

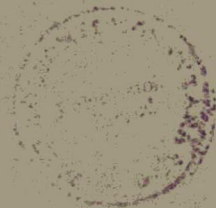
854

165

TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

**MÓDSZERTANI
KÖZLEMÉNYEK**

1995. 35. ÉVFOLYAM



5

1995. 10. 1. 8

A szerkesztő bizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

Helyettese: Dr. Varga István

A szerkesztő bizottság tagjai:

Dr. Frick Mária (Baja), Dr. Fülöp László (Kaposvár),
Dr. Lakotár Katalin (Szombathely), Dr. Miklovicz Árpád (Nyíregyháza),
Muhovitsné Újvári Klára (Győr), Dr. Nagy Andor (Eger), Nanszákne Dr. Cserfalvi Ilona (Debrecen),
Dr. Puskás Albert (Szeged), Dr. Wirth Lajos (Jászberény), Dr. Zukovits Imre (Pécs).

Főszerkesztő:

Dr. Dobcsányi Ferenc

Helyettese: Rozgonyiné Dr. Molnár Emma

Szerkesztő:

Dr. Békési Imréné

A lap a Művelődési és Közoktatási Minisztérium támogatásával jelent meg.

TARTALOM

Kriveczkyné Molnár Katalin Az iskola demokratikus vezetésének értelmezése	187
Dr. Bóra Ferenc: Nézetek, ellentmondások a közösségről	194
Gavallér Andrea: Tanár-diák kapcsolat értékszempontú vizsgálata tanárjelöltek körében	200
Dr. Feleký Gáborné: Ahogy én látom korunk ifjúságát	208

MŰHELY

Hegedűs Katalin: Angol nyelvlecke harmadik osztályosoknak I.	211
Dr. Domonkos János: Szent László (1046–1095) halálának 900. évfordulója	214
Dr. H. Tóth István: Megújul-e a kiejtéstanításunk?	216
Pelyvás Adrienne: Ünnepi műsor szerkesztése az általános iskolában	222

ÖRÖKSÉG

Dr. Oláh János: Pázmány Péter a nőnevelésről	224
--	-----

SZEMLE

Dr. Bereczki Sándor: Bábosik István-Mezei Gyula: Neveléstan	229
Dr. Domonkos János: Karácsonykor ünneplőbe öltözik a lélek Csíksomlyón	231
Egy dal, amely meghódította a világot	233

Az iskola demokratikus vezetésének értelmezése

„Egyetlen, egyetlen, legjobb
vezetési stílus tehát nem létezik.
Csak olyan vezetési stílus van,
amely többé-kevésbé összhangban
áll a vezetők és vezetettek személyiségével
és a vezetés körülményeivel.”

Zieleniewski

A pedagógusokban él a vágy azoknak a pedagógiai feltételeknek a megteremtésére, amelyek a demokratikus iskola megvalósítását tűzték ki célul.

Különösen fontos, hogy a nevelőtestület azonosulni tudjon azzal a gondolattal, hogy maguk a pedagógusok is tudatosan segítsék elő azt a demokratizmust, amely szem előtt tartja a gyerekek életkori sajátosságait.

Ennek biztosítékát abban látom, hogy a diákok maguk is megtapasztalják ezt az élményt; maguk is részesévé és alakítóná válnak az iskolai demokrácia működésének. Hiszen csakis ezen az úton szerezhetik meg tudásukat és tapasztalataikat ahhoz, hogy a társadalom demokratikus átalakulásában és átalakításában alkotó felnőtteként vegyenek részt.

I. VEZETÉSELMÉLETI KONCEPCIÓK

Több kutatás irányul arra, hogy feltárja az összefüggést a vezetői magatartás és a vezetés hatékonysága, eredményessége között. A vizsgálatok alaptézise: a vezető vezetési stílusa határozza meg az általa irányított közösség tevékenységét, teljesítményét.

Ennek eredményeként a következő alapvető vezetési stílusokat különbözteti meg a szakirodalom:

1. Az *autokratikus* vezetési stílusú igazgató saját személyét, hatalmát helyezi nevelőtársai fölé. A fontos kérdésekben a pedagógusok véleményét vagy nem veszi figyelembe, vagy azt erőszakosan befolyásolja.

2. A *laissez faire* (be nem avatkozó) típusú igazgató sokszor lemond a vezetésről. Határozatlan, könnyen befolyásolható, szabadjára engedi a kollektívát. Nem vállalja a döntéseket és a felelősséget sem.

3. A *demokratikus* vezetési mód lehetőséget teremt a testület számára, hogy beleszóljon az iskola irányításába, hogy véleményét elmondhassa; hogy az érdemi döntések meghozatalában részt vegyen. A demokratikus légkörű testület igényli ezt a fajta vezetési stílust, és él is a lehetőségével. A döntést előkészítő szakaszban a pedagógusok aktívan és intézményesen vesznek részt. A közösen hozott döntéseket elfogadják, ezekhez alkalmazkodnak. A demokratikus vezető elvárja az öntevékenységet a beosztottaktól.

Demokratikusan működik az iskola, ahol nemcsak az igazgató, nemcsak a pedagógusközösség, hanem a diákság is rendelkezik döntési jogokkal; ahol az iskolai tevékenységben mindenki aktív résztvevő; s a döntések következményeiért mindenkit megillet a felelősségvállalás lehetősége is.

A példát elsősorban az igazgatónak kell nyújtania: aki, ha demokratikusan működő iskolát szeretne, megnyeri ehhez a nevelőtestület bizalmát és készségét, mert csak az a nevelőtestület képes a tanulói közösségben megszervezni a demokratizmus elveit és gyakorlati színtereit, a közös

tevékenységet, amely maga is elengedhetetlen feltételnek tekinti és a kollégákkal való kapcsolatában is érvényesíti ezeket az elveket. Az iskolai demokratizmus olyan követelmény, amelynek kiépítéséért minden pedagógus, minden vezető felelős.

II. A DEMOKRATIKUS VEZETÉS FELTÉTELEI

A demokratikus vagy tanácskozó vezetési stílus érvényesülésének feltételei is vannak. A következő feltételek megvalósulása lehet a biztosítéka egy jól működő demokratikus vezetésnek:

1. A vezetés hatékonyságának alapvető feltétele, hogy a vezetett közösségtől maximális támogatást kapjon. Ez csak akkor történhet meg, ha az egyén és a közösség is a vezetés céljait saját céljával azonosítani tudja.

2. A különböző szervezeti egységek vezetőinek megfelelő önállósága, szabadsága, döntési joga legyen.

3. Olyan vezetési stílus alkalmazása, amely változatos módszerek és eszközök kombinálásával biztosítja a testület felelősségérzetének alakítását, megszilárdítását.

4. A demokratikus stílusú vezető munkatársaitól elvárja, hogy véleményt nyilvánítsanak, vitatkozzanak, érveljenek egyéni elgondolásuk mellett.

5. A vezető által gyakorolt „vezetési stílus” kisugárzása, hatása a kölcsönös bizalom alapján.

6. A vezetési szintek között ésszerű munkamegosztás működjön.

7. A nyílt, őszinte légkör megteremtése.

8. A vezetés egyik hatékony eszköze és módszere maga az értekezlet.

1. KÖZÖS CÉL - KOLLEKTÍV TEVÉKENYSÉG

Minden közösség legalapvetőbb vonása, hogy tagjait közös cél, közös felelősség, a kollektív tenniakarás tudata kösse össze. Ezeknek a céloknak a meghatározása, összehangolása nélkül az iskolai szervezet működésképtelen. Lehetetlen együtt dolgozni úgy, hogy az igazgató koncepciója eltérő legyen a tantestületétől.

Az iskolai szervezeti célok hierarchiájának a pedagógusok által betöltött szerepek hierarchiája feleljen meg. Ez a pedagógusszerep kettős összetételű: tartalmaz egy jogszabályok, munkaköri leírások alapján szabályozott „kötelező” tevékenységet; és tartalmaz egy „tetszőleges” tevékenységet is. Minél magasabb színvonalon művelik ezt a tetszőleges tevékenységet (új program kidolgozása, kreativitás, innovációs készség), annál nagyobb az egyén lehetősége, hogy részt vegyen a célok kitűzésében. Ők azok a pedagógusok, akik látják a kapcsolatot saját feladataik és a magasabb szintű célok között. Nézeteik, értékeik szerepet játszanak az iskolai célok kialakításában.

Egy közösség másik alapvető vonása a közösen végzett tevékenység. A közösségi érzés akkor erős, ha a tagok örömmel dolgoznak együtt, és szívesen segítenek egymásnak; ha sikereik nyomán közösséggé kovácsolódásuk egyre jobban erősödik. Közösen vállalják a felelősséget egy-egy osztály tanulóiért, ez a közös cél irányíthatja tevékenységüket.

2. DÖNTÉSHOZATAL

Mindenkinek, aki az iskolai tevékenység aktív résztvevője, az iskola döntéseiben is részt kell vállalnia. A probléma egyik központi kérdése: kié a döntés joga, kié a jog érvényesítésének módja.

Vannak olyan pedagógusok, akik azt vallják, hogy az iskolában minden döntési felelősség az igazgatóé. Csak saját feladatukért vállalnak felelősséget. Szerencsére ilyenek kevesen vannak.

A nevelők többsége szívesen nyilvánít véleményt, kész a vitára, és kész a kompromisszumkötésre is. Bár ez utóbbi tevékenység mintha még akadozna. Ez az a pedagóguscsoport, amelyik alkotó módon részt kíván a döntések előkészítéséből, a közös állásfoglalások kialakításából és a végrehajtásból is.

A döntéshozatallal kapcsolatos másik probléma: minden pedagógust egyformán és egyenlő mértékben illet meg a jog és kötelesség?

Nem. Valamilyen módon mindenkinek részt kell vennie a döntési folyamatban, de ez nem jelenti, hogy minden kérdésben minden kolléga véleményét kikéri az igazgató.

Milyen módon lehet a gyakorlatban megvalósítani a közösség döntési jogának érvényre juttatását?

Az egyik ilyen művelet: a jól előkészített, megbeszél, alternatívákat is tartalmazó javaslatok készítése. Logikus, alapos áttekintésre, végiggondolásra kényszeríti a pedagógusokat.

A másik művelet: az írásos javaslat megvitatása. Ennek eszköze az őszinte, nyílt vita, amely lehetőséget ad arra, hogy a pedagógusok tájékozottságát növeljék, hogy másként is lehet gondolkodni valamely dologról, mint ahogyan eddig gondolták.

Az igazgató személye a döntési folyamatban csak az egyik tényező: ugyanúgy egy szavazattal rendelkezik, mint a többi pedagógus. A testület különbözősége (életkor, nem, erkölcsi nézet, családi körülmények) is azt sugallja, nem várható minden lényeges kérdésben egységes állásfoglalás. Az egyes személyiségek, problémáik, egymásra gyakorolt hatásuk mindig befolyásolják a döntések kimenetelét.

3. FELELŐSSÉGVÁLLALÁS

A demokratikus vezetés kollektív munka. A testületi demokratizmus – a kollektív vezetés – nem zárja ki, sőt szükségessé teszi az egyszemélyi felelősség gyakorlatát.

Az iskolai vezetésben együtt kell érvényesülnie az egyszemélyes vezetés elvének és a vezetés demokratizmusának. Hiszen a döntések előkészítése, a döntéshozatal az a vezetői munka, amelyben az egész közösség osztozik. De a testületi döntések egyszemélyi felelőse az igazgató. Ezért nagyon fontos, a vezető egyik legfontosabb feladata mindenkiben kialakítani a döntési kompetenciát, ill. segíteni ennek kifejlődésében. Mert csakis ilyen pedagógusközösséggel vállalhatja fel egy vezető azt, hogy a közös döntés jó döntés, az iskolai oktató-nevelő munkát előbbre viszi. Csakis így vállalhatja a felelősséget a problémák megoldásáért és végrehajtásáért.

Az iskolai közösség – gyermekek, pedagógusok, szülők – szerteágazó és sokszínű tevékenységi rendszere szükségszerűvé teszi, hogy munkáját erős, aktív, felelősségvállaló pedagógiai személy foga egységbe, akit az igazgató személyesít meg.

Ezért kell a vezetésnek egyszemélyi felelős vezetésnek lennie. Ha ez a vezetés eltávolodik a pedagógiai központ feladatainak betöltésétől, akkor elveszítheti pedagógiai tartalmát, és bürokratikus, parancsolgató vezetéssé válhat, amelynek csak hivatali tekintélye van.

Az egyszemélyi felelős vezetés nagy lehetőséget kínál az igazgatónak az iskolai pedagógiai élet kibontakoztatásában. Ezzel a lehetőséggel csak akkor tud élni, ha vezető szerepét nem csupán a hivatali előírások, hanem egyénisége, személyiségének értékei, szakmai tudásának színvonala támasztja alá.

Ha így értelmezzük az egyszemélyi felelős vezetését, akkor könnyen összhangba hozható a vezetés demokratizmusának követelményeivel.

4. KONFLIKTUS - VITA

„Konfliktusmentes vezetés és közösség nincs, és nem is lehet, sőt szörnyű lenne egy közösség, ha nem volna benne soha konfliktus” – írja Sárközi Rudolf, akinek véleményével egyetértek.

A demokratikus vezetés alapvető jellemzője: a nézetek, vélemények összeütközése. Ezekben a véleményeltérésekben maga az igazgató is egyenrangú félként vesz részt, és súlya csak megalapozott érveknek, a nagyobb tudásnak van.

Ha a pedagógusok félnek a vitától, nem merik véleményüket elmondani, akkor ott nincs demokratikus vezetés.

A vélemények ütközhetnek, sőt ütközzenek is, de soha ne vezessenek a személyek összeütkezéséhez. A személyes ellentétek, a mélyülő konfliktusok, az áskálódások, a felelőtlen kritikái megjegyzések, a kulturálatlan magatartás és hangnem, egymás magánügyeinek pletykálkodása elviselhetetlen hangulatot teremthet egy közösségben. A vezető személye kulcsfontosságú ilyen helyzetben.

A demokratikus együttműködés feltétele a jó közhangulat, a megértő légkör, a kölcsönös bizalom. Ahhoz, hogy a kialakuló konfliktusokat elkerüljük, meg kell tanulni a nyugodt hangvétel, a türelmet, az önmérsékletet mindkét félnek a viták során.

Az igazgató az a személy, aki a feleket nem hagyja eltérni a témától, aki nem engedi meg a személyeskedéseket, aki meghallgatja az érveket és ellenérveket, aki összefoglalja a vita eredményét, és lecsendesítve befejezi és lezárja a vitát.

5. A „HATALOM” GYAKORLÁSA

Az igazgatói posztra szóló kinevezés azt jelenti, hogy a vezető „hatalmat” kap, jogot arra, hogy hatásköre ellátásához rendelkezzen szükséges anyagi, tárgyi eszközökkel, és az emberekkel is.

A kapott hatalommal lehet helyesen gazdálkodni, de lehet rosszul sáfárkodni is. A hatalommal való visszaélés csábítása igen erős; ugyanakkor nem élni vele legalább akkora bűn, mint visszaélni vele.

A köztudatban a hatalom az uralkodás, a parancsosztogatás tényeként jelenik meg. Az iskolai szervezetben, az iskola sajátos életében a hatalmat szolgálatnak kell tekinteni. Az igazgatónak tudnia kell, hogy az a szolgálat, amit vállalt, a pedagógusok és a gyerekek érdekében „munkálkodik”.

Ha a vezetőnek nincs tekintélye, szavának nincs súlya, túlsúlyba kerülnek az adminisztratív intézkedések. Ezek az intézkedések egy idő után egyre terheesebbé válnak, a pedagógusok eltávolodnak az igazgatótól.

Ahol a vezető mereven ragaszkodik korábbi elképzeléseihez, és visszautasítja az ellenvéleményeket, a bírálatokat, ott közösségi döntés, mindenki számára elfogadható megoldás nem születet, és nem is születik.

Nem jó az a vezető, akinek agresszív, lekezelő a magatartása, de az az igazgató sem érheti el célját, aki meghunyászkodik, a közösség kegyeit hajszolja.

A vezető és a beosztottak közötti jó kapcsolat kialakítása és megszilárdítása alapvetően a közös tevékenység során megvalósuló jó együttműködésen múlik. Tevékenysége során a demokratikus vezető figyelembe veszi és képes rugalmasan alkalmazkodni a kollektíva által kialakított szokásokhoz, tradíciókhoz, a közösségre jellemző hangnemhez. Olyannyira, hogyha elfogadják mint vezető, aki törődik munkatársaival, később maga is befolyásolhatja a munkahelyi légkör alakulását.

Szükséges, hogy ismerje egyéni gondjaikat, bajaikat; tudja megválaszolni kérdéseiket, orvosolni panaszait. Az a vezető, aki figyel erre, aki hatalmával közel kerül a pedagógusokhoz, testülete bizalmat fogja érezni nemcsak a pedagógiai munka területén, hanem magánéletükben is.

A demokratikus vezetési stílusú igazgató inkább tanácsol, kér, mint utasít. A követelmények, a feladatok előírása – ha ez megfelelő módon történik – nem sérti a demokratizmust. A követelményeket teljesíteni kell, de nagyon sok múlik azon, hogyan „tálatják”. Az igazgató oly módon is tanácsolhat, hogy annak teljesítését mégis elvárja a pedagógustól.

Ha a pedagógus az igazgatói – vezetői hatalmat a munkáját segítő tevékenységnek ítéli meg, rá is pozitív hatást fog gyakorolni. Nem a hatalmi pozícióban lévő embert tevékenységnek látja, hanem a közös tevékenységre „szerződött” munkatársat.

6. KOMMUNIKÁCIÓ - INFORMÁCIÓS LÁNCSZOLAT

A demokratikus vezetés és együttélés nélkülözhetetlen alapja a kommunikáció az igazgató és a testület tagjai között. A kommunikáció tartalmát, gyakoriságát meghatározhatják a személyi

kapcsolatok. A kölcsönös megértés a pedagógusok személyes ügyeiben nyitja meg először a kommunikációt, és ezen épülhet fel a munkára vonatkozó is, amelyek többnyire rövidek, és elengedhetetlenül tartalmaznak olyan elemeket, amelyek sokszor gátolják az iskolai demokrácia kialakulását, működését.

Ha az igazgató törekszik a demokratikus formák megtartására, akkor ez a kapcsolat nyílt, őszinte, szerteágazó.

Az iskolai szervezet működésében a kommunikáció központi helyet foglal el. Segítségével történik a közös célok megteremtése, a közös érdekek felismerése; segítségével lehet a szervezethez tartozók viselkedését alakítani, a beosztottakat motiválni, a szervezet tagjainak tevékenységét koordinálni.

A kommunikációs folyamat fejlesztésének egyik módja: a visszacsatolás. A jó visszacsatolás felelőssége általában a vezetőtől függ. Ő az, akinek ki kell alakítania azt a légkört, amely bátorítólag hat a beosztottakra.

A jó kommunikáció nemcsak lefelé, a felettestől a beosztottig irányulhat, hanem felfelé is, a beosztottól a vezetőig.

A szervezetben a lefelé irányuló kommunikáció akadályának két oka lehet.

Az egyik, ha a felettes nem közli a beosztottal az információt azért, hogy fenntartsa hatalmi helyzetét. Ez az információ-visszatartás nem lehet jellemzője a demokratikus vezetőnek, inkább utal a zsarnoki vagy a bizonytalan vezetőre.

A másik ok, hogy a beosztott a döntés és az irányítás szempontjából tőle függjön. A vezető ebben az esetben attól fél, hogy az információ közlése a beosztott számára lehetővé teszi, hogy a szervezeten belül szerepét befolyásoló döntéseket hozzon. Így aztán az is előfordulhat, hogy valaki olyan döntést hoz, amely jobbnak bizonyul a vezető döntésénél.

Úgy gondolom, ha a szervezet a maximális értékeket kívánja kihozni beosztott pedagógusai közül, akkor fokozottabb mértékben kell igénybe venni a felfelé irányuló kommunikációs csatornákat.

A hatalom gyakorlásának fontos eszköze: az információ. Minden igazgató akkor tud érvényt szerezni intézkedéseinek, ha helyesen választja meg a kommunikáció módszerét, ha információi hűen tükrözik a valóságot; rendszerek és folyamatosak; időszerű ismeretek birtokába juttatják a közösséget; mennyiségi szelektálása biztosítva van.

Az informális szervezetben elkerülhetetlen a „füles” kommunikációs csatorna, hiszen a szervezetet alkotó emberek nemcsak munkatársai egymásnak, hanem közösségi, baráti csoportokat is alkotnak. Annak érdekében, hogy ezek a „fülesek” ne félretájékoztassák a pedagógusokat, meg kell kísérlni az alkalmazottakat a lehető legtöbb hasznos és igaz információval ellátni.

Természetesen előnye is van: nagyon gyorsan továbbítja az információt. Ha tehát a vezető gyorsan el akar terjeszteni valamit, a legmegfelelőbb csatorna ehhez a „füles”.

Az igazgató által terjesztett információknak megvan az az előnye, hogy tekintélyi forrásból származik, biztos alapokon nyugszik, a pedagógusok igénylik ezt a vezetői információ-közvetítést.

7. ÉRTEKEZLETEK

Az értekezlet a vezetés egyik hatékony eszköze és egyben módszere is. Jelentősége abban van, hogy erősíti a vezető személyes kapcsolatait; a kollégák és a vezetés megismeri egymás törekvéseit, elképzeléseit, gondolatait.

Fontos szerepe van a gyors tájékoztatásban, a döntések előkészítésében és a döntéshozatalban. Színtere az egyeztetéseknek, a koordinálásoknak, a határozatok vagy utasítások közlésének. Értekezletet hívunk össze akkor is, ha azonnali feladatok megoldását kívánjuk a testülettől; ha ellenőrzünk vagy értékelünk.

Jelentősége mellett ki kell emelni azt is, hogy ne váljon a vezetés uralkodó formájává; ne mozgósítsuk minden esetben az egész testületet. Sokkal hatékonyabb formái lehetnek ezeknek a megbeszéléseknek a kis csoportos (6-8 fő) értekezések. Felesleges az értekezlet akkor, ha csupán megszokásból hívjuk össze, és nincs rá igény.

8. MUNKAMEGOSZTÁS

Bizonyos feladatok ellátására az igazgató ad megbízást a nevelőknek. Számos olyan eset is van, amikor pedig a nevelők osztják fel egymás között a feladatokat, akár munkaközösségen belül, akár – az iskola egészét érintő feladatok esetében – a pedagógusközösségen belül.

Az egész évi munkát az iskolai munkaterv rögzíti. Ennek elkészítése az igazgató feladata, de a gyakorlat is igazolta, szükség van a munkaközösségek véleményének, javaslatainak, kritikájuknak figyelembevételére is. Előzetes megtárgyalása tehát a testület minden tagjára vonatkozik.

Fontosnak tartom a közös feladatok igazságos felosztását, amelyet a munkaközösségeken belül az egyre nagyobb önállóság biztosításával lehet elérni.

Lényeges a harmonikus viszonyban, hogy az igazgató is tudjon „beosztott” lenni. Ha versenyeken vesz részt, amelyeket a kollégái rendeztek, akkor a verseny szervező-rendezője az „igazgató”; ha munkaközösségi foglalkozásra hívták, akkor a munkaközösségvezető az „igazgató”. Természetesen tanácsaival, hozzászólásaival, észrevételeivel segítheti kollégái munkáját.

III. 1. A DEMOKRATIKUS VEZETÉSI STÍLUS ELŐNYEI

A demokratikus vezetés nagyobb önállóságot ad, a pedagógusok erősebben érzik személyes értéküket, megbecsülésüket.

Hosszú távon nagyobb energiát szabadít fel a közösség tagjaiban a közös feladatok megvalósítására, lehetővé teszi a tagok egyéni képességeinek jobb kihasználását.

Demokratikus vezetés esetén a csoport tagjai nem különülnek el kategorikusan vezetőkre és végrehajtókra, annak ellenére, hogy a feladatok feloszthatók ilyen jellegűekre.

További előnye, hogy a pedagógusok részesévé válnak a döntéshozatali folyamatoknak, azonosulnak a kitűzött célokkal, feladatokkal.

A demokratikus vezetés olyan légkör kialakításának kedvez, amely a testület minden tagját elkötelezi a közösségi érzés kialakítására.

A nevelők demokratikus stílusa önkéntelenül is hat a gyerekekre. Nagyon könnyen nevel erre az a pedagógus, akinek saját élete, munkája, hivatása is demokratikus alapokra épül. Ha egy pedagógus a saját tevékenységét önállóan, alkotó módon szervezi, ha érdeemben beleszóllhat az iskola egészének életébe, akkor nagyobb a valószínűsége annak, hogy majd megérti tanítványai ilyen irányú jogos közléseit, igényeit.

2. A DEMOKRATIKUS VEZETÉSI STÍLUS HÁTRÁNYAI

A demokratikus vezetés időigényes tevékenység. Az eltérő vélemények helyességének bizonyítása érveket, hosszú és fáradtságos utánajarást, hosszas vitákat igényel.

A vezetőnek figyelnie kell arra, hogy a döntés körüli nézeteltérések ne folytatódjanak a végrehajtás során. Biztosítani kell a vita egyértelmű lezárását, a feladatok pontosítását.

Előfordul az is, hogy egy-egy fáradtságos vita után mégsem jut közös véleményre a testület, mert nem tudnak megegyezni. Ekkor újra meg kell szervezni az eltérő nézetek ütköztetését, apró egyeztetések útján kell eljutni a kompromisszumhoz.

Sokszor elszabadulnak az indulatok, egy-egy vérmesebb hangulatú kolléga megmérgezhethet nemcsak a testület tagjaival, hanem a gyerekekkel kialakult kapcsolatot is.

Bizony előfordul, hogy azt is meg kellene tanulnia a pedagógustársadalomnak, hogy a demokrácia nem azt jelenti, hogy a szülőknek vagy a gyerekeknek kifecsegjük az első adandó alka-

lommal azt, miről értekeztünk, döntöttünk. Létezik titoktartás is, amely az iskola belső életének számos helyzetére vonatkozik.

A fent említett hátrányoknak a csökkentésében az igazgatónak van nagyon fontos szerepe, aki higgadt és diplomatikus magatartásával, szakmai és vezetői tekintélyével lecsendesítheti a „feltámadt vihart”, és konszenzusra vezetheti a pedagógusközösséget.

IV. BEFEJEZÉSÜL

A vezető hatásának legfőbb ereje azokban a társadalmi csoportokban van, akiket képvisel.

Vannak vezetők, akik csak szavakkal próbálnak meggyőzni, mások az érzelmekre hatnak. Vannak helyzetek, amikor vonzó célokat, feladatokat és a siker lehetőségét villantják fel a közönség előtt, és vannak helyzetek, amikor az érdeklődést keltik fel.

Néha elengedő, ha csak száraz tényeket sorolnak fel, máris módosulnak az álláspontok, az eljárási módok.

Vannak vezetők, akik tekintélyüket hozzáértésükkel vívják ki, és vannak, akikből sugárzik a jó szándék, amellyel magukra vállalják ezt a nehéz terhet: a vezetést.

A igazgatói munka megterhelő, egészséges, „egész” embert kívánó tevékenység. A pedagógusok körében nem nagyon kívánatos az igazgatói beosztás, sokan nem is értik, miért vállalják ezt a munkát.

Ma még túl sok az olyan igazgató, akit a régi „beidegződések” vezetnek; a bonyolult és sokrétű feladatokhoz túl magányosak, túlságosan egyedülállóak.

Pedig közösséget vezetni csak közösségi módszerekkel, a vezetés demokratizmusának kiteljesítésével, együtt a közösséggel lehet és érdemes. Természetesen a vezetés demokratizmusát nem lehet elrendelni, egyik napról a másikra bevezetni. Az iskolavezetés gondjainak, nehézségeinek megosztására, a feladatok közös vállalására meg kell érnie egy-egy pedagógusközösségnek.

Évek kitarító, nehéz munkájára van szükség; arra, hogy minél kevesebb hibát ejtsünk. Ez persze nagyon nehéz.

Hiszek abban, hogy alapvetően, a vezetői beállítódást tekintve, a demokratikus vezetési stílust kell alkalmazni minden vezetőnek, de nem zárom ki a lehetőségét bizonyos szituációkban az autokratikus vagy a laissez faire vezetési stílus alkalmazását sem.

De mint ahogyan nem létezik két egyforma ember, úgy nem létezik két egyforma demokratikus vezető sem. Minden vezető és minden közösség csak együtt, egyéni úton jut el az önálló és hozzáértő gondolkodást követelő demokratikus módszerekhez. Mert: „A demokratikus vezetés olyan művészet, amelyet nálunk nem nagyon tanítanak.” (Pietrasinski)

IRODALOM

- Cigány László: Közös cél, közös felelősség, Köznevelés, 1977. 40.sz. 8.p.
Gácser József: Demokratizmus és általános iskola, Módszertani Közlemények Könyvtára 9., Szeged, 1985.
Jean M. Guiot: Szervezetek és magatartásuk, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp. 1984. 150.p.
Kiss Gyula: Az iskolavezetés demokratizmusáról, Köznevelés, 1962. 18.évf. 15/16.sz. 742.p.
Lénárd Ferenc: A demokrácia előiskolája, Köznevelés, 1985. 41.évf. 1.sz. 6.p.
Lénárd Ferenc: Demokratizmus és szervezethez, Köznevelés, 1973. 29.évf. 29.sz. 8.p.
Zbigniew Pietrasinski: A vezetés pszichológiája, Gondolat, Bp. 1968. 39.p.
Sárközi Rudolf: A nevelőtestület egysége, Köznevelés, 1977. 38.sz. 7.p.
Charles B. Handy: Szervezetek irányítása a változó világban, Mezőgazdasági Kiadó, Bp. 1986. 28.p.

Nézetek, ellentmondások a közösségről

A PLURALIZMUS TÉRHÓDÍTÁSA

A pluralizmust „sokféle gyakorlat és elméleti koncepció jellemzi. Következésképpen ennek fejlesztésére, állandósítására és védelmezésére kell erőfeszítéseket tenni.”

(Zrinszky László)

Pataki Ferenc szerint fundamentális pszichológiai tény, hogy a tanulóiifjúság vonzódik a társas kapcsolatokhoz, mert a gyerek és ifjú társas-közösségi lény, és keresi az együttes élményeket. A társadalom színtere a tanulásnak, a magatartási formáknak, az érintkezési lehetőségeknek, a kapcsolatok kiépítésének, a közösségek önkormányzatának. Sokan utálják a „kollektívizmus” szót (és amit átéltek belőle), ezért a közösségre vonatkozó minden kérdésben nagy az óvatosság. Az elmélet és gyakorlat szakemberei egyaránt igyekeznek kikerülni a közösségi nevelés minden problémáját. ¹ Karikó Sándor írja: „Manapság már intellektuális bátorság szükséges ahhoz, hogy valaki e kérdést boncolgassa...Korai lenne temetni a közösséget, inkább azon gondolkodjunk, miként ragadnánk meg a fogalmat a maga szakszerűségében, teljességében és mélységében. Ma, amikor szabadulunk a közösségkutatás – korábról – ránk nehezedő politikai és ideológiai sallangjaitól (érdektől és elvárásoktól), egy újraindított, differenciált és szisztematikus vizsgálódás hozhat új mondanivalót.” Társadalmi igény – önkormányzati követelmény –, hogy újraértékeljük az átalakulás tényéből következő (közösségre vonatkozó) nézeteket és ellentmondásokat. Csak ezt követően vethetjük el azokat a véleményeket, koncepciókat, módszereket, amelyek a tanulók új tartalmú társadalmiságra felkészítését szolgálják. Minden értéket azonban nem tanácsos kidobni és megsemmisíteni az indulatok hatására.²

Ma a pluralizmus szellemében lehet megvitatni és megoldani minden oktatási és nevelési kérdést, a pluralitás a társadalom egészétől az egyes ember gondolkodásáig és magatartásáig terjed.

A társadalmi pluralitás magába foglalja a demokrácia értékeit: a szabadságjogokat (bennük a választás jogát), a többség akaratának érvényesülését (a kisebbségi álláspont tolerálását), a parlamentarizmust, a polgári és emberi jogok érvényesülését, az értékek szabad kiválasztódását (és kiválasztását), a polgári szerveződések létrejöttét, a hatalommal szembeni érdekképviseletet és törvényes kereteken belüli szembenállást. Grendel Lajos álláspontja a társadalmi pluralitásról: minden, ami a szabad emberi alkotómunka útjában áll, egyben a társadalom haladását is fékezi; a demokrácia a pluralista értéket helyezi előtérbe; csak szabad ember lehet teljes értékű közösségi ember (a szabadságában korlátozott emberekből sohasem lesz közösség, legföljebb tömeg).³ Figyelemre méltó e kérdésben Erich Fromm álláspontja, aki azt állítja, hogy a demokrácia akkor állhat ellen az autokratizmusnak, ha a passzív látszatedemokrácia „részvéten alapuló demokráciává” alakul át, melyben a közösség ügyei olyan fontosak, mint az egyén ügyei. „Az emberek életüket egyszerűbben érdekesebbnek és izgalmasabbnak találják, mielőtt a közösség problémáival kezdenek el foglalkozni.”⁴

Hosszabb történeti és pedagógiai időszak terméke az értékpluralizmus. Az alakuló és átalakuló társadalomban az értékeket a sokszínű pedagógiai értékek, a célok, a programok, a követel-

mények képviselik. A pedagógiai „hagyatékok” is előrevizik és befolyásolják a közösségi nevelés ügyét.⁵ Jelenünkben a közösségfejlődés alapkérdése, hogy az eltérő érdekek és értékek szabadon érvényesülhetnek úgy, hogy a pedagógiai nézetek és gyakorlati programok nem sértik és keresztezik egymást, s a különbségek a különböző helyi jellegzetességek kibontakozását segítik. Erre ad lehetőséget az önkormányzati rendelkezési jog. Csoma Gyula szavaival élve: „Vitathatatlan, hogy... az önkormányzati kompetencia a közoktatás pluralitását szolgálja.” Megszűnt a pedagógia szingularitása, a közoktatás és a felsőfokú oktatás megszabadult a monolit ideológiák megkötöttségeitől. Nem várják el a nevelés egyöntetűségét és egységességét. Tolerancia és pluralitás érvényesül a tananyagban, a követelményekben, a tevékenységi formákban, az eljárás módokban (módszerekben), a közösségek szervezésében.⁶

„Nem hiszem, hogy lenne a neveléstudományunkban egyetlen olyan tudományos paradigma, akár az elméleti, akár az empirikus kutatások világában..., amely ne igényelné az újragondolást... – állapítja meg Mihály Ottó. – Eredménye nem egy egységes neveléstudomány, egy egységes fogalmi rendszer, egy egységes elméleti és módszertani talajra épített neveléstudomány lesz. Ami várható: a tudományosság kritériumainak eleget tevő neveléstudományi elméleti iskolák kialakulása, illetve megerősödése.” A pedagógia a polgári demokráciákban nem egységes, hanem különböző modellekben fejlődik, melyekben érvényre juthatnak az eltérő paradigmák.⁷ A széles kínálatból választhatnak az óvónőket, tanítókat, tanárokat képző főiskolák és egyetemek. A szülők az eltérő toleráns versenyben álló pedagógiai értékekből választhatnak, s a családban igényeiknek megfelelő normák alapján nevelhetik gyermekeiket.

Az iskolák cselekvő közösségei újíthatják meg a közösségi nevelést. Nem lehet ma már felülről, utasításra megvalósítani a közösségek metamorfózisát. Lejárt a központilag elrendelt változtatások ideje, az innovációk kezdeményezői és kivitelezői az iskolák. Egy csapásra nem szűnik meg a közösséggel kapcsolatos beidegződések, a változtatás szükségletét a közösségeknek kell felismerniük. Önkorrekciókra, vitákra, csapatmunkára van szükség, egymást támogatva, egyeztetett lépésekben lehet és tanácsos az iskolákat a változási folyamatba belevinni.⁸

Az egyének mentalitása fokozatosan alakul ki, melynek lényege Zrinszky László szerint „... a más integrációkba tartozás megértő tudomásulvétele. Azonosulás, mely nem minősíti szabálytalanságnak a más irányú identifikációt, mely valamelyik integrációs szint vagy típus mássága alapján nem rekeszti ki magasabb szintű és más típusú integrációkból.” Szabad szerveződés biztosítandó etnikai, anyanyelvi, vallási, politikai kisebbség alapján, s a nagyobb társadalmi szerveződéseknek – a nemzetnek – egyenlő tagjaivá válnak a többséghez és a kisebbséghez tartozó közösségek.⁹

KOLLEKTÍVA? KÖZÖSSÉG?

„Az egyén nevelése sem a korábbi évtizedekben, sem ma nem képzelhető el emberi viszonyokban gazdag közösségek nélkül.”

(Petrikás Árpád)

A kollektívizmus szóhoz elméleti és gyakorlati téren egyaránt – pejoratív érzések és értelmezések tapadnak. Az elméleti és gyakorlati szakemberek túl vannak már az első indulatokon, rájöttek, hogy a vitákat nem lehet kölcsönös sértegetésekkel és gyanúsításokkal megoldani. Politikai szlengnek nem tudják helyettesíteni a hiányzó fogalmakat és összefüggéseket. A pedagógiai pluralizmus jegyében szervezendő nevelés-oktatás megköveteli, hogy a társadalom eltérő igényei mentén történjen meg a változtatás. Nincs értelme „visszamenőleges” befeketítéseknek és hibáztatásoknak, egyetlen elmélet, koncepció, stratégia, taktika kötelező jellegű bevezetésének. Országunkban az elmúlt negyven évben volt olyan időszak, amikor a kollektívizmus jegyében – Mihály Ottó szavaival élve – „az egyén a hatalmi struktúra működtetett és ellenőrzött, felülről irányított

szervezetnek, szervezeteknek rendelődött alá..., manipulációvá silányult a közösségi nevelés.”¹⁰ Szekszárdi Ferencné szerint „... máig érezhető a hatása annak a torzulásnak, hogy a „kollektívizmus” az egyének eszközzé vált...”¹¹

Nem szabad azonban a négy évtized neveléstudományi kutatásait és pedagógiai gyakorlatát csupa negatív jelzővel minősíteni. A korabeli politikai viszonyok felelevenítése szükséges ahhoz, hogy a pedagógia elméletének és gyakorlatának korlátai feltáruljanak. Az ötvenes években kultúrák szüntek meg, megtörtént az iskolák államosítása, pedagógusok tömegei váltak állástalanná, nagyformátumú pedagógiai kutatókat állítottak földre, üldözés, kitelepítés tartotta félelemben a pedagógusokat is. Boreczky Ágnes tárgyilagos értékelése szerint a „letűnt világ” tanári szereprendszere átalakult: a hovatarozás egyetlen formája a politikai csoporttagság lett; az iskola a hatalom gyakorlásának színhelyévé vált, kényszer-nyugdíjazások és áthelyezések gyengítették az óvónők, tanítók, tanárok erőszakkal szembeni ellenállását; átképzésekben történt meg az „agymosás”; a pedagógiai szerepbe az agitátor és a mozgalmár eszköztára keveredett; az autoritás létrehozta az engedelmességet; a szakszerűség leértékelődött; a pedagógia tudományát és általában a tudományokat átfirták és ideologizálták; folytonos átszervezések bizonytalanították el a pedagógusokat. Mindezek következménye lett: a csökkenő presztízs, a meghasonlás, a hitvesztés, a behódolás, megalkuvás, az erkölcsi értékek pusztulása, az alkalmazkodás; a saját közösséggel való szembekeverülés. A hatvanas évektől lassan megkezdődött a felemelkedés, enyhült a politikai szorítás, fokozatosan tért hódított a szakértői szerep, az ideologizálás (az átpolizáltság egy szelídebb formája), azonban megmaradt, felerősödött a „testületi egységre törekvés.”¹² A hetvenes-nyolcvanas években jelentős előrelépés történt, az elméleti szakemberek Vastagh Zoltán szavai szerint rájöttek, „hogy végre fel kell számolni az egyoldalú megközelítésen nyugvó megcsontosodott nevelés-filozófiai és nevelésméleti rendszert. De nem feledhetjük, hogy az elmúlt negyven évben is léteztek szélesebb horizonton tevékenykedő szakemberek. Tették a dolgukat a valóság reális feltárására és a tényleges személyiségépítésre törekvő nevelésszociológusok, nevelépszichológusok és iskolakutatók.”¹³

Mindez azt bizonyítja, hogy létezik kontinuitás, a pedagógiai gondolatrendszer „valahonnan, valahova halad... – írja Mihály Ottó, már kezdettől fogva vagy egymást kiegészítő, vagy egymással harmonizáló, vagy egymást éppenséggel kizáró válaszokat, válaszrendszereket, paradigmákat dolgozott ki.”¹⁴

Feltehetően változni fog a közeljövőben az oktatási törvény, melynek hatására remélhetőleg tovább bővül az iskolai közösségek önállósága.

– A tanulók közösségei, a diákkormányzatok a törvényben jogot kapnak a közös tanulói tevékenység szervezésére. Diákköröket hozhatnak létre; döntési jogkört gyakorolnak saját közösségi életük szervezésében és a tisztségviselők megválasztásában; diákkormányzatokat hozhatnak létre (az iskola és a kollégium valamennyi tanulóját képviselik); döntenek saját működésükről (működési szabályzatot készítenek); javaslatokkal élhetnek a nevelési-oktatási intézmény tanulókkal kapcsolatos minden kérdésben, jogosultak szövetséget létesíteni, széles körű egyetértési joggal rendelkezni.

– Az iskolaszék a nevelési-oktatási intézmények demokratizálásának jegyében fejt ki tevékenységét: véleményt nyilvánít az intézmény működésével kapcsolatos valamennyi kérdésben; javaslattevő jogkörrel rendelkezik az intézmény irányítását, a vezető személyét érintő esetekben, egyetértési jogot gyakorol a szervezeti és működési szabályok és a házirend elfogadásakor, a szolgáltatás feltételeinek meghatározásakor és a bevétel felhasználási jogcímének megállapításakor; elbírálja a tanulók jogainak érvényesítésével, kötelezettségeinek teljesítésével összefüggésben a nevelési-oktatási intézmény által hozott döntéseket, intézkedéseket, kérelmeket.

– Nevelési és oktatási intézményeink meghatározó közössége a nevelőtestület. Döntési jogkörrel rendelkeznek az intézmény működésével kapcsolatos valamennyi kérdésben (pedagógiai

program, szervezeti és működési szabályzat, éves mukaterv, elemzések és értékelések, házirend, a tanulók fegyelmi ügyei, bizottságok és szakmai munkaközösségek létrehozása).

Jelenünkben és a jövőben törvények biztosítják a közösségek létrehozását és működését. Karikó Sándor a közösség legfontosabb ismérveit a következőkben jelöli meg: – a közösség az emberi együttműködés terepe; – a közösség másokkal együttesen végzett tevékenységben nyilvánul meg; – az emberi együttélés és együttműködés konkrét formái között valósul meg a közösségi nevelés; – közösség és az egyén egymást feltételező nevelési tényezők, egyének nélkül sem a társadalom, sem az egyén nem funkcionálhat. „Az egyének a közösség adja személyes jegyeinek, képességeinek és szükségleteinek sokszínű és mélyreható kifejlődését, a gazdag személyiség kialakulásának társadalmi feltételeit. A közösséget viszont az egyének akarata, tevékenysége működteti és minősíti. Ez a viszony nem tűri, hogy a közösség alárendelje az egyént magának, és szolgatudatra kárhoztatva bábfigurává tegye őket. Ellenkezőleg: a közösség éppen az egyének sokszínűségéből, gazdag egyéniségükből, fejlett felelősségtudatából s – érzetéből táplálkozik s erősödik meg.”¹⁵ A közösség ereje változások idején félreérthetetlenül megmutatkozik, hogy szembe mer-e nézni a tényleges problémákkal, konfliktusokkal, téveszmékkel, előítéletekkel, illúziókkal, értékvesztéssel, eltömegesedéssel, zűrzavarral.

Szakmai visszarendeződés következhet be a nevelés-oktatás egy-egy részkerdésben, esetleg egészében. Gáspár László szerint az iskolák oktató-nevelő tevékenységében visszatérhet a klasszikus herbarti minta, a poroszos működési rend, a feltétlen engedelmesség, a merev követelményrendszer, „a szigorú rend”. A poroszos iskola nevelése a szorgalmat igényelve a rend és fegyelem megteremtésére irányítja nevelőeljárait, s a pedagógusok a modernizációban értékpusztítást látnak csupán.¹⁶ Loránd Ferenc szerint a centralizált irányítás és az iskolai demokrácia igényének ellentéte tapasztalható az oktatási-nevelési intézményekben. A fejlesztésre megkért külső szakemberek – bármilyen értékes munkát fejtenek is ki – azt jelzik, hogy az iskola elsősorban végrehajtott intézmény. Még a kimagasló tudású szaktanácsadókat is felülről küldött személyeknek tekintik az iskolák, akik a pedagógiai tudás hordozói, s iskoláról iskolára terjesztik a modern koncepciókat és módszereket. Az igazgatók egy része is centralizált, végrehajtásra készített – hatalommal és hivatali tekintéllyel felruházott – vezető csupán. Ma még kevés az olyan igazgató, aki az autonóm iskola önálló pedagógiai vezetője. „Régi, nagyrabecsült kompetenciák értéke devalválódhat új és más jellegű kompetenciák szükségletének hatására – írja Loránd Ferenc. – Áthelyeződnek a közösségen belüli tekintély forrásai, megváltoznak a paraméterei.”¹⁷ Ez azt jelenti, hogy a közösségek megváltozott paraméterei a demokrácia követelményeire épülnek: a közösséget alkotó egyének egyenjogúak; tiszteletben tartják egymás érdekeit, jogait, másságát (bőrszínre, vallásra, nemzetiségre, nemre, pártállásra, nézetre való tekintet nélkül), a jogokkal párhuzamosan felelősséget vállalnak tevékenységükért és magatartásukért; a közösségi élet gazdag kapcsolatrendszerben valósul meg, melyben az egyén önállósága, kulturált magatartása, autonómiája, magánélete, közéleti tevékenysége, karrierje, emberi méltósága, a véleménymondás és a vita szabadsága egyaránt biztosítva van; a közösségek jól működő önkormányzati rendszert létesítenek, vezetőiket maguk választják; elkötelezik magukat a humanista értékeknek, erkölcsükben megújulnak, fogékonyvá válnak az ésszerű változásokra; a közösségben érvényesül az együttműködés, a verseny, a humor, a segítőkészség, a többségi elv, a problémák és konfliktusok megoldására törekvés, a pragmatizmus, az együttes élmény öröme, a nyíltság és nyitottság, a tolerancia, a szabályok betartása, a hagyományok kiépítése, a teljesítmények elismerése.

TANULÓK A TÖMEG VONZÁSÁBAN

„A tömeg egyik legfeltűnőbb vonása...: sajátos, indulatos érzékenység minden egyszer s mindenkorra ellenségnek minősítet ellenféllel szemben.”

(E. Canetti)

Egyének és közösségek az „anonim sokaság” hatására a tömeg vonzásába kerülnek. Értékvesztésre kerül sor, mert a tömegben az emberek elvesztik egyéniségüket és közösségüket.

Minden tanuló egyénenként, csoportban, közösségben átmenetileg tagja lehet valamely tömegnek, tömegmegmozdulásnak, s a gyerekek és ifjak kapcsolatainak egy része „eltömegesedik”. A tömeg, –lélektani szempontból – „olyan heterogén, hogy szinte mindennek összességével egyenlővé tehető ... Valójában mindenki hajlamos egy jelen lévő tömeg tagjaként olyan magatartásra, amely nem okvetlenül jellemző rá.” A tömeg hatással van az egyénre: egyik ember mozgása áterjed a másíkra; céljuk van, de ritkán fogalmazzák meg; a nyílt tömegnek semmiféle határa nincs; a zárt tömeg szilárdan „megtelepszik”, a jelenlétért meghatározott díjat kell fizetni, ha megtelt a tér; nincs többé bebocsátás; a tömegben mindenki egyforma lesz (nincs szilárd hierarchia), minden tagja igyekszik a különbözőségtől megszabadulni; alapkövetelmény, hogy mindenki hasonló érzelmeket és indulatokat éljen át; indulókat énekelnek, szimbólumokat használnak (zászlók, jelvények, azonos ruha, kézjelek); a tömeg egyöntetűen reagál az eseményekre (tapssal, jelszavak skandalálásával, füttyszóval, kiabálással).¹⁸

A zenei hangversenyek nagy tömeget – elsősorban fiatalokat – mozgatnak meg. Egyes zenekarok koncertjein a rajongók hatalmas sokasága jelenik meg, a serdülők és az ifjak elkötelezik magukat egy-egy zenei stílusnak (rhythm and blues, country and western, heavy metal, hardrock, folkrock, punkrock, politrock, folksong, beat, jazzrock stb.). A beat-, a rock-, a dzsessz-, a folklór-, a popzene elkülönült táborral, egy-egy zenekar valóságos „udvartartással” – rendelkezik, s nagy hatást gyakorol a fiatalokra (sokkal nagyobbat mint a család, az iskola, a politika együttvéve). Ösztönös protestálás és tudatos hatáskeltés egyaránt jellemzi a stílusirányokat. Tiltakozás nyilvánul meg bennük valami ellen (elsősorban az ellen, ami körülveszi őket), elégedetlenség fejeződik ki a társadalom visszasságáival (elavultságával, érzéketlenségével, képmutatásával, lehetetlenségével, humortalanságával, manipuláltságával) szemben. A zenekarok – és a hozzájuk kapcsolódó hatalmas tömegek – nem tudják mindig megfogalmazni, mi az, amit elvetnek a társadalomban. A legtöbb zenekar azonban jól körülhatárolt programot képvisel. Ezek egy része ellen, a fiatalokat hibáztatva (gúnyval, kioktatással, „elítéléssel”, fölénnyel, erőszakkal, manipuláló szándékkal) lépnek fel a társadalom különböző fórumain.

Közösségeket, társasági együttléteket helyettesítenek a zenekarok és a koncertek, melyek a szórakozást, a tömegben való feloldódást, a ritmus-dallam-szóveg-ének-tánc (a mozgásnak és a mimikának a stílusra jellemző koreográfiája van) egységét biztosítják a produkciókban. A harsányság, a nagy erejű ütemesség a testet és lelket egyaránt hatalmába keríti, melyben a hangerő felülkerekedik a dallamon. Az eltérő stílustörekvéseket képviselő zenekarok más-más színvonalon valósítják meg a művészi törekvéseiket, az eszmét, a modernséget, a hagyományokhoz ragaszkodást, a nemzeti és nemzetközi tartalmakat.

Jelentős hatása van a fiatalok által kedvelt zenei rendezvényeknek. A serdülők és ifjak nagy távolságra elutaznak a zenekarok után, elviselik a fáradtságot, a tisztálkodás és étkezés hiányát, mert a tömeg megnöveli az egyéni szükségleteket a szenvedés – az élmény, az anonimitás, a tömeghez illő felelősen magatartás, az erőszak és botrányokozás – iránt. A fiatalok mély átéléssel hallgatják a zenét: a ritmusra együtt hullámszik és ring a hatalmas tömeg; a szabadjára engedett és felfokozott érzelmek kiülnek az arcokra; elragadtatással és hangos tetszésnyilvánítással fogadják kedvenceiket s a közismert zeneszámokat; kezüket a zenekar felé nyújtják, s szinte eksztázisban együtt éneklük a dalokat a zenekar tagjaival (révületük majdnem az önkívületig fokozódik); a zene mély átélése következtében elragadtatásuknak sikongatással, kiáltozással adnak hangot, vannak, akiket a nagy élmény sírásra készít. Katona Imre írja: „Akik így tudnak rajongani, nagyon szép lelki emberek, minden jó ügyben lehet rájuk számítani.”¹⁹

Alapvető probléma, hogy a színházak és kulturális rendezvények „közönségének” egy része tömeggé változik (pedig mint közösségek (osztályok), egyének foglalják el a széksorokat). Tömegként azonban szabadjára engedik indulataikat, szabadosan viselkednek, melyek következményei túlkapásokhoz vezetnek (hangoskodás, zavart keltő kiáltozás, trágár kifejezések használata, tömeghangulat keltése (ellenséges attitűd). A nézőkből tömeggé silányult fiatalok „balhét” akar-

nak, de nem vállalják a következményeket, megbújnak az ismeretlenségben. Az agresszivitást igénylő tömeg nem kíváncsi az igazi kultúrára (komolyzenére, könyvre, színműre, filmre, balettra és néptáncra, népdalra és operára, ünnepélyre, versre, vallási meditációra), felrúgják az értékeket. Ezekre építik „áruikat”, a tömegfogyasztásra szánt műsoraikat az „üzletemberek”. „A tömegtájékoztató eszközök eljutnak mindenkire, és könnyű őket egy központból ellenőrizni. Végérvényesen elsovashatják a regionális és helyi kultúrákat, a múlt változatos és virágzó népi kultúráját kiszoríthatja lélektelen informitásuk” – írja Martin Roberts –, mert azt hiszik a gyártók és forgalmazók, hogy közösségi igényt elégítenek ki.²⁰ Tömeghatásokra épülnek az agresszivitást közvetítő rajzfilmek (felrobbantás, lezuhanás, üldözés, megkötözés, földbedöngölés, eltaposás, megkínzás, megverés, összeütközés, megfagyás, elevenen elégetés, lövöldözés, megsemmisülés stb.) és a krimi, a horror- és akciófilmek is. A gyerekek és ifjak nagy mennyiségben fogyasztják a gombnyomogató játékokat, valamint a giccses és agresszivitást sugalló filmeket. A farkasétvágy nemcsak az ételek fogyasztásában nyilvánul meg, hanem az erőszakot terjesztő tömegkommunikációs termékekben és játékokban is. A „binging” (bulimia nervosa) a dusálkodó társadalom egyik megnyilvánulási formája, melynek következménye, hogy a fiatalok nagy mennyiségű „kulturális” tömegterméket fogyasztanak (hanglemez, videokazetta, giccses játék, tömegrendezvényekhez szükséges rekvizitum).

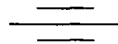
Pedagógiai szempontból nem fogadható el, hogy minden – a fiatalok egészséges pszichés fejlődését gátló – termék gyártható s „fogyasztható”. „Annyi bizonyos: az állampolgárt arra kényszeríteni, fogyassza azt, amit az állam a legjobbnak tart – még ha valóban az is –, megengedhetetlen. A bürokratikus ellenőrzés, amely a fogyasztást erőszakkal visszafogja, csak még bőszebb fogyasztásra ingerelné az embereket.” Egy demokratikus elveket és gyakorlatot kiépítő ország és intézményei akkor tevékenykedhetnek eredményesen, ha olyan fogyasztást, életvitelt kínálnak fel, melyek – többek között ésszerűek és pedagógiaileg is előnyösek. Nevelés kérdése (is), hogy az emberekkel, a kultúrjavarok passzivitást előidéző, az újdonság utáni nyugtalanság negatív hatásait beláttassák. Ma még a nevelés-oktatás (család, iskola, kiadványok, intézmények) nem képesek a manipulatív, hízog, erőszakos, de félrevezető reklámmal és propagandával konkurálni.²¹ Ezért szükség van az eddiginél eredményesebb nevelésre (ízlés, pragmatizmus, egészségkultúra, mentálhigiéne, kritika, akaratnevelés), s hatékony ellenreklámokra is. Apró lépések egész sora szükséges, hogy a gyermek és ifjú a sokféle lehetőség közül a valódi kultúrát válasszathassa.

Érdekes alternatív pedagógiai megoldásokat keresni arra is, hogyan lehetne a tényleges mozgáskultúrát és sportolást megszervezni, hogy a tömegszurkolás helyébe a tömegsport lépjen. Ma még a fiatalok nagy többsége a tényleges sportcsapatok és sportolás helyett a szurkolók tömegében találja meg a közösség pótszerét: klubzászlókba burkolóznak, a mérközések helyett élményéhségüket „tömegeseményben” élik ki; rigmusokat skandálnak és rekedtségig ordítva (sokszor durva szavakkal) biztatják csapatukat, ócsárolják az ellenfelet és a bírót; boldogok, ha a színeiket képviselő csapat győz (kérdkedve viselik jelvényeiket, énekelnek, elharsogják a klubindulót, válogatott mérközésen felállva zengik el a himnuszot); vesztes meccsek után pusztítanak, randalíroznak, verekednek, összetűznek az ellenfél szurkolóival, tömegviselkedéssé válik a hősködés és a mártíromság; kedvüket és fájdalmaikat (dühüket) itallal doppingolják, azt bizonyítják – megverten és a győztes pózban egyaránt –, hogy egyik a csapattal (közben atrocitásokba keverednek, s testileg sérüléseket szenvednek). A tömegakciókban elenyésznek a nagy energiák, érzelmek, törekvések. A fiatalok nem lehetnek olyan közösségek tagjai, melyek egyéni érvényesülésükhöz plurális feltételeket nyújtanának.

FELHASZNÁLT IRODALOM

1. Pataki Ferenc: „Nyitott jövő” – nyitott kérdések a nevelésügyben, Magyar Tudomány, 1993/10. sz. 1189-1190. p.
2. Karikó Sándor: A közösségfogalom rétegei, XXI. Század, 1993/1-2. sz. 40-43. p.
3. Grendel Lajos: Elszigeteltség vagy egyetemesség. Regió Könyvek 3., Bp., 1991., 96. p.

4. Fromm, E.: Birtokolni vagy létezni. Egy új társadalom alapvetése. Akadémiai K., Bp., 1994., 179-180. p.
5. Petrikás Árpád válasza az Új Pedagógiai Szemle kérdéseire, 1992/7-8. sz., 79-80. p.
6. Csoma Gyula: A törvény szelleméről, Új Pedagógiai Szemle, 1994/7-8. sz., 23-24. p.
7. Mihály Ottó válasza az Új Pedagógiai Szemle kérdéseire, 1992/7-8. sz., 76. p.; Köznevelés, 1993/3. sz., 6. p.
8. Loránd Ferenc: Az iskolai demokrácia mint fejlesztési probléma, Új Pedagógiai Szemle, 1994/9 sz., 65. p.
9. Zrinszky László: A nevelés társadalmi szerepe, társadalmi céljaink megjelenése, nevelési rendszerünk kívánatos alakulása, Új Pedagógiai Szemle, 1992/11. sz., 92-97. p.
10. Mihály Ottó: Nevelésfilozófia, nevelélmélet /1948-1990, Új Pedagógiai Szemle, 1991/7-8. sz., 29. p.
11. Szekszárdi Ferencné: A paradigmaváltás szükségessége, Pedagógiai Szemle, 1988/7-8. sz.
12. Borecyky Ágnes: Egy letűnt világ árnyai – A tanári szerep átalakulása, Új Pedagógiai Szemle, 1993/10. sz. 50-51. p.
13. Vastagh Zoltán válasza az Új Pedagógiai Szemle főszerkesztőjének kérdéseire, 1992/7-8. sz., 84. p.
14. Mihály Ottó: A neveléstudomány, a pedagógia és a pszichológia kapcsolatáról, Új Pedagógiai Szemle, 1993/5. sz. 67. p.
15. Karikó S., i.m.: 41-43. p.
16. Gáspár László: Az iskolaügy modernizációja: innováció és reform, Új Pedagógiai Szemle, 1994/11. sz. 4-5. p.
17. Loránd Ferenc: Az iskolai demokrácia, mint fejlesztési probléma, Új Pedagógiai Szemle, 1994/9. sz., 64. p.
18. Canetti, E.: Tömeg és hatalom. Európa Kiadó, Bp., 1991., 14-16., 21. p; Benesch, H.: SH atlasz (pszichológia), Bp., 1994., Springer – Verlag, 319-322. p.
19. Katona Imre: Mi van ma, mi van ma...? Fejlődés – valóság – rendszerváltás és az ifjúsági mozgalmak, Forrás 1992/5. sz. 48. p.
20. Roberts, M.: Európa története 1900-1973. Az új barbárság kora? Akadémiai K., Bp., 1992., 255. p.
21. Fromm E. i.m. 174-175. p.



GAVALLÉR ANDREA

Bessenyei György Tanárképző Főiskola
Nyíregyháza

Tanár-diák kapcsolat értékszempontú vizsgálata tanárjelöltek körében

I. A TÉMAVÁLASZTÁSRÓL

Korunk nem csupán a tudományos technikai forradalom kora, hanem az értékrobbanásé, az értékválságé is. Különösen a nagy társadalmi változásokat napjainkban megélők körében – így hazánkban is – általánossá vált az elbizonytalanodás a követendő értékek tekintetében. Nem véletlen tehát, hogy felgyorsult az érték kutatások üteme, jelezve, hogy a maguk eszközével a kutatók is keresik a társadalmi értékválságból kivezető utat.

Az értékválság az iskolákat sem kerülte el. A válságból eredő kihívásokra az egyes iskolák különbözőképpen válaszoltak. Vagy az értékrendbeli egység kialakításával, vagy az értékrendszer pluralitásának vállalásával, esetleg az érték közvetítésről való lemondással.

Az intézményes nevelésben az érték közvetítéssel kapcsolatos teendők meghatározása, a feladatok végrehajtása az adott intézményen belül – főleg a jövőben – alapvetően az ott dolgozó pedagógusok feladata lesz. E feladatok ellátására a pedagógusoknak a pedagógusképző intézmények-

ben is fel kell készülniük. A felkészítő munka egyik feladata a pedagógusjelöltek értékrendjének bizonyos mértékű megismerése, folyamatos alakítása, fejlesztése, mivel hallgatóink rövidesen pedagógusként értékmentők, értékátadók, értékfejlesztők lesznek. A jelenleg fennálló zavar, ellentmondás az érték területén döntően nem az ideológiai viszonyokban, hanem elsősorban a társskapcsolatokban jelentkezik.

Ezen indokok alapján választottuk vizsgálatunk témájául a tanárképző főiskola hallgatóinak interperszonális kapcsolataira vonatkozó értékszempontú vizsgálatát, melyből most a tanár-diák kapcsolatra vonatkozó értékstruktúra feltárásából származó főbb eredményeket szándékozunk bemutatni.

Az értékproblémával több tudomány is foglalkozik. Tanulmányunkban nem vállalkozunk valamennyi tudományág által a témában felhalmozott ismeretanyag feldolgozására. A értéknek, mint pszichológiai problémának néhány aspektusával, leginkább a tanár-diák kapcsolatra vonatkozó pszichológiai elképzelések ismertetésével, s egy konkrét vizsgálat eredményének bemutatásával kívánunk foglalkozni.

II. AZ ÉRTÉK MINT PSZICHOLÓGIAI PROBLÉMA

A nevelés folyamata személyiségformálás is egyben. A személyiség megismerése és formálása elképzelhetetlen a pszichológia törvényszerűségének tudása nélkül. Ezek birtokában ma már elég jól tájékozódhatunk a személyiség szerkezetében, működésében, fejlődésének főbb mozgatóiban.

Az értékutatásból tudjuk, hogy az értékek orientatív jellegűek, mivel a személyiség működésében mint motívumok jelennek meg. Tudjuk továbbá, hogy funkciójuk a magatartás, a cselekvés szabályozása, és hogy kritériumul szolgálnak a helyzetek, eszközök és célok megítélésében.

A személyiségfejlődés egyik legjelentősebb pszichológiai mechanizmusa az értékorientáció, az értékek preferálása vagy elutasítása. A személyiség pszichikus arculatát alapvetően meghatározza értékorientációja, vagyis, hogy mik a céljai, az értékvilágból mit tart a maga számára fontosnak. A szociálpszichológiai kutatások eredményeként ma már sokat tudunk az értékorientációról, fejlesztésének lehetőségeiről.

III. A TANÁR-DIÁK KAPCSOLATRÓL

Az iskolába kerülő gyerekek (6-7 éves kor) szocializációjában a család eddig meghatározó szerepét a pedagógusok, majd a kortárs csoportok egyre inkább jelentőssé váló hatásai váltják fel. Mivel jelenlegi vizsgálatunkban szempontként szerepelt a tanár-diák interakció érték szempontú elemzése is, ezért röviden tekintsük át az erre vonatkozó főként elméleti jellegű elképzeléseket.

A tanár-diák közötti interakciós sajátosságok megközelítésében a 70-es évektől kezdve szemléletváltozást tapasztalhatunk.

Az 50-es évek végéig az adott kapcsolat minőségében a *tanuló személyisége* volt a meghatározó. Nem, vagy csak alig vették figyelembe a pedagógus személyiségében lévő, a szocializációs hatékonyság szempontjából lényeges változókat.

A szemlélet hiányosságából eredően, fokozottan a *pedagógus személyisége* került előtérbe, elsősorban a vezetői stílus aspektusából. Számos vizsgálati eredmény igazolta, hogy a stílusjegyek, az alkalmazott módszerek... közvetlenül hatnak a gyermek személyiségére, teljesítménymotivációjára, intelligenciájára, a szorongásszintre stb. Ez a szemlélet azonban nem vette figyelembe azokat a tanulói visszajelzéseket, amelyek a nevelő viselkedését módosítják.

A 70-es évektől a két elméleti irányzat konvergenciája figyelhető meg a neveléslélektanban és a szociálpszichológiában. A idevágó kutatások a *kölcsönös befolyásolást* tekintették kiindulási alappal. Az irányzat képviselői igyekeztek integrálni a pedagógiai pszichológia, szociálpszicho-

lógia és személyiséglélektani vizsgálatok aktuális eredményeit. Hangsúlyozzák azoknak a tényezőknél a jelentőségét, amelyek a pedagógus személyiségében meghatározott módon működnek, azokat, melyek módosíthatják a tanulók észlelését, és azt, hogy ezek a folyamatok hogyan módosítják a nevelői viselkedést.

Argyle alapján 5 alapvető interakciós típus különíthető el:

1. A *nem reciprok*, nem valódi interakció, egyoldalú és aszimmetrikus.
2. A *pseudoreciprok* interakció, melyben a másik jelentése jelzészerrű, nincs tényleges kapcsolat a felek között.
3. *Paralel* interakcióban a közlés és viselkedés párhuzamosan fut a felek között.
4. A *reciprok aszimmetrikus* interakció, egyoldalú, nincs kölcsönös befolyásolás. (Megfelel a hagyományos, a hatalmon és tekintélyelven alapuló iskolai interakcióknak).
5. A *reciprok szimmetrikus* interakció, feltételezi a résztvevők kölcsönösségét, megbízhatóságát.

Iskolai viszonyok tekintetében a 4. és 5. interakciós típus tekinthető általánosnak a reciprok aszimmetrikus típus jelentős túlsúlya mellett.

A legújabb elképzelések szerint az iskolai gyakorlat interakciós megközelítésénél legeredményesebbnek a *tranzakcionális modell* érvényesítése látszik. A modell a pedagógiai folyamatban, az egyes nevelési interakcióban központi helyet biztosít a reverzibilis nyelvi kommunikációnak, a szociális interaktív tényezőknél. A pedagógus és a diák egymás észlelését, nyílt viselkedését a saját szociokulturális vonatkoztatási keretének tényezői határozzák meg.

A *PEDAGÓGUS* esetében: a) a saját szocializációs múltja (beleértve a szakmai szocializációjának tartalmát és eredményességét is); ez kiegészül b) az aktuális szociális tapasztalatokkal (pl. az iskola nevelési hagyományai, légköre, tantervi célkitűzései) és c) az objektíválódott aktuális befolyások hatásaival (pl. tömegkommunikációs hatások).

A pedagógushoz hasonlóan a *TANULÓ* is belevizsi az interakcióba a) a saját szocializációs múltját (pl. családi szocializációs hatások, korábbi vonatkozási csoportok élményei... stb.), b) az aktuális szociális tapasztalatait (pl. kortárs csoportok hatásai ... stb.) és c) az objektíválódott befolyásokat (pl. olvasmányélmények, tömegkommunikációs hatások stb.)

Az interakcióban a pedagógus és a gyerek így a saját intrapszichikus szűrőjén keresztül ítélik meg egymás aktuális viselkedését, értelmezik az elvárásokat. E modell törvényszerűségei nem kellően vagy egyáltalán nem ismertek a pedagógiai közgondolkodásban. A pedagógus nem veszi figyelembe a gyerek intrapszichikus feltételváltozóit, és ennek kellő értelmezése nélkül jutalmazza vagy bünteti a tanulói nyílt viselkedés válaszreakcióit, így nem tudja ténylegesen követni, hogy a megerősítések milyen irányba hatnak. Felerősíti a mechanizmus érvényesülését, hogy a pedagógusok kevésbé képesek viselkedésüknek a tanulókra gyakorolt hatását reálisan észlelni. Mindez veszélyezteti az interakcióban nélkülözhetetlen reális visszajelentési folyamatot, és ezáltal a folyamat eredményességét. Az előbbieket tapasztalta *dr. Berentés Éva* is, aki nagyszabású kutatást végzett a tanárok értékelő magatartására vonatkozóan 1986-87-ben. Kandidátusi értekezésében az alábbi ábrában foglalta össze a tanár-diák interakció tranzakcionális megközelítését. (1. ábra)

A *tanár-diák interakciók tartalmilag* 3 területen és területenként 4-4 funkcióval jelennek meg. (In: Kósáné Ormai Vera)

Ezekből a funkciókból mi csak a témánk (értékelés) szempontjából relevánsakat emeltük ki és értelmeztük.

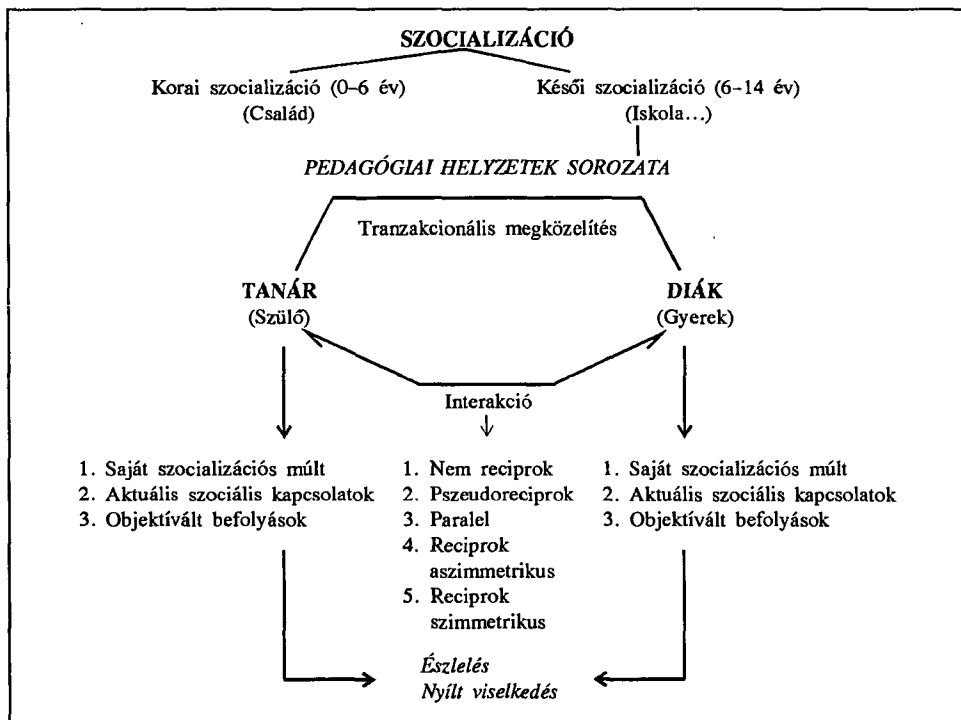
1. terület: A *tanítás-tanulás*, ahol az interakcióban az egyik legfontosabb funkció a *teljesítmény értékelése*.

Számos vizsgálat azt igazolja, hogy ez a leggyakrabban érvényesülő interakciós tartalom, a pedagógusok leggyakrabban a tanulói teljesítményt értékelik. Hatásaiban ez az énképstruktúrák egyoldalú fejlődésének irányába mutat.

2. terület: *A társas magatartásra, önirányításra* irányuló interakciók. Ezek egyik leglényesebb funkciója a *magatartás értékelése*. Egy jól működő iskolai szocializációs keretben lényegesen nagyobb szerepet kellene kapnia ennek a funkciónak, csökkentve a dominánsan érvényesülő teljesítménymotivációt. A magatartás értékelésénél van a legkevesebb eszköz a pedagógusok kezében, a magatartás-értékelés funkciózavaraiban jelennek meg a legdirektebben a társadalmi szinten is jelentkező értékproblémák.

3. terület: *A szervezés, melyen belül nagyon következetesen érvényesülő funkcióként kellene hogy működjön a külső renddel, a munkavégzéssel, a megjelenéssel kapcsolatos értékelés* funkciója. Ez a funkció azonban háttérbe szorul, vagy nagyon esetlegesen érvényesül, holott a munkával, a munkavégzéssel kapcsolatos értékszocializációban ez mással nem pótolható.

A tanulók személyiségére vonatkozó értékelésbeli funkciózavarok (amelyekre igen sok vizsgálat rámutat) pontosabb tisztázásához is talán közelebb kerültünk a tanár-diák kapcsolat értékszempon-tú elemzése során, amelyet dolgozatunk egyik alapvető kérdésének tekinthetünk.



1. ábra

IV. MAGARÓL A VIZSGÁLATRÓL

A) A vizsgálat körülményei

1. *A vizsgált minta:* A Bessenyei György Tanárképző Főiskola I. és II. éves tanárszakos hallgatói (340 fő). A csoportok (humán, reál, művészeti, idegennyelvi) kiválasztása véletlenszerűen történt. A nemek eloszlási aránya: 60 % nő, 40 % férfi.

2. A vizsgálat menete

a) *Elővizsgálat:* 30 fővel történt. Célja volt a személyiségtulajdonságok (mint később felhasznált instrumentális értékek) kiválasztása, amelyek a fővizsgálat értékkérdőívében szerepelnek.

- b) Fővizsgálat: 340 fővel, ötféle interperszonális kapcsolatra vonatkozó kérdőív felvétele. (Apával, anyával, barátal, partnerrel, *pedagógussal* való kapcsolatokra vonatkozóan.)
3. *Vizsgálati módszerek: Az elővizsgálat módszere:*
- a) A Leary tulajdonságlista elemeit 8 kategóriára bontva kapták meg a vizsgálati személyek (vsz).
 - b) Az egyes kategórián belüli tulajdonságokat a vsz-nek csoportosítania kellett hasonló jelentéstartalom alapján, majd meg kellett nevezniük a csoportosítás szempontjait.
 - c) Ezekhez a kategorizálási szempontokhoz viszonyítva a vsz-ek kialakították a csoporton belüli fontossági sorrendet.
 - d) Az egyes kategóriákon belüli főbb tulajdonságok (első 3 és utolsó 3 helyen álló) kiemelésével készítettük el a felhasználandó tulajdonságlistát.

B) A fővizsgálathoz felhasznált módszer

A KLTE Pszichológia Intézetében kialakított értékkérdőív (Dr. Bugán 1988.) felvétele, amely még többletként tartalmazza az elővizsgálat által kapott főbb személyiségtulajdonságot is.

A kérdőív így összesen 99 állítást, értéket tartalmaz. A lista összeállításakor 2 szempontot vettünk figyelembe:

1. A szakirodalomban széles körben elterjedt értékvizsgálatokban használt valamennyi értéket bele-vettünk kérdőívünkbe a későbbi összehasonlíthatóság céljából. (Roheach, Schwarcz, Gordon, Bugán stb.)
2. A kérdőívben szereplő személyiségtulajdonságok megítélésében elsősorban a kapcsolati minőséget kifejező tulajdonságok játszottak szerepet, Leary tulajdonságlista felhasználásakor.

Ezek a szempontok a kérdőív tételeinek összehasonlításához járultak hozzá, de természetes, hogy több átfedés alakult ki az értékmegfogalmazások között, valamint az értékek és személyiségtulajdonságok között. Ennek tudatos kiküszöbölésére nem törekedtünk a kérdőív kialakításakor, hanem a vizsgálat eredményeinek értékelésénél vettük figyelembe. Ezzel az volt a célunk, hogy vizsgálati eredményeink összehasonlíthatóságát szükség esetén biztosítani tudjuk külön-külön is. Pl. Gordon, Schwarcz által alkalmazott értékkérdőívvel.

A kitöltés módja: Minden egyes értéket egy 90 milliméter hosszú szakasz segítségével kellett minősítenie a vizsgálati személyeknek aszerint, hogy az adott érték mennyire játszik szerepet az éppen megjelölt interperszonális kapcsolatában. A szakasz végpontjai: „egyáltalán nem játszik szerepet” – „meghatározó”.

Ezen a szakaszon kellett elhelyeznie a vizsgálati személynek egy jelet (X) a a fontosság mértéke alapján. Az egyenesből levágott szakasz (ahová a vsz elhelyezte a jelet) lehetőséget adott a két szélsőség közötti finomabb kifejezési módra. Minden egyes vizsgálati személy összesen 6 ilyen értékkérdőívet töltött ki, a különböző kapcsolati minőségekre vonatkozóan.

Az adatok kódolása az egyes szakaszok számszerű milliméterben megadott értékei alapján történt.

A felhasznált értékeket nem különíthettük el, sem a felvételi technikában, sem az elemzésben, mint cél és eszköztértek ezek randszerűen követik egymást a kérdőívben.

C) A fővizsgálat feldolgoása

1. Az általános emberi kapcsolatokra vonatkozó értékstruktúra feltárása és elemzése

Első alkalommal, vizsgálati személyeink egy ún. „A” kérdőív kitöltésén vettek részt, mely kérdőívben szereplő értékek (megegyeztek a későbbiekben felhasznált adott kapcsolati minőség vizsgálatánál alkalmazott kérdőív tételeivel). Fontosságát az általános emberi kapcsolatokra (tehát nem kellett konkrét személyre gondolniuk) vonatkozóan kellett megítélniük.

Általában az emberi kapcsolatokban szerepet játszó értékstruktúra feltárására (Az „A” jelű kérdőív adatainak feldolgozása) a klaszteranalízis módszerét használtuk fel. A kérdőívben szereplő 99 változó az analízis segítségével öt főbb klaszterben csoportosult.

A klaszteranalízist nem a hagyományos értelemben végeztük el, tehát nem egyénekre, hanem változókra vonatkozóan, és így változó csoportokat különítettünk el.

Az alábbi 5 főbb klasztercsoportot eredményezte az analízis:

1. Személyes egyensúlyt kifejező klaszter.
2. A kapcsolatokban meglévő dominanciát-irányítást-vezetést tartalmazó klaszter.
3. A kapcsolatok egyensúlyát veszélyeztető negatív tulajdonságokat tartalmazó klaszter.
4. Éngyengeség a kapcsolatokban, amely a dependenciában-éngyengeségben és passzivitásban nyilvánul meg.
5. Vallásos tartalmú klaszter.

Az ötödik klaszter a további feldolgozásban nem szerepel.

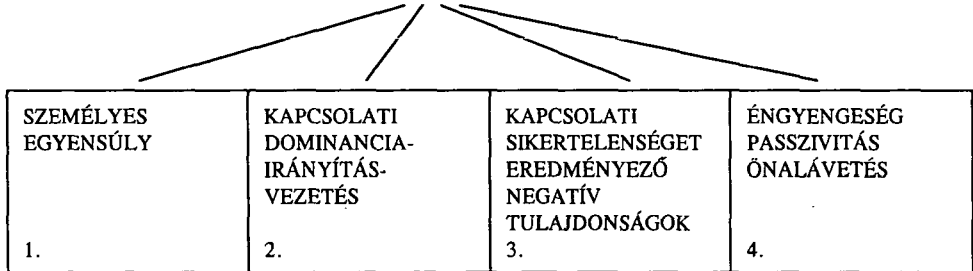
Mivel az 1. klaszter (amelyet személyes egyensúlyt kifejező klaszternek neveztünk el) nagyon sok változót foglal magában (51 db) a jobb értelmezhetőség és a könnyebb matematikai feldolgozás érdekében a klaszterfa alapján felbontottuk, valamint a tartalmilag azonos jelentés alapján újabb hét klasztert hoztunk létre, amelyek egyaránt a személyes egyensúlyt leképező csoportok.

Ezek az alábbiak

- 1.1. klaszter: Racionális gondolkodás-önbírálat.
- 1.2. klaszter: Megértés-figyelmesség-szeretet.
- 1.3. klaszter: Valahová tartozás érzése-nyíltság.
- 1.4. klaszter: Céltudatosság- jóközérzet.
- 1.5. klaszter: Támogatás-biztonság.
- 1.6. klaszter: Együttműködés-alkalmazkodás.
- 1.7. klaszter: Moralitás-külső megjelenés.

Így összesen tíz klasztert hoztunk létre az emberi kapcsolatokra vonatkozó értékítéletek alapján, ezeket a klasztereket foglaltuk össze a 2. ábrán.

VIZSGÁLATI SZEMÉLYEINK ÁLTALÁNOS EMBERI KAPCSOLATOKRA VONATKOZÓ ÉRTÉKSTRUKTÚRÁJA



1.1. Racionális gondolkodás-önbírálat

1.2. Megértés-figyelmesség-szeretet

1.3. Valahová tartozás-nyíltság

1.4. Céltudatosság-jóközérzet

1.5. Támogatás-biztonság

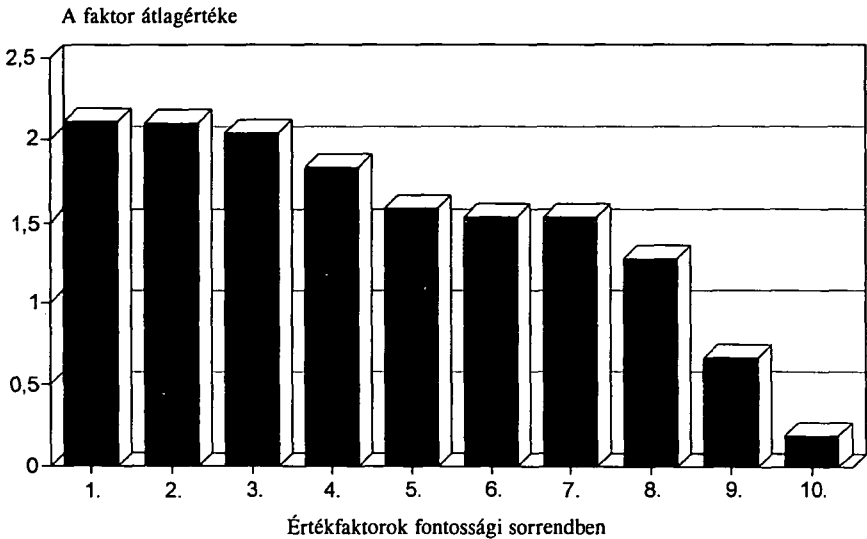
1.6. Együttműködés-alkalmazkodás

1.7. Moralitás-külső megjelenés

2. ábra

2. További elemzési szempontunk volt az, hogy az egyes kapcsolati minőségekben (anya, apa, barát, partner, pedagógussal való kapcsolat) hogyan szerveződnek az előbb leírt főbb klaszterek, melyek az adott kapcsolati minőségben nagyobb szerepet játszó, illetve kevésbé fontosnak ítélt kapcsolati dimenziók (klaszterek). A faktor átlagértékek alapján kapott fontossági sorrend a pedagógussal való kapcsolatra vonatkozóan a 3. ábrán láthatjuk. A jobb áttekinthetőség kedvéért eredményeinket oszlopdiagramon is ábrázoltuk, ezt láthatjuk.

A PEDAGÓGUSSAL VALÓ KAPCSOLATBAN SZEREPET JÁTSZÓ ÉRTÉKFAKTOROK ÁTLAGÉRTÉKEI A FAKTOROK FONTOSSÁGI SORRENDJÉBEN



3. ábra

1. Dominancia - irányítás - vezetés	0,11	6. Támogatás - biztonság -	0,47
2. Racionális gondolkodás - önbírálat	0,10	7. Együttműködés - alkalmazkodás	-0,47
3. Éngyengesség - passzivitás - önálávetés	0,04	8. Megértés - figyelmesség - szeretet	-0,72
4. Ridegség - befolyásolhatóság	-0,17	9. Valahová tartozás - nyíltság	-1,33
5. Céltudatosság - jóközérzet	-0,42	10. Moralitás, külső megjelenés	-1,91

3. A pedagógussal való kapcsolat jellemzése

A tanár-diák kapcsolatban szintén megjelenik csakúgy, mint az apával való kapcsolatban, a *dominancia-irányítás* és az *önálávetés-passzivitás* értékcsoportok fontossága. Ez a jelenség alátámasztja azt a gyakorlatban is megfigyelhető helyzetet, hogy a tanár-diák kapcsolatot egy aszimmetrikus kapcsolatnak tekintik, (illetve tapasztalják) a hallgatók, ahol a pedagógus a domináns-vezető személyiség, aki utasításokat ad, irányít, és a tanuló mint passzív „elszenvedője” ennek a kapcsolatnak, aki jórészt teljesíti a tanár kívánásait. Főiskolai hallgatóink - úgy látszik - az ilyen jellegű tanár-diák kapcsolatot ismerik, tapasztalták.

Talán természetesnek mondhatjuk, hogy a tanár-diák kapcsolatban a *racionális gondolkodás, okos döntéshozatal*, az „ész” kiemelkedő jelentőséget kap. Tanár-diák kapcsolatvizsgáló tanulmányokból tudjuk, hogy a tanárok értékelő magatartása zömében a tanulók tanulmányi teljesítményére vonatkozik, s a személyiség értékelése háttérbe szorul sajnálatos módon.

Amit a pedagógusok figyelembe vesznek még az értékeléskor, az a tanulók magatartása, főként a negatív színezetű „rossz magaviselet”. Ez jelenik meg az értékfaktorok fontossági sorrendjében, amikor is a negatív személyiségjelzők: gúnyos, gerinctelen, ravasz-számító a pedagógussal való kapcsolatban a 4. helyre kerül.

Vizsgálati személyeink nem tartják fontosnak a tanárokkal való kapcsolatukban a *megértés-figyelemesség-szeretet* értéktényt, a valahová tartozás-nyíltság és a moralitás-külső megjelenés értékeit. Az oszlopdiagram alapján megállapíthatjuk, hogy ebben a kapcsolati minőségben a legnagyobb az eltérés az egyes faktorok fontossága között. A moralitás-külső megjelenés itt jelenik meg a legkevésbé fontos értéktényként.

Ez alátámasztja a tanár-diák kapcsolatról korábban elmondottakat, amelyben az elszemélytelenedés figyelhető meg, nem játszik szerepet a megértés, a szeretet. Nagyon ritkán alakul ki pedagógus és diák között olyan kapcsolat, amilyen szüleink, nagyszüleink idejében volt jellemző.

Ennek sokféle oka lehet: a zsúfolt tanmenet, a nagyszámú osztályok stb., amit itt nem kívánunk részletezni.

D) Az utóvizsgálat eredményei

A kérdőíves értékvizsgálat eredményeinek még pontosabb értelmezéséhez járult hozzá a 30 vizsgálati személlyel folytatott mélyinterjú tartalomelemzése. Egy üres lapon kellett elhelyezniük a vizsgálati személyeknek a jelenlegi legfontosabb kapcsolataikat magukhoz viszonyítva a személyek közelségét. Ezt követően értékeket (tulajdonságokat) soroltak fel, amelyeket fontosnak véltek az adott személlyel való kapcsolatukban.

Ebben a „személyes térben” a pedagógussal való kapcsolatok is megjelentek, természetesen mint a legtovábbi kapcsolat a többihez (szülők, szerelmek stb.) viszonyítva. A „kedvenc” tanárokkal való kapcsolatban kiemelték vizsgálati személyeink a

- szakmai tudást
- empátiát
- segítőkészséget
- szeretetet
- igazságosságot
- személyes kapcsolatot

mint jellemző, az adott kapcsolatban jelenlévő értékeket. Külön kiemelték, hogy sajnos ezek nem jellemzők általában a tanárokkal való kapcsolatunkban, de konkrét esetben egy-egy szeretett tanárra való visszaemlékezésükben ezek a tulajdonságok voltak a legfontosabbak.

A jelenlegi főiskolán lévő pedagógusokkal kialakított kapcsolatukat sajnálatos módon a legszemélytelenebb, leginkább aszimmetrikus jellegű kapcsolatként jellemezték, amelyből hiányoztak a „kívánt”, előbb említett jellemzők.

Összefoglalóan tehát elmondhatjuk, hogy a tanárjelöltek körében végzett tanár-diák kapcsolatra vonatkozó értékszemponitú vizsgálat során igen sok érdekes és további megfontolásra alkalmas eredményt kaptunk. A főiskolán kapott „pedagógusminta” nem egyezik meg a hallgatók által elvárt s csak nagyon kevés esetben főleg, általános iskolában és gimnáziumban tapasztalt modellel.

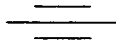
A kérdés az, hogy vajon a hallgatók, kikerülve a főiskoláról, melyik mintát viszik és adják tovább a saját pedagógusi munkájuk során. Féltő, hogy a tudást értékelő, irányító módokat építeték s építik be személyes viselkedés-repertoárjukba. A felsőoktatásban szerzett tapasztalataink azt mutatják, hogy a főiskolai hallgatók nehezen tudják a pedagógusi pályával kapcsolatos ismereteiket átvenni a gyakorlatba.

Ez a nehézség nemcsak abból ered, amit az előbbieken tárgyaltunk, hogy nincs megfelelő követendő pedagógusmodelljük, hanem abból is, hogy nincs elegendő lehetőségük önmaguknak, mint leendő pedagógusoknak a kipróbálására. Ők a főiskolán diák szerepben vannak, s ezért elképzeléseikben is inkább a diák oldaláról való megközelítés jelenik meg. A főiskolai hallgatókban az interjúk során úgy tűnt, hogy képzésük során nem tudatosul viszonyuk a tanulókhöz, hanem ez a viszony spontán módon alakul.

Ezen eredmények ismeretében úgy véljük, hogy a tanárképzésben kiemelkedő helyet kell elfoglalnia a főiskolai hallgatók személyiségtulajdonságainak, a tanár-diák kapcsolatban szerepet játszó értékeknek a tudósítása, amely egyúttal elvezetne a reális önismeret fejlesztéséhez is.

FELHASZNÁLT IRODALOM

1. Argyl, M.: *Sociál interaction*, Tavistock publikations, Bristol, 1980. p. 145.
2. Allport: *A személyiség alakulása*, Gondolat, Budapest, 1980.
3. P.Balogh Katalin – S. Gergencsik Eszter: *Pedagógia-Pszichológia (Kézirat)*, Tankönyvkiadó, Budapest, 1980.
4. Büti Lajos – Simon Péter: *Gordon-féle interperszonális értékek vizsgálata*, Budapest, 1987.
5. G. Donáth Blanka: *A tanár-diák kapcsolatáról*, Tankönyvkiadó, Budapest, 1977.
6. Hankiss Elemér: *Érték és társadalom*, Magvető, 1977.
7. Kilburn: *A tanár-diák kapcsolat*, Education, 1978. 2.
8. Kósáné dr. Ormai Vera: *Szemponatok a nevelési konfliktushelyzetek megoldásmódjának elemzéséhez*, Tankönyvkiadó, Budapest, 1991.
9. Váriné Szilágyi Ibolya: *Az ember, a világ, az értékek világa*, Gondolat, Budapest, 1987.
10. J. Adelson: *A tanár, mint modell*, Pedagógiai Szociálpszichológia (szerk.: Pataki Ferenc), Gondolat, 1976. Budapest 712-726.
11. Báthori Zoltán: *Egy tanári attitűd vizsgálata*, Pedagógiai Szemle 9. (1971) 812-882.



DR. FELEKY GÁBORNÉ
Kodály Téri Általános Iskola
Szeged

Ahogy én látom korunk ifjúságát

„Milyen lenne, ha volna: a semleges iskola?”— kérdezte dr. Légrádi László a Módszertani Közlemények 1994.évi 5. számában. Cikkének középpontjában az ifjúság állt, amelynek hibáiként és hiányosságaként felsorolta többek között, hogy nincs világnézete, nincs erkölcsi normarendszere, hogy fiataljaink akarattyengék, fegyvelmezetlenek, megbízhatatlanok. A szerkesztőség az írást vitaindítóknak szánta. A cikk engem elgondolkodtatott: azokról a megállapításokról mondom el a véleményemet, melyeket az ifjúságról és a pedagógiáról olvashattam a szerző tollából. Látva, hogy általános iskolai tanár írta a cikket, feltételezem, hogy általános iskolás korúakról szólnak az észrevételei.

Az én tapasztalataim szerint az ifjúságnak van világnézete (a világnézet az értelmező szótár szerint a világról, az életről, a társadalmi, jelenségekről alkotott felfogás mint egységes rendszer). Úgy vélem, az életkori sajátosságainak megfelelően rendelkeznek – családi, iskolai, egyéb hatások nyomán – egy-egy elképzeléssel a világról. A világ keletkezéséről pl. nyolcéves napköziseim egyike, hittanra járó kislány elmondta nekünk a katolikus hit szerinti felfogást. Valamennyi gyereknek nagyon pontos képe volt a témáról. Akadt, aki a nagyobb testvérétől, könyvekből szerzett földrajzi ismereteit tartja mérvadónak. Sőt, jól megfért némelyikük fejében a tudományos elmélet úgy, hogy megvalósulásához a teremtő erőt Isten adta. Égető kíváncsiság hajtja a gyerekeket megérteni mindazt, ami születésük előtt történt, s keresik helyüket a világban. De a véleményük különböző. Éppúgy, ahogy szerintem más korosztály is. Orvosi egyetemet végzett, a természettudomány emlőin nevelkedett ismerősöm 24 éves korában azért mondott le genetikusi terveiről, mert új baráti köre hatására úgy érezte, hogy Isten munkájába ő nem avatkozhat bele. Egy másik – ötven év körüli – ismerősöm a katolikus hitről áttért a reformátusra. A példákat sorolhatnám tovább.

Vitaindító cikkünket ezzel a hozzászólással lezártak tekintjük (Szerk.).

Mivel az ifjúság világnézetéről reprezentatív felmérés az utóbbi években nemigen készült, ezért megítélni is csak saját tapasztalataink alapján tudjuk. Nekünk – már nem az ifjúsághoz tartozóknak – milyen volt a világnézetünk? Nem ritkán fordult elő, hogy párttag szülők otthon titokban hittanra oktattatták gyermekeiket. Ambivalens neveltetésünk ellenére mi, egyes ifjak eldöntöttük, hogy mit hiszünk. Akkor is, ha mindezt nem osztottuk meg tanárainkkal.

Az iskola sem ad világnézetet, olvastam a cikkben, s egyetérték. Az iskola nem. Helyet adhat a hittanoktatásnak, de ismereteket, összefüggéseket, világnézetet csak az egyes nevelő hitelessége adhat úgy, hogy a választás lehetőségét, felelősségét meghagyja a gyermeknek. Az én tapasztalatom az, hogy minden egészséges gyerek tud és akar választani. Legfeljebb nem azt, amit más szeretne.

Szerintem az ifjúságnak van erkölcsi normarendszere (ismét az értelmező szótárt hívom segítségül: az erkölcs valaki, valami magatartását irányító, annak megítélését segítő, társadalmilag helyesnek tekintett szabályok összessége, ill. ezek megvalósulása). Épp annyira, amennyire nekünk van. Hiszen mi vagyunk a minta. Sokkal súlyosabb dolgokat is elkövetünk, mint az ifjúságnál bírált trágár beszéd használata. Hallottunk ugye italosan munkába álló pedagógusról, munkaideje lejárta előtt félórával távozóról, trágár beszédet is használóról, s olyanról is, aki a durvaság ezernyi válfaját remekül űzi. Esetleg éppen ő a mintatanár. Nála aztán fegyelem van! De milyen áron? Törvény ide vagy oda, veri a gyerekeket, kiközösített ők az osztálytársakkal, megszegyenti sarokba állítással, sértő szavakkal, cinikus megjegyzésekkel. Megaláz, megtorol, gyanúsít, kigúnyol, kinevet, kicsúfol stb. Mindezt nevelés címén. Vagy együtt lóg a gyerekekkel a trolin. Vagy ahogy a Köznevelés idei ötös száma megírta, középiskolás tanárok (nem egy-kettő, hanem nyolc!) hátratett kézzel leették az asztalra fektetett elsős, fürdőruhás lányok testéről a pudinggal odarögzített pattogatott kukoricaszemeket. Az avatási szertartás részeként banánt adtak a lányok kezébe, hogy azzal játsszanak.

Úgy vélem, a felelősség nem holmi iskola címszó alatt emlegetett intézményé, hanem a miénk, az egyes tanáré, emberé.

Elhangzott az a bírálat is, hogy a fiatalokat nem neveltük munkára. Mi neveljük őket, a szüleiket is mi neveltük. Ha nincsenek nem neveltük, ez talán csak nem az ő hibájuk? A felelősség szerintem a mi vállainkon is nyugszik.

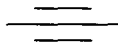
Az „akaratgyengék” megállapítás sajnos szerintem is ráillik az ifjúságra. Hiszen hároméves korukban földre vetették magukat az utcán is, ha nem teljesült az akaratuk. Miképp lettek annyira szófogadóvá nevelve, hogy egy aberrált balett-tanárnak nem mondják mindannyian azt, hogy ezt velem nem csinálhatja a tanár úr! Vagy a katonaságnál a „gatyát le!” vezényszóra szót fogadnak, s a tiszt kénye kedvére... leírni is szégyen. Bizony siralmasnak és ijesztőnek találom, hogy nem az iskola, hanem mi nevelők nem tanítottuk meg arra a gyerekeket, hogy nemet is mondjanak. Ha azt tették, gyakran megbüntettük őket.

Bizony az akaratot fejleszteni kell. Megengedni a gyerekeknek a nemet mondás felelősségét. Sokat tanulhatunk belőle. Ehhez azonban egyenrangúként kell kezelnünk őket. Bizalmat szavazni nekik, meghallgatni őket ítékezés nélkül.

Szerintem az ifjúság nem fegyelmeztlenebb, mint mi. „Kimondottan rosszak” volnának? Mihez képest? Hát a felnőttek? Nem dohányzunk-e annak ellenére, hogy tudjuk, ártunk magunknak és a körülöttünk élőknek? Nem verjük-e meg néhányan kicsi gyermekeinket, esetleg tanítványainkat, netán házastársunkat? Nem beszélve azokról az esetekről, melyekről az újsághírekből értesülünk.

Az ifjúság ugyanúgy nem homogén, mint ahogyan mi, felnőttek sem vagyunk azok. Valahogy úgy van ez, mint ahogyan Benjamin Hoff ábrázolja írói palettáján kedves ismerőseit: a borongós hangulatú Fülest, az örökösen kételkedő és félős Malackát, a lótifuti, folyton szervezkedő Nyuszit, a nagyképű, magát roppant okosnak vélő Bagolyt és a látszólag semmit sem tudó, de a Lényeggel tisztában lévő Micimackót. A „Micimackó és a Taó” című könyvében írja: „mind-

annyiunkban lakik egy Bagoly, egy Nyuszi, egy Füles és egy Micimackó. Hosszú időn át választottuk a Bagoly és Nyuszi útját. Most azután, akárcsak Füles, panaszkodunk a következmények miatt. De panaszkodással semmire sem megyünk”. Az általam ismert ifjúság – miközben alkalmazkodni próbál nemritkán sérült családja, többedik nevelőapja, munkanélkülivé vált vagy beteg édesanya, a tanárok eltérő elvárásaihoz – csodálatraméltó. Én hiszek bennük. Szeretem őket. Saját gyermekeim és a tanítványaim is ifjak. Remélem, lelkem mélyén én is. Nemrég helyettesítettem a felső tagozatban, valamennyi osztályfőnöknek megdicsérhettem az osztályát, rengeteg figyelmes-ség, jószándék tanúja voltam. Tanítványaim számtalan gesztusa teszi ünneppé hétköznapjaimat. Ezt szimbolizálja március harmadikai élményem is. Festegetésünk után egy rajzot kaptam ajándékba kis napközisemtől. A rajzon egy sárga és egy piros tulipán alá ezt pingálta: „Boldog március harmadikát”.



SZERZŐINK, MUNKATÁRSAINK FIGYELMÉBE!

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

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

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

A SZERKESZTŐSÉG

HEGEDŰS KATALIN

Jankó János Általános Iskola és Gimnázium
Tótkomlós

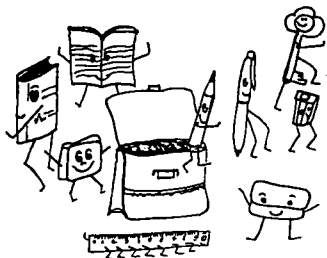
Angol nyelvlecke harmadik osztályosoknak I.

1. Open your bag.

It's my pen.	It's a pen.
It's my pencil.	It's a pencil.
It's my rubber.	It's a rubber.
It's my book.	It's a book.
It's my exercise-book.	It's an exercise-book.
It's my pencil-case.	This is a pencil-case.
It's my pencil-sharpener.	This is a pencil-sharpener.
It's my key.	This is a key.
Look.	This is not a pen, this is a key.
They are happy.	This is not a book, this is an exercise-book.
They are going to school.	

I am not a centipede.
I am a ruler.
I am going to school.

Másold le a tanult angol szavakat:



2. Let's go to school.

It's me.	Can you see me?
This is my school.	Can you see my school?
This is my bag.	Can you see my bag.

1. Nyisd ki a táskádat!

Ez a tollam.	Ez toll.
Ez a ceruzám.	Ez ceruza.
Ez a radírom.	Ez radír.
Ez a könyvem.	Ez könyv.
Ez a füzetem.	Ez füzet.
Ez a tolltartóm.	Ez tolltartó.
Ez a hegyezőm.	Ez hegyező.
Ez a kulcsom.	Ez kulcs.
Idenézz!	Ez nem toll, ez kulcs.
Boldogok!	Ez nem könyv, ez füzet.
Iskolába mennek.	

Én nem százlábú vagyok.
Vonalzó vagyok.
Iskolába megyek.

Egy-egy feladatlap anyaga 2-4 foglalkozás keretében tanulható meg, a harmadikos korosztályú gyermek képességeitől függően. Nagyon fontos, hogy a nyelvtanulás kezdeti fázisában el ne vegyük a gyermek kedvét a tanulástól. Ehhez pedig kellő pedagógiai tapintat kell.

A lap egyik oldalát a szavak, mondatok, kifejezések megtanulására használhatjuk, erre az oldalra a gyermek is odáírhatja az angol szavakat a képek köré. A másik oldalt a számonkéréskor alkalmazhatjuk. Ide angol szavakat ne írjunk!

Menjünk iskolába!

Ez vagyok én.	Látsz engem?
Ez az iskolám.	Látod az iskolámat?
Ez a táskám.	Látod a táskámat?

This is my mother.

Can you see my mother?

This is my dog.

Can you see my dog?

This is our house.

Can you see our house?

This is my baby-brother.

Can you see my baby-brother?

Can you see the tree? Yes, I can.
Can you see the sun? Yes, I can.
This is my teacher. My teacher is young.
My mother is pretty.
My baby-brother is small.
My dog is clever.

Írd le a kérdőmondatokat újra!



3. This is our garde,

Point to the flower.

Find the flower in the garden.

Point to the swing.

Find the swing.

Point to the butterfly.

Find the butterfly.

Point to the lady-bird.

Find the lady-bird.

Point to the bench.

Find the bench.

Point to the mole.

Find the mole.

Point to the mole-hill.

Find the mole-hill.

Point to the snail.

Find the snail.

Where is the mole-hill?

It's here.

Where is the lady-bird?

It's here.

Where is the butterfly?

It's here.

Where is the bench?

It's here.

This is not a mole, this is a butterfly.
This is not a flower, this is a lady bird.
This is not a swing, this is a bench.
Colour the pictures, please.

Ez az anyukám.

Látod az anyukámat?

Ez a kutyám.

Látod a kutyámat?

Ez a mi házunk.

Látod a házunkat?

Ez a kisöcsém.

Látod a kisöcsémet?

Látod a fát? Igen, látom.
Látod a napot? Igen, látom.
Ez a tanárom. A tanárom fiatal.
Az anyukám csinos.
Az öcsém kicsi.
A kutyám okos.

Ez az anyag az előző foglalkozásokon tanult szerkezetet ismétli meg új szavak beiktatásával. Az előző mondatokban használt személyes névmást itt mutató névmás helyettesíti. Majd a megtanult új főneveket egy más típusú mondatba helyezzük. Elődöntendő kérdéseket mondunk, de itt csak az igenlő válasz tanulással próbálkozunk.

A szöveg tanulásakor a hangoztatással párhuzamosan mutassuk a tanulandó szóhoz tartozó képet is.

Ügyeljünk a jellegzetes angol mássalhangzó helyes ejtésére!

Kérdés-felelet gyakorlása közben a tanár és a diák többször szerepet cserélhet.

Ez a kertünk.

Mutass a virágra!

Keresd meg a virágot a kertben!

Mutass a hintára!

Keresd meg a hintát! (Találd meg!)

Mutass a lepkére!

Keresd meg a lepkét!

Mutass a katicabogárra!

Keresd meg a katicabogarat!

Mutass a padra!

Keresd meg a padot!

Mutass a vakondra!

Keresd meg a vakondot!

Mutass a vakondtúrásra!

Keresd meg a vakondtúrást!

Mutass a csigára!

Keresd meg a csigát!

Hol van a vakondtúrás?

Itt van.

Hol van a katicabogár?

Itt (van).

Hol (van) a lepke?

Itt (van).

Hol (van) a pad?

Itt (van).

Ez nem vakond, ez lepke.
Ez nem virág, ez katicabogár.
Ez nem hinta, ez pad.
Színezd ki a képeket, kérlek!

Gyakorold az állatnevek írását!



4. This is a shop-window.

- I can see a cat in the shop-window.
 I can see a dog in the shop-window.
 I can see a piggy-bank in the shop-window.
 I can see a car in the shop-window.
 I can see a horse in the shop-window.
 I wish I had a toy-car. Point to the toy-car.
 I wish I had a toy-horse. Point to the horse.
 I wish I had a balloon. Point to the balloon.
 I wish I had a teddy-bear. Point to the bear.
 I wish I had a doll. Point to the doll.

- Have you got a box? Yes, I have.
 Have you got a donkey? Yes, I have.
 Have you got a ball? Yes, I have.
 Have you got a rabbit? Yes, I have.
 Find the teddy-bear.
 Find the box.
 Find the piggy-bank.

Írd le, mit szeretnél a kirakatból!



5. What nice weather!

- It's raining. Can you see the cloud?
 The sun is shining. Can you see the sun?
 The bird is singing. Can you see the bird?
 I can see the river. Find the river.
 I can see the rainbow. Find the rainbow.
 I can see the aeroplane. Find the aeroplane.

Jellegzetes cselekedtető gyakorlatokat végzünk el. Mivel a képeslap korlátozott teret biztosít számunkra, legegyszerűbb, ha a tárgyakat rámutatással azonosítjuk. A gyakorlatot a foglalkozások valamelyikén kertben, parkban is kipróbálhatjuk, összekapcsolva az előzőekben tanult „Can you see the...?” típusú szerkezettel. Vigyázzunk! A gyermek nem ismeri a „w, W” betűket, írásuk gyakorlására ügyeljünk!

Alkothatunk új mondatokat is: Where is the pen? Where is the dog?

Ez kirakat.

- Macskát látok a kirakatban.
 Kutyát látok a kirakatban.
 Malacperselyt látok a kirakatban.
 Autót látok a kirakatban.
 Lovat látok a kirakatban.
 Bárcsak lenne játékautóm! Mutass a játékautóra!
 Bárcsak lenne játéklomag! Mutass a lóra!
 Bárcsak lenne léggömböm! Mutass a léggömbre!
 Bárcsak lenne játékmacim! Mutass a medvére!
 Bárcsak lenne babám! Mutass a babára!

- Van dobód? Igen, van.
 Van csacsid? Igen, van.
 Van labdád? Igen, van.
 Van nyulád? Igen, van.
 Keresd meg a macit!
 Keresd meg a dobozt!
 Keresd meg a malacperselyt!

Nehéz mondat szerkezet tanulására vállalkoztunk. Tanuljuk meg előbb a kulcsszavakat, aztán a mondatokat. Hangoztassuk a mondatokat lassan, gyorsan, felváltva cseréljessük a ritmust! Mindig mutassuk a képen, hogy mit tanulunk. A képanyag színezésre is alkalmas. Az új mondatokat régebben tanult főnevekkel is társíthatjuk. „I wish I had a baby-brother. I wish I had a dog. Have you got a baby-brother? Kérdezhetünk: Where is the car?”

Milyen szép idő!

- Esik az eső. Látod a felhőt?
 Süt a nap. Látod a napot?
 A madár énekel. Látod a madarat?
 Látom a folyót. Keresd meg a folyót!
 Látom a szivárványt. Keresd meg a szivárványt!
 Látom a repülőt! Keresd meg a repülőt!

I can see the umbrella.
I can see the tike.
I wish I had a toy-plane.
I wish I had a bird.
I wish I had a kite.
I wish I had an umbrella.

Find the umbrella.
Where is the cloud?
It's here.
Where is the kite?
It's here.
Where is the bird?
It's here.

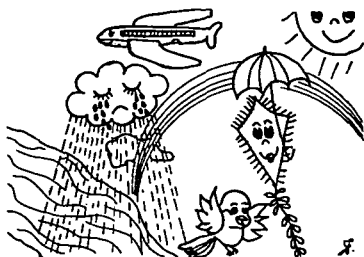
Látom az esernyőt.
Látom a sárkányt.
Bárcsak lenne játékreplőm!
Bárcsak lenne madaram!
Bárcsak lenne sárkányom!
Bárcsak lenne esernyőm!
Hol a madár?

Keresd meg
az esernyőt!
Hol a felhő?
Itt van.
Hol a papírsárkány?
Itt van.
Itt van.

What a nice bird!
What a big plane!
What a sad cloud!
Colour the pictures, please.

Milyen szép madár!
Milyen nagy repülő!
Milyen szomorú felhő!
Színezd ki a képeket, kérlek!

Írj a nehéz helyesírási szavakból egy-egy sort!



Rajzolta Faragó Péter, Általános Iskola, Oros.

DR. DOMONKOS JÁNOS
Fővárosi Iskolászatatórium
Budapest

Szent László (1046–1095) halálának 900. évfordulója

Szent László Árpád-kori történelmünk kiemelkedő alakja, a magyar középkor egyik leghíresebb, legnépszerűbb királya. Tizennyolc esztendei uralkodása alatt (1077–1095) nagy tekintélye volt a magyar nemzetnek. Hogy mennyire általános tiszteletben részesült a magyar király, bizonyítja: híre a határon túl is elterjedt. Benne látták a kor egyik legszebb lovageszményét. Kiszemelték a jeruzsálemi szentföld visszafoglalására tervezett nagy kereszties hadjárat vezérévé. Erre azonban nem kerülhetett sor, mert 1095. július 29-én az örökkévalóságba költözött. Egy ideig a somogyvári monostorban nyugodott „boldog teste” (Arany János), majd Váradon helyezték végső nyugalomra.

Életműve a mai időben különösen jelentős, mert élete nagy része Erdélyhez kötődik. Nagyváradai emlékeken túlmenően ugyanis Bihar vára volt Szent Lászlónak kedvenc tartózkodási helye: itt töltve ifjú éveit, ahol nagyon megszerette a székelyeket, mivel kora ifjúságától kezdve tanúja

volt szenvedéseiknek. Kegyes védelmezőjeként a nép is rajongásig szerette, hisz sok nőt és gyermeket mentett meg a kunok rabságából.

A legendához hasonlóan a krónika is ragyogó csillagnak nevezi Lászlót, aki mindkét forrás szerint vallásos, katolikus férfiú volt. Akit tisztas erkölcsök és derék cselekedetek ékesítettek. Ezekkel nem a maga érdekeit szolgálta, hanem mindig Krisztus javát kereste. Ezért egész népe kegyes királynak nevezte őt.

Az 1068-as (erdélyi Doboka megyében lévő Kerlés-hegyi) ütközethez fűződik László párviadala a pogány kun vitázzal, amelyet a herceg leghíresebb tettei között tartottak számon, és évszázadokon keresztül népi mondák, hősi énekek, himnuszok, templomi festmények és imádságoskönyvek vissza-visszatérő témája lett. A párviadal szimbolikus értelmet is nyert. László győzelme a kun harcos felett a kereszténység diadalát jelképezte a barbár pogánysággal szemben. A Képes Krónika életszerű képet ad László hőstettéről (Itt említjük meg, hogy a magyar nép történetének nagy kincse az a kódex, melyet leldőhelyéről sokáig Bécsi Képes Krónikának, majd összeállítójának személyéről Kálti Márk Képes Krónikájának neveztek el. A magyarok tetteinek – Gesta Ungarorum – leggazdagabb, legteljesebb szövegét kapjuk benne. Gyökerei visszanyúlnak az első Árpádok koráig, tükrözve népünk középkori történetét.)

– Meglátott Szent László herceg egy pogányt, ki egy szép magyar lányt vitt lova hátán. Noha súlyosan meg volt sebesülve, tüstént üldözni kezdte lovával. Amikor pedig már elérte volna őt, így kiáltott és szólt Szent László herceg a lányhoz: „Szép húgom, ragadd meg a kunt az övénel, és vessed magad a földre!” Meg is tette ezt. Amidőn pedig Szent László herceg a földön fekvőt közelről lándzsával ledöfte volna, a lány nagyon kérte, hogy ne ölje meg őt, hanem engedje el. *Ebből is látszik, hogy nincs hűség az asszonyokban*, mivel fajtalan szerelemből kívánta őt megszabadítani. A szent herceg pedig sokáig viaskodott vele, s miután inát elvágta, megölte őt. –

Erényeit már királlyá kiáltásakor országszerte ismerték. A trónért folyó belső harcok akkor szűntek meg egy időre, mikor László herceg lépett a magyar trónra, aki I. Géza testvére, Salamon unokatestvére, Vazul unokája, I. Béla magyar király (1060–63) és Richéza hercegnő – II. Micisláv lengyel király leánya – fia volt. Bátyja, Géza 1074–77-ig uralkodott. Leánytestvérei közül Zsófia Weimar Ulrik őrgrófhhoz ment nőül, Ilona pedig Zvonimir horvát király felesége lett. Első felesége, – kinek nevét nem ismerjük – magyar főúri leány volt. E házasságból született leányát Jaroszlav orosz herceg vette feleségül. Majd özvegyesgre jutva, Rheinfeldi Rudolf német ellenkirály leánya, Adelheid lett a felesége, akitől Iréne nevű leánya született, s őt János görög császár vette el feleségül. Így szinte az összes szomszédos uralkodóházzal rokonságba került, beleértve a két legnagyobb hatalmat, a görög és német császári dinasztiát is.

Szent László az államszervező nagy előd kultuszát is elindította.

1083-ban István király testének maradványait a székesfehérvári sírjából felemeltette, és István királyt szentté avattatta. István csontjait ereklyetartóban helyezték el, és minden, ami a királyhoz kapcsolódott, szent ereklyévé vált. Ugyanakkor VII. Gergely pápánál kieszközölte István király fiának Imrének, valamint Gellért püspöknek is szentté avatását. Ezzel is megerősítette Országalapítónk törvényeit, és azt, hogy a magyar nép hű marad a római Anyaszentegyházhoz.

Az Árpád-korban kevés uralkodónak sikerült harcok nélkül megszilárdítania hatalmát. Szent Lászlónak személye megtestesíti a sikeres országépítő uralkodót, a győzedelmes uralkodót. Megvédte országát, és biztosította a magyar királyság önálló, független állami létét.

Legszébben a középkori ének tartotta meg emlékét:

Te arcul teljes, szép piros voltál,
Tekintetemben embereknél kedvesb,
Beszédemben ékes, karodban erős,
Lám mindent te ejtesz, ki tevéled küzdik.

Tagodban ékes, termetedben díszes,
Válladtul fogva mindeneknél magasb,
Csak szépséges császárságra méltó,
Hogy szent korona téged méltán illet.

Testedben tiszta, lelkedben fényes,
Szívedben bátor, miként vad oroszlán,
Azért neveztek bátor Lászlónak,
Mikoron méglen ifjúdad voltál.

A kor szelleme, másrészt László nagy tekintélye és egyházas gondolkodása hozta magával, hogy az egyháziak életviszonyainak szabályozásába is belenyúlt. Mintegy száz évvel halála után (1192) a római szentszék a szentek közé iktatta Lászlót, Magyarország nyolcadik királyát. Szentté avatásában szerepet játszott az is, hogy részletesen szabályozta az egyházi ünnepeket, a templomba járást és a keresztény házasságot.

A szent lovagkirály hatása népe körében egyre csak növekedett. A *főurak* becsülték uralkodói érényeiért; az *egyház* messzemenően támogatta páratlan bőkezűségéért; a *vitézek* pedig – akik közül termetegy fejfel kimagaslott – tisztelték bátorságáért, a harcokban mutatott katonai érényeiért.

A néphit szerint a szent király mindannyiszor elhagyta síri ágyát, amidőn a magyart veszély fenyegette. Megjelent nagy lován, hatalmas csatabárdjával, és diadalra segítette a küzdő magyar sereget.

Miben volt varázsereje? Talán Prohászka Ottokár összegezte legkifejezőbben. „A magyar eszmény Lászlóban lett kereszténnyé és szentté. A kereszténység ezentúl már nemzeti létté, a keresztény király a nemzet hőségé lett.”

A történelmi Magyarország sok katolikus templomában találkozhatunk Szent László képzőművészeti értékű ábrázolásával, életművének felelevenítésével. Kimagaslóan szép, nemesveretű emléket állít a Nagybaldogasszonyról elnevezett budavári főtemplom, vagy közhasználatú nevén – Mátyás-templom északi mellékszentélye, a Szent László kápolna. Északi és keleti falán Lotz Károly hármastagozású képeiben gyönyörködhetünk. Az oltár fölötti a király holttestével kapcsolatos csodákat ábrázolja: Angyal húzza Szent László testét szekerén Nagyváradra; László sírba tétele; A sírnál hamisan esküvő halállal lakol. Az északi falon balról jobbra haladva: A cserhalmi ütközet; A király vizet fakaszt a kősziklából; A nagyváradi székesegyház építése. 1695-ből keltezett egyházi ének a magyar szentekről, melyben Szent László említést nyer, máig közismert templomainkban:

„Isten, hazánkért térdelünk Elődbe, Rút bűneinket jószággal földd be, Szent magyaroknak tiszta lelkét nézzed, Érdemét idézzed! – István királynak szíve gazdagságát, Szt. Imre herceg kemény tisztaságát, *László királynak vitéz lovagságát*, Ó, ha csak ezt látnád!”

Szent László halálának kilenc évszázados jubileumán Magyarország nemesszívű, vitéz és becsületes lelkű, nagy királyára emlékezünk szeretettel. Az emlékezés iskoláinknak, történelemtanárainknak is szent kötelessége.

DR. H. TÓTH ISTVÁN
Tanítóképző Főiskola
Kecskemét

Megújul-e kiejtéstaniításunk?

Reményeink szerint az 1995–96. tanévtől bevezetjük, az immár egységes szemléletű, konszenzuson alapuló új, az anyanyelv-pedagógiai nevelést-oktatást szolgáló főiskolai tankönyvet a

tanítójelöltek részére.* A címben feltett kérdésre csak igenlő lehet a válasz, ha mi is úgy akarjuk, ha úgy válogatjuk gyakorlataink anyagát, ha pragmatikusan közelítünk ehhez a rendkívül bonyolult anyanyelv-pedagógiai problémához...

Az új tantárgypedagógiai könyv vonatkozó fejezetében a kiejtés tanításának módszertani kérdéseivel foglalkozom elsősorban. Mivel nemcsak a közismert tevékenységfajták tanítására kívánjuk felkészíteni a tanítójelölteket, hanem mélyebb szaktudományos ismereteket is akarunk közvetíteni, ezért adtuk ezt a címet: *A kiejtéstanítás pedagógiája*.

A nyelvtudománynak a hangtannal foglalkozó fejezetei, kutatásai és kutatási eredményei jelölik ki számunkra a témakör ismeretbázisát. Ennek korrekt összefoglalását adja az A. JÁSZÓ ANNA által szerkesztett, *A magyar nyelv könyve* című, gondosan, korszerű szemlélettel megírt főiskolai tankönyve.

A beszélőszervek működésével tisztában kell lennünk. Hogy miért? Az okok közül csupán a legjelentősebbeket említjük, ezek:

- a) a kiejtési gyakorlatok tervezése, szervezése;
- b) a kiejtési hibák felismerése és javítása;
- c) a beszédhibás gyermekekhez való viszony kialakítása.

A beszédhangokkal foglalkozó *beszédpercepció*, valamint az ehhez kapcsolódó *percepció*s bázis működéssorozatának ismerete ugyancsak javíthatja kiejtéstanítási gyakorlatunk eredményességét. A magán- és mássalhangzók jellemzésének, továbbá csoportosításának elméleti tudnivalói mellett a *funkcionális fonetika* gyakorlatias megállapításai nyújtanak hatékony segítséget

- a) a kiejtés-olvasás-nyelvtan tanítása kapcsolatrendszerének világos megértéséhez;
- b) a kiejtéstanítás változatos gyakorlattípusainak elkészítéséhez;
- c) a nyelvjárási kiejtésváltozatok jobb színvonalú megismeréséhez.

A beszédhangtól a szövegig, vagyis a nyelv és a beszéd valamennyi szintjén jelen vannak a szegmentum fölötti tényezők, azaz a *szupraszegmentális tényezők*, tehát a

- a) hangerő, hangsúly, hanglejtés, hangszínezet;
- b) beszédszünet, határjegy (junktúra);
- c) beszédtempó (beszédíram), ritmus-

ezek a beszéd folyamatban együttesen jelentkeznek, egymással szorosan összefüggenek, így szétválasztásuk célszerűtlen, szükségtelen. Kiváltképp a szövegekhez fűződő kiejtéstanítási tevékenység bizonyítja a szupraszegmentális tényezők gyakoroltatásának fontosságát.

A magyar *artikulációs bázis* jellemzőinek számbavétele mellett a *kiejtési norma* bonyolult kérdéskörének a feltárása visz közelebb bennünket a *beszéd- és kiejtési hibák* felismeréséhez, megállapításához.

A kiejtéstanítás pedagógiája a neveléstudomány és a pszichológia gyakorlatközei fejezeteiből meríti ismeretanyagát, különös tekintettel a kisiskolás gyermekek (6–10 évesek) kiejtésének rendszeres, tervszerű, tudatos ápolására. Ennek a *tanítói alapállásnak* a kialakítását szolgálja programunk, felépítése a következő:

1. *A kiejtéstanítás cél-, feladat- és követelményrendszere*
2. *A kiejtés-olvasás-nyelvtan tanításának kapcsolatrendszere*
 - 2.1. A magyar artikulációs bázis jellemzői.
 - 2.2. A kiejtési norma.
 - 2.3. A nyelvjárási kiejtésváltozatokhoz való viszonyulás.

* Az új módszertani tankönyvet a Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola jelenteti meg *Kernya Róza* főszerkesztésében.

3. A kiejtési gyakorlatok funkcionális rendszere

3.1. A tevékenységfajták.

3.2. A kiejtési gyakorlattípusok a fokozatosság szempontjából.

3.2.1. Ismérvek-Háttérinformációk.

3.2.2. Módszerek-javaslatok.

3.2.3. Követelmények-Normaalkalmazás.

4. Az elemi iskoláztatásban résztvevő gyermekek kiejtési típushibái, ezek korrekciója

4.1. A kiejtési hibák felismerése és javítása.

4.2. A beszédhibák felismerése és javítása.

4.3. A beszédhibás gyermekekkel való bánásmód.

Lássuk a kiejtéstaniítás cél-, feladat- és követelményrendszerét!

Olyan tanítói szemlélet és tevékenységrendszer kialakítása, amely lehetővé teszi, hogy a kiejtéstaniítás a tanulásszervezés és tanulá irányítás elidegeníthetetlen részévé válik, az olvasás, a nyelvtan és helyesírás tanításával integrálódik.

A kiejtéstaniítás természetes nyelvörkődés, hatékony nyelv- és beszédápolás, ha olyan tanítói szemléletet és tevékenységet jelent, amely az elemi iskoláztatásban a gyermekek elhangzó beszédét a köznyelvi kiejtés normáinak megfelelően fejleszti, különös tekintettel a kommunikációban létrejövő élő szövegre. A kiejtéstaniításban szem előtt kell tartani:

a) a nyelvi-fonetikai hallás fejlesztését;

b) a tanulók tudják érzékelni beszélőszerveik mozgását, az artikulációt, a szájüregben keletkezett akadályok helyét stb.

Az elhangzó beszéddel kapcsolatos tanítási gyakorlat legyen tekintettel az írott beszédre is, kerülendő az aránytalanság, az egyoldalúság.

A kisgyermekek anyanyelvhasználata elsődlegesen a szóbeliséghez van kötve, ezért:

a) tanítanunk kell a normakövető helyes kiejtésnek az elméleti ismereteit;

b) rendszeresen és változatos módszerekkel gyakoroltatnunk kell ezeket az ismereteket:

Tevékenységfajták	Évfolyamok			
	1.	2.	3.	4.
Beszédlelgzés	I+GY ⁺	GY	GY	GY
Beszédhangadás	I+GY	I+GY	GY	GY
Artikuláció	I+GY	I+GY	GY	GY
Beszédritmus	I+GY	GY	GY	GY
Időtartam	I+GY	GY	GY	GY
Hangsúly	I+GY	I+GY	GY	GY
Handlejtés	I+GY	I+GY	GY	GY
Beszéd folyamat-váltás		I+GY	GY	GY
a) hangerőváltás		I+GY	GY	GY
b) hangmagasságváltás			I+GY	GY
c) tempóváltás			I+GY	GY
Hangkapcsolatok		I+GY	GY	GY
Szünnettartás			I+GY	GY

+ Megjegyzés: I=ismeretnyújtás; GY=gyakoroltatás

A nyelvi tevékenység akusztikai oldala az értelmes, helyes és szép kiejtés, amely a verbális kommunikációnak mint rendszernek egyik lényeges formai sajátossága. Ebből adódik anyanyelvi-pedagógiai feladataink egyike, a beszédkultúra gondozása. A vele összefüggésben levő követelmény az, hogy a beszéd feleljen meg a köznyelvi kiejtés és a kommunikáció normáinak.

Hogyan ítéljük meg a nyelvjárási kiejtésváltozatokat? E jelenségek egy része megmarad keletkezésének helyén, más részük kiterjeszti hatókörüket, tehát széleskörűen elterjedhetnek. A kettősnyelvűségben (diglosszia) élők nemritkán szégyellik tájszólásukat, ezért inkább az úgynevezett köznyelvet beszélik.

A nyelvjárás használata, pl. családi környezetben, barátok társaságában természetes jelenség. Iskolai, hivatali jellegű kommunikációban, illetőleg a beszédhelyzettől függően változtat(hat)ják a kisgyermekek nyelvhasználatukat. Az enyhén nyelvjárásias beszéd sehol sem marasztható el, ugyanis a személyiség értékes tulajdonságának minősíthető a szülőföld (a nyelvsziget) nyelvi színeinek, ízeinek megőrzése. *A tájnyelvi jegyeket ne semmisítsük meg!* Családias, bizalmas hangulatokkal, helyi zamatokkal fontos szerepet játszanak nyelvünk jó hangzásában.

A táji kiejtés néhány sajátosságát az egyhangú köznyelvi kiejtés is átvehetné, pl. a hanglejtésformákat, a kétféle *e* (*e*, *è*) megkülönböztetését, a keleti diftongusok enyhe változatát (*éi*, *iü*, *iu*), mivel ezeknek kellemes hanghatásuk van.

A nyelvjárási jelenségek nem önmagukban élnek, nem függetlenek közösségektől, tértől és időtől. A megítélésük minősége is sok mindentől függ. A *ki*, *mikor*, *hol*, *hogyan* szempontjai árnyalják, módosítják, befolyásolják a nyelvjárási jelenségek sokféle típusának megítélését, a kiejtési követelményekkel való *türelmes*, *tapintatos* megfeleltetését. Feltétlenül becses kincsnek kell tekintenünk a nyelvjárási kiejtésváltozatokat, a nyelvjárások anyagát.

Összefoglalásul elmondhatjuk, hogy a kiejtés-olvasás-nyelvtan tanítása összefügg rendszer-szemléletében, feladatstruktúrájában. Hogy következetesen érvényesül a transzferhatás, azt például helyesírásunk alapelveivel, helyesírásunk szabályaival is igazolhatjuk. A kiejtéstanítást joggal nevezhetjük közvetett helyesírás-tanításnak is. Az időtartam-tréningek végeztetésekor időtartam-jelölési tudnivalókat is gyakoroltathatunk. A hangkapcsolódásokkal összefüggésben az írott és a kiejtett alakokat vethetjük egybe.

Az olvasástanítás nélkülözhetetlen előkészítője és gyakorlatainak törvényszerű velejárója a kiejtéstanítás technológiája. Vannak a kiejtéstanításnak olyan feladatai, pl. a ritmus-, hangkapcsolat-gyakorlatok stb, amelyeket akkor tudatosíthatunk, amikor a tanulók biztonságosak a szóolvasásban. A betűjejtést kiiktató hangkapcsolatokat a természetes/spontán kommunikáció miatt azonban mindig pontosan kell artikuláltatnunk.

A beszéd prozódikus jellegével összefüggő jegyeket (hangsúly, hanglejtés, beszédtempó, szünet) az információ(ka)t közvetítő beszédegységben tudjuk gyakoroltatni, de előkészítése az utána mondható gyakorlatok keretében megtörténhet.

A kiejtés-olvasás-nyelvtan tanításának részterületeire, ezek funkcionális összehajlására a kiejtési gyakorlattípusok árnyalt bemutatásakor következetesen – számos tevékenységfajttával – utalok az általam megírt fejezetben. Tekintsük át a kiejtési gyakorlatok típusait!

Légzéstechnikai gyakorlatok

- a) Beszédlégzés
- b) Beszédhangadás

Artikulációs gyakorlatok

- a) Ajakartikulációs gyakorlatok
- b) Hangkapcsolat-gyakorlatok

Ritmusgyakorlatok

Időtartam-gyakorlatok

Hangsúlygyakorlatok

Hanglejtés-gyakorlatok

A beszédfolyamat-váltás gyakorlatai

- a) A hangerőváltás gyakorlatai
- b) A hangmagasságváltás gyakorlatai
- c) A tempóváltás gyakorlatai

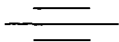
Beszédszünet-gyakorlatok

A tanító kiejtéstanítással kapcsolatos szervező, irányító munkáját így foglalhatjuk össze:

A kiejtéstanítás tevékenységfajtái		Évfolyamok - Szövegtípusok	A gyakorlatok megvalósítása és időtartama	
1. Légzéstechnikai gyakorlatok	a) Beszédlégzés gyakorlatok	1.o.: számsorok, szósorok, mondókák, versek 2.o.: szósorok, mondókák, versek 3.o.: nyelvtörők, bővülő mondatok, szövegrészek 4.o.: szövegrészletek, versek	számlálással utánmondással olvasással	naponta legalább 2-3 alkalommal 3-4 percig
	b) Beszédhangadás gyakorlatok	1.o.: magán- és mássalhangzók, szótágok, szópárok 2.o.: ua. 3.o.: ua. 4.o.: ua.	utánmondással	naponta legalább 1-2 alkalommal 3-4 percig
2. Artikulációs gyakorlatok	a) Ajakartikuláci- ós gyakorlatok	1.o.: hangsorok, szósorok, szópárok, mondókák, nyelvtörők 2.o.: hangsorok, szósorok, szópárok, szókapcsolatok, mondókák, nyelvtörők 3.o.: szópárok, szósorok, mondókák, versek 4.o.: mondókák, versek, szövegek	utánmondással emlékezetből mondással olvasással	naponta legalább 3-4 alkalommal 2-3 percig
	b) Hangkapcsolat- gyakorlatok	1.o.: — 2.o.: szósorok, szópárok, szókapcsolatok 3.o.: szósorok, szövegek 4.o.: szövegek	utánmondással olvasással	hetente legalább 2-3 alkalommal 2-3 percig
3. Beszédrítmus- gyakorlatok	1.o.: szótagsorok, szósorok, nyelvtörők 2.o.: nyelvtörők, sorolók, mondókák, versek 3.o.: nyelvtörők, láncmesék, mondókamesék, versolvasás 4.o.: versolvasás	utánmondással olvasással emlékezetből mondással	hetente legalább 3-4 alkalommal 2-percig	
4. Időtartam gyakorlatok	1.o.: szósorok, szópárok, szókapcsolatok 2.o.: ua. 3.o.: szósorok, szövegek 4.o.: szókapcsolatok, szövegek	utánmondással olvasással	a) 1-2.o.: naponta legalább 2-3 alkalommal 3-4 percig b) 3-4.o.: naponta legalább 1-2 alkalommal 2-3 percig	
5. Hangsúly- gyakorlatok	1.o.: szavak, szókapcsolatok 2.o.: ua. 3.o.: szókapcsolatok, mondatok, versek 4.o.: szókapcsolatok, mondatok, szövegek	utánmondással olvasással	naponta legalább 3-4 alkalommal 4-5 percig	

A kiejtéstanítás tevékenységfajtái		Évfolyamok – Szövegtípusok –	A gyakorlatok megvalósítása és időtartama	
6. Hanglejtés-gyakorlatok		1.o.: szókapcsolatok, rövid (egyszerű) mondatok 2.o.: mondatok 3.o.: szövegek 4.o.: ua.	utánmondással olvasással	naponta legalább 1-2 alkalommal 4-5 percig
7. A beszéd-folyamat-váltás gyakorlatai	a) A hangerőváltás gyakorlatai	1.o.: — 2.o.: monókák, nyelvtörők, versek 3.o.: szövegek 4.o.: versek, szövegek	olvasással emlékezetből mondással szövegalkotással	naponta legalább 1-2 alkalommal 4-5 percig
	b) A hangmagasságváltás gyakorlatai	1.o.: — 2.o.: — 3.o.: szövegek 4.o.: versek, szövegek	olvasással emlékezetből mondással szövegalkotással	naponta legalább 1-2 alkalommal 4-5 percig
	c) A tempóváltás gyakorlatai	1.o.: — 2.o.: — 3.o.: szövegek 4.o.: versek, szövegek	olvasással emlékezetből mondással szövegalkotással	naponta legalább 1-2 alkalommal 4-5 percig
8. Beszédszünet gyakorlatok		1.o.: — 2.o.: — 3.o.: szövegek 4.o.: versek, szövegek	olvasással és/vagy emlékezetből mondással szövegalkotással 3.o.: különböző időtartamú szünetekkel; 4.o.: különböző időtartamú és fajtájú (értelmi, érzelmi, logikai) szünetekkel	naponta legalább 1-2 alkalommal 4-5 percig

A kiejtési gyakorlatok típusainak rendszeres, következetes, normakövető alkalmazásával és alkalmaztatásával fogjuk elérni a címben feltett kérdésre a választ: *gondos munka eredményeképpen igenis megújul kiejtéstanításunk!*



Ünnepi műsor szerkesztése az általános iskolában

Pályája során minden pedagógus találkozik a feladattal: ünnepeinkről meg kell emlékeznünk. Ez mindannyiunk számára természetes, ám a hogyan kérdése a legtöbb pedagógusnak gondot okoz. Főként, ha az általa összeállított ünnepi műsor nagyobb fórum elé kerül.

Kiindulópontként el kell fogadnunk azt a tényt, hogy az ünnepi műsor magáért az ünnepért, és nem csupán a műsor kedvéért jön létre. Tisztában kell tehát lennie a tanárnak és diáknak is, hogy valójában mit is ünneplünk, miről is emlékezünk meg, mert ez határozza meg az egész ünnepség célját, hangulatát. Ha e körülmény tisztázatlan marad, csak a versek sablonos egymásutániságát tapasztalhatja a befogadó, s az ünnepség alatt a néző csupán a szöveg alapján különböztethet meg egy karácsonyi, nőnap vagy anyák napi műsort. Pedig gondoljuk csak végig: nincs két ünnep, amely ugyanazt az érzelmet váltaná ki az emberből. Lényeges tehát a gyerekekkel megbeszélni, mitől más a kiválasztott nap a naptárban szereplő összes többitől, s kit milyen érzélemmel tölt el, ha arra a napra gondol. Hisz azt kell elérnünk, hogy kellőképpen tolmácsolhassuk érzéseinket a közönségnek, s a befogadók átéljék azt, ami az előadó bensőjéből fakad. Fontos tehát tisztázni az ünnepség célját: szórakoztatni vagy elgondolkodtatni kívánjuk a közönséget, milyen hangulatot akarunk teremteni, s ehhez választani meg a megfelelő tárgyakat, eszközöket és anyagot.

Karácsonyi műsorunk lehet vallásos, alapulhat a Biblián, előadhatunk betlehemes játékot. De szerkeszthetünk vallástól független műsort, amely vidámságával szórakoztat, s tükrözi a gyerekek karácsony előtti izgatott és ünnepi hangulatát. Összeállíthatunk olyan műsort is, amely – gazdag irodalmi forrásainkra támaszkodva – a szegények karácsonyának világát tárja elénk, ahol a szeretet, egymás megbecsülése áll a középpontban, s amely a ma gyermekét is arra neveli, hogy a legapróbb ajándéknak is örülhetünk, ha egy lélek szeretete áll mögötte. (E karácsonyi példa is mutatja, hogy egy ünnep akár többféle érzelmet is kelthet, s így még fontosabbá válik eldönteni a célt: miért készítjük a műsort.) Anyák napján vagy pedagógusnapon a tisztelet, az ünnepelt munkájának megbecsülése hassa át műsorunkat, ám fontos, hogy eközben mindig jelen legyen a gyermek, hisz anyai és pedagógusi hivatás nélkülözhetetlen „kelléke” a gyermek a maga ártatlanságával, csintalanságával, komiszságával. Ha előadásunkban mindkét fél megjelenik, műsorunk akkor lehet igazán sikeres.

Történelmi ünnepeinkről való megemlékezéskor talán még az előbbieknél is körültekintőbben kell a „Mit ünneplünk?” kérdést tisztázni, hisz a történelem eseményeit ok nélkül nem nagyíthatjuk fel, illetve nem kisebbíthetjük. Tisztában kell lennünk a történelmi személyiségek szándékával, tetteivel ahhoz, hogy előadásunk során méltóképpen emelhessük ki ezeket.

A fent említett példákából következik, hogy milyen helytelen az az ünnepi készülődés (sajnos, ma még számtalan iskolában előfordul), amely során a gyerekek pusztán azzal a céllal kapnak egy-egy verset, hogy azt tanulják meg, mert majd egy ünnepségen el kell mondaniuk. Ilyenformán ugyanis a gyerek semmilyen emocionális élményt nem él át, hisz nem tudja, mi is annak a konkrét előadásnak a célja, amelyen majd részt vesz, milyen egyéb produkciók mellett foglal helyet az ő szerepe, s nem látja át, mi is az a teljes műsor, amelyben ő is szerepet kap. Így természetesen saját ötletével sem tud hozzájárulni az ünnepi készülődéshez, pedig az is nagyon lényeges, hogy a gyerek olyan műsorban vegyen részt, amely tetszik neki, s amelyet ő is szívesen kiegészít egyéni elképzeléseivel.

Debreczeni Tibor egy vele készült interjúbán rámutatott, hogy a korábbi iskolai ünnepi műsorok jórészt az előadóművészet elemeinek átvételére épültek. „Szavalatra, szavalókórusra, énekre, énekkarra, ezek váltogatták egymást a rendezvényeken. A pártállami időszak politikai igényeinek megfelelően sokáig földhözragadt ünnepi műsorokat gyártottak az iskolákban. Számos helyen politikai megfontolásból hoztak létre színjátszócsoportot. Nem csoda, hogy a pártdiktatúrához kötődő ünnepi műsorban sok volt a hamis pátosz.”¹ Sajnálatos tényként említi meg, hogy számos helyen még élnek a régi beidegződések, igaz, hogy már a rendszerváltás utáni piros betűs ünnepekhez (március 15., október 23.) illő tatalommal. Ám a drámapedagógiai módszer elterjedésével egyre inkább remélhetjük, hogy igényes, színvonalas másorok tűnjenek fel az iskolai színpadokon.

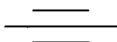
A drámapedagógia „az egységes művészeti nevelés szerves része. Olyan nevelési módszer, amely szocializáló tevékenységre épülve az egész személyiséget gyarapítja. Eszközei közé tartozik a mimes és szöveges rögtönzés, az érzékelő, önismereti, valóságismereti játék, a kreatív képességet fejlesztő gyakorlat, a pszichológiából ismert relaxációs tréning. Mindez azért van, hogy boldog és kiegyensúlyozott személyiség, alkotó, választani és dönteni tudó, demokratikusan gondolkodó polgár váljék a fiatalokból.”²

Fontos, hogy a gyerekek felkészülésük során a próbák folyamata élményként raktározódjon el, s ezt az élményt az előadásig magukban hordozva a fellépésen többletként kamatoztathassák. Ezért van nagy szerepük a drámajátékoknak, amelyek formáló erejükkel biztosabbá teszik a gyerekeket az önkifejezésre, a mások előtti produkcióra, s emellett élménydússá, játékosá teszik az egyébként kemény koncentrációt igénylő felkészülést. A drámapedagógiai foglalkozás nem verbális esztétikai kurzus, hanem nevelési módszer, hisz nemcsak a verbális hatás fontos a nevelésben, hanem a lélek kreatív képességének kifejlesztése is. „Comenius azt tanácsolta, hogy az ifjúság tanuljon különféle dolgokat figyelni: sok kérdésre rögtönözve megfelelni, mozdulatait illően alakítani, arcával, kezével, egész testével természetes módon viselkedni, hangját módosítani és elváltatni, egyszóval bármely szerepet illően eljátszani, és tanulja meg mindezekben a szabad emberhez méltó magatartást.”³ Mindezen képességek könnyedén és játékosan fejleszthetők a drámajátékok széles skálájának alkalmazásával. E játékok biztosabb fellépést adnak a gyerekeknek a színpadon, s megkedveltetik velük az előadásban való részvételt, önmaguk, érzelmeik kifejezését.

Ha a gyerekek megértik az ünnepség célját, átélik az ünnep hangulatát, s a bennük felkelt érzelmek játékos, gyakorlatias, élményszerű próbák során mélyülnek, biztosak lehetünk abban, hogy sikeres ünnepi műsorunk után megérdemelten hangzik majd fel a taps.

FELHASZNÁLT IRODALOM

1. Válságban van-e a diákszínjátszás?, Interjú Debreczeni Tiborral, In.: Köznevelés, 1993/9., 23. p.
2. Debreczeni Tibor: Színkörjáték, Népművelési Propaganda Iroda, Budapest, 1981., 23. p.
3. Az 1. i. m.



DR. OLÁH JÁNOS

Juhász Gyula Tanárképző Főiskola
Szeged

Pázmány Péter a nőnevelésről

1570. október 4-én született Váradon (később Nagyvárad) Pázmány Péter. A középkori eredetre visszatekintő Pázmány-család előbb a lutheri, majd a kálvini tanok követője lett.

Pázmány Péter 8 éves korában vesztette el édesanyját, Massai Margitot. Ezt követően édesapja a katolikus Toldy Borbálát vette feleségül. Ebből az újabb házasságból született Pázmány egyetlen féltestvére, György, aki a református hitben nevelkedett fel. Péter ellenben 13 éves korában katolizált a kolozsvári jezsuita szemináriumban. Noha a kollégium szabályai tiltották a vallásváltoztatásra történő rábeszélést, az erőszakos térítést, a katolikus légkörben, a nagy tudásukról és munkabírásukról nevezetes jezsuita tanárok példájára az oda iratkozó protestáns fiatalok többnyire rövid idő múlva katolikusok lettek. Pázmány a vallásváltoztatás miatt Váradtól és protestáns rokonaitól végleg elszakadt, lélekben azonban egész életében számon tartotta Váradot, „Szent László földjét”.

1587-ben belépett a jezsuita rendbe. Krakkóban, Bécsben és Rómában végzett filozófiai-teológiai tanulmányokat. 1597–1600 között a grazi egyetemen tanított, majd itthon különféle rendi tisztséget töltött be, ekkor emelkedett a magyar ellenreformáció legjelentősebb alakjává. Kiváló szónok volt, a magyar prózastílus megteremtője, ízes, erőteljes nyelven, fordulatos, hajlékony stílusban írt.

1616-ban került az esztergomi érseki székhelybe. Jövedelmének jelentős részét fordította a katolikus iskolaszervezet korszerűsítésére, végső soron természetesen ellenreformációs céljainak érdekében. Kibővítette az Oláh Miklós által megszervezett nagyszombati papnevelő intézetet, ugyanitt konviklust is létesített nemesifjak részére. Papjainak magasabb tudományos képzése érdekében intézetet szervezett Bécsben (Pazmaneum). Legjelentősebb alkotása a nagyszombati egyetem.

1637. március 19-én halt meg. Végrendelete szerint Pozsonyban temették el, a Szent Márton-székesegyház kriptájába.¹

Két prédikációjában szólt részletesen a katolikus szellemű nőnevelésről: „Mint kell keresztény leányt nevelni?” és a „Házasságban élő asszonyok tanúsága”.

A Pázmány korabeli magyar irodalomban többször felmerülő téma a nőnevelés, a lányok iskoláztatásának kérdése. Mint Bitskey István írja, Szenczi Molnár Albert például azt javasolta, hogy „minden fő- és közrendben lévő asszonyi állapot is indíttassanak az írásnak-olvasásnak” megtanulására, s a leánygyermek is járjanak iskolába. Indoklása szerint persze a betűvetés tudományának elsajátítására elsősorban vallásos célból (a férj távollétében bibliaolvasás a ház népének), másodsorban viszont a gazdaság rendben tartása, a számadások ellenőrzése, a férjnek történő levélírás is megköveteli ezt. Nagy dicsőréttel említi Szent Jeromos női levelező partnereit és Angliai Erzsébet királynőt, akik példát mutattak mindebben.²

Pázmánynak a nőnevelésről írott nézetei hasonlóak. „Mint kell keresztény leányt nevelni?”³ című munkájában kívánatosnak tartja, hogy a „keresztény leány mindjárt kisdied korában vagy értelmes öreg asszonytúl vagy életemes, jámbor, istenfélő embertül olvasni tanuljon és a szép dolgok olvasásából tekéletes erkölcsöket vegyen”. Az írástudó asszonyokra felhozott példái nagyjá-

ból megegyeznek a Szenczi által említettekkel. Pázmány jól tudta, hogy a női analfabétizmus megszüntetésére irányuló törekvés szembenáll kora közvéleményével: „Tudom, a közösségnek nagy része azt-ítéli, hogy nem jó írni és olvasni tanulni a leánynak, mert félő, hogy az olvasásból gonoszt tanuljon”, mégis szembeszáll a közvéleménnyel abban a korban, amikor a lányok nevelése többnyire csak „csinysogatás, ruhacifrázás, gangosan-lépés”-ben merül ki, tehát „a leányok nevelésében nagy gondviseletlenség vagyon”, míg a másik nem nevelésére nagyobb gondot fordítanak a családők: „a fiak nevelésére vagyon az atyáknak valami gondjok: mert iskolákba és udvarokba küldik, lovagolni, vadászni, puskázni tanítgatják őket”. Pázmányt erkölcsi szempontok vezetik. Római példákat sorol, tanult, képzett ókori asszonyok neveit említi (Corinna, Theano, Diotima, Aspasia). Hivatkozik arra, hogy az emberek könyvek olvasása nélkül is megismerik a rosszat, a gonoszt, hiszen az embert környezetétől nem lehet elszigetelni, meg ahogy Seneca is írta: „az asszony szelídülhetetlen és mértéktelen, ha bölcsességgel és tudományokkal nem ékesítetik, és ezek oktatásával nem szelídítetik”, mert a magyar pap szerint a nőnek „a szép üdvösséges históriák és oktatások olvasása úgy betölti kedvét és gondolatját, úgy felemeli akarátját a tisztességes élet kívánságára, hogy minden éktelen és csintalan indulatokat, fáradtság nélkül, megfojthat pázsitjában...” A Pázmány által képviselt program több vonatkozásban kétségkívül a polgári erkölcsök irányába mutatott előre.

A tudós pap óvja a lányokat a környezet esetleges negatív hatásaitól: „Mihent... jární kezd a leány: futosson és játszék egyenlő üdős leánygyermekkel, de úgy, hogy az anyja vagy más megért asszony reá vigyázzon. Játszadozni a férfigyermekekkel, vagy, akármely kicsiny korokban is, azokat ölelgetni, csókolni ne engedjék a szülék... arra kell vigyázni, hogy a gyermek semmi feslettséget ne lásson: mert a gyermeki tudatlanság, amit lát, azt mint a tükör, követésével kiábrázza... Kimondhatatlan bolondságokat látunk néha a leányokban. Némelyek... a szép hízelkedő szónak, ajándékocskának, írogatásnak és izengetésnek helyt adván, nyilvánvaló szerelmeskedésbe esnek... Némelyek a lányok közül elkerülik a szemtelen szerelmeskedést, de eszek, kedvek táncrea vész... nem szűz, akit gyakran tapogatnak...”

Pázmány hasznos tanácsokat is ad: „Hat esztendő korában (a szülő lányát) orsó-, rokkaforgatásra, szövésre, fonásra, recekötésre, mesterséges varrogatásra tanítsa, hogy ezekben idejét tisztességesen, gyönyörűségesen, hasznosan tölthesse... asszonyok tisztí az otthonülés, Istennel való beszélgetés... Sőt, hogy nagyobb kedvet találjon mind leánykorában szüleinél, mind házassága után szerelmes uránál, szükség, hogy a leány tanuljon étkecskéket is főzni... Nem tiltja Isten a tisztességes öltözetet, sőt akarja, hogy az asszonyok ékes öltözetben járjanak: de úgy, hogy szemérmesen és józanon ékesgessék magokat... ha szép eltekélje magában, hogy meg nem rútítja feslett étellel ékességét; ha rútacska, arra igyekezzék, hogy jó erkölccsel szépegesse magát... bort ne igyék a lány...”

Várad híres szülőte a valláserkölc kereteit a reneszánsz gondolati elemeivel tágította, azokat a kor követelményeivel összehangolta, ennek jegyében szállt szembe többek között a feudális házassági szokásokkal is. Elítélte azokat a szülőket, akik „pénznek adják, nem embernek gyermekeket”, s a lányok kiházásításában gazdaságuk gyarapítási lehetőségét látva, nem gondolnak arra, hogy a vőlegény „micsoda alkalmas az ő lányuknak, kinek holtig együtt kell élnie jegyesével.” Jellemző a sorrend, amelybe a vőlegény kiválasztásának szempontjait állítja: elsősorban az erkölcsét és okosságát, másodsorban értékét és nemzetségét, harmadsorban korát és természetét kell nézni.

A fentiekből kiolvasható, hogy Pázmány Péter fontos kérdésnek tekintette a nőnevelést, de idézzük ismét őt: „... igazán írta Aristoteles, hogy a leányok jó neveléséből áll főképp az országok böcsületes állapotja, nemcsak azért, hogy fele az ország lakosainak asszony, hanem azért is, hogy a férfiak jó nevelése nagy részre az asszonyoktul vagyon. Mert akiktül születünk és kisdedségünkben neveltetünk, azoktul szopjuk téjjel együtt az erkölcsöket...”

A tudós pap fontosnak tartotta, hogy az édesanyák maguk szoptassák csecsemőjüket: „A természet nem egyebért adott az anyák melljébe tejet a szülés után, hanem hogy amely vérrel mé-

hekben tápláltak magzatjokat, azzal neveljék. Egészségesbek is az anyák, ha maguk szoptatnak, mert tejek bévségét könnyebítik.

És nemcsak a gyermek vastagb és egészségesb azzal a vérrel, melyből alkottatott, hanem az anyák is inkább szeretik akiket fáradságot bajlódással magok neveltenek. Azért az anya, ha lehet, maga erkölcsét csepegesse leányába: és akit méhében viselt, ölében hordozza, téjjé lett vérével nevelje, első mosolygásait és akadozó szólásait kedves csókolgatásaival bátorítsa.” Az érdekesség kedvéért megjegyezzük, hogy később a nagy francia nevelő, Rousseau (1712–1778) ugyanezt hirdette. (A párizsi parlament ítélete: művét, az Emilt és magát az író is egyaránt máglyára küldte, mivel Rousseau-t nem tudták elérni, ezért a művén hajtották végre az ítéletet. Más volt azonban a francia hölgyek véleménye, ítélete: arisztokrata és nagypolgári asszonyok az operába is magukkal vitték csecsemőiket és nyilvánosan szoptatták őket. (Egészségnevelés 1990/4. 175–177. p.: Oláh János: Rousseau nézetei az egészségnevelésről.)

Pázmány Péter következő gondolata is azt mutatja, hogy szerzője mennyire haladó nézeteket vallott a nevelés területén: „Mert nem születésből hanem a nevelésből vagyon jó vagy gonosz erkölcsünk...”

A fenti prédikáció műfajában készült beszéd az első magyar népszerűítő-ismeretterjesztő pedagógiai írások egyike. Mészáros István írja: „... a magyar nyelvű nevelési irodalom nálunk Pázmánnyal kezdődik. Ezek a sorok ma olykor nehézkesnek tűnnek, de bizonyítják, hogy szerzőjük a magyar nyelv virtuóz mestere.”

Ezt példázza a „Házasságban élő asszonyok tanúságáról” szóló beszéd,⁵ prédikáció is, amely a családi élet alapkérdéseit veszi sorra. Ebben a nő szerepének kulcsfontosságát tulajdonít: „Úgy vészem pedig eszembe, hogy ha nem mindenestül, de nagy részre, az asszony-ember hatalmában és maga-viseletében áll, hogy nyugodalmas csendesség, vagy únalmas veszekedés legyen a házasságban. Mert, ha az asszony, tekéletes erkölcsével, engedelmes okosságával, urának kedvét keresi; és igaz szeretetivel férjének szerelmét magához vonozza: nem-csak urát megnyugottya: hanem maga-is, csendes szível, örömben tölti életét.”

A szerző a feleket türelemre, kitartásra sarkallja, mert a házasság „éltig tart és csak halál szerez szabadságot”, az együttélés nem jár mindig gyermekáldással, a betegségek sok fájdalmat okozhatnak, ezeket el kell viselni; és még sok egyéb esetben is jobb tűrni.

Kölcsönös szeretet, tisztaság, engedelmesség, házi gondviselés – ezek kell hogy az együttlét alapjai legyenek. A vezető szerep természetes a férfié, mert „bolond és gyalázatos nevet visel az asszony, mely urának parancsol”, de a férfiaknak is figyelembe ajánlja, hogy feleségét „nem kell lába-alá tapodni, hanem mint társát bocsúlleni”.

Négy dolgot ajánl különösen Pázmány a felek figyelmébe: egymás kedvét ne szegjék a házasok; ne legyen enyém s tied a férj és felesége között; morgás, veszekedés, pántolódás ne tegyen jóvátehetetlen károkat; a jó házasságban a felek a terheket egyformán viselik. Naívak azok, akik azt hiszik, hogy társuk tökéletes: „Bolond házasok, kik azt kívánnyák, hogy az ő társakban semmi fogyatkozás ne legyen: és nem akarván keveset tűrni, még e földön poklot csinálnak magoknak.”

Fontosnak tartja Pázmány Péter, hogy az asszony ragaszkodjon férjéhez: „... az asszony attyát, annyát és minden attyafiságát elhatta házas-társáért és min-azok-helyébe választotta férjét”. Híres történelmi példákat említi: pl.: III. Konrád császár a meghódított ország előkelő asszonyainak megengedte, hogy békével elmehetnek azzal, amit hátukon kivisznek – ők a férjüket vitték ki a hátukon.

A házasság azonban nem kötelez mindenre: „A házasok szereteti, arra nem kötelez senkit, hogy Isten-ellen-való dologban kedveskedjenek egymásnak.” A szerző rendkívül elítéli a házasságtörést: „... a pogányok, a házasságtörést nagyobb gonosznak ítélték, hogy-sem az ember-ölést ... a házasság-törő vétkezik Isten ellen, ki a házasságot szerette; és akinek nevére eskütt ... az anyaszentegyházat megrúti, melynek keze volt az öszve-adásban: apját, annyát és minden

nemzetiségét meggyalázza, szégyeníti és keseríti ... ha az asszony-ember részeges, haragos, hazug, átkozódó, rút, undok, büdös, beteges, bolond ... ha bálványozó: véle kell tűrni... De, ha ura ágyát megfertezteti: az immár tűrhetetlen: azért bezzeg elbocsáthatja ember feleségét ... oly gonoszság a házasság-törés, amelynél nagyobb nem lehet ... magára, nemzetére örök gyalázathozó, aki ebben részes.” Megváltozik a feleség viszonyulása férjéhez, ha megcsalja: „Amely órában házasság-törésbe esik az asszony, azon órában, nem-csak megútálja édes urát, de úgy kezdi gyűlölni, mint ellenségét, úgy retteg tőle, mint hóhértúl; úgy kívánnya halálát, mint maga életének megtartását.” Pázmány ezután arról ír, hogy a gyanakvás kialakulása pokollá teheti a házastársak életét, akiknek bízniuk kell egymásban.

Külön probléma a mostohaanyák kérdése: „A tekéletes asszony pedig meggondolgya, ha néki árva gyermeki maradnának, mint akarná, hogy tartaná a mostohája; és az-szerént tartya mostoha fiait. Az is eszébe forgattya; hogy ha elnyegi – és titkolgya – is gyermekinek rongálását az okos atya, de szívében kárt tészzen és idegeníti feleségétül.”

„... a jó asszony böcsülhetetlen gazdaság.” – fejezi be prédikációját a szerző.

Pázmány az imádságban sem feledkezik meg a nőnevelésről: Szüleinkért, Jámbor házások egymásért, Szülék magzattyokért, Özvegyek és árvák könyörgése, Nehézkesekek könyörgése.⁶

A „Jámbor házások egymásért” c. imájában írja: „... Tartsd meg és öregbítsd köztünk a szeretetet, hogy minden visszavonyás, gyanúság, háborgás és egyenetlenség-nélkül éllünk, tisztán és igaz keresztényi szeretettel ... szerelmes házastársomnak nyavajájával vagy halálával ne ostorozz engem: hanem, véghetetlen jó-voltodért tarcs-meg minket szent nevednek dicséretire.”

Pázmány Péter műveiben a nőneveléssel kapcsolatban is pszichológiai tisztánlátással ír, az ellentétes érdekeket egységbe próbálja rendezni, értékeléseiben törekszik a kölcsönösség elvének az érvényesítésére, a feleket felhívja mindig, hogy éljék bele magukat a másik fél helyzetébe. A tudós pap nem mindennapi emberismerettel és élettapasztalattal fogalmazza meg tanácsait, javaslatait, a soha nem pihenő lélektani érdeklődés csiszolta kerekre mondatait. Így prédikációi tartalmi és esztétikai szempontból is a magyar irodalom becses emlékei, amelyeket minél több mai embernek is meg kellene ismernie, hiszen azoknak a társadalmi-etikai normáknak tekintélyes részét ma is elfogadhatjuk, melyeket Pázmány akart kialakítani.

Pázmányra jellemző, hogy nemcsak kéziratot, hanem nyomtatásban már megjelent írásait is állandóan javítgatta, bővítette, átdolgozta. Prédikációinak kialakulási mechanizmusa a következő: egyéni élmény, egyedi eset – szenvedélyes állásfoglalás (Kosztolányi így írt erről: „Tollán forró tinta csordogál, kalamárisában pedig tűz van, égi szikra, de a poklok kénkőves lángja is.”) – tudományos alapvetés – racionális átgondolás – a téma elvi-etikai síkra helyezése. A tudós pap fontos nevelési módszere a meggyőződés, az akarat hajlítása. A tudni, akarni, cselekedni hármas fokozattal ő is él. Az ismeret nála is az erkölcsös cselekvésnek csupán legalsó foka, az erkölcsös cselekvés próbaköve az akarat, a céltudatos aktivitás.⁷

Kornis Gyula írja Pázmányról: „... sikereinek egyik alapja mély emberismerete, amelyre úgy tett szert, hogy fiatal korától kezdve küzdenie kellett az emberek ösztöneivel, becsvágyával, irigységével és féltékenységével. Ezért egyáltalán nem idealizálja az emberi természetet: józan realizmusa úgy bánik az emberekkel, ahogyan azt lelki valóságuk megköveteli.” Kornis Pázmány életbölcsségének tekinti, hogy felül tud emelkedni az emberek apró-cseprő kellemtelkenedésein, kósza hírein, rágalmain, pletykáin, túszerűsáin; eleve számol az emberek ösztönös önzésével, rosszakaratával, ártó szándékával: ezért lelke mélyén ritkán háborodik fel ellenük.⁸

Pázmány Péternek a nőnevelésről írott tanulmányai, gondolatai ma is fontosak, a mának is üzennek. A leírták bizonyítják, hogy aki kezébe veszi a tudós pap gondolatait tartalmazó köteteket, s türelemmel olvassa a ma már régiesnek tűnő sorokat, gazdagabb lesz, s talán személyes élete problémáinak megoldásában is kap segítséget.

FORRÁSOK, IRODALOM

1. Bitskey István: Pázmány Péter. Gondolat, Budapest, 1986. alapján
2. Uo. 209–210. p.
3. Neveléstörténeti olvasókönyv, Szerkesztette: Dr. Komlósi Sándor. Tankönyvkiadó, Budapest, 1978. 325–328. p.
4. Mészáros István: A három részre szakadt ország nevelésügye. In: A magyar nevelés története. Szerkesztette: Horváth Márton. Tankönyvkiadó, Budapest, 1988. 62. p.
5. Pázmány Péter: Válogatás műveiből, II. kötet. Az írásokat válogatták: Óry Miklós, Szabó Ferenc és Vass Péter. Szent István Társulat. Budapest, 1983. 119–133. p.
6. Pázmány Péter: Válogatás műveiből, I. kötet. Budapest, 1983. 166–169. p.
7. Bitskey István: Humanista erudíció és barokk világgép. (Pázmány Péter prédikációi.) Akadémiai Kiadó, Budapest, 1979. 34–50. p.
8. Kornis Gyula: Pázmány személyisége. Franklin Társulat, Budapest, 1935. 36. és 57. p. és Nemeskürty István: A magyar irodalom története 1000–1945. I. kötet. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1993. alapján.

Tisztelt Előfizetőinkhez!

Mindenképpen bízunk abban, hogy továbbra is töretlen támogatói, előfizetői maradnak lapunknak. Ennek reményében kérjük tisztelettel minden kedves Előfizetőnket, hogy az *1996. évi előfizetési díjat, amely változatlanul 200 forint, az alábbi számlára befizetni szíveskedjék*: OTP körzeti fiókja, Szeged, Aradi vértanúk tere, 289-98008-666. sz., jóváírandó a Módszertani Közlemények 393. sz. számlájára. Köszönjük.

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

*Örömteli karácsonyt és boldogító
új esztendőt kíván
minden kedves Olvasójának, Munkatársának
a Módszertani Közlemények
Szerkesztősege
és
Kiadóhivatala*

DR. BERE CZKI SÁNDOR

Juhász Gyula Tanárképző Főiskola
Szeged

Bábosik István – Mezei Gyula: Neveléstan

Nehéz feladatra vállalkozik az, aki a magyar társadalom gyorsan változó gazdasági, politikai feltételei között nevelésméleti könyv írására és kiadására szánja magát. A pedagógia a maga egészében is a leggyorsabban változó tudomány, a legérzékenyebben reagál a társadalmi változásokra, ezen belül pedig a nevelésmélet az, amelyik nem vonatkoztatható el a társadalom – főleg politikai – életétől. A problémát súlyosbítja, hogy még nem történt meg az elmúlt korszak nevelésméleti tételeinek, törvényeinek, tudományos rendszerének elemzése, értékelése sem. Ezért különösen jelentős Bábosik és Mezei neveléstani könyve.

A munka eltér az eddigi nevelésméleti, pedagógiai művek rendszerétől. Új nevelésméleti koncepcióval állunk szemben még akkor is, ha Babosik István 1993-ban már megjelentette „A nevelés folyamata és módszerei” című művét, s ez a téma a most megjelent Neveléstanban is jelentős helyet foglal el. A könyv címére azonban felfigyel az olvasó. A külső borítón „Neveléstan” szerepel, a tartalomjegyzékben azonban már „A nevelés elmélete és gyakorlata” címet olvashatjuk Bábosik István munkájaként. A mű második feijében található Mezei Gyula által írt részt „A közoktatás és köznevelés rendszertana” címen. Már a XIX. században megjelent magyar pedagógiai, nevelésméleti könyvek is külön fejezetben tárgyalták a magyar közoktatásügy rendszerét. Később azonban – főleg 1945 után – ez utóbbi témakör – iskolaszervezetten címen – önálló tantárgy lett, önálló tankönyvvel. Az integrálás tehát történelmi gyökerekre is támaszkodik, azonban nem ártott volna ezt az összekapcsolást a könyv címében is jelezni. Egyrészt azért, mert a közoktatás rendszere nem tartozik bele a nevelésméletbe, másrészt mindkét disciplinának önálló jelentése van. Ezt azonban a mű címe jelenleg nem juttatja kifejezésre.

Mint már említettem, a könyv első részét Bábosik István írta „A nevelés elmélete és gyakorlata” címmel. A szerző öt fő részben tárgyalja a neveléstan elméleti kérdéseit. Az „A” részben a nevelés szerepe a társadalom és az egyén életében és a nevelés értelmezésének a kifejtése található. Ezen belül ismerhetjük meg a szerző felfogását a nevelésről mint érték közvetítő tevékenységről s a nevelésmeletről mint a konstruktív életvezetés megalapozásának tudományáról. A „B” részben a nevelés értelmezésének változásairól, a nevelési irányzatokról olvashatunk. Történelmi áttekintésben elemzi a modellváltást a nevelés értelmezésében, a XX. század alapvető nevelési modelljeit, a XX. század nevelésfelfogásának tükröződését a főbb nevelési irányzatokban, valamint a XX. századi nevelésértelmezések szintézisének lehetőségét. A „C” részben a szerző rátér a nevelés folyamatának taglalására. Itt először ennek strukturális sajátosságait vizsgálja, majd mint tevékenység szervezési folyamatot mutatja be. A „D” részben a magatartás és a tevékenység személyiségbeli alapjainak fejlesztését vizsgálja a nevelési folyamatban. Ezen belül elemzi a jellem fejlesztését és fejlődését, e fejlődés meghatározó tényezőit, valamint az önfejlesztő aktivitás szükségleteinek kialakítását. Az „E” részben a szerző a nevelés hatásrendszerével és módszereivel foglalkozik. Külön-külön fejezetekben mutatja be a közvetlen (direkt) nevelő hatások forrásait; a közvetlen nevelési módszerek funkcióját és rendszerét; a közvetett (indirekt) nevelő hatások forrásait; a köz-

vetett nevelési határendszer irányításának elveit és módszereit, valamint a közvetett nevelési módszerek funkcióját és rendszerét.

A könyv első részének szerkezeti felépítéséből is láthatjuk tehát, hogy a szerző eltér az eddigi, hagyományosnak tekinthető nevelésméleti rendszertől. Mint az egyes fejezetek címeiből is kitűnik, az első részben („A”, „B”, és „C” fejezetek) nevelésfilozófiai elemzéssel foglalkozik a szerző. A második részben („D” és „E” rész) a személyiségfejlődés és -fejlesztés módszertani kérdéseit dolgozza fel. Valószínűleg ezt tekinti a szerző könyve „gyakorlati” részének, de ez csak annyiban fedí a „gyakorlati” jelzőt, amennyiben minden elmélet alkalmazva gyakorlattá válik. Talán a „gyakorlata” szót a könyv címéből is el lehetett volna hagyni. Hangsúlyozva, hogy nevelésméleti könyvet írni napjainkban nem könnyű feladat, valamint az elméleti kérdésekben tapasztalható tanácstalanság, sokféleség – s e miatt olykor bizonyos zűrzavar – miatt nagy szükség volt már egy jól átgondolt, elméleti alapokon nyugvó s azt következetesen végigvitt nevelésméleti munka megjelentetésére. Nagyra értékelendő a szerzőnek egy új nevelésméleti koncepció megteremtésére irányuló törekvése is. Mivel új utakon jár, nem lenne helyes, ha kritikai észrevétellel próbálnánk csökkenteni a mű értékeit. Inkább néhány kérdést szeretnék megfogalmazni, magam is meditatva észrevételeim helyességén.

Az egyik ilyen kérdés azzal kapcsolatban vetődik fel, hogy a szerző azonosnak tekinti Comenius és Herbart nevelési felfogását. Egyrészt azért, mert mindketten a nevelési feladatokat az oktatás keretében vélték megoldhatónak; másrészt, mert háttérbe szorították a gyermek aktivitását. Helyes-e ez az azonosítás egészen más nevelési célok, több évszázados fejlődési eltérés, a gyermeki személyiség teljesen eltérő megítélése esetében? A másik kérdés: Teljes-e az ismertett XX. századi nevelési értelmezések, modellek felsorolása? Kizárólag angol, amerikai modelleket látunk, s ezt az irányzatokat képviselők nevének felsorolása is megerősíti. Valóban nem keletkeztek más nevelési koncepciók? Következő kérdés: A nevelési célnak nem kellene kiemeltbb szerepet adni a nevelésméleti rendszerben? A nevelésfilozófiai elméletek mindegyike első helyen tisztázza a nevelési cél lényegét, funkcióját. S ezzel a nevelési céllal kapcsolatos az újabb kérdés is: a szerző „a másodlagos nevelési cél tartománya”-ként sorolja fel az intellektuális-művelődési szükségleteket, az esztétikai szükségleteket és az egészséges életmód szükségleteit. Nem a régebbi nevelési feladatrendszerhez való merev ragaszkodás miatt, de kérdés: Hol szerepelnek az erkölcsi szükségletek? S nagyon hiányolható a technikai szükségletek szerepe is. S utolsó kérdésként: a szerző a személyiség fejlesztésében a jellem szerepét emeli ki a nevelési folyamatban. A személyiség szerkezetében azonban a jellem csak az egyik összetevő elem. Nem a személyiség teljességének fejlődését kellene vizsgálni a nevelés folyamatában?

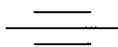
A könyv második részében Mezei Gyula: A közoktatás és köznevelés rendszertana című munkája található. A szerző hat fejezetben tárgyalja az iskola és az iskolarendszer közoktatási kérdéseit. Az „A” részben az iskola feladatát, működését, önállóságát ismerteti. Kitér az iskola szolgáltató intézmény jellegére, fenntartására, a nem önkormányzati fenntartású iskolákra, az iskola vezetésére, szervezetére és működésére, az iskola önállóságára, s szól az iskolaszékről is. A „B” részben a pedagógusokról ír. Tárgyalja a tanár kiemelkedő szerepét, a hátrányos helyzetű tanulók segítségét, a pedagógusok jogait. A „C” részben az iskolarendszerről, az alapelvekről, a fejlődést meghatározó tényezőkről olvashatunk. Megismerhetjük az iskolaszervezet alapelveit, a közoktatási szervezet tagoltságát, az iskolák különböző fokait, a hazai oktatási intézményrendszer történetiségét, az új közoktatási rendszerről szóló törvényt. A „D” részben az iskolarendszert alakító tényezőkről van szó. Elemzi a társadalmi rendszer hatását, a termelés műszaki, technikai színvonalát, a gazdasági helyzet szerepét, a kulturális színvonal hatását, az iskolázatási hagyományokat, s áttekintést kapunk az EKG-országok iskolarendszeréről is. Az „E” részben az iskolák irányítása, ellenőrzése a téma. Ismerteti a tanügyigazgatás szervezeti rendszerét, a tanügyigazgatási szervezetek feladatait, hatáskörét, illetékességét, a központi tan-

ügy-igazgatási szervek feladatait és hatáskörét. S végül az „F” részben az önkormányzatok oktatást ellátó kötelezettségéről ír, általában vizsgálva, valamint a megyei fővárosi önkormányzatok saját hatáskörét.

Mezei Gyula munkája hiánypótló, hiszen egyrészt a magyar közoktatás és köznevelés rendszertanáról már régen nem jelent meg könyv, másrészt a szerző a legújabb rendelkezéseket, intézkedéseket használja fel, s így hasznos segítséget tud nyújtani a napi problémák megértésében, megoldásában. Jellegénél fogva azonban figyelembe kell venni, hogy társadalmi, politikai, életünk változásai miatt iskolarendszerünkben további változások várhatók, ezért a könyv egyes megállapításai módosításra szorulnak.

A szerző lényegét kiemelve, tömören fogalmaz. Törekszik a közoktatási problémák összehasonlító, ok- okozati összefüggéseket feltáró elemzésére. Különösen fontos nemzetközi összevetésben bemutatni a magyar iskolarendszert és problémáit, utalva a nemzetközi tendenciák jelentkezésére, várható hatására. A tömör fogalmazás azonban a magyar iskolarendszer történeti fejlődését bemutató résznél nem ad kellő segítséget a magyar iskolarendszer történetében jelentkező problémák alaposabb megértéséhez. Különösen szegényes és aránytalan a nyolc osztályos általános iskolák történeti fejlődésének bemutatása pl. a polgári iskolával, illetve a gimnáziummal szemben. Az általános iskola iskolarendszeri értéke több figyelmet érdemelt volna, legalább annyit, mint a szakoktatásról szóló rész. Biztató a szerzőnek a befejezésben megfogalmazott terve: néhány év múlva elkészülhet majd egy ettől – tartalmában és szerkezetében is – arányosabb és kiegyensúlyozottabb közoktatás-rendszertan.

Telosz Kiadó, Budapest, 1994. 273. 1.



DR. DOMONKOS JÁNOS
Fővárosi Iskolászatórium
Budapest

Karácsonykor ünneplőbe öltözik a lélek Csíksomlyón

Ha december közepén a Csiki havasok és a Hargita tájain már havazni kezd – fehér karácsonyunk lesz – mondogatják elégedett hangon a székelyek. Havazik, hát hóban, fehér tájban indulhat neki az ember a hegynek. Megkeresi azt a nem nagy, nem is kicsi, kiszemelt fenyőt, amely behavazva egy érintésre megremeg, és lehullatja magáról a puha bundát. Hófehér gallérral, behavazott kucsmával, járattan csapáson lehet most bandukolni az erdőben. Szarvasok és medvék, farkasok és őzek vágta ösvények vezetnek. Gyermekkoromban a Vas megyei Herényben, Kámonban a Jézuska és az angyalok hozták nekem a karácsonyfát, s szüleim csilingeltek a szaloncukrok közt csüngő csengettyűvel. Jut eszembe, de azóta több évtized eltelt. Most azonban az erdélyi székelyre gondolok, ahogy lépdel a hóban karácsonyfás emberként, hóna alatt viszi otthonába a kiszemelt fát, hazaviszi az örömet: a székelyföldi hóember vagy december.

A csíksomlyói kegyhely téli fénye messze világlik a decemberi, sötét éjszakában. Olyan szép múltja, történelmi és kulturális jelentősége volt és van a templomnak, a klostornak, s a mindkettővel szoros kapcsolatban álló intézményeknek, szokásoknak, hogy szinte külön fejezetet képeznek Csík vármegye történetében és az egész székely nép életében is.

Csíksomlyó ma általános és országos jellegű érdeklődés középpontjában áll. Az odalátogatók az egyszerű magyarázaton túl messzebbmenő megismerését is kívánják ennek a vallási és nemzeti szempontból annyira kimagasló középpontnak.

Karácsony szombatján ünneplőbe öltözik a lélek. Békesség költözik az otthonokba. Meggyújtják a gyertyákat. *Mennyből az angyal...* vagy *Ó gyönyörű szép titokzatos éj!* magyar egyházi énekek áhítatát a karácsonyfa alá helyezett ajándékok megkeresése követi. Így van ez a legtöbb családban. Az ünnep szokásai hasonlóak a keresztény világban. (Az első egyházi karácsonyi népének irodalmi és zenei forrása a gregorián ének és a középkori európai nemzetközi katolikus népének volt. Átgyúrva, átfórmálva az ősi magyar népzene ízlésével és hagyományaival. A pásztor-énekek közül Csíksomlyón is felcsendül a legrégibb eredeti magyar karácsonyi énekünk a *Csordapásztorok midőn Betlehemben, csordát őriznek éjjei a mezőben...* A pásztorok imádásának csodálatosan egyszerű, nemes hangú megjelenítése. Hatása igazán csak teljes eléneklésekor bontakozik ki, főleg esti mise után, betlehemnél tartott ájtatosságokon. A Mária versszak az erdélyi néphagyományból származik: *Elindulnak és el is jutának, szűz Máriának jó napot mondának.*)

A kegyhely közeli Csíkszeredából éjféleli zarándoklat indul a csíksomlyói ferencrendi, Mária kegytemplomhoz. Százak meg százak kelnek útra gyalog vagy autóval az éjféleli misére s még előtte a betlehemi játékra. A jászol a kis Jézussal a Szent Ferenc oltárnál áll. A gyerekekből és ifjabból összetevődő szereplők évszázados erdélyi rigmusokkal is köszöntik az újszülöttet.

A fehér hólepelben pompázó búcsújáróhelyen karácsony ünnepén is sokan gondolnak arra, hogy a Kis-Somlyó lábánál álló ódon templom a katolikus székelység régi szent helye. Egyben a nyugati kereszténység egyik legkeletibb őrhelye. Mily sokszor gyűltek itt össze évszázadokon át bemutatva hódolatukat Mária, Boldogasszony Anyánk, régi nagy Pátrónánk előtt.

A szentélyben, a főoltáron most fényárban áll Mária kegyszobra. Felhangzik az ének a csodatevő Máriáért; *Békét adj Szívünknek, békét családunknak, békét nemzetünknek, békét a világnak...* A hársfából faragott 2,27 m magasságú szobor Máriát ábrázolja karján, a kis Jézussal. Fejükön nehéz korona látható. Arca mosolygós.

Megenyhül a szorongó lélek, mintha csitulna *A népek harcának zúgó tengere*. A hitükben erősödött lelkekben óhatatlanul is fölbuzog a Székely himnusz – *Ne hagyj elveszni Erdélyt, istenünk* – s tartsd meg e kis népet a félelmeit feledtető örömeiben.

Az éjféleli szentmise után a lélek tisztultságával indul vissza otthonaiba a tömeg. A fiatalok egymásba kapaszkodnak. Csúszkálnak a havas, jeges úton. Vidám magyar szó, kacaj tölti meg az utcák hosszát. Hazatérve – régi szokás szerint – terített asztalhoz ülnek. Töltött káposzta párolgó illata fokozza az étvágyat. Vége az ádventi böjtnek. Megeszik – miként a helyi tájszólás ejti, a Mária-radináját.

Somlyó hegy most már sötétbe burkolózik. Komor fenség. Csupa titok és várakozás. Magasodó hegyoldalán friss hópelyhek szállnak. Őrzik az emberek örömeit.

A legértelmesebb magyar karácsonyi énekeink a született Gyermekeket ünneplik, de a hívő nép szívesen átérzi a pásztorok hódolatát is. Erdély-szerte felzeng a legismertebb magyar karácsonyi dal:

Mennyből az angyal lejött hozzátok, pásztorok, pásztorok!
Hogy Betlehembe sietve menvén lássátok, lássátok.

Istennek Fia, aki született jászolban, jászolban,
Ő leszen néktek Üdvözítőtok valóban, valóban.

Mellette vagyon az édesanyja, Mária, Mária;
Barmok közt fekszik, jászolban nyugszik szent Fia, szent Fia.

El is menének köszöntésére azonnal, azonnal,
Szép ajándékot vivén szívökben magukkal, magukkal.

A kis Jézuskát egyenlőképpen imádják, imádják,
A nagy Uristent ilyen nagy jóért mind áldják, mind áldják.

Egy dal, amely meghódította a világot

Karácsonyeste kis fények gyúlnak a díszes karácsonyfákon. Itt is, ott is felhangzik a Stille Nacht ismert dallama, melyet a Földön milliók énekelnek. Az osztrák Alpok ősi falvában, Oberndorfban, 1818-ban hangzott fel először, s nagy karriert futott be. Generációk követték egymást, és a Stille Nacht máig az advent, a karácsony szerves része lett. Szinte minden nyelven éneklék, de ritkán emlékeznek meg szerzőikről, az országról, ahol alkották.

A Salzach folyó menti Oberndorf autóval félóránnyira van Salzburgtól, Mozart szülővárosától, a nyarankénti salzburgi zenei fesztiválok helyszínétől. Súlyos építésű, kétemeletes házai ékes oromzatokkal, festett külsejükkel régi hajóstelepülésről tanúskodnak. Lakói a sót a halleni bányából Bécsig és tovább szállították a folyón lefelé.

A tetőket és hegycsúcsokat most befedi a hó. A salzburgi táj és a szomszédos bajor vidék csillogó fehér áhítatban pompázik. Oberndorfból különös varázs sugárzik szét, mely az utóbbi százhetven évben az egész világon elragadta az embereket. Salzach-hajósok Szent Nikoláról elnevezett oberndorfi templomában csendült fel első ízben a Stille Nacht-dal.

Egy kép a múltból: 1818-as esztendő szentestéje. Hősesései téli éjszakán a Szent Nikola karácsonyi miséjére mennek a polgárok. A régi orgona éppen a napokban mondta fel a szolgálatot. De a fiatal katolikus segédlelkész, Josef Mohr és jó barátja, a szomszédos Arnsdorf kántortanítója, Franz Xaver Gruber segíteni tudtak a gondon. Gitárt hoztak, és a világi hangszer akkordjaival kísérve hangzik fel először az ének: Stille Nacht, heilige Nacht. A hívek feszült figyelemmel hallgatják Mohr lelkész népi ihletésű versét s a szívhez szóló melódiát, amit Gruber e szent estére komponált hozzá. Karácsonyi miséjük szebbé tételére, szükségmegoldásként szerezték közösen ezt a dalt. Örültek, hogy tetszett a templomi hallgatóságnak. Azon az estén, az átszellemült pillanatban, a résztvevők egyikének sem lehetett fogalma arról a népeket összekötő világméretű sikerről, amit ez az ének majd elnyer.

Joseph Mohr (1792–1848) Salzburgban született. Apja katona volt, muskétás, püspöki szolgálatban. Anyja költőnő. Gyermekkorától papi pályára szánták. 1815-ben szentelték pappá a Salzburgi Dómban. Először káplán papként vándoréletet kezdett. Lelkipásztori pályafutása, költői tehetsége Oberndorfba helyezését követően bontakozott ki. Ezen a barátságos vidéken mutatkozott meg először tevékeny lényé.

Mohr bizalmas barátai közé tartozott a kántortanító, Franz Xaver Gruber (1787–1863), aki a szomszédos Arnsdorf községben tanított és kántorkodott, de Oberndorfban is ellátta az orgonista szolgálatot. Több misét és dalt komponált, így a világ máig legkedvesebb karácsonyi dalát ennek a jóbaráti kapcsolatnak is köszönhetjük.

Számos legenda szól a leghíresebb karácsonyi dal történetéről. A szeretetreméltó szerzőpáros, Mohr és Gruber megajándékozták az egész világot egy maradandó dallal, („einfache Komposition...”) „egyszerű szerzeménnyel”, mellyel öröksépet alkottak.

A karácsony Jézus Krisztus születésének emléknapja. A karácsonyesti faállítás hagyományos ajándékozási alkalom. Aki teheti, a családjá körében tölti ezt a családi ünnepet. A fenyőfákkal és betlehemi jászokkal díszített katolikus templomokban december 24-e éjjelén hagyományosan éjfél misét tartanak, ahol ugyancsak sokszor hallhatjuk a Stille Nacht szívvel-lelket melengető dallamát, amely nam véletlenül hódította meg a világot.

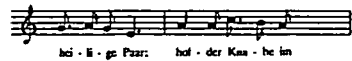
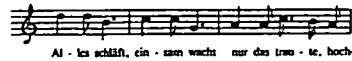
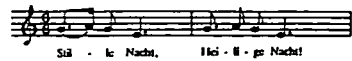
CSENDES ÉJ

Csendes éj, szentséges éj!
Mindenek nyugta mély;
Nincs fenn más csak a szent szüle-
pár
Drága kisdedük álmainál,
Szent fiú, aludjál,
Szent fiú aludjál!

Csendes éj, szentséges éj!
Angyalok hangja kél;
Halld a mennyei halleluját,
Szertezengi e drága szavát:
Krisztus megszabadít,
Krisztus megszabadít!

Csendes éj, szentséges éj,
Szív örülj, higgy, remélj!
Isten szent Fia hinti reád,
Ajka vigasztaló mosolyát!
Krisztus megszületett,
Krisztus megszületett!

Stille Nacht, Heilige Nacht



Stille Nacht, Heilige Nacht!
Gottes, Sohn, o wie lacht
Lieb' aus deinem holdseligen Mund,
Da uns schlägt die rettende Stund'
umschloß
Christ, in deiner Gerburt!

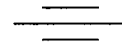
Stille Nacht, Heilige Nacht!
Lange schon uns bedacht,
Als der Herr, vom Grimme befreit,
In der Väter urgrauer Zeit
Aller Welt Schonung verhielt

Stille Nacht! Heilige Nacht!
Wo sich heut' alle Macht
väterlicher Liebe ergoß,
und als Bruder huldvoll

Jesus die Wölker der Welt.

Stille Nacht, Heilige Nacht!
Hirten erst kundgemacht:
Durch der Engel Alleluja
Tönt es laut bei ferne und nah:
Jesus, der Retter, ist da!

Az Alpok országának régi karácsonya, a Stille Nacht-dal, a megbékélés angyali üzenete ma is a szívekben visszhangzik. A mienkben is.



Helyesbítés:

A debreceni szerkesztő bizottsági munkatársunk, *Nanszkné dr. Cserfalvi Ilona* kérésére tesszük közzé a következő helyesbítést, mely bennünket is meglepett, miszerint a Kállay Istvánról szóló cikk (Módszertani Közlemények 4. szám) nem az ő, hanem *dr. Varga Gábor főiskolai docens* írása.

A Szerkesztőség.

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



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

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