

854

163

TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI
KÖZLEMÉNYEK

1995. 35. ÉVFOLYAM

3

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 Iлона (Debrecen),

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

Főszerkesztő:

Dr. Dobesányi Ferenc

Helyettese: Rozgonyiné Dr. Molnár Emma

Szerkesztő:

Dr. Békési Imréné

A lap a Művelődési és Köznevelési Minisztérium támogatásával jelent meg.

TARTALOM

Dr. Dobesányi Ferenc: Időszerű gondolatok az irodalomtanár személyiségéről	91
Dr. Orbán Józsefné: Kooperatív kiscsoportos tanulásszervezés tapasztalatai egy pécsi iskolában	94
Dr. Bóra Ferenc: A vita eselektvélektani kérdései	104
Váczy Gyula: Agyagműves önképzőkör főiskolánkon, II., befejező rész	109
Király Tibor: – Dr. Marton Károly: A testnevelés helye és szerepe a tanítójelöltek képzésében	115

MŰHELY

Dr. Baloghné Zsoldos Julianna: Néhány szó a tankönyvi illusztrációról	118
Szabadyé Békési Magdolna: A gregorián énekről és tanításának jelentőségéről	119
Dr. H. Tóth István: Népköltészet és olvasástanítás	122
Csicselyné Korbely Zsuzsanna: Emlékező műsor a 2. világháború befejezése alkalmából	129

ÖRÖKSÉG

Kopasz Filoméla Gertrúd: A magyarországi leánynevelés kezdeteiről a kettős évforduló jegyében	132
---	-----

SZEMLE

Dr. Bereczki Sándor: Karikó Sándor: A társadalmi – politikai megalkuvás	134
Lévay Botond: Legyen segédkönyv!	136
Dr. Domonkos János: Kovács Károly: Helytörténeti dolgozatok Poroszló község néprajzi hagyományaiából	137

Időszerű gondolatok az irodalomtanár személyiségéről

Különösebb vizsgálódás nélkül is megállapíthatjuk, hogy korunk a természettudományok és a technika rohamos fejlődésének, diadalmas térhódításának kora. Ez az erőteljesen technizálódó, anyagiassá váló világ – amely szinte kizárólagosan az értelmi képességekre apellál –, figyelmeztet bennünket a humanizálási törekvések minden eddigénél nagyobb szerepére. Ezt még inkább belátjuk, ha a bennünket körülvevő valóság majdnem mindennapos agresszivitásaira, amorális tetteire és cselekedeteire gondolunk.

Nem lehet vitás, hogy humanizálási törekvéseink sorában a legelőkelőbb helyen maga az irodalom áll, amely jellegénél, természeténél fogva különösképpen hivatott arra, hogy *a humánum és az esztétikum szolgálatával a felnövekvő nemzedék emberi egyensúlyát biztosítsa.*

Az irodalom egyben nagyszerű eszköz az olvasási kedv, az olvasási igény fölkeltésében, megteremtésében, általában a könyv megszerettetésében is, éppen élményt nyújtó, érzelmgazdagító szerepénél fogva. Napjainkban erre az olvasási készségre is égetően nagy szükség lenne, mert *csak egy igényes és értő olvasási kultúrával tudnánk ellensúlyozni a mételező, minden szabad időnkre rátelepedő gépi tömegkultúrát.*

Az irodalom, mivel „az élet tankönyve”, „az emberi szellem minden nevelésének tengerlye”, „az emberismeret szemléltető kurzusa”, kiválóan alkalmas arra is, hogy *ítéleteket gyűjtsünk, ütköztessünk, s ezek felhasználásával – a rácsodálkozás szép élménye mellett – az önálló gondolkodásra és véleményalkotásra is képessé váljunk. Ez segíthet majd később ahhoz, hogy rendet teremtünk önmagunkban, és kellő biztonsággal igazodjunk el az élet, a társadalom útvesztőiben.*

Mégis azt tapasztalhatjuk, hogy *az irodalom* említett rangjához, jelentőségéhez képest *nem azt a helyet foglalja el a ma iskolájában, melyet joggal megérdemelne.* Elég, ha az utóbbi időszak egyik legbeszédesebb tényére, az óraszám egyre csökkenő tendenciájára hivatkozunk, mely méltánytalanul periférikus helyzetbe hozta az irodalmat.

Ez a bántó, beláthatatlan következményekkel járó ellentmondás feloldható lenne, ha illetékeseink komolyan és felelősségteljesen mérlegelnék azt a közismert és sokak által régóta hangzottatott ténytet, hogy *az irodalom nem csupán tantárgy, egy a többi sorában, hanem élmény, megrendülés, katarzis forrása, nevelőeszköz, jobban, mint bármí más, mert az érzelmekre közvetlenül hat.* Sajnos, arra azonban nem sok remény van, hogy ezt belássák.

Az adott körülmények között különös hangsúllyal vetődik föl *az irodalomtanár személyiségének fontossága és jelentősége.* Rajta áll vagy bukik, hogy irodalomtanításunk megfelel-e a kor által megkövetelt elvárásoknak. Ez viszont csak akkor járhat sikerrel, ha az irodalom ténylegesen tanítványaink múlhatatlan élményévé, mindennapi életszükségletévé válik.

Vegyük számba – a teljesség igénye nélkül –, hogy *az irodalomtanár milyen sajátos és meghatározó személyiségjegyei biztosíthatják a fentebb jelzett célok megvalósulását!*

1. Először is döntően meghatározó, hogy a tanár maga is olvasó, az irodalmat értő, élvező, azt rajongásig szerető ember legyen, mert igaz, hogy olvasóvá nevelni, az irodalmat élménnyé varázsolni csak az a tanár tudja, akinek magának is az irodalom mély és ezerszer átélte élménye volt.

Ehhez a permanens feltöltődéshez azonban nagyon sok szabad időre lenne szükség. A valóság viszont az, ahogy erről – a megkérdezettek közül – egy igényes irodalomtanár vallott: „Keserves időhiánnyal küzdünk. Legkevesebb időnk arra van, ami a kenyerünk: az olvasásra.

Az osztályfőnöki munka, az iskolai rendezvények, a füzetjavítás stb. mellett, illetve után, mennyi idő juthat az információözön befogadására, a szakirodalom tanulmányozására, a folyóiratok, az ifjúsági irodalom, egyáltalán: a jelenkor irodalmának figyelemmel kísérésére? Illetékes helyen végre tudomásul kellene venni, hogy az eredményes és színvonalas munka alapkérdése: az önművelés. Ezt feltétlenül be kellene kalkulálni a pedagógus kötelező munkaidejébe!”

Mennyire igaz, hogy az irodalomtanárnak ki kell hogy terjedjen a figyelme az ifjúság irodalmára is, mert nélküle szinte elképzelhetetlen a tanulók olvasásának irányítása, magánolvasmányaik élményszerű megbeszélése, megvitatása. Sőt csak így válhat valóra annak az általánosnak mondható gyakorlatnak a felszámolása is, hogy a gyermekek olvasmányai meg az ún. tantervi anyag ne egymás mellett fusson, ne egymástól különváltan éljen.

2. Az olvasottsággal szoros összefüggésben említhetnénk meg, hogy az irodalomtanárnak tudatos műértő, korszerű műelemző készüléssel is rendelkeznie kell, hogy képes legyen a mű keltette élményből kiindulva – a tanulók aktív közreműködésével –, annak rejtettebb szépségeit, áttételesebb üzenetét is úgy föltárni, hogy egyúttal a fölfedezés örömeivel is megajándékozhassa tanítványait. Ezt a képességet ezért állandóan csiszolnunk, finomítanunk, gazdagítanunk kell: egyrészt a korszerű irodalomelméleti felvértezetttség, másrészt pedig irodalomtörténetírásunk egyre izmosodó műelemzéseinek figyelemmel kísérése és hasznosítása útján, de úgy, hogy az sohasse váljék pusztá adaptációvá, hanem mindenkor párosuljon magával az olvasmányélménnyel, a tanár egyéniségével és invenciójával.

3. Nyitottságot kell tanúsítania az irodalomtanárnak a társművészetek (a zene, a képzőművészet, a film, a színház) iránt is, mert az összetett, egybefogott hatások nagymértékben fölerősíthetők, elmélyíthetők az irodalmi mű esztétikai élményét, kiszélesíthetők esztétikai nevelőmunkánk szűk horizontját. Sőt a jövő esztétikai nevelése nem is képzelhető el csak irodalomközpontú esztétikai alapvetéssel.

4. Hasonló érdeklődéssel kell kísérnie az irodalomtanárnak szűkebb-tágabb hazájának minden jelentős kulturális eseményét, úgy is mint szemlélő, élvező, befogadó, de úgy is mint értő, irányító, aktív közreműködő vagy alkotó résztvevő. Csak ez a fajta tanári szemlélet és gyakorlat adhat meggyőző indítékot a tanulóknak már az iskolában, de onnan kikerülve is, az önművelődéshez, a szabad idő tartalmas eltöltéséhez.

5. Mivel az irodalom nyelvi műalkotás, így az irodalomtanárnak is a szó művészévé kell válnia. A permanens olvasás, a minden szépre fogékony nyitottság ezt is elősegítheti. Ez azonban nem elég. Tudatosan is ápolnia kell leghatékonyabb eszközt: kifejezőképességét, beszéd-készségét, azzal az igényességgel, hogy a nyelvhasználat Illyés Gyula-i követelményének példamutatóan eleget tehessen: „Szépen az ír és beszél, akinek sikerül még a bonyolult gondolatait is egyszerűen és világosan előadni. A művészet pedig ott kezdődik, ahol az ember az ilyen előadással még élvezetet is szerez hallgatóinak.”

6. Ez a nyelvi igényesség egyben hozzásegítheti az irodalomtanárt felolvasó, versmondó képességének tudatos fejlesztéséhez is. Erre is elengedhetetlenül nagy szükség van, mert az élő szóval megidézett és „papírsírjából föltámasztott” vers vagy próza az érzelmi színezésnek, a tartalmat hordozó zeneiségnek a többletével is megajándékoz. Már csak ezért sem mondhatunk le a művek akusztikai valóságát is érzékeltető, az értelmezést is nagymértékben megkönnyítő tanári bemutató olvasásról, jóllehet a néma olvasás túlzott favorizálása az utóbbi időben ugyancsak háttérbe szorította.

Sajnos, kiveszőfélben van az a tanártípus is, akiben az irodalom könyv nélkül, bármikor megidézhető formában él. Pedig micsoda motivációs erő rejlik az emlékezetből való idézésben! Nem is beszélve arról, hogy a könyv nélküliek megszerettetésében is ez a tanári példamutatás lehet az egyedüli meggyőző érv. Annak a könyv nélkülinek a megkedveltetésében, amelynek segítségével irodalmi nagyjaink életre szóló érzéseit és magvas gondolatait ültetjük át gyermekeink lelkébe.

7. Irodalmi nevelésünk számára sohasem lehet közömbös, hogy a tanulók és a mű közötti közvetítés milyen eredménnyel jár. Ahhoz, hogy ez sikeres és érzékelhetően hatékony legyen,

az irodalomtanárnak nagyon jól kell ismernie a befogadó gyermekek érzellem- és gondolatvilágát, az adott korra jellemző művészi megismerés, élménybefogadás sajátosságait és törvényszerűségeit. A tanár közvetítése csak ennek alapján érheti el a kívánt hatást, a megfelelő visszhangot, egyébként talajvesztetté válik minden erőfeszítése.

8. Az irodalom tanításának intenzitását döntően meghatározza az is, hogy milyen a tanár hozzáállása, szubjektív viszonyulása a tárgyhoz. Történt-e elmozdulás ebben a vonatkozásban az utóbbi években? A megkérdezettek válaszai arról tanúskodnak, hogy igen.

Elégge közismert tény volt a múltban, hogy a magyartanárok zöme szívesebben tartott a grammatizáló nyelvtanórák helyett is irodalomórát. Most viszont a megkérdezettek 45,8% a nyelvtanra, 33,4% az irodalomra adta le voksát, 20,8% pedig megkülönböztetés nélkül, egyforma ügyszeretettel tanítja mind a két tárgyat. A helyzetkép a múlthoz képest tehát lényegesen megváltozott. Ezért érdemes megidézni azokat a motívumokat is, amelyek alapján ez a döntés megszületett. Íme: „Biztonságosabbnak érzem magam a nyelvtanórán.”; „A nyelvtan kiváló eszköze a logikus gondolkodásra nevelésnek.”; „Taníthatóbb, eredményesebb.”; „Logikusabb.”; „A nyelvtudás mérhetőbb.”; „Könnyebb, objektívebb, igazságosabb az értékelés.” Stb. Nem nehéz ezekben az indokokban fölfedezni a korunkra oly jellemző rideg racionalizmust, a megfoghatóságot, a mérhetőséget, az eredménycentrikusságot karkövetelte igényét.

A helyzetkép módosulásában azonban – a kor hatásán kívül – bizonyára az a tartalmi, szemléleti és módszerbeli megújulás is közrejátszott, amely az anyanyelvi oktatásban – megelőzve az irodalmat – az utóbbi években végbement.

A beállítottság, a hozzáállás kérdését a két résztárgyon kívül a líra és az epika vonatkozásában is érdemes szemügyre vennünk. Itt a megkérdezettek közül 66,7% az epika, 12,5% a líra mellett foglalt állást, s mindössze 20,8% az, aki mind a líra, mind pedig az epika elemzésében, tanításában egyaránt biztonságosnak érzi magát. Az indokok itt is elgondolkodtatók meg sokfélék is. Csak néhányat emelnénk ki a sok közül: „Ösztönösen is jobban ráérezek az epikai művekre.”; „Konkrétább, egyértelműbb, könnyebben megközelíthető.”; „Kevesebb a belemagyarázás lehetősége.”; „Az epika elemzésében biztosabb tudást, alapot kaptunk.”; „A gyermekek számára is megfoghatóbb cselekményességével.”; „Tárgyi fogódzók révén a tanulók könnyebben magukévá teszik.”; „Jobb eredmény érhető el mint a líránál, ahol a tanulók ráhangolása nem is mindig lehetséges.”; „A tanulókat is az epika érdekli jobban, s legalább az eseményesort el tudják mesélni.”

Ezeket az indokokat jól kiegészítik az olvasással összefüggő kérdésekre adott válaszok is. Hadd idézzünk meg egyet-kettőt ezek közül is: „Az epika érthetőbb, problémafelvetőbb számomra, mint a líra.”; „Az új lírai művek távol állnak tőlem.”; „A líra fárasztóbb, s nagymértékben függ az ember hangulatától.”; „A rohanó hétköznapokon az epikai alkotások olvasása nekem nagyobb pihenést, kikapcsolódást jelent.”; „Az epikát szívesebben olvasom, a vershez hangulat kell.”; „A lírai szépségek élvezéséhez a napi munka után túl fáradtnak érzem magam.”; „Szívesen olvasok lírát is, ha több időm van, s elmélyültebben oda tudok figyelni.” Stb.

Irodalomtanárainknak ez a nagyon is egyértelmű epikai kötődése, beállítottsága is oka lehet a tanulók líra iránti közömbösségének, érzéketlenségének, s nem kizárólagosan csak az életkori sajátságokkal magyarázható, mint ahogy ezt többen is hangoztatják.

Az biztos, hogy mindenképpen veszteség lenne a lírától való elfordulás. Több szempontból is. Egyrészt mert a líra érzelmi telítettségénél, gondolati gazdagságánál fogva hatványozottabb mértékben szolgálja a gyermeki lélek érzelmi világának elmélyítését, gazdagítását, mint bármelyik műfaj. Tömény szépségénél fogva pedig különösképpen alkalmas arra, hogy tanulóink esztétikai érzékét, ízlését alakítsa, formálja. Másrészt pedig irodalmunk fő vonulatát, legmaradandóbb értékeit a líra alkotja, csúcseit meg kiemelkedő lírikusaink jelzik. Mindezen értékek nélkül mennyivel szegényebbek lennének tanítványaink! A művészi értékek mellett azonban arról sem szabad megfeledkeznünk, hogy líránk a nemzeti múlt és a nemzetismeret leghitelesebb kifeje-

zöje is. Az elmondottakból kiviláglik, hogy tanári lelkiismeretünkől vezérelve mindent meg kell tennünk, hogy a kívánt egyensúly és harmónia helyreálljon.

Végezetül azzal zárnám az irodalomtanár személyiségéről szóló gondolataimat, hogy nincs az a jól megírt tankönyv vagy korszerű tanterv, munkaeszköz, még a legmodernebb is, amely helyettesíthetné a jól felkészült, önmagát állandóan továbbképző, tárgyát szenvedélyesen szerető irodalomtanárt. A belőle kisugárzó és másokat is magával ragadó erő pótolhatatlan, mert régi igazság: gyűjtani csak az tud, aki maga is lángol.

DR. ORBÁN JÓZSEFNÉ
JPTE 2. Sz. Gyakorló Iskola
Pécs

Kooperatív kiscsoportos tanulásszervezés tapasztalatai egy pécsi iskolában

1. A HAGYOMÁNYOS TANÍTÁSRÓL

Az utóbbi idők pedagógiai és pszichológiai kutatásai és a gyerekek jelenlegi neveltségi szintje bebizonyította, hogy a nevelés nem kap kellő hangsúlyt az iskolai tanítás során. Az eddigi tanterv ismeretcentrikus volt, és így az ismeretsajátító oktatás került előtérbe. A mélységi építkezés, a nevelés háttérbe szorult. Pedig valójában mindkettő ugyanolyan fontos a teljes személyiség kialakításához, mert az ismeret, készség, képesség és a magatartás egységbe történő fejlesztésének kell megvalósulnia.

Eddig minden egységesen, központi irányítás szerint történt, s ez fegyelmezett végrehajtást igényelt a pedagógusoktól. A gyakorlatban alkalmazott munkaformák is az előírt tantervhez alkalmazkodtak.

Az utóbbi évtizedekben a frontális munkaforma vált népszerűvé, amely a leglátványosabb eredményt hozta a túlzott követelmények teljesítéséhez. Ez azonban gyakran megtévesztő volt. A nevelés legtöbb esetben egy-egy nevelési cél meghatározásában nyilvánult meg. A tanári nevelési cél a tananyaghoz kapcsolódott, és egy-egy kérdésben és válaszban realizálódott, legtöbbször csak a megállapítás szintjéig. A gyakoroltatás, a tevékenykedtetés elmaradt. Ebben a formában a tevékenység, a tartalom nem működött úgy, ahogy kellett. A tudás mélységi struktúrája nem volt meg, így az ismeretnél megrekedt, és a felfogásig nem jutott el.

A frontális osztálymunkát a tanári aktivitás jellemzi, amely szerint a tanár kérdez, válaszol, felszólít, fegyelmez, ösztönöz, értékkel stb.

„Az oktatás egy része kérdés-felelet formájában zajlik le. Azért, hogy a tanár minél több tanulót tudjon bevonni, növeli a kérdések számát. Így az idő rövideje miatt a gondolatmenet elaprózdódik. A gyerekeknek nincs ideje a bővebb, alaposabb válaszra, nincs ideje a kibontakozásra. A gyorsabban gondolkodó lényeglátó gyerekek vannak előnyben. Látszólag a gyerekek azonos ütemben haladnak, de ez valójában nem így van, mert a tanulási tempó tekintetében különböznek egymástól. Minden időre működik, nem szabad lemaradni. A tanár által diktált tempó szerint kell haladni minden gyerekeknek.

A külső szemlélő azt érzékelheti, hogy az órán a tanári és tanulói aktivitás kifogástalan. Ez a látszat azonban még gyakran a tanárt is megtéveszti, mert aki jelentkezik, az tud, aki hallgat, arról nem tudni, mit tud. Ez a tanítási forma tehát nem biztosítja, hogy minden tanuló egyformán részt vegyen a munkában. A tanár viszont a kérdésekre adott válaszokat képes

úgy felfogni, mint az egész osztály munkáját.” (Szabó László Tamás: A „rejtett tanterv”, Oktatáskutató Intézet, Bp. 1985.)

A frontális munkaformában igen kevés része van az egyéni, csoportos és differenciált munkának. Ha mégis előfordul, az egyéni munkát az önálló feladatmegoldások és feleletek teszik ki. A csoportos munka ülésrend szerint történik, és legtöbbször nem kiscsoportban. A differenciálást gyakran, helytelenül a képességek szerinti elkülönítés jellemzi, mely legtöbb esetben a gyengébb képességű tanulók további lemaradását eredményezi. A tanítási-tanulási folyamatban a gyerekek munkája, érintkezési formái, tanulási módszerei másodlagosak, a pedagógus van a központban. A tanulási folyamat az ellenőrzésre épül (kérdés-felelet, dolgozat). Előnye az, hogy az egyéni versengés hatékonyabb, mely fokozza az ismeretelsajátítást. Viszont nem épít a gyerekek önálló aktivitására, kutatótevékenységére, és ezáltal gyakran inaktívációt szül. A szociális szükségletek közül nem veszi figyelembe a társas érintkezés és a csoporthoz tartozás igényét.

2. A KISCOPORTOS TANULÁSSZERVEZÉS ELMÉLETÉRŐL

A szakirodalom szerint a kiscsoportos tanulásszervezési modell az önálló munkavégzésre, aktivitásra, kutatótevékenységre, problémamegoldásra, együttműködésre, egymást kiegészítő feladatvégeztetésre, bizalomra, versenyztetésre épül. A kiscsoportos tanulásszervezés nem új keletű, hatékonyságát ma már elméletileg is bebizonyították.

„Didaktikai és pedagógiai szempontból tanácsosabb a heterogén csoportok összetétele, mert a jó tanulók dinamizmusa magával ragadja a lassú és kényelmes gyerekeket is. Pszichológiai szempontból a szabad választáson alapuló csoportalakítás egészséges. A kiscsoporton belül növekszik a gyerekek tanulási kedve, teljesítménye, miközben magatartásuk is kiegyensúlyozottabbá, fegyelmeltebbé válik. A társas helyzet pozitív folyamatokat indít el az empátia, tolerancia, kölcsönös segítségnyújtás, az egymásért érzett felelősség kialakulásában.” (Benda József: Kiscsoportos tanulásszervezési modellkísérlet, OPI, Bp. 1986.)

„A jellemalakításhoz alapvetően szükségesek bizonyos társas helyzetek. A közös tevékenység, a kiscsoportok kialakulása és munkája, a konfliktusok, a kisebb együttesek közös megmozdulásai mind-mind kitűnő alkalmak az olyan jellemvonások megszilárdulásának, mint a segítőkészség, a kezdeményezőkézség, a becsületesség, a „fair play”, az önkontroll, az erkölcsi bátorság...” (Dr. Kozeki Béla: Moralitás, jellemfejlesztés c. k. 19.o.)

Tehát ebben a tanulásszervezésben rengeteg lehetőség rejlik a nevelés és oktatás egyenrangú kezelésére. Úgyes szervezéssel egyik a másikat erősítheti, és mindez oldott légkörben történhet, mely a gyermek személyiségfejlődéséhez nélkülözhetetlen.

Szociálpszichológiai megfigyelések igazolták, hogy a szociális fejlődés szempontjából már kisiskolás korban is fontos a kortárs jellegű csoportba való beilleszkedés (M. Montessori, Freinet C. Rogers, Mérei stb.), mivel társas kapcsolatokban folyik a gyerekek önminősítése és másokkal való összehasonlítása. Kialakul a referenciacsoport, ahová a gyermek tartozni szeretne. „Már a kisebb gyermekek is követésre alkalmas mintákat keresnek. A saját korosztály az, amelyben a gyermek természetes lehet, és legjobban megvalósíthatja önmagát. Nagyon fontos számára a társai véleménye, beveszik-e maguk közé, és hogy hogyan értékeli. Fontos számukra a társas kötődés, a személyes kapcsolatok. A sikertelenség, a kirekesztettség fejlődést gátló tényezők.” (Dr. Vastagh Zoltán: Mikrocsoportok az iskolai osztályokban, Akadémiai Kiadó, Bp. 1980.) „A kortárs csoport normaszabó, szabályalkotó a gyerek számára. Amit a többiek tesznek, az a gyermeki személyiség számára mérvadó.” (Dr. Buda Béla: A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája.)

A pozitív kutatási eredmények ellenére a csoportmunka elterjedése mégis nehézkes, mert a pedagógusok többsége fél a csoportmunkával együttjáró nyüzsgéstől, fél attól, hogy nehezebben tudja osztályát kézben tartani, vagy csupán kényelmi szempontok dominálnak. Pedig „...a mai pedagógiában szinte szemléletváltást igényelne, hogy a csoportszféra ennyire előtérbe kerüljön. Inkább csak a jövő távlata ez még, ám a csoportfejlesztéseket ismerő és azokat valamelyest ke-

zeli pedagógus már ma is nagy előnyben van, nevelni is és oktatni is hatékonyabban képes.” (Dr. Buda Béla). „Az nyilvánvaló, hogy a tanár szerepének gyökeresen meg kell változnia. Az információnyújtó és utasító – követelő – korrigáló pozíció helyett a tanárnak alapvetően szervező szerepkört kell vállalnia.” (Piaget: Emlékkötet 124.o.)

Ebből a szemléletünkből kiindulva kezdtük el a kiscsoportos oktatás-nevelést a pécsi JPTE 2. Sz. Gyakorló Iskola 2.b. osztályában. Felhasználtuk Benda József: Kiscsoportos tanulásszervezési modellkísérlet (OPI Jegyzet, Bp., 1986.) c. anyagát. Célunk volt vizsgálni a kiscsoportos munka előnyeit és hátrányait, valamint a gyerekekre gyakorolt személyiségfejlesztő hatását. Továbbá azt, hogy a kiscsoportos munkaformát alkalmazva mennyiben válik hatékonyabbá oktató-nevelő tevékenységünk. Az elért eredményeket megfigyeléseinkre, rajzos, kérdőíves és szociometriai felmérésekre alapoztuk. Az eddigi megfigyelésekből és tapasztalatokból közlünk egy-két részletet.

3. KOOPERATÍV KISCSOPORTOS TANULÁSSZERVEZÉS ÉS SAJÁT MEGFIGYELÉSEINK

3.1. FŐBB JELLEMZŐK:

- Gyermekközpontú tanulásszervezés.
- Kooperativitáson alapszik, amelynek segítségével a gyerekek elsajátítják a társas érintkezés normáit.
- Autonóm munkacsoportokra épül.
- Rugalmasság és nyitottság jellemzi, de ugyanakkor megfelelő szabályrendszerrel fegyelmezett önálló tanulásra szoktatja a gyerekeket.
- A pedagógus feladata a tanulásszervezés.

„Végző célja az egyén személyiségének a fejlesztése. Ehhez azonban nélkülözhetetlen a csoport, a társ mint segédeszköz. Az egyéni választás és nyitottság, hogy átnehet az egyik csoportból a másikba, értéket jelent. A fejlődési lehetőség így módon adva van minden tanuló számára.” (Benda József: Kiscsoportos tanulásszervezés, 1987.)

3.2. A TANULÁSSZERVEZÉS VÁLTOZATAI:

- Versenyeztetés (azonos feladatokkal).
- Önálló feladatvégeztetés (a feladatok függetlenek egymástól), mely lehet csoporton belüli egyéni feladatvégeztetés és csoporton belüli együttműködéses.
- Együttműködéses (egymást kiegészítő) feladatvégeztetés. Ezt nagyobb anyagrésznél lehet alkalmazni. Itt a feldolgozást megosztva végzik a csoportok.

A tanulók életkorát figyelembe véve nálunk második osztályban a csoportmunka megszerzése kétféle formában történt:

- a) Minden csoport ugyanazt a feladatot kapta (versenyeztetés).
- b) Minden csoport más feladatot kapott (önálló feladatvégeztetés).

Ezen kívül a gyorsabban haladó gyerekek külön feladatokat oldhattak meg, mely a differenciálást segítette. Abban az esetben, ha a csoportok különféle feladatokat kapnak, a tartalmilag egybetartozó feladatokat bontottuk részfeladatokra. Ilyenkor kétféle módon oldhatták meg a feladataikat: munkamegosztással és munkamegosztás nélkül. Munkamegosztás esetén a csoport tagjai szétosztották egymás között a részfeladatokat. A másik esetben vagy közösen dolgoztak, vagy külön-külön, és a végén egyeztették az eredményt.

Mivel kicsi gyerekekről van szó, igyekeztünk betartani a fokozatosságot. Kezdetben együtt dolgoztak munkamegosztás nélkül. A második fokozat az volt, amikor külön-külön dolgoztak a részfeladatokon, és a végén egyeztették. A munkamegosztásos feladatvégzés eleinte nehezen ment, nem tudtak megegyezni, és segítenünk kellett a feladatok elosztásában.

Önismeretük még nem volt elég fejlett ahhoz, hogy a számukra legmegfelelőbb feladatot tudják választani. Az egyforma ütemben haladó gyerekek jobban tudtak közösen dolgozni. A különböző ütemben dolgozók inkább egyénien dolgoztak, és a feladat elvégzése után a gyorsab-

bak segítettek a lassú gyerekeknek. Igyekeztünk olyan feladatokat adni, amelyeknek megoldásához szükség volt a kommunikációra, és a kooperációs készségük fejlődhetett. Mivel... „A csoportoktatás akkor eredményes, ha alkotó munkakapcsolatokra épül, és megfelelő szintű kooperációt biztosít.” (Dr. Vastagh Zoltán: Mikrocsoporthoz az iskolai osztályokban.)

A kommunikáció lehetővé tette minden gyermek számára a csoporttal való együttműködést. Ezt az együttműködést az első időszakban tanulni kellett. Később már jobban tudták elosztani a feladatokat, és ezt az értékelésben külön jutalmaztuk. Így fokozatosan kialakult a csoporton belül az odafigyelés, az egymás tisztelete és megismerése.

3.3. A TANULÁSSZERVEZÉS LÉPÉSEI:

1. *Előkészítés:* Ez a tananyagtól és a feladatoktól függően különbözően történt. Legtöbb esetben a tananyaghoz kapcsolódó előzetes, tanulási kutatómunkák számonkérésével kezdődött, amely a csoportok és a csoport tagjainak beszámolója volt a gyűjtött anyagról, majd ezek rendszerezése. Egyes anyagrészeknél szükség volt a frontális kérdés-felelet formában történő előkészítésre is.

Minden témakör és téma feldolgozása előtt végeztünk tanulói kutatómunkát és gyűjtőmunkát a műveltséganyag több területéből. Így az ismeret, a téma integráltan jelent meg a tanulók tudatában. Hatása még fokozottabb volt azért, hogy tevékenykedtek (keresgéltek, olvastak, írtak, rajzoltak, kérdezősködtek stb.). Mindenről beszámolhattak, felolvashatták, megmutathatták, és kitehették a faliújságra. Mindezért pontot szerezhettek a csoportnak, és egyéni elismerésben is részesültek.

„A gyermekek szívesebben tanultak saját tevékenységükből, mint a felnőttek „oktatásából” (Thomas Gordon). A mi tanulóink is nagyon szívesen és lelkesen végezték ezt az előzetes kutatómunkát mint önálló tevékenységet. Ez a tevékenység-tevékenykedtetés a gyermek egész személyiséget fejlesztette.

Az ilyen csoportos és egyéni kutatómunkával fejlesztettük a tanulóknak az eszköztudást, a tantárgyközi képességeket. Ezáltal lesznek önállóak az egyéni tanulásra, a könyv és lexikonhasználatra. E tudás segítségével tudnak majd egyénileg ismereteket szerezni, és általa fejlődik a tartalmi tudásuk is.

2. *A feladat kitűzése:* A feladatok célszerű felhasználása és elosztása a csoportok között, csoporton belüli megbeszélés.

3. *Munkavégzés:* A munkavégzés függött az óra típusától. A tanulók a megbeszélés módján megoldották a feladatokat. A feladattípusoktól függően terveztük meg az ösztönzést, a nevelőhatás érvényesítését. Az azonos feladatok megoldásánál versenyeztek a csoportok. A különböző feladattípusoknál önálló munkavégzés folyt, vagy a csoportok között, vagy a csoporton belül. Az utóbbi alkalmas volt a felzárkóztatásra, a tehetséggondozásra. A csoporton belüli önálló feladatvégeztetéseknél a feladatokat a tanulók egyéniségéhez igazítottuk. Mindenki önállóan, de elszigeteltség nélkül dolgozott. A kommunikációs helyzet lehetővé tette a segítségadást.

4. *Felkészülés a beszámolóra:* A tanulók az eredményeket egyeztetették, és megbeszélték a beszámolás formáját.

5. *Beszámolás:* Beszámolhatott egy tanuló, vagy megosztva minden csoporttag külön-külön. Már megtanultak egymásra figyelni.

6. *Értékelés:* Két szempont alapján történt.

a) Elért eredmény.

b) Magatartás-együttműködés.

A jól dolgozó csoportok minden dolgozat után piros pontot kaptak. A beszámolásért, a szorgalmi feladatok megoldásáért is pont járt. Pontjaik számát óra végén beírták a pontozó lapjukra. Hónap végén a legjobban dolgozó csoportok dícséretben részesültek. Az értékelést tárgyanként végeztük, hogy több csoportnak legyen sikerélménye. A csoport munkáját önmaguk korábbi teljesítményéhez is hasonlítottuk. Ez hozzásegített ahhoz, hogy a lemaradó csoportokat megóvjuk a kudarcától, és a gyerekek önértékelése is fejlődjön. A csoportok értékelték önmaguk,

tagjaik és más csoportok munkáját. Melyik csoportot miért dicsérnének meg? Miért nem? Miben vagytok ügyesek, miben nem? Kinek kell javítani? Ki szorgalmas? Hogy tudnátok változtatni? Hogyan lehetne jobb a közös munka? stb.

Egy idő után eljutottunk oda, hogy bizonyos viselkedést vártak el egymástól. Az elvárás a csoport igénye határozta meg képességeiknek és egyéniségüknek megfelelően. Egymást buzdították vagy elmarasztalták, és nyíltan megfogalmazták kifogásaikat és kérdéseiket egymással szemben. A gyerekek fél év alatt megtanulták, hogy fegyelmezetten kell dolgozni, a csoportban mindenkinek kell szerepelni és segíteni egymást.

A rendszeres sokoldalú értékelés nagy mértékben fejlesztette önismeretüket, társaik megismerését, és motiválta őket az alaposabb rendszeres munkára.

3.4. CSOPORTOK ALAKULÁSA ÉS EGYÜTTMŰKÖDÉSE

Szeptember első két hetében a tanulókat felkészítettük a csoportmunkára. Különböző kapcsolatteremtő játékokat és gyakorlatokat végeztünk. Tudatosítottuk bennük a csoportmunka lényegét, jelentőségét és feltételeit. Beszélgetőkört alakítottunk, hogy gyakoroljuk a hangos, érthető beszédet, mellyel a beszámolást és értékelést készítettük elő.

A csoportok október első hetében önkéntesen szabad választás alapján alakultak. Kezdetben az egyéni szimpátia dominált. Kevés nevelői segítségre még szükség volt. A 22 tanulóból öt 4-5 fős heterogén csoport alakult. A csoportokban a központi magot a már meglévő baráti párok és az azonos érdeklődésű gyerekek csoportjai adták. Ezekhez csatlakozott a többi gyerek. Egymással szembefordított asztaloknál ültek. A probléma kezdetben abból adódott, hogy az első osztályból visszamaradt cigányszármazású kisfiút nem akarták befogadni. Megbeszéltük, hogy minden csoportnál lesz egy hónapig.

A csoportok nevet választottak, és a falra kerülő névkártyákat is maguk készítették. A csoportok összetétele a következőképpen alakult:

1. cs. (virágok) Többféle érdeklődésűek.
2. cs. (párucuk) Együtt jártak rajz szakkörre.
3. cs. (kutyák) Régebb óta baráti viszonyban vannak.
4. cs. (teknőcök) Együtt járnak focizni.
5. cs. (delfinek) Többféle érdeklődésűek.

A csoportok nyitottak voltak, ha nem tudtak együttműködni, kérhették magukat másik csoportba, de ezt meg kellett indokolniuk.

A gyerekek személyközi kapcsolatairól félév után készítettünk szociometriai felmérést. A felmérést kérdőívek segítségével, Mérei-féle módszerrel végeztük. Vizsgáltuk a tanulók helyzetét a jelenlegi csoportokban és az osztályközösségen belül.

A tájékozódás elsősorban a barátságra, a szimpátiára, a közös tanulásra irányult. A kérdéseket áttételesen fogalmaztuk meg. A feleletek arról tájékoztattak bennünket, hogy a tanulók hogyan mérik meg társaikat – függetlenül attól, hogy a választott szerepre rátermettek-e vagy sem.

A felmérésünk célja, hogy feltárjuk a tanulók egymás közötti kapcsolatait, az egyes tanulókról alkotott közvéleményt, a belső csoportosulások kohézióját, az osztály belső dinamizmusát és rejtett hierarchikus rendjét.

Kérdések:

1. Ki a legjobb barátod?
2. Kikkel barátkozol még szívesen?
(Felsorolás)
3. Kik a legnépszerűbbek az osztályban?
(1-2 tanuló)
4. Kik a legszorgalmasabbak?
5. Kik a legfegyelmezettebbek?
6. Kik a legjobb tanulók?
7. Kik a legjobb sportolók?
8. Kik a legjobb rajzolók?
9. Kikkel játszanál szívesen?
10. Kiket hívnál meg a születésnapodra?
11. Kikkel sportolnál szívesen?
12. Kikkel dolgoznál szívesen rajzórán?
13. Kikkel dolgoznál szívesen matematika-órán?

14. Kikkel dolgoznál szívesen magyarórán?
 15. Kikkel dolgoznál szívesen környezetismeret-órán?
 16. Kikkel dolgoznál szívesen technikaórán?
 17. Kik olvasnak legtöbbet az osztályban?

18. Ki tudná helyettesíteni a tanító nénit?
 19. Közös játékban kit választanál vezetőnek?
 20. Szeretsz-e csoportban dolgozni? Miért?

Arra a kérdésre, hogy szeretnek-e csoportban dolgozni, minden tanuló igennel válaszolt.

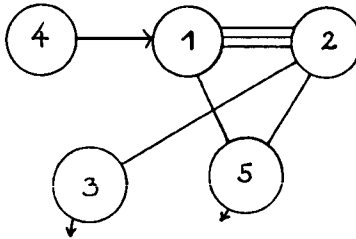
A következőképpen indokolták:

- Mert közösen dolgozunk.
- Mert tudok másnak segíteni, és én szeretek segíteni.
- Mert a barátaimmal ülhetek együtt.
- Mert érdekesebb.
- Jobb a hangulat.
- Jobb kedvű vagyok, mert társaságom van.
- Könnyebb a munka, mert segítenek.
- Nem érzem magányosnak magam.

A kérdések feltevése előtt bizalmas, oldott légkört biztosítottunk. Igen fontos volt, hogy a gyerekek őszintén, ne csak barátságra alapozva válaszoljanak.

A munkacsoportok „pillanatképe”: (Személyközi kapcsolatok)

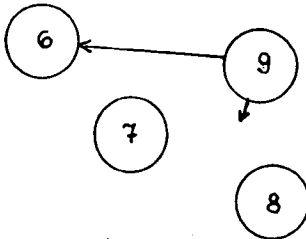
1. csoport (vegyes csoport)



1. ábra

A tanulásban legjobb eredményeket elért csoport. A húzóerőt 1., 2., 5. tanulók jelentették. A két lány (1 és 2) között szoros munkakapcsolat és fejlődő baráti kapcsolat volt. Az 5-ös számú fiú csak munkában kötődött a lányokhoz, barátja fiú volt. Az öt gyermek közül magányos nem volt. A 4-es és 3-as vonzódott a 4. csoporthoz is. Ők ebben a csoportban azért szerettek lenni, mert segítséget kaptak, és jobb tanulókkal dolgozhattak együtt.

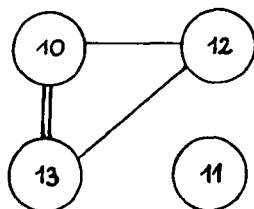
2. csoport (vegyes csoport)



2. ábra

Vegyes csoport. Innen-onnan „kiemelt” egyénekből állt. Mind a négy tanuló több csoporthoz is vonzódott. Kapcsolatukban a közös munka, a tanulmányi eredmény, a családi környezet és a szimpátia dominált. Egyéniségükből adódóan több irányban nyitottak és a közös munkában fegyelmezettek és ügyesek voltak. A (9) fiú szorult segítségre, és ezt (6)-ban találta meg, akihez a legtöbb fiú vonzódott, mivel helyes, ügyes, értelmes, segítőkész kislánynak bizonyult.

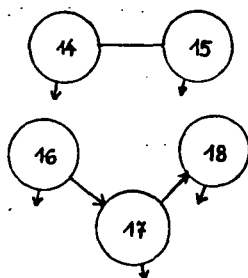
3. csoport (vegyes csoport)



3. ábra

A csoport tagjai kezdetül fogva együtt dolgoztak. A csoport magját a vegyes baráti páros, (10) és (13) adta. Később (12)-vel záródó tendenciát mutattak. A két fiú között a kapcsolat szorosabbá vált. Itt (11) még kívül van, ő gyakran beteg volt. A 4. csoporthoz vonzódtak.

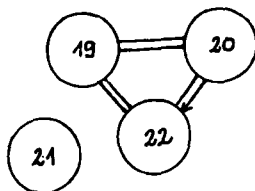
4. csoport (fiú csoport)



4. ábra

Kezdetleges csoportosulás. Közös érdeklődésük alapján (sport) kerültek össze. Szorosabb kapcsolat nem volt közöttük. A közös cél érdekében jól együtt tudtak dolgozni, bár teljesítményük változó volt. A (16) jelenléte kezdetben nagyon zavarta őket. Leginkább vonzódtak az 1. és a 3. cs. tagjaihoz.

5. csoport (leány csoport)



5. ábra

A (19), (20), (22) egymással szoros kapcsolatban volt. Zárt tendencia. Igen nagy mértékben vonzódtak a 2. csoporthoz. A (21) idegen, zárt láncon kívül volt. Ő is a 2. csoport tagjaival rokonszenvezett. Később változtatott is.

Néhány tanuló több alkalommal kérte magát más csoportba, mivel bizonytalankodott. Egy idő után azonban már jobban ismerték egymást, és pontosabban meg tudták határozni helyüket, és kiválasztani azokat a társaikat, akikkel jól érezték magukat, és jól együtt tudtak dolgozni. (Persze ez a választás sem volt végleges, mivel saját és társaik személyisége is állandóan változott.) A tanulók határozatlanságát bizonyítják a kölcsönösségi vázlatok eredményei. (1. csoportokról és osztályokról készült vázlat). Ezekből kitűnik, hogy az osztály életkorhoz viszonyítva átlagos feletti koherens csoport. A kicsoporthoz közeli erősen kötődött és elkülönült. (1-2 pár körül és a 19-20 körül). Ezek értékközpontok.

A 10-13 és a 14-15 kapcsolatok is különállóak, mint a 17-9 is. Az elkülönülés (értékkülönbözőség)

okai: tanulmányi eredmény, nemek közötti különbség, más családi környezet, személyiségvonás. A perem felé szoruló kölcsönös kapcsolat nélküliek.

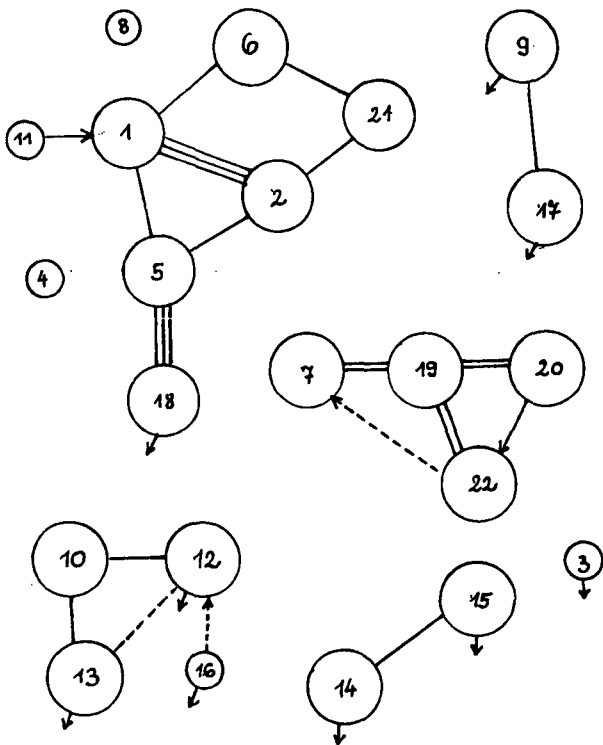
CM: 8: 3: 11
centrum kapcs: perem

Tehát még erős a szétartó tendencia. Mégis két alakzat (MIKROCSPORT) záródott fokozatosan (1-2 és 19-20 körül). Ez értékben a közös munka szempontjából annyit jelentett, hogy nagyon jól együtt tudtak dolgozni, megértették egymást. Elfogadták egymás javaslatait. Mindkét párt esetében az egyik erősebb egyéniség, a másik alkalmazkodóbb.

Érdekes volt a fiú-leány kapcsolat (5. körül). Ez még csak játék és munkakapcsolat. A párok jó társas légkörben mozogtak. Még nagyon képlékeny volt minden. Több tanuló bizonytalan. Életkorukból adódóan önismeretük és társismeretük még nem elég fejlett ahhoz, hogy határozottan dönteni tudjanak. Több gyermeknél a szimpátia nem kölcsönös, a peremre szorulás ebből is adódhatott.

Kölcsönösségi vázlat

1 x ———
2 x =====
3 x =====



6. ábra

4. FEJLŐDÉSI EREDMÉNYEK

4.1. TANULMÁNYI EREDMÉNY A 2. O.-BAN:

Az osztály tanulmányi átlaga: 4,4

1. csoport: 4,6 3. csoport: 4,3

2. csoport: 4,6 4. csoport: 4,2

5. csoport: 4,6

Magatartás: 4,6 (15 példás, 6 jó, 1 változó)

Szorgalom: 4,5 (14 példás, 7 jó, 1 változó)

A tanulmányi eredmény mindig és mindenhol domináns érték.

Erős volt a szülői és a környezeti hatás. Jelen esetben összefüggés volt a központban elhelyezkedő (csoportokat irányító) tanulók és a peremre szorított tanulmányi eredménye között.

A jobb tanulók segítették és motiválták a kényelmesebb és gyengébb képességű tanulókat. Ebből következtethető, hogy a jó légkör minimálisra csökkentheti a peremet, és el tudja mosni az éles határokat, amelyek elkülönítik egymástól a gyerekeket. A leggyengébb tanulmányi átlag 3,3 volt. (Az első osztályból visszamaradt tanuló.)

4.2. ÖSSZEHASONLÍTÁSOK

Az összehasonlítást egy kontroll osztállyal két tantárgyból, magyarból és matematikából végeztük a 2. és 3. osztályban.

Eredmények 2. osztályban:

Elemzett tantárgy	A felmérés eredménye	
	Kiscsoportos osztály	Kontroll osztály
Magyar:		
Olvasás-szövegértés	4,3	4,2
Hangos olvasás	4,6	4,4
Nyelvtani ismeretek	4,1	4,2
Helyesírás	4,1	4,0
Matematika	4,0	3,7

Eredmények a 3. osztályban:

Elemzett tantárgy	A felmérés eredménye	
	Kiscsoportos osztály	Kontroll osztály
Magyar:		
Olvasás-szövegértés	4,6	4,2
Hangos olvasás	4,7	4,5
Nyelvtani ismeretek	4,2	4,2
Helyesírás	4,5	4,0
Matematika	4,3	3,7

Az adatok elárulják, hogy a kiscsoportos munka hatására jobban fejlődött az egyéni tudásszerzéshez nélkülözhetetlen olvasás-szövegértés, az írás alkalmazásához szükséges helyesírás, valamint az önálló gondolkodás.

4.3. AZ EREDMÉNYEK ÉRTELMEZÉSE

A kiscsoportos tanulásszervezésen alapuló személyiségfejlesztő munka során kialakult tapasztalataink nagyon kedvezőek. Vizsgálataink azt igazolják, hogy a személyközi kapcsolatok fejlődésében igen nagy szerepe van az érzelmi tényezőknek. Egyáltalán nem mindegy, hogy a gyerekek egy elfogadó vagy elutasító környezetben dolgoznak.

A kiscsoportos munka pozitív irányú személyiségfejlődést eredményezett. Megváltozott egymáshoz való viszonyuk. Az önző magatartásformák megszűntek. Kellemes, bizalmas, biztonságot adó légkör alakult ki az osztályban. A gyerekek megtanultak figyelni egymásra, törődni társaik gondjaival. Szívesen segítettek egymásnak, ha szükség volt. Már egy kis felelősséget is éreztek egymás iránt. A csoportokon belül erős volt az összetartó erő, segítették és védték egymást. Sokkal megértőbbek lettek egymás iránt. Saját és egymás pozitív-negatív cselekedeteit

jobban meg tudták ítélni. Nagyon jó javaslatokat tettek a hibák kijavítására. Egymást formálták. A kritikát és a helyesebb megoldást könnyebben tudomásul vették. Önkritikájuk sokat fejlődött.

Nyíltabbak és közlékenyebbek lettek. A visszahúzó, gátlásos gyerekek feloldódtak, bátrabbá, magabiztosabbá váltak. Egészséges önbizalom alakult ki a gyerekekben. Magatartásukat az érzelmi és értelmi nyitottság jellemezte, valamint vidámság és kiegyensúlyozottság. A rendszeres értékelés megmutatta számukra, hogy hol állnak, hol kell javítani a tanulásban és magatartásban egyaránt. Önmaguk és egymás munkáját elemezték, és kijavították a hibákat. Egyre hosszabb ideig tudtak önállóan dolgozni. Teljesítőképeségük jelentősen emelkedett minden tárgyan. Feladataikat lelkesen és örömmel végezték.

Magyarórán óriási jelentősége volt az alkotó jellegű szituációs játékoknak, a szerepjátékoknak. Szinte minden mesét és olvasmányt eljátszottunk bábokkal. Nagyon sok bábfigurát ők készítettek. A jeleneteket gyakran eljátszották pozitív és negatív értelmezésben. Új szituációkat találtak ki, kidomborítva a mondanivalót és a nevelési lehetőséget.

Farsangra teljesen önállóan felkészülve játszották el az „Óz a csodák csodáját”. A szerepeket ők osztották szét egymás között. Gyakran improvizáltak. Alkotó fantáziájuk nagy mértékben fejlődött a rajz- és technikaórán. Különböző játékokat és nagy méretű dekoratív képeket készítettek közösen. A feladatot megosztották, és teljes egyetértésben dolgoztak, megbecsülve mindenki munkáját. Végső céljuk a munka minősége volt, és nem az, hogy ki és mit dolgozik. Közös munkájukat némely felnőt is megirigyelhette volna.

A gyerekek előadókészsége, kreativitása és manipulációs készsége kitűnt a szavalóversenyen és a rajzversenyen is. (Mindegyikről elhozták az első díjakat.) Ennek fejlesztésében óriási jelentősége volt az alkotó jellegű szituációs játékoknak, szerepjátékoknak, a csoportmunkában készült alkotásoknak és munkadaraboknak, mert egymástól is sokat tanultak.

4.4. SZÜLŐI VÉLEMÉNYEK

„A módszerrel határozottan jó a véleményem. A feladatok megoldásában nagyobb önállóságra serkentette Júliát. (Othon szinte egyáltalán nem szorult a segítségünkre.) A kiscsoportos tanulás egyébként is - véleményem szerint - valóságosabb helyzetekbe hozza a gyerekeket, a szorongósabb gyerekeknek pedig nagy hasznára válhat. Igaz, hogy a módszer alkalmazása a tanár részéről nagyobb odafigyelést és sok-sok türelmet kíván, annak ellenére meggyőződésem, hogy sokkal jobban járul hozzá a gyerek személyiségének fejlesztéséhez, mint a sajnos ma is gyakran tapasztalható „porosz” típusú módszerekhez való ragaszkodás”.

„Úgy érzem, hogy Eszter önállóbb lett (ahogyan ő fogalmaz: „el tudom rendezni a dolgaimat”); többet tud arról, hogy mit ér ön maga és mások előtt; tapasztalatokat szerzett arra vonatkozóan, hogy miben tud segíteni másoknak, és hogyan fogadják a segítségét; tapasztalatai vannak arról is, hogy a többiekől milyen segítséget várhat; megtanult elfogadni másokat és önmagát elfogadtatni; belekóstolt a közösen végzett, együttes munka örömeibe; többet tud arról, hogy tekintettel kell lenni másokra; többet tud arról is, hogyan érvényesítheti az elképzeléseit. A kiscsoportokban megvalósított együttműködés a barátság tartalmára, a bizalom, az elfogadás és a szeretet különböző formáinak megtapasztalására több lehetőséget adott Eszter számára: Talán az is igaz, hogy jobban bízik önmagában.”

„Amióta gyermekem a kiscsoportos oktatásban vesz részt, szívesebben jár iskolába, társaival kapcsolatban konfliktusszituációja nem volt, könnyen beilleszkedett. Ez az oktatási módszer fokozta teljesítményét, sok esetben önként végez nem kötelező, szorgalmi feladatokat vagy gyűjtő tevékenységet. Padtársait önállóan választja meg, magatartásának és szorgalmának közös értékelése ugyancsak pozitív irányba motiválta. Röviden: elégedettek vagyunk mindannyian, gyermekem is ezzel az oktatási formával. Remélem, az elkövetkező esztendőben a hagyományos tanítási módszerbe ugyanilyen könnyen beilleszkedik fiunk.”

„Észrevételeim szerint a csoportmunka kedvező hatással volt Kornélia személyiségének fejlődésében. Bátrabban mer kezdeményezni, megoldani feladatokat. Ami iránt érdeklődnek társai, ő is felfigyel rá. Kisére lassú tempója gyorsabbá vált. Úgy gondolom, van jövője a módszernek. (Nagyon lassú, félénk kislány volt).”

ÖSSZEFOGLALÁS

A jelenlegi oktatási rendszer lehetővé teszi, hogy az alapoktatásban is alternatív oktatási és nevelési programok valósuljanak meg. Az ország előrehaladása és a teljesítmények növelése szempontjából nagyon fontos a munkacsoport tagjainak hatékony együttműködése. Vagyis fontos az, hogy megtanítsuk a gyerekeket az emberi kapcsolatteremtés technikáira, a kooperációra, a konfliktusok kezelésére és a társas viselkedési kultúrára, melynek nagy jelentősége van a felnőtt korban.

Ez társak nélkül elképzelhetetlen, mivel a gyermek társas viszonyok között szocializálódhat. Bizonyított tény, hogy ennek leghatékonyabb eszköze a kiscsoportos oktatási forma. Az elvégzett mérések és megfigyelések alapján az alábbi megállapításokat tehetjük:

- A kiscsoportos munkaforma eredményeként a gyerekek kapcsolatteremtő képessége, kooperációs készsége, előadókészsége, társas viselkedési kultúrája jobban fejlődött.
- Gyorsabban elsajátították a magatartási normákat és szabályokat, könnyebben kezelték a konfliktusokat.
- A tanulásban aktívabbak és önállóbbak lettek. Személyiségük sokoldalúbban fejlődött.
- Egyik legnagyobb pozitívuma, hogy a gyerekek szeretik. Szívesen dolgoznak együtt társaikkal, és jól érzik magukat a csoportmunka keretén belül.

Ebben a tanulási folyamatban másfajta értékrendszer kialakítása a cél, mint a hagyományos oktatásban, és más a felnőtt-gyerek és a gyerek-gyerek viszony.

Ezt a munkaformát minden humánusan gondolkodó pedagógus alkalmazhatja, akinek célja a gyermekcentrikusabb oktatás.

DR. BÓRA FERENC

Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola

Kaposvár

A vita cselekvéslélektani kérdései

Pszichológiai szempontból a vita cselekvésnek tekinthető. A cselekvő folyamat egyes szakaszai a cselekvés lélektanára épülnek. (Várkonyi Dezső: A cselekvés lélektana, OPKM, 1993., 12-58. p.). A cselekvés az egyén önértéktérítését szolgálja, mert minden ember folyamatosan lelki feszültségeket, nyugtalanságokat, kielégületlenségeket él át, melyeket igyekszik megszüntetni. A cselekvés célja a kellemetlen lelki helyzet megváltoztatása, az előnyös állapot fenntartása. A vita feltárja a pszichés feszültségeket, lehetővé teszi az alkalmazkodást, s megteremt a hazamosabb lelki egyensúlyt. A vitákban érvényre jut a folyamatjelleg: az indíték, az elővételezés, a gátlás és szabályozás, a cselekvés megvalósulása és a befejezése.

A VITA INDÍTÉKAI

„Képességeink telítve vannak feszítő energiával, csupán alkalom szükséges a működésükhöz.”

(Várkonyi Dezső)

Szándék, akarás, előnyös helyzetbe kerülés jut kifejezésre az elővételezési vitaszakaszban. Megjelennek a motívumok, melyek felkeltik, fenntartják, irányítják a vitát. Ezek az indítékok értékeket tartalmaznak, s egyének és közösségek törekvéseit foglalják magukban. A vita keretében a vitázó feleket az az elképzelés vezeti, hogy választ kapjanak a szembenálló álláspontok helyességéről és hibáiról. Egyes személyek előnyök szerzésére törekuszenek, mások azért vitatkoznak, hogy eltávolítsák a köztük és társaik között kialakult konfliktusokat. Társulások, meg-

egyezésre törekvések valósulnak meg a vitákban. Konszenzus csak akkor jöhet létre, ha a vitázó felek mindegyike rendelkezik az alapvető indítékokkal: egymás érdekeivel, a kölcsönös engedmények szándékával, mások szempontjainak figyelembevételével. A vitát befolyásoló motívumok között az érzelmek jelentős helyet foglalnak el. A vitában az érzelmek gyakran jelzéseket adnak és irányt mutatnak. Ha a vita első szakaszában az eszmecsere megindítása akadályokba, ellen-érzésekbe ütközik, olyan kellemetlen érzelmek keletkeznek, amelyek megakadályozzák a vita lefolytatását (az ellenfelek gőgje, antipátia, intolerancia, udvariatlanság, rosszakarat, durvaság).

Az önértéktérzésből következnek az értékmegőrző vagy az értékváltoztató törekvések. A vitákban az egyes személyek igyekeznek felhasználni szellemi és erkölcsi értékeiket, melyek az elismerésben, a megbecsülésben, a lényeges szükségletek és érdekek érvényesítésében eléggülnek ki. A vitákban túltengő, túlzott cselekvés következménye: a kitűnni vágyás, az önérvényesítés, a hiúság, a büszkeség. A vitafelek az eszmecserekből kétségbe vonják egymás igazságát, „fenyegetik” önértékük megítélését: támogatják, megszegyenítik egymást, fölényre (hatalomra) törekszenek. Védekezésre készítetik ellenfeleik, akik hamisításokkal, élethazugságokkal szépitik önmaguk „arcképét”. Az önértéksalások a viták folyamatában azért alakulnak ki, mert az egyének vagy csoportok tagjai képtelenek az alkalmazkodásra. Mesterkedésekkel az igazság és a korszerűség bajnokainak tüntetik fel magukat, pedig nézeteikben és cselekedeteikben ragaszkodnak az elavulthoz.

Önismeret nélkül nem alakulhat ki a tárgyilagos önértékelemzés. A vita indítékai az emberi személyiség ismeretére épülnek. Arra a kérdésre kell mindenkinek választ adni, hogy „milyen vagyok?”. A vitapartnerek ellentmondásos vonásokkal rendelkeznek, ezeket magukkal viszik a vitákba. E társas viselkedésben – valakihez képest – lehet megállapítani az egyén értékeit. József Attila írja: „Hiába fűrésztöd önmagadban, / Csak másokban moshatod meg arcodat”. Az önismereti érzékenység másokkal kialakított önreflexióban valósult meg, s a vitának az így nyert motivációkra kell támaszkodnia.

Az ösztönök örökölt indítékok. A vitákban jelentős hatása van az önérvényesítés, a magamutogatás, a védekezés, a kíváncsiság, a harc, a vezetés, az alárendeltetés ösztöneinek. Az impulzusok a vitának oly sürgető késztetései, melyek a képességek használatára adnak ösztönzéseket. A vitákat – mint minden cselekvést – a vágyak mozgatják, indítékot biztosítanak a nézetek ösztönzésére, vert helyzetben reményt nyújtanak a fordulatra, a vitapartnerek eltérő kívánságait is ütköztetik.

A vitába bekapcsolódó egyének győzelemre törnek, ha ez egyenesen és közvetlenül nem sikerül, kerülő utat (meg nem engedett eszközöket) választanak. Az eredménytelen vita következményei a vitafelekre: megalkuvás, lemondás, felejtés, elfojtás, vágy elhalsztása, önmegtagadás, önkínzás, pótkielégülés, védekezések, öngazolások, magyarázkodások. A be nem vált elképzelések és vágyak után a lelki feszültség továbbra is megmarad.

Akarat (akarás) nélkül nincs eredményes vita, tehát ezt az indítékot kiemelt figyelem kíséri. Ahhoz, hogy valaki a vitában akarátát megvalósítsa, valóságos indítékokkal kell rendelkeznie, ezek a következők: értékcélok, eszmék, eszmények, standardok, tervek, érdekek, korszerűsítési szándékok stb. Egyes értékek mellett és ellen számtalan indok sorakoztatható fel, a vita tulajdonképpen a motívumok harcát foglalja magában. Az akarattal (akarással) rendelkező emberek határozott indítékaik alapján tudják, hogy milyen értékek győzelmét kívánják a vita folyamatában biztosítani, képesek a tárgyilagos döntésekre.

Kulturált vita a közéletben akkor alakul ki, ha a vitafelek megismerik a nézetek és álláspontok összeütközésének pszichés törvényeit. Nem vezethet célhoz az ösztönszerű – hadakozó – csatározó vitaforma.

A VITA MINT CSELEKVÉS

„Cselekvéseikben ítélhetők meg az emberek, önmagukban nem.”

(Várkonyi Dezső)

Eszközök kellenek minden eredményes cselekvés végrehajtásához. A vita sajátos cselekvés, melynek folyamatában szellemi küzdelmek zajlanak le, melyekben az egyének és csoport-

tok a közösségi magatartás szempontjából nélkülözhetetlen információkra tesznek szert. A vitában résztvevők az értelem segítségével kiválogatják a vita céljához vezető pszichés eszközöket. Elképzeléseket, gondolatokat tervekké fűznek össze, kidolgozzák a vitában alkalmazandó taktikát és módszereket. Mindig a legalkalmasabb eszközöket válogatják ki az eredményes szerepléshez. A kellő kulturáltságú egyének és csoportok változatos eszközöket használnak a vitákban, s tervszerű eljárásokkal érik el céljaikat. A viták (cselekvések) során használt pszichés eszközök: az alanyiség az egyértelműséget szolgálja, mindig tudható, kiről és miről szól a vita; a tárgyilagosság a tények csoportosítását teszi lehetővé az érvelésben, s az elfogulatlan véleményalkotást szorgalmazza; igazságosság a tények valóságos összefüggéseinek feltárására biztatja a vitafeleket, melyek alapján az állásfoglalásuk is objektívvá válik; hazugságot – mint a valótlanosság eszközt – gyakran alkalmazzák a vitában, ha azonban a tudatos félrevezetés kiderül, a vitafél elveszti hitelességét (ferdítés, torzítás, koholmány, képmutatás); a becsületesség olyan erkölcsös magatartás, mely a megbízhatóságot, a kötelességtudatot, a vitaszabályok betartását, a korrektséget, a helytállást, a feddhetetlenséget szavatolja a vitákban; sokan ravaszsággal akar-nak társaik eszén túljárni, s ellenfeleik számára előnyetelen helyzetet teremtenek (megtevesztés, rafinéria, agyafúrtság), a rosszindulat olyan pszichés negatív eszköz, mely ártalmas következményekkel jár, s kárt okoz az egyének és a csoportok számára stb.

Az intelligencia a cselekvés legfőbb „instrumentuma”. A vitában való részvétel az egyének értelmi működését feltételezi, az intelligens ember szilárd ismeretek birtokában új helyzetekben képes a megváltozott körülményekhez alkalmazkodni. Az eszmecserék végkimenetelében az eszesség, az értelmesség, a fejlett értelmi képesség döntő jelentőségel bír. Gyakorlatias gondolkodású egyének a vitákban megtalálják (megkeresik) a célra vezető megoldásokat (pragmatizmus, praktikus megoldások, valóságra épülő cselekvés). „A cselekvés egésze olyan működő gépezethez hasonlít – írja Várkonyi Dezső –, melynek mozgását az értelem és intelligencia hol pontosá teheti, hol pedig egyenesen megtervezi.”

Inkorrekt vitatkozó felek megbízhatatlan adatokat közölnek, ezért újra és újra igazolni kényszerülnek az általuk elmondottakat. A legtöbbször logikus magyarázat helyett magyarázkozásra kényszerülnek, s az okokat ürügyekkel helyettesítik. Negatív eszközök a vitákban: az ön-áztatás, az öngazolás, a kihívás, a kifogás, az előítélet, a felelősség áthárítása, a cselszövés, a látszatra törekvés, a pózolás, a túlzás.

Az önfejlesztő szándék olyan eszköze a vitának, amely az önnevelésben, az öntökéletesítésben nyilvánul meg. E szándékkal szervezett vitákban a résztvevők viselkedésében kifejezésre jut a nyitottság, a hitelesség, az őszinteség, a jövőre irányultság, figyelő és megértő konstruktív magatartás. Pótcselekvésre készítet, ha valaki a vitákban sorozatosan alulmarad (balsiker, csalódások, vereségek, lelki válságok). A kompenzáció eszköze arra alkalmas, hogy a vitafelek a csekélyebb értékűséget látszólag értékesebbel helyettesítsék. A pótcselekvések célja a lelki feszültségek csökkentése, az alkalmazkodás megkönnyítése. A kárpótlást kereső egyén túlzottan aktív és türelmetlen, nem mindig cselekszik és vitatkozik az erkölcs és a szabályok szellemében. Túlkompenzálás következik be a következő „pszichológiai eszközök” alkalmazása esetén: bizonytalanságérzés – határozott fellépés, humorérzék hiánya – tréfálkozás, gyávaság – vakmerőség látszata, megalázott ember – erőszakos fellépés a vitában, jelentéktelenség – nagyságmánia, kudar-cok sorozata – elismerésben (kiütetésben) részesülés, rosszul végzett munka – túl sok elfoglaltságra hivatkozás, sorozatos elkésés – a sietés ellihegése, gyenge felkészültség – magamutogatás (exhibicionizmus), túlzott merev gondolkodás – a lezserség hangsúlyozása, irigység – mások túlzott bírálata, elmaradottság – vezetői beosztás vállalása, műveletlenség – más személyek lekicsinylése (azzal a szándékkal, hogy a műveltségbeli hiány rejtve maradjon) stb.

GÁTÁLÁSOK ÉS SZABÁLYOZÁSOK

„A gátálások hiánya esetében a személyiség visszaesik a szabálytalanságba.”

(Várkonyi Dezső)

Várkonyi Dezső írja: „Gátlásokról akkor beszélünk, ha valamely vágyunk vagy ösztönzésünk el sem juthat a tudatba, mert működni kezdenek ellene az akadályozó erők”. A viták

témái eleve veszélyeket, félelmeket, fenyegetéseket rejtenek magukban. Ezek előrelátása kizárja (meggátolja) az eredeti indítékokat, s a kedvezőtlen ösztönzéseket kizárja. Félelem, szorongás esetében vita közben vagy a bátorítás, vagy a vitából való teljes kikapcsolódás esetei alakulnak ki, s meggátolják az első elképzelések valóra váltását. Valamely tiltás, büntetés, előnyhöz jutás (jutalom) kilátásba helyezése, meg nem oldott problémák, kihagyások, áttolódások több indíték egyidejű keresztesződését foglalják magukban, s az indítékok összeütköznek egymással. A vitában egyik vagy másik indíték háttérbe szorul. Gátlást okoz az ügyetlen felszólalás, a félénkség kizárja a magabiztos érvelést, a túlzó önbírálat lehetetlenné teszi mások tárgyilagos kritikáját, a kiszolgáltatottság érzése átválthat kisebbségi érzésbe, az elbizonytalanodás önbizalomhiánnyal járhat. A túlzott gátlások megzavarják a viták menetét: fixálódásokból is eredhetnek gátlások, vagyis az egyén a vitákban megmerevedett viselkedésformát képvisel. A pedáns ember kicsinyessé válik, az ellentétek részleteit ismerő vitapartner pedig megelégszik a sekélyes társalgással, fecsegéssel. A túlzottan sugalmazható személyek gátolttá válnak, eredeti elképzeléseiket nem tudják megvalósítani, s a sugalmazó főlébük kerül. Ez nem azért következik be, mert a sugalmazók értékesebb indítékkal rendelkeznek, hanem mert a szuggesztibilis egyének alárendelődnek akaratauknak. A vitavezető feladata, hogy tapintatosan és hozzáértően iktassa ki az eszmecseréből a társadalomellenes kitérőket, a szeszélyes megnyilvánulásokat, az önféjűséget, a mások fegyelmezését, befektetését és a túlzásokat.

Elfojtásról akkor beszélhetünk, ha a vitában résztvevők a kínos, kellemetlen vágyat vagy készletetést „elhessegetik” tudatukból. Az elfojtott vágyak és készletések azonban nem semmisülnek meg, hanem tévedésekben, bakikban, elszólásokban, emlékezet-kiesésekben újra előjönnek. Az érzelmek elfojtódnak, a tartalmak megmaradnak. A tanulók és fiatalok vitáiban még ma is előfordul, hogy az autokrata pedagógusok elfojtják a természetes magatartást, fegyelmezéssel gátolják az őszinte megnyilatkozásokat, elvárják, hogy a tanulóifjúság lehetőleg minden vitatott kérdésekben értsen velük egyet. Ha a vitafelekben kényszerképzetek alakulnak ki, elfojtódnak a viták természetes reakciói. A sikertelen viták által a „semmit megoldani gondolat” megakadályozza az eszmecserék aktivitását. „Az élet értelmetlen” – álláspont kizárja a vitákba való bekapcsolódás értelmét és szükségességét. A demokrácia jelentőségét kérdőjelezi meg az a kényszerképzet, hogy a közvélemény kialakítására, a kisebbség-többség állásfoglalások kinyilvánítására nincs szükség, mert a demokrácia túl idő- és energiaigényes.

Gátoltlanságok a vitafolyamatokban akkor alakulnak ki, ha a helyes gátlások kiesnek, hiányoznak a vitákból. Az is előfordul, hogy a gátlások gyengék, s ezek megzavarják a vitákat. Ha hiányoznak a gátlások, más helytelen gátlások lépnek a helyükbe. Gyakori gátlásossághiány a vitában: az állhatatlanság, „rövidzárlati” megnyilvánulás, kedélytelenség, motiválatlanság.

Szabályozások nélkül a szándékok, elhatározások, tendenciák érvényesülése kevésbé biztosítható. A vitában való részvétel törvényességét és a kanalizálását teszi lehetővé a szabályozás. Minden vita alapvető szabályozását a résztvevők önuralma végzi el. Az indulatokat, az agresszióvitást az önuralom fékezi meg, s minden cselekedetet és gondolatot bíráló vizsgálat alá vesz. A kulturált vitában a vitapartnerek megkövetelik egymástól az önuralmat, mely magában foglalja az önmérsékletet és az önfegyelmet. E két tulajdonság megóvja a vitában résztvevőket a szélsőségektől, mert tudatos kontroll alá helyezi a személyiség megnyilvánulásait.

Az erkölcsi szabályok a legfontosabb etikai elveket és normákat tartalmazzák, néhány nagyon fontos etikai elvet törvénybe foglalnak, melyek betartását mindenkitől megkövetelik. A vitában is követelmény az erkölcsi magatartás. A szabályokban megfogalmazódik, mely cselekedetek erkölcsösek, helyesek, tisztességesek, melyek tilosak. A vitákban is erkölcsi alapul a kölcsönösség, mely így fogalmazható meg: „Csak olyat tégy embertársadnak, amit magad számára is elfogadsz, és ne tégy olyat, amit magadnak nem kívánsz.” A vita nagy szabadságot biztosít a cselekvések számára, e szabadság azonban nem válhat szabadossággá, mely féktelenné, ellenőrizhetetlenné, fegyelmeztelenné teszi az eszmecserét. Minden ember rendelkezik erkölcsi normarendszerrel, mely részint egyéni, részint társadalmi értékelésekből tevődik össze.

Az erkölcsi kódex magában foglalja az alapvető erkölcsi kérdéseket, az erkölcsi érzelem – a szeretet és gyűlölet – is közreműködik a magatartás és viselkedés szabályozásában. Az eredményes viták alapvető feltételei az írott és íratlan szabályok betartásán nyugszanak, a nézetek, álláspontok, vélemények, értékek ütköztetése csak demokratikus „játékszabályok” közbeiktatásával valósulhat meg.

A VITA BEFEJEZŐ SZAKASZA

„Vannak olyan egyéniségek, akik sem szembeszállni nem tudnak az élet nehézségeivel, sem kiegyezést nem tudnak velük kötni.”

(Várkonyi Dezső)

Végső eredmények a viták befejezésekor kerülnek felszínre. A viták befejezése változatos: akkor nevezhető eredményesnek a nézetek és értékek ütköztetési, ha a célok megvalósulnak. Pszichotaxisok azok a vitacselekvések, amelyek az önuralmi szabályoknak alárendeltek, s így túlzott gátoltság és gátolatlanság az egyéneket nem torzíja el. A vitázó felek az eredményes vitákban csak célravezető, erkölcsileg kifogástalan eszközöket használnak, a megoldások értelmes változásaihoz és kielégülésekhez vezetnek, s érvényre juttatják a sikert, az örömet, az értéket. A vitázó felek logikusan gondolkodnak, aktívak; az elvekben, cselekvésekben, az eszmékben, a gyakorlati megoldásokban, a lehetőségekben és helyzetekben, a személyekben, a múltban és jelenben, a módszerekben, a pragmatikus eljárásmodokban, s ezeket és az egyéb értékeket a viták hatására képesek személyiségükbe beépíteni. Az eredményes vitában megvalósul az indulatmentes szembenállás, a küzdés, a tudás, a becsületesség, az önértékelés. A fejlett személyiségű vitafeleknek élénken működik a lelkiismerete, mely jelzi a gondolat és cselekvés erkölcsi normákba ütköző ellentmondásait. Olyan feszültségeket teremt a viták során keletkező lelkiismeretfurdalás, mely igyekszik kizárni a hibákat, melléfogásokat, mulasztásokat. Olyan autonóm személyiségek tudják társaikkal kialakult szembenállásukat megoldani, akik önállóak, s képesek önmagukat irányítani: a független egyéniségek a vitákban mernek másként gondolkodni, megnyilatkozni, mint társaik, nem lehet manipulálni őket, a zaklatások sem sötétítik el kedélyüket. A szuverén ember számára a vita a normatív rend betartását – önmaga és a társak kontrollját – jelenti, s az akutális kérdések közös megoldását teszi lehetővé. Az ésszerű és gyakorlatias viták megszüntetik vagy csökkentik a lelki feszültségeket, megoldják az egyének, csoportok és közösségek problémáit.

Előnyös változással fejeződnek be az eredményes viták, s lehetővé teszik, hogy javuljon az emberek alkalmazkodóképessége. A vitákkal felszámolhatók a változásokkal szembeni elutasítások, a vitafelek megnyerhetőek a metamorfózis támogatására, s annak belátására, hogy az egyének és a közösségek érdeke a változás. Az ismeretlenről való félelmet, a kényelmet, a megszokást és a rutint kell elhagynia annak, aki a megújulást választja a társadalmi és az egyéni (pszichés) átalakulásban.

Félbeszakadt vitákban a befejezés elhalasztódik, a felvetett kérdések megoldatlanok. Vannak, akik segítség nélkül nem képesek a vitában a kompromisszumig eljutni, mert önállótlannak, önmeghatározásuk fogyatékos, s másoktól várják a döntést. Ezek az emberek hajlamosak a habozásra, a határozatlanságra és a késlekedésre, ezért rászorulnak a másoktól jövő megoldásokra. A vita befejezése lehet szenvedélyes, esetleg indulatot kiváltó, vagy túlzott kielégüléssel tiltott. Ez utóbbi megoldás unalmat vagy kínlódást tartalmaz.

Lelki konfliktusok is következményei lehetnek a vitáknak, az egyén ilyen esetekben összeütközik önmagával. Hibáztatja magát, bűntudatot érez, a vita vállalása pótcselekvésben, túlzott engedékenységekben, „jóvátételben” nyilvánulhat meg.

A viták utolsó szakaszában gyakran előfordulnak támadások, melyek a megvalósítatlan cselekvéseket (konszenzusokat) helyettesítik. Az eredménytelen vitát az egyének érzelmi módon is látványosan bevezetik. Megnyilvánulási formái: a harag, a csalódott sírás, a szitkozódás, a vá-

daskodás, a felelősségrevonás. A haragos támadás oka legtöbb esetben valamilyen sérelem és jogtalanság. A sértett egyén a vita befejezése után keresi a lehetőséget a bosszúra. Nemes Nagy Ágnes írja: „Ki nem tud bosszút állni, / de megbocsátani se, végképp – / az öröknécesként égeti / olthatatlan keserűségét.” / Minden alkalmat megragad, hogy – most már vitán kívüli helyzetekben – ócsárolja ellenfelét. Ha sikerül ellenlábásának kellemetlenséget okozni, az így kiváltott öröm hatására csökken a feszültség. A vitákban győztes egyéneket, csoportokat gyakran éri támadás, mert ellenfeleik törekvését meghiúsították. A direkt agresszióban az ellenséges magatartás és a durvaság jut kifejezésre. A támadás nem következik be, mert az egyén erkölcsi-sége, gátlásai ezt megakadályozzák. Az ádáz támadások fölé emelkedik az az egyén, aki képes a megbocsátásra, s a vita következtében elhangzó sértéseket meg nem történtté teszi. A felejtés a feszültséget kioltja. A szellemes vitapartnerek esetenként, „humorba csomagolják” álláspontjukat, s ebben a magasrendű életfelfogásba a megbocsátás is beleszövődik. A megbocsátó nevetés kimossa a haragot az emberek tudatából, emeli az önértékkészület, s visszaállítja lelki egyensúlyukat.

A viták végső kifejtésében vesztesre álló egyének védekezésre kényszerülnek, nem képesek nyílt szembenállásra és küzdelemre, csupán elhárítják a támadásokat. A védekezéssel az egyének meghamisítják saját javukra a valóságot, céljuk, hogy a látszat megmaradjon, s a lelki feszültség – melyet a vitában való alulmaradás okoz – megszűnjön. A leggyakoribb védekezési módok: a tagadás, az elhomályosítás, mások túl szigorú bírálata. Szinte álarcot és páncélzatot vesz magára, aki a vitában modoros, ármánykodó, pózoló, tettető. A hazugságok a leggyakoribb védekezések. *Csia Lajos* a „*Bibliai lélektan*” című könyvében írja: „Tudatos hazugságokkal szórják tele a világot, s gonosz kényszerrel veszik rá az embereket arra, hogy a hazugságban részt vegyenek. Aki félelemből enged, elveszti a csatát, s nem jut a győzelmek közé”. (Százszorszép Kiadó és Nyomda, Bp., 1994., 28. p.).

VÁCZI GYULA
Tanítóképző Főiskola
Jászberény

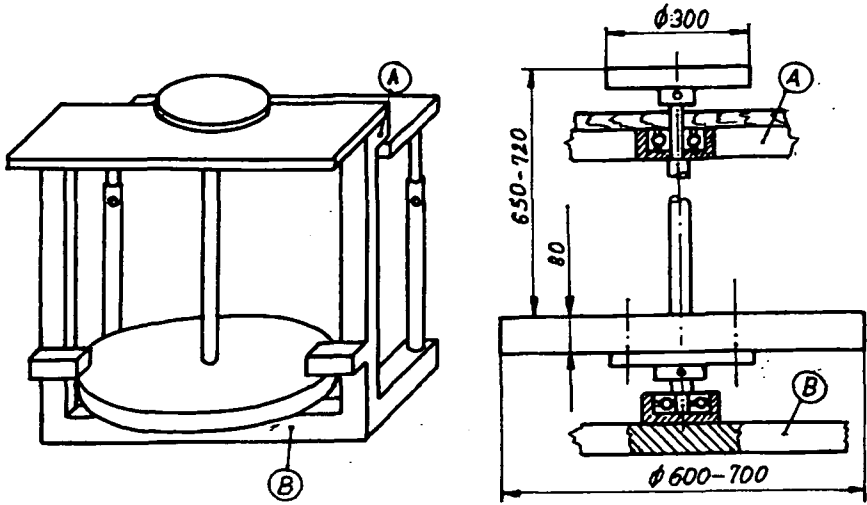
Agyagműves önképzőkör főiskolánkon

II. rész

IV. EDÉNYEK KÉSZÍTÉSE FAZEKASKORONGON

a) A munka előkészítése, eszközök

A fazekas legfontosabb eszköze a korong, melynek részei: a lendítő kerék (alsó korong), a korongtányér (felső korong), a korongokat összekötő tengely, állványzat vagy asztal, és az ülés. A korongtányér 250–300 mm átmérőjű keményfából (pl. juhar) vagy fémből (pl. vas, alumínium) készül. A lendítő kerék – amelynek súlyosnak kell lennie – 600–700 mm átmérőjű, 70–100 mm vastag keményfából vagy deszkával borított összeragasztott pozdorjalapokból, esetleg fémből készül. A korongtengely (többnyire fém) alsó vége golyóscsapágyon fut. Csapággal rögzítik a tengelyt – közvetlen a korongtányér alatt – az asztal felső részéhez is. A korong felerősíthető bármilyen asztalra, állványra, csupán az a lényeg, hogy elég stabil legyen, a korongtányér ne rezegjen, billegjen a lendítőkerék „rúgásától”. A fazekas a korong mellett ülve dolgozik. Ahhoz, hogy a kéz mozgása biztos legyen, a combjára vagy a csípőjére támasztja a könyökét. Nagyon fontos ezért a korongtányér és az ülés egymáshoz viszonyított helyzete is. Az ülés csak alig 50–80 mm-rel alacsonyabb a tányérmál, így a fazekas szinte csak támaszkodik az ülésen, s e helyzetben félig állva könnyedén rúghatja a korongot.

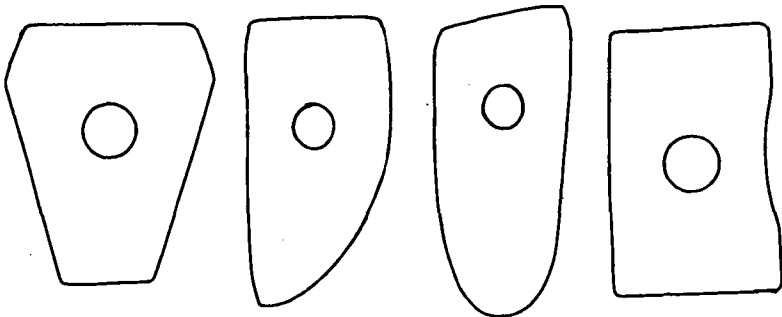


1. ábra: fazekaskorong

A korongtányér és lendítőkerék távolságát a korongozó magassága határozza meg: Általában 650-720 mm közé esik. A korong fontos eleme a lábtartó is, amely a korongozó stabil testhelyzetét hivatott biztosítani akár a korong hajtása, akár az anyag megmunkálása közben. Lényeges, hogy a lábtartó úgy legyen elhelyezve, hogy a rúgó láb ne akadhasson belé.

Manapság egyre inkább elterjedőben van a munka könnyítésére a gépkorong, amely lehet villanymotorral hajtott hagyományos korong, de készülnek csak elektromos hajtású speciális korongok is. Motoros korongoknál a dörzshajtás a célravezető, mert így oldható meg legkönnyebben a korongtányér változó forgási sebessége. Hiszen a tömör agyagtömb megmunkálásához kezdetben viszonylag nagy forgási sebesség (200 ford./perc) szükséges, s ennek annál inkább csökkennie kell, minél hasasabb és vékonyabb falú lesz a tárgy. A túl nagy centrifugális erő a formázott tárgyat darabokra tépheti.

A korongasztalra kell készítenünk egy nagyobb méretű *vizesedényt*, amely a kéz megnedvesítésére szolgál, és egy *szivacsot*, amely a munkahely tisztántartásához szükséges. A korongozás fontos eszközei a *fazekaskések*: Ezeknek szerepük van az egyenletes falvastagság, az edények formáinak végleges kialakításában. Készülnek fából, műanyagból, réz- vagy alumíniumlemezből. A kész edények levágására szolgál a sodrott, vékony rozsdamentes drót (pl. citerahúr) vagy vékony damil. A drót vagy damil végére érdemes kis fadarabot vagy rongyot erősíteni a könnyebb fogás biztosítására. Az edényszáj lesimítására, kialakítására szükség van egy kisebb puha bőrcsíkra. Ezt nedvesen használjuk, ezért tegyük a vizesedény (focsostál) szélére.



2. ábra: fazekaskések

A korongot olyan helyen kell felállítani, hogy a fény jobb felől érje a korongozót, hogy az jól láthassa a formát. A korongtányért feltétlenül „vízszintezni” szükséges, különben billegni fog az edény. Minden eszközt elő kell készítenünk a korongpadra. A munkadarabnak megfelelően kell megválasztanunk az agyagot. Ha tálát vagy nagyobb hasú edényt akarunk formázni, kissé keményebb, más esetben puhább agyagot használjunk a korongozáshoz. A megfelelő agyag kiválasztása után a már korábban ismertetett módon meg kell gyúrni. A levegőbuborékok, egyenetlenségek nemcsak étetéskor robbantják szét az edény falát, de a korongozás során is deformációhoz vezethetnek.

b) A korongozás szakaszai

Az alaposan átgúrt agyagból a tárgy méretének megfelelő nagyságú agyagdarabot leválasztunk (tanulási időben egy maroknyi az ideális mennyiség), és gombócot paskolunk belőle. A korongot forgásba hozzuk, és egy kis darab agyagot szétkenünk a tányér közepén. Ez biztosítja majd, hogy az agyagrögünk jól megtapadjon. Ezután a rögot erőteljesen és lehetőleg a korong közepére csapjuk, hogy odatapadjon. Kezddőknek érdemes ezt a műveletet a korong álló helyzetében végezni.

Az agyagrögöt két kézzel átfogjuk (kezünket és a rögot előtte megnedvesítjük). Az agyag sohasem foroghat szárazon kezünk között (nem ragadhat)! A formázott tárgyat tehát állandóan nedvesíteni kell. Természetesen a nedvesítésben is mértékletességet kell tanúsítanunk, mert különben asztalunk és mindenünk csupa sár lesz, és az agyagunk is annyira felpuhulhat, hogy nem lesz tartása. A munkafolyamat e szakaszában két fogást kell váltogatnunk. Az egyikkel az agyagot rátapasztyjuk a korongtányérra, a másikkal pedig középre húzzuk, *centírozunk*. Az előzőnél két tenyerünket egymásra téve az agyagra helyezzük, és alsó tenyerünket (jobb) kagylószerűen tartva, ujjbegyeinkkel elsímítjük az agyag oldalát, miközben erőteljesen nyomjuk befelé. Az agyagrög széleinek is tökéletesen le kell tapadnia a tányérra. Centírozásnál két tenyerünket egymáshoz helyezve az agyagot magunk felé húzzuk mindaddig, míg a rög tökéletesen nem fut a tenyereink között, majd óvatosan elengedjük. A túlzott felmagasodást hüvelykujjainkkal akadályozzuk meg! Ha tökéletes munkát végeztünk, akkor az agyagtömb nem „üt”, és megközelítőleg pogácsa alakú. Amíg ez nem sikerül, nem érdemes a munkát folytatni! Mindkét művelet gyorsforgású korong mellett végezzük. Itt jegyzem meg, hogy a láb és kéz sohasem dolgozhat egyszerre! Amíg rúgjuk a korongot, nem nyúlhatunk az agyaghoz, ha pedig a kezünkkel dolgozunk, akkor a láb pihen.

Hubli lesz a rögből, ha felülről nem szorítjuk le az agyagot, hanem csak oldalról, s ettől az felfelé fog szökni – hiszen csak arrafelé talál utat, miközben a benne maradt levegőbuborékok a belsejéből a csúcs felé nyomódnak ki. Ezért a csúcsot lecsípjük. Amikor magas és vékony a hubli, nyomjuk vissza két kézzel abba a pogácsaformába, amilyen előzőleg volt. Alakja feleljen meg a kéz üreges formájának, ne legyen tehát se túl lapos, lepényszerű, se túl magas, orsó alakú. Pogácsánknek ismét közepén kell forognia. Következő lépésben a forgó pogácsát „*meztörjük*”. Ennek egyik módja, hogy két kézzel átfogjuk, és hüvelykujjainkat a pogácsa közepébe nyomjuk úgy, hogy kb. 5 mm-t hagyunk az alján. A helyes „fenékvastagságot” beleszúrt tüvel ellenőrizhetjük. A „*meztörésnek*” is közepén kell történnie, ellenkező esetben nem is érdemes a munkát tovább folytatni, mert nem korrigálható a hiba. A meztörés után kialakítjuk a „feneket”. Átfogjuk két kézzel agyaggyűrűnket, hüvelykujjainkat a lyuk aláig nyomva, egyenletes erőt kifejtve húzzuk szét a feneket, természetesen forgás közben.

Másképpen: bal kézzel magunk előtt megtámasztjuk az agyagot, míg jobb kezünk középső ujjait karomszerűen behajlítva, a középponttól kifelé húzzuk az agyagot ügyelve arra, hogy a fenék egyenletes vastagságú legyen. A fenékszélességet mindig a kívánt formának megfelelően kell kialakítani. A tálak, a terjedelmes, hasas tárgyak általában szélesebb talpat kívánnak, mint a keskenyebb, karcsúbb formák. Abban az esetben, ha túl széles talpat alakítottunk ki, az még egy kissé összenyomható, de a korrigálás mindig nehezebb, ezért ügyelni kell a helyes méret

formázására. Miután kialakítottuk a feneket, neki kell látnunk, hogy a keletkezett agyagperemből vékony falú edényt formázzunk. Ez csak szakaszosan vihető végbe. Ismétlődő fogással és húzással fokozatosan emeljük és vékonyítjuk a falat. Hangsúlyozni szeretném, hogy a munkafázisok egymásra épülnek, és a munka csak akkor sikerül, ha minden munkafolyamatot előírás szerűen végzünk el, ugyanis a keletkezett hibákat alig lehet kijavítani. Ezért ajánlatos, hogy az egyes munkafázisokat lelkiismeretsen gyakoroljuk, és ne dolgozzunk addig tovább, amíg el nem sajátítottuk. Ez kitartást és elszántságot igényel, végső soron azonban kifizetődik, és szükségtelenül elfecsérelt időt takarít meg. A hengeres forma kialakítását „csípőfogással” kezdjük. Jobb kézzel a mutató- és kissé legörbített középső ujjunk közé csípjük, míg bal kézzel (szorosan a jobb mellett) a mutató- és hüvelykujjal csípjük meg az agyagot az edényfal alján. A korong forgásritmusában enyhén megnyomva húzzuk felfelé. Nagyon fontos, hogy a nyomóerő egyenletes legyen, mert csak akkor kapunk egyenletes falvastagságot. A húzásnak befelé kell tartania, az agyagot tulajdonképpen „összertartjuk”, mert a centrifugális erő következtében amúgy is hajlik a szétfeszülésre. Az edény falának vékonyítását „büttyök húzással” folytatjuk. A jobb kéz mutatóujjának büttykét (vagy hüvelykujjunk körmét, mutató- vagy középső ujjunk begyét) helyezzük kívülről az edény lábának tövébe, míg bal kezünk-tenyerünk a jobbal párhuzamosan belülről támaszt. A büttyök enyhe nyomásával húzzuk fel a falat. A kéz mozgása lassú és egyenletes. Munkánkat ellenőrizhetjük az edény falán, ahol sűrű, egyenletes távolságban levő kis csíkoknak kell sorakozniuk. A fal „felhúzóztatását” addig kell ismételtetni, amíg az nem lesz tökéletesen függőleges és egyenletesen vékony, kivéve a száj részénél, ahol kissé vastagabbra hagyjuk. Ha az edény falán szélesebb csíkok húzódnak végig, akkor túl gyorsan haladt felfelé a jobb kéz. Ha kibillen középről, akkor vagy hirtelen túl nagy erővel nyúlunk hozzá, vagy „elengedtük” az edényt. A síkos kéz, az óvatos és fokozatos erő kifejtés és a szorításból való fellazítás mindvégig elengedhetetlen. A fazekas egyik legfontosabb szerszáma a fazekaskés vagy „fésűs sín”. E szerszám segítségével simítjuk le az edény külső falát, ezt használja az edények végső formájának kialakításánál is. A vele végzett műveletet „fésűs húzás”-nak nevezzük. A kést szilárdan a jobb kezünkbe fogjuk, és a fenéknél kb. 20°-os szögben az edény mellé támasztjuk. Arra nagyon kell ügyelnünk, hogy a forgásiránnyal szembe ne tartsuk az élet. Ha felhúzzuk a segítségével, akkor ferdén kell állnia. Ha függőleges falat alakítunk ki vele, akkor függőlegesen tartjuk, s minél jobban megdöntjük, annál szűkebb helyet simíthatunk vele. A fal vastagságának 4–5 mm-nek kell lennie egyenletesen. Ha hasas edényt formázunk, hogy ne „üljön”, az edény alján ennél kicsit vastagabbra kell hagynunk. A fazekasok már a fésűs húzás közben megadják az edény formáját is. A kezdők viszont mindig a hengerből induljanak ki, mert az minden edény alapja. Aki meg tudja csinálni a szabályos, egyenletes falú, egyenletes vastagságú hengert, annak nem fog nagy nehézséget okozni a formára alakítás sem, hiszen minden edény alakja befoglalható egy „átlagos” hengerbe, s azt kell belülről kifelé bővíteni, vagy befelé szűkíteni.

c) Edények formázása

Az eddig leírtak mindenkit meggyőzhetett arról, hogy mennyi kitartást, odafigyelést, koncentrációt igényel a sokféle erősségű és finomságú összehangolt mozgássor, melynek eredménye egy „egyszerű” agyaghenger lesz. Aki idáig eljut, s nem veszi kedvét a sok kudarc, annak ezek után igazi sikerélményben lesz része, hiszen némi óvatos alakítgatás után a végeredmény egy edény lehet.

Virágcserep készítése: ez az egyik legegyszerűbb forma, amellyel a fazekaskés használatát gyakorolhatjuk. A fenék kihúzása után mutatóujjunkkal középen kilyukasztjuk. Elkészítjük a megfelelő magasságú hengert, majd alulról felfelé, bentől kifelé haladva egyenletesen nyomjuk kifelé (szélesítjük), míg kívülről jobb kezünkben lévő késsel támasztjuk, simítjuk. Végül fent a szájánál 2–4 cm-es darabon (mértől függően) erőteljesebben nyomjuk kifelé, „szalagot” adunk neki. Száját-kezünkbe vett vékony bõrrel „megcsípjük”, hogy kerek, vastkosabb és sima legyen.

Fazékformák kialakítása

1. Henger készítése (szélesség – magasság arányára vigyázni kell, mert sem kinyomni, sem szűkíteni nem lehet korlátlanul).
2. A forma hozzávetőleges kialakítása. Az edényünk falát benyomjuk, illetve kitoljuk abba a magasságba, ahogy a forma igényli. A hajlatoknak egymásba kell simulniuk. A szűkítést többféle módon is végezhetjük, pl. mindkét kéz egyidejű enyhe szorításával vagy jobb kezünk ujjbegyeivel enyhe nyomással nyomjuk befelé az edény falát, míg a bal kéz ujaival belülről alig tartunk ellen.
3. A has falának domborítása úgy történik, hogy bal kezünkkel nyomjuk az edényfalat kifelé, alulról felfelé haladva (nedvesen, forgás közben), míg jobb kezünkkel enyhén ellentartunk, követjük a formálást. Mikor edényünk hasa, nyaka nagyjából a helyén van, akkor ujjaink ujjbegyeivel a száját készre formázzuk.
4. Fenékszűkítést a végére hagyjuk, mert ha a henger fenekénél kezdjük a szűkítést, óhatatlanul elmozdulhat egyensúlyából, kibillenhet középről. Ha ezután hasasítunk, majd ezt akarjuk a nyakánál szűkíteni, könnyen billegni kezd az edény, és a szája is csáléra sikeredhet.
5. Utolsó simítások: az edény íveinek összehangolása fakéssel, a száj lebőrözése, simítása. Edényünk végeleges formájának kialakítása a fűléssel fejeződik be.

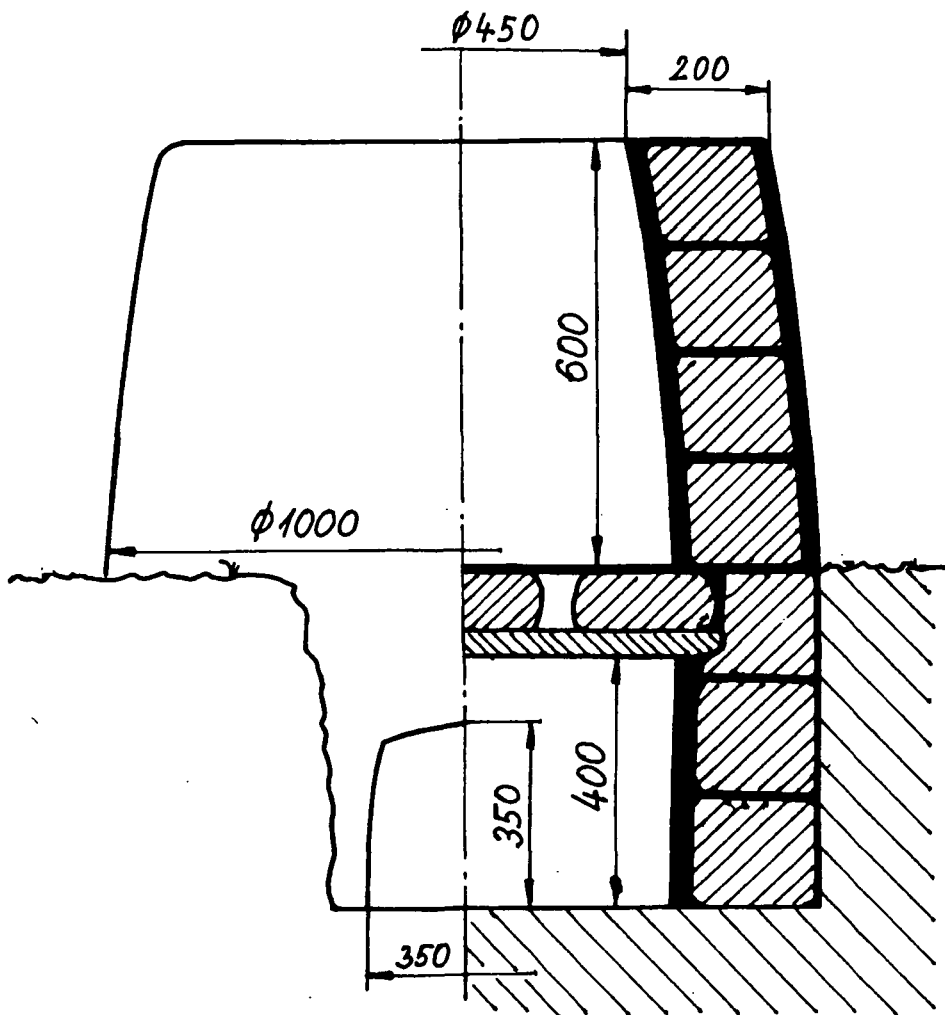
Ez az ismertetés megközelítőleg sem elég annak érzékeltetésére, hogy alapjába véve mi mindenre van szükség az eljárások elsajátításához. A célom az, hogy betekintést és ösztönzést adjak – különösen a kezdőknek. Kezdeként nem lehetnek mindjárt olyan nagyok az elvárásaink, és be kell érniük a szerényebb eredménnyel. Kritikus szemmel ítélve, lépésről lépésre jobban és biztonságosabban kell dolgoznunk. A korongozás különleges értéke abban van, hogy minden egyes darabot, formáját és kifejezését tekintve, egyedileg lehet megalkotni. Elengedhetetlen feltétel azonban az, hogy elsajátítsuk a korongozási technikát, mert csak akkor leszünk képesek az edénynek megadni a kívánt formát, ha a technikai nehézségeknek fölébe tudunk kerelkedni. Ezért a korongozás tanulásához legalább a kezdeti szakaszban az alapfogások elsajátításánál mester, illetve szakember segítségét kell igénybe venni. Ezzel megelőzhető az is, hogy az autodidakta úton tanulónál rossz beidegződések alakuljanak ki.

V. AGYAGTÁRGYAINK KIÉGETÉSE, KEMENCEÉPÍTÉS

A legtermészetesebb igény, hogy alkotásainkat kiégethessük. Az iskolában az agyagozásnak ez a problematikusabb része. Ugyanis az elektromos kemencék szinte megfizethetetlenek. Az olcsó megoldást az adja, hogy az udvar egy védettebb sarkában (figyelembe véve a tűzrendészeti szabályokat) építünk egy egyszerű katlankemencét bontott vályogból vagy téglából. A kemence belvilága kb. 60 cm átmérőjű, felfelé kissé szűkülő, 60 cm-nyi magas rakodóterű henger. A kemencét mintegy 40 cm-re besüllyesztyük a földre, és itt alakítjuk ki a tűzterét. A tűztér fölé erős vasból rácsot készítünk, melyet betapasztunk szalmás sárral, kisebb félökölnyi lángnyilásokat hagyva.

A rács fölött alakítjuk ki a rakodóteret, melynek falát körkörösén egy sor vályogból vagy téglából rakhatjuk ki. Fontos, hogy kötőanyagként csak szalmás sarat használhatunk. A kemencénket kívül-belül tapasszuk be, s hagyjuk lassan kiszáradni. Égetéskor az edényeket felül pakoljuk be, majd a kemence tetejét cserepeljük le. Fűtésre bármilyen száraz fa, gally megfelel. A tüzelést kis tűzzel kezdjük, majd egy óra múltán fokozatosan erősítve addig tüzelünk, míg a kemence cserepein a korom meg nem gyullad. Ilyenkor az edények sárgászörösen izzanak. Munkánk eredményét másnap a kihűlt kemence kipakolásánál láthatjuk meg. Ha sikeres volt égetésünk, akkor a vöröslő edényeinkre joggal lehetünk büszkéek.

Főiskolánkon úgy látjuk, hogy ezek a foglalkozások eredményesen hatnak a pozitív személyiségjegyek erősödésére, magas szintű kreatív eszközhasználatra. Elősegíti a képességek kibon-

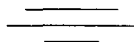


3. ábra: Katlankemence

takozását, a készségek továbbfejlesztését. Az agyaművesség olyan lehetőséget kínál az iskolai képességfejlesztés, az ismeretek bővítése területén, amelyet talán a jövőben ki tudnak használni a pedagógusok.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Csupor István és Csuporné Angyal Zsuzsa: Fazekas iskola, Budapesti Művelődési Központ.
Walter Gebauer: Kézműipari kerámia, Műszaki Könyvkiadó, Bp., 1985.



A testnevelés helye és szerepe a tanítójelöltek képzésében

A tanítóképző főiskolákon a „testnevelés stúdium” kettős vetületben vizsgálendő. Egyrészt a tanítójelöltek kondicionális és koordinációs képességeinek fenntartásában és fejlesztésében, másrészt a testnevelés tanítására történő felkészítésében. E kettő nagyon szoros összefüggésben levő, egymástól mégis némileg eltérő nevelési-, oktatási-képzési feladatokat takar. Miközben mindent igyekszünk megtenni a hallgató ezirányú fejlesztéséért, ezzel egyidejűleg kell biztosítanunk képzésüket (a mesterségbeli tudás alapjait) lényegében ugyanazon területeken, mint ami saját fejlesztésük folyamatában jelentkezik. Nevelő-oktató munkánk során olyan személyiségjegyek kialakítására törekszünk, amelyek a potenciális lehetőségek közül „a társadalom által elvárt magatartás- és tevékenységformákban nyilvánul meg”. A pedagógusjelöltek személyiségfejlesztésében egyrészt olyan „motivációs szükségletet” kell kialakítanunk, amely a társadalmilag hasznos tevékenységnek az alapját adja, másrészt erre építve lehet közvetíteni az egyénileg eredményességet biztosító ismereteket, kialakítani a jártasságokat, készségeket és képességeket. (2) A fentiek alapján egy egészséges pedagógiai hatásrendszer modelljében viszonylag jól elhatárolhatóak a nevelési-oktatási-képzési feladatok. Mindezek természetesen együttesen eredményezik azon magatartás- és tevékenységformák kifejlődését, amelyek a pedagógus munkájához szükségesek.

Hangsúlyoznunk kell, hogy az egészséges pedagógiai hatásrendszeren belül a motivációs szükségleteket kialakító *nevelési* és az ismereteket-jártasságokat-készségeket-képességeket fejlesztő *oktatási-képzési* feladatok egymástól jól elkülöníthetők. Így egymástól arányaiban némileg eltérő feladatai vannak az általános- és a tantárgypedagógiáknak. A tanítóképzésben ezen összefüggések korrekt tisztázása vezethet a képzés eredményességének és színvonalának emeléséhez. Le kell szögeznünk, hogy a képzési folyamatban minden szaktárgynak konkrét cél- és feladatrendszere van, amely elvileg külön-külön is vizsgálható az egyébként egységesnek tekinthető személyiségfejlesztési folyamatban.

Jelen tanulmányban a testnevelés stúdium (testnevelélmélet, testnevelés gyakorlata és módszertana) egy kicsi, de nagyon fontos szeletének helyét, szerepét igyekszünk tisztázni a tanítójelöltek elméleti-gyakorlati képzésének hatásmechanizmusában. Mindezt azért is tesszük, hogy a testnevelés (elmélet, gyakorlat, módszertan) adekvátabb módszereinek megvilágításával (bemutatásával) nyilvánvalóbbá, megfoghatóbbá tegyük a tárgy szerepét és jelentőségét a képzési folyamatban. Továbbá rávilágítsunk a rész és egész pszichológiai hatástörvényére annak érdekében, hogy még egyértelműbben értelmezhesük feladatát a személyiségfejlesztés egységes folyamatában.

Felvetődik tehát a kérdés, hogy milyen részfeladatok hárulnak a tantárgypedagógiákra és milyenek az általános pedagógiára a képzési folyamatban. Ugyancsak felvetődik, hogy lehet-e, kell-e, szabad-e egyáltalán valamilyen munkamegosztásról „től-ig” kategóriában gondolkodva beszélni a tanítóképzés tantervi szerkezetének egyébként egymással összefüggő *nevelési, oktatási-képzési* feladatai kapcsán. Meggyőződésünk, hogy a korábban említett kettős feladat tudományos igényű fogalmi meghatározása, definiálása és *az ezek alapján egységbe szervezett hatásmechanizmus* lehet csak az alapja annak, hogy a pedagógus „autonóm módon” működő és konstruktív magatartást tanúsítson „az intézményes nevelés-képzés befejezése után” is. (2)

A testnevelés tantárgy jól meghatározható egyik feladata, hogy az egészséges életmóddal kapcsolatos ismereteket adjon, jártasságokat, készségeket, képességeket alakítson ki úgy, hogy ezek a tárgy jellegéből fakadóan az egyén napi tevékenységébe épülve szokássá váljanak. Természetesen látni kell, hogy ezen szokásoknak (fejlesztés), de a pedagógus módszertani „szoká-

sai"-nak (képzés) kialakulása is nagyon hosszú folyamat eredménye. A képzés négy éve alatt legfeljebb ezek motivációs szükséglete alakítható ki, és mivel végső kialakulása hosszú gyakorlati idő alatt történhet csak meg, ezért ezen szükséglet karbantartása és megújítása is a későbbi gyakorlat – továbbképzés, állandó szakmai kontroll stb. – feladata. Dolgozatunkban már jeleztük, hogy a fejlesztési és képzési feladatoknak csak egy kicsi, de fontos szeletével, a személyiség fejlesztésének kérdésével foglalkozunk.

Célunk alapvetően az volt, hogy próbáljuk feltárni és meghatározni azokat a lehetőségeket, amelyekkel a testnevelés még jobban illeszthető a tanítók képzésének folyamatába. Így foglalkozunk azokkal a pszichológiai kérdésekkel is, amelyek további szorosabb kapcsolódási pontot jelenthetnek a tanítóképzők szaktanszékei között.

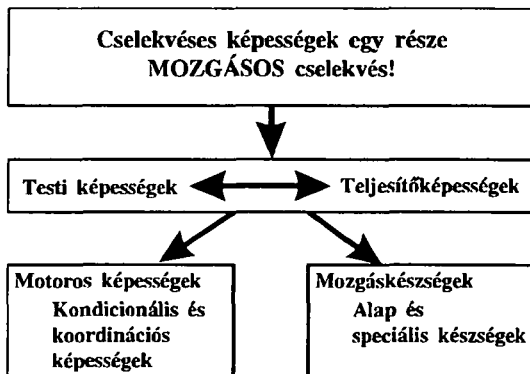
A problémakörhöz kiindulási alapot Lénárd Ferenc a személyiség képességtoraival kapcsolatos felosztása adja. Szükséges ez azért is, mert a különböző főiskolai diszciplínák – a tanítóképzős tárgyak esetében is – közötti összekötő kapocs csak a hallgató lehet. Az ő személyisége van a nevelés-oktatás középpontjában. Rajta keresztül teremthetünk kapcsolatot a minden stúdiumot összekötő elemmel, a személyiség fejlesztésével. Lénárd Ferenc szerint a személyiség három képességtorra bontható:

- kommunikációs,
- kognitív, és
- cselekvéses képességre.

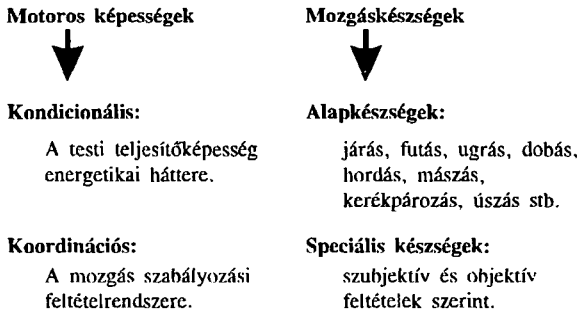
Hangsúlyozni szükséges, hogy a felsorolt képességtípusok egymástól nem függetlenül léteznek. Erősítik, hatást gyakorolnak egymásra, fokozhatják e hármastagú csoport különböző oldalainak fejlődését, fejlesztését. E hármastagú csoportrendszerből, fontossága miatt külön említést érdemel a megismerés és a cselekvéses képességek viszonya, mivel „az emberi cselekvéseket át- és átszövik a megismerési tevékenységek”. (7) Ebben jut kifejezésre a megismerés és cselekvés egységének elve. Ez az elv igen jelentős momentum a testnevelés személyiségfejlesztő hatásának elemzésében, vizsgálatában. Fontos felhívni a figyelmet arra, hogy a cselekvéses képesség legalapvetőbb eszköze a mozgás. A mozgással végrehajtott cselekvés – mozgásos cselekvés – a test mozgáslehetőségeit kihasználó akció, amit a gyermek elővételez (anticipál), ellenőriz és értékeli. (8, 9) Anélkül, hogy a testnevelés fejlesztő hatását csak e funkció fejlesztésére szűkítenénk le, megállapíthatjuk, hogy a cselekvéses képesség fejlesztésében e tárgynak kiemelkedően fontos a szerepe.

Gondolatmenetünk egységes értelmezése szempontjából hangsúlyozni szükséges, hogy a testi képességek és a teljesítőképesség nem azonos fogalmak, de tartalmi összefüggésük nyilvánvaló. Míg az első az állapotra utal, addig a második arra az eredményre, mely a testi képességeknek egyértelműen függvénye.

A testi teljesítőképesség szerkezeti összetevői Báthory Béla felosztása szerint a motoros képességek, a mozgáskészségek és ezek kölcsönhatásai. (3)



Az előzőekben jelzett ábrával sajátosan a testnevelés elmélet és tantárgypedagógia – témánk szempontjából is hangsúlyozott – területére irányítjuk vizsgálódásunkat. Ugyanakkor a következő ábra azt is egyértelműen jelzi, hogy a testnevelés tanítása a sokszor leicsinylő és redukált metodikai ismeretek mellett mennyire feltételezi az általános pedagógia terminológiai eszköztárának ismeretét, de nem nélkülözheti az oktatáslélektan eredményeit sem.



A fentiek alapján láthatjuk, hogy a testnevelés saját feladatainak megoldása nem értelmezhető tantárgyi specifikumként. Ez azért is több, mert a testnevelés saját céljain túl tudatosan a személyiségfejlesztés irányába mutat, továbbá közvetve és közvetlenül is hozzájárul a fejlesztéshez. A testnevelés az ezek alapján közvetített ismeretekkel, kialakított jártasságokkal, készségekkel és képességekkel az önfejlesztő aktivitás fejlesztésében konkrét feladatokat lát el az egészséges életmód iránti szükséglet megjelenítésében. Olyan magatartás- és tevékenységformákat közvetít, amely a szokáson, példaképeszményen, meggyőzésen keresztül meghatározó a pedagógus személyiségében. Ez pedig mint saját tapasztalat közvetlen forrását adja/adhatja az önnön pedagógiai gyakorlatban alkalmazott módszereknek (mesterségbeli tudása) és ezzel teheti a pedagógust a tanuló számára a spontán modell igazi identifikációs (azonosulásra törekvővé) bázissá is. (4)

Buda Béla egy más kérdés kapcsán megfogalmazott gondolatait a fentiek alapján úgy is értelmezhetjük, hogy a tanítóképzőkben testnevelést és testnevelés módszertant tanító oktatók azért sem válhatnak a képzés „színtelen oktatójává”, mert feladatuk nem szűkül le egy ún. tantárgyra. Alapkövetelmény, hogy oktatóink az empátiás képességet feltételező érzelmi elemek mellett rendelkezzenek a modern didaktikai és oktatáslélektani ismeretekkel is. Mindenekelőtt fel kell ismerniük az alap- és társtudományok közötti és a transzfer elméleti és gyakorlati összefüggéseit. Ez mindenekelőtt kiindulópontja és elindítója lehet annak, hogy az általános és szaktan-székek között olyan gyümölcsöző szakmai párbeszéd kezdődjön, amely rugója az 1995 őszen kezdődő négyéves tanítóképzésnek.

FELHASZNÁLT IRODALOM

1. A testnevelés alapjai 6–10 éves korban Szerk.: Király Tibor PSZMP, Calibra Kiadó, 1993.
2. Bábosik I.: A nevelés folyamata és módszerei (9. 10, 15, 21 p.) Leopárd Könyvkiadó KFT.
3. Báthory B.: A testnevelés elmélete és módszertana, Sport, Bp. 1985.
4. Báthory Z.: Tanulók, iskolák – különbségek (210 p.) Tankönyvkiadó, Bp. 1992.
5. Bíró Dr. Nagy Edit: Sportpedagógia 2. javított, bővített kiadás, Sport, Bp., 1983.
6. Buda B.: Az empátia- a beleélés lélektana Gondolat, Bp. 1980. Második kiadás 17.239 p.
7. Lénárd F.: Képességek fejlesztése a tanítási órán 2. kiadás Tankönyvkiadó, Bp. 1982.
8. Marton K.: Pedagógiai elméletünk és gyakorlatunk dilemmái?! Fejlesztő Pedagógia, 1992/3–4. 76–77 p.
9. Nagy Gy.: Cselekvéstanulás és mozgástranszfer. Pszichológia a gyakorlatban, Akadémiai Kiadó, Bp. 1978.
10. Nevelésemélet (Szerkesztők: Szarka J. – Bábosik I.) Kézirat, Tankönyvkiadó, Bp. 1989.
11. Rókusfalvi P.: Sportpszichológia 2. átdolgozott, bővített kiadás, Sport, Bp. 1981.

DR. BALOGHNÉ ZSOLDOS JULIANNA
Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola
Debrecen

Néhány szó a tankönyvi illusztrációról

A tankönyvek megítélésekor tartalmi és formai ismérveket veszünk vizsgálat alá. A tartalomnak igényesen kell szolgálnia a nevelési-oktatási-képzési feladatokat. Erről a kérdésről gyakran és kimerítően szólnak az elemzések, méltatások. A taneszközök formájáról: kötés, papír, illusztráció, betűtípus, színnyomás - viszonylag kevesebb szó esik.

A tankönyvek formavilága pedig nem mellékes tényező. A formának szolgálnia kell a tartalmat. Kedvet kell ébresztenie a könyv kézbevételehez, örömet kell szerezni látványának, tapintásának. Ez a motiváció azonban csak egyik formai kívánalom. Igaz, az utóbbi időkig alig-alig feleltek meg ennek a taneszközök. Közvetlenebbül segíti a tartalmat a könyv külleme azáltal, hogy támasz az információ felfogásában, megértésében.

A modern gyártási technológia lehetővé tette a tankönyvek külsőnének gyökeres megváltozását. Különösképpen a kisiskolás könyvek tobzódnak a színekben, a képi megjelenítésben. Sok új tankönyv színpompás, fényes fedelű borítóval kápráztatja el a gyereket és a szülőt. Kísért a veszélye, hogy a forma tolakodóan a tartalom elé nyomul. Örülünk ennek a változásnak, vagy adjunk hangot aggodalmunknak? Sajnos, a kép és a színvilág áradata már-már feledteti a forma alapvető rendeltetését. Ez a sokszor öncélú túldíszítettség a tankönyveket hasonlatossá teszi a képeskönyvhöz, meséskönyvhöz. Lehet, hogy ezáltal szívesen kapja kézbe a kisgyerek őket, de elegendőnek ezt aligha tekinthetjük. A további funkció ugyanis megkérdőjelezhető. Mert más célú a képeskönyv, és más célú a tankönyv, mint ahogy más a szerepe a gyerek életében a játéknak, és más a tanulásnak. Mintha ez a szerepelkülönítés a tanítók számára se lenne egyértelmű. Természetesen kiemelkedő jelentősége van a játéknak a gyermek életében, de első osztálytól ki kell alakítani benne a feladat tudatot is, a munkavégzés köteleességét. Ez nem népszerű gondolat, pedig az életre nevelés, a társadalomban való majdani boldogulás ezt kívánja. Úgy gondoljuk, a tankönyv és a mesekönyv csalóka egybeemosása szintén nem lehet nevelési elv.

A tanulás elsődleges eszköze a nyelvi kódrendszer. Az életkorral előrehaladva a szóbeli nyelvi eszközök helyét az írott nyelvi kódok veszik át, legalábbis ezeknek kellene dominálniuk. A tankönyvből való tanulás hosszú évek alatt formálható kommunikációs és mentális képesség. A célszerű, ízléses, értelmezést segítő képeknek, ábráknak fontos szerepük van ebben a folyamatban. A túltengő képözön azonban félrevezeti a gyereket. És a pedagógusokat is. Míg a képeskönyv illusztrációja arra való, hogy a gyerek el tudja képzelni a rókát, az oroszlánt, a kacsalábon forgó kastélyt, addig az olvasókönyvnek már azt kellene elérnie, hogy a kiböngészett szóhoz felidéződjön a kisiskolás fejében az ábrázolt valóságélem. A nyelvi formához a belső képet magának kellene megteremtienie. Az olvasókönyvek szemkápráztató díszítettsége nemhogy segíti a képi fantázia működését, inkább ellenkező hatást fejt ki: lebénítja az egyébként aktív olvasó gyereket is; hisz készen kapja a figurát, a színt. A kisiskolásnak meg kellene dolgoznia az elolvasott szó, mondat, szöveg felfogásáért. Koncentrálnia kell, aktivizálnia kell emléképeit, élményeit. Nem szabad őt ettől megkímélni (megfosztani!), nem ezzel teszünk jót neki. Az elkényelmesített gondolkodású gyerek nehezen lesz képes könyvből tanulni. S még egy módszertani meggondolás: ugyanaz a céltévesztés látszik felsejleni a képek úlbujánzásával, ami a tanítói magyarázatok során kísért. Több évtizedes meggyőzés ellenére sok tanító alapos, gon-

dos magyarázattal egészíti ki az olvasókönyv szövegét, azt a képzetet keltve, hogy az ismeretek bővítése a célja a szövegek feldolgozásának. Az olvasókönyv rendeltetése pedig tisztán és világosan az, hogy ráébredjünk a kisiskolást arra, milyen nagyszerű szellemi kaland az ákombákom megfejlesztésével felfedezni a világ számos csodáját. Ez a felfedezés azonban nem a külső magyarázatokkal, nem is a képi kínálattal, hanem az olvasási képességfejlesztéssel és a nyelvi eszköztár gazdagításával érhető el.

SZABADYNE BÉKÉSI MAGDOLNA

Juhász Gyula Tanárképző Főiskola

Szeged

A gregorián énekről és tanításának jelentőségéről

Hazánk közép- és felsőfokú, többségében zenei intézményei sorra veszik fel az egyházzenei önálló vagy kiegészítő szakként. Sőt az általános iskolai énekkönyv is tartalmaz gregoriánt és kanciót (1) is. Ezt a rövid írást azon kedves kollegák figyelmébe ajánlom, akik nem tudnak Dobszay tanár úr irányításával a budapesti Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskola Egyházzene Tanszékének vagy Egyházzene Tanfolyamának képzésébe kapcsolódni.

A cikk tartalmának rendezése a következő:

1. A gregorián ének fogalma, elnevezése, tulajdonságai.
2. Miben különbözik a mai zenétől? Miért kell tanulni?
3. A gregorián ének fejlődéstörténete.

1. A gregorián a római egyház ősi, liturgikus, azaz istentiszteleti zenéje. Róma hangnemet, hangskálákat, különböző zenei formákat örökölt a görögöktől, zsidóktól és más keleti népektől, de ezt tartalommal, szellemmel és liturgiai inspirációval ő töltötte meg.

A szakirodalom különféle elnevezéseket használ. A gregorián éneket századokon át „cantilena romana”-nak hívták. Nevezik gregorián korálisnak is. Nevét a chorus szóból I. Nagy Szent Gergely pápától (2) veszi át, aki a hagyomány szerint véglegesen megszervezte a római liturgiát és a római énekiskolát. Chorus volt régen a szentély neve, ahol az énekkar is helyet foglalt. – Egyéb elnevezései még cantus planus (a franciában plain-chant), cantus firmus és cantus traditionális.

Tehát a gregorián ősi, általános, biblikus ének, így stílust is jelent. Együttal alapdallama az európai zenének. Gondoljunk csak a korabeli orgonairodalomra, részben még Bachéra is. Ebből indult el a protestáns egyházi ének is.

A gregorián az istentisztelet lényeges alkotórésze, ahol az ének szervesen bekapcsolódik a liturgiába, és maga is liturgiává, imádsággá válik. Így a gregorián ének is a liturgia sajátos tulajdonságait hordozza: szent, művészi és egyetemes. Szent, mivel a vallás szolgálatában áll, és semmiben sem közös a profán zenével. Egyetemes, mint maga az Egyház, mely minden néphez egyformán szól, és a kollektív érzés érvényesül benne, nem az egyéni. Művészi, örökértékű. Kb. 2000 év óta él. Ma sem tudunk felmutatni más olyan zenét, amely ennyi idő óta élő valóság maradt volna ritmus, hangnem, forma, történeti érték tekintetében. Nincs más dallam, mely ennyi ízlés- és korszakváltozás után is élne a nép ajkán. A klasszikus polifónia mesterei nagyrészt a gregoriánból merítik dallamkincsüket. Szabad ritmusa van. A természet szabadságával és ötletserűségével változik benne a kettes és hármas ritmusjegyek sora, amelyek ismét kiemelt vagy nagyobb hullámhegyekké vagy völgyekké csoportosulnak, és alkotják a könnyed, szabad hullámzást. Olyan természeti jelenség ez, mint a népdal. Nem a nyelvtani szóhangsúly határozza meg a ritmust, hanem a dallam. Efféle szabadritmus érvényesül a modern zenében is.

Hangnemei gazdagok és változatosak. Mind a 8 hangnemet használja. Nincs benne kromatika. Formái változatosak. A recitativótól a szonátaig minden alakzat föllelhető benne. Dallam-építési szabályai klasszikusak, arányai tökéletesek. Történeti értékét bizonyítja, hogy ma épp úgy gyönyörködik benne az egész kultúrvilág, mint 2000 évvel ezelőtt. Mozart minden alkotását odaadta volna a prefáció (3) dallamáért, pedig (2) így ír Schoppenhauer a Zeneesztétikájában: „Ez az ének nem csúszik a földön, hanem szabadon és nagy szárnyalással fenn lebeg, akár csak egy szeráf”.

2. Bár a modern zenének is a gregorián volt az alapja, az utóbbi 400 évben differenciálódott a liturgikus és műzene útja. Tehát jogos a kettő közti lényeges különbözőség megjelölése:

1. A gregorián mindig egyszólamú.

2. Tiszta vokális zene.

3. A szólóéneknek szánt dallamok igen gazdagok, úgynevezett melizmatikus énekek. (Tehát jól képzett énekest kívánnak.) A karénekek egyszerűbbek, szillabikus természetűek.

4. Gregorián hangnemeket használ.

5. Más a kottakép – a kottasorok előjegyzései csak kulcsokat ábrázolnak, csak a b-t használják módosító jelként.

6. Más a ritmikai szerkezet – a gregorián ritmikai egységei nem egyenlő időértékűek.

7. Kollektív, tárgyilagos zene.

8. Legfontosabb tényezője a liturgikus szöveg.

Mindezek a jellemzők egyértelművé teszik, hogy ennek a kifinomult művészetnek az elsajátítása komoly tanulást, gyakorlást igényel. Gondoljuk csak el, hogy 2000 év tehetséges művészenek tudását őrzi a dallamkincs. A papnövendékeknek, szerzeteseknek életmódot, útmutatást ad a liturgia világába, a világi zenésznek pedig alaposabb műveltségét biztosítja. A fiatalságot megéri az idő mérésének rendjével, segít az évet tagolni, önfegyelmre serkent a zenei értékei mellett. Nem véletlen, hogy a mai, élenjáró zeneszerzők visszanyúlnak a gregorián témákhoz. (pl. Stravinszkij, Kurtág)

3. A gregoriánról megállapítható, hogy zárt ének, másrészt stílus, éneklési mód, amely visszanyúl Krisztusig. 600 körül már teljes a repertórium. A fejlődést nehéz nyomon követni, mert a legrégebb kódexekben már klasszikus formában mutatkozik meg. Amit leírtak, azt már évszázadok óta énekeltek. (Csak szöveget írtak, dallamot soha.) Szorosan a liturgiával kapcsolatban fejlődött. Az ének szövegének a megválasztása és hozzá a dallam a schola cantorum vezetőjére volt bízva. Amit az akkori énekesek felvettek a repertóriumba, az lett utána annak az ünnepeknek a hivatalos imádsága, éneke.

A gregorián történetét a legtöbb kutató a következő 4 korszakra osztja föl.

I. Az őskor, amely a kottairás bevezetésével zárul.

Kialakulnak a liturgikus énekeformák. Az őskeresztény liturgia az alapja a recitálásnak és a díszes szólóéneknek. Amikor a kereszténység felszabadul, kialakulnak a scholák. Különösen a zsoltár és himnuszköltészet virágzik. Az előbbi az őszövség öröksége, az utóbbi a keresztény szellem terméke. Ez a lényegében egységes ének a különböző liturgiákban különböző szervezésen ment át a hittérítők nyomán. Így megkülönböztetünk a gregorián (római) éneken kívül ambrozián, gallikán, mozarab éneket, amelyek mind egy gyökérből fejlődtek ki. De ezeket nem érintette Nagy Szent Gergely reformja és szervező munkája, így kiléptek a gregorián ének keretéből.

Rómából elsőként Angliában terjedt a gregorián ének, ahová a Szent Gergelytől küldött Szent Ágoston és 40 bencés szerzetes társa vitte el. Központja a híres énekiskola, York lett. Galliában Pipin, majd Nagy Károly sürgette a gregorián bevezetését az addigi Gallikán-ének helyett. (Roueu, Chartres, Soisson stb.) Németországban Szt. Bonifác térítése nyomán terjedt el az énekmód. (Fulda, Sankt Gallen, Reichenau stb.)

II. A második korszakot a neumas (4) kottairás bevezetésétől a tridenti zsinatig határozzák meg a zenetudósok.

Kb. 800 körül nem Rómában, hanem Nagy Károly birodalmában történt az első lejegyzés. Ennek hatására a sokféle éneklési mód kezd megszűnni, helyét az egységesülés veszi át. Ekkor választották a liturgiai ének megjelöléséül Nagy Szent Gergely pápa nevét. Új műfajok keletkeztek. A zeneelméleti gondolkodást könyvek megjelenése mutatja. Az új formák és szellem nyomán a hagyományos gregorián stílus sok csorbát szenved, de kárpótolja az új idők lelkesedése. E műfajok a tropusok (5), amelyek a liturgikus énekek melizmáit új szövegrészek beiktatásával szillabikusokká teszik, a sequentiák (6), melyek eredetileg az alleluják (7) jubilusai-val tették ugyanezt. Később mindkettő elszakadt a liturgikus szövegtől, és önálló költészetté alakul át. Új műfajnak számítanak a rímes officiumok (8), amelyeknél antifónák (9), responzóriumok (10) költői formát öltenek. Valamint a liturgikus drámák, amelyek a dramatikusabb tartalmú liturgikus szövegeket (pl. passió) jelenítenek meg. Végül a himnuszköltészet is új virágzásnak indul, s e téren a vezetőszerep a kolostoroké.

A kor munkásságának másik ága a középkori zeneelmélet tudományos tárgyalása. E téren a legkiválóbbak Hermannus Contractus (1504), aki a gregorián hangnemek elméletét egész terjedelmében tárgyalja, és Arezzoi Quido (+1050?), aki a kulcsok bevezetésével vonalrendszeren rögzíti a hangokat.

Az 1100 – 1200-as évekre tehető, hogy az egyházak leírják éneklési szokásaikat. Nálunk a liturgikus ének írásbeli megjelenítése 1200 körül történik. A variánsokat is rögzítik és megőrzik.

Léket ver a virágzó gregorián kultúrán az új éneklési mód megjelenése és elterjedése, ez a polifónia. Az új stílussal szemben a gregorián nem tudja állni a versenyt. A mind hanyagabbul énekelt gregorián már csak a kolostorokban él.

III. A hanyatlás kora a tridenti zsinatot követően (1563-tól) az 1880 körüli restaurációs kísérletekre tehető. A római gregorián lett a kötelezően egységes. A megmerevedés magába foglalta a komponálási kedv megszűnését is. A hagyományos gregoriánnal való általános elégedetlenség hatására XIII. Gergely pápa 1577-ben Palestrinát bízta meg a mise énekeinek revíziójával. Karmester társával hozzá is fogott a nagy munkához, de idő múltával a megbízást visszaadta, majd átadták Surianonak és Aneironak. Megjelenítették az új Gradualét 1614-15-ben Medici bíboros római nyomdájában – innen az elnevezés – Editio Medicea. A kiadás vagy eltűntette a gazdag melizmákat, vagy lekurtította a szabadrítmus elvének figyelembe vétele nélkül. Természetesen más reformkísérletek is napvilágot láttak. A schola szerepe is megváltozott. A barokktól az orgona a bejárat felett foglal helyet a kántorral és a kórossal egyetemben. A liturgikus ének helyére pedig hangszerrel kísért népének lép.

IV. a megújulás kora a napjainkig tart. Ennek oka többek között a múlt században meginduló hatalmas gregoriánkutatások, majd a XX. sz. elején X. Pius pápa reformja.

Az oroszlanrész a solesmesi bencéseket illeti. Dom Gueranger 1840-44-ben megjelent „Institutions liturgiques” című munkájában a római liturgia mellett foglal állást, az akkori sokféle liturgiával szemben. Ezért megbízta szerzeteseit a hagyományos gregorián dallamoknak a kódexek alapján való restaurálásával. Solesmes legnagyobb ellenfele Regensburg volt, ahol a híres Palestrina-tisztelő muzsikuspap, Haberl a Medicea tekintélyét védte, mivel tévesen Palestrina művének gondolta. De Solesmes hangyaszorgalmú szerzetesei a kódexek fénymásolatainak közzétételével mindenki számára hozzáférhetően bebizonyították irányuk helyességét és a regensburgi Medicea irány tarthatatlanságát. Végül is X. Pius pápa 1903-ban a Motu Proprio-ban a solesmesiek mellett döntött, őket bízva meg az új kiadások elkészítésével.

A hazai megújulás fényes példája a pécsi székesegyház énekesfiú iskolája. Először 1889 virágvasárnapján szerepeltek. A musica sacra ügyének propagálására 1893-ban kiadják a „Katólikus Egyházi Zeneközlöny”-t. 1897-ben megalakul az „Országos Magyar Cecilia Egyesület.” 1890-től a zeneszerző növendékeknek rendszeresítik az Országos Magyar Királyi Zenekadémián a liturgikus kollégiumokat. 1926-tól pedig Harmath Artur vezetésével megindul az Egyházzenei és egyházkarnagyképző tanszak. A gregorián kultúra újraélesztésében nagy szerep jutott az

1931-ben megalakult „Magyar Kórus” Zeneműkiadó Vállalatnak. 1934-ben pedig a megindult „Éneklő Ifjúság”-mozgalom a világi népdal és a népi kóruskultúra mellett a gregorián ápolását is célul tűzte ki.

Az elmúlt ötven év tevőlegesen nem járult hozzá az egyházzene ápolásához. A gregorián visszaültetését a nemzeti nyelvű liturgia bevezetése sem segítette elő. (1963. II. Vatikáni Zsinat). Viszont az Éneklő Egyház munkaközössége szívós, kitartó munkával és hittel küzd a mai napig a musica sacra méltó helyre kerüléséért.

Megjegyzés: Cikkem megírásában *Dobszay* tanár úr előadásaira és gyakorlati útmutatásaira támaszkodtam. Felhasználtam még *Huber Frigyes*: A gregorián korális és *Werner Alajos*: Az éneklő Egyház című művét. A téma iránt érdeklődők szíves figyelmébe ajánlom *Dobszay László*: A gregorián ének kézikönyve című művét, amely 1993-ban jelent meg Budapesten az Editio Musicanál.

JEGYZETEK

1. kanció: verses, költött, strófás, egyházi népének.
2. Nagy Szent Gergely pápát (+604.) mindig galambbal ábrázolják az iniciálék nyomán, amint a Szentlélek éppen a gregorián dallamokat súgja a fülébe. Ideje, hogy eloszoljon ez a naív kép. Ő maga valóban gazdag, befolyásos, nemesi család sarja. Minden bizonytalant tanult zenét mint a quadrivium egyik ágát. Politikai, tudományos pályára készült, és fiatalon Róma prefektusa lett. Röviddel ezután beállt a Szt. Benedek rendbe. A pápa kiemelte őt konstantinápolyi követé. Itt híres énekkarok és karnagyok tevékenységét ismeri meg, ezt hasznosítja Rómába való visszatérésekor, amikor a schola cantorum irányítása is feladata lesz. Öröklött vagyonát pápaként a forrongó Európa nyomorának enyhítésére használja fel. Életrajzírói szerint feltehető, hogy az énekes iskola (schola cantorum) megszervezése, valamint az Antifonarium cento összegyűjtése fűződik a nevéhez.
3. preferáció: a mise központi 2. főrészét bevezető, már a III. században följegyzett dialógus és szózat.
4. neumaírás = meghatározását taglaló elméletek:
 - a) Az antik prozódia jelei. Tehát a retorikai jelekből származik az a nóta, vagyis jel, amelyet neumának mondunk.
 - b) A latin neumaírás elemei, a bizánci hangjegyírás elemeinek leszármazottja.
 - c) A vezénylő kéz mozgását rajzolja le.
5. tropus: a liturgikus énekbe történő különféle betoldások közös neve.
6. sequentia: a mise-allelujához hozzáfűzött, általában szillabikus énekvers.
7. alleluja: ószövetségi felkiáltás (Dicsőítsétek Javhét!) először rövid, szinte szillabikus intonációval mondja ki az alleluja szót a szolista, ezt a kórus megismétli, és a záró *a* szótagot melizmásan folytatja. Ezután következik a verzus, az alleluja motívumait is felhasználva éneklő a szóló. A tételt az alleluja közös ismétlése zárja le.
8. rímes officium: az új stílust hordozó verses antifóna.
9. antifóna: a két félkórus által recitált zsolttár keretverse, önmagában zárt formájú dallam.
10. respónzorium: a zsolttárt a szolista éneklő, melyre a közösség refrénnel válaszol.

DR. H. TÓTH ISTVÁN
Tanítóképző Főiskola
Kecskemét

Népköltészet és olvasástanítás

Tudománytörténeti adatokkal tudjuk bizonyítani, hogy az olvasástechnika tanításának kezdeti szakaszán mindig merítettek a folklór tiszta forrásából mind a gyakorló pedagógusok, mind az olvasókönyvek írói. Mi motiválhatta őket? Mi készítet bennünket még ma is az ismeretlen szerzőjű költészetből való válogatásra? A mondókák, a rignusok, a névcsőfolók, az időjárásjós-

lók, a feleselők ritmusa, könnyed szójátéka, játékosága, hangulata. A proverbiumok mellett a mesék műfaji és témagazdagsága, a mondák valóságközelítő, de még a meseszerűséget leképező nyelvezete, kifejezésvilága adott és ad a mai olvasástanítási gyakorlatunkhoz is igényes szemelvényvariációkat.

Ezekkel a példákkal helyesejtési, artikulációs gyakorlatokat kezdeményezhetünk, s kiválóan alkalmasak a hangoztató-elemző olvasástanítás motivációs bázisának gazdagítására is.

Csicseri-borsó, pörög az orsó,

Csurog a csurgó, teli a korsó.

A csirke ne legyen okosabb a tyúknál.

Dolgos kéz, művelt ész, olyan kincs, mely el nem vész.

Igaz ez a régi szólás:

Ahány ház, annyi szokás.

A tavasznak nincsen párja,

Ember, állat alig várja.

Hangulatos olvasmány, varázslatos szépségű ez a találós mese is:

Kerek Istenfája,

Szép tizenkét ága,

Szép tizenkét ágán ötvenkét virága,

Ötvenkét virágán három aranyalma.

Aki kitalálja, hull a virág arra.

Képszerűségével, gondolatritmusával, könnyen megfejthető rejtvényével vált a gyermekek szívesen olvasott versévé.

Amikor meséket olvastunk, kiváltképpen ha a dramatizáló olvasást gyakoroltatjuk, a beszédképesség fejlesztése mellett az olvasásképeséget kondicionálhatjuk a *szövegfonetikai eszközök* szempontul adásával:

a) a beszédtempó, beszédszünet, időtartam helyes megválasztásával;

b) a jelentésármalyó szószerkezet-, mondat-, szövegtagolással;

c) a hangerő, a hanglejtés, a hangmagasság, a hangsúly és a hangszínezet tudatos alkalmazására neveléssel,

ugyanis ezekkel kiválóan bizonyíthatják, és bizonyítják is növendékeink, hogy milyen színvonalon értik a szövegműbe foglalt *denotatív jelentést*, továbbá az azon túli, vagyis a *konnotatív információt*. Megemlítendő, hogy a mesék költészetesztétikai telítettségű művészi nyelvét, a művészi közlés formanyelvét erősen irányított elemzésben képesek – főképp a 10-11 éves gyermekek – látni, érteni. Ez az általánosított megállapítás nemcsak a meseértést kutató vizsgálatokból, hanem a pedagógiai-pszichológiai megfigyelésekből, törvényszerűségekből is adódik.

Szükségesnek látom egy problémafelvető meseértés-kutatás bemutatása előtt tisztázni, miképpen gondolkodom az olvasásról.

Az *olvasás* a kommunikációs nevelés, a nyelvhasználatra nevelés szerves része, tudniillik a *beszéddel* és az *írással* szoros összefüggésben működik, ugyanis az olvasás is tanult készség, mégpedig alapkészség, vagyis *tudás*. Aki ennek birtokába jutott, az képességet sajátított el. Az olvasó az olvasási készséget/képességet fejlesztő tevékenységtermékeken keresztül információkat vesz fel és dolgoz fel (valamilyen színvonalon).

Ha az olvasás a tudás alkalmazását segítő, akkor *eszköztudás* az információk önálló vételét, a nyomtatott szöveg megértését lehetővé tevő tudás. Ennek eredményeképpen az olvasók (esetünkben a gyermekek) eljuttathatóak az önműveléshez, az önképzéshez, az önneveléshez szükséges kritikai kutató olvasáshoz, vagyis az új értékeket előállító olvasás szintjére.

Az eddig elmondottakat realizálhatjuk *néma olvasással*, ezen belül az olvasás időtartamának és ütemének a fejlesztésével, továbbá a feladat(ok) értelmezésével, megoldásával stb. A *hangosolvasás* nemcsak az olvasástechnika fejlesztését jelenti, hanem a feladat(ok) értelmezését,

illetőleg megoldását is. A poétikai funkciót érvényesítő felolvasás/dramatizáló olvasás, a szövegtolmácsolás történhet segédlettel vagy emlékezetből is.

A *minőségi olvasástudást* sok tényező befolyásolja, ezek erőteljesen hatnak a kisgyermek képességeire, s természetesen eredményeikre, olvasásuk, olvasmánymegértésük színvonalára is. Lássunk néhány példát az olvasástudást befolyásoló objektív és szubjektív tényezők közül!

- a) Szociokulturális háttér.
- b) Értelmi, érzelmi fejlettség.
- c) Beállítottság az olvasáshoz, az adott szöveghez.
- d) Előzetes ismeretek a szöveggel kapcsolatban.
- e) A tanító nevelő-oktató tevékenységének színvonala és minősége.

Az olvasásszokás-fejlesztő szemlélettel a gyakorlatban szánjunk jelentősebb szerepet a meséknek, a meseértelmezésnek mind témájuk, mind műfajuk, továbbá formájuk és természetesen nyelvi-stilisztikai apparátusok vonatkozásában. Arról van szó ugyanis, hogy az *Egyszer volt, hol nem volt...*, a *Hol volt, hol nem volt...*, a *Volt a világon egyszer...*, az *Élt egyszer egy szegény ember...* meseindítás világeremtő, megifjító, csodateremtő képességű, tisztaszavú, őszinte hangú, világgépet formáló; a világmindenséget megismerni akaró gyermek személyiségét gazdagítja a mese. Az emberiség egyetemes értékeit képes felmutatni.

Mi lehet az oka, hogy ennyire fontos a mese? A mesék segítik kidolgozni belső érzéseinket, ugyanis tükrözni képesek az időben és a térben meghatározott olvasó félelmeit, örömeit. A mese tanítja meg a gyermekeket arra, hogy ki kell lépni a világba, és meg kell találni az új társakat az élet újabb szakaszaihoz.

Az elemi oktatásban mindig megbecsült helye volt az *állatmeséknek*. Az állatszereplőkkel, az ő tulajdonságaikkal eredményesen tudjuk gyarapítani növendékeink szókincsét, fogalombázisát. Mennyi kedves és tanulságos történetet olvastunk, mondatunk el, idéztünk fel békáról, lóról, szamárról, kígyóról, rókárról, hangyákról, egerokről, nyulakról, galambokról, méhekről, és a többiekéről. A legváltozatosabb tanulságokat ismertetjük meg velük kapcsolatban. Tudják, hogy melyek a szorgosak, hűségesek, félelmetesek, ravaszok, rútak, szépségesek, szelídek, fecsegők, hízlegők, szemtelenek, alattomosak stb.

A Kiskunhalasi Általános Művelődési Központ 201 alsó tagozatos, elemi oktatásban részt vevő tanulóját vontam be egy *meseértés-kutatásba*. Egy-egy állatmesét kellett elolvasniuk, majd a történethez fűződő feladatok megoldása következett. A feladatlapon egyszerre volt olvasható mind a mese, mind a megoldandó kérdések, problémák, tennivalók köre.

Lássunk néhány adatot az elolvasásra, majd elemzésre, értelmezésre választott szemelvényekről!

- a) Mind a négy évfolyam részére klasszikus felépítésű, tehát rövid, lényegretörő indítással szerkesztett, tanító célzatú állatmesét választottam.
- b) Amint látható az adattárból: 2-4 bekezdésnyi, 7-10 mondategészből álló, 15-20 mondategységből építkező, 70-75 szót tartalmazó, szövegtipológiai szempontból a szájhagyományozó költészetből eredeztetett költői szövegművek feldolgozásával bizonyították a gyerekek, hogy mit és milyen színvonalon értettek meg az olvasottakból.
 1. osztály: *A farkasról a bárányról* 3B/10ME/16me/72 szó.
 2. osztály: *A farkasról és a daruról* 4B/10ME/20me/73 szó.
 3. osztály *A jegenyéről és a szilfáról* 2B/7ME/15me/70 szó.
 4. osztály: *A lóról és az oroszlánról* 4B/8ME/20me/75 szó.

Megjegyzés: B=bekezdés; ME=mondategész; me=mondategység.

(Átlaggal élve: 3,25B/8, 75ME/17,75me/72,5 szó.)

- c) A 3. osztályosok részére választott mese jellemzői lényegében semmiben sem térnek el a többiekétől, ami a nyelvezetet, a műfajt és az eredetet illeti. A szerkezetről valló adatok kívánnak magyarázatot. Erősen befolyásolták a szemelvény kiválasztásakor a gyermekek értelmi színvonalát bemutató tanulmányi eredmények, az olvasáshoz fűződő ambivalens érzésviláguk is óvatosságra intett. Igazából nem sok sikert értek el sem a tanítók, sem a növendékek, sem az olvasókönyvek.

Sor- szám	Tevékenységek (Feladatok-teendők)	Eredmények-értékek teljesítmény			
		1. a-b (N=51)	2. a-b (N=45)	3. a-b (N=55)	4. a-b (N=50)
1.	A szereplők felismerése aláhúzással	95/102 93,13%			
	megnevezéssel		88/90 97,77%	110/110 100,00%	100/100 100,00%
2.	Cselekményelemek- jellemvonások				
	a) cselekményelemek kapcsolása a szereplőkhöz csoportosítással	279/357 78,15%	344/360 95,55%	10/55 18,18%	
	b) jellemvonások kapcsolása a szereplőkhöz csoportosítással	48,51 94,11%	251/270 92,96%	286/385 74,28%	
	c) szereplők jellemzése gyűjtéssel, válogatással csoportosítással	41/102 40,19%	37/90 41,11%	64/110 58,18%	296/400 74,00%
3.	A cselekményegész megragadása-értelmezése				50/50
	feleletválasztással				100,00%
	véleménynyilvánítással				47/50 94,00%
	rendalkotással	131/204 64,21%	207/360 57,50%	109/220 49,54%	
	vázlatkészítéssel				129/150 86,00%
	címadással	72/102 70,58%	62/90 68,88%	81/110 73,63%	46/50 92,00%
4.	Kifejezés és szövegértelmezés				
	a) szinonimával				
	értelmezéssel, helyettesítéssel				74/150 49,33%
	b) közmondással				45/50
	választással				90,00%
	felidézéssel				27/50 54,00%
5.	Műfajismeret				
	véleményalkotással, indoklással				66/100 66,00%
1-5.	EGYÜTT	666/918 72,54%	989/1260 78,49%	660/990 66,66%	880/1150 76,52%

Milyen tevékenységek, feladatok, teendők kerültek előtérbe a meseértés-kutatás szempontjából? Mindenekelőtt a szereplők felismerését követeltem meg. A szövegértő tudás figyelembevételével az elsősök aláhúzással, a többiek konkrét megnevezéssel bizonyították – természetesen írásban –, hogy kik az adott történet hősei. A teljesítmény 93–100% közötti.

A feladatok következő körébe a cselekményelemekről és a szereplők jellemvonásairól olvasottak elemzése került. Az adatok csoportosítását kívántam akkor, amikor cselekményelemeket, továbbá jellemvonásokat kellett a szereplőkhöz rendelniük a gyerekeknek. A meseszövegek explicit és implicit információi alapján – gyűjtéssel, válogatással – a szereplők jellemzését is elvártam. A cselekményelemek és a jellemvonások csoportosításában a 3. osztályosok eléggé lemaradtak a többiektől. A szereplők írásbeli jellemzésekor logikus fejlődési tendencia alakult ki, hiszen az első osztálytól a negyedik osztályig a 40%-tól a 74%-ig nőtt a teljesítményszint úgy, hogy az 1-2. osztályosok teljesítménye közeli, a 3.-os gyerekek teljesítménye pedig a 4. osztályosok által elért értékhez közelít inkább. Hangsúlyozom a feladat, ezáltal a teljesítmény összetettségét, ugyanis olvasás, válogatás, céltudatos gyűjtés, információ-csoportosítás, mondatalkotás után írásban való rögzítés következett. Az elemi oktatásban részt vevő tanulók munkáltatásának tervezésekor – sajnos – hajlamosak vagyunk a részfeladatok figyelmen kívül hagyására, illetőleg elfelejtésére.

Fontosnak tartottam a cselekményegész megragadásának, értelmezésének színvonaláról szóló adatok gyűjtését, tanulmányozását is.

A 4. osztályosok a cselekmény egészét feleletválasztással megbízhatóan látják át, teljesítményük 100%. Ugyanők, amikor véleményét nyilvánítottak az olvasott szemelvényről, 94%-os értéket nyújtottak. Jó színvonalú vázlatokat írtak a 4.-es gyerekek; 86%-os teljesítményük igazolja, hogy logikus rendben ragadják meg a mese információstruktúráját.

A 3. osztályosok 49,54%-os pillanatnyi tudást mutattak fel, amikor a kiegészítő művelettel vázlatot szerkesztettek a cselekmény egészéről.

Rendalkotással kellett bizonyítaniuk az 1-2. osztályosoknak, hogy értik-e a cselekmény egészét. Az elsősök 64,21%-os teljesítményét elfogadhatónak vélem, kiváltképp, ha emlékeztetek a műfajra: állatneme cselekményét kellett rendezniük számozással. Azzal nehezítettem a teendőjüket, hogy négy mondategyszt kellett elolvasniuk, az eredeti történettel újra és újra egybevetniük, majd a helyesnek vélt döntés után számozással állították sorba a cselekményegyszt adó, részinformációkat hordozó mondategyszeket. A másodikosok 57,50%-os teljesítményének elemzéséhez feltétlenül hozzátartozik egy rövid háttérinformáció. A gyerekeknek szokatlan volt, hogy (mindössze) két-két elemű szintagmával szerkesztett változatban látták leírva az előbb olvasott állatmesét. Nyolc – egyébként határozós, illetőleg tárgyias – szó szerkezetet kellett számozással elrendezniük.

A meseértés-kutatásba bevont 201 tanulónak volt egy teljesen – még a feladatot adó utasításban is – megegyező teendője: a *címadás*. A teljesítmény – véleményem szerint – viszonylagos kiegyenlítettséget, illetőleg logikusnak nevezhető magas értéket jelent, ugyanis a 4. osztály tanév végi adata a folyamatos fogalmazástani transzferhatását is érzékelteti. A 70,58%-os eredmény felmutató elsős kisdíjakok ugyanúgy dicséretet érdemelnek, mint a 92%-ot teljesítő negyedikes tanulók.

Az alsó tagozatos tanulmányaikat befejező gyermekeknek (50 fő) még két feladattípust adtam. Szinonimával és közmondással *kifejezés*-, valamint *szövegértelmezést* kellett végezniük. 58,4%-os teljesítményszintet értek el az archaikus, illetőleg a ritkán alkalmazott kifejezések helyettesítésével, továbbá az állatneme lényegének közmondással történő értelmezésével. Feladatul kapták még a 4.-es diákok, hogy írják le: Miért nevezzük *állatmesének* az olvasmányt? Műfajismeretüket többségükben indokokkal támasztották alá, így véleményalkotásuk 66%-os teljesítményszintű.

A Kiskunhalasi Általános Művelődési Központ 201 kisdíkjának meseolvasás-, meseértés-színvonalá megnyugtató. Az adatok részletes, tüzetes elemzése azt igazolja, hogy az olvasás

technikai szintjének szüntelen – legalábbis rendszeresnek mondható – fejlesztése közben a szereplők megnevezése, egyszerű jellemzésük mellett az olvasmány cselekményegészének címadással történő megragadása kitüntetett fontosságú feladat az érintett tanítók anyanyelvpedagógiai szemléletében és gyakorlatában.

Világossá vált a rendelkezéseimre álló információkból, hogy tanítóképző főiskolásainkkal sokkal tudatosabban kell tanítanunk a *problémamegoldó olvasás technológiáját*. — — —

Visszatérve a konkrét meseértés-kutatáshoz, egyetértek Báthory Zoltán gondolatával: „a vizsgálatok eredményei természetesen *nem általánosíthatók*”, mivel az adatok „közvetlenül nem hasonlíthatók össze! – legfeljebb a tendenciák”. Adatgyűjtésem diagnosztizáló jellegűnek is nevezhető. A diagnosztikus értékelés általánosabb értelmezése lehetővé teszi, hogy ezt az értékelési formát az olvasáspedagógiai folyamatban bármikor elvégezhessük, hiszen a diagnosztikus értékelés mindenképpen a fejlesztés céljait segíti, illetőleg szolgálja.

Végezetül mellékelem az egyes osztályokban használt feladatlapokat.

FELADATLAPOK

TANÉV VÉGI FELMÉRÉS: A NÉMA-ÉRTŐ OLVASÁS KÉSZSÉGSZINTJÉNEK ELLENŐRZÉSE

1. osztály

A) *Olvasd el* figyelmesen a következő szöveget! Feladatokat kell megoldanod!

B) *A farkasról és bárányról.*

C)

1. Kik a mese szereplői? *Húzd alá* a helyes válaszokat!

róka	oroszlán
farkas	béka
bika	bárány

2. Mit csinált a farkas? Mit csinált a bárány? Kösd össze a helyes válaszokat!

	ivott	
	megfedtte	
farkas	reszketett	bárány
	dörgött	
	könyörgött	
	megszaggatta	

3. Mit akart a farkas? *Húzd alá* a helyes választ!

Beszélgetni akart a báránnyal.
Játszani szeretett volna a báránnyal.
Meg akarta enni a bárányt.

4. Számozással állítsd sorba ezeket a mondatokat az olvasmány alapján!

___ Keményen dörgött a farkas.
___ Megfedtte a bárányt.
___ A farkas meglátta távol a bárányt.
___ Torkon ragadta a bárányt.

5. Mi a véleményed a farkasról? Egy mondattal *válaszolj* írásban!

6. Adj új címet a mesének! *Írd le!*

2. osztály

A) *Olvasd el* figyelmesen a következő szöveget! Feladatokat kell megoldanod!

B) *A farkasról és a daruról*

C)

1. Kik a mese szereplői? *Írd le!*

2. Csoportosítsd ezeket a kifejezéseket! *A számjegyeket írd a megfelelő szereplőkhöz!*

1. torkába nyújtotta; 2. torkán akadt; 3. a csontot kivette; 4. bárányt evett; 5. segítséget kért;
6. jutalmat kért; 7. senkit nem talált; 8. kicsúfolta a darut

farkas:

daru:

3. *Állítsd sorba az olvasmány alapján a fenti kifejezéseket! (A 2. feladat kifejezéseinek csak a sorszámát írd le!)*

4. Ki milyen volt? *Kösd össze a helyes válaszokat!*

	segítőkész	
	torkos	
farkas	hízelkedő	daru
	ügyes	
	csúfolkodó	
	megszégyenített	

5. Te hogyan vélekedsz a történetről? *Írd le!*

6. Adj új címet a mesének! *Írd le!*

3. osztály

A) *Olvasd el figyelmesen a következő szöveget! Feladatokat kell megoldanod!*

B) *A jegenyéről és a szilfáról*

C)

1. Kik a mese szereplői? *Írd a nevüket a lenti négyzetekbe!*

2. Mit tudál meg a szereplőkről? *Kösd össze a helyes válaszokat!*

megvető
alacsony
gőgös
rátartó
szerény
szókimondó
dicsekvő

3. Miért tanította a szilfa a jegenyét? *Húzd alá a helyes választ!*

A jegenye megvetette a szilfákat.

A hajókba vitorlának használják a jegenyét.

A szilfa alacsony, haszna nincs.

Azzal bosszantotta a jegenye a szilfákat, hogy alávalók.

A jegenye dicsekedett az érényeivel.

4. *Egészítsd ki az olvasmány alapján ezt a hiányos vázlatot!*

a) A jegenye _____ a szilfákat.

b) A _____, és haszon nélküli.

c) _____

d) _____

e) Szeretnél olyan lenni az életedért cserébe, mint mi vagyunk!

5. Kinek adsz igazat: a jegenyénck vagy a szilfának? *Írd le a véleményed!*

6. Adj új címet a mesének! *Írd le!*

4. osztály

A) *Olvasd el figyelmesen a következő szöveget! Feladatokat kell megoldanod!*

B) *A lóról és az oroslánról*

C)

1. a) Kik az olvasmány szereplői? Írd le!

b) Gyűjtsd össze, majd írd le az egyes szereplők legfontosabb tulajdonságait!

_____ szereplők _____	_____
_____ tulajdonságaik _____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

2. a) Mit akart az oroszlán? Írd le a választ!

b) Mi a véleményed a ló tettéről? Írd le a véleményed!

3. Fejezd ki másképpen!

agg volt _____
erejével nem bírt _____
csalárd _____

4. a) Melyik közmondás fejezi ki legtalálóbban a történet lényegét? Húzd alá!

Gyakorlat teszi a mestert!
Szegény ember vízzel főz.
Addig nyújtózkodj, amíg a takaród ér!
Aki másnak vermet ás, maga esik bele.
Kicsi a bors, de erős.

b) Ismersz olyan szólást, közmondást, amelyik illik az olvasmányhoz? Írd le!

5. Állítsd össze három mondatból az eseménysort! Írd le a vázlatot!

a) Bevezetés: _____
b) Főrész: _____
c) Befejezés: _____

6. a) Adj új címet a mesének! Írd le!

b) Miért nevezzük állatmesének az olvasmányunkat? Írd le a választ!

CSICSELYNÉ KORBELY ZSUZSANNA
Petőfi Sándor Általános Iskola
Szarvas

Emlékező műsor a 2. világháború befejezése alkalmából

Közeleg a 2. világháború befejezésének 50. évfordulója (Európa: - V. 9.; Ázsia: - IX. 2.) Erre az alkalomra állítottam össze ezt az emlékező irodalmi műsört.

1. Európában 50 évvel ezelőtt, 1945. május 9-én fejeződött be a II. világháború. Az I. világháború négy évével szemben 6 esztendeig tartott, közel 2 milliárd embert érintett. 50 millió ember pusztult el. Európa, Ázsia, Afrika és Óceánia 40 országára terjedt ki.

2. Radnóti Miklós: Törédék

3. 1942. tavaszán 200 ezer korszerűtlen és gyöngén fölszerelt katona, 50 ezer munkaszolgálatos elindult a szovjet frontra. A 2. magyar hadsereg 1943. január 12-e és február 9-e között megsemmisült. 40 ezer ember meghalt, 70 ezer megsebesült vagy fogságba került, a felszerelés 80 százaléka elpusztult. Voronyezs a magyarok Sztálingrádjá lett.
4. „Aztán feltámadt a szél, a hőmérő napokon keresztül még napközben is mínusz 30 fok körül mutatott. Megtörtént, hogy az egyik falu közelében 5000 magyar honvéd süppedt derékig vagy hónaljig a hóba. Amikor a szovjet egészségügyi katonák kimentették őket, már csak ezeregynéhányban volt élet.”
5. Sok tízezer magyar katona vesztette életét a keleti fronton. (Szarvasi túlélők közlése alapján.)
Ember, ló fut tébolyultan
maradék a vert seregnek,
sínek az égnek merednek,
vas vércse ujjongva repked.
a földön halottak sorakoznak.
6. Ki mondja azt:
gyűlöld és pusztítsd embertársaidat!
Senki.
Ki mondja azt:
szeresd és becsüld szüleidet,
hazádat, népedet és más népeket!
Mindenki!
Akkor ki is mi tanít meg bennünket
gyűlölni és pusztítani?
7. Egy fiatal férfi volt a vádlott. Azt írta haza, hogy az ellátás rossz, a felettesek brutálisak, és a háború teljesen értelmetlen. A fiút halálra ítélték.
Istenem, gondoltam, amikor meghallottam ezt a szörnyű hírt, neki miért nem volt olyan okos anyja, mint az enyém, aki beleverte a fejembe: mindig csak jót írj.
Ha jó dolgoz van, írd azt, jól megy a sorom, ha rossz dolgoz van, akkor azt, hogy nagyon jól megy a sorom.
8. Radnóti Miklós: Erőltetett menet.
9. Részlet Anna Frank naplójából: 1944. július 15.
„Még mindig hiszek az emberi jóságban. Egyszerűen képtelen vagyok elfogadni, hogy a világon minden halálba, nyomorba, zűrzavarba torkollik. Látom, amint a pusztulásból lassanként újra felépül a világ, hallom a közelebbi északadást, amely végül is elpusztít bennünket, együtt szenvedek sok-sok millió emberrel.
És mégis, elmúlik ez a szörnyűség, s megint béke és nyugalom lesz ezen a világon. De addig féltve őrzöm az álmaimat, s remélem, talán megvalósulnak egyszer.”
Anna 1945. márciusában, két hónappal Hollandia felszabadítása előtt, a bergenbelseni haláltáborban fejezte be életét. 15 éves volt.
10. Kassák Lajos: A halhatatlanok
11. A béke
nem gyávák odvas menedéke,
de szabadság televénye,
amit felszánt munkánk ekéje,
válják termővé ezer évre!
Ezért írjuk most földre. égre,
hegyekre, tengerek vizére,
hűségre, szándéokra, reményre,
a mindenség mennyezetére -
zuhogjon hát lángolva. égre
sugárzó négy betűdnék fénye:
BÉKE

12. Énekkar:

FÚJJA MÁR A SZÉL

MUZSAY András

Bob DYLAN



1. Hány u-tat kell vé-gig-jár-nod, em-ber, míg a ne-ved vé-gül em-ber lesz? No, és hány tengert kell át-szel-ned, kis ai-rály, míg a fő-ve-nyen vé-gül meg-pi-hensz? No, és hány é-vig dö-rög-nek még a fe-gy-ve-rek, míg torkuk vég-re ö-rök-re né-ma lesz? A vá-laszt, test-vér, azt fúj-ja már a szél, a vá-laszt, azt fúj-ja már a szél.

2. Hány évig állhat egy szikla, felclj, míg végül elmossa az ár?
No, és hány évig élhet sok ember, felelj, míg végül mindegyik szabadon jár?
No, és hány ember fordítja el a fejét, színélve, hogy semmit sem lát?
A választ testvér...

3. Hány évig kell feltartanod a fejed, míg megláthatod az eget?
No, és hány fül kell ahhoz, míg meghallod tán, hogy miért sírnak az emberek?
No, és hány halál jó még, míg észreveszed, hogy túl sokan haltak már meg?
A választ, testvér...

13. Heltai Jenő: Szabadság (részlet)

14. Zene: Varga Miklós: Európa

15. Juhász Ferenc: Tűzliliom az éjszakában,
én úgy hiszek az emberi csodában,
valami jóban, valami szépben,
valami elrendeltetésben,
Tűzliliom az éjszakában,
mint ravatalgyertya éber
csönddel tüntet,
bevilágítja virrasztó szívünket.
Az emberiség nem éghet magában.

KOPASZ FILOMÉLA GERTRÚD

Juhász Gyula Tanárképző Főiskola
Szeged

A magyarországi leánynevelés kezdeteiről a kettős évforduló jegyében

A leánynevelés Magyarországon hosszú időn át az oktatásügy mostohagyermekének számított.

A 17. századig, amikor is a reformáció hatására kibontakozott a leányok népiskolai oktatása, a leánynevelés csaknem kizárólag a család keretei között folyt, illetve az előkelők és vagyonosak leányai olykor női szerzetesrendek zárdáiban vagy egy-egy várúrnő udvarában nevelkedtek (Nagy 1978:16).

A leánynevelés terén a 18. század végén jelentős előrelépés történt. A felvilágosult abszolutizmus művelődéspolitikája következtében a leánygyermekek népiskolai oktatása – bár megközelítően sem vált általánossá – országos mértékben kibővült, s ugyanakkor megkezdődött a leányok középfokú oktatása. Középfokú képzés a zárdai leányintézetekben és magánkézben levő tanintézetekben folyt (Nagy 1978:17), illetve az előkelők és vagyonosak külföldről hozott nevelőnőket, vagy külföldi intézetekbe küldték tanulni leányaikat (Gyulai 1896:455).

A zárdai leányintézetek és a magánkézben levő „nőneveldek” „nemzetietlen” szellemét és tananyagát már a századforduló tájékán, de még inkább a reformkorban nagyon sokan bírálták, és a kor színvonalán álló, a nemzeti és polgári átalakulást szolgáló leányiskolák létrehozását sürgették (Nagy 1978:17).

Az abszolutizmus korszakában azonban az intézményes leánynevelés jellemző vonása a régi típusú „magánneveldek” és zárdai intézetek térhódítása. A szakoktatás területén viszont jelentős előrelépés történt: 1856-ban néhány zárdai intézetben megindult a tanítónőképzés, 1862-ben a pesti óvóképző intézetben az óvónőképzés is (Nagy 1978:17).

A reformkor, illetve a forradalom és szabadságharc korszaka – fentiekben felsorolt – célkitűzéseinek megvalósítása a kiegyezés után folytatódott. A kiegyezés utáni nőmozgalom megindítója *Veres Pálné*, (1815–1895) született *Beniczky Hermin* (Sáfrán 1966:134), aki Madách Imre akadémiai székfoglalójának (A nőről, különösen esztétikai szempontból, 1864) ellenhatásképpen indította meg közéleti harcát a korszerű nőnevelésért (Nagy 1979:445). Székely Ilona 1895-ben a Magyar Paedagogia hasábjain a következő szavakkal emlékezett meg Veres Pálnéről: „Ha vannak a magyar történelemnek nagy női alakjai, úgy Veres Pálné, született Beniczky Hermin a nagyok közül való. A magyar művelődéstörténetnek pedig örökre legnagyobb női alakja marad, aki a legnehezebb, az első követ emelte fel, hogy a női műveltség jogosult voltának biztosítsa általa az elismerést” (Székely 1895:551).

Veres Pálné, egy Nógrád megyei birtokos felesége, ötven évesen, egyetlen leánygyermekének felnevelése és férjhez adása után indította el mozgalmát a nők érdekében (Sáfrán 1966:135). Célja volt egyrészt nyomást gyakorolni a kormányra, másrészt társadalmi úton egy női tanintézetet létesíteni, s általában felkelteni az érdeklődést a nők oktatása iránt. Veres Pálné értekezletet hívott össze, melyen 1867. máj. 24-én huszonkét nő jelent meg, akik elhatározták egy Nőképző Egylet létrehozását. Még 1867-ben százra emelkedett a tagok száma, s az egylet 1868. márc. 23-án hivatalosan is megalakulhatott (Gyulai 1896:456). Az egylet és elnöke, Veres Pálné, kiadták a jelszót: Haladjunk! (Sáfrán 1966:135).

Az egylet kérvényét, mely női iskolák alapítását sürgette, kilencezer nő írta alá, s 1968-ban (Nagy 1979:445) Deák Ferenc nyújtotta be az országgyűléshez. Eötvös József, a dualizmus korának első vallás- és közoktatásügyi minisztere, megígérte a nőnevelés érdekeinek támogatását (Gyulai 1896:457).

Emellett az egyesület elhatározta, hogy nem várva be az állam intézkedéseit, a maga erején alapít egy női tanintézetet, mégpedig oly módon, hogy az lassanként felsőbb leányiskolává alakulhasson át (Gyulai 1896:457). Veres Pálné a Nőképző Egyesület, valamint annak intézete által nemcsak azt akarta elérni, hogy a nők alaposabb képzéshez jussanak, hanem azt is, hogy előtűnik, s főként a vagyontalan nők előtt, megnyíljanak a kenyérkereső pályák (Nagy 1979:446).

A Nőképző Egyesület tanintézete 1869. okt. 17-én Budapesten az Országúton (ma Múzeum körút) egy bérház két kis szobájában nyílt meg (Rudnay-Szigethy 1902:646) egy osztállyal (12 növendékkel) s öt tanárral. Gyulai Pál, az intézet első igazgatója 1896-ban így emlékezett vissza a kezdetekre: „Szűkös körülmények között, csekély kezdetből indult ki az intézet” (Gyulai 1896:457).

Százhusz éve, 1875. okt. 20-án, kevesebb mint két hónappal azután, hogy Trefort Ágoston vallás- és közoktatásügyi miniszter 1875. aug. 28-án kelt rendelete megteremtette a felsőbb leányiskolát (Nagyné 1969:299), a *Nőképző Egyesület intézete az ország első felsőbb leányiskolájává alakult*.

Az egyesület munkájának köszönhetően a következő évtizedek folyamán több felsőbb leányiskola jött létre, községi vagy állami költségen (Gyulai 1896:458). Ez az új iskolatípus ország-szerte elterjedt, s az 1910-es évek végéig létezett (Mészáros 1990:70).

A felsőbb leányiskolák a magyar középfokú leánynevelés első rendszeres iskolái. Az iskolatípus szervezetiileg többször átalakult, s végül a századforduló táján négy elemi osztályra felépítve hat évfolyammal állandósult (Nagy 1978:18).

Veres Pálné a Nőképző Egyesület által alapított intézet patronálásától 1889-ben vonult vissza (Kenyeres 1969:986). 1881-re elkészült az intézet saját épülete a Zöldfa (ma Veres Pálné) utcában (Sáfrán 1966:135). Az iskola 1894-ben kapott nyilvánossági jogot (Kenyeres 1969:986).

Több felsőbb leányiskola magántanfolyamok szervezésével segítette növendékeit, hogy a fiúgimnáziumokban érettségi vizsgát tessenek, s ennek alapján egyetemi felvételre jelentkezhessek. *1896-ban a Nőképző Egyesület megnyitotta az ország első leánygimnáziumát*. 1916-ban pedig a felsőbb leányiskolák trifurkációs átalakításával létrehozták az állami leánygimnáziumokat (Nagy 1978:18).

A leánygimnáziumok létesítéséért folyó törekvéseknek döntő támogatást adott *a száz évvel ezelőtt, 1895. nov. 18-án kiadott királyi határozat, amely a nők előtt megnyitotta az egyetemi képzés lehetőségét, a bölcsészettudományi, orvosi és gyógyszerészeti fakultásokon* (Nagyné 1969:315).

Ezzel a királyi határozattal Veres Pálné, kinek halála 100. évfordulójára emlékezünk, legszébb álma: hogy a nők egyetemi tanulmányokat is végezhesnek, teljesült. Sajnos, azonban már nem érthette meg, hogy munkájának, kitartásának ezen gyümölcse is beérjen, mert a nők egyetemi képzését engedélyező rendelet néhány héttel halála után látott napvilágot (Sáfrán 1966:135).

Veres Pálné, Beniczky Hermin ennek ellenére eredményes, hasznos életutat tudhatott magáénak, hiszen Madách Imrének, akihez tiszteletteljes, bensőséges barátság fűzte, (Sáfrán 1966:134) szavaival élve:

„...ki ember – kebleket képez ki,
Az teremt, mint isteneknek társa;
Lelke hat, míg létez művelődés
S díja legszebb: embertársi hála.”
Madách Imre: Veres Pálnéhez

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Gyulai Pál: Veres Pálné emlékezete, In: Budapesti Szemle, 1896. 86. kötet 234. szám 454–458. p.
Kenyeres Ágnes (szerk.): Magyar életrajzi lexikon, Budapest, 1969.
Mészáros István (szerk.): Magyar iskolatörténeti kronológia, Veszprém, 1990. (Önképzés – Továbbképzés 4.)
Nagy Sándor (szerk.): Pedagógiai lexikon, Budapest, 1978–1979.
Nagyné Szegvári Katalin: A nők művelődési jogaiért folytatott harc hazánkban (1777–1948), Budapest, 1969.
Rudnay Józsefné-Szigethy Gyuláné (szerk.): Veres Pálné Beniczky Hermin élete és működése, Budapest, 1902.
Sáfrán Györgyi: Veres Pálné (1815–1895), In: Magyar Tudomány 1966. Új folyam 11. kötet 2. szám 134–138. p.
Székely Ilona: †Veres Pálné (1815–1895), In: Magyar Paedagogia 1895. 550–551. p.

DR. BEREZCKI SÁNDOR

Juhász Gyula Tanárképző Főiskola

Szeged

Karikó Sándor: A társadalmi – politikai megalkuvás

A magyar politikai-filozófiai irodalom és történelem egyik jelentős könyve jelent meg 1995-ben. Szerzője a Szegedi Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Társadalomelméleti Tanszékének főiskolai tanára, aki e témából szerezte meg kandidátusi fokozatát. Kandidátusi dolgozata és e könyv is azt bizonyítja, hogy többéves kutatómunkával e problémakör kiemelkedő szakemberévé vált. Mindössze egyetlen fogalmat, a konformizmus fogalmát veszi nagyon alapos vizsgálat alá, mégis a politikai-filozófiai gondolkodás nagy összefüggéseire és mélységeire mutat rá. Így vonja be vizsgálataiba a politikát, a filozófiát, – s ezen belül természetesen leginkább az etikát –, a szociológiát, a pedagógiát, a szociálpszichológiát, a szépirodalmat. Kevés olyan társadalomtudományi fogalom van, amelyet ennyire kiterjedt kapcsolatrendszerében vizsgáltak volna. S ez a megközelítés már önmagában is elárulja a szerző tudományos igényességét, felelősségérzetét, magasfokú szakmai felkészültségét. S ezekhez járul hozzá a mű élvezetes, olvasmányos stílusa, amely mindvégig biztosítja az érdeklődést.

A könyv címét olvasva, sokakban talán ellenérzést kelt a „társadalmi-politikai” jelző. Szeretném azonban jelezni, hogy itt lényegesen többről van szó, mint csak politikai problémákat tárgyaló műről. Emberismeretre, önismeretre is tanít, sok és sokakban nem tisztázott érzést, gondolkodást, emberi magatartást és viselkedést tudatosít.

Már a könyv szerkezeti felépítése is felkelti az érdeklődést. *A bevezetésben* a szerző izgalmas és egyben a leglényegesebb kérdést veti fel a konformizmussal kapcsolatban: „Társadalmi átok-e a konformizmus?”. Könyvében mindvégig e kérdésre keresi a választ anélkül, hogy a sokoldalú vizsgálódás után kötelezően elfogadható választ adna rá.

A könyv *első részében* a konformizmus terminológiai problémáit bontja ki a szerző. Érdekes és szükséges e fejezetben belül az egyes alfejezetek címét is a szerző megfogalmazásában közölni, hogy lássuk, milyen érdekesen és élvezetesen lehet egy tudományos fogalmat megközelíteni. A konformizmus fogalmát természetesen először a politika oldaláról elemzi: „Történeti visszapillantás: a konformizmus polgári erény, melynek szabadság az ára.” Kiindulva a fogalomból (conformare=alkalmazkodni), sorra veszi e kérdéssel foglalkozó szakirodalom megállapításait, állásfoglalásait. A szociológiai megközelítést: „A szociológia képlete: a konformitás mint társadalmi karakter a névtelen hatalom mechanizmusa,” címmel mutatja be. Itt is a hazai és a külföldi szakirodalom különböző felfogásait ütközteti, hogy a konformizmus, az alkalmazkodás a társadalom általános, szükségszerű jelensége-e, élettvénye-e, vagy sem. A konformizmus szociálpszichológiai kérdését ilyen címmel – nagyon találóan! – tárgyalja. „A konformitás mint társadalmi uniformitás; az illedelmes állampolgár taktikája avagy az engedetlen állampolgár tönkretétele.” A következő két tudománynak, az etikának és a pedagógiának problémamegfejtését és szembenállását a konformizmus terén ezzel a címen olvashatjuk: „Étika kontra pedagógia? A „jól megalakult” személyiség mint az erkölcsi élet füllesztő feslettsége, avagy az eltűzött nevelés következményeként „előálló” alkalmazkodó diák.” Fontosnak látja a szerző, hogy a konformizmust a szépirodalom szempontjából is bemutassa: „Szépirodalmi mérleg; a nyárspolgári rend és biztonság ára az agy és a szellem átgyúrása.” Jól megválogatott irodalmi példákkal illusztrálja, hogy a Bibliában, a regényekben, drámákban hogyan is ábrázolják a konformista embert. Az első rész utolsó alfejezetében „Definíció, avagy a kérdések pontosabb megfogalmazása” címmel tömören összegezi a konformizmus fogalmának lényegi elemeit. A sokféle megközelítésben öt definíció típusát különböztet meg: 1). A konformizmus olyan

alkalmazkodás, amely mind a társadalom működése, mind pedig az egyén létezése szempontjából nélkülözhetetlen. 2). A konformizmus olyan alkalmazkodás, melynek eredményeként mindkét fél, azaz a társadalom és az egyén is jól jár. 3). A konformizmus az egyén elvtelen, szilárd meggyőződés nélküli, megalkuvó magatartása. 4). A konformizmus az adott társadalmi, politikai rendhez való igazodás, behódolás. 5). Kétféle konformizmus van: egy negatív és egy semleges értékű. A szerző e felfogások értelmezése után megfogalmazza saját nézetét is: „A konformizmus értelmezésem szerint a mindenkor társadalmi-politikai struktúrákhoz (viszonyokhoz, értékekhez, gondolkodásmódhoz) való megalkuvó alkalmazkodás.”

A könyv *második részében* a szerző a konformizmus történeti gyökereit vizsgálja. A következő problémakörön halad végig: a konformizmus mint társadalmi erejű s hatású jelenség; a klaszszikus kapitalizmus: a jó vélemény és alkalmazkodás szabadpiaci árfolyama; a modern kapitalizmus konformizmusa: mindenki a másik, senki sem önmaga; konformizmus a volt szocializmusban. Az orosz minta mutációja: az impotens konformizmus; Sztalinista korszak; Kádár korszak; Posztsztalinizmus.

A könyv *befejező fejezetében* a szerző összegezés helyett az alapkérdéseket tisztázza. Ilyen alapkérdéseknek tekinti, hogy a különböző felfogások, értelmezések egyazon jelenség különböző oldalait tükrözik-e csupán, vagy már gyökerében eltérő tartalmakról, képződményekről beszélnek-e? Felhívja a figyelmet, hogy e fogalom-elkülönítésben nem indokolt egybemosni az általában vett alkalmazkodás és a konformizmus jelenségét, a pálfordulás és a konformizmus fogalmát. Második alapkérdésnek azt tekinti a szerző, hogy a konformizmus az emberi (gyarló) természet örök sajátossága, vagy meghatározott társadalmi erők, történeti folyamatok eredménye? S végül harmadik alapkérdésként veti fel, hogy milyen mértékben és értelemben beszélhetünk az ifjúság konformizmusáról? A szerző véleménye szerint ezekre az alapkérdésekre a konformizmussal foglalkozó egyik szaktudomány sem adott megnyugtató, véglegesen lezárt s minden szempontból elfogadható feleletet. Ezért egyet lehet érteni a szerzővel: „A konformizmus társadalmi-politikai feltételeit ma vizsgálni érdekesítő s bizonyára meglepő eredményeket hozó munkái. Azt egyszerűen nem engedhetjük meg, hogy nem vizsgáljuk a konformizmust.” A könyv szerzőjének egyik nagy érdeme éppen az, hogy nemcsak biztos szakmai felkészültséggel próbálja tisztázni a konformizmus fogalmát, hanem az is, hogy felkelti az érdeklődést e kérdéssel való alaposabb foglalkozásra.

Elolvasva és gondolkozva a könyvben felvetett – a mindennapi életünkhöz is szorosan kapcsolódó izgalmas – problémákon, két észrevétel szeretnék tenni. Az egyik a konformizmus fogalmának interdiszciplináris megközelítése. Kétségtelen, hogy több tudomány által vizsgált fogalomról van szó. Anélkül, hogy választ tudnék adni a szerző ama kérdésére, hogy ez a fogalom tudományonként eltérően más tartalmat jelent-e, vagy pedig ugyanannak a tartalomnak más értelmezését, mégis – csatlakozva a szerző konformizmus-értelmezéséhez – a konformizmus fogalma a politikai-filozófia fogalma. Minden tudomány más fogalomrendszerrel dolgozik. Ha a szociológia a személyiség társadalomba való beilleszkedését szocializációnak nevezi, ez nem azonosítható a konformizmussal, bár előfordulhatnak benne konformista megnyilatkozások. Ugyanígy más a tartalma a pszichológia, a szociálpszichológia, a pedagógia által használt alkalmazkodásnak is, jóllehet ebben a fogalomban is helyet kaphat a konformizmus. Más a megalkuvás, és más az alkalmazkodás. A fogalnak értelmezése és használata miatt – azt hiszem – helyes lenne a konformizmust –, ahogyan a szerző is teszi – a politikai-filozófia kizárólagos fogalmaként használni, beleértve annak összetett jellegét. Talán a könyv címében is egyértelműbben lehetett volna használni a társadalmi-politikai megalkuvás helyett a társadalmi-politikai konformizmust.

A *másik* észrevételem a szerző által is felvetett probléma: társadalmi, pedagógiai szempontból társadalmi átok-e a konformizmus? Milyenné neveljük az embereket, a fiatalokat? Konformistáknak vagy nonkonformistáknak? S van-e erkölcsi mérték és érték, hogy milyen mértékig? Az emberiség története számtalan példát tud felmutatni *abban a vonatkozásban*, hogy egyes nemzetek sorsára mennyire döntő jelentőségű volt az, hogy konformista vagy nonkonformista módon politizáltak-e vezetői. Ugyanígy az egyes emberek életét is döntően befolyásolja, hogy mikor „kifizetődő” a konformista, vagy éppen ellenkezőleg a nonkonformista magatartás. Egy diákori emlékem idéződik fel ezzel összefüggésben. 1945-ben tanítóképzős növendékként érdek-

lődve hallgattuk a háborút veszített Németországból hazatért német tanárunkat. Friss élményekkel eltöltve beszélt katonai emlékeiről, hadifogságáról, Németország életéről. S a maga szelíd ironiájával megjegyezte: „A német emberek azt mondják: nem lesz itt ezután sem semmi baj. Eddig voltunk „Gauleiterek, ezután majd leszünk *Gommunisták*.” (A Gauleiterek a fasiszta pártban körzetvezetők voltak.) Jót nevetünk a szójátékon, nem is sejtve, hogy ezt a társadalmi-politikai jelenséget később konformizmusnak fogják nevezni. S főleg nem gondoltam, hogy erről a kérdésről egyik kedves fiatal kollégám fog majd érdekes könyvet írni.

Gondolat Kiadó, Budapest, 1995. 195. l.

LÉVAY BOTOND

Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola
Debrecen

Legyen segédkönyv!

A JÓ ÓSÖK, ÉGI KIRÁLYOK CÍMŰ MONDAGYŰJTEMÉNYRŐL

Régi igényt teljesített a *Móra Könyvkiadó*, amikor a fenti címen gazdag válogatást jelentett meg történelmünk mondavilágából. Hiszen irodalmunk jeles prózaírói nem csupán nemzeti elkötelezettségük révén kívánták minduntalan felidézni a magyar múlt tragikusan felemelő eseményeit a mondák, regék, mesék megismertetésével, de formálni is akarták az új generáció szellemi-érzelmi arculatát. Így nem csoda, ha olyan sokáig várni kellett egy olyan mondagyűjteményre, amely kifejezetten azért készült a kisiskolásoknak, hogy ébressze-alapozza-formálja a legifjabb nemzedék nemzeti identitását. Hogy ráébredjen egyszer a kisgyerek, honnan s miért jött a magyarság, mi tartotta életben ezer évig itt e hazában; miért kellett harcainkat élet-halálra vívni; egyáltalán mi joga van egy népnek itt az élethez, a hazához. Nem kell szégyellni dicőséges, tragikus, felemelő, eseményekben, harcokban, csodákban, megigazulásokban, elesettségben is reménnyel bővelkedő korszakainkat.

Bizony, mi felnőttek nagyon leszoktunk a hitről, megfeledkeztünk Istenről. Pedig ezeknek a mondáknak javarésze valaha a megindító hitet táplálta a régi korok gyerekeiben; ezer évig nemesítette a lelket, edzette a testet. Mindez olyan természetes volt, mint egy falat igazi falusi kenyér. Az újabb tankönyvi átdolgozások során a mondákból is kiszűrték – nem véletlenül – a keresztény üzenetet. Van kiút, isteni szózat, csodás fordulat sokszor egy nemzet életében, csak nagyon kell figyelni, nemcsak a történelmi személyiségeknek (akik általában nem is tudják, hogy azok), bárki felfedezheti életében a különös, lélekemelő erőt. De az sem elhanyagolható világsoda e mondákban, hogy ez a nép annyi kudarc, vesztőhely ellenére mindig képes volt talpra állni, túlélt minden kényszert, béklyót.

A nemes mondahagyományunkat reprezentáló kötet válogatása, szerkesztése *Gaszner Ferencné* érdeme, aki a debreceni Kölcsey Ferenc Református Tanítóképzőben a gyermek- és ifjúsági irodalmat oktatja. Lelkiismeretesen, filológiai érzékenységgel szemelgette nemzeti kincsünkbl a kicsinyek számára a magyar történelem dicső korszakaihoz kapcsolódó mondákat, történeteket a honalapítástól az 1848-as szabadságharc bukásáig. Benedek Elek háromkötetes gyűjteménye, a Magyar mese- és mondavilág, Mikszáth Kálmán Magyar várak regéi, valamint Móra Ferenc Titulász bankója éppúgy szerepel a forrásművek között, mint Gaál Mózes, Krúdy Gyula, Lengyel Dénes, Lipták Gábor egy-egy kötete. Ezen írások legtöbb témájával a kisiskolás aztán serdülőkorban ismét találkozik halhatatlan klasszikusaink középkorai tananyagában; az egyes mondaköröket zseniálisan feldolgozó Arany-balladákban vagy a história élményszerűsítése példájául az Egri csillagokban, a történelmi, irodalomtörténeti tankönyvek lapjain. Így nyomon követheti a gyerek tudatának nyiladozásától, miképpen válik a mondai anyag műalkotássá, az

élményszerű ismeret történelmi fogalommá. Mert nemcsak hősöknek kellett itt teremődniük a Duna-tájon a történelmi idők szelében, hanem az egyszerű embereknek, pásztoroknak, kézműveseknek is kivételes életkörülmény jutott, nemcsak a kardnak, az észnek is élesnek kellett lennie; a vértől a hit páncélzata is erősebbnek, hatékonyabbnak bizonyult néha. S innen nézve már szinte összemosódik a földön küzdő ember realitása és a mondai világ tágassága. A mondatgyűjteményhez irodalomjegyzék is tartozik, mely eligazítja az érdeklődő olvasókat felkeltett kíváncsiságuk, egyéni búvárkodásuk további kiegészítésében.

Az utolsó pillanatban adhatjuk az ifjúság kezébe a feddhetetlen magyar példaképek, neves személyiségek tetteiről szóló történeteket, az eredeti forrásokban még meglévő, természetes isteni gondviselés kivételes kegyelmét, amely bátorsághoz, hősies és egyszerű hazaszeretethez egyaránt nélkülözhetetlen, sőt a túlélési esélyt szolgálja minden magyarnak, minden körülmények között. (*Móra Könyvkiadó, 1993.*)

DR. DOMONKOS JÁNOS
Fővárosi Iskolaszanatórium
Budapest

Kovács Károly: Helytörténeti dolgozatok Poroszló község néprajzi hagyományaiából

A magyar népi tradíció mélyen az európai hagyományrendbe ágyazódik. Az egyezéseket a hagyományok sokszor közös alapjai magyarázzák. Poroszló község történeti-néprajzi-művelődési krónikája is társadalmi életének több évtizedre visszatekintő feltérképezése. Nagy szerep jut a szülő- és lakóhelyhez, a tájhoz kötődés, az azonosság tudatban a helytörténetnek. A megírás indítéka esetünkben is, hogy a szerző az önbecsülés és az önismeret növelése céljából a kortársak és az utódok okulására megőrökíti a helység múltját. Műve időtálló értékű, mert eredményei túlmutatnak a helyi jelentőségen. Tanulmányul, például, adalékul szolgálnak nemzeti és egyetemes összefüggések számára is.

A helytörténetírásnak ellentmondása lehet, hogy bár a helybeli lakosok, akikhez elsősorban szól, és akiknek az elődeit állítja a vizsgálódás középpontjába, szívesen megvásárolják, népszerű olvasmányként forgatják, és nemzedékek hagyományozzák tovább, mégis a munka ritkábban válik szélesebb körben ismertté. Néha még az érdeklődő szakemberek figyelmét is elkerüli. Könyvismertetésünk éppen az ismeretlenség falán szeretne rést ütni, hiszen egy ilyen forrásokon alapuló, dokumentatív jellegű, olvasmányos stílusban írt tanulmánykötet a történeti kutatás számára is fontos mű.

Kovács Károly köteté remekül rendezett anyagot, tömör, információgazdag, mégis színes ismertetéseket tartalmaz: miközben a múltat vallatja, az önnön személyes élettörténetét is megvallja. Poroszló hagyományairól szólna, saját portréját is megrajzolja. Végtelen humánummal telítve a magyar helytörténeti irodalom érdemes darabja, hisz Magyarország magyarjainak életvitelét, régebbi népszokásait, múltbéli, töredékekben megmaradt emlékeit gyűjtötte össze, hogy számadást készítsen az örökségről, melyek kitörölhetetlenül tovább élnek még a vallási ünnepek helyi motívumrendszerében is. A könyv a Poroszlóval ismerkedőknek kalauz, ismerőseinek-lakóinak pedig történelmi rendszerben.

Poroszló község Heves megyében, a Debrecen-Füzesabony vasútvonal mellett a Tisza jobb partján, a folyótól 6 kilométerre fekszik. Története visszanyúlik a honfoglalásig. 1209-ben már bencés apátság volt a faluban. 1262-ben vendégül látták az esztergomi és kalocsai érseket, a váci püspököt, akik IV. Béla király és fia, István ifjabb király országrészeinek viszonyait szabályozták.

Jelenlegi református temploma 1790–93 között épült, míg a római katolikus 1797-ben. Egyébként a könyv külön fejezete nyújt szemelvényeket a poroszlói református egyházközség

négy évszázados törénetéből. A vallásos szokásvilág és hitéleti kultúra mellett olyan népismereti témaköröket mutat be szakavatottan a kötet szerzője, mint a népszokások poroszlói változásai; a kisbirtokos parasztság története és a paraszti kisipar. Így bizonyos paraszti csoportokat közvetlen közelről mutatva tudja érzékelteni, hogy milyen életformába illeszkednek be.

Tanulmányai a tárgyi és szellemi folklór olyan elemeit faggatják, amelyek eddig csak szórványokban tártultak fel, részeredményként, vagy éppen elkerülték a kutatók figyelmét. Hiteles adatközlői révén a naptári év vallásos ünnepeihez vagy a munkához kapcsolódó – talán évezredek – népszokások üzeneteit, motívumait közvetíti. Középkori hagyományaink maradványainak továbbélését mutatja be az emberi élet egyes időszakaihoz kötődve: a születés-keresztelés; konfirmáció-elszólódás; katonai sorozás; párválasztás-lakodalom; a halál-temetés helyi hagyományait.

Az egyesületek, intézmények megalakulásának és tevékenységének bemutatását az egykori vezetőségi beszámolók, jegyzőkönyvek és más archív dokumentumok alapján végzi el. Az ifjúsági egyesületek, közöttük az Anonymus Cserkészcsapat keretei között a magyar fiatalság olyan jellemvonásokat tanulhatott meg, mint a hazaszeretet, bajtársiasság, hűség, áldozatvállalás, az adott szó betartása, őszinte és tiszta beszéd. Mellettük a gazdasági és más egyesületek szervezésében lezajlott helyi kulturális események keresztmetszetét is megrajzolja. Témakörei a felvázolt korszakok legfontosabb és közéleti problémái közé tartoztak.

A kötet tartalmánál és jellegénél fogva esztétikai értékrendű-szellemiségű, több műfajú, hihetetlen színgazdagságú, maradandó alkotás. Tanulmányai, dolgozatainak színessége és olvasmányossága nemcsak a szerző kulturális szemléletmódjából és stílusának csaknem az esszé műfajra jellemző közvetlenségéből és személyességéből adódik, hanem abból is, hogy Kovács Károly szerteágazó, többszű vizsgáldásaiban több területre kitér.

A zárófejezet a szerző visszaemlékezéseit összegzi az 1942–43-as Don-menti harci eseményekről. A frontvonalon is bebizonyosodott, hogy a cserkészismeretekkel és -lelkiséggel rendelkező magyar honvéd a harctéren is jobban megállta a helyét.

Tanulmányainak hozadéka ugyancsak a személyes-szubjektív, első kézből nyújtott tájékoztató bemutatás. Írásait kapcsolatba hozza a nyelvészet, a filozófia-vallástörténet, az irodalom, a szellemtörténet, a társadalomtudományok, sőt még a politika bizonyos aspektusai: a néprajzi kutatásai során felmerülő tényeivel és sajátos struktúráival. Így terjednek ki vizsgáldásai a néprajzzal rokon tudományterületekre, a különböző kultúrkörökre.

A név- és földrajzi mutatókkal, fekete-fehér fotókkal kiegészített kötet didaktikus felépítésű, közérthetően fogalmazott, egészséges történelemszemléletű, korabeli forrásokra bőségesen támaszkodó munka: elsősorban a fiatalok hasznos olvasmánya, de a néprajz újabb útjai iránt érdeklődőknek is ajánlható, de jól használható a középiskolai történelemtanításban is.

Kiadta: Poroszló Község Önkormányzata, 1994. 230 oldal.

Kiadja a Módszertani Közlemények Baráti Társasága
Felelős kiadó: Dr. Siposné dr. Kedves Éva
Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Hattyas sor 10.
Szerkesztőség: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. Telefon: 62/310-051
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
ISSN: 1219-06-08

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KÖNYVTÁRÁNAK EDDIG MEGJELENT KÖTETEI

1. Óraléírások 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 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.*