

NEMZETISÉGI IDENTITÁS – NEMZETISÉGI KULTÚRA

Nemzetközi konferencia

**Gál Ferenc Főiskola
Pedagógiai Kar
Nemzetiségi Kutatóközpontja**

Szarvas, 2014. március 19.

A kötetben közölt előadások tartalmáért és nyelvezetéért a szerzők a
felelősek

Kiadja a
Gál Ferenc Főiskola
Pedagógiai Kar
Nemzetiségi Kutatóközpontja

A kötet megjelenését az Emberi Erőforrások Minisztériuma Egyházi,
Nemzetiségi és Civil Társadalmi Kapcsolatokért Felelős Államtitkársága
támogatta.

Felelős kiadó
Dr. Lipcsei Imre

Szerkesztette:
Dr. Olteanu Florea

Technika szerkesztő
Zsiga Jánosné

TARTALOMJEGYZÉK

Dr. Kozma Gábor

Nemzeti nevelés – kultúra és identitás5

Dr. Latorcai Csaba

Nemzetiségpolitikai eredmények és az azokból levonható konzekvenciák14

NÉMET SZEKCIO

Lajos Káposzta

Anfang und Fortsetzung. Erfahrungen im Bereich der Fortbildung
für ungarndeutsche Nationalitätspädagogen23

Fazekas Sándorné

Erzahl mir etwas auf muttersprache!30

Kóthyiné Herceg Mária

Die Förderungsmöglichkeiten der Mehrsprachigkeit – die Verantwortung
der Pädagogen und der Eltern35

ROMÁN SZEKCIO

Szelezsán Robert

Prezentarea cărții „Comunitățile românești din județul Bichiș de azi
în secolul al XIX-lea“43

Olteanu-Sturza Adelina

Metode active în învățarea centrată pe elev48

Mihaela Putin

Armonia contrariilor rolul dascălului în formarea personalității copilului,
în contextul educației interculturale56

Olteanu Lucián Liviusz

Influențele psihologice și rolul lor în adaptarea școlară a copilului65

Banyainé Roxin Maria

Jocuri și metode în predarea limbii române71

RUSZIN SZEKCIO

Káprály Mihály

Нова етапа мадярськуй русиністики: вопросы стратегії розвою81

Наталія Капраль

Діточа русиністика (вошколованя у захоронках)89

Рената Романюк

Застаченя русинськоязычных учебників про 1-2. класу93

SZLOVÁK SZEKCIO

István Käfer

Úloha hugaroslovakológie vo vyučovanom procese slovenského jazyka,
literatúry a dejín99

Uhrinová Miriam

Múzeá v edukačnej realite v kontexte primárneho vzdelávania na Slovensku
a v Maďarsku.....104

Pavol Rusko

Fotografia v počítačovej grafike a jej kultúrne súvislosti.....113

Alžbeta Uhrinová

Výskumný ústav Celoštátnej slovenskej samosprávy v Maďarsku
v službách školstva.....116

Mayer Sándorné

Predstavenie odborných aktivít slovenského gymnázia, základnej školy,
materskej školy a kolégia v Békešskej Čabe.....126

Ján Gunčaga

Učiteľský ústav v Spišskej Kapitule – prvý učiteľský ústav
na území Slovenska133

MAGYAR SZEKCIÓ

Lipcsei Imre

Az iskoláztatás helyzete a Békés vármegyei szlovákság körében.....142

Szarka Péter

Nagy ügyek szolgálatosa I. Gróf Bánffy Miklós Erdély-trilógiájáról154

Montvajszkine Bátor Anna

Anyanyelv – identitástudat – értékőrzés lehetőségei óvodáskorban.....163

Valastyán Balázs

Bukovinai székelyek a visszacsatolt Bácskában – a letelepedéstől
a telepfelügyelők munkájáig (1941-1942).....170

NEMZETI NEVELÉS – KULTÚRA ÉS IDENTITÁS*

Dr. Kozma Gábor

intézetvezető főiskolai tanár, rektor
Gál Ferenc Főiskola

Nemzeti nevelésről szólni egy nemzetiségi konferencián? Ez tekinthető egyrészt mérhetetlenül merész vállalkozásnak (merthogy a téma hihetetlenül összetett és gondokkal terhelt), és másrészt tekinthető mérhetetlenül egyszerűnek (merthogy nagyon is egyértelmű, és magától értetődően szép és előrevivő módon lehet minderről szólni).

Nézzük az első megközelítést, tehát azt, hogy milyen veszélyek leselkednek ránk a téma tárgyalásakor!

A nemzet fogalmi értelmezése történetileg önmagában is nehézségekkel terhelt. Természetesen nem magát a nemzet fogalmát nehéz megalkotni, ezt megtették és megteszik saját tudományos eszköztáruk felhasználásával a történészek, szociológusok, politológusok. Terhesnek valójában az a tapasztalat nevezhető, ahogyan a társadalmi környezet változásai, az abban meghatározó társadalmi csoportok vagy éppen népek vitái és viszályai saját aktuális céljaik érdekében feszegetik a nemzet önmagától egyébként természetes – és előrebocsátom: természetjogi törvények szerinti – stabil kereteit. Lányi Gusztáv állapította meg 2000-ben, hogy: „tudós és kevésbé tudós, tisztelt és kevésbé tisztelt elődeinknek még a látszólag legszubtilisebb fogalombűvészkedéseit sem az arisztotelészi és a hégeli logika törvényei, hanem – Németh László érzékletes megfogalmazását idézve – a „világtörténelem ráncigálásai” szabályozták.

Vagyis itt sem a tudománnyal van baj, feltéve, hogy az igazán **A** Tudomány, merthogy az igazságnak az ember által elérhető módon teljes feltárására törekszik. Az igazi tudomány, tehát az igazság igazi keresése arra is képes, hogy a tudományos megállapítások, a nagy valószínűséggel feltárható összefüggések és törvények rögzítése mellett megtegye a maga társadalmi szolgálatát: ami elsősorban a megállapításai gyakorlati alkalmazását jelenti. Vonatkozik ez a neveléstudományra, vagyis a pedagógiára, amely az emberi személyiség fejlesztésének lehetőségeit kutatja és teszi lehetővé azoknak alkalmazását a társadalom, a nevelési-képzési rendszer és a nevelő egyéni szintjén. És teljes mértékben nyugodtak lehetünk, ha a tudományos ismeretek alkalmazói, a nevelők, a pedagógusok ugyanazzal a következetességgel közvetítik az igazságot, amint amilyen következetességgel feltárták azt a tudósok.

* Az előadás elhangzott a 2014.03.19-én Szarvason tartott konferencián.

Szent Ágoston szerint a boldog életet az igazság keresésének, felfedezésének és közvetítésének öröme jelenti a tudás minden területén. Erre utalva azért is tartom szükségesnek már az előadás elején leszögezni, hogy ontológiai megközelítésben privilégiuma van a keresztény – a mi esetünkben a katolikus – egyetemnek az igazság értelmezésében, amennyiben a valóság két rendszerét – az igazság keresését és azt a bizonyosságot, hogy az igazság forrása már ismert – egyesíti.

Egyébként Szent Ágoston gondolatát Kornis Gyula is kiemeli a Pázmány Péter személyiségét tárgyaló, 1935-ben megjelent írásában, mivel amint Szent Ágoston a boldog életet az igazságon érzett örömmel jellemezte, úgy Pázmányról szólva is kiemelte, hogy egész életében vallásának és **nemzetének** igazságát kereste, amelynek abszolút értékéről lelke minden szálával meg volt győződve.

A nemzet fogalmának, valamint a nemzeti, továbbá a kultúrájában és identitásában kifejeződő nemzetiségi nevelés értelmezésének nehézségeiről szólva, az előzőekben megfogalmazottak szerint igyekeztem elkerülni mindazt a csapdát, ami aktuális csoportérdekek követésének, torzító hatásának teszi ki a nemzeti nevelés és az annak inerciarendszerében értelmezhető nemzetiségi nevelés kérdését. Azzal a merészséggel kerülöm el a polgári liberalizmus XIX. századi eszmei és politikai térnyerésével kezdődően mára egyre inkább a csoport- és pártérdekek körébe rendelt európai nemzet- és nemzetiségpolitikai megnyilatkozások végtelenül hosszú és legtöbb elemével elsomorító, az érvek és érdekek antagonisztikus összecsapását eredményező listájának tárgyalását, hogy biztosak lehetünk abban, hogy az ilyenek többsége nem felel meg a tudományosságra, az igazság keresésére vonatkozó, az előzőekben tárgyalt kritériumnak. Vagyis azok többsége *ab ovo* álságos, hazug.

Elgondolkodtató Klebelsberg Kunó egykori kultuszminiszter 1925-ös megállapítása, amit Eötvös József halálának évfordulós ünnepségén mondott: „A magyar intelligencia bizalma pedig megingott a liberális világnézettel szemben, mert az 1918-iki összeomlásból sokan azt a tanulságot vonták le, hogy a liberalizmusnak igazi ereje csak a konzervatív eszmékkel szemben való küzdelemben van, balfelé ellenben a radikalizmussal és a szociáldemokráciával szemben nincsen ellenállóképessége és csak ezeknek a destruktív irányzatoknak az útját egyengeti és könnyíti.”

A multikulturalizmus nyugat-európai elbukásáról beszélt a német kancellár 2010-ben, pontosabban annak a németországi modellnek a megbukásáról, ami szerint különböző kultúrák harmonikusan élhetnek egymás mellett. Pedig Németország mindaddig kontinentális éllovasa volt ennek az eszmének, most a kormányzati politika szintjén mégis azt fogalmazza meg, hogy szükségük van a bevándorlókra, de azoknak be kell illeszkedniük, magukévá kell tenniük a német kultúrát és annak értékeit. A kijelentés szerint alig változott volna valami azóta, hogy Szent István király megírta intelmeit Imre herceghez? Az Intelmek A vendégek befogadásáról és gyámolításáról szóló VI. fejezetben egyebek közt így szól Szent István: „Mert az egy nyelvű és egy szokású ország gyenge és esendő. Ennélfogva megparancsolom neked, fiam, hogy a jövevényeket jóakaratóan gyámolítsad és

becsben tartsad, hogy nálad szívesebben tartózkodjanak, mintsem másutt lakjanak.” Érdemes arra emlékezni, hogy az akkori közép-európai hatalommá erősödött Magyarországon éppen a nevelés, mégpedig a nemzetét felelősen irányító vezetővé nevelés eszköze volt ez az intellektus, amelynek bölcsessége most is időszerű. Minden azóta elhangzott politikai szlogennél árnyaltabb, tisztább, keresztényibb alapvetése egy igazi nemzetnevelésnek, a multikulturalizmus mai gazdasági-szociális politikai háttérű vitájánál már egy évezreddel korábban megmutatva a nemzeti boldogulásra nevelés keresztény távlatait. Itt az idő újra megismerni az ilyen intelmeket?

Szólni kell a nevelés nemzeti távlatairól is, ami az egészséges európai identitást éppen a nemzeti gyökerek ápolásával erősíti, mint ahogyan az Európa-szerzte máshol már gyakorlat.

Schütz Antal, kiváló magyar dogmatikus, filozófus, pszichológus és neveléstudós, rektor fogalmazta meg még az 1930-as, 1940-es években, de nyomtatásban csak 2010-ben megjelent munkájában, hogy „A közfelfogás szerint a nevelés akkor is az egyénhez fordul, ha nevelőintézményeiben sok növendéket gyűjt egybe. E felfogás szerint a nemzetnevelés az egyéneken túl valósul meg, a nemzet azáltal nevelődik, hogy a platóni értelemben vett politikai közösség egyes tagjai nevelésben részesülnek. De ma már ahhoz nem fér kétség, hogy minden szociális alakulat – a nemzet is –, több mint az azt alkotó egyének összessége. Itt előttünk áll egy egyénfölötti egész, melynek metafizikai értelmezése és megalapozása súlyos szociológiai kérdés, de nem kérdés maga az a tény, hogy van nemzeti lélek, nemzeti szellem, nemzeti sajátosság, nemzeti sors, nemzeti hivatás. S ez a tény elég arra, hogy beszélhessünk nemzeti nevelésről, amely természetesen minden egyeshez is fordul, de attól inspirálódik, ami a nemzet életét alkotja.”

Az előadás elején azt is mondtam, hogy a nemzetnevelésről lehet mérhetetlenül egyszerűen is szólni, magától értetődő, szép kapcsolatban a nemzetiségi neveléssel.

Ennek első összetevőjét éppen az előzőekben tárgyaltam, vagyis azt, hogy még akkor is elkerülendők az álságos és hamis megközelítések, ha azokat az aktuális politikák nagy meggyőző erővel tudták és tudják megjeleníteni.

Itt kell kiemelni azt, ami már az eddigi megközelítésből is egyértelművé vált, hogy vizsgálatom tárgyát nem szűkítettem le a magyarság témájára, nem a magyar nemzet lelki sajátosságairól és nem a magyarországi nemzetiségeket érintő megközelítésekről szólok. Neveléstudományi megközelítéseim tehát a keresztény pedagógia körébe esnek.

Vagyis ugyan a viszonyítások és értelmezések sajátosan magyarok, de amint látni fogjuk, a kategóriák képzése, a definíciók általános emberiek, nemzetek feletti, univerzálisak, egyetemesek, azaz: katolikusak.

A tragikus sorsú Teleki Pál miniszterelnök – akinek közismert „vörös térképe” Magyarország 1910-es népességének nemzetiségek szerinti eloszlásáról a világ egyik első olyan térképe volt, amelyen a népesség nemzetiségek szerinti eloszlását a népsűrűség figyelembevételével ábrázolták – írta a következőket: „Ha egyszer eszébe jutna az embereknek, hogy világtörténelmet az összetartozandóság és

nem az ellentétek alapján írjanak, ha ezt tanítanak az iskolákban, ha ezt éreznék az államférfiak és nem a pillanatnyi múltot, akkor könnyű feladat volna az embereket összehozni.”

Látni fogjuk, mennyire fontos lenne az, hogy ezek a gondolatok minden korban megfogalmazódjanak és hassanak. Persze azt is fel kell idéznünk, hogy éppen Teleki Pál volt az első magyarországi főcserkész, majd tiszteletbeli főcserkész, tehát az ifjúság nevelésében akkor meghatározó szerepű és máig ható nemzetközi (értsük alatta, hogy nemzetek feletti) a cserkész világmozgalom hazai vezetője, mely szövetség a nemzetek közötti egyetértésére és egyúttal a saját nemzet szeretetére nevelt.

Sok kiváló magyar tudóst említhetnénk, akik rendkívül világosan és plasztikusan fogalmazták meg a magyarság nemzeti adottságait és a nemzetiségek kulturális jellemzőit, és ezeknek megfelelően azt, hogy miként azokat fejleszteni, tehát nevelni. Karácsony Sándor „A magyar észjárás” értelmező életművében máig érvényes módon adja szofisztikált jellemzését a hazai sajátosságoknak. Noha az egyre inkább az egzaktásra építő, tehát a társadalmi folyamatok adatsokaságot elemző neveléstudományi és pszichológiai kutatói már 1942-43-ban számon kérték Karácsony Sándoron, vagy akár Lükő Gáboron, hogy állításaiknak csupán történeti, szellemi és anyagi néprajzi megalapozást adnak. Boda István, az akkori magyarság-élektani kutatások egyik vezető alakja Deák Gáborhoz hasonlóan az egzaktághíányt említi, és Balogh Edgár is nem szaktudománynak, hanem elgondolkasztató publicisztikának említi – egy olyan levélben, amit nem másnak, mint a későbbi időszak meghatározó kultúrpolitikusának, Ortutay Gyulának írt. Valójában itt is másfajta egzaktásról van szó: Boda Istvánék kérdőíveken, Karácsonyék pedig a kép-, jel-, és tetterendszerben látják visszatükröződni és megragadni a nemzeti jellemet, ráadásul Karácsony protestáns megközelítésével: kegyelemből, hit által, szabadon és szentül.

Ha a magyar nemzeti és nemzetiségi adottságokról van szó, akkor az imént felemlített szellemi háttérhez tartozik hozzá az is, hogy annak képviselői, mint Klebelsberg Kunó is, a hatékony nemzeti nevelés legfontosabb eszközeként a gazdasági szakoktatást, a gazdasági kultúra növelését, a köznyomorból való felemelést nevezte meg. Úgy tűnik, napjainkban sem tudunk ennél hatékonyabb eszközöket alkalmazni, amelyek ráadásul egyúttal a társadalmi boldogulás feltételeit is képezik – akkor és mai is. Ráadásul mindez úgy nemzeti, hogy a mai, még mindig az unióra törekvő Európában ezek egyúttal nemzetek feletti eszközök is.

És szintén ennek a természetes módon kettős, azaz egyszerre nemzeti és nemzetek feletti –vagyis az ember természetéből és a természetjogból következő – identitásnak felel meg, amikor Klebelsberg a természeti és az annak sajátosságaihoz kötődő társadalmi környezet által nyújtott adottságokra úgy tekint, mint a nevelés eszközeire. Ezt írja: A magyar, és elsősorban az alföldi tömegeket a nekik való kultúrával itassuk át, telítsük.” Klebelsberg szerint meghatározó „...megbecsülni emberben, intézményben és természeti kincsben azt, ami abszolút értékű, méltánylás és felhasználás mellett növelheti erőinket.”

Mondhatnánk, hogy ez már mennyire más megközelítés, mint a megelőző XIX. századi, a hazai nevelési, didaktikai irodalomban is megnyilvánuló kettős nevelési célkitűzés, amit Pukánszky Béla az „emberré és polgárrá nevelés” igényeként azonosít. Kevésbé ismert didaktikai könyv a hajdani nagyváradi paptanár Lesnyánszky András 1832-es kiadású műve, amely a didaktikát is átható nevelési szemléletében, rendszerezettségében máig felülmúlhatatlan elődje akár Falus Iván és szerzőtársai nagyszerű Didaktika munkájának. Lesnyánszky a reformkori neveléstani-didaktikai szakmunkák jellegzetes vonásaként imponáló irodalmi listát is felvonultat, és – amint ezt Pukánszky Béla professzor kifejti – gyakran hivatkozik a korabeli német evangélikus Niemeyerre és az osztrák katolikus Vinzenz Eduard Milde-re, és erre a háttérre épül a XIX. századi iskolarendszer jellemző sajátosságaként a jól beilleszkedő állampolgárok, a lojális alattvaló nevelésére való törekvés, amely a tanulóifjúság feletti totális kontroll útján valósul meg.

Nos, a külső kontroll egyedül üdvöztető hatásának dicséretén már régen túl vagyunk, és – a mára egyébként csaknem ismeretlenné lett – Lesnyánszky máig érvényes kiválóságát sem ez a szemlélet alapozza meg. A külső kontroll nála is csak eszköz valami sokkal teljesebbnek az érvényesítéséhez a gyermeki lélekben, valami sokkal fontosabbnak a megalapozásához egy egész életre, aminek lényege a szépre, a jóra, az előreívó dolgokra való nevelés. Ezzel ellene is mondok – csak szerényen és tisztelettel – annak a neveléstudományi értékelésnek, amely Lesnyánszky pedagógiai rendszeréből meghatározóként „a tanulóifjúság feletti totális kontroll” eszközét emeli ki. Ellene mondok, amikor azt állítom, hogy nem elegendő csupán az adott társadalmi viszonyok visszatükröződését észlelni a gyakran ténylegesen is megfakult foncsorú pedagógiai tükrökben, legfőképp azért nem, mert azok nem – lelki tükrök. Elnézést, ha a lelki tükör felemlítésével most megbotránkoztatok valakit, mert legkevésbé ez a szándékom. Ellenkezőleg, arra szeretném – a legnagyobb szeretettel – irányítani tisztelt figyelmüket, hogy ellentétben a mai szekularizált közvélekedés által romantikus módon csak letűnt társadalmak, egykorvult aranykorok, vagy éppen az utókor által sötétre átfestett középkor retardáltságaként értelmezett megközelítésével, van egy sokkal fontosabb lényeg a didaktika történetének változó megállapításainál. Az a bizonyos lényeg, ami átível az emberiség történelmének minden korán, a háborúk és a békék, a nélkülözések és a gyarapodás, az üldöztetések és a szabadság korszakain, ami a halhatatlan lélek dolgainak a mindennél előbbre helyezése.

Ahol és ameddig a hit természetes összetevője volt az egyének és a társadalom mindennapi életének, ott és addig a hit alapvető mozgatói bizonyultak lényegesebbnek annál, mint ahogyan – a reneszánsz korától kezdődően és a felvilágosodásban megerősödve, majd a liberalizmusban átalakulva és kiteljesedve – az ember önmagát tekintette saját földi sorsának megváltójaként. Nos, ott, ahol a nevelés céljai a hit dimenzióiban mozognak, de ott is, ahol a hit bár kiszorulni látszik, de a célok továbbra is a keresztény alapú európai kultúra értékeiben gyökereznek, ott tehát a Lesnyánszkyhoz és későbbi kiváló tudós nevelőkhöz hasonlóan a legnagyobb gonddal összeállított didaktikai eszköztárakban a lélek

tiszteletére tett törekvések tükröződnek vissza, akár a külső kontroll totális alkalmazásával, akár a nélkül.

Egy idézettel folytatom: „Minden embernek – bármilyen fajhoz, társadalmi osztályhoz vagy korosztályhoz tartozzék –, személyi méltósága folytán elidegeníthetetlen joga van a neveléshez, amely megfelel élete céljának, alkalmazkodik egyéni képességeihez, neméhez, az adott kultúrához és a nemzeti hagyományokhoz, ugyanakkor nyitott a testvéri kapcsolatra más népekkel, és így a valódi egységet és békét szolgálja a földön. Az igazi nevelés az emberi személyt formálva szem előtt tartja a végső célt, s egyúttal a társadalom javát is, melynek az ember tagja, s melyben felnőttként a feladataival szerepet vállal.”

Honnan származik ez az idézet? Melyik párt programjából, vagy melyik hazai vagy uniós rendelet preambulumból? Az idézet a Gravissimus Educationis-ból való, ami a II. Vatikáni Zsinatnak a keresztény nevelésről szóló nyilatkozata, 1965-ből. Ehhez – az előadásom tárgyához is tartozó – legteljesebb meghatározáshoz nincs mit hozzátenni.

És hogy lássuk, hogy valóban arra is fogalmazódott meg mindez, hogy a mai nap Szarvason mi is elővehessük, nyilatkozat következő mondataiból is idézek: „A gyermekeket és fiatalokat a lélektan, a pedagógia és a didaktika mai eredményeit fölhasználva segíteni kell testi, erkölcsi és értelmi képességeik harmonikus kibontakoztatásában, annak érdekében, hogy erős és állhatatos lélekkel győzvéen le a nehézségeket, fokozatosan elérjék a tökéletes felelősségérzetet saját életük folyamatos és helyes kiművelésében és az igazi szabadság megszerzésében. ... Ezenkívül a társadalmi életben való részvételre úgy kell fölkészíteni őket, hogy a szükséges és megfelelő eszközök birtokában tevékenyen be tudjanak kapcsolódni a különféle emberi közösségekbe, nyíljanak meg a másokkal való dialógusra, és készségesek legyenek a közjó szolgálatára.”

Most már csak az *igazi szabadság* és a *közszolgálat* dolgát kell értelmeznünk a nemzeti nevelés és az ahhoz tartozó identitás tárgyalásának teljessé tételéhez.

Az emberek egyre szorosabbá váló és lassan az egész világra kiterjedő kölcsönös függésből következik, hogy a közjó – azaz azon társadalmi életfeltételek összessége, melyek mind a csoportoknak, mind az egyes tagoknak lehetővé teszik, hogy teljesebben és könnyebben elérjék tökéletességüket – napjainkban egyre egyetemesebbé válik, és az egész emberi nemet érintő jogokat és kötelességeket foglal magában. Minden csoportnak számot kell vetnie a többi csoport szükségleteivel és jogos igényeivel, sőt az egész emberi család közjával is.

Az emberi személy jellegzetes vonása, hogy csak kultúra által, azaz a természet javainak és értékeinek továbbfejlesztése által juthat el az igazi és teljes emberségre. Ahol tehát emberi élettel találkozunk, ott természet és kultúra a legszorosabban összefonódik.

Az emberi kultúrának szükségszerűen történeti és társadalmi arculata van, a kultúra szó gyakran szociológiai és néprajzi értelmet is nyer. Ebben az értelemben beszélhetünk a kultúrákról többes számban. A dolgok fölhasználása, a munkavégzés, a kifejezőmód, a vallásgyakorlat, az erkölcs, a törvényhozás és

jogintézmények, a tudomány, a mesterségek és művészetek különböző módjaiból más és más közösségi életformák és értékrangsorok származnak. Így az áthagyományozott formákból képződik egy-egy emberi közösség saját öröksége. És így jön létre egy körülhatárolt történeti környezet, melybe minden nemzet és kor embere beilleszkedik és belőle meríti az emberi és polgári kultúra fejlődéséhez szükséges javakat.

Ferenc pápa 2014-es nagybőjti üzenetében figyelmünkbe ajánlja, hogy a tevékeny szeretet azt jelenti, hogy egészen osztozunk a szeretett személy sorsában. A szeretet hasonlónak tesz, egyenlőséget teremt, ledönti a falakat, megszünteti a távolságokat. Ezzel vehetjük fel a harcot a nyomorral szemben.

Azonban a nyomor dolgát a nemzetnevelés dolgairól elmélkedve se értsük félre! Mert hogyan is kapcsolódik a nyomor kérdése a nemzet jó működéséhez, a nemzetiségi lét feltételeinek biztosításához? Ugyanis a nyomor nem egyenlő a szegénységgel. A nyomor olyan szegénység, amelyben nincs bizalom, szolidaritás, remény. Ferenc pápa háromfajta nyomort különböztet meg: anyagi, erkölcsi és lelki nyomort. Az anyagi nyomor a szegénységnek felel meg, amihez kapcsolódik a munka, a fejlődés, a kulturális növekedés lehetőségének hiánya. Az ilyen szükségben szenvedők segítségére, az emberiség arcát csúfító ilyen sebek gyógyítására kínálja fel az Egyház szolgáló szeretetét, a diakóniát. És ez irányul arra is, hogy megszűnjön a világban az emberi méltóság megsértése, a diszkrimináció és az erőszak, amelyek sok esetben a nyomor igazi okai.

A nyomor második válfaját jelentő erkölcsi nyomor, vagyis az, amikor az ember a káros szenvedélyek és a bűn rabjává válik, amikor eluralkodik az alkohol, a drog, a játékszenvedély, a pornográfia. Az erkölcsi nyomor állapotában nincs jövőt adó távlat, csak a reménytelenség. Az erkölcsi nyomor állapotába belekényszerülhet a személy vagy egy egész csoport is az igazságtalan társadalmi körülmények miatt, a munkanélküliség miatt, mert az megfosztja őt a kenyérkereset méltóságától, vagy mert nem egyenlően jutnak hozzá az oktatáshoz sem.

Az erkölcsi nyomor mindig összekapcsolódik a lelki nyomorral, ami akkor sújtja az embert, amikor eltávolodik Istentől, vagyis elutasítja – a legteljesebb szeretetet. Ennek megfelelően a lelki nyomor társadalmi méretekben is jelentkezhet, egész társadalmat is sújthat. A rászédettség, a lelki kifosztottsággal gyötrelmes dolog szembesülni, különösen akkor, ha a szellemi félrevezetést a nevelés kifacsartan alkalmazó eszközei eredményezik tömeges, sőt társadalmi méretekben. Ezért is van alapvető szerepe a tévutat képező jelenségek objektív feltárásának és értékelésének, különösen keresztény szempontból, ami ab ovo sokat hozhat a keresztény alapú európai kultúra válságjelenségeinek megértésében és gyógyításában, vagyis a nevelés terén nélkülözhetetlen eredmények a társadalmi élet minden megnyilvánulására segítően hathatnak. „Megismeritek az igazságot, és az igazság szabaddá tesz benneteket.” olvashatjuk János evangéliumában (Jn 8,33). Ez az igazságkeresés és annak hirdetése valamennyiünk hivatása, de különösen is a nevelés- és oktatásügy tudósainak és arra hivatott mestereinek felelőssége.

Ez nyújtja lehetőségünket, és ebből táplálkozik a teljes lelki és szellemi kibontakoztatás és ez élteti a jobb társadalom reményét. Vagyis előtérbe kerül az individuum látszólagosan függetlenített világába visszaszorított nevelés és oktatás társadalmi és nemzeti dimenzióinak megerősítése.

Ezért fontos, hogy minél mélyebben megközelítve és minél többet szóljunk a nevelés igazi tudományos lehetőségeiről, valamint arról, hogy a neveléstudomány művelésében és a nevelési gyakorlatban jelentkező káros folyamatok bár időszakosan ellehetetlenítik a pedagógiát, de sohasem vonhatják meg tőle azt a jogosultságot, hogy a társadalom jó működésének legfőbb eszközét képezze. Tehát azt, hogy ténylegesen is a társadalmi méretű innováció eszköze legyen, aminek eredményességét leginkább a szeretet növekedése, a szeretet adására és elfogadására való képesség jelzi a társadalom mindennapjaiban, ami lehetővé teszi a megértést, a másokkal szembeni természetes szolidaritást, a közjó elsődlegességét a magánérdekekkel szemben. Valamennyien a nevelés mesterei vagyunk, azzá kell válnunk, nemcsak a pedagógusnak vagy a szülőnek, a papnak, hanem mindenkinek erre a legáltalánosabb, legalapvetőbb hivatásra kell készülnie, arra, hogy miként tudjuk akár a magunk természetes eszközeivel is azt a jót adni a másoknak, ami az ő lelki gazdagodására, személyiségének fejlődésére vezet. Erről szól Szent Pál apostol a korintusiaknak írt első levelében:

„Szólhatok az emberek vagy az angyalok nyelvén, ha szeretet nincs bennem, csak zengő érc vagyok, vagy pengő cimbalom. Lehet prófétáló tehetségem, ismerhetem az összes titkot és mind a tudományokat, hittemmel elmozdíthatom a hegyeket, ha szeretet nincs bennem, mit sem érek... Most még csak töredékes a tudásom, akkor majd úgy ismerem mindent, ahogy most engem ismernek. Addig megmarad a hit, a remény és a szeretet, ez a három, de közülük a legnagyobb a szeretet.” (1 Kor 13,1–2, 12–13).

„Az igazságon, igazságosságon, szereteten és szabadságon felépítendő békéről a nemzetek között” címmel 1963-ban megjelent enciklikájában XXIII. János pápa fogalmazza meg az emberi lét rendjéről: „Márpedig a világmindenség nagyszerű rendjével éles ellentétben áll mind az egyes emberek, mind a népek megbolygatása; mintha az egymásközi viszonyt csak erővel lehetne szabályozni... Téves vélemény valóban gyakran szül tévedést, mert sokan azt vélik azokról a kapcsolatokról, amelyek az egyes embereket saját államukkal összekötik, hogy ugyanazokkal a törvényekkel szabályozhatók, amelyekkel a világmindenség erői és értelem nélküli elemei; de az ilyenfajta törvényeket, mivel másszerűek, csak ott kell keresni, ahová azokat a minden dolgok Létrehozója beírta, azaz az emberi természetben. Ugyanis ezekből a törvényekből kiváló módon megtanulják az emberek, hogy elsősorban mily módon kell az emberek együttélésében szabályozni kölcsönös kapcsolataikat; azután mily módon kell megállapítani az elveket, melyek a polgárok jogát szabályozzák saját állami hatóságaikkal szemben; azután mily módon kell szabályozni az államoknak egymáshoz való viszonyát; végül mily módon kell ezt szabályozni egyrészt az egyes emberek és államok, másrészt az összes népek

szövetsége közt; ennek a szövetségnek a megalakulását komolyan követeli mindenkinek az érdeke.”

A kisebbségekkel való bánásmódról rögzíti az enciklika, hogy súlyosan sérti az igazságosságot az, ha az állam valamit a nemzetiségek élete, gyarapodása ellen tesz. Az igazságosság parancsának nagyon is megfelel, ha az állam vezetői a kisebbség polgárainak hathatós segítséget nyújtanak az emberi feltételek kialakításához; ez vonatkozik nyelvükre, kultúrájukra és gazdasági helyzetükre is.

A nemzeti és a nemzetiségi nevelés szempontjából is rögzíteni kell, hogy mindez következik egyrészt magából a dolgok természetéből, másrészt a természetjog rendjéből. A keresztény nevelés keretei között különösen teljes perspektívában fogalmazódnak meg a nemzeti nevelés és a nemzetiségi identitás fejlesztésének társadalmi céljai és feladatai.

NEMZETISÉGPOLITIKAI EREDMÉNYEK ÉS AZ AZOKBÓL LEVONHATÓ KONZEKVENCIÁK¹

Dr. Latorcai Csaba

helyettes államtitkár

Emberi Erőforrások Minisztériuma

Nemzetiségi és Civil Társadalmi Kapcsolatokért

Felelős Helyettes Államtitkárság

Az elmúlt időszak jogalkotásának nemzetiségeket érintő fontosabb elemei

Magyarország közjogi rendszere az új Alaptörvény 2011. áprilisi elfogadását követően megújult. A rendszerváltoztatás óta eltelt húsz év tapasztalatai alapján modernizáltuk az államigazgatás rendszerét, módosítottuk a társadalmi- és közélet alapjait meghatározó jogszabályokat, új, ésszerű szabályokat alakítottunk ki a választójogi rendszer megújítása érdekében. Megújult a köz- és felsőoktatás jogi háttere, az önkormányzatok működését szabályozó előírások. E kiterjedt folyamat egyik nagyon fontos eleme a hazánkban élő nemzetiségek jogait szabályozó sarkalatos törvény megalkotása volt.

A magyarországi nemzetiségek jogállását alapvetően az **Alaptörvény** határozza meg, amikor rögzíti, hogy „A Magyarországon élő nemzetiségek államalkotó tényezők. Minden, valamely nemzetiséghez tartozó magyar állampolgárnak joga van önazonossága szabad vállalásához és megőrzéséhez. A Magyarországon élő nemzetiségeknek joguk van az anyanyelvhasználatához, a saját nyelven való egyéni és közösségi névhasználatához, saját kultúrájuk ápolásához és az anyanyelvű oktatáshoz.”²

Az Alaptörvény felhatalmazására, 2011 decemberében – sokoldalú és kiterjedt egyeztetéseket követően - elfogadott új jogszabály, a **nemzetiségek jogairól szóló 2011. évi CLXXIX. törvény**³ (a továbbiakban: Njtv.) az 1993 óta hatályban lévő, a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól szóló 1993. évi LXXVII. törvényt⁴ lépcsőzetes hatályba lépéssel váltja fel. Az új törvény kidolgozásának elsődleges oka e területen is az eltelt évek során felhalmozott tapasztalatok átvezetése, a joganyag rendelkezéseinek pontosítása volt. Alapvető fontossággal bírt a törvény személyi hatályának újragondolása, a nemzetiségi jogok gyakorlása feltételrendszerének áttekintése, elsősorban a kollektív joggyakorlás feltételeinek pontosítása, ahogyan a

¹ Előadásként elhangzott Szarvason, 2014. március 19-én

² Magyarország Alaptörvénye XXIX. cikk(1) bekezdése

³ A törvényt az Országgyűlés 2011. december 19-ei ülésén fogadta el

⁴ A törvényt az Országgyűlés 1993. július 7-ei ülésén fogadta el

Magyarország nemzetiségpolitikáját megalapozó nemzetközi dokumentumok pontos felsorolása is.

A törvény az átláthatóság, egységesség, pontosság érdekében - az Alaptörvény által bevezetett új terminológiának megfelelően - bevezette a nemzeti és etnikai kisebbség fogalom helyett a nemzetiség fogalmat, rendszerezte, megerősítette és kibővítette a nemzetiségi egyéni és közösségi jogok körét, a nemzetiségi oktatási, kulturális és média jogokat, emellett racionalizálta, átláthatóbbá tette a nemzetiségi önkormányzati működést és ettől az évtől kezdődően meghatározta a nemzetiségi önkormányzati képviselők választásának új anyagi jogi szabályait.

A nemzetiségi jogokat alapvető, egyéni és közösségi jogi bontásban, rendszerezettebben, áttekinthetőbben tartalmazza, ugyanakkor fontos, hogy ezen jogok sem számukban, sem tartalmukban nem csökkennek, sőt a jogok bővítéséről lehet számot adni.

Az idei választások nemzetiségi aspektusát befolyásoló törvények – **a választási eljárásról szóló 2013. évi XXVI. törvény, az országgyűlési képviselők választásáról szóló 2011. évi CCIII. számú törvény és az Országgyűlésről szóló 2012. XXXVI. törvény** – szabályozásáról később részletesen is szólnék.

A nemzetiségi célú előirányzatokból nyújtott támogatások feltételrendszeréről és elszámolásának rendjéről szóló 428/2012. (XII. 29.) Korm. rendelet biztosítja a háromszintű nemzetiségi önkormányzatok feladatarányos működési támogatását, továbbá a nemzetiségi önkormányzatok és egyéb nemzetiségi szervezetek nemzetiségi célú pályázat és egyedi támogatásnak feltételrendszerét. A rendelet 2014-től a népszámlálás nemzetiségi adataihoz köti a helyi és megyei önkormányzatok működési támogatását. Ez megerősíti azt a szándékot, hogy a létező közösségek képviselői részesüljenek nagyobb arányú központi támogatásban.⁵

A **Nemzetiségekért Díj**⁶ és a **Nemzetiségi Tanulmányi Ösztöndíj odaítélése**⁷ szintén jogszabályban biztosított. Az első, a Nemzetiségekért Díjat a hazánkban élő nemzetiségekért aktívan cselekvő személyek és szervezetek kaphatják, míg a nemzetiségi tanulmányi ösztöndíjban azok a nemzetiségi középiskolai tanulók részesülhetnek, akik tanulmányi eredményükkel és nemzetiségi

⁵ 16. §(1) bekezdés: „A 2014. költségvetési évben a feladatalapú költségvetési támogatás alapjául szolgáló időszak 2013. április 1-től december 31-ig tart.

(2) A 2014. költségvetési évben a települési nemzetiségi önkormányzat részére megállapítható működési költségvetési támogatás az egy települési és területi nemzetiségi önkormányzatra eső átlagtámogatás összegének

a) 3%-a, ha a nemzetiséghez tartozók száma a településen négy főnél kevesebb,

b) 50%-a, ha a nemzetiséghez tartozók száma a településen legalább négy, illetve legfeljebb harminc,

c) 100%-a, ha a nemzetiséghez tartozók száma a településen legalább harmincegy, illetve legfeljebb ötven,

d) 200%-a, ha a nemzetiséghez tartozók száma a településen meghaladja az ötvenet.”

⁶ A Nemzetiségekért Díj alapításáról szóló 2/2012. (VIII. 9.) ME rendelet

⁷ A Nemzetiségi Tanulmányi Ösztöndíjról szóló 44/2013. (VI. 26.) EMMI rendelet

aktivitásukkal kiemelkednek kortársaik közül, ám anyagi körülményeik miatt nem tudnának továbbtanulni.

A nemzetiségi törvénnyel egy időben megalkotott a **nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény, valamint a Magyarország helyi önkormányzatairól szóló 2011. évi CLXXXIX. törvény rendelkezései**⁸ az nemzetiségi törvény által meghatározott speciális szabályok mellett biztosítják a nemzetiségi köznevelés, oktatás illeszkedését a nemzeti köznevelés rendszeréhez, valamint a nemzetiségi önkormányzatok illeszkedését Magyarország helyi önkormányzati rendszeréhez. Mindezt úgy, hogy eközben biztosított a nemzetiségi oktatási és kulturális intézmények átvétele és fenntartása a nemzetiségi önkormányzatok számára mind a helyi önkormányzatoktól, mind pedig az államtól. Mindemellett természetesen érvényesíthetőek a nemzetiségi nyelvi jogok a településeken, a nemzetiségi önkormányzatok együttdöntési jogosítványai a helyi önkormányzati döntéshozatal során, továbbá a jogalkotás különböző szintjein.

A nemzetiségi önkormányzatok gazdasági életét szabályozza az **államháztartásról szóló 2011. évi CXCV törvény**, amely rögzíti, hogy az államháztartás központi és önkormányzati alrendszerből áll. A nemzetiségi önkormányzati rendszer mindhárom szintje az önkormányzati alrendszer része.

Szintén az önkormányzati alrendszerbe tartoznak a nemzetiségi önkormányzatok jogi személyiségű társulásai, valamint a nemzetiségi önkormányzatok által alapított és irányított költségvetési szervek.⁹

A helyi önkormányzati képviselők és polgármesterek választásáról szóló 2010. évi L. törvény¹⁰ 2014-től megteremti – tulajdonképpen visszaállítja – a nemzetiségek kedvezményes mandátum szerzését a helyi önkormányzati képviselő-testületekben.

A nemzetiségek parlamenti képviselete

Az országgyűlési képviselők választásáról szóló 2011. évi CCIII. törvény a nemzetiségek számára biztosítja a kedvezményes teljes jogú mandátum megszerzésének lehetőségét, illetve azon nemzetiségek számára, amelyek nem szerzik meg a kedvezményes mandátumot, a nemzetiségi szószóoló jogintézményének megteremtésével biztosítja az Országgyűlés munkájában való részvételt.

Kedvezményes mandátumot¹¹ az a nemzetiség kaphat, illetve ilyen mandátumot arról a nemzetiségi listáról lehet megszerezni, amelyre a leadott szavazatok száma eléri a kiszámított kedvezményes kvóta értékét. A nemzetiségi kvóta az országos listán megszerezhető mandátum szavazatszámának 25 százaléka.

⁸ Mindkét törvényt 2011. december 19-ei ülésén fogadta el az Országgyűlés

⁹ Az államháztartásról szóló 2011. évi CXCV törvény 3. §-a

¹⁰ V/A. fejezet A kedvezményes nemzetiségi mandátum 21/A. §-21/B. §

¹¹ Az országgyűlési képviselők választásáról szóló 2011. évi CCIII. törvény 16. §-a

A teljes jogú képviselői helyet megszerezni nem tudó **nemzetiségek szószlót**¹² juttathatnak az Országgyűlésbe.

A szószló:

- bár az Országgyűlés plenáris ülésein szavazati joggal nem rendelkezik,
- az Országgyűlés ülésén felszólalhat, ha a Házbizottság megítélése szerint a napirendi pont a nemzetiségek érdekeit érinti,
- a nemzetiségeket képviselő bizottság munkájában szavazati joggal vesz részt,
- az állandó bizottságok ülésein – az állandó bizottság elnöke, vagy a Házbizottság döntése alapján – tanácskozási joggal részt vesz,
- kérdést intézhet a Kormányhoz és a Kormány tagjához a feladatkörükbe tartozó bármely ügyben.¹³

A választást követően a nemzetiségi listákról mandátumot szerző képviselőkől és a nemzetiségi szószlókból **nemzetiségeket képviselő bizottság**¹⁴ alakul. A nemzetiségeket képviselő bizottság a nemzetiségeket érintően az Országgyűlés kezdeményező, javaslattevő, véleményező és a kormányzati munka ellenőrzésében közreműködő szerve, amely a törvényekben, a határozati házszabályi rendelkezésekben, valamint az Országgyűlés egyéb határozataiban meghatározott hatáskörét gyakorolja.

A 2011. évi népszámlálás adatainak nemzetiségpolitikai szempontból való értékelése

A 2011. évi népszámlálás adatai **közelítenek** a hazánkban élő nemzetiségek számarányának **realitásához**. Jól példázza ezt, amennyiben a német nemzetiség esetében vizsgáljuk a számokat: a becsült létszám 200.000 fő, ugyanakkor a 2001-es népszámlálás során 62 ezren vallották magukat német nemzetiségűeknek, 2011-ben pedig már 131 ezren.

Mindeközben nagyjából valamennyi nemzetiség esetében nőtt a nemzetiséghez tartozók száma, egyetlen kivétel a hazai szlovén nemzetiség. Kiugró arányban nőtt a magukat horvát, román, szlovák nemzetiségűnek vallók száma. Ugyanakkor e számokat az állampolgársági adatokkal összevetve látható, hogy elsősorban a szlovákok és a románok esetében nőtt a nem magyar állampolgárok aránya a közösségen belül (szlovákok – 10 %, románok – 30 % fölött), ami jelzi, hogy – a sajtóban is viszonylag bőven megjelenő jelenség – a határ mentén nagyobb

¹²Az országgyűlési képviselők választásáról szóló 2011. évi CCIII. törvény 18. §-a

¹³Az Országgyűlésről szóló 2012. évi XXXVI. törvény 29-29/A. §-a; Egyes házszabályi rendelkezésekről szóló 10/2014. (II. 24.) OGY határozat

¹⁴Az Országgyűlésről szóló 2012. évi XXXVI. törvény 22. §; Egyes házszabályi rendelkezésekről szóló 10/2014. (II. 24.) OGY határozat

arányban telepednek meg a szlovák, illetve román állampolgárok, akik ugyan Magyarország területén vásároltak lakóingatlant, ám az itt élő nemzetiség életébe csak korlátozott mértékben kapcsolódnak be.

Fontos leszögeznünk, hogy a nemzetiségbarát közegnek köszönhetően nőtt a magukat valamely nemzetiséghez tartozónak vallók száma, ami részben a nemzetiségi önkormányzatok mögötti közösségek erősödését jelzi. A magukat nemzetiségi anyanyelvűeknek vallók számának csökkenése egyes – alacsonyabb arányú anyaországi beáramlással támogatott – nemzetiségek esetében megerősíti azt a jelenséget, amely a korábbi népszámlálások alapján készített nemzetiségi „korfákból” következik, azaz, az adott nemzetiségek elöregedését, illetve az anyanyelvvesztés folyamatának ezzel összefüggő gyorsulását. Azonban a nemzetiségek nyelve ezzel együtt sem vész el, hiszen az adott nyelvet beszélők száma az anyanyelvi adatok csökkenésénél lényegesen lassabban csökken.

A nemzetiségek jogairól szóló 2011. évi CLXXIX. törvény – a 2014. évi általános nemzetiségi önkormányzati választások napján hatályba lépő – új rendelkezései, valamint az ezekből adódó feladatok

1. A nemzetiségi szervezet / nemzetiségi egyesület

- a) Nemzetiségi szervezet: a párt és a szakszervezet kivételével a civil szervezetek bírósági nyilvántartásában szereplő olyan egyesület, amelynek alapszabályában rögzített célja az e törvény szerinti, konkrétan megjelölt nemzetiség képviselete¹⁵.
- b) A 2014 őszétől jelentkező feladatokkal szorosan összefügg, hogy a nemzetiségi egyesületnek a nemzetiségi közösségek nyelvhasználati jogai, valamint érdekvédelemértelmezése szempontjából fontos szerepe van: adott település nemzetiségi egyesülete, meghatározott nemzetiségi ügyekben kezdeményezési és véleményezési joggal rendelkezik. Utóbbi jogosítvánnyal a nemzetiségi egyesület akkor élhet, ha a tárgyi ügy döntés-előkészítése során a döntéshozó, tehát a helyi önkormányzat megfelelő időben véleményezésre felkéri. Ennek előfeltétele, hogy a helyi önkormányzat adatokkal rendelkezzen a településen működő nemzetiségi szervezetekről.¹⁶

2. Nemzetiségi nyelvhasználati jogok

¹⁵ Njtv. 2. § 15. pont

¹⁶ A civil szervezetek bírósági nyilvántartásáról és az ezzel összefüggő eljárási szabályokról szóló 2011. évi CLXXXI. törvény 88/B. § értelmében: „Ha az egyesület alapszabályában meghatározott célja a nemzetiségek jogairól szóló törvény rendelkezései szerinti nemzetiség érdekvédelme, érdekképviselete vagy a nemzetiségi kulturális autonómiával közvetlenül összefüggő tevékenység folytatása (nemzetiségi egyesület), akkor a bíróságtól igazolás kiadását kérheti a hatásköréről és arról, hogy mely nemzetiséget képviseli. A bíróság az igazolást az egyesület alapszabályában foglalt adatok alapján adja ki.”

- a) Az Országgyűlésben a nemzetiséghez tartozó képviselő és a nemzetiségi szószóló az anyanyelvét is használhatja.¹⁷
- b) Azokon a településeken, ahol valamely nemzetiségnek a népszámlálás során a regisztrált aránya eléri a **húsz százalékot**, az érintett települési nemzetiségi önkormányzat kérésére a képviselő-testület köteles jegyzőkönyveit és határozatait a magyar mellett az adott nemzetiség nyelvén is vezetni, szövegezni.¹⁸
- c) Azokon a településeken, ahol valamely nemzetiségnek a népszámlálás során regisztrált aránya eléri a **tíz százalékot**, a helyi önkormányzat az illetékességi területén működő érintett települési nemzetiségi önkormányzat kérésére köteles biztosítani, hogy
- rendeletének kihirdetése, hirdetményének közzététele – a magyar nyelven történő közzététel mellett – a nemzetiség anyanyelvén is megtörténjék;
 - a közigazgatási eljárás során használt nyomtatványok a nemzetiség anyanyelvén is rendelkezésre álljanak;
 - a közhivatalok, közszolgáltatást végző szervek elnevezését feltüntető táblák feliratai vagy ezek működésére vonatkozó közlemények – a magyar nyelvű szövegezés és írásmód mellett, azzal azonos tartalommal és formában – a nemzetiség anyanyelvén is olvashatóak legyenek;
 - a helység- és utcanevet megjelölő táblák feliratai a magyar nyelvű szövegezés és írásmód mellett a hagyományos nemzetiségi elnevezés a nemzetiség anyanyelvén, ennek hiányában a magyar nyelvű elnevezéssel azonos tartalmú és formájú elnevezés a nemzetiség anyanyelvén is olvashatóak legyenek.¹⁹
- d) Azokon a településeken, ahol valamely nemzetiségnek a népszámlálás során regisztrált aránya eléri a **húsz százalékot**, az érintett települési nemzetiségi önkormányzat kérésére a helyi köztisztviselői és közalkalmazotti, valamint közjegyzői és bírósági végrehajtói állások betöltése során – az általános szakmai követelmények megtartása mellett – biztosítani kell az adott nemzetiség anyanyelvét is ismerő személy alkalmazását.²⁰
- e) Azokon a településeken, ahol valamely nemzetiségnek a népszámlálás során regisztrált aránya eléri a **tíz százalékot** és a településen nemzetiségi önkormányzat, vagy nemzetiségi egyesület működik, az érintett települési nemzetiségi önkormányzat, vagy nemzetiségi egyesület kérésére a helyi önkormányzat által fenntartott vagy finanszírozott médiaszolgáltató rendszeres nemzetiségi közszolgálati műsort biztosít az adott településen élő nemzetiségi közösség anyanyelvű tájékoztatása érdekében. A rendelkezés a

¹⁷ Njtv. 5. § (3) bekezdése

¹⁸ Njtv. 5. § (5) bekezdése

¹⁹ Njtv. 6. § (1) bekezdése

²⁰ Njtv. 6. § (2) bekezdése

helyi önkormányzat által kiadott vagy finanszírozott sajtótermékre is vonatkozik.²¹

- f) Az **e)** pont szerint megvalósuló médiaszolgáltatással kapcsolatos kérdésekben ki kell kérni az érintett települési nemzetiségi önkormányzat, ennek hiányában a településen székhellyel rendelkező nemzetiségi egyesület véleményét.²²

3. *Átalakult nemzetiségi önkormányzat*²³

Átalakult nemzetiségi önkormányzattá nyilváníthatja magát az általános vagy időközi választást követő alakuló ülésen a települési önkormányzat, ha a választás napján

- a településen választójoggal rendelkező polgárok névjegyzékében szereplő polgárok több mint fele az adott nemzetiség választói jegyzékében szerepel, és
- a megválasztott képviselők több mint fele az adott nemzetiség jelöltjeként indult a települési önkormányzati választáson.

4. *Jogutódlás*²⁴

Ha az általános nemzetiségi önkormányzati választás eredményeképpen nem alakul új helyi nemzetiségi önkormányzat, a megszűnt helyi nemzetiségi önkormányzat vagyona az adott nemzetiség országos nemzetiségi önkormányzatának tulajdonába kerül azzal, hogy azt kizárólag nemzetiségi célra lehet felhasználni.

Nemzetiségpolitikai eredmények

Magyarország Alaptörvénye **államalkotó tényezőként**²⁵ definiálja a nemzetiségeket, ami egyben azt is jelenti, hogy a magyar politikai nemzet része a tizenhárom közösség, úgy, hogy a saját eredeti identitásának a megőrzése ezzel párhuzamosan biztosított.

A jó **nemzetiségpolitika**, amelyet követünk az, amely nemcsak elméletben, hanem a gyakorlatban is szolgálja az érintettek megmaradását, s ennek tényekkel alátámasztható nyomai is láthatók. Jól modellezi ezt – és erre is alig akad példa a földrészen és a világban –, hogy egy évtized alatt csaknem másfélszeresére nőtt azoknak a száma, akik önmagukat valamely nemzetiséghez tartozónak vallották Magyarországon. Ez azt jelenti, hogy sikerült nemcsak olyan jogokat, hanem olyan légkört is teremtenünk, amelyben mindenki szabadon megvallhatja az identitását, így

²¹ Njtv. 6. § (3) bekezdése

²² Njtv. 6. § (4) bekezdése

²³ Njtv. 71-72. § -a

²⁴ Njtv. 138. § (2) bekezdése

²⁵ Magyarország Alaptörvénye XXIX. Cikk(1) bekezdése

lát az egyén és a csoport perspektívát Magyarországon a nemzetiségiként való megmaradásra.

A kormányzat új alapokra helyezte a nemzetiségek, illetve képviselőik, elsősorban az országos nemzetiségi önkormányzatokkal korábban kialakított partneri viszonyt. E minőségi változást jól kifejezi a valamennyiükkel megkötött **stratégiai partnerségi megállapodás**, majd annak alkalmazása és megélése a mindennapokban. Így róluk nem nélkülük, hanem velük együtt lehet dönteni.

Az elmúlt időszak nemzetiségpolitikai szempontból legjelentősebb feladatai az új, **nemzetiségek jogairól szóló törvény** és más, a nemzetiségeket érintő nevelési/oktatási, választójogi törvények gyakorlatba való átültetése voltak. E jogszabályok jelentősen átalakítják a nemzetiségi önkormányzati munkát, kibővítik az oktatási-kulturális autonómia lehetőségeit és a nemzetiségi önkormányzati választások új szabályozása reményeink szerint csökkenti a visszaélés esélyét is. Rendkívül fontos és régóta kért lehetőség valósul meg azzal, hogy a jogszabályok megteremtik a tizenhárom közösségnek az **Országgyűlés munkájába** való alanyi **bekapcsolódásának** a feltételeit. Jogosítványaik bővülésével, a kulturális autonómia keretében egyre több közoktatási, kulturális intézményt vesznek át vagy alapítanak a nemzetiségi önkormányzatok, amelyhez minden kormányzati segítséget megkapnak. A nemzetiségpolitika jogszabályi hátterének a magasabb szintre helyezésével párhuzamosan sor került a terület finanszírozásának az újragondolására, a valóságos teljesítménnyel való összhangba hozására. A stabil és kiszámítható finanszírozás olyan igénye a közösségeknek, amelyet a kormányzat tiszteletben kíván tartani.

Megváltozott a nemzetiségpolitika kormányzati felügyelete. A nemzetiségekkel kapcsolatos kormányzati tevékenység központja 2012 májusáig a Közigazgatási és Igazságügyi Minisztérium volt, ezt követően az Emberi Erőforrások Minisztériuma lett. Mindkét tárcánál az Egyházi, Nemzetiségi és Civil Társadalmi Kapcsolatok Államtitkársága látta/látja el ezt a feladatot. A hatáskörébe tartoznak a nemzetiséget érintő kapcsolattartási, támogatáspolitikai, kulturális és nemzetközi ügyek. **2011**-ben zajlott le Magyarországon a **népszámlálás**, amely eredményeiben láthatóan a nemzetiségi önazonosság vállalásának a számottevő növekedése igazolja a jogszabályalkotás és nemzetiségpolitikai gyakorlat jó irányát, a társadalmi légkör kedvező alakulását.

NÉMET SZEKCIÓ

ANFANG UND FORTSETZUNG ERFAHRUNGEN IM BEREICH DER FORTBILDUNG FÜR UNGARNDEUTSCHE NATIONALITÄTSPÄDAGOGEN

Lajos Káposzta

Evangelischer Dekan a.d.
Soltvadkert, Evangelische Kirche in Ungarn

Es gibt einen deutschsprachigen Denkstein in der evangelisch-lutherischen Kirche in Soltvadkert, mit der Inschrift: „Dies ist der Denckstein der evangelica Kirche zu Vadkerd 1837“. Ein Denkstein, der bei einer Kirchenrenovierung in den 1930-er Jahren vom damaligen evangelischen Pfarrer vergraben wurde. Wir haben ihn bei der der Renovierung 1976 wieder gefunden. Dann, im Jahre 1997, als Signal für kulturelle und ortshistorische Neuentdeckung der eigenen Kleinstadt, wurde diese steinerne Tafel unter die Kanzel der damals 160 Jahre alten Kirche montiert.

Wie beginnt aber unsere Geschichte?

Beim Lesen des Gründungsdokuments der Gemeinde Vadkert von 1740 finden wir Beweis für die Herkunft der damaligen Kolonisten. Sie haben sich als Deutsche nach 1740 in mehreren Zügen aus der Umgebung von Ulm auf den Weg nach Ungarn gemacht. Das Reisegepäck bestand neben Kleidern aus einigen Weinreben, Gesangbuch und Bibel. Für die damalige Frömmigkeit bietet die Kirchen Postilla von Luther ein Beispiel, von der ein Exemplar auch in der Ulmer Schachtel mitgebracht worden ist. Davon besitze ich ein Exemplar, gedruckt durch Hans Kraft in Wittenberg im Jahre 1553. Der damalige Text ist gut zu verstehen.

Die neuen Einwohner des Dorfes Vadkert haben einen großen Wert darauf gelegt, dass die Bevölkerung ein Gebetshaus und die Kinder eine Schule haben. Sie hieß Oratorium, dh. in demselben Haus wurden Gottesdienst und Unterricht gehalten. Da hatte auch der damalige Schulmeister seine Unterkunft.

1837 ist das Jahr der Einweihung der heutigen evangelischen Kirche. Nach den Chroniken der Gemeinde ist festzustellen, dass die Dienstsprache bis 1904 Deutsch, Slowakisch und Ungarisch war. Dann zweisprachig, Ungarisch und Deutsch, ganz bis 1944... Das ist auch beweisbar, dass der Lehrstoff der Konfirmation der Luther-Katechismus in Deutsch war. Ich habe selbst noch bei einigen Alten erlebt, die es noch schwäbisch auswendig wussten. Und heute...!? Ich sollte darum enorm viel ringen, dass unsere Kinder den Katechismus in der ungarischen Version beherrschen.

Es ist 1968 gewesen, als meine Tätigkeit hier in Soltvadkert ihren Anfang genommen hatte. Es schien mir eine ausgedrehte Welt zu sein, dass ich als Ungar Deutsch konnte, während die Schwaben haben ihre Muttersprache allmählich verlernten. Es könnte ich von verschiedenen Seiten auswerten, beurteilen und auf Waage stellen. In dieser Hinsicht haben wir damit jetzt nicht zu tun.

Zu dieser Zeit habe ich zu Entschluss genommen. Traditionsbewusst nahm ich vor, das Archiv zu entdecken und zu forschen. Mein Ziel war zugleich das Archiv in Ordnung zu bringen und für weitere wissenschaftliche Forschung vorzubereiten. Meines Erachtens nicht die Verstaatlichung verursachte den größten Verlust, sondern die Vernichtung der Archive der Schulen. Später brachte diese Selbstverpflichtung immer größere Erfolge mit.

Der nächste Schritt hieß Sprachkurse zu halten. Die damalige politische Macht in den 1970-er Jahren hat darauf negativ reagiert. Man hat mir vorgeworfen, eine Art „Re-Germanisierung“ zu auf den Weg zu leiten. Die Vorwürfe hatten natürlich einen politischen Akzent. Meine Antwort lautete: Fremdsprache bedeutet nicht nur eine Fremdsprache, sondern Literatur und Kultur und Ansporn für eine andere Fremdsprache. Ungarisch wird auf der Erde etwa 15 Millionen gesprochen. Der Gegenwind war Tatsache.

Wann ist der größte Durchbruch geschehen? Dafür kann ich keinen exakten Termin sagen. Der Erfolg hat sich stufenweise nach enorm viel Arbeit bemerkbar gemacht. Als z. B. die ersten Studenten von mir in Baja – in das deutschsprachige Gymnasium – Aufnahmeprüfung mit gutem Erfolg bestehen konnten. Jahrzehnte hindurch waren dort von mir Studenten erwartet und sie haben die Prüfungen gut bestanden.

Die nächste Stufe ergab sich im Jahre 1989, als das Fásor-Gymnasium wieder evangelisches Gymnasium wurde. Die feierliche Eröffnung des Schuljahres wurde von dort im Fernsehen übertragen, wo der Festredner Ferenc Glatz, der damalige Unterrichtsminister, war. Beim Empfang warf ich dem Minister meinen Plan – einen deutschsprachigen Kindergarten zu öffnen – vor. Ermunterung und Unterstützung waren eindeutig zu merken, sogar eine Hilfe wurde versprochen.

In diesem Jahr war schon in den Medien zu bemerken, wenn man sich die Interviews anhörte: die politische Änderung war bereits im Gange. Viele Politologen haben betont: eine Generation muss abtreten. Ich bin darauf gekommen, so viel Zeit haben wir von dem Schöpfer nicht bekommen und deswegen sollen wir an der entgegengesetzten Seite die Neuerung anfangen. Das heißt: gründen wir einen Kindergarten!

Wir sollen besser werden, aber wer macht den Anfang?

Es war ein Reklametext in Österreich zu lesen. So haben wir es gedeutet: zusammen, aber auf eigenen Füßen! Mit meiner Frau (und später meiner ganzen Familie), auf unserer Riskant.

Sofort ging ich nach Deutschland (Freudenstadt), wo ich in einem Gymnasium – einen Monat lang – Religionsunterricht gehalten, und gleich in verschiedenen Kindergärten die Unterrichtsmethoden beobachtet habe. Dort bin ich schon so weit gewesen, ob wir Jemanden hätten, die von Deutschland als Erzieherin zum Praktikum zu uns kommen könnte.

Mit der Hilfe des deutschen Botschafters – Dr. Alexander Arnot – in Budapest ging alles schneller als wir es geträumt haben. Der erste evangelische Kindergarten war in ganzem Ungarn unsrer: eröffnet im Jahre 1990. Mit 2 Erzieherinnen von Soltvadkert + einer aus Deutschland – Linda Schuhmacher - in 2 Gruppen. Der –Anzahl der Kinder war 54: so haben wir unsere zweisprachige Arbeit begonnen. Von außen her haben wir mehr Gegendrucker, Zuschauer und Kritiker gehabt, als Mitarbeiter. Der Bibeltext von Jesus war eindeutig: „Lasst die Kinder zu mir kommen! Hindert sie nicht; denn solcher ist das Reich Gottes!“ (Mk 10,14)

Unser Kindergarten ist ökumenisch

Das war gleich am Anfang unsere Zielsetzung. Trotzdem haben wir den Kindergarten lutherisch gewollt. Unser Bekenntnis ist das Augsburgische Bekenntnis. Wir haben uns nach dem Glaubensbekenntnis gerichtet.

Unsere alltägliche Arbeit haben wir uns als Evangelisation aufgenommen, mit der Bitte an die Eltern: die Kinder werden hier nicht nur Bibelgeschichten kennenlernen, sondern auch die Mahlzeiten werden sie mit Gebet und Gesang beginnen und beenden. Die Eltern sollen daran auch zu Hause aktiv teilnehmen. Die Erzieherinnen sind nicht nur Christen, sondern sie gehören zur Gemeinde-Kirchenleitung, die dafür Verantwortung tragen. Die Gemeinde wird durch uns, mit der Hilfe der Kinder evangelisiert. Wir konzentrieren darauf, dass unsere Kinder in die Gemeinde eingebaut werden. Wir wollten dies alles mit den Eltern vervollständigen.

Die pädagogische wissenschaftliche Arbeit ist mit den staatlichen Vorschriften gleich gesetzt. Sie soll sich danach gerichtet werden. Die biblische Seite der Arbeit wird von der theologischen Universität in Budapest unterstützt.

Die Kinder tragen Uniform an den Festveranstaltungen. Jede Gruppe in anderer Farbe. Äußerlich unterscheidet es, aber dadurch haben wir ermöglicht, einen Modeschau-Wettbewerb zu vermeiden. Diese Kleider und Anzüge wachsen drei Jahre lang mit den Kindern mit.

Elternseminare

In unseren damaligen politischen Situationen war schon die Volkskirche ein unbekannter Begriff. In jedem Monat haben wir Weiterbildung für die Eltern

gehalten. Bibelgeschichte, die 10 Gebote, Bibelbegriffe, die Wichtigkeit der Liturgie, wovon sind wir Lutheraner, Katholiken, Calvinisten, die christliche Ehe. Welche Antworten geben christliche Eltern, wenn sie von Kindern befragt werden... Immer wieder haben wir betont: Gesänge, Musik, Kirchengeschichte und die Geschichte unserer Gemeinde sind großer Bedeutung!

Diese Seminare bedeuteten einen anderen Schwerpunkt mit den Eltern, eine andere Art der Arbeit. Ein Teil der Eltern war wirklich weit von einem gelebten christlichen Glauben entfernt — eben wegen der religionsfremden Tendenzen des Sozialismus. Das schien mir auch eine schwere Aufgabe zu sein.

Langsam werden wir das 500 Jahre Jubiläum der Reformation feiern. Vieles haben wir von Luther geschrieben (positives und negatives). Bei der Kindererziehung müssen folgende Reformationsgedanken bei der Bildung zur Geltung kommen: Sprache, Musik und Mathematik. Luther schrieb etwas Beherzigenswertes von der Musik: „Ich selber mag immer die Musik. Wer Talent für die Musik hat, hat eine gute Natur, ist sogar geeignet für unterschiedliche Aufgaben zu lösen. Ein Schulmeister soll Musikunterricht geben. Wer dafür unfähig ist, darf weder lehren, noch predigen.“

Ich bin auch der Meinung: das Wunderbarste ist bei dem Kirchengesang die Mehrstimmigkeit und die Harmonie. Dadurch ist es auch zu verstehen, dass er — Luther - mehrere Kinderlieder komponiert hat.

So haben wir bei der Erziehung für zwei Musikpädagogen als Aufgabe gegeben, die musikalischen Gründe in unserem Kindergarten zu geben. Pfuscher sind billiger, aber schädlicher. Ich vertrete diese Überzeugung.

Kulturprogramme

In erster Linie sollten vielleicht Märchenwettbewerbe erwähnt werden, die für zwei Altersgruppen. Die Eltern sollten Märchen sammeln. An diesem Programm nahmen auch Kinder von den staatlichen Kindergärten teil. Die Initiative wurde dann erweitert: unsere ehemaligen Kindergartenkinder erhielten den Auftrag, Zeichnungen und Prosawerke mit dem Motto „Was mir unvergesslich blieb“ über ihre Kindergartenerlebnisse zu verfassen. Die Werke waren dann ausgestellt. Gäste aus Deutschland (in erster Linie nenne ich unsere Partnergemeinde Bodelshausen), aus Japan (Origami Abend) und Gast-Kinderchöre traten in unserem Gemeindehaus auf. Ein besonderes Erlebnis bot der Rundfunk-Kinderchor unter der Leitung von Valéria Botka und László Csányi.

Partnerschaft mit Bayern

Bei der Entwicklung der Partnerschaft zwischen den bayrischen und ungarischen evangelisch-lutherischen Kirchen hat man einen besonderen Akzent auf die

Kindererziehung gelegt. Der Kindergarten von Soltvadkert war von Anfang an mit dabei.

Pfarrerinnen Sabine Wiegmann, Pfarrer Christof Hechtel und Professor Frieder Harz waren die ersten, die religionspädagogische Vorträge in den 1990-er Jahren bei uns hielten. Daran nahmen natürlich nicht nur unsere Kindererzieherinnen teil, sondern auch Eltern und Pädagogen der Schule. Das Thema war, wie man Kindern biblische Geschichten anschaulich und lebendig erzählen soll und kann. Auf diese Weise gilt es ihnen die Erfahrung zu vermitteln, dass diese Geschichten des Glaubens gute Geschichten für das Leben sind. Es war das Gleichnis vom verlorenen Schaf (Lukas 15) und das dank der hervorragenden Übersetzung ins Ungarische gut zur Geltung kam (Jn. Lajos Káposzta). Der Professor folgte dabei dem Grundsatz, den Kindern die Möglichkeit zu geben, sich mit der Hauptperson des Geschehens - in diesem Fall dem kleinen Schaf – zu identifizieren. Die zuhörenden Erzieherinnen ließen sich gerne in die Geschichte mit hineinnehmen, sei es die Angst des kleinen Schafs, als er den Kontakt zur Herde und dem Hirten verlor, als auch die große Freude, als er von dem unermüdlich suchenden Hirten wiedergefunden wurde.

Deutlich wurde dabei auch, wie Kinder solche Begegnungen mit biblischen Geschichten auch mit Erinnerungen aus ihrem eigenen Leben verbunden. Sie verglichen diese Art Fürsorge mit der der Eltern wie der Erzieherinnen. Ein Parabel, wie diese guten Hirten für die Schafe, so ist auch Gott für uns, Menschen, lebenswichtig. Und auch in Jesus ist er verkörpert, den wir mit Recht den guten Hirten nennen.

Austausch

Von Jahr zu Jahr haben wir Austausch unter den ungarischen und bayerischen Erzieherinnen organisiert. Das war nicht nur eine Informationsbeschaffung: es ging schwerpunktmäßig inhaltlich um die religionspädagogische Aufgabe, den Kindern die umgebende Natur als Gottes Schöpfung nahe zu bringen. Es war nicht nur für Erzieherinnen wichtig, sondern auch für die Eltern. Theologie war nicht nur Lehrmaterial für Weiterbildung, weil die Eltern kaum Basis in dieser Hinsicht hatten.

Ich nahm immer wahr, dass der Kontakt zwischen dem Kindergarten und der Gemeinde ernstgenommen werden soll. In meiner Dienstzeit haben wir auch über die Landesgrenzen hinaus diese Begegnungen für wichtige, vorgeplante Stationen der Zusammenarbeit gehalten.

Fortsetzung und Erfolg

Seit der Mitte der 1990-er Jahre entstanden zahlreiche Publikationen über die Soltvadkerter evangelische Kirche und die Traditionen, seien diese religiös, sprachlich oder ethnographisch. Denen und den zahlreichen Vorträgen und Weiterbildungen zu verdanken wurde das Bewusstsein der Pädagogen und der anderen Intellektuellen wesentlich erweitert und vertieft. Heutzutage zählt es zum Alltagslehrstoff der Grundschule, dass die Kinder in der Zeichenstunde die Kirchtürme zeichnen, in der Geschichtsstunde auf den Friedhof gehen, um deutsche Grabinschriften zu entziffern und in der Deutschstunde alte Bräuche wachzurufen. Es wird allmählich zur Mode Deutsch zu sprechen, alte Fotos hervorzusuchen und Ahnenforschung zu üben. Die Gesellschaft hat sich nach der politischen Wende anders gestaltet, und dazu haben wir eine ernsthafte Schattierung auf lokaler Ebene gegeben.

Glaube verbindet

Mit einem Beispiel möchte ich den Titel uns ganz nahe bringen. Das Beispiel nehme ich von der Mathematik auf. Wie lassen sich die Bruchzahlen addieren? Die Antwort auf diese Frage eindeutig leicht: wenn sie auf gemeinsamen Nenner gebracht werden.

Ich halte die Menschen für Bruchzahlen. Wegen der Geschichte, wegen der verschiedenen Zeitalter, der Epoche, der Änderung der politischen Situation, der Auffassung und Überzeugung der Geschwister und noch der Unterschiede der Geschwister-Kirchen.

In Karpatenbecken sind immer noch Ortschaften zu finden, in denen mehrere Sprachen gesprochen werden. Wichtig ist zu wissen, dass alles auf Dauer existieren wird. Deswegen sollen wir uns kennenlernen und für wichtig halten. Alle müssen auf eigenen Füßen stehen, aber immer alles gemeinsam lösen. Ich stimme mit der Feststellung von Professor Lajos Lőrincze überein: die Kanzel soll in der Kirche, in der Schule und im Kindergarten zum Wachturm der Nationalsprache werden. Das ist mir ein Maßstab und lebenswichtig.

Als Abschluss kommt ein Zitat. Der Kirchenvater Augustinus (354-430) zählt auf, was zu einem gemeinsamen Leben gehört:

*„Miteinander reden und lachen,
Sich Gegenseitig Gefälligkeiten erweisen,
Zusammen schöne Bücher lesen,
Sich necken,
Sich einander Achtung erweisen,
Mitunter sich streiten ohne Hass,
Manchmal auch in den Meinungen auseinander gehen,
Und damit die Eintracht würzen,*

*Einander belehren und voneinander lernen,
Die Abwesenden schmerzlich vermissen
Und die Ankommenden freudig begrüßen –
Lauter Zeichen der Liebe und Gegenliebe,
Die aus dem Herzen kommen,
Sich äußern in Miene und Wort,
Und tausend freundlichen Gesten,
Den Geist in Gemeinsamkeit entflammen,
Sodass aus den Vielen eine Einheit wird.”*

Diese Begegnung ist für mich eine wichtige Station. Ich möchte Sie herzlich willkommen heißen in Soltvadkert. Danke schön!

ERZAHL MIR ETWAS AUF MUTTERSPRACHE!

Fazekas Sándorné

német nemzetiségi óvodapedagógus, tagintézmény-vezető
Gyula Város Egyesített Óvodája Tagintézménye
Németvárosi Óvoda

Előadásomban először röviden szeretném bemutatni Gyulát, mint három nemzetiségű várost, valamint a Németvárosi Óvodát az alapítástól napjainkig.

Német nemzetiségi óvodaként a gyökereinkből táplálkozva, felvállaljuk a hozzánk járó gyermekek és szüleik kettős identitásának alakítását, fejlesztését, a német nyelv megszerettetését, a német nemzetiség kulturális értékeinek közvetítését.

Mivel az anyanyelv használata történelmi múltunk miatt sokáig a minimálisra korlátozódott, az ifjúság és a mai gyermekek már nem az eredeti anyanyelven nevelődtek, így többnyire az óvoda feladata a német nyelv megismertetése, megszerettetése a gyermekekkel.

Ennek számos lehetőségét szeretném bemutatni óvodánkban képek segítségével. Nagyon fontosnak tartjuk az óvodapedagógusok állandó továbbképzését, hogy az utánzáson alapuló nyelvtanulásban mindig megfelelő példaként állhassanak a gyermekek előtt, ezért kihasználunk minden adódó lehetőséget.

„Spricht man mit jemandem in einer Sprache, die er versteht, erfasst er das Gesagte mit seinem Verstand. Spricht man mit ihm in seiner Muttersprache, geht es ihm ins Herz“ (Nelson Mandela)

Ich bin Mitglieds-Leiterin des Deutschstädtischen Kindergartens Gyula. Gyula liegt im Komitat Békés. Sie hat etwa 30.000 Einwohner. Drei Nationen leben hier zusammen: die Deutschen, die Rumänen und die Ungarn.

Der zweisprachige deutsche Nationalitätenkindergarten wurde 1893 im deutschen Stadtteil von Gyula (Deutsch-Jula) in der Komáromi Strasse gegründet. Der Kindergarten hatte damals lediglich eine Gruppe.

1949 zog der Kindergarten mit einer Gruppe in die Szabó Dezső Strasse um, und wurde Josefstädtischen später Deutschstädtischen Kindergarten benannt. Seit 1956 wird im Kindergarten die deutsche Nationalitätenerziehung angewandt. Zur Zeit haben wir 5 altersgemischte Gruppen, in denen wir Kindergartenplätze für 125

Kindern bieten können. Im Schuljahr 2013-2014 haben sich 117 Kinder in unseren Kindergarten eingeschrieben.

Als deutscher nationalitätler Kindergarten übernehmen wir uns die Aufgabe die Anbahnung und Stärkung der doppel Identität der Kinder und Eltern, das wir durch zahlreichen Spiele, Sitten, Bräuchen erreichen können. Die deutsche Sprache wirkt unseren Alltag durch und baut sich in verschiedenen Tätigkeiten der Kinder.

Den Rythmus des Erziehungsprozess bestimmt der Wechsel der Jahreszeiten und die dazugehörigen Feste, Bräuche und Sitten.

Diese Traditionen werden nicht nur in unserem Kindergarten gefeiert, sondern wir laden dazu die Leute in Deutschjula und auch die Schulkinder der Deutschen Nationalität und die Vertreter der Deutschen Selbstverwaltung der Stadt Gyula. Ein besonderes Fest ist St. Martinstag, das im Jahre 1998 die Deutsche Selbstverwaltung einen deutschen nationalitäten Tag deklariert hat.

Die Lage unseres Kindergartens, verpflichtet uns dazu, dass wir uns aus der Wurzel der Deutschen Nationalität ernähren. Mit der Hilfe der alten Ungarndeutschen haben wir die alten Bräuche und Sitten erforscht und diese wurden in unseren zweisprachigen Pädagogischen Arbeitsplan eingebaut. Mehr als 20 Jahren pflegen wir diese Traditionen in unserem Kindergarten.

Die Muttersprache ist die Sprache, die man als Kind von seiner Mutter bzw. von seinen Eltern erlernt, mit der das Kind hauptsächlich aufwächst, in der sich das Kind am wohlsten fühlt, in der das Kind in der Regel denkt und spontan kommunizieren kann.

Die alten Ungardeutsche beherrschen noch die Deutsche Sprache , aber sie werden immer weniger. Sie treffen sich jede Woche in Deutschklub und haben die Möglichkeit miteinander deutsch zu reden. Wegen ihrer geschichtlichen Vergangenheit haben sie ihre Kinder nicht auf dieser Sprache erzogen , so sprechen die Jugendlichen heute ihre ursprüngliche Muttersprache nur selten. Die Kinder ,die den Deutschstädtischen Kindergarten besuchen, haben meistens die Ungarische Sprache, als Muttersprache. In diesem Jahr gibt es nur 2 Kinder mit deutscher Muttersprache, so treffen sie sich damit erst im Kindergarten. Die Kindergärtnerin hat die Aufgabe den Kindern die Deutsche Sprache beizubringen und gleichzeitig lieb zugewinnen. Unser Kindergarten hat es unternommen die Deutsche Sprache in den Alltag der Ungarndeutschen Familie zurück zu erobern. Die an dieser erzieherischen Arbeit beteiligten Kindergärtnerinnen müssen über deutschen Sprachkenntnisse verfügen und müssen auch auf dem Gebiet der Volkskunde, der Sitten und Bräuche bewandert sein und die Besonderheiten der deutschen Nationalität kennen.

Diese Aufgabe wurde von uns aus ,in unserem Örtlichen Pädagogischen Plan zusammengestellt ,in dem die Kinder in 50 % ungarisch in 50 % deutsch erziehen

Unsere Prinzipien

Die kindliche Persönlichkeit wird in altersgemischten Gruppen, in liebevollem Milieu, in dem sich das Kind in Geborgenheit fühlt, durch ausreichende Spieltätigkeit entwickelt. Im frei – und gelenkten Spiel lernen die Kinder spontan. Für die Vorschulkinder organisieren wir ein Schulspiel, in dem sie das Verhalten eines Schulkindes üben können.

Die Kindergärtnerin sichert dazu die Voraussetzungen und die Möglichkeiten: Zeit, Raum, Mittel. In den altersgemischten Gruppen stehen die Sprachkenntnisse der Kindergärtnerin, und der grossen Kinder als Beispiel vor den kleinen Kindern, die sie nachahmen können.

Unsere Ziele und Aufgabe

- Übergabe der deutschen Sprache und Kultur für die Kinder, entsprechend den Altersbesonderheiten und der individuellen Entwicklungsstufe des Kindes.
- Pflege der Kulturgüter und Traditionen der deutschen Nationlität entsprechend dem Lebensalter des Kindes.
- Vorbereitung der Vorschulkinder auf den Sprachunterricht mit einer gezielten und bewussten Ausspracheschulung ,sowie die Herausbildung der Sprechfertigkeit in natürlichen Sprechsituationen.
- Anbahnung einer zweisprachigen Identität des Kindes , wobei die sprachliche Identität zu akzeptieren und zu beachten sind.

Die Möglichkeiten der Verwirklichung im Kindergarten, damit die Kinder die Deutsche Sprache kennenlernen und lieb gewinnen

Schon im September und Oktober üben wir mit den grösseren Kindern der Gruppe die Höflichkeits- und Grussformeln.

Jeden Tag besprechen wir die Wochentage, das Wetter mit der Hilfe des Symbols. In natürlichen Situationen verwenden wir die deutsche Sprache dem Entwicklungsstand des Kindes entsprechend zB.beim Einüben der Handlungen zur Körperpflege, beim Aufräumen (Herbei, herbei ihr Leute), beim Essen um etwas bitten, für etwas danken, den Namen des Essens benennen usw.

Es wird Tagsüber viel gesungen und erzählt. Es gibt viele Spieltätigkeiten, in der die Kinder Gelegenheit haben, die Sprache zu üben, sogar etwas zu fragen oder zu antworten.

Beim Rollenspiel ,wie Doktorspiel, Einkaufspiel, Küchenspiel zB Wie heisst du? Wie alt bist du? Was fehlt dir? Was möchtest du kaufen usw.

Es ist sehr wichtig, dass die Kinder es jeden Tag hören, üben, wiederholen können.

Weil das Lernen unter dem Spiel, und in natürlichen Situationen fortgesetzt wird, lernt es spontan, spielerisch und gerne.

Das Märchen und das tägliche Erzählen sind besondere Mittel zu Sprachentwicklung des Kindes. Dazu stehen deutschsprachige Märchenbücher für das Kind zur Verfügung, das es jeden Tag frei in die Hand nehmen darf.

Auch die Kindergärtnerin erzählt ihnen jeden Tag Märchen. Die Bilderbücher haben meistens kurze Texte und schöne Bilder, die die Handlung des Märchens gut schildert.

Dadurch können die Kinder das Märchen gut verstehen und sie sind sehr beliebt.

Ein längeres Märchen zB Grimm M werden gekürzt und einfacher gemacht und mit der Hilfe von Bildern sprachlich vorbereitet.

Auch die Kinder selbst basteln Bilderbücher, die sie tagsüber gern blättern. Die grössere Kinder der Gruppe können schon selbst erzählen zB. Ein sehr beliebtes Bilderbuch ist Die kleine Raupe nimmersatt . Die Kinder hören es so oft, dass einige Kinder schon auswendig gelernt haben und es für die anderen Kinder erzählen kann.

Die Lieblingsmärchen werden von den Kindern auch gespielt oder als Puppentheater für die Eltern vorgestellt.zB beim Fasching das Märchen „ Die Bienenkönigin”.

Am Ende des Jahres veranstalten wir ein Wettbewerb für Kinder, wo sie unter anderen Märchen auf Ungarisch und Deutsch erzählen.

In unserem Pädagogischen Arbeitsplan hat die Pflege der Traditionen eine sehr wichtige Rolle.zB Zur Weinlese backen wir Brot und oft besuchen uns die Grossmutter der Kinder, die dabei helfen. Solange das Brot schläft, singt die Grossmutter den Kindern ein schönes Lied oder erzählt Märchen auf Deutsch.

Vor St. Martin laden wir die Eltern der Kinder zu Bastelarbeit zu sg. Zuher ein, wo sie mit ihren Kindern zusammen die Laterne basteln. Solange die schönen Laterne gebastelt werden, singen die Kinder und die Eltern Martinslieder.Dadurch werden auch die Sprachkenntnisse der Eltern erweitert.

Wöchentlich einmal kommt Kasper zu den Kindern, der nur deutsch sprechen kann. Er bringt immer etwas für die Kinder mit: ein schönes Lied, ein Märchen, ein Spiel usw. und sie werden dann von den Kindern gesungen, erzählt, oder gespielt.

Weil die Kindergärtnerin ein Vorbild vor dem Kind ist- die sie nachahmen- ist es sehr wichtig, dass sie sehr gut die deutsche Sprache sprechen können und sie müssen auch die ungarndeutsche Kultur und Traditionen gut kennen.

Jede Kindergärtnerin in unserm Kiga. verfügen über Deutschen Natoinalitäten Ausbildung, aber es ist sehr wichtig die ständigen Fortbildung ,sowohl sprachlich, als auch methodisch.

Deshalb organisieren wir fast jährlich Sprachkurse , an denen alle Kigä teilnehmen.

Ausserdem nützen wir jede Möglichkeit in Deutschland und in Ungarn zu einer Weiterbildung für nationalitäten Kindergärtnerinnen. zB. Deggendorf, Murnau, Sambachshof, Bad Zwischenahn

Wir haben guten Kontakt mit dem emdener Bildungsinstitut für Erwachsene in Deutschland. So kommen Kolleginnen aus Deutschland zu unserem Kiga, um unsere Arbeit zu helfen. Silke 3 Monate lang, Mareike 9 Monate haben bei uns verbracht. Mit ihren Hilfen konnten nicht nur die Kinder, sondern auch die Erwachsene ihre Sprachkenntnisse erweitern.

Der Kiga hat auch einen guten Kontakt mit der Szent István Universität Szarvas, woher Studentinnen zu uns hospitieren kommen und ich hoffe, dass sie bei uns gute Erfahrungen erwerben und wir können ihnen etwas beim Praktikum helfen.

Literatur

Talabér Theresia: Spiel mit dem Wort, Spiel mit der Sprache. Budapest, 1998
Örtlicher Pädagogischer Plan des Deutschstädtischen
Kindergartens

DIE FÖRDERUNGSMÖGLICHKEITEN DER MEHRSPRACHIGKEIT – DIE VERANTWORTUNG DER PÄDAGOGEN UND DER ELTERN

„Zwei Sprachen sind ein Geschenk für jedes Kind!“

Kóthyné Herceg Mária
Philologisch-Historische Fakultät
Universität Augsburg

Zum Sprachenerlernen gehören Spaß, Kunst, Musik, Gesang, Bewegung und eine Heureka Erlebnis. Es sollen das Interesse der Kinder für Fremdsprachen und die Lust mit ihnen zu leben und umzugehen geweckt werden.

Sollen die Kinder von Anfang an mehrere Sprachen erlernen? Überfordert die Mehrsprachigkeit die Kinder?

Die Mehrsprachigkeit hilft den Kindern

- für andere Menschen und Kulturen offen zu sein und ihre Mitmenschen zu respektieren.
- Sie vermittelt ihnen Toleranz und trägt effektiv zu ihrer persönlichen Entfaltung bei.
- Mehrsprachigkeit fördert die geistige Entwicklung und Weltoffenheit
- die Kinder werden für das Leben in einer multilingualen Gesellschaft und Kultur vorbereitet

Wichtig ist, dass wir, die Bezugspersonen der Kinder

- selber an der Sprache, an der Kommunikation Spaß haben,
- selber wollen, dass Zwei- oder Mehrsprachigkeit in unserer Familie herrscht.
- die Mehrsprachigkeit als normale Situation nehmen.
- die gegebene Möglichkeiten nutzen,
- für uns Ziele setzen,
- unsere Ziele bewusst, langfristig und mit Kontinuität umsetzen

Wenn die Erwachsenen sich entschieden haben, werden die Kinder offen, ohne Mühe und mit viel Freude mit der mehrsprachigen Situation umgehen. Sie werden ihren Spaß am Erlernen und bei Benutzen der Sprachen haben.

Uns müssen die Phasen der kindlichen Sprachentwicklung bewusst sein, es hilft unseren Aufgaben bei der kindlichen Sprachförderung oder unterstützt uns dabei, die zweite oder dritte Sprache für die Kinder zu finden.

- **Ab der 27. Lebenswoche** im Mutterleib hört das Kind und gewöhnt sich an die Klangeigenschaften, Wortakzente und Intonation seiner Mutter.
- **Neugeborene Babys** bis zum ersten Geburtstag sind Universalgenies: sie unterscheiden spielerisch rund hundert Phoneme weltweit. So könnten sie alle Sprache der Welt erlernen.
- **Ab 4.-6. Tage** unterscheiden die Kleinen zwischen Mama und dem Rest der Welt und lauschen am liebsten derjenigen Sprache, an die sie schon gewöhnt waren.
- Zwischen **dem 9.-13. Monat** passt sich diese natürliche Wahrnehmungsfähigkeit dann allerdings der jeweiligen Muttersprache an und die Babys verlieren das erstaunliche Talent.
- **Mit 12 Monate** kommt der Durchbruch: Verbalphase mit sinnbezogene Einzelwörter. Jetzt beginnt das Kind Laute bewusst einzusetzen. Protowörter wie PAPA, MAMA, BRUMBRUM. Der Übergang von der Babyphase bis zum ersten artikulierten Wort dauert zirka fünf Monate und erfolgt fließend.
EINWORTSATZ

- **Bis zum Alter 2,5 Jahren** spielen die Kinder an der Aussprache verschiedene Phoneme. Hier kann man sehr gut beobachten welche Wörter die Kinder benutzen, sehr oft ist das so, dass die zweisprachig aufwachsenden Kinder das Wort benutzen, das am einfachsten ausgesprochen ist. z.B.: statt PFERD sagen sie LÓ, oder statt KUTYA sagen sie HUND, statt PUPPE- BABA usw. Man kann schon an der Betonung hören, welche Sprache das Kind benutzt: MÁMÁ oder MAMA; ob es mit Á oder mit A ausgesprochen wird. Hier ist es sehr wichtig, dass die Bezugsperson ihre Aufmerksamkeit auf den bestimmten Gegenstand richtet. Sagen-zeigen-schauen-, dabei sind Mimik und Gestik sehr wichtig. Deswegen können Personen mit der Sprachförderung bessere Ergebnisse erreichen als wenn nur die Technik in Anspruch genommen wird. Doch als Ergänzungsmittel sollen wir sie einsetzen.

Mit 24 Monaten bilden die meisten Kinder - auch die zweisprachigen **ZWEIWORTSÄTZE**. Die Entwicklung geht schnell voran! Mit zwei Jahre kennen die Kinder durchschnittlich 200 bis 300 Wörter, mit zweieinhalb greifen sie auf mehr als 500 Begriffe zurück. Aber sie lernen die Sprache nicht wie die Erwachsenen, sondern sie merken in einer angemessenen Umgebung, was mit ihnen passiert, und durch die für das Kind wichtige Bezugspersonen wird die Sprache aktiviert.

- **Mit drei Jahren** verwenden die Kinder auch abstrakte Begriffe wie FREUDE, LIEBE, GLÜCK. Sie benutzen grammatikalisch richtige **DREIWORTSÄTZE**. Verben werden häufig noch im Infinitiv benutzt.

- **Bis vier Jahren** können viele Kinder Verben beugen, Zeiten und Fälle richtig benutzen. Sie benutzen die elementaren Grundstrukturen ihrer Sprache. Auch die Zweisprachigen Kinder verstehen die beiden Sprachen und benutzen ihre Grundstrukturen.
- **Sechsjährige Kinder** kennen das komplette Lautsystem ihrer Muttersprache und auch die erlernte Zweitsprache, die Grammatik können sie gut nutzen und kennen einen Großteil der Wortbedeutungen.

Zweisprachig zu Hause

Die Pädagogen sollen als Fachkräfte in den gegebenen Zeitphasen die Möglichkeiten ausnutzen und mit den Eltern zusammen das Kind zur Zweisprachigkeit fördern.

- Eltern sollen unterstützt werden von kompetenten Fachexperten.
- Nach den neueren neurologischen Forschungen fördert Mehrsprachigkeit die kognitive Entwicklung der Kinder, wie Steuerungs- und Aufmerksamkeitsfunktionen. Zweisprachige Kinder scheinen ihre Aufmerksamkeit sogar besser auf mehrere Aufgaben verteilen zu können als einsprachige.

Was bedeutet Zweisprachigkeit?

Zweisprachigkeit bedeutet, dass die beiden Sprachen sich parallel entwickeln. Wenn ein Kind ganz früh mit dem Spracherlernen sofort sich zwei Sprachen aneignet, dann werden in seinem Gehirn die gleichen Areale aktiviert. Das Gehirn behandelt bei einem solch frühen Erwerb Erst- und Zweitsprache gleich. In dieser Zeit sollen die Kinder die Sprache durch Tasten, Schmecken, Anfassen, Sehen und Hören erlernen. Sprachen erlernen soll Spaß dadurch machen, dass dem Interesse des Kindes gefolgt und es mit Sprache begleitet wird.

Zu Hause

Mutter – Kind Kontakt ist sehr wichtig: dabei soll die Mutter eine Sprache wählen und konsequent, langfristig und ausdauernd die gewählte Sprache benutzen. Sprachfördernde Tätigkeiten sind: Lieder singen, Kinderreime spielen, Märchen erzählen, beim Wickeln, beim Essen, beim Anziehen, beim Baden, beim Spazieren sollen die Tätigkeiten kommentiert werden. Wichtig, dass das Kind das Gesicht oder den Mund der Mutter sieht. Es muss sehen, wie das Wort ausgesprochen wird und es muss das Wort hören. Dies hilft bei der richtigen Aussprache und beugt Sprachbetonungsfehlern oder Aussprachefehlern vor.

Vater – Kind Kontakt: Der Vater ist der zweite wichtigste Person im Leben des Kindes. Das Kind kennt auch seine Stimme, seine Sprache. Er soll in seiner ausgewählten Sprache reden. Das Kind akzeptiert und folgt ihm.

Zweitsprachige Krabbelgruppen: Die meisten Kinder brauchen ab dem 18.-20. Monat für kurze Zeit auch Kontakte mit anderen Kindern. Die Eltern sollen mit ihren Sprösslingen einen Baby-Mutter-Klub oder eine offene Krabbelgruppe besuchen, in dem nicht die Landessprache gesprochen wird, sondern die ausgewählten Sprache.

Großeltern – Kind Kontakt: Es hängt sehr viel mit der Häufigkeit der Kontakte ab. Doch die Großeltern sollen, wenn ihre Muttersprache deutsch oder ungarndeutsch ist, in ihrer Sprache mit dem Kind reden. Sie sollen deutschsprachige Veranstaltungen(Puppenspiel, Clown) mit dem Kind besuchen und danach darüber reden.

Wenn das Elternhaus mehrsprachig ist, sprechen die Eltern und die Großeltern mehrere Sprachen. Sie haben auch zu Hause für das Kind in mehreren Sprachen Bücher, CD-s, DVD-s, oder es kommen Freunde, die eine andere Sprache sprechen. So wird die Mehrsprachigkeit für das Kind eine natürliche, gewohnte Umgebung sein. (Migranten oder Minderheiten)

Für das Kind wird es eine natürliche Situation sein, dass Mama deutsch, Papa ungarisch spricht. Es wird akzeptieren, mit Mama deutsch und mit Papa ungarisch zu reden.

Wenn die Eltern einsprachig sind und möchten, dass ihr Kind zweisprachig aufwächst, müssen sie dafür ein Institution auswählen und auch zu Hause eine mehrsprachige Umgebung schaffen (Musik, DVD, CD, Märchenbücher). Sie sollen für die Sprache Interesse zeigen, positive Gefühle, positive Gedanken über das Spracherlernen. Von Vorteil ist es, regelmäßig mit den Fachleuten zu sprechen und ihre Arbeit zu unterstützen. Vielleicht sollen sie auch anfangen, die Sprache zu lernen.

Wenn die Eltern zu Hause ungarisch reden, möchten aber, dass ihr Kind eine andere Sprache in der Kinderkrippe oder im Kindergarten erlernt, **dann wird von den Eltern erwartet, dass sie:**

- das Zweisprachigkeitskonzept voll unterstützen
- sich dafür interessieren, was ihre Kinder ihnen in der ausgewählten zweiten Sprache erzählen
- an Kita-Aktivitäten teilnehmen
- ihren Kindern regelmäßig in der Zweitsprache vorlesen (oder mindestens CD hören und dazu mit dem Kind gemeinsam das Märchenbuch anschauen)
- viel mit ihren Kindern in der Muttersprache sprechen
- ihre Kinder ermutigen, die Zweitsprache zu sprechen, aber sie nicht
- nötigen, sie z.B. vor Freunden zu produzieren!
- eng mit den Erzieherinnen zusammenarbeiten
- keine übertriebenen Erwartungen haben.

Institutionen – Pädagogen

Zielsetzung: Zweisprachige Kinder erziehen

die Kinder sollen sich an die Zweitsprache gewöhnen, Lieder singen, Gedichte rezitieren, Reime sagen, einfache Kindertänze tanzen können.

Rolle der Erzieherinnen

- Prinzip **eine Person –eine Sprache** (Döpke1992)annehmen.
- jede Person verwendet ausschließlich die beherrschte, gewählte (zugeteilte) Sprache im Umgang mit den Kindern

Wichtig: Verteilung konsequent durchhalten!

Die folgenden Faktoren sind für den Erfolg zuständig:

- Sprachkenntnisse, Sprachniveau des Pädagogen
- ihre Persönlichkeit und Fachkenntnisse
- Zielsetzung
- methodische und didaktische Kenntnisse
- Zeitfaktor
- Materialien, sprachfördernde Umgebung
- Wissbegierde, Fortbildungen
- Dokumentation

Frühbeginn

Prinzip, **die Zweitsprache zu erlernen** (Genesee1987, Wode 1995, Zydati 2000): „Eintauchen“ ins „Sprachbad“ in der Zweitsprache, sie wird im täglichen Umgang verwendet: alle täglichen Aktivitäten und Anlässe werden in der Zweitsprache organisiert.

In Ungarn wäre es bei den zweisprachigen Institutionen sehr wichtig:

Gruppenleitung

- eine deutschsprachige Kraft
- eine ungarisch sprachige Kraft
(muttersprachlicher Erzieherinnen, sind in der Kita empfehlenswert)
- möglichst mit gleichem zeitlichen Anteil in der Gruppe
- die Zweitsprache sollte besonders zu den Kernzeiten des Kita-alltagspräsent sein

Wichtig: Verteilung von Aufgaben und Autorität soll ausgewogen sein!

Die Erziehung und Förderung des Kindes ist die Aufgabe der Eltern! Wir Pädagogen können in dieser Arbeit die Eltern mit unseren Fachkenntnissen fördern und unterstützen, aber die Verantwortung können und sollen wir NICHT ÜBERNEHMEN!

In den Köpfen der Pädagogen muss aber klar sein, dass die Zweisprachigkeit kein Traum ist. Man kann erreichen, dass die Kinder die Zweitsprache erlernen, weil die natürliche Zeit für das Erlernen einer Sprache da ist. Von 0 bis 6 Jahre ist dieses Zeitfenster offen und macht das Sprachenerlernen möglich. Die Kinder haben Spaß daran.

Ergebnisse der gemeinsamen Arbeit:

Die Kinder

- die Kinder lernen mit Freude und großem Stolz
- innerhalb kurzer Zeit verstehen sie den Tagesablauf in der
- Zweitsprache
- sie verstehen einzelne Wörter und Phrasen im Kontext
- sie haben kein Problem, nicht jedes Wort zu verstehen, solange ihnen der Sinnzusammenhang klar ist
- das Hörverständnis geht der Sprachproduktion voraus
- die Kinder antworten innerhalb des ersten Jahres zunächst häufig
- nur in der Erstsprache
- sie lernen schnell Lieder und häufige Formeln selbst zu sprechen,
- auch in der Zweitsprache
- die kreative Verwendung von der Zweitsprache erfolgt erst nach
- einiger Zeit
- sie mischen beide Sprachen spielerisch: *Code-Mischung* (Gib' mir mal a tejet!)
- die Kinder machen entwicklungsbedingte Fehler und achten nicht auf
- Verbesserungen, wenn der Inhalt verstanden wird

Die Zweitsprache ist in den Tagesablauf des Kindes integriert, dies zu erlernen benötigt keine extra Zeit in diesem Alter.

Keine Angst, gesunde Kinder schaffen sogar mehrere Sprachen und werden schulreif. Durch die vielfältigen Beschäftigungen und Spiele, Basteleien und Musik reifen sie in ihren schulischen Voraussetzungen. Die frühen zweisprachigen Kinder sprechen akzentfrei und haben eine breite Sprachbasis und Wortschatz in beiden Sprachen, ihre kognitiven Fähigkeiten sind sehr gut entwickelt und sehr elastisch, sie haben bessere Lernstrategien zur Verfügung, sind zielorientierter und ihre Kenntnisse von der Welt sind sehr vielfältig. Sie sind offener, andere Kulturen und Sprachen kennen zu lernen als einsprachige Kinder.

Viele Erwachsenen haben Angst und sagen, erst soll das Kind seine Muttersprache erlernen, und wenn sie das sehr gut kann, kann es eine Fremdsprache lernen.

Die Menschen, die so denken, wissen nicht, dass der Mensch ein Sprachphänomen ist. In seinem Gehirn ist unendlich viel Platz, eine Sprache schließt die andere Sprache nicht aus, sondern im Gegenteil, sie stärken einander. Der gesunde Mensch ist im sprachlichen Sinne multikompetent.

Die Erziehung zur frühen Zweisprachigkeit in einer Institution ist eine spezifische Aufgabe der dafür ausgebildeten Pädagogen. Diese Experten haben großes Fachwissen, lernen Methoden, mit denen sie in der Gruppe kindgemäß die Zweitsprache fördern können. Für sie sind spezifische Fortbildungen organisiert, so werden sie immer über den neuesten Stand der dazu gehörende Forschung informiert und sie können neue erprobte, praxisorientierte Methoden zum Spracherlernen, zur Sprachförderung kennenlernen. (Goethe Institut, Uni Freiburg, Methodikzentrum, UPI)

Die Babys und Kleinkinder lernen alles anders als wir Erwachsenen. So ist es auch mit der Sprache. Deswegen nennen wir es auch nicht „Sprachunterricht im Kindergarten“ oder „Fremdsprache lernen“.

Das ist ein längerer Prozess, in dem die Kinder unbewusst, mit wiederholten Tätigkeiten und wiederholten Wörtern und Satzmodulen immer verbunden mit einer Situation sich die Sprache aneignen.

Ihre Umgebung ist liebevoll, stressfrei und zu Kommunikation motivierend. *Für das Kind ist wichtig, dass das, was es sagen möchte, verstanden wird. Seine positiven Erlebnisse spielen eine große Rolle.* Ihm macht es Spaß, und was ihm Spaß macht, macht es gerne. Deswegen sollen interessante Bastelbeschäftigungen, Naturerkundungen, Singspiele, Bewegungsspiele zum Spracherlernen die Kinder einladen. Der erlernte frühkindliche Zweitspracherwerb ist genauso bestimmend wie der frühkindliche Musikunterricht oder Sportunterricht.

Literatur

- Bengsch, Danielle: Mehrsprachigkeit verschafft geistigen Vorsprung. 2011
Gollub, Christof: Phasen der Sprachentwicklung bei zweisprachiger Erziehung (sprachenlernen24-blog.de)
Gollub, Christof: Sprachen lernen von klein auf: Zweisprachigkeit im Elternhaus (sprachenlernen24-blog.de)
Kerstin, Kirstin: Frühe Mehrsprachigkeit, Uni Magdeburg, 2009
Navracsics Judit: A kétnyelvű gyerek. Corvina Kiadó
Ulich, Michaela: Die Sprachentwicklung von Migrantenkinder systematisch begleiten. 2011

ROMÁN SZEKCIÓ

PREZENTAREA CĂRȚII „COMUNITĂȚILE ROMÂNEȘTI DIN JUDEȚUL BICHIȘ DE AZI ÎN SECOLUL AL XIX-LEA”

Szelezsán Robert

profesor

Liceul „Nicolae Bălcescu” Giula

Dr. Florea Olteanu tanszékvezető egyetemi tanár, több a hazai románság történetével kapcsolatos könyv és tanulmány szerzője, a terület specialistája, ezúttal a Békés megyei románok településtörténetét dolgozta fel.

A könyv típusát tekintve helytörténet, minden falunak és városnak egy-egy fejezetet szentel a szerző. A történész a helyi közösségek kialakulásától a XIX. század polgári világába kalauzolja el az olvasót.

A nemzeti érzés, nemzeti identitás kialakulását követhetjük nyomon. Ebben a folyamatban alapvetően négy tényező játszott meghatározó szerepet. Az ortodox egyház, mint legősbibb intézmény döntő szerepe volt a közösségformálásban a lelki összetartozás érzésének kialakításában. Az iskola a nyelv és kultúra ápolásában és az értelmiség kinevelésében elévülhetetlen érdemeket szerzett az évszázadok folyamán. A helyi önkormányzatok teremtik meg a polgárosodás politikai és gazdasági feltételeit. Végül, de nem utolsósorban a társadalmi önszerveződés civil szervezetei, a sajtó orgánumai teszik a közösségi élményt teljessé. Ezen intézmények meghatározó szerepet játszanak nemzeti identitásunk, gondolkodásunk, mentalitásunk és kultúránk megőrzésében.

În anul 2012 a apărut cartea scrisă de Dr. Florea Olteanu profesor universitar cu titlul „Comunitățile românești din județul Bichiș de azi în secolul al XIX-lea”. Istoricul, dr. docent Florea Olteanu e profesor, șeful catedrei de limbi străine și naționalități, din cadrul Universității „Sfântul Ștefan” Facultatea de Pedagogie din Szarvas. Specialist al istoriei românilor din Ungaria este autorul mai multor cărți și lucrări științifice pe această temă. Din titlu cărții, cititorii primesc informațiile necesare; data, locul și obiectul volumului. De la o asemenea carte ne putem aștepta neapărat, la informații științifice, despre ce este vorba în ea, și ce noutăți primim prin aceste idei de la autor.

Titlul ne spune foarte mult, stabilește că este vorba despre sate și orașe românești, adică despre o istorie locală. Ca teritoriu, autorul scrie despre județul Bichiș, deci localitățile care se află în administrația de azi. Perioada cronologică, de la secolul al XIV - lea până la secolul al XIX - lea, de la originea comunităților până la formarea burgheziei în epoca modernă. Autorul urmărește un proces lung, dar foarte important în istoria unui popor. Pornește de la viața țărănească și ajunge la dezvoltarea intelectualității. Începe cu regatul maghiar în epoca medievală,

analizează existența acestor comunități și în timpul monarhiei austro - maghiare. E o mare săritură din punct de vedere a cadrului de existență a românilor din aceste localități.

Ce rol are istoria locală?

Să dezvolte în cetățean patriotismul, dragostea față de satul lui natal, întărind mândria generațiilor noi față de strămoșii lui.

Datoria autorului e în primul rând să creeze un „pod” între trecut și prezent, în timp și spațiu. Pilonii acestui pod sunt; faptele istoriei noastre, acțiunile personalităților marcante, procese economico-sociale și dezvoltarea culturii.

Autorul pune întrebările de bază. Cine au fost ei? De unde au venit? Cu ce se ocupau? Cum au gândit despre viață? Ce a fost valoros pentru ei? Prin aceste răspunsuri primim informații despre caracterul, mentalitatea și sufletul poporului nostru. Astfel autorul creează o atmosferă spirituală a epoci în care trăiau strămoșii noștri.

Bineînțeles că, aceste evenimente locale nu se poate despărți față de istoria națională. Între ele există a legătură strânsă. Procesele europene, istoria maghiară și română influențează în mod hotărâtor viața comunităților noastre.

Cu cât mai complexe și amănunțite informații avem despre istoria locuitorilor noștri, cu atât mai bine ne cunoaștem pe noi însuși. Dacă cunoaștem faptele strămoșilor noștri și aflăm drumul spre ei, atunci vor simțim că suntem membri spirituali ai comunității noastre. Numai așa românii din Ungaria își vor recunoaște identitatea lor când vor avea cunoștințe adevărate despre strămoși lor și vor avea o stimă și o mare dragoste față de ei.

Pe coperta cărții autorul pune fotografii cu biserica „Sfânta Paraschiva” prezentând exteriorul și interiorul bisericii, evidențiind rolul deosebit al religiei și al bisericii ortodoxe în viața poporului român, în apărarea identității lor naționale. Altarul cu picturile și cu icoanele frumos pictate, e o sinteză de frumusețe a culturii noastre bisericești. Flacăra lumânărilor și lumina candelabrelor simbolizează sufletul sensibil a credinciosului român.

În cuvânt înainte, istoricul stabilește că această carte este scrisă pentru studenți și cei care sunt interesați de istoria locală. Deci trebuie să găsească echilibrul între faptele aride și între narațiuni.

Autorul are o autonomie care pune în carte, ce e mai important și știe unde pune accentul. Dar are și o responsabilitate față de cititorii lui. Fiindcă rezultatele științifice prin astfel de cărți intră în opinia publică, și pătrunde în conștiința societății românești, formând mentalitatea, conștiința și identitatea lor. În introducerea istoricul reconstruiește evenimentele istorice din țară în legătură cu istoria românilor din Ungaria. Amintește împărații habsburgi, pe Maria Tereza și Iosif al II-lea, care sub influența iluminismului au introdus numeroase reforme. Au jucat un rol important în repopularea țării, iar două procese sunt hotărâtoare în

viața românilor din Ungaria. În primul rând autonomia religioasă a ortodocșilor, începând de la Edictul de toleranță religioasă, când biserica ortodoxă e recunoscută ca o biserică receptă. Urmărind apoi începând cu anul 1864 când s-a înființat Mitropolia Ortodoxă Română din Transilvania și Ungaria, cu două episcopii la Arad și la Caransebeș și reglementată prin Statutul Organic. A doilea proces, e formarea primelor școli confesionale ortodoxe în secolul al XVIII-lea. Unde se predau bineînțeles în limba maternă, română.

În anul 1777 Maria Tereza a emis patenta pentru învățământ cu nume de Ratio–Educationis. Importanța acestei patente este că pentru prima dată prin acest document s-a reglementat statul educația. Interesul imperiului a fost ca cetățenii săi să fie cetățeni conștiincioși, culți și știutori de carte. La mijlocul secolului al XIX-lea au fost legiferate două legi de seamă. Legea naționalităților și legea învățământului public alcătuită de Eötvös József, ministrul al educației și religiei. Prima lege spune că, datorită statului e educația naționalităților cu o largă autonomie culturală și economică. Adică naționalitățile se poate înființa școli, instituții culturale și organizații industrial - comerciale.

Legea învățământului public descrie criteriile de a înființa o instituție de educație. Dreptul de a înființa școli îl avea și confesiunile religioase. S-a format și inspectoratele școlare ca un control al școlilor.

După aprobarea Statutului Organic, toate problemele legate de școală erau conduse de către episcopie iar pe a ceastă bază s-a trecut la organizarea întregului sistem de învățământ din întreaga mitropolie. Așadar majoritatea școlilor din Bichiș aparțineau de Inspectoratul de la Arad. Mulți învățători care au predat în aceste școli confesionale românești și-au format intelectualitatea la Preparandia de la Arad. Deci acest oraș a fost un centru cultural-religios pentru românii din Ungaria.

Structura cărți

După o introducere a evenimentelor de țară, autorul urmărește la istoria comunităților românești din Bichiș, baza sistematizării e punct de vedere geografic.

Istoria fiecărui sat sau oraș este împărțită în 6 teme;

1. Istoria politică, economică și socială
2. Relații demografice
3. Biserica ortodoxă
4. Școli confesionale
5. Conducerea comunei
6. Viața culturală

1. Istoria politică, economică și socială

În primul rând profesorul descrie istoria politică a comunității de la origine până la dezvoltarea lor în secolul al XIX-lea. Când și unde s-a format localitatea. Care sunt

evenimente importante în viața lui și cine sunt personalitățile marcante. Aici a fost foarte interesant un element etnografic. Etnogeneza numelor românești referind de unde se trag sau ce meserie au avut. De exemplu: Ardelean, Otlăcan, Tulcan, Mocan, Pilan sau Crișan. Un capitol se ocupă de dominația otomană, cum a prădat și au fost pustiite aceste teritorii. Apoi scrie detaliat despre colonizarea județului Bichiș în secolul al XVIII - lea. Această migrațiunea a românilor este accentuată, fiindcă repopularea și reînnoirea așezărilor, s-a făcut și cu o populație mixtă din punct de vedere etnic și cultural, trăind aici în mare înțelegere în cursul secolelor și influențând hotărâtor viața comunităților noastre. Nu în ultimul rând a primit un loc deosebit în această temă, formarea și dezvoltarea burgheziei și a națiunii moderne în secolul al XIX-lea.

2. Relații demografice

În partea demografică autorul enumeră populația comunităților, în lungul secolelor al XVIII- lea și al XIX-lea pe baza documentelor de recensământ. Vedem aici în carte, structura religioasă și mai de vreme structura națională a populației. De exemplu în Bătania, la mijlocul secolului al XIX-lea trăiau 7 națiuni: unguri, români, sârbi, slovaci, germani evrei și bulgari, după religie, ortodocși, catolici și evrei. Trăiau pe acest teritoriu împreună dintr-o mare înțelegere și într-o conviețuire pașnică. Din aceste date demografice se poate trage concluzia că în județul Bichiș trăiau multe națiuni și într-un mod amestecat ca și azi.

3. Biserica ortodoxă

În acest capitol, istoricul arată rolul principal al bisericii ortodoxe în menținerea și susținerea naționalității noastre. Așa se spune că religia este cea mai veche stare sufletească a omului care nu se schimbă deseori. Deci e o stare constantă la românii, care se leagă cu multe fire ale stării sale sufletești prin statornicia sa față de biserica ortodoxă.

Profesorul începe de la înființarea bisericilor ortodoxe în sate românești. Sunt amintiți primii preoți ortodocși, fiindcă ei au jucat un rol foarte important în viața comunității locale. Ei au fost intelectualii cei mai de seamă, conducătorii parohiilor și școlilor confesionale, pentru aceasta fiind cei mai respectați de către locuitori. Biserica se afla întotdeauna în centrul satului, așa cum era și în sufletul credincioșilor de religie ortodoxă. Biserica ortodoxă a ocupat un loc deosebit de important în susținerea comunității noastre, ea fiind un centru cultural, social și național. În fiecare duminică aici se întâlneau familiile din sat. Era prezentă în fiecare fază a vieții țăranului, la sărbători la naștere și până la moarte. Religia a contribuit la păstrarea limbii materne și dezvoltarea culturii naționale.

4. Școli confesionale

În capitolul a patra autorul ne prezintă școala confesională, care a fost întemeiată o dată cu biserica și care a fost sub conducerea ei. Biserica a fost instituția care prin munca depusă de către credincioși a contribuit la întreținerea și bună funcționarea a

școlilor din localitate. Istoricul enumeră în carte și numele învățătorilor din sat, fiindcă țăranii din localitate s-au adresat lor cu deosebită onoare și atenție. Școala joacă un rol foarte important în educarea elevilor și în păstrarea limbi românești. Instituțiile de învățământ au contribuit la formarea intelectualității din localitățile românești.

5. Conducerea comunității, administrația locală

Apoi profesorul trece la descrierea conducerii comunei, adică la autogovernarea localităților. Primim informații despre structura acestor autogovernări locale. În fruntea satului era biroul conducător al localității respective. În mâna lui a fost puterea executivă locală. Cea mai de seamă instituție politică a fost adunarea generală, care era formată din deputați de două categorii, jumătate din deputați au fost aleși, iar a doua jumătate era formată din viriliști. Viriliști au fost cetățenii care au plătit cele mai multe impozite, cel mai bogați locuitori ai satului. Ei au fost personalitățile cele mai respectate din viața satului.

6. Viața culturală (asociațiile civile și ziarele)

Asociațiile, fundațiile și ziarele sunt cei mai importanți organizații sociale. S-au format mici comunități diferite domenii ale culturii, a științei și ai artei. Acestea au fost; societățile de lectură, corurile vocale, asociații pentru cultură și cercuri de citit. Aici erau locuri de întâlnire, unde citeau ziare făceau politică, sau loc de distracție pentru români.

Concluzii

În secolul al XIX-lea sunt patru factori hotărâtori în formarea naționalității românești. Biserica care susține comunitatea, a păstrat limba maternă și cultura națională. Școala confesională, care a educat elevii să fie om cult, care au devenit mai târziu intelectuali români. Conducerea satului care ia dat baza politică acestor activități. Asociațiile civile, corurile vocale, care organizat societatea din punct de vedere cultural. Aceste instituții prin activitatea lor, a sprijinit, a susținut și a dezvoltat limba, cultura și a păstrat conștiința națională la românii din aceste comunități românești.

METODE ACTIVE ÎN ÎNVĂȚAREA CENTRATĂ PE ELEV

Olteanu-Sturza Adelina

Școala Generală și Grădinița Română „Lucian Magdu”, Bătania

Gibbs (1992) dă o definiție utilă a învățării centrate pe elev. El afirmă că învățarea centrată pe elev “oferă elevilor o mai mare autonomie și un control sporit cu privire la disciplinele de studiu, la metodele de învățare și la ritmul de studiu” (pag. 23).

O consecință importantă a acestei definiții o reprezintă necesitatea ca elevii să își asume un înalt grad de responsabilitate în contextul învățării și să își aleagă în mod activ scopurile, precum și să își administreze învățarea. Ei nu se mai pot baza pe faptul că profesorul ori persoana care predă la clasă le va spune ce, cum, unde și când să gândească. Ei sunt cei care trebuie să înceapă să o facă.

Recomandarea pentru trecerea responsabilității de la profesor la elev este răspândită în pedagogia contemporană. Într-o prezentare succintă a caracteristicilor persoanelor care învață eficient, de la Harpe, Kulski și Radloff (1999) arată că o persoană care învață eficient:

- Are scopuri clare privitoare la ceea ce învață,
- Are o gamă largă de strategii de învățare și știe când să le utilizeze,
- Folosește resursele disponibile în mod eficace,
- Știe care îi sunt punctele forte și punctele slabe,
- Înțelege procesul de învățare,
- Își controlează sentimentele în manieră adecvată,
- Își asumă responsabilitatea pentru procesul lor de învățare și
- Își planifică, își monitorizează, își evaluează și își adaptează procesul de învățare (pag. 110).

O Principiile care stau la baza învățării eficiente centrate pe elev sunt:

- Accentul activității de învățare trebuie să fie pe persoana care învață și nu pe profesor.
- Recunoașterea faptului că procesul de predare în sensul tradițional al cuvântului nu este decât unul dintre instrumentele care pot fi utilizate pentru a-i ajuta pe elevi să învețe.
- Rolul profesorului este acela de a administra procesul de învățare al elevilor pe care îi are în grijă.
- Recunoașterea faptului că, în mare parte, procesul de învățare nu are loc în sala de clasă și nici când cadrul didactic este de față.

- Înțelegerea procesului de învățare nu trebuie să aparțină doar profesorului – ea trebuie împărtășită și elevilor.
- Profesorii trebuie să încurajeze și să faciliteze implicarea activă a elevilor în planificarea și administrarea propriului lor proces de învățare prin proiectarea structurată a oportunităților de învățare atât în sala de clasă, cât și în afara ei.
- Luați individual, elevii pot învăța în mod eficient în moduri foarte diferite.

Metodele interactive de grup sunt modalități moderne de stimulare a învățării și dezvoltării personale încă de la vârstele timpurii, sunt instrumente didactice care favorizează interschimbul de idei, de experiențe, de cunoștințe.

Interactivitatea presupune o învățare prin comunicare, prin colaborare, produce o confruntare de idei, opinii și argumente, creează situații de învățare centrate pe disponibilitatea și dorința de cooperare a copiilor, pe implicarea lor directă și activă, pe influența reciprocă din interiorul microgrupurilor și interacțiunea socială a membrilor unui grup.

Avantajele interacțiunii:

- ~ în condițiile îndeplinirii unor sarcini simple, activitatea de grup este stimulativă, generând un comportament contagios și o strădanie competitivă; în rezolvarea sarcinilor complexe, rezolvarea de probleme, obținerea soluției corecte e facilitată de emiterea de ipoteze multiple și variate; (D. Ausubel, 1981)
- ~ stimulează efortul și productivitatea individului;
- ~ este importantă pentru autodescoperirea propriilor capacități și limite, pentru autoevaluare; (D. Ausubel)
- ~ există o dinamică intergrupală cu influențe favorabile în planul personalității;
- ~ subiecții care lucrează în echipă sunt capabili să aplice și să sintetizeze
- ~ cunoștințele în moduri variate și complexe, învățând în același timp mai temeinic decât în cazul lucrului individual;
- ~ dezvoltă capacitățile elevilor de a lucra împreună - componentă importantă pentru viață și pentru activitatea lor profesională viitoare. (Johnson și Johnson, 1983);
- ~ dezvoltă inteligențele multiple, capacități specifice inteligenței lingvistice (ce implică sensibilitatea de a vorbi și de a scrie; include abilitatea de a folosi efectiv limba pentru a se exprima retoric, poetic și pentru a-și aminti informațiile), inteligenței logice-matematice (ce constă în capacitatea de a analiza logic problemele, de a realiza operații matematice și de a investiga științific sarcinile, de a face deducții), inteligența spațială (care se referă la capacitatea, potențialul de a recunoaște și a folosi modelele spațiului; capacitatea de a crea reprezentări nu doar vizuale), inteligența interpersonală (capacitatea de a înțelege intențiile, motivațiile, dorințele celorlalți, creând oportunități în munca colectivă), inteligența intrapersonală (capacitatea de autoînțelegere, autoapreciere corectă a propriilor sentimente, motivații, temeri), inteligența naturalistă (care face omul capabil să recunoască, să clasifice și să se inspire din mediul înconjurător),

inteligența morală (preocupată de reguli, comportament, atitudini) – Gardner H. – 1993;

- ~ stimulează și dezvoltă capacități cognitive complexe (gândirea divergentă, gândirea critică, gândirea laterală – capacitatea de a privi și a cerceta lucrurile în alt mod, de a relaxa controlul gândirii);
- ~ munca în grup permite împărțirea sarcinilor și responsabilităților în părți mult mai ușor de realizat;
- ~ timpul de soluționare a problemelor este de cele mai multe ori mai scurt în cazul lucrului în grup decât atunci când se încearcă găsirea rezolvărilor pe cont propriu;
- ~ cu o dirijare adecvată, învățarea prin cooperare dezvoltă și diversifică priceperile, capacitățile și deprinderile sociale ale elevilor;
- ~ interrelațiile dintre membrii grupului, emulația, sporește interesul pentru o temă sau o sarcină dată, motivând elevii pentru învățare;
- ~ lucrul în echipă oferă elevilor posibilitatea de a-și împărtăși părerile, experiența, ideile, strategiile personale de lucru, informațiile;
- ~ se reduce la minim fenomenul blocajului emoțional al creativității;
- ~ grupul dă un sentiment de încredere, de siguranță, antrenare reciprocă a membrilor ce duce la dispariția fricii de eșec și curajul de a-și asuma riscul;
- ~ interacțiunea colectivă are ca efect și “educarea stăpânirii de sine și a unui comportament tolerant față de opiniile celorlalți, înfrângerea subiectivismului și acceptarea gândirii colective” (Crenguța L. Oprea, 2000, p. 47)

Învățământul modern preconizează o metodologie axată pe acțiune, operatorie, deci pe promovarea metodelor interactive care să solicite mecanismele gândirii, ale inteligenței, ale imaginației și creativității. “Activ” este elevul care “depune efort de reflecție personală, interioară și abstractă, care întreprinde o acțiune mintală de căutare, de cercetare și redescoperire a adevărilor, de elaborarea a noilor cunoștințe. “Activismul exterior” vine deci să servească drept suport material “activismului interior”, psihic, mental, să devină un purtător al acestuia.” (Ioan Cerghit, 1997, p.73)

Structurile autoritare dintr-un grup sau piedicile împotriva comunicării pot foarte bine limita participarea activă a anumitor membrii la o acțiune coordonată.

Implementarea acestor instrumente didactice moderne presupune un cumul de calități și disponibilități din partea cadrului didactic: receptivitate la nou, adaptarea stilului didactic, mobilizare, dorință de autoperfecționare, gândire reflexivă și modernă, creativitate, inteligența de a accepta noul și o mare flexibilitate în concepții.

Învățământul preșcolar are un anumit specific, dacă ne gândim la vârsta celor ce-l urmează, ceea ce nu exclude utilizarea metodelor active-interactive. Din punctul meu de vedere, prin felul în care educatoarea solicită întrebări, prin felul în care organizează activitatea de formare și informare a copilului, prin accentul pe care-l pune pe dezvoltarea proceselor cognitive-aplicative, influențează comportamentul activ și creativ al copilului. Jocul de rol, experimentul, observația, jocul interactiv,

portofoliul, metoda proiectului, sunt câteva din metodele interactive ce se pot utiliza cu succes în grădiniță.

O învățare eficientă, durabilă, este aceea care are la bază participarea activă a elevului la descoperirea informațiilor, a sensului și utilității lor.

În lecțiile tradiționale, formele predominante de organizare a elevilor sunt cele frontale, când dascălul lucrează simultan cu întreaga clasă și toți elevii rezolvă aceeași sarcină de lucru.

În lecțiile centrate pe elev sunt dominante activitățile individuale și în grupuri mici. Pentru crearea unui cadru eficient de învățare este importantă echilibrarea instruirii frontale, individuale și grupale.

Dacă sunt dascăli care optează pentru predarea tradițională, aceasta se datorează faptului că le este teamă cel mai mult de zgomot, de pierderea controlului asupra clasei și au rețineri din cauza necunoașterii tehnicilor prin care pot determina pe elevi să lucreze eficient împreună. Desigur că primele încercări sunt nesigure sau constituie mici eșecuri, însă prin perseverență și printr-o analiză riguroasă a activității proprii și a elevilor, fiecare dascăl este capabil să schimbe mediul educațional în lecție. Schimbarea este un proces de durată, desfășurat în pași mici. În fiecare lecție se introduce un element nou (tehnică, strategie, formă de organizare), iar după evaluarea rezultatelor se renunță la anumite aspecte și se aplică altele. Fiecare lecție devine un mic experiment didactic prin care se confirmă sau se infirmă diferitele ipoteze de lucru pe care a fost fundamentată cercetarea.

Punctele forte ale activității organizate în grupuri mici sunt:

- ~ dezvoltarea abilităților de comunicare;
- ~ creșterea gradului de implicare în activitate;
- ~ creșterea responsabilității elevului față de propria învățare, dar și față de grup;
- ~ creșterea eficienței învățării;
- ~ dezvoltarea abilității de cooperare;
- ~ dezvoltarea identității personale;
- ~ schimbarea atitudinii față de mediul educațional școlar.

Desigur, organizarea activității în grupuri mici are unele puncte slabe:

- ~ slab control asupra cantității și calității învățării;
- ~ cantitate mică și calitate incertă a cunoștințelor dobândite de elevi.

Valențele formativ-educative care recomandă aceste metode interactive ca practici de succes atât pentru învățare cât și pentru evaluare, sunt următoarele:

- ~ stimulează implicarea activă în sarcină a elevilor, aceștia fiind mai conștienți de responsabilitatea ce și-o asumă;
- ~ exersează capacitățile de analiză și de luare a deciziilor oportune la momentul potrivit, stimulând inițiativa tuturor elevilor implicați în sarcină;
- ~ asigură o mai bună punere în practică a cunoștințelor, exersarea priceperilor și capacităților în variate contexte și situații;
- ~ asigură o mai bună clarificare conceptual și o integrare ușoară a cunoștințelor asimilate în sistemul noțional, devenind astfel operaționale;

- ~ unele dintre ele, cum ar fi portofoliul, oferă o perspectivă de ansamblu asupra activității elevului pe o perioadă mai lungă de timp, depășind neajunsurile altor metode tradiționale de evaluare cu caracter de sondaj și materie și între elevi;
- ~ asigură un demers interactiv al actului de predare-învățare-evaluare, adaptat nevoilor de individualizare a sarcinilor de lucru pentru fiecare elev, valorificând și stimulând potențialul creativ și originalitatea acestuia;
- ~ descurajează practicile de speculare sau de învățare doar pentru notă;

Vorbind despre necesitatea inovării în domeniul metodologiei didactice și a căutării de noi variante pentru a spori eficiența activității instructiv-educative din școală, prin directa implicarea a elevului și mobilizarea efortului său cognitiv, profesorul Ioan Cerghit afirmă: *„Pedagogia modernă nu caută să impună nici un fel de rețetar rigid, dimpotrivă, consideră că fixitatea metodelor, conservatorismul educatorilor, rutina excesivă, indiferența etc. aduc mari prejudicii efortului actual de ridicare a învățământului pe noi trepte; ea nu se opune în nici un fel inițiativei și originalității individuale sau colective de regândire și reconsiderare în spirit creator a oricăror aspecte care privesc perfecționarea și modernizarea metodologiei învățământului de toate gradele. În fond creația, în materie de metodologie, înseamnă o neconținută căutare, reînnoire și îmbunătățire a condițiilor de muncă în instituțiile școlare.”* (1997, p. 44)

În continuare sunt prezentate câteva din noile metode și tehnici interactive de grup, menite să contribuie la diversificarea metodologiei didactice existente, înscriindu-se în domeniul căutărilor și preocupărilor creative de sporire a eficienței muncii educatorului cu discipolii săi.

Exemplele se referă la o mică parte din numărul mare și divers al acestor instrumente didactice, care te ajută să rezolvi rapid, plăcut și atractiv problemele metodologice și să-ți organizezi cât mai creativ și personalizat actul didactic.

Predarea – învățarea reciprocă

Alfabetizare: „Describe imaginea de iarnă”

Formarea grupurilor: se formează 4 grupuri, prin numărare de la 1 la 4.

Împărțirea rolurilor: Copiii care au numărul 1 vor fi REZUMATORII, cei cu numărul 2, ÎNTREBĂTORII, cei cu 3, CLARIFICATORII iar cei cu numărul 4 vor avea rol de PREZICĂTORI.

Materiale necesare: ecusoane cu simbolurile R, C, ?, P, palete cu întrebările- Ce? Cine? Când? Cum? De ce? Din ce cauză?, coronițe pentru liderii grupurilor, imagine adecvată teme;

Sarcinile fiecărui grup:

1. REZUMATORII vor descrie imaginea așa cum o văd ei, vor identifica elemente de loc, timp, personaje, vor spune tot ce văd, în propoziții clare, succinte, la obiect.

Împreună decid ce idei vor expune celorlalți.

Exemplu: „E iarnă. Trei copii, ajutați de un cățeluș, fac un om de zăpadă în curtea casei lor. Copiii sunt bucuroși. Ei sunt îmbrăcați cu haine groase pentru că e frig”

2. ÎNTREBĂTORII formulează și adresează întrebări celorlalți copii, referitoare la imagine.

Întrebările vizează aspectele relevante ale imaginii: loc, timp, mod de desfășurare și acțiune.

Exemple: -În ce anotimp se petrece acțiunea? Ce fac copiii? Unde se află aceștia? Cine îi ajută? Cum se simt copiii? De ce? Câți copii sunt în curtea casei? Cu ce sunt îmbrăcați? De ce? Ce se vede în partea dreaptă a tabloului? Dar în stânga?

Celelalte grupuri găsesc răspuns la întrebări. Întrebătorii analizează / confirmă sau infirmă răspunsurile primite, le completează, pot da explicații suplimentare.

3. CLARIFICATORII explică acțiunile copiilor, fac precizări cu privire la anotimp, loc de acțiune, starea afectivă a copiilor, relația cu câinele, modul de construire a omului de zăpadă, așezarea casei, ce se află în preajma casei, găsesc răspunsuri pentru întrebările lansate, lămuresc, dau explicații suplimentare, clarifică sensul/înțelesul unor cuvinte.
4. PREZICĂTORII analizează imaginea și răspunsurile / ideile / opiniile exprimate până acum și fac predicții cu privire la ce se va întâmpla în continuare, găsesc alte finaluri pentru acțiunile din imagine, pot propune cele mai neașteptate, năstrușnice, originale idei, finaluri, rezolvări.

Prezicătorii pun întrebări de genul: „Ce s-ar întâmpla dacă...? Ce ar fi dacă...? Ce se va întâmpla? Ce vor face copiii?

Exemple: „Copiii termină omul de zăpadă și fac o horă în jurul lui”, „Pentru că e frig, mama îi cheamă să bea un ceai cald și să-și schimbe hainele.”, „După ce termină construcția, se bulgărește cu zăpadă sau se joacă cu cățelul”, „Începe brusc să ningă tare și intră în casă”.

Beneficiile metodei:

- ~ Copiii învață unii de la ceilalți;
- ~ Comunică, relaționează, cooperează în grup;
- ~ Învăță să respecte opiniile altora;
- ~ Învăță să formuleze și să adreseze întrebări;
- ~ Se exersează gândirea, imaginația, creativitatea și vorbirea copiilor;
- ~ Învăță să-și exprime părerile, opiniile, ideile cu privire la un fapt, la o întâmplare;
- ~ Copiii interpretează roluri, discută, explică, rezumă, argumentează, se implică, ascultă, susțin o idee, expun o părere, o opinie.

Ciorchinele

Tema: „Toamna”

Sarcina de lucru (se adresează frontal): „Găsiți cât mai multe idei, cuvinte și imagini despre anotimpul toamna. Alegeți imaginile care se potrivesc anotimpului și așezați-le în jurul cuvântului scris pe panou”

Materiale: un panou mare pe care s-a scris cuvântul TOAMNA. Lângă cuvânt se poate lipi o imagine de toamnă sugestivă. Se pun la dispoziția copiilor jetoane, imagini de toamnă, decupaje, texte literare - poezii, ghicitori, cântece de toamnă, decupaje din reviste, albume, fotografii.

Aceștia pot primi buline mari în culorile toamnei: galben, verde, portocaliu, maro pe care vor lipi imagini adecvate sarcinii, iar educatoarea va scrie cuvintele alese de copii despre toamnă.

După ce se vor epuiza toate ideile, toate cunoștințele copiilor despre toamnă, educatoarea împreună cu aceștia va uni cuvintele și imaginile, stabilind legăturile, conexiunile dintre ele, explicând aceste conexiuni. Se citește și se analizează fiecare idee emisă de copii, se discută, se fac comparații, se emit păreri, opinii despre anotimp, se repetă poezii, cântece adecvate.

La sfârșitul activității, educatoarea face sinteza finală, structurează ciorchinele, grupând logic informațiile, ideile, cunoștințele copiilor. Poate face completări, poate aduce corecturi.

Beneficiile metodei:

- ~ Se poate combina cu alte metode și procedee;
- ~ Poate fi introdusă în diferite etape ale unei activități;
- ~ Este foarte potrivită în cadrul unui proiect tematic pentru reactualizarea și sintetizarea cunoștințelor copiilor despre un subiect, precum și o ordonare a informațiilor;
- ~ Permite completarea cunoștințelor cu altele noi despre o anumită temă;
- ~ *Copiii gândesc, răspund la întrebări, cooperează, comunică, fac asocieri, fac conexiuni, argumentează, completează;
- ~ Metoda stimulează și încurajează contribuția personală;
- ~ *Educatoarea solicită informații, idei, răspunsuri, sintetizează, concluzionează, formulează întrebări, monitorizează și evaluează.

Bibliografie

- Breben S., Gongea E., Ruiu G., Fulga M.(2002), „Metode interactive de grup”, Editura Arves
- Candy, P.C., Crebert, G. & O'Leary, J. (1994), ”Dezvoltarea învățării continue prin intermediul învățământului universitar”, Raportul nr. 28 al Comisiei NBEET, Canberra: Casa de editură guvernamentală din Australia
- Cerghit, Ioan (2006), „Metode de învățământ”, Iași, Editura Polirom

- Dulamă, Maria, Eliza(2002), „Modele, strategii și tehnici didactice activizante”, Editura Clusium
- Gibbs, G. (1992). ”Evaluarea mai multor elevi”, Oxford: Universitatea Oxford Brookes
- Goldstein IL (1993), ”Instruirea în organizații” (ediția a treia), Brooks/Cole
- Harpe, B., Kulski, M. și Radloff, A. (1999), ”Cum se documentează cel mai bine calitatea actului predării și modul cum învață elevii noștri?” în K. Martin, N. Stanley și N. Davison (Eds), ”Predarea disciplinelor / Învățarea în context”, 108-113, Lucrările celui de al 8-lea Forum anual de predare învățare, Universitatea Western Australia, februarie 1999. Perth: UWA

ARMONIA CONTRARIILOR, ROLUL DASCĂLULUI ÎN FORMAREA PERSONALITĂȚII COPILULUI, ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI INTERCULTURALE

Prof. Mihaela Putin, Phd drd.

Școala Generală și Grădinița Română „Lucian Magdu”, Bătania

Motto:

„Se spune că la un restaurant turc din Paris stătea scris următorul afiș:

Dumnezeul tău este evreu.

Mașina pe care o ai este japoneză.

Pizza este italiană, iar couscous-ul este algerian.

Democrația pe care o practici este grecească.

Cafeaua ta este braziliană.

Ceasul ții este elvețian.

Cămașa este indiană.

Radioul tău este coreean.

Vacanțele tale sunt turcești, tunisiene sau marocane.

Cifrele tale sunt arabe

Scriptura ții este latină, și... ți reproșezi vecinului tău că este străin

Educația interculturală în cadrul multiculturalismului”

Multiculturalismul nu este adversarul universalismului european, ci o altă față a lui. Pluralismul cultural european este produsul unei istorii lungi și continue, care implică acceptabilitatea altuia, toleranța, coexistența plurală, dar cu șansa afirmării pozițiilor proprii. Există o identitate culturală europeană și aceasta este constituită din istoria și experiența comună, existente în miile de ani (Imperiul Roman, Creștinismul, Iluminismul, Industrializarea) (Wintle, 1996, p.24). Acest pluralism spiritual se explică prin anumite elemente fundamentale ale culturii: curente religioase, care au fost întotdeauna transnaționale, gândirea științifică, ce a circulat liberă din zorii epocii moderne, modelele și curente artistice, ideologiile, tehnicile de producție (vezi Văideanu, 1993).

Educația în perspectiva deschiderii către valori multiple vizează mai buna inserție a individului într-o lume spirituală polimorfă și dinamică. Acest demers formativ vine în întâmpinarea atât a dezideratelor individualității, prin valorizarea unor trăsături particulare, unice, ce merită a fi recunoscute sau amplificate, cât și în profitul societății, asigurându-i un anumit grad de coerență, solidaritate și funcționalitate. Solidaritatea comunitară este potențată prin felul cum se gestionează reproducerea marilor simboluri în interiorul spațiului cultural respectiv, dar și prin modul cum este reglată deschiderea spre alte formațiuni socio-culturale.

Cultura este mare nu numai prin ea însăși, ci și prin "metabolismul" creșterii și transformării ei, prin felul în care permite deschideri spre accente din exterior. Se concretizează cu acest prilej o dinamică specifică dintre închidere și deschidere, o relație care generează sporirea culturală. Acest raport dintre general și particular, dintre continuu și discontinuu, dintre asumare și negare trebuie actualizat, într-un mod specific, și la nivel școlar. Experimentarea diferenței trebuie să înceapă încă de pe băncile școlii și va continua întreaga viață.

Obiectivul principal al educației interculturale este pregătirea persoanelor pentru a percepe, accepta, respecta și a experimenta alteritatea. Scopul îl reprezintă netezirea terenului întâlnirii cu celălalt. A face educație interculturală presupune ca însuși procesul educațional să se realizeze într-un mediu interacțional, prin punerea alături, față în față, a purtătorilor unor expresii culturale diferite. Alteritatea trebuie să devină un motiv de bucurie, o ocazie de întărire a sentimentului viețuirii laolaltă, o dorință a unei simțiri comune și conlucrări binevenite. *Altul* este un prilej de descoperire și conștientizare a realei identități. Căci, în căutarea celui alt, ne descoperim pe noi înșine, ne dăm seama de ceea ce suntem, ce sperăm, ce merităm. Frumusețea existențială ne este dată de celălalt, de miracolul ieșirii din sine, de proiectarea în altul, de iubirea celui apropiat - ca și a celui îndepărtat.

Educația interculturală privilegiază interacțiunea și dialogul, curajul de a ieși din sine și dorința de proiecție în celălalt. O educație concepută în perspectiva interculturală va da o nouă semnificație relațiilor dintre școală și alte spații educative; ea va trece dincolo de zidurile școlii, prelungindu-se și implicându-se în activitățile informale, în viața de zi cu zi.

Noul este descifrat însă prin intermediul instrumentelor culturale vechi. Niciodată individul nu va putea renunța la schemele culturale achiziționate mai demult.

Comunicarea interculturală pune față în față două **tendințe oarecum contradictorii**: stabilitate și schimbare. Adaptarea constituie în sine o mișcare contradictorie. Ea presupune deschidere asupra mediului, dar și o receptare a unor stimuli așa cum sunt ei la un moment dat printr-o necesară dar dificilă acomodare.

Interculturarea este acel ansamblu de procese prin care indivizii sau grupurile interacționează, ele aparținând la două sau mai multe ansambluri ce reclamă culturi diferite sau se pot raporta la culturi distincte (Clanet, 1993, p. 70).

P. Tap definește identitatea culturală ca un sistem dinamic de sentimente axiologice și de reprezentări prin care actorul social, individual sau colectiv, își orientează conduitele sale, își construiește istoria, caută să-și rezolve contradicțiile prin relaționarea la alți actori sociali, fără de care nu se poate defini și percepe satisfăcător.

Suntem caracterizați ca fiind o constelație unică de fapte biografice (Malewska - Peyre, 1987). Acest proces conduce la particularizarea și personalizarea faptelor de cultură. Identitatea noastră socială se structurează prin apartenența la un grup și este în mod evident foarte importantă în formarea identității personale. Experiențele noi,

modificarea reprezentărilor, adeziunea la noi valori și racordarea la un spațiu și timp determinate pun în discuție stabilitatea și coerența identității pe care o avem.

Recompunerea entităților naționale în ansamblul european

Viitorul spațiu european trebuie înțeles ca un loc al confruntării fructuoase dintre mai multe coduri culturale diferite, care poate avea efecte disfuncționale, cel puțin în anumite momente, dacă nu va fi inteligent gestionat.

Apartenențele prime trebuie să fie permeabile și deschise, iar identitatea se va reface permanent în funcție de circumstanțe. Fiecare dintre noi va fi o unitate plurală, care se va reface permanent, sub imperiul vectorilor socio-culturali în permanentă mișcare. Desigur, fiecare persoană va dispune de o unitate înglobantă, inițială care va supraordona permanent noi elemente spirituale.

Se știe că societatea actuală impune noi tipuri de organizări, de asocieri și de conexiuni ale activităților de producție. O structură de producție a devenit o formă transcomunitară, transnațională și transculturală de realizare a schimburilor. Reorganizarea forței de muncă și integrarea ei într-o economie globală îngăduie și obligă punerea în act a noi competențe relaționale între oameni. Economii devin competitive și în măsura în care actorii lor știu să se raporteze la alții. Locurile în care se muncește devin spații privilegiate de învățare interculturală și intercomunitară.

Funcțiile școlii în educația interculturală

Spre sfârșitul anilor 70, școala a fost pusă în fața unei mari sfidări: aceea a deschiderii către pluralitatea culturală. Imigrarea masivă în țările occidentale a deschis problema posibilității și căilor școlarizării copiilor nou sosiți în aceste țări. Școala se va centra nu numai spre imigranți, ci spre întreaga societate, pentru schimbarea unor repere mentale și de acțiune. Școala a trebuit să facă față eterogenității lingvistice și culturale a grupurilor școlare ivite din urma imigrării. Prima sa gesticulație a fost aceea de a elimina diversitatea, de a considera pluralismul ca ceva rău. „A învăța recunoașterea diversității codurilor culturale diferite, a ști să comunici într-un context intercultural, a lua cunoștință de propria identitate culturală, a fi capabil de a trece dincolo de stereotipuri și prejudecăți, de a cunoaște mai bine instituțiile, caracteristicile sociale, formele de viață din diverse țări europene, acestea ar putea să fie obiectivele unei practici interculturale largite în educație” (Lipiansky, 1999, p.15).

Perspectiva inițială de desconsiderare culturală s-a schimbat. Diversitatea culturală nu mai este un prejudiciu, ci o realitate ce trebuie fructificată în mediul școlar. Optica se schimbă și ea: fiecare copil are dreptul, individual, să-și cultive limba, tradițiile, obiceiurile. Profesorii nu se mai raportează la culturi abstracte, dezincarnate sau folclorizate, ci la culturi vii, manifeste la nivelul claselor școlare, puse acum în relație cu modelul cultural dominant.

Școala, ca principal instrument de socializare, devine locul unei armonizări culturale ce o devansează pe cea socială. Gestionarea cât mai operativă și timpurie a diferențelor obligă cu necesitate la întronarea unui model educativ care să favorizeze întâlnirea și cooperarea între mai mulți parteneri.

Antonio Perotti (1993, pp.37-39) identifică **trei niveluri de restructurare interculturală a funcțiilor școlii**.

Nivelul de transmitere a cunoștințelor

1. revizuirea modului de abordare la istorie și geografie, prin poziționări mai puțin etnocentrice, prin critica prejudecăților, deschidere internațională, relevarea interdependențelor;
2. dezvoltarea învățământului primar și secundar în limbile minorităților, mai ales în regiunile transfrontaliere;
3. extinderea unor abordări disciplinare, care au în vedere procesele formării identităților individuale sau colective (mai ales prin filosofie sau antropologie culturală);
4. cunoașterea evoluției tehnologice, mai ales în materie de media (funcționare, implicații și reverberații umane etc.);
5. cunoașterea și respectarea drepturilor fundamentale ale omului.
6. *Nivelul capacităților sau aptitudinilor dezvoltate:*
7. formarea aptitudinii de a comunica și a intra în relații interpersonale, intercomunitare, de a intra în raport cu alteritatea;
8. întărirea spiritului critic față de identitatea proprie, raționalizarea propriului univers relațional, evitarea integrismului și perfectarea dinamicii particular-universal;
9. dezvoltarea aptitudinilor de lecturare corectă a imagisticului și discursului mediatic actual.

Nivelul modelelor educative

1. impunerea unui sistem educațional cooperativ, în care toate componentele spirituale ale comunității să se reunească;
2. crearea premiselor egalității șanselor pentru indivizi și comunități, prin strategii și politici coerente;
3. revizuirea conceptului de laicitate și crearea premiselor pentru valorizarea referințelor religioase ale școlarilor;
4. deschiderea către internaționalizarea informațiilor provenite dinspre diferite civilizații, trecute sau prezente.
5. Dacă vrem să construim o lume viabilă, n-avem decât o singură alternativă: să trecem de la o logică mono la o **logică a lui inter** (Rey, 1996, pp.47-48).

A accepta alteritatea și interdependența, a crea condițiile exprimării personalității altuia, a pune bazele unui comportament solidar, acestea reprezintă o nouă “revoluție copernicană” pe care educația, la acest început de mileniu, este chemată să o realizeze.

Educația desfășurată într-o perspectivă inter ar cuprinde

1. promovarea unor politici educative și legislative bazate pe reglementări școlare deschise, permissive;
2. coordonarea funcțională a diferitelor instituții cu finalități educative;
3. reconvertirea interculturală a materiilor de predat și a programelor școlare;
4. regândirea organizării școlare (recrutarea și repartizarea elevilor, structurarea orarelor, a anului școlar, a modalităților de desfășurare a activităților etc.);
5. îmbunătățirea climatului relațional din clasă și din școală;
6. impunerea unor priorități educative realiste;
7. dimensionarea unor criterii pertinente de evaluare a competențelor și comportamentelor;
8. accentuarea importanței activităților perișcolare;
9. formarea formatorilor într-o perspectivă interculturală;
10. perfectarea tuturor relațiilor internaționale.

“Cine spune intercultural spune în mod necesar, plecând de la sensul plinar al prefixului inter: interacțiune, schimb, deschidere, reciprocitate, solidaritate obiectivă. Spune, de asemenea, dând deplinul sens termenului cultură: recunoașterea valorilor, a modurilor de viață, a reprezentărilor simbolice la care se raportează ființele umane, indivizi sau societăți, în interacțiunea lor cu altul și în înțelegerea lumii, recunoașterea importanței lor, recunoașterea interacțiunilor care intervin simultan între multiplele registre ale aceleiași culturi și între diferite culturi” (Micheline Rey, 1984, p.13).

Hannoun (1987) identifică două seturi de obiective care îngăduie specificări, materializate în **conduite interculturale concrete** precum.

Deschiderea spre altul, spre străin, spre neobișnuit. Această deschidere este dificilă, pentru că ne obligă să ne interogăm încrederea în noi, propria noastră viziune despre lume. Dar această interogativitate constituie un prealabil indispensabil pentru capacitatea de a trăi experiențe noi.

Aptitudinea de a percepe ceea ce ne este străin. Avem obiceiul de a aranja ceea ce este străin după grile de lectură ce ne sunt proprii, de a nu percepe pe altul decât prin modul obișnuit de a simți sau gândi.

Acceptarea celui alt ca fiind altul. În întâlnirea cu alteritatea, avem obiceiul de a-l interpreta pe altul ca fiind similar sau identic, fie de a-l percepe ca pe un dușman și a ne îndepărta de el.

Trăirea situațiilor ambigue, ambivalente. Situațiile ambivalente ne derutează. Nu dorim ambiguitate. Ea ne provoacă frică. Aceste trăiri pot constitui preambulul pentru acceptarea diferitului.

Aptitudinea favorabilă de a experimenta. În linie generală, noi pretindem rețete, reguli bine fixate. Doar așa ne simțim în siguranță. Este posibil să ne apropiem de altul având curajul de a experimenta, explorând moduri existențiale diferite.

Alungarea fricii față de altul. Sentimentul de xenofobie face parte din zestrea cea mai veche pe care istoria ne-a transmis-o. Această frică trebuie să dispară pentru a-l primi pe celălalt.

Capacitatea de a pune în chestiune propriile norme. Privirea spre altul este determinată de sistemul referențial socio-cultural care ne fasonează comportamentul. Cu cât ne dovedim a fi mai incapabili să ne recunoaștem relativitatea propriului sistem de referință, cu atât rămânem orbi sau insensibili față de ceilalți.

Neacceptarea utopiei “discursului comunicațional egalitar”. În caz de divergențe de interese, nu trebuie să cedăm principiului după care cel mai tare își pune puterea la încercare, în fața celui mai slab. Dimpotrivă, trebuie continuată discuția până când cele două părți se regăsesc pe un proiect comun.

Aptitudinea de a asuma conflicte. Există două tipuri de conduite în cazul divergențelor de interese: una de a refuza să vezi realitatea, punând-o între paranteze, alta de a transforma divergența în ostilitate. Conflictele trebuie asumate cu calm și rezolvate într-o manieră productivă.

Capacitatea de a recunoaște și a relativiza propriile repere etno și socio-centriste. Asta nu înseamnă să-ți renegi propriile tradiții, ci să nu le transformi în ceva absolut.

Performanța de a cuceri identități mai largi, de a dezvolta o loialitate de tip nou. Nu trebuie renunțat la identitatea noastră (de român, maghiar, țigan etc.), dar trebuie să accedem la alte tipuri de identități mai înglobante, precum cea de european, cetățean al lumii etc.

Formarea cadrelor didactice ca facilitatori culturali

Formarea cadrelor didactice trebuie realizată nu numai în perspectivă disciplinară sau psihopedagogică, ci și în perspectiva unei munci sociale, a unei angajări ca facilitatori culturali, ca actori sociali, ca cetățeni. A fi un bun profesor presupune să depășești ca pregătire problemele clasei sau școlii, să știi să gestionezi situații ce transcend spațiul școlar. Înțelegerea și manevrarea unor fenomene socio-culturale constituie bune premise pentru formatorul intercultural. Nu înseamnă că trebuie să facem din toți profesorii psihologi, sociologi sau antropologi culturali, ci să propensăm o coerentă pregătire și în direcția socială. Nu poți face educație de tip intercultural, dacă nu ai

competența de a conecta sau corela simboluri culturale diferite sau dacă nu cunoști mizele diferitelor formațiuni culturale ale spațiului în care îți desfășori activitatea.

Profesorii implicați în educația interculturală ar trebui să fie atenți la următoarele **îndatoriri** (cf. Rey, 1999, p.186):

- ~ de a asigura o gestionare democratică a clasei sau școlii, pentru a permite fiecăruia posibilitatea de a se exprima, de a dezbate, de a ține cont de altul, de a-și asuma responsabilități;
- ~ de a da, rând pe rând, fiecărui elev șansa de a experimenta diferite roluri, inclusiv cel de animator sau lider, de a lua cunoștință de diferite forme de conducere, de a percepe și a analiza relațiile de putere din grup, instituție sau societate, de a depista abuzurile și a lua act de ele;
- ~ de a veghea la locul acordat în școală limbilor, culturilor, convingerilor etice sau religioase, competențelor diferite ale elevilor; spre ce percepții sau atitudini conduc acestea, de egalitate sau de marginalizare;
- ~ de a supraveghea la calitatea interacțiunilor dintre elevi; se știe că elevii participă din ce în ce mai mult la interacțiuni, iar gradul de participare depinde de prestigiul pe care-l au în grup; prestigiul lor depinde, între altele, de situația socio-economică, de etnie, limbă, competențe fizice, rezultate școlare; organizarea unui învățământ care să suscite învățarea cooperativă ar asigura o exercitare optimă a prestigiului și ar conduce la reducerea inegalităților instituite în școală;
- ~ de a stăpâni fenomenele de violență; tinerii care au tendințe autoritare trebuie tratați cu înțelegere și puși în situația de a colabora în diferite împrejurări cu cei către care își îndreaptă ura sau violența;
- ~ față de persoanele cu nevoi speciale, e nevoie de o înțelegere suplimentară pentru a-i integra și a-i pune alături de cei normali; nu e vorba de a realiza o pseudo-egalitate, ci de a permite fiecăruia să se manifeste cu demnitate în solidaritate;
- ~ de a asigura deschiderea grupului spre exterior și a favoriza o atitudine de empatie cu membrii altor grupuri, mai apropiați sau mai îndepărtați;
- ~ de a extinde colaborarea dintre educatori cu părinții elevilor sau cu lucrătorii sociali, cu medici sau infirmieri.

Viitorul profesor trebuie să dea dovadă de *o competență deosebită în plan comunicativ*. Comunicarea interculturală, în calitate de competență a formatorului, trebuie avută în vedere cu prioritate. Iată câteva **focalizări ale atenției cadrului didactic**:

- ~ procesele afective și sociocognitive față de alteritate: frică, îngrijorare, teamă, curiozitate, atragere, categorizare, atribuire, etnocentrism etc.;
- ~ relațiile ierarhice implicite ori explicite ce se instaurează între grupuri și impactul lor asupra comunicării;
- ~ fundamentele culturale ale personalității: raportul față de timp și spațiu, sistemul de valori și de credințe, modul de a simți și gândi, tipuri de comportament, adică întreg habitus-ul pe care fiecare individ îl realizează prin socializare în mediul cultural determinat;

- ~ strategiile identitare pe care participanții le pun în practică pentru a se apăra împotriva destabilizării, pentru a-și afirma propria identitate, pentru a se integra în grup, pentru a-și face o imagine pozitivă, pentru a se diferenția, pentru a se individualiza. Cu alte cuvinte, strategiile interactive pe care participanții la stagii de formare le pun în practică pentru a comunica sau pentru a evita comunicarea cu altul.

Factori ai dezvoltării personalității în mediul intercultural

Allport (1975) definește **personalitatea** ca fiind „organizarea dinamică, în cadrul individului, a acelor sisteme psihofizice care determină gândirea și comportamentul său caracteristic”.

Deși o persoană se dezvoltă, se transformă, ea își păstrează identitatea sa psihică. Ființa umană are conștiința existenței sale, sentimentul continuității și identității personale, în ciuda transformărilor pe care le suferă de-a lungul întregii vieți. Acest lucru dovedește că personalitatea are o anumită structură, care însă, poate fi modelată pe parcursul vieții.

Referitor la identificarea factorilor implicați în dezvoltarea umană, sunt discutați ca factori ai ontogenezei:

- ~ **ereditatea** – unicitate biologică, trăsături instinctive; temperamentul, aptitudinile, emotivitatea, patologia psihică;
- ~ **mediul** - totalitatea elementelor cu care individul interacționează, direct sau indirect, pe parcursul dezvoltării sale; inclusiv dacă se joacă în casă sau afară, natura, materialul jucăriilor, partenerii de joacă; copilul american acordă cel mai mult timp studiului, cel din Japonia – jocului, cel din Kenia – muncii, iar cel din India – interacțiunilor sociale. (Brill, Lehalle, 1998)
- ~ **educația** - reprezintă activitatea specializată, specific umană, care mijlocește și diversifică raportul dintre om și mediul său, favorizând dezvoltarea omului prin intermediul societății și a societății prin intermediul omului; Educația face medierea între ceea ce s-ar putea (ereditatea) și ceea ce se oferă (mediul). Dezvoltarea apare doar dacă se menține un optim între ceea ce poate, vrea, știe individul la un moment dat și ceea ce i se oferă.

Ca o concluzie, putem spune că viitorul aparține națiunilor care vor reuși să-și potrivească nuanțele individuale în policromia hărții mondiale.

Bibliografie selectivă

- ALLPORT, Gordon, *The Nature of Personality: Selected Papers*, Westport, CN : Greenwood Press, 1975
- BRILL B. & LEHALLE H., *Le développement psychologique est-il universel? Approches interculturelles, Le psychologue*, PUF, 1998

- CLANET, Claude, *L'interculturel: introduction aux approches interculturelles en education et en sciences humaines*, Presse Universitaire du Miral, Toulouse, 1993.
- CUCOS, Constantin., *Pedagogie*, Ed. Polirom, Iași, 1996
- HANNOUN, Hubert, *Les Ghetto de l'école. Pour une éducation interculturelle*, Les Edition ESF, Paris, 1987
- LIPIANSKY, Edmond Marc, în J. Demorgon, E. M. Lipiansky (coord.), *L'école confrontée à la diversité culturelle*, în *Guide de l'interculturel en formation*, Tetz, Paris, 1999
- MALEWSKA - PEYRE, H., *La notion d'identité et les stratégies identitaires*, în: *Les amis de Sèvres*, mars, 1987
- PEROTTI, Antonio, *Rôle et projet de l'école dans les sociétés pluriculturelles d'Europe*, în *Education et pédagogie*, Revue du Centre International d'Etudes Pédagogiques, nr.19, 1993
- REY, Micheline *Les dimensions d'une pédagogie interculturelle*, în *Une pédagogie interculturelle*, Berne, 1984
- REY, Micheline, *De la logica "mono" la logica de tip "inter". Piste pentru o educație interculturală și solidară*, în *Educația interculturală. Experiențe, politici, strategii*, Ed. Polirom, Iași, 1999
- REY, Micheline, *D'une logique mono à une logique de l'inter. Pistes pour une éducation interculturelle et solidaire*, Cahier no 79, FPSE, Section des Sciences de l'Education, Université de Geneve, 1996
- TAP, Pierre, *Identités collectives et changement sociaux*, Privat, Paris, 1986.
- VAIDEANU, George, *Education pour et par la valeur ou l'éducation axiologique*, Analele științifice ale Universității „Al. I. Cuza”, Iași, seria Psihologie - Pédagogie, tom 2, 1993
- WINTLE, Michael (edited by), *Culture and Identity in Europe*, Avebury, Singapore, Sydney, 1996

INFLUENȚELE PSIHOLOGICE ȘI ROLUL LOR ÎN ADAPTAREA ȘCOLARĂ A COPILULUI

Drd. Olteanu Lucián Liviusz

Universitatea „Sfântul Ștefan” Facultatea Pedagogie, Szarvas
Școala Generală și Grădinița Română „Lucian Magdu”, Bățania

Pregătirea copilului pentru școală trebuie să înceapă încă din familie, de la o vârstă fragedă, dacă ne dorim ca viitorul școlar să reușească să se integreze cu succes în noul mediu social.

În primul rând trebuie să înțelegem ce înseamnă *adaptarea*. O primă definiție a acesteia ar fi potrivirea unei persoane cu mediul social. *Adaptarea socială* este procesul prin care o persoană sau un grup devine capabil să trăiască într-un nou mediu social, ajustându-și comportamentul după cerințele mediului. Adaptarea se produce în raport cu un mediu nou, schimbat, iar indicatorul reușitei este faptul că subiectul se simte ca „acasă”, iar pentru ceilalți nu mai este un străin.

Noul mediu cu care se întâlnește copilul pentru prima dată la vârsta de 6 ani este foarte diferit de cel obișnuit și familiar pentru el, mediu care nu este creat pentru joacă și afectivitate, ci mai mult pentru muncă, organizare și dezvoltare intelectuală. În această perioadă se modifică brusc regimul de muncă al copilului. El trebuie să fie pregătit timpuriu de către părinți și educatoare pentru această situație schimbată, ținându-se cont de capacitățile și abilitățile sale.

Adaptarea este influențată de mai multe aspecte importante, dintre acestea aș dori să accentuez trei: etapele dezvoltării psihice a copilului; rolul instituțiilor de învățământ și implicit rolul educatoarelor/învățătorilor; iar al treilea aspect cardinal fiind cel al părinților.

Perioada preșcolară este una din perioadele de intensă dezvoltare psihică. Presiunea structurilor social - culturale, absorbția copilului în instituțiile preșcolare solicită toate posibilitățile lui de adaptare. Diferențele de cerințe din grădiniță și din familie solicită la rândul lor o mai mare varietate de conduite. Ca atare, contradicțiile dintre solicitările externe și posibilitățile interne devin mai active. Aceste forme de contradicții constituie puncte de plecare pentru dezvoltarea explozivă a comportamentelor, a conduitelor sociale diferențiate, a câștigării de modalități diverse de activități, a dobândirii de abilități înscrise în programele grădinițelor. Comunicativitatea și sociabilitatea copilului cresc în aceste condiții.

Este foarte interesant și este necesar să discutăm de o perioadă – cea a preșcolarului mare (5-6/7ani) care manifestă în ansamblu o mai mare forță, agilitate, inteligență, reticență în situații ușor penibile. Câmpul atenției este dominat de o înțelegere mai profundă a situațiilor.

Există și în perioada preșcolară mare o oarecare opoziție față de adulți, opoziție ce se manifestă spontan ca atare, urmată de dorințe vădite de reconciliere. La unii copii, atitudinile opozante sunt oprite în comportament, dar alimentate subconștient. Se manifestă în conduitele alimentare (anorexie) și pun în evidență susceptibilități nesatisfăcute – o stare mai tensională dintre dorințele de autonomie și dependența afectivă ușor contrariată de rivalități fraternală. Aceasta cu atât mai mult cu cât, în numeroase familii, copilul preșcolar mai are unul sau doi frați mai mici. O caracteristică a preșcolarului mare este și adaptarea mai evidentă a conduitei față de diferite persoane, de caracteristicile acestora în cele două medii concurente, familia și grădinița. În acest sens, copilul poate fi acasă destins, disponibil, iar în grădiniță, răsfățat, nervos, și invers, fapt ce pune, de asemenea, probleme legate de dificultățile sale de adaptare, manifestate prin aceste mari distanțe psihologice de conduită în cele două medii. O dată cu intrarea copilului în școală, învățarea devine tipul fundamental de activitate. Activitatea școlară va solicita intens activitatea intelectuală, procesul de însușire gradată de cunoștințe cuprinse în programele școlii elementare. În consecință, copilului i se vor organiza și dezvolta strategii de învățare, va conștientiza rolul atenției și repetiției, își va forma deprinderi de scris-citit și calcul. Învățarea și alfabetizarea constituie condițiile majore implicate în viața de fiecare zi a copilului de 7 ani.

Prima schimbare care se pune în evidență este latura de orientare generală. Pe acest plan se face o părăsire a intereselor din perioada preșcolară, ca desenul, modelajul. Din acest motiv, produsele școlarului mic în aceste domenii devin mai puțin spontane, pline de ștersături. Gesell consideră că vârsta de 7 ani ar fi un fel de „vârstă a gumei” care pune în evidență creșterea spiritului critic.

O altă caracteristică pregnantă a acestei perioade este aceea a unei mai mari atenții acordate jocului cu reguli în colectiv. Regula devine fenomen central, un fel de certitudine ce-l ajută în adaptare și pe care o consideră reper ca atare. În unele situații, copilul impune acasă reguli noi motivate de faptul că „așa ne-a spus doamna învățătoare la școală.”

Momentul de 8 ani este foarte sensibil și pentru educația socială. Este un moment de intensă identificare socială, patriotică și concomitent de constituire a sentimentelor de apartenență la școală, clasa sa școlară, un fel de mândrie pentru acestea. După 9 ani, copilul devine mai ordonat, mai perseverent în diferite feluri de activitate. El simte nevoia de a planifica timpul. Desenele, lucrările scrise și activitatea la ore (în special la aritmetică) se îmbunătățesc. Dacă învățătorii/institutorii sunt abili, pot crea emulații complexe, interese statornice pentru aceste domenii.

În viața micului școlar, interrelațiilor din mediul familial li se suprapun noi relații implicate de statutul de elev. Atitudinea caldă din relațiile cu părinții și dintre ei (acceptanță și înțelegere) este în genere de efecte pozitive. Părinții afectuoși și calzi pot fi de control lejer sau activ intensiv. Aceștia din urmă măresc dependența copiilor de ei. În consecință, copiii din aceste familii sunt mai puțin prietenoși și creativi, mai puțin liberi (autonomi), cu dificultăți mai mari de maturizare. În familiile în care acceptanța și căldura este asociată cu un control lejer și neglijențe –

copiii sunt mai dezordonați, necompetitivi, deseori neadaptați la profesorii care nu suportă autonomia și independența.

Dacă relațiile lejere și afective au fost dominante în primii trei ani de viață, iar după intrarea copiilor în școală părinții devin mai restrictivi, copiii vor deveni treptat conformiști, ușor agresivi, dominanți, competitivi și orientați spre conformitate cu învățătorul, spre a-i atrage simpatia.

Dacă în copilăria timpurie părinții sunt restrictivi, calzi și atenți față de autonomia copiilor, iar în perioada școlară mică rămân calzi și atenți (control activ), adeseori copiii lor devin ordonați și pretențioși în conduitele cu colegii lor. Copiii din această categorie manifestă mai puține conduite mizere când învățătorul nu e de față – și au motivații bune în munca școlară (mai ales băieții). Cele mai bune situații sunt cele ale familiilor cu atitudine clară, caldă, atente la autonomie, control echilibrat. Părinții ostili, cu autoritate (rejectivi) creează la copii deseori conformism ușor agresiv. Acești copii adeseori trăiesc sentimente profunde de culpabilitate și revoltă de sine și de aici incidența reacțiilor nevrotice, uneori tendințe de auto pedepsire, încredere redusă în alții, dificultăți în relații cu colegii, teamă de adulți, timidități, nefericire.

Părinții ostili (rejectivi), neglijenți în controlul conduitelor copiilor, cu accese de disciplinare a copiilor (de cele mai multe ori arbitrar, inconsistente și dezordonate) provoacă stări și conduite dezordonate. În această categorie de familii se întâlnește mai deseori delincvența juvenilă. Ca atare, disciplina dezordonată în familie are efectele cele mai dăunătoare. În perioada școlară mică se conturează atitudinea față de părinți, stilul evaluării acestora. În genere, copiii sunt mai severi față de mamă și mai critici. Au față de ea o imagine ideală mai puțin clară. Față de tată, opiniile și imaginea sunt mai clare. Desigur, toate aceste considerații trebuie luate cu titlu de validitate statistică, ele nu pot fi aplicate rigid, fără discernământ fiecărui caz/copil în parte. Este greu de susținut în mod predictiv, că un copil dintr-o anumită categorie de familii va avea în mod cert structurile reacționale mai sus indicate.

În ce privește concepția (estimația) de sine a copilului, o dată cu intrarea la școală, suferă și aceasta unele modificări.

Problema valorilor morale ce se instituie ca factori de reglementare a conduitei prezintă o importanță psihosocială deosebită. Morala este legată de viața socială, prin urmare adaptarea morală este și adaptare socială. Cele mai cunoscute studii asupra dezvoltării morale în copilărie și adolescență aparțin lui J. Piaget. Psihologul elvețian a diferențiat două tipuri de morală în dezvoltare, la copil: o morală în care domină raporturile de constrângere, autoritarismul, obligativități severe impuse din exterior, și o morală a cooperării în care ansamblul regulilor de conviețuire sau marea lor majoritate se constituie datorită respectului reciproc și trăiri intense a sentimentului de egalitate, echilibru și interioritate a sentimentelor de datorie, cerința de cooperare etc.

Problema adaptării școlare a elevilor reprezintă un aspect fundamental al activității instructiv-educative, fiind prezentă în viața școlii, în preocupările de zi cu

zi ale cadrelor didactice, dar și în numeroase cercetări, atât pe plan național, cât și internațional. Paradigma adaptării școlii la cerințele și posibilitățile de instruire ale elevului, caracteristică a educației în viitor, dar și a sistemelor educaționale organizate după modelul rețelei, impune o diversificare a situațiilor și experiențelor de învățare, construirea acestora în acord cu posibilitățile și nevoile tuturor categoriilor de elevi, pentru a răspunde principiilor: ”școala inclusivă, ”școala pentru toți”, ”învățământ integrat”.

O deosebită importanță în învățare au *eșecurile și succesele*. Succesul repetat are rezonanțe psihologice importante. Pe de o parte, succesul atrage copilului atenția asupra strategiilor prin care a fost obținut. Succesul acționează însăși asupra resorturilor psihologice mai profunde, creează satisfacție, încredere, dezvoltă expansiunea sinelui, creează optimism, siguranță, etc. Succesul iradiază în structura colectivului școlar, consolidând poziția de elev bun la învățătură și poziția vocațională pregnantă. Aceasta poziție câștigată atrage în mod automat o reputație vocațională ce face ca micile greșeli ale copilului de acest tip, să fie adesea ignorate, iar succesele capătă o forță de acceptare mai mare decât a copiilor ce au dat aceleași rezultate, dar nu au reputația creată prin succese repetate. Succesul singular pe fondul unei activități mediocre de învățare atrage atenția în mod deosebit.

O trăsătură a vieții psihice a copilului de vârsta școlară mică este înclinarea spre imitație. Copilul simte imperios nevoia unui model de urmat. Copilul va alege ca model pe cel către care simte o mai profundă afecțiune, iubire, respect.

Comunicarea rezultatelor creează repere importante în învățare și devine factor de progres. Ea creează un fel de energizare care este o expresie a controlului de efort ce dă rezultate și perspectivă auto-competiției. Efectele generale ale atitudinilor implicate în relația învățător – elev sunt multiple. Robert Rosenthal sintetizează aproximativ 200 de studii privind „fenomenul Pygmalion”. Unul din experimentele citate se referă la următorul aspect: s-au făcut măsurători ale QI la școlari de clasa întâi. Copiii au fost ulterior împărțiți și, în funcție de rezultatele obținute, în 3 grupuri – elevi foarte buni, de mijloc și slabi. S-au ales la întâmplare 20% din fiecare grupă învățătorii claselor respective au fost informați că cei trecuți pe tabel au potențial intelectual consistent (ridicat) dar nu antrenat. Peste 8 luni s-a repetat testarea. Copiii aleși au prezentat 9 puncte plus la QI față de grupul de control (2 puncte la testele verbale și 6-7 puncte la cele de raționament nonverbal). Fenomenul acesta, numit „fenomen Pygmalion” se explică prin faptul că în jurul cazurilor respective s-a format un climat social și emoțional stimulator în atitudinile învățătorului. De asemenea, este important faptul că acestor subiecți li s-au comunicat mai frecvent rezultatele (atât cele bune cât și erorile), ceea ce a făcut mai clară instruirea. Li s-a acordat o instruire mai largă și de un nivel superior și au fost mai des solicitați la răspuns. În genere, aceste studii au pus în evidență faptul că are importanță calitatea ce se acordă procesului de instruire, efortului spre reușită al acestuia.

Rolul învățătorului, mai ales în primele două clase este, așadar, foarte important. Stilul de lucru, atitudinea generală, experiența de cunoaștere a copilului, cultura învățătorului sau institutorului au influențe formative puternice. În clasele mai mici, învățătoarea binevoitoare, caldă, emoțională, cu o personalitate puternică, entuziastă, plină de inițiative și de creativitate, este mai iubită și ascultată decât învățătoarea dominantă, severă, atentă doar la realizarea programei.

Vârsta învățătorului/institutorului are și ea importanță. Învățătoarele tinere creează copilului un cadru atractiv pentru lecții. Învățătoarele de vârstă mijlocie sunt mai exigente și mai pretențioase, mai preocupate de propria perfecționare – dar și mai încărcate de probleme personale care erodează entuziasmul. Învățătoarele mai în vârstă sunt tentate să lucreze mai mult cu elevii buni – care fac să se desfășoare lecția mai ușor. Acestea din urma sunt mai generoase în notare (adeseori), dar mai puțin deschise la experimentări noi.

La această vârstă copiii devin mai selectivi în alegerea partenerilor. Prezintă tendința de a avea „cel mai bun prieten” sau „cea mai bună prietenă”, mai mult sau mai puțin stabil și pot de asemenea să-și fixeze un inamic și acesta fiind mai mult sau mai puțin stabil.

Se pot folosi tehnicile sociometrice (teste, chestionare, interviuri etc.) pentru a urmări relațiile de prietenie și de asemenea trebuie acordată asistență psihologică copiilor care au probleme de relaționare. Trebuie acordată o mare atenție apariției grupurilor ostile (de multe ori ele se constituie pe baza rivalității fete-băieți). Învățătorii, în acest caz nu trebuie să fie părtinitori, iar dacă profesorul este respectat de către elevi, punctul său de vedere contează foarte mult în fața clasei.

Învățătorul trebuie să știe că la această vârstă moralitatea constrângerii îl face pe copil să înțeleagă greu cum și de ce trebuie să adapteze regulile la diferite situații.

Dacă clasa va fi împărțită pe echipe poate apărea rivalitatea între elevi, în mod spontan. Una dintre soluții este de a le aminti că nu sunt în arena gladiatorilor și trebuie schimbată frecvent componența echipelor. Certurile sunt frecvente la această vârstă (răfuiala verbală, iar la băieți și cea fizică); nu vă speriați, este o caracteristică a vârstei!

Spre sfârșitul etapei, grupul de elevi devine puternic, iar standardele adulților în ceea ce privește comportamentul și performanțele sunt înlocuite de cele ale prietenilor de aceeași vârstă. Acum se organizează în găști, părinții sunt sfidați, își formează propriile reguli. De aceea trebuie acordată o mai mare atenție copiilor aflați la începutul pubertății, deoarece pot apărea tulburări comportamentale și chiar delinvența juvenilă, în urma unor eventuale dezechilibre afective.

Imitația adultului, dorința copilului de a demonstra că nu mai este mic, constituie o cale de socializare afectivă. Copilul recurge la acte de curaj, bravadă, pentru a proba aceste trăiri (de exemplu, când se lovește, pozează că nu îl doare, intră într-o încăpere fără lumină chiar dacă îi este teamă etc.). Se modifică și exprimarea reacțiilor emoționale – el devine mai cenzurat, mai discret. La 7 ani este mai reținut, mai meditativ, la 8 ani devine mai expresiv, mai bine dispus, iar la 9 ani

recade într-o stare meditativă, în timp ce la 10 ani dobândește o mare expresivitate a feței.

Părinții reprezintă, indiscutabil, cei mai puternici și importanți educatori. În orice societate, familia constituie factorul primordial al formării și socializării copilului, ca și cadru fundamental în interiorul căruia sunt satisfăcute nevoile sale psihologice și sociale și sunt împlinite etapele întregului său ciclu de creștere și dezvoltare, prima colectivitate integratoare ce condiționează toate achizițiile ulterioare, *sociabilitatea* fiind un factor de importanță crucială pentru adaptarea școlară.

Socializarea presupune capacitatea de a facilita adaptarea, astfel încât ea se structurează în funcție de condițiile mediului exterior. Micul școlar manifestă o intensă sociabilitate, o puternică dorință de contact social, dar el nu este sociabil în general, ci învață, prin unități specifice de învățare, să ajungă la un comportament adaptiv și expresiv.

Copiii învață cel mai bine să fie sociabili urmărindu-și părinții! Așadar, iată câteva *sfaturi* pentru a ajuta un copil să fie sociabil:

- Fii un exemplu pentru el! În primul rând, atunci când petreci timp cu el și în al doilea rând când ai în jur alte persoane!
- Arată entuziasm și anticipare față de tranziție.”Dacă voi avea astfel de atitudini, sunt șanse mari ca și copilul meu să le aibă!”
- ”Să fim fericiți!” - Oferă dragoste și suport micuțului tău ori de câte ori are nevoie!
- Încearcă să-l asculți, să nu intervii întotdeauna pentru rezolvarea unei situații.
- Oferă-i dovezi de iubire, precum mângâieri, sărutări, îmbrățișări, etc.
- Înconjoară-te de prieteni ori de câte ori ai ocazia, pentru că micuțul tău va învăța astfel cât este de important să stai în preajma altor persoane și cum te poți simți bine alături de ele!

Bibliografie

- Albu, E., (2002), *Manifestări tipice ale devierilor de comportament la elevii preadolescenți. Prevenire și terapie*, Editura „Aramis”, București
- Birch, A., (2000), *Psihologia dezvoltării*, Editura Tehnică, București
- Jigău, M., (1998), *Factorii reușite școlare*, Ed. Grafoart, București
- Leroy, G., (1974), *Dialogul în educație*, Editura Didactică și Pedagogică, București
- Muntean, A., (2006), *Psihologia dezvoltării umane*, Editura Polirom, Iași
- Piaget, J., (1965), *Psihologia inteligenței*, E.D.P., București
- Piaget, J., Inhelder, B., (1968), *Psihologia copilului*, E.D.P., București
- Schiopu, U., Verza, E., (1995), *Psihologia vârstelor, ciclurile vieții*, E.D.P., R.A., București

JOCURI ȘI METODE ÎN PREDAREA LIMBII ROMÂNE

Banyainé Roxin Maria

învățător

Liceul „Nicolae Bălcescu” Școala Generală și Cămin, Giula

„Nu știu alții cum sunt, dar eu, când mă gândesc la locul nașterii mele, la casa părintească ...când ne jucam noi, băieții, de-a mijoarca, și la alte jocuri și jucării pline de hazul și farmecul copilăresc, parcă-mi saltă și acum inima de bucurie!,,

Cine nu cunoaște Amintirile din copilărie lui Ion Creangă, sau a lui Tamasi Aron nu întâmplător amintește poetul leagănul, sau Creangă casa părintească cu vatra. Pentru copil casa părintească înseamnă mijlocul lumii și devenind adult din nou vrea să se reîntoarcă. Oare copiii de azi vor avea dor de leagăn, ajungând adulți? Cu dezvoltarea societății, din păcate acest lucru din zi în zi a dispărut. Rolul acesta acum trebuie să-l îndeplinească școala, fiindcă cântecul de leagăn azi îl înlocuiește jucăria muzicală atârnată asupra patului. Jocurile în grupe de pe străzi sunt înlocuite cu jocurile de multe ori agresive. Trebuie să avem în vedere, că obiceiurile, mai ales jocurile numai atâtea valoare vor avea câte vom putea transmite noilor generații. Având în vedere autonomia pedagogului în procesul de învățământ, am început să mă joc cu copiii tot mai mult la ore, și m-am dat seama că au obținut mai bune rezultate. Prin jocuri putem dezvolta caracterul copilului în cea mai mare măsură, în cele mai multe factori ale personalității. Dar dezvoltarea economico-socială determină acest lucru. Foarte mulți dintre copii, nu cunosc farmecul jocului, dar cei de la sate încă și în zilele de azi se mai joacă. Datorită acestui joc ei sunt cu mult mai creativi. Cu toate că societatea se dezvoltă foarte repede, copilul și azi are nevoie de joc. Copiii în orice condiții de trai rămân copii. Trebuie să treacă prin treptele dezvoltării deprinderilor. Cu cât ne vom apropia mai mult de ei ținând seama pe vârsta și preocupările lor, cu atât îi vom înțelege mai bine, și îi vom putea ajuta mai mult. Să ne jucăm cu ei, și prin joc, să le dăm cât mai multe cunoștințe și deprinderi folositoare. Jocul este un puternic element educativ de acea, el trebuie să fie folosit cu pricepere de cei ce se preocupă de creșterea și dezvoltarea tinerei generații. Jocul este un mijloc de oțelire fizică, de pregătire pentru viață. Noi trebuie să vedem jocurile copiilor strâns legate de activitatea lor de școală, de preocupările fiecărui copil, de țelurile pe care le vrem să le atingem în educarea și pregătirea lui. De educatori, învățători, profesori și părinți depinde în cea mai mare măsură felul cum copiii își organizează timpul lor liber și felul cum acesta este utilizat pentru completarea cunoștințelor lor. Prin joc dezvoltăm la copii înclinația de a descoperii și a cerceta lucruri noi. Să le dăm posibilitatea să-și dezvolte toate calitățile. În acțiunea dinamică a jocului se contopește armonios latura distractivă cu cea

educativă. Jocul trebuie să ceară un efort de gândire, un efort fizic și o bună organizație. Jocurile sunt de mai multe feluri și ele trebuie alese cu pricepere. Pentru aceasta, trebuie să ținem întotdeauna seama de locul și de posibilitățile pe care le avem îndemână, precum și de caracteristicile colectivului de copii. Alegerea jocului este legată în primul rând de vârsta pe care o are grupa de copii. Organismul copiilor în cadrul vârstei 6-14 este în creștere. În această perioadă se dezvoltă cele mai multe calități ale personalității. Se nasc și se dezvoltă preocupări intelectuale noi. Prin jocuri se primesc și se întăresc o serie de calități morale, ca voința, curajul, spiritul tovarășesc tot atunci și calitățile fizice pe care copiii trebuie să le dobândească: îndemânarea, rezistența, forța mușchilor, viteza. Un moment important de care depinde în bună măsură reușita organizării jocului, este pregătirea pentru joc. În general când pornim la organizarea unui joc este bine să ne gândim la câteva elemente valabile pentru orice joc și anume:

- vârsta pe care o au cei cu care vrem să organizăm jocul
- numărul celor care participă la joc
- locul unde vrem să-l desfășurăm
- este bine să creăm din timp o atmosferă de joc (cântece, muzică)
- să decidem competențele care vrem să le dezvoltăm

Jocurile în general trebuie desfășurate în mod gradat. Acel joc, care are o dezlegare prea simplă nu-i atrage pe copii. Îi plictisește și îi îndepărtează de la participarea jocului. Prezentarea unui joc nou trebuie să se facă în așa fel încât să trezească interesul colectivului de jucători, să-i atragă pentru rezolvarea lui. Trebuie terminat într-un moment culminant ca să lase copiilor în minte ultima și cea mai frumoasă imagine a jocului. Jocurile sunt de multe feluri, și ne pot ajuta în oricare clipă a educației. E cel mai bun material didactic. Educația e un proces unitar, dar se realizează prin dezvoltarea multilaterală a personalității în cadrul fiecărei joc. Aceste au avut un rol educativ punând accent mai mare cât pe una sau pe alta latură a educației în funcție de conținutul valorilor sociale pe care le însușesc copiii de stadiul dezvoltării. Despre modul de însușire se spune că:

- prin audiere rămân 45%
- prin citire 16%
- prin scriere 9%
- prin ceea ce se petrece 70%

Despre joc se spune că e un element BIOPSIHOSOCIOCULTURA

BIO	PSIHO	SOCIO	CULTURAL
formarea calităților motrice, mersul alergarea, săritul, viteza, forța corectarea unor deformări a coloanei formarea auzului formarea vorbirii corecte	voința curajul autoaprecierea gândirea creatoare	însușirea normelor morale respectarea normelor de comportare hărnicia modestia comportarea respectul dragostea grupurile de prietenie	muzicalitatea deprinderile estetice intelectualitatea simțul ritmului cunoașterea obiceiurilor

Deci jocurile sunt exerciții fizice, cu caracter organizat în care se îmbină mișcarea cu plăcerea, realizarea unor sarcini instructiv-educative cu recrearea, jocurile, constituie un mijloc de seamă pentru dezvoltarea fizică a copiilor corespunzând nevoilor și mișcărilor. În practicarea jocurilor copii efectuează variate mișcări care contribuie la dezvoltarea armonioasă a corpului. Orice joc petrecut în colectiv obligă și respectarea regulilor. Jocurile desfășurate în comun, care sunt bine organizate și au conținut bogat, contribuie la formarea trăsăturilor pozitive, de voință și prin aceasta se dezvoltă trăsăturile de caracter. Iar îmbinarea însușirilor fundamentale ajunge la întreaga personalitate. În copilărie imitația este cel mai puternic mijloc de socializare și învățare. Copilul ia modele din mediul cel mai apropiat din ceea ce vede și aude în jurul său. Formarea și dezvoltarea noțiunilor morale se realizează treptat, la nivele de înțelegere. Pentru ca omul să înțeleagă fenomenele naturii și a societății și cum să acționeze asupra lor e necesar să le cunoască. E cel mai întâi sector ca temă în educația intelectuală. Îi ajută pe copii să rezolve probleme. Scopul jocurilor acestea este înarmarea copiilor cu un sistem de cunoștințe științifice, dezvoltă gândirea creatoare. Inteligența nu e îngrădită între anumite limite. Trebuie să știm că personalitatea nu se dezvoltă niciodată printr-un singur domeniu. Prin joc se formează concepțiile științifice despre lume, deprinderi de muncă. Omul întotdeauna și-a asimilat cunoștințele prin joc. Copiii învață ușor prin joc. E bine ca la școală să ne folosim de aceste mijloace, pentru a ne ajuta la dezvoltarea personalității și a limbii. Scopul etapei introductive trebuie să asigure trecerea de la viața din familie la activitatea școlară de a-i obișnui treptat pe copii cu efortul pe care-l cere școala. În etapa aceasta trebuie să ne folosim cât mai mult de jocuri, de poezioare, frământări de limbă, ghicitori, proverbe care au caracter educative. Fiindcă aceste ne pot ajuta cel mai mult la dezvoltarea unei limbi sau la corectarea dificultăților de tip verbale. Fără să-și dea seama copilul face cunoștință cu diferite reguli gramaticale, î-și îmbogățește vocabularul, face cunoștință cu folclorul. Tot atunci pot contribui aceste jocuri și la corectarea unor defecte de

vorbi într-un mod plăcut. Le ajută la articularea clară a sunetelor diferite de limbii vorbită până acum. Educarea, dezvoltarea capacităților se pot realiza pe tot parcursul ei, folosindu-se în acest scop jocurile libere sau cu obiecte, individual în perechi, sau în grup. Aceste trebuie mereu schimbate și cu grad de dificultate treptat jucate.

Clasificarea jocurilor

I. Jocuri de interior

1. jocuri pentru dezvoltarea limbii
2. jocuri pentru dezvoltarea memoriei și a gândirii
3. jocuri pentru imaginație
4. jocuri legate de diferite obiceiuri
5. jocuri pentru dezvoltarea deprinderilor manuale

II. Jocuri în aer liber

1. jocuri pentru curtea Școlii sau terenul de sport
2. jocuri în excursie
3. jocuri în apă
4. jocuri pentru anotimpuri

Jocuri pentru curtea școlii, terenul de sport sau sala de gimnastică se pot organiza cu diferite reguli simple și cu o durată în general mică, în care copiii găsesc o acțiune dinamică și plăcută. Unele din acestea se pot introduce și în partea pregătitoare a lecțiilor limbii române. (Cine lipsește?)

Jocuri de limbă

I. Frământări de limbă

- Cum fac animalele
- Focul și vântul
- Ecoul
- Pronunțarea onomatopeelor

II. Jocuri pentru pronunțarea clară și corectă a sunetelor

- Casele literelor
- Litere amestecate
- Labirintul
- Numere și cuvinte
- Vocale pierdute
- Litera merge la locul ei
- Caută litere învățate
- Corespondență

III. Jocuri pentru îmbogățirea vocabularului

- Lanțul cuvintelor

- Găsește silabe potrivite
- Oglinda
- Scara cuvintelor
- Jocul baloanelor
- Pune la locul potrivit petalele
- Scrie cuvinte noi
- Buchetul
- Litere amestecate
- Numere și cuvinte
- Domino

IV. Jocuri pentru însușirea ortografiei

- Eu spun una tu spui multe
- Lanțul cuvintelor
- Am spus bine, n-am spus bine
- Eu și noi
- Alege momentul zilei
- Cuvinte opuse
- Cuvinte ascunse
- Raza de cuvinte

V. Jocuri pentru îmbogățirea vorbirii

- Cine scrie mai multe cuvinte
- Ghicește și notează
- Roata morii
- Cuvinte vrăjite
- Cuvântul interzis
- Cine spune mai departe?
- Săculețul fermecat
- Găsește cuvântul

Metode

1. WORKSHOP

- principiul predării se bazează pe imagini care se reflectă la nevoia copilului
- conținuturile predate nu sunt exacte: Ce vrei să știi?

Interesul psihic intern îl ajută să însușească lucrurile mai repede.

2. Metoda RAI – **R**ăspunde **A**runcă **I**nteroghează

Poate fi utilizată în orice moment a activității didactice.

- elimină stările emoționale
- dezvoltă deprinderi de ascultare
- dezvoltă competențe de comunicare
- dezvoltă competențe de evaluare

- arată relațiile între copii
- contribuie la formarea grupei
- dezvoltă deprinderi motrice

La joc se oferă o minge ușoară elevului. Elevul formulează o întrebare și aruncă mingea către un alt elev, care va preciza răspunsul. Care nu răspunde corect iese afară din joc.

3. Metoda proiectului

Metoda portofoliu



Elaborează produsele într-un cadru relaxant, nestresat. Se poate aplica în grup sau în mod individual. Se poate face după o temă dată la liberă alegere.

- dezvoltă gândirea liberă
- evaluează competențele lingvistice
- contribuie la petrecerea plăcută a timpului
- formează gustul estetic
- crește posibilitatea preocupării elevului hiperactiv
- dezvoltă creația estetică
- dezvoltă creativitatea
- formează grupul
- dezvoltă învățarea prin descoperire
- se bazează pe activitate de scriere

4. Metoda cubului

Cu ajutorul acestei metodă putem aprecia în ce măsură stăpânesc copiii operațiile gândirii.

- dezvoltă competențele de comunicare
- stimulează gândirea creativă
- cere efort de creație
- elimină stările emoționale

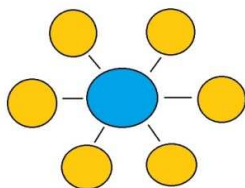
Se confecționează un cub pe ale cărui fețe sunt scrise cele șase operații.

- înșiră
- descrie (culori, forme, mărime)
- compară (precizarea asemănărilor)
- analizează (din ce este făcut)
- aplică (ce poți face cu el?)
- argumentează (pro sau contra)

5. Metoda Cluster

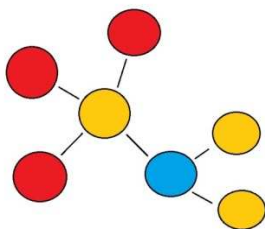
Este o strategie de gândire a drumului către propriile cunoștințe. Exemplu: scrie cuvinte care îți vin în minte.

- ajută la rezumarea celor studiate interior
- se bazează pe activitate de scriere
- evaluează



6. Metoda „Ciorchinele”

- captează atenția elevilor
- dezvoltă gândirea liberă
- contribuie la formarea capacității de autocunoaștere și autoevaluare
- prin comparație (Al cui ciorchine e mai mare?)
- se poate folosi în mod individual sau frontal



7. Metoda cadranelor

Se propune câte un criteriu pentru fiecare cadran obținut.

- solicită elevilor să se orienteze
- se formează gustul estetic

1.) formează o întrebare	3.) ordonează ideile
2.) găsește cuvânt opus sau cu sens asemănător	4.) ilustrează un tablou

8. Metoda stelară

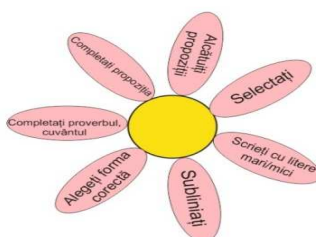
Scopul metodei este de-a determina pe copii să găsească cât mai multe întrebări.



Prin această metodă este stimulată:

- creativitatea individuală sau de grup
- exprimarea liberă
- formarea limbajului estetic

9. Metoda florii



E o metodă interactivă în grup prin care se stabilesc relațiile pe baza unei teme

- dezvoltă capacități și abilități cognitive de relaționare
- apreciază în ce măsură stăpânesc elevii competențele lingvistice
- stimulează gândirea creativă
- se evaluează ortografia

1. Pălăria gânditoare

Avem nevoie de pălării colorate. Fiecare culoare reprezintă un rol. Acest rol se poate schimba între copii. Culoarea pălăriei trebuie să fie în acord cu rolul care îl joacă.

Pălăria

- albă: informații - rol obiectiv
- roșie: sentimente - lasă liber sentimentele (așa simt eu)
- neagră: dificultăți - exprimă judecata (e trist, gândirii negative)
- galbenă: beneficii - opusul pălăriei negre (exprimă speranțe, luptă)
- verde: idei noi
- albastră: control - dirijează bunul, se preocupă de controlare în parcursul activității



- Folosind această metodă putem
- aprecia în ce măsură stăpânesc elevii competențele lingvistice
- dezvoltă exprimarea liberă
- dezvoltă competențele de comunicație
- dezvoltă categoriile morale
 - dezvoltă respectarea normelor de comportare
 - dezvoltă autoaprecierea
 - dezvoltă deprinderile estetice

Scopul profesorului e să facem activitățile cu prilej de bucurie, să - i convingem pe copii să descopere frumusețile limbii să dorească să execute limba. Prin prelegerea mea încerc să-mi spun părerile, experiențele mele de când mă ocup cu copii și folosesc în învățământ jocurile - ca metode în predarea limbii române - ca copiii să se simte cât mai bine la școală și nu în ultimul rând pentru a ne păstra identitatea și valorile strămoșilor noștri. Doresc ca această culegere de jocuri să fie pentru colegii mei un suport pentru a descoperi și alte jocuri.

RUSZIN SZEKCIÓ

НОВА ЕТАПА МАДЯРСЬКУЙ РУСИНІСТИКИ: ВОПРОСЫ СТРАТЕГІЇ РОЗВОЯ

Dr. Káprály Mihály

Русинський Научно-изглаговательный Інститут
Высша Духовна Школа Ференца Гала, Сарваш

Честовані колеги, дорогі гості!

На самый перед мусай уповісти, же історія науки за язык, літературу и ині сферы културного жывота русинського народа, кедь говорити за формалный аспект, зачала ся ипен у Мадярщині ищи 1919. рока, наколи при Будапештському універзитеті была отворена русинська катедра, котру заняв літературознаватель Александер Бонкало (Lebovics 2009). На тот час у научнум світі вже добрі было извістное мня Антонія Годинки, мадярського історика, академика, котрый зограв активну ролю у становленю русиністики на зачатку XX столітя. По фундаменталных трудах з історії Мукачовській Грекокатолицькій Єпархії (Hodinka 1909; Hodinka 1911) русинський ученый зачинать составлять русинсько-мадярський словарь глаголув (Годинка 1991), издає Утціознину (Еденъ Сокрыницкий Сирохманъ 2000), первый раз у научнум світі выступать на научнуй конференції и публикує статью на русинськум языкови (Годинка 1929), указує пудкарпатській інтелігенції, же літературный русинський язык має быти ближе ку народным говорум... Сімболичным упозірує, же по формованю Пудкарпатського Общества Наук, де факто Русинськуй Націоналнуй Академії Наук, у годы Другуй Світовуй Войны, ипен майизвістный на тот час у світі науки Русин, академик Антоній Годинка возглавив майвысшу русинську научну інституцію (Капраль 2002). По войні русиністика пережывать тяжкі часы. Кремлёвські диктаторы, котрі ищи у двадцяті рокы кардінально „рішили” русинський вопрос, дустали слово и у Централнуй Европі, де пуд прикритём майвысшых академічных структур формовали своє виджіня вшыткого, што было переже прийнятое в научнуй сфері. Не лем научна трактовка того, што ся тикало русиністики, айбо и самі имена академика Антонія Годинки, Александра Бонкала и других видных мадярських ученых первуй половкы минулого столітя, з чисто советськов бруталностёв были выгумовані из научного жывота, нові генерації Русинув в ушыткых соціалістичных державах не знали за сих великашув никус нич! На серенчу у соціалістичнум таборі, ги вони самі ся називали, зустав островок инакомыслєня — Югославія, на території котруй бывав майменшый за чиселнов кулкостёв (коло двадцять тысяч особ), айбо велми пасіонарный форпост русинства — бачванські Русины. Ипен у Новум Саді повыше тридцять

роки сперед сїм повстала катедра русиністики. По баршунових революціях дустали слово и Русины Словакїи и Полци. На научнум уровнї фунгують днесь русиністичні центри в Пряшові и Кракові. В Малярщині наука за Русинув дустала право на живот вдяка великому ентузіастови и трудоголікови з провінційнуй Ніредьгазы Иштванови Удварїюви. Ипен дякувучи його організаторським схопностюм и попутнум вітрови, становлення демократичных інституцій того часа в Малярщині од 1993 рока зачала фунговати катедра українськуй и русинськуй філології в Ніредьгазкум Педагогічнум Інституті Дєрдя Бешенєї (од 2000. рока – Ніредьгазкуй Высшуй Школы). Тот період одзначив ся феноменалнов результативностєв роботи, за куртый час катедра стала майизвістнов и майефективнов єдинков науки за Русинув (Капраль 2003) у цілум світї, были пудготовлені на катедрі вадь на нуй и вудані многочиселні книги (поз., наприклад: Дєже 1996; Удварї 1999; 2002; 2005; 2007); Керча 2001; Бєвка 2004; Zoltán 2004; Годинка 2005; Medve 2005; Няговские поучения 2006 и т. д.).

По реорганізації сїстємы высшого вошколованя и вплива иных негатівных як обєктивных, так и субєктивных факторув русинськый научный центр уліті 2013. рока перестав фунговати.

Нова етапа малярськуй русиністики зачинать од 20. януара 2014. рока ту у Сарвапі, извістнум центері бываня малярських Словакув, у будовлі, котра ипен сєго рока од університета Сятого Штефана передана была Сєгєдськуй Высшуй Духовнуй Школї Ферєнца Гала, межи иныма научныма и научно-педагогічными центрами пудготовки національных педагогічных кадрув. Як выплывать из вышеповідженого, зачинать не на пустум мїстї. Суть робутники, котрі мавуть унікальний опыт роботи у Ніредьгазі, знатя и желаня продовжовати зачатє на благо малярськуй науки и русинськуй сполности Малярщини.

На днесь рішені кадрові вопросы. Возглавив інститут бывший профєсор катєдры українськуй и русинськуй філології Ніредьгазкуй Высшуй Школы Др. Михаил Капраль. Межи робутниками ищи дває из Ніредьгазы – Рєната Романюк и Наталїя Капраль. Доповнила „ніредьгазкый корпус” зачинавуча славїстка Габрієла Гїріц. Надїєме ся, же за файні и хосєнні резултаты роботи новуй научнуй єдинки малярськуй славїстики дузнаєме ся ищи не раз. А днесь яло бесїдовати за будучность малярськуй русиністики, хоть лєм накурто очертити основні (їдеалні!) задачї про Русинськый научно-изгладовательный Інститут.

Майбулша проблема днєшніх Русинув, што бывавуть на самый перед у сїверо-восточнуй части нашуй отцюзнины, же по булшуй части отбыла ся повна языкова асїмїляція. Сїмболичным было про повойнову Малярщину зарядити у чисто русинськум горнум сєлі Комловшпа... (за язык Комловшпы, поз. Балецький 1956; 1958) словацку школу. А якый був выбор? Подля советських учєных, мала быти українська. Я собї думам, же зограла свою ролю практичность повойновых обыватєлюв сєла и рєгіональных урядув – кєдь

на того пушло, та Словакы суть намного ближе ку Русинум у менталнум, културнум и історичнум аспектах... Также, як того не чудно и докус парадоксально звучить, словацька школа мала помочи захранити хоть лем говорену форму материнського языка про комловшчан. Не є случайным, же ипен родакы з сёго села Габор Гатінгер и Юдіта Кіш стали писати верші на материнськум языкови, редаговати перші русинські новинкы. Ипен они зограла майбулшу ролю на зачатку 90-ых рокув минулого столітя, коли одбыло ся становлення русинськуй сполности в новуй Малярцині (Гаттінгер 1994; Hattinger-Klebasko 2012), (Кішшова 1997). Матеріалы списованя обывательства 2011. рока свідчать, же языкова асиміляція иде дале. Парадаксально, айбо кедь число люди, што заголосили ся Русинами за десять пережых рокув вуросло з 1098 на 3882!, число носителей материнського языка межи нима ся зменшило з 1113 до 999! И се не позеравучи на значной число „новых” Русинув мігрантув з Пудкарпатя, котрі говорят по русинськы и днесь составляють значну часть активнуй сполности! Сей смутный факт свідчить лем за єдно, годно быти, у наші дни маєме послідню можность захранити народ, котрый є автохтоным на суй теріторії, лишив свуй слід в історії Малярцины, доста лем спомнити ролю Русинув у славнум войську Ференца Ракоція II., котрый меновав їх „gens fidelissima” – майвірный народ. Не є про никого тайнов, же без языка народ не має ниякуй будучности. Заник языка є первов гарадічов у історичну безвістность. Се історичный факт, соціальний закон, котрый ся не дасть ігноровати. Ипен тота реалность детермінує перву, и так выпозірує хоть лем на зачаточнум етапі, *главну* задачу новостворенуй інституції:

пудготовка учебников, словарюв и помочных книг про малярських вошколашув, котрі штудувуть русинські дісципліны; методична и практична пудготовка помучных книг про хователей захоронок з вошколованєм русинського языка.

На сьом путєви уже зроблені перві важні и конкретні крочаї. За йсе учуєме у бесіді нашуй колегині Габрієлы Гіріц.

Ипци на Первум языковум конгресі в Бардіовських Купелєх 1992. рока было принято прінціповое рішення, же в каждую окрему державі має ся раз кодифіковати властна форма русинського літературного языка. Русины реалістично реагвали сяким кіпом на языкову сітуацію в каждую из краин: розділ межи регіональным діалектами и традиціями хоснованя літературнуй нормы є доста великий, а зачинати мусай фактично з нулы. Из-за малочисленности, сяка позиція не пудходить малярськым представителем этноса, айбо и принимати пряшовський варіант (майближий про днешню русинську булшость) не представляє ся возможным. Из самого зачатка Русины Малярцины идуть властным путєм. На днешній день суть уже и даякі традиції и файні резултаты у языковум будованю. Майзамітні вни были и вбстали ся ипен на научнум уровні. Межи Русинами до теперь не є ідеального рішення. Не позеравучи на малочисленность позицій все было дос. Ідеалнов нормов,

наприклад, про обывателей Мучоня, даколи єдного из майбулших русинських поселень, была бы бачванська норма, котра фактично и унормовала ипен містні діалектні особости, айбо... се днесь уже не так и важно, ибо, на кулько познаєме, лем єдна особа говорить на сьом діалекті. Видить ся, же хосновати треба майпошырені языкові особости з максималнов орієнтацієв на западні діалекты (ку котрым ся односить и комловішська бесіда, носителями котруй до днесь суть вже лем бывателі и родакы старшуй генерації сєго єдного мадярського поселеня!) з хоснованєм и елементув з иных теріторій (наприклад, южно-мараморошських, зафіксованых ищи у текстах Антонія Годинкы, за йсе подробнійше, поз. Капраль 2006). Нерозвинутость языка у булшуй части його функціональных тіпув, детермінувать паралелно з написанєм учебных книг про маймалых вошколашув обратити свуй позур **на изгядованя у сфері русиністики:**

- а) русинський літературный язык Мадярщины: фонетика, фонологія, графика, ортографія, граматика, словотвореня, лексика, синтакс, функціональні стилы**
- б) історія русинського літературного языка**
- в) русинська діалектологія**
- г) русинсько-мадярські, русинсько-словацькі и т. п. межіетничні културні и языкові капчаня**
- г) історія русинськуй періодики, язык періодики.**

На днешньому етапі розвою русинського літературного языка, на наш позур, заслужить на булшое изгядованя русинська діалектологія. Кедь задекларовали сьме, же опирати ся маєме на самый перед на внуторні ресурсы при розвиваню літературного языка, маєме ся обернути на тоті языкові богатства, на тот скарб, котрый не валовішні сьме замерыковати у себе пуд носом. Ищи в рокы Другуй світовуй войны, коли русинська култура дустала красний імпульс ку розвою (за йсе взяла ся мадярська держава), єден из немногих русинських фахманув Гіадор Стрипський выступив з полемічнов статєв „Ци язык народа б%одный?” (Стрипський 1941) у котруй писав, же наша інтелігенція не познає язык свого народа, у своуй чуднуй навеликості (на їх гадку, што годен познавати невошколований сілський простак?) воліє вухосновати на письмі языкові елементы сосідніх літературных языкув, на котрых здобыли вошколованя. Богужаль, сяка сітуація актуална и про днешню русинську інтелігенцію в Мадярщині. Не раз волієме схосновати поєдной руськой, українськой вадь словацькой слово, намісто того, обы позбєрати языкові перлы хоть лем у своєм селі, айбо ознакомити ся з нашов літературов минулости, вадь ходем попозерати до словаря...

За рокы фунгованя катедры українськуй и русинськуй філології в Нїредьгазі сформовали ся красні традиції помаганя публикації про тих авторув, котрі формално не мавуть капчаня ку катедрі, айбо їх роботы стали красным вкладом у модерну славістику. Доста спомнити сотрудицтво катедры з будапештським познатым славістов Пейтером Кірайом, ужгородським

автором Ігорем Керчов. Сяка практика, на нашу гадку, мала бы и надале істновати. Зато актуалнов задачов буде – **пудготовка до публікації и вуданя робут отцюзняных и загатарных изгядовань у сфері русиністики.**

Кажда научна и научно-педагогічна інституція, як и новозаложена в Сарваші, не валовішна фунговати без файнуй бібліографічнуй основы, зберькы книг и инных жерел. Нам ся видить, же и надале мусиме збати за бібліотеку. Слідуюча актуална задача, на базі фондів бібліотеки бывшуй катедры українськуй и русинськуй філології Нїредьгазькуй Высшуй Школы и прїватных зберьок членув новоотвореного Русинського Научно-изгядовательного Інститута формованя и збогаченя бібліотеки русиністики: **составления общого и тематичного каталогів; бібліографічні изгядованя; збераня и сістематизація артефактів, злученых з історієв русинськуй културы и русинського общества (сістематизація и пудготовка матеріалів діяльства Катедры русинськуй у Будапештськум Універзітетї (1919–1923); Пудкарпатського Общества Наук (1941–1944), катедры українськуй и русинськуй філології Нїредьгазькуй Высшуй Школы (1992–2013); пудготовка електронных верзій русинськуй печатануй продукції, што є бібліографічнов рідкостєв (русинських новинок 19–20 столїтя, наприклад).**

У днешній тяжкуй про малярську славїстику и сістему высшого вошколованя у цілови сітуації, научный центер мусить не забывати за практичне діяльство, котрое лем обогатить імідж інституції и дасть можність зучастнити ся у сфері пудготовки національных педагогічних кадрів про нашу отцюзнину. Не смієме ігноровати педагогічну практичну роботу: **розробку и триманя курсів руського, українського и русинського языків про випытках, ко штудує їх ги иностранны у школі, вадь універзітетї.**

Ги єдина русинська научна інституція Русинський Научно-изгядовательный Інститут мусить гядати максимално публічні и ефективні форми діяльства з глобалнов цілєв – **ознакомленя світовуй и малярськуй сполности з проблемами и досягненнями становленя русинськуй културы у цілови и научных досягнєнь у сфері русиністики в частности.**

Ги ся споминало выше, подобні русинські інституції фунгують у сосідніх державах. Позераючи на малочисельность обывательства, нерозвинутость културной, и в частности, научной сферы у каждой из днешніх центральноєвропейських держав, было бы абсолютно контрпродуктивно не вухосновати кооперацію и сотрудничество з ушытками представителями русинського етноса. Так же цалком природным є **коордінація научного и научно-педагогічного діяльства Інститута з братськыма научныма інституціями Сербії, Словакіи и Польци.**

У днешньому сосполстві без гатарув важныма ся обставують реалні и личні капчаня робутникув научной сполности, што є мусайнов и важнов про кунцєвый резултат компонентів сьой сферы людського діяльства. Тримлеме,

же про нову інституцію велми актуалнов задачов буде – **пудготовка и тримання межинародных и отцозняных научных форумов у сфері русиністики, славістики у цілови и проблем култур національных меншын Малярцины и сосідніх держав.**

Сякі суть основні цілі и задачі новуй русинськуй научнуй інституції в Малярцині. Розумієме, же суть дакус ідеалні и лем живот и реалности майближших рокув годні вадь пудпоровати задуманос, вадь внести поєдні коректованя у наші плани. Айбо булша часть суй роботы, се вже днесь годні сьме уповісти, буде детермінована лем розшырєванєм наших можностов и твердов працов каждого сотрудника Інститута. До роботы, честовані колеги. И най нам помогать Господь Бог!

ЛІТЕРАТУРА

- Балецкий Э.: О языковой принадлежности и заселении села Комлошка в Венгрии. *Studia Slavica* II (1956). 345-364.
- Балецкий Э.: Венгерские заимствования в лемковском говоре села Комлошка в Венгрии. *Studia Slavica* IV (1958). 23-46.
- Балецкий Эмиль: Литературное наследие. Под ред.: А. Золтана и М. Капралы / Balezcky Emil: Irodalmi örökség. Szerk. Káprály Mihály és Zoltán András. *Studia Ukrainica et Rusinica Nyíregyháziensia* 20. Nyíregyháza, 2007. 178 с.
- Бевка Олекса: Словник–пам'ятник. Діалектний словник села Поляни Мараморопського комітату. Bevka Oleksza: A Máramaros megyei Havasmező nyelvjárási szótára. *Studia Ukrainica et Rusinica Nyíregyháziensia* 15. Nyíregyháza, 2004. 178 с.
- Гаттінгер-Клебашко Г.: Заказана Звезда. Віршы. Будапешт, 1994. 112 с.
- Годинка Антоній: Отвореный листь султана Баязита II. о мирѣ его съ Владиславомъ корольомъ угорськымъ и чепськымъ р. 1498. *Šišicev zbornik*. Zagreb, 1929. 635-639.
- Годинка Антоній: Час гурше ги вода... Русинські тексти. Спередслово Іштвана Удварі. *Studia Ukrainica et Rusinica Nyíregyháziensia* 16. Nyíregyháza, 2005. 199 с.
- Годинка Антоній: Русинсько-малярський словарь глаголув. Глаголниця. Сбирка всѣхъ глаголовъ пудкарпатсько-русинського языка. Собравъ, упорядивъ и передословіє написавъ с. Тоній Романувъ. С. р. н. [Hodinka Antal]. *Ruszin-magyar ige-tár*. Nyíregyháza, 1991. LXX VII, 436 с.
- Дэже Ласло: Деловая письменность русинов в XVII-XVIII веках. Словарь, анализ, тексти /Под общей редакцией Иштвана Удварі. *Studia Ukrainica et Rusinica Nyíregyháziensia* 4. Nyíregyháza, 1996. 336 с.
- Еденъ Сокрыницкий Сирохманъ [Антоній Годинка]: Утіцознина, газдуство и прошлост южнокарпатських русинувъ. с. mŋ hasonmás kiadása (репринт). Nyíregyháza, 2000. 144 с.
- Капраль Михаил: Подкарпатское Общество Наук. Публикации: 1941-1944 /A Kárpátaljai Tudományos Társaság. Kiadványok: 1941-1944/. *Studia Ukrainica et Rusinica Nyíregyháziensia* 10. Nyíregyháza, 2002. 172 с.
- Капраль Михаил: Днешня языкова ситуація в Малярцині и Антоній Годинка. Ін.: Изученя русинського языка у Малярцині и за її гатарами. Матеріалы

- международної научної конференції на честь Антонія Годинки (Будапешт, 10 фебруаря 2006 г.). Будапешт, 2006. 9-18.
- Керча Ігорь: Матяш, король Русинув. *Studia Ukrainica et Rusinica Nyíregyháziensia* 8. Ніредьгаза, 2001. 160 с.
- Кішшова Юдіта: Звук дупі. Будапешт, 1997. 62 с.
- Няговские поучения. Факсимильное воспроизведение текста по изданию А. Л. Петрова с вводной статьей Ласло Дажё. Под редакцией и с предисловием Андраппа Золтана. Nyagovai Posztilla. A. Petrov szövegkiadásának faksimile kiadása Dezső László bevezető tanulmányával. A kötetet szerkesztette és az előszót írta Zoltán András. Nyíregyháza, 2006. LXXIV+226 с.
- Стрипський Гадор: Ци языка народа б%одный? Карпатска Нед%оля. 16 марца 1941.
- Удварі Іштван: Русинські жерела урбарської реформи Марії Теризії. *Studia Ukrainica et Rusinica Nyíregyháziensia* 6. Nyíregyháza, 1999. 127 с. [друге видання 2005]
- Удварі Іштван: Собрание источников для изучения русинской письменности. II. Епископы Гавриил Благовский, Мануил Ольшавский, Иоанн Брадач и их время. *Studia Ukrainica et Rusinica Nyíregyháziensia* 17. Ніредьгаза, 2005. 227 с.
- Удварі Іштван: Образчики з історії пудкарпатських Русинув. XVIII століття. Изгядованя з історії культури и языка. Ужгород: Удавательство В. Падяка, 2000. 340 с.
- Удварі Іштван: Збирька жерел про студії русинського писемства I. Кириличні уббіжники мукачовського єпископа Андрія Бачинського. *Studia Ukrainica et Rusinica Nyíregyháziensia* 12. Ніредьгаза, 2002. 239 с.
- Удварі Іштван: Зберька жерел про студії русинського писемства. III. Гадор Стрипський, народописник, бібліограф, языкознатель, товмач. *Studia Ukrainica et Rusinica Nyíregyháziensia* 21. Nyíregyháza, 2007. 257 с.
- A munkácsi görög-katolikus püspökség története / a Magyar Tudományos Akadémia Történelmi Bizottsága megbízásából írta Hodinka Antal. Bp.: MTA, 1909. – VIII. 856 old.
- A munkácsi görög szertartású püspökség okmánytára / gyűjt., összeáll. és közrebocsátja Hodinka Antal. 1. köt., 1458–1715. Ungvár: 1911. – LVI. 668 old.
- Hattinger-Klebasz Gábor: Ösgyűlölet. Új versek és prózai írások. Гаттінгер-Клебашко Г.: Праненавість. Нови випиши і курта проза. Budapest, 2012. 112 с.
- Hollós Attila: Csopay László élete és művei. — Аттіла Холлош: Жизнь и труды Ласло Чопея. *Dimensiones Culturales et Urbanales Regni Hungariae* 5. Nyíregyháza, 2004. 112 old.
- Káprály Mihály, Pischlöger Christian, Abonyi Andrea: Az Ukrán és Ruszin Filológiai Tanszék. Kiadványok: 1993-2003. Кафедра української и русинської філології. Публікації: 1993-2003. Lehrstuhl für Ukrainistik und Russinistik. Publikationen: 1993-2003. *Studia Ukrainica et Rusinica Nyíregyháziensia* 13. 2003. 172 old.
- Király Péter: A honalapítás vitás eseményei. A kalandozások és a honfoglalás éve. *Dimensiones Culturales et Urbanales Regni Hungariae* 10. Nyíregyháza, 2006. 260 old.
- Király Péter: A lengyel krónikák és évkönyvek magyar vonatkozásai. *Dimensiones Culturales et Urbanales Regni Hungariae* 8. Nyíregyháza, 2004. 247 old.
- Lebovics Viktória: История украинистики в Будапештском университете. L. Jászay, A. Zoltán (szerk.), *Studia Russica* XXIII. Budapest, 2009. 156–169.

- Medve Zoltán: Petőfi a ruszin nép nyelvén. Petőfi Sándor kárpátaljai ruszin fordításainak antológiája. Szerkesztette és az előszót írta: Udvari István. *Studia Ukrainica et Rusinica Nyíregyháziensia* 18. Nyíregyháza, 2005. 175 old.
- Zoltán András: Oláh Miklós Athila című munkájának XVI. századi lengyel és fehérorosz fordítása / Андраш Золтан: «Athila» М. Олаха в польском и белорусском переводах XVI века. Az előszót írta: Udvari István / С предисловием Иштвана Удвари. *Dimensiones Culturales et Urbanales Regni Hungariae* 6. Nyíregyháza, 2004. 554 old.

ДІТОЧА РУСИНІСТИКА (ВОШКОЛОВАНЯ У ЗАХОРОНКОХ)

Наталія Капраль

Русинський Научно-издавательный Інститут
Высша Духовна Школа Ференца Гаала, Сарваш

Днешні мадярські Русины суть языково асіміловані по булшуй части. Зато майважnymi и результативными, на нашу гадку, суть урокы про маймалых ищи у захоронках. Майбулша біда, же до теперь не маєме ниякого печатаного матеріала, котрый бы мож дати до рук робутницюм захоронок. Кажда з них мусить раз сама пудготовити сякі матеріалы, обы зачати працювати з дітьми. Нашов задачов, рахуеме, є поділити ся своєв практиков роботи з пять-шість ручными дітьми.

Діти – существа непередсказовані. Зато, приступавучи до занима з нима, мусай ся готовити ку імпровізації и быти файным артїстом. Не каждый дїтвак є налаженный на вошколованя за планом учителя. Муй план русинського урока про дошколашув вклучать до ся: игры, працю з картками, хоснованя договорок, співанок, хоснованя бавок, гімнастики, читаня казок.

Обычно муй каждый урок, приправлений на 15-30 минут (в зависимости од возраста діти), годен ся ділити на дві половкы – з зучастненєм Моція и без нєго (тогда вун спить / пушов шейталовати вадь на закуп до бовта и т. п.). По сконченю урока Моцій ся пробуждять / вертать ся, и діточки розказувуть, чим они занимали ся на уроці. Даколи я тримлю школованя без медведика, кажучи дітьом, же вун пушов у гості ку школашум у школу. Тогда на уроці притомными суть „гості” – бабовка (Моріка) вадь пся (Бобій).

Бавка

Ведучым кіпом діятельства у дошколнум возрастї суть бавкы.

Значеня игры про дітину великоє и, годно быти, опрєдєлявучоє у вошколователськуй практиці про маймалых. У бавці дїтвак дустає опрєдєлені знатя, навикы и умїня говорити на иностраннум про нього языкови (исходиме из того, же напыма учениками у булшости суть и будуть діти, вутцьове и матері котрых не говорят уже по русинськы). Содержанєм бавок суть воспроизведения діятельства тих доростлых, за котрыма они позеравуть у повседневному животї. Напримір, хоснованя на урокови русинського языка бавкы „У цукранї”. Перед проведенєм бавкы педагог мотивує дошколашув, моделує ситуацію, при котруй возникає мусайность дустати нові знатя. У свой

ситуації мож понукнути дітём слідувучу вводу: „Закрыйте вочі, представте, што вы ся оказали в Мішколці (вадь даякум иншум майближум про діти вароши). Вы ужек довго ходите по вароші и вже сьте голодні. Увіділи сьте цукранню. Но айбо у нюй бесідувуть лем по русинськы. Діточкы, як вы собі думаете, што нам треба знати по русинськы, жебы смачно поїсти?” Діти выяснявуть, што їм мусай знати, названя їдїня, жебы го попросити у кафе. Діалог діточок годен упозїровати слідувучым кіпом:

1 дїтвак: Будьде такі добрі, дайте ми єден фалат горіховуй торты и єден погар яблочного сока.

2 дїтвак: Ту маєте єден дараб торты и єден погар яблочного сока.

1 дїтвак: Красно дякуву!

Сяким кіпом мерькуєме не лем на знатя новых слов, айбо формуєме норми етїкета и розвиваєме навикы спонтаннуй бесіды напыма учениками (в зависимости од уровня діти діалог, само собов, годен ся змінєвати: ускладнєвати ся вадь спрощовати ся).

Пуд час бавкы на урокови з 5-6 ручныма дошколашами мож вухосновати предмети (на самый перед бабок, фігурок звіркы, котру познавуть діти) рузнуй величины, цвіта, вагы. Ибо ипен у сьом вікови активно розвивавать ся сенсорна сфера. Дітина учить ся точно називати цвіт, величину, вагу и т. д. Вна валовішна замерыковати розділ межи звуками, одділити тоті звуки, котрі похожі при выговорюваню, засвоїти ритмичный малюнок співанкы и т. п.

Робота з картками

З цілєв поповнення словарного запаса мож хосновати карткы „Мої перві слова по русинськы”. На картці мусайный є красный образчик, надпис по русинськы и по мадярськы. Булше ги 5-ть минут робити з картками не желателно, из-за неустойчивости мерькованя у діточок. Доста про дошколаша 2-4 новых обектув (карткы) на урокови.

Предлагаєме, наприклад, сяку роботу з картками:

1. Повторяй за учителєм. Учитель указує картку и называє по русинськы того, што там є намалєваное. Важно ся добити максимално точного вуговорєваня дітьми хоснованых слов.
2. Найди тот образчик, котрый назвав учитель и повторь. Мож выкладовати карткы парами вадь невеликыма групами. Коли дітина глядає даяку картку, мож коментовати по русинськы простенькыма, айбо інтуїтивно понятныма фразами. Наприклад: Айно, того/то пес! Не, того/то не пес. То є мачка. Дуже добрі!
3. „Провалы в памяти”, коли педагог кібы забыває дашто добрі познаваное аудиторієв и просить помочи му „спомнити”.
4. „Вгадай”. Дїтвак выходить ку столови и выберать єдну картку из принесеных учителєм, айбо никому не указує. Инші діточкы угадувуть

образчики на картці. Група: „Тото мачка?” Дітвак з карток отвічать „Ай, то мачка / Не, то не мачка”

Співанка по русинськы

Сей кіп работы фунгує добрі майже все. Діти люблять музыку, они люблять слухати, коли їм співають. Не важно, розумівуть они текст, вадь нїт.

Перед исполненєм співанкы напомнимь (вадь розберьте, кідь співанка нова про ученикув), за кого вадь за што сеся співанка. Акцентуйте позур на ключовых словах. Напримір, уповіchte їм – коли учуєте у співанці слово „сонечко”, нараз представте собі сонечко на небі. Мотив має быти простенький и мелодичный. На зачатку діти просто слухавуть, коли співанка знакома є, зачинавуть пудспівовати. Пудпоруїте їм. Ко не памнятат слов, най просто тапшат у долоні. Майглавноє – они знавуть, што русинський язык веселый, на нюм суть многі красні співанкы. Вдяка співанці велми добрі ся учать діточками слова. Діти з радостєв повторявуть тоті слова, котрі хосновали ся у співанці.

Верші и догварькы

Верші и догварькы хоснувуть майже на каждум урокови, айбо не все они „фунгують”. Догварькы легше выучити, ибо сякий текст малярський, при сьом русинськєє слово зарифмованєє. За даскулько урокув діти запоминавуть даскулько інтересных про них догварєк, соотвітствєно, запоминавуть и русинські слова.

Фізминутка

Діти люблять ся двигати. Ужек дваручні діточкы красно знавуть повторєвати простенькі двиганя наставникув. Важно у сякі моменты вухоснововати поєдні слова, а ищи ліпше ритмічні приповідкы. Літературы, богужаль, неє на русинськум языкови, учительці самуй мусай придумовати подобні приповідкы, найліпше, кєдь вни будуть по малярськы, айбо з русинськыма елементами.

На то, жебу „збавити темпо” и успокоити діти по „скаканю-біганю”, сїдаєме и учимє свої части тіла. Напримір, поставити руки на голову, вуговорити доведна на голос „голова”; взяти ся за вуха, вуговорити „вуха”. Вуговорєвати ушыткыма доведна мож як на самуй фізминутці, так и по нюй поєдні куртєнькі ритмічні вершыкы, напримір: Мы скакали, мы скакали / Наші нужкы зуновали!

Кедь ваші діти дуже активні на зачатку заняття, ипен фізминутка поможе плавно ввести малых вошколашув у сферу русинського языка.

Казкы

У кунцёви каждого урока читам дітлом казочку на русинськым языкови. Можеме лем по доброму позавидовати учителям булш познатых языкув, наприклад, англійського, котрі годні хосновати ся файным выбором мултіфільмів, у тому числі и обучающих. Біда ищи й у тому, же не масме красно и богато илюстрованых цвітних вудань про діти. Так же учителька мусить лем словом од себе, коментованём по мадярськы, наградити сю смутну несправедливість.

Из личного опыта годна уповісти, же файна казочка є муцным стимулом у роботі маленьких вошколашув на урокови. Они готові „горы перевернути” на урокови, жебу послухати казочку на иностраннум языкови, попозерати ілюстрації ку ной.

Рекомендації

На самый конець, любила бы-м посовітовати ушыткым захоронкарькам: нигда ни нач не гнівайте ся, все смійте ся пуд час комунікованя з дітьми. Хваліть їх за хоть яку дробняву, котру они учинили добрі. Позерайте їм до вуч, гладьте по головці, даруйте у кунцёви урока маленькі приятні даруночки (цукоркы, наприклад). Задача педагога – сформовати позитивное одношення ку иному языкови. З часом інтересованя переросте у иншу и выспу якусть.

Робота з дітьми не бывать легков. Наслаждайте ся атмосферов радости ведно з вашыма маленькыма учениками, преподавайте русинський язык дітлом зо сміхом и веселостёв на твари и они доста скоро зачнуть указовати файні результаты при вошколованю. Придумуйте што сь новое, активізіруйте їх фантазію и природный інтерес ку вшыткому новому и необычному.

ЗАСТАЧЕНЯ РУСИНСЬКОЯЗЫЧНЫХ УЧЕБНИКУВ ПРО 1-2. КЛАСУ

Рената Романюк

Русинський Научно-изгладователный Інститут
Высша Духовна Школа Ференца Гала, Сарвап

Честовані колеги, участники конференції!

У многих національных и етнічных меншынох, жыючых у Мадярщині, процес національного вошколованя годен ся похвалити многорочным, добрі наладженым опытом. Про Русинув йсе не мож уповісти, они стоят лем на зачатку путя. Ситуація Русинув Мадярщины доста специфічна, є много трудностей: майже повна асимілація тых, ко жыє ту вже много вікув, одсутствие пудпоровувучуй материнськуй державы, незаконченый процес кодифікації літературного языка и т. д. Айбо русинська сполность рузными способами старає ся не стратити, а наopak розвивати и дозерати свою культуру, традиції, національний ідентітет.

За послідній період у Мадярщині было прийнято много рузноплановых поступув в інтересох застаченя прав і слобод національных и етнічных меншынох. У керетох сяких діяльств русинська сполность державы, дуставучи необхідное пудпорованя з боку державы, рішила реалізовати масштабный проект зорганізования русинського національного хованя и вошколованя.

Главным способом обновлення русинства, розвоя и дозераня націоналнуй культуры и самосвідомости Русинув є національное хованя и вошколованя молодых генерацій. В інтересох досягнення сїх цілюв зачали создавати ся и фунговати нові програмы. Єдным з майосновных завдань реалізації указанного высье є застаченя русинськоязычнуй літературы, а ипен школных учебникув.

Майпервыми учебниками про 1-2. класу мавуть быти азбука и читанка. Отповідно принципум методикы школованя у начальных класох паралелно з учебниками мусай ушорити робочі зошыты, котрі містять у собі практичні вправы про ученя правильного и грамотного писаня, розвиваня візуального мысленя, совмістного и самостойного розуменя и исполнення практичных завдань. Беручи на позур высье реченоє, а ипен условия значителнуй асимілації, ушореня їх мас корманёвати ся принципами преподаваня русинського языка, ги иноземного у мадарськуй аудиторії. Можеме повісти, же у Мадярщині практична и методична база преподаваня и ученя иноземных языкув добрі розвинута є и тримле крок з днешностёв и модерными

требованиями. Думаємо, же йсе маєме вухосновати. А также мож корманёвати ся ідеями і опытом преподавания иных славянських языкув про мадярськоязычных ученикув. Суть много учебникув руського, українського, словацького и др. языкув, приготовлєных про мадярськоязычну аудиторію, котрі годні дати авторум русинських матеріалув добрі і перевірені на практиці ідеї. Модерні методи учєня языкув лучать ся от давнійших тим, же они базувуть ся не просто на заучованю тематичных текстув, а на провадженю прийомув играно-ситуативнуй комунікації. Ипен йсе не мож ігноровати у случаю вошколованя діти начальных класув, ибо добрі знаєме, же главным путём сприйнятя околного світа про них ищи є бавка.

Первый крок ку созданю новых, адаптованых про мадярськоязычных ученикув учебникув русинського языка быв зробєный 2010. рока, коли совмістными силами русинських самосправовань, пуд редакціїв профєсора Михаила Капраль вуйшла у світ книжочка „Русинська конверзація”, автором котрої є Віра Гіріц. Се по суті бесідник, у якому через чєтыри тематичні лекції подавуть ся ключові, легкодоступні русинські фразы, обща и майуживанійша лексика, основні граматичні конструкції. Майвеликым позітівом вуданя є то, же у кунцєви каждой лекції находить ся словарь, у котрум подавуть ся не лєм мадярські одповідники русинських слов и фраз, айбо и транскріпції. Окрем того у даяких словах подавуть ся закончєня змінюваных форм лексємы. У передслові редактор вуданя пише слідуєчє: «Сі матеріалы, што пудготовлєні чєстованов Віров Гіріц, подані у традиційнуй формі конверзації, не годні замінити повноцінного учебника русинського языка, айбо и вни помогут дамало нашим учителям и учителькам не лєм захранити устну бесіду малого народа, айбо и розвивати писємну культуру властного народа.»¹

Великий позітів, же авторы будучых русинських учебникув є активні преподавателі, котрі мають многорочный опыт работы из вошколапами, добрі розберавуть ся у інтерєсах и психології малых ученикув.

Вєлми значимым прінціпом написаня учебникув также є одповідность їх ку основнуй програмі школованя. Недавно были ушорєні програмы русинськоязычного вошколованя, котрі также мусай хосновати при написаню учебникув.

Програма за предмет русинський язык дефінує слідуєчє:

„Основна ціль предмета русинського языка и літературы є розвуй материнсько-язычных комунікаційных знать, похопєня понять, чувств, фактув и думок, їх устное и писємное виражєня, розуміня устных повідань, бесідованя, читаня и похопєня текстув за індивідуальными требованями. Ёго непрямым завданєм є формованя ідєнтичности и усвідомєня походжєня особыстости, чєстованя културнуй таркатости, пробуджєня інтерєса ку языкум и културум.

¹ Михаил Капраль: У добру путь! – In: Віра Гіріц Русинська конверзація. (ред. проф. Михаил Капраль) Асовд, 2010. / Giric Vera: Ruszin Társalgás (szerk. prof. Káprály Mihály) Aszód, 2010. – с. 7.

Хованя русинського языка и літературы у младшому школьному віці грає основну роль у формуванню и розвитку ключових компетенцій. Сперання на сїх знатях дає можливість активного прийняття русинської національної культури, соціально-соціального взаємодіяльності, формування ідентитету особности, самостійного добуття знань и школювання.

Входячи з самобитности предмета, важним завданням є розвиток мовної и літературної культури, підготовка и практика методів и технік самостійного виховання, а також розвиток критичного и логічного мислення.

Подальшими важкими завданнями ховання русинського материнського языка є ефективний розвиток основних навичок, котрі мусайні суть про самостійне хосновання усної и писемної комунікації, навчання методів хосновання языка у різних сферах сучасного суспільства, а також постійна и багатобачна мовна практика.

Одповідно вимогам національного Мадярщини, середком у навчальному плані предмета русинського языка и літературы є розвиток читання и розуміння текстів. Учні молодших класів знають національний язык на різних рівнях. Завданням учителя є хосновання языка у різних ситуаціях на чим раз найвищим рівню, а також будовання и підпорядкування спокійної и мотивованої атмосфери.

Національне базове виховання реалізує общі цілі и завдання школьного ховання и виховання, а також застачать науку на національному мовному, розуміння духовної и матеріальної культури, збереження традицій, формування ідентитету. Знання языка є мовним умовом приналежності ку національності.”²

Конкретно про учнів 1-2. класів програма предмета русинського языка формулює:

„Вступна частина базового ховання и виховання у дітях, які вступають у школу, боронить и розвивать відкритість и інтерес ку новому знанню и навчанню. Застачать ся перехід од ігрового діяльності ку навчальному, у той же час діти учать ся приймати своє оточення, оточну природу, суспільні звичаї, а потім и суспільні цінності. Мотивацій сього школьного періоду є інтерес. Діти з національного середка годні двигати ся от інстинктивного хосновання языка, який чує дома у родині, ку свідомому хоснованню языка. Ї емоційне и моральне мислення піднімають ся на такий рівень, коли у чутих и читаних казках, історіях она научить ся розпізнавати основні людські ситуації. Роззнає поняття добра и зла, відносять ся ку бесідум на різні теми. Відкривають про себе, што люди говорять на різних языках, и мають різні звичаї. З допоміжних ролевих ігор діти беруть участь у самопізнанні практиці розвитку почуття ритму, культури руху. Учень научить ся, наприклад:

² Ruszin nyelv és irodalom - nyelvvoktató és kiegészítő nemzetiségi oktatáshoz – In: 23/2013. (III. 29.) EMMI rendelet 10.7. MELLÉKLET A ruszin nemzetiségi nevelés-oktatás kerettantervei – http://kerettanterv.ofi.hu/10_melleklet_nemzetisegi/ruszin/10.7.2.4_ruszin_nyelvvoktato_ford_1-4_mk.doc

одтворювати у пам'яті особисті знання і доими, виразити свою думку, чувства, котрі капчавуть ся ку прочитаным казкум. Має можность вупробовати двигання тіла, многі форми ручнуй и умілськуй праці, знає дотычно ку ним простыма словами вуражати свої доими и опыт. У процесі читання розвивать ся словарный запас, зналости розпознавати языкові и логічні капчання, высновки. Ученик у процесі научення дустає опыт за то, як мож учити ся, бавлячи ся. У каждоднєвий порядок дня ученика помали входить исполнения школных завдань и расподіл часа. У днешньому цифровум світі уже у младшум школнум віці възникать и розвивать ся інтерес ку хоснованню предметув інформативно-комуніційных технологій. Ученикы научать ся цілонаправлено хосновати сякі технології, як у школі, так и волный час.

У вступнуй часті образования моральное мыслення ученика досягне уровня, накопи ёго способ жывота отповідать вныманню ближнёго окружения, вун знає хосновати общеприняті форми людських капчань. Знає, як має вести ся дітина, брат вадь сестра, цімбор. Ученик знає русинські національні обычаї и традиції свого міста бывательства и регіона, отповідно своему інтелектуальному уровню познає сімволы русинства и Мадырщины. Вузнає и розуміє, же Русины не мавуть своєюй материнськуй державы. Вун знає своє місто у сполности, знає сотрудити, розуміє важность основных норм. Ученик зучастнює ся у простых бесідох, отповідно індивідуальным можностям знає читати прості тексты, розумівучи їх содержания, помали розвивать ся техника писання, знає хосновати дакулько простых граматичных правил. Школаш знає тримати прості сосполні правила, зучастнює ся у сполнум діяльстві. Усвідомлять національні языкові и культурні преференції, познає и засвоює основні нормы сполного жывота у родині, школі, сосполстві. Знакомить ся з родинныма сятами и традиціями. Уже має опыт за то, што позад школов суть иншакі можности самообразования и научаня: бібліотека, медія, інтернет, DVD, телефон.”³

Основный вопрос: яка має быти перва азбука, вадь читанка? Обзеравучи ся на то, што было выкладено высше, а также на специфіку дїточого мыслення и сєгочасну методику преподаваня языка у началнуй школі, думаєме, же первый учебник на самый перед має быти красочным и интересным. Неодмінно має складати ся из системи тематично поділеных урокув. Темы треба вуберати прості і каждоднєві, мож согласовано из темами урокув мадырського, вадь иншакого иноземного языка. Напримірь, йсе годні быти сякі темы: „Я и моя фамілія”, „Тіло чоловіка”, „Муй день”, „Школа”, „Мої цімборове”, „Праздники и традиції” и т. д. Учебник має быти максімально ілустрований, вклюдати сітуативні и игрові завдання, розвивавучі комунікаційні схопности діти. Співанкы, курті верші застачать можность легкого усвоиня новых слов, примноження словарного запаса. Думаєме, же мусайно до учебника треба ушорити зошит из писемныма завданнями, жебы діти учили ся и практиковали правилно писати кирилицев. З методичнуй точки позераня

³ Там же.

учебный матеріал русинського языка має бути добрі систематизований и сконцентрований на різнобучному розвиваню діти, а ипен таких способностей, ги письмо, читаня, бесіда и розуменя сприйнятого на слух.

При написаню первых учебникув треба неодмінно думати и за то, же сесь матеріал стане тым базовым знатём, котрое мож все дале и дале розвивати.

Учебник мусай старати ся ушорити так, жебы вун еднако добрі муг хосновати ся як у роботі на уроці з учителём, так и самостойно, а основной акцент все тримав бы ся на мотивацію ученикув.

Надієме ся, же надале будеме мати можливість вухосновати свуй педагогічний опыт як у написаню учебникув, так и у иншакых научно-педагогічных практиках. А на слідувучуй подобнуй конференції мож буде презентувати и аналізувати готовый продукт – мадярський русинськоязычний учебник.

SZLOVÁK SZEKCIÓ

ÚLOHA HUNGAROSLOVAKOLÓGIE VO VYUČOVACOM PROCESE SLOVENSKEHO JAZYKA, LITERATÚRY A DEJÍN

István Käfer

c. egyetemi tanár, PhD, tudományos főtanácsadó
Gál Ferenc Főiskola

Úvodom dovoľte citovať dve myšlienky: od slovenského politika a profesora histórie:

„Takmer osemsto rokov nasledovníci Svätého Štefana jeho prorocké odporúčanie rešpektovali a aj preto bolo Slovensko nie objektom, ale subjektom uhorských dejín. Nebojme sa priznať k tomu, na čo môžeme byť oprávnené hrdí. Boli sme súčasťou ríše, ktorej vládli takí významní panovníci ako Svätý Štefan, Karol Róbert, Matej Korvín či Mária Terézia. Boli to aj naši králi a panovníci a Slovensku sa pod ich vládou darilo. Nezaburujme sa ich, nenechajme si ich vziať. Silnými ideami a činmi sú zapísaní do našej histórie. Neobchádzajme, neretušujme túto črtu. Hlásme sa preto hrdlo k uhorským dejinám ako súčasť našich dejín.” (Pavol Hrušovský)¹

*„Slovenské dejiny do roku 1918 sú akoby umelo vytrhnuté z uhorského kontextu, čo u bežného človeka evokuje akéboš autonómneho postavenie tohto územia. Je preto úplne pochopiteľné, že ani univerzitní študenti odborov histórie či dejepis nemajú hlbšie vedomosti o Uhorsku ... Dejiny Slovenska sú do veľkej miery identické s históriou Uhorska, krajiny, do ktorej zväzku patrilo ... Uhorské dejiny sú teda súčasťou slovenských dejín, nehľadiac na to, či sa predmetné udalosti odohrávali v Košiciach, Pešti alebo Koložvári.”*²

„Nebojme sa priznať ” – povedal politik, „umelo vytrhnuté” slovenské dejiny, povedal profesor. To znamená, že pôvodné etniká slovenského a maďarského národa sú bratia v najužšom slova zmysle: skoro 1000 rokov tvorili absolútnu duchovnú jednotu; polovica ich ľudových piesní je totožná³, ba aj jazyky majú doteraz neobjavené príbuzenské črty napriek tomu, že patria k celkom

¹ Príhovor predsedu parlamentu JUDR. Pavla Hrušovského na slávnostnom zasadnutí Národnej rady SR pri príležitosti 10. výročia vzniku Slovenskej republiky. Text a jeho prvý maďarský preklad: *Deo gratias. Miléniové stretnutie Trnavskej univerzity a Katolíckej univerzity Petra Pázmánya*. Esztergom-Piliscsaba 2003. Pons Strigoniensis Studia II.

² (Kónya, Peter) In: *Kónya, Peter a kol. Dejiny Uhorska (1000-1918)*. Prešov 2013. Úvod s. 7-8.

³ Por. najnovšie: *Szlovák népdalok. Bartók Béla Tót népdalok című gyűjteményének „piszkozata”*. Szerk. Käfer István, Sztakovics Erika. Szeged, Gerhardus K. s. 7-16.

odlišným cudzím jazykovým sústavám.⁴ Je to svetovou raritou ale je v nej obrovský kontrast, veď dnes Slovensko a Maďarsko sú dva suverénne štáty a vonkajší pozorovateľ nič nezbadá z tej niekdajšej neslýchanej totožnosti. Ba čo viac, v kruhoch národných intelektuálov obidvoch strán panuje absolútna neinformovanosť a často politikou dúchané antagonistické protiklady.

K riešeniu tejto situácie sú potrebné nové metódy, a to hungarológia a slovakológia, t.j. veda o Maďaroch a veda o Slovákoch v tom zmysle, že v hungarológii sú rôzne slovenské a v slovakológii rôzne uhorské, ba i maďarské prvky, a tie disciplíny spája hungaroslovakológia a slovakohungarológia, t.j. vzájomné prezentovanie spoločných prvkov dnešných dvoch národných kultúr.⁵

Je to „skúšobná jazda“, hneď s ťažkými terminologickými neduhmi. Pojem *Uhorsko* nemá vhodný maďarský ekvivalent. Slovenčina v Maďarsku a maďarčina na Slovensku sú *národnostné* jazyky. Bálint Balassi alebo Péter Pázmány (Valentín Balaši, Peter Pázmaň ?!) sú nerozdeliteľní ako územné a obsahové slovaciká, Samuel Tešedík alebo Matej Bel (Tessedik Sámuel, Bél Mátyás) nie sú Maďarmi a Slovákami v dnešnom slova zmysle. Je to problém, naša spoločná úloha, tak sa zdá, nevyriešiteľná.

Jazyk

Maďarčina ako konzervujúci jazyk praslovančiny až po dnes používa *galamb* / holub, *batár* / chotár, hranica, *Galgóc* / Hlohovec, *ablak* / oblok, okno, *patak* / potok, *asztal* / stôl atď. Maďarčina zachovala pôvodné slovanské tvary, lebo v maďarčine neboli také jazykové zmeny ako v slovenčine. Zaujímavý je „osud“ slova *igric*. Je to slovanské slovo, v slovenčine by malo byť tvar *ihrec*. V maďarčine zmena *g > h* nebola, teda slovenčina to prevzala z maďarčiny vtedy, keď sa v slovenčine zmena už odohrávala.⁶

Maďarsko-slovenské duchovné kontakty sú tiež veľmi dôležité oblasti hungaroslovakológie, resp. slovakohungarológie, ba niekedy dva smery sa križujú. Už Ladislav Novák upozornil na vplyv maďarského jazyka na stredoslovenské nárečie. Toto nárečie zase malo vplyv na maďarčinu toho regiónu až po dnes, ale už ako základ spisovnej slovenčiny má neustále kontakty s maďarčinou pri jazykových hraniciach.

⁴ Por. Kopecká, Martina – Lailková, Tatiana – Ondrejková Renáta – Skladaná, Jana – Valentová, Iveta, *Staršia slovenská lexika v medzijazykových vzťahoch*. Veda, SAV Bratislava 2011; Tóth Sándor János rec. Magyar Sion VI. 2012. 2. 267-270.

⁵ Por. Käfer István, *Balassi Bálint helye a magyar-szlovák szellemi összefüggésrendszerben*. In K.I.Dona nobis pacem. Magyar-szlovák kérdések. PPKE BTK Piliscsaba 2005. s. 142-143.

⁶ Por. Käfer István, *Magyar szlovákiaságismeret*. Szt. István Társ. Bp. 2012. s. 24-25. Rot Sándor tanulmányai.

Historickou pamiatkou používania stredoslovenského nárečia je Ostrihomský rituál – *Rituale Strigoniense* – v ktorom niektoré obrady sú písané v tomto jazyku, ba latinským písmom, lebo prešporská tlačiareň ešte nemala gotické písmená.⁷

Priamy výskyt maďarského jazyka je stály v celom slovenskom písomníctve už pred spisovnou slovenčinou a zamozrejme až po dnes. Makarónske piesne XVIII-XIX. storočia, kritické zobrazovanie maďaronstva⁸ alebo „slovenský juh“ v dnešnej slovenskej próze⁹ vytvorili tiež neslýchane bohatú maďarskú slovnú zásobu v slovenčine, ku ktorej málokedy sú potrebné slovenské vysvetlivky. To znamená, že väčšina tých jazykových hungarik/maďarik patrí k udomácneným cudzích slov v slovenskej jazykovej praxi.

A teraz krátky výber zo slovenskej spisby s uhorskou, resp. maďarskou tematikou. Úryvok z kázne Daniela Krmana v Žiline 8. marca 1707 *Actus inaugurationis vexillorum to jest Posvěcování zástav ... oberstera Urbana Zeldera: „... Ježíš Kristus ... Učiniž to, aby z těchto zástav mnoho dobrého pocházelo na zbedovanu krajinu uherskú ... Hospodin ... budiž s ... P. Rakoczy Ferencem a dejž ... aby ... stal se Pater Patriae, a zdravými radami i šťastným obhajováním vlasti své, všechých předešlých obhajců uherských, Batorího, Bethlena, Bočskayho, Tökölího i předků svých slávu převýšiti ... mohl.“*¹⁰

Takto kázal evanjelický superintendent na hlavnom námestí Žiliny. Slovenská identita bola suverénnou súčasťou uhorského patriotizmu. V tom istom duchu kázal v Krušovciach farár Alexander Rudnay, neskorší ostrihomský arcibiskup, mecén katolíckej kultúry, vzdelanosti krajiny: „... nás k vrúcnému modleňu a k pobožnosti našej preukazuje včilejšie zhromáždení všechých stavov a rádiv ... Kteříž v Budine v prostred krajni jednomiselne s téj příčini sa zešli, abi budúceho kráľa našeho potvrdili a Svatu Korunu uhersku jakšto najsvätejšú pečadú poznamenali ...” To už bolo obdobie národného obrodenia. Ostrihomský kanonik Juraj Palkovič, mecén vydání Hollého poézie a celej slovenskej katolíckej spisby r. 1833 sa vyjadril takto o kázňach Alexandra Rudnaya: ”Čím větší a truchlivejší nedostatek posavád’ bol na čisto slovenských kázňach vitlačeních, tím radostnejšia ... bola ... novina, že sa budú vidávať kázňe Rudnay Sándora ... od neho samého spísané ... až od toho času sa do kapitule ostrihomskéj dostal... dobropisebnosti slovenskéj regule v týchto rukopisoch neboli zachované ... ešte nebolo Slovara Bernolakoveho ...”¹¹ To je už doba Kocúrkova Jána Chalupku, doba nádejí národného rozvoja Slovákov v celouhorskej realite. V tej realite sú aj negatívne, niekedy až krvavé, nepriateľské skutočnosti, ktoré slovenská verejnosť pozná, ale aj tie patria k tematike hungaroslovakológie.

⁷ Régi Magyarországi Nyomtatványok 1346: Posonii 1625. Fotokópia s. 14: Krajčovič, Rudolf: *Pri prameňoch slovenčiny*, Martin 1978. s. 61.

⁸ Napr. Ján Chalupka alebo Ján Palárik

⁹ Ladislav Ballek, Peter Jaroš a mnohí ďalší

¹⁰ : Ján Neubart: *Nový kalendář na rok 1708 – Országos Széchényi Könyvtár RMK II 2354a; Daniel Krman: Posvěcování zástav ... 1707 – Országos Széchényi Könyvtár RMK II 2311*. PPKE BTK Szlavisztika-Közép-Európa Intézet Szent Adalbert Közép-Európa Kutatócsoport, Esztergom – Piliscsaba 2007.

¹¹ Käfer István, *Význam Alexandra Rudnaya v kultúre slovenského národa*, In Rudnay Sándor és kora Alexander Rudnay a jeho doba, PPKE Ostrihom-Trnava 1998. s. 45-55.

Tu, v tomto príspevku niet dost' miesta a času na rozbor hungaroslovakológie, najmä metodiky jej používania vo vyučovacom procese stredoškolskej mládeže – a to nielen u nás, ale aj na Slovensku. Politika prakticky od polovice XIX. storočia nepotrebovala pozitívne prvky slovensko-maďarských súvislostí, hľadanie cesty spolupráce zo strany slovenskej inteligencie. Keď listujeme dnes platné učebnice dejín slovenskej literatúry, nájdeme v nich suché údaje a ťažkopádne analýzy teórie literatúry alebo neživé štylistické rozbor. Pri spracovaní Detvana sa nenájde konštatovanie, že Sládkovič určil miesto a živé tradície pre svoj ľud v dejinách Uhorska: „Potom rozprával Rozhoň javiská,/ vzniklé v Jiskrovom tábore;/ Bátory a Kňaz, slávne chlapiská,/ v zaujímavom rozhovore/ obrazy z vojny proti Osmanom,/ o zemi vlastnej Sedmohradčanom ...” [109] A keď sa Martin dôverne zhovára s kráľom Matiašom: „Či tak sa treba s jeho jasnosťou/ zhovárať? ty trúp surový! / Tak kýsi Nemec z jarmočných host'ov/ zboku Martinka osloví. / Tento sa obzrie a nechá to stáť;/ kráľ sa len ide ďalej zhovárať/ a pánovi kážu mlčať.” [125] Sú to ozajstné dejiny Uhorska a v nich ako subjekt slovenský ľud. Sládkovič sa hlási o vážne slovo ešte raz, r. 1861, keď z Turčianskeho sv. Martina pôjde delegácia slovenského národa nie do Viedne, ale do Pešti: „Slováci sú Slovensko; celok, národ; uznaný tela úd uhorskej vlasti/jeden z diamantov koruny posvätné! / sem ruku, bratia a spoluobčania! / Sem Rusín, Chorvát, Srb, Maďar a Rumun! Stiahnime zlatou svätou obručou/ uhorské dúhy nádoby tej svätej, ktorú voláme „vlast’ ” a v ktorej sladké víno slobody iskrí sa, to našel! / ... Ku komu pôjdeme? ty žičia slovo máš! / ... Pôjdeme k otcom vlasti, tam, kde Dunaj/ nosí slovenské vody a v ohromných /putách nad nimi čušia Tatier žuly,/ v hluku národov večité oddávky/ sláviac hrdého Budína s mladuchou / strojnou v uhorskom diadéme, Pešťou ...” Takto predstavený Andrej Sládkovič znamenal by pre žiaka slovenskej národnosti v Maďarsku, maďarskej národnosti na Slovensku a časom pre všetkých žiakov v oboch dnešných suverénnych krajinách ozajstný zážitok, stupňoval by žiakov záujem o literatúru.

Ešte jeden príklad od ďalšieho obra slovenskej literatúry Pavla Országha Hviezdoslava, z diela Hájnikova žena, keď sa Slovák Čajka a Uhor/Maďar Villányi sa zmieria ...

Uhorsko/maďarská náplň slovenskej literatúry ponúka bohatý zdroj pre vyučovanie slovenskej literatúry z hungaroslovakologického hľadiska aj v poslednom polstoročí. Stačí citovať Vladimíra Mináča „Maďari sú osudom slovenskej politiky”¹² alebo Ladislava Balleka¹³, Petra Jaroša¹⁴, Júliusa Balcu¹⁵, Antona Hykischu a veľa ďalších. Nech tu stojí charakteristická ukážka A. Hykischu z románu *Rozkoše dávnych čias*:” Dóm skrytý v ošarpaných uličkách, len na dohodenie kameňom ... Andreja vzrušoval ... Vysoko nad nimi v šere sanktuária bolo na

¹² Mináč, Vladimír, *Tu žije národ*. In Mináč, Vladimír, *Súvislosti*. Sl.spisovateľ Bratislava 1976. s. 60.

¹³ Najmä román *Pomocník*. Por. Káfer, István, *Ladislav Ballek*. In Káfer, István, *Dona nobis pacem*. PPKE BTK Piliscsaba 2005. s. 248-270.

¹⁴ Najmä román *Tisícročná včela*

¹⁵ Najmä próza *Cigánska poviedka*

svorníkoch erby ... Pozri, tam je erb Čiech ... Lev v skoku. Tam zase moravská orlica. Kráľ Matej Huňadi chcel získať aj tieto krajiny. A tu hore, celkom nad nami, dvojkríž na troch vrškoch. – Erb Uhorska – šepkal Mišo. – Čerta. Chýbajú tu arpádovské brvná. To je znak *Hungariae superioris*. – Horného Uhorska? – Jasné. Slovenska. Nie je ti úžasné? – Čušte, chlapci. – Nič nevidím, je skoro čierny. – Tristoročný prach, čuduješ sa? Kto by dnes čistil slovenský historický erb? ¹⁶

Výskum hungarík v slovenskej literatúre *dokazuje* a historicky umožňuje určenie verné miesto a prínos slovenskej kultúry do pravej reality storočí Uhorska. Je to náročná úloha pedagógov, lebo bez skúšobnej praxe v stredných školách výsledok je až príliš vzdialený.

Výskum a intelektuálna, vedecká, mimopolitická prax hungaroslovakológie je síce úlohou modernej slovakistiky, ťažko obstojí bez slovakohungarológie. Stačí letný pohľad na celoživotné dielo Móra Jókaija alebo Kálmána Mikszátha, ba aj na celú staršiu maďarskú spisbu na slovenskom etnickom teritóriu Uhorska. Príkladov a možností je veľa – treba z nich čerpať do stredoškolských učebníc literatúry, jazyka a histórie, lebo riešenie tejto šľachetnej problematiky sa začína v školách, vo výchove mládeže.

¹⁶Hykisch, Anton, *Rozkoše dávnych čias* s. 272-273.

MÚZEÁ V EDUKAČNEJ REALITE V KONTEXTE PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA NA SLOVENSKU A V MAĎARSKU

Uhrinová Miriam

odborný asistent

Pedagogická fakulta, Katolícka univerzita v Ružomberku

Abstrakt

Múzeá majú nezastupiteľné miesto v poznávaní a ochrane historických, kultúrnych i prírodných hodnôt. Významnou mierou participujú na regionálnej kultúre. V súčasnosti nadobúda veľký význam aj ich edukačné poslanie. Pre žiakov sa môžu stať miestom zážitkového stretnutia sa s kultúrnym a prírodným dedičstvom regiónu. Príspevok prináša čiastočné výsledky výskumu zameraného na implementáciu regionálnej výchovy do edukačného procesu primárneho vzdelávania. Výskumnú vzorku tvorili žiaci tretích a štvrtých ročníkov zo základných škôl na Slovensku a v Maďarskej republike. Výsledky výskumu prezentujú aktuálny stav záujmu žiakov o návštevu múzeí.

Globalizácia v európskom kontexte sa dotýka nielen politiky, či ekonomiky, ale aj kultúry. Aj podľa Lomenčíka (2006) sa v globalizačnej sieti stráca význam prejavov regionálnych kultúr prirodzených oblastí, ktorých význam sa v mnohých smeroch podceňuje, prípadne prehliada a integrujúca sa európska kultúra týmto regionálnym prejavom dáva neraz nálepku mimoproduktívnej funkcie (relaxačnej a rekreačnej). Individuálne regionálne prejavy sa vytlačujú na perifériu. Ako deklaruje Európska charta regionálnej samosprávy (Štrasburg, 5. jún 1997), región ako základný prvok štátu svedčí o rôznorodosti Európy, prispieva k obohateniu jej kultúry s prihliadnutím na jej tradície a dejiny a súčasne podporuje jej hospodársku prosperitu s výhľadom na trvalo udržateľný rozvoj.

So zreteľom na regionálnu výchovu a zachovávanie regionálnej kultúry každej krajiny majú osobitné poslanie múzeá, ktoré majú svoje špecifické poslanie v celej spoločnosti. Majú nezastupiteľné miesto v poznávaní a ochrane historických, kultúrnych i prírodných hodnôt a významnou mierou participujú na regionálnej kultúre.

Medzinárodná rada múzeí (The International Council of Museums - ICOM) zdôrazňuje úlohu múzea ako významného nástroja sociálneho a kultúrneho rozvoja a definuje múzeum ako neziskovú inštitúciu v službách spoločnosti a jej rozvoja, otvorenú verejnosti, ktorá získava, uchováva, skúma, sprostredkováva a vystavuje

hmotné a nehmotné dedičstvo ľudstva a jeho prostredia za účelom vzdelávania, štúdia a potešenia (<http://icom.museum/the-vision/museum-definition/>). Múzeá prezentujú kultúrne obsahy a predmety, ktoré sú významné pre spoločnosť. Pri poznávaní bezprostredného prostredia sa prostredníctvom návštevy múzea podporuje u detí akceptácia, rešpektovanie a adekvátny kontakt so „svojim vlastným“, „známym“ a „cudzím“ (Ruempler-Wenk, 2014).

Záujem o tradičnú ľudovú kultúru otvára výrazné a podnetné možnosti utvárania kladných vzťahov k zachovávaniu hodnôt historických, kultúrnych i národných. Každá snaha, ktorá je nasmerovaná k určitému spšteniu a oživeniu výchovno-vzdelávacieho procesu, pôsobí vždy povzbudzujúco a inšpiratívne (Zentko, Macko, 2010).

Pri poznávaní regiónu je návšteva múzeí jednou z možností zážitkového učenia v primárnom vzdelávaní. Neoddeliteľnú kompaktnosť prírodného a kultúrneho dedičstva predstavujú múzeá v prírode.

V súčasnej dobe nadobúda veľký význam edukačné poslanie múzeí. Majú byť tvorivým a efektívnym doplnkom edukačného procesu realizovaného v škole a miestom zážitkového stretnutia sa a oboznamovania sa žiakov s kultúrnymi a prírodnými hodnotami. Je potrebné využiť ich možnosti a bohatý edukačný potenciál. Ako jednu z možností tvorivej práce uvádza Vavrdová (2013) realizáciu školských bádateľských projektov, ktoré sú veľmi účinným prostriedkom výchovy a vzdelávania. Ďalej konštatuje, že je však potrebné najprv žiakov naučiť ovládať základné poznávacie nástroje a techniky práce (zber dát a informácií, ich dokumentácia, triedenie a interpretácia). Vhodnou metódou je tzv. objektové učenie, ktoré ponúkajú inštitúcie ako napr. múzeá, archívy a skanzeny (návšteva inštitúcie, pozorovanie a vlastné záznamy, kooperatívna práca v menších skupinkách, interpretácia, porovnávanie svojich zistených výsledkov so sprievodcom).

Prostredníctvom spolupráce inštitúcií školy a múzea vzniká kreatívne edukačné prostredie, ktoré otvára deťom a mladým ľuďom nový prístup k obsahu vzdelávania. Môžu získavať a rozvíjať osobné a sociálne kompetencie. Vytvára sa tiež možnosť priviesť ich ku kultúrnej angažovanosti (schule @museum, 2013). Podľa výskumu Vavrdovej (2011) sa ukazuje veľkým problémom komunikácia medzi školou a múzeom. Múzeá uvádzali potrebu väčšej angažovanosti zo strany škôl, naproti tomu učitelia uvádzali potrebu väčšej angažovanosti zo strany múzeí so zreteľom na ponuku programov a projektov.

Traub (2003) považuje múzeá za miesta mimoškolského učenia s vysokou vzdelávacou hodnotou pre žiakov. Objasňuje však i prekážky, ktoré je potrebné prekonať pre úspešnú intenzívnejšiu spoluprácu múzea a školy. Len tam, kde v múzeu disponujú bohatosťou svojej zbierky, personálom a financiami, sú kvalitatívne vhodné a dobré možnosti na využitie múzea ako miesta edukácie. Na druhej strane však zdôrazňuje, že edukačná práca bude v múzeu úspešná len vtedy, keď angažovaní pracovníci múzea a učitelia spolu kooperujú.

Zo strany múzea narastá záujem práve o mladších návštevníkov, ktorí majú vysoký potenciál učenia sa, čím sa otvárajú nové možnosti pri sprostredkovaní poznatkov. Šobánová (2009 In Šobánová 2012) vo svojom výskume potvrdila vzťah medzi školskými návštevami múzea a návštevnosťou múzea respondentami v dospelosti. Dokumentovala tak skutočnosť, že škola u svojich žiakov výrazne ovplyvňuje ich budúcu návštevu múzeí.

Z tohto dôvodu sme si položili otázku: *Prejavujú žiaci v dnešnej pretechnizovanej dobe záujem o návštevu múzea?*

Výskumná sondáž

Cieľom výskumnej sondáže bolo zistiť záujem o návštevu múzeí u žiakov primárneho vzdelávania a komparovať tento stav na Slovensku a v Maďarsku. Výskum bol realizovaný v rokoch 2011-2013. Hlavným výskumným nástrojom boli dotazníky vlastnej proveniencie, ktoré boli odovzdané učiteľom a žiakom vybraných základných škôl na Slovensku a v Maďarsku. Dotazníkmi sme mapovali stav implementácie regionálnej výchovy do edukačného procesu primárneho vzdelávania, pričom sme sa zamerali na zisťovanie záujmu žiakov o návštevu múzeí.

Pri tvorbe štruktúry dotazníkov sme vychádzali aj z nasledujúcich výskumných otázok:

- V1:** *Budú sa žiaci zo základných škôl na Slovensku a v Maďarsku líšiť v záujme o návštevu múzea?*
- V2:** *Budú sa žiaci zo základných škôl na Slovensku a v Maďarsku líšiť v záujme o návštevu múzea v prírode?*
- V3:** *Existuje významný rozdiel v záujme o návštevu múzeí z hľadiska medzipoblatných rozdielov u žiakov zo základných škôl na Slovensku a v Maďarsku?*

Výberový súbor

Výskumný súbor bol tvorený žiakmi tretích a štvrtých ročníkov základných škôl na Slovensku a v Maďarskej republike. Kritériom pre výber populácie do súboru bola krajina, v ktorej je situovaná základná škola. Vo výskume bol využitý príležitostný a kvótny výber.

Výskumnú vzorku tvorilo 334 žiakov, z toho 175 žiakov zo základných škôl na Slovensku a 159 žiakov základných škôl v Maďarsku.

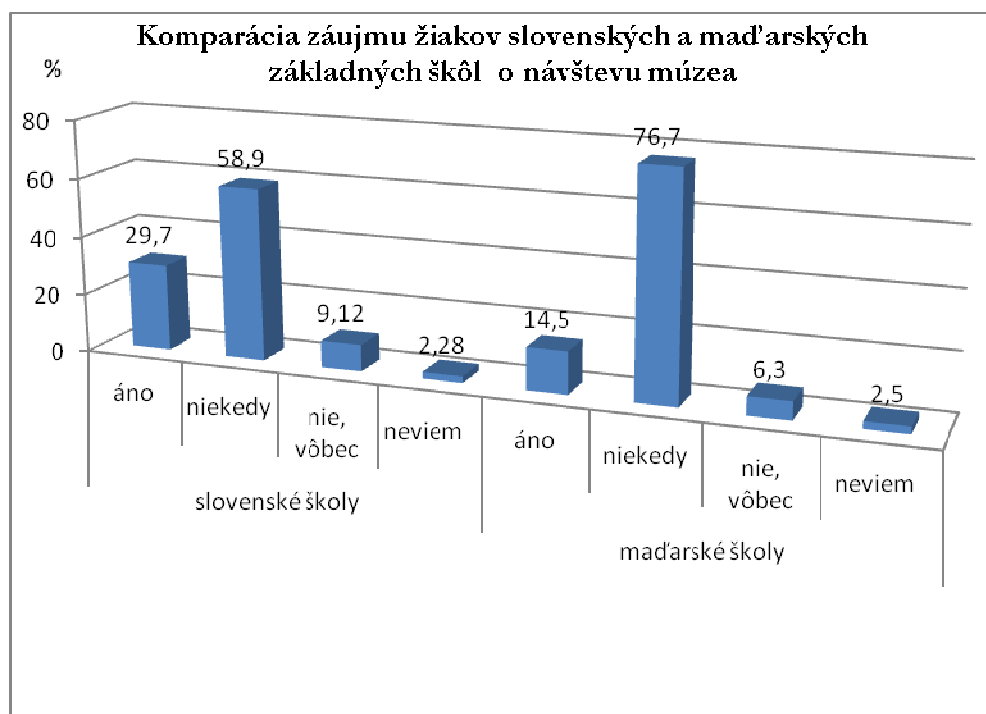
Výskumné zistenia

Vzhľadom k obmedzenému rozsahu príspevku budeme uvádzať len výber získaných dát a naše základné zistenia.

Výskumná otázka 1: *Budú sa žiaci zo základných škôl na Slovensku a v Maďarsku líšiť v záujme o návštevu múzea ?*

Zaujímalo nás, či majú žiaci primárneho vzdelávania záujem o návštevu múzea. Zamerali sme sa pritom na porovnanie tohto záujmu u žiakov na Slovensku a v Maďarsku. Výsledky ukazuje graf 1.

Graf 1 Komparácia záujmu žiakov slovenských a maďarských základných škôl o návštevu múzea v percentuálnom vyjadrení



Zdroj: autorka

$$x^2 = 13,467$$

$$p = ,004$$

Hodnota Pearsonovho Chí- kvadrát testu s 3 stupňami voľnosti je rovná $x^2 = 13,467$ a dosiahnutá signifikancia $p = ,004$

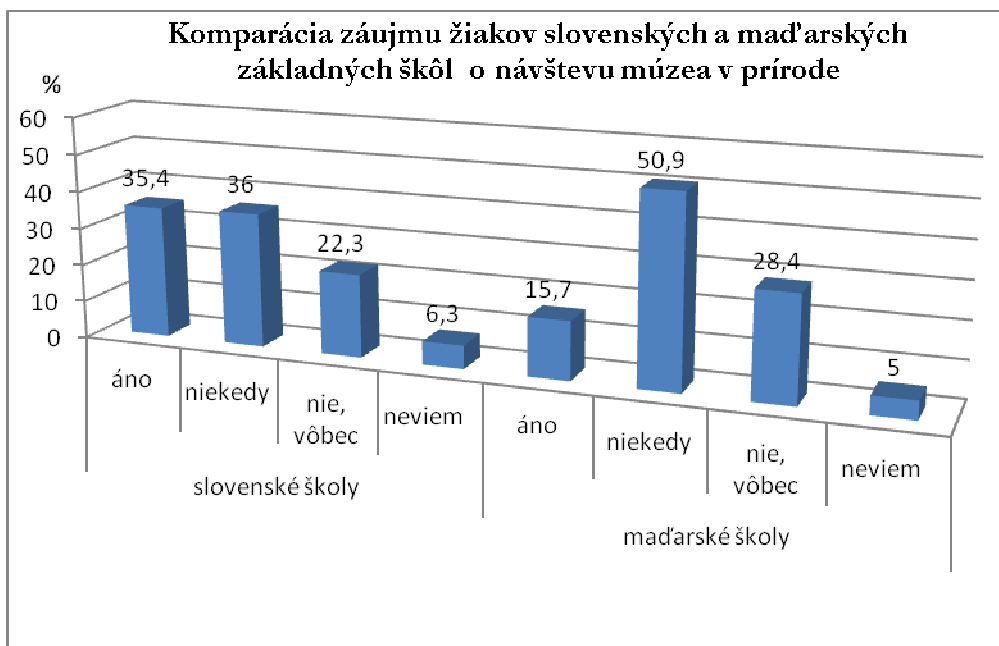
$$x^2 = 13,467; p < 0,05 \text{ (} p = 0,004 \text{)}$$

Žiaci na slovenských a maďarských základných školách sa vo svojom záujme o návštevu múzea významne líšia. Výsledky poukazujú na to, že žiaci zo slovenských základných škôl významne častejšie prejavujú záujem o návštevu múzea než žiaci z maďarských základných škôl.

Výskumná otázka 2: *Budú sa žiaci zo základných škôl na Slovensku a v Maďarsku líšiť v záujme o návštevu múzea v prírode?*

Múzeá v prírode sú miestom poznávania života a kultúry našich predkov v prírodnom prostredí. Zaujímalo nás, či je rozdiel v záujme žiakov primárneho vzdelávania o návštevu tejto inštitúcie a zamerali sme sa na komparáciu zisteného stavu na Slovensku a v Maďarsku. Výsledky prezentuje graf 2.

Graf 2 Komparácia záujmu žiakov slovenských a maďarských základných škôl o návštevu múzea v prírode v percentuálnom vyjadrení



Zdroj: autorka

$$\chi^2 = 27,373$$

$$p = ,000$$

Hodnota Pearsonovho Chí- kvadrát testu s 3 stupňami voľnosti je rovná

$$\chi^2 = 27,373 \text{ a dosiahnutá signifikancia } p = ,000$$

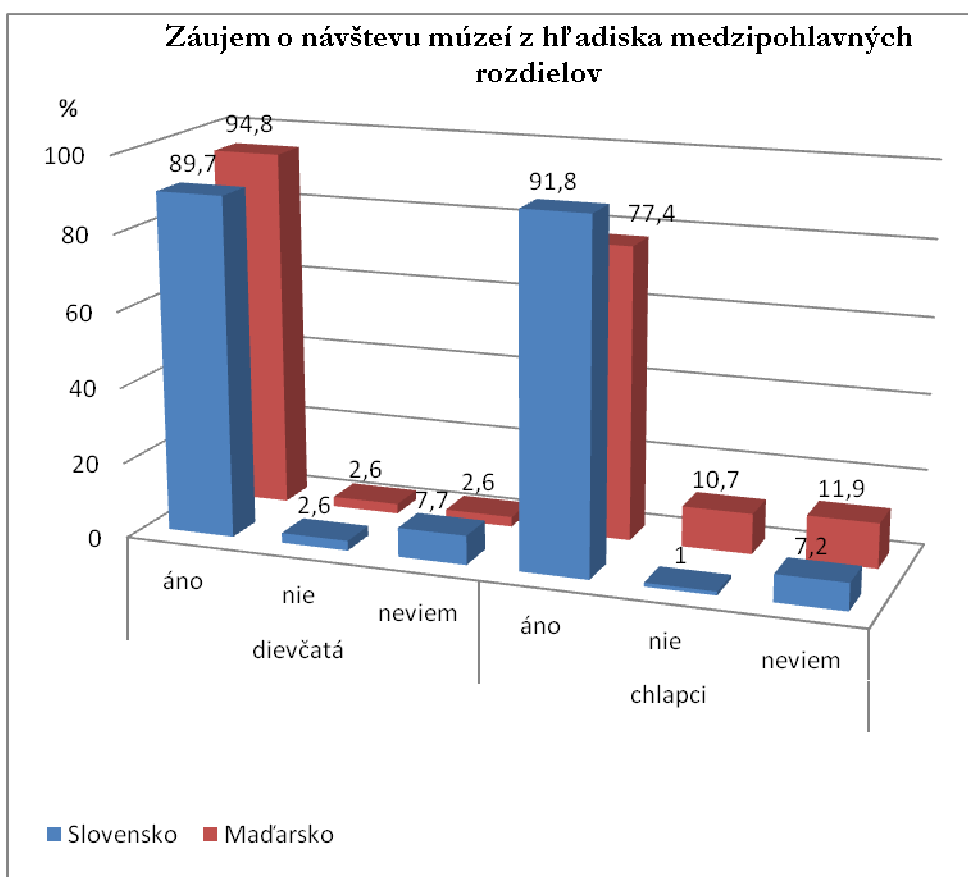
$$\chi^2 = 27,373; p < 0,05 (p = 0,000)$$

Na základe výsledkov konštatujeme, že existuje signifikantný rozdiel v záujme žiakov zo základných škôl na Slovensku a zo základných škôl v Maďarsku o návštevu múzea v prírode. Výsledky potvrdzujú, že žiaci pochádzajúci zo základných škôl na Slovensku významne viac prejavujú záujem o tento druh kultúrnej aktivity.

Výskumná otázka 3: *Existuje významný rozdiel v záujme o návštevu múzeí z hľadiska medzipohlavných rozdielov u žiakov zo základných škôl na Slovensku a v Maďarsku?*

Zaujímalo nás, či sa líši záujem žiakov o návštevu múzeí z hľadiska medipohlavných rozdielov. Výsledky prezentuje graf 3.

Graf 3 Záujem o návštevu múzeí z hľadiska medzipohlavných rozdielov u žiakov slovenských a maďarských základných škôl v percentuálnom vyjadrení



Zdroj: autorka

$$\chi^2 = 0,625$$

$$p = ,732$$

$$\chi^2 = 9,574$$

$$p = ,008$$

Hodnota Pearsonovho Chí- kvadrát testu s 2 stupňami voľnosti je rovná $\chi^2 = 0,625$ a dosiahnutá signifikancia $p = ,732$

$$\chi^2 = 0,625; p > 0,05 (p = 0,732)$$

Hodnota Pearsonovho Chí- kvadrát testu s 2 stupňami voľnosti je rovná $\chi^2 = 9,574$ a dosiahnutá signifikancia $p = ,008$

$$\chi^2 = 9,574; p < 0,05 (p = 0,008)$$

Významný rozdiel v záujme o návštevu múzeí z hľadiska medzipohlavných rozdielov bol zistený u žiakov z Maďarska. Výsledky poukazujú na to, že existuje signifikantný rozdiel v záujme o návštevu múzeí medzi chlapcami a dievčatami pochádzajúcimi zo ZŠ z Maďarska. Dievčatá prejavujú väčší záujem o návštevu múzeí ako chlapci. Na základných školách na Slovensku nebol medzi pohlavím zistený signifikantný rozdiel v záujme o návštevu múzeí.

Diskusia

Výsledky realizovanej výskumnej sondáže ukázali, že žiaci primárneho vzdelávania majú záujem o návštevu múzeí a múzeí v prírode ako na Slovensku, tak i v Maďarsku. Z výsledkov výskumu sa ukázalo, že väčší záujem o návštevu týchto inštitúcií prejavovali žiaci zo Slovenska. Bol zistený rozdiel v záujme chlapcov a dievčat na základných školách v Maďarsku, pričom dievčatá prejavovali väčší záujem o návštevu múzeí ako chlapci.

Múzeum sa v súčasnosti sa stáva dôležitým priestorom, v ktorom môže prebiehať edukačný proces zameraný na spoznávanie kultúrneho, historického či prírodného bohatstva. Návšteva múzea má pre žiakov vtedy svoj význam a efektivitu, keď sú dobre pripravené, realizované a zhodnotené ako zo strany školy, tak aj zo strany múzea.

Potrebné do edukačnej praxe

- zaradiť do edukačného procesu v primárnom vzdelávaní voliteľný predmet so zameraním na regionálnu výchovu, ktorý by ponúkal širší priestor na využitie edukačného potenciálu múzea,
- využívať priestor na zapájanie škôl do projektov so zameraním na spoznávanie regiónu prostredníctvom exkurzií do múzea;
- prepájať obsahovo aktivity múzea so štátnym vzdelávacím programom, aby bola návšteva týchto inštitúcií so zreteľom na edukačný proces účelná a efektívna;
- z hľadiska konštruktivistického princípu poznávania je dôležité poskytnúť žiakom priestor pre samostatné objavovanie: žiakom dať čo najčastejšie príležitosť k voľnému pohybu po múzeu a dať im možnosť vydať sa na svoju vlastnú „cestu objavovania“, dôležité sa ukazuje tiež umožniť žiakom zobrať do rúk možné repliky, predmety a exponáty, aby mohli zapojiť do spoznávania čo najviac zmyslov.

Záver

Múzeum je miestom spoznávania histórie, kultúry, ale aj prírody, techniky, umeleckého sveta či multikultúrneho dialógu v každej krajine. Prostredníctvom návštevy múzea môžu deti mladšieho školského veku spoznávať časť svojho bezprostredného prostredia, ktoré ich obklopuje a v ktorom vyrastajú. Múzeá im poskytnú možnosť dozvedieť sa viac o artefaktoch minulosti a súčasnosti. Zároveň to prispieva k ich individuálnym procesom vzdelávania a k rozvoju ich osobnosti. Cez muzeálne témy možno implementovať poznatky aj do iných oblastí, čím sa u žiakov rozvíja kultúrna gramotnosť. Je potrebné zaradiť do edukačného procesu primárneho vzdelávania aj návštevu múzea a využiť jeho edukačný potenciál v kontexte rozvíjania kompetencií u žiakov. Aby sa však záujem žiakov o tento druh vzdelávania s narastajúcim vekom nestrácal, je nevyhnutné dobre sa pripraviť ako zo strany školy, tak aj zo strany múzea. Tu je dôležitá ich vzájomná spolupráca, ako aj stála reflexia ich pedagogickej činnosti v tomto priestore.

Literatúra

- ICOM. [online]. [citované 2009-12-03]. Dostupné na: <<http://icom.museum/the-vision/museum-definition/>>
- LOMENČÍK, J. 2006. Tradičné kultúrne hodnoty v regionálnom kontexte didaktickej komunikácie na základnej škole. In *Národná osвета*, 8 - 9/2006. [online]. [citované 2013-08-12]. Dostupné na: http://www.nocka.sk/uploads/93/f0/93f09e7b24471662e88e82bafbaa622c/01-tradicne-hodnoty-v-didaktike-zakladnych-skol_no8-9-2006.pdf
- ORÍŠKOVÁ, M. (ed). 2006. *Efekt múzea: predmety, praktiky, publikum: Antológia textov anglo-americkéj kritickéj teórie múzea*. Bratislava : Vysoká škola výtvarných umení, 2006. 287 s. ISBN 80-89259-08-1.
- RUEMPLER-WENK, M. 2014. *Frühkindliche Bildung im Museum*. [online]. [citované 2014-03-14]. Dostupné na: <http://www.museen-und-kindergaerten.de/texte/fr%C3%BChkindliche-bildung-im-museum/schule@museum - eine Initiative für Kooperationen zwischen Schulen und Museen>. [online]. [citované 2013-03-014]. Dostupné na: <<http://www.schule-museum.de/>>
- ŠOBÁŇOVÁ, P. 2012. *Edukační potenciál múzea*. Olomouc : UP v Olomouci, 2012. 396 s. ISBN 978-80-244-3034-8.
- TRAUB, S. 2003. *Das Museum als Lernort für Schulklassen. Eine Bestandsaufnahme aus der Sicht von Museen und Schulen mit praxiserprobten Beispielen erfolgreicher Zusammenarbeit*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac, 2003. 240 s. ISBN 978-3-8300-0827-9.
- VAVRDOVÁ, A. 2011. School and museum – investigation results of their communication and cooperation issues. In *Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference „Evropské pedagogické fórum 2011 – Současná společnost a profese*

- učitele*“. Hradec Králové: 5. – 9. 12.2011, Magnanimitas. s.214 – 223. ISBN 978-80-904877-6-5.
- VAVRDOVÁ, A. 2013. Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví v teorii a praxi primárního vzdělávání v ČR. In Macko, J. (ed). *Biologie v škole dnes a zítra*. Zborník príspevkov z konferencie s medzinárodnou účasťou. Ružomberok : VERBUM – vydavateľstvo KU, 2013, s. 95-100. ISBN 978-80-561-0022-6.
- ZENTKO, J. – MACKO, J. 2010. Miejsce sztuki ludowej w wychowaniu regionalnym w słowackiej szkole w edukacji elementarnej. In: Skwrońska-KRUSZEWSKA, A., ed.: *Edukacja elementarna : wyzwania, konteksty, dylematy*. Częstochowa: Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, 2010, s. 311-316. ISBN 978-83-7455-136-6.

FOTOGRAFIA V POČÍTAČOVEJ GRAFIKE A JEJ KULTÚRNE SÚVISLOSTI

Pavol Rusko

docent, akad. mal. ArtD.

Pedagogická fakulta, Katolícka univerzita v Ružomberku

Abstrakt

Miesto fotografie v dnešnom svete, plnom vizuálnych zážitkov je nezastupiteľné. Rozvoj digitálnych technológií spôsobil, že sa fotoaparát stal súčasťou nášho každodenného života. Robíme rýchle záznamy obrázkov a dejov. Snažíme sa zachytiť jedinečný okamih, autenticitu prostredia a udalosti. Záznamom ostáva bitmapa s určitým množstvom pixelov. V tomto prípade je nám jedno aká je kvalita fotografického rozlíšenia. Netrápi nás ani ostrosť záberu a precíznosť kompozície. Naším cieľom je vytvoriť nové dielo s využitím fotografie – počítačovú grafiku. Okrem uvedenej technickej a formálnej stránky je dôležitý jej obsah, ktorý môže niesť národné a kultúrne poslanstvo.

Kľúčové slová: fotografia, digitálne technológie, fotoaparát, bitmapa, pixelizácia, frotáž, počítačová grafika, remeselný artefakt, ľudová tradícia

Miesto fotografie v dnešnom svete, plnom vizuálnych zážitkov je nezastupiteľné. Stala sa fenoménom dneška. Prostredníctvom digitálnych technológií sa fotoaparát stal súčasťou nášho každodenného života. Od digitálnych zrkadloviek, cez malé kompaktné až po fotoaparáty v mobiloch sa nám naskytá rôzna možnosť ich použitia. Áno, používame ich na slávnostné, ale aj každodenné chvíle. Stávajú sa našimi záznamníkmi a zápisníkmi. Miesto ceruzy a papiera. Prestávame čoraz viac písať, robíme si rýchle záznamy obrázkov a dejov. V týchto momentoch neľadíme na kvalitu snímky. Snažíme sa zachytiť okamih, zaujímavosť, jedinečnosť prostredia a udalosti.

Záznamom ostáva bitmapa s rôznym množstvom pixelov. A práve o takýto záznam mŕ v tomto zamyslení ide. Tentokrát je nám jedno aká je kvalita fotografického rozlíšenia. Netrápi nás ani ostrosť záberu a precíznosť kompozície. Naším cieľom je vytvoriť nové dielo – počítačovú grafiku. Podkladom pre nás môže byť rovnako kvalitná fotografia ako celok, vybraný detail alebo naskenovaná predloha. Pre technickú, formálno-umeleckú stránku je dôležité aby detail, s ktorým pracujeme, niesol v sebe najväčší potenciál kontrastu, farby a štruktúry. Dôležitý je aj obsah, ktorý môže byť nositeľom národného a kultúrneho poslania.

Naskenovaný detail frotáže

Frotáž je technika, ktorá umožňuje autorovi využiť záznam reality realitu pre vlastné umelecké spracovanie. Na základe temperamentu autora a použitého kresliaceho materiálu získame reálnu podobu predmetu, jeho tvar ale hlavne štruktúru. Frotáž pôsobí sviežo a navyše obsahuje v sebe prvky náhody. Keď frotáž naskenujeme získame bitmapu, ktorú môžeme následne v grafických programoch editovať. Pracovať v určitom farebnom mode, meniť kontrast a pod. V obrazovej prílohe máme možnosť vidieť počítačové grafiky, ktoré vznikli využitím frotáží modrotlačových foriem z expozície v Múzeu ovčiarstva v Liptovskom Hrádku. Je to jeden zo spôsobov ako možno dostať národné témy do súčasného umenia.

Výrez fotografie

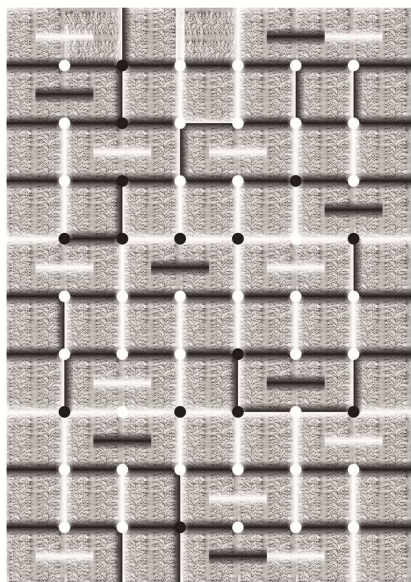
Pri práci so študentmi Katolíckej univerzity, ale aj počas pedagogického host'ovania na Akademii Jana Dlugosza v Čenstochovej v zimnom semestri 2011, 2013 sme využívali fotografiu, alebo jej výrez na tvorbu počítačovej grafiky. V programe Corel Draw, alebo Photoshop sme vybrali detail, ktorý bol najzaujímavejšou časťou fotografie, kde bol sústredený najväčší farebný, alebo tvarový potenciál, duplikovali do rastra pokrývajúceho celú plochu formátu, potom sme detaily otáčali zrkadlovo po horizontálnej alebo vertikálnej osi. Niektorým častiam štruktúry sme menili farebný mode, alebo sme naň aplikovali efekt pomocou filtra. Celkový obraz sme scelili do jednej bitmapy a nakomponovali do tlačového formátu s akceptovaním bieleho marga.

Fotografie získaná pomocou kamery zabudovanej v počítači

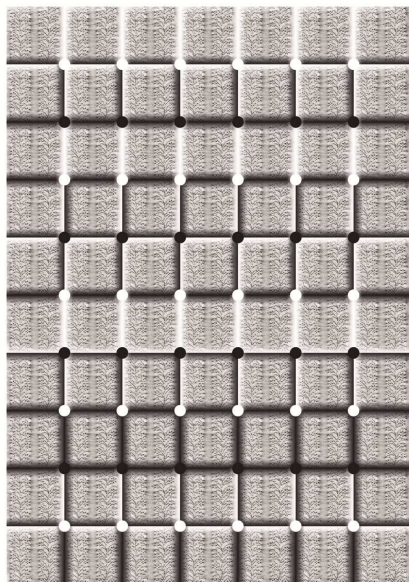
V súčasnosti je možné na podobné efekty využívať web kameru, pomocou programov, ktoré dokážu automaticky vytvárať zrkadlový obraz, alebo aplikujú množstvo efektov podľa zvolenej deformácie. Vyniká tak symetrická kompozícia, ktorú môžeme opätovne využiť a hore uvedeným spôsobom zvýšiť dynamiku kompozície. Najdôležitejším faktorom pri vzniku dobrej grafiky naďalej ostáva kreativita tvorca, jeho schopnosť orientovať sa v grafických programoch, súdnosť pri výbere efektov a cit pri ich aplikácii.

Doposiaľ sme hovorili viac o technickej stránke vzniku počítačovej grafiky. Nezanedbateľná je ale aj jej obsahová stránka. Práve tu je priestor na rozvíjanie kultúrnej tradície, práve tým, že ako východisko pre vznik počítačovej grafiky zvolíme detaily fotografií ľudového umenia alebo ľudovej architektúry. Môžeme nanovo nafotiť umelecko-remeselné artefakty, inšpirovať sa rytmom ľudových vzorov, farebnosťou výšiviek. Náš záujem o ľudovú tradíciu by mal byť hlboký a trvalý, založený na poznaní tradície, obdive k remeselnej zručnosti a úcte ku

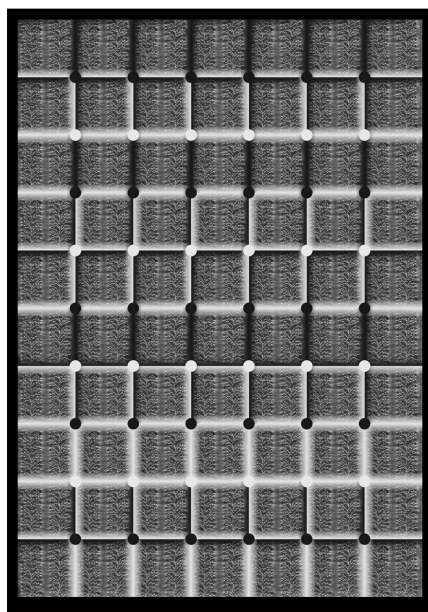
kultúrnemu odkazu našich predkov. Potom bude naše umenie niest' národné špecifiká a ľa.



Pavol Rusko, Svetlo I.
2010, počítačová grafika



Pavol Rusko, Svetlo II.
2010, počítačová grafika



Pavol Rusko, Svetlo III.
2010, počítačová grafika

VÝSKUMNÝ ÚSTAV CELOŠTÁTNEJ SLOVENSKEJ SAMOSPRÁVY V MAĎARSKU V SLUŽBÁCH ŠKOLSTVA

Alžbeta Uhrinová

Výskumný ústav Celoštátnej slovenskej samosprávy v Maďarsku

Výskumný ústav Celoštátnej slovenskej samosprávy v Maďarsku, resp. jeho právni predchodcovia od založenia inštitúcie, od roku 1990 pokladajú za jednu zo svojich najdôležitejších úloh podporu škôl, poskytnutie pomoci pedagógom v ich zodpovednej práci.

Už Zakladajúca listina *Slovenského výskumného ústavu*¹ obsahovala o. i., že ústav kladie dôraz na pedagogiku. V štatúte z roku 1993 medzi cieľmi ústavu je sformulované, že úlohou Slovenského výskumného ústavu je rozvíjať vedeckú činnosť v oblasti slovenského národnostného školstva v Maďarsku. V zátvorke sú vymenované všetky vtedy existujúce typy slovenských národnostných škôl: školy s vyučovacím jazykom slovenským, dvojazyčné školy a školy s vyučovaním slovenského jazyka ako predmetu. Medzi ďalšími úlohami stojí na prvom mieste: „podporovanie a organizovanie postgraduálnej výchovy slovenskej inteligencie v Maďarsku”.

Náš výskumný ústav teda od založenia inštitúcie poskytuje pomoc školám a pedagógom. Pred predstavením tohto segmentu činnosti výskumného ústavu by som najprv predstavila stručne túto špecifickú bádateľskú dielňu tým, ktorí ju ešte nepoznajú.

Výskumný ústav Celoštátnej slovenskej samosprávy v Maďarsku

Z iniciatívy rodáka z Békešskej Čaby, genetika Mateja Šipického a čabianskej slovenskej inteligencie založil Zväz Slovákov v Maďarsku v roku 1990 *Slovenský výskumný ústav* so sídlom v Békešskej Čabe, ktorý je od roku 2001 inštitúciou Celoštátnej slovenskej samosprávy v Maďarsku. Spočiatku bol financovaný zakladateľom, neskôr a aj v súčasnosti cez CSSM zo štátneho rozpočtu a okrem toho je podporovaný maďarskými a slovenskými vedeckými programami, súbehmi. Inštitúcia je čiastočne samostatnou rozpočtovou organizáciou CSSM. Naším

¹ Bol to prvý názov inštitúcie. V roku 2001, keď sa stala jej prevádzkovateľom Celoštátna slovenská samospráva, dostala nový názov: *Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku*. Terajší názov nesie od roku 2013.

najväčším podporovateľom v posledných rokoch je Úrad pre Slovákov žijúcich v zahraničí.

Slovenský výskumný ústav bol prvým vedeckým ústavom svojho druhu v našej krajine. Ostatné národnosti v Maďarsku si svoje podobné inštitúcie založili na jeho príklade neskoršie.

Cieľom ústavu je v záujme zachovania jazyka, kultúry a tradícií slovenskej národnosti žijúcej v Maďarsku vedecky analyzovať spoločenské procesy týkajúce sa minulosti a súčasnosti menšiny.

Jeho hlavným znakom je, že vznikol ako spoločenskovedný ústav interdisciplinárneho charakteru, zameriava sa na výskum histórie, národopisu a kultúrnej antropológie i jazyka Slovákov žijúcich v Maďarsku, venuje pozornosť pedagogicko-výchovnej činnosti a sociologickému výskumu, pričom rozvíja aj bohatú vydavateľskú činnosť.

Popri výskume a edičnej činnosti naša vedecká inštitúcia ponúka rôzne možnosti doškoľovania pre inteligenciu, poskytuje odbornú pomoc školám a v neposlednom rade sprostredkúva, šíri a popularizuje výsledky svojej vedeckovýskumnej činnosti v kruhu slovenských a maďarských odborníkov, študentov a iných záujemcov.

Organizujeme interdisciplinárne sympóziá pri príležitosti jubilejných výročí našich osád, resp. významných osobností a medzinárodné vedecké konferencie s cieľom riešiť vedecké otázky. Prednášky sprístupňujeme pre širšiu verejnosť v samostatných publikáciách.

Pravidelne organizujeme kolektívne národopisné, resp. interdisciplinárne výskumy v tých lokalitách Maďarska, ktoré sú obývané Slovákami. Zúčastňujú sa na nich výskumníci rôznych vedných odborov.

V rámci série vedecko-popularizačných prednášok *Z pohľadu vedy* oboznamujeme verejnosť s výsledkami výskumnej činnosti ústavu, domácich i zahraničných výskumníkov.

Ústav postupne rozširoval i rozširuje svoje pracovné kontakty s domácimi a zahraničnými vedeckými a vzdelávacími inštitúciami. V riešení našich vedeckovýskumných úloh je pre nás ničím nenahraditeľná odborná pomoc slovenských a domácich kolegov a akademických pracovísk, resp. vysokoškolských inštitúcií. Naši najvýznamnejší partneri sú: Slovenská akadémia vied a jej ústavy, Etnografický, Spoločenskovedný, Jazykovedný, Literárny a Historický ústav, rôzne fakulty a katedry univerzity Komenského v Bratislave, Konštantína Filozofa v Nitre, Mateja Bela v Banskej Bystrici, Jazykovedný ústav MAV, katedry pedagogických a filozofických fakúlt vysokých škôl, univerzít, slovenské stredné a základné školy, inštitúcie CSSM, slovenské samosprávy a civilné organizácie, médiá.

Naša knižnica a archív, tradičný a digitálny, je postupne sa rozvíjajúcou zbierkou materiálov o Slovákoch v Maďarsku a je k dispozícii každému záujemcovi.

Pri VÚ CSSM pracuje Vedecká rada, Predsedom VR je iniciátor založenia inštitúcie Matej Šipický. Vedecká rada zasadá dvakrát ročne, priebežne hodnotí,

pripomienkuje vedeckú a vedecko-organizačnú činnosť bádateľskej dielne. (Divičanová-Chlebnický, 2003; Divičanová-Uhrinová, 2005; Uhrinová, 2010)

Výchovno-vzdelávacia činnosť

V rámci nášho pedagogického programu poskytujeme obsahovú pomoc slovenským školám zostavovaním regionálno-historických čítaniek, jazykových učebných pomôcok, rôznych školských dokumentov a spoluorganizovaním doškoloňovaní pre učiteľov. Pre vedeckú činnosť chceme získať aj študujúcu a pracujúcu mládež, preto organizujeme pre nich študentsko-vedecké aktivity a súťaže.

Projekt miestno-historických čítaniek slúži priamo pedagógom a žiakom, študentom. Myšlienka zostaviť zbierku článkov z histórie slovenských lokalít na Dolnej zemi sa zrodila v hlave bývalého vedeckého tajomníka výskumného ústavu Jána Chlebnického. ktorý počas svojej pedagogickej činnosti nadobudol také skúsenosti, že žiaci základných škôl, ako aj gymnázií čoraz menej hovoria jazykom svojich slovenských predkov, málo pestujú ich tradičnú kultúru, jeho slovami „nepýšia sa svojím pôvodom“. Konštatoval, že ich vedomie vlastnej identity a pôvodu, ich citový vzťah k rodisku sú čoraz viac slabšie. Preto pokladal za potrebné a nevyhnutné vyučovanie histórie a kultúrnych dejín slovenskej národnosti. Myšlienka zostaviť čítanku z lokálnej histórie vyviera podľa neho aj z toho šíriaceho a prehľbujúceho poznatku, že lokálna historiografia by mala zaberat' v školskej výučbe dejepisu čoraz väčší priestor, lebo základom vyučovania dejín je vyučovanie miestnej histórie.

Poznamenáme len v zátvorke, že odvtedy sa splnila túžba Jána Chlebnického. Nové učebné osnovy od r. 1999 povinne predpisujú výučbu miestnych dejín. Pomaly sa realizuje tým i ďalšie želanie zostavovateľov a autorov čítaniek: to, aby slovensko-maďarská dvojazyčná publikácia sa dostala aj do rúk mládeže maďarských škôl, aby čítanky slúžili aj vzájomnému sebapoznaniu, čo je prvým krokom k dorozumeniu a spolupráci.

Čítanky: *Čabianska* (1996), *Komlášska* (2000) a *Sarvašská čítanka* (2002) obsahujú krátke samostatné články, úryvky alebo výňatky už publikovaných vedeckých alebo vedecko-popularizačných prác a literárne diela alebo ukážky z nich. Knižky sledujú cieľ dávať nové poznatky o minulosti lokalít, prehľbovať vedomie slovenského pôvodu, budiť v žiakoch hrdosť na ich slovenský pôvod a rodné mesto. Takýto zámer majú okrem textov aj mapové náčrtky a obrázkové ilustrácie. Jánom Chlebnickým zostavené čítanky môžeme pokladať za dobré a populárne učebné pomôcky. Bolo by dobré ich znovuvydať, resp. v projekte miestnohistorických čítaniek pokračovať.

Kniha *Pripravujeme sa na jazykovú skúšku* (Barková – Uhrinová eds., 2004), k nej *CD, Pracovné listy* (Kraslánová – Tóth – Dózsová a kol., 2005) a *CD Testy* (Tóth, ed., 2007) boli vítané v kruhu študentov a učiteľov. O veľkom záujme svedčí to, že sú tiež vypredané. Knihou *Pripravujeme sa na jazykovú skúšku* a jej CD-prílohami

výskumný ústav chcel poskytnúť modernú učebnú pomôcku, ktorá je vypracovaná podľa požiadaviek štátnych jazykových skúšok. Autorkami knihy a CD sú skúsené učiteľky, profesorky, ktoré úspešne pripravili na jazykové skúšky mnohých žiakov, študentov a iných záujemcov. Učebné pomôcky sú adresované predovšetkým študentom stredných a vysokých škôl, ktorí sú schopní učiť sa z nej aj individuálne alebo za pomoci učiteľov. Dajú sa ale využívať aj vo vyšších triedach základnej školy. Vyhovujú požiadavkám ústnej skúšky stredného stupňa, ale poskytujú pomoc aj k písomnej skúške.

Výskumný ústav Celoštátnej slovenskej samosprávy v Maďarsku organizuje od r. 2003 **študentské vedecké aktivity**² s cieľom zapojiť do vedeckého výskumu tri vekové kategórie: žiakov základných a stredných škôl a študentov, resp. pracujúcu mládež. Rozhodli sme sa osloviť mladých a ich pedagógov novou formou spolupráce. Mienili sme získať z doteraz pasívnych prijímateľov aktívnych spolupracovníkov, kolegov. Súťáže, ktoré majú byť zamerané na vlastný výskum uchádzačov, sme vypísali na rôzne témy (Príloha č. 1). *Zo školských lavíc do života* (2003, I. 2006, II), *Ja a moji predkovia* (2004, I. 2007, II. 2010, III), *Živý odkaz osobností zaslulých čias* (2005, I. 2008, II), *Alma mater – Moja škola naše školy* (2009), *Staviteľské pamätihodnosti Slovákov v Maďarsku / Živý odkaz osobností zaslulých čias* III. (2011), *Spoločenský život Slovákov v Maďarsku* (2012), *Pátranie po predkoch – Dejiny mojej rodiny* (2013) *Slovenské samosprávy v Maďarsku a ich aktivity* (2014). Programy sú celokrajinského charakteru, v niektorých rokoch sa realizovali aj s medzinárodnou účasťou z Rumunska a Vojvodiny. V roku 2009 sa nám podarilo vydať spomínané práce v knižnej podobe pod názvom *Ukážky zo súťažných prác*, v ktorej sú uverejnené úryvky z 139 úloh. Kniha sa dá dobre používať vo vyučovacom procese, hlavne vo vyučovaní slovenskej vzdelanosti, poznatkov o Slovákoch v Maďarsku, pri príprave na rôzne súťaže, lebo obsahuje cenný materiál o zvykoch a tradíciách, o kultúre, histórii a súčasnosti slovenskej národnosti.

Cieľom výskumného ústavu so študentsko-vedeckými aktivitami je v prvom rade vzbudiť záujem o bádateľskú činnosť v kruhu mladých v nádeji získať následníkov pre túto prácu. Chceme ponúknuť nadaným žiakom ďalší priestor na vyskúšanie ich schopností a zručností, na samostatné riešenie daných výskumných úloh, ktoré obohacujú ich vedomosti a slúžia aj k lepšiemu poznaniu slovenskej menšiny, priblíženiu dávneho života predkov a súčasných otázok menšinového bytia (Pozri napr. poslednú výzvu, príloha č. 2).

Súťažné práce treba odovzdať písomne v slovenskom jazyku, hodnotí ich tiež písomne nezávislá komisia, ktorá pozostáva z odborníkov a pedagógov z Maďarska a zo Slovenska. Pri zostavovaní komisií sa snažíme zabezpečiť najdôležitejšie kritériá, ako je odbornosť a nezáujatosť. Medzi nezávislými členmi porôt, v záujme čím objektívnejšieho rozhodnutia vždy sú zastúpení odborníci i kolegovia z praxe a zo Slovenska. Posudky odovzdávame súťažiacim, aby sa z nich poučili a aby ich

² Spoluorganizátormi súťaží sú vždy hostiteľské školy a v rokoch 2011 – 2013 bolo aj *Slovenské pedagogické metodické centrum CSS*. Študentsko-vedecké aktivity sa od roku 2012 konajú pod záštitou Slovenského inštitútu v Budapešti.

použili pri príprave na predstavenie svojich prác. Najlepšie práce sú prezentované aj sloвне, kde sa určí definitívne poradie. Na slávnostnom vyhodnotení sú odmenení súťažiaci a ich učelia.

Naše súťaže sú dobrými príležitosťami aj na nadviazanie nových kontaktov, na vzájomné poznávanie a zblíženie sa slovenských škôl v Maďarsku, tiež na poznávanie jednotlivých slovenských lokalít a regiónov, aj na zdravú konkurenciu v riešení danej úlohy. Učelia ich môžu využiť na výmenu skúseností, žiaci na nadviazanie priateľstiev. Pre Výskumný ústav sú možnosťami – zviditeľniť bádateľskú prácu a vzbudiť o ňu záujem, získať mladých kolegov-výskumníkov a čitateľov pre odbornú literatúru. Veľmi dôležitým prínosom týchto študentsko-vedeckých podujatí (doteraz ich bolo 12) je nahromadený cenný výskumný materiál, t. j. súťažné práce účastníkov (doteraz spolu 341 projektových prác, z toho so školskou tematikou 94, s dejinami rodiny 91, z kultúrnych dejín 156 prác), ktoré sa dobre dajú použiť ako podklady a príklady alebo ako východiskový materiál pri realizovaní jednotlivých vedeckých úloh našej inštitúcie (pozri ešte Uhrinová, 2005 a 2009).

Na záver

Výskumný ústav Celoštátnej slovenskej samosprávy v Maďarsku, ako sme videli, rozličným spôsobom venuje pozornosť pedagogicko-výchovnej činnosti. Robí to okrem spomenutých učebných pomôcok a aktivít aj ďalšími svojimi publikáciami. Štúdium ústavom vydávaných kníh – okrem cvičenia sa v slovenskom jazyku, v porozumení vedeckého textu – obohacuje čitateľov poznatkami o minulosti a súčasnosti, o zvykoch a tradíciách, o jazyku a kultúre Slovákov v Maďarsku. Učelia môžu z nich čerpať pri vyučovaní, na hodinách slovenskej vzdelanosti, slovenskej literatúry a slovenského jazyka. Účasťou na rôznych vedeckých programoch, vedecko-populárnych prednáškach organizovaných touto bádateľskou inštitúciou môžeme dosiahnuť podobné ciele.

Z našich kolegov viacerí sú autormi, spoluautormi rôznych školských dokumentov, resp. spolupracovníkmi, spoluorganizátormi pedagogických doškolovacích kurzov. Účasťou na maturitných a štátnych záverečných skúškach, doktorandských obhajobách, všelijakých súťažiach, vedením diplomových prác a navrhovaním bibliografií tiež napomáha naše pracovisko prácu pedagógov a školských inštitúcií

Sme presvedčení, že obsažná spolupráca medzi školami a výskumným ústavom vo veľkej miere môže prispieť k národnostnej výchove, k posilneniu identity, vedomia pôvodu našich žiakov. Na dosiahnuté výsledky spoločnej práce môžeme byť navzájom a právom hrdí.

Bibliografia

- 15 rokov výskumného ústavu Slovákov v Maďarsku. – A Magyarországi Szlovákok Kutatóintézete 15 éve.* Ed. A Divičanová – A. Uhrinová. Békešská Čaba: VÚSM 2005. 459 s.
- 20 rokov Výskumného ústavu Slovákov v Maďarsku. – A Magyarországi Szlovákok Kutatóintézete 20 éve.* Zost. A Uhrinová. Békešská Čaba: VÚSM 2010. 224 s.
- Čabianska čítanka I. – Csabai olvasókönyv I.* Red.: J. Chlebnický. Békešská Čaba: VÚSM 1996. 267 s.
- Komlóšska čítanka – Komlósi olvasókönyv.* Red: J. Chlebnický .Chlebniczki János. Békešská Čaba: VÚSM 2000. 212 s.
- Sarvašská čítanka – Szarvasi olvasókönyv.* Red.: J. Chlebnický. Békešská Čaba: VÚSM 2002. 293 s.
- Pripravujeme sa na jazykovú skúšku, učebná pomôcka na jazykovú skúšku stredného stupňa, typu „C“.* Nyelvvizsgára készülünk. Ed. V. Barková – A. Uhrinová. Békešská Čaba: VÚSM 2004. 289 s.
- Pripravujeme sa na jazykovú skúšku – CD a Pracovné listy.* Zost. Z. Dózsová – E. Kraslánová – A. J. Tóth. Békešská Čaba: VÚSM 2005.
- Pripravujeme sa na jazykovú skúšku – Nyelvvizsgára készülünk. CD-testy.* Red. A. J. Tóth. Békešská Čaba: VÚSM 2007.
- Prvé desaťročie Slovenského výskumného ústavu. A Szlovák Kutatóintézet első évtizede.* 1990 – 2000. Ed. A. Divičanová – J. Chlebnický. Békešská Čaba: VÚSM 2003. 199 s.
- UHRINOVÁ, Alžbeta: O študentsko-vedeckých aktivitách Výskumného ústavu Slovákov v Maďarsku. In: *Slovenčinár* 2005. Metodický časopis Celoštátnej slovenskej samosprávy s. 9 – 19.
- UHRINOVÁ, Alžbeta: Niekoľko myšlienok (nielen) k súťažným prácam žiakov. In: *Ukážky zo súťažných prác.* Reds.: A. Uhrinová, A. J. Tóth. Békešská Čaba: VÚSM 2009, s. 479 – 486.
- Ukážky zo súťažných prác* (Szemelvények a diákok pályamunkáiból) Reds. A. Uhrinová – Uhrin E., A. J. Tóth – Tóth S. J. Békešská Čaba – Békéscsaba: VÚSM 2009. 501 s.

Príloha č. 1**Zoznam študentských vedeckých aktivít
VÚSM/VÚ CSSM (2003 – 2014)**

Rok	Miesto	Názov	Počet prac	Počet účast.
2003	Békešská Čaba	Zo školských lavíc do života	28 prac	32
2004	Sarvaš	Ja a moji predkovia	25 prac	25
2005	Békešská Čaba	Živý odkaz osobností zašlých čias	13 prac	14
2006	Békešská Čaba	Zo školských lavíc do života II.	24 prac	25
2007	Sarvaš	Ja a moji predkovia II.	22 prac	27
2008	Budapešť	Živý odkaz osobností zašlých čias II.	25 prac	30
2009	Nové Mesto pod Šiatrom	Alma mater –Moja škola, naše školy III	42 prac	59
2010	Slov. Komlós	Ja a moji predkovia III.	53 prac	55
2011	Békešská Čaba	Staviteľské pamätihodnosti Slovákov v Maďarsku Živý odkaz osobností zašlých čias III.	27 prac	28
2012	Sarvaš	Spoločenský život Slovákov v Maďarsku	29 prac	30
2013	Békešská Čaba	Pátranie po predkoch – Dejiny mojej rodiny IV	28 prac	28
2014	Budapešť	Slovenské samosprávy a ich aktivity – k 20. výročiu založenia národnostných samospráv v Maďarsku	25 prac	25
Spolu 12			341	378



Výskumný ústav Celoštátnej slovenskej
samosprávy v Maďarsku

VÝZVA
na študentskú vedeckú súťaž
Výskumného ústavu Celoštátnej slovenskej samosprávy
v Maďarsku 2014

Výskumný ústav Celoštátnej slovenskej samosprávy v Maďarsku pod záštitou Slovenského inštitútu v Budapešti vypisuje pre študentov súťaž, ktorá je zameraná na samostatný výskum a spracovanie výsledkov v slovenskom jazyku.

Téma súťaže

Slovenské samosprávy a ich aktivity – k 20. výročiu založenia národnostných samospráv v Maďarsku

Cieľom súťaže je

- **spoznať a predstaviť nedávnu históriu a súčasnosť slovenskej národnosti v Maďarsku,**
- **vzbudiť záujem mládeže o aktivity Slovákov v Maďarsku,**
- **vzbudiť záujem mladej generácie o vedeckovýskumnú činnosť,**
- **zabezpečiť ďalší priestor pre používanie slovenského jazyka a prezentovať projekty študentov.**

Vašou úlohou je **realizovať výskum v oblasti histórie, pôsobnosti a aktivít miestnej, župnej alebo celoštátnej slovenskej samosprávy.**

Pri spracovávaní svojej súťažnej práce, čo sa týka tém, metód a vedeckých žánrov, máte úplnú slobodu, len vás prosíme o vecnosť a objektivitu.

TÉMY

Môžete si vybrať z nasledujúcich tém:

- okolnosti založenia, vzniku samosprávy (odporúčame starším gymnazistom a vysokoškolákam),
- vedúci a členovia samosprávy,
- tradičné programy samosprávy (napr. zachovávanie tradičnej kultúry cez aktivity)
- činnosť samosprávy pre mládež,
- činnosť samosprávy pre ochranu záujmov Slovákov (odporúčame starším gymnazistom a vysokoškolákam),

- špecifická činnosť samosprávy: napr. vydávanie časopisu, kníh, vysielanie rozhlasových, televíznych relácií, organizovanie jazykového kurzu, založenie nejakého súboru alebo vyznamenania atď. (žiakom základných škôl odporúčame predstaviť jednu špeciálnu činnosť, starší môžu aj viac),
- inštitúcie samosprávy, ak ich prevádzkuje,
- kontakty samosprávy so slovenskými zastupiteľskými zbormi, civilnými organizáciami, inštitúciami doma a na Slovensku (v prvej kategórii odporúčame predstaviť jeden-dva, v druhej a tretej dva-tri kontakty),
- kontakty samosprávy s maďarskými zastupiteľskými zbormi, civilnými organizáciami, inštitúciami a s inými národnosťami (v prvej kategórii odporúčame jeden-dva, v druhej a tretej dva tri kontakty),
- používanie slovenského jazyka na zasadnutiach a programoch samosprávy (odporúčame starším gymnazistom a vysokoškolákom),
- ohlasy o činnosti samosprávy v slovenskej a maďarskej tlači,
- voľby do národnostných samospráv (odporúčame starším gymnazistom a vysokoškolákom) atď.

V práci nezabudnite váš výber odôvodniť.

METÓDY

Vo výskume navrhujeme použiť nasledujúce metódy, z ktorých si môžete vybrať jednu alebo viac:

- preštudovanie odbornej literatúry (odporúčame starším gymnazistom a vysokoškolákom),
- preštudovanie a analýza ozveny, ohlasu činnosti samospráv v tlači, v novinách, časopisoch (žiakom základných škôl odporúčame jeden titul a/alebo jeden ročník, napr. Ľudové noviny alebo miestne noviny, napr. v r 1998 ap.),
- preštudovanie a analýza zápisníc samosprávy (odporúčame starším gymnazistom a vysokoškolákom),
- účastnícke pozorovanie, t.j. účasť na programoch samosprávy a charakterizovať čím podrobnejšie, vecne danú akciu (žiakom základných škôl odporúčame navštíviť dva-tri podujatia, starším viac),
- interview, rozhovor, tzv. oral history s terajšími alebo bývalými vedúcimi a členmi samosprávy (v prvej kategórii odporúčame jeden-dva, v druhej a tretej dva-tri rozhovory),
- dotazníkový výskum s terajšími alebo bývalými vedúcimi a členmi samosprávy alebo s účastníkmi programov, kurzov, členmi súborov atď, s obyvateľmi (so Slováckmi a/alebo Maďarmi) obce, mesta (odporúčame starším gymnazistom a vysokoškolákom).

V práci nezabudnite naznačiť, že podľa ktorej metódy ste postupovali.

Záujemcom (žiakom, študentom, učiteľom) ponúkame v našom ústave možnosti konzultácie, vo vopred dohodnutom čase, osobne alebo telefonicky, resp. prostredníctvom e-mailu.

Každý, kto sa prihlási do súťaže, dostane zoznam odporúčanej literatúry.

Vekové kategórie

I. kategória: žiaci 7. a 8. ročníkov základných škôl

Počet strán: min. 3 – max. 5

II. kategória: žiaci stredných škôl

Počet strán: min. 5 – max. 10

III. kategória: študenti vysokých škôl a univerzít, pracujúca mládež do 30 rokov

Počet strán: min. 8 – max. 12

Do poroty budú pozvaní slovenskí a maďarskí odborníci.

Odmeny:

I. veková kategória	I. cena	10.000 Ft
	II. cena	8.000 Ft
	III. cena	6.000 Ft
II. veková kategória	I. cena	16.000 Ft
	II. cena	12.000 Ft
	III. cena	8.000 Ft
III. veková kategória	I. cena	20.000 Ft
	II. cena	18.000 Ft
	III. cena	15.000 Ft

Odmenu dostanú všetci účastníci súťaže a odmenení budú aj pedagógovia.

Najlepšie práce, resp. ukážky z nich budú predstavené autormi 11. apríla 2014 v Budapešti a uverejnené v národnostnej tlači.

Organizačné pokyny – termíny

10. január 2014 **Prihlásenie sa do súťaže**

07. marec 2014 **Zaslanie práce**

11. apríl 2014 **Prezentácia najlepších prác a vyhodnotenie súťaže**

Prosíme dodržať termíny.

Cestovné hradí vysielajúca škola, resp. účastník súťaže, ostatné výdavky organizátori súťaže.

Dúfame, že naša súťaž vzbudila Váš záujem. Čakáme Vaše prihlášky.

Práce sú potrebné zaslať *na CD/DVD nosiči a v štyroch exemplároch vytlačených na papieri na adresu* **Výskumného ústavu CSSM.**

Formálna stránka projektových prác: formát *A4*, program *Microsoft Word*, písmo *Times New Roman*, riadkovanie *1,5*, zarovnanie *do bloku (obojsstranne)*, titulný list: *meno študenta, vek/ kategória, meno pripravujúceho pedagóga, adresa a meno školy, názov práce.*

Organizačný sekretariát:

Magdaléna Laczová, Zuzana Kunovacová

Adresa: Výskumný ústav CSSM, 5600 Békéscsaba, Szabó D. u. 42.

5600 Békešská Čaba, Szabó D. u. 42

Tel: 06-66-527-390

PREDSTAVENIE ODBORNÝCH AKTIVÍT SLOVENSKEHO GYMNÁZIA, ZÁKLADNEJ ŠKOLY, MATERSKEJ ŠKOLY A KOLÉGIA V BÉKEŠSKEJ ČABE

Mayer Sándorné

Szlovák Gimnázium, Általános Iskola, Óvoda és Kollégium

Békešcabianska inštitúcia zahŕňa všetky zložky verejnej výchovy. Znamená to, že materská škola, základná škola, gymnázium a internát patria pod spoločné riadenie. Môže sa stať, že žiak strávi v našej inštitúcii 15 rokov, t. j. od svojich 3 rokov až po maturitu.

Z tabuliek sa dá zistiť, aký bol počet žiakov na jednotlivých stupňoch výchovno-vzdelávacieho procesu v konkrétnom školskom roku. Najväčší počet žiakov je v základnej škole.

Počet žiakov v predošliých rokoch

	2013/2014	2012/2013	2011/2012	2010/2011	2009/2010
Materská škola	86	86	76	79	76
Základná škola	151	159	158	147	155
Gymnázium	54	51	57	49	56
Kolégium	87	92	93	84	76
Celkovo	378	388	384	359	363

Materská škola

Materská škola (MŠ) vychováva deti v troch vekových skupinách.

Cieľom našej materskej školy je, aby si deti osvojili základy slovenského jazyka. Naši škôlkari môžu takto bez prerušenia pokračovať v zdokonaľovaní a rozširovaní svojich vedomostí zo slovenčiny v základnej škole.

Výchova v materskej škole je komplexná. Deti prechádzajú všetkými činnosťami, ktoré zahŕňa predškolská výchova.

Základným princípom našej výchovy je vytváranie takej atmosféry, v ktorej dieťa obklopuje uznanie, láska a rešpektovanie jeho osobnosti.

Vnútorne priestory materskej školy, ktoré sú vyzdobené prácami vychovávateľiek a prácami detí, navodzujú priateľskú atmosféru.

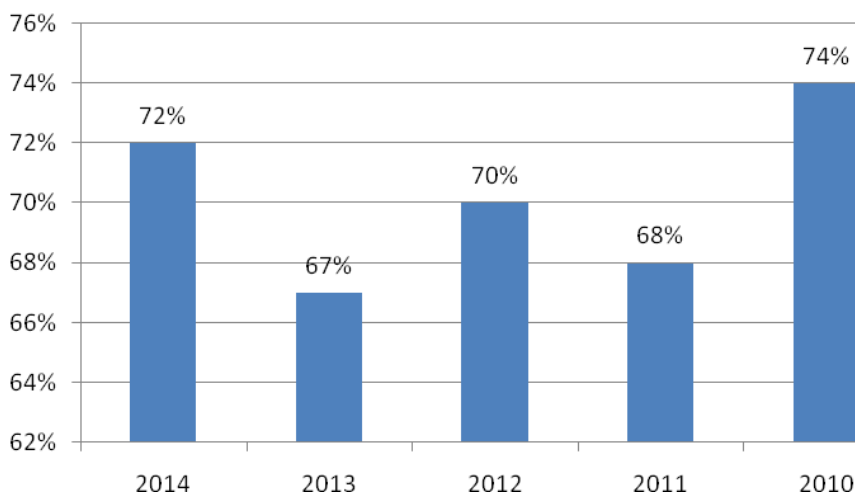
Ihriská sú dobre vybavené a bezpečné, pomáhajú rozvíjať motorické schopnosti detí.

V činnosti materskej školy sa prelína poznávanie slovenského a maďarského jazyka. Všetky učiteľky materskej školy dokonale ovládajú obidva jazyky. Premyslený systém jazykovej výchovy, založený na pravidelnom opakovaní, sa odráža vo všetkých hrách a programoch, v ktorých sa dieťa dokáže uplatniť na základe svojich individuálnych daností.

Celá výchova, prebieha v priateľskej rodinnej atmosfére, je založená na rešpektovaní osobnosti každého dieťaťa a na individuálnom prístupe.

V spolupráci s rodičmi vieme zabezpečiť bezproblémový prechod našich detí do základnej školy. Hrdosťou nás naplňa skutočnosť, že väčšina detí našej materskej školy sa po jej ukončení hlási na tunajšiu slovenskú základnú školu.

Našu školu si vyberie



Pre odlišný stupeň ovládania jazyka, kultúrnu rôznorodosť národnostných a etnických menšín žijúcich v Maďarsku, respektíve pre rozdielnosť národností, je možné národnostnú výučbu zorganizovať v nasledujúcich formách:

- Vyučovanie v materinskom jazyku národnosti
- Dvojazyčné národnostné vyučovanie
- Forma, v ktorej sa národnostný jazyk vyučuje ako predmet.

Naša škola je dvojazyčná národnostná škola. Učebné osnovy sú rovnaké ako v maďarských školách.

Cieľom dvojazyčného menšinového školstva je, aby vytvorilo vyrovnanosť kompetencií v oboch jazykoch. Dvojazyčná vyučovacia forma prispieva k splneniu cieľov menšinového školstva prehĺbením znalosti jazyka a jeho používaním pri

vyučovaní ďalších predmetov. V tejto vyučovacej forme je vyučovacím jazykom maďarčina a menšinový jazyk. V našom prípade je to slovenčina. Okruh predmetov vyučovaných v slovenčine určuje Pedagogický program školy. Pomer hodín slovenského jazyka a literatúry a predmetov vyučovaných v slovenskom jazyku sa môže v jednotlivých školách a ročníkoch odlišovať. Okrem maďarského jazyka a literatúry všetky predmety možno vyučovať v jazyku menšiny.

V dvojazyčnej forme vyučovania okrem materinského jazyka a literatúry treba v jazyku menšiny vyučovať minimálne tri predmety, v 50 % vyučovacích hodín v týždni.

Základná škola a gymnázium

V slovenskom jazyku sa vyučujú tieto predmety:

Rozpis hodín našej školy

Predmet	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
Slovenský jazyk a literatúra	5	5	5	5	5	5	5	5	6	6	6	6
Slovenská vzdelanosť	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Maďarský jazyk a literatúra	7	7	7	6	4	4	3	4	4	4	4	5
Anglický jazyk				3	3	3	3	3	4	4	4	4
Matematika	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	4
Vierouka a mravouka	1	1	1	1	1	1	1	1				
Dejepis					2	2	2	2	3	3	3	3
Prírodopis	1	1	1	1	2	2						
Fyzika							1,5	1,5	2	2	2	
Biológia							1,5	1,5		2	2	2
Chémia							1,5	1,5	2	2		
Zemepis							1,5	1,5	2	2		
Informatika						1	1	1	2	2		
Hudobná výchova a spev	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		
Kreslenie a vizuálna kultúra	1	1	1	1	0,5	1	1	1	1	1		
Technika					0,5	1	1					
Telesná výchova	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Tanec a dráma					1							
Etika											1	
Poznatky o filme a médiách									1			
Umenia											2	2
Teória a prax životosprávy												1
Triednické hodiny									1	1	1	1
Povinné hodiny	27	27	27	29	30	30	33	33	38	39	38	38
Dvojazyčnosť	14	14	14	14	16	16	15,5	15,5	18	18	15	15

V jednotlivých ročníkoch nie sú paralelné triedy. Počet žiakov v triedach je v porovnaní s ostatnými školami ideálny: v základnej škole priemerne okolo 20 a na gymnáziu priemerne okolo 14.

Základná škola

Učitelia na prvom stupni sa vo výchovno-vzdelávacom procese snažia vzbudiť záujem malých žiakov o učenie a naučia ich učiť sa.

Učitelia učia v triedach na základe princípu „postupu“: od prvej po štvrtú triedu postupujú spolu so svojimi žiakmi. Týmto zabezpečujú uplatňovanie jednotných pedagogických princíпов, čo je v tejto citlivej etape vývinu osobnosti dieťaťa veľmi dôležité.

Žiaci začínajú používať slovenský jazyk, osvoja si základné kompetencie z čítania a písania časovo takmer súbežne s čítaním a písaním v maďarčine. Takáto prax zabezpečí, že proces osvojovania si jazyka sa vníma ako prirodzený, a uľahčuje štúdium ďalšieho cudzieho jazyka.

Na druhom stupni pokračuje jazyková príprava na vyššom kvalitatívnom stupni.

Pre lepšie osvojenie si slovenského jazyka organizujeme školy v prírode. Na Slovensko sa môžu žiaci dostať dvakrát – raz na nižšom a raz na vyššom stupni základnej školy. Pre nadaných žiakov organizuje Celoštátna slovenská samospráva aj ďalšie tábory na Slovensku, ktoré tiež poskytujú príležitosť zdokonaľovať sa v slovenčine.

Sebadôveru a zdravú istotu žiakov rozvíjame účasťou na rôznych domácich i zahraničných slovenských a maďarských súťažiach.

O vysokom stupni jazykových kompetencií našich žiakov svedčí i to, že na mnohých súťažiach a v programoch vystupujú veľmi úspešne, či už ide o prezentáciu projektových prác, súťaž v prednese poézie alebo celoštátnu predmetovú súťaž zo slovenskej vzdelanosti a zo slovenského jazyka a literatúry.

Naši študenti už v 8. triede majú možnosť zúčastniť sa prípravy na skúšku ECDL.

Udržiavame úzke kontakty so slovenskými základnými školami v Sarvaši a v Slovenskom Komlóši.

Na prax prijímame poslucháčov Vysokej školy Samuela Tešedíka a Vysokej školy pedagogickej Gyulu Juhásza v Segedíne.

Verejnoprospešná nadácia pre Slovákov Maďarsku a Celoštátna slovenská samospráva od roku 2006 vypisuje súbeh pre žiakov 7. a 8. tried základných škôl a ich mentorov.

Cieľom tohto programu je podporiť tých žiakov, ktorí by chceli pokračovať v štúdiu na Slovenskom gymnázium v Békešskej Čabe alebo v Budapešti, ako aj pedagógov, ktorí sa popri svojich pracovných povinnostiach venujú týmto žiakom. Podmienkou prijatia do programu je:

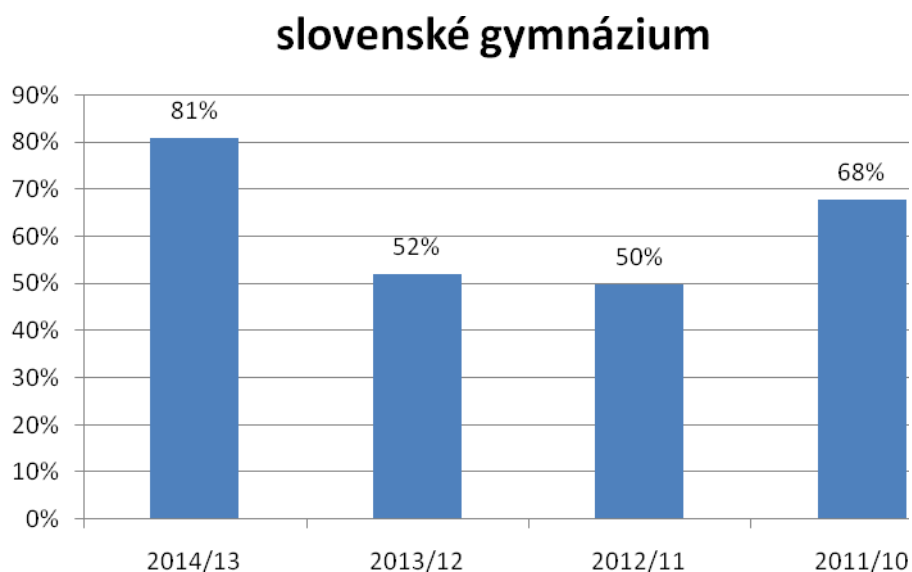
- aby žiak mal na konci predchádzajúceho školského roka študijný priemer minimálne 4,00/dobrá
- žiak má zostaviť projekt „Ja a moja rodina“, ktorý má obsahovať: predstavenie mesta (obce), v ktorom (v ktorej) žiak žije, predstavenie členov rodiny, predstavenie sa.

- rozsah projektu má byť 4-stranový + príloha (fotografie, mapky, kresby atď.). Projektovú prácu majú deti napísať ručne (nie na počítači).

Štipendium žiak dostane len po úspešnom splnení požiadaviek a zápise do gymnázia.

Od vyhlásenia Programu pre nadaných splnilo všetky podmienky 45 žiakov našej školy.

Koľko ôsmakov sa prihlásilo na naše gymnázium v predošlých rokoch znázorňuje graf.



Gymnázium

Kritériom prijatia na gymnázium je študijný prospech dosiahnutý v 7. ročníku (koncoročný) a v 8. ročníku (polročný), na základe ktorého sa zostaví poradie prihlásených. U nás sa prijímacie skúšky nekonajú.

Ide o štvorročné slovenské dvojязыčné národnostné gymnázium postavené na princípoch vzdelávania etnickej menšiny, tak isto ako aj v základnej škole. Hlavný dôraz sa kladie na vyučovanie slovenského jazyka a literatúry a na predmet dejiny a kultúra Slovákov v Maďarsku. Tieto predmety sú aj maturitné predmety.

Prvým cudzím jazykom je anglický, taktiež ako v základnej škole. Väčšina študentov ukončí gymnázium s dvomi jazykovými skúškami. Pri výučbe slovenského jazyka a literatúry pomáha aj hosťujúca učiteľka zo Slovenska. Študenti majú možnosť zdokonaľovať sa v slovenčine aj v jazykových táboroch na

Slovensku. Popri cudzích jazykoch má u nás prioritu informatika. Študenti majú možnosť absolvovať program ECDL.

Národnostný charakter školy dáva možnosť našim žiakom prezentovať svoje schopnosti a vedomosti na mnohých súťažiach, regionálnych, celoštátnych, ale aj medzinárodných. Takými súťažami sú napríklad medzinárodná súťaž pre študentov Putovná súťaž zo slovenských dolnozemskej reálií, celoštátne súťaže z rôznych odborných predmetov, na ktorých sa umiestňujú naši žiaci na popredných miestach, študentsko-vedecká súťaž, ktorú vypisuje Výskumný ústav Slovák v Maďarsku...

Žiaci pripravujúci sa na vyšší stupeň maturity a na univerzitné štúdium majú možnosť navštevovať popoludňajšie hodiny, konzultácie a semináre. Najčastejšie si vyberajú slovenský jazyk, anglický jazyk, dejepis, informatiku, biológiu a chémiu. V posledných rokoch temer všetci naši študenti pokračovali v štúdiu na zvolených vysokých školách, viacerí odchádzajú študovať na Slovensko.

Škola má veľmi bohatý športový život. Naši žiaci reprezentujú školu na mnohých športových súťažiach. Veľmi populárny býva každoročný lyžiarsky kurz na Slovensku.

Sme cvičnou školou ELTE.

Študentský život je pestrý, žiaci jednotlivých ročníkov sa navzájom dobre poznajú, ich malé spoločenstvo vytvára príjemnú rodinnú atmosféru, kde si každý nájde svoje miesto.

Škola je spojená s internátom, kde vieme prihláseným žiakom zabezpečiť lacné ubytovanie v príjemnom prostredí.

Internát

Internát sa za posledné roky výrazne zmenil. Medzi ubytovanými deťmi sú veľké vekové rozdiely, čo priaznivo vplyva na vytváranie dobrej spoločenskej klímy. Žiaci sa naučia spolupracovať, rešpektovať jeden druhého a priateľsky spolunažívať. Veľkú pozornosť venujeme organizovaniu voľnočasových aktivít.

Štvorposteľové izby sú moderne zariadené a poskytujú deťom pohodlné bývanie. Deti majú možnosť umiestniť v izbách svoje vlastné dekorácie. Snažíme sa, aby si výzdoba zachovala slovenský charakter. Na chodbách môžeme nájsť napr. staré slovenské výšivky, obrazy slovenských miest a pod.

Moderne zariadené spoločenské miestnosti slúžia nielen na zábavu, ale aj na odpočinok. Farebné televízory, videoprehrávače, parabolická anténa a hlavne miestnosť vybavená počítačmi poskytujú možnosť kultúrneho vyžitia. Voľný čas trávia deti pri rozličnej športovej a krúžkovej činnosti, ktorú im organizujú vychovatelia. Večer môžu stráviť v modernej telocvični pri rôznych pohybových aktivitách. Na každoročnej súťaži internátov dosahujeme pekné umiestnenie.

Naše výchovné a pedagogické zásady sú založené na vzájomnej úcte a rešpektovaní osobnosti každého žiaka, na úcte k životným hodnotám. Každému žiakovi poskytujeme láskyplnú výchovu, plnú podporu a pokoj pri učení. Snažíme

sa, aby sa aj v internáte ozývala slovenčina, aby sa tu ubytovaní žiaci prostredníctvom kultúrnych akcií stretávali s bohatým hmotným a duchovným dedičstvom Slovákov na Dolnej zemi, aby ho strážili, uchovávali a ďalej rozvíjali.

Túto všestrannú výchovno-vzdelávaciu prácu v materskej škole, základnej škole, na gymnázium a v internáte vykonáva 30-členný učiteľský zbor.

UČITEĽSKÝ ÚSTAV V SPIŠSKEJ KAPITULE – PRVÝ UČITEĽSKÝ ÚSTAV NA ÚZEMÍ SLOVENSKA

Ján Gunčaga

docent

Pedagogická fakulta, Katolícka univerzita v Ružomberku

Abstrakt

Cieľom článku je opísať edukačné aktivity na Učiteľskom ústave v Spišskej Kapitule. Tento ústav bol prvým učiteľskom ústavom na území Slovenska, ktorý pripravoval budúcich učiteľov pre primárne vzdelávanie. Spišský biskup Ján Ladislav Pyrker (1772 – 1847) sa rozhodol, že založí ústav pre prípravu učiteľov ľudových škôl práve na Spišskej Kapitule. V budove kňazského seminára v Spišskej Kapitule v roku 1819/1820 prvý Učiteľský ústav bol založený ako prvá špeciálna škola pre učiteľov v Uhorsku. Spišský kanonik Juraj Páleš (1753-1833) sa stal jej prvým riaditeľom. Jeho existencia trvala nepretržite do roku 1949, keď jeho aktivity boli násilne prerušené.

Úvod

Po zriadení spišskej diecézy v roku 1776 a po reformách rakúskeho cisára Jozefa II (1741-1790) bola veľká potreba vzdelávať pre novú diecézu nových učiteľov a kňazov. Nová diecéza bola mnohonárodnostná, pretože mala slovenských aj nemeckých obyvateľov. Región Spiš mal v tom čase vysokú kultúrnu úroveň a evanjelickí kňazi pôsobiaci na jeho území boli veľmi vzdelaní.

Spišské evanjelické duchovenstvo a jeho školský systém boli na vysokej kultúrnej úrovni, čo motivovalo zamestnancov biskupského úradu spišskej diecézy vyrovnat' sa svojim kolegom z iných denominácií. Toto bola aj motivácia pre zriadenie diecézneho seminára pre kňazov v roku 1815. Po smrti biskupa Michala Brigida 23. júna 1816 sa stal spišským biskupom Ján Ladislav Pyrker (1772-1847). On bol dobrým organizátorom, čo predtým preukázal ako opát kláštora v Lilienfelde. Organizoval jeho rekonštrukciu potom, ako bol zasiahnutý požiarom. Bol menovaný za spišského biskupa 18. Augusta 1818. Do diecézy prišiel ako nový biskup 12. mája 1819. 21. júla 1819 začal svoju prípravnú návštevu pre svoju budúcu kanonickú vizitáciu.

Výsledkom Tjeho návštevy bolo zistenie nízkej úrovne učiteľov vo farnostiach a dedinách. Je to vidno z jeho listu rakúskemu cisárovi z 24. augusta 1819 (pozri Pyrker (1966)):

„Čo sa týka škôl, na gymnáziách je veľmi dobre postarané o vyššie vzdelanie, vidiecke školy sú však vo veľmi biednom stave kvôli nedostatku schopných učiteľov. Preto teda navrhujem, aby pri gymnázii v Levoči vznikol prípravný ústav pre učiteľov dedinských škôl. Študenti, ktorí sa zamýšľajú stať sa učiteľmi na vidieckych školách, majú mať týždenne niekoľko hodín náuky v metodike vyučovania a v hre na organe.“



Obr. 1 Ján Ladislav Pyrker (1772-1847)

Neskôr zmenil miesto Učiteľského ústavu. Jeho argumentácia je viditeľná z nasledujúceho listu cisárovi:

„Myslím si, že mládenci, ktorí študujú v Levoči, povolání za dedinských učiteľov, by popri množstve školských predmetov by mali veľmi málo času pre prípravný ústav. Ak by bývali v súkromných domoch bez patričného dozoru, tak by boli veľmi málo formovaní pre zamýšľaný cieľ....Z uvedeného dôvodu by bolo lepšie by bolo lepšie založiť učiteľský seminár nie v Levoči, ale v Spišskej Kapitule. Ako vhodné miesto pre učiteľský ústav by bola budova kňazského seminára....“

V čase zaslania tohto predchádzajúceho listu cisár zhromaždil viac ako 18 000 zlatých pre zriadenie učiteľského ústavu. Donátormi ústavu boli aj diecézni kňazi, kanonici a šľachta. Sám biskup Pyrker išiel príkladom, keď daroval 2000 zlatých (pozri Olejník (2007)). Väčším problémom pre biskupa bolo oficiálne akceptovanie inštitútu. Ak by zvolil klasickú úradnú cestu, tak by to trvalo mnoho rokov. Preto priamo požiadal cisára o uznanie učiteľského ústavu. Cisár písal biskupovi list, ktorý dostal 1. novembra 1819.

V tomto liste cisár stanovil podmienku, že schváli učiteľský ústav, ak mu bude zaslaný organizačný štatút ústavu. Biskup hneď zaslal štatút a na druhý deň 2. novembra 1819 ústav oficiálne otvoril. Vyučovanie v ňom začalo 19. novembra 1819. O rok neskôr, keď ešte cisár neposlal oficiálne uznanie, biskup Pyrker napísal nový list cisárovi a žiadal o autoritu nad učiteľským ústavom pre spišského biskupa

a administratívnu len pre miestodržiteľskú radu. Učiteľský ústav bol uznaný a schválený ediktom Uhorskej miestodržiteľskej rady č. 4256/4258 z 20. februára 1821.

Učiteľský ústav bol modelom pre ďalšie učiteľské ústavy v Uhorsku. Neskôr, keď sa Pyrker stal arcibiskupom v Jágri zriadil v roku 1828 prvý maďarský učiteľský ústav v Jágri. Po roku 1843 boli zriadené Štátne učiteľské ústavy v Budapešti, Segedíne, Miškolci a v Nových Zámkoch.

Kanonik Juraj Páleš (1753-1833) sa stal prvým riaditeľom Učiteľského ústavu v Spišskej Kapitule. Jeho cieľom bolo vychovávať kvalifikovaných učiteľov.

Niekoľko biografických informácií o Jurajovi Pálešovi

Juraj Páleš sa narodil v dedine Gajdl (blízko mesta Prievidza) 25. apríla 1753. Bol synom Jána Páleša a jeho ženy Anny. Pochádzal z roľníckej rodiny a jeho rodičia hovorili po nemecky a po slovensky. Študoval okolo roku 1771 filozofiu v Trnave, neskôr pokračoval v teologických štúdiách na "Pázmáneu" vo Viedni. Kňazskú vysviacku prijal vo Viedni 1. septembra 1776 v kaplnke "Pázmánea" (pozri Miškovič (1931)).

Juraj Páleš zostal jeden rok vo Viedni a pretože v roku 1776 bola zriadená nová Spišská diecéza, tak odišiel do tejto diecézy 18. Septembra 1777. V období 1776-1805 bol aktívny v Spišskej Kapitule a na dedinách v jej okolí. Počas tohto obdobia si všimol, že úroveň dedinských škôl je nízka, preto sa nielen podieľal na ich vzniku, ale aj vyučoval na nich ako učiteľ. Jeho praktické skúsenosti boli veľmi dôležité pre jeho ďalšiu funkciu ako riaditeľa Učiteľského ústavu v Spišskej Kapitule.

Od roku 1805 bol kanonikom na Spišskej Kapitule a v období 1819-1824 bol riaditeľom Učiteľského ústavu v Spišskej Kapitule. V období 1824-1833 budoval vo svojej rodnej dedine školu a kaplnku a daroval na to ako finančnú podporu 10 000 korún. Aj v meste Prievidza založil fond na podporu chudobných študentov na piaristickom gymnáziu. V tomto období pripravoval pre toto gymnázium organizačný štatút a domáci poriadok. Zomrel 2. novembra 1833 a jeho hrob sa nachádza v malej kaplnke pred katedrálou sv. Martina v Spišskej Kapitule.

Vyučovanie matematiky podľa Pálešovej učebnice Pedagogika

Vo svojej učebnici Pedagogika vydanej v Levoči v roku 1820 sa Juraj Páleš venuje otázkam vyučovania matematiky v jednotlivých ročníkoch ľudovej školy v rozsahu približne 6 strán. Zaujímavosťou tejto učebnice je, že je napísaná v bernolákovskej slovenčine.

Na strane 30 sa v paragrafe 5 O umení počítania nachádzajú zaujímavé slovné úlohy, ktoré sú uvedené s nasledovnou didaktickou poznámkou:

žeby učiteľ ne dlúho v tom, čo sa už naučili, meškal. Tu ale pilne pozorovať musí, aby príklady počtov ne boli vymyslené, ale skutočné, a každodennému užitiu primerané. R. P. v prvom Normálnom Škole sú deti 21, v druhom 30, v treťom 18, koľko rechi ge deti, ve všetkých troch školách? — Mal som 36 Graic. stich som Subtra- za Papir dal 12 Gr. koľko mi ešte 30-ctia. stalo? — Slbil mi môj Pán Otec, Multi že každý Rok mi dá 12 Zlatich, keď sa plicia. dobre učím budem, koľko rechi Zla- rich dostanem za tri Normálne Roki? — Bol jeden Pán v našej Škole, Divis. ktorí nás obdaroval, s tricer Zlatými, a v Škole našej sú deti 15, koľko každé Dieťa dostane Zlatich? a t. d.

Obr. 2 "Pedagogika", s. 30 (časť)

1. V druhej triede základnej školy sa znovu musí opakovať všetko to, čo sa deti naučili v prvej triede základnej školy v umení počítania. Robí sa to tak, aby učiteľ neopakoval príliš dlho, aby nemeškal s látkou. Musí tu dávať pozor, aby príklady na počítanie boli skutočné, nie vymyslené a vhodné pre každodenné použitie.
 - a) Napr.: V prvej triede základnej školy je 21 detí, v druhej 30, v tretej 18, koľko je teda detí vo všetkých troch triedach?
 - b) Mal som 36 grajciarov. Z tých som za papier dal 12. Koľko mi ešte zostalo?
 - c) Sľúbil mi môj pán otec, že každý rok mi dá 12 zlatých, keď sa budem dobre učiť. Koľko teda zlatých dostanem za tri roky v základnej škole?
 - d) V našej škole bol jeden pán, ktorý nás obdaroval s 30-timi zlatými a v našej škole je 15 detí. Koľko zlatých dostane každé dieťa? atď.

Podľa poznámok na pravej strane si môžeme všimnúť, že každá slovná úloha je zameraná na inú početovú operáciu. Prvá úloha je na sčítanie, druhá na odčítanie, tretia na násobenie a štvrtá na delenie.

Učiteľský ústav v období 1819 – 1871

V prvom roku 1819 mal učiteľský ústav 6 študentov. Štúdium trvalo dva roky (pozri Hleba (1994)). Podľa domáceho štatútu inštitútu "Planum Instituti Praeparandorum

ad Ludi-Magisteria” študenti sa učili nasledovné predmety: kresťanské náboženstvo alebo katechizmus, metodika, pravopis a krasopis, aritmetika, biblický dejepis, spev a hudba, obradoslovie (liturgia). Učiteľský ústav v tom čase akceptoval študentov z nižších tried gymnázií s dobrými študijnými výsledkami, ktorí dobre rozprávali po latinsky. Z tohto dôvodu v období 1819-1851 hlavným vyučovacím jazykom na inštitúte bola latinčina. Spišský biskup Ladislav Zábojský (1793-1870) v roku 1852 zmenil tento jazyk na slovenčinu, pre nemeckých študentov zaviedol nemčinu (pozri Olejník (2007), Gejdoš (2009)). V roku 1879 biskup Juraj Császka (1826-1904) zmenil vyučovací jazyk inštitútu na maďarský. Slovenský jazyk bol v období 1879-1918 ako nepovinný predmet. Spočiatku mal dve hodiny týždenne, ale na konci obdobia to bola len jedna hodina týždenne.

Učiteľský ústav bol riadený cirkvou, ale aj štát podporoval jeho aktivity, pretože podpora dedinských škôl bola jeho prioritou. To je viditeľné z listu maďarského kráľovského ministra pre školstvo a náboženstvo baróna Józsefa Eötvösa (1813-1871), ktorý je adresovaný riaditeľovi Učiteľského ústavu v Spišskej Kapitule z 29. mája 1868.

V tomto liste dáva minister riaditeľovi možnosť vybrať študentov a učiteľov z Učiteľského ústavu v Spišskej Kapitule, aby ich vyslal do zahraničia na študijný pobyt a pozorovanie vyučovacieho procesu zahraničných dedinských škôl. Minister argumentuje, že nechce organizovať oficiálne výberové konanie, pretože dôveruje riaditeľovi, že on najlepšie vie, ktorí kandidáti sú na tento študijný pobyt vhodní. Prinášame tento v preklade do slovenského jazyka:

Vallás-és közoktatási magy. kir. minister

516. szám.

okm.

A kormány által felállítandó tanító képződék-
ben szükséges tanári állományok betöltésére alkal-
mas több fiatal egyént, mint tanár jelöltet aján-
dókorom a legközellebbi tanácsra általán költözve an-
küljfelékre küldeni, hogy ott a jelentékeny áll. taní-
tó képződéket és néjsikolákat látogatva, magu-
kat leendő pályájukra addig is minél teljesebben
kiképezhesék, míg tervezett képződéink megnyit-
tatnak.

Obz. 3 Časť listu ministra baróna Józsefa Eötvösa (v maďarčine)

Minister náboženstva a verejného školstva,
Riaditeľovi Rímskokatolíckeho učiteľského ústavu v Spišskej Kapitule

Osoby, ktoré sú najvhodnejšími uchádzačmi pre obsadenie miest učiteľov v štátnych školách, ktoré plánuje otvoriť vláda, mienim poslať do zahraničia v ďalšom školskom roku za štátne peniaze, aby tam navštívili najdôležitejšie učiteľské ústavy a ľudové školy a aby sa mohli komplexne pripraviť na svoju učiteľskú dráhu, kým sa naše plánované ústavy otvoria.

V zmysle toho s dôverou sa obraciam na váženého pána riaditeľa aby spolu s učiteľským zborom svojho ústavu odporučili mi s čo najúplnejšou charakteristikou takých vhodných mužov, ktorí sú bez mravnej škvrny a spoľahliví.

Po prvé absolvovali kurz učiteľského ústavu alebo mali s tým rovnocennú dráhu.

Po druhé sú talentovaní, usilovní a sú vedecky dostatočne pripravení k učiteľskej dráhe; a

Po tretie – a to je najdôležitejšie – sú talentovaní a popri svojej vedeckej pripravenosti ukazujú vo svojej učiteľskej praxi znaky toho, že sú povolání práve na pedagogickú a učiteľskú dráhu a sú k tomu vhodní a majú veľmi pozitívny vzťah k učiteľskej práci.

V tejto veci sú najkompetentnejšími odborníkmi učitelia našich ústavov. Vaša výsosť pozná najlepšie tie vlastnosti, ktoré sa očakávajú od učiteľa a vy poznáte najlepšie tie vhodné sily, ktoré sa z vašich rúk v tejto krajine na učiteľskú dráhu dostanú. Vy viete najlepšie, aký veľký vplyv majú učitelia na životnú dráhu budúcich učiteľov, ktorých pripravili oni a tým na rozvoj a smer všetkých ľudových škôl. Preto je prirodzené, že sa obraciam s dôverou na expertov ako učiteľov a riaditeľov ustanovizní v krajine a medzi nimi zvlášť na pána riaditeľa s prosbou, aby ma informoval o svojej ponuke na základe hore uvedených hľadísk.

Nechcel by som – aspoň teraz – vypísať verejný konkurz pre učiteľov, ráčte si tento môj list riaditeľovi a učiteľskému zboru považovať ako dôverný, ktorý nepatrí na verejnosť.

S vyjadrením mojej úprimnej úcty k pánovi riaditeľovi

Budín, 29. mája 1868.

Barón Eötvös József

List poukazuje na pozitívnu mienku ministra školstva a náboženstva na prácu učiteľov na dedinách, dôležitosť výmeny medzinárodných skúseností. To je motivácia pre podobné programy Európskej únie zo súčasnosti (napríklad Leonardo and Erasmus).

Počet nekvalifikovaných učiteľov na dedinských školách bol dosť vysoký a z uvedeného dôvodu minister školstva publikoval dekrét z 5. januára 1855, že títo

učitelia musia zložiť skúšku učiteľských spôsobilostí. Ak niekto začal vyučovať na škole a bol nekvalifikovaný, tak pre takéhoto učiteľa bolo povinné zložiť túto skúšku do troch rokov od začiatku učiteľskej aktivity. Tieto externé skúšky boli organizované na Učiteľskom ústave v Spišskej Kapitule do roku 1919 (pozri Miškovič (1931)).

Záver

K historickému významu Spišskej Kapituly však nerozlučne patria hodnoty duchovné, vedecké, pastoračné a určite aj pedagogické (pozri Uhrinová-Zentko-Jablonský (2012), Zentko-Macko (2010)). Zanechali nám ich znamenité osobnosti z 19. a 20. storočia, pedagógovia, ktorí žili, vyučovali a tvorili v jedinečnej zóne kanónií a katedrálneho chrámu. Práve jedného z nich Juraja Paleša, prvého riaditeľa Učiteľského ústavu v Spišskej Kapitule, sme sa snažili priblížiť v našom príspevku. Jeho didaktické pohľady na vyučovací proces v 1. stupni ZŠ sú aktuálne aj dnes.

Tento učiteľský ústav, ktorého 195. výročie založenia si v súčasnosti pripomíname, bol prvým vo vtedajšom Uhorsku a podľa jeho vzoru boli založené aj iné učiteľské ústavy v Uhorsku. Dielo Juraja Paleša nebolo doteraz širokej verejnosti známe (žiaľ často aj z politických dôvodov), aj keď obsahuje viaceré cenné fragmenty, ktoré sú významné pre vyučovanie matematiky a dejiny didaktiky matematiky na Slovensku.

To dokazuje, že bernolákovčina nebol len literárny jazyk, ale aj plnohodnotný jazyk vtedajších vedeckých pracovníkov a vzdelancov do času, kým jej funkciu neprevzala Štúrova slovenčina kodifikovaná v roku 1843.

Literatúra

- GEJDOŠ M. Učiteľský ústav v Spišskej Kapitule (1819-1919). Ružomberok: Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity, 2009.
- HLEBA E. *Školy na Spiši*, Spišská Nová Ves: Regionálne kultúrne stredisko, 1994
- JENDRICHOVSKÝ J. *Vzdelávanie učiteľov – organistov v rímsko – katolíckom učiteľskom ústave v Spišskej Kapitule v rokoch 1819 - 1949*. Ružomberok: Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity, 2006.
- MIŠKOVIČ A. *Pamätník 110 ročnice založenia Rímsko-katolíckeho Učiteľského ústavu v Spišskej Kapitule*. Trnava: Spolok sv. Vojtecha v Trnave, 1931. Signature IA5/900
- OLEJNÍK V. Učiteľský ústav v Spišskej Kapitule, In: *História najstarších učiteľských ústavov na Slovensku*, Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2007, s. 357-390
- PYRKER J.L. *Mein Leben 1772-1847*. Wien: Aladar Paul Czigler, 1966

- UHRINOVÁ, M – ZENTKO, J. – JABLONSKÝ, T. Communicational spiritual culture in the context of primary education in Slovakia. In: *Informatologia*. Vol. 45, Issue 2 (2012), s. 144-147.
- ZENTKO, J. – MACKO, J. 2010. Miejsce sztuki ludowej w wychowaniu regionalnym w słowackiej szkole w edukacji elementarnej. In: Skwrońska-Kruszewska, A., ed.: *Edukacja elementarna: wyzwania, konteksty, dylematy*. Częstochowa: Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, 2010, s. 311-316.

MAGYAR SZEKCIÓ

AZ ISKOLÁZTATÁS HELYZETE A BÉKÉS VÁRMEGYEI SZLOVÁKSÁG KÖRÉBEN

Lipcsei Imre

főiskolai tanár, dékán

Gál Ferenc Főiskola Pedagógiai Kar

A magyarországi nemzetiségi oktatás kialakulása

Az európai törekvéseknek megfelelően a magyarországi nemzetiségi oktatás változatos utat járt be a XIX. század második felétől. Az 1868-as I. Népiskolai törvényben deklarálták, hogy minden növendék anyanyelvén tanulhat, sőt a vegyes ajkú községekben ezért csak olyan tanítót alkalmazhattak, aki a községben beszélt nyelveken képes volt tanítani. Ezzel szemben az 1879-es törvény már jelentősen eltávolodott Eötvös törekvéseitől, hiszen nem kaphatott tanítói, de még segédtanítói állást sem, aki nem tudott magyar nyelven tanítani, sőt az iskolaszékbe is csak azokat választották be, akik beszélték a magyar nyelvet.

Trianon után az iskolák életében még élesebben megjelent a nagypolitika. 1922-ben megszüntették az önálló nemzetiségügyi minisztériumot, helyette a nemzetiségi ügyosztály foglalkozott a kérdéssel, kormánybiztosok munkájára támaszkodva. A szlovákok számára Pechány Adolfot jelölték ki, aki tevékenységét egészen 1941-ig folytatta. A kormánybiztosok a nemzetiségiéket által lakott településeket rendszeresen látogatták, tapasztalataikról jelentéseket kellett írniuk. Feladatuk nem a nemzetiségiéket védelme, hanem épp ellenkezőleg, a magyarosítás elősegítése, az asszimilációs folyamat gyorsítása volt. A magyarosítás legfőbb eszközei az elemi népiskolák voltak.

A nemzetiségi nyelven történő oktatással kapcsolatban 1923-ban egy új rendeletet adtak ki, melynek megjelentetését az 1923-25-ös *Magyarország közállapotairól szóló statisztikai kiadványban* azzal indokolták, hogy a „nyelvi kisebbségek jogai a tanítási nyelv megállapításánál már a 209.494/1919.B.II.számú rendeletben biztosítottak. Minthogy azonban ez a rendelet a legkülönbözőbb és pedagógiai szempontból sokszor teljesen hibás kombinációkra vezetett, szükség volt a kisebbségi nyelv tannyelvi érvényesítését három típusra szorítani.”¹ A 110.478/1923.VIII./a. számú rendelet értelmében három iskolatípus létesült.

¹ A M. Kir. Kormány 1923-25. évi működéséről és az ország közállapotairól szóló jelentés és Statisztikai Évkönyv. Athenaeum Irodalmi és Nyomdai RT. Könyvnyomdája, Budapest 178. p. 1928. 142

- A típus:** Kisebbségi tanítási nyelvű iskola. A magyar rendes tantárgy volt, az oktatás anyanyelven folyt.
- B típus:** Vegyes tanítási nyelvű iskola.
- C típus:** Magyar tanítási nyelvű iskola, csak az írás és az olvasás történt nemzetiségi anyanyelven.

Ez a rendelet lehetővé tette a kisebbségi tanítási terv kidolgozását is, amely a 62.800/1925. VIII/a. számú rendelettel valósult meg.

A magyar oktatáspolitikai vezetői tehát, nem erőltették a nemzetiségi nyelven történő oktatást, de a feltételeket megadták ehhez. Az 1925. évi 62.800-VIII/a. számú rendeletben a teljesen osztott kisebbségi tanítási nyelvű elemi népiskolák a), b), c) típusainak általános óratervét, illetve az anyanyelv és a magyar nyelv tanítási anyagát határozták meg. Két évvel később megjelent a 61.784/927. VIII/a. számú rendelet, amely a részben osztott és az osztatlan a), b), c) típusú elemi népiskolák tantervét tartalmazta. Ebben deklarálták, hogy a nemzetiségi tanulóknak is meg kell ismerniük Magyarország földrajzát, történelmét, a polgári jogokat és kötelességeket. A biztosabb megértés érdekében ezeket az ismereteket nemzetiségi nyelven is fel kellett dolgozni, azonban elvárás volt a magyar nyelv megfelelő szintű elsajátítása. A két tannyelvű, b) típusú iskolában a rendelet felhívta a tanítók figyelmét, hogy „a beszéd- és értelemgyakorlatokban és a tanulókkal való érintkezésben a tanító mindazon ismereteket, amelyeket anyanyelven tanít, a magyar nyelv gyakorlására is használja fel, azokat a tárgyköröket pedig, amelyeket magyar nyelven tanít, az anyanyelv segítségével készítse elő olyan mértékben, hogy a tanulók anyanyelvükön is összefüggően be tudjanak számolni a tanultakról.”² A kettősség fenntartása a csendes foglalkozások esetében is szabályozva volt. Elrendelték, hogy az elsajátításra szánt anyagot részben anyanyelven adják meg a könnyebb megértés, részben magyar nyelven, a nyelvgyakorlás érdekében.

Békés vármegye a Trianont követő időszakban

Az országot sújtó trianoni diktátum következményei erőteljesen megváltoztatták az alföldi vármegyék életét is. Békés vármegyének az „új országhatár egyszerre hozott fenyegetést és bizonyos lehetőségeket. A kiépített határőrizet irányításának egyik területi központja Gyulára került. Békéscsaba katonai szerepe nőtt, s Orosházára is állandó egységek települtek, új laktanyába.”³ Békéscsabát a határok újra rajzolása regionális előnyökhöz jutatta, mivel Arad és Nagyvárad a határ másik oldalára került, a korábbi jól kitaposott gazdasági és kereskedelmi kapcsolatok is megszűntek. Azon területek, amelyek korábban e két város felé orientálódtak, Békéscsabán találták meg az új gazdasági központot. „A megváltozott ország területén a város fontossága oly mértékben megnőtt, hogy az ország első 15 városa közé került, bár csak 1918-ban

² Hivatalos Közlöny. 1927. 17.sz. 61.784/927.VIII. a. számú rendelet.

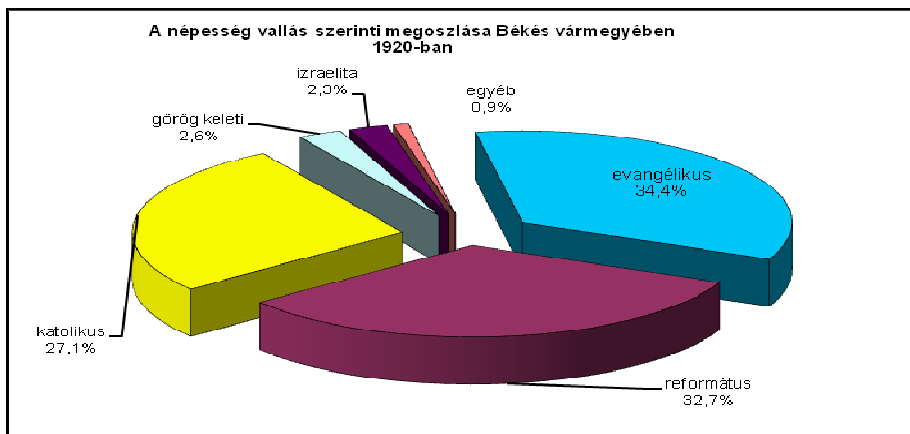
³ Kassa Sándor (szerk.): Békés Megye Kézikönyve. CEBA-kiadó, Szeged. 37.p. 1999.

sikerült megkapnia a városi jogállást.”⁴ A húszas évek konjunkturális fellendülésének eredményeként, a világgazdasági válság előtt Békéscsabán épült a legtöbb lakóház és középület a vármegyében, vasúti személyforgalma meg felülmúlta Szegedét, Győret és Szombathelyét is.

A vármegyében a kezdeti nehézségek után a fellendülés 1925 után indult el, azonban az évtized végén kibontakozó gazdasági válság a harmincas évek közepéig visszavetette ezt a folyamatot. Az állandó munkalehetőség szűkös volt, azonban a mezőgazdaságban és az arra épülő iparban idényjelleggel megjelenő munkaerő igény lehetőséget adott az anyagi létalap megteremtésére. 1936-tól a vármegyét súlyosan érintő szociális problémák enyhülni kezdtek, hiszen a gazdaság lassan újraéledt. Ezt elősegítette az 1921-től elhúzódó földreform, melynek következtében az 1930-as évek második felében egyre inkább megerősödött a paraszti réteg. A II. világháborúra történő felkészülés Békés és Csanád vármegyékben jelentős állami támogatást hozott, ami főként az élelmiszer és az ipari nyersanyagok termelésének és feldolgozásának modernizálását jelentette.

Békés vármegye a felekezeti megoszlás szerint relevánsan eltért az országos helyzettől, hiszen a XVIII. századi újratelepítést követően erőteljes protestáns dominancia volt rá jellemző, mely a XX. században is megmaradt.

1. számú diagram



Forrás: Karner Károly: Felekezetek Magyarországon a statisztika megvilágításában. Debrecen Szabad Királyi Város és a Tiszántúli Református Egyházkerület Könyvnyomda Vállalata, Debrecen. IV. számú táblázat 1931.

A diagram adataiból kiolvasható, hogy a protestánsok az országos 27,1%-kal szemben, 67,1%-ban részesültek a vármegye összlakosságából. Ennek megfelelően egyes iskolatípusok működtetésében, – az országos állapotoktól jelentősen eltérő mértékben – a protestáns egyházak meghatározó szerepet játszottak a vármegyében.

⁴ Csepelényi Attila (szerk.): A Széchenyi István Közgazdasági és Külkereskedelmi Szakközépiskola Évkönyve 1926-2001. Békéscsaba. 19. p. 2001.

Ez a megállapítás az elemi mindennapi népiskolákra, a középiskolákra és a tanítónőképzőre vonatkozik. A polgári, a felső kereskedelmi és felső mezőgazdasági képzésben a protestánsok nem vállaltak szerepet, ami megegyezett az országos helyzettel, hiszen a protestáns egyházak a jelölt iskolák esetében háttérben maradtak.

A szlovák nemzetiségi képzés helyzete Békés vármegyében

Békés vármegye volt a magyarországi szlovákság legfőbb szellemi központja. A XVIII. századi betelepítéskor sokféle tájegységről költöztek ide telepesek és ez a változatosság egy jelentős sajátosságot alakított ki. „A csabai szlovákságba sok magyar elem is beolvadt, kétszáz esztendő folyamán egy érdekes hibrid nyelv alakult ki a „csabánszki dialektus”: ősi szlovák szavak, magyar szavak, szláv minta szerint ragozott magyar szavak s vegyes szavakból álló kifejezések keveréke.”⁵ A szlovákság nemzeti identitását nagyban segítette a főként evangélikus szlovákokra jellemző erőteljes vallásosság, melyet erősített az evangélikus egyház és az iskola kapcsolata is. Az evangélikus egyház iskoláiban ugyanis nem csak tanították a szlovák nyelvet, az írást és az olvasást, hanem a hittan oktatása is szlovák nyelven folyt. A vármegyében öt olyan nagyobb város és község volt, ahol a szlovákság dominált a XX. század elején, de a magyarosítási törekvések következtében a két világháború közötti időszakra ez a helyzet erőteljesen megváltozott.

1. számú táblázat: A szlovákság száma és aránya Békés vármegyében

		Békéscsaba	Kondoros	Mezőberény	Szarvas	Tótkomlós
1910	Össz.lakos	42 599	5 225	13 285	25 879	10 502
	szlovák	28 682	2 188	4 919	16 262	9 307
	%	67.3%	41.9%	37%	62.8%	88.6%
1920	Össz.lakos	46 633	6 090	13 477	25 224	10 420
	szlovák	24 710	476	3 919	10 260	9 008
	%	52.9%	7.8%	29.1%	40.7%	86.4%
1930	Össz.lakos	49 374	7 178	14 410	25 561	11 143
	szlovák	18 931	187	3 809	7 247	8 954
	%	38.3%	2.6%	26.4%	28.4%	80.4%

Forrás: Békés vármegyei királyi tanfelügyelői jelentés Békés Megyei Levéltár 23145/1935

Az állami elemi népiskolák tanítási nyelve a magyar nyelv volt. Békés vármegyében azonban három állami iskolában a vallástant a kisebbség nyelvén is tanították. „A kétegyházi állami elemi iskolában a görög keleti vallású oláh anyanyelvű tanulók vallás oktatása oláh nyelven folyik. Ugyanott az oláh nyelvű baptista vallású tanulók a hittant szintén oláh nyelven tanulják, de nem kötelezően.”⁶ Tótkomlóson a szlovák lakosság nagy száma miatt az állami iskolákban is a

⁵ Féja Géza: Viharsarok. Magvető Könyvkiadó, Budapest. 206. p. 1957.

⁶ Alispáni jelentés. Békés Megyei Levéltár 6278/1924.

nemzetiségi voltak túlsúlyban, ezért a tót anyanyelvű evangélikus vallású tanulók hitoktatásánál fakultatív módon a tót nyelvet is használták.

A vallás és közoktatásügyi miniszter 110.478/923. számú rendelete lehetőséget biztosított a nemzetiségi számára, hogy az általuk fenntartott elemi népiskolák tannyelvét megállapíthassák. A rendelet szerint a fentiekben említett három iskolatípus közötti választás az iskolafenntartók, illetve a szülők jogát képezte. Igényeiket az alispáni hivatalon keresztül lehetett felterjeszteni a VKM-be. Ilyen kérést azonban nem nyújtottak be az alispánnak Békés vármegyében a két világháború közötti időszakban, pedig a rendelet megjelenése előtt a nemzetiségi kisebbségek által lakott községekben egyes hitfelekezetek anyanyelvükön is tanították a tanulókat. Ez az állapot megmaradt a rendelet deklarálása után is. Jelentésében az alispán maga sorolta be az iskolákat a fenti típusokba.

„Megállapításom szerint a német tannyelvet is használó mezőberényi I. ker. ág.h. evangélikus és a gyomai ág.h. evangélikus elemi népiskola a „B” típushoz tartozik. Az előbbiben – a bejelentés szerint – a németajkú tanulók a létszámnak 93%-át, az utóbbiban 43%-át alkotják. Ez azonban a helyszínen szerzett tapasztalatom szerint a valóságot nem fedi, mert ezeknél az iskoláknál sok olyan tanulót írtak be német anyanyelvűnek, akik németül egy szót sem tudnak. A tótok által is lakott községekben az evangélikus iskolák nagy részben a „C” típushoz tartoznak.”⁷

A római katolikus, a református, a községi, az uradalmi, az unitárius és az izraelita iskolák magyar nyelven tanítottak. Megállapítható tehát, hogy a vármegyében három állami elemi népiskolán kívül csak az evangélikusok által működtetett elemi népiskolákban jelent meg a nemzetiségi nyelv tanításának lehetősége.

A zömében ágostai hitvallású evangélikusok erős, jól szervezett egyházuk révén egyházi iskolákat állítottak. Ennek megfelelően „a régióban a 19. század elején 12 szlovák, illetve szlovákok által jelentős számban lakott településen – Békéscsabán, Szarvason, Mezőberényben, Kondoroson, Tótkomlóson, Nagybánhegyesen, Medgyesegyházán, Csanádalbertin, Nagylakon, Ambrózfalván, Pitvaroson, Pusztatútlakán – működött egyházi iskola.”⁸

A szlovák települések zömére jellemző volt a nagy kiterjedésű határ. Mivel a gazdák egyre többen költöztek ki szállásföldjeikre sok pusztán és külterületen tanyai iskolák alakultak. Az első világháborúig létrejött egy olyan kiépített iskolahálózat, ahol a változó gyermeklétszámot nemzetiségi nyelven is oktatásban tudták részesíteni. A szlovák nemzetiségi iskolahálózat kialakulását azonban nem segítették központilag. Sőt, az 1879. XVIII. tc. rendelkezését, mely a magyar nyelv kötelező tanítását írta elő, a századfordulón keményen betartatták és az oktatás eredményességét is számon kérték. „Így a csabai szőlőbéli és a tótkomlósi tanítókat

⁷ Alispáni jelentés. Békés Megyei Levéltár 6278/1924.

⁸ Tóth István: Békés és Csanád megyék szlovák iskolaügyének alakulása. (1967-1944). In: Balogh László (szerk.) Adatok Dél-Magyarország iskolaügyének törekvéseiből. OPKM. Budapest. 79. p. 1996.

elmarasztalták, amiért nem tanúsítottak kellő buzgalmat a magyar nyelv tanításában, s nem értek el így megfelelő eredményt sem. Ennek következménye különböző szankcionálás – korpótlék megvonás, államsegély megtagadása – volt.”⁹ A törekvés az egységes nemzetállam megvalósítására visszavetette a szlovák iskolahálózat kiszélesedését.

A trianoni békediktátum után, a kisebbségi iskolarendszert létrehozó törvényt követően is érződött, hogy a nemzetiségi képzés megmaradásának csak az evangélikus iskolák adhatnak lehetőséget. Azt, hogy milyen jelentős volt a szerepük ezen a területen jelzi a mezőkovácsházi járás főszolgabírájának jelentése is, melyet a főispánnak tett.

„Abban, hogy a tót anyanyelvű lakosság tekintélyes részében, a tót tudat és a sajátos tót kultúrához való ragaszkodás erőteljesen él, az evangélikus vallás mellett, az evangélikus egyház kezén lévő iskolák játszik a döntő szerepet. A tót nyelvű egyház, s a tót nyelvű iskola bástyái a tót szellemnek, s mindaddig, amíg ezen változás nem lesz kezdeményezhető, illetőleg amíg az iskolák nem államosítatnak, a tót kérdésnek magyar nemzeti szempontból kedvező fejlődéséről beszélni nem lehet.”¹⁰

Az evangélikus egyház iskoláiban a szlovák írás és olvasás tanítása mellett, a vallás oktatása is nemzetiségi nyelven folyt. „A hittan során szentírási mondatokat, kedély és szívemesítő verseket, énekeket és imákat tanultak a gyerekek tót nyelven.”¹¹

Békéscsabán az evangélikus iskolák legtöbbszörében, belterületen és tanyán egyaránt egyformán tanították a szlovák írást, olvasást és a hittant is szlovákul tartották. 1926-ban a Raffay Sándor püspök által meglátogatott 16 csabai evangélikus iskolából csak kettő volt tisztán magyar tanítási nyelvű, a többiben az előbbieket szerint tanították a szlovákot. Az 1931/32-es tanévben a belterületi evangélikus iskolákba járó 1.815 tanulóból 460-at tisztán magyarul tanított hét tanító, míg 1.435 tanuló pedig húsz tanítótól magyarul és szlovákul szerezte az ismereteket.

Szarvason és külterületén az iskolák zömében a tót nyelv használata a szülők elvárásának megfelelően történt, hiszen a gyerekek meghatározó aránya szlovák volt, igaz akadt néhány iskola, ahol a nemzetiségiek voltak kisebbségben. Ott, ahol a szlovákság volt többségben eleinte az iskolai rendezvényeken, sőt még a hivatalos ünnepeken is a nemzetiségi nyelv dominált. A Szarvasi Naplóban egy hosszabb cikkben számoltak be a Mótyói iskola megnyitásáról: „Kelló Gusztáv igazgató lelkész alkalmi tót énekkel nyitotta meg az ünnepséget, majd tót nyelvű emlékbeszéd következett. A magyar nyelvű beszéd után az iskola tanítója a vendégek jelenlétében megtartotta az első órát.”¹²

⁹ Tóth István: Szlovákok a 20. századi Magyarországon. In: Micheller Magdolna (szerk.) Fejezetek a magyarországi románok és szlovákok történetéből. Békéscsaba. 114. p. 1995.

¹⁰ Csanád vármegye főispáni iratok 39/1928. Csongrád Megyei Levéltár

¹¹ Tanügyi iratok. 47/1927. Szarvasi Evangélikus Ó-Templomi Egyházközség Levéltára

¹² A Mótyói iskola megnyitása. Szarvasi Napló XXVII. évf. 45. sz.

A túlnyomó számban lévő szlovák nemzetiségiek nem éltek azzal a lehetőséggel, hogy „A” típusú iskolát kérvényezzenek. Ez nem csak Békés vármegyében volt így, hanem országos szinten sem jelent meg egyetlen elemi népiskolában sem a szlovák, tannyelvűként. Az elemi iskolák közül a harmincas évek közepén összesen 50 volt, melyben szlovákul is tanítottak. Ezek közül csak három volt „B” típusú és 47 „C” típusú. Fontos megjegyezni, hogy a „B” típusú iskolák közül egy sem Békés vármegyében működött.

2. számú táblázat: Békés vármegye elemi népiskoláinak tanítási nyelve az 1932/33. tanévben

Tanítási nyelv	Állami	Köz-ségi	R. kat.	Ref.	Ev.	Unit.	G. kel.	Érd.	Izr.	Urad.	Ma-gán	Össz.
Magyar	49	53	58	22	6	1	-	2	6	4	3	204
Magyar – német	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	2
Magyar – tót	1	-	-	-	34	-	-	-	-	-	-	35
Magyar – román	2	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	5

Forrás: Szentkereszty Tivadar: Békés vármegye népoktatásának története. Körösvidék RT. Békéscsaba. 38. p. 1933.

A statisztikai adatok alátámasztják a fent leírtakat. Békés vármegyében az adott tanévben csak egy állami elemi népiskolában jelent meg a tót nyelv, az összes többi olyan elemi, ahol valamely tantárgyat tótul is tanítottak az evangélikus egyház tartotta fenn. Fontos az arányokra is figyelmet fordítani. Az 1930-31-es tanévben az evangélikus egyház békés vármegyei 42 elemi népiskolájának 81%-ában megjelent a tót nyelv. Ezeket az adatokat tallózva érthetővé válik a főszolgabíró fent idézett jelentése.

Kovács Alajos statisztikai munkájából kiderül, hogy Békés vármegyében jobb volt a helyzet a tót nyelvű iskoláztatás viszonylatában, mint az országos szint. Ezek szerint „Magyarországon az 1933-34-es tanévben az összes elemi mindennapi iskolákba 13.808 tót anyanyelvű tanuló járt, akik közül 6.721 fő részesült valamilyen szinten saját anyanyelvén oktatásban. Ez közel 50%-os lefedettséget takar, ezzel szemben Békés vármegyében a tót anyanyelvű tanulók 75,4%-a részesült tót nyelvű oktatásban. Ebben a tekintetben még Csanád, Arad és Torontál egyesített vármegye ért el jó eredményt, ott 63%-os a fenti arány.¹³ Az akkori hivatalos álláspont szerint a tótok azért nem kérték az „A” típusú anyanyelvi iskola indítását, mert a nemzetiségi lakosság is érezte, hogy a magyar nyelvre a gyerekeinek szükségük lesz. A békéscsabai tót anyanyelvű lakosok azzal érveltek, hogy a közvetlen szomszédságukban levő községekben: Békésen, Dobozon, Gyulán a lakosság egyáltalán nem tud tótul. Pedig ha ezekkel a községekkel a piaci és egyéb érintkezést

¹³ Kovács Alajos: A tótok helyzete Csonka-Magyarországon a statisztika megvilágításában. Hornyánszky Viktor RT. M. Kir. Udvari Könyvnyomda, Budapest. 9. p 1936.

fenn akarták tartani, amit gazdasági érdekeik is feltétlenül megköveteltek, ahhoz gyermekeiknek jól kellett érteniük magyarul.

A polgári iskolák és a nemzetiségi képzés kapcsolata

A Békés vármegyei polgári iskolákban csak magyar nyelven folyt az oktatás, egyetlen idegen nyelvként a kötelező német jelent meg. Az a lehetőség, amely az elemi népiskoláknál adódott, – miszerint nemzetiségi nyelven tartották a hittant, tanultak írni, olvasni – a polgáriban nem realizálódott. Pedig egyes települések, régiók lakossági arányainak megfelelően a polgári iskolába is jártak nemzetiségi tanulók. A szlovák anyanyelvű diákok az evangélikus dominanciájú békéscsabai, szarvasi és tótkomlói iskolákat látogatták. Megjegyzendő, hogy a szlovákok magas arányban főként a fiúiskolákban jelentkeztek, amit Kovács Alajos korabeli statisztikai jelentése is alátámaszt. Az adatok szerint országos viszonylatban a polgári iskolai tanulók csak 0,3%-a vallotta magát szlovák anyanyelvűnek. A jelentés kiemeli, hogy „az elemi népiskolánál magasabb fokú iskolákban olyan kevés a tót anyanyelvű tanuló, hogy azok részére külön iskolát állítani nem érdemes. Az egész országban két polgári fiúiskola van, amelyben az 1935-36-os tanévben a tót anyanyelvű tanulók száma az 50-et meghaladta. Ezek: Békéscsaba, ahol 378 tanuló közül 71, vagyis 18,8% a tót anyanyelvű, továbbá Tótkomlós, ahol 127 tanuló közül 53-at, vagyis 41,7%-ot jeleztek tótnak. Mindkét helyen van leányiskola is, de itt már a tót tanulók száma nem éri el az 50-et.”¹⁴

3. számú táblázat: A tót anyanyelvű diákok aránya a békés vármegyei polgári iskolákban

	1930-31	1935-36	1939-40
Békéscsabai fiú	18,7	19,6	14,9
Békéscsabai leány	13,8	2,9	1,9
Mezőberényi fiú	3,5	6,8	4,3
Szarvasi leány	nincs adat	nincs adat	nincs adat
Tótkomlói fiú	34,3	35,6	34,3
Tótkomlói leány	29,3	29,9	23,8

Forrás: Békés vármegyei polgári iskolák értesítői

A százalékos megoszlás szerint legjelentősebbek a tótkomlói iskola adatai. A koedukált intézménybe mind a három vizsgált tanévben a legtöbb szlovák anyanyelvű tanuló járt. A fiúk aránya magasabb, de az országos statisztikai eredményektől eltérően a leányok százaléka is figyelemre méltó. A leány, tót anyanyelvű diákok száma a többi intézményben radikálisan csökkent, sőt a szarvasi polgári iskolában nem is jelöltek tót anyanyelvű leány növendéket a vizsgált időszakban.

¹⁴ Uo. 19. p.

Ez a releváns különbség arra vezethető vissza, hogy az asszimilációs törekvések következtében egyre fogyott a szlovák nemzetiségű lakosság száma, illetve egyre kevesebben vallották magukat szlováknak. Tótkomlóson a lakosság identitása nem változott a '30-as évek végére sem, ezért a növendékek szülei is bátrabban vállalták hovatartozásukat a beíratás alkalmával. Utal erre az a tény, hogy a fenti iskolákban a szlovák anyanyelvű diákok mellett még jelentős volt azok száma, akik magyar anyanyelvűként beszéltek a szlovák nyelvet is.

Szembevetendő az adatok hiánya a szarvasi polgári iskola esetében. A helyi, illetve környékbeli evangélikus növendékek magas száma ellenére nem jelöltek szlovák anyanyelvű tanulókat az értesítőkönyv statisztikájában, sőt még olyat sem, aki csak beszélt tótul. Ez a helyi viszonyokat figyelembe véve nehezen hihető, az adatok hiányával kapcsolatban szándékosság feltételezhető.

A gyanút alátámasztja a következő adatsor:

Tud tótul: 1930-31 nincs adat
 1931-32 nincs adat
 1932-33 nincs adat
1933-34 51 tanuló¹⁵

Az első három jelzett évben Némethy Soma volt az igazgató. 1933-ban nyugdíjba vonult, a helyét Paál Samu vette át, és a tanév végén a statisztikában már megjelentek a nemzetiségi nyelven beszélő tanulók. Nem valószínű, hogy ebben a tanévben kerültek mindnyájan az iskolába.

4. számú táblázat: A diákok megoszlása tót nyelvismeretük szerint a békés vármegyei polgári iskolákban

		1935-36	1939-40
Békéscsabai fiú	tud tótul	19,6 %	14,9 %
Békéscsabai leány	tud tótul	22,8 %	37,1 %
Szarvasi leány	tud tótul	10,3 %	17,3 %
Tótkomlósi fiú	tud tótul	35,6 %	10,1 %
Tótkomlósi leány	tud tótul	22,5 %	29,6 %

Forrás: Békés vármegyei polgári iskolák értesítői

Az anyanyelv, illetve a nyelvtudás korrekt, minden intézményre és időszakra történő összevetését objektív okok miatt nem tudtuk megvalósítani. A mezőberényi polgáriban nem jelölték, hogy a magyar anyanyelven kívül beszél-e valaki más idegen nyelven. Az 1930-31-es tanévre vonatkozó értesítők a többi intézetben sem tartalmazták ezt az adatsort.

A többi vármegyei polgáriban vagy tisztán magyar anyanyelvű volt a populáció, vagy olyan csekély volt a más anyanyelvű tanuló, hogy nem volt értelme a százalékszámításnak.

¹⁵ A Szarvasi leány polgári iskola értesítőiből

A Szarvasi Ev. Tanítónőképző és a nemzetiségi képzés kapcsolata

A XIX. század második felében még a gimnázium keretein belül működött az akkor még fiúkat a padsoraiban tudó tanítóképző. A két egymást követő igazgató szervező tevékenysége eredményeként, – a Tatay-Petz-féle tanítási tervezet alapján – a gimnáziumi VII. osztályba lépő tanulók jelentkezhetek a képzőbe is. Az igazgatói tervezet deklarálta, hogy a növendékek „a többi gymnasiális tantárgyakat a gymnasiumbeli ifjakkal megfelelő osztályaikban együtt tanulván, 10-12 tanórán át e vidék élő nyelveiben (tehát az eddig folytonosan űzött s kellően tudott magyar mellett a tótban s németben) a zenében, neveléstanban, tanítástanban különleg tanítottak.”¹⁶ A képzés során nagy jelentőséget tulajdonítottak annak, hogy a helybéli egyház által fenntartott magyar és tót tanítási nyelvű iskolában rendszeresen tapasztalatszerzés céljából látogatást tegyenek.

A kezdetekben tehát alapvető volt, hogy a tót anyanyelvű növendékek használhatták a tót nyelvet. Későbbiekben a tanítás során eltűnt a tót nyelv, de a hospitálásoknak megmaradt a lehetősége, hiszen a szarvasi evangélikus egyház elemi népiskoláiban a tanítók tót nyelven is tartottak foglalkozást.

Az 1926-27-es tanévtől a VKM 86620. VI-1926. számú rendelete értelmében tótnyelvi tanfolyamot szerveztek a tanulóknak. Povázsay Edith nevelőnő külön-külön kezdőkkel és haladókkal heti 2-2 órában foglalkozott. Még a részletes tanulmányi statisztikában is megjelölték a tanulók eredményeit tót nyelvből. Az első osztályból 4, a másodikból 1, a harmadikból senki, a negyedikből 2 és az ötödikből 1 tanuló választotta fakultatív tárgyként a tót nyelvet. A történeti hűség kedvéért meg kell jegyezni, hogy év végén mindannyian jeles érdemjegyet kaptak a tárgyból.

A harmincas évektől már nem jelölik a fakultatív nyelvórákat, sem a statisztikában, sem a nevelőnő elfoglaltságai között. Ettől kezdődően azonban közlik az értesítőkben a növendékek megoszlását anyanyelv, illetve nyelvtudás szerint. Tót anyanyelvű nem volt egy sem az évek során, azonban tót nyelvismerettel rendelkező diákokat a vizsgált időszak végéig minden évben megjelöltek. Arányuk nem volt túl magas, 5–10% között mozgott.

Összegzés

Békés vármegyében a nemzeti identitás megőrzését, ezen belül a szlovákság ügyét, az evangélikus egyház karolta fel. Ez érthető, hiszen a XVIII. század elején szlovák területekről evangélikus telepesek zöme választotta Békés vármegyét és a vallás hirdetése mellett az egyház tradicionálisan az iskoláztatás feladatát is felvállalta. Ennek megfelelően a vizsgált időszakban, ha erőteljesen csökkenő tendenciát is mutatva, megmaradt a nemzetiségi nyelv az iskolában. Az iskola, az elemi szintű népiskolát jelenti, hiszen szinte kizárólagosan ezen a szinten folyt szervezett módon

¹⁶ Tóth Lajos: Benka Gyula munkássága és a szarvasi nevelőképzés száz éves története. Kner Nyomda, Gyoma. 316. p. 1964.

nemzetiségi nyelven oktatás. A polgáriban és a gimnáziumokban nem jelent meg még fakultációban sem a szlovák nyelv. Vannak, akik a nagy terheléssel indokolják ezt, de ez nem helyénvaló, hiszen rendkívüli tárgyként meghirdethető lett volna. Igaz voltak próbálkozások, de mai ésszel érthetetlen módon érdeklődés hiányában nem indult el a képzés. Kovács Alajos az 1936-os jelentésében abban látja ennek okát, hogy „a magasabb iskolákat végző tótok mindig többen és többen vallják magukat magyaroknak.”¹⁷ A korabeli jelentések reálisan értékelik a szlovákok nehézségeit. Kijelentik, – nem titkolt örömmel – hogy érthető a továbbtanuló nemzetiségiek elmagyarosodása, hiszen a felsőoktatásban nincs lehetőség a tót nyelv használatára, ezért természetsszerűleg a középfokon sem erőltetik a használatát. Aki meg diplomát szerez, a jobb elhelyezkedés reményében azt is elfelejti, hogy tudott egyáltalán tótul.

A szlovákság a nehézségek ellenére minden eszközt mozgósított a magyarosítási törekvések semlegesítésére. Segítette ezt a próbálkozásukat az is, hogy a vármegyében nem érvényesült az ország más vidékein nemegyszer tapasztalt magyar sovinizmus. Már csak azért sem, mert a szlovákság a települések értelmiségét is a maga köréből termelte ki. Az evangélikus egyház iskoláiban a tanítók több mint 80%-a szlovák származású volt. Békéscsabán 1938-ban például az egyház 39 tanítójából 33 csabai, de a többi hat is környékbeli származású, s kivétel nélkül mind szlovákul beszélő volt.

Az evangélikus egyház vezetői eleinte mindent megtettek a szlovákság identitásának megőrzéséért, azonban az országos politikai törekvésektől nem tudták magukat függetleníteni, így az 1930-as évekre lassan felőrlődött energiájuk. Az egyház anyagi ereje nem volt elég a lehetőségeihez mérten túlméretezett iskolahálózat működtetéséhez, államsegélyért kellett folyamodniuk. Ez viszont azt jelentette, hogy az asszimilációs folyamatot ettől kezdve megállítani nem tudták, csak lassították.

Felhasznált irodalom

- Dedinszky Gyula: Vallásos elemek a békéscsabai evangélikus szlovákok népi életében, népi elemek vallásukban. Kézirat. Békés Megyei Könyvtár. 1982.
- Csepelényi Attila (szerk.): A Széchenyi István Közgazdasági és Külkereskedelmi Szakközépiskola Évkönyve 1926-2001. Békéscsaba. 2001.
- Juhász Béla: Tanításmenet a népiskolában. In: Nevelésügyi Szemle. 115-122. p. 1939.
- Kassa Sándor (szerk.): Békés Megye Kézikönyve. CEBA-kiadó, Szeged. 1999.
- Karner Károly: Felekezetek Magyarországon a statisztika megvilágításában. Debrecen Szabad Királyi Város és a Tiszántúli Református Egyházkerület Könyvnyomda Vállalata, Debrecen. 1931.

¹⁷ Kovács Alajos: A tótok helyzete Csonka-Magyarországon a statisztika megvilágításában. Hornyánszky Viktor RT. M. Kir. Udvari Könyvnyomda, Budapest. 20. p. 1936.

- Kovács Alajos: A tótok helyzete Csonka-Magyarországon a statisztika megvilágításában. Hornyánszky Viktor RT. M. Kir. Udvari Könyvnyomda, Budapest. 1936.
- Lelkes Pál: A szarvasi tanyasi iskolák államosítás előtti története. Kézirat. Szarvasi Ev. Egyházközség levéltára, 1978.
- Szentkereszti Tivadar: Békés Vármegye népoktatásának története. Békéscsaba. 1933.
- Tiltovszky Lóránt: A szlovákok történetéhez Magyarországon 1919-1945. Budapest. 1989.
- Tóth István: Békés és Csanád megyék szlovák iskolaügyének alakulása. (1967-1944). In: Balogh László (szerk.) Adatok Dél-Magyarország iskolaügyének törekvéseiből. OPKM. Budapest. 1996.
- Wagner Ferenc: A kisebbségi oktatásügy Magyarországon. In: Nevelésügyi Szemle 355-359. p. 1938.
- Tanterv az elemi népiskola számára. 1925. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.
- A M. Kir. Kormány 1923-25. évi működéséről és az ország közállapotairól szóló jelentés és Statisztikai Évkönyv. Athenaeum Irodalmi és Nyomdai RT. Könyvnyomdája, Budapest, 1928.
- Hivatalos Közlöny. 1927. 17. sz. 61.784/927.VIII/a. számú rendelet.
- Békés vármegyei királyi tanfelügyelői jelentés Békés Megyei Levéltár 23145/1935.
- Alispáni jelentés. Békés Megyei Levéltár 6278/1924.
- Csanád vármegye főispáni iratok 39/1928. Csongrád Megyei Levéltár.
- Tanügyi iratok. 47/1927. Szarvasi Evangélikus Ó-Templomi Egyházközség Levéltára.
- A Mótyói iskola megnyitása. Szarvasi Napló XXVII. évf. 45. sz.
- Szarvasi Evangélikus Ó-Templomi Egyházközség Levéltára 253/1928.

NAGY ÜGYEK SZOLGÁLATOSA I. GRÓF BÁNFFY MIKLÓS ERDÉLY-TRILÓGIÁJÁRÓL¹

Szarka Péter

főiskolai docens

Gál Ferenc Főiskola Pedagógiai Kar

Amikor az 1970-es években egyik egyetemünk történelem szakán tanulva Trianonról esett szó, az egyetemi előadáson nem annyira az első világháborút lezáró békeszerződés tényeiről és korrekt értékeléséről, mint inkább a kor internacionalista ideológiájáról volt szó, elítélve mindenféle Trianon kapcsán fel-felbukkanó nacionalizmust. A legfőbb tétel pedig így hangzott: Trianonhoz az 1890-es évektől egyre durvább erőszakos magyarosítás vezetett, a békeszerződésben pedig volt annyi *igazság*, mint amennyi igazságtalanság. Azaz a bűnös a magyar volt. Bizonyára sokkal több, meglehet, alaposabb információ is elhangzott akkoriban erről a máig égető témáról, de csak ennyi égett az emlékezetembe. Idővel az érdeklődésem a magyar nyelvészet felé fordult, ám a történelem iránti vonzalom megmaradt. S bár Trianonról 1989 után számos történelmi hűségre és igazságtételre igényt tartó mű jelent meg, mégis volt hiányérzetem, igaz más területen: a magyar irodalom mily keveset foglalkozott a történelmi Magyarország szétesésével. Azután kezembe került gróf Bánffy Miklós Erdély-trilógiája, s nyomban elolvastam, kétszer. Lebilincselő, szép és tragikus történet. Hatott, s kezdtem érteni Trianon életszagú és hétköznapi előtörténetét. A kérdés azonban önkéntelenül is adódott: A kortársak nem látták a Magyarországra leselkedő veszedelmet, nem látták a nemzetiségi nacionalizmus vagy éppen a Magyarországon nyíltan hirdetett román irredentizmus országot szétfeszítő erejét? Sokan látták és tudták, sőt mindezt le is írták. Legkevésbé azonban a közjogi vitákba fulladó magyar parlamentben összpontosult erre figyelem. Ahogy mondani szokták: *kutyanyugatás nem hallatszik az égbe* – a kortárs Jancsó Benedek², Beksics Gusztáv³ és későbbi Bíró Sándor⁴ publicisztikájának és könyveinek csekély volt a tevőleges politikai visszhangja. Bánffy Miklós viszont, s regényének számomra ez a legfőbb tanulsága, értette a korabeli politika történetét, s a maga tisztánlátásával, mélységes humanizmusával és református magyarságával próbált a világ ellen menni,

¹ A tanulmány második részét a *Diskurzus* 2014-es kiadása fogja tartalmazni.

² Jancsó Benedek: *A román irredentista mozgalmak története*, Bp., 1920. Uő: *Erdély története*, Cluj-Kolozsvár, 1931

³ Beksics Gusztáv: *A román kérdés és a fajok harca Európában és Magyarországon*, Bp., 1895. Beksicsról: Müller Rolf: *Beksics Gusztáv*, Új Mandátum Kiadó, 2005

⁴ Bíró Sándor: *Kisebbségben és többségben. Románok és magyarok 1867–1940*, Magyar kisebbség könyvtára, Pro-Print Könyvkiadó, Csíkszereda, 2002

ám nála nagyobb erők döntöttek a magyarság sorsáról. Ami ebből a küzdelemből megmaradt, az a gróf életműve – a főispánságtól a külügyminiszterségen át az *Erdélyi Történelig* –, mely tanít: érvényes igazságokra, emberi és nemzeti önismeretre.

1. Habent sua fata libelli

Bánffy Miklós 1926-ban tér vissza erdélyi birtokainak központjába, a bonchidai kastélyba.⁵ Az erdélyi nagyúr ezen döntése nyomán némi zavar támadt a román politikai életben: Horthy hajdani külügyminisztere felveszi a román állampolgárságot!?! Felvette, s az állampolgári esküt egyenesen I. Ferdinánd román király előtt kellett letennie. Ez az aktus azonban azzal is járt, hogy a román hatalom Bánffy Miklóst 10 évre kitiltotta a politikai életből. A politikai életből, de szerencsére nem az egyházi, irodalmi és részben az üzleti életből, mely területeken rendkívül aktív volt az erdélyi magyarságot szolgálva. Jórészt erre a csak politikailag szélcsendes időszakra esik az *Erdélyi Történet*⁶ című trilógiájának megírása: 1934-ben jelent meg az első rész két kötetben *Megszámláltattál* címmel, majd 1937-ben a második rész szintén két kötetben *És hijjával találtattál*⁷ címen, s végül 1940-ben az egykötetes harmadik rész, melynek címe *Darabokra szaggattatol*. A trilógia első kiadója az Erdélyi Szépművészeti Céh volt, illetve a magyarországi terjesztésre a Révai Kiadó vállalkozott.

1942-ben ugyancsak a Révai Kiadó Bánffy-életműsorozatot indított, melyben a novellái, drámái és ismét a trilógiája jelent meg. De ugyancsak az életműsorozat része volt az *Emlékeimből* című irata, valamint a *Fortéjos Deák Boldizsár memoriáléja*⁸ című novellafüzére. Ez a kiadói figyelem és egyúttal olvasói elismerés egészen 1944-ig tartott. Ekkor a Bánffy-művek megjelentetése a hadszíntérré vált Erdélyben és Magyarországon érthető módon megszakadt. De nem csupán erről a kényszerű szünetről volt szó: az 1945 utáni politikai rendszer Bánffy Miklós közéleti és irodalmi életművét elhallgatta, elhallgattatta, kitagadta az emlékezetből. Ez olyannyira „sikeres”, mondhatni hatékony volt, hogy Bánffy mind politikai, mind irodalmi életművének kanonizációja, az egyetemes magyar történelembe és irodalomtörténetbe való befogadása, méltó helyének kijelölése mind a mai napig tart.

1945 és 1950 között ismereteink szerint legalább öt olyan könyvlista⁹ készült Magyarországon, mely szerzők és címek szerint tartalmazta a fasisztának,

⁵ Bánffy Miklós életrajzáról és pályaképéről: Major Zoltán: Hagyomány és modernség Bánffy Miklós életművében, *Protestáns Szemle*, 1993/3. 163–183.

⁶ A regény címét kétféleképpen szokás idézni: az *Erdélyi történet* írásmód a gyakoribb, de Bánffy *Erdélyi Történetet* írt. A tanulmányban címként az utóbbit tartjuk tiszteletben, megengedve azt, hogy a nagybetűs írásmód allegorikus jelentést sugall.

⁷ Az eredeti írásmód szerinti cím.

⁸ Szintén az eredeti írásmód szerinti cím.

⁹ Sipos Anna Magdolna: Index librorum prohibitorum a demokratikus Magyarországon. (Könyvindex 1945–1946), *Könyvtári Figyelő*, 2007/3. 413–435. Uő: Könyvek kivonásával és

antidemokratikusnak és szovjetellenesnek minősített könyveket. E listák tartalmába még a Szövetséges Ellenőrző Bizottság is beleszólt, időnként maga vetetett fel egy-egy művet a tiltólistára. Bánffy trilógiáját is utolérte a sorsa, azonban nem az előbb említett minősítések okán, hanem az ún. III. jegyzék irredenta, nacionalista, sovinszta művei közé került. Ismert az is, hogy a jelzett időszakban nemcsak jegyzékekben nevezték meg az alakuló kommunista diktatúra számára kényelmetlen vagy elfogadhatatlan tartalmú könyveket, hanem 1949–50-ben gyors ütemben a falusi könyvtáraktól kezdve a fővárosi nagy könyvtárakkal bezárva valamennyi indexre tett könyvet kivontak és jórészt bezúztak. Ez a sors vagy inkább „balsors” lett része Bánffy Miklós Erdély-trilógiájának is éppen 1950-ben, Bánffy halálának évében.

Ami ezután következik, az több évtizedes csend: Bánffy Miklós politikai, egyházi, közéleti és irodalmi életművének majdnem teljes, balos politikai indíttatású kollektív felejtése, pontosabban feledtetése. S ha Magyarországon nagy néha mégiscsak szólt valaki Bánffyról, torz szemléletű, igazságtalan tartalmú, elfogult sorok jelentek meg róla. Ilyen volt Illés Endrének, a Szépirodalmi Kiadó nagyhatalmú igazgatójának 1965-ben a Kortárs irodalmi folyóiratban megjelent tanulmánya¹⁰ is, mely még egyszer megjelent, nevezetesen 1982-ben. Ekkor az *Erdélyi Történet*nek csak az első, *Megszámláltattál* című kötetét a Helikon Kiadó megjelentette Illés Endre idézett bevezető tanulmányával¹¹. A kötet is, a tanulmány is erősen magán hordozza a kor kultúrpolitikájának nyomát. Maga a kiadás arra utal, hogy a korabeli irodalompolitika számára sem volt Bánffy Miklós regénytrilógiája megkerülhető, kezdeni kellett vele valamit. De mit? Először is alig észrevehetően, éppen néhány sor erejéig a regény szövegét megcsonkították: az egyik román szereplő, Timisán Aurél országgyűlési képviselő és kolozsvári ügyvéd antiszemita mondatait húzták ki. Másodszor pedig éppen Illés Endrének az olvasót „orientáló” tanulmányát illesztették a regény elé. S a kevéssé tájékozott olvasó más források híján hitelt is adhatott Illés írásának, merthogy egy stilisztikailag nagyon rafináltan megírt szövegről van szó. Illés dicsér, de egy-egy szóval vagy mondattal valójában ki is rekeszt.

Ilyen mondatokról van szó, mint: „...

- *Bánffy Miklós nem volt rossz író, ő nagyméretű dilettáns volt.*¹²
- *...mindenbe belekapott, minden érdekelte, és mindig a rendhagyóért nyúlt.*¹³
- *...1912-ben megkívánja az Operaházat is.*¹⁴

megsemmisítésével a politika szolgálatában. (Könyvindexek 1949–1950), *Könyvtári Figyelő*, 2007/4. 684–712.

¹⁰ Illés Endre: A dilettáns. (Arcképvázlatok Bánffy Miklósról), *Kortárs*, 1965/1. 61–71.

¹¹ Uő: Bánffy Miklós. In: Bánffy Miklós: *Megszámláltattál*, Helikon Kiadó, 1982, 5–20.

¹² Uott: 5.

¹³ Uott: 5.

¹⁴ Uott: 5.

- *Ott van Génúában is, 1922-ben. De Génúában megfeledkezik arról, hogy külügyminiszter, már unja is a hosszú hivatalnokoskodást, hirtelen fellángol benne a karikaturista leleplező szenvedélye – és nem a nagy európai alkudozásokat figyeli, csak az arcok, az alkuvó emberek érdeklik...* Mintha Beardsley tusrajzainak gúnyolódását, Dufy elegáns ceruzája keltette volna életre. De **megbántanám őt, ha epigonnak nevezném: ez az elegy Bánffy volt...**¹⁵
- *Néhány beavatott úgy tudja, hogy az Erdélyi történet a lappangó magyar nagyregény... Nem az. Nem így van.*¹⁶
- *...az életet rögtön mint diplomata, kaszinótag és képviselő kezdte.*¹⁷
- *És a regény, a nagy akarás – rögtön az első kötetben – széthullik két részre. Az egyik fele érdektelen szerelmek története, életunalommal...a francia romantika kelléktárából kölcsönvett naiv bonyodalmakkal... A másik fele azonban az erdélyi és a magyarországi felső tízezer életének páratlanul izgalmas megjelenítése.*¹⁸
- *Az érdektelen regény csupa pótolhatatlan betét...*¹⁹
(Kiemelések tőlem. Sz. P.)

Még számos hasonló mondatot lehetne idézni Illés tanulmányából, de ennyi is elég annak belátásához, hogy mi is az esszéíró stratégiája és valódi célja. Illés lajstromozza Bánffy érdemeit, de egy-egy hitelrontó minősítő jelzővel súlytalanítja is azokat, kétségbe vonja, lebecsüli a regényíró közéleti és irodalmi érdemeit. Ami pedig így az olvasóban megmarad, az az Illés-esszé fullánkös-ironikus hatása: Bánffy tényleg nem nagy író, inkább egy olyan irodalommal kacérkodó, azzal bíbelődő arisztokrata, aki unaloműzésből tollat ragadván megmaradt dilettánsnak. Oly mértékben súlyos szavak ezek, melyek alkalmasak arra Illés szándékai szerint, hogy Bánffy irodalmi életműve s benne főműve, az *Erdélyi Történet* kikerüljön az irodalmi köztudatból, vagy inkább be se kerüljön abba.²⁰

A trilógiában az arisztokrata szereplők valóban sokat táncolnak és vadásznak, s valóban benne a legterjedelmesebb rész Uzdy Pál, Uzdy Pálné Milóth Adrienne – Abády Bálint szerelmi háromszögének története, itt-ott romantikus klisékkel, de a regény az önéletrajzi motívumokkal együtt sem erről szól ténylegesen.

A cselekmény 1904 és 1914 közötti időt fogja át, tehát azt a magyar történelemből jól azonosítható korszakot, melyet joggal nevezhetünk (utólag) Trianon előtörténetének, melyben ott burjánzik a dualizmus alkotmányos, közjogi és politikai válsága a természetlenül obstruáló, majd hatalomra kerülve semmit megoldani nem tudó hajdani ellenzékkal.

¹⁵ Uott: 6.

¹⁶ Uott: 15.

¹⁷ Uott: 15.

¹⁸ Uott: 16.

¹⁹ Uott: 16.

²⁰ Ablonczy László egy háromrészes esszében alaposan „helyére teszi” Illés Endre írását. A. L.: Bánffy Miklós élete, halála és feltámadása, *Hítel*, 2000. június 66-80., július 32-40., augusztus 60–70.

A háttérben pedig az európai nagyhatalmak diplomáciai játszmái zajlanak, melyek látszólag hol megnyugtatólag hatnak a közvéleményre, hol pedig egy világégés lehetőségét vetítik előre. De a külpolitika valóban csak háttérként jelenik meg a regényben: időnként egy-egy újságcikk indít el a főszereplőben, Abády Bálintban felzaklató, szenvedésteli közeljövőt vizionáló gondolatokat, máskor a bosznia-hercegovinai válság következményeit láttatja így Bánffy, de egy külügyér, Jan Slawata révén, aki Abády régi ismerőse, betekintést nyerhetünk az Osztrák–Magyar Monarchia diplomáciájának céljaiba is, sőt éppen Slawata időnkénti színevallása F. F., azaz a trónörökös Ferenc Ferdinánd katonai irodájának szlávbarát és magyarellenos politikai hangoltsága is a trilógia szerzőjét szinte esszéisztikus elemző szövegbetétekre ösztönzi.

A történet mellékszálaként pedig a regényen végigindáznak a magyar–román viszony hétköznapijai: az erdélyi román bankok román parasztokat sújtó uzsaraműveletei, Timisán Aurél országgyűlési képviselő és ügyvéd erről alkotott cinikus politikai állásfoglalása és még számos olyan esemény, illetve hangulati elem, melyről a későbbiekben még szólunk.

Bár nem politikai tematika, de a főszereplő, Abády Bálint küzdelmeivel és életével párhuzamosan fut unokatestvérének, Gyerőffy Lászlónak szenvedés- és vereségtörténete. Igaz ugyan, hogy Gyerőffy nem egy alkalommal tanújelét adta emberi gyengeségének (felelőtlenül szórta a pénzt, birtokait elkótyavetyélte a budapesti könnyű élet kedvéért, s legfőképpen zenei tanulmányait hagyta abba, pedig tehetséges zeneművész válhatott volna belőle), de mindezt Bánffy lélektanilag árnyaltan megokolva és az esendő ember iránti megértéssel és szeretettel tárja az olvasó elé. Ezért lehetséges az, hogy Gyerőffy László teljes anyagi és emberi lecsúszása részvétet vált ki az olvasóban, halála és halálának körülményei pedig a regényszöveg kontextusában katarzist indukál. Találónak s mélyen igaznak gondoljuk Pomogáts Béla megállapítását, mely szerint a Gyerőffy-történet komponáltsága, lélektana és olvasóra gyakorolt hatása tolsztoji mélységű. Gyerőffy László hanyatlástörténete megrázó és egyúttal felemelő: illet írni csak valódi író tud.

Az *Erdélyi Történet* cselekményének szálait bogozva beláthatjuk azt, hogy a trilógia alapvetően nem a dualizmuskori erdélyi arisztokrácia léha életéről szól. Ennél íróként (is) nagyobb kaliber volt Bánffy Miklós. S nagy valószínűséggel Illés Endre is pontosan tudta a szerzőről, hogy nem dilettáns. Illés idézett esszéjében valójában osztályszempontból ítélkezik: egy erdélyi és főleg arisztokrata származású író a „népi demokratikus” Magyarországon nem lehetett az irodalomtörténet kanonizált szerzője. Őt dilettantizmussal kellett megbélyegezni, hogy így ki lehessen utasítani az irodalmi emlékezetből. Egy grófot csak akkor lehetett Illés idején elfogadni, ha forradalmárrá lett, mint Bánffy Miklós unokatestvére, Károlyi Mihály, akit ma már a történettudomány tényekhez és nem politikai ideológiához ragaszkodó realista része inkább országvesztőnek gondol, s nem annyira pozitív történelmi személyiségnek.

Erdélyben a Bánffy-életműhöz való viszony a magyarországihoz hasonlóan osztályszempontú és ideológiai alapú volt 1945 után. Bár ehhez azt is hozzá kell

tennünk, hogy magyar oldalról sokkal megértőbb és elfogadóbb volt ez a viszonyulás. Mindenekelőtt Bányai Gábornak²¹ és Koós Károlynak²² az 1970-es években megjelent tanulmányaira utalunk, valamint arra, hogy 1977-ben Bánffy Miklós irodalmi munkássága bekerült az erdélyi magyar tankönyvekbe, s ez így is maradt. Ám az *Erdélyi Történet* kiadását a román hatóságok nem engedélyezték. Erre csak a romániai rendszerváltás után került sor.

Magyarországon az 1980-as években kezdett megszűnni Bánffy Miklós körül a dermesztő csend. Nemeskürty Istvánnak²³, Szegedy-Maszák Mihálynak²⁴, később Pomogáts Bélának²⁵ Bánffy írásművészete értékeit elismerő tanulmányai jelzik ezt, hogy csak a javára utaljunk. De ezek a főleg az irodalmi értékre tekintő írások sem voltak elegendőek ahhoz, hogy 1989 előtt a trilógia cenzúrázatlanul, a maga teljességében megjelenjen. Erre csak 1993-ban, Bánffy Miklós születésének 120. évfordulóján került sor. Ugyanebben az évben jelenik meg Bánffy *Huszonöt év (1945)* című hallatlanul izgalmas, a magyar történelemre nézve tanulságos és lebilincselő stílusú memoárkötete is. Azóta a Dávid Gyula vezette kolozsvári Polis Kiadó több kiadásban is megjelentette az *Erdélyi Történetet*, valamint Magyarországon a Balassi Kiadó életműsorozatot indított. E kiadásokkal pedig végre-valahára elindulhatott Bánffy Miklós irodalmi munkásságának kanonizációja, befogadása a magyar irodalom történetébe. De ennél többre is szükség van, hiszen Bánffy politikus és egyházi közszereplő is volt. Munkásságának teljes feltárása még várat magára. Amit pedig eddig tudhatunk róla, az minden tiszteletet megérdemel.²⁶

2. A trilógia címének és mottójának értelmezése: mene, tekel, ufarszin

Szegedy-Maszák Mihály már idézett tanulmánya azzal a feltételezéssel él, hogy a képzőművészethez vonzódó, hajdani Székely Bertalan-tanítvány Bánffy Miklós Londonban járva láthatta a Nemzeti Galériában Rembrandt *Belszár lakomája* (1635) című festményét.²⁷ Ennek jelentősége többek között abban áll, hogy segít megfejteni a trilógia mottóját, annak példázatos jelentését.

A mottó három részletben közölt összefüggő történetet mond el, melynek tartalma a következőképpen foglalható össze: Nabukodonozor fia, Belszár babiloni

²¹ Bányai László: Bánffy Miklós közéleti szerepe, *Igaz Szó*, 1973/9.

²² Koós Károly: Nem a gróffal – az emberrel, *Utunk Évkönyv*, 1969, 37–41.

²³ Nemeskürty István: *A beteljesült jóslat*, Bp., Szabad Tér, 1993, 825–842.

²⁴ Szegedy-Maszák Mihály: Baltazár lakomája: Szigorú visszapillantás a történelmi Magyarországra, *Protestáns Szemle*, 1993/3, 198–209. Uő: Látványszerűség és bibliai példázat Bánffy Miklós írói műveiben, *Irodalomtörténet*, 1993/4., 775–801.

²⁵ Pomogáts Béla: A számvetés regénye: Bánffy Miklós: Erdélyi történet, in: P.B.: *Kisebbség és humánium. Műértelmezések az erdélyi magyar irodalomból*, Bp., Korona Nova, 1998

²⁶ Bánffy Miklós életművéről készült monográfia: Takács Péter: *Bánffy Miklós világa*, Lucidus Kiadó, Bp., 2006

²⁷ A protestáns Bibliában a *Belszár* név szerepel, a katolikusban pedig a névnek egy másik olvasata: *Baltazár*.

király palotaházában udvaroncaival, feleségeivel és ágyasaival féktelenül mulat, közben mindenki a maga bálványát dicséri, a másikat ócsárolja, s emiatt részegségükben nagy veszekedés támad közöttük. Ekkor előhozatják a jeruzsálemi templomból rabolt drága edényeket, hogy azokból igyanak. Ezzel Belsazar udvartartása kettős istenkáromlást követ el: egyrészt azért, mert a Jahve-kultusz kincseit a mottóbeli történetig is a babiloni istenségek szolgálatába állították, másrészt pedig azért, mert a történet jelen idejében a szakrális zsidó szertartások edényeit tisztátalan világi célra használják. Mindeközben a mulatózók háta mögött megjelenik egy tüzes kéz, mely sémi nyelvű, tehát megfejtésre váró szavakat írt a falra. Ezt azonban a király és a tobzódó udvaroncok a bor mámorában nem látják meg, pedig a tüzes kéz által írt szavak Belszárnak szóló isteni üzenet volt, mely a király bukását és pusztulását jósolta meg. További információkért forduljunk a trilógia mottójához!

... *Vala a Király palotaházában nagy bőség és lakomázás, tánczolás és sok boroknak ivása. És ki-ki dicséré az maga aranyból, ezüstből, rézből, kőből, fából, vagy agyagból csinált isteneit, és csúfolák egymást, vagy veszekedének miattok. Ugyan azon órában az palotaház falának oldalán megjelenének tüzes emberi kéznek ujjai és kezdekének írni tűzbetűkkel a falnak kövére. Lassan rótták az írás betűit, míglén ott ragyoga ama szó: **Megszámláltattál...** De az írást nem látá meg senki mert hogy ittasok valának a bortól és a haragtól és vitázának az maguk aranyból, ezüstből, rézből, kőből, fából, vagy agyagból való isteneiknek miatta...*

... *Már tűzbetűkkel vala írva az első szó a Király palotájának falára: „Megszámláltattál...” De az lakodalmaszók meg nem láták, hanem nagy részegségükben kiáltozának: hoznáék elő az Úr kincses házából amaz ezüst és arany edényeket, kiket őseik szerzéének vala. És előhozák az edényeket. És ivának belőlük sok bort és ittasok valának. És elprédálák magok között az Úrnak edényeit, veszekedvén miattuk és mocskozván egymást az érczből, fából, kőből és agyagból csinált isteneik mián. Pedig a lángozó kéznek ujjai folytatták az írást a palotának falán. A második szó pedig ez vala: „**És híjjával találtattál...**”*

... *És tovább méne a tüzes emberi kéz és ujjai harmadik szót írának a palota falának meszelésére: „**Darabokra szaggattatol!**” De senki meg nem látá a lakodalmaszók közül, mert ittasok valának, prédálva prédálván amaz ezüst és arany edényeket, kiket őseik szerzéének és vitanak egymással érczből, fából, kőből és agyagból csinált hamis isteneik miatt, míglén erejük elfogyott. Penig a persák bada már a város kapuinál álla és ők mind megöletének ugyanazon éjtszakán...* (Kiemelések tőlem. Sz. P.)

A szövegbéli kiemelések azonosak a regény egyes részeinek címével, s ezzel Bánffy Miklós nagyon erős, nyomatékos értelmezését adja regény egészének, pontosabban arra készíti az olvasót, hogy ennek a bibliai profetikus történetnek a fényében adja meg a regény végső jelentését vagy inkább jelentéseit.

A mottóban elmondott történet motívumai az ószövetségi Dániel könyve 5. részében olvashatók. Ugyanakkor a regény mottója nem bibliai idézet, hiszen Dániel könyve utalt részében nem találhatjuk meg szövegszerű egyezéssel a mottót, illetve a regénybeli mottóhoz képest az említett ószövetségi helyen kissé más történet bomlik ki. Az alábbiakban Dániel könyve vonatkozó részleteit idézzük:

Belsazár király nagy lakomát szerze az ő ezer főemberének, és az ezer előtt bort ivék. Borozás közben mondá Belsazár, hogy hozzák elő az arany és ezüst edényeket, a melyeket elvive Nabukodonozor, az ő atyja a jeruzsálemi templomból, hogy igyanak azokból a király és az ő főemberei, az ő feleségei és az ő ágyasai... Abban az órában emberi kéznek ujjai tűnének fel, és írnak a gyertyatartóval szemben a király palotájának meszelt falán, és a király nézé azt a kézfejet, a mely ír vala. Ekkor a király ábrázatja megváltozék, és az ő gondolatai megháboríták őt, és derekának inai megoldódának és az ő térdei egymáshoz verődének.²⁸

A király hívatta a babiloni bölcseket, akik azonban nem tudták értelmét adni a falra írt szavaknak. Ekkor Belsazár felesége azt tanácsolta, hogy hívják a palotába Dánielt, a júdeai foglyot, aki messze földön híres volt bölcsességéről, ő meg tudja fejteni e szavak értelmét. Dánielnek Belsazárhoz intézett bibliai szavai így hangzanak:

... felemelkedtél az egek Ura ellen, és az ő házának edényeit elődbe hozták, és te és a te főembereid, a te feleségeid és a te ágyasaid bort ittak azokból; és az ezüst- és arany-, ércz-, vas-, fa- és kőisteneket dicséred, a kik nem látnak, sem nem hallanak, sem nem értenek; az Isten pedig, a kinek kezében van a te lelked, és előtte minden te útad, nem dicsőítetted.

Azért küldetett ő általa ez a kéz, és jegyeztetett fel ez az írás. És ez az írás, a mely feljegyeztetett: **Mene, Mene, Tekel, Ufarszin!** Ez pedig e szavaknak az értelme: **Mene, azaz számba vette Isten a te országlásodat és véget vet annak. Tekel, azaz megmérttél a mérlegen és híjjával találtattál. Peresz, azaz elosztatott a te országod és adatott a médeknek és persáknak.** Akkor szóla Belsazár, és öltöztették Dánielt bíborba, és aranylánczot vetének nyakába, és kikiálták felőle, hogy ő parancsol mint harmadik az országban. Ugyanazon az éjszakán megöleték Belsazár, a Káldensok királya. És a méd Dárius foglalá el az országot mintegy hatvankét esztendőskorában.²⁹ (Kiemelések tőlem. Sz. P.)

Az Erdélyi Történet mottója és a Dániel könyve idézett 5. része közötti egyezés a trilógia egyes köteteinek címét illetően kézenfekvő. A bibliai *mene, tekel, ufarszin* sémi nyelvű szavak szabatos fordítása a *Megszámláltattál, És híjján találtattál*, valamint a *Darabokra szaggattatol* kötetcímek. Azonban vannak lényeges különbségek a regénybeli mottó és a bibliai történet között.

A bibliai történetben Belsazár kétségbe esik, megrémül a falra írt szavak láttán. Ugyanezt az ijedelmet látjuk viszont Rembrandt festményén is: a díszes öltözetű babiloni király s a mulatozók megrettenve fordulnak a fal írás felé. A falra író kéz éles megvilágításban még látható a más részleteiben erősen sötét tónusú képen. A fény-árnyék ellentét rembrandti technikája, valamint az, hogy a képet a festő az óramutató járásával ellentétes irányban kissé elfordította, s így illesztette keretbe – megnöveli, fokozza a jelenet drámaiságát. Belsazár sejtheti vagy talán tudja is, hogy az Isten üzent neki, s ezért akarja mindenáron tudni a szavak jelentését, s ezért vezetik elé a tüzes kemencét és az oroszlánok vermét is túlélő Dániel prófétát.

²⁸ Dániel könyve 5: 1–2., 5–6. (Tekintettel Bánffy Miklós református vallására, a bibliai részleteket a Károli Gáspár fordította Bibliából idéztük.)

²⁹ Dániel könyve 5: 23–31. (A sémi *peresz* szó 'rész, darab' jelentésű, a *farszin* pedig a *peresz* szó többes száma.)

A Bánffy-regény mottójában ijedelemről, félelemről szó sincs, sőt a szereplők meg sem látják a falra írt szavakat. Van viszont tobzódás, italok mértéktelen fogyasztása, veszekedés, hangoskodás, az erők felelőtlen elfecsérlése. Az idegen hódítók, a perzsák már a mulatozás alatt is a város kapuinál álltak, de senki nem törődött velük. A dánieli jóslat beteljesült: Belszárt megölték, hatalma csúfos vereséggel végződött. Feltűnő azonban, hogy a mottóban nem jelenik Dániel próféta, miközben a történet motívumai kétségbevonhatatlanul a bibliai Dániel könyvére utalnak.

Feltűnő az is, hogy a mottó és az ószövetségi szöveg nem egyezik. A nyelvileg erősen archaizáló mottó valójában Bánffy Miklós alkotása, parafrázisa: Dániel könyve 5. részében leírt történetet Bánffy úgy feszítette ki, hogy az önzés, a felelőtlenség, az önnön és szerzett javakban való tobzódás egyenes vonalúan és determináltan haladjon a bukás felé, mely ellen semmit nem lehet tenni: az üzenet, így a *mene, tekel, ufarszin* Isten megfellebbezhetetlen döntését jelenti. Az a hatalom, amely úgy viselkedik, mint viselkedett Belszár, visszavonhatatlanul elbukik.

(A tanulmány második részében a regénybeli magyar–román viszony ábrázolását elemezzük, szólunk a Dániel próféta szerepét betöltő Tisza miniszterelnök szerepéről, valamint visszatérünk a regény utolsó oldalain olvasható gondolatok kapcsán a mottó tartalmához, mely mottóbeli nézőpont a regényvilág végső értelmét megadja.)

ANYANYELV – IDENTITÁSTUDAT – ÉRTÉKÖRZÉS LEHETŐSÉGEI ÓVODÁSKORBAN

Montvajszkiné Bátor Anna

gyakorlatvezető óvodapedagógus

Gál Ferenc Főiskola Szarvasi Gyakorló Általános Iskola és Gyakorlóóvoda

*„Azonos fészekből származunk,
Azonos csillaghoz szárnyalunk.”*

(Kormos S.: Eredet és cél)

*„Zrodení v tom istom hniezde
Letíme k tej isteji hniezde”*

(A. Kormos: Póvod a cieľ)

Szarvas legújabb kori története röviden

Magyarország területére a szlovákok betelepítése a törökök kiűzése után - a túlnépesedett északi vármegyékből - szervezeten folyt. Gyakran a földesurak hozattak be telepéseket az elhagyott birtokaikra. Amikor Harruckern J. György, mint hadiszállító, megkapja Békés vármegyéjét, és mint praktikus ember felhívást tett közzé, hogy benépesítse birtokát, felhívására Csabáról, Nógrádból, majd Gömörből, Abaújból, Zólyomról és Pest vármegyéből is megindult a bevándorlás Szarvasra. Az első bevándorlók tótok és evangélikusok voltak.

„Tessedik szerint az első betelepülő Valentik Pál volt, akit régebbi lakóhelyéről Osztrólcukynak is neveztek”- mutat rá Neumann Jenő. A települni óhajtok Sporer János uradalmi intézőnél jelentkeztek, s előadták feltételeiket. Markovitz szerint (közli Zsilinszky in Neumann uo.) kérelmük a következőkre terjedt ki többek között: szabad vallásgyakorlat, egy időre való felmentés az úrbéri terhek alól, egy szárazmalom építéssel templom építésére.

Kérelmüket szerződésbe foglalták és 1722. július 23-án írták alá. Ekkor kezdődött Szarvas legújabb kori története. (Eredeti okirat Szarvas Evangélikus Egyház Irattárában) Ezt követően a betelepítésnek később több szakasza volt, ennek következtében magyarországi szlovák szigetek jöttek létre.

A XX. század közepén történt lakossági csere alkalmával (1946 februárjában írták alá) 73.000 magyarországi szlovák települt át Szlovákiába) helyükre a Felvidékről katolikus magyarokat telepítettek.

Oktatási, nevelési intézmények a városban

A Letelepdedési Szerződés a nyelvhasználatra nem tér ki, a Szarvasra települt szlovákok (tótok) használhatták anyanyelvüket a mindennapokban és a hivatalos teendőik során egyaránt.

1723-ban már van iskola, melyben a tanítás szlovák, latin nyelven folyik. 1830 a Szarvasi Gimnáziumban latin és szlovák nyelv mellett a „honi nyelv” tanítását szorgalmazzák. 1840-ben már 7 iskola működött szlovák és magyar nyelven. Óvodát az 1850-es évek végén hoznak létre, ami csak társulási formában működött. Egy időben szünetelt, majd 1863-ban újra kezdte tevékenységét.

1886-ban a képviselő testület jegyzőkönyvében az olvasható, hogy 2 óvoda felállítása szükséges Szarvason. Ezt anyagi okokra hivatkozva elhalasztották. 1896-tól azonban már 4 óvodája van a városnak. Kezdetben férfiak, később nők vezették ezeket az intézményeket.

Az 1900-as évek első felétől folyamatosan fogy a lakossága városból és a tanyákról egyaránt. A gazdasági nehézségek hatására sokan elvándorolnak

Akkoriban változatlanul 4 óvodát tart fenn a város 1-1 óvónővel.

Önálló szlovák nemzetiségi oktatás Szarvason

Szarvason az önálló szlovák nemzetiségi oktatás az 1949./50. tanévben a Szlovák Iskola és Diákotthon megalakításával indult. Nagy jelentőségű esemény volt ez a város és vonzáskörzetében élő szlovák lakosság anyanyelvi kultúrájának megőrzése, ápolása, az asszimilációs folyamat lelassítása szempontjából. 1973/74-es tanévtől kezdve 1977. júniusig, évente 6 hetes iskola előkészítőt szerveztek óvodás korúak részére, majd az 1977/78-as tanévtől ez a feladat egész éves iskola-előkészítővé vált. 1990. október 1-től már két óvodai csoport működött a szlovák iskolában. Eközben a város óvodáiban 1972-74-ben csak egy - egy óvodai csoportban szerveztek szlovák nyelvi nevelést. A Szarvasi Óvónőképző Intézet Gyakorlóóvodájában 1972-től egy csoportban, majd 1983-tól 1993-ig a Bacsó utcai gyakorlóóvodában volt szlovák nyelvi nemzetiségi nevelés (foglalkozás) a hallgatók gyakorlati színterének biztosítása érdekében.

Napjainkban

A nemzetiségi identitásnak egyik legfontosabb táptalaja a nemzetiségi nyelv és a nemzetiségi kultúra. Eltérő kultúrák együttélése során, bizonyos idő elteltével, a kultúrák keveredésével, illetve a domináns kultúra és nyelv előtérbe kerülésével a kisebbség fokozatosan elveszti azokat a jegyeket, amelyek elkülönítik a többségi társadalomtól (legjobb példa erre a vegyes házasságok magas száma). Természetes asszimiláció jön létre.

Az asszimiláció mindig kétirányú. A nagy számok törvénye és logikája is azt mondja, hogy a kisebbség többnyire alkalmazkodik a többséghez, előbb-utóbb.

Ez a természetes asszimiláció jellemzi Szarvas városát is.

Az 1950-es évektől sokan be-és elvándorolnak. A generációk egyre jobban távolodnak a szlovákságra jellemző életmódtól, szokásoktól, kultúrától. Folyamatos a nemzetiségi nyelv elvesztése és a többségi kultúra, szokásrend, életmód átvétele.

Ma Szarvas város szlovák lakossága a teljes nyelvváltás küszöbén áll.

Anyanyelv vagy idegen nyelv?

Mire építhetünk ma a nemzetiségi óvodákban? A gyermeki kommunikáció kezdő szakaszában (1-3 éves kor) elsődleges szocializációs színtér a család. Mivel a gyermek mintakövető, meghatározó, hogy a szülők kommunikációja milyen nyelven történik.

Fontos, hogy kik vannak a gyermek közelében, ők milyen nyelven (nyelveken) kommunikálnak? Míg 50-60 évvel ezelőtt a kétnyelvűség volt tapasztalható, 30-40 évvel ezelőtt a szórványos megértés és a gazdag passzív szókincs, ma jobbára idegen nyelvként élik meg a gyerekek a szlovák nyelvet.

Ezért tartjuk fontos feladatunknak, hogy átadjuk az ismereteket az óvodás gyermekeknek.

Az óvoda másodlagos színtér a kommunikációban. A közösség erős motívum az utánzásra hajlamos gyermeknél. A nyelvi és kommunikatív képességek fejlesztése az óvodai élet minden színterén, érvényesülhet, valamennyi tevékenységformában.

Kétnyelvű környezetben a szlovák/nemzetiségi nyelvhasználat mindíg függ az adott óvoda nevelés céljától, ami viszont oktatáspolitikai és helyi döntések függvénye.

Az óvodáskori nyelvtanulás módszerei

A nyelvelsajátítás szempontjából legeredményesebb módszer a bemutatás, mely óvodában elsősorban az irodalmi alkotások közvetítéséhez, átadásához kapcsolódó, mintaként szolgál a gyermek számára mind a beszéd formai sajátosságait, mind pedig tartalmi vonatkozásait tekintve.

A beszélgetés módszere, mely az óvodai élet minden percében megjelenik, kiválóan alkalmas a gyermekek beszédkésztségének fejlesztésére, passzív szókincsük aktivizálására, a helyzetnek megfelelő, helyes nyelvi és viselkedési minták követésére.

A magyarázat módszere, mely szintén valamennyi tevékenységformában megjelenhet, elsősorban a gyermekek fogalomkörének bővítésére, valamint aktív és passzív szókincsük gazdagítására szolgáló eljárási mód.

A gyakorlás közvetlen és sok érzékszervet foglalkoztató, játékos tapasztalatszerzés. A cselekvésben működő automatizmusok (készségek, szokások) kialakításának legfontosabb módja.

Szókincsbővítés fejlődése, fejlesztése szempontjából meghatározó a verbális megnevezés és az azt segítő metakommunikáció

Az óvodáskorú gyermekek szemléletes-képszerű gondolkodására alapozva alkalmazható a közvetlen és sok érzékszervet foglalkoztató, spontán, játékos tapasztalatszerzés, vagyis a szemléltetés módszere. E módszer felhasználása a beszédpercepció, a hangképzés, a szókincsbővítés fejlődése-fejlesztése szempontjából meghatározó.

Tevékenységterületek

Az óvodai nevelés teljes időszaka, minden napirendi tevékenység alkalmat és lehetőséget adhat a mindennapi nyelv megismerésre, nyelvgyakorlásra.

Játéktevékenységek

A gyerekek alapvető tevékenysége közben minden játékfajta és játékterület alkalmas a kommunikáció fejlesztésére.

A gyakorló- és szerepjátékok párbeszédes helyzetei segítenek a kommunikáció elindításában továbbfűzésében. Közben a játékban használt eszközök nevét gyakorolhatjuk, ismételgethetünk. (Köszönés, megköszönés, kérdések, kérések, stb.) Szabályjátékok, mozgásos játékok utasításait szintén mondatmodellekkel segíthetjük.

Ének-zene, énekes játék

Óvodába kerüléskor ölbeli játékok, mondókák, (pl. arcsimogatók, hintáztatók, altatók, szelet utánzó énekek, sütő-főző versikék, állatokról szóló dalok és mondókák) hozzák legközelebb egymáshoz az óvodapedagógust és a kisgyermeket.

Minden korcsoportban alkalmazhatók a szlovák mondókák, népi- és gyermek játékdalok. Megismertetésükkel, megszerettetésükkel a gyerekek zenei memóriájára hathatunk, szokásokat mélyíthetünk el.

A szlovák népdalokkal a szlovák zenei kultúrához való kötődést erősíthetjük. A város környékén gyűjtött népdalok bemutatása erre különösen alkalmas és egyben vonzó lehet. A zenei memória erősen hat a szövegtanulásra

Mese – vers – mondóka

A mondókázás, a szóismétlések, ritmizálás a memória fejlesztését szolgálja, a hasonló hangzások (Hinta – hinta...) erősítik a bevést

A rendszeresen visszatérő kommunikációs helyzetek segítik a játékos, utánzásra alapuló nyelvelsajátítást, a nyelvtudás fokozza a gyermek beszédbátorságát.

A bábjáték gyakran a mesélés, mondókázás, együttes tevékenység része. Nemcsak a bábozás technikájának elsajátítása szempontjából meghatározó, hanem nyelvi-kommunikációs szempontból is fejlesztő. Az óvodapedagógus bábjátéka tulajdonképpen beszédpélda a gyermek számára mind formai sajátosságait, mind pedig tartalmi vonatkozásait tekintve. A felnőtt bábjátékát figyelve tehát a gyermek nemcsak új szavakat, fogalmakat, kifejezéseket sajátíthat el, hanem mintát kap a beszéd elemeinek a helyes alkalmazására is, oldja a beszédgátlást.

Mese dramatizálásakor a gyermekek, felvállalva egy-egy mesealak szerepét, új szavakat sajátíthatnak el, gyakorolhatnak. Nyelvi szempontból részben reprodukálják az irodalmi alkotás szövegét, ez lehetőség az összefüggő, folyamatos beszéd elindítására.

Külső világ tevékeny megismerése

A témakörök azonosak a magyarul feldolgozottakkal, a szlovák nyelven történő megismerés mindig követi a magyarul elsajátítottakat.

Ilyenek lehetnek például:

- évszakok, évkör (*Ročné obdobia*) vallási-, nemzeti ünnepeink, a természet ünnepei;
- család (*rodina*),
- állatok, növények (*zvieratá, rastliny*);
- napszakok, a hét napjai;
- közlekedési eszközök,
- a múlt idézete, a jelenkori értékek megbecsülése, megőrzése.;
- szűkebb pátriánk természeti- és az itt élő emberek által 290 éve létrehozott építészeti, ipari emlékeinek, értékeinek megismerése.

Mozgás – testnevelés

Mondatmodelleket, utasításokat használunk (*Najčastejšie vetné modely na telesných zamestnaniach v materskej škole*) a megértés segítése, a bevést és reprodukálás érdekében. Minden nap használjuk ezeket a legegyszerűbb szlovák kifejezéseket mozgással kapcsolva, az utánzásos nyelvelsajátítás érdekében. (pl. *Utekajte v kruhu! Rozbehnite sa! Sadnite si! Vystrite nohy, Lahnite si na chrbá stb.*)

Gyakran alkalmazunk metakommunikatív elemeket, melyek szintén a megértés segítségét és az előhívást szolgálják.

Rajzolás – mintázás –kézimunka

A rendszeresen visszatérő kommunikációs helyzetekkel biztosítjuk a szlovák nyelv mind jobb elsajátítását a gyermekeknél a rajzolás – mintázás – kézimunka alkalmával (figyelembe véve egyéni fejlettségi szintjüket).

Leggyakoribb mondatmodellek (*Najčastejšie vetné modely*):

Osszátok ki a papírt, ceruzát, ecsetet stb.! (*Rozdel'te papier, ceruzky! štetec!*) Rajzoljátok le! (*Kreslite!*)

Fessetek! (*Maľujte!*) Mosd ki az ecsetet! (*Umy si štetec!*)

Színezd ki! (Prosím si v'ýkres!) Milyen színű? (*Akú farbu má?*)

Értékkörzés, hagyományaink

Identitásról óvodáskorban nem beszélhetünk, az érzelmekre alapozva, fokozatosan alakítjuk azt. Az óvodai nevelésben a szlovák nyelvvel történő ismerkedés során is kiemelt szerepet szánunk a hagyományápolásnak. Tudatosan válogatunk a szlovák kultúra kincseiből a műveltségterületek tervezése során (mese – vers – mondóka, ének – zene – énekes játék, népi játékok).

A kisebbségi életmódhoz, kultúrához kötődő szokásokat a gyerekekkel megismertetjük és ápoljuk (ünnepekhez kötődő szokások, ételek stb.). Figyelemmel vagyunk a helyi gyűjtésekre, jellegzetességekre.

A hagyományok, a tárgyi kultúra értékeinek, tiszteletére és megbecsülésére neveljük őket, érzelmi kötődéseiket erősítjük. Felkeressük a városunkban fellelhető szlovák emlékeket (tájház, múzeum, magán gyűjtemények, tanyák).

A családok bevonása, az együttműködés elengedhetetlen (*rendezvények, múzeum, tájház tanyalátogatások*).

Fontosnak tartjuk, hogy az óvoda környezete is tükrözze a szlovák kisebbségi kultúrát.

A hagyomány, a kultúra és a nyelv az örökségünk, tehát feladatunk az értékközvetítés, értékmentés.

Ehhez belső inspiráció szükséges.

Összegzés

Egy közösség, népcsoport addig életképes, amíg értékeket képes alkotni. A nemzeti hovatartozást megélni csak társas formában lehet.

Fontos a nyelvet, hagyományokat őrző közösségek, csoportok (pl. néptánc) tevékenységeinek megismerése, a gyerekek életkori sajátosságainak megfelelően.

Alapozni kell a gyerekek és a családok intellektuális érzelmeire.

Népszerűbbé kell tenni a nemzetiségi óvodapedagógus képzést a tovább tanulók körében.

Az értékmentés 24. órájában vagyunk!



BUKOVINAI SZÉKELYEK A VISSZACSATOLT BÁCSKÁBAN – A LETELEPEDÉSTŐL A TELEPFELÜGYELŐK MUNKÁJÁIG (1941-1942)¹

Valastyán Balázs
doktorandusz hallgató
Szegedi Tudományegyetem

A Délvidék, azon belül is a Bácska 1941. április 11-e után történő visszacsatolása a magyar és a nemzetközi szakirodalomban egyaránt a jól kutatott témák közé tartozik. A katonai eseményekkel, a diplomáciatörténettel, a délvidéki lakosság hangulatával, illetve a székelyek letelepítésével is monográfiák és tanulmányok sora foglalkozik. Tanulmányomban az utóbbi kérdéskörhöz vonok be újabb levéltári forrásokat, a téma jobb megismerése érdekében.

Levéltári forrásaimat a Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltárában található, Földművelésügyi Minisztérium 1941 és 1944 között keletkezett általános iratai közül a Délvidék visszacsatolására vonatkozó dokumentumok alkották. (Levéltári jelzet: Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltára [továbbiakban: MNL-OL] Földművelésügyi Minisztérium [továbbiakban: FM] K184, 6047, 6446, 6447. csomók, 137. tételek.)

Báró Bánffy Dániel 1941. november 8-án a 279000/1941. FM. rendeletével hívta életre a Földművelésügyi Minisztérium Délvidéki Földbirtokpolitikai Kirendeltségét, mely november 10-én kezdte meg munkáját. Ennek iratai közül a Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltárában korszakunkra vonatkozóan összesen egy doboznyi használható fel (levéltári jelzet: MNL-OL, FM, K202 – A Délvidéki Földbirtokpolitikai Kirendeltség iratai – Vegyes, számnélküli iratok), a Kirendeltség többi irata Újvidéken, a Vajdasági Levéltárban kutatható. (Levéltári jelzet: Arhiv Vojvodine (továbbiakban AV) F150, Madjarsko Kraljevsko Ministarstvo Poljoprivrede – Ispostava Za Agrarnu Politiku – Novi Sad [A Magyar Királyi Földművelésügyi Minisztérium Délvidéki Földbirtokpolitikai Kirendeltség iratai, Újvidék (1941-1944)] 56, 57, 59. dobozok.)

A visszacsatolt Délvidék közigazgatási határainak kijelölésére, valamint az internáltakra vonatkozó iratokat a Belügyminisztérium általános iratai között kutattam. (Levéltári jelzet: MNL-OL-BM-K150-Általános Iratok 2839, 4030. csomók.) A bevonulás eseményeit illetően a propagandaszárad jelentéseit

¹ „A kutatás a TÁMOP 4.2.4.A/2-11-1-2012-0001 azonosító számú *Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergencia program* című kiemelt projekt keretében zajlott. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.”

használtam fel. (Levéltári jelzet: MNL-OL-K428-MTI Kőnyomatos – Napi tudósítások 1941. április.)

Mielőtt a források elemzésére rátérnék, szükségesnek vélem a történeti keretek bemutatását. „*Vártunk, jöttetek! Éljenek a magyar honvédek!*”- Vujkovics Péter Szabadkán ezzel a felirattal fogadta a magyar csapatok bevonulását 1941 áprilisában.² Jugoszlávia már április 6-a óta harcban állt az Adolf Hitler vezette náci Németországgal³, így a Horthy Miklós hadparancsára⁴ április 11-én meginduló magyar honvédcsoportok komolyabb ellenállásba⁵ nem ütközve visszacsatolták Magyarországhoz a Délvidék egy részét.⁶ A városokba történő bevonulás a helyi lakosságból kiváltotta ugyan a hazatérés „mámoros” örömét – akárcsak történt az a Felvidéken, a Kárpátalján, vagy Észak-Erdélyben – a hátra maradt ún. csetnikek⁷ lövöldözései azonban árnyékot vetettek erre az örömré.⁸ Ezek a tűzharcok – annak ellenére, hogy rejtettek veszélyt magukban – a magyar katonai vezetők által túldimenzionáltak voltak⁹, mely alkalmas volt a szerbellenes hangulat további fokozására.

A bevonulás után közvetlenül bevezették az ún. szükségszerű katonai közigazgatást, 1941. április 17-től a rendszeres katonai közigazgatást, végül 1941. augusztus 15-től a polgári közigazgatást. A magyar kormány a visszacsatolás kezdetétől fogva törekedett a Trianont követő jugoszláv időszak átmenetiségének hangsúlyozására, amit a revízió végrehajtása utáni első közigazgatási intézkedések is

² MNL-OL K-428 a) sorozat, MTI Kőnyomatos, Napi tudósítások (1920-1944) április 13.

³ 1941. március 26-án Jugoszlávia csatlakozott a háromhatalmi egyezményhez, azonban másnapra virradó éjjel Belgrádban katonatisztek államcsínyt hajtottak végre. Hitler ezen a napon adta ki a Görögország elleni támadási terv módosítására vonatkozó utasítását, melyben Jugoszlávia lerohanás is szerepelt már. Forrás: A. Sajti Enikő: *Impériumváltások, revízió, kisebbség. Magyarok a Délvidéken, 1918-1947.* Napvilág Kiadó, Budapest, 2004. 153. o.

⁴ A propagandaszázd tudósítója a kormányzói kiáltványra hivatkozva kijelenti: a bevonulás után derült ki, hogy „*a segítségre milyen égetően s milyen sürgősen szüksége volt a jugoszláv uralom alá került magyarságnak.*” Forrás: MNL-OL K-428 a) sorozat, MTI Kőnyomatos, Napi tudósítások (1920-1944) 1941. április 14.

⁵ Nagyobb összecsapásra Petrőcnél (Bački Petrovac) került sor. Forrás: A. Sajti: *Impériumváltások...* id. mű 157. o.

⁶ A trianoni békedöntéssel Magyarországtól 1920. június 4-én elcsatolták a Bácskát, a Bánát egy részét, a baranyai háromszöget, a Muraközt és a Murán túli területeket (20551 km²). 1941 áprilisában ebből a területből 11475 km² került vissza Magyarországhoz.

⁷ Csetnik: a szerb četa szóból származik, csapatot jelent. Az általam tárgyalt időszakban a Draža Mihailović vezette angolbarát politikai körökre használjuk a terminológiát.

⁸ „*A szerb hadsereg kiment a városból [Szabadka – VB] minden atrocitás nélkül, de ottmaradtak a csetnikek, ezek a házakban bujkáló, padlásokon s pincékben rejtőzködő komitácók, akiket most a legnagyobb eréllyel a honvédségnek és a csendőrségnek kell összeszednie.*” Forrás: MNL-OL K-428 a) sorozat, MTI Kőnyomatos, Napi tudósítások (1920-1944) 1941. április 14.

⁹ Kádár Gyula, aki részt vett a délvidéki bevonulásban, így emlékezett vissza a lövöldözésre: „*A jugoszláv „csetnik”-szervezet kb. 45-50 fiatal bátrabaglott a városban. Ezek fegyverrel és lőszerrel ellátva padlásokon bujtak meg. A sötétség beálltával lövöldözni kezdtek járó-kelő katonákra, de inkább a levegőbe. Ettől a mi alakulatainknál pánik keletkezett. [...] Fegyelmezett és jó parancsnokok kezében levő csapatokkal szemben az egész „csetniktámadás” jelentéktelen semmiség lett volna, és önmagától megszűnik.*” Kádár Gyula: *A Ludovikától Sopronkőhidáig.* I. kötet, Magvető Kiadó, Budapest, 1978. 369-371. o.

reprezentáltak: például Bács-Bodrog vármegye központja Zombor lett, Szabadka és Újvidék kiemelt státuszát visszakapta.¹⁰

A revízió alól nem mentesülhetett a jugoszláv időszak agrárreformja, valamint kolonizációs politikája sem. A jugoszláv földreform végrehajtására már 1919-ben, a trianoni béke megkötése előtt sor került, és két célt szolgált: Szerbia újjáépítésének finanszírozását, valamint a gazdasági élet nacionalizálását.¹¹ Ennek eredményeképpen a nem szláv igényelőket kizárták a földhöz juttatásból, tehát – többek között – magyarok sem kaphattak birtokokat¹², a nagybirtokosok területeit pedig az állam vette kezelésbe.¹³

A jugoszláv telepesek, azaz a dobrovoljacok¹⁴ átlagosan 8 hold föld juttatásában részesültek, valamint kedvezményeket biztosított nekik az állam: adómentességet, adókedvezményeket, illetve földműveléshez szükséges eszközöket kaptak.¹⁵ A Bácskába egyes adatok szerint 6175, más információk szerint 6912 családot telepítettek le 53465 kat. hold területre – elsősorban a határ mentén, melynek nemzetpolitikai okai voltak: kizárólag megbízható személyek kaphattak birtokot ezen a területen.

A bevonulás után közvetlenül ún. pacifikáló hadművelet keretein belül megkezdtek a bevándoroltak és a dobrovoljacok internálását, gyűjtőtáborokba szállítását. Ez minden olyan személyt érintett, aki 1918. október 31-e után költözött a Délvidékre.¹⁶ A kitelepítés mintegy 12000 főt érintett.¹⁷ Közülük a megbízhatónak ítélt személyeket „kiadhatták” Magyarország belső területeire mezőgazdasági

¹⁰ MNL-OL, Belügyminisztérium Iratai, Általános iratok, K150, I. kútfő, 31. tétel/ b., 2839. csomó, 368-370. o.

¹¹ A. Sajti: *Impériumváltások...* id. mű 136-137. o.

¹² „A jugoszláv földreform során a magyarok földet nem kaptak, hacsak kivételesen olyan – magyar szempontból megbízhatatlan – elemek nem, amelyek magyarságukat megtagadva anyagi előnyökért szerbnek, vagy más szláv nemzetiségűnek nem vallották magukat.” – írja Mátéfalvy Elek kitelepítésügyi főfelügyelő 1941. június 8-i jelentésében. Forrás: Arhiv Vojvodine (továbbiakban: AV) Madjarsko Kraljevsko Ministarstvo Poljoprivrede – Ispostava Za Agrarnu Politiku – Novi Sad – A Magyar Királyi Földművelésügyi Minisztérium Délvidéki Földbirtokpolitikai Kirendeltsége (1941-1944) jelzet: F150-2-38/1942 56. doboz

¹³ A. Sajti: *Impériumváltások...* id. mű 138-140. o. , A. Sajti: *Bűntudat és győztes fölény. Magyarország, Jugoszlávia és a délvidéki magyarok.* Szeged, 2010. 50-51. o.

¹⁴ A háborús önkénteseket Szerbiából, Crna Gorából és Boszniából telepítették erre a területre.

¹⁵ A. Sajti: *Impériumváltások...* id. mű: 138. o. valamint Bíró László: *A jugoszláv állam, 1918-1939.* História Könyvtár, Budapest, 2010. 207-228. o.

¹⁶ Milenko Palić így idézte fel az eseményeket: „A megszállók megérkezése után mindössze két-három héttel már megjelentek azok a plakátok, amelyek arról tájékoztattak, hogy az 1918 előtt születettek közül azok, akik nem a bácskai és alatt látták meg a napvilágot, illetve nem éltek ezen a területen, 15 napon belül el kell, hogy hagyják a Bácskát. A rendelet minden, az első világháború után érkezett telepes lakosra vonatkozott. [...] 1941 májusában a kompok éjt nappallá téve dolgoztak. [...] A Viszontlátásra! szöfordulata végképp kiüresedett, mégis majdnem mindenki ennek reményében búcsúzott.” Milenko Palić: *Visszaemlékezés a háború éveire (1941-1945).* Közreadja: Pihurik Judit. Szeged, 2003. (Dél-Alföldi Évszázadok 19.) 34. o.

¹⁷ A. Sajti Enikő: *Bűntudat...* id. mű 94. o. Mátéfalvy Elek 1941. május 14-i jelentésében megemlíti, hogy „...a községek belterületén szétszórtan lakó dobrovoljacok sok helyen még mindig nem távolítottak el. Ezek a legsürgősebben eltávolítandók lennének...” forrás: AV-F150-3-6/1941 59. d.

munkára¹⁸, de az internáltak javarészt a táboraikban voltak kénytelenek kivárni a háború végét.

A dobrovoljácok helyére a magyar kormány bukovinai székelyeket, hősi halottak rokonait, vitézeket, illetve moldvai csángókat telepített. Ahogy A. Sajti Enikő is megemlíti munkájában, a székelyek Magyarországra történő telepítése már a XIX. században is terítéken volt. Korszakunkban több elképzelés is jelen volt a magyar politikai körökben a kérdéssel kapcsolatban: 1941. február 4-én a magyar kormány lakosságcserét javasolt a román kormánynak, Teleki Pál miniszterelnök a szatmári telepítés gondolata mellett állt ki, Németh Kálmán józseffalvi plébános a bihari telepítés tervét támogatta, Werth Henrik vezérkari főnök totális kitelepítést megcélzó elképzelése pedig a magyar katonai körökben lelt támogatókra.¹⁹ A Bácskai Szövetség április 29-i javaslata is ez utóbbi irányba mutat: „*Most van a soha vissza nem térő alkalom arra, hogy a délvidéki területekről ne csak a 20 éves szerb uralom idején bevándorolt és betelepített idegeneket távolítsuk el, hanem az ezen a területen élő összes görög-keleti vallású szerb lakosságot is.*”²⁰ A telepítés iránya 1941 áprilisa után tehát megváltozott: a bukovinai székelyeket a Bácskába telepítették le.

A magyar és a román kormány 1941. május 11-én kötötte meg a székelyek áttelepítéséről szóló szerződést. A magyarok számára azért is sürgető volt a telepítés kérdése, mert Németország a bácskai revízióval Magyarországra hárította a volt Jugoszlávia gazdasági terheit. A németek igényei elsősorban búzára, kukoricára és kenderre vonatkoztak, ezen kívül a korábbi német-jugoszláv olajegyezmény területre eső részét is követelték.²¹ A telepítést az időközben megalakult Külföldi Magyarokat Hazatelepítő Kormánybizottság végezte el, Újvidék székhellyel, vezetője pedig Bonczos Miklós lett.²² A telepítések menetéről a Kormánybizottság alkalmazottai jelentéseket írtak, melyekből rekonstruálhatjuk a letelepítés folyamatát, bepillantást nyerhetünk a letelepítést végzők, illetve az azt átélők küzdelmeibe, nehézségeibe. Ezeket a jelentéseket a Kormánybizottság a Földművelésügyi Minisztérium Délvidéki Földbirtokpolitikai Kirendeltségen keresztül eljuttatta Bánffy Dániel földművelésügyi miniszterhez is.

A jelentések 1941. május 13-tól augusztus 28-ig datálódnak – az alábbiakban ezekből ragadnék ki részleteket, bemutatva a néhány hét alatt lezajló telepítést.²³ A Bukovinából betelepülők számára egyrészt a katonai közigazgatás, másrészt pedig a

¹⁸ Forrás: MNL-OL K150, Belügyminisztérium, Általános iratok, 4030. csomó, 17. tétel 3-9. o.

¹⁹ A. Sajti: *Impériumváltások...* id. mű 204-208. o.

²⁰ MNL-OL-FM-K184-1941-6047. csomó-137. tétel-112175

²¹ Az 1941. áprilisi német-magyar gazdasági tárgyalások során a németek világossá tették a magyar képviselők előtt, hogy a volt Jugoszlávia gazdasági terhei, a területi gyarapodásért cserébe Magyarországot illetik. A Bárdossy kormány ezután hozzájárult a bácskai terményfelesleg németek és olaszok részére történő átadásához, a háború időtartamára. A. Sajti: *Impériumváltások...* id. mű 209. o.

²² A. Sajti: *Impériumváltások...* id. mű 210-211. o.

²³ 1941. május 17-ig 1328 család 5786 fővel, május 27-ig újabb 270 család 1085 fővel, június 4-ig még 232 család 1320 fővel, június 14-ig 480 család 2166 fővel, végül június 18-ig még 611 család 2843 fővel lett letelepítve. Forrás: MNL-OL-FM-K184-6047. cs.-137. t.-1941-135280 I-VII. tájékoztatók

Külföldi Magyarokat Hazatelepítő Kormánybiztosság volt hivatva a mindennapi élethez szükséges feltételeket megteremteni, így például az élelmezést is.

Mivel a Bácskába települők nem rendelkeztek háziállatokkal, valamint még a termeléshez sem tudtak közvetlenül hozzálátni, a katonai közigazgatás közvetítésével a Kormánybizottság élelmiszersegélyben részesítette őket.

Ezen „*élelmiszerek arányos és takarékos szétosztását*” a katonai parancsnoksághoz beosztott felügyelők ellenőrizték.²⁴ „*A közélélmezés biztosítása érdekében a már megszállt telepekre a katonai közigazgatás útján és segítségével élelmiszereket irányítottam*” – írja Bonczos első jelentésében.

A későbbiek során – ahogy az a IV. számú tájékoztatóból kitűnik – a székelyek kérése az volt, hogy „*az élelmiszer ára fizetessék ki kezhez és abból a szükségleteit ki-ki maga a lehetőségei szerint ott szerezzé be, ahol tudja.*”²⁵ Ennek eredményeképp Bonczos engedélyezte a pénzsegély kiadását, de csak olyan telepeken, ahol „*a Hangya üzletek már megnyitáltak.*”²⁶ A pénzt élelmezési váltság jogcímen biztosították a rászorulóknak, összege június 10-től kezdve naponta 70 fillér volt fejenként.²⁷ A pénz kiosztását telepenként egy-egy bizottság végezte, mely a telepek közigazgatási szerveivel együttműködve összeállította az igényjogosultak névsorát, a kormánybizottság számvevősege kiszámolta az egy főre jutó összeget, melyet végül a személyazonosság igazolása után lehetett felvenni.²⁸ A VII. számú tájékoztatóban található kimutatás alapján 1941. július 8-ig összesen mintegy 446000 Pengőt fordított a kormánybizottság a bukovinai székelyek segélyezésére.²⁹

A letelepítendő székelyek körében a közegészségügy kérdése is fontos volt. Mivel a bukovinaiak útja több napig, extrém esetben egy-két hétig is eltartott, a tisztálkodás lehetőségei pedig korlátozottak voltak, a kormánybizottság tagja számoltak azzal, hogy „*tetvesedés állott be közöttük.*”³⁰ Később a letelepítést végző szervek Kosna határállomásnál fürdővonatot biztosítottak az utazóknak, valamint orvosi vizsgálat alá vetették őket.³¹ Ezen kívül Bonczos intézkedett „*aziránt is, hogy a községekben népegészségügyi házak berendeztessenek*”, javítandó az egészségügyi ellátást. Ennek dacára mégis előfordultak különböző megbetegedések: Szőregen (később Hadikvára), Bácsbadikfalván (Horthyvára) és Gyurgyevón (Hadikföldje) a gyerekek körében kanyaró, diftéria, valamint szamárköhögés, illetve „*a betelepítettek között*

²⁴ Uo. 4. oldal

²⁵ MNL-OL-FM-K184-6047.cs.-137.t.-1941-135280 IV. számú tájékoztató 10. o.

²⁶ Hangya Szövetkezet: 1898-ban alapított Magyar Gazdaszövetség Fogyasztási és Értékesítő Szövetkezete. Mezőgazdasági és ipari cikkek beszerzésével és értékesítésével foglalkoztak. A Hangya működésére vonatkozóan: *A „Hangya” termelő-értékesítő és fogyasztási szövetkezet, a magyar gazdaszövetség szövetkezeti központja első 25 éve.* Budapest, 1923. 23-38. o. MNL-OL-FM-K184-6047.cs.-137.t.-1941-135280 IV. számú tájékoztató Uo. 11. o.

²⁷ Később ezt az összeget napi 72 fillérre emelték. Forrás: Uo. VII. számú tájékoztató, 2. o.

²⁸ Uo. V. számú tájékoztató 6. o.

²⁹ Ebbe az összegbe beletartozik az élelmezésen kívül például a vetőmagra fordított segélyezés, az állatállomány beszerzésére szánt összeg, vagy a szállítási költségek elszámolása. Uo. VII. számú tájékoztató, 3. o.

³⁰ Uo. I. számú tájékoztató

³¹ Uo. IV. számú tájékoztató 4. o.

gümőkóros megbetegedések is észlelhetők [...] szórványosan trachoma szembetegség is” megfigyelhető.³² Ezeken kívül más fertőzőbetegségek is felüthették fejüket: a bácsandrásfalvai Csiszár János például tbc-ben szenvedett. Ezek miatt is úgy vélekedett Bonczos, hogy érdemes volna, ha a „*déli hadsereg esetleg nélkülözhető orvosainak bevonásával a betelepített bukovinai magyarokon általános egészségügyi vizsgálatot*” végeznének.³³

A székelyeket, mint ismeretes, az előzőekben már említett és internálás alá vont szerb telepések házaiban helyezték el. Ezekről a házakról azonban el kellett tüntetni a bevonulás nyomait. A munkálatokat kezdetben a katonaság végezte el³⁴, azonban a munka oroszlánrésze a letelepített székelyekre várt. Nehézséget okozott, hogy a betelepülők között nem volt megfelelő számú mesterember, akik szakképzettséggel, szerszámokkal illetve műhellyel rendelkeztek volna.³⁵ Ezen kívül a munkálatoknak jelentős anyagi vonzata volt, mely teherként nehezedett mind a magyar kormányra, mind a kormánybizottságra. Példaként Hadikvárárt (Szőreg) említeném meg, ahol az építési anyagok (cserép, tetőléc, ablakok, ajtók, gerendák stb.) 14662 pengő összeget emésztettek fel, a telep teljes helyreállítása pedig mintegy 2-300000 pengőt igényelt – hasonló összegekkel számoltak a többi telep esetében is.³⁶

1941. július 17-én lépett életbe a két nappal korábbi minisztertanácson elfogadott 5280/1941 M.E. rendelet, mely a „*visszafoglalt délvidéki területeken végrehajtott földbirtokrendezéssel kapcsolatos kérdések szabályozásáról* szól.”³⁷ Ezzel az intézkedéssel – mint fentebb utaltam rá – a jugoszláv időszak földbirtok-politikai intézkedéseit vonták revízió alá: annak juttatási részét annulálták³⁸, megváltási része azonban érvényben maradt. „*Ennek az a következménye* – írja Bonczos az I. számú tájékoztatóban – *hogy a földbirtokrendezés során igénybevett kb. 192000 kataszteri hold felszabadult s az a magyar kormány földbirtokpolitikai céljára áll rendelkezésre.*”³⁹ A volt jugoszláv telepéseknek juttatott 53465 kat. hold terület a Bonczos Miklós vezette kormánybiztosság hatáskörébe került – ez a szerv végezte tehát a bukovinai székelyek földhöz juttatását. A feladatot Bonczos így fogalmazta meg: „*A visszatelepítendő hontalan magyarok elhelyezése és a nemzet életébe való szerves bekapcsolása új*

³² Uo. III-IV. számú tájékoztató 7. o.

³³ Uo. I. számú tájékoztató

³⁴ A. Sajti Enikő: *Impériumváltások...* id. mű 211. o.

³⁵ „*Szükséges volna azonban nagyobb számú ác, épületasztalos és kőműves szakiparos is.*” MNL-OL-FM-K184-137-1941-135280 V. számú tájékoztató

³⁶ Uo.

³⁷ MNL-OL-K428-Könyomatos, Napi hírek – Napi tudósítások (1920-1944), 1941. július 16. A magyar királyi minisztérium 1941. évi 5280. M.E. rendelete a visszafoglalt délvidéki területeken végrehajtott földbirtokrendezéssel kapcsolatos kérdések szabályozásáról. A rendelet olvasható: www.dtt.ogyk.hu

³⁸ „*A jugoszláv földbirtokpolitikai jogszabályok alapján kisajátított ingatlanok – tekintet nélkül arra, hogy időközben kinek a tulajdonába kerültek – az 1941. évi április hó. 15 napjával kezdődő hatállyal a magyar államra szállanak.*” Forrás: *A magyar királyi minisztérium 1941. évi 5280. M.E. rendelete...* id. rendelet 1. o.

³⁹ MNL-OL-FM-K184-137-1941-135280 I. számú tájékoztató

*honfoglalás. [...] A R. [ti. rendelet – VB] azonban már módot nyújt arra, hogy a hazatelepített bukovinai magyarok tulajdonhoz juttathatók és birtokba vezethetők legyenek.*⁴⁰

A rendelet megjelenése után az igazságügy-miniszter és a pénzügyminiszter 10-10 felügyelőt és bírót nevezett ki a kormánybiztosság hatáskörébe. Feladatuk volt megállapítani – a székelyek vagyoni és családi viszonyainak figyelembevételével – hogy mekkora területet birtokoltak a letelepítettek volt hazájukban, és ennek tükrében mekkora birtok illeti meg őket a Bácskában.⁴¹ A rendelet értelmében a bukovinaiakat házas páronként 3 hold föld illette meg, további 1 hold pedig minden gyermek után. Azok, akik Bukovinában is rendelkeztek ingatlanokkal a rendelet 6.§-a⁴² értelmében további juttatásban részesültek: az 5-10 holdat birtoklók további 2, a 10-20 holddal rendelkezők további 4, a 20-30 holdasok pedig további 8 hold földet kaphattak.⁴³ Ezen kívül a kiosztható terület nagyságánál a kiosztott föld termőképességét is figyelembe kellett venniük, *„mert nem volna igazságos ugyanazzal a mértékkel juttatni a gyenge termőképességű földet, mint amellyel a jobb föld juttatása történik.”*⁴⁴

A juttatási tárgyalások Hadikligeten (volt Veternik) és Hadikszálláson (volt Vejvoda-Misić) kezdődtek meg, 1941. július 20-án. Ez az alábbiak szerint zajlott: a kormánybiztos kiküldöttje ismertette a 5280/1941 M.E. rendeletet az érdekeltekkel, majd választmányt alakítottak a helyi lakosokból, melynek feladata az érdekeltek képviselete, a juttatandók személyazonosságának megvizsgálása, azok állításainak valóságtartalmának igazolása volt. Az egyenkénti meghallgatások, és azok valóságtartalmának bizonyítása után a kormánybiztosi kiküldött helyszíni szemlét tartott, a kiosztandó területen található épületekről, valamint a kiosztásra kerülő föld minőségéről szóló szakvéleményt jegyzőkönyvbe vette. Ezek megtörténte után a kiküldött ún. *„családi csoportok létrehozására hívja fel az érdekelteket.”*⁴⁵ Ennek értelmében a vérségi kapcsolatban levők egymáshoz közeleső területeket kaptak, melynek köszönhetően egymást segíthették, illetve a termelést hatékonyabb formában tudták folytatni.

A birtokok elhelyezkedését tekintve az elv az volt, hogy a kisebb birtokosok a községekhez közelebb, míg a nagyobb birtokosok attól távolabb lettek letelepítve. *„A legfőbb cél az – írja Bonczos – hogy a kiosztás és a birtokba adás a lehető legrövidebb idő alatt megtörténjék...”*⁴⁶ A földek tulajdonjogának rendezése 1941 őszéig lezárult,

⁴⁰ Uo. 3. o. és VIII. számú tájékoztató 1. o.

⁴¹ Az adatszolgáltatások alapján a kormánybiztosság illetékesei az alábbi kimutatást készítették el: a bukovinai székelyek régi hazájukban 10033 kat. hold földdel rendelkeztek, a Bácskába telepítésük után 24525 kat. holdat igényeltek. Forrás: MNL-OL-FM-K184-137-1941-135280 VIII. számú tájékoztató

⁴² *„A külföldről csoportosan áttelepülők földbizjuttatása során a 4. §-ban meghatározott juttatási mértéket különös méltánylást érdemlő esetben fel lehet emelni avégből, hogy a települők vagyoni viszonyaiban külföldi településük helyén fennállott különbség továbbra is érvényesülhessen.”* Forrás: *A magyar királyi minisztérium 1941. évi 5280. M.E. rendelete...* id. rendelet 3-4. o.

⁴³ A kimutatások alapján 0-1 holdas 499, 1-5 holdas 1758, 5-10 holdas 418, 10-20 holdas 88, 20-30 holdas birtokos 7 fő volt. MNL-OL-FM-K184-137-1941-135280 VIII. számú tájékoztató 2. o.

⁴⁴ Uo. 3. o.

⁴⁵ Uo. 4. o.

⁴⁶ Uo. 7. o.

melynek során a kormánybiztosság a kiosztható 53 ezer kat. hold földből mintegy 35 ezer kat. holdat osztott ki.⁴⁷

A társadalmi hangulatot illetően érdekes dichotómia figyelhető meg a székelyek letelepítésével kapcsolatban. Az előzőekben már említett propagandaszárad tudósítója a székelyek bajmoki megérkezését és fogadtatását így írja le: „*Bajmok község magyarsága már hetek óta boldog türelmetlenséggel várta a bukovinai székely testvérek megérkezését és felkészült ünnepélyes fogadtatásukra. A június 17-én megérkezett székelyeket [...] a község apraja-nagyja szeretettel ölelte keblére. [...] Az ünnepi szónok kiemelte, hogy a bajmokiaknak ilyen nagy örömmünnepe eddig még nem volt, és hosszú ideig bizonyára nem is lesz.*”⁴⁸

A letelepítés után „rendkívül nyomott és elkeseredett a nép hangulata, abból kifolyólag, hogy a bukovinai csángók elhelyezésével párhuzamosan a helybeli magyar földigénylők kielégítésére pillanatnyilag nem látnak lehetőséget” – írja Mátéfalvy Elek telepítésügyi főfelügyelő 1941. június 8-i jelentésében.⁴⁹ Majd így folytatja: „*az itt élő magyarság az uralomváltozással kapcsolatban azt remélte, hogy az ő életérdekei is azonnal a magyar állami gépezet megindulásakor figyelembe vétetnek. Ezen a téren azonban nehézségek mutatkoznak, mert a magyar községekben nincs elegendő föld...*”⁵⁰ Véleménye szerint a helyi lakosság megnyugtatása lesz az egyik fő cél az elkövetkező időszakban, melynek érdekében a helyi igények összeírását szorgalmazza.⁵¹ Ez azért is fontos, „*mert nem közömbös, hogy az őslakoságnak ez a rétege a magyar kormányhatalom szociális gondoskodásáról milyen benyomásokat szerez az első időszakban. Ez politikailag is kihat a további magyar államvezetésre, mert nem elhanyagolható kérdés, hogy itt a jövőben egy elégedetlen és szélsőséges politikai irányzatokra hajlamos, vagy pedig megelégedett és jogaiban magát sértve nem érzett magyarsággal kell számolnunk.*”⁵²

A feszültséget növelték az olyan esetek, melyek során a helybeli magyarság érdekei ténylegesen háttérbe szorultak. Topolya község földnélküli lakossága beadványt intézett a Bonczos vezette kormánybiztossághoz, melyben kéri a település földnélküli családjainak földhöz juttatását, mely a „*szociális megnyugtatás végett rendkívül fontos birtokpolitikai feladat.*”⁵³ Ezek az emberek azonban csalódní voltak kénytelenek, ugyanis a kormánybiztosság 1941. június 5-én Sztankovicsevo (Karkatur) területére 60 székely családot telepített.

A letelepítés után a székelyek gazdálkodásának irányítására 10 telepfelügyelőt neveztek ki, ezek közül azonban három fő meg sem kezdte a munkáját. Az újonnan kinevezettek közül is csak egy látott munkához, így a Kirendeltségnek újabb telepfelügyelőket kellett alkalmaznia.⁵⁴ A telepfelügyelők 200 Pengőös havidíjban részesültek, illetve házat juttattak nekik azon a telepen, ahová kinevezték őket,

⁴⁷ A. Sajti: *Impériumváltások...* id. mű 217. o.

⁴⁸ MNL-OL K-428 a) sorozat, MTI Könyomatos, Napi tudósítások (1920-1944), 1941. június 19.

⁴⁹ AV-F150-2-38/1942 56. d.

⁵⁰ Uo.

⁵¹ AV-F150-3-8/1941 59. d.

⁵² AV-F150-2-38/1942 56. d.

⁵³ MNL-OL-FM-K184-137-1941-120446 6047. csomó

⁵⁴ MNL-OL-FM-K202-1942-1944/10510

valamint 25 kat. hold földet kaptak haszonbérbe, ellenben semmilyen más jövedelemszerzési tevékenységet nem folytathattak.

Feladatuk az alábbiak szerint alakult: a telepesek gazdálkodásának irányítása, ismeretterjesztő előadások tartása a letelepítetteknek, azok szükségleteinek beszerzése, valamint a megtermelt javaiknak szövetkezeti úton való értékesítése. Ügyelnie kellett a telepesek házainak rendjére, a telepesek által fizetendő részletek, haszonbérek és közterhek ellenőrzését is végre kellett hajtania. Ezen kívül a telepesek mindennapjait is figyelemmel kellett követnie, mely az alábbi feladatokban merült ki: a juttatott ingatlanokról való lemondások, halálozások, az új birtokszerzők nyilvántartása, az esetleges hozzáépítések felmérése.

A magyar hatóságokat támogatnia kellett a rendeletek végrehajtásában – például az 5280/1941 M.E. rendelet esetében – pénztári naplót kellett vezetnie, negyedévente részletes beszámolót kellett benyújtania, melyben a népesedési adatokra is ki kellett térnie. A telepfelügyelők mellékállást nem vállalhattak, önállóan nem cselekedhettek, csakis előzetes egyeztetés alapján végezhatték feladataikat, melyet kezdetben a katonai közigazgatással, később pedig a Délvidéki Földbirtokpolitikai Kirendeltséggel kellett végrehajtaniuk. Bármikor áthelyezhetőek voltak más telepre, a feladatukat az egyes telepfelügyelők 65 éves korukig láthatták el. A munkaviszony azonnal megszűnt, ha a telepfelügyelő bűncselekményt⁵⁵ követett el, valamint ha olyan betegségben szenved, mely tartósan távol tartja a munkától, illetve kötelességteljesítését megtagadja.⁵⁶ Mint látható, a telepfelügyelők feladatköre meglehetősen kiterjedt volt.

H. Horváth Gyula, Horthyvára, Hadikhalom és Hadiktelke telepfelügyelője jelentései alapján rekonstruálhatjuk a három település letelepítés utáni életét. 1942. január 22-i jelentésében tájékoztatja a Délvidéki Földbirtokpolitikai Kirendeltséget, hogy az újverbászi Bácskai Cukorgyár Rt. felkereste azzal a kéréssel, hogy képviselje a települések székelyeit a környékbéli cukorrépa értékesítéssel kapcsolatban. Mivel „a gazdák nagy százaléka még nem foglalkozott önálló cukorrépa termeléssel [és] volt már eset /gyümölcsfa rendelés/ arra, hogy a telepesek megkérdőzés nélkül írtak alá rendelést, és a végén merőben más volt a leszállítás, mint a rendelés”, ráadásul „a gazdák nagy része teljesen analfabéta [...] éppen ezért akarom, illetve szeretném a szerződést magam készíteni minden egyes termelővel, hogy ne használhassák ki ezt a fogyatékoságot idegen emberek a saját javukra” – így kéri, hogy a kontraktusokat az ő asszisztálása mellett köthessék meg.⁵⁷

A Kirendeltség engedélyezte számára a szerződések megkötésénél való segítségnyújtást, azonban felhívták a figyelmét: „*semmi néven nevezendő prémiumot, vagy jutalmat nem kérhet, és el nem fogadhat*” – mint ahogy azt az előzőekben a telepes-felügyelői munkakör leírásánál is láthattuk.⁵⁸ A telep lakossága végül leszerződött

⁵⁵ „...bűntettért, az állam ellen, nyereségvágyból, vagy szemérem ellen elkövetett vétségért jogerősen elítélik.” Forrás: Uo.

⁵⁶ Uo.

⁵⁷ AV-F150-2-12119/1942 56. d. 3. o. H. Horváth Gyula januári helyzetjelentése

⁵⁸ Uo. 1. o.

216 kat. holdon cukorrépa termelésre. A székelyek pénzhíánya miatt kieszközölték, „*hogy minden kat. hold után 50 P. előleget fizessen ki a gyár a leszerződött termelőknek.*”⁵⁹

A januári jelentésben megemlíti, hogy Hadikhalmon és Hadiktelkén „*sokan a telepeseke közül ruha és cipőhiányban szenvednek*”, amelyet később sikerült felszámolniuk. Nagyobb bajt jelentett, hogy „*a lakosság sokat szenved a hideg miatt, mert annyi pénze nincsen, hogy a téli tüzelőanyagot megvegye...*” Néhányan vizes kukoricaszárral, vagy pedig szalmával kezdtek el tüzelni, „*melyről azonban végleg el lettek tiltva*” – írja H. Horváth.⁶⁰ A telepfelügyelő gondot fordított a két telep lakosainak talajművelési és állattenyésztési ismereteinek bővítésére. „*Erre a tanfolyamszerű előadássorozatra azért van szükség, mert [...] a telepeseke nagy része Bukovinában teljesen vagyontalan volt*”, és a tavaszi munkálatok megindulása előtt célszerű megszerezniük ezt a tudást. Ez azért is szükséges véleménye szerint, mert a telepeseke „*munkát csak úgy szeretnek végezni, ha annak értékével tisztában vannak.*”⁶¹

Horthyvára községbe 329 családot telepítettek 1941 folyamán⁶², 1893 fővel. A letelepítés óta 52 születés, 14 haláleset, valamint 34 pár házassága történt a településen. A telep önálló községként működött, iskolával és egészségházzal rendelkezett. Mint a Bonczos-féle jelentésekben láttuk, több esetben is küzdöttek a székelyek körében a trachomával és tüdővésszel – 1942 januárjában 210 trachomás, illetve 10 tüdővésztes beteg volt nyilvántartva Horthyváran. A település lakóházai jó állapotban voltak, „*hála a bevonuló honvédség előrelátásának, itt a bevonulás alkalmával nem történtek nagyobb mérvű rongálások.*”⁶³ Ezen a településen is megindultak a bukovinai székelyek gazdasági képzésére, illetve az analfabetizmus felszámolására irányuló tanfolyamok.

Gazdasági téren kiemeli, hogy a földjuttatások közvetlenül a települést veszik körül, a legkisebb birtok 2 kat. hold, a legnagyobb pedig 11 kat. hold, illetve a vitézek 15 kat. hold juttatásban részesültek még 1941-ben. 239 darab szarvasmarhát, 127 darab igáslovat, 268 darab sertést és 88 darab juhot osztottak ki a telepesekeknek, a juhok azonban „*hűlés következtében állandóan elhullanak, és így csak az elhullás megállása után lehet pontosan a juh létszámot megállapítani.*”⁶⁴ A telepeseke ki lettek oktatva az állatok helyes tartására, így az állatok „*mind jó kondícióba találtattak és tisztántartásuk ellen sem merült fel panasz.*”⁶⁵

Egyes források szerint a telephez 9870, más források szerint 8281 kat. hold föld tartozott. Ebből kiosztásra 3185 hold került, a maradék terület pedig haszonbérbe lett adva. Ezek között vannak „*úgynevezett maximum földek, melyek [...] után vásárlási szándékkal érdeklődnek a környék német gazdái.*”⁶⁶ Ezt a kezdeményezést

⁵⁹ Uo. H. Horváth Gyula februári helyzetjelentése 1. o.

⁶⁰ Uo. H. Horváth Gyula januári helyzetjelentése 4. o.

⁶¹ Uo. 4. o.

⁶² Ebből 298 székely, 28 pedig vitézi család volt. 2-2 délvidéki harcokban kitüntetett, illetve hősi halottak hozzátartozóiból álló családok voltak. Forrás: Uo. 5. o.

⁶³ Uo.

⁶⁴ Uo. 6. o.

⁶⁵ Uo.

⁶⁶ Uo. 7. o.

azonban nem támogatja H. Horváth, mivel az ilyen módon birtokba kerülő németek előbb-utóbb „*az egyes bajbajutott vagy nehézségekkel küzdő székely gazdáktól megváltják a szomszédos földeket*” – ezzel pedig a telepítés valódi célja – a magyarság megerősítése a Bácskában – szorulna háttérbe.⁶⁷

Tanulmányomban a bukovinai székelyek bácskai letelepítését kívántam bemutatni röviden, elsősorban levéltári források alapján. 1941. május-júniusban 3279 bukovinai székely családot telepítettek le, és mintegy 35 kat. hold földet juttattak számukra. Mint láttuk, az átköltözés sem számukra, sem a telepítést végző szerveknek, illetve a helyi magyarságnak sem volt feszültségektől mentes. A kezdeti nehézségek után (élelmezés, beköltözés, helyreállítások stb.) a hosszútávra történő berendezkedés akadályait kellett leküzdeniük, és alkalmazkodniuk új környezetükhöz. Kezdetben a Külföldi Magyarokat Hazatelepítő Kormánybiztosság, később pedig a Földművelésügyi Minisztérium Délvidéki Földbirtokpolitikai Kirendeltsége nevezett ki a székely telepekre telepfelügyelőket, akik a letelepítettek akklimatizálódását, gazdasági ismereteik bővítését, életük szervezését voltak hivatva segíteni. A téma további árnyalását teszi lehetővé az egyes telepfelügyelők havi helyzetjelentéseinek elemzése, feldolgozása.

⁶⁷ Uo.

Készült 150 példányban 11 (B/5) ív terjedelemben
Fazekas András Nyomda, Szarvas
Szarvas, 2014

ISBN 978-615-5256-13-4