

4 854

163

TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

**MÓDSZERTANI
KÖZLEMÉNYEK**

1995. 35. ÉVFOLYAM

2

A szerkesztő bizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

Helyettese: Dr. Varga István

A szerkesztő bizottság tagjai:

Dr. Frick Mária (Baja), Dr. Fülöp László (Kaposvár),

Dr. Lakotár Katalin (Szombathely), Dr. Miklovicz Árpád (Nyíregyháza),

Muhovitsné Újvári Klára (Győr), Dr. Nagy Andor (Eger), Nanszákne Dr. Cserfalvi Ilona (Debrecen),

Dr. Puskás Albert (Szeged), Dr. Wirth Lajos (Jászberény), Dr. Zukovits Imre (Pécs).

Főszerkesztő:

Dr. Dobcsányi Ferenc

Helyettese: Rozgonyiné Dr. Molnár Emma

Szerkesztő:

Dr. Békési Imréné

A lap a Művelődési és Közoktatási Minisztérium támogatásával jelent meg.

TARTALOM

Dr. Bóra Ferenc: A problémamegoldó beszélgetés szerepe napjaink iskolai gyakorlatában	51
Szalontai György: A semleges iskola – más nézőpontból	56
Dr. H. Tóth István: Szóhasználat, kifejezés mód a tanulói műismertetésekben	58
Váczi Gyula: Agyagműves önképzőkör főiskolánkon	63

MŰHELY

Gutman Iván – Jankovics Hajnalka: Hány atom van körülöttünk?	69
Szikoráné Kovács Eszter: Az ok-okozatiság gondolatükröző összefüggései József Attila Tiszta szívvel című versében	71
Dr. Domonkos János: Az életmű egészében gondolkodó irodalomtanításért	75
Horváthné Tóth Erzsébet: Ép testben ép lélek!	76

ÖRÖKSÉG

Dr. Kékes Szabó Mihály: Emlékezés Felméri Lajosra	79
---	----

SZEMLE

Dr. Dobcsányi Ferenc: Hasznos forrásmunka az irodalomtanítás számára	82
Dr. Hajzer Lajos: Nyugat-csehországi honismeret: Nyelv	84
Dr. Oláh János: Az orosházi József Attila Általános Iskola múltja és jelene	85
Dr. Domonkos János: Művelődéstörténet két könyvben: Dr. P. Boros Fortunát: Csíksomlyó, a Kegyhely; Juhász László: Bécs magyar emlékei	86

A problémamegoldó beszélgetés szerepe napjaink iskolai gyakorlatában

*„Olyan őszinte kapcsolatokat létesítsünk,
melyeknek alapján a bizalom, és amely-
nek segítségével mindkét fél nyer.”*

(Herb Cohen)

Változásra, átformálódásra van szükség, hogy az oktatási-nevelési intézmények megfelelhessenek a megváltozott helyzet igényeinek. Ma konkurenciát jelent minden iskola számára a többi iskola. Saját profilt kell kialakítaniuk, hogy minél több szülőt nyerhessenek meg pedagógiai koncepcióik és programjaik támogatására. Problémát jelent, hogy közben csökken a tanulólétszám, s jelentős a munkanélküliek száma. Nagy a változásokkal járó kihívás, mérséklődik az állami támogatás, s fokozatosan tért hódít a plurális demokrácia, mely létrehozza az eltérő nézeteket és gyakorlati eljárásokat. Eltérő érdekcsoportok hallatják hangjukat, a pedagógiában is helyet kap a másság elfogadása. Az egységes tanterv felbomlik, s tért hódít a tantervi sokszínűség, miközben helyenként és esetenként hiányzik a szakmai segítőhálózat. Konfliktusok és működtetési problémák terhelik az iskolafenntartók, tantestületek, szülők, tanulók kapcsolatait. Biztosítva van a szülők és a gyerekek iskolaválasztási joga, a pedagógusok autonómiája. Ilyen körülmények között megnő a nevelési-oktatási intézmények felelőssége, elsősorban a feltételrendszer megteremtése jelent számukra sok problémát. A helyzetet nehezíti, hogy a pedagógusok nem készültek fel a heterogén tanulócsoportok új ismeretekkel való ellátására. Ehhez ma még nem rendelkeznek az igényeknek megfelelő pedagógiai módszerekkel. A heterogén társadalmi körülményekkel és az eltérő egyéni képességekkel rendelkező tanulók számára kell az iskoláknak a feltételeket megteremtteni. A feltételek olyan kikötések, követelmények, melyeket az eredményesség érdekében a pedagógiai folyamatban biztosítani szükséges.

1. Elkerülhetetlen az intézmények átalakulása. E feltételben benne foglaltatik az ismeretanyag, a módszerek, a pénzügyi finanszírozás, az iskolák szerkezetének, a tanár-diák kapcsolatoknak, az idegennyelv-oktatásoknak, az értékeléseknek, a vezetéseknek részleges és gyökeres megváltoztatása. A teljesítmények és a versenyhelyzet az iskolákban folyó oktató-nevelő tevékenység átformálódását követeli meg. A tanulás „hasznosulásától” függ egy-egy intézmény működőképessége. Azok az iskolák tudják a feltételeket biztosítani, amelyek felismerik és teljesítik a szülők-tanárok érdekeit, s biztosítják számukra az érdekérvényesítést. Felhasználják a változás korszerűsítésére ösztönző előnyöket, s kivédik az intézményt ért hátrányos hatásokat. A szűkebb és tágabb környezet helyzete döntően befolyásolja a családot, az egyént, az önmegvalósító biztonság szociális hangulatát. A toleráns pedagógia és pedagógus képes az iskolát az előnyös átalakulás pályájára állítani. Fejlődés csak a jelenlegi feltételek meghaladását követően indulhat el a nevelési-oktatási intézményekben. A beszélgetés módszere e feltételek megteremtése érdekében jó szolgáltatásokat tehet.

2. Értékturalizmus megismertetése túlnyomó részt a beszélgetés módszerével végezhető el. Az intézmények – a család, a bölcsőde, az iskola, a bentlakásos intézmény, a tömegkommunikáció, a gyermek- és ifjúsági mozgalmak, a kulturális intézmények, az egyházak és vallási közösségek, a gyermekellátás és gyermekvédelmi intézmények – az alapvető feltételeket akkor biztosítják, ha a megbeszélés módszerével is a plurális értékek kiteljesedésén fáradoznak. „Korfordulók idején különösen erős a kísértés, hogy a „leküzdendőnek” ítélt „maradványok” meghaladásában a nevelésnek varázserőt tulajdonítanak” – írja Zrinszky László.

A pedagógiai pluralizmus azt is jelenti, hogy az értékes pedagógiai nézetek és gyakorlati eljárások nem semmisülnek meg. Működőképes eltérő értékrendek és érdekek kaphatnak egymás mellett kedvező feltételeket, a pluralista nevelés az alternatív megoldásokat nyújtja a személyes döntéshez (technikákat, szempontokat). A szülők joga, hogy eldöntsék, mit várnak az iskolától. Nagy eredménynek tekinthető, ha a magán- és alapítványi iskolákban a „meghatározott igényű” szülők egymásra találnak, és iskolát létesítenek. Sokféle pedagógiai koncepció alapján az alapítók döntenek el, milyen nevelést-oktatást kívánnak bevezettetni. Az önkormányzati iskolákban különbözőképpen gondolkodó szülők gyerekei kerülnek, tehát egységes nevelési koncepció nem alakulhat ki. Az iskolának biztosítani kell a pluralizmust a tartalomban és a módszerekben. A feltétel ilyen helyzetekben a folyamatos kommunikáció, a gyakori beszélgetés a pedagógusok és a szülők, a tanárok és a diákok között. Lehetővé kell tenni a különbözőség érvényre jutását, ugyanakkor a közös dolgokban elengedhetetlen a konszenzus. Nem attól válik hatékonyvá egy iskola, ha ugyanazt gondolja minden tényezője. Nem lehet az a beszélgetések fő témája, hogy a pedagógusok egyformán vagy sokféleképpen gondolkodnak, hanem „attól lesz eredményes, hogy menet közben rendszeresen egyeztetnek-e”.

3. Az egyházakat – s elsősorban a katolikus egyházat – a pedagógiai pluralitás arra készíti, hogy iskoláiban biztosítsa a keresztény gondolkodás jelenlétét. Gabriel H. Garrone bíboros és Antonio M. Javierre érsek közös tanulmányukban így foglalják össze álláspontjukat: „Ha mindent Jézus Krisztusra vonatkoztatunk, meg tudjuk különböztetni az értékeket – melyek az embert emberré teszik – a negatív értékektől, melyek az emberi méltóságot lerombolják... Az egyház küldetést tölt be, amikor fölkinálja korunk emberének a maga nevelési elgondolását.”

4. A gyerekek és ifjak számára szervezett beszélgetések olyan szóbeli társalgások, kommunikációs lehetőségek, melyeket legtöbbször a pedagógusok irányítanak. A tanítók és a tanárok a nevelési célt ismerve kérdéseket tesznek fel, melyekre a tanulók válaszolnak. Ilyen módon a tanulók lépésről lépésre új információk birtokába jutnak. A VI. Nevelésügyi Kongresszus azt ajánlja a pedagógusoknak, hogy a jelenben és a jövőben tegyék meghatározó jellegűvé az önállóságra, a kreativitásra és a produktivitásra nevelést.

A beszélgetésekben pedig előtérbe kell állítani az egyén aktív részvételét. A beszélgetések a tanulókat körülvevő valóságból indulnak ki, a pedagógus a tanulókkal is feltáratja, mely ellentmondások találhatók az iskolai élet feltételeiben. A beszélgetésben azonnali korrigálásra kerülhet sor, elemzik a beavatkozás szubjektív és objektív feltételeit. Figyelembe veszik a hatás várható következményeit, kialakítják a konkrét továbblépés tennivalóit. Pedagógus és tanítvány – ha szükséges – vitába is szállhatnak egymással, érvelnek és cáfolnak. A beszélgetésben – Loránd Ferenc szerint –: „a gondolkodás összeférhetetlen a kinyilatkoztatással; hogy a kijelentés felelős aktus, mert óhatatlanul korrekciók követik; hogy a tudás nem állapot, hanem folyamat, amely lényegében tévedések korrigálásából áll; hogy tehát aktivizálni kell a tévedést, nem pedig elnyomni, mert csak ez indíthatja el a gondolkodás önkorrekciós folyamatait.”

5. Az ismeretszerzés céljából szervezett beszélgetés feltételei: a tanulók kellő tényanyag birtokában fogjanak hozzá a beszélgetéshez; szerezzenek közvetlen tapasztalatokat a beszélgetés témakörében; végezzenek megfigyeléseket, gyűjtsenek adatokat; legyenek képesek az információk elemzésére; vegyék észre a tényanyagban rejlő relációkat; ismerjenek példanyagot. A pedagógus részéről a beszélgetés feltétele a kifogástalan kommunikációs képesség, a szakmai felkészültség, a gyakorlottság, a hozzáértés, a fejlett kérdéskultúra, az arányítási képesség.

6. A térbeli helyzettől is függ a beszélgetés megvalósulása. A távolság D. Hall szerint a pillanatnyi érzésektől függ: „Aki például nagyon ingerült – írja –, vagy nagy nyomatékot kíván adni szavainak, beszélőpartnere közvetlen közelébe fog menni, és „felcsavarja” a hangerőt, azaz ordítani kezd.” Az ismerősök közelebb húzódnak egymáshoz, az idegen embertől, az el-lenszenves egyéntől elhúzódnak. A nagy zajszint, a gyenge világítás, a veszélyhelyzet közelebb viszi egymáshoz az embereket. Hall szerint az emberek kommunikációja négy távolságzónában zajlik le. A bizalmas távolság esetében egészen közeli a látvány, szaghatások érződnek, érezhető

a testmeleg és a szív működés (vignaszálás, gyámolítás, ölelés, simogatás), a beszéd suttogóvá válik. A személyes távolságban a partnerek még megérinthezik egymást. A személyes távolságról következtetni lehet a beszélgetőpartnerek érzelmi viszonyára. Olyan témát szokás ilyen távolságról megbeszélni, melyekben az egyén személyesen érdekelt. A társasági távolságnak személyes mozzanata van, de lehet hivatalos jellemzője is. A nyilvános távolságban (360–750 cm) nagyobb hangerőre van szükség, minden kifejezőeszköz erősítésre, nyomatékosságra szorul, a beszédtempó lassul. A beszélgetést kezdeményező és vezető pedagógus akkor szervezhet eredményes beszélgetést, ha biztosítja a megfelelő tértávolságot, s azt a feltételt teremti meg, amely a témának, a tanulók pszichés közelségének és távolságának a legjobban megfelel.

7. A légkörteremtés a beszélgetésvezető fontos feladata. A feltétel jelentősége nagy, hiszen a beszélgetés hangulata lehet meleg-hűvös, nyílt-gyanakvó, együttműködő-elhárító, élelketargikus. A beszélgetés első perceiben eldől a légkör kérdése, ezért fontos, hogy mi történik az előkészítő szakaszban. Bizonyos mértékben változhat az atmoszféra, de a nyitás hangulata meghatározó marad. A beszélgetés alatt a pedagógus igyekezzék a jó légkör megőrzésére és a légkör megromlásának megakadályozására. A beszélgetés fontos összetevői az érzelmek, melyek a beszélgető felek számára lehetnek kellemesek és kellemetlenek. Az érzelmek összessége alakítja ki a hangulatot, a beszélgetésben a jó hangulat a siker egyik feltétele. A hangulatváltozás az érzelem változása, Csia Lajos szerint: „a hirtelen kicsapó érzelmek ereje és feszültsége nagy lehet, de hamar elenyészik.” A kedély is befolyásolja a hangulatot, és elengedhetlen feltétele a jó légkör megteremtésének. A kedély az a képesség, ahogy „a világot magunkban visszhangzani és felragyogni, közvetlenül saját belsőségünké válni hagyjuk... Az a mód, ahogyan egy ember érzései kialakulnak, meghatározza kedélyének karakterét, amely lehet borongós, durva vagy kifinomult, rosszindulatú vagy jóindulatú, szegény vagy gazdag stb.” – írja Vajda Mihály.

8. A beszélgetőtársak viszonya alapvető feltétele a beszélgetésnek. Pragmatikus beszélgetés akkor alakul ki, ha a beszélgetőtársak számára fontos kérdéseket tartalmaz a téma, s a beszélgetésnek előnyös hatása lesz a beállítódásra, a kapcsolatra, az eredményes problémamegoldásra. A viszony kölcsönhatás, hiszen a beszélgetőpartnerek mosollyal, homlokráncolással, hanghatással, mozdulattal, pillantással, a nézés irányával, mimikával jelzik a „pillanatnyi kapcsolatot”. Az állandó „oda-vissza szóadás és szóátvétel” helyeslést, helytelenítést fejezhet ki, biztosíthatja a viszonyépítés aktivitását. Ha a beszélgető felek reagálnak a társak jelzéseire, nyitottá válnak a problémamegoldásra. Ha a reagálás elmarad, a viszony nem változik előnyösen, a személy zárkózottá válik (félénkség, lámpaláz, magába zárkózottság, magányosság, elfogódottság, félelem, érzéketlenség, közömbösség, érdektelenség, gyávaság). A beszélgetőtársak viszonyában jelentős feltétel a hagyomány, mely erős kötöttségeket hoz létre, s befolyásolja a beszélgetés szabályainak állandóságát. Szende Tamás egy másik „viszonyalakító” tényezőről így ír: „Részlegesen önálló feltétel a közlő és a hallgató – vagy legalább egyikük – másik iránti bizalma. Minél nagyobb mértékben képesek egymás nézetrendszerét és beállítódását a sajátukéhoz közelállóként tekinteni, annál inkább teljesül a bizalom feltétele.” A bizalomból újabb feltételek alakulnak ki, ezek: a közvetlenség, az empátia, a szavak hitelessége.

9. A nyelvi feltételek megteremtése (kialakítása) újabb feladatokat ró a pedagógusokra. A paranyelv útmutatásai alapján a beszédviselkedés „hogyanja” biztosítható: a hangulatulajdonosságokban (hangmagasság, terjedelem, ritmus, beszédtempó, hangképzés, rezonancia, hangrés, ajakkontroll), a hangkiadás tulajdonságaiban (vokalizációk), a hangbéli jellemzőkben (nevetés, sírás, ásítás, bőfögés, nyelés, be- és kilégzés, köhögés, torokköszörülés, csuklás, nyögés, nyöszörgés, nyafogás, ordítás, suttogás, tüszentes, horkantás, nyújtás), a hangbéli módosítókból: az intenzitásban (túl hangos vagy halk beszéd), a hangmagasságban (túl magas vagy mély intonálás). A beszélgetésben megteremthető a verbális és nem verbális viselkedés egysége. A nem verbális megnyilvánulás célja, a verbális kommunikáció ismétlése, helyettesítése, kiegészítése, hangsúlyozása, szabályozása. Ezek utánzással ösztönösen vagy tanulóval sajátíthatók el. Az

„emblémákat” gyakran alkalmaznak olyankor, amikor a verbális kommunikáció csatornáit elzáródnak vagy nem működnek. Jelek ezek, amelyeket egymástól távol álló személyek vagy különleges körülmények között tevékenykedő egyének használnak (víz alatti kommunikáció, hangzavar és erős hangerő esetében). A szemléltetők közvetlenül kísérik a beszélgetést, céljuk a verbális közlés szemléltetése (egy-egy mozdulat, mellyel kiemelés végezhető el, hangsúly; mozdulatsorok, melyekkel gondolatok, események fejezhető ki; térbeli viszonyt kifejező kézmozdulat). Az érzelmmutatók elsajátíttatása feltétele az eredményes beszélgetéseknek, ilyenek: az arcki-fejzés-alakzatok, melyek érzelmi állapotot árulnak el. A szabályozók a beszélgetőfelek közötti beszélés-hallgatás váltakozását biztosítják. Tudomására hozzák a beszélőnek, hogy folytassa, ismétlje, elemezze mondanivalóját alaposabban, érdekesebben, vagy jelzi, hogy átadja vagy átveszi a szót. Az „alkalmazkodók” az indulatok fölötti uralmat szolgálják (lábmozdulatok, kéz- és lábfejmozgatás szorongást kifejező mozdulata, a nyugtalanság és idegesség mozdulatai), az elhúzóadás, a menekülés mozdulatai, ezek nem tudatos nem verbális megnyilvánulások. A pedagógus- és a beszélőtársak – a beszéd összetevőinek ismeretében rejtett üzenetet kapnak a beszélgető partnerektől.

Kiemelt feltétele a beszélgetésnek a helyes beszéd típus megválasztása (bádog, bolond, bölcs, buta, felesleges, haszontalan, józan, okos, ostoba, üres, zagyva, mosdatlan, mulatságos, szabatos, trágár, tréfás, logikus). A célra vezető beszéd mód az eredményes beszélgetést segítő elő (burkolt, cifra, cikornyás, csaláflinta, édeskés, egyenes, értelmes, felemás, fortélyos, gormomba, gúnyos, ízes, hamiskás, határozott, hebehurgya, higgadt, kemény, keserű, körmönfont, megfontolt, mézesmázás, nyers, pongyola, gögös, merész, homályos, őszinte, kenetes, izgató, gyűjtő).

10. A problémamegoldáshoz szükséges feltételek közül kiemelést érdemel a tanulók kedélyállapota, mely elsősorban a pedagógus kiegyensúlyozott, baráti és segítőkész magatartásától függ. Olyan légkörre van szükség, amely ösztönöz a teljesítményre, s arra, hogy nehézségeiket és sikereiket a tanulók megbeszéljék egymással. A tanulási célok tisztázása, a problémamegoldás fontosságának indoklása lehetővé teszi, hogy nem szabad a tanulókra ráerőszakolni a feladatmegoldást, hanem önkéntesség alapján kell bevonni őket a problémamegoldó megbeszélésbe. A tevékenység vonzerejét, a törekvések és a beállítódás felerősödését a kedvvel végzett munka biztosítja.

A közös tervezés a gyerekekkel a várható eredmények tudatosítását szolgálja, nevelő hatását akkor éri el, ha a tanulói kezdeményezések kerülnek a megbeszélés központjába. A célok kitűzése problémahelyzetből induljon ki, így a megoldáskeresés kerül előtérbe. Ha a felvetett probléma érdekli növendékeinket, létrejön az a belső ösztönző erő, amely a reális megoldási módok keresését eredményezi. Minden újdonságtartalmú problémahelyzet felkelti a tanulók figyelmét, kíváncsiságát, tanulási kedvét. A problémaszituáció felismerése, a megoldására vonatkozó megbeszélés átéléssel, újraalkotással, értékteremtéssel párosul, s ez fejleszti tanítványaink önbecsülését, értékelő képességét, magatartását.

11. A kapcsolatteremtés a problémamegoldó beszélgetés egyik legfontosabb feltétele. E fogalmat Csepeli György így definiálja: „A kapcsolattartás folyamatos aktivitás, a másik iránti figyelem lankadatlan fenntartását, a változó körülményekhez (környezethez) való alkalmazkodást igényli a felektől kölcsönösen. Az egyetértés kimunkálása a működő kapcsolat lényegi jegye.” A beszélgetés feltételei akkor vannak biztosítva, ha elősegítik az interperszonális kapcsolatok létrehozását, szervezését, fenntartását, kiépítését és fejlesztését. Az interakciók (társas kölcsönhatások) lehetőséget nyújtanak az osztályban, hogy a tanulók sokoldalú kapcsolatot építsenek ki. Az interakciók típusai: – az egyén szolidaritást tanúsít, emeli mások státuszát, – feszültséget enyhít (tréfál, nevet, elégedettséget mutat); – egyetért (passzívan elfogad, megért, együttműködik, alkalmazkodik); – javasol (irányt mutat, autonómiát biztosít); – véleményt mond (értékel, eleméz, érzelmet fejez ki); – orientál (informál, elismétel, tisztáz, igazol); – orientálást kér; – véleményt kér; – javaslatot kér (iránymutatást, lehetséges cselekvési módokat); – nem ért egyet,

megtagadja a segítséget; – feszültségkeltően viselkedik, (segítséget kér, visszahúzódik); – szembenállást tanúsít (rontja mások státusát, védelmezi vagy „hangsúlyozza” önmagát).

12. Minden problémamegoldó beszélgetés alapvető feltétele a siker. A bekövetkezett eredmény a tanulók kvalitásaitól, a tényleges körülményektől, az erőfeszítésektől függ elsősorban. Sikerhez vezet azoknak a pedagógusoknak a kapcsolata, akik megnyerik tanítványaikat az iskolai feladatok elvégzésére. Ezek a tanárok és tanítók egyenlő partnerként vesznek részt a beszélgetésekben. Az interakciókban biztosítják a résztvevők önbecsülését és a tévedés jogát; a kommunikációban barátságosak, tudnak figyelni (hallgatni) a gyerek közölnivalójára. A beszéd-kontaktusban felismerik és képviselik a tanulók érdekeit. A polgári demokráciában a nevelés célja a sikeres ember nevelése. Mitől lesz sikeres a diák? Ha tanulmányai alatt a kevésbé kedvelt – de hasznos – tevékenységeket is teljes erőbedobással végzi, készül az önmegvalósításra. A kisebb-nagyobb kudarcokat képes átalakítani sikerre, mert tanul belőlük, a tapasztalatokat felhasználja a korrigálásra, új megoldások keresésére, a változásokra. Gyakran felülvizsgálja tevékenységét, s kész a megméretésre. Megkeresi, mely képességekkel rendelkezik, s ezek kifejlesztéséért vállalja a nehezebb feladatok végrehajtását is. A siker megvalósulásának fontos feltétele: az önmegfigyelés, az önvizsgálat, az önismeret, az önuralom, az önállóság. „Sikeresnek azokat az embereket tartom – írja Mohás Livia –, akik életüket kezükbe veszik, értelmesen vezetik, s az évtizedek lassú folyamatában megfogalmazzák saját karakterüket. Felszínre hozzák egyéni adottságaikat, és javítanak valamit a világon.”

IRODALOM

- Deák Zsuzsa – Nagy Mária: A pedagógusszakma az ezredforduló Magyarországon, Új Pedagógiai Szemle, 1993. 9. sz. 8–9. p.
- Z. Szabó László: Beszélgetések meghitt és vidám... Nyelvi illetan. (Szerkesztette: Deme László – Wacha Imre) Ifjúsági Lap- és Könyvkiadó, Budapest, 1987., 32–33. p.
- Berend Iván: Gazdasági növekedés, átalakulás, átélényegülés, Magyar tudomány, 1992/11. sz., 1287–1295. p.
- Zrinszky László: A nevelés társadalmi szerepe, társadalmi céljaink iskolai megjelenése, nevelési rendszerünk kívánatos alakulása, Új Pedagógiai Szemle, 1992/11. sz., 92. p., 99. p.
- Loránd Ferenc: Kísérlet és innováció, Új Pedagógiai Szemle, 1991/7–8. sz., 16–17. p.
- Garrone, M., G. – Javierre, A., M.: Katolikus iskola, Új Pedagógiai Szemle, 1994/7–8. sz. 99–100. p.
- Köznevelés, 1993/37. sz.: A VI. Nevelésügyi Kongresszus ajánlásai, 3. p.
- Hadnagy János: A környezetismeret tantárgy-pedagógiája, Tankönyvkiadó, Budapest, 1983., 138. p.
- Hall, E., T.: Rejtett dimenziók, Gondolat K., Bp. 1987. 162–175. p.
- Csia Lajos: Biblia lélektan, Százszorszép Kiadó és Nyomda Kft., Budapest, 1994., 233–238. p.
- Vajda Mihály: Kibetonozott világ, Alföld, 1994./8. sz., 91. p.
- Scott, B.: A tárgyalás fortélyai, Novotrade, Kaposvár, 1988. 10–11., 52. p.
- Szende Tamás: Megérthetjük-e egymást?, Gondolat K., Bp., 1987. 99–101. p.
- Réthy Endréné: A tanítás-tanulási folyamat motivációs lehetőségeinek elemzése, Akadémiai Kiadó, Bp. 1988. 74–76. p.
- Trencsényi Borbála: Anyanyelv és kommunikáció, AKGA Budapest, 1994. 131. p.
- Csepeli György: Vonzalmak és kapcsolatok, Kosmosz Könyvek, 1987. 100–102. p.
- Mohás Livia: Ki tudja, mi a siker? Móra K., Bp. 1986. 6., 71–74. p.

A semleges iskola – más nézőpontból

- REFLEXIÓK DR. LÉGRÁDI LÁSZLÓ CIKKÉRE -

A cikk, mely a Módszertani Közlemények 1994. 34. évf. 5. számában jelent meg, a címben felvetett kérdésekre sommás választ ad: A semleges iskola csak rossz lehet, éppen azért, mert semleges.

Az alapvetően ideológiai háttérrel dilemmával kapcsolatban a szerző nem írja le mégsem, sehol, hogy ő milyen ideológiai álláspontonról kiindulva jut erre a konklúzióra. Helyenként fellelhető jelzésértékű megjegyzésekből, utalásokból feltehető ugyan, hogy esetleg vallásos elkötelezettsége áll a háttérben. E meggyőződést is tiszteltem, a témát illetően azonban szükségesnek tartom az alapállás rögzítését.

Ezt a hiányosságot elkerülendő, én itt jelzem, hogy másféle meggyőződéseket is tisztelve, tolerálva, ateistaként reagálok a fenti cikkekre. (Megjegyzem: valamikor egyházi iskolába is jártam, és éppen ennek következtében lettem ateista.) A felvetett témát illetően a szerző nem tisztáz egy alapvető, sarkított különbséget. Eszerint ugyanis – szemléletét illetően – az iskola lehet egyértelműen elkötelezett egy ideológiai (keresztény, zsidó, unitárius, szabadelvű, iszlám, fasiszta, kommunista stb.) eszme iránt. Ez esetben kizár minden más eszmeiséget.

Lehet viszont e szempontok szerint semleges is. Vagyis hajlandó befogadni sokféle szemlélést, legalább az ismertetés szintjén, s a gondolkodó fiatalokra bízta a döntést, hogy ismereteik alapján válasszák meg, melyikkel tudnak azonosulni. Csak mellesleg jegyzem meg, hogy a szerző által sok tekintetben joggal kifogásolt pártállami iskola is az előbbi típusba sorolható. Úgy tűnik számomra, hogy a cikk írója – más indítatással ugyan – akaratlanul is azonosul ezzel a szisztémával.

A választóvonal tehát egy egyirányban megkövetelő, más dolgokat kizáró és egy toleráns befogadó, személyes döntést elváró szisztéma között húzódik.

Véleményem szerint mindkét esetben működőképes és eredményes is lehet az iskola, csak ki kell írni a „cégtáblára”, hogy ez egy elkötelezett iskola, amaz meg toleráns, befogadó. Biztos vagyok abban, hogy egy lehetséges vagy már létező semleges iskola is feltétlenül képvisel valamilyen eszmevilágot (pl. a szabad gondolkodást, az alapvető erkölcsi elveket, az istenközpontú szemlélet mellett vagy helyett az emberközpontút, a fizikai és mentális egészséget, a közösségi eszményeket stb.). Nem hiszem, hogy az efféle szemlélet érvényre juttatása eleve kudarcra lenne ítélve!

Ezt a szerző sem képes bizonyítani. Ez csupán hipotézise. Egy igazolásra való tézis.

A bizonyítás kényszerében, cikkének alcímei alatt állításához tendenciózusan kiválogatott szakirodalmat idéz, általunk ismert vagy ismeretlen szerzőktől. Ezúton jelzem, hogy állításainak ellenkezőjére is szekerderéknyi irodalmat lehetünk más szemléletű szerzők tollából.

Szomorú, hogy bár érvei más kontextusban gyakran igazak, többször azonban féligazságok, véletlen vagy szándékos csúsztatások, fordítások, sőt elképesztő képtelenségek. Hogyan írhat le pl. ilyeneket: „Az ifjúságnak nincs világnézete, és az iskola sem ad világnézetet.” (I. m. 225. o. 2. pont). Itt közlöm, hogy igenis minden gondolkodó embernek van világnézete! Ilyen vagy olyan, de van! Ennek alakításában pozitív vagy negatív irányban elkerülhetetlenül az iskola is közreműködik.

„Az ifjúságnak nincs erkölcsi normarendszere és az iskolának sincs” (I. m. 225. o. 3. pont). Közlöm, hogy igenis van. Legfeljebb nem a szerző által megkívánt jellegű. Esetleg tud is a fiatal a hagyományos normákról, csak éppen más normarendszere miatt mellőzi am azt. Ennél is elfogadhatatlanabb állítás azonban az, hogy az iskolának sincs.

Ez a kijelentés megér egy kis kitérőt. A magam részéről ugyanis burkolt rágalomként is minősíthetném ezt az állítást az elmúlt évtizedek és a ma iskolájában működő pedagógusokkal szemben.

Be kell vallanom, hogy 37 éve működöm a pályán, és az évtizedek során végigtanítottam a közoktatás és felsőoktatás teljes vertikumát – kiruccanva a perifériális pedagógiai területekre is. Eközben persze elkerülhetetlenül és szándékoltan neveltem is. Csakúgy, mint az „átkos” évtizedekben százezernyi pedagógus társam. Az ő nevükben is elutasítom annak feltételezését, hogy évtizedeken át amorális szellemben neveltünk.

Egy ilyen, akárcsak rejtett utalás, egész életünk értelmét kérdőjelezi meg!

Adalékul csak annyit kérek a szerzőtől: nézze meg az egyház Tízparancsolatát vagy a mellé sorolt hét főbűnt. Ezekben, ahol kell, cserélje fel az Isten szót az ember szóval. Ha ezek után is állítani meri, hogy ezen erkölcsi értékek elvetése vagy ellenkezőjének hirdetése volt jellemző az iskolára, csak csodálkozni tudok.

A 225. o. 2. pontjának végén ezt írja a szerző: „A világnézet alapvetően a hit területéhez tartozik.” Igaz lehet, ám szerintem ebben a rációnak is van némi meghatározó szerepe.

Hinni pedig sok mindenben lehet: a személyes boldogságban, a sikeres életben, a világvégében, az égi és földi mennyországban, az ökológiai rendszer helyreállításában stb., s mindez életcélt is jelenthet a hívők számára. Az én világnézetem egyik sarkalatos pontja, hogy a földi élet jobbítható, ha személy szerint is teszünk érte.

Például úgy, hogy megpróbálunk erkölcsös fiatalokat nevelni.

Kitérő volt!

Visszatérve a cikk anyagához, fontosnak találok megjegyezni az alábbiakat.

Az alcímek alatt felsorolt neveltségi hiányosságok valóságok, vagy részben azok. Tények vagy tünetek. A szerző azonban nyilván megfelekedezett arról, hogy mindezek elsősorban nem az iskola rovására írandók. Mondják, s igaz is, hogy az iskola a mindenkori társadalom tükörképe. A nevelésbeli, neveltségi anomáliák okai elsősorban a tanulók által megélt, szerteágazó életkörülményekben keresendők. Az iskola aligha tehet arról a szerző által joggal kifogásolt tényről, hogy fiataljaink körében eluralkodik a szexmánia. A késztetés a biológiai tényeken túl ezernyi, iskolán kívüli csatornán át árasztja el őket, s kamaszkorban természetesen fogékonyak is erre.

Észrevételeimet lezárásként nem hagyhatom ki, hogy reflektáljak az összefoglalás egyik kitételére. Ebben ugyanis a szerző valamilyen elképesztő, sajátos logika folytán egyenlőségjelet tesz a semleges iskola és az elmúlt 40 év iskolája közé. Hogyan?! A két oldal tisztázása révén egyértelmű ugyanis, hogy a „pártállami” iskola egyetlen irányban elkötelezett és elkötelező, más eszméket elutasító, kizáró jellegű volt. Ezzel szemben a semleges iskola befogadó, minden eszme iránt toleráns szemléletű. Hol itt az azonosság? Azt is sommásan leszögezi a szerző, hogy ha a semlegesség előírt előfeltétel, akkor egy csomó jó módszer kizorul az alkalmazásból, és helyettük kizárólag rossz módszereket kell alkalmazni.

Már elnézést! Ha elfogadom, hogy a semlegesség vagy az elkötelezettség módszerként nyilvánul meg, a dolog akkor is éppen fordítva lehet igaz. Éppen azért, mert a semleges iskola semleges, tehát eszköztárába is befogad minden jónak ígérkező módszert, s kipróbálása után alkalmazza vagy elveti.

Végezetül közlöm, hogy én a semleges iskola mellett voksolok.

Abban is biztos vagyok, hogy választhatóság esetén bármilyen szemléletű iskolának van létjogosultsága.

Azt azonban ne kívánja senki az iskolafenntartó államtól, hogy csak egy irányban elkötelezett iskolákat finanszírozzon, miközben polgárai igen széles skálán elkötelezettek, netán közböbösek eszmerendszer, hit és cél tekintetében.

Abban feltétlenül biztos vagyok, hogy bármilyen iskola nevelője az ott dolgozó, hivatás-tudattal „megvert” pedagógusokon múlik. „Horribile dictu” még azt is elképzelhetőnek tartom, hogy különböző világnézeti pedagógusok egymás mellett, egyazon intézményben munkálkodjanak a nevelés területén, éppen ezáltal biztosítva a semlegességet.

DR. H TÓTH ISTVÁN
Tanítóképző Főiskola
Kecskemét

Szóhasználat, kifejezésmód a tanulói műismertetésekben

Jelen munkám egy nagyobb lélegzetű kutatás szelete. Közel évtizedes vizsgálódás eredményeit fogja össze az *Egy korosztály irodalomértésének alakulása* című értekezésem. Dolgozatomban nemcsak az *olvasásszokás fejlődésének* módosító okairól számolok be, hanem arról is hírt adok részletesen, hogy milyen mennyiségi és minőségi adatok, tények, összefüggések jellemzik a 10–15 éves olvasók *szóhasználatát, kifejezésmódját*, amikor az elolvasott szépirodalmi alkotásról, annak üzenetéről, hatásrendszeréről, műelemzésben, pontosabban a *műismertetésben* – írásbeli formában – számolnak be.

A 10–15 éves gyerekek tulajdonképpen kezdő, gyakorlatlan („mindenevő”) olvasók. Az irodalmi alkotáshoz a *cseleknénnyen keresztül* közelítenek elsősorban. A formán át történő megértés szűk, igencsak irányított rétegre jellemző. Ennek a törvényszerűségnek az alapvető oka abban keresendő, hogy gondolataik most kezdenek szabadon variálható műveletté válni. Mivel az irodalomtanár alapvető feladata, hogy növendékei *olvasási kultúráját*, ezáltal információ-feldolgozó képességét és a *művészi nyelvet értő képességét* az életkorhoz, a gyermek aktuális szellemi fejlettségéhez igazodó mértékben szüntelenül fejlessze, utalnunk kell Rubinstein kutatásaira. Ő az irodalmi érdeklődés minden megnyilvánulása alapjának a *pszichikum fejlődését és az irodalmi érdeklődés kapcsolatát* nevezi.

Sajnos, erről az 1978-as irodalomtanterv készítői nem tudtak (vagy nem akartak tudni?). Szeretném hinni, hogy a szakmai konszenzust követő Nemzeti Alaptanterv végső formába öntői értesülni fognak a *személyiségfejlesztő irodalomtanítás* kutatási eredményei mellett a Diagnosztikus Vizsgaközpont hatodikos, illetőleg nyolcadikos diákok körében végzett úgynevezett tételes szóbeli irodalomvizsgálatairól.

A gyermeki lélek és az irodalom találkozását élményszerűbbé, átéltebbé teheti nevelő-oktató tevékenységünk, ha a művészi nyelv szintjeit is megismerteljük a 10–15 éves olvasókkal az aktuális fejlettségüknek (irodalom- és nyelvtanulásuknak) megfelelően, hiszen az alapfokú oktatás irodalomtanítási gyakorlatában az olvasástudást fejlesztő műelemzés szemléletet kell erősítenünk. Felkészültségünket ezért kétségtelenül kondicionálnunk szükséges, mert ellenkező esetben a felső tagozatos gyermekek irodalomértésének további fogyatkozásával szembesülhetünk.

„Az igazi műélvező – írja Goethe – nemcsak az utánzottnak a valóságát látja, hanem a kiválasztott elem többletét, a szerkesztés ötletességét is, a kis műbéli világban a természetfölfőtűt; úgy érzi, hogy magának is művésszé kell emelkednie ahhoz, hogy élvezhesse a művet.” E lényegretörő gondolatmenet arról győz meg bennünket, hogy az *irodalmi elemzés követeli a mű és az olvasó (a befogadó) szubjektív kapcsolatát*. Ha ezt a szubjektivitást elősegítjük munkánk objektív formái közepette, akkor biztonsággal remélhetjük, hogy tanítványaink ta-

lálkoznak az értékes, a személyiséget nemesítő alkotásokkal. E remélt találkozásokkal növényeink olvasáskultúrájának továbbfejlődését, ítéloképességének, ízlésének csiszolását eredményezhetjük.

A tanítási-tanulási folyamatban a műalkotás egységét, ozatlan jellegét kell megragadnunk, vagyis a műalkotás úgynevezett formális szintjei (nyelvi kifejezés, kompozíció) mellett behatóan vizsgálándók a valóságmozzanatok (a tárgyak, az események, az érzések, a gondolatok) és az értékek, értékítéletek szintjei. Ezzel az olvasástudást fejlesztő műelemzés-szemlélettel és -gyakorlattal nemcsak szórakozni, kikapcsolódni vágyó fiatalokat, hanem a szépirodalmat értő, katartikus élményeket felfedező és magukévá tevő befogadókat is nevelhetünk.

Igényességre szoktató útravalót ad *Halász László*, amikor ezt írja: „... az elemzés, az értelmezés, az értékek feltárása a mű belső jellegzetességeinek vallatásából, pontosabban a hozzájuk vezető útnak a megtanításából álljon.” Az alapfokú oktatásban az olvasással, a pontos, szövegtorzítás nélküli, hangulatteremtő olvasás képességével rendelkező tanulókkal érhetjük el, hogy lássák be, értsék meg: a műelemzés csak a szövegösszefüggés ismeretében válhat értékfordozóvá. A jó művekhez értő olvasóközönséget kell nevelnünk, hogy tanulóink képesek legyenek különbséget tenni az értékes, a kevésbé értékes és az értéktelen művek között. Nem közömbös számunkra, hogy mai tanítványaink milyen olvasásélményekkel jutnak el a felnőtt korba, hogyan is formálja személyiségüket a hatni tudó irodalom.

De nézzünk szembe a tényekkel, az adatokkal! Induljunk ki szépités nélkül abból, hogy az iskolai irodalomtanítás gyakorlatában a *funkcionális műelemzés tanítása megoldatlan maradt* az 1978-as tanterv után is. Talán nem véletlenül. Az általános iskola jelenleg is érvényes irodalomtantervének ilyen kifejezhetetlen „műszavai”, vagyis terminus technikusai, mint „észrevételezés”, „megnevezés”, „megnevezés-körülírással”, „megfigyeltetés”, „felismertetés” zavart, tétováságot, kétségeket, valamint ellentmondást keltettek, több esetben százalmas egyéni értelmezésre kényszerítettek.

A tankönyvi – gyakran olvasási zavarokat okozó tipográfiai kivitelezéssel elkészített – munkáltató feladatok nem buzdítják fantáziányitogatásra a diákokat, mivel nem sok használható támpontot kapnak az olvasástudásukat fejlesztő műelemzések elkészítéséhez, s irodalomértésük úgy alakul, hogy a költeményeket „átteszik” prózába, vagy arról győzködnek bennünket, hogy mit akart az író vagy a költő ezzel vagy a szó- és mondatalakzattal kifejezni. Sajnos, hiányoznak az általános iskolai tankönyvekből az úgynevezett értékgazdag, továbbgondolásra készített, a műelemzés-szemléletet és -gyakorlatot fejlesztő minták. Azt sem hallgathatjuk el, hogy többnyire esetlegesek az összefüggő tanári előadások is, ha vannak.

A fent vázoltakból bizonyára kiűnik aggályom: az alaki szféra jelenségeit a tartalomtól, a jelentéstől, az üzenettől, a szövegösszefüggéstől, a hangulattól többnyire elszakítva, gépiesen, önállósítva vizsgálják, elemzik, értékelik a diákok. Ennek az az oka, hogy a jelenleg is forgalomban levő – központi kiadású – irodalomkönyvek a formális elméleti kiindulásra készített a tanárokat pedagógiai gyakorlatukban. Holott az elméleti tudnivalókat az olvasmányok tárgyalása kapcsán, a konkrét szövegművek kontextusában értelmezve taníthatjuk eredményesen.

A közel egy évtizede elkezdődött kutatásaim középpontjába eredetileg az *olvasásszokás vizsgálatát* állítom. A tapasztalatok, a kezdeti eredmények arra készítettek, hogy vegyem nagyító alá az 1980-83 között forgalomba került felső tagozatos irodalmi olvasókönyvek feladatrendszerét. A feltételezés – sajnos! – igazolódott, ugyanis a verbális kommunikációs képesség részterületeinek (beszéd, olvasás, írás) harmonikus, tudatos fejlesztésére az alkotók és a felelős szerkesztő alig vagy egyáltalán nem voltak tekintettel. A beszéd- és az olvasásfejlesztésre elenyésző munkáltató feladatot készítettek, az írástevékenység kondicionálására még ennyire sem gondoltak. Az 5. és a 8. osztályosok olvasókönyveiről mondhatjuk el, hogy látszik: a szerzők pedagógiai tapasztalatok birtokába készítették ezeket a tankönyveket. A 6-7. osztályosok irodalmi olvasókönyvei címzett-tévesztettek, irodalom- és művészetelméleti fogalomapparátusuk a mennyiség és a minőség vonatkozásában életkoridegen. Az olvasásszokás fejlesztésének fontosságát fi-

gyelmen kívül hagyták, mindvégig a műelemzést, a műértelmezést hangsúlyozták. Ezért következett be az *irodalomértés* egyenetlensége, tudniillik az *olvasmánymegértés* és az *olvasásszokás* párhuzamos, következetesen kidolgozott, az anyanyelv-pedagógiai gyakorlatban megvalósított egységes feladatrendszer tudja csak segíteni az alapfokú oktatásban az irodalomtanítást.

A kutatásba – a fenti konklúziók ismeretében – új szempontokat emeltem. Feltérképeztem mind a *tantervben*, mind az *olvasókönyvben* előforduló *irodalom- és művészetelméleti fogalmakat*. Tüzetes elemzéssel kigyűjtöttem, majd használati körüknek megfelelően csoportosítottam ezeket, így beszélhetünk

- a) műfajelméleti,
- b) szerkezetani,
- c) stilisztikai,
- d) verstani és
- e) könyv-, könyvhasználati

fogalomgyűjteményekről. Az 5. osztálytól a 8. osztályig – csak egyszeri előfordulást számolva! – *1713 szakkifejezés* fordul elő az általános iskola felső tagozatos irodalomtantervében és olvasókönyveiben. *Ez a mértékeltenség* szüntelenül figyelmeztessen bennünket! Olyan szakemberek írhatnak irodalomkönyveket, akik ismerik a célzott korosztály pedagógiai-pszichológiai jellemzőit, terhelhetőségük határait, valamint olvasásszokásait, olvasmány-, illetőleg szöveg-megértő, szövegszerkesztő képességét.

Kutatási tapasztalataim, eredményeim arra mozgósítottak, hogy következetes szigorral vizsgáljam: *mekkora nagyságban, milyen színvonalon képesek felidézni, reprodukálni, sőt alkalmazni a gyerekek az olvasókönyvekből elibük került irodalom- és művészetelméleti fogalmakat*. Az országos kiterjedtségű adatgyűjtés többszemponútú elemzéséről a hamarosan megjelenő publikációim adnak majd számot.

Most *egy mintavétel* jelzésszerű *bemutatásával* kívánom érzékeltetni a tapasztalatokat. Egy alföldi mezőváros lakótelepi beiskolázású 29 nyolcadik osztályosa házi feladatul ezt kapta:

Ismerkedjete meg önálló kutatás keretében Radnóti Miklós *Nem tudhatom...* című versével.

A következő órán írásbeli műismertetésben adtok majd számot olvasmánymegértéseetekről.

A gyerekek a bevezetésben kivétel nélkül megemlékeztek a költőről. Ez a *geneológiai tekintés* teljesen érthető a konkrét szemelvény ismeretében. Többen a vers eredeti lelőhelyét is tudták, rögzítették műismertetésükben.

A továbbiakban a tanulók nagy önállósággal, egyéni olvasatukat vállalva írtak a műalkotásról. Néhányan *emelkedett szóhasználattal*, hangnemben fejtegették *Vörösmarty Mihály és Radnóti Miklós versbeli találkozását*. Az aprólékos *tájébrázolás többletjelentését* nem egy dolgozatíró fontosnak tartotta, ők részletesen szóltak erről. A költeményt záró könyörgés formai elkülönülésének szerepét több diák értelmezni próbálta. A *Nem tudhatom...* című vers legfőbb érzés- és gondolatköréről, a *hazaszeretetről* valamennyien írtak.

Ez az adat is alátámasztja a korábban jelzett esetlegességeket, nevezetesen: *a gyerekek a művészi közlemény nyelvének elsődleges síkján kódolt információt vizsgálták tüzetesen, a konnotációt hordozó szegmenseket nem vagy alig érintették*.

A tanulók által értelmezve, funkcionálisan alkalmazott irodalom- és művészetelméleti fogalmak felvázolása előtt rögzítsünk néhány adatot! A vizsgálatban 29 *tanuló* vett részt. Ők műismertetésükben *62-féle szakkifejezést* (egyszeri előfordulást alapul véve) *400-szor* jegyezték le, így az *1-1 főre jutó átlag 12–16 fogalom*.

Ezeket a *műfajelméleti*, tágabb értelemben poétikai fogalmakat alkalmazták a vizsgálatba bevont tanulók.

1. <i>hazaszeretet</i>	29	6. látomás	3
2. himnusz-költemény	1	7. lírai mű	2
3. <i>hűségvers/-költemény</i>	18	8. motívum	1
4. költemény	15	9. műalkotás	7
5. <i>a költő</i>	19	10. ováció/könyörgés	8
- <i>érzései</i>	16	összertartozás (költő + haza)	8
- hite	3	11. <i>tájléírás/-ábrázolás</i>	14
- hűsége	6	12. téma	1
- <i>jövőbe látása</i>	12		
- lelki gondja	6		

Összesen: 1-12. fogalom = 169:400 = 42,5%
 169:29 = 6,068 ≈ 5-6 fogalom/fő

Megjegyzés: A domináns fogalmakat kiemeléssel jelöltem.

Lássuk a *szervezetten* körébe sorolható, a gyermekek által használt fogalmakat!

1. arany metszés pont	2	6. mikrokozmosz	1
2. cím	6	(<i>a</i>) mű	
3. <i>kép</i>	9	7. - indítása/versindítás	7
4. <i>kontextus/szöveg-összefüggés</i>	9	8. - szerkezete	5
5. makrokozmosz	3	9. - <i>zárása</i>	10
		10. szemszögváltás	2

Összesen: 1-10. fogalom = 54:400 = 13,50%
 54:29 = 1,862 ≈ 1-2 fogalom/fő

A gyerekek *stilisztikai* ismereteire világitanak ezek, az általuk - ugyancsak - írásban alkalmazott fogalmak.

1. denotáció	1	12. kifejezőmód	3
2. dinamizmus	1	13. költői kérdés	1
3. <i>ellentét</i>	20	14. <i>metafora</i>	9
4. értékgazdagság	3	15. metonímia	1
5. értékkiüresedés	3	16. (<i>a</i>) mű üzenete	1
6. érzelmekkel telített	2	17. művészi erő	1
7. festői (költői) jelző	5	18. negatív/pozitív képfestés	2
8. fokozás	1	19. stíluseszközök	1
9. <i>hasonlat</i>	16	20. színesztézia	2
10. hasonlóság	1	21. szó- és mondatalakzatok	1
11. (<i>a</i>) kifejezés jelentésgazdagsága	3		

Összesen: 1-23. fogalom = 78:400 = 19,50%
 78:29 = 2,689 ≈ 2-3 fogalom/fő

Vegyük szemügyre a verstan fogalomapparátusából alkalmazott kifejezéseket!

1. <i>alliteráció</i>	9	7. vers	7
2. hangrend	1	8. <i>verssor(ok)</i>	14
3. <i>időmértékes verselés</i>	8	9. <i>versszak</i>	9
4. <i>párrím</i>	13	10. <i>vershangulat</i>	7
5. ritmus	1	11. <i>zeneiség</i>	6
6. szótagváltás	6		

Összesen: 1–11. fogalom = 99:400 = 24,75%
 99:29 = 3,41 ≈ 3–4 fogalom/fő

Rendszerezük a legfontosabb adatokat! (N=29)

Irodalomelméleti ismeretek	A fogalmak			
	száma	előfordulása	%	átlag fogalom/fő
Műfajelmélet	12	169	42,25	5–6
Szerkezettan	10	54	13,50	1–2
Stilisztika	23	78	19,50	2–3
Verstan	11	99	24,75	3–4
Összesen	56	400	100,00	11–15

Meggyőződésem: a rendelkezésemre álló adatok, amelyek 5.-ben a meseértésről, a János vitéz, majd 6.-ban a Toldi című elbeszélő költemények megértéséről, 7.-ben és 8.-ban a lírai szemelvények elemzéséről vallanak, hogy *ezek az adatok segíteni képesek mind a tantervkészítőket, mind a tankönyvírókat* és természetesen a gyakorlatban ténykedő *irodalomtanárokat* is a jobb minőségű olvasástudást fejlesztő műelemzés-szemlélet és -gyakorlat kimunkálásában.

IRODALOMJEGYZÉK

- Engloner Gyuláné: Útmutató az általános irodalom tananyagának korrekciójához, Budapest, Országos Pedagógiai Intézet, 1987.
- Halász László: Irodalompszichológiai vizsgálatok, Budapest, Tankönyvkiadó, 1971.
- H. Tóth István: Olvasásfejlesztő irodalomtanítás (doktori értekezés), Szeged, JATE, 1988.
- H. Tóth István: A felső tagozatos olvasók és a művészi nyelv szintjei, Szeged, Módszertani Közlemények, 1992. 4. 222–223.
- H. Tóth István: Egy korosztály irodalomértésének alakulása (a kandidátusi értekezés vizsgálati, adatgyűjtési szempontjai), Budapest–Kecskemét, 1993.

Agyagműves önképzőkör főiskolánkon

I. CÉL, FELADAT, PROGRAM

Kérdezhetné a tisztelt olvasó: kit érdekel, hogyan töltik szabadidejük egy részét a jászberényi tanítóképzős hallgatók. Ha csak erről volna szó, valóban érdektelen volna. Csakhogy munkánk közben rájöttünk arra, hogy az agyagozás, későbbiekben a fazekasság, képességeink, és egyéb személyiségtulajdonságaink fejlesztésének is komplex eszköze. Ezt a szerepet általános iskoláinkban éppúgy betöltheti, mint középiskoláinkban.

Az önképzőköri munka először is kiszélesíti a tanítóképzős tantervben meghatározott technikai neveléssel kapcsolatos feladatokat, valamint elősegíti a technika tantárgy-pedagógia (módszertan) eredményesebb elsajátítását.

Az önképzőkör programja ismereteket nyújt a hallgatónak az agyagról, annak tulajdonságairól, alakíthatóságáról, formázásáról, díszítéséről, égetéséről, mázazásáról és a népművészet kerámiát érintő alapvető kérdéseiről. A program csak több féléves kitarító munkával, nyári táborokkal kiegészítve valósítható meg teljességében, de az sem tölti haszontalanul az idejét, aki csak időszakosan látogatja a foglalkozásainkat, hiszen a hangsúly a tevékenykedésen van, amelybe valamilyen szinten bármikor be lehet kapcsolódni.

Az alapvető ismereteken, speciális tevékenységeken és módszertani fogásokon túlmenően, a képességek fejlesztésére koncentrálnak. Nézzünk erre néhány példát!

Térben létezőnk, és formák vesznek körül bennünket. Ez nagyon természetes az ember számára, de vajon fel tudjuk-e idézni vizuális emlékezetünkben egy-egy tárgy formáját? Az emberek hány szualéka a „formavak”?

Az köztudott, hogy az emberiség – megközelítően – hat százaléka színvak vagy szintévesztő, de ennél is sokkal több a formára érzéketlen ember. Azok a szerencsések, akik vizuális gyermekkor vagy későbbi, tudatos foglalkozásból eredő gyakorlás segítségével megszerezték a formálátás érzékenységét. A formaérzék fejlesztésére, a téri ismeretek gazdagítására nagyon jó lehetőséget kínál az agyag, mind cselekvésben, mind népi használati edényeink megismerésében. Ezek az edények nemcsak díszítettségükben szépek, hanem arányos, szép formájukban is. Elődeink formaérzékenységére mi sem jellemzőbb, hogy az emberi formákat, arányokat figyelembe véve alakították edényeiket. A karcsú formák a fiatal lányok kecsességét, a testesebb, tömörebb az érett asszonyokat testesítették meg. Közismertek a férfiakat ábrázoló pálkás butéliák, miskakancsók, dohánytartók is. A forma karakterét a magasság és a legnagyobb szélesség viszonya, valamint a talp és a száj átmérője határozza meg.

A fentiekből következik, hogy évezredek alatt kialakult, letisztult formák adhatnak mintát tanítványaink munkájához. Nagyon fontos tehát a régi edények tanulmányozása, gyűjtése. Hiszen ezeket kézbe véve, körbe-„tapogatva”, lemérve kaphatunk képet az arányokról, a harmonikus formákról. Vagyis az edénykészítésben az utánzás nem pejoratív értelmű, hanem a formaérzék fejlesztésének eszköze. Az utánzás természetesen alapja a műveletek, munkafogások bemutatást követő elsajátításának is.

Nem nyomhatjuk el tanítványaink személyiségét, önálló elképzelésük megvalósítását, hiszen az egyéni fejlődésük záloga. Bizonyos begyakorlottság után segíteni kell önálló konstruálóképességük kibontakozását. Ennek számos lehetősége adódik még formákban is, de még inkább a díszítési eljárások sokféleségében. Amikor az agyagbábot felcsapjuk a korongra, már tudnunk kellene, hogy mit akarunk belőle készíteni. Mert ennek megfelelően kell megválasztani az agyag mennyiségét, a fenékszög kialakítását, az agyaghenger vastagságát, magasságát. Tévedünk, ha

azt hisszük, hogy az agyagformázás a kezdeti pillanatoktól kezdve könnyen megy. Ide kívánczik Gorka Lívía keramikusművész önvallomásából egy idézet:

„...Akkor már tudtam, hogy ez a kíváncsiság köt össze az agyaggal is. Az agyaggal, amely csalókan formálható, engedelmes. És mégsem. Pontosan az ellenkezője az igaz: igen zárkózott, talán lelkivilága is van, nem viseli el, ha félvállról kezelik... Nem is olyan egyszerű anyag. Ha azt akarom, hogy barátságban éljen velem, törvényeit tiszteletben kell tartanom.” Igen. Először az agyag uralkodik felettünk, a saját törvényei szerint formálódik. Ebben a kezdeti szakaszban – a mi lesz belőle? – kérdésre a válasz legtöbbször lakonikusan ér: „még nem tudom”, vagy „ami sikerül”. Nagyon komoly akaratfejlesztő tréningek után érjük csak el akaratunk érvényesítését. Embert próbáló kitartás, türelem szükséges hozzá. Erről a küzdelemről Kovács Margit így vall: „Az agyag mindennapi kenyerem, örömöm, bánatom. Már az első érintésekor életem elemévé vált. És azóta ez az elem bekerülve vérem áramába, hol az öröm hullámhegyeire, hol az ijedt reménytelenség hullámvölgyeibe sodor, emel, buktat.” Ezek után aligha kell sokat bizonygatnom az agyag rendkívüli személyiségfejlesztő hatását.

Minden forma elkészítése nagy odafigyelést igényel. Az edény falának mindenütt egyforma vastagságúnak kell lennie. Ennek feltétele az, hogy az agyag a korong közepére kerüljön, és az úgynevezett „lyukasztás” vagyis az edény üregének kialakítása is tökéletes legyen. Az egyenletes falú edény kívül-belül tökéletes forgás-test. Ez a művelet sor koncentrált figyelemmel valósítható meg.

A fazekas munka rendkívül fejleszti a kézügyességet. Az edény kialakításának elején (centírozás, lyukasztás...) viszonylag nagy kézi erő szükséges. Az edény formájának kialakításához, a két kéz összehangolt mikromozdulataira és a kézierő nagyságának helyes érzékelésére van szükség. Igen finom, vállból indított lendületes mozgást igényel az edények díszítése, úgynevezett írókázása. Egy-egy paladarabon gyakorolt írókázás az íráskészség fejlesztésének is eszköze lehetne az alsó tagozatban. Ezen a ponton érkeztem az agyagozás még eddig meg nem fogalmazott titkos céljához. Nevezetesen ahhoz, hogy a hallgatók leendő iskoláikban hasznosítják ezen foglalkozásokon kifejlesztett képességeiket, ismereteiket, tapasztalataikat.

A program érvényesítésében megfogalmaztunk néhány alapelvet: Az agyagműves önképző kör teljesen nyitott: kötöttségek nélkül látogathatják a kollégisták és nem kollégisták, szakuktól függetlenül. Az elmúlt hónapokban 30–40 hallgató látogatta a fazekasműhelyt. E létszám kb. fele számít törzstagnak, akik hétről hétre és hetente legalább 2-3-szor agyagoznak. A műhelyben két alkalommal kijelölt időben szakmai irányítást, segítséget kapnak. A hét többi napján, annak minden órájában igénybe vehetik a műhelyt, ott szabadon, felügyelet nélkül is dolgozhatnak. (Ilyenkor a gyakorlottabbak segítik a kezdőket.)

A munkában mindig érvényesülni kell a rend szeretetének. Az agyagozás közben minden saras lesz, nyilvánvaló, hogy távozás előtt le kell tisztítani a korongot, asztalt, szerszámokat. Itt az egyébként hanyagabb hallgatók is rendre szoknak.

Működésünkben az önállóságra és önállóságra törekszünk. A fiatalok valamennyi munkáját (kezdetben a rosszakat is) kiegészítjük, és ezek egy részét magukkal vihetik. A termékek másik részének eladásbeli bevételéből vesszük meg a gyakorláshoz nélkülözhetetlen nyersanyagok (agyag, engób, festék, máz) nagy részét. Ezek nagyon sokba kerülnek, így egyelőre nem nélkülözhetjük a főiskola, illetve a kollégium támogatását sem.

A folyamatos tevékenységhez biztosítani kell a tárgyi feltételeket. A mi feltételeink általánosságban igen jók (helyiség, öt korong, tárolók, asztalok stb.), kisebb szerszámokat, eszközöket fokozatosan és az igényeknek megfelelően szerezzük be, vagy magunk készítjük.

Szabadtéri, fatüzelésű kemencét építettünk, elsősorban fekete kerámiá égetéséhez. Ezt a kemencét csak nyáron használhatjuk, és ebből adódik egyetlen nagyobb problémánk. Az évközi munkákat nagyobb elektromos kemence hiánya miatt nem tudjuk kiegészíteni.

A legérdeklődőbb hallgatók csoportja a munka minden fázisában (a fejlesztésben is) részt vesz, és nyaranta önköltséges módon 7–10 napos fazekastáborban gyarapítja tudását.

II. RÉSZLET A FOGLALKOZÁSOK TEMATIKÁJÁBÓL

Az év eleji kezdésnél a csoportnak lesznek már gyakorlottabb – múlt évben részt vett – és teljesen kezdő tagjai. Ezért a tematikát és a foglalkozásokat is ez a kettősség jellemzi.

1. hét

Kezdők: Ismerkedés a teremmel, tárgyakkal, a foglalkozások céljával, a teremhasználat, eszközhasználat rendjével és lehetőségeivel, egymással, régi tagokkal, munkájuk eredményeivel. A barátságos, kötetlen légkör megteremtése a cél, az újak beilleszkedésének megkönnyítése. Ebben a haladóknak igen nagy szerepük van. Szaktábori élmények, beszámolók teázás közben.

2. hét

Kezdők: Kerámiai nyersanyagok. Az agyagok fajtái és jellemző tulajdonságaik. Az agyagok kiválasztása és alkalmazhatósága. Beszerzési lehetőségek. Agyaggyúrás technikája. A kerámiával foglalkozó szakirodalom megismertetése.

Haladók: Korongozás gyakorlása, fésűs húzás.

3. hét

Kezdők: Az agyag gyúrásának gyakorlása. Gyöngyök, plakettek, díszek készítése.

Haladók: Korongozás, ivópoharak, egyszerűbb virágvázák, hamutálak stb. készítése.

4. hét

Kezdők: Figurális formázás, mintázás, díszítés. A fazekaskorong működése. Első próbálkozások a korongon.

Haladók: Csinosító eljárások, száraz edények festése, előkészítése égetéshez. Korongozás.

5. hét

Kezdők: Figurális formázás, agyaggömbből edények kézi formázása. A fülprés használata, agyaghurkák készítése. Edények készítése agyaghurkából.

Haladók: Égetés, korongozás, engóbok használata.

6. Hét

Kezdők: Kézi formázások. Korong használata. Láb és kéz munkájának összehangolása. Centírozás (az agyagtömb közepre húzása), lyukasztatás. Próbálgatások.

Haladók: A kezdők segítése. Söröskupa, bögre készítése.

7. Hét

Kezdők: A korongozás alapfogásainak gyakorlása. Ismerkedés természetes formák, agyagok lenyomataival.

Haladók: Díszítés, mázazás, égetés. Pecsételők készítése. Korongozás.

8. Hét

Kezdők: Korongozási gyakorlat: közepre húzás, levegőtlenítés, lyukasztatás, fenék kialakítása, csípőfogás.

Haladók: Segítés a kezdőknek. Söröskupák, bögrék polírozása, engóbozása, égetése. Korongozás, fenékszőg, edényszáj kialakítása. „Kihúzott” szájú virágcserep.

És így tovább.

III. TEVÉKENYSÉGEK, MÓDSZERTANI JAVASLATOK

Az agyag előkészítése

Munkánkhoz a képlékeny, közepes keménységű massza a legjobb. A lágy kezünkre, ujjainkra ragad, nincs tartása. A keményebbrel nehéz dolgozni, repedezik. Az előbbi szikkasztani, az utóbbit vizezni szükséges.

A vásárolt, előgyúrt agyagot is át kell gyúrni kézzel. A gyúrás technikája megegyezik a tészta gyártásával.

Ügyelnünk kell a helyes technika elsajátítására, mert ellenkező esetben több légzárvány kerülhet az agyagba, mint amennyit megelőzően tartalmazott.

A kézi formázás eszköze

A legfontosabb eszközök a különféle mintázófák, amelyek megvásárolhatók, de ki is faraghatók fából, csontból. Gipszből, krétából, agyagból a díszítéshez peccsételöket formázhatunk. Az edények falának díszítésére minden olyan tárgyat felhasználhatunk, amely nyomot hagy az edény felületén. (Falevelet, növényi darabokat, kagylókat, csigát, csavarfejeket, durvafelületű textilanyagokat stb...) Arra ügyeljünk, hogy a díszítő munka során a természetes és mesterséges formák lenyomatát lehetőleg ne vegyítsük.

Az agyaglapok nyújtására a konyhából jól ismert nyújtófát használjuk. A foglalkozáson deszkán vagy papíron dolgozhatunk, különben leragadnak tárgyaink.

Edények kézi formázása

A legegyszerűbb edényformázási mód az agyaggömbből való formázás. Két tenyerünk között gömböt formázunk, majd mindkét nagyujjunkat belenyomjuk úgy, hogy elegendő agyag maradjon az edény alján. Az edényke oldalát körbefogatva lapítjuk. Törekednünk kell az egyenletes falvastagság kialakítására. A keletkező repedéseket nedvesítsük be, és jól dolgozzuk össze. Az edény felületét kézzel, szivaccsal simítsuk el, és ezt követően díszítsük.

Agyaghurkából, agyagcsikokból összetapasztva, változatosabb formájú edények készíthetők. Ennél a technikánál ügyelni kell az anyag teherbíró képességére, lassabban kell dolgozni, esetleg több edény elkészítésébe érdemes egyszerre belekezdeni. Egy kilapított agyaggömb lesz az edény talpa, erre rakosgatjuk az agyaghurkákat. Az egyes csíkokat agyagpéppel tapasszuk össze! Az edény belsejét simítsuk el, a külsejét pedig díszíthetjük pl.: ujjbegy nyomatával.

Agyaglapból is készíthetünk henger alakú edényt, vázát. Nyújtófával kinyújtunk egy agyaglapot, lehetőleg úgy, hogy egyenletes vastagságú legyen. A váza talpa egy kilapított agyaggömbből készülhet. Kartonból készíthetünk egy hengert, vagy egy megfelelő vastagságú üvegpalackra papírlapot tekerünk. (Papír nélkül az üveg falához ragad az agyag!), s erre tapaszjuk az agyaglapot. Az agyaghengert rádolgozzuk a talpára. Vizes szivaccsal elsimítjuk a váza felületét. A munka végeztével eltávolítjuk a papírhengert, illetve az üvegpalackot. Ha erről megfeledekezünk, akkor az üvegre rázsugorodó henger berepedezik.

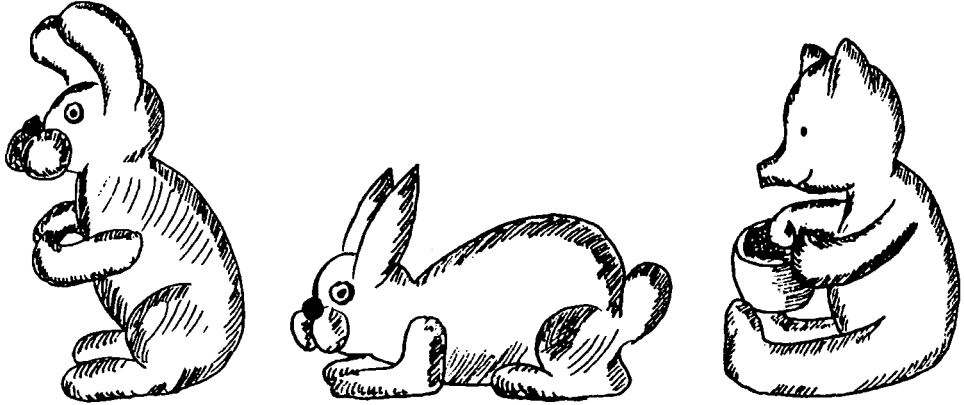
Agyagfigurák, gyöngyök készítése

Állat- és emberszobrok készítésekor két lehetőség közül választhatunk: szobrunk az élő ember és állat arányait, jellegzetes mozgását adja vissza, vagy kedvenc rajzfilm figuráinkra emlékeztető fantázialényeket jelenítünk meg. Az előbbi a vizuális nevelés követelményeinek tesz eleget, míg az utóbbit a televízió, mesekönyveken nevelkedett gyerekek valószínűleg könnyebben, talán szívesebben is. Ki-ki tudása és ízlése alapján válasszon!

A kerámiafigurák készítésénél általános tudnivaló, hogy a túlzott falvastagság kedvezőtlen, égetéskor a figura szétrobbanásához vezethet. Miután elkészítettük a tárgyat, ki kell szedni belőle a felesleges anyagot, vagy kis méretű (5-6 cm-es) tárgyakat formázunk. Ügyelni kell a

különböző részformák összeillesztésére is. Úgy kell agyagpéppel összetapasztanunk, hogy ne keletkezzenek légzárványok, mert azok a figurát égetéskor szétroncsolják.

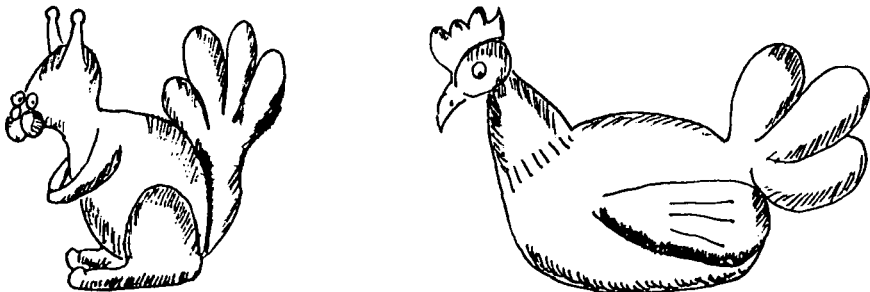
A rajzokon bemutatott agyagállatok elkészítési módjukban hasonlítanak egymásra. Többé-kevésbé lapított golyókból, illetve golyókból tenyerünkbe – esetleg asztallapján – hengerített „répácskák”-ból vagy hengerekből (hurkákból) állnak.



Készítsünk egy ágaskodó és egy lapuló nyulat! Először a testüket formázzuk meg. Egy diónyi agyagot nedves tenyerünkbe sodorgatjuk, majd a golyó egyik szélét erősebben sodorva nyhén kúposítjuk – ezt nevezem én „répásítás”-nak. Az ágaskodó nyúlnál a szélesebbik végét, a fekvő nyúlnál a kúp hosszában ütögessük egy kicsit az asztallaphoz, hogy stabilan megálljon. Egy kisebb darab agyagból tojásdad fejet készítünk. A fejbe kitörött hegyű ceruzát nyomunk, olyan fészket készítve, amely összeillik a test hegyes végével. Kissé megnedvesítve összenyomjuk, ujjhegyünkkel a találkozásnál elsimítjuk. Így a fej biztosan áll a helyén, és nem fog száradás közben elválni, leesni. A pofazacsókát, szemeket és az orrot kisebb golyókból tapasztjuk a fejhez. Nagyon fontos, hogy ezek ne essenek le.

A stabilitásról úgy győződhetünk meg, hogy egy kicsit meghúzzuk, s ha a tapasztás jó, akkor az agyag „tart”, nem válik el. A szemeket golyóstoilbetét két végével rajzoljuk meg. Füleket a tenyerünkben ellapított hosszabb répából készülnék, mint ahogy a lábak is. Végül rövid farkat illesztünk nyulaink hátsó feléhez.

A nyulakhoz hasonló módon csinálhatunk Micimackót is. Természetesen ő vastosabb figura, és lábait agyaghurkákból készülnék. Fontos, hogy a mézsedényről sem feledkezzünk meg, mely egy ujjbegyünkkel kimélyített golyó.

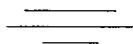


Mókusunknak és tyúkunknak a farka és a tyúk taréja érdemel külön említést. Több elnyúlt répácskát tapasztunk össze, illetve a helyére, majd ujjunkkal a formának megfelelően szétlapítjuk. A taréjt tollbetét hegyével is kialakíthatjuk.

Gyöngyök készítésénél egyenletes burkát sodrunk, és ezt egy kézzel vagy két kezünkkel kifeszített kis damil darabbal egyformára daraboljuk. Az egyes darabokat tenyerünkben golyókká sodorjuk. A golyókat egy szöggel vagy a golyóstollbetét csővével átlyukasztjuk. Az agyag száradáskor zsugorodik, ezért nem szabad nagyon kis lyukakat fúrni. A gyöngyöket kiegészíthetjük hengerekkel, kockákkal, korongokkal is. Korongokat csövekkel vághatunk ki ellapított agyagból. A nyaklánc, a karkötő darbjait égetés előtt engőbokkal színezhethetjük.

További ötleteket találhatnak még *Kardos Mária: Agyagművesség* című könyvében. A *Kádasi Éva - Kardos Mária: Kerámia* című könyve pedig a fazekasedények korong nélküli készítésének gazdag tárháza.

(Folytatjuk)



Tisztelt Előfizetőinkhez!

Mindenképpen bízunk abban, hogy továbbra is töretlen támogatói, előfizetői maradnak lapunknak. Ennek reményében kérjük tisztelettel minden kedves Előfizetőnket, hogy *az 1995. évi előfizetési díjat, amely változatlanul 200 forint, az alábbi számlára befizetni szíveskedjék*: OTP körzeti fiókja, Szeged, Aradi vértanúk tere, 289-98008-666. sz., jóváírandó a Módszertani Közlemények 393. sz. számlájára. Köszönjük.

Azt is hálás köszönettel vennénk Iskolaigazgatóinktól, Tanárkollégáinktól, Munkatársainktól és kedves Olvasóinktól, *ha újabb előfizetőket is toboroznának*. Ez folyóiratunk folyamatos megjelenése, életben maradása szempontjából rendkívül fontos lenne! Minden ebbéli fáradozásukat előre is köszöni a

**MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK
SZERKESZTŐSÉGE ÉS KIADÓHIVATALA**

GUTMAN IVÁN - JANKOVICS HAJNALKA

József Attila Tudományegyetem

Szeged

és

HENK van LUBECK

Bredero Lyceum

Amsterdam, Hollandia

Hány atom van körülöttünk?

A kémia és fizika oktatásában nagyon hamar találkozunk az „atom” és „molekula” fogalmakkal. Ilyenkor a tanulókkal azt is meg kell értetni, hogy az atomok és molekulák nagyon, de nagyon apró objektumok. Más szóval, azokban a tárgyokban, amelyekkel a mindennapi életben találkozunk, az atomok és molekulák száma óriási. Hogy pontosan mit jelent az, hogy „óriási”, azt az Avogadro-állandó alkalmazásával tudjuk megmagyarázni.

Mint ismeretes, minden anyagnak egy móljában a részecskék (atomok, molekulák) száma egyenlő az Avogadro-állandóval, amelynek értéke $1: N_A = 6 \cdot 10^{23}$.

Ezt az állítást kevés tanuló fogja megérteni, még akkor is, ha merészen feltételezzük, hogy tudja, mi az „egy mól”.

A mól fogalma elkerülhető úgy, hogy amikor az Avogadro-állandóról beszélünk, megmondjuk hogy (körülbelül),

tíz mól vízmolekula van egy ivópohár vízben;

egy mól vasatom van egy (vasból készült) evőkanálban;

egy tized mól cukormolekula van egy tábla csokoládéban;

egy-két század mól aranyatomot tartalmaz egy (arany) karikagyűrű;

egy mól „szappan” (nátrium-sztearát) molekula van egy mosdószappanban;

egy elefánt húsában egy mól fehérjemolekula van.

Most, amikor a tanulók körülbelül tudják, hogy mennyi anyagra is vonatkozik az Avogadro-állandó, meg kell magyarázni, hogy milyen nagy is az a szám, amelyet úgy írunk, hogy $N_A = 6 \cdot 10^{23}$. Először is, természetesen, meg fogjuk mondani, hogy ez a szám ugyanaz, mint

$$N_A = 600.000.000.000.000.000.000.000.$$

Ne essen nehezünkre, hogy ezt felírjuk a táblára!

A tényleges nehézség abban áll, hogy sem a 12–16 éves tanulóknak, sem senki másnak nincs semmi tapasztalata hasonlóan nagy „darabszámokról”. A megszámlálható sokaságok, amelyekkel a gyakorlatban találkozunk és foglalkozunk (pl.: tojások, téglák, forintok, szavazók) ritkán tartalmaznak több, mint ezer, kivételesen, több, mint millió egységet.

Ha a tanulókkal meg akarjuk értetni, hogy milyen nagyon sok is az a $N_A = 6 \cdot 10^{23}$ darab, akkor ügyesen (és lehetőleg szellemesen) szerkesztett hasonlatokat alkalmazhatunk. A következőkben néhány ilyen példát sorolunk fel. Ezeket vagy az irodalomból ²⁻⁷ vettük át megfelelő módosításokkal, vagy magunk dolgoztuk ki. Mindegyiknek az a célja,

hogy a tanulókkal megéreztesse és megértesse, hogy milyen sok atom és molekula létezik a körülöttük lévő tárgyokban;

hogy egyszerű számításokon alapuljon;

hogy tanuljanak meg olyan számításokat végbevenni, ahol csak a nagyságrend lényeges;

hogy a végeredmény egy „érthetően” kis szám legyen;

hogy ne legyen unalmas, a tanulókat érdekelje.

1. Egy mól szívdobbanás

Egy embernek a szíve évente 38 milliószer dobban. Ma a Földön 5,25 milliárd ember él. Ezek szerint egy év alatt az emberiség szíve $38 \cdot 10^6 \times 5,25 \cdot 10^9 = 2 \cdot 10^{17}$ -szer dobban. Csak 3 millió év alatt dobbanna N_A -szor.

Becslések szerint a Földön eddig 150 milliárd ember élt. Ha feltesszük, hogy az átlagos életkor 75 év, akkor $150 \cdot 10^9 \times 75 \times 38 \cdot 10^6 = 4,3 \cdot 10^{20}$ -szor dobbant meg eddig az emberi szív. Ez még mindig 1400-szor kevesebb, mint az Avogadro-állandó.

2. Egy mól forint

Képzeljük el, hogy van egy mól forintunk. Pénzünket egy bankba tesszük be, ahol 5% kamatot adnak évente. Egy másodperc után meggondoljuk magunkat, és kivesszük a pénzt a bankból. Az év végén a bank mégis 950.000 milliárd forint kamatot kell, hogy kifizessen. (Ennek az összegnek a kiszámítása egy hasznos gyakorlat a tanulóknak.) Ez a kamat is túlságosan nagy, így szétosztjuk a Föld összes lakosának ($5,25 \cdot 10^9$ fő). Akkor mindenki 180.000 forintot kap, amiből (szerényen) egy évig meg tud élni.

3. Egy mól számítási művelet

Tudjuk, hogy a korszerű számítógépek nagyon gyorsan működnek. Az egyik leggyorsabb ilyen gép a CRAY S-1 szuperszámítógép, amely sebessége 1000 mips (millions of instructions per second - millió művelet másodpercenként). Egy szép napon Magyarország minden lakosának (10,5 millió fő) lesz egy ilyen számítógépe. Ezek a számítógépek egy év alatt $3,3 \cdot 10^{23}$ műveletet végeznek el, azaz N_A művelethez kevesebb, mint két év kellene.

Egyetlen egy CRAY S-1-nek pedig 19 millió évre lenne szüksége, hogy N_A műveletet elvégezzon.

4. Egy mól búza

Egy búzaszem súlya 40 mg. Az 1990-es években az egész Földön 550 millió tonna búza terem évente. Ez $55 \cdot 10^{16}$ mg, azaz $1,375 \cdot 10^{16}$ búzaszem. Majdnem 44 millió év kellene ahhoz, hogy egy mól búza teremjen.

5. A sakkjáték felfedezése és a mól

Ismeretes, hogy a monda szerint a sakkjáték felfedezőjét egy indiai maharadzsa meg akarta jutalmazni. A felfedező kért a sakktabla első kockájára egy búzaszemet, a másodikra két búzaszemet, a harmadikra négyet, a negyedikre nyolcat, és így tovább. Ez a „szerény” kérés $2^{64} = 1,8 \cdot 10^{19}$ búzaszemre tart igényt. Az előbbi példa adatai szerint, ez csekély 740 millió tonna búzát jelent, ami a (mai) India 14 évi búzatermésének felel meg.

A sakkjáték felfedezője pedig csak 0,000003 mól búzát kért. Egy mól búza akkor járt volna neki, ha a sakkjátékot úgy képzelte volna el, hogy az 79-kockás táblán játszódna; vegyük észre, hogy $2^{79} = 6,04 \cdot 10^{23}$.

5. Egy mól tejberizs

Egy adag tejberizst kb. 12 deka rizsből készítünk, amelyben 5280 rizszemet számoltunk meg; ezt 6000-re kerekítjük fel. Így egy mól rizsből 10^{20} adag tejberizs készül. Ezt most valószínűleg meg kellene emnie.

Ha minden nap háromszor ennénk tejberizst, az 75 év alatt „csak” 82.000 adagot jelentene. Ha a világ teremtésétől minden ember (150×10^9 fő) így táplálkozott volna, akkor is csak $1,2 \cdot 10^{16}$ adag tejberizs fogyott volna el, ami a mól egy tizedrésze.

Egy adag tejberizs térfogata 6 dl. Így egy mól rizsből készült tejberizs 120 m vastagságú réteggel fedné be a Föld felületét (511 millió km^2). Ha csak a szárazföldre (150 millió km^2) „kennénk” a tejberizst, akkor a réteg 400 m magas lenne.

A Földön található három óceán együttes felszíne 335 millió km², átlagos mélységük 3930 m. Így a három óceánban összesen 1,3·10²¹ liter víz van. Ha ennek a helyébe tejberizst öntenénk, akkor csak 22 mól rizsre lenne szükségünk.

JEGYZETEK

1. Az Avogadro állandó értékét kísérletileg állapítják meg. A ma elfogadott érték:
(6,0221367±0,0000036)×10²³ mol⁻¹.
2. A. M. Last, Science Teacher 50, 45 (1983).
3. P.S.Poskozim, J.W.Wazorick, P. Tiempetpaisal, J.A. Poskozim, J. Chem.Educ. 63, 125 (1986).
4. H. van Lubeck, J.Chem.Educ. 66, 762 (1989).
5. A. M. Last, Chem. 13 News 195, 6 (1990).
6. H. van Lubeck, I.Gutman, Hem.Pregled (Belgrád) 31, 107 (1990).
7. C. Merlo, K. E. Turner, J.Chem.Educ. 70, 453 (1993).

SZIKORÁNÉ KOVÁCS ESZTER

Bessenyei György Tanárképző Főiskola

Nyíregyháza

Az ok-okozatiság gondolattükröző összefüggései József Attila Tiszta szívvel című versében

1. Nincsen apám, se anyám, se istenem, se hazám,	
3. se bölcsöm, se szemfedőm se csókom, se szeretóm.	1. 1.
Harmadnapja nem eszek,	
6. se sokat, se keveset. Hús esztendőm hatalom, hús esztendőm eladom.	2. 2. 3. 4. 3.
9. Hogyha nem kell senkinek, hát az ördög veszi meg.	5. 4.

Tiszta szívvel betörök.	6.
12. ha kell, embert is ölök.	7. 5.

Elfognak és felkötnek, áldott földdel elfödnek,	8. 9.
15. s halált hozó fű terem gyönyörű szép szívemen.	10. 6.

16 soros, 4 versszakra tagolódó, páros rímes rímelhelyezésű vers. A verssorok mindegyike kétütemű hetes, ez már önmagában is a feszültség egy elemét rejti. A páros ütemű formák kiegyensúlyozottabbak, a páratlan üteműek feszültsége a „hiány” miatt van. Lehet, hogy a népdal (4/3-as felosztású 7-es) is előképe lehetett a versnek. „Bár ... a vers éles metszetei, kopár szigorúsága inkább beszédfogantatást sejtetnek” (Szabolcsi 1980, 23).

Formai szempontból a másik szembetűnő tény, hogy a verssorok ütemtagolása befolyásolja a rímmélység alakulását. Találunk egy 4 tagú összecsengést: *se szemfedőm – se szeretóm*, 4 há-

romtagú rímpárt: *se anyám – se hazám, nem eszek – keveset, senkinek – veszi meg, felkötnek – elfödnek*, a kéttagú rímek száma: 3 *hatalom – eladom, betörök – ölk, terem – szívemen*.

A szavak egymásutániságából felépülő műalkotásban a szavak, az egymás mellé kerülő nyelvi egységek nemcsak vízszintesen, a verssorban, a mondat egység vagy mondatrész részeként, hanem a sorvégi egymásra következésük révén is különféle típusú kapcsolódást mutatnak. A formai sajátságok, strukturális megoldások a tartalom, a funkció szolgálatában állnak. Vagyis a nyelvi elemek elhelyezkedése nem a véletlenszerűség függvénye, így a rímbe kerülő szavak, a rímzők a ritmikai szakaszok végét jelölve szövegszervező funkcióval bírnak (vö. Szikoráné 1986).

A 16 sorvégi nyelvi elem mondatrészszerpe alapján az alábbi megoszlást mutatja:

állítvány: 9

alany: 4

határozó: 2

tárgy: 1

A rímzők szintaktikai funkciója azok kiemelt szerepét igazolja. A kilenc állítvány – amelyből 8 igei: *nem eszek, eladom, veszi meg, betörök, ölk, felkötnek, elfödnek, terem, 1 névszó: hatalom*, – dinamizmusa a kényszerűség, a sarokba szorítottság, a dac, a kihívás vezette alapérzés hordozója. Nem a mozgás, az időre vonatkoztatott térbeli változás építi az igék jelentésívét, hanem a lírai alany állapotának leírása, rögzítése: 1–7. sorban, majd az állapotváltozás feltételes lehetőségének végiggondolásai: 8–12. sor, végül a történések következménye: 13–16. sor.

Az igealakok jelenidejűsége a versbeni időbeli mozdulatlanág hordozója. Az állapotleírás „status praesens”, melyben az egyetlen múltbéli vonatkozás is a tartós állapot, a jelen részeként tűnik fel (*Harmadnapja nem eszek*). A változtatás lehetőségének és következményének feltételessége a jövőbe mutat. A nyomatékos versindítás a vers egész élere helyezte a *nincsen* igei állítványt, a versszak egyetlen állítványát. A tagadás igéje, hosszabb alakváltozata *nincs – nincsen* révén is hangsúlyos. A *nincsen* katarforikus szerepű, szükségyszerű kiegészítést vár. Az előrevetített tagadás a tartalmi feltöltődés, kiegészülés során a hiány jelölőjévé módosul. Létszükségletű és személyes életelemek hiányát sorolja fel a versszak egészét kitöltő, a versélen és a sorvégen csoportosuló grammatikai alanyok sora az indító *nincsen* állítványhoz kapcsolódva. A 8 megnevező fogalmú főnév a hiány teljes leltárát adja, erős érzelmi intenzitással, fokozással:

Nincsen apám, se anyám = ‚árva – szánandó’

se istenem, se hazám = ‚istentelen – megbotránkoztató,
hazátlan – bitang’

se bölcsőm, se szemfedőm = ‚embertelen, élettelen’

se csókom, se szeretőm = ‚az így nem lehet élni’ - állapota.

Nem tagad, hanem személyes hiányt panaszol, „emleget fel” a lírai alany, – aki itt azonos a költővel –, ezt a személyességet grammatikailag az 1. szám 1. személyű birtokos személyjel az *-m*-sűríti.

A költői én személyessége a külső kontextus (életrajzi adatok) révén alátámasztható, továbbá az is, hogy a költői magatartást meghatározó helyzetet „bekódolta” a költő a költemény kezdő állapotleírásába. A helyzetre adott válaszról a későbbiekben lesz szó.

Az első versszak egyetlen mondat, 8 alanyának az egyes verssorokon belüli, páronkénti fogalmi egysége a sorvégeken párosrímes összecsendésekre -: *anyám – hazám, szemfedő, – szeretőm*, valamint a *se* tagadó kötőszóval erősítve, a verssorok élére kerülő felsorolásra -: *se istenem, se bölcsőm, se csókom* bomlik.

A *se* a versszakban hétszer fordul elő, a *nincsen* általános tagadó, hiányt jelölő érvényét tényekre lebontva erősíti. A *se* hangtanilag uralja az ütemeket, melyek magasan kezdődnek és tompán zárulnak a birtokos személyjel *-m*-jében.

A vers első szakasza formailag lezárt mondat, gondolatilag mégis akkor teljes, ha a szomzódos mondategésszel való logikai kapcsolatát tisztázzuk. Vagyis az első versszak magyaráz-za, okolja meg a második versszak 1. mondategésének értelmét. Mondattani terminológiával: a két versszak között okhatározói alárendelést, ok-okozati összefüggést állapíthatunk meg:

*Nincsen apám, se anyám, / se istenem, se hazám, / se bölcsöm, se szemfedöm, / se csó-
kom, se szeretöm.*

tehát, ezért, így

Harmadnapja nem eszek, / se sokat, se keveset.

A *nem eszek* 1. szám 1. személyű igei állítmánya a tagadósós igealak jelentéséből, valamint az igei személyrag köznyelvi használatából (vö. *eszem*) adódóan közvetlenül is erősíti, növeli a korábban „elhangzott” panaszt. Ebben a hiányt panaszoló rendben a *se sokat, se keveset*, egymásutánjában ez utóbbi lesz a hangsúlyosabb, a „fokozott” alak: az *„egyáltalán nem”* értelem-
ben. Itt le is zárul a mondat, de csak formailag. „A költő egy szillogizmus fontosabbik premisz-
száját adta meg, folytatni kell a következtetést:

tehát, ezért, ennélfogva

értékes húsz esztendőmet eladom a bűnnek” (Török 1968, 54–57). A változatlan ismétlés fo-
kozó ereje érvényesül e fenti következtetés versbeni kifejtésében (7–8. sor). A két mondategy-
ség összefüggése tartalmi ellentétre épül, ezt az ellentétet a sorvégi *hatalom - eladom* névszói,
igei állítmányok összecsengése emeli ki:

*Húsz esztendőm hatalom,
húsz esztendőm eladom.*

Az alaki azonosság grammatikai eltérést mutat, a 3. mondategységben a mennyiségjelzős alany-
ra, a fiatalságra vonatkozik az állítás, ez egyetlen személyes értéke. Ennek az értéknek, – mely
a 4. mondategységben ragtalan tárgy – a felajánlását, a lélek eladását mint egyetlen választási
lehetőséget fogalmazza meg a költő időleges konklúzióként.

A nyelvtani alakok jelzik a vers fordulatát, tagadó formában már csak egy rímző (egy
általános névmás) szerepel részeshatározóként: *senkinek*, a felajánlás céltalanságát sűrítve a fel-
tételes időhatározói mellékmondat végén.

Hogyha nem kell senkinek, mellékmondat kiemelésével az időbeli feltételesség fogja át a dac
vezette gondolat és a 3. versszak előrevetített történéseinek ívét.

A *senkinek* hívórimre az 5. mondategység főmondatának állítmánya felel: *!az ördög/ veszi meg.*
A *hát* kötőszóval együtt ez egy „vagányos” legyintés, dac és nem cinizmus sugallta döntés:
,kirekeszt a világ’ amit teszek, rám kényszerítik.’

A sor végi pont ezt a mondatot is csak formailag zárja le.

„A nagy ellentétnek még csak egyik oldalát láttuk:
,eladom magam az ördögnek’

mégis, ennek ellenére

tiszta szívvel török be, és szükség esetén tiszta szívvel ölkö akár embert is” (Török uo.). A
tartalomnak alárendelt bonyolult mondatstruktúra tárul fel Török Gábor utóbbi értelmezésében.
A céltalan felajánlás indította gondolat átlépi a mondathatárokat, illetve a tagmondatok kapcsó-
lódását is meghatározza, a két kapcsolatos főmondatnak közösen alárendeltje a feltételes mellék-
mondatot: *ha kell*. A két főmondat sorvégi állítmányai *betörök - ölkö* rímes összecsengés tagjai-
ként, egymásra következve heves indulatot árasztanak. A *betörök - ölkö* a lét jogát, a természet
és nem a társadalom törvényét ismeri el. Az érték jelenlétére a *tiszta szívvel* minőségjelzős ha-
tározó utal. Ez a szó szerkezet a vers erkölcsi tétele: a költő ártatlanságának foglalata, a költe-
ményben megfogalmazott költői válasz, a költői-én önnön tisztaságának tudata, elhatárolása más
normáktól. Ezért – mint a vers lehangsúlyosabb gondolata – kerülhetett a szó szerkezet a vers
élére címként.

A *tiszta* mint a mondat egyetlen jelzője ellensúlyozza, tompítja a két igealak (*betörök* – *ölök*) „anarchizmusát.”

A „betyárballadás” kezdetű 4. versszak hangulatilag is és tartalmi, logikai rákövetkeztetésében folytatásként és következményként kapcsolódik az előző, 3. versszakhoz: *betörök [és] ölök [ezért] elfognak és felkötnek*. Ebben az összefüggésben a sorvégi elemek szerepe kiemelt, csakúgy, mint a 4. versszakban, ahol a *felkötnek* – *elfödnek*, (*fű*) *terem* – *szívemen* összecsengések révén a versszak 3 mondategységének gondolati kiépülése követhető nyomon; az utolsó rímpár a Kádár Kata balladájából való motívumot rejti, az adott költeményre vonatkoztatva: „a sírból is vádolni fogja a társadalmat.”

A verszárás érzelmi telítettségét nemcsak a hangzás, a motívum átvétele, de a „lírai helyszín” *szívemen* 1. szám. 1. személyű birtokos személyjeles névszó határozóragos alakja, s ennek jelzője a *gyönyörű szép*, a *tiszta* szinonimájaként is fokozza.

József Attila: *Tiszta szívvel* című költeményének elemzése azt a tényt erősíti meg, hogy a szomszédos versmondatok – tartalmi és formai kapcsolatának – vizsgálatát nem mellőzhetjük akkor sem, ha a kapcsolat jelöletlen, s ha formailag önálló mondatok között kell ezeket a kapcsolatokat föltárnunk.

A szöveg szomszédos mondatainak kapcsolódását, a költeménynek (mint nyelvi műalkotásnak) a logikáját értelmezve, e nyelvtudományi szempont figyelmen kívül hagyása miatt marasztalja el Török Gábor (1968, 54–57.) Horger Antalnak a *Tiszta szívvel* című József Attila – versről alkotott negatív véleményét (Békési 1982, 46).

Török Gábor „szillogizmus”-nak nevezi a gondolatformát, amelyre a költemény épül. Békési a konstrukciótipusok rendszerében gondolkodva, ezt olyan bővített konstrukcióként elemzi, amelyben a főkapcsolás a hátul álló elvárástörő ellentét, a bővített konstrukció előtagja pedig magyarázó-következtető konstrukciótipus:

{[(1) *ugyanis* (2) *tehát* (3)] → [mégis (4)]}

(Békési 1986, 58).

Ez a bővített konstrukció alkalmas a vers „határozott vonalvezetésű” értelmezésére, feltételezve azt, hogy a kapcsolat (a mondategységek között) jelöletlensége miatt más összefüggés is felfedhető.

Elemzésem logikai összegzéséhez a fenti konstrukciót találom megfelelőnek úgy, hogy a bővített konstrukció előtagja következtető utótagú kapcsolás, az utótag (a 4. versszak mondategysége) következtető konstrukciótipus:

{[(1) *tehát* (2) *tehát* (3)] → [mégis (4) → ezért (5)]}.

IRODALOMJEGYZÉK

Békési Imre: A gondolkodás grammatikája. Szöveg- és mondaszerkezeti elemzések, Tankönyvkiadó, Bp., 1986.

Szabolcsi Miklós: József Attila versek elemzése, (szerk.: Szabolcsi), Tankönyvkiadó, Bp., 1980.

Szikoráné Kovács Eszter: A rím nyelvi szerepéről (Doktori értekezés, kézirat), Debrecen, 1986.

Török Gábor: A líra: logika, Magvető Kiadó, Bp., 1968.

Az életmű egészében gondolkodó irodalomtanításért

A címben megjelölt szemlélethez, feladathoz ad hathatós segítséget Tomka Ferenc nagysikerű, olvasmányos, irodalomtörténeti értékű összeállítása. Címe: Istenkeresés az irodalomban. A szép kiállítású könyv előszavában a szerző hangsúlyozza: „Az irodalom, a költészet hozzátartozik az általános műveltséghez, s amikor a vallás- és Isten-ellenes verseket széles körben ismerik és ismertetik, nekünk, keresztényeknek miért nem lehet tudnunk arról, hogy neves íróink és költőink számos alkotása mély istenkeresést, olykor mély vallásosságot tükröz.”

A jól áttekinthetően szerkesztett könyv anyaga a magyar irodalom, főként a költészet nagyjaival foglalkozik, akiket illik ismerni, de akiket minden középiskolásnak ismerni kell, és akik a vallás vagy istenkeresés szempontjából is jelentősek. A válogatás az egyes írók Istenhez, valláshoz való viszonyának bemutatásán túl rámutat arra, hogy – amint ez műveikben megfogalmazódik – az emberi lélek mélyén ott van a vágy a teljes igazság, a szeretet, a megértés után: egy végtelen Valaki után, az anyagon túli világ, az örök élet után, ahol a lélek megtalálja, amit egész életében keresett. Amiként *Juhász Gyula* írta: „Valahol lenni kell egy orgonának, / Melyen majd egyszer befejezhetem / A dallamot, mely itt halálba bágyadt / S amely az életem nekem!”

Az irodalomtörténészeknek, kutatóknak, tanároknak, de középiskolásoknak és egyetemistáknak is kezükre járó munka *Balassi Bálint*tól *Radnóti*ig 21 klasszikusnak számító magyar költőt, író emel ki, mely elsősorban érdekes, szép és megrendítő olvasmány, melynek értékét növeli a csaknem a kötet felét kitevő gazdag nyersanyag. Nem csupán mint vallási vonatkozású összeállítás, hanem mint irodalmi válogatás, alkotás is gyönyörködtető. Megannyi átörökítendő szellemi értéket mutat fel a költők istenkereséséről. A vázlatosság és a rövidség igényéből következően a szerző nem ismerteti az írók-költők teljes életművét. Az összes, a témában jelentősebb vers szövegét sem. Adynak és József Attilának több szép istenes versének csak a címét kapja az olvasó. Mivel a legnagyobb költők verseskötetei a legtöbb család könyvespolcán is megtalálhatók, s a verscímek alapján ki-ki megtalálja a verseket is.

Ha belelapozunk Tomka Ferenc méltán népszerűvé vált könyvébe, rácsodálkozhatunk, hogy *Balassi Bálint* verseinek nagy része vallásos témájú. Alapvonásuk az Istenbe vetett bizalom s a bűnbánat. *Pázmány Péter* magyar földön a legnagyobb képviselője volt az irodalmi barokk stílusnak. A *kuruc vallásos költészet* szép példája a *Rákóczi könyörgése* c. vers. *Mikes Kelemen* eszmeisége az Isten akarátában való megnyugvás. Nagyon sokszor variálja ezt leveleiben.

Csokonai Vitéz Mihály a *Lélek halhatatlansága* c. versében bizonyítja: a lélek nem semmi-sül meg, van örök élet. *Berzsenyi* költészetének jelentős témája a vallás és az erkölcs. *Kölcsey* Himnusza nemcsak hazafias vers, hanem imádság is. *Széchenyi* célja olyanná tenni a magyart, amilyen alakban a Teremtő tervében szerepel. *Vörösmarty* 1823-ban így írt Egyed Antalnak: „Csüggesztő kedvetlenség ritkán hat szívemre, mert tudok bízni a jó Istenben, s míg ez így van, nem tartok semmitől.” *Arany János*, a későn született gyermek szeretetével szerette szüleit: „Én valék öreg szüleimnek egyetlen reménye, vigasza... Rendkívül vallásosak lévén, e hajlam rám is korán rám ragadt.” *Madách* *Tragédiájában* minden kilátástalanság ellenére is Isten a történelem és az ember célja. *Gárdonyi Géza* lassan, keresés és töprengés révén vált mélyen katolikussá. *Babits* szerint a költészet tárgya: „az Istent szomjazó lélek örök-emberi lírája.” *Kosztolányi* katolikus család gyermekeként – a 16 éves *Kosztolányi* a naplóírást a Szentháromság

nevében kezdte el. Áhítat vezette a szentségek gyakori felvételében. *Tóth Árpád* lírája egészében ott a szomorú kérdés: Miért élünk, ha a végén halál a sorsunk? *Radnóti* nem véletlenül írta – melegséggel és hálával hangjában – szerelméről, hogy”... *néha azért ő, ha azt hiszi / nem veszem észre, titkon hisz egy istent / és ahhoz imádkozik értem.*” – (Tört. elégia 1993.)

A könyv kiadója nemes vállalkozást támogatott az újra megjelenítéssel, hisz Tomka műve adatgazdagsága és újszerű tárgyalásmódja alapján egyszerre válik az oktatás-tanulás segédeszközévé és az irodalmunkban való teljesebb tájékoztatás műszerévé. (Szent Gellért Egyházi Kiadó, Szeged, 2. Kiadvány 1994.)

HORVÁTHNÉ TÓTH ERZSÉBET

Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola Gyakorló Iskolája
Debrecen

Ép testben ép lélek!

Felelősséget érezve felnövekvő nemzedékünk életszemléletének és életvitelének kialakításáért – mint gyakorlóiskolai pedagógus, tanító ismerkedtem meg a CHEF® – HUNGARY AMERIKAI - MAGYAR Általános Egészség Nevelési - Oktatási Alapítvány személyiségfejlesztő, drog- és alkoholmegelőző programjával. Mivel sürgető tennivalóink vannak a felnövekvő gyerekek és a fiatalok egészséges életmódra nevelésében, 1991-ben elkezdtem tanítani iskolámban a gyerekek iskolába lépésének napjától heti egy-egy órában az „EGÉSZSÉGED TESTBEN, LÉLEKBEN” című személyiségfejlesztő, drog- és alkoholmegelőző programot.

A gyógyítással egyenrangú feladat kell hogy legyen a megelőzés. Ezt szolgálja ez a magas színvonalú, Amerika egész területén eredményesen alkalmazott program hazánkba történő adaptálása is.

Ez a program olyan kérdésekkel foglalkozik, amelyet élete folyamán senki nem kerülhet el. Mindennapi életünkben lépten-nyomon találkozunk kisebb, nagyobb problémákkal. Sikereink, kudarcaink, saját képességeink ismerete, önbizalmunk, döntéseink, stresszhelyzeteink megoldása, érzelmi mélypontjaink kísérik életünket.

A program aktualitása napjainkban egyértelmű. Filozófiája gyakorlati lépéseiben és módszereiben rejlik. Célja: segíteni a diákokat abban, hogy felelősségteljesen tudjanak majd dönteni arról: élnek-e a különféle drogokkal vagy sem.

Nálunk még nem eléggé köztudott, hogy az alkohol, a dohány vagy a Kalmopyrin is a drog kategóriába tartozik, ugyanúgy mint az LSD. Drog: bármilyen anyag, mely megváltoztatja az ember szervezetének és agyának a működését.

Az említett programmal a pedagógus a felnövekvő nemzedéket könnyed, játékos, motiváló módszerekkel megtaníthatja:

- önmaguk és mások megbecsülésére;
- önismeretre, tűrőképességre;
- az egészség, az élet kiemelt értékelésére;
- a nehézségek, problémák *természetes megoldására* alkohol és drog nélkül.

A program tanmenetét követve, helyi adottságokat is figyelembe véve folyamatosan rászoktatja gyermekeimet, felkészíti tanítványaimat a minőségi életvezetésre. *Folyamatos egészségnevelési program*, s nem „kampányszerű”. A képességek ismétlődő gyakorlásával fejleszti és éveken át erősíti a gyerekek információ-feldolgozását, önismeretét, pozitív döntéshozó és stresszmegoldó képességét, hogy meggyőződésükké válhasson a drogokkal szembeni ellenállás, „kivédés”.

A tanterv és a benne lévő gyakorlatok alapvető hipotézisen alapulnak:

Miként tanul az ember?

Hogyan hozza döntéseit?

Milyen atmoszféra, milyen tevékenység a legcélszerűbb a pozitív tanulási folyamatban?

Az ember döntéseit érzelmi tényezők, viselkedési módok és információk egyaránt befolyásolják. Viselkedésében azonban önmagában az információk nem eredményeznek változást. Fontos, hogy minél többet tudjunk a befolyásoló tényezőkről (szülők, család, TV, rádió, újságok.....), mert csak így leszünk képesek felelősségteljesen dönteni. Gyakorlatok sokaságával fejleszthető a problémamegoldó és döntéshozó képesség. (Az alternatívák, a következmények felismerése a helyes választásban.)

Vizsgálatok sora bebizonyította, hogy az az ember, aki törődik saját magával, énképe pozitív, az sokkal kevésbé sérülékeny. A fenti hipotézisre építve alkották meg a program tanmenetét annak előmozdítására, hogy gyarapítsa a drogokra vonatkozó ismereteket, megismertette hatásait, veszélyes, illetve veszélytelen tulajdonságait. Továbbá információkat adjon a drogproblémákban segítséget nyújtó lehetőségekről, és igyekezzék tudatosítani a fiatalokban a drog testre és viselkedésmódra gyakorolt hatásait.

Tudatosítsa a diákokban érzelmeik és érzéseik cselekedeteikre gyakorolt hatását. Megértesse az érzelmi tényezők szerepét a döntéshozatalban. Tisztázza a drogokhoz való személyes viszonyukat. A valahova tartozás érzésének táplálásával erősítse a gyerekek „énképét”, valamint értékítéletét.

Fejlessze a gyerekek problémamegoldó képességét, a nehézségek felismerését. Gyakorlatai képességfejlesztők legycenek, hogy észrevegyék az alternatív választási lehetőségeket, és számolni tudjanak azok (azokra és másokra gyakorolt) következményeivel. Továbbá hogyan kell másoknak segítséget adni, hogyan történjen a döntéshozás (az eredmények felismerése önmagukban).

Mutassa meg a jó érzés kialakításának útjait, s alakítsa ki a stresszhelyzetekkel való szembebeszégélést. Erősítse meg a gyerekekben a toleranciát.

Az elmúlt négy év tapasztalatai és összehasonlító felméréseim alapján feltétlen bízom a fenti célkitűzések kiteljesedésében. Az eredményességhez fontos az osztály elítélet-mentes atmoszférája, hogy a gyerekek eredményesen tudják hasznosítani az osztályban gyakorolt tevékenységeket. A szülők körében végzett felmérésemből kiderült, hogy a programot tanuló gyerekek a családjukban megpróbálják leszoktatni szüleiket és más hozzátartozóikat a dohányzásról, a szeszesitalok fogyasztásáról.

Otthonukban igénylik, sőt meg is követelik a különböző mérget tartalmazó anyagok és a gyógyszerek helyes, célszerű tárolását és felhasználását.

A program sikere vagy sikertelensége döntően függ a programot tanítótól. A sikeres oktatás nem előadásra, hanem aktív részvételre alapozódik. De nem lehet „elszigetelt az iskolai oktatás” sem, be kell kapcsolni a szülőket és egyéb közösségek képviselőit. Mi gyógyszerészt, rendőrt, drogambulancián dolgozó pszichológust is meghívtunk, akiktől a gyerekek közvetlenül érdeklődhettek, és meghallgatták tapasztalataikat, tanácsaikat is. Ismereteket szereztek így a különböző drogfogyasztásról, annak terjedéséről, a megelőzésről, a gyógyításról.

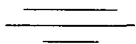
Fontosnak tartom, hogy az információk feldolgozása, az önismeret erősítése, a pozitív döntéshozás, a stresszhelyzetek feloldásának tanítása korán, 6-7 éves kortól kezdődjön, és az évek folyamán a mindenkori életkornak megfelelő módszerekkel, gyakorlatokkal, egyre több tevékenységet gyakorolva *folyamatos legyen!* Semmi esetre sem érdemes kampányszerűen foglalkoznunk a témával!

A program pozitívuma az is, hogy több tantárgy (inagyar, környezetismeret, testnevelés, művészeti tantárgyak) témaköreibe beépíthető, integrálható. Pl.: Önismeret a környezetismeret

tantárgyban, információk-problémamegoldások-segítségnyújtás a magyarórák tananyagában, a stressz levezetése a testnevelés során, és sorolhatnám a példák sokaságát.

Főiskolánkon az alternatív pedagógiát tanuló hallgatókkal is megismertetjük a programot, s tervezzük a városi pedagógus-továbbképzésen való ismertetését is.

Az „Egészséged testben, lélekedben” kiváló személyiségfejlesztő program, valóban kitűnő módszer és technikai segítség a pedagógus számára, hogy gyerekeinket, azaz a leendő felnőtteket egészséges életmódra szoktassa, és a *megelőzést egyenrangúvá* tegye a gyógyítással.



SZERZŐINK, MUNKATÁRSAINK FIGYELMÉBE!

Tisztelettel kérjük szerzőinket, hogy kéziratukat *a szerkesztőség címére küldjék: 6725 Szeged, Hattyas sor 10.* A borítékra feltétlenül írják rá, hogy *kézirat.* Csak gépelt, *10-12 lapnál nem nagyobb terjedelmű* kéziratot fogadunk el. A kéziratot két példányban kérjük, *kettes sortávolsággal, gépelt formában, normál géppapíron, a gépelési hibák gondos javításával, a felhasznált szakirodalom pontos feltüntetésével (szerző, cím, hely, kiadó, lapszám, rövidítve: l.).* A cikkben előforduló rajzokat, illusztrációkat viszont – *fekete tussal – pauszpapíron vagy műszaki rajzlapon* kérjük, *gondos kivitelezésben.*

Szíveskedjenek *külön lapra* fölírni *irányítószám, lakcímüket, munkahelyüket és személyi igazolványuk számát is,* mert enélkül tiszteletdíjat nem utalhatunk ki.

Felhívjuk továbbá szerzőink figyelmét arra is, hogy *másodközlésre nem vállalkozunk,* hozzáuk küldött írásaikat más folyóiratokban nem publikálhatják, de az újraközlés jogát is fenntartjuk. Szerkesztőségünkönél is érvényes az az általános gyakorlat, hogy *kéziratot nem őrzünk meg, és nem is küldünk vissza.*

A SZERKESZTŐSÉG

DR. KÉKES SZABÓ MIHÁLY

József Attila Tudományegyetem

Szeged

Emlékezés Felméri Lajosra* (1840–1894)

Felméri Lajos életéről, pedagógiai nézeteiről – a közelmúltban megjelent néhány tanulmánytól eltekintve – hosszú éveken át nagyon keveset lehetett hallani, olvasni.¹

Ki is volt Felméri Lajos, aki 100 esztendővel ezelőtt, 1894. május 22-én halt meg Kolozsvárott?

Felméri Lajos 1840. szeptember 29-én Székelyudvarhelyen született. Elemi és gimnáziumi tanulmányait szülővárosában végezte, majd rövid sárospataki tartózkodás után Pesten folytatott református teológiai és egyetemi filozófiai tanulmányokat. 1866/67-ben Angliában, Skóciában és Németországban tett tanulmányutat. 1868 őszén a sárospataki főiskolára nyert előbb rendkívüli tanári, majd rá egy évre rendes tanári kinevezést. Feladata a bölcsészeti tárgyak (lélektan, logika, etika és vallásbölcselet), illetve a pedagógia, a nevelés és oktatástan tárgyak előadása volt. A kolozsvári egyetem pedagógiai tanszékének élére az egyetem megalapításakor, 1872-ben került.

Nevét az Erdélyi Múzeumban, a Protestáns Egyházi és Iskolai Lapban, az Országos Középtanodai Tanáregylet Közlönyében, az Athenaeumban, a Nemzeti Névelésben és a Természettudományi Közlönyben megjelent írásai és tanulmányai már az 1870-es években ismertté tették. Országosan is elismertté *Az iskolázás jelene Angolországban* című 1881-ben megjelent nagyszabású művével vált. (Ebben a kétkötetes munkájában a vallás- és közoktatási miniszter megbízásából az 1879–1880-as tanévben Angliában tett tanulmányútjának tapasztalatait foglalta össze.)²

A nyolcvanas években megjelent tanulmányaiban a hazai és külföldi oktatásügy lényeges kérdéseiről fejtette ki véleményét. Írt – többek között – a középiskolai oktatásról, a nőnevelés kérdéseiről, az utilitárius és liberális szemléletű nevelés tanügyi konzekvenciáiról, az idegen nyelvek tanításáról, valamint az általános és szakképzés viszonyáról.

Tudományos szempontból legkiemelkedőbb alkotása, *A neveléstudomány kézikönyve* c. munkája 1890-ben jelent meg.³ A következő években közreadott írásainak többségében oktatáselméleti kérdésekkel foglalkozott. E témából tervezett nagyobb műve megírására azonban már nem volt lehetősége, mert alkotóerejének teljében, a kolozsvári egyetemnek az 1894/1895-ös tanévre megválasztott rektoraként, 1894. május 22-én vérmérgezés következtében meghalt.

Az életrajzi adalékok is jelzik, hogy Felméri már kolozsvári kinevezése előtt megismerkedett az európai fejlődés élvonalába tartozó nyugat-európai országok kulturális életével, oktatási törekvéseivel. Külföldi útjain szerzett tapasztalatainak érdekessége, hogy figyelmét – kortársaitól eltérően – nem a német, hanem az angol és a francia iskoláztatás alakulása keltette fel. Történelmi érdeklődése alapján felismerte, hogy a kiegyezést követő időszak új lehetőségeket te-

* Írásunk „A tanárképzés, a pedagógiai, pszichológiai és módszertani oktatás története a József Attila Tudományegyetemen és jogelődjein (1872–1985)” c. OTKA-kutatás keretében készült.

remtett elmaradásunk felszámolására. Az új feladatok megoldásához a nagy és sikeres nemzetek történelmének, kultúrájának megismerését szorgalmazta: *„A nagy nemzetek élete mindig tanulságos, s kétszeresen tanulságos ma, midőn a nemzetközi ismerkedés korszakát éljük. Ma már minden nemzet érzi, hogy fennmaradásának elsődrendű biztosítója a műveltség... Nekünk, kik a mímeltségben a nyugoti nagy nemzeteket utol akarjuk érni, fölülte fontos dolog művelődésük folyamatait ismerni.”*⁴

Felméri számára „a világ leghatalmasabb és legműveltebb nemzete” az angol volt, így hazai oktatásügyünk megreformálásához is elsődlegesen az angol mintákat tekintette követendőeknek.

Életművének egyik legnagyobb érdeme, hogy a német pedagógiai orientáció kizárólagossága, a herbartianizmus egyeduralma ellen elsőként emelt szót: *„Ha az írókat két nagy csoportra osztjuk, mint a fogakat: metszőkre és őrlőkre, mi tűrés-tagadás, hazánk pedagógiai íróinak nagy többsége az utóbbiak közé tartozik. Bámulatos buzgalommal őrlik le német mestereiknek ezerszer felelevenített mondókáit, melyekben... nyoma sincs a gyermeki természet megfigyelésének.”*⁵

A rövidke kis idézet is jelzi, hogy Felméri fontosnak tartotta a gyermeki természet megismerését, a gyermektanulmányozáson alapuló neveléstudomány megteremtését. Nézetei gyökeresen eltértek a hazánkban általánosnak mondható, s nagyrészt a pesti egyetem pedagógiai tanszéke által képviselt „hivatalos” felfogástól. Ezt az eltérést Felméri így fogalmazta meg: *„Hazánkban a nevelés kérdéseit taglaló művek kevés kivétellel dogmatikus német írók műveinek a fordításai vagy körülírásai; s olvasásuk közben gyakran úgy tetszik, mintha nem is a közöttünk élő gyermekekről lenne szó, hanem valahol a magosban, ideg és izomrendszer nélkül aetherrel táplált közép lényekről. A szerzők, dogmáik trónjára ülve, mintegy azt várják, hogy a gyermeki természet hozzájuk alkalmazkodjék, s naív várakozásuk közben elszalasztják a megfigyelésre kínálkozó legjobb pillanatokot.*

*Én egészen más úton járok. Bevezetem az olvasót a gyermek lelkvilágának kellő közepébe... nyomról-nyomra kísérem az ifjú lélek fejlődésmenetét, s mindenütt alkalmat adok rá az olvasónak, hogy saját idevágó tapasztalataival helyeselve, vagy esetleg kigazítsa a gondolatokat.”*⁶

A rövid idézet alapján nem csodálható, hogy a dogmatikus német szerzők nyomdokain haladó hazai pedagógiai írók és tanítványaik nem voltak hajlandók az új gondolatokat tudomásul venni, sőt Felméri háttérbe szorításával, munkássága jelentőségének elhallgatásával „viszontozták” a róluk adott értékelést.

Felméri fontosnak tartotta a növendékek cselekvő emberré formálását, de elutasította a hasznossági elv kizárólagosságát hirdető – és erre hivatkozva az elsajátítandó ismeretek körét folyamatosan bővíteni kívánó – utilitarista törekvéseket.

*„A hasznossági vagy – közkeletű néven – utilitárius irány ma nagy szerepet játszik társas életünkben... az értelem számára foglalja le az idő oroslánrészét, s csak morzsákat juttat a szívnék. Az utilitárius nevelés arra szoktatja az egyest, hogy első sorban mindenben önmagát és saját érdekeit tekintse.”*⁷

Iskoláztatásunk súlyos fogyatékoságának nevezte, hogy *„... mi mindenre meg akarjuk taníttatni gyermekeinket, csak a gondolkodás izmosodására nem engedünk tért és alkalmat.”*⁸

Az általános képzést mind a személyiségfejlődés egésze, mind a szakmai ismeretek megalapozása szempontjából fontosnak tartotta: *„Aki az elemi iskoláztatás művelő hatásába nem részesült, minden pályán hátul marad. Sem a felnőttek tanfolyamai, sem a népi könyvtárak ki nem tudják pótolni az elemi ismeretek azon összegét, melyre minden munkásnak gyermekkorában kell szert tennie... A dolog természetes rendje szerint első az iskola, s mikor a gyermek fizikai, értelmi és erkölcsi erői kifejelettek: csak akkor jó a műhely a maga kiegészítő tanfolyamaival.”*⁹

Felméri könyveiben és tanulmányaiban a korabeli iskolarendszer minden szintjével kapcsolatban tárgyilagosan elemezte a hiányosságokat, s egyben javaslatait is megfogalmazta.

Az elemi iskola legfontosabb feladatának az írás, az olvasás és a számolás, azaz a későbbi iskoláztatás és önművelés szempontjából különösen fontos alapozó tárgyak elsajátítását tekintette.

Újító szándékai a középiskolai oktatás terén voltak a legmarkánsabbak. Szorgalmazta, hogy

- a középiskolákban kevesebb tantárgyat oktassanak, de a tantárgyi elvárások szintje magasabb legyen („... az angol szűk körű és magas mérték az egyént, a tehetséget, a mi széleskörű, de alacsony mértékünk a tömeget s ha lehet e szót használni, a nyáját veszi tekintetbe...”)¹⁰;
- a tanulók számára a megnyilvánuló egyéni képességek alapján a felsőbb osztályokban lehetőséget kell biztosítani a tantárgycsoportok közötti választásra, egyes tantárgyak „alacsonyabb mérték” szerinti tanulását is lehetővé kell tenni;
- az érettségi „mérceje” országosan azonos legyen, az érettségi kérdések összeállítására, a vizsgák felügyelete az egyetemi és középiskolai tanárokból, valamint a tankerületi főigazgatókból létrehozott testületek feladata legyen.

A töredékesen felvillantott gondolatok, a Felméri halála óta eltelt száz esztendő gyermek-szemléletének alakulása, az iskoláztatás azóta is kritikus, megoldásra váró problémáinak sora jelzi, hogy Felméri valóban korszerű nevelési nézeteket vallott. Elismerően – és egyben önkritikusan – azt is mondhatjuk, hogy Felméri olyan oktatásügyi feladatokat fogalmazott meg, amelyek megvalósítása napjainkban is – többnyire – várat magára.

JEGYZETEK

1. Felméri életéről és műveiről, pedagógiai nézeteinek fontosabb jellemzőiről ld.: Ágoston György: Felméri Lajos, (Kismonográfia) Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest, 1993. 110 o.
2. Felméri Lajos: Az iskolázás jelene Angolországban. Jelentés. 1. kötet: Népiskolázás, 2. kötet: Közép- és felsőoktatás, Budapest, 1881.
3. Felméri Lajos: A neveléstudomány kézikönyve, Kolozsvár, 1890.
4. Felméri Lajos: Az iskolázás jelene... i. m. X. o.
5. Felméri Lajos: A neveléstudomány... i. m. Előszó V. o.
6. Felméri Lajos: Felhívás a Neveléstudomány Kézikönyve című mű megrendelésére, Nemzeti Nőnevelés, 1890. XI. évf. 103. o.
7. Felméri Lajos: Leányaink liberális nevelése, Nemzeti Nőnevelés, 1891. XII. évf. 157. o.
8. Felméri Lajos: Az iskolázás jelene... i. m. I. kötet, 181. o.
9. Felméri Lajos: Elemi iskolázás Párizsban, Néptanítók Lapja, 1878. XI. évf. 22. sz. 489. o.
10. Felméri Lajos: Az iskolázás jelene... i. m. II. kötet, 205. o.

DR. DOBCSÁNYI FERENC

Juhász Gyula Tanárképző Főiskola

Szeged

Hasznos forrásmunka az irodalomtanítás számára

Az irodalomszeretők táborán kívül – úgy gondolom – az irodalomtanítást is hasznos kötetel ajándékozta meg a Nemzeti Tankönyvkiadó. Ebből a szempontból kétszeresen is jelentős forrásmunkának minősül a *Kortárs magyar irodalom – 1945–1990* című kötete. Egyrészt, mert a tantervi anyagot elmélyítő, gazdagító szöveggyűjteményt, élménynyújtó értékes olvasmányanyagot kínál az irodalomtanítás mindennapos gyakorlata számára: az általános iskolának éppúgy, mint a középiskolának. Másrészt pedig – remek motivációs bázisként – igen találó, más írók, költők vallomásaival is hitelesített arcképeket, pályarajzokat is felsorakoztat: Nagy Lajostól egészen Esterházy Péterig.

Az említett értékeket az antológia összeállítójának, az ismert kritikusnak és irodalomtörténésznek, *Domokos Mátyás*nak köszönhetjük. A kötet előszavában megfogalmazott gondolatai, elvei önmagukért beszélnek. Az itt leírtak közül jogos nemzeti büszkeséggel tölthet el bennünket (bár ezt a természetes emberi érzést is mintha kiölték volna belőlünk az utóbbi időkben) az az értékelő-minősítő megállapítás, amely kimondja: „A kortársi magyar irodalom... a 20. század bármely nemzeti irodalmával kiállja az összehasonlítást, noha termőtalaját: azt az életet, amely ennek a művészi termésnek a tápanyagait szolgáltatta, a közelmúlt évtizedekben sem oltalmazta üvegházi klíma a történelem viharaival szemben.”

Maga a válogatás vitathatatlan igényességről, széles körű tájékozottságról árulkodik, magán viselve – mint minden ilyen esetben – a válogató szinte elkerülhetetlen szubjektívizmusát. Értéktételestünket a szerkesztő szakértelemmel párosult elvi, válogatási szempontjai is alátámasztják. Melyek ezek?

- Elkerülni, amennyire csak lehet, az egyezést más válogatás anyagával.
- Úgy válogatni a műveket, hogy azok meg is jelenítsék egy-egy írói világ eredetiségét, újdonságát, jelentőségét, esztétikai színekét.
- Számolni azzal, hogy egy-egy antológia „cseppje” sohasem képes visszaadni a „tenger” valódi méreteit, vagy másképp: nincsen olyan válogatás, melynek ne lennének vesztesei.
- Minden munkának – így az antológiának is – határt szab az idő, a tér és természetesen maga az anyag terjedelme is.

Az utóbbi korlátozó szempontok vonatkozásában a kötet – ahogy a cím is jelzi – az 1945 és 1990 közt született irodalmi művekből válogat, tudatosan az ország határain belül maradván, „a roskasztóan gazdag, sokszínű és múlthatatlan esztétikai értékű” kortársi magyar irodalomból. A térben való elhatárolódásra az előszóban magyarázatot is kapunk. Íme: „A magyar irodalom nyelvében is, ethoszában is egy és oszthatatlan. De a közös történelmi sors nyomása alatt (s látnunk kell ezt is, hiszen jeleit minduntalan tapasztalhatjuk) az élet útja, szerveződése és minősége, pillanatainak íze és levegője éppen az elmúlt fél évszázad során – olykor a gyökerekig visszahatóan is – más és más irányt vett Erdélyben, mint a Felvidéken, Kárpátalján vagy a Vajdaságban (a nyugati sziget-magyarország különböző csoportjairól nem is beszélve). Szerencsére

ma már semmilyen kényszerűség nem akadályozza, hogy az érdeklődők erről a termésről is hi-
teles képet kaphassanak a különböző antológiákból. (Pomogáts Béla: *Ótágú síp*, Móra Kiadó,
1992., Görömbei András: *Napjaink kisebbségi magyar irodalma*, Tankönyvkiadó, 1993.)

Elfogadva ennek az érvelésnek az igazságát, mégis úgy vélem, hogy mindaz, amit Do-
mocos Mátyás meggyőzően mondott, nem teszi fölöslegessé azt a fajta válogatást sem, amely
az egyetemesség fölé emelkedve, „magasabb szempontból”, a magyar irodalom teljes horizont-
jára való kitekintéssel teszi ezt, hogy megajándékozhassa olvasóit egy egészen másfajta összefüg-
gésrendszerrel, egy átfogóbb művészi értékrenddel és élményvilággal. De önbecsülésünk is meg-
követeli, hogy időnként a maga teljességében érzékelhessük nemzeti irodalmunk minden kimagas-
ló értékét.

Ez az igazán tetszetős, impozáns kötet mintegy félszáz író és költőt szólaltat meg. Név
szerint a következőket, abban a sorrendben, ahogy az antológiában szerepelnek: *Nagy Lajos*,
Áprily Lajos, *Kassák Lajos*, *Füst Milán*, *Nadányi Zoltán*, *Déry Tibor*, *Sinka István*, *Tamási*
Aron, *Kodolányi János*, *Szabó Lőrinc*, *Márai Sándor*, *Németh László*, *Berda József*, *Illyés Gyula*,
Zelk Zoltán, *Szentkuthy Miklós*, *Vas István*, *Takáts Gyula*, *Kálnoky László*, *Onlik Géza*, *Örkény*
István, *Jékely Zoltán*, *Weöres Sándor*, *Határ Győző*, *Csorba Győző*, *Mándy Iván*, *Csanádi Imre*,
Sarkadi Imre, *Pilinszky János*, *Mészöly Miklós*, *Nemes Nagy Ágnes*, *Kormos István*, *Nagy László*,
Sánta Ferenc, *Lator László*, *Juhász Ferenc*, *Fodor András*, *Csoóri Sándor*, *Galgóczi Erzsébet*,
Szabó István, *Marsall László*, *Csurka István*, *Orbán Ottó*, *Bodor Ádám*, *Tandori Dezső*,
Hajnóczy Péter, *Nádas Péter*, *Petri György*, *Esterházy Péter*.

Hogy bemutatásuk miképp történik, csak egyetlen példát szabad legyen megidézniem (arc-
kép nélkül):

SZABÓ ISTVÁN

(1931., Cserszegtomaj – 1976., Budapest)

- novellista, a kortárs magyar irodalom egyik nemes ködlovagja. Szülőföldje, a novellái-
nak is zömmel színhelyeül szolgáló Balaton-felvidék, ahol földművesként dolgozott apja
kisparaszti magángazdaságában, majd traktoros volt a keszthelyi gépállomáson. Csend-
ben s magányban ért íróvá, Kodolányi János irányította fejlődését, akivel éveken át
tartott levelekben kapcsolatot. Az ötvenes években felkerült Pestre, de a nagyváros-
ban haláláig idegennek érezte magát, viszont nem volt hova „visszahullania” (Csurka),
mert idős szülei meghaltak, s gyerekkora világát időközben végleges érvénnyel „beszán-
totta” a magyar parasztság életében végbement életforma-változás. Gyémántfényű tehet-
sége, írói alkata, „aranyat érő” káderlapja ellenére ellenállt a kor politikai kísértései-
nek: „Szándékosan igyekeztem elkerülni az aktuális témákat – vallotta egyik könyve
kéziratban maradt előszavában –, mert éppen az aktuális teszi múlandóvá a művet:
gyorsabban eltemetik az Idő földcsuszamlásai.” Emésztő műgonddal írt, s az új ma-
gyar elbeszélés remekléseit vetette papírra gyönyörű magyarsággal fogalmazott novellái-
ban, amelyek összességükben elférnek egyetlen kötetben. Írásaiban a Balaton nagy fes-
tőjének, Egry József képeinek a fényei ragyogják körül a falu paraszti világát, „a fer-
dén csoszogó, vén parasztot, aki úgy viszi kapáját a dűlőúton, mint Jézus Krisztus a
neki ácsolt keresztjét.”

Ami a sokszínűen gazdag verses és prózai olvasmányanyagot illeti, az most maradjon ti-
tok. Nem az érdeklődés fölszigazása érdekében teszem ezt, hanem abból a meggyőződésből,
hogy fölfedezésre mindenkinek önállóan kell elindulnia. Annyit azonban előrebozsáthatok: meg-
éri a fáradságot, mert az antológiában szereplő mindegyik íráson át – Móricz szavaival élve –
a lélek szól hozzánk. Nélkülük mi magunk, olvasók, lennénk szegényebbek! Ezért nem hiányoz-
hat egyetlen iskolának könyvespolcáról sem ez a lélekgazdagító kötet.

Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1994., 470 oldal

Nyugat-csehországi honismeret: Nyelv

A Nyugat-csehországi honismeret című sorozat megjelentetésének az ötlete még a Csehszlovák Tudományos Akadémia etnográfiai és folklorisztikai intézetében született meg, és teljes összhangban állt a Csehszlovákiában – és általában az Európában – folyó etnikai folyamatok kutatásának állami szintű terveivel.

Az 1990-ben Plzeňben megjelent Néprajz (Národopis) című első kötet folytatásaként – jelentős késéssel – a szintén Plzeňben megjelent kötet a Nyelv (Jazyk) alcímet viseli. Az értékes és egyéni arculatú cseh vidék nyelvi vonatkozásban is rejt magában egy sor kuriózumot, amelyek felkutatását a Nyugat-Cseh Egyetem pedagógiai kara (Plzeň) számos jeles szakembere már lényegében el is végezte: Lumír Klimeš professzor, Jaromír Spal (1913–1990), Libuše Kubù, Marie Terčová, Gertruda Křepelová, valamint a Prágában működő akadémiai intézetek munkatársai.

A cseh kötet azért is érdekes a számunkra, mert Nyugat-Csehország a Monarchia idején is vonzotta a magyar szellemi élet jeles képviselőit (Arany János, Eötvös József, Jánosi Engel József és mások), akik a világhírűvé lett Karlsbadban nemcsak a pihenés és a gyógykezelés lehetőségeit keresték, hanem jóval többet...

Az ismertetésre kerülő kötet Nyugat-Csehország (Cheb és környéke; a világhírű fürdővidék; Plzeň és környéke; a „chodok földje” stb.) legérdekesebb nyelvi sajátosságait tárgyalja, ami az ott élő „tarka etnikum” (csehek, németek, szlovákok, ukránok, lengyelek, oroszok, magyarok, romák) mindennapjaihoz éppúgy hozzátartozik, mint a „pilseni sör”, a becherovka, a Moser-üveg, vagy az itteni porcelán (Karlovy Vary).

Az igen gazdag nyelvi sajátosságok közül a kötet első tanulmánya (Jaromír Spalé) Nyugat-Csehország földrajzi neveivel foglalkozik mind etimológiai, mind tipológiai szempontból.

Az egykori Csehszlovák Tudományos Akadémia cseh nyelvészeti intézete nyelvjárasi osztályának volt munkatársa, Jaroslav Voráč (1989) Nyugat-Csehország nyelvjárásait dolgozta fel még 1947–1953 között, amit aztán 1960 előtt még egyszer felülvizsgált és pontosított.

A cseh „határvidék” cseh morfológiai és szóképzési sajátosságait Voraè munkatársa, Pavel Jančák dolgozta fel.

A szociolingvisztikai tanulmányok sorát Libuše Kubù munkája nyitja (Sokolov és Karlovy Vary járás néhány üveg- és porcelángyárának szlengje), ami a megelőző évtized (1984; 1986; 1988;) felméréseire és kutatásaira épül.

A plzeňi Pedagógiai Kar cseh nyelvészeti és irodalmi tanszékének professzora – a Szleng és argó című nemzetközi konferenciák fáradhatatlan szervezője – Lumír Klimeš (a megelőző kutatásaihoz híven) három „rétegnyelvi” területet dolgoz fel a kötetben, elképesztő alapaállal: a sörgyári szlenget; a Škoda Művek (Plzeň) reaktortermé reaktorburokgyártó egysége munkatársainak a szlengjét, valamint a postai dolgozók szlengjét.

Marie Terčová tanulmánya A sportszleng címet viseli, mely a röplabda és a sportlövészet szaknyelvét célozza meg, mivel ez a két sportág Nyugat-Csehországban nagy hagyományokkal és eredményekkel dicsekedhet.

A Nyugat-Csehországban került szlovákok nyelvjárásait írja le Helena Nosková (a Csehszlovák Tud. Akadémia etnográfiai és folklorisztikai intézete), ami azért is érdekes a számunkra, mert a Sokolov és Karlovy Vary környékére került szlovákok nyelvjárasi sajátosságait is feltérképezi a szerző (249–250 lap).

Gertruda Křepelová a kb. 1 millió lakost számláló Nyugat-Csehország két német nyelvjárása – a chebi és az „érchegységi” – jellemzését adja.

A Nyugat-Csehországban élő magyar etnikum számát a Klimeš professzor által szerkesztett – 500 példányban kiadott – kötet mintegy ötezerre (!) teszi, azonban azok „honismereti” státuszát a már említett 1. kötet sem tárgyalta érdemben. A cseh-magyar nyelvi kontaktusok érvényesülését, mibenlétét a 2. kötet is „elkerüli”, s ez – információink szerint – azzal magyarázható elsősorban, hogy az említett területen nincs olyan szakember, aki az e területre 1947-ben deportált, „elfeledett magyarok” (Dobossy László) dolgaival érdemben foglalkozna, azokat kutatási objektumnak tekintené.

A Magyarországra vonatkozó utalások egy része a kötetben pontatlan, mert pl. Komló (Baranya m.) sosem volt Magyarországon „szlovák nyelvi sziget” (243. lap), legfeljebb Tótkomlós.

(Západočeská vlastivěda. Jazyk, Lumír Klimeš a kolektiv, Západočeské nakladatelství, Plzeň, 1992. 269 p.)

DR. OLÁH JÁNOS

Juhász Gyula Tanárképző Főiskola
Szeged

Az orosházi József Attila Általános Iskola múltja és jelene

Meghitt hangulatban tartották meg a szervezők (1994. október 10–14.) az orosházi József Attila Általános Iskolában a centenáriumi hét rendezvényeit. Tartottak hangversenyt, megszervezték a nyugdíjas pedagógusok találkozóját, a diákok számos területen vetélkedhettek, érdekes volt az iskolatörténeti kiállítás, az iskola tanulóinak nagyon tetszett az ünnepi gálaműsor, az ünnepi hetet végeztesül jótékonysági bál koronázta meg a felnőttek számára. Az estély ráirányította a város figyelmét az intézményben folyó nevelő-oktató munkára. A befolyt bevételek a számítástechnika-oktatás fejlesztését, az idegen nyelvek tanítását, az iskolai könyvtár fejlesztését segítik.

A centenáriumi hét előtt jelent meg 800 példányban az iskola történetét bemutató értékes könyv *Káldy Antalné és Puzstainé Szabó Margit* szerkesztésében. Ez a munka is azt bizonyítja, hogy minden iskola, akárhol van is, a múltból indul, de a jövőbe tart. Tanúskodik arról is, hogy aki tanulni kezd, annak akár évtizedek múlva is normális észjárású embernek, felnőttnek kell (illik) lennie, bármekkorát lép is előre addig a tudomány, bármekkorát változik is a társadalom. Csakhogy minden iskola, akárhol van is, bélyegként viszi a hátán a legszigorúbb jelent. Az orosházi centenáriumi évforduló két évvel előzi meg a magyar iskola születésének jelképes ezredik évfordulóját. Ezek a jeles események készítették az iskola vezetését, hogy az intézmény történetéről összegzést készítsenek, s bemutatassák a tantestület jelenlegi törekvéseit. Mint az igazgató, Puzstainé Szabó Margit írja a könyv előszavában, az iskola történetének feldolgozására eddig még nem került sor, tehát a szerkesztők úttörő munkát vállaltak.

A feldolgozás menetében az időrendi szempontot igyekeztek előtérbe helyezni, de helyesen egy-egy téma végigvezetésével alkalmanként megtörték ezt a rendet. Forrásanyagként felhasználták az iskolai évkönyveket (az 1950-es évekig készítettek évkönyvet az iskoláról), az iskola levéltári anyagát és egyéb fellelhető dokumentumokat, valamint pedagógusok és tanítványok visszaemlékezéseit. Megállapítható tehát, hogy az iskolatörténeti munka jól dokumentált, állításait a szerzők, szerkesztők kellően bizonyítják.

Mint Puzstainé Szabó Margit leszögezi a kötet előszavában, nem törekedtek teljességre, az iskola történetét vázlatosan, tényekre építve, személyes állásfoglalásoktól mentesen kívánták

bemutatni. Amit letettek az asztalra, az komoly tudományos értékkel bír. A szerzők mégsem estek abba a hibába, hogy egy unalmas könyvet adjanak az olvasó kezébe. A kötetet jól egészítik ki a gondosan megválasztott mellékletek, fényképek, névsorok, visszaemlékezések (melyekből épp annyi van, amennyi szükséges, se több, se kevesebb) stb. A könyv annak az olvasónak is felkelti a figyelmét, akinek semmi köze sincs az iskolához, sőt Orosháza városához sem. A kötetből megismerhetjük az ünnepnapokat és hétköznapokat, a hagyományok születését, melyek egyaránt formáltak diákokat és pedagógusokat. A ma olvasójának felemelő érzés látni Orosháza előljáróinak és a város lakosságának összefogását, mely az iskola megteremtését eredményezte. Az épület ünnepélyes felavatása 1894. október 13-án volt, ekkor ünnepelte a község és az evangélikus egyház 150 éves fennállását. Az intézményben neves pedagógusok tanítottak. *Nagy Lajos* (1859–1930) 1908-ban az Országos Polgári Iskolai Egylet alelnöke lett. *Pál Ernő* (1864–1939) jeles tankönyvíró volt. *Juhász Balázs* (1874–1930) az Orosházi Múzeum alapítója lett. *Zarykó Sándor* faiskolájából oltványok ezrei kerültek az orosházi és környékbeli kertekbe. A könyv emléket állít azoknak a pedagógusoknak is, akik „csak” neveltek és oktattak. Megtudhatjuk, hogy az iskolában mindig fontosnak tartották az osztályfőnöki órákat, az alma mater falai között különböző ifjúsági és diákszervezetek, sportkörök működtek.

A könyv szerzői bemutatták az általános iskolává alakulás jelentőségét 1945 után. Tárnyilagosan írnak az elmúlt évtizedek kétségtelen eredményeiről, de hibáiról is.

Imponálón vázolja fel Pusztainé Szabó Margit az iskola mai terveit. Megmaradnak a nyolcosztályos képzés mellett. Az iskola az 1993/94-es tanévben adaptálta a Zsolnai-féle Érték-közvetítő és képességfejlesztő programot (ÉKP), amely a NYIK továbbfejlesztését jelenti. A hatékony fejlesztés érdekében a tantárgyak zömét kiscsoportban tanítják. Hangulatossá teszik a kötetet az iskola pedagógusainak rövid összefoglalói terveikről, célkitűzéseikről, melyek arról tanúskodnak, hogy az iskolában meghallgatják az egyes pedagógust is, mert csak így lehet egységes nevelői szemléletet kialakítani. Megemlékeznek az iskola jeles tanulóiról is, de a „névtelenek” méltatásáról sem feledkeztek meg, akik becsületesen dolgoztak, tevékenykedtek azon a helyen, ahová a sors vezérelte őket.

A kötetet a könyv ismertetője tisztelettel ajánlja mindazok figyelmébe, akik az iskola diákjai vagy pedagógusai voltak, orosháziaknak és azoknak is, akiknek semmi közük sincs a városhoz: nevelőtestületeknek, igazgatóknak, akik egy ilyen neveléstörténeti munka elkészítése előtt állnak – mintaként.

Készült: az *Iniciale BT. nyomdájában, Orosháza, 1994. 140. p.*

DR DOMONKOS JÁNOS
Fővárosi Iskolaszaktanatórium
Budapest

Művelődéstörténet két könyvben

DR. P. BOROS FORTUNÁT: CSÍKSOMLYÓ, A KEGYHELY

A ferencesek 1400-ban már klostromot működtettek Csíksomlyón. Gyakran fenyegették elpusztítással a rendházat az ismétlődő tatár, török támadások, vallásháborúk. A ferencesek sokszor kényszerültek menekülni. Mindig visszatértek. Újjáépítették a felégetett épületeket. Folytatták kitarító, szívós munkájukat, melynek eredményeként Csíksomlyó a századok során a székelység vallási és kulturális központjává vált. Ezt a fejlődést mutatja be a könyv, a búcsújáró kegytemplom, a klostrom, mellettük az iskolák, a nyomda kialakulását s működésük történetét. A kötet a szerző kiadásának (Kolozsvár, 1943) átdolgozott változata.

A könyv alkotója: DR. P. BOROS FORTUNÁT O.F.M. történész, rendtartományfőnök, lapszerkesztő és nyomdaigazgató 1895-ben született Zetelakán. 1918-ban szentelték pappá Gyulafehérváron, majd 1922-ben doktorált a szegedi egyetemen. Egymás után láttak napvilágot elsősorban Erdély egyháztörténetére vonatkozó írásművei. A kommunista diktatúra sajtója élesen támadta könyvei miatt. 1951-ben kényszermunkára vitték a Duna-csatornához. A szenvedéseket megadással viselte. 1952-ben halt meg Capul Midián. Munkássága máig nincs kellően méltatva és feldolgozva. Könyvének is tulajdonítható, hogy Csíksomlyó napjainkban általános, országos jellegű érdeklődés középpontjában áll. Nem csupán a Székelyföld minden zugában, a Csíki havasok és a Hargita tájain, Erdélyben tündöklik Csíksomlyó fénye, hanem mindinkább Európa-szerte is.

Hányszor és hányszor gyűltek össze Csíksomlyón az évszázadok során s jelenkorban is Isten Szent Anyja előtt megmutatni hódolatukat; az ő pártfogásába ajánlani a maguk és gyermekeik jövőjét. Van, akikben Erdély nagy püspökének, Márton Áronnak az 1946. évi pünkösdi beszéde is felidéződik a csíksomlyói Szűzanyánál: „Itt imádkoztak apáink, amikor visszaverték az ősi katolikus hit ellen fegyverrel felvonuló fejedelmet. Itt kérték az égi segítséget, amikor ör-helyeiket, asszonyaik és leányaik becsületét, a maguk és fiaik szabadságát kellett megvédelmeznük a keletről hajdan gyakran fenyegető ellenség ellen. Ide záródokoltak a kitarás kegyelméért, valahányszor elemi csapások sújtották, avagy az emberi önkény megalázásai és igazságtalanságai alatt lélekben kifáradtak. És idejöttek árvaságukban is, hogy Istent engesztelve és Mária támogatását kérve fogjanak hozzá feldúlt életük újjáépítéséhez. A több évtizedes kisebbségi létünk alatt megtapasztaltuk a politikai és gazdasági elnyomás nyílt vagy rejtett rendszereit és különböző fokozatait. Folyamatos és egyre súlyosabb küzdelemre kényszerültünk kulturális és nyelvi értékeink megvédéséért.” Nem véletlenül idéződik fel Márton Áron püspöki szózata, mert az évtizedek múltával mára is aktuális maradt. Elragadó a székely nép ragaszkodása Csíksomlyóhoz, a kegytemplomhoz, a ferencesek évszázados munkásságához. Csíksomlyót pedig a katolikus élet, a művelődés, történelmi fejlődés, a nemzeti fellendülés és megerősödés középpontjává a Mária-szobornak legendás híre, csodákkal jeleskedő múltja tette. Történelmi feljegyzésekben sok olyan esemény megörökítése szerepel, melyek alkalmasakká váltak arra, hogy az emberek bizalma ki-fejlődjön és megerősödjön a segítő Szűz Mária iránt. A Mária-szobor a nép szemében csodának azok az események tüntetik fel, amelyek évszázadokon keresztül körülötte lezajlottak és megisméltődtek. Csodálatosnak tűnt mindig is a kegysszobor fennmaradása. Az eretnkséggel szemben védte a nép vallásos hite, ragaszkodása. De jöttek a pogány, a gyűjtogató hadak. Felégették a környéket. Üszköt dobtak a templomra, a klostromra. A Szűzanya szobra viszont mindig sértetlenül került ki a lángokból. Sőt a köréje menekülőknek is emberfeletti bátorságot és elszántságot kölcsönzött. De hosszan lehetne sorolni a szoborral kapcsolatos csodás eseményeket, melyek megtörténte előtt az emberi elme szinte megáll. Betegségekről van szó, melyeket az orvosok hiába próbáltak gyógyítani, jövendölésekről, melyeknek tíkaiba csak a mindenható Isten hatolhatott be.

A templomnak dísze, értéke, kincse és a székelyföldi katolikus életnek középpontja tehát a főoltáron őrzött Madonna-szobor. A templomot ez tette híressé, a hitélet felvirágzását a szobor körül terjedő áhítat is kiválotta. Az Istenanyában való bizalom teremtette e lelkekben a harcra serkentő hitet. A hit talaján nőtt nagyra az a kultúra, melyet Csíksomlyónak köszönhetünk. E kettőnek: a hitnek és kultúrának tulajdonítható évszázadokon keresztül az a törhetetlen magyarságtudat, amely szembeszállt törökkel, tatárral, osztrákkal, és megmaradt egészen magyarnak.

Ismerjük meg a szobrot. A hársfából faragott emberfeletti magasságú (2,27 m magas) szobor a boldogságos Szűzet ábrázolja. Karján a kis Jézussal. Lába alatt a föld. Azon a hold sarlója, amelynek középső része emberfőt ábrázol. Máriát hosszú, testhezálló ruha takarja, melyet derékon öv szorít a testhez, amely fölé bő redőkbe szedett palást borul. Jobbjában királypalcát, baljában a mezítelen kis Jézust tartja. Arca mosolygós. Kibontott hajfürtjei a vállára omlanak,

s azokat befödik. A fején nehéz korona látható. Ugyancsak korona van a kis Jézus fején is, aki jobb kezét áldólag emeli fel, s baljában rózsát fog. A szobor festve van.

A templom belvilágában bazilikára emlékeztető arányokat vehetünk észre. Érdekessége, építészeti merészsége, hogy az építész ekkora arányokat engedett a minden segítő támpillér nélkül felépített boltozatra. Kiemelkedik a Mária-szobor körül látható két, embermagasságot meghaladó (260 cm) Szent István- és Szent László-szobor. A barokk templomban készített reneszánsz stílusú oltárok elkészítésében megvan az összhang. Az oltárok közül a Szent Anna oltár 1839-ben, a keresztelő Szent János oltár 1840-ben, míg a főoltár csak legkésőbbben 1876-ra készült el, és ez év augusztus 20-án szentelte fel a templomot Fogarassy Mihály erdélyi püspök.

A tornyok a templom díszei. Messze fehérленek, a hegyek közül előtűnve. Megnyugtató a szemnek és léleknek egyaránt. A tornyok nemcsak arra valók, hogy a templomot kiemeljék, hanem hogy lakásai legyenek a harangoknak, amelyek a híveket imára szólítják. Mikor a templom mellé két tornyot emeltek, akkor nemcsak feltűnőbbé akarták tenni a templomot, hanem arra is számítottak, hogy az érkező búcsúsokat minél ünnepélyesebb harangzúgással fogadhas-sák, és a körmenetek külsőségeit emelhessék. Az első csíksomlyói harang a Szűz Mária tiszteletére készült ezzel a felírással: „Csudákkal ékes somlyói Mária, Védj és segítsd székely népedet.”

Amikor a búcsúsok Csíksomlyóra nagy fáradtan megérkeznek, első útjuk nem a kegytemp-lomba vezet, hogy köszöntsék szívük áldozatos szeretetével a Szűzanyát, hanem a kegytemplom bejárata előtt meghajtva zászlaikat, a Szent János-kápolnához sietnek. Itt történik a búcsúsok fogadása, tájékoztatása, majd Mária-éneket énekelve vonulnak a kegyeszobor elé.

Csíksomlyói búcsú! Csodálatos! A nagy zarándoklat időpontja május 21., pünkösdi szombat. Már az előtte levő napokon elindulnak. Az élen zászlóvivők haladnak. A zászlón a falu neve. Őket a csengőrázó fiúk követik. A tömeg 6–8-as sorokban énekelve halad. Szemet gyönyörködtető látvány a népviseletbe öltözött menet hosszú sora. A táj lenyűgöző. Körben hatalmas hegyek. Zöldellő fák, karcsú fenyők. Alant a Csíki-medence. Amerre a szem ellát, mindenfelől özőnlenek az emberek: a dombon lévő Szálvator-kápolna elé, ahol a magyar nyelvű szertartás lesz.

A Csíki-medence magyarsága e pünkösdi búcsúról nem mondott le Trianon után, és nem mondott le a 45 utáni években sem. Ma már szabad a búcsú. Az állam nem állít akadályt, nem szab feltételeket... Minden eddiginél több zarándokot vártak Csíksomlyóra 1994-ben, a jubileumi 550. esztendőben. Örvendetes jelenség, hogy a nagy ünnepre az utóbbi években elmennek a katolikusok mellett szép számban protestánsok is. A legnépesebb (1700 fős) keresztalja a gyergyószentmiklósi volt, benne a testvérváros és testvérplébánia Kiskunmajsa (Magyarország), és a szerbiai Bácsstopolya küldötteivel.

A PALLAS-AKADÉMIA kiadók gondozásában 1994-ben megjelent, fotókkal is illusztrált hézagpótló kötet méltán kerülhet az Erdély története iránt érdeklődők alapkönyvei közé.

JUHÁSZ LÁSZLÓ: BÉCS MAGYAR EMLÉKEI

Mi magyarok külföldön is hazánkra és nemzetünkre vonatkozó eseményeket, tárgyakat vagy személyeket keresünk különös előszeretettel. Megtalálva kegyelettel foglalkozunk velük. Őseink pedig gondoskodtak arról, hogy nemzeti öntudatunkat serkentő dolgokkal gyakran találkozhassunk külhonban is.

Juhász László nagyszerű könyve elsősorban a kulturális célú magyar turizmus igényeit elégíti ki, de minden, az útleírásokat kedvelő olvasóinak is élvezetes kikapcsolódást ígér. Ajánlható annak is, aki Bécs művelődéstörténeti emlékeire kíváncsi, és aki a szellemes-tartalmas leírásokat szereti. A kötet egyszerű, áttekinthető, gyakorlatias szerkesztési elvével szeretne segítséget nyújtani a szerző. A magyarok számára pedig Bécs „legokosabb” útikönyveként tartható számon.

A kalandozó magyarok már sok évszázaddal ezelőtt felfedezték kései utódaik részére, akik mint vándorművészek, mesteremberek, diákok vagy tudós polihisztorok éltek Bécs várá-

nak falai közt. A 18. század végén még a magyar volt Bécs legnépesebb idegen nemzetisége, a kiegyezés korában pedig hetvenezer hazánkfi lakott a császárvárosban. Voltak híres magyarok, akik itt születtek, és vannak, kik bécsi földben nyugszanak.

A kötet egyes fő részei, fejezetei színesen, olvasmányosan, ugyanakkor megbízható adatokkal, gyakorlati információkkal segítik az utazókat. Leírásai vonzóak, plasztikusak, ennek köszönhetően annak is érdemes lapozgatni a kötetben, aki ezt nem kifejezetten turisztikai célból teszi, hanem mert Bécs magyar emlékei érdeklik.

A BÉCSI MAGYAR MŰEMLÉKEK bemutatásánál a múzeumi részben főként oly kiállítási tárgyak szerepelnek, melyek magyar történelmi személység megrendelésére készültek, ő használta, illetve az ő gyűjteményéből származnak. Bemutatásra kerülnek még a magyar művészek alkotásai, s az olyan múzeumi tárgyak, melyek magyar történelmi személyiséget ábrázolnak, magyar vonatkozású történelmi eseménynél használták, vagy Magyarországon kerültek felszínre.

A Nemzeti Könyvtár magyar anyaga ismertetésénél csak a legértékesebb könyvek, a Corvinák felsorolására volt lehetőség. Az épületeket tárgyaló rész négy fejezetre oszlik: bemutatva az udvari és középületek, a főúri paloták és polgárházak magyar vonatkozásait.

A külföldi vendégek ezrei ismerkednek meg naponta a bécsi múzeumokban lévő műkinccseinkkel (pl. a Művészettörténeti Múzeumban a Nagyszentmiklósi aranykincs lelettel, amely 1799-ben került elő a földből a Maros és a Tisza torkolatánál, ahol valamikor Ajtony vezér vára állhatott), ami annál is fontosabb, mert nemcsak a jelennek, a magyar múltnak is szüksége van külföldi követekre, hogy megértsenek és értékeljenek bennünket.

Az egyházi emlékeket önálló fejezetben tárgyalja a könyv. A Szent István székesegyház tetejét évszázadokon keresztül piros, fehér, zöld, valamint kék cserepek fedték. A tetőzet színeit már a dóm első történetírója Mátyás király öt éves bécsi uralmával hozta összefüggésbe. A székesegyház több magyar vonatkozása közül megemlítendő a szárnyas oltáron (1447) Szent István, Szent László, Szent Imre és Árpád-házi Szent Erzsébet festett alakja látható. A Bécsi-erdő aljában, a XIV. kerület peremén áll Mariabrunn, Mária kútja, mely évszázadokon keresztül híres búcsújáróhely volt. A legenda szerint, Szent István özvegye, Gizella királyné, 1042-ben – Magyarországról útban Passau felé – megpihent a Bécsi-erdőben. Kísérői a közelben egy erdei kútra akadtak, melynek mélyén egy Madonna-szobor feküdt. Gizella kihúzatta a szobrot a kútból, és Mária tiszteletére egy kápolnát építtetett az erdőben. A 18. században e helyen épült a ma is álló barokk templom: benne e történetet megörökítő barokk festményekkel.

A bécsi magyarok nyomatok kutatva, az említésre méltó ősök sokaságából a szerzőnek ki kellett választani a legfontosabb neveket. A kimerítő, lexikon alaposágú leírásokból megismerhetők, akik hosszabb-rövidebb ideig Bécsben éltek, és – a szigorú rostálás ellenére is – több mint száz személy szerepel a fejezetben. A magyar urak különösen gyakran fordultak meg Bécsben. Hunyadi Mátyás király, az alsó-ausztriai várak elfoglalása után, 1485-ben Bécsset ostromolta, majd 8000 főnyi serege élén vonult be a német-római császárok székesfővárosába. Fegyveres csapatait az élelmiszerral megrakott szekerek hosszú sora követte, amit az ostrom alatt kiéhezett lakosság kitörő örömmel fogadott. Az egyetem tanári kara testületileg megjelent a városkapunál, hogy kifejezze hódolatát a humanista uralkodónak. Ötévi bécsi uralkodás után, 1490. április 6-án, Bécsben az osztrák főhercegek palotájában halt meg Hunyadi Mátyás, és a Szent István-székesegyházban állították fel ravatalát.

Új fejezetet jelentett a bécsi magyar életben Mária Terézia uralkodása. Ekkor azonban már nem a főurak, hanem a felvilágosodás-írói alakítják ki a császárváros magyar szellemi központját.

„Akarom, hogy testem körül fiatal magyar sereg őrködjék!” – mondotta Mária Terézia, és pár héttel a királyi rendelet megjelenése után, 1760. IX. 28-án már felesküdtek a magyar testőrgárda első tagjai. Érthető volt egyébként a bécsi nők elragadtatása, mert a gárdisták kivétel nélkül szép szál legények voltak, egyenruhájuk pedig messze felülmúlta a helyi lakosság-nak a pompáról alkotott korábbi fogalmait.

Mária Terézia uralkodása idején Bécs vált a magyar szellemi élet központjává is. Amikor Magyarországon még csak egy magyar nyelvű hírlap jelent meg, Bécsnek már 3 magyar újsága volt. Itt láttak napvilágot a fiatal magyar írók első művei. A 18. században kevés magyar író élt, aki ne töltött volna valamennyi időt Bécsben, közöttük Faludi Ferenc, Bessenyei György, Kisfaludy Sándor, Batsányi János és Révai Miklós. Bár szépirodalmi művek nem fűződnek nevéhez, mégis itt kell megemlíteni a jezsuita Hell Miksa híres csillagászt, aki számos tudományos munkát publikált e város falai közt.

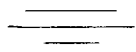
Külön fejezetek foglalják össze a magyar újságírók tevékenységét Bécsben, miként a magyar színészek fellépéseit a bécsi színpadokon, valamint a magyar alkotóművészek munkásságát a Képzőművészeti Akadémián. Leghíresebb festőink közül Barabás Miklós (1830), Székely Bertalan (1851–55), Madarász Viktor (1853–55), Munkácsy Mihály (1865), Paál László (1866–69) és Feszty Árpád (1880–81) tanult a múlt században a bécsi akadémián. De közöttük találjuk Stróbl Alajos (1867–80) és Fadrusz János (1888–91) szobrászt valamint Schulek Frigyes (1861–67) építész nevét is. Liszt Ferenc 1822 májusában, 11 évesen költözött szüleivel a Sopron megyei Doborjából Bécsbe. Eleinte csak a zenebarát bécsi polgárok estélyein lépett fel a gyermek Liszt, a híre azonban hamar eljutott az udvari körökbe is.

A forradalom követői nagy hatással voltak a bécsi népre. „Bécs várában sír a német, /nagy baja van a szegénynek./ mert a Lajta partján hetek óta /áthallik a Kossuth nóta...” Bizonyára a tehetetlen uralkodóra és környezetére gondolt a nóta írója, nem pedig a bécsi népre. Bécs lakossága 1848 március idusán ugyanolyan lelkesedéssel várta a magyar politikusokat, mint fél évvel később Kossuth honvédeit.

Bécsben kezdődött (itt született) és itt ért véget a legnagyobb magyar élete. A döblingi kertben márványtábla őrzi emlékét: „Itt élt gróf Széchenyi István, a legnagyobb magyar, 1848. IX. 7-től, 1860. IV. 9-ig.”

A könyv írója megtalálta azt a Bécset, amelyet minden magyarnak ismernie kellene, hisz Juhász László azt is megemlíti kötetében: – Az 1880-as népszámlálás szerint Bécsnek több mint 66 ezer magyar állampolgár lakosa volt. Ez a szám, miután az elővárosokat Bécshez csatolták, 115 ezerre emelkedett. Vajon hol vannak ennek a 115 ezer magyarnak az utódai? Eltűntek. Akárcsak a régi Bécs, amit ma már csak megsárgult képekről ismerünk.

SZENT ISTVÁN TÁRSULAT, az Apostoli Szentszék Könyvkiadója, Budapest, 1994.



Kiadja a Módszertani Közlemények Baráti Társasága
A kiadásért felel: dr. Siposné dr. Kedves Éva
Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. Telefon: 62/310-051
Szerkesztőség: 6725 Szeged, Hattyas sor 10.
Évente 5 alkalommal jelenik meg. Évi előfizetési díja: 200 Ft.
A címlapot tervezte: Fischer Ernő
Megjelent: 4000 példányban
CORRECT Kft. Szeged
Felelős vezető: Duba Tamás ügyvezető

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KÖNYVTÁRÁNAK EDDIG MEGJELENT KÖTETEI

1. Óraleírások és elemzések, 1967.
(Előszó: Miklósvári Sándor - Szerkesztő: Németh István)
2. A pedagógusképző az „Olvasó népért”, 1969.
(Előszó: Fischer Ernő - Szerkesztő: Németh István)
3. Hazaszeretetre való nevelés, 1970.
(Előszó: Drien Károly - Szerkesztő: Németh István)
4. Petőfi az iskolában, 1972.
(Előszó: Miklósvári Sándor - Szerkesztő: Hegedűs András, Miklósvári Sándor)
5. A korszerű matematikatanítás néhány témaköre az általános iskolában, 1974.
(Előszó: Szendrei János - Szerkesztő: Szendrei János)
6. Kunstár Jánosné: Feladatgyűjtemény az általános iskolai ideiglenes matematika tantervhez, 1977.
(Előszó: Szendrei János - Szerkesztő: Szendrei János)
7. Az osztályközösség megismerése, 1981.
(Előszó: Gácsér József - Szerkesztő: Gácsér József)
8. Az orosz nyelv tanítása az általános iskola 4. osztályában, 1982.
(Előszó: Hanga Mária - Szerkesztő: Fülöp Károly, Lengyel Zsolt)
9. Gácsér József: Demokratizmus és általános iskola, 1985.
(Előszó: Dobcsányi Ferenc - Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)
10. Mágoriné Huhn Ágnes - Puskás Albert: Számítógép az általános iskolában, 1986.
(Előszó: Szendrei János - Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)
11. R. Molnár Emma - Vass László: Stilisztikai ábécé a magyar nyelv és irodalom tanításához, 1989.
(Előszó: R. Molnár Emma - Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)



A Módszertani Közlemények Kiadóhivatala tájékoztatásul közli, hogy könyvsorozatunk 9., 10. és 11. kötete még kapható. A 9. kötet ára 40, a 10. kötet ára 60, a 11. kötet ára pedig 90 Ft. Viszont egy-egy kötet 5 példányos megrendelése esetén 25%-os, 10 példányos megrendelése esetén pedig 50%-os árkedvezményt biztosítunk mindaddig, amíg a készlet tart.

A megrendeléseket postai levelezőlapon a következő címre kérnénk: *Módszertani Közlemények Kiadóhivatala, 6725 Szeged, Hattyas sor 10.*