigeten. Az együttlét piknikezéssel zárult, amelyet az apukák szerveztek meg.

Meggyőződésünk, hogy a nevelés és oktatás folyamatában kiemelkedő szerepe van a pedagógus-szülő-gyermek kapcsolatrendszerének, a bizalomra épülő együttműködésnek. A folyamatos kommunikáción alapuló, „élő” szülő-óvónő kapcsolat, a közös alapon nyugvó, egységes nevelés, egymás kölcsönös tiszteletben tartása segíti elő leginkább a gyermekek fejlődését, ami a pedagógus és a szülő számára egyaránt elsődleges. Reméljük, hogy írásunkkal hozzásegítjük az olvasót a pedagógusok és szülők közötti szövetség fontosságának tudatosításához.

Fazakas Emese és Tódor Erika Mária (szerk):

## Új oktatásterminológiai szótár

Több mint egy évtizede indította útjára az Anyanyelvpolók Erdélyi Szövetsége azt a szótársorozatot, amely keretében a 2015. év folyamán megjelent a *Magyar–román oktatásterminológiai szótár*. A szótársorozat elindítását az a valós igény teremtette meg, hogy az elmúlt évszázad folyamán a kisebbségi létből fakadóan az egyes régiókban szétfejlődni látszó magyar szaknyelvek terminológiáját egymáshoz közelítse. Az egyes szakterületekhez kapcsolódó, a különböző régiókban az államnyelv hatására kialakult sajátos kifejezések, terminusok sokszor nem felelnek meg a magyarországi standard szaknyelvi változatoknak, így természetes az az igény, hogy a romániai magyar nyelvhasználat keretein belül próbáljuk megmutatni az egy-egy szakterülethez kapcsolódó szókincset, és mindezt kétnyelvű szótárak formájában bocsássuk az olvasó kezébe.

Az egyes szakszótáraknak elsősorban a román szókincsből kiinduló változata került megszerkesztésre, így jelent meg 2009-ben Benő Attila, Fazakas Emese és Sárosi Márdírosz Krisztina szerkesztésében a *Román–magyar oktatásterminológiai szótár* (Szabó T. Attila Nyelvi Intézet, Anyanyelvpolók Erdélyi Szövetsége Kiadó, Sepsiszentgyörgy). Mivel az oktatás intézményrendszere és szervezési kerete folyamatos változásban van, és a román szakszókincs sincs még teljes mértékben letisztázva, elég nehéz volt követni a változásokat, illetve megtalálni azokat a kifejezéseket, amelyek ne az éppen változóban, kialakulóban levő terminológiát tükrözzék. A nyelvi forrásokat ekkor a szak- és értelmező szótárak, az oktatásra vonatkozó szabályok, törvények, pedagógiai szaklapok és internetes anyagok jelentették.

A magyar–román szótár megírásakor részben könnyebb volt a szerkesztők dolga, mivel a címszavak összeállításához több Magyarországon megjelent szótárt, lexikont, pedagógiai szakmunkát, a tanárképzésben gyakran használt szakirodalom szójegyzékeit lehetett használni. Azonban egyik szótár esetében sem volt könnyű mindig megfeleltetni a célnyelvi kifejezéseket a kiinduló nyelveknek. Ez a nehézség elsősorban nem a változóban levő terminológiának tudható be, hanem annak, hogy nemcsak e két ország intézményrendszere változik majdnem folyamatosan, hanem az európai minták is hasonlóan alakulnak. Emellett több esetben számolhatunk azzal, hogy a két ország intézményrendszere, módszertana, szervezési kerete több esetben eltérő, így sokkal nehezebb megtalálni a megfelelőket nyelvi szinten is. Szintén nehézséget okozott az is, hogy bizonyos fogalmak rokon értelműként jelennek meg az oktatásról való beszédben, holott ezek nem egymás szinonimái (pl. az *eljárás*, *módszer*, *stratégia* vagy a *kompetencia*, *készség*, *képesség*). Az oktatáshoz kapcsolódó szavak esetében azzal is számolnunk kellett, hogy a romániai magyar beszélők, valamint a szakemberek nyelvébe is az egyes terminusok a nemzetközi szakirodalom felől ugyan, de az államnyelv szűrőjén keresztül kerültek be, így sokszor szembesülnek a szakemberek azzal, hogy a Romániában leggyakrab-

ban használt szó nem a Magyarországon elterjedt és bevett terminus (pl. a *prevenció, redukál, referál* stb.). Ebben az esetben a szótárírónak is gondot jelent az, hogy a standard magyar vagy a romániai magyar nyelvváltozatban már meghonosodott terminusokat tüntesse-e fel a szótárban. A szerkesztők a legtöbb esetben úgy döntöttek, hogy mindkét változatot megjelenítik. Pl. így került bele a Magyarországon nem ismeretes *bentlakás* is a *kollégium* mellett.

A címszavak kiválasztása tekintetében is el kellett dönteni: csak a szűk szaknyelvi terminusokat vesszük-e be a szótárba, vagy megpróbáljuk úgy tágítani a szakszókincset, hogy az oktatással kapcsolatban elhangzó beszédben gyakrabban előforduló, de nem kimondottan ehhez a szaknyelvhez tartozó kifejezéseket is felsorakoztassuk. Emiatt kerültek be pl. olyan címszavak, mint: *átirat, döntés, igazgató, körülmény, szándéknyilatkozat* stb. Természetesen ezekben az esetekben – amikor több célnyelvi megfelelővel is rendelkezünk – az oktatáshoz kapcsolódó jelentéseket vettük csak tekintetbe, és olyan szókapcsolatokkal próbáltuk megvilágítani ezeket, amelyek gyakrabban előkerülhetnek az oktatásról szóló beszédhelyzetekben. Pl. az *elbukik* igének csak a vizsgákra, vizsgázásra vonatkozó jelentése került be a szótárba, valamint az *elbukik a vizsgán* szókapcsolat.

A címszavakat természetesen betűrendben közöltük, és ezeken belül elkülönítettünk annyi jelentést, amennyi szükséges volt a szakszókincs szempontjából. Ezeket a jelentéseket külön számok alá soroltuk be, a legtöbb esetben példáztuk szókapcsolatokkal is. Pl. **ismétlő** **1.** care repetă; *a kérdést ~ tanár profesor care repetă întrebarea*; **2.** recapitulativ; *~ feladat exercițiu recapitulativ*; **3.** repetent; *~ tanuló elev repetent*. Tehát az egyes szókapcsolatokat bokrosítva a címszavak alá, az adott jelentéshez besorolva találja meg a szótárhasználó. A könnyen visszakereshetőség érdekében igyekeztünk több címszó alá is beszerkeszteni egy-egy szintagmát. Nyelvtani kategóriákkal nem terheltük a szótárat, csupán olyan esetekben jelöljük a szófajokat, amikor a címszónak több szófaji értéke lehet, és ezekre a célnyelven más megfelelőket használunk. Pl. **oktató** **I.** *adj.* didactic, pedagogic. – **II.** **s.** **1.** instructor; **2.** pedagog. Ha bizonyos közszói vagy más szakterületen használatos szó csak szókapcsolatban fordul elő az oktatással kapcsolatosan, akkor az adott címszó után csak ezt a frazémát tüntettük fel. Pl. **szabadkézi:** *~ rajz desen liber*.

Természetesen egy ilyen szótár összeállításakor nem lehet a teljesség igényével dolgozni, hiszen egy viszonylag kis terjedelmű, inkább általánosnak mondható szótár esetében ez nem is valósítható meg. Ennek ellenére reméljük, hogy azok, akiknek kérdései adódnak az oktatásban használatos szakszókincssel kapcsolatban, haszonnal forgatják a szótárt.

(Szabó T. Attila Nyelvi Intézet, Anyanyelvápolók Erdélyi Szövetsége Kiadó, Sepsiszentgyörgy, 2015)



## Anyanyelvoktatás – Irányok és törésvonalak

Az *Anyanyelvoktatás – Irányok és törésvonalak* című, Pletl Rita által szerkesztett kötet az anyanyelvi képességek fejlesztésének problémakörét átkaroló, több évre kiterjedő kutatások eredményeit tartalmazó, *Anyanyelvoktatás* fedőcím alatt futó kiadvány negyedik kötete. A szerzők, mint egy jól összeintegrálódott kutatócsoport tagjai, mindenekelőtt azt a közös célt követték, hogy az anyanyelvoktatás iránt elkötelezett pedagógusok számára ismertté tegyenek akár hazai, akár nemzetközi eredménymérésekben jól bevált eljárásokat, módszereket és technikákat. A kötet tehát olyan információkat ad közre, amelyek vonatkozásában majd mindig szűkülünk, amelyekre mindig nagy szükségünk van ahhoz, hogy az anyanyelvi képességek fejlesztését sikeresebben tudjuk végezni. Ugyanis tájainkon az anyanyelvi rendszer iskolai fejlesztése, annak talán valamennyi vetületében, folyamatosan olyan kihívásokat állít előtérbe, amelyek megoldása szüntelenül újabb és újabb módszertani ismeretek birtoklását követelik meg. Ennek az igénynek tesz eleget a most bemutatásra kerülő kötet, amelynek öt tanulmányában az anyanyelvi képességek felméréseinek komplex problematikája, valamint – nyilván a mérési adatoknak megfelelően – az iskolai anyanyelvoktatás minőségnevelésének lehetséges útjai kerülnek az elemzések középpontjába.

Pletl Rita a kisebbségi körülmények között zajló anyanyelvoktatás sajátosságait, a tudáskonceptiók és mérésmetodológia elemeit, az anyanyelvi tudásszintmérések és képességvizsgálatok konkrét lehetőségeit mutatja be. Kivételes hangsúlyt fektet az anyanyelvi képességvizsgálatok kibontakozásának történeti aspektusaira. Ezek összefüggésében részletesen kitér az anyanyelvoktatás alapvető sajátosságaira is, melyek széleskörű elemzése számos érdekes és releváns adatot hoz felszínre. A szerző abból az általános elméleti alapvetésből indul ki, mely szerint a romániai magyar anyanyelvű és magyar nyelven tanuló diákok körében végzett képességvizsgálatok eredményeinek alakulásából számos lényeges tanulságot lehet levonni, mindenekelőtt olyanokat, amelyek az elkövetkezőkben az anyanyelvoktatás hatékonysága növelésének előfeltételeit testesíthetik meg. Közvetlenül hasznosítható információk birtokába jut az olvasó a tanulmány második részében is, amelyben a szerző magyarországi és nemzetközi vizsgálatokban kidolgozott tudáskonceptiókat mutat be, és ezzel párhuzamosan különböző felmérési és mérési metodikákat ír le. Ugyancsak gyakorlati szempontból értékes a tanulmány harmadik része is, amely az anyanyelvi képességek konkrét vizsgálatának változatos megvalósítási lehetőségeit taglalja meglehetősen aprólékosan. A bemutatott kötet első, relatíve nagyobb terjedelmű tanulmányának értékét számottevően fokozza az a következtetés, amely általánosan is azt állapítja meg, hogy a kisebbségi oktatásban – az azzal járó számos hiányosság és anakronisztikus elem ellenére is – sikeresen meg lehet (és nyilván meg kell) való-

Abból a megcáfolhatatlan alap gondolatból indul ki, miszerint az információs, illetve a tudásra és a tanulásra alapuló társadalom hatványozottan igényli a megfelelő szintű anyanyelvi kompetenciát és műveltséget.

sítani azokat a képesség-, illetve eredményméréseket, amelyek a minőségjavítás elengedhetetlen premisszáit alkotják.

Horváth Zsófia Irén az írásos tanulói önjellemzések vizsgálatáról közöl egyfajta kutatásmethodikai segédletet, melyben részletesen kitér a pszichológiai tartalomelemzés módszerének technikájára, formáira és sajátosságaira, mindenképp a human-, illetve társadalomtudományok, valamint a pedagógusi pálya vonatkozásában. A szerző – többek között – az írásos önjellemzések feldolgozásának komplex folyamatát elemzi, bemutatja központi fontosságú vetületeit, fő alapelemeit, technikáit és

módozatait. Érdeme, hogy mindezek leírásában kitér a módszernek az oktatási-nevelési folyamatban történő konkrét felhasználási lehetőségeire is, segítséget nyújtva a gyakorló tanárok számára a tanulók megismerésének kérdésében. Többek között arra a következtetésre jut, hogy az írásos önjellemzés viszonylag hatásos módszer a tanulói önkép megismerésére, implicite számos más (jellembeli, akarati, érzelmi stb.) személyiségvonás feltárására, amennyiben nagy mennyiségű könnyen feldolgozható adatot szolgáltat a vizsgálati személy személyiségéről.

Harangus Katalin az *Anyanyelvi kompetenciák: jelen és jövő a mérések tükrében* címmel közöl érdekesítő tanulmányt e kötetben. Abból a megcáfolhatatlan alap gondolatból indul ki, miszerint az információs, illetve a tudásra és a tanulásra alapuló társadalom hatványozottan igényli a megfelelő szintű anyanyelvi kompetenciát és műveltséget. Az olvasási, szövegértési vagy szövegalkotási képességek időnkénti mérésének a minőségbiztosító innovatív törekvések távlatában kivételes jelentősége van. Ebből fakadóan a szerző komplex matematikai modellt állít fel az anyanyelvi képességek alakulási tendenciáinak vizsgálatára, ami kifejezetten hatékony lehetőséget biztosít arra, hogy a jelenlegi helyzetfeltáró és a jövőbeli mérések eredményeit egymáshoz lehessen viszonyítani, könnyen össze lehessen hasonlítani.

A kötet negyedik tanulmányának szerzője Gergely Erzsébet, aki az erdélyi magyar tanulók továbbtanulási terveinek vonatkozásában ad közre értékes kutatási adatokat egy 2005–2006-os és egy 2009–2010-es országos felmérés tükrében. A szerző a továbbtanulási szándék és a továbbtanulás nyelve tekintetében mindenképp a lakhely, illetve a nyelvi környezet és az iskolatípus függvényében végzett összehasonlító adatelemzéseket. Roppant érdekes eredményekre bukkant. E helyen elgondolkodtató adatként csupán azt emelném ki, hogy akár a magyar, akár a román nyelven való tanulás iránti nyitottság a tanulók körében szorosan összefügg a nyelvek konkrét jelenlétének mértékével azok (szűkebb családi vagy tágabb társadalmi) életkörnyezetében.

Szentes Erzsébet írása a szakmai fejlődés kapcsán a szak- és intézményválasztást befolyásoló tényezők témakörében bontakozik ki. A szerző behatóan vizsgálja a továbbtanulás kérdésére vonatkozó információk lényeges forrásait, ezek részesedési arányát, de

ugyanakkor a pályaválasztást befolyásoló tényezők rendszerét is az érettségi vizsga előtt álló tanulók körében. A felmérés alapkövetkeztetése arra a tényre vonatkozik, miszerint az érettségi előtt álló tanulók nagy többsége öröndetes módon egyfelől a felsőoktatási intézmények fele irányulna, másfelől pedig az anyanyelven való tanulást részesítene előnyben. A szerző kutatásainak eredményeként az is megállapítást nyert, hogy noha napjainkban a pályaválasztással kapcsolatos információkat igencsak nagyszámú és meg lehetőségen változatos forrásokból lehet beszerezni, a tanulók mégsem ismerik eléggé az általuk választott szakmák természetét, tartalmát, hatókörét, illetve az azokhoz kapcsolódó munkatevékenységek jellegzetességeit és követelményeit. Érdekesnek és elgondolkodtatónak tekinthető az a megállapítás is, melynek megfelelően a pályaválasztást befolyásoló tényezők közül a legtöbb vizsgálati személy az érdeklődést, a pénzkereseti lehetőséget, valamint a felsőoktatási intézmény hírnevét jelölte meg.

Végezetül elmondható, hogy a bemutatott kötetben a szerzők kiváló tudományos anyagokat adnak közre. Ezzel megint bebizonyosodik, hogy az anyanyelvoktatás elégtelenségei ismételten visszakényszerítenek bennünket az oktatásstratégiai kérdések kutatásához, új eljárásmodozatok és tanítási technikák kidolgozásához. Annak ellenére, hogy e kötet több, különböző szakterületről érkező szakember tanulmányát tartalmazza, szervesen összeálló egységes jelleggel bír. Aki beleolvas, általánosan is azt tapasztalhatja, hogy a kötet nagyszámú hiteles kutatási adatot kínál fel az érdeklődőknek, mindenekelőtt nyilván a hivatásos pedagógusoknak. Az sem téveszthető szem elől, hogy eme kutatási adatokat számottevő mértékben hasznosítani lehet a jobbítás, illetve hatékonyságnövelés céljával az anyanyelvi nevelés és oktatás folyamatában.

(Ábel Kiadó, Kolozsvár, 2014)

Fodor László

Pusztai Gabriella és Morvai Laura (szerk.):

## Pálya-modell – Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében

**A** Pusztai Gabriella és Morvai Laura által szerkesztett *Pálya-modell* című tanulmánykötet 2015-ben jelent meg a *Felsőoktatás és társadalom* című könyvsorozat negyedik sorozatköteteként. A tanulmánykötetben a Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központjának számos munkatársa számol be kutatási eredményeiről, emellett több hazai és határon túli kutató, gyakorló pedagógus, továbbképzésben dolgozó oktató, oktatásszociológus és felnőttképzési szakember is hozzájárult egy-egy értekezéssel a tanulmánykötethez. Az *Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében* alcímet viselő kötet számos információt árul el az olvasónak a tartalmat illetően. A tudatos és logikus felépítésű tanulmánykötet az alcímnek is eleget téve részletesen ismerteti a jelenlegi magyarországi tanárképzés és a szakmai továbbképzés jellemzőit, lehetőségeit, a magyar pedagógusok aktuális helyzetét, képzési igényeiket és az esetlegesen felmerülő problémákat. Mindemellett betekintést nyerhetünk a tanárképzést érintő legnagyobb változásokba (lásd a 2013-ban bevezetett Életpálya-modellt), melyek szignifikáns átalakulásokat hoztak a magyar pedagógustársadalom életében.

A tanulmánykötet tematikáját tekintve öt nagy átfogó témakörre osztható fel. Több tanulmány is a tanár(tovább)képzésekhez köthető, ezenkívül szó esik a Magyarország határán túli oktatáspolitikai helyzetekről, az iskolai etikai normákról és gyermeknevelési értékekről, az IKT oktatásbeli szerepéről és a pedagógusok nyelvi kompetenciáiról. A recenzió az imént felsorolt öt témakör alapján mutatja be a tanulmánykötetet. Az átfogó tématerületeket tekintve láthatjuk, hogy a kötet nemcsak a hazai pedagógusokkal és pályaszocializációjukkal foglalkozik, hanem ezen túlmutatva határon túli speciális szakmapolitikai helyzeteket is mélyrehatóan vizsgál különböző kutatások alapján. A kutatási módszereket illetően a nemzetközi és hazai neveléstudományi és szociológiai szakirodalom felhasználása mellett többek között az oktatásstatisztikai adatok interpretálása, illetve az interjú- és dokumentumelemzések tűnnek ki. A kötet oktatásstatisztikai elemzéseinek a TELEMACHUS 2014 felmérés szolgált táptalajként, mely felmérés adatainak mélyreható elemzésével a kötet nagyban hozzájárul a pedagógusok pálya-professionalizációjának megszilárdítását célzó törekvésekhez.

A szerkesztők Polónyi István tanulmányát nem véletlenül helyezték el az első helyen. A tanulmány a pedagóguslét jelenlegi helyzetébe és problémáiba vezeti be az olvasót, alapot adva a kötet során előforduló további témáknak. Ismerteti a magyar pedagógusok bérezését, pályán maradási és pályaváltási szándékait, az elnőiesedés problematikáját, a presztízs és karrierlehetőségek hiánya okozta kiábrándultságot, mely utóbbi nem

mellesleg a pedagógusprobléma egyik legszembetűnőbb jele.

A tanulmánykötet egyik legrészletesebben taglalt témaköre a tanár(tovább)képzések köré fonódik. Részletes leírás olvasható négy tanulmányon át a továbbképzési típusokról, azok effektivitásáról, a kielégítetlen képzési területekről, felmerülő elégedetlenségekről és a továbbtanulásra való motivációkról, a végzett pedagógusok jellemzőiről. Szabó Barbara Éva és Hegedűs Roland szerzőpáros tanulmánya a felsőoktatás továbbképzési kínálatát mutatja be Magyarországon keleti régiójában. Ebből kiderül, hogy a továbbképzések többnyire az egyéni és szakmai készségeknek, illetve kompetenciáknak a fejlesztését és erősítését tűzik ki célul. Márkus Edina és Engler Ágnes tovább vizsgálta a tanárok továbbtanulási terveit. Márkus ezt életkorra és nemekre lebontva elemezte, amiből kiderült, hogy az életkor előrehaladtával csökken a tanulási hajlandóság, és a férfiak nagyobb arányban tanulnak tovább. A szerző felsorolja a továbbképzési témák fontosságát (pl. tehetséggondozás, környezeti nevelés stb.), illetve a kielégítetlen képzési igényeket, melyek leginkább a speciális tanulási igényűek felzárkóztatásához és a tanításhoz szükséges számítógépes ismeretekhez kapcsolódnak. Engler Ágnes azt vizsgálta, hogy mi befolyásolja és ösztönzi a pedagógust a továbbtanulással kapcsolatban. Klaszterelemzése során a pedagógus továbbtanulás mellett szóló érveit vizsgálta, ennek eredményeként négy csoportot különített el: korrigálók, elkötelezettek, innovatívok és kívülállók, ami miatt már önmagában érdemes a tanulmányt tüzetesen elolvasni. A tanártovábbképzésekkel kapcsolatos utolsó tanulmányban Kovács Edina számol be többek között a pedagógusok képzési igényeiről, illetve arról, hogy ezekben az igényekben milyen szerep tulajdonítható a társadalmi nemi sajátosságoknak. Kifejti, hogy a pedagógusok milyen továbbképzéseken vettek részt, és hogy ezek mennyire feleltek meg a hatékonyság és célszerűség feltételeinek. Pusztai Gabriella tanulmányában a pedagóguspálya retenciós képességeit veszi nagyító alá. Írásában azt vizsgálja, hogy rendelkeznek-e a felekezeti pedagógusképző intézményekben végzett pedagógusok speciális, karakteres vonásokkal az állami képzésből kikerülőkkel szemben. Tárgyalta továbbá, hogy a két pedagógusképző szektor alumnusai mely hivatásukból adódó feladatokat tartják különösen fontosnak. Így jutott arra az érdekes következtetésre, hogy a felekezeti képzésből kikerülő pedagógusok a kollégákkal és iskolai közösséggel való szakmai együttműködés mellett köteleződnek el, fontosnak tartják a diákok személyes problémáinak megismerését, a kulturális tudatosságok kialakítását, sőt a hűséget és az önzetlenséget is jóval nagyobbra értékelik, mint az állami szektorból kikerült társaik.

A következő tematikus egység, mely ugyancsak különösen nagy jelentőséggel bír a tanulmánykötetben, néhány Magyarországgal szomszédos ország oktatáspolitikai helyzetére koncentrál. Kovács Klára és Márkus Zsuzsanna többnyire a kisebbségi pedagógusok szerepét és perspektíváját taglalja az ukrán oktatási rendszerben. Szlovákiát illetően

Írásában azt vizsgálja, hogy rendelkeznek-e a felekezeti pedagógusképző intézményekben végzett pedagógusok speciális, karakteres vonásokkal az állami képzésből kikerülőkkel szemben.

Morvai Laura az iskolákban közvetített értékek fontosságát emeli ki, mely értékek a rejtett tantervben jelennek meg.

Bacsikai Katinka a kihívást jelentő iskolák pedagógusainak különleges szerepét mutatja be, akiknek speciális munkakörülmények közepette és nagy szociokulturális különbségekkel rendelkező tanulókkal (pl. drogfogyasztók, magatartászavarosak) teli közegben kell helyt állniuk. A tanulmánykötet három tanulmánya is Romániával foglalkozik. Mandel Kinga Magdolna a Romániában 2012-ben bevezetett oktatási reform (főleg negatív) hatását konstatálja mind az iskolarendszerre, mind a pedagógusokra nézve. Majd Zoller Katalin számol be

arról, hogy a romániai pedagógusok milyen gyakorisággal és miféle továbbképzéseken vesznek részt. A tanulmányt olvasva az olvasó könnyedén felfigyelhet arra, ahogy ez a tanulmány a már említett Márkus Edina tanulmányával mintegy párbeszédet folytat, mely részben ugyanezt a kérdéskört vizsgálja, csak magyarországi kontextusban. Ennek megfelelően a romániai pedagógusok továbbképzési igényei szinte megegyeznek a magyarországi pedagógusok igényeivel: mindkét országban több ismeretre tennének szert speciális nevelési igényűek oktatásával, munkahelyen alkalmazható új technológiák megismerésével, és multikulturális környezetben való tanítással kapcsolatos továbbképzésekre irányuló fokozott igény figyelhető meg. Bordás Andrea a romániai pedagógusok szakmai fejlődésére való lehetőségeit vizsgálja a szervezeti működés formális határain belül. Alapos interjúelemzésében abba is betekintést nyerhet az olvasó, hogy maguk a pedagógusok lehetőségként vagy kötelező jellegű felesleges feladatként tekintenek-e ezekre az alkalmakra.

A harmadik nagy témakörbe azok a tanulmányok sorolhatók, amelyek iskolai etikai normákkal és gyermeknevelési értékekkel foglalkoznak. Erdős István a tanári pálya és hivatás reformja következtében elkészítendő etikai kódex törvényi előírásaival és eddig megvalósult változataival foglalkozik. Írásában azt taglalja, hogy a már formálódó etikai kódex mennyire van kapcsolatban a tanári professzió problematikájával. Morvai Laura az iskolákban közvetített értékek fontosságát emeli ki, mely értékek a rejtett tantervben jelennek meg, így csupán látens módon vannak jelen az oktatási intézmény életében. Érdekes megállapításokat tesz azzal kapcsolatban, hogy mi minden befolyásolja bizonyos értékek közvetítését az egyes iskolákban. A befolyásoló tényezők közül hármat vizsgál: a fenntartó típusát, a tanár vallásosságát, illetve a tanár nemét. Ehhez a témához köthető valamelyest Bocsi Veronika munkája is, aki az oktatási intézményeken belül speciális gyermeknevelési kulturális értékek és kódok átadását elemzi.

A tanulmánykötet utolsó előtti kisebb tematikus egységét az IKT oktatásbeli szerepe képezi, ami a digitális médiumok 21. századi felülreprezentáltsága miatt egyre nagyobb teret hódít az oktatásban. Barnucz Nóra és Labnecz Imre közös tanulmányukban a pedagógusok és az IKT szerepkörét vizsgálják Magyarország keleti régiójában. Felmérésükből kiderül, hogy az oktatásban az interaktív tábla használata a legelterjedtebb, ami csökkenti a diákok érdektelenségét, a diákokra motiváló erővel hat, és megsokszorozza

a kommunikációt a pedagógus és a diák között. Bodó Julianna a pedagógus szemszögéből vizsgálja az internet gyerekekre és fiatalokra kifejtett hatását Romániában. Az iskolai keretben való internethasználatról is szót ejt, mellyel kapcsolatban kifejti, hogy annak tudatos bevonása miért mondható még bizonytalannak. Tanulmánya kérdőíves kutatásokra és interjúkra alapoz, az utóbbiak a laikus olvasóhoz is közelebb hozhatják a témát.

A tanulmánykötet utolsó egysége a pedagógusok közötti idegen- és anyanyelvi kompetenciákat vizsgálja. Nagy Zoltán három nagy klasztercsoportot (megengedők, elfogadók és elutasítók) vélt felfedezni a pályán lévő pedagógusok anyanyelvi attitűdjeivel kapcsolatban. Ezek a csoportok a sztenderd nyelvhasználat és a nyelvjárások elfogadásához és iskolai használatához való viszonyulás alapján rajzolódtak ki. Véggövetkeztetésként arra jutott, hogy szükséges lenne a leendő tanárok pedagógiai kultúráját egy anyanyelvi nevelésre irányuló kurzuson formálni, és nagyobb hangsúlyt fektetni az elfogadó szemléletmód kialakítására az anyanyelvvél és a nyelvjárásokkal kapcsolatban. A tanulmány aktualitását mi sem bizonyítja jobban, mint az elsősorban nyugaton uralkodó, de hazánkban is egyre nagyobb szerepet játszó szociolingvisztikai kutatások, melyek épp a nyelvjárási különbségekből adódó nyelvi diszkrimináció ellen hivatottak küzdeni. Sebestyén Krisztina és Dusa Ágnes Réka szerzőpáros a nyelvszakos és nem nyelvszakos pedagógusok idegennyelv-tanulási terveit vette górcső alá. A felmérésükben arra a kérdésre keresik a választ, hogy milyen nyelvismerettel rendelkeznek a tanárok, hajlandók lennének-e idegen nyelveket tanulni, illetve fel tudják-e használni nyelvismeretüket szaktudományos ismeretek szerzésére.

Végszó gyanánt megállapítható, hogy a tanulmánykötet a tanári pálya számos aktuális kérdését elemző sokrétű és igényes munka. A tanulmányokban feltüntetett ábrák nemcsak szemléltető és magyarázó funkcióval bírnak, hanem olykor megszakítják az olvasás menetét, ezzel is gondolkodásra sarkallva az olvasót. Ebből kifolyólag a kötet igen olvasmányos, így az akár a neveléstudományi műveltséggel nem rendelkező olvasó számára is érdekes lehet. A szövegek ugyanakkor a neveléstudományi és oktatásszociológiai terminológiát is hatékonyan használják, amivel a kötet egyszersmind a szakértő olvasó igényeit is kielégíti. Véleményem szerint a recenzióban kiemelt nagyobb tematikus egységek oly mértékű relevanciával bírnak, hogy azok köré – természetesen további hasonló tanulmányokkal kibővítve – akár különálló tematikus tanulmánykötetek is szervezhetők lennének.

(Partium Könyvkiadó, Personal Problems Solution, Új Mandátum Könyvkiadó, Nagyvárad–Budapest, 2015)

Hetei Adrienn

Kürthy Katalin:

# Barangoljunk a matematika világában!

## Viccek, érdekességek és feladatok kicsiknek és nagyoknak

**A** Magyar Értelmező Kéziszótár szerint a 'barangol' jelentése: nagyobb területet bejárva kóborol (Akadémiai Kiadó, Budapest 1972, 91). Kürthy Katalin tanárnő valóban ezt teszi a 2015-ben megjelent nagysikerű könyvében. *Barangoljunk!* Így szólítja meg a szerző leendő olvasóit, hiszen a könyv lépésről lépésre vezet kicsiket és nagyokat; segít a matematika világa legkülönbözőbb területeinek felfedezésében. Célja, hogy a matematika játékos oldalát mutassa be, ezáltal önálló, rendszerezett, logikus gondolkodást szeretne a kisdíákokban kifejleszteni.

Ritka az olyan könyv, amely ilyen őszinte jóindulattal nyitja ki a szerző módszertani műhelyének ajtaját, segítve nemcsak a feladatmegoldó kisdíákot, hanem a tőle tanulni vágyó tanítót és tanárt is.

Ilyen fejezeteket talál az olvasó: *Gondolkozz logikusan!; Igaz vagy hamis állítások; Néhány módszer szöveges feladatok megoldására, számlálási módszerek; Matematikai játékok, különféle geometriai feladatok és játékok; Barangolás a térben; Játsszunk gyufaszákkal, dobókockával, dominóval!; Játsszunk betűkkel és szavakkal!; Tesztfeladatok* (25 db. feladatsor). Az egyes fejezetek feladatai fokozatosan nehezednek, és minden feladatnak részletes magyarázattal ellátott megoldását közli a szerző a fejezetek elején vagy a könyv végén.

A könyv attól nagyon sikeres, hogy árad belőle a matematikai és nyelvi humor. Ki gondolná, hogy AJLETT ZSÓFIA egyik leghíresebb költőnk, de egyik kolozsvári iskolánk alapítója BR. HÓSTÁTY IVÁN? De hogy lesz egy hézagos szerkezetből és egy csomóból főzőedény? (bogrács). A nyelvi fejtörők egész palettájával találkozunk az is, aki nem a matematika szeretete miatt nyitja ki ezt a könyvet. Igaza van a szerzőnek, amikor azt állítja, hogy könyvét „9 éves kortól felső korhatár nélkül” (Kürthy, 2015, 3.) böngészheti a már értve olvasó gyerek és a még gondolkodni tudó felnőtt is.

Íme néhány feladat a könyvből:

5.15. A gyerekek tornasorban, egymás mögött állva várják a tanár bácsit. Csongor odaszól Bencéhez, aki előtte a harmadik, és megkérdezi, hogy hányan is vagyunk? Bence szembefordul Csongorral, és a következőket mondja: „*Most 14-en állnak előttem*”, erre Csongor: „*Most már tudom hányan vagyunk, mert előttem 11-en állnak*”. Hányan vannak a tornasorban? (Kürthy, 2015, 27)



6.10. Balázs Nekeresd szigetén él, ahol mindenki vagy igazat mond, vagy hazudik. Odateveredik Vili, akinek Balázs azt mondja: „Ezen a szigeten mindenki hazudik”. Igazat mond Balázs? (uo. 31)

7.1.5. Panni édesanyja hatszor annyi idős, mint a lánya, de 6 év múlva csak háromszor annyi idős lesz, mint Panni. Hány évesek most? (uo. 40)

7.3.1. Három pantalló és két ing 94 lejbe kerül. Négy ugyanolyan pantalló és három ugyanolyan ing ára 129 lej. Mennyibe kerül egy pantalló, illetve egy ing? (uo. 41)

7.6.7. Egy szálloda 12 szobájában 32 férőhely van. A szobák két- vagy háromágyasak. Hány háromágyas szoba van ebben a szállodában? (uo. 46)

8.1.5. Egy dobozban piros és zöld színű golyók vannak. Bárhogyan választunk öt golyót, van közöttük mind a két színből. Igazold, hogy a golyók száma nem több nyolcnál. (uo. 52)

8.4.1. Miért nem lehet egy 8x8-as sakktábla bal alsó sarkából egy huszárt eljuttatni a jobb felső sarokba úgy, hogy mire odaér, addig a sakktábla minden mezőjét pontosan egyszer érintse? (uo. 54)

9.7.14. 12 gyufaszáלבól rendre rakjál ki 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, illetve 10 négyzetet úgy, hogy a gyufaszálabakat ne törd el! (uo. 78)

Ez a néhány példa is szemlélteti, hogy mennyire változatos feladatokat lehet találni a könyv tíz fejezetében, amelyekkel fejlődik a kisiskolás gondolkodása, logikája, és ha megküzdött az eredményért, a sikerélmény sem marad el. A siker a matematika megszeretéséhez vezet, olyan élményt nyújt, amelyet újból és újból keresünk, eltűnik az a homály, amely sokak szerint távol tartja őket ettől a hatékony agytornától.

A szerző sikeresen foglalkozott több éven át különböző korú gyerekekkel, fejlesztve a gondolkodásukat; most felnyílt a *csodaszelence*, kezünkbe adta a sokévi tapasztalat eredményét. Éljük vele!

(Ábel Kiadó, Kolozsvár, 2015)

Péterffy Enikő

„Szerintem ez egy jó hely”

## Látogatóban a választúti Kallós Zoltán Alapítványnál

**A** Kallós Zoltán Alapítvány által működtetett Mezőségi Oktatási és Közművelődési Szórványközpont szerteágazó tevékenysége egyre szélesebb körben ismert Kolozs megyében és annak határain túl is. Ez is szempont volt számunkra akkor, amikor úgy döntöttünk, hogy tanintézményeket bemutató rovatunkat a választúti komplexumban készített riporttal indítjuk. Az alábbiakban az óvodai és elemi osztályokkal, valamint a mezőgazdasági szakoktatásban részt vevő IX. és X. osztállyal működő helyi állami iskolai magyar tagozat három pedagógusával, egy magyarországi önkéntessel, az alapítvány vezetőjével és névadójával készült riportot olvashatják.

### **„Nem versenylovakat képezünk, hanem gyerekeket nevelünk”**

A mezőszégi településre egy borongós tavaszi napon látogattam el. Legtöbb időt a második osztályban töltöttem, de ottlétem alatt más csoportokkal is találkoztam. (Az



A választúti alapítvány főépülete

előkészítő osztályosok kivételével mindnyájan az alapítvány székhelyén tanulnak. Előbbiek az állami iskola épületében kaptak osztálytermet.)

A napkezdő becsengetés után az impozáns épületben csupán a folyosókon hagyott cipők utalnak a bent lévőkre, amúgy a helyzetet nem ismerő betérő idegen nem is gondolná, hogy ott jelenleg oktatási intézmény működik. A családi hangulatú, ízlésesen berendezett házban az elsősök és harmadikosok összevont osztályban, a többiek külön-külön csoportban tanulnak. Tantermeik jól felszereltek, hangulatosak.

A tetőtérben lévő második osztály 12 tanulójának minden napja a *reggeli üzenettel* kezdődik. Ehhez a tanító által előre elkészített, a teljes napi tevékenységet felvázoló plakát szolgál segítségül. *Major Melinda* kisdiákjai meglepő bátorsággal kérnek szót a beszélgetésben, és rövid idő alatt bizonyítják: komoly mennyiségű ismeret birtokosai. A plakáton megjelenő keltezésről, a nap nevezetességeiről, a felvázolt szövegekről mindenkinek eszébe jut valami. Sőt, a saját életükben történt új eseményekről szóló beszámolóra is szép számban jelentkezők. A jelentkező előbb felírja a nevét a táblára, majd a tanító köré gyűlt gyerekekkel szemben helyet foglalva kezdi mesélni személyes életének friss híreit. „Nálunk az az újdonság, hogy hétfő hajnalban kisborjúnk született” – mondja vidáman egy kislány. Külső szemlélőként mosollyal nyugtázom a bejelentést és azt a természetességet, amivel a társak fogadják a hírt.

Az első szünetben *Major Melinda* (kisdiákjai számára csak *Tani*) a *reggeli üzenettel* kapcsolatos gondolatait osztja meg velem.

**Major Melinda:** Jelenlegi tanítókollégám, Szabó Gábor volt a tanfelügyelő, amikor korábbi szolgálati helyemen, Szamosújváron bevezettük – elsőként a megyében – a step by step oktatási módszert. Az ő közreműködésével történhetett ez. A step by step módszernek is sajátossága a reggeli beszélgető kör. Ezt aztán „keresztettem” a külföldön látottakkal. Mielőtt ide kerültem – több mint tíz évvel ezelőtt –, másodszor jártam Amerikában a testvéremnél. Ha huzamosabb időt tölthetek valamelyik országban, mindig igyekszem ellátogatni az ottani iskolákba és óvodákba is. Amerikában is így tettem. Ott láttam először az óvodai integrált oktatást. És tíz évvel ezelőtt, amikor kértem, hogy ide helyezzenek, én is bevezettem az alsó tagozaton az integrált oktatást – anélkül, hogy még szó lett volna Romániában erről. Persze ugyanúgy megtanítok mindent a tanterv szerint, de másképpen. Reggel a *reggeli üzenettel* kezdünk, amihez a flipchart táblára kifüggesztett napi vázlat szolgál alapként. Először a dátumban szereplő számokról, a hét napjáról beszélgetünk. Aztán röviden az első foglalkozásról. Ma például a plakátról tanulunk magyarul, ezért először „köszöntöttük” a plakátokat, majd a plakátról kezdtünk el beszélgetni. A reggeli üzenet lehet félórás, órás és másfél órás is. Ebben van egy *újdonságok* nevű rész is. Ez a közelmúltban történt új események megosztását jelenti. Aki szeretne valamit mondani, feliratkozik a táblán vezetett listára. Meghallgatjuk a beszámolókat, és az elbeszélő gyerekekkel együtt örülünk az új dolgoknak. Aztán jöhet a játékszerű tanulás is. Ebben barkochba vagy más is lehet. Itt meg kell tanulni kérdezni, és türelmesen kivárni, amíg a társuk beszél. Utána következnek a tulajdonképpeni tevékenységek vagy órák, szünetekkel köztük. Van olyan nap, amikor csak románul beszélünk a reggeli üzenetben.



Major Melinda kisdíákjaival a reggeli beszélgetőkörben

Ezek a gyerekek jól beszélnek románul, mert általában román közegeből jönnek. A román reggeli üzenet után már sokkal könnyebben megy a románóra.

Projektokban dolgozom, általában két hétre előre elkészítem a munkatervemet és a szükséges plakátokat.

Ezt a módszert már átvették az előkészítő és az összevont osztályokban tanító kolléganők is. Több munka van vele, de a gyerekek így sok mindent könnyebben tanulnak meg. Mivel jókat beszélgetünk reggel, igen fejlett a kommunikációs készségük. Minden mindennel összefügg, ezért valahol mindenki be tud kapcsolódni a beszélgetésbe. A román nyelven történő beszélgetés is sokat fejleszt. A román kollégák csodálkoztak, hogy gyerekeim jó pár nehéz szót is tudnak románul. Kérdezték, hogy honnan van ez. Mondtam, hogy a reggeli üzenetből. Ha nem tanulják meg a nyelvet gyerekkorban, később nehezebb lesz. Márpedig olyan nincs, hogy nem tanuljuk meg az ország nyelvét. Nem azért kell megtanulni, mert a miniszter vagy a tanügyi törvény kéri, hanem azért, hogy érvényesülni tudjunk, és meg tudjuk védeni a jogainkat. Ezen nincs is vita.

Jónak értékelem azt is, hogy újabban a helyesírás helyett az értő olvasásra került a hangsúly. Régen öltük meg a gyerekeket a helyesírással, ma már nem tesszük. Egy értelmiségi embernek ezt tudnia kell, de a traktoristának nem feltétlenül. A szakácsnő számára az a fontos, hogy el tudjon olvasni egy szöveget, és annak alapján meg tudjon sütni egy süteményt. A traktoristának is mindegy, hogy „tavaly”-t vagy „tavaj”-t ír, a fontos az, hogy el tudja olvasni a munkájával kapcsolatos követelményeket. Végre a szövegértést látjuk fontosabbnak. Ez az én gyerekeimnek elég jól megy.

**Ozsváth Judit:** A versenyszellemnek – egyelőre – itt nem látom nyomát...

**M. M.:** Mi itt nem versenylovakat képezünk, hanem gyerekeket nevelünk. Persze megjelenünk versenyeken is a gyerekekkel, de nem mindegyiken. Véleményem szerint a kompetitív szellemet erősítő iskola közössége szétesik. Az többé nem tud csapatmunkát végezni. És a gyermek sem erre fog nevelődni, hanem mindenekelőtt saját magát fogja látni. A pedagógusoktól függ, hogy egy iskolába bevezetik-e a kompetitív szellemet, vagy nem. Ismerek olyan iskolát, ahol több gyermek is hisztizik reggel, mert fél, hogy nem tud megfelelni az elvárásoknak. Azt mondják, hogy a versenyszellem előre visz. Nem igaz. A szeretet visz előre. A jó fejeket pedig minden körülmények között kitermeli magából az osztály. És ne feledjük: az a társadalom a jó, amelyiknek erős és vastag középrétege van. Mert a munka a középrétegé. Ők húznak. Persze mindenki örül, ha van jó eszű gyermeke, de akkor sincs gond, ha nem zseni mindenki. Máskülönbén pedig valahol mindenki zseni. Azt kell megtalálni mindenkiben, amit lehet fejleszteni. Számunkra minden gyermek egy lélek, és nem egy szellem. A kompetitív iskolában a gyermeket elsősorban szellemként látják. És ez megöli a lelkét.

A szünet maradék részében még jut időm néhány kíváncsiskodó gyermek megszólaltatására is. A terem hátsó, puha plédekkel takart sarkába húzódunk velük.

– Én Tökről jöttem, négyen vagyunk testvérek. A legkisebb otthon van, a másik kettő is ide jár iskolába. Egyik előkészítő osztályos, a másik harmadikos – kezdi egy beszédes lányka.

– Esztényből jöttem, és Csabinak hívnak. Hárman vagyunk testvérek, én vagyok a legkisebb. A nagyok a Szamosújvári Tékában laknak hét közben. Egyik hatodikos, a másik nyolcadikos.

– Ördögkeresztúri vagyok. Hárman vagyunk testvérek – mondja egy másik kislány. A legkisebbik még otthon van, a másik ötödikes, ő Szamosújváron jár iskolába.

– Én kolozsvári vagyok. Ide íratlak be, mert ide járt a többi testvérem is, mind az öt. Péntekig vagyok itt, aztán vasárnap visszajövök. Szeretek itt lenni.

– *Hogyan telik itt egy napotok?*

– Reggel felébredünk, felöltözünk, imádkozunk, reggelizünk, majd kimegyünk játszani. Aztán Tanival tanulunk. Egy órakor ebédelünk, utána ismét játszunk, majd megoldjuk a házi feladatokat. Öt órától megyünk komatálazni. Ez mindig valami finomságot jelent. Utána még tanulunk kicsit, majd hatkor elmennek a bonchidaiak. Ezután elmegyünk vacsorázni, és nyolc óráig még játszhatunk kint. Van, hogy filmet vagy rajzfilmet nézünk ilyenkor. Délutánonként mindig másat tanulunk: rajzolunk, énekelünk, táncolunk. Azért jó hely ez itt, én szeretem. Az osztálytársakat is szeretem – foglalja össze a körém gyűlt csoport legbeszédesebb tagja.

## „Mindenkit lehet erősíteni valamiben”

A szünet lejártával kedvem támad a második magyaróra meghallgatására is. A beszélgető kör után már nem lepődöm meg azon, hogy – talán két gyermek kivételével – mindnyájan folyékonyan írnak és olvasnak, és viszonylag gyorsan megoldják a gyakorlófüzet feladatait. Amint a beszélgetéskor, itt is előfordul, hogy egy elől ülő fiúcska néha odabújik Tanihoz, aki meleg öleléssel viszonzza a közeledést. Közben megtudom, Dávid enyhén diszlexiás, de az auditív memóriája kitűnő, hamar tanul hallás után. A közel-múltban első díjat szerzett a megyei mesemondó versenyen.

Míg a korábbi – talán nem is az egész óra végén tartott – szünetben nem mentek az udvarra a gyerekek, a magyaróra után mindnyájan a friss levegőre készülnek. Tani-nak nem túl egyszerű ez, hiszen háti csomagja is van – az egyik kislány ugyanis oda kérezkedve akar a földszintre jutni.



A szünetben a pedagógusok nagy részével megismerkedem, majd Major Melinda és Balázs Bécsi Gyöngyi alapítvány-elnök társaságában kezdünk el beszélgetni.

**M. M.:** Szerdán jön a pszichológus hozzánk. Mint minden iskolában, itt is szükség van rá. Itt viszont talán kevesebb a hiperaktív gyerek, mint máshol. A mai világban talán azért lesz hiperaktív a gyerek, mert az iskolán kívüli élete nem egy jól meghatározott, tág keretben zajlik. Délután a szülők hagyják, hogy azt csináljon, amit akar. Legtöbbször még örülnek is neki, hogy számítógépezik vagy tévézik, mert akkor tudnak tőle pihenni vagy mást csinálni. Az persze igaz, hogy a mai társadalom nagyon lefárasztja anyukát és apukát. A tanulási és a játékidő meghatározása és rendszeressé tétele viszont nagyon fontos, mert ez

Major Melinda – Tani és kisdíákja

egyben biztonságot is ad a gyerekeknek. Ahol nincs rendszeresség, ott válnak izgágává a gyerekek.

**Balázs Bécsi Gyöngyi:** Itt három órakor elkezdünk tanulni, és a gyerekek megszokják, hogy naponta három és öt óra között ez történik. Utána lehet játszani. Ha hazamennek, a szülők akkor foglalkoznak velük, amikor idejük van. Minden nap más időpontban. És lehet, hogy csak este 9-kor jutnak oda, hogy a gyerekre tudnak figyelni, de akkor már mindenki nagyon fáradt. Ilyenkor ilyenek is elhangzanak: „Elmondtam egyszer, kétszer, s még hányszor kell elmondanom, hogy megértsd?” Az ilyen szöveg pedig tönkreteszi a gyermek önbizalmát. Ahelyett, hogy erősítené azt... Mert mindenkit lehet erősíteni valamiben. Itt ezt csináljuk. Ha például matematikából hamarabb befejezi a kiadott feladatokat, ezt mondjuk neki: „Ügyes vagy, eredj, segíts azoknak, akik lemaradtak!” A délutáni pedagógusok ezt csinálják.

Mindenkiben van valami, amit a többiek értékelhetnek – viszont ehhez kell a pedagógus, aki megerősíti. Így nem az megy ki az osztály felé, hogy „te gyenge vagy”, hanem az, hogy „ugyanolyan értékes vagy, mint a többi”.

A pozitív megerősítés a szülők felé is nagyon fontos. Fontos, hogy az, amit a pedagógus az osztályban képvisel, a szülők felé is menjen át. Például ha egy gyermek gyengébben olvas és számol, de jól rajzol, azzal, hogy ő segíti a többieket a rajzolásban, egy idő után a matematikát és a többit is jobban fogja tudni. Mert mások majd abban segítenek neki, amiben ő a gyengébb.

A mezőgazdasági iskolában lévő diákjainkat is abban erősítjük meg, amiben ők jók. Ha sokat mondjuk nekik ezt, elfogadják, és erősödik az önbizalmuk. A munka szeretete nagy érték a mai világban. A dolgozni akaró és tudó fiatalnak van jövője. Annak, aki itt akar családot alapítani, és itt akar dolgozni.

**M. M.:** Igen, egy becsületes kétkezi munkásnak lesz jövője, aki nem szorul másra, hanem megkeresi a saját kenyerét, és ellátja magát és a családját.

**O. J.:** Mennyire nyitottak erre ezek a fiatalok?

**B. B. Gy.:** Idő és megerősítés kell hozzá, hogy ezt belássák. Elsősorban azért, mert otthon a legtöbben ezt hallják: „te csak arra vagy képes, hogy egy mezőgazdasági iskolát végezz el”. A szülő sem értékeli őket, mert a szülőt sem erősíti senki.

**M. M.:** A szülők megerősítésében mi úttörők vagyunk. Azt mondjuk nekik, hogy legyenek büszkéek a gyermekükre, és ne azt ismételtessék, hogy azért tanuljon, hogy ne maradjon itt, ahol ők. Vagy: azért menjen tanulni, hogy ne kelljen dolgoznia. A munkához való hozzáállást kellene átprogramozni.

**B. B. Gy.:** Ahhoz viszont, hogy a gyermeket ide írassa iskolába, a szülőnek bíznia kell bennünk. Láthatja, hogy szívesen jön vissza a gyerek, nem sír, amikor vasárnap felül a buszra, hanem már vasárnap délelőttől készül, mert itt jól érzi magát. Nálunk nem stresszeli a gyereket a bentlakás. Este nem úgy fekszik le, hogy nincs meg másnapra a házi feladata. Sok iskolás gyermeket ez sajnos nagyon stresszel. Mert segítségre lett volna szüksége, de senkinek nem volt ideje vele foglalkozni. Ilyenkor előre fél a másnaptól, hogy megdorgálják, vagy rossz jegyet kap. Ha nálunk valakinek mégsem megy a házi feladat, a délutáni pedagógus szól a tanító néninek, és ő próbál meg segíteni neki. Rájöt-



Bántó Dániel szaktanár gyakorlati órán

tünk, hogy hiába kínozzuk a gyereket éjjel 12-ig, ha nem tud. Ki kell várnunk azt az időt, amíg megérik benne az a tudás.

Az alapítvány elnökének javaslatára a szünetet követően a X. osztályosok gyakorlati tevékenységébe pillantok bele. A fiatalok a választói veteményeskertben hagymát gyomlálnak, és paradicsompalántákat ültetnek az elektromos kapával fellazított földbe.

Tanáruk, *Bántó Dániel* nemcsak irányít, de maga is két kézzel dolgozik. Bemutatókozásunk után is diákjai közelében marad, hogy felügyelhesse munkájukat. Különösebb utasításokra egyébként nincs is szükség, a fiatalok fegyelmезetten dolgoznak.

**O. J.:** Mennyire nevelhetők kerti munkára a fiatalok?

**Bántó Dániel:** Nagyon. Akarnak dolgozni. Olyan is van köztük, aki már gazdálkodik. Két-három tehenük van otthon, mellette szántanak, vetnek, gyümölcsöt termesztnek. Falusiak, szegénységből jöttek, de nagyon nem szeretnék, ha azt hirdetnék, hogy nem éri meg gazdálkodni. Itt megtapasztalják, hogy a jól végzett munkának van eredménye. Többen csonka családban élnek, vagy éppen gyermekotthonban nőttek fel, így hát az is fontos feladat, hogy embereket faragjunk belőlük.

Ennek a munkának tényleg van jövője. Nem lehet az, hogy mindenki csak a diplomára hajt, és senki nem dolgozik. Ez a szakiskola akkreditálva van, az itt végzett fiatalok szakképzett mezőgazdasági munkások lesznek. Ilyen oklevéllel a birtokukban euró-



pai támogatásra pályázhatnak majd, ami nagy előny számukra. Az is célunk, hogy az iskola elvégzése után segítünk nekik a *Fiatalközösség pályázat* beindításában, aztán majd ők folytatják a pályázást. Fontosnak tartjuk, hogy aki csak teheti, kezdjen valamihez otthon. Így a családját is el fogja tudni tartani, és minden rendben lesz.

Az évek során itt sokat beszélgetünk velük, jól megismerjük őket. Kétségtelen, hogy vannak köztük gyengébbek és erősebbek is. Mindenekelőtt megnézzük, ki honnan jön, és aki problémásabb, azzal többet foglalkozunk. Az osztályközösségeket is arra serkentjük, hogy segítsék egymást. Van köztük olyan, aki nehezebben gondolkodik, vagy nem megy neki az írás, de a munkában mindenkit felülmúl. Ezért őt abban értékelem, amiben ő jó. És ezzel serkentem, hogy az életben is haladjon. Persze azért kínlódom vele, hogy mindennel haladjon, de erről a részről értékelem.

**O. J.:** Lát-e fejlődést a gyerekeken, amióta itt dolgozik?

**B. D.:** Október elején kezdtem el dolgozni velük, és ma nem ismerek rájuk. Bevalom, az elején egyikükre sem mertem volna rábízni a kapálógépet, de még a metszőlőt sem, most pedig már bármelyikükre rá merek bízni bármit. És tudom, hogy ha kiadom a munkát, elvégzik azt. Nagyon meg vagyok elégedve velük, és tátott szájjal figyelem a történéseket.

Itt, a válaszüti kertben és a nemrég létesített felsőtöki tangazdaságban is minden kerti munkát a gyerekek végeznek. Télen megtanultuk az elméletet, tavasszal pedig gya-



A felsőtöki tangazdaság avató ünnepsége (Pozsony Ferenc fotója)



Bántó Dániel szaktanár tizedikes diákjaival

korlatba ültették az elméleti tudást. Mindezt otthon is tudják gyakorolni, már komoly segítségeik lehetnek a szülőknek az otthoni kertészkedésben.

**O. J.:** Úgy tudom, a vegyszermentes gazdálkodás felé irányítanák őket...

**B. D.:** Igen, a biogazdálkodásra törekszünk. A nemrég létesített tangazdaságunkban van egy öthektáros gyümölcsös, ott semmilyen vegyszert nem használunk. A mai világban nehéz ilyet csinálni, de mi erre törekszünk. Itt, Válaszúton sajnos sok a beteg fánk, ezért muszáj különböző szereket használnunk, de a felsőtöki kertben 15–20 éve nem volt semmilyen permetezés, ott nincs erre szükség. Az ottani gyümölcsfák 90 százaléka alma, a többi szilva. Ősszel és kora tavasszal megmetszettük és körbeástuk a fákat. Az egyhónapos szakgyakorlatunk idején napi hat-nyolc órát dolgoztunk a tangazdaságban a gyerekekkel.

Közel 50 ár krumplit vetettünk el, ez is vegyszermentesen fog teremni. Ha jön a bógár, akkor kimegyünk, és összeszedjük a két kezünkkel. Úgy is rendben lesz. Mert akarjuk a jót. Szarvasmarha, juh, sertés és baromfi tenyésztését is tervezzük.

A felsőtöki tangazdaságot magyarországi támogatással sikerült létrehozni. Egy újrépített kúriaépület van ott, ennek most, május 28-án volt az átadása. Nagy segítség számunkra, hogy az egyhónapos gyakorlat idején nem kell minden nap ingázzunk Válaszútra, a házban lakhatunk. Szállás- és tisztálkodási lehetőség van külön lányok és fiúk ré-

szére, és van konyha és nagy ebédlő is. Külön helyiségben lehet majd a környéken gyűjtött gyógynövényeket szárítani.

Szeretnék létrehozni egy levendulaültetvényt is, ez a növényvédelemben is segítené, mert az erős illata elriasztja a kártevőket. Idővel szeretnénk önfenntartóvá alakítani a tangazdaságot. Fontos, hogy a gyerekek is érezzék meg, mindezt lehet gazdaságosan csinálni.

Tervünk az alma feldolgozása. A frissen facsart, pasztörizált gyümölcsle egészséges ital a gyermekeink számára is, de értékesíteni is szeretnénk. A tíz-tizenöt éves szilvaültetvényről betakarított gyümölcsből hagyományos módon, üstben készítünk szilvaízt.

**O. J.:** Beszélgetésünk végén nem mulaszthatom el megkérdezni: hogyan került a válaszúti oktatási központhoz?

**B. D.:** Ez egy érdekes történet. Kertészmérnökként diplomáztam, s utána Németországba mentem dolgozni. Mérnökként alkalmaztak egy eper- és egy málnaültetvényen. Körülbelül három hónapot dolgoztam kinn, amikor telefonáltak itthonról, hogy van ez a lehetőség. Annyira nem kecsegtetett, mert korábban azt hangoztattam, hogy soha nem leszek tanár. Most viszont azt mondom, hogy jól választottam. Mert látom a gyerekeken a fejlődést. A másik dolog pedig, amiért hazatértem, az, hogy beláttam, itt szükség van erre a munkára. Itt hátrányos helyzetben vannak a gyerekek. Szegény ember mindig lesz, és nekik is kell segíteni. Nem lehet mindig csak a nagyokkal foglalkozni.

Lehet, hogy így sem lesz sok pénzük, de a természetben élve nagyon komoly kincsek birtokosai lesznek. Persze azoknak, akik egészen jól csinálják, pénzük is lesz.

Én is faluról jöttem, szilágysámsoni származású vagyok, jól tudom, mit jelent az, amikor reggel ötkor kell kelni, és ki kell menni kaszálni vagy a jószágnak enni adni, és utána iskolába menni.

Szóval a gyerekek miatt döntöttem úgy, hogy hazajövök. Pedig Németországban könnyebb és anyagilag kifizetődőbb volt, de ennek a munkának eszmei értéke van, ami nem ér fel az anyagiakkal. Októbertől dolgozom itt, közben magiszteri képzésen is részt veszek a kolozsvári egyetemen.

Ezekből a fiatalokból olyat is szeretnék kinevelni, aki majd egyetemet végez, és az utódom lesz itt. Erre is van esélyes. Van, aki tanulni és dolgozni is nagyon jól tud. Én most le merem írni, hogy ezek között a fiatalok között lesznek egyetemi végzettségűek is.

**O. J.:** Ezek szerint hosszabb távra rendezkedett be a válaszúti iskolánál?

**B. D.:** Amennyire a Fennvaló engedi és erőt ad, én itt vagyok, és teszem a dolgomat.

A kerti munka szünetében kíváncsian közelíték a fiatalokhoz. Tőlük szeretném megtudni, hogyan viszonyulnak a mezőgazdasági munkához, milyen elképzelésük van a jövőjüket illetően.

A tizedikesek csapatában három lányt számolok, a többi fiú. Mindnyájuknak feltett kérdéseimre a fiúk válaszolnak bátrabban.

– *Miért választottátok ezt az iskolát?*  
– Mert ezt szeretjük, és ezzel foglalkozunk otthon – válaszolja egyikük tömören.  
– *Sikerült már alkalmazni, amit itt tanultatok?*  
– A fák gondozásával kapcsolatos ismereteket és a metszést igen.  
– *Az iskola elvégzése után szeretnétek gazdálkodni?*  
– Valami ilyesmi készülődik: gyümölcsstermesztés és állatok gondozása – jön hátulról a válasz.

Majd egyikük meglehetősen rezignált megjegyzését társa igazítja ki:

– Ehhez a munkához még iskola sem kell...  
– Nem igaz! Kell a tudás, mert nem mindegy, hogy hogyan használjuk ki a földeket. És nem mindegy, hogy támogatással dolgozunk, vagy anélkül. Diploma nélkül nem lehet pályázni. És a pályázatírást is meg kell tanulni.

A nagyobb csoportból aztán egyikük közelebb húzódik hozzám, érzem, neki több mondanivalója van. Röviden be is mutatkozik: *Molnár Imrének* hívják, bálványosváraljai.

– Biztos, hogy van értelme ennek az iskolának. Megtanítják, hogyan kell a növényeket és az állatokat gondozni, hogyan adjuk meg a kellő táplálékot a földeknek, hogy minél biztosabb legyen a termés. Én gyümölcsösssel és állatokkal szeretnék foglalkozni, aztán majd meglátjuk.

Lehet, hogy kimegyek külföldre dolgozni valamennyit, hogy legyen pénzem állatokat és gépeket venni, de mindenképpen visszajövök, és itthon fogok gazdálkodni. Sok földünk van, van, amit megművelni. Sajnos ma sokan parlagon hagyják a földjeiket. Pedig nálunk teraszosítva vannak a dombok, valamikor komoly szőlőgazdálkodás folyt. Most ki vannak pusztulva a szőlők, és elhagyottak a földek. Sajnálatos, mert a szőlő nagyon teremne. Látok arra lehetőséget, hogy ezzel foglalkozzam. Én kicsi koromtól a gazdálkodásra készülök. Örülök annak, hogy ebbe az iskolába járhatok. Jó az, hogy mindenki magyar. A tanárok szeretetet tanúsítanak irányunkban, az osztályunk összetartó, szeretjük egymást. Szerintem ez egy jó hely.

Becsengetés után az óvodába és a negyedik osztályba kopogtatok be. Az óvodások énekes-táncos körjátékát csak rövid ideig szemlélem, hogy ne vonjam el az aprók figyelmét. *Szabó Gábor* tanító bácsi negyedik osztályosait viszont egyáltalán nem zavarja meg a jelenlétem. Jókedvű csapatnak látszanak, akik matematikából is egész jól teljesítenek. A mértékegységek átalakítását kérő feladatok oldása közben Szabó Gábor csendben bemutatja övéit:

– Van hat vegyes házasságból és két tiszta román családból származó gyermekem. Most már az utóbbiak is szépen beszélnek magyarul. Amikor átvettem az osztályt, sajnos elég gyenge volt az íráskészségük, és a szövegértéssel is komoly gondok voltak. Sok mindent be kellett hoznunk, de ma már sokkal jobb a helyzet. Az osztály több mint fele Szamosújváron tanul tovább magyar nyelven, a többiek Kolozsvárra mennek. Bízom benne, hogy mindnyájan megállják a helyüket.



Szabó Gábor negyedikeivel

Búcsúzásom előtt közös énekléssel ajándékoznak meg a mosolygós arcú negyedikek. Szabó Gábor tanító bácsi ötlete nyomán viszont *A választói bíró háza fehér cserepes* című népdalból végül matematikafeladat lesz. Még elköszönésem előtt megtudom, hogy hányad része zsalugáteres a választói bíró háza ablakainak, és azt is, hogy a kotló alá tett tojások hányad részéből lett kakas. Érdekes példa volt ez a matematika- és az énektanítás integrálására, s a jó hangulatú tanulásra is.

Közben lassan véget ér a másodikosok programja, hozzájuk visszatérve Major Melinda tanítónő még megoszt velem pár gondolatot.

**M. M.:** Itt mindenkinek többet kell dolgozni, mint más iskolákban. Ezt nem titkoljuk az állások meghirdetésekor. A mai – szerdai – nap például az enyém, s ez azt jelenti, hogy reggeltől holnap délután ötig vagyok itt. Szerda reggel eljövök Szamosújvárról, és csütörtök késő délután megyek haza. Ezt nem fizeti senki, önkéntes alapon végzem, mint a többi kollégám is. Tanítás után ebédelünk, majd felügyeljük a gyerekeket, akik kint játszanak. Három órától kezdődik a délutáni tanulás a gyerekekkel. Erre külön pedagógusok jönnek. Mindegyik délutáni kollégánót két osztállyal foglalkozik. Közben az óvodásokhoz és előkészítő osztályosokhoz is kell valaki, hogy ők ne zavarják a többieket. Mi velük foglalkozunk.



Ebéd a kollégiumban

Aztán mindegyik tanító és pedagógus felajánl egy opcionális tevékenységet, amin azok vesznek részt a bentlakók és kintlakók közül, akik igénylik. Én rajzkört tartok szerda esténként fél 9-től, ezen főleg a bentlakók tudnak részt venni. Az én osztályomban zajlik a foglalkozás, legtöbbször 15 gyerekkel. Van, hogy inkább a kicsiket, van, hogy a nagyobbakat hívom. Nem nézem, hogy tudnak-e festeni vagy rajzolni, mindenki jöhet. Az én módszereimmel mindenkinek sikeresek a festményei. Gyönyörű festmények készülnek, s ez egész hétre pozitív érzéssel tölti el a gyerekeket. Az első és harmadik osztályt szimultán tanító kollégánál néptáncot, az óvó néni népdalokat tanít, a tanító bácsi hangszerket és gyermekjátékokat farag öt-hat gyerekkel, a tizedikesek osztályfőnöke rendkívüli történelemórákat vagy filmvetítést szervez. A Petőfi Program keretében van nálunk egy magyarországi önkéntes fiú, ő furulyázik a nagyobbakkal. Csak az óvónő és az előkészítő tanítónő helybéli, a többiek Kolozsvárról vagy Szamosújvárról ingáznak. Fontosnak tartom megemlíteni, hogy az iskolában és az alapítványnál dolgozó minden kollégának egyetemi végzettsége van.

Az önkéntes munka persze nem csak ennyiből áll. Rengeteg hétvégén is foglalt. Ilyenkor különböző versenyekre, kirándulásokra vagy színházba, bábszínházba megyünk a gyerekekkel. Szóval nem könnyű munka ez, de szép.

Az ebédlő felé tartva két másodikos kislány kollégiumi szobájának megtekintésére invitál. A szépen berendezett ötágyas teremben példás rend fogad: ágyak bevetve, ruhák és egyebek elpakolva. Szerintük nincs ebben semmi rendkívüli, úgy szép a szoba, ha rend van benne. De ugyanezt látom a szomszédoknál, sőt a „nagyok” hálójában is.

Az épület tágas ebédlőjében közös ima elmondása után ülünk le enni. A házias ízű koszt ízlik a körém gyűlt kicsiknek. Közben nem fogynak ki a kérdésből és a megosztani valóból:

– Szeretem ezt az iskolát, mert jól tanítanak, és közel van Bonchidához. Jó csapat van, Tani nagyszerű és a többiek is. Este 6-kor megyünk haza, de addig is olyan itt, mint otthon – mondja a bonchidai András.

– Van táncóra is, amit nagyon szeretünk. Mi még csak kezdők vagyunk, de a harmadik-negyedikesek már sokkal jobban táncolnak. Mi tesztet írunk az idén júniusban, erre is kell készülnünk – veszi át a szót a hozzám legközelebb ülő kislány.

– A nyári táborok is jók. Én a szórványtáborban voltam. Készítettünk mindenfélét. Nagyon jó közösség volt. Érdekes volt a forrócsoki-gép, ami tulajdonképpen nem is gép volt, hanem mi készítettük a forró csokit, és fabatkáért lehetett megvásárolni. Anyukám szakács volt a táborban, de táskát is készített, és segített takarítani is – meséli tovább András. Aztán mindenki visszaviszi a konyhaablakhoz a tálcáját, és közös imádkozás után hagyja el az asztalt.

## **„Rajtunk, pedagógusokon nagyon sok múlik”**

Ebéd után a Kallós Zoltán Alapítvány elnökasszonya, Balázs Bécsi Gyöngyi irodájába invitál, ahol hosszabb beszélgetésbe kezdünk.

**B. B. Gy.:** Kallós Zoli bácsi 1992-ben jegyezte be hivatalosan az alapítványt, és felnőtt táborral kezdtük a tevékenységet. Egy évben egy hét volt az alapítvány tevékenysége. Aztán rá pár évre jött az ifjúsági tábor, majd rendre nőtt a táborok száma. Az egyik ilyen szórványtábor alkalmával tapasztaltuk meg azt, hogy sok magyar gyerek feljött a faluból. És akkor kezdtünk gondolkodni, hogy miért is nincs itt iskola... Zoli bácsi elmondta, hogy 25 évvel ezelőtt szűnt meg a magyar oktatás Válaszúton. Ő az egész vagyónát az alapítványra íratta, a múzeum épületét is. Kezdetben az volt az egyetlen épület az udvaron, és ott indult minden tevékenységünk. Ott volt az az első generáció is, aki bentlakóként Válaszúton tanult. De hát akkor még személyzet sem volt, mindenki önkéntes munkában végezte a feladatát. Én voltam az egyetlen, az állam által hivatalosan fizetett tanító. Órák után itt maradtam a gyerekekkel, megtanultuk a leckét, és Balla Ferenc, a mostani igazgató vette át őket éjszakára.

Az ötlet megszületése után beadtuk a kérést a magyar osztály indítására, és meg is kaptuk a jóváhagyást. Négy gyermek kellett az osztály indításához, hozzánk viszont öten iratkoztak, így reménykedve készültünk az új tanévre. Abban az évben szeptember 15-e csütörtökre esett. Az évnyitón meglepődve tapasztaltam, hogy az öt gyerekből csak három érkezett meg. A másik két gyereket közben átírták román tagozatra. Az akkori igazgató – aki nyilván tudta, hogy mi történt – kérdezte, hogy hol a többi gyerek. Mondtam, hogy ők hétfőn fognak jönni. Ő pedig azt mondta, biztos benne, hogy nem fognak jönni. Én meg csak állítottam a magamét. Az évnyitó lejártával nyomban elmen-

tem a családokhoz, és érdeklődtem a gyerekek felől. Mondták, hogy közben meggondolták magukat.

Az éppen akkor induló óvodai csoporttal viszont nem volt gond, ott rendben volt a gyereklétszám. A fodorházi származású óvó néninek elmeséltem a helyzetet, mire ő mondta, hogy ismer Fodorházán egy Kolozsvárról visszaköltözött, háromgyermekes magyar családot, őket meg lehetne kérdezni. Kolozsváron a Töközben laktak, s mivel nem volt lehetőségük a városba ingáztatni a nagyobbik gyereket, ő a legközelebbi román iskolába járt. A másik kettő még nem járt iskolába. Elmentünk hát Fodorházára, megkerestük őket. Azt mondták, hogy hozzánk íratják mindhárom gyermeküket. Egyikük óvodás korú volt, a másik éppen első kellett kezdjen, a nagyobbik pedig harmadik osztályt. Zoli bácsit ismerték, ezért megbíztak bennünk. A legnagyobbikat nem írtuk vissza első osztályba, ő folytatta román nyelven a harmadik osztályt, mert már ki volt alakulva az olvasási és számolási készsége, a magyar nyelvet pedig jól beszélte. Közben megtanítottam neki a magyar ábécé betűit, és simán felzárkózott. Így hát elindulhatott az első osztály is.

Közben a fodorháziak mondták, hogy van még magyar gyerek a faluban, így következő évben a választói református lelkésszel elkezdtük a környék feltérképezését. A Molnár János tiszteletes úr által működtetett Betesda nevű kalotaszegi szórványkollégiumból is átjött hozzánk három gyermek. Akkor már futótűzként terjedt a hírünk, és amikor már elértünk a következő völgybe, mondták, hogy „már vártuk magukat, mert a rokonunk mondta, hogy maguk indítanak iskolát, és a gyerekek jól érzik magukat ott, s a tanulmányi eredményük is jó”.

**O. J.:** Annak ellenére, hogy korábban jó ideig nem volt itt magyar oktatás, könnyen adták a szülők a gyerekeket?

**B. B. Gy.:** Nem mindenkiel ment egyszerűen ez, de közben kialakult köztünk a bizalom. Mert amikor a gyermek hazamegy, és azt mondja, hogy jó helyen volt, és a szülő is azt látja, hogy szívesen megy vissza vasárnap, és nem ordít, szívesen adja. A másik nagyon fontos dolog, hogy nálunk a kommunikáció nem egyoldalú. Nem intézményként vagy pedagógusként közelíték a szülőhöz, hanem emberként. Nem azt mondom, hogy mit nem tud a gyereke, hanem azt említem előbb, ami az erőssége. És megkérem a szülőt, hogy amikor hétvégén hazamegy, figyeljen oda, hogy a többi tárgyból is készítse el a házi feladatát. Szánjon kis időt a meghallgatására, gyakoroljon vele. Arra is megkérem a szülőt, hogy mondja el, milyen panasza van a gyerekeknek a bentlakásra vagy a pedagógusokra. Merthogy neki is lehet panasza, nem csak nekem. Ha nekem van, én is elmondom, és kérem, hogy ezért senki se sértődjön meg. És akkor megvizsgáljuk együtt, hogy valóban reális volt-e az, amit a gyerek tapasztalt. Ha ezeket nem tisztázzuk, és nem vagyunk elég őszinték egymáshoz, elmérgesedhet a helyzet. Fontos, hogy a tanítóval és a délutáni pedagógussal együtt ugyanazt közvetítsük a szülők felé. Ezért először mi tanácskozunk. Minden hónapban egy alkalommal tartunk egy ilyen jellegű megbeszélést a kollégákkal. Megvizsgáljuk, hogy reális-e az, amit a szülők mondanak. Ha nem az, megbeszéljük, hogyan közelítsük meg a problémát, hogy megértse azt a szülő. Hogy ne az legyen, hogy ő nem számít semmit ebben az egészben, és még az ötlet se merüljön fel a szülőben, hogy azért van itt a gyerek, mert annak a tanító néninek szüksége van a mun-



kahelyre. És ez tényleg nem így van. Mindenképpen a gyerek az első. És ezt a pedagógusoknak is mindig elmondtuk: ők a gyerekekért vannak itt, és nem a gyerek van itt értük. Bevallom, volt olyan gyerekünk is, akit úgy küldtek hozzánk, hogy a korábbi iskolájának a réme volt. Nem mondom, hogy első két hónapban nem készítette ki itt is mindenkit, de nem volt olyan gyerekünk, akit ne tudtunk volna „betörni”. Persze I–IV. osztályban még nem szoktak olyan nagy problémák lenni. Most egy kilencedikes gyerekkel kínlódtunk három hónapig, sajnos többször is fel kellett hívunk a családját. A családot pedig csak abban az esetben hívjuk, ha olyan óriási gond van, amit itt nem tudunk megoldani. Ezt a gyerekeknek is elmondjuk. Megfelelő hangnemben kommunikálva mindenkivel végül meg tudtuk oldani ezt a helyzetet is. Fontos volt megértetni a szülővel, hogy számunkra értékes a gyereke, és mi segíteni akarunk neki.

A legtöbbször azért nem tudják megoldani a gondokat az iskolák, mert nincs türelmük az emberekhez. Gyerekekkel foglalkozva pedig tudatosítanunk kell, hogy ők nem gépek, akiket beállítok, bekapcsolok, majd használom nyolc órán keresztül. Minden gyermek egy lélek.

**O. J.:** Ma hány gyermek jár a választói iskola magyar tagozatára?

**B. B. Gy.:** Az idén 120 gyerekünk van, közülük 34-en mezőgazdasági szakképzésben vesznek részt. Eddig körülbelül 260 gyerek járt hozzánk. A többségük IV. osztály után Szamosújváron folytatta. Ott is meg kellett erősíteni a magyar tagozatot. Volt olyan, hogy



Balázs Bécsi Gyöngyi alapítványelnök gyerekek körében

a mi gyerekeink segítségével tudott elindulni az egyetlen magyar ötödik osztály. Most már párhuzamos osztályok működnek, és létrejöhetett a Kemény Zsigmond Szórványoktatási Központ is, az önálló magyar iskola.

A jobb módú válaszüti családok, akik fizetni tudják az ingáztatást, Kolozsvárra íratják a gyerekeket. Mi mindenkinek azt ajánljuk, hogy Szamosújvárra menjen. Ugyanolyan bentlakási körülmények vannak, mint a mi bentlakásunkban, ugyanolyan változatos a délutáni plusz tevékenység, mint itt. Ez sok irányból megerősíti a gyermeket. Ez persze már a szülő döntése. A mi feladatunk az, hogy a térségből minél több gyermeket vonjunk be a magyar oktatási rendszerbe. Ma már elmondhatom, hogy a vegyes házasságban élő szülők nagy része mellettünk dönt. Mert megtapasztalják a szülők, hogy minőségi oktatást biztosítunk, másrészt pedig értékelik azt a sokféle tevékenységet (táncház, kézműves foglalkozás, rajzkör, anyanyelvi kör stb.), amit még ingyenesen biztosítunk. Másfelé ezekért elég sok pénzt kell fizetni. Mindezek mellett versenyekre, színházba, bábszínházba, kirándulásokra visszük a gyerekeket, a szakiskolásokat pedig magyarországi szakgyakorlatra. Jó testvériskolai kapcsolataink vannak.

Az alsó tagozatos oktatás és a szakoktatás mellett felnőttképzéssel is foglalkozunk. Sokféle népművészeti és módszertani továbbképzőt szervezünk, ezeken a saját pedagógusaink ingyenesen vesznek részt. A képzett kollégákat aztán be lehet kapcsolni az ilyen programok tartásába. Ezekre nemcsak a mi pedagógusaink jönnek, hanem a megyéből, sőt egész Erdélyből is vannak jelentkezők.

**O. J.:** Közismerten jó nevük van a Kallós Alapítvány által meghirdetett továbbképzőknek...

**B. B. Gy.:** Ennek talán leginkább az az oka, hogy mi odafigyelünk a résztvevőkre. A táborainkba érkezőkre ugyanígy. Felnőtt népzenei táborunk 400 fős, de a családos táborba nem fogadunk 150 személynél többet. A szórványtáborba sem többet, mint száz, az ifjúsági táborba sem többet százhusz személynél. A mérésértékeléssel kapcsolatos pedagógus továbbképzőnk esetében például húsz személynél leállítottuk a jelentkezést. Ha azt akarjuk, hogy valamivel hazamenjen a résztvevő, megerősödjön, feltöltődjön, akkor mindenképpen időt kell szakítani mindenki személyes meghallgatására is. A rövidebb programokra ezért fogadunk kevesebb embert. A Bolyai Nyári Akadémia keretében szervezett továbbképzőre viszont hatvanan jönnek, de az közel egy hétig tart. Fontosnak tartjuk, hogy a képzés során bensőséges hangulat tudjon kialakulni az előadók és a résztvevők között is. Van olyan pedagógus, aki nem kérdez, hogy nehogy azt higgyék, hogy még azt sem tudja. Kezdőként ezzel én is így voltam. Az elmarasztaló megjegyzések után már nem volt merszem kérdezni. Melinda volt az egyedüli, akit meg mertem szólítani.

**O. J.:** Hogyan alakult ki ez a képzési rendszer?

**B. B. Gy.:** Semmi olyat nem csináltunk, amire nem volt igény. Nem volt olyan, hogy a pályázati lehetőséghez találtunk volna ki egy képzést. Kinek tartasuk? Ez fordítva működik. Előbb az igény mutatkozik, aztán megnézzük, hogy van-e anyagi és egyéb lehetőségünk a megtartására.

**O. J.:** Bevallom, annak idején magam is kissé vakmerőnek tartottam a szakképzés beindítását. Ma úgy tűnik, ez is bejött...

**B. B. Gy.:** Hogy tényleg bejött-e, az majd azon a generáción fog meglátszani, amelyik – elsőként – végez jövőre. Meglátjuk, mennyire sikerült megerősítenünk őket. Hogy lesz-e bennük kitartás és erős akarat, mi pedig valóban utánuk tudunk-e nyúlni, és tényleg segíteni tudunk nekik az előrelépésben. Igen, tulajdonképpen vakmerő döntés volt. Az igény már régen megszületett, folyamatosan kérdezték is, hogy miért nem indítjuk el. Mert addig nem adatott meg erre a lehetőség. Amikor az oktatási rendszer felkínálta a lehetőséget, léptünk.

Amúgy azt tapasztaljuk, hogy nem árt az, ha minden döntésben van egy kis vakmerőség is. Ha az ember nagyon számolgat, hogy mi éri meg, és mi nem éri meg, akkor lehet, hogy soha nem kezd új dologhoz. A szórványkollégium indításakor sokan mondták, hogy nem lesz jövője, mert nincs gyerek. Nem lesz utánpótlás, és nekünk nem lesz pénzünk finanszírozni a programot. Mégis hozzáfogtunk. Sokszor nem volt pénzünk, sokszor kezdtük úgy a tanévet, hogy nem látszottak biztosítottak az anyagiak. Aztán azt tapasztaltuk, hogy ha jó irányba haladunk, és ha nemcsak az intézménynek jó az, amit csinálunk, ha nemcsak az intézmény fejlődését szolgálja, hanem a körülöttünk lévő emberek, közösségek fejlődését is, akkor a megfelelő időben előteremtődik a hozzávaló is. És ezt közel 25 éve nap mint nap megtapasztaljuk.

Sokszor álmodunk ma is, s ezeket az ötleteket nem vetjük el, hanem kidolgozzuk és félretesszük. Ha igény van rájuk, egyszer talán megteremtődik a lehetőség a megvalósulásukhoz. Sokan vagyunk, sokféleképpen gondolkodunk, tagadhatatlan, hogy nálunk



Másodikos kisfiú

is vannak konfliktusok, mint minden együttműködésnél, de egy biztos: mindenki ugyanazt a célt szolgálja. Nem baj az, ha nem ugyanúgy lát mindenki minden részletet, a fontos az, hogy a célt egyformán lássa. Az egyetértést a gyerekek is érzik, és meghálálják. Azt tapasztalom, hogy minél nagyobb a hasonlóan gondolkodók köre, annál könnyebben beszüntjük az újonnan jötteket. Aki ráérez erre a közös célra, az bent marad, aki nem, az egy év leforgása alatt kikopik.

**O. J.:** Milyen fejlődésen mennek át a gyerekek az itt töltött idő során?

**B. B. Gy.:** Mint mindenhol, nálunk is vannak hullámvölgyek, de ezek nem tartósak. Azt látjuk, hogy a gyerekek mindig szívesen jönnek vissza hétvége vagy vakáció után. Az *Elszármozott gyermekeink* nevű találkozónk alkalmával – ami nagyon fontos számunkra – sok visszajelzést kapunk. Ezeket megszívleljük.

A gyermeket látjuk, amikor bejön, és látjuk, hogy teljesen nyitott könyvként megy ki. Jónak tartjuk a szülőktől és a közösségektől jövő visszajelzéseket is. Nem ritkán román emberek is visszajeleznek. Példaként említek egy ördögkeresztúri esetet. Van ott két magyar család, akinek a gyerekeit semmiképpen nem tudtuk bevonni a magyar oktatási rendszerbe. Valamilyen oknál fogva nem akarták a gyerekeket elengedni. És amikor a nálunk tanuló ördögkeresztúri gyermekek végigkántálták a magyarokat és a románokat is – mert falun ez így működik, a románoknál a román kántát, a magyaroknál magyar kántát énekeltek –, a magyarok között az terjedt, hogy a „ezek a román gyermekek magyarul kántáltak”. Ezt a tiszteletes asszony mondta el nekünk. És visszakérdezett a tiszteletes asszony, hogy melyik román gyermekekről van szó, mert Válaszútra csak magyar gyermekek járnak. Ekkor jött rá ő is, hogy a vegyes házasságból származó gyereket a falu románok tartja. Ha a közösség is úgy erősíti meg a családot, és úgy tartja számon, hogy ő román, akkor én mit várok a családtól és a gyerektől? Ha valakit valamilyen oknál fogva – például – ortodoxnak kereszteltek meg, arról már le is mondanak. Érdekes, hogy van olyan gyerekünk, aki református családból való és ortodox vallású. Egyik fiúnk például úgy lett ortodox, hogy hathetes korában, amikor meg kellett keresztelni, nem volt református pap a környéken, de a faluban kéznél volt az ortodox pap, és ő szívesen megkeresztelte. Ezért őt románként tartják nyilván a faluban.

**O. J.:** Ez a fiú magyar identitású lesz, ha innen hazamegy?

**B. B. Gy.:** Biztos vagyok benne. Ez rajtunk múlik. Azon, amit közvetítek felé. Ha én azt mondom, hogy ő román, akkor román lesz. Ha azt mondom, hogy magyar, és a közösség, amelyikhez elmegy magyarul kántálni, azt mondja neki, hogy „milyen ügyes magyar gyerek vagy!”, akkor magyar gyerek lesz... Amikor ő tud magyarul olvasni és írni, és negyedik osztály végére legalább 40 magyar népdalt tud, amikor hetente magyarul táncol és énekel, táborokba, kirándulásokra jár, magyar bábszínházat, magyar színházat néz, valószínű, hogy megerősödik magyar öntudatában. De ha a magyar gyermek román részre kerül, akkor nem tanul meg magyarul írni-olvasni, soha nem fogja megkeresni a tévében a magyar műsort, csak a románt. Verset sem fog tanulni, mesét sem fog tanulni...

**O. J.:** Van jövője a magyar oktatásnak ebben a szórványban?

**B. B. Gy.:** Egyelőre úgy látszik, hogy igen, de hosszabb távra nem lehet jósolni. Sok múlik az előbb említett megerősítésen.

**O. J.:** Az alapítvány székhelyén zajló programokon túl ún. vándortevékenységeitek is vannak. Kérlek, beszélj ezekről bővebben!

**B. B. Gy.:** Ez úgy működik, hogy vesszük a pedagógusgárdánkat, és elindulunk az előre meghatározott falvakba éneket-táncot, kézművességet, honismeretet, történelmet, anyanyelvet és egyébeket tanítani. Mivel a szórvány- és ifjúsági táborunkba csak kevés gyereket tudunk fogadni, jónak láttuk helyükbe menni. A program keretében egy-egy évközbeni hétvégén kivisszük az iskolákba azokat a tevékenységeket, amelyeket egyébként táborokban is szoktunk tartani. Voltunk Búzában, Bálványosvárálján, Szováton, Szilágyperecsenyben, Egerbegyen, Kamaráson. Bálványosváráljára például havi rendszerességgel kijárunk táncházat tartani. Van, hogy a gyerekek előadásával járjuk a vidéket. Az idei március 15-i előadásunkkal például jó pár településre elmentünk. Ezt nem is olyan egyszerű megszervezni, hiszen hétvégére nehezen tudjuk összeszedni a hazautazott gyerekeket. Így hát hétközben tartottuk a programot, a bibliaórához vagy délutáni istentisztelethez kapcsolva. Nagyon fontos a településen élőknek is, hogy lássák a gyerekeket szerepelni, énekelni, verset mondani, bemutatkozni.

**O. J.:** A Kallós Alapítványnak határon belül és kívül is jó neve van.

**B. B. Gy.:** Ezt próbáljuk tudatosítani a gyerekeinkben is. A nagyobbaknak mondjuk: „A Kallós Alapítványnál tanulni minőséget jelent. Ha bárhol a világon elmondjátok, hogy Kallós-diákok voltatok, akkor a következőként kell tennetek: becsületesnek és őszintének lenni, és a legjobb tudásotok szerint elvégezni a munkát. Ha valami hülyeséget csináltok, azzal magatokat és minket is megcsúgyenítetek.” – A kilencedik osztály elején sajnos még úgy káromkodnak, mint a kocsisok. Ilyenkor megkérdezzük tőlük, hogy bennünket hallottak-e csúful beszélni vagy káromkodni. Ha nem, akkor tőle is ezt várjuk el. Aki nem tartja be az egyezséget, az egy lejt fizet az osztálykasszába. A kilencedik osztály elején is a gyerek jelenlétében tartjuk meg a szülői értekezletet. Ekkorra azt kérjük tőlük, hogy dolgozzák ki, az iskola végeztével mivel szeretnének foglalkozni. Így látjuk, hogy miben tudunk nekik segíteni.

Van olyan gyerekünk, aki már vállalt metszést a falujában, mert nincs szakember, aki becsületesen meg tudná metszeni a gyümölcsfákat. Ő már el tudja végezni ezt a munkát.

Korábban fiataljaink kitakarították az esztényi temetőt. Arra is neveljük őket, hogy vegyék észre, mit tudnának segíteni a környezetükben. Nem csak ők a fontosak, hanem az a közösség is, amelyikben élnek.

Persze sokat kell még nevelni őket, mert nem rózsaszín körülöttük a világ. Rajtunk, pedagógusokon nagyon sok múlik. Sajnos azt nem mondhatom, hogy a családon vagy a közösségen, mert nagyrészt nincs család, közösség meg egyáltalán nincs. Ők a mi magyar gyermekeink, ilyenek, amilyenek. Semmiképpen nem „selejtekt”! Ha mi nem vállaljuk fel őket, ki fogja ezt megtenni?!

**O. J.:** Az utóbbi időben új beruházások is történtek a Kallós Alapítványnál, és továbbiakra készültek. Kérlek, beszélj ezekről!



Hegedűs István önkéntes furulyázni tanuló diákjaival

**B. B. Gy.:** Építettünk egy kézművesházat, hogy mesterségeket tudjunk átadni, és fel tudjuk újítani a múzeumban lévő szötteseket, varrottasokat, faragásokat, bőrdíszműves tárgyakat. Erre a játszóház-vezetői képzésünk alkalmával fogalmazódott meg az igény. A fiatalok is mondták, hogy jó lenne, ha lehetne valamilyen kézműves mesterséget tanulni. A szövőműhelyünk már működik, az agyagos műhelyünkben már megvannak a korongok, de azokat csak nyáron tudjuk használni. Égető kemencénk is van. A múzeum bővítése is tervbe van véve, hogy a raktáron lévő dolgok nagy részét is ki tudjuk állítani.

Az 1999-ben indult első generációból egy lány már óvó néni nálunk, egy másik pedig a nádudvari testvériskolánál fazekasságot tanul. Őt is visszavárjuk ide, a fazekas-műhelyünkbe. Akkor majd a gyerekeknek is be tudjuk vezetni a fazekasságot, a jelenleginél magasabb szinten. Egy szintén Nádudvaron végzett, Csíkszeredából származó, most néprajz szakon tanuló lány önkéntesként tartja a szövőkört nálunk. Az a tervünk, hogy az egész évben szorgalmasan dolgozó gyerekeket szakgyakorlatra küldjük Magyarországra. A fiúknak felajánlottunk egy kovácmesterség nyári táborban és egy vesszőfőnás táborban való részvételt, szintén Nádudvaron.

Jövő tanévtől talán be tudunk költözni az állami iskola udvarán felépített új épületbe. Akkor a gyerekek délelőtt lent lesznek az iskolában, és a délutáni foglalkozásokra jönnek majd fel, az órák után. – Vannak tehát terveink, és – hála Istennek! – jó csapatunk is a munkához. Így hát elkötelezetten folytatjuk azt, amit közel negyed századdal ezelőtt kezdtünk el itt, a szórványban.

Balázs Bécsi Gyöngyitől elbúcsúzva a Petőfi Sándor Program ösztöndíjasaként itt dolgozó magyarországi *Hegedűs Istvánt* keresem meg, hogy az alapítványnál szerzett tapasztalatairól kérdezzem.

**Hegedűs István:** Borsod megyei vagyok, de az egyetem miatt már régóta Budapesten élek. A Liszt Ferenc Zeneakadémián tanultam népzeneét. Leginkább a népi fúvós hangszerekkel, főleg a furulyákkal foglalkozom. A Magyar Kormány hirdette meg ezt a programot, melynek keretében a vállalkozó szellemű jelentkezők elköteleződnek a szórványban élő magyarság szolgálatára. Megpályáztam, és meg is nyertem a pályázatot. Igyekszem adni is, de nem tagadom, hogy nagyon sokat kapok is itt. Nagyon jó dolog az számomra, hogy ebben a környezetben lehetek, és Kallós Zoltánnal beszélgethetek, megismerhetem az itteni emberek felfogását. Szeretettel fogadtak, és a legelső pillanattól be tudtam kapcsolódni az itteni életbe. Délutánonként furulyázni tanítom az arra vállalko-



Kallós Zoli bácsi a kollégium egyik kis lakójával

zó gyerekeket. Nagyon megszerettük egymást, nagyon nehéz lesz elmennem. A ragaszkodó gyerekeken túl az itteni közösség is sokat jelent nekem.

A tánctanításnál is segédkezem. A kicsiknek csütörtökönként szervezünk táncházat. Aztán olvasókörféleséget is indítottam a nagyobbaknak. Hogy vonzóbb legyen számukra, ezt „facebook sorozat”-nak kereszteltem el, mert a facebook világában ők otthon vannak. Minden héten egyszer találkozunk, és olvasunk. Az elején csak én olvastam, aztán ők is bekapcsolódtak, és minden héten együtt értelmezzük a szöveget.

A múzeumban is segítettem. Az valóságos aranybánya számomra. Kezdetben azt a feladatot kaptam, hogy a Zoli bácsi gyűjtései során készített képeket kategorizáljam valamilyen módon. Közben sok mindenbe betekinhettem. A muzeológus kérésére különböző foglalkozásokat vezettem, de a múzeumban is vállaltam vezetést.

**O. J.:** Milyenek látod az itteni gyerekeket?

**B. D.:** Nagyon jónak tartom, hogy ezeknek a gyerekeknek a kezében még nincs ott minden percben a telefon. Ezek a gyerekek még tudnak játszani. Különös elégtétel volt számomra, hogy a furulyázni tanulók nem tabletet, hanem furulyát kértek az angyaltól...

## „Mindez az utánunk jövőknek marad örökségül”

A Kallós Zoltán alapítványnál tett látogatás nem lenne teljes a névadó megszólaltatása nélkül. Bár minden itteni történet valamilyen módon hozzá is kapcsolódik, a legtöbb „köze” kétségtelenül a sokezer darabot számláló néprajzi gyűjteményhez van, amit a nagyközönség is megtekinthet az alapítvány székhelyén berendezett múzeumban. A 90 éves Zoli bácsival ott beszélgettünk.

**Kallós Zoltán:** Gyerekkori álmom volt egy ilyen múzeum, annál is inkább, mert a Mezőség ismeretlen volt tudományos körökben. A kutatók is elkerülték a román nemzetiségi túlsúly miatt. Kodályék már az 1900-as években kijelentették, hogy a régi magyar népzenei stílus eltűnőben van a magyar nyelvterületen. Aztán a '40-es években megjelent Palotay Gertrúdnak egy írása a széki rámán varrott írásosról, ez elkerült Kodálynak a kezébe, és feltette a kérdést: ha ilyen a varrottasuk, milyen lehet a zenéjük? S akkor eljött Székre, és látta, hogy még virágzott a régi magyar népzenei stílus.

Én református kollégista voltam, Nagy Géza kiváló magyartanár tanítványa. Az éppen virágzó falujárás idején tanárunk sokat beszélt nekünk az erdélyi népművészetről, de bántotta az önérzetemet, hogy a Mezőséget soha nem említette. Elkezdtem hát figyelni sok mindenre itthon, a faluban, s már gimnazista koromban elkezdtem a gyűjtést. Közben egy debreceni cserkészcsapat kérésére népdalt énekeltem, s ekkor is meggyőződtem arról, hogy amit én tudok, az mások számára ismeretlen. Tanárom feladatként is adta, hogy írjam össze a falumban énekelte népdalokat. Ezt a munkát aztán összekapcsoltam a varrottasok összeírásával is. Szabó T. Attila nyelvészeti kutatást végzett a vidéken, s nálunk lakott. Ő irányította figyelmemet a varrottasokra. Aztán beneveztem az *Ifjú Erdély* című református ifjúsági lap pályázatára, amit meg is nyertem, s ez kifejezett ösztönzést adott a gyűjtőmunkára. Nemcsak tárgyi, hanem szellemi értékeket is gyűjtöttem, egyre tudatosabban. Kodállal is összehoztak, ő adott egy magnót nekem, amivel





Kallós Zoltán a múzeumban

minőségi felvételeket tudtam készíteni. Több mint hét és fél évtized munkájának eredménye látható tehát itt.

Három mezőségi szobát rendeztünk be, és négy más tájegységit. Mezőség képviselője hangsúlyos, ezt talán érthető az előbbieik értelmében is. Mezőség több kisebb tájegységre tagolódik, ezeket foglalja össze a három szoba. A válaszüti szoba nyolc falut képvisel, itt piros-kékkel varrtak, a feketét még a románok sem használták. A másik szoba Palatka és környéke, vagy 16 falu értékeiből mutat fel szép darabokat, ott már inkább feketével varrtak. Aztán jön a széki szoba, amelyik teljesen különbözik a másik két mezőségi szobától. Ezen kívül van két kalotaszegi szobánk: egy Nádas-menti, ugyanis én Vistán tanítottam, és onnan tudtam több mindent beszerezni, és egy györgyalvi szobánk.

Berendeztünk egy szász szobát is, bár a szászok elmentek, de a beszerzett tárgyakból egy reprezentatív kiállítás állt össze. Aztán van egy román szobánk, amelyik Beszterce-Naszód megyét képviseli, és egy másik, a Bákó környéki moldvai csángók tárgyaiból berendezve. Székelyföldet sokan kutatják, így az itt nem jelenik meg.

**O. J.:** Zoli bácsi életművének része az alapítvány által működtetett szórványkollégium és az alapítvány székhelyén zajló sokféle népművészeti program is.

**K. Z.:** Nehéz volt az indulás, mert csak ez az egy épületünk volt, amiben ma a múzeum van, és ez korábban a mezőgazdasági társulás használatában volt. Három helyen beázott, annyira nem mentek, hogy egy cserepet arrébb tegyenek. Negyven év alatt egyetlen szeget sem vertek az épületbe. Sok javítani való volt tehát rajta, amikor visszakaptuk. Egy hétig csak



Kallós Zoltán Múzeum és Népművészeti Központ

hordtuk ki a szemetet belőle. Apámnál az istállóban nem volt olyan mocskok, mint amit itt összehordtak. A tetőszerkezetet is ki kellett cserélni, torockói ácsok dolgoztak itt. Az induláskor még egy matracunk sem volt. Ott, az új épület helyében volt egy régi csűr, annak a padlásán, a szénában aludtak a gyerekek. Egy ideiglenes zuhanyzót építettünk, sátorvászonnal befedve, ennyi volt. Aztán elkezdtek az építkezést. Magánszemélyként nem kaphattam támogatást, ezért kénytelen voltam létrehozni az alapítványt. Nem akartam, hogy az én nevemet vi-

selje, Válaszút Alapítványra gondoltam, de Szép Gyula ragaszkodott hozzá, hogy ez legyen a neve. Mindenféle szellemi és tárgyi javak fenntartására és az ifjúság körében való népszerűsítésére hívtuk életre.

Az alapítvány szervezésében négy-öt táborunk szokott lenni nyaranta: alkotótábor gyerekeknek, szórványtábor (ez ingyenes), ifjúsági népzene és néptánc tábor, családos alkotótábor és a nagy nemzetközi néptánc tábor. Utóbbin vagy 400-an voltak a tavaly, a világ számos pontjáról. De mindegyik táborunk igen népszerű.

Kiemelt tevékenységünk viszont a magyar óvodai és iskolai csoportok működtetése. Tizenhét évvel ezelőtt négy gyermekkel indult az első osztály, s ma már közel 130 elemistánk és szakiskolásunk van.

**O. J.:** Amíg a „világban” az értékek devalválódását tapasztaljuk, addig a választói Kallós Zoltán Alapítvány ennek ellenkezőjére mutat iskolapéldát.

**K. Z.:** Az anyanyelv mellett mindenkinek kell legyen zenei anyanyelve is, ez pedig – magyar gyerekek esetében – csakis a magyar népzene alapulhat. Ehhez szorosan kapcsolódik a magyar mozgáskultúra. Ez a három elválaszthatatlan egymástól. Mindezek őrzésére igyekszik nagy hangsúlyt fektetni az alapítványunk.

A tárgyi értékek gyűjtése is folyamatosan történik. A Kossuth-díjammal kapott összeget beépítettük az épületekbe, a Nemzet Művésze címmel havonta járó összeg jó részét pedig a gyűjtemény gyarapítására fordítom. Mindez az utánunk jövőknek marad magyar örökségül.

## **Mérföldkövek a választói Kallós Zoltán Alapítvány Mezőségi Oktatási és Közművelődési Szórványközpont életében**

1992 – Létrejött Válaszúton az első Mezőségi Művelődési Központ és elkezdődött a népzene és néptánc táborok szervezése.

1998 – Kallós Zoltán néprajzi gyűjteményének megnyitása

1999 – Magyar óvoda és – 25 év szünet – az elemi oktatás újraindítása Válaszúton

2000 – Erdélyi pedagógusokat célzó módszertani képzések elindítása Válaszúton

2004 – Fiatalokat célzó szakmai továbbképzések szervezése

2007 – A Kallós Zoltán Alapítvány új, Mezőségi Szórványkollégium és Oktatási Központjának avatása

2010 – A Kallós Zoltán Múzeum és Népművészeti Központ megnyitása

2012 – A nagysármási oktatási program elindítása

2013 – A kolozsvári magyar hangszeres népzene- és népdaloktatás elindítása

2013 – A választói Mezőgazdasági Szakiskola beindítása

2014 – A Nagysármási Szórványkollégium átadása

2015 – A választói népművészeti alkotóház avatása

2016 – A felsőtöki mezőgazdasági Tangazdaság használatba adása.

Ozsváth Judit

Berszán István, Kőmíves Noémi, Rudolf Ágnes

## Mikes Kelemen tantárgyverseny: ahol az irodalom tágasabb a versenynél

**K**ezdődött minden akkor, amikor 2015 áprilisában Zilahon átadták a Mikes Kelemen magyar nyelv és irodalom tantárgyverseny zászlaját Arad megyének. Az ötletelés, hogy miként lehetne megszervezni ennek a rangos versenynek az országos szakaszát a Maros-parti városban, már akkor elkezdődött. A konkrét előkészítő munka a 2015–2016-os tanév megkezdésével rajtolt, s minél közelebb kerültünk a verseny időpontjához, annál több feladat hárult a szervezőkre. A verseny központja Arad megye egyetlen magyar középiskolája, a Csiky Gergely Főgimnázium volt, így a legtöbb szervező is innen került ki, de a város és a megye más iskoláinak tanárai is benne voltak az 55 tagú szervező bizottságban. Emellett diákok is besegítettek, mint például az iskola honlapjának a „száguldő riporterei”, a *Csiky-Csuky* diáklap szerkesztői és még sokan mások. Amit a szervezők megálmodtak, azt 42 lelkes és áldozatkész támogató segítette válóra váltani. Ennek az együttes munkának köszönhető, hogy 2016. április 17-én minden készen várta az ország 17 megyéjéből érkező 144 diákot, a 21 kísérő tanárt, valamint a 22 tagból álló országos bizottságot.

A verseny megnyitó ünnepségét az aradi Ioan Slavici Klasszikus Színházban tartottuk. A köszöntő beszédek után rövid műsor tette hangulatossá a megnyitót. Az ünnepség egyik kiemelkedő mozzanata a versenybizottság elnökének, Berszán Istvánnak a megnyitó beszéde volt. S hogy miként lehet tágasabb az irodalom a versenynél, most a *Magiszter* olvasóival is megosztjuk.

### Elnöki megnyitó

*Kedves Ünneplő Diákok, kedves Ünneplő Kollégák és Vendégek!*

A Mikes Kelemen magyar nyelv és irodalom tantárgyverseny országos szakaszán el kell döntenünk valami fontosat. Melyik a tágasabb: a verseny vagy az irodalom? Úgy tűnik, hogy a mi világunkban minden a verseny kiterjedt és végtelenül meghosszabbítható dimenziójában történik – gazdaság, politika és kultúra egyaránt. Mégis úgy gondolom, azért kell művészi gyakorlatokat, például irodalmi írást és olvasást tanítanunk, hogy a versennyel szemben is fenntartsuk a tágasság igényét. Minthogy csupa nyelvészek és irodalmárok vagyunk együtt, a kitekintés jegyében tartok egy *mini* (nem akarom azt mondani, hogy Planck-hossz alatti) fizika előadást az irodalom tágasságáról.

Hogyan oldható fel a paradoxon, hogy valami, amit a verseny dimenziója átfog, mégis tágasabb annál. Theodor Kaluza Einsteinhez címzett 1919-es levele nyomán a húrelmélet



úgy oldja fel az elemi részecskék világát kutató kvantummechanika és az általános relativitáselmélet makrofizikájának összeférhetetlenségét, hogy a geometriai tér minden pontján kiegészítő, felcsavarodott dimenziókat tételez. Ezekben a legfeljebb Planck-hossz méretű, rendkívül kicsi *másterekben* történik a három kiterjedt térdimenzióban kiszámíthatatlan *kvantumnyughatatlan*ság (ez a fordítási javaslatom a 'jittery quantum behaviour' szakterminusra).

A művészi gyakorlatok rendkívül kifinomult és rendkívül intenzív figyelemgesztői ugyanilyen kiegészítő *ritmikai* dimenziókban történnek, s ugyanúgy kitágítják a kiterjedt

idődimenziók (pl. a mérhető idő vagy a számtengelyre vetített történetiség) világát, mint a kvantumjelenségek felcsavarodott dimenziói a geometriai teret. Ezek felfedezéséhez, követéséhez és gyakorlásához kívánok jó kísérletezést. Így lesz az irodalom tágasabbá a versenynél.

## Tételek és megoldások

A megnyitó ünnepséggel a verseny kezdetét vette, de tételek még nem voltak. Ez viszont nem egy hibának vagy mulasztásnak tudható be, hanem a szervezési szabályoknak, amelyek meghatározzák, hogy kiknek, hogyan és mikor kell a tételeket megalkotni.

A verseny tételeit a tanügyminisztérium által kinevezett bizottság készíti el a verseny előtti napon, az ország minden résztvevő megyéjének szaktanárai által beküldött tételjavaslatai alapján.

Első körben tehát a tételkészítő bizottság vizsgálja, hiszen jó tételt készíteni nem könnyű dolog. A jó tétel szinte mindenkinek mást jelent, hiszen mindenekelőtt megfelel a tételszerkezetnek, és igazodik a tematikához. A tematika kapcsolódik ugyan az érvényes tantervekhez, de nem előíró jellegű: nem listázza a tanulmányozandó műveket, hanem ezek helyett, meglehetősen tágra szabottan, műfajokat, irodalomelméleti fogalmakat, stílustörténeti korszakokat, szövegtípusokat, nyelvi-kommunikációs tartalmakat jelöl ki: így lesz a verseny kulcsszava az irodalmi szövegek világában, azok értő olvasása-

ban való jártasság. Mindezek mellett a jó tétel érdekes, izgalmas feladat, megírása örömet és kihívást jelent a diáknak is, meg a dolgozatot értékelő tanárnak is.

A nagy kérdés természetesen az, hogy mit mérjen a tétel, mit vár el a dolgozat elkészítőjétől.

A szövegértési és szövegértelmezési feladatsorokban a diákok az irodalomértési, -értelmezési képességüket bizonyítják, azt, hogy le tudják-e írni, hogyan működik a szöveg, azt, ahogyan ők látják a szövegben megjelenített világot. A szövegválasztás kulcsfontosságú: az értelmezésre kijelölt vers vagy novella-, dráma-, regényrészlet legyen gondolatébresztő, de ne ugyanaz, mint az előző években; legyen szellemi kaland, legyen „szép” – és lehetőleg ne csak a tanároknak tetszen, hanem a diákoknak is, és fordítva...

A 8. osztályosok játékos nyelvi feladata

**II.**

**40 pont**

**Folytasd a megkezdett mesét! Adj találó címet is mesédnek!**

*A nagy Ősz fiacskája, a kis Ősz, mit kerteljünk, mit tagadjuk, lusta postáska volt.*

*A Tölgyfa odaadott neki egy csomó levelet, mire a kis Ősz elhúzta a száját:*

*– Nincs megcímezve!*

*– Ejnye, de szörszállhasogató vagy! – toppantott az öreg Tölgy: – Mintha nem tudnád, hogy kinek*

*küldöm. Aztán reszketeg, öreges betűkkel ráírta a levelekre:*

*TAVASZ KISASSZONYNAK, MÁRCIUS utca 21. szám*

**(Páskándi Géza: *A kis Ősz, a lusta postás* - részlet)**

Az 5. osztályosok II. feladata

**2. Játék dadogós szavakkal.**

**A dadogós szavakban ugyanazok a szótagok, betűcsoportok ismétlődnek. Az alábbi meghatározásokat fejezd ki dadogós szavakkal!**

**10 pont**

PI. Kis ékszeren = gyöngyön

- a) Kerti munkát jelentő főnév =
- b) A dalának másként mondvá =
- c) Az ó alkoholja =
- d) Óvodai kisegítő személyzet =
- e) Jó hűsben lévő ember =
- f) Segélykiáltása =
- g) Sivatagi állat jelzője =
- h) Táplál =
- i) Elmúlt =
- j) Kedvenc sárkányunk neve =

Értékeléskor az adekvát fogalomhasználat mellett elvárás a személyes álláspontok megfogalmazása az olvasói tapasztalatokról. Nem könnyű a diáknak egyensúlyoznia e két pólus között, hiszen a „száraz, kopogós, tankönyvízű” és a „közhelyes, személyeskedő” stílus (gyakran megfogalmazott értékelői kritikák) gyakori csapdák. Sokszor csak a

legtehetségesebbeknek sikerül megmerevedett sémák nélkül szakszerűen, de ugyanakkor egyéni módon írni a szövegről.

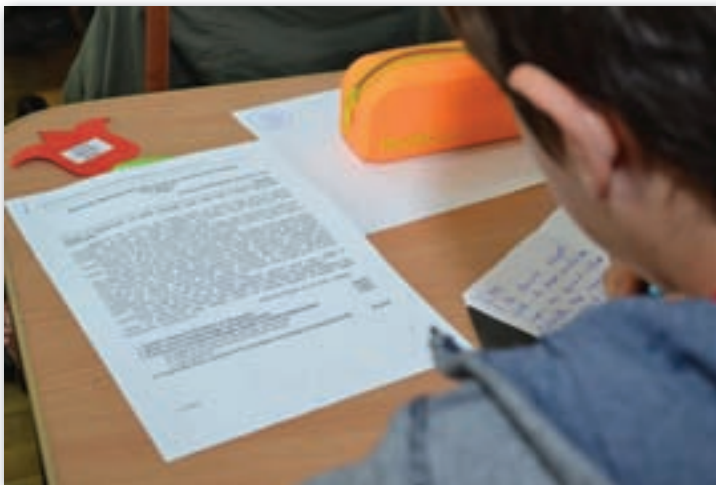
Szemléltetésként következzenek egy részlet egy 10. osztályos versenyző értekező fogalmazásából, melynek témája a történeti tárgyú ballada vilásképe, műltszemlélete és poétikai eljárásai.

„A történelmi ballada [...] a jelen kérdéseit a múlt történései által értelmezi, allegóriák építik fel a múltban a jövőt és a jelen viszonyait. Tarjányi Eszter így fogalmaz: »Mivel a történet már ismert volt a magyar kultúrában nevelkedett olvasó számára, a befogadói élményt ezért nem a cselekménybonyolítás mikéntje, hanem a már ismert események invenciózus megjelenítése, a megformáltság eredetisége adta.« A történelem tehát, ahogy Eötvös József regényíró is vallja: a társadalom kollektív tragédiájának szörnyűséges halmaza, mely emlékezésre hív, átértelmezésre szólít, és jövőalakítást indít a múlt tévedéseinek, nehézségeinek fényében. A jelen társadalom élete a múltban gyökerezik.

Arany János balladáiban a nemzeti öntudat, hűség, helyállás és megmaradás erkölcsi és nemzeti kérdéseit jeleníti meg. A forradalom után, a kiegyezés időszakában írja legtöbb történelmi témájú munkáját. A nemzet sorsa és a költői sors gyakran összefonódik írásaiban. Az 1850-es évek, a Haynau-féle bosszúhadjárat, a Ferenc József által tett látogatás, a cenzúra kényszere és költő-béklyói a nemzet felrázására, bátorítására szólították őt. Ezt a feladatot pedig híven betöltötte.”

(*Finta Klára Enikő, János Zsigmond Unitárius Kollégium, Kolozsvár*)

A második feladat, a kreatív szövegalkotás már másfajta helyzet: ennél a típusú fel-



adatnál a diákoknak egy adott téma és műfaj mentén kell gondolkodniuk és szöveget alkotniuk a fikció logikáját működtetve: párbeszéd, monológ, kisnovella, naplóbejegyzés, könyvajánló stb. íratása a gyakrabban előforduló feladatok. A záros idő és a vizsgadrukk szorításában is igazi nagy teljesítmények születnek, sokszor nyomdakész szövegek bizonyítják a

tehetséget meg azt, hogy az írás öröm, lehetőség a feltárulkozásra.

Olvassunk bele egy 11. osztályos tanuló látomást leíró monológiájába, melynek tételmondata a következő gondolat kellett hogy legyen: „Senki sem teljesen azonos önmagával.” (Jose Saramago: Káin)

„Az ég fájoan felhőtlen és tökéletesen kék. Ha ránézek, csak az örvények vonzását érzem, és vonz a sötétség, a tudattalan. Szabadjára engedem a lelkem, és behunyom a szemem. Nem gondolkodom, csak érzem önmagam lüktetését. Sejttem, hogy vonni kezd egy örvény, rángva kerülök el, és résnyire nyitott szájjal várom az alámerülést.

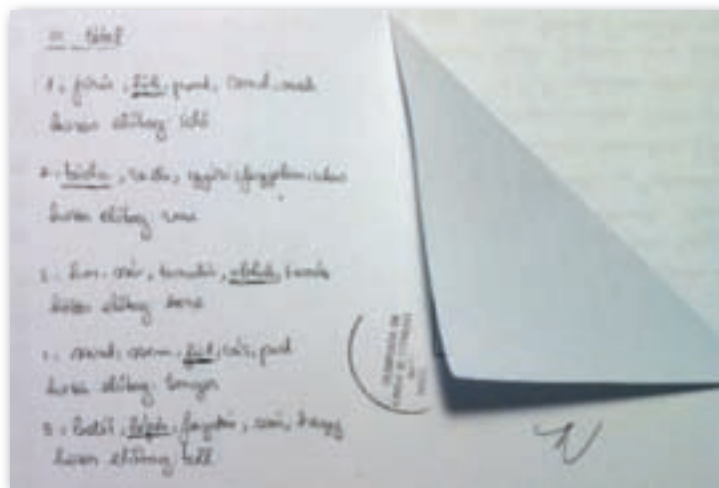
Megszűnt a rend, és szakadni kezdenek a Földgolyót helyben tartó láncok. Mozog a víz, és ebben a mozgásban erő van és ösztön és születés. Bár nem igyekszem, eggyé válok mégis az őskáossal, amely rángatja alattam a sötétlő vizet.

Megszületek. Önmagam ellentéte vagyok, de nem szűntem meg létezni előző émben sem. Saját lelkem gőz- és füstfelhőkben kering körülöttem, a kezemmel alakokat rajzolok bele: az alak mindig én vagyok, és a forma mindig más. Ahogy elveszem a kezem, e lények nem szűnnek meg létezni, sőt önnön társaikat hívják életre. Nem kell születniük, saját lelkem kísértetei ők, akik mosolyogva vicсорognak rám éjszaka. Engedem őket széjjelrajzani, szabadon, hiszen minden darabka én vagyok, és ha nappali fény kalitkába zárja is egyiküket-másikukat, nem szakíthatom le őket magamról.

Vagyok már elég mélyen önmagamban, hogy ne kelljen gondolkodnom; csak a lélek legelemibb és ezért legtisztább arca, a szenvedély működik bennem. Érzem magam, mint még soha, megtapintom magam, tapasztalom magam.”

(Kovács Péter, Nagykárolyi Elméleti Líceum)

A gimnáziumi diákok harmadik feladatként játékos nyelvi gyakorlatokat oldanak meg. Ezek a feladatok szokták a legnagyobb fejtörést okozni mind a tételeszerkesztőknek, mind pedig a diákoknak, hiszen a cél nem a mechanikus nyelvi-nyelvtani ismeretek működésbe hozása, hanem sokkal inkább a nyelv logikájának, ízeinek, színeinek a felfedeztetése. Ötlet, leleményesség, sokszor humor is kell a megoldás megtalálásához. És gyakran megesik az, hogy az első két feladat megoldása után már nem marad idő, kellő kapacitás ezeknek a feladatoknak az elvégzésére is. Szeren-



nyesség, sokszor humor is kell a megoldás megtalálásához. És gyakran megesik az, hogy az első két feladat megoldása után már nem marad idő, kellő kapacitás ezeknek a feladatoknak az elvégzésére is. Szeren-

Kințel Alexandra, VIII. osztály,  
Vasile Lucaciu Általános Iskola,  
Nagykároly





### Eredményhirdetés

csére születtek tökéletes megoldások is.

A dolgozatok megírását követően, ebéd és rövid pihenő után, a diákok meghallgathatták dr. Berszán István *A fűzfapáripákról. Avagy hogyan kerülhetünk a műalkotás terébe és idejébe* című előadását, majd városnézés következett, este pedig

színházi előadáson vehettek részt a versenyzők és tanárok egyaránt.

Április 19-én a tanulók kirándultak: meglátogatták a máriaradnai kegytemplomot, felmászta a solymosi várhoz, majd Pécskára indultak. Ez idő alatt a Csiky Gergely Főgimnáziumban nagyban zajlott a dolgozatok javítása, hogy mire a diákok visszaérnek a kirándulásról, megszülessenek az eredmények. Amint megérkeztek, már tolongtak, hogy megtekintsék jegyeiket.

Ezután az évfolyamonkénti kiértékelés következett, azaz a versenyzők évfolyamonként összegyűltek egy-egy osztályteremben, ismét kezükbe került a dolgozatuk (most már érdemjeggyel), és meghallgathatták a javító tanárok általános kiértékelését, majd egyéni kiértékelést is igényelhettek. Akiknek még mindig kételyeik voltak (idén kevésnek), óvást nyújthattak be, s dolgozataikat újravajították.

Az esti táncház mindenkit jó kedvre derített, s elűzte azok bánatát, akik esetleg jobb érdemjegyre számítottak.

Április 20-án került sor a verseny díjkiosztójára. A tanügyminisztérium részéről 39 diák részesült jutalomban (évfolyamonként 3 díj és összesen 15 dicséret), s ők mindnyájan RMDSZ-különdíjat is kaptak. Emellett még 28 különdíjat osztottak ki a versenyzőknek.

Aki különdíjat sem kapott, azt a versenybizottság elnöke vizsgált meg beszédében. Befejezésékként következék az elnöki zárószó.

### A verseny értékelése

„Ha nekem kell kiértékelni a versenyt, akkor nem jár túl jól, mert én az irodalom felől értekelem. Elsősorban azokhoz szeretnék szólni, akik az eredményhirdetés után néhanap vesztésnek érzik magukat, vagy a szórványból érkezve túl erősnek érezték a mezőnyt.

Nos, utánajártam, nem 1971-ben rendezték meg az első Mikes Kelemen magyar nyelv és irodalom tantárgyversenyt, hanem a 18. század elején. A megnyitón elhangzott, hogy volt idő, mikor olyan egzotikus helyekre szervezték ki, ahol nincsenek magyar iskolák: Iaşi-ba, Galacra, Konstancára. Az első megrendezésekor is felmerült Jászvásár, de aztán egy még egzotikusabb helyen, Rodostóban került sor rá, ahol – addig – sohasem voltak magyar iskolák. Úgyhogy Mikes Kelemen is szórványban, fakultatív órákon



Díjkiosztó

tanult magyar nyelvet és irodalmat. Ő aztán igazán vesztes volt az országos versenyen: egyenesen kitiltották az országból. Utólag viszont előkerültek az archívumból azok az óvási kísérletek, amelyeket sohasem nyújtott be. Érdekes, nem azt írta a megszólításokba, hogy Tisztelt Elnök Asszony, Főtanfelügyelő Asszony vagy Igazgatónő, hanem mindig ezt: *Édes Néném*. Végigolvastam ezeket az óvásokat, és a javító bizottság elnökeként úgy döntöttem, hogy elfogadom valamennyit, és Mikes Kelemt a 2016-os verseny győzteseként tüntetem ki.

Hogy ne fordulhassanak elő a rodostói tapasztaltakhoz hasonló veszteségek, javaslatot tettem egy új versenyszabályzatra, melynek címe: *Bundafüles Subanagy, akivel sohasem jár póruul senki*. Ebben a meséskönyvben olyan történeteket írtam meg, amelyben az erdő nagyszubájú bölcse a legkibékíthetlenebb ellenfelekkel és ellentmondásokkal néz szembe, s addig töpreng, addig ügyeskedik, és annyi furfangos cselt vet be, hogy végül senki sem jár póruul.

Végül biztatásképpen szeretnék indítványozni egy ökológiai

projektet a biodiverzitás jegyében. Az ötödikeseknek mondom, hogy a 'biodiverzitás' az élet ámulatba ejtő sokféleségét jelenti, az ökológia pedig egy olyan tudomány, melynek neve a görög 'oikosz', azaz *otthon* szóból ered. Az ökológia ilyenformán az otthon sokféleségének, avagy tágasságának fenntarthatóságával foglalkozik. Szóval azt szeretném, ha minden emberi gesztust, amely nem gazdasági, politikai vagy versengő törekvés, veszélyeztetett fajnak nyilvánítanánk, s önkéntesekként mindannyian tennénk valamit a fennmaradásuk érdekében. Mi a leghatékonyabb a veszélyeztetett emberi gesztusok fennmaradása tekintetében? Az, ha gyakoroljuk őket. Például irodalmi írás és olvasás közben. Mert aki az írás és olvasás idejében megtanul sokféleképpen tájékozódni a figyelmével, sokféle történéssel teremteni kapcsolatot, sokféle ritmusra ráhangolódni, az a mindennapi gyakorlati tájékozódás közben is igényesebb. Már nem éri be az éppen domináns

vagy törtető gyakorlatok szűkösségével, hanem *otthonos* kíván lenni és maradni az élet elképesztő sokféleségének tágasságában.”

Az irodalom tágasabb a versenynél – hallottuk a megnyitó beszédben. S mennyire igaz. Hiszen a versenybeszámolóinak a végére értünk, de az irodalom tágasabb ennél, és a verseny kereteiből szabadulni kívánkozik egy dolgozat, melynek szerzője a 12. osztályosok között első helyezést ért el 10-es érdemjegyével. Az első feladat egy értekező fogalmazás megírása volt *Identitásbőség* címmel, két versrészletből kiindulva, a második feladat pedig egy metaforikus történet megalkotása, melybe be kellett építeni két idézetet.<sup>1</sup>

### Identitásbőség

Én sokan vagyok.

Én kevesen is vagyok.

Én néha vagyok.

Nem az, kiről azt hiszik –

ő az. Az nem én vagyok. [...]

Sokallom magam.

Keveslem magam. Vagyok.

Én éppen vagyok.

Nem az, kiről azt vélik– ő volt.

Az nem én leszek.

(Kovács András Ferenc: *Költészettankák*)

E világon ha ütsz tanyát,

hétszer szüljön meg az anyád!

Egyszer szüljön égő házban,

egyszer jeges áradásban,

egyszer bolondok házában,

egyszer hajló, szép búzában,

egyszer kongó kolostorban,

egyszer disznók közt az ólban.

Fölsír a hat, de mire még?

A hetedik te magad légy!

(József Attila: *A hetedik* – részlet)

Garaczi László a következő megállapítással ragadta meg a kortárs irodalom léttapasztalatát: „Individualizáció, világvesztéssel és énelvesztéssel”. A fenti megállapításban megjelenő veszteség, megfosztottság érzése a korábbi korstílusok, stílusirányzatok egyfajta „én-telítettségét” feltételezi, de mindenképpen egy szorosabb összeköttetésre utal szubjektum és műalkotás között. Lehet-e azonban oly mértékben általánosítani a huszadik század lírájának különböző énerceptcióit, hogy kijelenthessük: „csupán a posztmodern poétikája vezetett ki a magserű lírai én felfogásának keretei közül?” Irodalmi tapasztalatokból kiindulva egyértelmű a nemleges válasz, hiszen valamennyi korstílusban találhatunk példát a Kovács András Ferenc által megjelenített én-változatokra: „én sokan vagyok”, „én néha vagyok”, „vagyok”. Vizsgáljuk meg, hogyan nyilvánul meg alany és műalkotás, poéta és poétika viszonya a XX. századi magyar lírában.

József Attila *A hetedik* című verse egyfajta szintézisét nyújtja a múlt évszázad énerceptióinak, szinte kategorizálja a magyar költészetben megjelenő lírai alanyokat: költeményében megjelenik a krízishelyzetből kitörni próbáló („égő házban”), a társadalomtól és létől való elidegenedést hirdető („jeges áradásban”), az önmegvalósítási kísérleteibe beleroppanó („bolondok házában”), a szubjektív hangulatiságot, a természettel való egyé válást képviselő („hajló, szép búzában”), valamint a transzcendens („kongó kolostorban”) és e világi („disznók közt az ólban”) között kapcsolatot teremtő költői én. Mindezen képekben rálelhetünk a Nyugat első nemzedékének egy-egy képviselőjére. Az

„égő ház” szemléletes képe mintha Ady költészetét vetítené elénk, az Ént folytonos küzdelem és létkonfliktus állapotában meghatározó poeta versvalóságát. Adynál az „Ego” szinte mitikus szereppel bír, számos művében az egyetlen abszolút elemként szerepel. A lírai én ily módon történő centralizálása a versben megfogalmazott mondanivaló, sőt, a nyelvezet periferizálásával jár együtt: sok kortárs irodalomtörténész, köztük Gintli Tibor is, az Ady-versekre jellemző „túlzott énközpontúság”-ra hívja fel a figyelmet. A „jeges áradás” jelensége talán nem kapcsolható közvetlen módon Kosztolányi poétikájához, ám ha az előzőekben említett elidegenedéssel, a társadalmi szerepvállalás megtagadásával azonosítjuk József Attila képét, mindenképpen Kosztolányi énfelfogása áll a legközelebb a fent említett „definícióhoz”. A „homo aestheticus”, avagy az „esztéta költő” elnevezés nála az irodalmi nyelv megtisztítására, modernizálására utal, mely nem jár együtt az én egyetemessé átdimenzionálásával. A harmadik költői képhez Füst Milánt kapcsolhatjuk, aki az első nemzedék tagjai közül egyetlenként ismerte fel, hogy a romantika irodalmi konvencióiból eredeztethető „magszerű” énpercepcióból csupán a személytelenség megvalósítása útján lehetséges kiszabadulni; Füsthez így kapcsolódik áttételes módon az önmegvalósításból eredő krízishelyzet valósága (a „válsághelyzet” esetében a kiközösítettség érzéséből fakad, hiszen nem képviselte a Nyugatosok humanisztikus lét-felfogását). A szubjektív hangulatiság kétségkívül Tóth Árpád írásművészetére vonatkozatható, az Én az ő esetében a látványelemek és hangulatok feletti, „impresszionista önkénnyel való uralkodásában” nyilvánul meg, Cs. Gyimesi Éva szavaival élve. Végezetül, transzcendens és immanens viszonyára épül Babits Mihály poétikája. Költészetében az Én az e világi és szakrális szféra közti ellentét okozta dilemmatikus kondícióban jelenik meg. A „kongó kolostor” néha az eszményített világ képe, melyet a költői én csupán megközelíteni képes.

„A hetedik te magad légy!” – szerepel az említett költemény zárlatában a költői intelem, mely a késő modernség irodalmában megfigyelhető, ún. „én-kérdésre” hívja fel a figyelmet. A kései modernség léttapasztalata az egyetlen igazságba vetett hit eltűnése, az egészelvűség felszámolódása. „Ki vagyok, mit érek Én a világban?”, fogalmazhatnánk Szilágyi Domokos után szabadon. A költői én szerepe gyökeresen megváltozik, az eltérő létfelfogásból adódóan: esetenként periferizálódik, „kívül esik” a költeményen, más esetben teljesen felszámolódik (innen ered a későmodern líra személytelensége), vagy megsokszorozódik. Ezen a ponton visszautalnék az értekezés bevezetőjében taglalt Garaczi-idézethez: láthatjuk, hogy az „énelvesztés” tapasztalatára nem a posztmodern líra innovációjaként tekinthetünk, hiszen a későmodern irodalom első képviselőinél már megfigyelhető a jelenség. Igaz, eltérő formában és megnyilvánulásban. József Attilánál a szubjektum decentralizáltsága tragikus léttapasztalatként nyilvánul meg. Madocsi László fogalmazott úgy, hogy „József Attila egy embertelen világban, egy emberidegen közeg mind súlyosabb terhével törekedett az emberi és költői életeszmény megteremtésére. Próbálkozásai azonban a társadalom kegyetlenségének falaiba ütköztek.” Az én elidegenedésének életérzése egy „tragikumba oltott játékosság”-ban nyilvánul meg: a költő képes szembenézni a világ kegyetlenségével, és a homo ludens-i mivoltát előtérbe helyezve jelentéktelenné tenni azt. József Attilánál a költői énpercepciókat en-

nek a következtében az alulstilizáltság jellemzi, mely egyes költeményeiben (pl. *Születésnapomra*) infantilizáltsággá „fajul”. Ugyanakkor kései verseire, mint a *Téli éjszaka* vagy a *Tudod, hogy nincs bocsánat*, a lírai én elidegenedik önmagától, saját valóját így definiálja: „üres ház üres telken”.

Szabó Lőrinc poétikájában a már említett énelvesztés egészen más konzekvenciákba torkollik. Lírája egy „önkínzásig józan” (Madocsi László), eszményeit veszített ember költészete, amely lemondott önmegvalósítási kísérleteiről. Az *Egy álmai* című költeményben ez a józanság a világgal való dacos szembeszegülésben nyilvánul meg: a költő elidegenedéssel válaszol az őt elidegenítő tényezőknek. A Szabó Lőrinc-i identitás-meghatározásra a kettősség jellemző: egyrészt a költő „bolond szövevény”-ként definiálja a világot, másrészt viszont ott lakozik benne a megismerés vágya. A költői én egyszerre akar átélni „mindent és mindennek az ellenkezőjét”.

A személytelenség ugyanakkor gyakran ötvöződik a költői szerepjátszással, a lírai én megsokszorozásával, a későmodern lírában. Weöres Sándor a Füst Milán-i példát követve a proteusi alakoskodással próbálkozik: „A parton Proteus alakoskodik / most az Isten, most a végtelen”, szerepel a *Proteus* című szonettjében. Esetében a személytelenség „nem az én »eltűnésével« jár, hanem a nyelvi-poétikai határok átjárhatóságát szemlélteti” (Kulcsár Szabó Ernő). A folytonos alakváltoztatás egy sokszínű, sokarcú lírát eredményez, amely egyaránt tart tükröt a világnak, valamint saját magának.

Kányádi Sándor lírájában a személytelenséget az „eldologiasodás urbánus viszonyának” (Cs. Gyimesi Éva) léttapasztalatával azonosíthatjuk. Fogalmazhatunk úgy is: költeményeinek hőse nem ő, hanem a Valóság, melyet a tárgyak világának biztosított létfunkcióval jelenít meg a költő. A Tóth Árpád lírájával való ellentét magától értetődőnek tűnik: Kányádi nem „uralkodik” a tárgyak fölött, hanem életet ad nekik. A költői én ezáltal a tárgyi világ részévé válik. Szilágyi Domokos esetében a személytelenség elsődleges kiváltó okai a költő létfilozófiai meditációjának kulcskérdései, mint az Én helye a világban, vagy a szocializmus ideológiája és a valóságtapasztalat közti feloldhatatlan ellentmondás. A keserű léttapasztalat, a költészetben megjelenő dilemma azonban ritkán eredményez tragikus hangvételt; a tragikus játékossággal, iróniával ötvöződik. Pályatársa, Csiky László fogalmazott a legtalálóbban: „talán a játék volt az a hely, ahol a leginkább azonosulni tudott önmagával, az egyénnel, mint az Egész a részével.”

A posztmodern irodalom a hetvenes évekkel kezdődően gyökeresen megváltoztatja a lírai énpercepciókat. A versekben megjelenő elsődleges létforma már nem az én problematikája, hanem az intertextualitás. A szövegköztség dominanciája elhozta az énfelfogások forradalmát: a költői szerepjátszás, alakoskodás állandóvá vált, a művészet elválaszthatatlan részévé. A posztmodern költőnek „minden szabad”, ahogyan Szegedy-Maszák Mihály fogalmaz, az „eredetieskedés és a plagizálás is”, egy játékszabály azonban egyetemes érvényű: mindennemű próbálkozásnak tudatosnak kell lennie, egyfajta „kikacsintásnak” az olvasó felé. Ebből adódik az újraírás kultusza: Petri György vagy Orbán Ottó egyes verseiben csupán a néhol eltérő nyelvi regiszterekből következtethetünk arra, hogy a műalkotás a kortárs irodalomhoz sorolható; példa erre Orbán *Melyben Blassi módjára imádkozik* című műve, melyben a versforma, tematika és nyelvi stílus be-

építésével a költő saját léttapasztalatára vonatkoztat. Léttapasztalatok átfedése jellemzi a posztmodern költészetet.

A magyar posztmodern líra egyik legjelentősebb képviselője Kovács András Ferenc. Versei „szavak farsangi republikái”-ként jellemezhetők (Cs. Gyimesi Éva), utalásai az ókori Kína irodalmától Kányádi és Szilágyi Domokos munkásságáig terjednek. Virtuozitása elsősorban nyelvhasználatában, valamint alakoskodásában jelenik meg – lírai ön-vallomásában, a *Költészettankák*ban ez utóbbi tulajdonságára reflektál. A posztmodern kötetlenség jelenítődik meg a vers nyitó soraiban: a költő szándéka szerint sokszorozza meg vagy redukálja poétai énjét; ha akarja „sokan van”, ha akarja, „kevesen”. Ez a művészi alakváltoztatás mindazonáltal a költői én definiálhatatlanságát okozza. „Nem az, kíról azt hiszik – / ő az. Az nem én vagyok.” KAF egyfajta folytonosságban határozza meg költői jelenlétét, erre utal a második strófa zárlatában az idősíkok egymás mellé helyezése („volt”, „leszek”). Múlt, jövő és jelen egymás mellé rendelődik, egyedi módon ötvöződik. A lírai én magatartása problematikusává válik („Sokallom magam. / Keveslem magam.”), sem önmagához, sem a világhoz viszonyított pozíciója nem világos. Itt tűnik fel újból Garaczi megállapítása: az énelvesztés okvetlenül maga után vonja a világ elvesztés tapasztalatát. A költői identitás felfogását a posztmodern korban a töredékesség-tapasztalat határozza meg, ugyanakkor a sokszínűség kultusza is: a vers így válik „múlt, jövő mezsgyéjévé”, egy olyan irodalmi szöveggé, mely sem idő-, sem pedig térbeli korlátokat nem ismer.

A költői identitás és műalkotás viszonyának problematikája meghatározta az elmúlt századév líráját. A költészet Ady hiperbolizált énjétől eljutott a szubjektum szinte teljes feloldódásához, a szövegköztiségnek való alárendeltség állapotába. A kortárs líra léttapasztalatát talán József Attila fogalmazta meg a legplasztikusabban, még a múlt század derekán: „A fű kinő utánad.”

#### Élni tanulok

Csupa szépség közt és gyönyörben járván  
mégis csak arra fogsz gondolni gyáván:  
ez a sok szépség mind mire való?  
(Babits Mihály: *Esti kérdés* – részlet)

A mindenségen tátongó léket betömni rock-  
zenével?  
(Orbán Ottó: *Esti kérdés*)

A Mester élvezte az életet. Semmi másról nem tanított, mint az őszi fuvallatok üdeségéről, a kérész boldog tudatlanságáról, egy kellemesen elfogyasztott vacsoráról – az Életről. „Minden tökéletes annak, aminek az Élet szánta – mondogatta gyakran. – A púpos is tökéletes. Tökéletes púpos ember.” Nem értették a szavait. Talán ma sem értik.

Nem állíthatom, hogy elvárások nélkül érkeztem a kolostorba. A képzelet a legrafináltabb szobrászművész: mire az ember feleszmél, már a talapzat is kész, s a bronzöntvény kihívóan néz vissza ránk, valahányszor a jövőbe tekintünk. Nem az én hibám, hogy Szent Ágostont képzeltem arra a helyre, ahol a legvilágibb ember élt, akivel valaha találkoztam. Világi; igen, ez volt ő, ennél találóbban nem tudnám leírni. Bort ivott, amikor először megláttam.

– Isten hozott, akárki is vagy – mondta, és töltött egy pohárral. Mezítláb állt a kertben, egy hálóköntösben, mintha semmi más nem érdekelné, csak a tulajdon kényelme. Tar feje egy cseresznyefa ágait súrolta. Elképesztő látvány volt, olyan sem-előtte-semutána. A lábaim sátrat vertek, és nem voltak hajlandók elmozdulni.

A Mester átnézett a végtelen erdőségeken. Komótosan előrelépett, majd így szólt:

– „Csupa szépség közt és gyönyörben járván / mégis csak arra fogsz gondolni gyáván: / ez a sok szépség mind mire való?” – idézett egy költőt, de nem tudtam rájönni, ki lehet. Nem is adott időt, hirtelen megfordult, és az asztalra mutatott: – Na mi van, nem kérsz? Nem baj. – Felhajtotta az enyémet is, majd mozdulatlan állt néhány percet, mintha kérődzne rajta. – Rá fogsz jönni, hogy a délutáni ivászatban ugyanúgy ott a lelkiség, mint az imádságaidban.

– Hogyan? – tört ki belőlem. Meghökkenett, mintha késszúrás ért volna. A bronzöntvény olvadozni kezdett, és a helyét átvette valami furcsa, meghatározhatatlan.

– Hetven hordó borral is átíthatod az imaszőnyegedet, és az még mindig Istennel lesz átítatva – mondta, de már nem fordult felém. Egy percig mozdulatlan álltam. Aztán eltántorogtam az ajtóig, és a pokolra kívántam magam, de így igazán.

A kolostorban tizenketten voltunk; mind férfiak, akik szerették a lelkiséget – vagy a bort. A közösségnek nem volt állandó szabályrendszere, mindenki azt csinálhatott, amit éppen akart, valamint a Mesterrel is kedve szerint találkozhatott. Engem viszont a Mester hívatott magához.

– Miben kételkedsz? – szögezte nekem a kérdést, miközben egy szilvafa bimbóit morzsolgatta. Nem tudtam, mire céloz, úgyhogy helyet foglaltam, és úgy tettem, mintha gondolkodnék. Percekig tartó csönd állt be, a Mester látszólag a legcsekélyebb figyelmet sem szentelte nekem. Aztán hirtelen rám pillantott, és elnevette magát, mintha mulatna rajtam. Intett, hajoljak közelebb.

– Barátom – súgta –, megmutathatom neked a forrást, de csak te tudsz inni belőle. Elvezethetlek a hegycsúcshoz, de csak te tudod meghódítani. Miért kételkedsz?

– De hol találom a forrást? A hegyet? – dadogtam.

– Megtalálod, abban a pillanatban, amikor elfelejted KERESNI. Gondolj a sólyomra: tudatában van-e végtelen szabadságának? Látja-e a feneketlen völgyet, ami alatta elterül?

Koccanás hangzott, üveg a fával. A Mester ivott, szabadon és felhőtlenül.

Nem éreztem magam a közösség tagjának. Egyre inkább elidegenedtem mindenkitől. Csak a kérdésre fókuszáltam: hol a forrás? Hol a hegycsúc? Nem volt időm másra.

A Mesterrel viszont többet találkoztam. Egyszer egy régi rocklemezt hallgatott, szinte transzállapotban. Nekirontottam a kérdéssel:

– Mester, ez az, ami elvezethet az ígéreted földjére? Képes a zene arra, hogy megtöltsen a bennem levő ürességet? Ezért teszed mindezt?

Jóízűen felnevetett.

– A mindenségén tátongó léket betömni rockzenével? Ne beszélj hülyeségeket.

– Akkor miért próbálsz elvesztődni a zenében, miért hunyod le a szemed?

– Élet – mondta, és széttárta a karját. – Menj, és szedj egy csokorral.

Hetedik nap magához hívatott a Mester.

– Pakolhatsz – mondta.

Émelygés fogott el, mintha a mélységbe tekintének. – Mester, de hisz meg sem tanítottál élni!...

– Nézd, barátom, e pár nap alatt többet éltél, mint eddigi éveidben. Lásd, úgy érkeztél, akár a kisded érkezik a világra: tágra nyílt szemekkel és semmit sem értve. De megtanultál lélegezni. Megtanultál látni. Megtanultál járni. Nem vezethetlek végig az ösvényen, amit magad tapostál ki.

– Mester... Huszonöt éves vagyok, és nem tudom, mikor kezdhetek élni – vallottam keserűen.

A Mester előrehajolt, és hamiskás mosollyal nézett a szemembe.

– Siess hát! Huszonöt év késésben vagy.

(*Csernik-Vass Áron*, Bolyai Farkas Elméleti Líceum, Marosvásárhely)

## Jegyzetek

<sup>1</sup> Tételek és a javítókulcsok: [http://www.csikygergelyarad.ro/?page\\_id=15156](http://www.csikygergelyarad.ro/?page_id=15156).

Fotók: [www.csikygergelyarad.ro](http://www.csikygergelyarad.ro)



## Terepkönyv-tábor. Kreatív írás- és olvasásgyakorlatok

**I**dén a Nemzeti Tehetség Program és az Erdélyi Tehetségsegítő Tanács támogatásával zajlott Pádison, 2016. május 12-18. időszakban.<sup>1</sup> A résztvevők a Babeş-Bolyai Tudományegyetem Láthatatlan Kollégiumának Kreatív írás műhelyéből, illetve a középiskolások köréből kerültek ki a tehetségpontok és a magyartanárok levelezőlistáján meghirdetett irodalmi pályázat révén.

A rendkívül kifinomult és rendkívül intenzív figyelemgyakorlatokként vizsgált irodalmi írás és olvasás egyéni és csoportos Terepkönyv-gyakorlatokban vált tehetségfejlesztő munkává, illetve a műhelyvezető által javasolt gyakorláskutatás kísérleti műhelyvé. A résztvevők a pádisi természeti környezet adottságai révén tanultak sokféleképpen figyelni, kitapintani és szétszálazni egy hely ritmusait, megmaradni a kiválasztott ritmus tartamában, illetve átjárni az eltérő ritmusok történései között.

Az egyik gyakorlatban a műhelyvezető narrátorként mutatkozott be, és hozzátette, hogy aki kíváncsi a történetre, annak – mint olvasáskor mindig – ezúttal is követnie kell őt. Nem titok, hogy ez a történet néhány óras éjszakai néma túráról fog szólni az erdőben, legtöbbször lámpa és olykor ösvény nélkül. Fontos, hogy a narrátor mindvégig csak kalauz, nem szerző, hiszen sem az éjszakát, sem az erdőt, sem a vele tartó olvasókat nem

ő találta ki. Ugyanakkor maximálisan felelős az olvasóiért, és minden igyekezetével azon lesz, hogy elég érdekessé tegye az olvasott történetet.

Szemerklő esőben indult az első bekezdés. A másodikban az eszténa kutyái ugatták meg a hegyoldalon felfelé kapaszkodó elbeszélést. A tájleírás a legelővel együtt hosszan benyúlt az erdőbe, majd átadta a szót a sűrű fenyőkkel egyúthallgatásnak. A mézszkósziklák csúcsa, mint a jéghegyeké, itt-ott kiállt a túlevélavarból. Napszállta után ők a karsztvidék lámpásai. A cselekmény menete többször irányt



<sup>1</sup> A tevékenység a Nemzeti Tehetség Program NTP-HTTSZ-M-15-0003 pályázatának támogatásával zajlott. A pályázatot az Emberi Erőforrások Minisztériuma megbízásából az Emberi Erőforrás Támogatáskezelő hirdette meg.

váltott, sejtelmes hangok és fények játszottak bele az eseményekbe, mígnem a történet váratlanul a csúcspontjára érkezett.

A narrátor és olvasói 150–200 m-es sziklafal peremén torpantak meg a hirtelen kitaruló éjszakai panoráma meglepett nézőiként. A mélyből patak moraja hallatszott, pára szállt fel az erdős völgykatlanból, s távol faluk fényei sziporkáztak a horizonton. A narrátor kézen fogva, egyenként segítette olvasóit a legkiugróbb fokra, majd a sziklával elüldögélés után a történetstruktúra szimmetrikus ága következett: vissza kellett találni a végével az elejére.

A műhelytevékenységnek sikerült elérnie azt a kítűzött célt, hogy a művészi írást és olvasást kivigye a szövegre és kontextusra szabott irodalomtudomány szűkösségéből az ökoszféra tágasságába, avagy a környezettel, a másikkal és magunkkal teremtett gyakorlati kapcsolatok mozgástereibe. Az ilyen irodalomkutatás és irodalmi gyakorlatok egyfelől az ökokritikával, másfelől a kortárs fizika hűrelméletével mutatnak affinitást, mivel a természet és/illetve a kultúrák közötti „fordításokat” – kiegészítő ritmikai dimenziók közötti idővetületekként közelítik meg.

A résztvevők szavak, illetve nyomtatott olvasmány nélkül is tanultak olvasni, szavak és szöveg nélkül is tanultak írni, hogy amikor nyomtatott olvasmányban követik az írásgyakorlat figyelemgesztusait, vagy maguk írnak papírról olvasható irodalmat, akkor is gesztusrezonanciák révén tájékozódjanak az egymásra visszavezethetetlen ritmusok időiben.

Egyik délelőtt költőóriásokat fedeztek fel az erdőben, s a törzsükhöz egész közelről néztek fel babérkoronájukra, hogy így olvassák el tavaszról szóló alkalmi poémáikat. Egyikük ezt dúdolta:

### **Szélbe írt dal**

Nedvek fürge vonói  
a rostok néma húrjain.  
Gyökértalpak ropják  
sziklaközök feszes csizmáiban  
Szilaj derékkel, szál-sudarasan  
megdől, kileng a törzskolosszus.  
Vállukon összefont karokkal (és korokkal)  
bükkök járják önfeledten  
az évgyűrűkerengőt:  
rügyfakadástól lombhullásig,  
lombhullástól rügyfakadásig.  
Fény zuhog vagy eső sugárzik,  
harmat pendül vagy csendkristály havaz,  
az idő is táncban jár,  
és áll a bál – halálíg.  
(István)

Egy másik gyakorlat, melynek során fejmagasságban tartott átlátszó fóliákról olvastunk, arcok sűrűjébe vezetett: hol egy eleven arc háttérében követtük az ébredésről szóló következő Proust-szakaszt, hol a fóliát magunk előtt tartva mintegy a könyvből néztük az olvasók arcát. Később ilyen arctörténetek születtek:



*Keresem még azt az arcot, kutatom s nem lelem a többi között, ez az egy kimaradt. (...)*

*Sok-sok tekintet, ó, de tán mind vulkanikus kőzetből. Rezenéstelen nyugvó ívek, színüket sem váltják, mintha mindenki egy elkövetkező, nagytétű pókermeccsre gyakorolná mimikáját. Zéró tolerancia, bizony, áshatatlan, meddő sziklák, melyeken tekintetem megakad, s lepattan róluk. Mondhatnánk azt is: „föld kell a parasztnak, hogy túrja”. Lám, nekem is föld kell, amelybe leáshatok, beleáshatok, mélyére juthatok, giliszta lehetek benne, vagy miegyéb, ugyan mindegy, csak bár puha lenne az a föld. Ehelyett köves pusztának kérlelhetetlen szigorában bolyongok, pedig ha egy ásóm... ha elég erőm... ha időm... ha egy kevés eső... mi mindent találnék ez alatt! Eltemetett romok, hamvasztott királyok, öreg, szuvas gerendákból házak, archeopteryx fossziliák, majd magma – folyékony, heves, égő magma, ami mindent mozgat! Égő gondolatok, öntött rezgések, hullámzó tapasztalatanyag! Mi minden, amiről a pusztának parcellása mit sem sejthet (...)*

*Vajon az az arc, melyet keresek, miből van? Termékeny*

*humusz? Vagy tán az is egy masszív, megrögzött kötőmb?*

*Nem tudom, de ha megtalálom, elmesélem.*

*(Laci)*

A táborban megírt további vers- és prózagyakorlatok szerkesztett változata a Láthatatlan Kollégium honlapján, illetve irodalmi folyóiratokban fog megjelenni.

## Hogyan közelítsünk meg egy Unikornist?

A *Magiszter* előző lapszámában bemutattuk az *Unikornis. Nyelvi olimpia középiskolásoknak* nevet viselő kezdeményezést, megjelölve céljait, és vázlatosan megmutatva azt az oktatási kontextust is, ami felől egy ilyen vállalkozásnak a szükségesége indokolható. Elmondtuk, hogy az Unikornis a tudományos gondolkodás módszertanára, a nyelvi adatokkal való munka mikéntjeire, a nyelvi jelenségekre való érzékenységre fejlesztésre, valamint a nyelvi kreativitás megnyilvánulásainak elősegítésére fókuszál; hogy a nyelvi olimpia feladatai főként a logikára és kutatásra épülnek, és nem korlátozódnak a magyar nyelvre; hogy ahol a feladatok megoldása ismereteket igényel, ott olvasmányos formában fellelhető tudományos vagy igényes tudományszerűsítő szövegekhez utasít a feladatlírás; stb. Igény mutatkozott azonban arra, hogy az általános koncepción túl olyan részletekre is ráközelítsünk, mint a feladatlap szerkezete vagy egy-egy konkrét feladat megoldásának lépései. Alább az idei verseny<sup>1</sup> első fordulójának egyik feladata és annak megoldása kapcsán kísérreljük meg ezt a „mikronézetet” felvillantani.

\*\*\*

Az Unikornis mindkét internetes fordulójában a csapatoknak négy-négy feladatot kell megoldaniuk. A feladatok fókuszja változó: hol a kutatómunkának, hol a kreativitásnak, hol az ismeretszerzés és -alkalmazás kettősének, hol a logikus-algoritmikus gondolkodásnak jut nagyobb szerep. Az alább bemutatott feladat a nemzetközi nyelvészeti diákolimpiák egyik jellemző feladattípusa, melyben a versenyzőknek egy számukra ismeretlen nyelven írt szöveget kell lefordítani, vagy megadott fordítással összepárosítani. Ez egyszerre problémamegoldás, rejtvényfejtés és logikai játék, ugyanakkor belekóstolás is a nyelvész munkájába, amikor az adatsorokkal dolgozik, megfigyel, rendszerez, szabályszerűségeket állapít meg.

A jó megoldáshoz többféle úton el lehet jutni, és persze a megoldás során sok ponton el lehet tévedni. Nem rejtett célunk, hogy ne csak a feladatok megoldása során szerzett tudást és tapasztalatot „könyvelhessék el” a csapatok, hanem lehetővé tegyünk a mások eredményeiből vagy zsákutcáiból való tanulást, valamint mások gondolkodási és problémamegoldási stratégiáira, esetleg forráskezelésére való rálátást. Ezért nagy jelentőséget tulajdonítunk a visszajelzésnek: csapatonként szöveges értékelést is mellékelünk a feladatmegoldásokhoz, és (kódolás után) lehetővé tesszük, hogy minden csapat megkaphassa az összes többi csapat megoldását és az ahhoz fűzött megjegyzéseinket.

Alább a 2016-os verseny első internetes fordulójának első feladatát közöljük, majd az egyik csapat megoldását adjuk közre. A feladat valamivel nehezebb, mint az alapszint, ami azt jelenti, hogy a benne felfedezhető szabályszerűségek nem teljesen nyilvánvalóak. Ami még nehezebbé teszi, az a feladat szokatlansága egy középiskolás számára. Az isko-

<sup>1</sup> Az idei verseny honlapja: <http://hunlang.lett.ubbcluj.ro/hu/unikornis2016>

lában ugyanis egyáltalán nincs nyelvészeti oktatás. Van persze anyanyelv tantárgy, államnyelv és idegen nyelv tantárgy, de ezek legfennebb abban segítik a diákokat, hogy a nyelvek különbözőségéről tapasztalatokat szerezzenek, azonban többnyire e különbözőségnek a mibenvalóságára való – pl. nyelvtipológiai – reflexió nélkül. Így egy ilyen feladattal szembesülő diák (kis túlzással) ahhoz hasonló helyzetben van, mint aki ismeri pl. a cukrot, és használja is rendeltetésszerűen (sőt tudja, hogy hogyan „helyes” azt használni), de egy olyan világnak a rendjét mégis nehéz meglátnia, ahol ehelyett olyanokkal találkozik, hogy  $C_{12}H_{22}O_{11}$ . Mert ez nem azt jelenti, hogy más terminusokban, hanem azt, hogy más „világokban”, más (világ)modellekben kell gondolkodnia. A modellekben való gondolkodás képessége (ahogy a különböző gondolkodási műveletek működtetésének képessége is) azonban szerencsére nem tantárgyspecifikus képesség (még akkor sem, ha a különböző diszciplínák különböző tudományos modelleket kínálhatnak), így nem is egy tárgy tartalmán áll vagy bukik ennek fejlesztése.

Az ilyen feladatok azonban nem csak ezért lehetnek egyesek számára nagy kihívások, hanem pl. az idegenség olyan, már első ránézésre szembeötlő tényezői miatt is, mint amit itt az ismeretlen jelek képviselnek. Sok olyan betű van ebben a feladatban, amiről nem tudjuk, hogy milyen hangot jelölnek. A jó hír, hogy a feladat megoldásához erre a tudásra nincs is szükség.<sup>2</sup> Amire valójában szükség van, az a szisztematikus megfelelések, hasonlóságok észrevétele; fontos észrevenni az ismétlődő elemeket mindkét nyelv adatsoraiban, megfigyelni az ismétlődő elemek sorrendi jellemzőit, elemek esetleges együttállásait, alakváltozatokat stb. Ilyenekből indulunk ki a most kiválasztott feladat megoldása során is.

A vizsgált feladat összesen 20 pontot ér a fordulónként megszerezhető 100 pontból. Amint a feladatlapból is látszik, a megoldások nem sok pontot érnek ahhoz képest, hogy mennyit ér a **gondolatmenet elmagyarázása**. Ezzel elsősorban azt akartuk kiszűrni, hogy annak az eredménye, aki a megoldást nem a saját gondolatmenete nyomán, hanem segédeszközökkel (szótár, nyelvkönyv, fordítóprogram stb. segítségével) szerzi meg, csak félmegoldásnak minősülhessen akkor is, ha az amúgy tökéletes. Így az 1. és 2. alpont tökéletes megoldásával összesen 9 pontot lehetett szerezni (ami valamivel kevesebb, mint az összpontszám fele). Ezzel a pontszámmal azt díjazzuk, hogy valaki, ha más eszközt is használt, mint a saját fejét, de dolgozott a megoldásért, időt töltött a feladat megoldásával, és energiát fordított rá. A maradék 11 pontot viszont arra adjuk, ha valaki csak a saját fejét használta, sőt a megoldás lépéseiről szisztematikusán is be tud számolni. Ez ugyanis egy magasabb rendű tudás és megértés, ha valamit nemcsak meg tudunk oldani (de esetleg már magunk sem tudjuk, hogy is sikerült, csak véletlenszerűen próbálgatunk, és végül kijött valami), hanem másnak is el tudjuk magyarázni a megoldás logiku-

<sup>2</sup> A rossz hír, hogy ez nem jelenti, hogy ettől ne kellene ezeket a jeleket „tisztelni”. Bár pontlevonás nem jár érte, azért a csapatoknak visszaküldött javításban megjegyezzük, hogy az egyes nyelvek lejegyzésének sajátos karakterkészlete lehet, és ha a legtöbbször által használt szövegszerkesztő programok nem is teszik könnyűvé ezeknek a reprodukálását, technikailag több módon is megoldható, hogy a megfelelően mellékjelezett szavak szerepeljenek a megoldásban (amint ez több csapatnak sikerülni is szokott). A hanyag mellékjeleltagyás nagyon sokszor a jelentést is befolyásolja (pl. magyarul sem mindegy, hogy *napok óta nem tudom kiverni az agyából* vagy *az ágyából*), de azt is üzeni, hogy ezt a nyelvet mi „nem vesszük komolyan”, és a betűin fölösleges (tehát elhagyható) sallangoknak tekintjük mindazt, aminek a mirevalóságát nem értjük, hiszen a nyelvet nem beszéljük. Ez a „nagyvonalúsága” az adatkezelésnek a kutatói magatartással nehezen egyeztethető össze.

san felépített, nem véletlen próbálkozásokból építkező lépéseit. A **gondolatmenet** tehát, amit a feladat kér, azt jelenti, hogy megadott adatsorokból logikus levezetéssel hogyan jutok egyik lépésről a másikra, hogyan tudok szisztematikusan kizárni vagy megerősíteni feltételezéseket, és végül hogyan jutok el a megoldáshoz.

Az „algoritmus” láttatásában példászerű volt a (kódolás során) 15-ös számúként címkézett csapat megoldása. Ez nem az egyetlen, helyes megoldáshoz vezető gondolatmenet, de az egyik lehetséges. Mivel ez a megoldás ennyire mintaszerűen lebontott volt, ezúttal eltekintettünk attól, hogy a csapatok megoldásait listázó gyűjtődokumentum felvezetésében leírjuk és magyarázzuk a megoldást, illetve egyes, a feladat adatsoraiban megmutatkozó jelenségeket; ezt a 15. sz. csapat megoldásához fűzött kommentárokból illesztettük, és alább ezt közöljük.

### I. feladat: Vietnámi<sup>3</sup> (20 pont)

Alább a bal oszlopban adott 5 vietnámi példa, a jobb oszlopban pedig összekevert sorrendben a nekik megfelelő magyar fordítás.

1. Cái này là cái hoa.	a. ez a szép váza
2. Mình mua ba cái hoa.	b. Öt tányért viszek.
3. Bác bán cái đĩa kia.	c. Három virágot vásárolok.
4. Cái bình này đẹp.	d. Ez egy virág.
5. Cái này là cái bình đẹp.	e. Nagybátyám eladja azt a tányért.
6. Mình đem năm cái đĩa.	f. Ez egy szép váza.

#### Feladatok:

1. Párosítsátok a vietnámi példák számát a magyar fordítások betűjelével! (6 pont)

2. Fordítsátok le vietnámira az alábbi magyar mondatokat: (3 pont)

*Ez egy szép virág.*

*Eladok öt szép virágot.*

*Ez egy tányér.*

3. Magyarázzátok el, milyen gondolatmenet alapján jutottatok a megoldásokhoz! (11 pont)

**Megjegyzés:** A megoldáshoz nincs szükség a vietnámi nyelv ismeretére, szótárra, fordítóprogramra stb. A feladat megoldható pusztán a táblázatbeli adatok elemzése által.

\*\*\*

1.

1. d.            4. a.

2. c.            5. f.

3. e.            6. b.

<sup>3</sup> Forrás: 1974-es nyelvi olimpia. A feladat szerzője: A. N. Golovaszyikov. Magyar változat: Kádár Edit.

2.

Ez egy szép virág. = *Cái này là cái hoa đẹp.*Eladók öt szép virágot. = *Minh bán năm cái hoa đẹp.*Ez egy tányér. = *Cái này là cái đĩap.*

3. A következő gondolatmenet alapján jutottunk el a megoldásokhoz:

1. lépés: Szétválogattuk a szavakat előfordulásuk szerint:

Egyszer fordul elő	Kétszer fordul elő	Többször fordul elő
<i>Mua</i>	<i>là</i>	<i>Cái</i>
<i>Ba</i>	<i>hoa</i>	<i>Này</i>
<i>Bác</i>	<i>minh</i>	
<i>Bán</i>	<i>đĩap</i>	
<i>Kia</i>	<i>bình</i>	
<i>Đem</i>	<i>đẹp</i>	
<i>Năm</i>		

2. lépés: Csoportosítottuk a magyar mondatokat a három többször előforduló főnév (váza, tányér, virág) szerint (A) és az alanyokat figyelembe véve (B):

A

váza: {a, f}

virág: {c, d}

tányér: {b, e}

B

egyes szám/III. személy (nem ember, tárgy): {a, d, f}

egyes szám/III. személy (ember): {e}

egyes szám/I. személy: {b, c}

3. lépés: Észrevettük, hogy a vietnámi mondatok kezdete háromféle:

Cái... (1-es, 4-es, 5-ös mondat)

Minh... (2-es, 6-os mondat)

Bác... (3-as mondat)

Ez megfelel az alanyok szerinti csoportosításnak (2. lépés/B csoport) ⇒

⇒ {1, 4, 5} = {a, d, f}; {2, 6} = {b, c}; 3 = e.

{2, 6} = {b, c} ⇒ Minh = én.

A feladatban az első szembetűnő dolog éppen az, hogy a magyar példák között nem csak mondatok vannak. Amennyiben ezt a vietnámi példában is jeleztük volna a megfelelő írásjelezéssel, egy megfelelést máris pusztán formai alapon elárultunk volna. Így a feladat megfogalmazásában azonban nem vietnámi mondatokról beszélünk, hanem vietnámi példákról, amelyeknek a magyar megfelelői az eredetihez legközelebb álló és annak jelentését leginkább tükröző magyar nyelvi megoldások.

Az elsiklás afelett, hogy az a.-beli adat nyelvi szerkezetét tekintve is különbözik a többitől, arra hívja fel a figyelmet, hogy mennyire fontos a legkisebb részletre is figyelni, a feladatban és az utasítás szövegében is.

Ezen a lépésen nagyon könnyen el lehetett volna bukni, ha történetesen ez nem egy alany-ige (SV) sorrendű nyelvi lett volna. Nagyon fontos megfigyelni az ismétlődő elemeket, az ismétlődések számát, de azt feltételezni, hogy a forrásnyelvi mondat és a fordítás azonos szórendű is lenne, az könnyen vezet het zsákutcába. Itt szerencséje volt a csapatnak :)

4. lépés: Kiválasztottuk a magyar mondatokból a két leghasonlóbbat {a, f}, ezeknek kerestük meg a megfelelőjét az {1, 4, 5} csoportból a következőképpen:

- a csoport mondatait mindkét nyelven leírtuk, és közös elemeket kerestünk bennük:

1. Cái này là cái hoa. a. Ez a szép váza.

4. Cái bình này đẹp. d. Ez egy virág.

5. Cái này là cái bình đẹp. f. Ez egy szép váza.



**cái này:** közös elem  $\Rightarrow$  névmást jelöl (**ez** – mutató névmás)

- észrevettük, hogy a là az (ez) egy szerkezetnek felel meg  $\Rightarrow$  là = létige

- a *virág* szó egyszer szerepel a magyar fordításban e három példában, kikerestük a vietnámi mondatokból azt a terminust, amely szintén csak egyszer szerepel: *hoa* = virág  $\Rightarrow$  1 = d.

- 1 = d. és là = egy  $\Rightarrow$  5 = f

- 1 = d és 5 = f  $\Rightarrow$  4 = a.

5. lépés: A {4, 5} és {a, f} mondatokból megmaradtak a {*đẹp, bình*} és a {*váza, szép*} szavak, tehát tudjuk, hogy ezek egymásnak megfelelői.

Mivel ezek a szavak csak ezekben a mondatokban szerepelnek, nem tudtuk ez alapján megfeleltetni őket.

Ezért megfigyeltük a többi példamondatot, és azt vetjük észre, hogy a cái terminus főnév előtt áll (cái hoa), tehát a 4. és ötödik mondatokban a *cái*-t követő *bình = váza*  $\Rightarrow$  *đẹp = szép*

(A szórend tehát a magyar nyelvvel ellentétben főnév + melléknév, nem melléknév + főnév.)

6. lépés: Tudjuk, hogy  $\left\{ \begin{array}{l} hoa = virág \\ bình = én \end{array} \right\} \Rightarrow$  2 = c  $\Rightarrow$

$\Rightarrow$   $\left\{ \begin{array}{l} mua = vásárolni \\ ba = három \end{array} \right\}$

Nem ez volt a feladatban sajnos. Ez ugyanis mondat, a feladatban pedig egy szó szerkezet volt: *ez a szép váza*. Mivel ez csak egy megnevező kifejezés (egy tárgyat szép vázaként nevezek meg), nincs benne állítás (épp ezért nincs a neki megfelelő mondatban sem *là*).

Az igaz, hogy mindhárom mondatban szerepel a *cái* és a *này*, de pont a 4-es mondat miatt lehetett volna gyanús, hogy ezek nem tartoznak mégsem össze, hiszen a 4. mondatban egy másik elem áll köztük. Ha ezek együtt lennének egy névmásnak megfelelők, az nagyon furcsa lenne, hogy egy sorrendileg nem szomszédos két elem ad egy névmást, ilyenre a nyelvekből nem nagyon tudunk példát hozni. A *cái* osztályozó, *này* pedig egy mutató névmás ('ez'). Erről bővebben I. még a lentebbi kommenteket is.

Nem annak felel meg, csak azzal jár együtt (amint ezt a nyíl után ti is jelzitek). A magyar mondatokban ugyanis nincs ilyenkor igei elem (szemben pl. az angolul vagy a románul, vö. *Aceasta este o vază frumoasă. / This is a beautiful vase.*)

Fentebb azt írtátok (amúgy helyesen), hogy: là = létige

Ez egy nagyon fontos megfigyelés!

Nagyon fontos, ennek a megfigyelése is sarkalatos pontja a megoldásnak!



7. lépés:  $\boxed{6 = b.}$

Tudjuk, hogy *minh* = én, és a *cái* terminus főnevek előtt áll  $\Rightarrow$  *điáp* = tányér

8. lépés: Megállapítottuk, hogy a névmásra utaló *cái* a vietnámi nyelvben részt vesz a számnevek képzésében, azáltal, hogy főnevek előtt áll (*ba* = három, *là* = egy ('van'))  $\Rightarrow$  a 6. mondatban a *năm* = öt.

Nem inkább: „a számneves szerkezetben”? (Így nem világos, hogy mit jelent.)

Ez csak a magyar fordításban van, nem lehet egy az egyben megfeleltetni egymásnak a vietnámi és a magyar mondatokat (ez általában is ritkán sikerül nem rokon nyelvekben), így fordításként mindig a **jelentésben legközelebbi alakot** adjuk meg, igyekezve persze a forrásnyelvi elemekből is minél többet megtartani.

9. lépés: Készítettünk egy mini szótárt azokból a szavakból, amelyeket a fordításhoz fel kellett majd használnunk:

vietnámi	magyar
<i>hoa</i>	virág
<i>điáp</i>	tányér
<i>năm</i>	öt
<i>minh</i>	én
<i>bán</i>	eladni
<i>đẹp</i>	szép

10. lépés: Lefordítottuk a mondatokat a példamondatokból leszűrt nyelvtani szabályok szerint, amelyek a következők:

- Az alany a mondatban **első helyre kerül.**
- Az állítmányt a második helyre kell tenni.

(Kivétel: 4. mondat, ahol a váza határozott névelővel van ellátva.)

Ez nagyon fontos megfigyelés! (Bár tulajdonképpen itt ezt nem leszűrték, hanem erre a hipotézisre építették az egész gondolatmenetet...) A megfogalmazáson lehet annyit finomítani (a későbbiekre való tekintettel), hogy „az alany az ige előtt áll”. A mondatrészeknek a pozícióját érdemes inkább az igehez képest megadni, mint abszolút sorrendben, mert ezekre a konkrét példákra történetesen igaz, hogy az alanyi szerepű főnévi csoport előtt nem állt semmi más, de ez csak egy lehetséges eset. Az viszont, hogy az alany az ige előtt álljon, az kötelező az olyan nyelvekben, mint a vietnámi (vagy egy közelebbi: az angol.) Pont onnan tudjuk, hogy mi az alanya és mi a tárgya a mondatnak, hogy mi áll az ige előtt, és mi mögötte. A magyarban ugyanerre toldalékaink vannak.

Azért lett ez kivétel, mert ez nem is mondat :) De jó megfigyelés, hogy ez ki-lóg a sorból (csak nem abból az okból, amit feltételezték).

c. A *cái* mindig meg kell jelenjen a főnevek előtt, függetlenül attól, hogy egyes vagy többes számban vannak. (Nincs a többes számnak jele, a mennyiséget számnévvel jelezzük.)

d. Ha nem cselekvést fejez ki a mondat állítmánya, akkor a *náy* terminus szerepel a mondatban.

e. A jelzős szó szerkezetekben a melléknév követi a főnevet, nem fordítva (ahogy a magyar fordításokban).

Ez is remek megfigyelés! Több olyan nyelv is van, ahol a főnevek elé úgynevezett osztályozóknak kell kerülni (classifiers), amelyeket annak függvényében választunk ki, hogy a főnév milyen jelentésoztályba tartozik. Ezek közül a klasszifikálók közül vannak nagyon szűk és nagyon tág jelentésűek. Pl. a *cuôn* csak 'könyv' jelentésű szavakkal (könyv, szótár stb.) állhat együtt a vietnámban. A *cái* viszont egy nagyon tág használatú osztályozó, ezért nagyon gyakori: mindenféle élettelen tárggyal, dologgal lehet együtt használni. (Persze a feladat megoldásához ezt nem kellett tudni, hogy mi a *cái* funkciója, elég volt megfigyelni, hogy hol kell kötelezően megjelennie.)

:) Ez erre az adatsorra történetesen igaz (azzal a megszorítással, hogy „vagy ha nincs is mondat, lásd 4–a”).

A *náy* valójában egy mutató névmás ('ez'), ahogy a 3. mondatbeli *kia* is (az a távolra mutató megfelelője, ami itt mondatbeli pozíciójánál fogva nem 'az', hanem 'azt'-ként fordítható). A feladat megoldásához azonban egyiknek a jelentését sem kellett feltétlenül megfejtetni.

Szállassy Noémi, Dénes Anna

## Albánia – sasok, hegyek, szkipetárok országa – utazás a végletek között

2016. április 28. és május 6. között a kolozsvári BBTE Magyar Biológia és Ökológiai Intézete biogeográfiai terepgyakorlatot szervezett Albániában. A gyakorlat első-sorban a magiszteri képzésben résztvevő hallgatónak szolt, de részt vettek első- és másodéves egyetemisták, sőt régebben végzett hallgatók is. A vidám csapat 28 főből állt, három egyetemi tanár kíséretében. A mesteris hallgatók feladata az volt, hogy előre ki- osztott, alapos szakirodalmi felkészülés után a helyszínen mutassák be az Albániára leg- jellemzőbb biogeográfiai régiókat az ott élő növény- és állatfajok ismertetésével. A hall- gatókat a következő kutatócsoportokba osztottuk be: a növények tudorai, a puhatestűek kemény szívű vallatói és a csáprágósok és egyéb lábasok félelmet nem ismerő kutakodói, a vízi rovarokkal kacérkodók, a szárazföldi rovarokkal hetvenkedők, a békákat, teknősö- ket, kígyókat bővölők, az emlősökkel álmodók és a madarakkal suttogók. A kirándulás megálmodója, szervezője és kivitelezője Újvárosi Lujza egyetemi docens volt.

Kolozsvárról április 28-án reggel indultunk, első este Székelykevény szálltunk meg, abban a szerbiai faluban, ahová 1883-ban bukovinai székelyeket telepítettek (645 család- dot), és ahol nagy szeretettel, finom házi pálinkával és magyaros ételekkel fogadtak há- zigazdáink.

Másnap elsőként Európa legnagyobb kontinentális homoksvatagát látogattuk meg a Vajdaságban, a deliblái homokpusztát, amely erdőkkel és legelőkkel tarkított hull- lámos dombokból és hosszúra nyúló homokbuckákból áll. Ezen a néhol árvalányhaj- jal borított, néhol tüskés bozóttal fedett területen értékes növény- és állatfajokat talál- tunk rövid sétánk során: orchideákat: lila és fehér agárkosbort (*Orchis morio*), tarka kos- bort (*Neotinea tridentata*), liliumféléket, a szárazabb részeken tavaszi héricset (*Adonis vernalis*), közönséges méreggyilokot (*Vincetoxicum hirundinaria*), mely nevét a neki tu- lajdonított méregellenes hatásáról kapta és törpe mandulát (*Prunus tenella*). Találkoz- tunk a medvelepkékhez tartozó Jakab lepkével (*Tyria jacobaeae*), párducfoltos araszoló- val (*Pseudopanthera macularia*) és bíborsávós araszolóval (*Lytrria purpuraria*), beazo- nosítottunk pár hullót: fűrgegyíkot, zöld- és homokigyíkot, megnéztük a csellópók hült helyét, azt a földbe fúrt függőleges üreget, ahonnan lesből hirtelen rohammal támad a fi- gyelmes pók. Sokat kerestük az erre az élőhelyre jellemző endémikus homoki kockás li- liomot (*Fritillaria degenaria*) és deliblái gyászbogarat (*Tentyria frywaldszkyi*), sajnos ke- vés sikerrel.



Tarka kosbor (fotó: Dénes Anna)

### A Shkodra tó partja

Másnap érkezünk meg első albániai szálláshelyünkre, Orikumba, a Shkodra tó partjára, egy nagyon tiszta és civilizált sátorkempingbe. A Shkodra tó a Balkán-félsziget legnagyobb tava Albánia és Montenegró határvidékén. Ez a tó a fiatal Pliocénban alakult ki, északi partvonala tagolatlan, fokozatosan mélyülő mederrel, délen meredélyek szegélyezik. Vizét nagyrészt a Morača folyó szolgáltatja, emellett a Dinári-hegységből érkező felszín alatti karsztforrások táplálják. Az albán oldalon levő területet 2005 novemberében nyilvánították természetvédelmi területté. A Shkodrai-tavat a Ramsari Egyezmény keretében 1995 decemberében vették fel a nemzetközi vadvízi élőhelyek listájára. Rendkívül változatos élővilága van, jelentős az endémikus hal- és puhatestű faunája, de itt található Európa egyik leggazdagabb vízimadár-rezervátuma, mintegy 270 madárfajjal, köztük sirályok (*Laridae*), gémek (*Ardeidae*) és a kontinens egyik utolsó pelikánközsége (*Pelecanidae*).

A reggeli napfényben a tóparton frissen bújt kérészek és árvaszúnyogok estek áldozatul a pókok csapdájában furcsa kötéláncot lejtve. Fényképeztünk és fogtunk folyami szitakötőt (*Gomphus vulgatissimus*), mely általában áramló vizű folyók és patakok mentén látható, és csak ritkán jelenik meg tömegesen tiszta vizű tavakban. A tóparton mo-



Kérészek köteltánca (fotó: Újvárosi Lujza)

csári nőszirmot (*Iris pseudacorus*) és mocsári kosbort (*Orchis laxiflora*) is találtunk, de repkedtek itt madarak is (batlák, parti fecskék, nagy kócsagok, berki verebek) a tegzesek és szitakötők mellett.

### Shkodra és környéke

Shkodra városában szembesültünk először a közlekedésben eluralkodó hihetetlen káosszal: itt mintha mindenki arra törekedne, hogy ne tartsa be a szabályokat. Ennek ellenére mégsem történnek balesetek, és bár többször előfordult, hogy a mi sávunkon szembe is jöttek biciklisek, járókelők, akik a legváratlanabb pillanatokban léptek le a járdáról, motorok és megnevezhetetlen járművek vágtak a busz elé, mégsem történt semmilyen negatív kimenetelű incidens, a közlekedők vigyáznak egymásra. Láttunk itt más furcsaságokat is: nagy képernyőjű modern TV-t reklámozó kirakat előtt népviseletbe öltözött, dohányt áruló nénit és friss péksüteményt második világháború korabeli kocsi-ból árusítva. Itt áll a Szeretet Misszionáriusai szerzetesrend alapítójának, Teréz anyának a szobra is, aki szerint: „A béke egy mosollyal kezdődik”. Ez a mondat igaz az albánokra, mert kedvesek, figyelmesek, és visszamosolyognak, ha rájuk mosolyog az ember.

Felmásztunk a domboldalon levő Rosafa várához, melynek felépítéséhez a magyar Kőműves Kelemen balladájával rokon legenda kötődik, albán módra fűszerezve: a három kőműves fivérnek be kellett falaznia a legkisebb fiú feleségét, Rosafát, hogy amit nappal felépítenek, éjjel ne omoljon le. Rosafa beleegyezett, de kívánsága az volt, hogy a jobb szeme, jobb melle, jobb lába és jobb keze szabadon maradjon, hogy eképpen látni, tartani, táplálni és ringatni tudja gyermekét. A várból csodás kilátás nyílik a még ka-

nyarulatós, zabolátlan Drini folyóra, szép példája ez annak, hogy Albániában a vizeket még nem próbálják gátak és csatornák közé szorítani. Egész Albániára jellemző, hogy az épülő házakon, éttermeken, családi házakon plüssállatok lógnak. Diákjaink megfejtették, hogy ezek régebben rongybábuk voltak, és babonából aggatták ki őket, hogy ameddig nincs ajtó és ablak a házban, éjszaka a rossz szellemek be ne költözzenek. A későbbiekben az emberek rájöttek arra, hogy egyszerűbb egy plüssállatot beszerezni, mint egy rongybábát elkészíteni, ezért ezeket meghagyták a kész házakon is, hogy nyáron, amikor nyitva maradnak az ajtók és ablakok a nagy meleg miatt, a rossz szellemek be ne jöjjenek.

Meglátogattuk a Buna folyó deltáját, a Viluni sötét lagunát is, ahol görög teknőst, mocsári teknőst, algaálcába öltözött tarisznyarakot is láttunk, de volt itt fügefű és tamariska, degradált tüskés-bozótos (firgána) és a tengerparton sok mandulafenyő. Sokáig nézegettük a bokor tetején pózoló vörösfejű gébicset (*Lanius senator*), hallottuk és láttuk Európa legszínesebb madarának raját, a méheket kedvelő gyurgyalagokat (*Merops apiaster*), és vörhenyes fecskék (*Cercopis daurica*) is repkedtek itt nagy egyedszámban. Esténként táncokkal és vigassággal próbáltuk elzavarni a gyülekező felhőket.

Másnap reggel a jó idő reményében vágunk neki az Albán Alpoknak, a Theti maszszívumnak, és egy igencsak kalandos buszozás után, amikor a szembejövő teherautóknak több tíz métert kellett hátrálniuk, hogy a keskeny hegyi úton egymás mellett elérjünk, megérkeztünk Boga falujába. Itt található Európa legdélebbi gleccserei, ez a kontinens egyik legcsapadékosabb területe. És bár a statisztikák igaznak bizonyultak, és csapadékos volt az idő, a falu határában hosszú búcsús menetben vándoroltak a fenyő búcsújáró lepkék (*Thaumatopoea pityocampa*). A búcsújáró lepkék nappal és éjjel is vándorolnak, egy hosszú hernyóláncot alkotva, amely lassan és egyenletesen mozog. „Azt az utat, amelyet az első hernyó fel fog járni, járja a többi is, de e mellett egyöntetű vezetésről szó sem lehet, mert ha az első hernyót elveszük, akár melyik más lép a helyébe a menet élére” (Brehm 1989). A hernyók nem veszélytelenek, testüket thaumatopoein mérget tartalmazó szőrtüskék



Szellemirtó (fotó: Kelemen Kinga)

dorolnak, egy hosszú hernyóláncot alkotva, amely lassan és egyenletesen mozog. „Azt az utat, amelyet az első hernyó fel fog járni, járja a többi is, de e mellett egyöntetű vezetésről szó sem lehet, mert ha az első hernyót elveszük, akár melyik más lép a helyébe a menet élére” (Brehm 1989). A hernyók nem veszélytelenek, testüket thaumatopoein mérget tartalmazó szőrtüskék



Esőúzó tánc (fotó: Kállai András)



Fenyő búcsújáró lepkék hernyói (fotó: Kelemen Kinga)

borítják, érintésük allergiás reakciót válthat ki.

Útban a tengerparti szálláshelyünk felé kis kitérőt tettünk a Karavasta lagúnában, Albánia legnagyobb vizes élőhelyén és madárparadicsomában, mely főleg vonulási időszakban népesül be repülő jóságokkal, de itt található Európa egyik legjelentősebb borzasgödény (*Pelecanus crispus*) populációja is.

### Dhermi és környéke

Átkínlódtuk magunkat a páncélfenyőkkel (*Pinus peuce*) tarkított Cikes hegy hajtűkanyaros serpentinjein, és megérkeztünk második albániai úticélunkhoz, Dhermibe, ahonnan a következő napokban csillagtúrákat szerveztünk a környéken található életterek felfedezésére. Szálláshelyünkről Corfu szigetére nyílt kilátás. Ez a sziget a biológusoknak egyet jelent Gerald Durrell személyével és a *Családom és egyéb állatfajtákkal*, hiszen a brit természettudós gyermekkorára négy

évét töltötte el e görögországi szigeten, itt szerette meg a természetet, és ez a hely ihlette könyveit. Kipihenve az út fáradalmait, másnap a közeli tüksés-bozótosban kúszunk-másztunk, és próbáltunk utat verni magunknak a szúrós liánok és bokrok között Kondraqban. Ezt a mediterrán térségre jellemző macchia növényzetet gyönyörű tölgyek tarkítják: magyaltölgy (*Quercus ilex*), olasz tölgy (*Quercus virgiliana*) és nagypikkelyű tölgy (*Quercus macrolepis*). A kövek alatt végre rátaláltunk a mindenki által látni kívánt öves szkolopendrára (*Scolopendra cingulata*) és skorpióra (*Mesobuthus gibbosus*) (6. kép), de rábukkantunk itt egy sárga vakkígyóra is (*Typhlops vermicularis*), melyet első látásra kinézete alapján gilisztakígyónak nevezünk el. Időnként egyesével, párban vagy többedmagunkkal bebújtunk az Albániában úton-útfélén megtalálható bunkerek egyikebe, Enver Hoxha emlékét idézve (7. kép). A sztálinista meggyőződésű politikus fél évszázad alatt gazdaságilag és infrastrukturálisan romba döntötte országát, és a nyugati katonai támadástól félve több mint 700.000 betonbunkert építtetett a lakosság védelmében, amelyek mindenhol éktelenkednek az albán tájban.

Hogy a kultúrát is magunkba szívjuk, és érezzük az albán városok hangulatát is, látogatást tettünk Gjirokastrában, Enver Hoxha szülővárosában, „az ezer kő városában”. A város a szépen megőrzött oszmán kori városok egy ritka példája, nevét a palakővel fedett boltíves kőházairól kapta. 2005 óta a világörökség része.

Voltunk Butrintban, ebben az Albánia déli részében található görög romvárosban is, mely az ország legnagyobb történelmi épületegyüttese. Az egyik legenda szerint Aeneas Kerkürába tartva megpihent itt, és a Trójából való megmeneküléséért haláláldozatot kívánt bemutatni az isteneknek, de a megsebesített bika kitört az emberek gyűrűjéből, és azon a helyen, ahol holtan rogyott össze, Aeneas megalapította Buthróton városát. Itt, a gyönyörű görög romok mellett láttunk egy görög mocsáriteknős családot, nyerges szitakötőt (*Hemiox ephipigger*), amely ázsiai faj, de rendszeresen elkóborol Európáig, olasz kontyvirágot, csodaszép magyaltölgyeket, a tájba egyáltalán nem illő tasmániai havasi eukaliptuszt, kétéltűeket és gyíkokat.



Skorpió (fotó: Dénes Anna)



Tölgyes bunkerrel és ciklámennel (fotó: Újvárosi Lujza)



Butrinti romok (fotó: Dénes Anna)

Nemcsak gyönyörű kőhidak tárultak szemünk elé, hanem a tudomány is megnyitotta kapuit, hiszen a csapat fő gyűjtője itt fogott be három, a tudományra nézve új lószúnyog fajt is.

Útban hazafelé az Osum folyó jobb partján fekvő festői Berát (régi magyar nevén Arnótfehérvár) városát látogattuk meg. A város az egymásra épült,





Berat (fotó: Kállai András)

fehérre meszelt, sokablakos házainak köszönhetően történelmi időket idéz, 1961-ben Enver Hoxha múzeumvárossá nyilvánította, 2008-ban pedig felkerült az UNESCO világörökségi listájára.

Ez lenne hát teregyakorlatunk valós és velős elbeszélése, de lássuk csak, milyen is volt a kirándulás egy kezdő terepező szemével nézve.

„Mint első éves egyetemista, eléggé félve ültem fel az autóbuszra az indulás napján még hat első éves társammal és számos tapasztalt teregyakorlatozó felsőbb évessel. Igazából nem is félelem volt az, hanem az ismeretlen által gerjesztett kíváncsiság egyrészt azért, hogy miből fog majd állni a terepezés, készen állok-e a feladatra, másrészt meg azért, hogy milyen lesz az idegen ország és kultúra, mennyire leszünk ott biztonságban, és még számos ködös és vészjósló kép arról, hogy mi is fog minket Albániában várni. Azonban mindezek előtt még várt ránk egy izgalmas szerbiai megálló, ahol gyönyörű táj fogadott bennünket, amelynek a hosszas utazás után mindenki lelkesen vágott neki azazal, amivel neki kellett vágnia, és csak ámultam-bámultam, hogy mindenki öt perc leforgása alatt teljes harci díszbe vágta magát, itt egy háló, ott egy távcső, jegyzetfüzetek kéznél, éhes fényképezőgépek várják, hogy rögtön valami újat rögzítsenek. Mondanom

sem kell, kicsit úgy éreztem magam, mint aki rossz helyre tévedt, de szerencsémre rövid időn belül kiderült, hogy kedves és lelkes emberek közé keveredtem, ahol a hangsúly azon van, hogy mindenki a tudását, tapasztalatát megossza másokkal, és közösen ébredjünk rá arra, hogy milyen gazdag és csodás a minket körülvevő élővilág. Az ízelítő terep után, ugyancsak ízelítő jött, méghozzá az utunk során tapasztalt vendégszeretetből. Szerbiai szállásunk magyar házigazdája kedves szavakkal és meleg étellel várt minket, és egy nagyszerű estét tölthettünk el Székelykevéen. Másnap elindultunk tulajdonképpeni úticélunk elérésére, és az irányt egyenesen Albánia fele vettük. Festői tájakra csodálkozhattunk rá a buszból, na meg saját magunk kreativitására a téren, hogy alvás nélkül, ismerkedéssel, nevetéssel és játékkal is el lehet tölteni egy ilyen hosszú utat. Albánia először a sötét oldalát mutatta meg nekünk, ugyanis éjszaka érkeztünk meg a sátor-tábor helyünkre, de már rögtön a következő napon kiderült, hogy nagyon is jó helyen járunk. S ez az első benyomás egyre csak hatványozódott bennünk az egész terepgyakorlat alatt. Bármerre is jártunk, mindenhol termelt valami biológusszívet melengető madár, rovar, növény vagy hüllő. Terepezéseink többé-kevésbé mindig jól sikerültek, kivéve amikor az eső éppen nem engedte kutatói hajlamaink kiteljesedését, de az sem történt hiába, hiszen anélkül nem lehetett volna részünk abban az élményben, hogy megfigyeljünk egy vérbeli biológus viselkedésformát, miszerint „kit érdekel a kávé, ha van egy faj, amit be lehet gyűjteni”. Egyszóval, minden úgy történt, ahogy történnie kellett.



Bangó orchidea (fotó: Dénes Anna)

Aki a madarakat leste, számos ritkaságot kaphatott távcsővégre, mint például a borzas gödény (*Pelecanus crispus*) vagy a rózsás flamingó (*Phoenicopterus roseus*), a botanikusok is rátaláltak például a várva várt bangó orchideára, hála Kolcsár Levente-Péter kitartó és elszánt munkájának a tudományra új lószúnyog fajtákat gyűjtöttünk be, herpetológusaink olyan teknősökre, kígyókra, gyíkokra letek, melyek nálunk nem élnek, például a sárga vakkígyóra (*Typhlops vermicularis*), mely gilisztaszerrű megjelenésével szemléltette az élővilágunk morfológiai változatosságát, jómagam mindemellett számos gyönyörű szitakötővel ismerkedhettem meg.”

Igaz, hogy azokra a helyekre, melyek mindezen sok kincset rejtegették számunkra, elég nehéz volt eljutni a meglehetősen keskeny, hegyi albán utakon, így tehát amíg mi, diákok, logikai játékokon törtük a fejünket önfeledten a busz hátulso részében, addig sofőreink azon törték a fejüket, hogy mi lesz, ha valami újból



Csoportkép a tengerparton (fotó: Dénes Anna)

szembe jön velünk az úton, és alig férünk majd el. Ezúton is köszönjük kitartó türelmüket, na meg ügyességüket, hogy biztonságban elvittek és hazahoztak minket az ellentétek békés káoszvilágából. Mint kiderült, legjobban így jellemezhető Albánia, ez a csodás, habár kicsit feje tetején álló ország, ahol a körforgalom kellős közepébe be lehet sétálni, vagy akár a forgalommal szemben is, hiszen ez senkit nem zavar meg; ahol igaz, hogy csak keveset tudnak angolul az emberek, de van türelmük és érdeklődésük kivárni, hogy mit szeretne a tudatlan turista inni-enni-venni; ahol a mosolyt viszonozzák, az éneket megtapsolják; ahol a vérbosszú kegyetlensége a valóságban házakra aggatott plüssmacskákat mutat csupán, melyek a rossz szellemek távoltartása végett vannak odatéve; ahol az emberek figyelnek egymásra, nyugodtak és boldogok a maguk rendezetlen rendjében. Nagyon jó volt mindezt megtapasztalni, számos új barátra szert tenni, mindamellett, hogy rengeteg új információ, módszer és emlék birtokába kerültem.

Összefoglalva erről szól egy terepyakorlati kirándulás a biológia-ökológia szakon: járni, látni és megszeretni az élővilágot; összefonni tudományt és kultúrát; felfedezni olyan szegleteit a világunknak, ahol érdemes kutatni, és van lehetőség új dolgokat felfedezni. Albánia ebből a szempontból a lehetőségek országa. Kirándulásunk csak megerősített minket abban a sejtésünkben, hogy ide még vissza fogunk térni abban a reményben, hogy gazdagíthatjuk új információkkal akár az egész emberiséget. Ahogy Lujza fogalmazott: folytatjuk a szélmalomharcot a mediterrán biodiverzitás felfedezésére.”

## Irodalom

Dienes Tibor (2005): *Albánia. Útikönyv*. Hibernia Kiadó, Budapest.

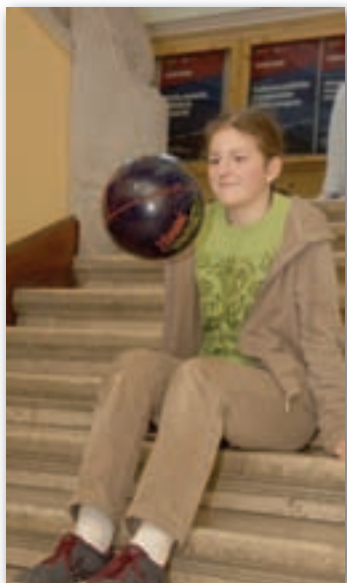
Alfred Brehm (1989): *Az állatok világa egy kötetben*. Légrády Nyomda és Könyvkiadó.

## Kísérletszombat

A Babeş–Bolyai Tudományegyetem Fizika Kara és az EmpirX Egyesület 2016. április 16-án szervezte meg az egyetem főépületében az immár hagyományos-  
sá vált tudományos játszóházat, a *Kísérletszombatot*. Az udvaron, a folyosókon és az arra kijelölt termekben folyamatosan kíváncsi szemeket lehetett látni, a szervezők nagy meglepedésére. A látogatók között voltak azok a tanulók is, akik a Báthory István Elméleti Líceumban megrendezett Mindennapok Fizikája (MIFIZ) versenyre, illetve az EMT által szervezett Vermes-Öveges fizikaverseny országos szakaszára érkeztek Erdély más településeiről.

A játszóház célja a természettudományok – és ezen belül a fizika – iránti érdeklődés felkeltése, a fiatal korosztály kíváncsiságának felcsigázása. Ugyanakkor azt is szeretnénk érni, hogy az idelátogatók a továbbiakban egy egészséges szkepticizmussal álljanak hozzá a természeti csodáknak kikiáltott jelenségekhez, és az információkat mindig próbálják leellenőrizni, hisz sok esetben ezt nagyon egyszerű megtenni egy jól elgondolt kísérlettel. A játszóházban felsorakoztatott 40–50 kísérlet nagyrészt demonstrációs jellegű, pont azt a célt szolgálja, hogy egy-egy tudományos állítást igazoljon.

Természetesen a hatodikosnál nagyobb gyermekek találkoznak már az iskolában ilyen kísérletekkel, éppen ezért ezen a rendezvényen nem a „klasszikus” kísérletek ke-



Bizalomíngá

rülnek terítékre. Ezek kiválasztásakor elsődleges szempont, hogy a gyermekek által kipróbálható, azaz interaktív kísérlet legyen. Ha lehet, legyen meghökkentő, legyen nem mindennapi azért, hogy a megtapasztaláson, az érzelmeken keresztül is emlékezetes maradjon. Alább egy pár ilyennek a leírása következik kicsit részletesebben, azaz a céllal, hogy hátha más, fizikával kapcsolatos extracurriculáris tevékenységen is beválik.

A közönség egyik kedvence az ún. *bizalomíngá*, ami nem más, mint egy hosszú zsinigre felfüggesztett tekegolyó (hogy félelmetesen nagy és súlyos legyen). Az elnevezés abból származik, hogy annak, aki kipróbálja az ingát, bízniia kell a mechanikai energia megmaradásának a törvényében. Az ingát az egyik lépcsőfeljáró fölött szereljük fel. A golyót a lépcsőre ültetett gyermek arcához nagyon közel tartjuk, majd elengedjük. Az inga ki-

leng, majd visszafele jövet elég félelmetesen közeledik a kísérleti alanyhoz, aki viszont már tudja, hogy az energia-megmaradás miatt a golyó nem tud magasabbra, tehát távo-

labbra sem kerülni, mint ahonnan elengedtük (sőt, mivel még légellenállás is van, még egy picit alacsonyabban áll meg, onnan fordul vissza). Így az ember nyugodtan maradhat a helyén, a visszafelé jövő tekegolyó nem fogja megütni.

Másik nagy kedvenc, főleg a kicsik körében, a *vízenjárásnak* keresztelt kísérlet. Ez azt hivatott igazolni, hogy vannak olyan anyagok, amelyek egészen másképp viselkednek, mint ahogy azt várnánk. Ráadásul az anyag, ami



„Vízenjárás”

úgy viselkedik, hogy kis erő hatására folyékony, képlékeny, viszont nagy erő hatására megkeményedik, nem is olyan ritka anyag, hisz az élelmiszeripar lépten-nyomon használja: a kukoricakeményítő vizes oldata. Ebből az oldatból egy egész medencényit készítenek elő a fizikus hallgatók azért, hogy ezen a folyadékon át is lehessen szaladni. A fotón az is látszik, hogy a pancsoláskor nyúlékony oldat felületén hullámok vannak, miközben a fiatalember száraz lábbal szalad át rajta.

Az idei alkalommal szándékosan nem fújtunk *héliumos lufikat*, bár mindenki nagyon élvezi. Az egészen kicsi gyermekeknek az is érdekes, hogy – mivel a hélium sűrűsége kisebb, mint a levegőé – a lufi felfele fog szállni. A tinik azt szeretik reprodukálni, hogy ha valaki héliumot lehel ki, miközben beszél, akkor magasabbá válik a beszédhangja (rajzfilmszerű lesz).

Utóbbi jelenségnek az a magyarázata, hogy a hang magassága, azaz frekvenciája nemcsak a hangforrás geometriájától és rugalmasságától függ – ez csak a hang hullámhosszát szabja meg –, hanem annak a közegnek a tulajdonságaitól is, amiben a hang terjed – ez a hang sebességét határozza meg. A héliumban a hang terjedési sebessége nagyobb, mint a levegőben, ezért a benne keletkező hang frekvenciája is nagyobb lesz (frekvencia = hullámhossz x terjedési sebesség). Ez nagyon érdekes és mulatságos, ezért sokan többször is megpróbálják. Ennek az a veszélye, hogy a tüdőbe szívott hélium bejut a véráramba, helyettesítve az oxigént, s ha ez nagy mennyiségben történik, akkor az agy nem kap elég oxigént, ami válságos állapothoz vezethet.

Mégis volt lufis kísérlet, de ezúttal egy meghökkenítő, *lézeres lufipukkasztást* lehetett kipróbálni. A cél: kimutatni, hogy a fényelnyelő anyagok lokálisan felmelegszenek, ahol fény éri őket. Ennek demonstrálására úgy fújtuk fel egy fekete lufit, hogy előbb beleldugtuk egy áttetsző lufiba, együtt fújtuk őket bizonyos méretűre, majd a feketét elkötöttük, de az áttetszőt azután nagyobbra fújtuk, így eredményképpen a fotón látható „lufi a lufiban” jött létre. Ha ezt egy lézerral megvilágítjuk, a belső, fekete lufi, abban a pontban, ahol a lézersugár éri, erősen felmelegszik, és kipukkan az áttetsző lufi belsejében. Így

mindenki számára nyilvánvaló, hogy bár ugyanaz a fénysugár haladt át mindkét lufin, az áttetsző nem melegedett fel annak hatására, míg a fekete az elnyelt fény energiáját hővé alakítva még ki is pukkant.

Hőátadással volt kapcsolatos a *hőkamerával* végzett kísérletek egy része is. Itt például meg lehetett tapasztalni, hogy azok a felületek (pl. gyermek karja), amiről folyadék párolog (befújták spray-el), lehűl, kisebb lesz a hőmérséklete; ezt a kamera úgy jelzi, hogy egy bizonyos színskálán az adott hőmérsékletnek megfelelő színt tünteti fel a képen. Azt már kicsit nehezebb megmagyarázni, hogy a kamera honnan „tudja”, hogy a kép bizonyos pontján mennyi a hőmérséklet. Szerencsére a mai gyermekek már tudják, hogy a fény is elektromágneses hullám, mint a rádióhullám vagy a wi-fi vagy a mobilszolgáltatóké vagy a mikrohullámú sütő hullámai, csak ez utóbbiakat nem látjuk. Elmondjuk, hogy a tárgyak elektromágneses hullámokat bocsátanak ki, és abból, hogy milyenek ezek a hullámok, meg lehet állapítani a hőmérsékletét. A mellékelt fotón hajszáritóval melegített haját láthatunk, mellette a színskálának megfelelő hőmérsékleti skála feltüntetésével. Azt, hogy ezeket az infravörös hullámokat is lehet fókuszálni, már egy évszázaddal ezelőtt is tanították. Régi szertári parabolaantennákat ástunk elő ennek bemutatására.



Lézeres lufipukasztás



Hőkamerás felvétel egy hajszáritóval melegített frizuráról

Szintén több mint százéves szertári darab a *Lissajous-görbék* (a fotón a kis papíron kirajzolódó görbék) előállítására alkalmas szerkezet. A nagy fogaskerék forgatásával 2 különböző átmérőjű fogaskerék-áttétellel elérhető, hogy a táblácskát tartó rúd és a filctollat tartó rúd egymásra merőleges harmonikus rezgéseket végezzen, különböző frekvenciával. A papíron a merőleges rezgések egymáratevődése rajzolódik ki, tehát az, ahogyan a filctoll nem az asztalhoz, hanem a táblácskához képest mozog.



Lissajous-görbék

Az idén két showműsor-szerű előadással is megörvendettük a közönséget. Az egyiket Néda Árpád nyugalmazott professzor tartotta a *mozgások világával* kapcsolatosan. Itt bemutatásra kerültek hullámmozgással kapcsolatos kísérletek (tranzverzális és longitudinális hullámok, állóhullámok húrokban és Chladni-féle lapokon, lebegés – hangvil-

lák segítségével), pörgettyűkkel kapcsolatos jelenségek és a folyadékok áramlásával kapcsolatosan a Bernoulli- és a Magnus-hatás (amely magyarázza, hogy hogyan lehet a futballban „kiflit” rúgni). A másik előadáson Néda Zoltán professzor a *véletlenszerűség és/vagy kiszámíthatóság világába* kalauzolta el a közönséget. Itt számos más interaktív kísérlet mellett mindenki dobókockát kapott, és aktívan részt vett „véletlenszám” generálásában. Önálló kísérletek alapján a közönség megértette a véletlenszerű, a kiszámítható és a kaotikus jelenségek közti különbségeket. A véletlen és kaotikus folyamatok esetén statisztikus törvényszerűségeket fedezhettek fel egy Galton-táblán a Brown-mozgásban a mágneses kaotikus ingára, illetve a kozmikus gamma sugárra vonatkozóan.



A véletlenszerűség és/vagy kiszámíthatóság világába kalauzoló előadás

Szerettük volna, ha a fiatalok kipróbálják magukat abban is, hogy fizikai fogalmakat hangosan megnevezzenek, ugyanis az a tapasztalatunk, hogy nagyon sokan nem használják a fizikaórán megtanult fogalmakat a mindennapi életben. Ezért összeállítottunk egy kártyajátékot a Dobble mintájára, egy *fizikus doblét*. Olyan fogalmakat kellett felismerni ábráról és kimondani, mint: *elektrosztatikus tér, inga, hőmérő, jég, sugárzás-veszély, patkómágnes, hullám, villám, voltmérő, áramkör, izzó, prizma, nagyító* stb. A játék változatos, érdekes, így motiváló hatása lehet, sőt a diákok maguk is elkészíthetnek ehhez hasonlót a <http://dobble.gorfo.com> honlap ingyenes online dobble-generátorát felhasználva.

A rendezvényen minden kísérlet mellett egy magyar és egy román anyanyelvű fizikus hallgató, doktorandusz vagy oktató állt rendelkezésre, szolgáltatott magyarázatot. Ez a hallgatók számára egy kiváló szakmai gyakorlat volt, hisz kipróbálhatták, hogyan kell más-más korosztály számára érthetővé tenni ugyanazt a jelenséget. Az idén három magyarországi fizikus hallgató is vállalt kísérletvezetést.

A rendezvényt a Kolozs Megyei Tanács és az SKF – Rulmenți Suedia SRL támogatja. Az előző évek *Kísérletszombatjairól* készült fotókat, videókat is meg lehet tekinteni a [www.empirx.ro](http://www.empirx.ro) honlapon.

## Tancik játéka

**A**BBTE tanítóképzősei szívesen ismerkednek a bábozással, bábtechnikákkal. Az Iskola másképp héten a vizsgaelőadásukra készített műsorral kedveskedtek azoknak az óvodás és kisiskolás gyermekeknek, akikhez pedagógiai gyakorlatra járnak. A jelenetek témájának kiválasztása, a szövegek megírása vagy megtalálása, a zenék hozzárendelése, a bábok megtervezése és kivitelezése mind-mind a tanítójelöltek ötletességét és igényességét dicséri.

A tancik másodéven kezdtek el bábórákon játszani. Először a kezükkel, a hangjukkal, mint minden gyermek. Kipróbálták, milyen ismét a kezükkel látni és szavak nélkül beszélni. Majd következtek a tárgyak. Minden tárgy magában rejt a bábuvá válás lehetőségét. Látásmód és képzelőerő kérdése, hogy a kezében lévő tárgyról a bábos miként dönt: tárgy marad az továbbra is, vagy jelképpé válik, bábuvá. Fantázia és hit szükségeltetik az átváltozás csodájához. És ezek a gyermek természetéhez tartoznak. Ez a tancik szerencséje. Azoké, akik állandó kapcsolatban állnak a gyermekekkel. A tancik tárgyakat válogattak, bolygókat, királyságokat, családokat alkottak belőlük. Történeteket rögtönöztek, különleges szereplőket találtak ki és elevenítettek meg.

Egy bábjátékot nézni olyan, mint egy miniatűr világba betekinteni. A tancik cipősdobozáiban a díszletelemek és bábuk (megtervezése, kivitelezése, nyersanyagválasztása és technikai felépítése), a zene, a történet, sőt minden kis doboz önálló megvilágítása egy-egy előgyakorlata volt a későbbiekben rájuk váró nagyobb szabású feladatoknak.

Később bábu és bábozás eddig ismeretlen lehetőségeivel találkozhattak: következett a kísérletezés különböző bábtypusok elkészítésével és mozgatásával.

Az egy méter hosszú, fehér szivacsenger semleges formája adott. Ám az, hogy mivé válhat a bábos kezében, az már kizárólag a bábostól függ. Tetszőleges elvont formájú halott tárggyal egy élőlény asszociációját megteremteni: metaforikus ábrázolást jelent. Az illúzió hatása pedig annál nagyobb, minél messzebb van a tárgy attól, amivé válik. Ez a tapasztalat merészebbé és szabadabbá tette a tanítójelöltek játékát.

Harmadéven egy-egy rövid bábos jelenetet készítettek a bábórákon. A téma bármi lehetett, ami az óvodás- vagy kisiskolás gyerekeket és a tanítókat érdekelheti. Fontos szempont volt, hogy olyan témát válasszanak, amivel gazdagítják a gyerekek ismereteit, de amiről valóban van mondandójuk, amiről szívesen és kimondottan személyes hangon, bábos nyelven tudnak szólni a gyerekekhez.

Hét alkotócsoporthoz hozott össze a sors. A sorshúzásnak köszönhetően olyanok dolgozhattak együtt, akik a három év alatt soha nem vettek részt közös projektben, de azoknak is, akik már „ismerték egymást”, bőven volt alkalmuk meglepődni egymáson és önmagukon. Az öt-tíz perces báb jelenetek témája, forgatókönyve, tárgyi világa, szövege,



látványa, hangeffektusai és zenéje a tervezéstől a kivitelezésig az öt fős alkotócsoportok feladata volt. Minden jelenet más bábtechnikával jött létre, aminek köszönhetően a szűk tanulmányi idő dacára mindenki több ismeretre tehetett szert. Tárgyjáték, kesztyűsbábu, bunraku bábu, fakanálbábu, egyszerű marionettek és érdekes, vegyes bábtechnikák elevenedtek meg paraván mögött vagy előtt, asztalon vagy különleges díszletelemek között. Fantáziájuk, kez ügyességük, ízlésviláguk, stílusérzékük, humoruk, érzékenységük és tehetségük segítették őket abban, hogy egyedi hangulatú, hangvételi kis báb jeleneteket hozzanak létre, amelyeket első ízben az Apáczai Líceum másodikosainak adtak elő. A gyerekek előtt vizsgáztak, sikerrel.

A pillangó fejlődését sok zenével, humoros maszkos és bábos megoldásokkal, saját szöveggel és interaktív játékkal alkották meg. *Fogalmazására* adta a keretét annak a jelenetnek, amelyben a tanító bácsi egy óriásfakanál, a gyerekek pedig konyhai eszközök voltak, és akik pöttyös lábospól való padjaikban ülve Marcelo d'Orta szellemes szövegeiből összeállított történetet adtak elő. A négy évszak egyike a legismertebb témáknak, mégis jó volt látni, ahogy a tancik meséltek róla: a gyönyörű bábukkal, a hangulatos zenével, sok játékosággal. A *Felhőtlen szeretet* szereplői felhők. Két testvér, akiknek a történetében minden jó, ha a vége jó. A történetet a tanítóképzősök írták, az előadásban ők is furulyáznak, énekelnek. A *Szüret* című jelenetben a népi mondókák és csujjogatások, a talpalávaló és a népviseletbe öltöztetett fakanálbábuk tánc lépései mind tiszta forrásokból eredtek. A *Bolygók találkozója* a gyerekek nagy kedvence volt, de nem csak a Star Wars zenéje miatt, hanem a vicces és karakteres bolygóbábuk és a végén elkészített selfie miatt is. A szöveget Balogh Katalin írta. Az utolsó jelenet *Velem mindig történik valami* címmel Janikovszky Éva írásaiból állt. Ezekben a jelentekben derült ki, hogy a tancik közt van, aki gyönyörűen tud mesélni, rajzolni, az előadók nincsenek híjával a gyakorlati érzéknek, és szerencsére kellő humorral is megáldottak. A táblagéppel nosztalgizáló nagymama bábderűs meglepetés volt kicsiknek, nagyoknak egyaránt.

Március 21-én ünnepeljük a Bábszínház Világnapját. Ezen a napon a tanítóképzősök felkerekedtek, és vándorbábosokként autóbusszal, gyalogosan átszelték a várost, vittek a paravánt, a kellékeket, a bábukat. Először a Waldorf Iskolába mentek, majd ismét az Apáczaiiba, az elsősök meghívására.

A *tancik játéka* címmel 2016. április 20-án a kolozsvári Puck Bábszínházban adták elő utoljára vizsgaelőadásukat a Babeş-Bolyai Tudományegyetem végzős óvodapedagógus és tanítóképzős hallgatói. Ez volt az első alkalom, amikor a negyven diáklány valós színházi körülmények között, technikai személyzet segítségével ilyen sok néző előtt szerepelt. A különleges esemény létrejöttét támogatták a bábszínház részéről Kocsis Tünde irodalmi titkár és Vadas László tagozatvezető, valamint Demény Piroska egyetemi oktató, aki felvezette a jeleneteket. Az amatőr bábosok meg-



Szüret



Tárgyjáték

tapasztalhatták, milyen előnyei lehetnek a jobb technikai feltételeknek (hangosítás, világítás, színpadi körülmények), mennyi munka szükségeltetik egy minőségi előadás létrehozásához, és mit jelent egy ekkora térben ennyi nézőnek játszani,

majd a végén szembenézni a gyerekekkel és megköszönni a tapsot.

Az előcsarnokban kiállított gyerekrajzokon láthatták, hogy mindannak, ami a báb-színpadon történik, mekkora tétje, felelőssége van. A gyerekek mennyire figyelmesek, milyen részleteket, hangsúlyokat vesznek észre, és hogy mennyire pontosan jelenítenek meg rajzaikon mindent, amit fontosnak tartanak. Az előadásban hallható és észlelhető reakciókon kívül ezek a rajzok voltak a legőszintébb és legpontosabb visszajelzései munkájuknak.

A tancik néhány napja elballagtak. Az ünnepségen fényképeket vetítettek, melyeket egy-egy rövid mondattal indítottak. Az egyik ez volt: „Báboztunk...sokat! ☺” Bábozzatok, tancik, mert „csak tiszta szívvel lehet bábozni, mert csak gyermekhittel lehet életre kelteni a bábút”. Ezt Kovács Ildikó bábrendező vallotta, aki így összegezett:

„Egyedüli lehetőségünk, feladatunk, mind a szülőknek, mind a pedagógusoknak a gyermekeknek módot adni arra, hogy teljesítsék ki, vigyék tovább kisgyermekkoruk minden adományát, képességét: hogy maradjanak szabadszellemeű, önálló gondolkodású, lázadni képes, igazságérzettel bíró, egyenes gerincű felnőttek; hogy ne veszítsék el kíváncsiságukat a körülöttük levő, őket körülvevő világ megértésében, felfedezésében; hogy ne felejtsek el, hogy az életnek örülni lehet, a napfénynek, a játéknak, a művészetnek, a barátságoknak, a nevetésnek, énekeknek, táncnak, zenének, az anyanyelv szépségének, a természet csodáinak, a szülőföld erejének, a család szeretetének, az emberek iránti bizalomnak. Az álmaikat tartsák meg, ne feledjék el.”

Hajrá, tancik!

# Szerzők

Ambrus Ágnes  
BBTE, Pszichológia és Neveléstudományok  
Kar, Pedagógia és Alkalmazott Didaktika  
Intézet, Kézdivásárhely, nyugalmazott tanár

Balázs Tófalvi Csilla  
Korondi Szakközépiskola, Korond

Bárdos Réka Tekla  
János Zsigmond Unitárius Kollégium,  
Kolozsvár

Berszán István  
BBTE, Bölcsészettudományi Kar, Magyar  
Irodalomtudományi Tanszék, Kolozsvár

Búzási Andrea  
Posticum Movimentum Iuventutis  
Christianae, Nagyvárad

Cseh Emőke  
6-os Napköziotthon, Marosvásárhely

Dénes Anna  
BBTE, Biológia és Geológia Kar, egyetemi  
hallgató

Dragomér Katalin  
Jancsó Benedek Általános Iskola, Gelence

Fazakas Emese  
BBTE, Bölcsészettudományi Kar, Magyar és  
Általános Nyelvészeti Tanszék, Kolozsvár

Fodor László  
Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem,  
Marosvásárhely

Hetei Adrienn  
Debreceni Egyetem, Néderlandisztika  
Tanszék, MA II., Debrecen

Kádár Edit  
BBTE, Bölcsészettudományi Kar, Magyar és  
Általános Nyelvészeti Tanszék, Kolozsvár

Kertész Katalin  
Stefánia Napköziotthon, Marosvásárhely

Kovács Anikó  
Mikes Kelemen Elméleti Líceum,  
Sepsiszentgyörgy

Kőmíves Noémi  
Kovászna Megyei Tanfelügyelőség,  
Sepsiszentgyörgy

Mureşán Réka  
6-os Napköziotthon, Marosvásárhely

Orbán Gyöngyi  
BBTE, Bölcsészettudományi Kar, Magyar  
Irodalomtudományi Tanszék, Kolozsvár

Ozsváth Judit  
BBTE, Pszichológia és Neveléstudományok  
Kar, Pedagógia és Alkalmazott Didaktika  
Intézet, Kolozsvár

Palkó Krisztina  
Talentum Református Iskola, Kolozsvár

Palocsay Kisó Kata  
BBTE, Színház és Televízió Kar, Kolozsvár

Péterffy Enikő  
Báthory István Elméleti Líceum, Kolozsvár,  
nyugalmazott tanár

Rudolf Ágnes  
Csiky Gergely Főgimnázium, Arad

Sántha Kálmán  
Pannon Egyetem, MFTK, Neveléstudományi  
Intézet, Veszprém

Sárközi Zsuzsa  
BBTE, Fizika Kar, Kolozsvár

Szállassy Noémi  
BBTE, Pszichológia és Neveléstudományok  
Kar, Pedagógia és Alkalmazott Didaktika  
Intézet, Kolozsvár

Székely Csilla Imola  
Oláhdellői Református Egyházközség,  
Oláhdellő

**Magister Kiadó**

Apáczai Csere János Pedagógusok Háza  
Felelős Kiadó: Burus-Siklódi Botond igazgató  
530241 Csíkszereda, Taploca u. 20. sz.  
Tel: +40266-372139  
E-mail: ccd@ccdeduhr.ro  
ISSN 1583-6436  
Formátum B5, Példányszám: 300

*Tanulmányok beküldése:*

<https://docs.google.com/forms/d/1a75zwtyAJ-p3s40lSu92Qq9tWqdpBizgFF1Iaiv-eDqA/viewform>  
[magiszterfolyoirat@gmail.com](mailto:magiszterfolyoirat@gmail.com)

*Megrendelésre vonatkozó információk:* <http://rmpsz.ro/hu/h/81/magiszter>

Készült az Alutus Nyomdában, Csíkszereda  
Felelős szerkesztő: Hajdú Áron igazgató