

54 854

463

TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI
KÖZLEMÉNYEK

1996. 36. ÉVFOLYAM

4

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), Nanszákné Dr. Cserfalvi Ilona (Debrecen),

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

Főszerkesztő:

Dr. Dobcsányi Ferenc

Helyettese: Rozgonyiné Dr. Molnár Emma

Szerkesztő:

Dr. Békési Imréné

A lap a Művelődési és Közoktatási Minisztérium támogatásával jelent meg.

TARTALOM

Dr. Suppné dr. Tarnay Györgyi: A tanítók olvasási kultúrája a NAT bevezetése előtt . . .	143
Dr. Veress János: A szomatikus nevelés és az iskola	147
Tuza Tibor: A cigány gyermekek ütközései az iskolával	151
Takács Tímea: Bizonyosságtól a kétkedésig, kétkedéstől a bizonyosságig	155

MŰHELY

Dr. H. Tóth István: Gondolatok Arany János: Családi kör c. életképéről	158
Dr. Puskás János: A közvetlen élményen alapuló szemléltetés szerepe a földrajztanításban	161
Takács Gábor: Könnyítések az írásbeli szorzásnál	163
Sipos Viktor: A π értékének közelítő meghatározása	165

ÖRÖKSÉG

Dr. Bereczki Sándor: Radnai Béla, a pszichológus	167
--	-----

SZEMLE

Dr. Nagy Andor: A felnőttképzés tudománya	172
Dr. Varga István: <i>Dr. Tóth Lajos: Magyar nyelvű oktatás a Vajdaságban</i> 1944-től napjainkig	173
Dr. Domonkos János: <i>Raffay Ernő: Magyar tragédia</i>	174
Dobcsányi Ferenc: <i>A Magyar Nemzeti Múzeum módszertani kiadványairól</i>	175
Dr. Domonkos János: <i>Dr. P. Boros Domokos Fortunát: Csíksomlyó</i>	177
Török Gábor: <i>A Jelenlét</i> filozófiai tanulmányairól	178

A tanítók olvasási kultúrája a NAT bevezetése előtt

BEVEZETŐ

Csaknem egy évtizede már, hogy Magyarországon a közoktatás tartalmi, szervezeti megújulásának időszakát éljük. A korszakot – többek között – az alternatív pedagógiai programok megjelenése és széles körű elterjedése, a pedagógiai kísérletező kedv felélénkülése, új szervezeti formák és módszerek kipróbálása, a pedagógusok szakmai önállóságának erősödése jellemzi. A központi tanterveket és nevelési terveket a közeljövőben a Nemzeti Alaptanterv váltja fel, amely a nevelés, oktatás és képzés alapelveit, céljait és feladatait határozza meg, s melyeket majd a helyi tantervek konkretizálhatnak. A NAT bevezetése minden pedagógus aktív, kreatív közreműködését igényli az adott oktatási intézményben közvevítendő nevelési és oktatási tartalmak, alkalmazott módszerek kialakításában. Növekszik a pedagógus személyének jelentősége az iskolai munka eredményességében, a tanulók személyiségének komplex fejlesztésében.

A felnövekvő generációk szempontjából meghatározó, hogy a pedagógusok mennyire tudnak megfelelni e feladatoknak, azonosulnak-e a megváltozott szemlélettel. Milyen a kultúrához, az olvasáshoz való viszonyuk, hogyan gondolkodnak az önművelésről, önképzésről, s mit tesznek érte? Az olvasáson alapuló általános és szakműveltségük megalapozott-e, s kellően nyitottak-e az új ismeretek befogadására? Ismerik és alkalmazzák-e az önálló ismeretszerzés, információkezelés módszereit és gyakorlatát, s mindezekből mit hasznosítanak önmaguk és tanítványaik számára? Nem utolsósorban fontos megismerni, hogy a pedagógusok hogyan látják önmagukat, hogyan értékelik pedagógiai tevékenységüket, mely körülmények gátolják őket az optimális tevékenység végzésében.

A VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI

A „pedagóguskutatás” igénye az 1980-as évek végétől egyre sürgetőbben jelentkezett (Szövényi Zsolt 1987.), melyhez kapcsolódóan – többek között – a fenti kérdésekre kerestem választ az 1990-ben három alkalommal: különböző nagyságrendű, 12 település 15 pedagógusközösségében (a 6–10 éves gyermekekkel foglalkozó nevelők körében) végzett kérdőíves vizsgálatomban. Hajdú-Bihar, Békés, Szabolcs, Jász-Nagykun-Szolnok és Somogy megyében a vizsgálati mintában részt vevő 300 pedagógus 79 kérdésre adott válaszaik nagy segítséget adtak a problémakör megismeréséhez, a helyzetkép felvázolásához, illetve az elmozdulás szükséges irányainak megjelöléséhez.

A vizsgálat előzményeként említendő az 1970-es években Tánzos Gábornak (1973.) és Károlyi Ágnesnek (1974.) pedagógusok körében végzett vizsgálatait, az 1980-as évek közepén Supp Györgynének (1986., 1987.), s az 1990-es évek elején Lőrincz Juditnak és Vidra Szabó Ferencnek (1994.) tanítójelöltek körében végzett kutatásait.

Először a mintáról néhány bevezető adat. A tanítói (pedagógusi) pálya közismert elnöiesése megmutatkozik a vizsgáltak körében is: a felmérés egészében résztvevők 96%-a nő, 76%-uk családban él, 45%-uk két, 27%-uk egy gyermeket nevel. Ez a tény már jelzi a később kirajzolódó problémákat, mint pl. a család, a gyermeknevelés, a háztartás gondja, a jelenlegi hagyományos társadalmi, családi munkamegosztás szerint a nő-feleség-anya gondja, s ez jelentős figyelmet, időt, energiát von el a szakmai tevékenységtől, s az ezzel immanensen összefüggő művelődési tevékenységtől.

A vizsgált személyek életkori megoszlására országosan jellemző a 30-40 év között levők dominanciája (36%), a pályakezdők (27%) és a 40 év fölöttiek (23%) megközelítőleg azonos aránya. A nyugdíjhoz közel állók, illetve a nyugdíjkorhatárt meghaladók 14%-kal zárják a sort.

A pedagógusok iskolai végzettségét vizsgálva: 67%-uk tanítóképző főiskolán szerzett diplomát, 18%-uk középfokú tanítóképzőt, 6%-uk tanárképző főiskolát végzett, s 7%-uk képesítés nélkül tanít. Ezek az arányok igen kedvezőek, ugyanis a pedagógusok több mint 2/3-a rendelkezik a relatíve legkorszerűbb felkészültséggel és szemlélettel, így nyitott, aktív jelenlétük termékenyítőleg hathat annak a pedagógusközösségnek egészére, amelyben dolgoznak. Kollegáik gazdag szakmai, módszertani tapasztalatai s a friss erő együtt alkalmassá teheti e közösségeket feladataik ellátására. A képesítés nélküli alkalmazás kényszere a gyermekek létszámcsökkenésével remélhetően azóta megszűnt.

A pedagógusok szakmai igényességének egyik mutatója a továbbképzéseken való részvétel. A vizsgálat időszakában az országos minta minden településtípusban csaknem azonosan, 25%-ban élt e lehetőséggel, főképpen szakjellegű, illetve intenzív szervezett pedagógusképzési formákhoz kapcsolódva.

A pedagógusok tevékenységük legfontosabb részeként az oktatást (34%) tekintik, ezt követi ugyancsak kiemelt helyen a nevelés (32%). Ez a sorrend nem felel meg a korszerű szemléletnek, azonban az ismeretátadás közismerten preferált gyakorlatára utal. A feladatok között jóval kisebb mértékben, de számon tartják a gyermekekkel való tanórai és tanórán kívüli személyes kapcsolat-tartást (14%), az önművelésre való felkészítést (6%), az ifjúságvédelmet (6%), a könyvtári munkát (5%) és a tehetséggondozást (3%).

A nevelési, oktatási feladatok, problémák megoldásában általában a kollégák között alakul ki véleménycsere; az iskolavezetés, a szaktanácsadók kevésbé igénylik a pedagógusok ilyen irányú aktivitását. Ez a helyzet nem ösztönzi a tanítókat a naprakész tájékozottságra, önművelésre, szakmájukat megújító próbálkozásokra. Esetenként nyilvánvaló, hogy a sikeres, főként módszertani újításokat nem nézik jó szemmel, nem segítik eléggé, így aztán dominál a „járt utat a járatanért” fel nem cserélő, maga körül nyugalmat kívánó pedagógusi magatartás.

Az év 10 hónapjára vonatkozóan a tanítók napi időmérlegének vizsgálatából kiderül, hogy iskolai elfoglaltságuk átlagosan 6 óra, a felkészülésre fordított időátlag 1,5 óra, társadalmi feladatok ellátására átlagosan 0,5 órát áldoznak. A háztartás vezetése, a gyermekek nevelése átlagosan 6 órát vesz igénybe, a szabadidős tevékenységekre átlagban 2 órát fordítanak. Ezek az arányok módosulnak a pályakezdők körében, ahol a szabadidős tevékenységekre fordított idő magasabb (átlag, 2,5, illetve 4 óra), ezt a háztartás és gyermeknevelés még kevésbé jelentkező gondja teszi lehetővé. Úgy tűnik, ezen az időmérlegen belátható időn belül jelentős módosulás nem várható, a művelődésre fordítható átlag napi 3,5 órának és a nyári szabadság gazdaságos felhasználásának elégnek kell lennie az általános informálódáshoz, a szakmai és általános műveltség megfelelő gyarapításához.

Nézzük meg, hogyan értelmezik, mire használják a tanítók a munkájuk végzéséhez szükséges felkészülésre fordított időt! A felkészülési idő 3/4 részében óravázlatot írnak, füzeteket, feladatokat javítanak, szemléltető anyagokat készítenek. Átlagosan 15 percet fordítanak szakkönyvek, szakfolyóiratok tanulmányozására, a fennmaradó időt a tanórák anyagának átnézésével, taneszközök előkészítésével, adminisztrációval töltik.

A tanítók szakmai feladatuknak megoldásakor elsősorban szakkönyveket, kézikönyveket és folyóiratokat használnak, törekednek az önálló feladatmegoldásra. Vannak azonban még szép számmal olyanok is - főképp az idősebb korosztályból -, akik megpróbálják megkerülni ezt a munkát, s a feladat adójától, kollégától, baráttól próbálják megszerezni a szükséges információkat. Könyvtárhoz - a mintavétel alapján kitűnik - csak mintegy 5%-a fordul segítségért, s ez

azt mutatja, hogy a könyvtár nyújtotta lehetőséggel még kevésbé élnek, illetve a könyvtáros személyét még nem fogadják el a tanítók, ezért tanítványaiknak sem adnak önálló kutatást igénylő feladatokat, nem inspirálják őket a könyvtár használatára.

A művelődésre legtöbb alkalmat a szabadidős tevékenységek nyújtanak. A tanítók szabadidejükben leginkább olvasni szeretnek, s ezzel szinte azonos mértékben főzni, sütni. Szabadidejüket az időráfordítás és a kedvtelés sorrendjében a következőkkel töltik el: családi együttlét, tévézés, zenehallgatás, kirándulás, kötés, kertészkedés, társaság, varrás, utazás, séta, tánc. Az otthonokban kivétel nélkül megtalálható a rádió és a televízió, kevés kivétellel a lemezjátszó és magnetofon, s a családok 1/3-a videoval is rendelkezik. Általában jellemző a szabadidő családi körben, az otthonon belül való eltöltése, alkalmanként látogatják a színházi előadásokat, akkor is, ha a településen van erre lehetőség. A mozi szerepét szinte teljesen átvállalta a tévé, múzeumok, kiállítások, hangversenyek látogatása szinte elenyésző a mintavétel adatai szerint. Ez az általános tanítói életvitelre jellemző, megfelel értékrendjüknek és a hagyományos női szerepeknek.

A tanítók olvasásának vizsgálata, mint munka- és szabadidős tevékenység, kiemelten fontos művelődésük szempontjából. A minta szerint tájékozódó jellegű olvasásra a tanítók naponta átlagban 25 percet fordítanak, szórakozó jellegű olvasásra 30 percet.

Házi könyvtáraikban átlagosan 250 kötet könyv található, a konkrét kötetszámok 0–500 között mozognak – a megkérdezettek 27 %-ának csak 0–50 kötet közötti saját könyve van! Az 1970-es évek vizsgálatai átlagosan 200 kötetet jeleznek, az eltelt 20 évben e tekintetben sem történt lényeges fejlődés a tanítók körében, bár a könyvtárak csak a legutóbbi időben emelkedtek jelentősen. Ez a helyzet a tanítók igénytelenségéről tanúskodik, még akkor is, ha könyvhasználattal pótolhatták a hiányokat.

A házi könyvtárak összetételére jellemző a szépirodalom dominanciája, ezen belül is a regények és az ifjúsági irodalom jelenléte, csak néhány verseskötet található a gyűjteményekben. A pedagógiai, pszichológiai szakirodalom 10, az ismeretterjesztő irodalom átlagosan 40, míg a kézikönyvek átlagosan 15 kötettel részesednek az otthoni könyvtárakban. Az adatok hagyományos szemléletet tükröznek e kérdésben is, illetve arról tanúskodnak, hogy a tanítók otthon kevésbé foglalkoznak szakmai tevékenységgel.

A könyvtárakat a házi könyvtárak „meghosszabbításaként” is számon szoktuk tartani. Jelen esetben, amikor nyilvánvaló, hogy az otthoni könyvtárak nem felelnek meg sem a szakmával való lépéstartás, sem az általános műveltség építése követelményeinek, fokozott szerepet kell vállalniuk a könyvtáraknak a tanítók művelődésében. Mi a helyzet e kérdésben? A minta 2/3-ad része a lakóhelyéhez közel lévő közművelődési könyvtár tagja, megközelítően 5%-a ezen kívül valamely szakkönyvtárnak is használója. Országos méretekben gondot jelent, hogy iskolai könyvtárnak csak a mintában szereplő minden 9. (!) pedagógus tagja. Ennek okai között szerepelhet az iskolai könyvtárak hiánya, illetve nem kellő felszereltsége és működése, amely a pénz hiányán túl az iskola, a fenntartó helytelen szemléletét is tükrözi. További probléma lehet az iskolai könyvtárosok szakképzetlensége, mely remélhetően az 1993. évi közoktatási törvény rendelkezése alapján belátható időn belül megszűnik. Nem szabad felmenteni azonban az egyes pedagógusokat sem az iskolai könyvtárak elkerülése miatt, hiszen azok fejlődése, fejlesztése elsősorban használatuk, illetve az irányukban megfogalmazott elvárások függvénye. A helyzetképhez hozzátartozik, hogy a tanítók 12%-a egy könyvtárnak sem tagja!

A könyvtár használatát nemcsak felkeresése gyakoriságán lehet mérni, hanem azon is, hogy milyen szolgáltatásokat vesz igénybe az olvasó. A tanítók dominánsan a kölcsönzés lehetőségével élnek (74%), egyharmaduk alkalmanként a helyben olvasás keretében folyóiratokat, kézikönyveket is használ.

Katalógusokat, bibliográfiákat csak minden 17., illetve 25. tanító használ, a tájékoztató szolgálatot (referens szint!) minden 18. tanító veszi igénybe.

Irodalomkutatás, zenehallgatás, könyvtári rendezvényeken való részvétel, stb. egy-egy említés szintjén szerepel csak a mintában. A könyvtárhasználatnak ez az alacsony szintje nemcsak a tanítók egyéni problémája, hanem ez azzal is együtt jár, hogy nem tartják fontosnak a könyvtári szolgáltatások megismerését és használatát, így tanítványaiknak sem közvetítik a helyes szemlélet és ismereteket.

Olvasmányválasztásuk alapvető szempontja az egyéni érdeklődés, amelynek az esetek többségében a szórakozás, kikapcsolódás a célja. A munkához kötődő olvasmányok az összes olvasmány mennyiség 13%-át képezik. Leggyakrabban regényeket, életrajzokat, útleírásokat, szakácskönyveket olvasnak, helyesírási és értelmező szótárt forgatnak. Elvértve vesznek kézbe drámát, verseskötet, térképet, adattárakat, képzőművészeti albumokat. Legszívesebben a közepes terjedelmű, időrendi cselekményű, sok párbeszédet tartalmazó, jól végződő, lezárt történeteket olvasják. Olvasmányaikról nem készítenek feljegyzéseket. A periódikák közül a Nők Lapja, Családi Lap, megyei napilap, A tanító a leolvasottabb, a Köznevelést csak minden 6., a Módszertani Közleményeket minden 16., a Pedagógiai Szemlélt minden 22. tanító olvassa.

A tanítók műveltségüket, önművelésüket kritikusan szemlélik, annak szintjét dominánsan közepesnek, hiányosnak ítélik, 22%-uk minősíti jónak, megfelelőnek. A hiányosságok okait a megkérdoztetek főként az idő hiányában látják. Problémaként említik az izlésüknek nem megfelelő színház- és moziműsorokat, s a kulturális célokra fordítható pénzmennyiség csökkenését. Jelentős okként szerepelnek a háztartással kapcsolatos feladatok, melyek időt, erőt, energiát vonnak el a művelődéstől. Jó néhányan azonban kritikusan bevallják kényelemszeretetüket, lustaságukat is.

Összefoglalásként megfogalmazható, hogy a közoktatás előtt álló feladatok megoldása az egyes pedagógusoktól, az adott iskolák pedagógusközösségeitől és a pedagógusképző intézményektől nagyobb szakmai felelősséget, nyitottságot, igényességet, aktivitást, együttgondolkodást igényel. Minden egyes pedagógust érdekeltté kell tenni a nevelés-oktatás hatékonyságának növelésében, a tanulói személyiségek komplex fejlesztésében. Minden tapasztalatra, értelmes elgondolásra szükség van, különösen az alapozás idején, a 6–10 éves gyermekek helyes indításában. Mindez nem engedi meg a kényelmet, feltételezi a szellemiekben folyamatosan gyarapodó értelmiségi életmódot, a tanítói pályakép ártértékelését.

A pedagógusok alapvető feladata a műveltségközvetítés, amelyben egész személyiségükkel, magatartásukkal részt vesznek. Minél műveltebbek, annál nagyobb hatással képesek közvetíteni a műveltséget. A jelen és a jövő társadalmának kulcskérdése pedagógusainak szemlélete, magas szintű általános és szakműveltsége, megfelelő etikai magatartása. A pedagógusok, a minden értéket előállító ember komplex nevelésében döntő szerepet játszanak, így meghatározzák a társadalom fejlődésének irányát és ütemét. Ezért a társadalomnak meg kell adni a pedagógusok számára deklarált fontosságuk helyett a kontraszelekció ellenében ható valóságos rangot, hogy azok válasszák hivatásként, akiknek immanens igénye a teljesítményképes tudás folytonos gyarapítása, illetve továbbadása.

IRODALOM

- Károlyi Ágnes: Pedagógusok –információ– könyvtár, Bp. 1974. NPI.
Nemzeti Alaptanterv, 5. változat. Vitaanyag, MKM. 1994.
Supp Györgyné: Tanítójelöltek könyvtárhasználati kultúrája, Felsőoktatási Szemle, 1986. 5. sz.
Supp Györgyné: Tanítójelöltek ismeretszerzésének jellemzői és fejlesztésének lehetőségei, Felsőoktatási Szemle, 1986. 10. sz.
Suppné Tarnay Györgyi: Tanítójelöltek kulturális tevékenysége, Kultúra és Közösség, 1987. 2. sz.
Szóvényi Zsolt: Pedagógusképzés, fejlesztés „pedagóguskutatás” nélkül?, Felsőoktatási Szemle, 1987. 5. sz.
Tánczos Gábor: Mit olvasnak a pedagógusok?, Valóság, 1973. 2. sz.

A szomatikus nevelés és az iskola

Tudjuk, hogy az általános iskolai testnevelés és sport célja, hogy sajátos eszközeivel az iskola egész nevelő-oktató munkájával szoros együttműködésben segítse a harmonikus, sokoldalúan fejlett személyiség megalapozását.

Az iskolai testnevelés és sport céltudatos és sajátos pedagógiai befolyásolás, tehát személyiségformáló tevékenység. P. Parlebas francia kutató szerint a testnevelés nem gyógyszer, nem dologtalan időtöltés, nem a módszerek halmozódása. A testnevelés a mozgásirányítás pedagógiája, mely csak akkor nyer értelmet, ha részt vesz az egész nevelési munkában.¹

Az angolszász iskolarendszer egyik nagy érdeme, hogy az iskolai sport éppen olyan státuszt biztosít a tanulóknak, éppúgy tere az egyéni érvényesülésnek, mint az oktatás. A közösségbe való beilleszkedést a gyengébb tanulók is biztosíthatják, ha a sportpályán ügyesen tevékenykednek.

Ha a serdülő érzi, hogy nem csak öltözködéssel vagy gátlástalan viselkedésével tűnhet ki a többi tanuló közül, akkor a meglévő rossz irányba tolódó értékrendje pozitív irányba változhat. Hiszen a leghatékonyabb motiváló tényező ebben a korban az önértékelés, a sikerorientáció, a társak körében a minél magasabb státusz elérése.

Az új formák kialakítására követendő mintának tűnhet a jelenlegi osztrák iskolai testnevelés irányvonala, ahol a testnevelésnek az egyéni fejlesztésre orientálnak kell lennie. Így a tanulók motoros teljesítménynövelését minden olyan pedagógiai szituáció figyelembevételével kell biztosítani, amelyek a tanulók személyiségének teljes kibontakozásához vezetnek.²

Ha az iskolai szomatikus nevelés kérdéseit kívánjuk tanulmányozni, nem mellőzhetjük az elmúlt néhány évtized összegyűjtött tanulmányainak eredményeit, tapasztalatait, azok elemzését.

A tanulóifjúság fizikai állapota – értve az aktuális kondíciót, egészségszintet, ellenállóképességet és fizikai teljesítőképességet – számos vizsgálat tanúsága szerint és a rendelkezésünkre álló nemzetközi összehasonlító adatok alapján nem éri el az elvárható értéket, színvonalat.

Különböző vizsgálatok és honvédségi statisztikák is igazolják, hogy az iskolarendszerünk-ből kikerülő tanulók jelentős része nem rendelkezik megfelelő fizikai felkészültséggel, és az egészséges életmód alapvető ismeretei is hiányoznak az általános műveltségük köréből.³

Az egészséges életmódra nevelés tevékenységi rendszere magában foglalja az óvodai, iskolai nevelés-oktatás keretében zajló tevékenységeket, a szorosabb értelemben vett testi (szomatikus) nevelést. Ezenkívül a nem kötelező jellegű mozgásokat, a sportműhelyek, a fitness klubok keretében zajló tevékenységrendszert, valamint a Diák és Lakóterületi Sportegyesületek által szervezett szabadidős sporttevékenységeket, és a preventív, illetve a korrekciós céllal szervezett (rizikófaktoros, elhízott és asztmás) speciális csoportok működését.

Napjaink megnövekedett társadalmi elvárásainak az iskola több szempontból és intenzívebben kell, hogy eleget tegyen. Az egyformán hangsúlyos területek közül prioritást kellene adni néhány feladatnak, mely az ifjúság személyiségfejlesztése szempontjából meghatározó jellegű.

Esetünkben ez a prioritás a szomatikus nevelés területére vonatkozna, ezáltal egészséges testi alapokra helyezve lehetne felépíteni a további lényeges személyiségvonásokat, melyek kialakítása az általános iskolák alapvető nevelési feladatai közé tartozik.

Az iskolai testnevelésnek – mint tantárgynak – igen jelentős szerepet kellene kapnia (nemcsak papíron) az oktatási intézmények egészséges életmódra nevelő programjának részeként.

A testnevelés óraszámának emelése, valamint a tanórán kívüli testedzés lehetőségének és minőségének fokozása, illetve javítása, az iskolák fontos és halaszthatatlan teendői közé sorolandó. A testnevelés az oktatás során a tanár és tanuló kölcsönösen egymásra ható tevékenységében nyeri el igazi értelmét. A testnevelés más tantárgyakhoz hasonlóan részt vesz a pedagógiai folyamat egészének megvalósításában, és sajátos körülmények között jelentősen hozzájárul a tanulói személyiség egészének kifejlesztéséhez.

Bármerről közelítjük meg a testedzés kérdéskörét, megállapíthatjuk, hogy a jelenlegi iskolai testnevelési foglalkozások mellett a tanulóknak szükségük van még intenzívebb – iskolán belüli és iskolán kívüli – testmozgásra.

Tehát a közoktatási intézményekben kötelezően folyó foglalkozások önmagukban nem elegendők ahhoz, hogy teljes mértékben kielégítsék a tanulók mozgásigényét, s hogy megfelelő hatékonysággal fejlesszék a különböző (fizikai, akarat, érzelmi) tulajdonságait. Ezért szükséges a foglalkozásokat kiegészíteni olyan egyéb iskolai és iskolán kívüli mozgáshetőségekkel, melyek megfelelnek a tanulók korának, igényeinek, nemének és egészségi állapotának.

Igen sok külföldi és hazai tanulmány hívja fel a figyelmet arra – orvosi, pszichológiai, pedagógiai tények birtokában –, hogy a fokozódó iskolai követelményeknek csak kellően edzett, egészséges egyén tud megfelelni a szervezet károsodása nélkül. Tehát a tanulás és a pihenés, a szellemi és a fizikai megterhelés ritmikus váltakozását, a tanulók napirendjét úgy kell megterveznünk, hogy az biztosítéka legyen egy fizikailag, idegrendszerileg egészséges ifjúság nevelésének.

Meggyőződésünk, hogy egy csapásra senki sem tudja megváltoztatni sem önmagát, sem környezetét, sem életkörülményeit. Az életre és egészségre nevelésünket, a valódi értékeket tükröző, helyes életmódra való felkészítést ezért már – csecsemőkortól kezdve – a családi környezetben kell elkezdeni, majd az *alap- és középfokú intézmények feladata ezt folytatni.*

Személyiségformáló tevékenységünk során célunk, hogy mire a gyermek a felnőttkorhoz elér, olyan életmódigényszintet alakítsunk ki, és olyan magas fokú életteni, egészségügyi és testkulturális ismeretekkel ruházzuk fel, amelyek természetessé teszik az egyén további önálló, permanens és „konstruktív életvezetését”⁴ egészsége érdekében.

Mivel a tanulói személyiségfejlesztést elősegítő hatásrendszer középpontjában az iskolai nevelő-oktató munka áll, ezért egyetemes nevelési céljainkat az iskolai élet lehetőségei szolgálják a legközvetlenebbül.

Az eddigi hazai és nemzetközi vizsgálatok eredményeit figyelembe véve úgy véljük, hogy szükséges átgondolni jelenlegi nevelési célrendszerünket és ezen belül szomatikus nevelésünk céljait, feladatait az egyén életvitelének és személyiségének fejlesztése érdekében.

Mit tehet ennek érdekében az iskola? Mindenekelőtt a nevelés funkcióit kell átalakítanunk. Nagymértékben kell figyelembe vennünk a permanens nevelés koncepcióját, amely jelenleg még a szomatikus neveléssel kapcsolatban sem kapta meg a megfelelő helyet.

Az általunk elfogadott nevelési célból – a sokoldalúan fejlődni képes személyiség kialakítása – következik, hogy a szomatikus területeken is kiemelt szerepet kell kapnia az önképzésnek és önnevelésnek, amelyet a permanens nevelés az életmód szerves részének tekint. A nevelési folyamaton belül meg kell találni a szomatikus nevelésre vonatkozó alapvető tevékenységi csoport (egészséges életmódra nevelés) feltételektől, adottságoiktól függő modellértékű alternatíváit.

Mivel az általános és középiskola az az intézmény, ahol a nevelő-oktató munka során az egészséges életmódhoz szükséges ismeretek, szokások, készségek kialakítása, fejlesztése történik, ezért a mindenkori ifjúság egészségügyi kulturáltságának tartalma és szintje nagymértékben függ az adott társadalomban működő közoktatási intézmények hatékonyságától.

Az iskolai szomatikus tevékenység-rendszer fejlesztésével kapcsolatos javaslatok és lehetőségek a hatékonyság elősegítése érdekében:

- Az egészségre nevelés szempontjából a mai iskolai szomatikus nevelés elavult, nem olyan mozgásokat tanít, amelyeknek az életmódunkba beépülve egészségmegőrző szere-

pük lehetne. Követelményrendszerünk nem ösztönzi az ilyen irányú fejlődést. Az osztályozásnál nagyobb hangsúlyt kellene adni a különösebb tehetséget nem igénylő, de szorgalommal, kitartással elérhető egészségjavító, egészségmegőrző képességek (pl. hosszútávú állóképesség, a gyorsasági erő, az erőálló-képesség stb.) megfelelő, tervszerű, folyamatos önfejlődésének.

- Hazánkban az oktatási intézmények ma még nem tudnak szervesen részt venni az egészség, illetve a szomatikus nevelés megelőző szerepének érvényre juttatásában. Ennek érdekében az iskolai műveltség tartalmán belül a szomatikus nevelés műveltségtartalmát újra kellene értékelni. Az iskolai szomatikus nevelés középpontjába – már a kisiskolás kortól kezdődően – az egészséget kell célként állítani. Annál is inkább, mert a felnőttkor mozgásigényét és mozgástevékenységét elsősorban a gyermekkor fizikai aktivitása határozza meg.
- Nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt sem, hogy egészségi állapotunk egyensúlyának kialakítását, megszilárdítását – a szervezet adaptációs képességét, edzettségét – csak tervszerű, fokozatos és folyamatos terheléssel tudjuk megalapozni, fejleszteni.
- Nagyobb figyelmet kellene fordítanunk arra is, hogy a testnevelés oktatási rendszerében jobban domináljanak a személyiség beállítódását meghatározó elemek. Hisz a tanulók sajátos érdeklődését szem előtt tartva, a nagyobb választhatóság individualizáltabb képzést biztosíthatna.
- Ahhoz, hogy jobban fejlődjön a tanulók általános mozgáskultúrája, hogy kialakuljon a mozgás igénye és szükséglete, egy alternatív és differenciált foglalkoztatási rendszer létrehozására lenne szükség annak érdekében, hogy minden tanuló megtalálja a számára legmegfelelőbb *sikerorientációs* területet.
- Az iskolákban a szűkös mozgási lehetőségek miatt feltétlen szükséges lenne, hogy az iskola az iskolázás egész ideje alatt lehetőséget biztosítson a mindennapos testnevelésnek. A szabadidős tevékenységi időszakban a környező sportlétesítmények adta lehetőségeket kihasználva intenzívebben fejleszthetjük a tanulók fizikai teljesítőképességét.
- A tanulók pozitív érzelmi viszonyulásait nagymértékben meghatározhatja a rendszeres testnevelési foglalkozásokon való részvételük és intenzitásuk, ezért a testnevelés tagozatos osztályok szerepe a jövőben még nagyobb odafigyelést és támogatást igényel. Napjaink dinamikus változásaihoz kapcsolódik az a tény, hogy mások lettek a társadalmi elvárások az emberekkel szemben. A teljesítmények fokozása, a minőség javítása egyre inkább alapvetővé válik az élet minden területén. Jól példázta ezt a dr. Kozéki Béla (1985) által készített magyar és angol iskolás korúak összehasonlító vizsgálatának eredménye, mely néhány jellemző angol sajátosságra hívja fel a figyelmet, amely eltér a magyar mintától. Az angol tanulók esetében magasabbak azok az értékek, amelyek a *szokatlanabbat, az átlagostól eltérőbbet jelentő*, az egyéniséget jobban felszínre hozó, illetve az életben a megfelelő hely megszerzéséhez szükséges tulajdonságokat mutatják. Ez összhangban van azzal, hogy ott a helytállásra tanítás a nevelésnek nem elvont célja, már az iskolás gyermek szemében is fontos, hogy például egy állás megpályázásához szükséges „küzdésre” való készség mindenkinben meglegyen. Az angol tanulók elsősorban nem élvezni akarják az iskolát, hanem minél többet fejlődni, minél jobban kihasználni az iskola által nyújtott lehetőségeket.
- A megváltozott társadalmi elvárások és az új értékrendszerek kialakulása nálunk is szükségessé teszi egy új szemlélet kialakítását, melyek nagymértékben hasonlítanak az előzőekben említett, angol mintában szereplő értékekhez.
- A rendszeres sportolás az angolszász iskolarendszerben a központi helyet foglalja el. A tanulók értékrendjét nemcsak a tanulásban elért eredmények adják meg, hanem a

sportpályán nyújtott teljesítménye is ugyanolyan mértékben határozza meg a kollektívában betöltött szerepét.

- A NAT követelményrendszerének megfelelően a nevelőknek-oktatóknak kiemelt figyelmet kell fordítaniuk arra, hogy a rendszeres testmozgás minden oktatási intézményben kapjon tényleges jogot, mint a nevelés önálló és nélkülözhetetlen része.
- Igyekezzünk lehetőséget teremteni a tanórán kívüli testedzési alkalmakra, hiszen a mindennapos, intenzív testi neveléssel olyan pozitív személyiségvonások kialakulását segíthetjük elő, amelyek a serdülőt fokozott mértékben készítik elő az „életre”. Ezáltal a tanulóknak keményebb, céltudatosabb és edzettebb személyiség-alapokat tudunk kialakítani.

Sürgető és hosszú távra tervezendő feladat annak tudatosítása, hogy a mozgásos tevékenységek, a testnevelés, a sport, a rendszeres testedzés – egyéni és közösségi keretek közötti művelése – olyan eszköz, mely ifjúságunk személyiségfejlődése, fejlesztése szempontjából mással nem pótolható. Ennek megfelelően a permanens testedzés igényének az alapjait kell lerakni minden általános iskolai tanulóban.

Ezeket a lehetőségeket azonban nemcsak a testnevelés tagozatosaknak, hanem mindenki számára biztosítani szükséges!

Ez nem csupán gazdasági kérdés, hanem elsősorban szemléletbeli változást igényel az oktatási intézményektől, mindazoktól a személyektől, akik valamilyen formában szerepet vállalnak a tanulóifjúság személyiségformálásában.

JEGYZETEK

1. *Parlebas P.*: L'éducation physique, la mal-aimée-Apport des activités physiques a l'éducation globale de l'enfant. (A mellőzött testnevelés, A testnevelés szerepe a gyermeknevelésben.) *L'Homme Sain*, 5. 277-285. p. In: A testkultúra kérdései a felsőoktatásban, Budapest, 1976. Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont Szerk.: Wass Antal 41. p.
2. *Bíróné Nagy Edit*: Az iskolai testnevelés Ausztriában avagy NAT más módon In: Új Pedagógiai Szemle, 1992/10. 86. p.
3. *Frenkl Róbert*: Iskolai szomatikus nevelés, In: Testnevelési Főiskola Közleményei, 1988/2. 53-58. p.
4. *Bábosik István*: A nevelés folyamata és módszerei, Budapest, Leopárd Könyvkiadó, 1993. 34. p.

FELHASZNÁLT IRODALOM

1. Bábosik István: Személyiségformálás közvetett hatásokkal, Tankönyvkiadó, Budapest, 1982.
2. Bíróné Nagy Edit: Sportpedagógia, Sport Kiadó, Budapest, 1983.
3. Eiben Ottó: A magyar gyermekek testi fejlődésének megítélése az 1980-as években, In: Magyar Pedagógia, Budapest, 1987/2.
4. Eröss László-Hans Löwe: Az iskolai kudarcokról, Tankönyvkiadó, Bp. 1976.
5. Frenkl Róbert: Testkultúra-sport-egészségvédelem, In: Egészségnevelés, 1990/6.
6. Gerd Biermann (szerk): Az iskolai ártalmak megelőzése, Tankönyvkiadó, Bp. 1984.
7. Kozéki Béla: Személyiségfejlesztés az iskolában, Békés Megyei Pedagógiai Intézet, Békéscsaba, 1984.
8. Mándoki Rózsa: Serdülőkorú tanulók testedzése, sportolása, In: Tudományos Közlemények, Országos Egészségnevelési Intézet, Bp. 1988.
9. Mészáros Judit-Simon Tamás: Egészségnevelés, Tankönyvkiadó, Bp. 1986.
10. Rókusfalvy Pál: Sportpszichológia. A sporttevékenység pszichológiája, Sport Kiadó, Bp. 1981.

A cigány gyermekek ütközései az iskolával

A cigány gyermekek iskolai sikertelenségének okai rendkívül szerzeágazóak. Az iskolával szemben kialakult ellenállást a cigány szülők korábbi iskolai sikertelensége is táplálja. Nincs még végleges diagnózis és gyógymód. Az azonban már bizonyosnak tűnik, hogy a problémák gyökerei egyfelől a beszédképesség bizonytalanságában, másfelől a családi és iskolai szocializáció eltéréseiben keresendők.

A BESZÉDKÉPESSÉG BIZONYTALAN

Amikor Gárdonyi Géza Egri csillagok című regényében Török Bálint kiszabadításának kísérletéről írt, elmesélte hogy Bornemisszáék találkoztak egy cigánykaravánnal. „Milyen nyelven beszélsz? – kérdezi Gergely törökül. A vajda felvonja a vállát – Amilyen nyelven kérdeznek...”. Mára pedig a magyarországi cigány már se magyarul, se cigányul nem tud rendesen.

Valaha a cigány szülők cigány nyelven tanították meg beszélni a gyermekeiket. Mindenki cigányul beszélt a családban, s a kicsiket különösen óvták és védték a vándorló kompániában. Kisgyermek- és ifjúkorban aztán a cigány megtanulta mindazon népek nyelvét, amelyek rövidebb-hosszabb időre befogadták. Mindegyikük több idegen nyelvet is megtanult azután, hogy cigány anyanyelvét már birtokolta.

A Mária Teréziától datálható, majd a századunk második felében felerősített asszimilációs kényszer eredményeként napjainkban már többnyire családon belül is vegyes nyelven beszélnek: hol cigányul, hol magyarul, hol vegyítve a cigány és magyar kifejezéseket. A szülők pedig általában kétféle módon tanítják meg beszélni a gyermekeiket. Egy részük azt mondja, hogy ő cigány nyelven tanítja meg, a magyart úgyis felfedezi az utcán, az óvodában, az iskolában. Más részük azt mondja, hogy ő magyar nyelven tanítja meg, a cigány nyelvet úgyis felszedi a családban. Mindkét megoldás esetén a gyermek születésétől kezdve egyszerre két nyelvet tanul. Emiatt mindkettő és egyik sem az anyanyelve.

Szakmai körökben közismert, hogy az anyanyelvi rendszer általában hároméves korra szilárdul meg, s akkor kezdhető igazán eredményesen az idegen nyelv tanítása-tanulása. A cigány gyermekek esetében azonban a születéstől fogva egyszerre tanult két nyelv közül egyik sem tud megszilárdulni általában hároméves korra. Tehát nincs megszilárdult anyanyelv, amire építeni lehetne. Ez az oka, hogy már az óvoda is – ha a cigány gyermek egyáltalán óvodássá válik, amikor a szülő a minimális térítési díjat is képtelen fizetni – tehetetlenül kínlódik a kommunikációs problémákkal. Az esetleges logopédus sem ennek a tudatában közelíti meg a probléma megoldását, hanem alacsonyabb intelligencia-szintre gyanakszik. Emiatt a cigány gyermek behozhatatlan hátrányokkal kezd az iskolában.

A GYAKORLÁS ELÉGTELEN

A közvélemény igen régóta azt tartja, hogy a cigányok ének-zenében, táncban (továbbá kézügyességben, sportban) igen tehetségesek. Amiben rejtetten az is benne van, hogy másban – a kommunikációval és a logikus gondolkodással összefüggő képességekben, amiket az iskola a leg-többre becsül, s amelyek segítségével mérjük az intelligenciát – gyengék, ne adj’ Isten: „alacsonyabb rendűek”, mint a gádzsók (nem cigányok).

Tömegével be is kényszerítjük őket az úgynevezett eltérő tantervű iskolákba. Hiába tiltakoznak több évtizedes tapasztalatok alapján ezen iskolák pedagógusai, hogy a kisebb-nagyobb mértékben retardált gyermekekre alkalmazott tantervek és módszerek nem megfelelőek a cigány gyermekek számára. Nem erre van szükségük. Lénárd Ferenc hasonlatával élve: ha a gyermek rendszeresen edz a focicsapatban, ám a mérközésen a vízipóló csapatba rakjuk, akkor nagy valószínűséggel vízbe fullad. A mi esetünkre lefordítva: azt mérjük, amit nem gyakorolt, aztán megállapítjuk és általánosítjuk, hogy a cigány gyerek „gyogyós”. Ez tehát nem vezet jóra.

Valójában miről van szó?

Arról, hogy „a gyakorlat teszi a mestert”.

Amely adottságok és képességek rendszeres edzésben vannak, állandó és intenzív gyakorlással fejlődnek, azok előbb-utóbb átlagon felüli, sőt kimagasló teljesítményt szülnek. Ezt bizonyította már az ókorban a korán árvaságra és szegénységre jutott Démoszthenész is, aki legendás akaraterejével, kitartó gyakorlással nemcsak leküzdötte beszédhibáját, de athéni államférfivá és az ókor egyik legnagyobb szónokává vált.

Az énekhez hangszálak kellene, amivel minden cigány gyermek rendelkezik, s ha már megvan neki, hát használja is. Sokat énekel, többet, mint a nem cigány, s mire iskolába kerül, már szebben dalol, mint gádzsó társai. A sikerélmény további intenzív gyakorlásra készíteti.

Zenét füttyel, hangutánzással, lábast ütögető fakanállal, bőgrébe vagy vizeskannába való beletutulással és egyéb egyszerű, a legszegényebb konyhában is fellelhető eszközzel elő lehet állítani. Használják e célra, ami van. Különféle eszközökkel néhányan összeállnak, és zenekart kreálnak már egészen kicsi korukban. Fejlődik a ritmusérzékük és a hallásuk, vágyódnak igazi hangszerre, amit előbb-utóbb meg is szereznek valahogy, s rokon körben biztosan találnak valakit, aki segíteni-tanítani tudja őket. Sokat gyakorolnak, fejlődik a képességük.

A tánchoz emberi testre van szükség, amivel megintcsak minden cigány gyermek rendelkezik, hát használja, gyakorol, fejlődik a képessége. Aztán rajzolni a porba egy ágacskával is lehet, a fafaragáshoz akad egy kés a házban és így tovább. Azzal foglalatalkodik, ami a rendelkezésére áll.

Gondoljunk csak bele: a magyar és valamennyi más nép legősibb tehetsége az ének-zene-tánc, a képzőművészetek és a ma sportnak nevezett erő-ügyesség. Minden egyéb, amivel ma az intelligenciát mérjük, ezután következett. A cigányság nagy részére önhibáján kívül, több mint kétezer éves történelmi vizontagságai, hányattott élete, a kezdetektől átélt társadalmi kiközösítése miatt még várat az „ezután”.

Az elmondottakból következik, hogy ha a cigány gyermek már két-három éves korában leülhetne otthon a számítógép elé, és játszhatna azzal különféle logikai játékokat, akkor iskolába kerülve akár matematikai „zseni” is lehetne belőle.

Ha a lakásában a polcok könyvektől roskadoznának, s azt látná, hogy szülei és nagytestvérei nap mint nap olvasnak és írnak, neki is lenne elegendő papírja és írószerszáma, akkor ő is sokat „írna”, és „olvasna” előbb képeket, majd szöveget is, minderről sokat kérdezne, beszélne is, majd iskolába lépve már betűismerettel rendelkezne, mint egyre több gádzsó. És így tovább.

Tehát azért vannak – a csecsemőkori beszédtanítási-tanulási problémák mellett – kommunikációs és a formális logikában megjelölhető súlyos hátrányai, mert ebbéli adottságainak és képességeinek fejlesztéséhez családon belül a minimális eszközök (könyv, ceruza, papír) hiányoznak.

Ha meglenne, ezeket is használná ugyanúgy, mint minden egyebet, ami a rendelkezésére áll, s akkor nem lenne „féloldalas” a képességfejlődése, és nem lenne szellemi fogyatékosnak minősítve az átlagos polgári családok gyermekeire kidolgozott tesztek alapján.

Abban az esetben, ha az óvodában és az iskolában többszörös gyakorlási lehetőséget kap a cigány gyermek mindabban, amihez családon belül nincsenek meg a feltételek: viszonylag rövid idő alatt képes ledolgozni hátrányait, felzárkózni társaihoz, akár túl is szárnyalni őket valamely számára új területen. Eddigi személyes tapasztalataim, saját munkám eredményei is (Eger-

farmoson, Megyaszón, Csökmön, Debrecenben) a hatvanas évektől napjainkig ezt bizonyítják. Az 1980-as években Hosszúpályiban (Arany Erzsébet KFRTKF Debrecen vezetésével) végzett cigánykísérlet – többek között – ugyanerre az eredményre jutott. Az 1995. évi Hajdú-Bihar megyei Roma pedagógiai pályázatra beküldött dolgozatok mindezt ugyancsak visszaigazolják. A többszörös gyakorlási és pedagógiai segítségnyújtási lehetőség biztosítása viszont jelentős mértékben pénzkérdés, extra költségvetési támogatást, avagy anyagiakban is kifejezett pozitív diszkriminációt igényel.

BIOLÓGIAI ÓRÁJUK MÁSKÉNT KETYEG.

Az indiai őshazában két fő étkezésük volt a romáknak: a fürdés-ima utáni és a késő esti. Napközben a munka miatt nem szoktak enni, csak harapni valamit. A kétkezi munka és a vándorlás egyaránt fizikai igénybevételt jelentett. A nem cigányok körében végzett vizsgálatok is kimutatták már, hogy a fizikai dolgozók napi kalóriájuk felét a vacsorával veszik fel. A cigányok napjainkban is főleg fizikai igénybevételnek vannak kitéve, s fő étkezésük a vacsora. Ha van mit és eleget enniük. Ez homlokegyenest ellentétes azzal a polgári követelménnyel, hogy a reggeli legyen királyian bőséges, a vacsora pedig koldusszegény. Még akkor is, ha a gyakorlatban a nem cigányok az ebédet tekintik a fő étkezésnek.

A romák ősi étkezési szokásai napjainkra fellazultak – egyéb hagyományaik forgácsolódásával együtt, amelyekre most nem térünk ki –, de a változások nem lényegiek. Gyakorlatilag akkor esznek, amikor megeheznek, s annyit, amennyi éppen jólesik. Ez már a csecsemőkorból kialakul azzal, hogy a gyermek szükségleteit azonnal kielégítik, nemcsak etetésben, hanem minden más vonatkozásban is. Aztán esetleg óvodába, majd minden bizonnyal iskolába kerül a kis roma, ahol szigorúan megszabott rend szerint eheti meg a kiporciónzott ennivalót. Nincs lehetősége sem azonnal, sem pillanatnyi igényének megfelelő mértékben csillapítania éhségét. Kielégületlenségében rendbontóvá válik, képes akár tanóra alatt is elcsenni és majszolni társa tízórajját, sőt az iskolából is kiszökik olykor, hogy vásároljon vagy más módon szerezzen valami ehető-ihatót. Ha pedig a „hivatalos” étkezés alkalmával a felét sem tudja legyűrni annak, amit kapott, nincs módja félretenni, hogy valamivel később fogyassza el, s még meg is róják, amiért pocsókol.

Nagyobb türelemmel és rugalmasabban kellene a többségi társadalom étkezési – és egyéb – szokásaira nevelni őket, hogy oktatásuk is eredményesebb lehessen.

A CSALÁDBAN EGYENRANGÚ EMBER, AZ ISKOLÁBAN „HALLGASS!”

A cigány családban mindenki, tehát a gyermek is mindenkor mindenben részt vesz. Ha ideje és kedve van. Ha nincs, akkor oda se megy, vagy feláll, és elmegy. Ennek részeként magától értetődő, hogy a gyermeknek szabad belebeszélni a felnőttek társalgásába. Próbálja mindezt megtenni az iskolában!

Az óvoda – ha egyáltalán jár óvodába – még nem teremt ezirányú feszültséget. A szervezett óvodai foglalkozások lényege ugyanis a kezdeményezés. Az óvodapedagógus valamilyen csoportos foglalkozást kezdeményez, amire a gyerek nincs rákényszerítve, tehát ha nincs kedve hozzá, akkor mással foglalkozik. A belebeszélést is megengedik, illetve tapintatosan „kezelik” az óvodapedagógusok. Nincsenek említésre méltó ütközések, konfliktushelyzetek. A gyermektársak is magától értetődő természetességgel az első pillanattól kezdve befogadják a roma rajkókat, hiszen a gyermeknek eredendően minden gyermek a barátja, legyen az sárga, fekete vagy barna... A felnőttek előítéletei, sőt gyűlölete öli ki belőlük fokozatosan a kölcsönös szeretetet.

Az iskolában már szaporodnak az ütközési pontok. Nem hagyhatja ott kedve szerint a tanórát, s pláne nem mehet haza az iskolából tanítási idő alatt. Azt sem érti, miért nem szólalhat meg (jelentkezés nélkül, magától értetődően, mint a családban), amikor neki fontos közlendője lenne. Miért szólnak rá állandóan, hogy hallgasson, fogja be a száját. A maga módján aztán előbb-utóbb le is vonja a következtetést, hogy neki semmi köze ahhoz, ami a tanórán

történik, amit a többiek csinálnak. Akkor hát nem is tőrdök vele, foglalkozik valami mással, ha már haza nem mehet. Kialakul benne a társadalmi kirekesztettség tudata, amit számos más impulzus is táplál, s éppen azzal nem foglalkozik, azt nem gyakorolja, amire a legnagyobb szükséges lenne képességei fejlődéséhez és a társadalmi beilleszkedéshez. Felerősödik deviáns magatartása.

AZ ISKOLA INFANTILIZÁLJA A ROMA KAMASZOKAT

Negyedik-ötödik osztályban robbannak a feszültségek, amikor a többség gondtalan, boldog gyermekkorát éli, a cigány viszont már gondokkal teli „kicsinyített felnőtt”. A gyermekből átmenet nélkül fiatal felnőtté váló ember megoldatlan problémát jelent az iskolának.

Éppen azokon az évfolyamokon történik mindez, amelyek a gyermek iskolai eredményessége szempontjából a legkritikusabbak. Erre a problémára rámutatott már Forray R. Katalin és Hegedűs T. András is, akik pszichológiai és pedagógiai szempontból a leginkább figyelemre méltó munkát végezték eddig a cigány gyermekek körében. Az MKM Kisebbségi Főosztályának 1995-ös elemzése pedig úgy fogalmaz, hogy a prepubertás és a pubertás korban az iskola infantilizáló hatást gyakorol a romákra.

Miről is van szó?

A cigánycsaládban a gyermek eszmélése óta mindent együtt csinált és érzett a többiekkel, s most már – tíz-tizenkét éves korában – természetessé válik a számára, hogy saját lábára álljon, s megfelelő anyagi alapot teremtsen a családalapításhoz. Ősi hagyományaikban gyökerezik, hogy korán kötnek házasságot. Egy év múltán általában az első gyermek is megszületik. A saját lábra állást a szülők is elvárják és támogatják. Jobb híján a család mindennapi tevékenységébe kapcsolják be őket.

A tíz-tizenkét éves cigány gyermeknek tehát már felnőtt gondjai vannak. Az foglalkoztatja, hogy miből fog megélni, s majdani vállalkozásához hogyan tud máris induló tőkét gyűjteni, miközben a saját létfenntartását is törekszik biztosítani, vagy legalább a családi jövedelmet kiegészíteni. Az foglalkoztatja, hogy ki lesz a házastársa, amibe még ma is igen jelentős a szülők beleszólása, sokan el is fogadják, s akkor már azt is tudják, hogy ki lesz az majd alig néhány év múlva. Az foglalkoztatja továbbá, hogy hol fog(nak) lakni, amiben a szülők ugyancsak segítenek lehetőségeik szerint, tehát a lakásteremtés kérdései is fontosabbak számukra minden iskolai feladatnál. Mindeközben az iskola továbbra is gyerekként kezeli, „egrecírozza” őket, amit immár képtelenek elviselni.

A problémát súlyosbítja, hogy a cigány szülők másképpen nevelnek önállóságra a családban, mint a pedagógusok az iskolában. A pedagógus azt keresi, hogy mi lehetne az az egy-két irány, életút-variáció, amire a gyermekeknek – a pedagógus által megismert adottságok és képességek alapján – társadalmi, érvényesülési lehetősége nyílik, s ennek megfelelően fejti ki nevelő hatását. Törekedve arra is, hogy elzárja az általa vakvágánynak, felesleges erő- és időpocséklásnak ítélt utakat. A cigány szülő viszont arra törekszik, hogy kisgyermeké minél több lehetőséget ismerjen meg majdani önálló döntéséhez. Ne csak a formálisan, „hivatalosan” felkínált társadalmi, érvényesülési lehetőségeket lássa, hanem minden elképzelhető azon kívül is. Sőt! Legyen képes a társadalmi lehetőségek ellenére is érvényesülni.

Mindaddig, amíg a cigányok arra vannak kényszerülve, hogy boldoguljanak a társadalom mobilitási rendszere nélkül, avagy annak ellenére is, az iskola, a pedagógus önmagában nem oldhatja fel ezt a feszültséget. A családdal való érdemi együttműködés azonban az eddiginél jobban elősegítheti az iskolás időszak megnyújtását, s ezzel a társadalmi beilleszkedést.

Bizonyosságtól a kétkedésig, kétkedéstől a bizonyosságig

- MATEMATIKATÖRTÉNET DIÓHÉJBAN -

A matematika sokak számára tételekből és bizonyításokból áll, amely tételek és bizonyításai minden lépése megcáfolhatatlan. A matematika történetét, eredményeinek értelmezését, a matematika és a gondolkodás, a matematika és a valóság kapcsolatának filozófiai értelmezésével foglalkozó véleményeket áttekintve megfigyelhető, hogy ez már a matematika megjelenéstől fogva sem volt ilyen egyértelmű. A matematika fejlődéséhez azok a matematikusok járultak hozzá legjelentősebben, akik a bizonyosságtól eljutottak a kétkedésig, majd a kétkedéstől egy újabb bizonyosságig.

A matematikai gondolkodás fejlődési ciklusai azonos módon alakultak. A ciklus első szakaszában a felmerült problémák megoldására az eddigi ismeretek, módszerek alkalmazásával próbálkoztak a matematikusok. E próbálkozások részleges sikerei és sikertelenségei egyre több ellentmondást, úgynevezett antinómiát tártak fel. Az ellentmondások feloldása rendszerint új fogalmak, módszerek bevezetésével sikerült. Például a végtelen sorok összegének meghatározásakor a véges sorok összegére vonatkozóan érvényesnek elfogadott, bizonyosnak tekinthető szabályok, módszerek alkalmazásával ugyanazon végtelen sor összegére különböző „eredmények” adódtak. A kétségek, bizonytalanságok feloldását a végtelen sor összegének új módon történő értelmezése jelentette.

A matematika és a matematika filozófiájának gyökerei időszámításunk előtt több évezredig nyúlnak vissza. Mezopotámiában, Egyiptomban és főként a vizek mellett létrejött civilizációkban már ismerték és használták a számokat, egyes tételek tartalmát, mint a Thalesz- és a Pithagorasztétel geometriai tartalmát, melyeket valamely szituációban megvalósult adottságként kezeltek. Nem jöttek létre bizonyítások, nem mondtak ki tételeket, mert nem volt rá igényük, ezek a dolgok bizonyosságok voltak, valóságértékük nem volt kétséges.

Nagy változás i.e.-i V. században a görögség körében jött létre. Ebben az időben a matematika központi szerepet kapott. A pithagoreusok még azt állították, hogy „minden dolog lényege a szám”. Később viszont a számok helyett a geometriai alakzatokat helyezték mindenek fölé. A szemléletváltozás azért következett be, mert olyan távolságok létezését sikerült bizonyítani, melyek nem voltak kifejezhetőek az akkor is ismert (mai fogalmaink szerint racionális) számokkal. Ilyen távolság például az egységnyi oldalú négyzet átlója. Az irracionális hosszúságok létezésének bizonyítása a görög matematika legnagyobb sikerei közé tartozik. Az irracionális közvetlen tapasztalati bizonyításának reménytelensége Platón és követőit arra a nézetre készítette, hogy a matematika segítségével olyan igazságokat tárjon fel, amelyek a közvetlen tapasztalat számára hozzáférhetetlenek. A filozófia feladata ekkor az igazi tudás feltárása volt, a matematika pedig lényegében azonosult a geometriával. Így Platón és Arisztotelész filozófiájának vizsgálatakor is a geometria filozófiájáról beszélhetünk.

Platón egyik művében, a Menónban a tanító egy rabszolgával beszélget, és eközben vezet rá bizonyos matematikai problémák megoldására. Platón arra mutat rá ebben a művében, hogy tudásunk csak visszaemlékezés a születés előtti életünkre, hiszen a rabszolgafíú sohasem tanulta azokat a dolgokat, amikre rájött a tanító kérdéseinek segítségével.

A platonizmus lényege is az, hogy a matematikai objektumok valóságok, határozott tulajdonságokkal rendelkeznek, amiket ismerünk vagy sem, de ezek nem világi, materiális jellegűek, tehát állandóak. A matematikus sem találhat fel semmit, hiszen már minden készen van, csak nyilvánvaló igazságokból kiindulva, alapos érveléssel juthat rejtett igazságok felfedezéséig.

Platónt alig fél évszázaddal követő Euklidész munkássága olyan jelentőségű volt hosszú ideig a matematika történetében, hogy művét sokáig úgy kezelték, mint a valóságra vonatkozó világos és kétségbevonhatatlan igazságokat tartalmazó könyvet. Ettől fogva mondhatjuk, hogy a matematika igazán tudománnyá vált. A XIX. század közepéig vitathatatlan igazságként funkcionált Euklidész geometriája. Ez lényegében azon alapszik, hogy önmagában nyilvánvaló igazságokból kiindulva, és szigorú szabályok szerint végzett bizonyításokat követve, olyan tudáshoz, eredményekhez juthatunk, amelyek biztosak, objektívek. A gondolkodás fejlődésében, korlátozásában betöltött szerepét mutatja, hogy még napjainkban is a legtöbb művelt ember csak Euklidész geometriáját ismeri.

Jelentősebb változásról a reneszánsz idején beszélhetünk, amikor a Platón idején jellemző „Jó tudása” átalakult „Isten tudásává”. Bár a racionalisták elutasították a hatalom, főként a vallási hatalom felsőbbrendűségét, ez nem jelentett veszélyt a hatalom számára, mivel a filozófiát Isten tanulmányozásával azonosították. A kor történelmi háttere, a különböző irányzatok harcai lehetőséget adtak arra, hogy a tudományok, így a matematika tudományának bölcsessége is változzon. Központi szerepet kapott az anyagi világ, főként a megfigyelés és a kísérletezés, mely dolgok a tudás megszerzésének szükséges eszközeivé váltak.

Az empiristák álláspontja volt, hogy a világról a megfigyelések során szerezhetünk ismereteket, persze ez alól a matematikai tudás kivételt képezett, eredetének megmagyarázásával nem foglalkoztak jelentősen.

A XVIII. század végén a filozófiában nagy jelentőséget kapott Kant metafizikája, ami Platón örökségének folytatása volt. Kant a bizonyosat kereste az emberi tudásban, a tapasztalattól független és az időtlen emberi tudást. A geometriával és az aritmetikával összekapcsolható tér és idő intuíciói véleménye szerint objektívek, egyetemesen érvényesek minden emberi elmére. A térre vonatkozó tudást a geometria rendszerezi, véleménye szerint csak egyetlen geometria létezik, Euklidész geometriája.

A XIX. század közepéig nemcsak a matematika, hanem minden emberi tudás legszilárdabb, legmegbízhatóbb ágának az euklidészi geometriát tartották. Ekkor azonban számos gyökeres változás állt be, ami teljesen megrendítette a geometria eddigi szilárd bizonyosságát. Például többen, köztük Bolyai János, felfedezték a nem euklidészi geometriát. Az euklidészi gondolkodásmód fellazítása egyébként már a XVIII. században megkezdődött, hiszen Newton, Leibnitz és követőik analízisbeli eredményei távol voltak attól, hogy eleget tegyenek az euklidészi bizonyítás követelményeinek.

Cantor és Weierstrass voltak, akik ekkor a geometriától az aritmetika felé fordultak a matematika biztos alapjainak megtalálása érdekében. Törekvésük egyik próbálkozása volt a valós számok megkonstruálása egészekből. Próbálkozásuk eredménye lett a végtelen halmazok bevezetése a matematikába. Úgy tűnt, a halmaz az az egyszerű és alapvető fogalom, amelyből az egész matematika felépíthető, de ezt később többen is megcáfolták, többek között Bertrand Russel, a logícizmus első szószólója.

A logicista iskolát L.E.J. Brouwer konstruktivista iskolája követte, melynek alapja az volt, hogy a matematikai objektumok addig nem kapnak értelmet, amíg nincsenek véges sok lépésben a természetes számokból megkonstruálva.

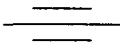
A konstruktivizmus sokak számára nem volt elfogadható filozófiai irányzat. A XX. század közepétől pedig a formalizmus vált uralkodóvá, ami a matematikát a szigorú bizonyítások tudományának tartotta. A formalisták főként azzal magyarázták a matematika axiomatikus felépítését, hogy minden logikai bizonyításnak van kiindulópontja, így a matematikát is bizonyos definiálatlan, úgynevezett alapfogalmakból és az ezekre épülő állításokból, úgynevezett axiómákból kell felépíteni.

A XX. század matematikájának filozófiáját a matematika kétségbevonhatatlan megalapozásának mozgalma jellemzi. Az alapok keresése elvezetett egy fontos problémához, amely szerint

kérdéses, hogy miként lehet kísérletekből, megfigyelésekből általános törvényeket levezetni. Papper volt, aki azt hangoztatta, hogy a tudomány elméletei nem vezethetők le induktív tényekből. Szerinte egy elmélet akkor tudományos, ha alkalmas próbatételre, és fennáll elvetésének lehetősége is. Viszont az alkalmazások szempontjából elengedhetetlen, hogy a matematikai állítások, eljárások megbízhatóak legyenek. A megbízhatóság kritériumaként a bizonyítottság a matematikusok között is alapvető normává vált.

A matematikai logika megalkotása, a matematikai bizonyítás (és fogalomalkotás) a szabotosság objektív normáinak kialakulását eredményezte. A matematikai eredmények megbízhatóságát erősíti, hogy a mai szakfolyóiratok nem fogadnak el olyan cikkeket, amelyek nem teljesítik a szabotosság mai követelményeit. A homályos fogalomalkotás, a hiányos bizonyítás olyan történeti példái, mint az infinitezimálisok, a Fourier-sorok vagy az Euler-tétel esete napjainkban már bizonyára nem fordulhatnak elő.

Látható, hogy a matematika filozófiájának történetében nincs olyan időszak, amikor kizárólag bizonyosságról beszélhetünk, mert mindig ott van az emberi elme kételkedése a bizonyossággal szemben.



Tisztelt Előfizetőinkhez!

Mindenképpen bízunk abban, hogy továbbra is töretlen támogatói, előfizetői maradnak lapunknak. Ennek reményében kérjük tisztelettel minden Előfizetőnket, hogy az *1996. évi előfizetési díjat, amely ettől az évtől 300 forint, az alábbi számlára befizetni szíveskedjék: OTP Csongrád Megyei Igazgatóság, Szeged, Módszertani Közlemények; 11735005-20003933. Aki 200 forintot fizetett be, attól csak a különbözet befizetését kérnénk.*

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK SZERKESZTŐSÉGE ÉS KIADÓHIVATALA

DR. H. TÓTH ISTVÁN

Tanítóképző Főiskola

Kecskemét

Gondolatok Arany János: Családi kör c. életképéről

Arany János nagykőrösi évei (1851 őszétől 1860 szeptemberéig) nemcsak a példamutatóan lelkiismeretes tanárkodás időszaka, hanem a *szerepkeresése* és a *szerepre találása* is. Megítélésem szerint erről a majdnem évtizednyi időről érdemes újra és újra szólni! Szemtanúi lehetünk egy válsághangulat oldódásának. A „lelkének ifjúságát”-t, a „lelke másik felé”-t sirató költő az 1850-es évek elején már tudja: szerepe őt az előretekintésre biztatja.

Problémafelvetésem egyik motívuma a „szerepkeresés és szereptalálás”. Hogy mit érthetünk ezen? Íme: a költő választ magának egy történelmi, irodalmi, köznapi figurát, és annak arcát, gondolatvilágát, stílusát kölcsönözve vall érzelmeiről, mondja el gondolatait. A választás persze nem könnyű és nem egyszerű, ugyanis nem könnyen esik a választás az egyik vagy a másik „szerep”-re. Megtalálása viszont azt is jelenti, hogy a költő gondolata, üzenete megérett a közlésre.

S mi lehet a nép fiának legfőbb küldetése? A nép nyelvén, a népért, a néppel együtt szólni! Méghozzá gügyögés nélkül, a legmagasabb művészi fokon, hozzáférhetően szólni a néphez, a nemzethez, hiszen csak az ilyen költészetnek lehet nemzeti értéke, értelme.

Helytelen lenne arra gondolni, hogy Világos után Arany János feladta vagy csak módosította is az 1848. augusztus 12-én Petőfinek írt hitvallását: „*Tisztelni kell a népnek komoly kedélyét, nehogy gúnynak vegye az örökös komázást, s megbosszankodjék*”. Népiességében mély és forró demokratizmust kifejező tartalom van jelen mindvégig. Bizonyára ez is magyarázza a sok összevető mellett, miért erősen népies jellegű témákat, ötleteket dolgoz fel 1849 után. Hadd hivatkozzam Sőtér Istvánra! „*Arany is szélesíteni igyekszik a népies-nemzeti jellegű költészet lehetőségeit, s ábrázolási körébe a lélektan, a jellemrajz nem-naív, sőt modern realista feladatait, megoldásait vonja be. A szó shakespeare-i értelmében fogja fel Arany a népiességet is...*”

Az elemzendő (értelmezett) alkotás egy átmeneti kor – értékekkel bíró, ma is szívesen olvasott művek – forrásvidékén született alkotás, a *Családi kör*. Hogy miért éppen erre esett választásom? Megkapott a témája, hangulata, őszintesége, meséje, és még valami: Aranynek a jövőre való érzékenysége. Az én olvasatomban – biztos, hogy nem véletlenül! – még a „Családi kör”-ben is felcsillan a költő tréfálkozó hangja, habár ott borong a vesztett szabadság dicső emléke:

(...)

Pendül a kapa most, letev é a gazda:
Csíkos tarisznyáját egy szegre akasztja;
Kutat az apró nép, örülne, ha benne
Madárlátta kenyér-darabocskát lelne.
Rettenve sikolt fel, amelyik belényül:
Jaj! valami ördög... vagy ha nem, hát... kis nyúl!

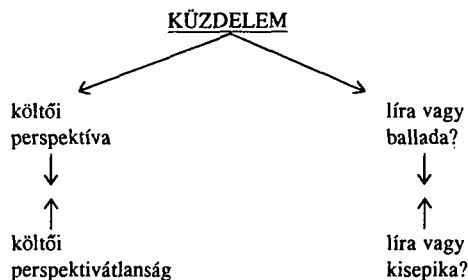
(...) ↓

(...) ↑

Béna harcfi lép be, *sok jó estét kíván...*

(...)

A Világos utáni helyzetet elemző költő a lélek mélyrétegeibe akar behatolni, hogy a jellemmel, annak megigazulásával, megjavulásával foglalkozhasson – mindezt el is érhesse. S ezen a ponton felvillan Arany költészetének új vonása: a realizmus, amely a nemzeti-népi nézőpont állandó érvényesülésében mutatkozik meg. Irodalomtörténeti tények bizonyítják, Arany Nagykőrösön igen jelentős irodalmi személyiséggé vált. Mi zajlott ekkor lelkében, tudatában?



Tegyük hozzá: Arany vívódik saját költői feladatának megfogalmazásával!

Hogyan állt ebben az időben (1851–1860) a népi esztétikával? A szárnyszegett költő a történelmi helyzet alapos ismerete birtokában módosítja (de nem célt tévesztvén!) taktikáját: nem lehet szó közvetlenül politizáló költészetről; a közvetett, az általánosított kifejezés került előtérbe. Rendkívül fontosnak érzem Arany Jánosnak Kazinczy Gáborhoz írt híres feleletéből a következő gondolatot: „... azt hiszem, hogy amely népnek nem volt, nincsen gazdag népköltészete, annak nem lesz önálló nemzeti költészete”.

S ettől, az akár tételmondatnak számító idézettől következnek a már jelzett kisépikai alkotás *értékközpontú*, műértéket tisztelő elemzése, értelmezése. Alapállásom a következő: Arany János a nép nemzetét emelkedését szolgálta, amikor hangzatos szólamok helyett (megfogalmazták azt mások!) vonzó, maradandó értékeket hozott létre.

Az emberi viszonyok bensőséges összhangját érhetjük tetten a *Családi kör* című életképben. Az Arany esztétikáját vizsgáló tanulmányban Hermann István erről az alkotásról három lényegeseget állít:

- | | |
|------------------|--|
| 1. TÉMA | a nép panasza, bánata, sanyargató, nyomorúságos élete jelenik meg; |
| 2. ÁLLÁSFOGLALÁS | nem kívülről, belülről közeledik a néphez; |
| 3. KIFEJEZÉSMÓD: | helyzetdalszerűen maga a népi alak szólal meg. |

Egyértelmű valamennyiünk számára: a tartalmi kérdés az elsődleges, Arany hitvallása, a mélyen átélt hitvallás, melynek tisztaságát a költő féltékenyen őrizte:

(...)

Az idősb fiú is leteszi a könyvet,
Figyelmes arcával elébb-elébb görnyed;
És mihelyt a koldus megáll a beszédben:
„Meséljen még egyet!” – rimánkodik szépen.
„Nem mese az gyermek”, – így feddi az apja

(...)

E reális életképből valami mély, ám elérhető és átélhető gyöngédség sugárzik. Vallom Benedek Marcell megállapítását: „*tökéletesen egybeillesztett képsorozat*” a *Családi kör*, amelynek hangulata Arany János közösségisményét fejezi ki.

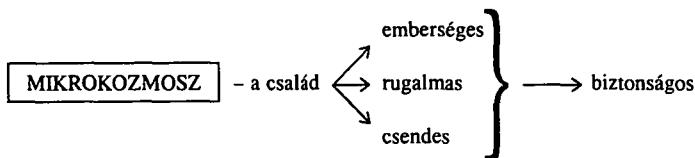
Természetes műelemzési – megközelítési – eljárás ennél a költeménynél kiemelni az élet-rajzi motívumokat, ezeket szembesíteni a műalkotás struktúrájával:

TÁVOL – látás- és hangélmény:

„Rikoltoz a bagoly csonka, régi tornyán.”

- látás- és színélmény:

„Feketén bólingat az eperfa lombja...”



ez a jövő alapja

Az *apa*: nyilván görnyedten dolgozott hajnaltól napestig:

Az *anya*: jó háziasszony, gyöngéd anya és feleség.

A *gyermektársaság*:

a tejet kérő kisfiú;

a tűzre vigyázó eladó leány: *Sára*:

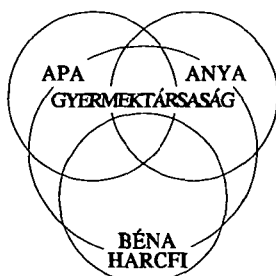
(így hívták a költő anyját és nővérét is)

a borsót, babot szemelgető apróság;

a kenyeret majszólg legkisebb fiú;

a verseket kedvelő, olvasó nagyobbik.

A „*béna harcfi*”: a történelem megjelenítője, aki „Beszél a szabadság véres napjairul”.

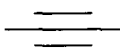


A mű – Barta János fejtegetése is igazolja – a mindennapi apró sürgést-forgást a maga kicsinységében is jelentőssé tudja emelni. A veritékes nap után, az esti nyugalom rövid perceit a szabadságharc emlékei töltik meg a kis parasztcsaládban. Megtudjuk, az oly’ békésnek rajzolt család nem teljes: hiányzik belőle a leánynak, Sárának a vőlegénye, aki talán az „áldozat” motívumot evokálja ebben az életképben.

A befejezés a béke és nyugvás idillikus képét adja. Véletlenül sem érzem hamisnak ezt az ütemhangsúlyos, páros rímű, négyütemű, felező tizenkettesekből építkező életképet. Sőt! Mély lírai vallomásnak, bátor kiállásnak, *hűségköltemény*nek tartom!

IRODALOMJEGYZÉK

1. Arany János összes költeményei I., Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 1967.
2. Sőtér István: *Arany János*. In: Sőtér István (főszerk.): *A magyar irodalom története IV.: 1849-től 1905-ig*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1965.
3. H. Tóth István: *Képek a népi életből* (Arany János néhány kispikái alkotása). Magyartanítás, 1995.1.



A közvetlen élményen alapuló szemléltetés szerepe a földrajztanításban

A valóság megismerésének fontos szerepe van minden iskolatípusban az általános iskolától az egyetemig egyaránt. Évszázadokkal ezelőtt Comenius sárospataki tanári működése idején kifejtette, hogy a tanítás során elengedhetetlen szerepet kap a szemléltetés. Comenius 1650–1654-ig élvezte munkájában a Rákóczi család támogatását Sárospatakon. Itt írta *Orbis pictus* (Látható világ) című művét, amelyben rámutatott arra, hogy a diákok ismereteinek elsajátítása sokkal eredményesebb lesz, ha többféle tapasztalatuk van a „Látható világ”-ról.

A tantárgyak mindegyike eredményesebben tanítható és tanulható, ha a passzív befogadás mellett több érzékszerv „vesz részt” az ismeretek megtanulásában. Különösen igaz ez a megállapítás a földrajzra. Életünk földrajzi környezetben zajlik, állandó természeti- és gazdaságföldrajzi hatások érik.

A földrajzórán és azon kívül is számtalan lehetőség kínálkozik, hogy a tanulók a szemléltetés segítségével érthetőbb, pontosabb és alaposabb ismereteket kaphassanak. A sokféle lehetőség váltogatása eredményesebbé teszi a földrajz megtanulását. A földrajzi környezet valóságghű megismeréséhez leginkább a tanulmányi kirándulások és a terepjárások nyújtanak segítséget. A legjobban sikerült táblai rajznál, a legszebb színes képnél vagy diánál is hasznosabb és tartósabb ismeretet ad a valóságban látott apály és dagály váltakozás, magashegység vagy bazaltsapkás tanúhegy megismerése közvetlen élményen keresztül.

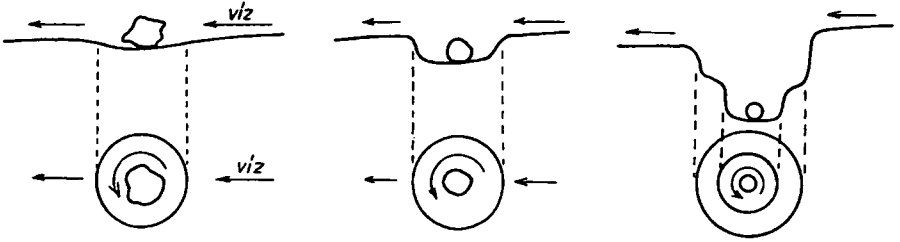
Sajnos, a tanulók jó részének – beleértve a jövő földrajztanárait is – egyre kevesebb lehetősége van arra, hogy utazások során, földrajzi élményeket szerezhessen, pedig egy földrajztanár teljesen másként tanítja a mediterrán éghajlatú országok vízrajzát, ha látta ugyanazon folyót télen és nyáron is. A jég felszíninformáló munkáját is élményszerűbben hallják a tanulók, ha tanáruk látott Norvégiában fjordokat vagy az Alpokban U alakú völgyeket.

A gleccser kialakította formák alapos tanulmányozására kiváló lehetőség van Luzernben a Gleccserkertben, ahol az 1872 és 1875 között feltárt Reuss-gleccser egy része figyelhető meg eredeti formájában.

Maga a gleccser körülbelül 20 millió évvel ezelőtt jött létre itt Luzern környékén. A múlt század végi feltárásakor egy diorámát készítettek róla. A sátortető alatt az eredeti állapotához hasonló kép tárul a szemünk elé. A látogatás előtt hasznos, ha a hallgatók felelevenítik általános természetföldrajzi ismereteiket, melyek a jég felszíninformálására vonatkoznak.

A gleccsert alkotó jég a felszínen lévő kisebb és nagyobb köveket magával sodorja, és azokkal is puszítja a felszínt. A jég szállította kövek eljutnak a gleccser végéig, ahonnan már a gleccserpatak vize görgeti őket tovább lefelé a morénával együtt. A kődarabok mozgását a patak vízhozamváltozása erősen meghatározza. Ha hosszabb ideig kisebb mélyedésben van a kő, akkor a víz mozgása miatt körkörös mozgásával az alatta lévő kőzetet mélyíti. Először kis tálszerű mélyedés, majd később több méter átmérőjű gleccserkút jön létre, melynek nagysága függ a patak vízmennyiségének nagyságától, a víz sebességétől és a kőzetek keménységétől.

A Gleccserkertben különböző nagyságú gleccserkutakat láthatunk a néhány deciméter átmérőjűtől a 8 méteresig. A legnagyobb 9,5 m mélységű. A falon remekül láthatók a karcolási nyomok is. A gleccserjég kisebb-nagyobb és víz által létrehozott formán kívül megtalálhatók itt a földtörténet különböző időszakából származó kőületek és tengeri élőlények maradványai is.



A gleccserkút kialakulása

A Gleccserkerthez szorosan kapcsolódik az 1970-ben megnyitott Földtörténeti Múzeum, mely kiállított anyagával a száraz geológiai ismereteket elmélyíti és érthetőbbé teszi. Nyelvgyakorlatnak sem rossz, hogy a múzeumban a Luzern környékén található gleccserekről fény- és hangjátékot láthatunk és hallhatunk angol, német és francia nyelven. A fény- és hangjáték segítségével megvalósuló komplex szemléltetéssel mélyül el a tanulóknban, hallgatóknban a 20 millió évvel korábbi földrajzi események folyamata. Ehhez kiegészítésként látják a jég munkájának mai eredményeit is.



A legnagyobb gleccserkút
(mélység: 9,5 m, átmérő: 8 m)

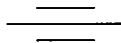
A szemléltetés eme formája maradandó élményt jelent tanár és diák számára egyaránt.

Természetesen az utazás során egyéb természeti- és gazdaságföldrajzi ismeretszerzési lehetőségek is adódnak. Hazánkban nem tanulmányozhatjuk a magashegységi formakincs elemeit. Ausztriában és Svájcban láthatunk V alakú völgyekbe bevágódó gyors folyású patakot és folyókat, jég formálta U alakú völgyeket, glaciális tavakat. Megfigyelhetjük a hegyvidéki országok közötti és vasúti közlekedésének jellemzőit (hidak, alagutak használata) is.

A tanulmányút során a diákok a szemléltetés többféle formájával találkozhatnak. A földrajzi környezetről közvetlen élményeket szerezve az ismeretszerzés eredményességét a saját tapasztalataik nagymértékben növelik.

IRODALOM

1. Bereznyai István: Luzernről Genfig, Panoráma Kiadó, Budapest 1985.
2. Fehér József: A földrajztanítás módszertana, Tankönyvkiadó, Budapest, 1984.



Könnyítések az írásbeli szorzásnál

A többjegyű számmal való írásbeli szorzást (a részletszorzatoknak a helyiérték-táblázatban történő megadása, a szükséges átváltások szemléltetése miatt) úgy célszerű bevezetni, hogy elsőnek az egyesek részletszorzatát számítjuk-számíttatjuk ki. Természetesen később azzal a változattal is foglalkozva, amikor a szorzó legnagyobb helyi értékű számjegyével kezdjük a szorzást. A részletszorzatok elhelyezésének lehetőségét a tényezőkben alkalmanként előforduló egyesek (mármint számjegy) könnyítésként való figyelembevételével kapcsolatban tárgyalhatjuk. A részletszorzatok különféle (mindig a konkrét feladattól függően) célszerű elhelyezéseinek számbavételénél a tényezők felcserélhetőségét használni.

Írásbeli szorzásnál többféle könnyítési lehetőség alkalmazható. Ezek közül típusonként legalább egyet-egyet mutassunk meg a tanulóknak. A későbbiekben, amikor számolásakor lehetőség van a könnyítésre, vagy előre hívjuk fel a gyerekek figyelmét, vagy a megoldás megbeszélésekor térjünk ki erre a lehetőségre.

A könnyítéseket három szempont szerint csoportosíthatjuk:

- egyforma alaki értékű számjegyek fordulnak elő valamelyik tényezőben;
- valamelyik számjegy (esetleg több is) nulla az egyik (vagy mindkét) tényezőben;
- valamelyik számjegy (esetleg több is) alaki értéke 1 az egyik (vagy mindkét) tényezőben.

A könnyítések alkalmazásának mindig igénybe vehető eszköze, hogy szorzáskor a szorzótényezők felcserélhetők, a szorzat értéke nem változik. Ezért a tényleges végrehajtás mindig úgy történik, hogy szorzónak választjuk azt a tényezőt, amelyikben olyan számjegyek fordulnak elő, amelyek a részletszorzatok vagy összegük kiszámítását egyszerűbbé (könnyebbé) teszik.

1. Egyforma alaki értékű számjegyek fordulnak elő valamelyik tényezőben:

$$\begin{array}{r} 66 \cdot 32 \\ 198 \\ \hline 132 \\ \hline 2112 \end{array}$$

helyett: $\begin{array}{r} 32 \cdot 66 \\ 192 \\ \hline 192 \\ \hline 2112 \end{array}$

$$\begin{array}{r} 777 \cdot 45 \\ 3108 \\ \hline 3885 \\ \hline 34965 \end{array}$$

helyett: $\begin{array}{r} 45 \cdot 777 \\ 315 \\ \hline 315 \\ \hline 315 \\ \hline 34965 \end{array}$

Előnye, hogy a részletszorzatok megegyeznek, csak egyszer kell kiszámítani a részletszorzatot.

2. Valamelyik számjegy nulla az egyik tényezőben. Mivel legfeljebb háromjegyű szorzóval való szorzás merülhet fel negyedik osztályban, csak a tízesek és az egyesek helyén fordulhat elő nulla.

a) Amikor kétjegyű szorzóban az egyesek helyén (máshol nem is lehetne), illetve háromjegyű szorzóban az egyesek és a tízesek helyén is nulla áll, akkor egyjegyű szorzóval való szorzásra vezettük vissza a feladatot.

$$254 \cdot 60 = 254 \cdot (6 \cdot 10) = (254 \cdot 6) \cdot 10$$

alapján:

$$\begin{array}{r} 254 \cdot 6 \\ 1524 \end{array}$$

és $1524 \cdot 10 = 15240$ figyelembe vételével:

$$\begin{array}{r} 254 \cdot 60 \\ 15240 \end{array}$$

Valamint

$$27 \cdot 800 = 27 \cdot (8 \cdot 100) = (27 \cdot 8) \cdot 100$$

alapján:

$$\underline{27 \cdot 8}$$

216 és $216 \cdot 100 = 21600$ figyelembe vételével:

$$\underline{27 \cdot 800}$$

21600

- b) Amikor a háromjegyű szorzóban csak a tízesek helyén van nulla, akkor a tízesek részletszorzatát nem kell leírni, hiszen bárminek a nullaszorosa mindig nulla.

$$\begin{array}{r} \underline{653 \cdot 408} \\ 2612 \\ \quad 000 \\ \underline{\quad 5224} \\ 266424 \end{array} \qquad \text{helyett:} \qquad \begin{array}{r} \underline{653 \cdot 408} \\ 2612 \\ \quad 5224 \\ \underline{\quad 266424} \end{array}$$

3. Valamelyik számjegy alaki értéke 1 valamelyik tényezőben.

- a) Amikor az egyesek helyén 1 áll, akkor az egyesekkel kezdjük a szorzást, és az első részletszorzatot nem írjuk le külön, hanem a szorzandót tekintjük az első részletszorzatnak.

$$\begin{array}{r} \underline{365 \cdot 41} \\ 1460 \\ \underline{\quad 365} \\ 14965 \end{array} \qquad \text{helyett:} \qquad \begin{array}{r} \underline{365 \cdot 41} \\ 1460 \\ \underline{\quad 14965} \end{array}$$
$$\begin{array}{r} \underline{349 \cdot 321} \\ 1047 \\ \quad 698 \\ \underline{\quad 349} \\ 112029 \end{array} \qquad \text{helyett:} \qquad \begin{array}{r} \underline{349 \cdot 321} \\ 1047 \\ \quad 698 \\ \underline{\quad 112029} \end{array}$$

- b) Amikor a kétjegyű szorzóban a tízesek helyén, háromjegyű szorzóban a százások helyén 1 áll, akkor a legnagyobb helyiértékű számjeggyel (az 1-sel) kezdjük a szorzást, és az első részletszorzatot nem írjuk le külön, hanem a szorzandót tekintjük első részletszorzatnak.

$$\begin{array}{r} \underline{378 \cdot 14} \\ 1512 \\ \underline{\quad 378} \\ 5292 \end{array} \qquad \text{helyett:} \qquad \begin{array}{r} \underline{378 \cdot 14} \\ 1512 \\ \underline{\quad 5292} \end{array}$$

illetve

$$\begin{array}{r} \underline{492 \cdot 152} \\ 984 \\ \quad 2460 \\ \underline{\quad 492} \\ 74784 \end{array} \qquad \text{helyett:} \qquad \begin{array}{r} \underline{492 \cdot 152} \\ 2460 \\ \quad 984 \\ \underline{\quad 74784} \end{array}$$

- c) Amikor háromjegyű szorzóban a tízesek helyén 1 áll, akkor a tízesek részletszorzatát nem írjuk le külön, hanem a szorzandót tekintjük a tízesek részletszorzatának.

$$\begin{array}{r} \underline{376 \cdot 312} \\ 1128 \\ \quad 376 \\ \underline{\quad 752} \\ 117312 \end{array} \qquad \text{helyett:} \qquad \begin{array}{r} \underline{376 \cdot 312} \\ 1128 \\ \quad 752 \\ \underline{\quad 117312} \end{array}$$

Az írásbeli műveletek végzésének körülményeivel kapcsolatban szükségesnek tartom megjegyezni, hogy iskolán kívüli szituációban viszonylag ritkán áll rendelkezésre négyzetrácsos papír a műveletek végzéséhez. Ezért az írásbeli műveleteket bármilyen (írásra alkalmas) papíron el kell tudni végezniük tanítványainknak.

A π értékének közelítő meghatározása

Az általános iskola felső tagozatában már jól ismert anyagrészt a kör kerületének és területének kiszámítása: $k=2\pi r$ és $t=r^2\pi$, ahol a π értéke 3,14 két tizedes jegyre kerekítve, valójában végtelen nem szakaszos tizedes tört (pontosabb értékével az iskolai feladatokban nem szoktak számolni, de pl. számológépeken, táblázatokban a π értéke több jeggyel szerepel). A 3,14 számértéket a tanulóknak néhány tapasztalati indok alapján kell elfogadni.

Nézzük meg, hogyan lehet a mindennapi életben előforduló esetekben mérésekkel közelítőleg meghatározni a π értékét! Bevezetőként mint problémafelvetést vizsgáljunk meg néhány szemléltető példát a mindennapi életből! A cél annak szemléltetése, hogy a kör kerületének és átmérőjének, illetve területének és sugara négyzetének a hányadosa a mérési eredmények szerint közelítőleg 3,14. Bár az alábbi három szemléltető példa nem alkalmas arra, hogy tanórán a konkrét mérést elvégezhessük, de felhívják a figyelmet a π sokirányú előfordulására, és élményszerűbbé teszik a körrel kapcsolatos számításokat.

Szemléltető példák

1. Egy kör alakú sportpályán két sportoló különös futást végez. Megállapodnak, hogy egyenlő sebességgel futnak (már amennyire ez lehetséges), de az első futó a pálya szélén körbefut, a másik a körpálya átmérőjén fut. Mindkettő a pálya széléről, egy helyről indulnak. Az a megállapodás, hogy ha az első versenyző legfeljebb 3-szorosa idő alatt tesz meg egy kört, mint amennyi idő alatt a második keresztülfut a pályán, akkor az első nyer, ellenkező esetben a második. Ha valóban egyenlő sebességgel futnak, akkor a második versenyző már jó ideje célba ért, amikor az első még javában fut. A teljes kör végigfutása után a mért időket összehasonlítják, és az derül ki, hogy az első futó kicsit több, mint 3-szor annyi ideig futott, mint a második, tehát a megállapodásuk szerint a második nyert.
2. Nézzünk most a sportpálya helyett egy kör alakú parkot! A kerülete mentén korlát veszi körül (tekintsünk el attól, hogy a bejárat miatt hézagnak kell lenni a korláton, azaz tekintsük a korlátot folyamatosnak). A parkot a közepén korlát osztja ketté. A korlátokat – korrózióvédelem céljából és esztétikai okokból befestik: – a szélén levő korlátot zöldre, a közepén levőt pirosra. Folyóméterenként mindkét festékből ugyanannyit használnak fel. A festés befejezése után meghatározzák a felhasznált festék tömegét külön-külön. Az eredmény az, hogy a zöld festékből valamivel több mint háromszor annyi fogyott, mint a piros festékből.
3. Maradjunk továbbra is a „park-témánál”! Képzeljünk el egy 60 m átmérőjű – tehát 30 m sugarú – kör alakú parkot, és a közelében egy négyzet alakú parkot, amelynek oldalai 30 m hosszúak, vagyis a kör sugarával egyeznek. A négyzetes park területe négyzetméterben: $30^2=900\text{m}^2$. A kör alakú park területe ennél lényegesen nagyobb. A kertész azt a feladatot kapja, hogy mindkét parkot fedje be teljesen gyeptéglával (a gyeptéglák mérete legyen egymással egyenlő). Ha a munka végén összehasonlítják a két területhez felhasznált gyeptégla mennyiségét, az derül ki, hogy a kör alakú parkhoz felhasznált gyeptégla mennyisége kicsit több, mint a négyzetes parkhoz felhasznált gyeptégla 3-szorosa (természetesen fel kell hívni a figyelmet arra, hogy a kör alakú rész szélén levő gyeptéglák nem lehetnek szögletesek, tehát hulladék is keletkezik).

A felsorolt három példában leírt mérés természetesen nem végezhető el iskolai keretek közt, és egyébként is csak nagyon durva közelítést adnának a π értékére, de arra alkalmasak, hogy

megmutassák a π értékének a jelentőségét, előfordulását a mindennapi életben, és felkeltsék az érdeklődést a körrel kapcsolatos számítások iránt. Ezért a felsorolt példák (vagy más, hasonló mindennapi életből vett példák) alkalmasnak látszanak a körrel kapcsolatos számítások bevezetéséhez, hiszen ezek ráirányítják a figyelmet arra, hogy a kör kerülete és átmérője, valamint területe és sugarának négyzete közt szoros kapcsolat van.

Nézzük meg közelebbről, hogy az iskolában is elvégezhető mérésekkel hogyan lehet meghatározni a π közelítő értékét! Természetesen a legkézenfekvőbb az az eljárás, hogy a kör kerületét lemérjük (zsinógot vezetünk végig a körön), aztán lemérjük az átmérőt, és osztással meghatározzuk az arányt. Hasonló megfontolással tömegméréssel is dolgozhatunk. Pl. egy fémkarika tömegét mérleggen meghatározzuk, és ugyanabból a fémből készült, ugyanolyan vastagságú és a kör átmérőjével egyező hosszúságú rúd tömegét is meghatározzuk. A kettő hányadosa szintén a π közelítő értékét adja.

Térfogatméréssel, illetve időméréssel is elvégezhető az eljárás, ha a kört üreges gyűrűfelülettel (törusz) szemléltetjük, az átmérőjét pedig olyan hengerrel, amelynek keresztmetszete a törusz „vastagságával” megegyező átmérőjű kör, és magassága megegyezik a törusz „középkörének” az átmérőjével. A henger felül nyitott (alul zárt), a töruszon kisméretű nyílást kell készíteni. A két test javasolt mérete: a törusz „vastagsága” és a henger átmérője 1,5–2,5 cm, a törusz „középkörének” az átmérője 40–45 cm (természetesen ezektől eltérő méretű modell is jól használható). A két testet vízcsap alá tartva megtöltjük vízzel, vigyázva arra, hogy a vízszögár mindkét esetben ugyanolyan legyen (azaz az első „edény” megtöltése után ne nyúljunk a vízcsaphoz!). A megtöltéshez szükséges időket lemérve, a mért idő hányadosával egyezik a térfogatok hányadosa és (rövid számítással igazolható), hogy ez egyenlő a „középkör” kerületének és átmérőjének a hányadosával, tehát a méréssel a π közelítő értéket kapjuk.

Hasonló mérési eljárással határozható meg a kör területének és sugara négyzetének az aránya is. Ehhez két egyenlő magas edényre van szükség: az egyik henger alakú, a másik négyzetes keresztmetszetű (négyzetes hasáb) legyen. A méreteket úgy kell megválasztani, hogy a négyzet oldala egyenlő legyen a henger alapkörének sugarával. Vízcsap alá tartva töltjük meg mindkét edényt vízzel, és mérjük meg külön-külön, hogy mennyi idő alatt teltek meg az edények. Természetesen most is lényeges, mint az előző mérésnél, hogy a csapból kifolyó vízszögár egyenletes és mindkét esetben egyforma legyen (a vízvezetékben az egyenletes nyomást nyilván fel kell tételni). A mért időket hasonlítsuk össze, számítsuk ki, hogy a henger alakú edény megtöltésének az ideje hányszorosa a szögletes edény megtöltési idejének. Az eredmény most is közelítőleg a π értéke lesz. Természetesen az időadatokból közvetlenül a térfogatok arányára lehet következtetni, de mivel a két edény magassága egyenlő, végül is az alapkör és az alapnégyzet területének az összehasonlítása történik.

Érdemes megemlíteni, hogy a felsorolt mérési eljárásokhoz hasonlóan pl. gömb és megfelelő méretű kocka térfogatának (vagy ha azonos anyagból készültek) tömegének az összehasonlításából is meg lehet kapni a π közelítő értékét, itt azonban viszonylag bonyolultabb számítást kell végezni a méretekre, ezért iskolai alkalmazásra nem javasolható. Egészen egyszerű azonban az eljárás, ha megfelelő méretű kúpot és négyzetes gúlát hasonlítunk össze térfogat, illetve tömeg szempontjából.

Mint látható, az ismertett eljárások könnyen elvégezhető általános iskolai keretek között. Kevés időt vesznek igénybe a tanórából, és kísérleti jellegüknél fogva ráirányítják a tanulók figyelmét a π szám fontos szerepére. A „szemléltető példák” című rész ugyan nem ad meg iskolában elvégezhető mérési eljárásokat, de gyakorlati jellegüknél fogva, a mindennapi életből vett példák alapján megmutatják a π sokrétű előfordulását a legkülönbözőbb területeken. Alkalmasak tehát az érdeklődés felkeltésére, így a körrel kapcsolatos számítások az általános iskolai tanulók számára kevésbé tűnnek elvontnak, és közelebb kerülnek a gyakorlati élethez.

DR. BEREZKZI SÁNDOR
Juhász Gyula Tanárképző Főiskola
Szeged

Radnai Béla, a pszichológus

Radnai Béla (1914–1970) emlékét, szellemi örökségét, tudományos tevékenységének eredményeit, vonzó személyiségét nagy tisztelettel és szeretettel őrzik a pszichológia művelői, a pedagógia elméleti és gyakorlati munkásai. Időben visszafelé haladva a Magyar Pszichológiai Társaság, a Fővárosi Pedagógiai Intézet és a TIT Budapesti Szervezetének Pszichológiai Szakosztálya 1995. november 14-én rendezett tudományos emlékülést Radnai Béla halálának 25. évfordulója alkalmával. Ez alkalommal *Tunkli László* emlékezett „*Radnai Béla, a pszichológia tanára, népszerűsítője*” címen, illetve *András Vera*: „*Radnai Béla mint kolléga*” címen. Ezt megelőzően 1980-ban a TIT Budapesti Szervezete szeptember 25-én tartott emlékülést halálának 10. évfordulóján. Ekkor *Kurcz György* bevezetője után *Kardos Lajos* „*Radnai Béla életműve*” címen tartott előadást, majd *Török Iván*: „*Radnai Béla az ismeretterjesztő*” címen. *G. Tóth Mária* pedig „*Három találkozás Radnai Bélával*” címen emlékezett. Ezek az előadások a Magyar Pszichológiai Szemle 1981. 6. számában jelentek meg Radnai Béla fényképével: „*Radnai Bélára emlékezünk*” összefoglaló címmel. Ugyancsak 1980-ban Radnai halálának tizedik évfordulójára adták ki válogatott tanulmányait „*Tanulmányok a pályaválasztás és a felnőttoktatás lélektanából*” címen. E kötetben *Takács Györgyné* foglalta össze Radnai Béla életét, tanári, kutatói tevékenységét, s *G. Tóth Mária* állította össze tudományos munkásságának bibliográfiáját. Ezt megelőzően azonban 1973-ig kell visszamennünk, mivel csak ekkor jelenik meg Lénárd Ferenc szerkesztésében az „*Alkalmazott pszichológia*” 3. átdolgozott, bővített kiadása, melyet Radnai Béla emlékének szentelt a kötet szerkesztője. *Lénárd Ferenc* 1971 novemberében megírt bevezetőjében így fejezi be sorait: „E kötet szerkesztője és a kiadó szomorú kötelességének tesz eleget azzal, hogy az előző kiadások szerkesztőjétől, az elhunyt Radnai Béla kandidátusról, az alkalmazott pszichológia hazai lelkes propagálójáról, a neveléslelektan kiváló művelőjéről megemlékezik. Ő már nem tudja hirdetni a pszichológia társadalmi fontosságát csodálatos elokvenciával, meggyőző erővel előadásai-ban, és meglepő fordulatokat, elgondolkodtató rávillantásokat tartalmazó írásaiban. Amikor Radnai Béla emlékét valamennyiünk, akik a pszichológia sorsát szívünkön viseljük, kegyelettel őrizzük, őszinte sajnálattal érezzük hiányát, azt, hogy nem vehet részt a pszichológia hazai felvirágzásában, a pszichológia társadalmi hasznosságának propagálásában.”

Lénárd Ferenc tömör jellemzése nagyon pontosan adta meg Radnai Béla emberi, tudományos értékeit. Halálát követő években több Radnai-munka is megjelenik ismételt kiadásban. Így már 1970-ben a Neveléslelektani jegyzete, ezt 1971-ben újra kiadják, 1978-ban 7. és 8. kiadásban olvashatjuk „*A népművelés pszichológiai és pedagógiai kérdései*” című ELTE jegyzetét, ugyancsak 1978-ban, majd 1980-ban a Duró Lajos–Kelemen László–Radnai Béla: *Fejlődés és neveléslelektan*” című ELTE-jegyzetét, s 1982-ben újabb kiadásban „*A népművelés pszichológiai és pedagógiai kérdései*” című jegyzetét. 1970-ben – halálának évében – *Vekerdy Tamás* még közli a Radnai Bélával folytatott beszélgetést a Gyermeink című folyóiratban „*Mozgás, játék, akaratnevelés*” címen. S ekkor jelennek meg a róla szóló nekrológok is: *Kardos Lajostól*: „*Radnai Béla 1914–1970*” (Magyar Pszichológiai Szemle), *Vekerdy Tamás*: „*Radnai Béla 1914–1970*”

(Köznevelés) és Fényi András: „Radnai Béla” (Pedagógusok Lapja). Az emlékezés sorában szeretném még megemlíteni, hogy a Magyar Pszichológiai Társaság szegedi tagozata is készül egy emlékülésre Duró Lajosnak, az egykori munkatársnak a szervezésében.

Negyedszázaddal halála után a fiatalabb generáció talán jogosan kérdezheti: ki volt Radnai Béla. Bár – mint láttuk – 10–15 éves időközben a hálás tanítványok, munkatársak nem engedik emlékéit feledésbe merülni, mégis sokak számára már csak műveiből ismerős, a személyes emlékek hiányoznak. Pedig emberi, tanári egyéniségének volt valami varázsa, amire már Lénárd Ferenc szavai is utaltak. Ezek a személyes emlékek motiválják e sorok íróját is, akinek volt szerencséje – ha rövid ideig is – előadásait hallgatni, több alkalommal tudományos üléseken, szűk társasági körben, sokszor futó, pár perces találkozások alkalmával személyesen is megismerni.

Mindenekelőtt tekintsük át röviden életútját! 1914. szeptember 18-án született a Békés megyei Elek községben. Ott járt elemi iskolába, majd polgári iskolai tanuló lett. 1929-ben a budai tanítóképzőbe iratkozik be, s itt 1934-ben végzett. A tehetséges fiatal tanítót a tanítóképző a Pedagógiai Szemináriumba javasolta, ahol egy évig mint beteghelyettesítő tanító dolgozott. 1935-ben vették fel a Pedagógiai Szemináriumba, és itt helyettes tanítói állást kapott. 1937-ben – 23 évesen – gimnáziumi érettségit tett, majd beiratkozott a Pázmány Péter Tudományegyetem – a mai ELTE – Bölcsésztudományi Karára, s ezt munka mellett végzi el. 1939-ben ideiglenes tanító-nak nevezik ki Budapesten. Ezt a munkakört nem sokáig látja el, mivel már 1939-ben a Fővárosi Pályaválasztási Tanácsadó Intézet asszisztense. 1942-ben tesz doktori vizsgát az egyetemen pszichológiából, pedagógiából és filozófiából. Doktori értekezését „*Statisztikai módszerek a típus-tanban*” címen készíti el. 1945-ben a Fővárosi Lélektani Intézet igazgatóhelyettese, majd 1948–1950 között igazgatója. Ugyanebben az időben a szegedi egyetemen óraadó tanár a pszichológia tárgyából. Mivel 1950-ben a Fővárosi Lélektani Intézetet megszüntették, Radnai Béla középiskolában kap munkát mint tanár, majd óraadó és tanulmányi vezető lesz a Műszaki Tanárképző Főiskolán. Amikor 1953-ban Kardos Lajost megbízzák az ELTE pszichológiai tanszékének megszervezésével, ő Radnai Bélát veszi maga mellé, ismervé Radnai doktori disszertációjának értékeit. Így kerül Radnai Béla 1953 őszén az ELTE pszichológiai tanszékére adjunktusnak. Ettől kezdve szélesedett és mélyült el tanári, oktatói, valamint tudományos tevékenysége. 1962-ben nyújtja be kandidátusi disszertációját „*Neveléslélektani kísérletek a pedagógiai tevékenység tudatosítására*” címmel, melyet 1963 nyarán véd meg. 1964 januárjában pályázza meg a pszichológiai tanszéken a docensi állást, melyet a szakbizottság egyhangúlag elfogadott. Tanszékvezetője, Kardos Lajos 1969-ben terjeszti fel egyetemi tanári kinevezésre, mint akit utódjául is választott a tanszék vezetésében. Erre azonban már nem kerülhetett sor, mivel Radnai Béla 1970. június 6-án életének 56. évében meghalt.

Életéhez hozzátartozik, hogy rendkívül széles körben végzett ismeretterjesztő tevékenységet, népszerűsítve a pszichológiát és egyben ösztönözve is a pszichológiai ismeretek felhasználását a mindennapi élet legkülönbözőbb területein. Számtalan előadást tartott gyárakban, üzemekben, iskolákban. Népszerű műsorvezetője és előadója volt a tévének, a rádióknak. Kardos Lajos 1981-ben elmondott megemlékezésében némi nehezteléssel említi meg: „Nemcsak az egyetemen adott elő, hanem mindenütt, ahol csak kicsit is érdemesnek tartotta, hogy előadjon. De az előadás szenvedélye kicsit elcsábította őt egy másik munkától, amelyre ténylegesen hivatott is volt: az írástól. Jobban szeretett beszélni, mint írni. Nem volt túlságosan becsúgyó, és a hivatalos tudományos fokozat sem volt különösebb ambíciója.”

Olvasgatva a Radnai Béláról írt visszaemlékezéseket, bennem is felidéződnek a vele kapcsolatos találkozások, élmények. Ugyanazokat tudnám elmondani róla, mint mindazok, akik próbálták visszaadni egyéniségének sajátos vonásait. Nincs hely e személyes emlékek leírására, annál is inkább, mivel ugyanarról a személyről természetes módon ugyanolyan jellemzést tudunk adni. Talán vitakozni lehetne a ma már nem élő tanszékvezetőjével, Kardos Lajossal, aki szintén emberi vonásaiban rendkívül vonzó tulajdonságokkal rendelkezett –, amiért finom szemrehányással

emlékezett egykori munkatársára, hogy előtérbe helyezte tanári, előadói, személyes kapcsolatokra építő s a pszichológiát népszerűsítő tevékenységét a tudományos munkák, a publikációk, a tudományos fokozat megszerzése helyett. Igaz, valóban adós maradt Radnai Béla a nagy mű, az életmű megírásával, hiába tekintélyes a nyomtatásban megjelent tudományos alkotások száma. „Radnai Béla tudományos munkássága az egyetemre kerülés utáni kb. 5 évben kissé megrekedt a jegyzet és tankönyvírásban” – írja róla Kardos Lajos. Hozzáteszi azonban: „mindenesetre kitűnő jegyzeteket írt.” Azt hiszem – nem becsülve le Radnai Béla nyomtatásban is megjelent tudományos munkásságát –, az ő maradandóbb értéke egyéniségének varázsa. Igaz, ez utóbbi gyorsabban mulandó, mint a tudományos munkák száma, mégis személyiségfejlesztő hatása felbecsülhetetlenül nagyobb. S ezt különösen a jövődő tanárok képzésekor kellene hangsúlyoznunk, s ebben Radnai Béla el nem felelhető – igaz, teljesen nem is utánozható – nagy példakép.

Nem tudom – és nem is akarom – megkerülni, hogy ne idézzem fel reám gyakorolt hatását. Számomra ő volt, és mindmáig ő maradt „a pszichológus”. Korábbi éveimben sok pszichológiai könyvet olvastam el, a „pszichológus” író fogalma valami elérhetetlen távolságban volt. Főiskolai tanulmányaim kezdetén, I. éves főiskolai hallgató koromban én is hallgattam az egyetemen Radnai Béla szegedi előadásait. Lassan 50 év távlatából is emlékszem valamennyi előadása tartalmára, példáira, elemzéseire, vizsgáira. Élénken tudom felidézni hangját, modorát, stílusát, kék szemét, emberi kapcsolataiban megnyilvánuló közvetlenségét. Az akkori egyetemi professzor – a merev távolságtartás helyett – Radnai Béla tegeződött velünk, s mi – minden lelki gátlástól mentesen – tudtuk visszategezni. Őt jellemezve el kell mondani: szerda délután érkezett meg Budapestről. Első útja a Hágiba vezetett. A Hági akkor – 1948-ban – nagyon előkelő, elegáns, mégis sokak által látogatott, s főleg – még a mi szegény diákszembünkhöz mérten is – olcsó volt. Radnai Bélának volt szegedi törzsközönsége is, de minden hallgatóját meghívta az asztalához. Természetesen nem kívántuk el tőle, hogy a pohár sört, bort ő fizesse. Míg vacsorázott, de utána is, nagy élményt jelentő társalgást folytatott. Széles körű műveltségét hihetetlen szellemességgel adta elő, egy percig sem lehetett unatkozni. Bármikor be lehetett kapcsolódni a beszélgetésébe, és bármikor el lehetett menni. Mindig sokan voltak körülötte, élvezték eszmeváltatásait. S a csütörtök reggel 8 órákor kezdődő órájára a Hágiból érkezett meg. Az arcán látszott az alvatlanság, de déli 12 óráig tartó előadásai mindenkit lebilincseltek. Akkor még nem volt kötelező az előadások látogatása, de Radnai Béla előadásai – az Auditorium Maximumban! – zsúfolásig voltak hallgatókkal. Nem voltak jegyzetek, tankönyvek, ennek ellenére Radnai Béla nem tudományos tételekben fejtette ki a pszichológia ismeretanyagát, hanem konkrét példák, esetek, pszichológiai kísérletek ismertetése alapján. S a vizsgáim sem elméleti szövegre várt: esetelemzéseken, jól megválasztott pszichológiai példaanyagokon mérte le a vizsgázó felkészültségét, pontosabban: hozzáértését a félévi anyaghoz. Egyetlen példa: hogyan lehet egy személyiséget megismerni annak alapján, ahogyan az illető megkeresi, előveszi a gyufásdobozt, ahogyan a gyufaszálat meggyújtja, ahogyan a cigarettát kézbe veszi, megütögeti, megropogtatja, ahogyan meggyújtja, ahogyan szívja, ahogyan a füstöt eregeti stb. Egy ember egyéni lelki világának mennyi változatát, rejtett titkát hozta és hozta felszínre a vizsga időtartama alatt. A pszichológia elméletének alapos ismerete, az emberi lélekbe való behatolás fantáziája, kreativitása volt a vizsga követelménye.

Mint már utaltam rá, Radnai Béla egyéniségének vonzó tulajdonságait a reá emlékezők azonos módon írják le. A nevek megnevezése nélkül szeretnék néhány megállapítást idézni. „Rövid néhány év után az egyetem egyik legkiválóbb előadójaként emlegették. Radnai Béla előadásain mindig tömve volt a terem. Olyan természetességgel beszélt s minden modorosság és tudománykodás nélkül. „Előadott” a szó igazi értelmében, és nem „prelagált”. Különös közvetlenséggel beszélt, mindig és azonnal a tárgyra tért. Alkotó módon adott elő, hallgatói érezték, hogy tanúi lehetnek a gondolatok születésének. Ez tette előadásait rendkívülivé és felejthetlenné.”

Próbálták megrajzolni egész egyéniségét. Szememben a „gentleman” volt. Finom, udvarias modora, franciás könnyedsége, lezsersége az első pillanatban hozzá kapcsolta azt, aki közelébe

került. Mindenkit érdeklődve hallgatott meg, senki nem érezhette azt, hogy nem fontos a számára. „A gyorsaság, az elevenség, a szellem rendkívüli mélysége – alapvonásai voltak. És mindez egy ritka és csodálatos életszeretettel, derűs alaphangulattal párosult, mely oly megnyugtatóvá tett minden vele való érintkezést.” Ezt az életszeretetét mindenki aláhúzza. Temetésén mondta Kardos Lajos: „Nehéz elhinni, hogy már nincs velünk. Nincs velünk valaki, aki a maga csodálatos életszeretetével, igazi, szívből jövő derűjével, gyors mozgásával és gyors ötleteivel, ezer finom észrevételével nap mint nap gazdagította és táplálta életünket.”

Egy másik méltatója „valódi charmeur”-ként emlegette. „Intenzíven élte az életet. Tökéletes nyitottsággal fordult a világ felé, minden érdekelte, mindent befogadott, s így élményeinek, tapasztalatainak, információinak kincsei gazdagon táruhlhattak fel előadásáiban.” Egyik tanítványa, majd munkatársa érdekes módon állította szembe ellentmondásosnak látszó emberi tulajdonságait: 1. szerény volt, de nagyon magabiztos. 2. A külsőségekre keveset adott (majdnem hanyag volt), mégis valami sajátos eleganciával rendelkezett. 3. Nagyon közvetlen volt, ugyanakkor távolságtartása tapintatos is. 4. Mindig rohant, száguldott, de tökéletesen koncentrált az adott pillanat feladataira. 5. Élete végéig megőrizte fiatalos, játékos beállítódását, de rendelkezett az érett emberek bölcsességével. 6. Élvezte az életet anélkül, hogy hedonista lett volna. 7. Szerette az embereket minden szentimentalizmus nélkül. A tudományos ismeretek népszerűsítése szempontjából is lényegesnek tartja azt a tulajdonságát, hogy „témáit fölényes biztonsággal kezelte, s a legnehezebb kérdésekhez is abszolút könnyedséggel nyúlt hozzá, a legnemesebb értelemben vett csevegő volt.” Ismeretterjesztő tevékenységének nagy értékeként emelik ki, hogy „legfőbb érdeme a pszichológiai tudományok sikeres propagálása: emberek ezreinek a figyelmét, érdeklődését irányította a pszichológia felé, s ezzel előkészítette a talajt a magyar társadalomban még nagyon hiányzó pszichológiai kultúra fejlesztésére.”

Mindenki, aki ismerte, ilyennek látta. Talán sokat foglalkoztam Radnai Béla egyéniségének vonásaival. Tanulmányként és példaképként is. Főleg a tanárképzésben kellene nagyobb hangsúllyal kiemelni, hogy azok, akik gyermekek vagy felnőttek személyiségének formálására vállalkoznak, merjenek és tudjanak vonzó, magukkal ragadó, ismereteiket szenvedéllyel hirdető tanári egyéniségek lenni. Radnai Bélának ez az egyik nagy öröksége.

A másik tudományos munkásságának nyomtatásban megjelent, bárki által olvasható eredményei. S érdemes őket tanulmányozni. Stílusuk nélkülözi a nehezen érthető szaktudományi jelleget, s mint előadásáiban, itt is szellemes, élvezetes formában közli gondolatait. 10 önálló kiadvány, 5 szerkesztésében megjelent mű, 18 jegyzete, előadása, 15 tanulmánya, 16 folyóiratcikke tudományos munkásságának statisztikai összegezése. Határainkon túl is szerepet vállalt a magyar pszichológiai kutatások ismertetésében. Több nemzetközi tudományos kongresszuson is szerepelt. Többször járt Moszkvában, Leningrádban, Hágában, Berlinben, Bécsben.

Tudományos kutatómunkájában is az ötletesség, a kitűnő megfigyelőképesség, a világos probléma- és lényeglátás jellemezte. Kardos Lajos Radnai tudományos tevékenységének nagy értékeként emeli ki, hogy „annyit, mint Radnai Béla, kevesen tettek Magyarországon azért, hogy a pszichológia gyakorlati lehetőségét az embereknek megmutassák, hogy átvigyék a köztudatba, mi mindent tehet ez a tudomány – nemcsak a nevelésért, hanem az élet megjavításáért minden területen.” „Ez a tudomány az ő kezén élő tudománnyá vált. Tudta és hirdette, hogy ez a tudomány minden ízében talán közvetlenebbül, mint sok más tudomány, az életért van.” Imponáló az a széles kör, amellyel Radnai Béla foglalkozott: vizsgálta a pszichológia szerepét az egyéni életben, a népgazdaság, a közoktatás, az egészségügy, a reklám területén, a betegágnál, a munkapadnál, a kereskedelemben. E sok területet felölelő kutatás központi témájaként Kardos három gondolatkört emelt ki: a képesség, a hivatás és a pályaválasztás kutatását. Kardos szerint nem véletlenül foglalkozott Radnai ezekkel: „Radnai Béla érdeklődése természetes módon arra irányult, azt vizsgálta és kutatta tudományosan, amit – talán tudatosabban, mint más ember – meg akart valósítani saját magában, s ami nem kis mértékben sikerült is neki.”

Első jelentős munkája az 1943-ban megjelent *Statistikai módszerek a típustanban*. Kardos e munka értékeként említi meg a tudományos módszer gondos kidolgozását az emberi személyiség megismerésében, a testi és lelki tulajdonságok összefüggésének feltárásában. E munka ismeretében választja Kardos később Radnait munkatársának, majd jelöli ki utódjának. Tudományos munkásságának maradandó alkotásai egyetemi jegyzetei és tanulmányai az általános lélektan, a gyermeklélektan, a neveléslelektan, a fejlődéslelektan témakörében. Ő írta meg 1945 után az első átfogó neveléslelektani jegyzetet (1957). Az ő szerkesztésében jelent meg először átfogó témaanyaggal az *Alkalmazott pszichológia* című kötet (1962). Ő maga nagy érdeklődéssel foglalkozott a művészi megismerés pszichológiájával, valamint a szórakozás pszichológiájával. Kedvenc témája volt a reklámpszichológia is. Sok tanulmánya jelent meg a pályaválasztás pszichológiai kérdéseivel kapcsolatban is. Ennek jelentőségét így fogalmazta meg: „Kevés hasznosabb dolgot művelhetne a pedagógus, mint ha meg tudná mondani az egyes tanulóknak, hogy melyek a legjobb adottságaik.” Ugyancsak tekintélyes számú a tanítással-tanulással összefüggő vizsgálata: Az érdeklődés felkeltése (1958); Szóbeli előadások didaktikai és lélektani követelményei (1960); Fogalmak megértése az általános iskola felső tagozatában (1959); Az aktivitás elvének korszerű pszichológiai értelmezése (1969); A meggyőzés pszichológiája (1965) stb. Már említettem tevékenységét a felnőttek nevelésével, oktatásával összefüggésben. Számos tanulmányt közölt ebben a témakörben. A népművelés pszichológiai és pedagógiai kérdései (1965); A népművelés néhány pszichológiai kérdése (1961); A felnőttoktatás módszeréről (1961); A felnőttek oktatásának néhány kérdése (1963) stb. Tanulságos e kérdéssel kapcsolatos egyik mondata: „A felnőttoktatás módszereiben még járatlanok vagyunk. Még nem tartunk ott, hogy teljes tudatossággal állíthatnánk: ilyen a felnőtt, így kell ismeretekkel ellátni, oktatni, így és így kell önképzéséhez tanácsot adni. Bármilyen szép és nagy eredményeket értünk is el, a felnőttoktatás helyes módszereit még csak keressük.” A reá jellemző szellemességgel használja fel „a gyermek nem kis felnőtt” tételt a felnőttoktatásban „A felnőtt nem nagy gyerek” tétellel.

Gazdag pszichológiai és alkalmazott pszichológiai örökségéből mindig meríthetünk, hiszen – mint egyénisége, életszeretete – írásai, tanulmányai is a mindig változó, de mindig a teljes élet tudatos megismerését és a személyiség jobb megértését szolgálják.

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, 8–10 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*). A cikkben előforduló rajzokat, illusztrációkat viszont – *fekete tussal* – *pauszpapíron vagy műszaki rajzlapon* kérjük, *gondos kivitelezésben*.

Szíveskedjenek *külön lapra fölírni irányítószámot 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. Szerkesztőségünkönél is érvényes az az általános gyakorlat, hogy *kéziratot nem őrzünk meg, és nem is küldünk vissza*.

A SZERKESZTŐSÉG

DR. NAGY ANDOR

Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola

Eger

A felnőttképzés tudománya

- MEGJELENT DR. ZRINSZKY LÁSZLÓ ÚJABB KÖTETE -

Hajdanvolt egyetemista koromban magyar szakos hallgatóként lehetőségem volt arra is, hogy hazánkban elsők között betekintsek az andragógiába. Mindez az 50-es évek közepén történt Debrecenben *dr. Durkó Mátyas* professzor irányításával, akinek kezdeményezése úttörő jellegű volt. Néhány évre rá már oktatója voltam e tudománynak az egi tanárképző főiskolán. 1975-ben mint a neveléstudományi tanszék vezetője a pedagógia szakos képzés mellett beindíthattam főiskolánkon a népművelő szakos képzést is.

Ez az oka elsősorban annak, hogy megkülönböztetett érdeklődéssel vettem kezembe az OKKER Oktatási Iroda kiadásában megjelent *dr. Zrinszky László* professzornak, a neveléstudomány doktorának újabb kötetét, melynek szerény alcíme: *Bevezetés az andragógiába*.

A szerző rendkívül sokrétű tudományos munkásságát évtizedek óta követem nyomon. Tanulmányait, köteteit rendszeresen alkalmazom oktató- és kutatómunkámban. Ismertem e kötet megjelenésének előzményeit is, hiszen tudtam, hogy a kézirat a miskolci és pécsi előadásai alapján készült, ahol hallgatói voltak első lektorai.

A 40 év távolából szinte hallom *dr. Juhász Géza* professzorom mondatait: „a felnőttekkel való foglalkozás tudományát is tanítani, tanulmányozni kell. A felnőtt nem nagy gyermek!”

Tény, aki felnőtt emberekkel foglalkozik, annak andragógiai ismeretekkel is rendelkeznie kell. Annak birtokában eredményesebb lehetne a szülők nevelése, a dolgozók iskoláiban folyó munka, a továbbképzés, a távoktatás, illetve folyhatna az önképzés.

Andragógiai kultúra nélkül a pedagógus se létezhet, hiszen felnőttekkel is tudni kell bánnia. Ez az oka, hogy sok-sok kísérleti próbálkozást tettünk, hogy szerepet kapjon a pedagógusképzés folyamatában az andragógia, de mindmáig eredménytelenül. A pedagógusjelölteknek is szól tehát e könyv, de „címezettjei” mindazok, akiknek tudatosan kell foglalkozniuk a felnőtt személyiség formálásával.

Meglehetősen általános, hogy a hasonló tartalmú könyvek előbb a történeti előzményeket ismertetik. Zrinszky professzor fontosabbnak tartotta, hogy a történeti előzmények helyett a felnőtté válás problémáit tisztázza előbb, és csak azt követően kívánta bemutatni a felnőttképzés egyetemes és hazai történetét, az andragógia kutatását.

A küllemében is megnyerő kötet rendkívül tartalmas. Az érdeklődést keltő szerzői előszó követően a felnőtt emberről kapunk rendkívül jól kamatoztatható ismereteket, majd a felnőttek tanulásáról ír a szerző, azokról a speciális problémákról, amelyek csak a felnőttet jellemzik.

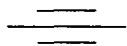
A felnőttképzés elméletéről szóló fejezet előbb a névhasználatot igyekszik tisztázni, az andragógiát, elhatárolva a pedagógiától, ami ma már egyértelműen a gyermeknevelés tudományát jelenti. Majd az egyes elméleti irányokat mutatja be.

A következő fejezetben a felnőttképzés valóságáról olvashatunk, majd szervezeti formáiról és módszereiről. Itt jelenik meg többek között a teljesítmény és az értékelés is, ami a rendkívül problémás gyakorlat elméletét adja.

A kötet befejező részében három andragógusképző programmal találkozhatunk, végül a felnőttképzés magyar nyelvű irodalmából kaphatunk ízelítőt. A könyv modellértékű a tudományos tartalom igényes, ugyanakkor közérthető megformálása vonatkozásában is.

Kiválóan tanulmányozható, a viszonylag önálló fejezetekből álló, jól szerkesztett kötet egyben tankönyv is, amit jó szívvel ajánlok a humán szervezést, menedzselést tanulmányozóknak, de a vállalkozóknak, a gyakorló vezetőknak és a már pedagógus kollégáknak is.

Ez esetben kívánatos említést tenni a könyv kiadását vállaló és elismerésre méltó módon teljesítő OKKER Oktatási Irodáról is, amely az aktuális témák iránt rendkívül fogékonynak bizonyult számos kiadványával ebben a gyorsan változó világunkban.



DR. VARGA ISTVÁN
Juhász Gyula Tanárképző Főiskola
Szeged

Dr. Tóth Lajos: Magyar nyelvű oktatás a Vajdaságban 1944-től napjainkig

Dr. Tóth Lajos professzor könyve a szabadkai Életjel Könyvek sorozatban jelent meg 1994-ben. E kötet létrejöttét segítette a Magyar Köztársaság Művelődési és Közoktatási Minisztériuma is.

Tóth professzor több mint négy évtizede gondozza a magyar nyelvű tanítás ügyét a Vajdaságban, tudományos kutatómunkája mindenkor szorosan kapcsolódott a gyakorlati pedagógiai munkához, az iskolához, a magyar tannyelvű oktatás helyzetéhez. Az ott élő magyar kisebbségnek ez sorskérdés, s Tóth professzor kötelességének érezte, hogy behatóbban foglalkozzék a megoldásra váró problémák elemzésével.

A könyv nyolc fejezetre tagolódik a szerb-horvát-szlovén, illetve jugoszláv királyság hagyatékától a magyar tannyelvű oktatás jövőjét felvázoló elgondolásokig.

A vajdasági magyarság lélekszámának alakulása szorosan összefügg az anyanyelvükön tanuló magyar ajkú tanulók lélekszámával. Az alábbi táblázat önmagáért beszél.

	A magyarok lélekszáma a Vajdaságban	
Év	A magyarok száma	Százalék
1948	428932	25,6
1953	435345	25
1961	442561	23,8
1971	423866	21,7
1981	385356	18,9
1991	340901	16,9

A tanárképzés helyzetére jellemző, hogy a második világháború befejezése után óriási hiány mutatkozott általános iskolai és algimnáziumi tanárokból. Először egyéves tanfolyamok szervezé-

sével próbálták pótolni a hiányzó tanerőket, majd 1946-tól megkezdte működését az Újvidéki Tanárképző Főiskola, ahol magyar szakos tanárok is képeztek.

A könyv nyolcadik fejezete a múlt örökségének figyelmeztető tanulságait tárgyalja, melynek még ma is legtöbbje aktuálisnak mondható. A volt Jugoszláviában az öngazgatáson alapuló szocializmus – amely eltérő volt a szovjet mintától – maga után vonta a decentralizációt, mely nem hozott igazi megoldást az oktatásban sem.

Ma is tapasztalható a nemzetiségek anyanyelvű oktatásának csorbitása, jogszűkítése. Pl.: 15 kisebbségi tanuló szükséges ahhoz, hogy részükre megszervezzék az anyanyelvű oktatást, vagy az anyanyelvű oktatást kiegyenlíti a kétnyelvű oktatással. A középfokú oktatás esetében egyenesen favorizálja a kétnyelvű oktatás bevezetését a kisebbségek számára.

Tóth professzor ma is úgy látja, „most van a legnagyobb szükség a rendelkezésre álló, elsősorban szakmai, hagyományos és szellemi erők mozgósítására és összefogására, hogy a velünk együtt élő délszlávok és más népek iránti tolerancia szellemében, az egyenrangúságon alapuló együttműködést szorgalmazzon, találjuk meg a jövő felé vezető utat, amely megtépzottan és megfoghatóan is biztosítja fennmaradásunkat és fejlődésünket.” Őszintén ajánlom e könyv elolvasását tanár kollégáimnak.

Életjel Könyvek 56., Szabadka 1994.

DR. DOMONKOS JÁNOS
Fővárosi Iskolaszaktanatórium
Budapest

Raffay Ernő: Magyar tragédia

TRIANON 75 ÉVE

A Püski Kiadó – hagyományaihoz híven – most megint olyan érdekesítő könyvet nyújt át az olvasóknak, melyet szinte nem lehet letenni. Ha jellemezni szeretnénk a könyv tartalmát, leginkább a könyvszöveg felidézésével lehetne a legjobban. Idézzünk néhány gondolatsort a szerzői szövegtől nem túlságosan eltérve. Ez adhat leginkább kedvébresztést elolvasásához.

– A jelenlegi magyar határokat az 1947-es párizsi békeszerződés határozza meg. 1975 óta máig érvényes a Helsinkii Záróokmány. Ez lehetővé teszi a *határok békés megváltoztatását*. Megfelelő nemzetközi diplomáciai előkészítés után célszerű felvetni a magyar határok megváltoztatását békés úton, nemzetközi tárgyalásokon. A kisantant országok 75 éves nemzetiségi politikája erre kényszeríti rá a magyarságot.

– Az elmúlt 75 év tapasztalatai alapján történelmi megegyezést kellene elérni a szomszédos népekkel. Ennek feltétele: a volt magyar területek nemzetközi ellenőrzéssel történő tisztességes megosztása. Ahol románok laknak, legyen az övék, ugyanígy a szlovákoké, ukránoké és szerbeké az általuk többségben lakott terület. A magyar lakta részek tartozzanak Magyarországhoz. A vegyesen lakott területeket pedig paritásos alapon lehetne megosztani. Természetesen minden területen figyelembe kellene venni az azóta bekövetkezett román, szlovák és szerb erőszakos betelepítéseket, amelyekkel mesterségesen megváltoztatták e részek etnikai arányait – mutat rá a könyv.

– Történelmi tény – hangsúlyozza a szerző –, hogy Trianonban Magyarországot a döntés meghozatala előtt nem kérdezték meg, róla nélküle döntöttek. Ez a tény, hogy nem

vonták be a tárgyalásokba, s róla nélküle döntöttek, erkölcsi értelemben fölmenti a magyarságot a békediktátum hosszú távú elfogadása alól. s feljogosítja az igazságtalan döntés elleni küzdelemre.

A könyv írója, Raffay Ernő megállapítja: – Sajátos pszichózis alakult ki. A románok, szerbek, szlovákok 75 esztendeje tudják magukban, hogy a magyar lakta területeket igazságtalanul kapták meg. Ebből nem azt a következtetést vonták le, hogy ezeket a területeket vissza kellene adni jogos tulajdonosának, Magyarországnak, hanem azt, hogy a Megszállt Területek magyarsága szükségszerűen és magától értetődően irredenta, *de irredentának tartják az anyaország magyarjait is.*

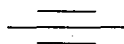
A szerző megállapítja: – 75 év alatt a megszállók bebizonyították, hogy nem tudják és nem is akarják a legalapvetőbb emberi és kisebbségi jogokat megadni a magyarságnak. Sem azokat, amiket ők ígértek meg, sem azokat, amikre a nagyhatalmak kötelezték őket.

A mű szerzője tényyszerűen rámutat: – A magyar kormány és Apponyi Albert akkor is nyilatkozott, hogy csakis a későbbi revízió reményének alapján került sor 1920. június 4-én Trianonban a békeszerződés aláírására. A szerződés aláírását a Magyarországot akkor körülvevő kényszerítő körülmények idézték elő. Ugyanis 1918. november 3-án, a fegyverszünet aláírásakor Magyarország területén egyetlen idegen katona sem volt. Viszont a békeszerződés elfogadásakor az ország területének kétharmad része idegen államok részévé vált, mert a hódítók nemcsak megszállták, hanem be is kebeleztek azokat a földeket, ahová a lábukat rátették.

Megtudható a könyvből: – Magyarország már az I. világháború előtt és alatt hangsúlyozta, hogy Magyarország, ha belép is a háborúba, azt nem területgyarapodás igényével teszi, egyetlen km²-t sem szándékozik anektálni a szomszédos országok területéből. Ezzel szemben a szomszédos államok kivétel nélkül új területek megszerzésének igényével léptek be a háborúba, diplomáciai és propagandakampányaik is ezt a célt szolgálták. Ezért tettek katonai lépéseket a fegyverszüneti egyezmények aláírása után is Magyarországgal szemben. A szomszédok szeme előtt Nagy-Csehország, Nagy-Szerbia és Nagy-Románia lebegett.

Ez a Püski-kiadvány az agyonhallgatás évei után azoknak árul el sokat, akiket Trianon titkai őszintén érdekelnek, de úgy véljük, hogy történelemtanításunk sem nélkülözheti a teljes igazságot.

Püski Kiadó, Budapest, 1995.



DOBCSÁNYI FERENC

Juhász Gyula Tanárképző Főiskola

Szeged

A Magyar Nemzeti Múzeum módszertani kiadványairól

Közel két évtizedes gyakorlat érlelte ki azt a foglalkozási formát és ismeretközvetítő módszert, amelyből megszületett a *Történeti Játsszóház* munkacsoportjának *első módszertani füzet*e. A múzeum adta lehetőségekhez igazodó csoport tevékenységére egyébként az a komplexitás jellemző, amely biztosítja a résztvevők élményszerű ismeretszerzését, permanens aktivitását, épít alkotó fantáziájukra is, nem mellőzve persze a játékoság örömét sem. Erről a komplex és gyakorlatban már kipróbált múzeumpedagógiáról bátran állíthatjuk: mindenképpen nagy nyeresége a hazai történelemtanításnak. Annál is inkább, mert a tervbe vett kötetek úgyszólván átfogják a magyar történelem minden jelentős korszakát.

A sorozat szerkesztője, *Lovas Márta*, aki egyben a munkacsoport vezetője is, a következő kötetek megjelenését ígéri, eltekintve esetleg azok kronológiai sorrendjétől:

Honfoglalás I.

Honfoglalás II. (Nyári táborunk tapasztalati és módszertani ajánlása)

Államalapítás – Szent István törvéynapja

Középkori vásár (a XIV. század eleje)

Várak – lovagok (Nagy Lajos király kora)

Multság Mátyás udvarában

A török kori Magyarország

Inasok, legények, mesterek (XVII. századi céhes élet)

Hej, Rákóczi...!

Kossuth Lajos azt üzenté...

A századforduló és a szecesszió világa

Valamennyi korról jól átgondolt, szakmailag igényes, szerves egésszé szerkesztett *forgatókönyv* készült, mely részletesen tartalmazza a *bevezető játékokat*, az egyes *foglalkozások* egymással összehangolt *tartalmi vázlatát*, *szemléltető képeinek jegyzékét*, a *tárgykészítés leírását*, a beszédes és pontosan útbaigazító *fázis-rajzokkal*, valamint a korfelidéző, szintetizáló *közös játék* részletes menetét *az egyes csoportok mozgásának térrajzával*.

Ezt az építkezést érhetjük tetten a most megjelent *Honfoglalás I.* című füzetben is. Mivel ez a sorozat első kötete, természetes, hogy a *bevezető* rövid ismertetést ad először is a történeti játékszóház módszertani előzményeiről, alakulásáról. Majd ezt követi a kort hangulatában megidéző *bevezető játék*, amely mintegy ráhangolja a tanulókat a *tárgykészítő foglalkozásokra*. Ezek a *honfoglalás kora* vonatkozásában a következők:

Téma	Tárgykészítés
– A honfoglaló magyarok társadalma, viselete, fegyverzete	tarsoly (férfisüveg, férfioöv)
– A katonáskodó férfiak felszerelése; harcok (honfoglalás előtt és a kalandozások), harcmódor	ostor (szabadban: íj, nyílvesző)
– A honfoglaló magyarok társadalma; foglalkozások, mesterségek	hálócsomózás
– A rovásírás	rovásírás
– A honfoglalók társadalma; hogyan nevelődött a fiúgyermek harcos férfivá?	öv
– A nagycsalád élete; a férfi – női munkamegosztás; a nők viselete	hajfonatkorong (női süveg, női öv)
– A társadalom rétegződése; a vezető réteg; férfi – nő viselete, élete	süveg
– A honfoglalók hiedelemvilága	életfa
– A táltos helye, szerepe, feladatai a közösségben	sámánszövés

A csoportok szabadon választott tárgykészítő foglalkozásai végül is sok játékos elemmel párosult úgynevezett *közös szintetizáló játékba* torkollik. A 55 lapnyi füzet a honfoglalás témakörének autentikus és gazdag *irodalomajánlásával* zárul.

E rövid könyvajánló ismertetésemet a kötet borítójának utolsó lapján található sorok szó szerinti idézésével zárnám, mivel messzemenően egyetértek annak hármask ajánlásával: „Ajánlom ezt a füzet sorozatot

- a pedagógus, a könyvtáros és a közművelődésben dolgozó kollégáknak, akik újszerű módon szeretnék megismertetni az ifjúságot régi korok életével, kultúrájával, gondolkodásmódjával;
- a gondos szülőknek, akik számára fontos, hogy gyermekük megszeresse hazája történetét;
- az érdeklődő ifjúságnak, hogy maga bűvárkodjon, s megértve és átélve ősei küzdelmeit, építse saját tudását, látókörét, jellemét.”

Most már valóban nem maradt más hátra, mint hogy közöljem: a kötetet a *Magyar Nemzeti Múzeum Közönségkapcsolatok Főosztályán* rendelhetjük meg. Cím: *1373 Budapest, Pf.: 364.*

DR. DOMONKOS JÁNOS
Fővárosi Iskolászanatórium
Budapest

Dr. P. Boros Domokos Fortunát: Csíksomlyó

A Pallas – Akadémia kiadók gondozásában megjelent, értékes fotókkal is illusztrált, hézagpótló kötet méltán került az Erdély története iránt érdeklődők alapkönyvei közé.

Csíksomlyó búcsújáráhely Erdélyben. A Kis-Somlyón lévő templom, amely a katolikus székelység ősi szent helye: a nyugati kereszténység egyik legkeletibb őrhelye.

A ferencesek már 1400-ban klostrotot működtettek Csíksomlyón. Gyakran fenyegették elpusztítással a rendházat az ismétlődő tatár, török támadások, vallásháborúk. A ferencesek sokszor menekülni kényszerültek. Mindig visszatértek! Újjáépítették a felégett épületeket. Folytatták kitarató, szívós munkájukat, melynek eredményeként Csíksomlyó a századok során a székelység vallási és kulturális központjává vált.

Ezt a fejlődést mutatja be a könyv: a búcsújáráó kegytemplomot, a klostrotot és mellettük az iskolát, a nyomda kialakulását s működésük történetét. A kötet a szerző kolozsvári kiadásának (1943) átdolgozott változata.

A monográfikus mű alkotója: DR. P. BOROS FORTUNÁT O.F.M. történész, rendtartományfőnök, lapszerkesztő és nyomdaigazgató 1895-ben született Zetelakán. 1918-ban szentelték pappá Gyulafehérvárott, majd 1922-ben doktorált a szegedi egyetemen. Egymás után láttak napvilágot elsősorban Erdély egyháztörténetére vonatkozó írásművei. A baloldali diktatúra sajtója élesen támadta könyvei miatt. 1951-ben kényszerszolgálatra hurcolták a Duna-csatornához. A szenvedéseket megadással viselte. 1952-ben halt meg Capul Mídián. Könyvének is tulajdonítható, hogy Csíksomlyó napjainkban az általános érdeklődés középpontjában áll. Nem csupán a Székelyföld minden zugában, a Csíki havasok és a Hargita tájain, Erdélyben tündöklük Csíksomlyó fénye, hanem mindinkább Európa-szerte is.

A templom díszé, értéke, kincse és a székelyföldi katolikus élet élő jelképe a főoltáron őrzött segítő Szűz Mária madonna-szobor. A hitélet felvirágzását a szobor körül terjengő áhítat is élesztette. Az Istenanyában való bizalom teremtette a lelkekben a harcra serkentő hitet. A hit tala-

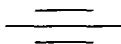
ján nőtt nagyra az a kultúra, melyet Csíksomlyónak köszönhetünk. E kettőnek: a hitnek és a kultúrának tulajdonítható évszázadokon keresztül az a törhetetlen magyarságtudat, amely szembezállt törökkel, tatárral, osztrákkal, és megmaradt egészen magyarnak.

A templomot 1876. augusztus 20-án szentelte fel Fogarassy Mihály erdélyi püspök. Díszes tornyai messze fehérlenek a hegyek közül. Megnyugtató a szemnek és a léleknek is. Harangjai imára szólítják a híveket. Az érkező búcsúsokat ünnepélyes harangzúgással fogadják, emelve a körmenetek külsőségeit. Az első csíksomlyói harang a Szűz Mária tiszteletére készült ezzel a felírással: „*Csudákkal ékes somlyói Mária, védd és segítsd székely népedet.*”

Amikor a búcsús-zarándokok nagy fáradtan Csíksomlyóra megérkeznek, első útjuk nem mindjárt a kegytemplomba vezet, hogy szívük áldozatos szeretetével köszöntsék a Szűzanyát, hanem a kegytemplom bejárata előtt meghajtva zászlaikat, a Szent János-kápolnához sietnek. Itt történik a kereszthalják fogadása, tájékoztatása, majd Mária-énekeket énekelve vonulnak a hársfából faragott embernél magasabb (2,27 m) kegyszobor elé, amely a Boldogságos Szület ábrázolja, karján a kis Jézussal. Lába alatt a föld, rajta a hold sarlója, amelynek középső része emberfőt ábrázol. Máriát hosszú testhezállói ruha takarja, melyet derékon öv szorít, föléje pedig bő redőkbe szedett palást borul. Jobbjában királyi pálcát, baljában a meztelen kis Jézust tartja. Arca mosolygós. Kibontott hajfürtjei a vállára omlanak. A fején nehéz korona látható. Ugyancsak korona van a kisdéd fején is, aki jobb kezét áldólag emeli fel, s baljában rózsát fog.

Csíksomlyói búcsú! Csodálatos! A nagy zarándoklat időpontja május 25., pünkösöd szombatja. Már az előtte lévő napokon elindulnak. Az élen a zászlóvivők haladnak. A zászlón a falu neve. Őket a csengőrázó fiúk követik. A tömeg 6-8-as sorokban énekelve halad. Szemet gyönyörködtető látvány a népviseletbe öltözött menet hosszú sora. A táj lenyűgöző. Körben hatalmas hegyek. Zöldellő fák, karcsú fenyők. Alant a Csíki-medence. Amerre a szem ellát, mindenfelől özönlenek az emberek a dombon lévő Szálvátor-kápolna elé, ahol a magyar nyelvű szertartás lesz.

A Csíki-medence magyarsága e pünkösdi búcsúról nem mondott le Trianon után, és nem mondott le a 45 utáni években sem. Ma szabad a búcsú. Az állam nem állít akadályt, már nem szab feltételeket... Évről évre több zarándokot várnak Csíksomlyóra. Örvendetes jelenség, hogy a nagy ünnepre a katolikusok mellett az utóbbi években szép számmal elmennek a protestánsok is.



TÖRÖK GÁBOR, a nyelvtudomány doktora
Juhász Gyula Tanárképző Főiskola
Szeged

A Jelenlét filozófiai tanulmányairól

Igen. A vidéki műhelyek: főként a tanárképző főiskolák társadalomelméleti, bölcséleti tan-székei szövetkezve a vidéki hittudományi főiskolákkal *jelen vannak* az újjáalakuló magyar filozófiában. Keresik útjukat, bizonytalankodnak, mernek tévedni, de elérnek figyelemre méltó eredményeket is. Érintkeznek szóban, személyesen is bölcs szimpóziumokon, egymást ihlető filozófiai konferenciákon, fölolvásó üléseken, ülészakokon. De közzé is teszik az elhangzottak legjavát. Ebből jelennek meg immár három év óta összefoglaló kis *évkönyveik*: a *Jelenlét*nek 1994-ben már 3. száma látott napvilágot. Alig néhány hónappal az 1993 novemberében tartott filozófiai konferenciájuk anyagából. Vállvergető ismertetés helyett méltó a kritikai értékelésre.

A szegedi szervezők – köztük *Karikó Sándor* mint szerkesztő főiskolai tanár – maguk is tudják, még széles a színpék. Távlatuk, hogy a szegedi, egri, nyíregyházi, sőt újvidéki oktatók és

kutatók számára a jövőben egy vagy egy-két kiemelt témára jelölnek ki évente más témakört. Ma még nehéz úgy csoportosítani az elhangzott tanulmányokat, hogy ki ne lógjon némelyik a keretből.

Én sem követem a kötet címeit sorrendben. Helyette azt figyelem, hogyan teszik mérlegre a szerzők a marxizmus előtti filozófiai örökségünket. Benne (gróf) Révai József etikáját, Böhm morális axiológiáját, Somogyi József elméletét egyén és közösség viszonyáról, vagy éppen Hamvas Béla személyes bölceletének újszerű megvilágítását – a humor oldaláról... Ez a hagyatéki leltár szervezettebb teheti filozófiánkat. Lényegtelen, hogy melyik felsőoktatási intézményben működnek a leltározók. Véletlen, hogy most egriekkel kezdem.

Arra biztathatom őket: bátrabban! Ne higgye el *Koncsos Ferenc* Prohászkanak, hogy csak válságkorokban él egymás mellett több erkölcs, és gróf Révainak se, hogy léteznek „örök értékleltések”! Hisz később maga is pedzi: lehetetlen valaha is végleges, zárt erkölcsi rendszert elképzelnünk. Ebből még nem következtethet senki holmi relativistán „aldialektikus” erkölcsre, de arra se, hogy a *van* és a *kell* szükségképp ellentétes! Olykor a meglevő is szükségszerű, jócskán azonosulva a *kellekkel*.

Am úgy kell-e élesztgetnie Révait *Koncsosnak* vagy Böhm Károlyt *Tóth Balázsnénak*, hogy figyelmen kívül hagyják az akaratszabadság korszerű, dialektikusan determinista felfogását? Ha esetleg vitatják is, de ne mellőzzék Földesi Tamást, akinek modern elméletét bárgyú sztalinisták vesézték ki annak idején.

Vélheti Böhm Károly 1928-ban, hogy az érték „az értelem műve”, ma mindnyájan tudjuk, hogy nem az egyéni értelemé, tudaté, hanem a társadalomé. A cselekedet „önértékét” az szabja meg, hogy mennyire tör a pozitív, általános emberi lényeg megvalósítására: ismeri föl *Tóth Balázsné* is. A szegedi *Karikó Sándor* az előbbi kollégáinál bírálóbbr hangon helyteleníti Somogyi József 1939-43-as nézeteit, melyek szerint pusztán egyéni utakon is el lehetne jutni „az emberi lét magaslataira”, s a közösségnek nem volna önálló léte az egyénnel szemben.

Ide kívánczik valami a Jelenlét nyelvezetéről, függetlenül attól, szokás-e nálunk a filozófusok stílusát bírálni. *Karikó* fogalmazása is gördülékeny, de különösen olvasmányosan ír (az ismét csak egri) *Lőrinczné Thiel Katalin* Hamvasról. Így is lehet tehát, s így is kellene ebben a tudományágban is. Méltányolhatjuk e tekintetben az átlagszínvonalat, bár elrettentő stílárius példa a kötetindító tanulmány (szerzője *Losoncz Alpár*). Így ne! Ne utánozza senki ma Kant, Hegel –vagy Marx– mondatait, mert ezzelrontja mondandójának gondolati hatékonyságát!

Nem gonoszokodás, hogy itt öltik föl bölceleti hagyományunk stílárius kerürendő, mégis kikerülhetetlen életműve, Lukács Györgyé. Vele vitázni ma már nem kíván bátorságot. Mégis mintha fölértékelné marxizmus előtti heidelbergi kézíratait befogadás-esztétikai ismertetőjük, *Loboczky János* Egerben (A műalkotások befogadásának kérdése Lukács fiatalkori és kései esztétikájában). Ama híres-hírhedt „termékeny félreértés” nem más, mint befogadás-esztétikai képtelenség. Közhely, hogy akár művészi, akár gyakorlati vagy elméleti közlési szándékunk és megvalósulása között mindig tátong kisebb-nagyobb szakadék; hangsúlyozom, hogy a lángelmék közléseire nézve is így van ez. Dehogy félreértés, ha az eredetileg szándékolt mondandót sohasem vehetjük át teljesen! Különb is kit érdekel ma már a Vigotszkij-típusú avult művészetpszichológia hívein kívül, hogy mi volt az alkotó eredeti szándéka? Amit nem a tudatlanság, hanem a társadalom lát, olvas, hall „bele” a műbe, az társadalmilag objektívan benne is van. Az, hogy a közelmúltban felvirult a befogadás esztétika, nem divatjelenség, hanem indokolt szükséglet. Ebben a távlatban nagyon homályos volt a korai Lukács horizontja. Más szóval az a „termékeny félreértés” *nem* félreértés. A koraival szemben gyümölcsözőbb az öregkori Lukács eszméi a meghatározhatatlan tárgyiaság objektív voltának elismerése is, katarziszelmélete is, a közvetlen hatásnak és az *Utánnak* az értékelése is, kulcsmozzanatként a nembeliségre irányuló befogadói magatartás kiemelése is. Az eleinte ellentmondásra ingerlő cikk második fele – mindezt fejtegetve – végül ki is békíti az olvasót.

Ennél is mélyebb egyetértést kelt a Lukácsot és Sartre-t összevető értekezés a szegedi *Szabó Tibortól* (Ontológiai alapú antropológia felé). Nem titkolja a két gondolkodó közötti kezdeti ellentétet. A lukácsi emberi nembeliség általánosával szemben Sartre vad nominalizmusa tagadja ezt az általánost. Bárki elismerheti, hogy Lukács Ontológiája jelentős teljesítmény, de helyesen látja a tanulmány írója, hogy vele közeledik is Sartre-hoz!: „igyekszik összeegyeztetni az általános ontológiai meghatározottságot a társadalmi-történelmi folyamatokban az ember döntéseken alapuló tevékenységével”. Azzal, ahogy Lukács módosítja elképzelését a szabadságról, jócskán lazít az egyetemes meghatározottság következetességén. Örülhetnek Sartre kései hívei; a marxizmustól viszont távolodott ezáltal Lukács.

E magyar mestertől is függetlenül jár a filozófia és az esztétika határain *Mester Béla* nyíregyházi adjunktus. Bemutatja, milyen tartalmakat fejeznek ki egy nagy regénynek, Szilágyi István regényének a motívumai, szavai, szerkesztési eljárásai a modern filozófia számára. Különös vállalkozás ez, és ígéretes.

Hagyományunk része, hogy kritikai módon fedezzük föl a korai Lukácsot is, de ellentpontja is: hogyan fedezték föl nálunk Heideggert, s hogyan kezdték vitatni már 60 évvel ezelőtt. *Jakab András*, a nyíregyházi főiskola docense ismerteti a régi eszmecserét és pengeváltást Tavaszgy Sándor és Tankó Béla közt. Kacifántosan indul a cikk: Nyugat filozófiája „ahogyan azt Heidegger érti (!), tehát (!) a voltaképpeni filozófia Heidegger nélkül nem gondolható el” (117). Vajh örülnek-e a nagy exhitlerista hazai rajongói annak az akaratlanul is maró gúnyú elszólásnak, mely beiktatódik a magasztalásba? (A Jelenlét 3. egy másik írása is tercel a dicshimnuszhoz: A Sein und Zeit „biztosan mondhatjuk – forradalmasította a filozófiai gondolkodást” = 36). A józan elmékdőnek nem igazolta sem maga Heidegger, sem olyan régi híve, mint Tavaszgy, sem új hódolóinak tábora, benne *Jakab Amrással* és *Cselényi István Gáborral* (róla később!), se a Jelenlétben kívül lelkesedő Vajda Mihály, hogy a hagyományos filozófia csak „metafizika”, szintén úgy, „ahogyan azt Heidegger érti”, mert fogalmai megtapadnak a létezőn (120), beleértve a létezőbe a létezők térbeli, időbeli, módosítási teljességét. Öncsalása Heideggernek, hogy ezen kívül talál még valami nem elméleti „megragadni valót” valami „nem metafizikus” bölcsellett. Öncsalása Heideggernek is, hívének, Tavaszgynek is, a Jelenlét két szerzőjének is, hogy a nem csupán szubjektív létmódokat megfoghatják az általánosok kategóriái helyett holmi egzisztenciálékkal; mintha azok nem tükröznének szükségképp szintén objektív általánosokat.

Tavaszgy tanulékonyan utánozza egyénileg is a Mester sehol nem tisztázott metaforáit. pl. „a lét vitális áramlása” az „idő kategóriájában” meggy végbe. A térében nem? Ha meg igen: miért „kategóriájában”, miért nem az objektív időben és térben?

Hogyan lehet úgy olvasnia (németül) akár Tavaszgynek, akár mai utódainak, hogy elhiszik, a Nagy Szómagusnak: ki lehet küszöbölni a bölcseléből az objektív-szubjektív szembenállást? Vakok, süketek, kábák, amikor a *Daseinokról*, *Mitdaseinokról* látnak, olvasnak, hallanak? Ez a képessége megvan Heideggernek: képes megteveszteni előbb önmagát, aztán másokat...

E bölcselkedő rossz német fűzfapoéta nyomdokába lép Tavaszgy is. Így ferdítheti csak el és forgathatja csak ki a modern materializmus nézeteit annyira, hogy ez „csupán természeti adottság”-nak tekinti az emberi egzisztenciát. *Jakab András* nem helyesbíti Tavaszgyt, aki úgy vagy-vagyol, hogy az ember *nem tárgyi, hanem egzisztáló* valóság, pedig valójában együtt, egyszerre mind a kettő. „A létező az (általános, átfogó) létből kilépő lét” (124)? Hova lehet bármilyen értelemben kilépni a létből, amíg benne vagyunk? Hitessek ezt el metaforák nélkül és mással az agyafürt mester tanítványai! A heideggeri metaforák, tolványelvi kifejezések burjánjába bele lehet gabalyodni. De aki filozófia helyett vallásbölcséletet akar művelni, az legalább vallja is be, mint a másik Heidegger-tanulmány írója, *Cselényi István Gábor*, aki teológiai tanár Nyíregyházán.

Vagyis egyrészt konzervatív is volt Tankó annak idején Tavaszgyval szemben, másrészt józanságával egyetérthet ma az is, akinek egészen más a világnézete. Tankó helyett mi máshonnan kiáltunk *écraze l' infâme!*-ot. Együgyűnek tartjuk a nagy eszménykép beteges undorát a *meták-*

tól: nemcsak a metafizikától, hanem a mély tudatlansággal félreértett metanyelvtől, metalingvisztikától is. Balsors vagy tájékozatlanság? Halvány sejtelve sem volt a metamatematikáról sem. Pedig a kristálytisza Gödel-tétel már töprengőbe ejthette volna: egy rendszer, egy elmélet ellentmondás-mentessége csakis egy nála általánosabbal bizonyítható. Ezért van szükség a metamatematikán kívül metanyelvészetre is, és lesz talán épp metafizikára, bár semmiképp sem a Heideggerére, hanem metaforák nélkül szóló szabatoságúra.

Erről nézve csak mosolyoghatunk Cselényin, hogy tudniillik Heidegger után már nincs létjogosultsága a metafizikának (38). A metanyelvészet alatt miért ne élhetne a nyelvészet? Inkább az a kérdéses, mit ért valaki metafizikán. Mi bizony találnánk érintkezési pontokat az eredetibb neotomizmussal, sőt a neoplatonizmussal is a Heideggerrel kacérkodó neotomisták helyett! Az persze nyilván vagy félreértés, vagy eltévelyedés a tomizmusban, hogy a lét a létezőknek csak egyik összetevője (41). Igaz, hogy Duns Scotus is szembeállította az egzisztenciát a lényeggel, de az emberi lét univerzálját aligha tartotta szűkebbnek az emberi lényegnél – legföljebb az istenié. Cselényi félreolvassa a középkori nagy skolasztikusokat!

Ha kimondja (42), hogy a heideggeri antológia *elsődlegesebb* a heideggeri értelmezésű metafizikánál, egyrészt vegye észre, hogy az *elsődleges* szó a bölcseletben is többértelmű, másrészt félre kell söpörni az induktívan fejlődő emberi tapasztalatot – netán holmi „intuícióval”, „lényeglátással”, hogy előbb jusson el a legátfogóbbhoz és csak utána a hozzá képest különbözősebbhez. Gyanús próbálkozás. Dicsekszik a szerző, hogy a hiteles tomizmus nem ad elsőséget a lényeknek a léttel szemben (45). Megsúgom neki: a marxizmus sem. Kitanít, hogy a fejlődő abszolútum ellentmondás a tomizmus számára? Ha Hegeléknek vág ezzel oda, igaza van (44), a modern dialektikus materializmus viszont szintén nem ismer efféle fejlődő abszolútumot, legföljebb azt, hogy az emberi lényeg is fejlődik, ez azonban nem mindig értéknövekedés, és különben sem tagadható e lényeg változó negatív oldala sem. Cselényi úgy látja, hogy a változás, a fejlődés ideológiai, köztük a marxizmusé is, ontológiai, ismeretelméleti, antropológiai-erkölcsi pesszimizmushoz vezetnek (44). Ezzel – akaratlanul? – hozzácsapódik a posztmodernista falkához. Jobb volna, ha következetesebben gondolná végig nemcsak Aquinóinak, hanem Heideggernek a végkövetkezéseit is! Azután döntse el, ki az igazán pesszimista! Mi „másképp gondolkodók” vagyunk hitelesen szerények és alázatosak, mikor egyéni sorsunkat beleszójuk a társadalomába. Csakhogy ezzel épp távlatot kapunk, nem pedig sötét látóhatárt. Melyik heideggeristának van társadalmi távlata? Hazudna, ha ilyet állítana magáról.

Kik vannak „belevetve” a világba is, a nem létező semmibe is? Mi benne vagyunk a világban, amíg élünk! Ők egzisztenciális döntéssel bűnöznek. Mászának is ki belőle másik ilyen döntéssel; megvalljuk bűneinket mi is, hisz részünk van a változó emberi lényeg negatív oldalából is, de meg is tisztulhatunk, mert részesülünk a pozitív, a meghatározóbb oldalából is. Ők meghalnak egyéni halállal, és életüket ebből az egzisztenciális végpontból ítélik meg; a mi halálunk társadalmasult biológiai szükségyszerűség. Míg eszméletünkön vagyunk, tudjuk, hogy a társadalom autonóm elemének részlegesség a sorsa, de különféle tárgyasulásokban folytatódunk az egészben. Felismerjük az emberiség nagy gondjait, s ezek egészen mások, mint az ő „egzisztenciális gondjait, kétségbeesésük, veszélyeik”. Az ő gondjait *nem az emberiségéi*, hanem a korunkban gyökereit, közösségi kötelekeit vesztő *individualista* kis- és nagypolgáré.

Aránytalanul többet foglalkoztam a két tanulmánnyal? Kellert, mert a Jelenléten is számon kérem a heideggerizmus kritikáját. Hiányolom a bíráló szemléletet az etika és gazdaságfilozófia viszonyát taglaló *Losoncz Alpár*tól is. Ábrándozik, hogy születnek majd, akik fölismerik, hogyan lehet csorbítatlanul egyeztetni az eltérő piaci érdekeket (12). Ámul, hogyan is feledkezhetett meg a győztes kapitalizmus az Adam Smith-i homo ethicus és homo oeconomicus közti éles összeütközésről (12). Dehogyan gazdaságiak az okok! A győztes fölénye, az söpri félre az érdekeit sértő erkölcsi gátakat is, a lelkiismeret-furdalást is. Valóban nem szegeztek mást szembe a gazdasági virulással, mint elvont, érzelmesen finomkodó moralizálást? Ilyen nagyvonalúan azért ne söpörje

senki a szőnyeg alá az osztályharc eszmei vetületeit (13)! Azt sem hinném, hogy bármely etika, pl. „posztkonvencionális”, normáival együtt kidolgozható, kidolgozandó. Benne vannak azok a normák a kor gyakorlatában, tetteiben. Mi legföljebb föltárhadjuk, tudatosíthatjuk őket. Közben azért jól tudjuk, hogy a szerző szép reményeivel (20,23) ellentétben aligha számíthatunk szociális felelősségre, általános „igazságosság”-ra...

Lássuk végül a filozófiatörténeti témákat! A dolgozatok színvonala egyenetlen, tárgyak azonban érdekes. Ne becsüljük le eredményeiket se!

Mi a jellegzetesen orosz filozófia, mutatja be *Kiss Lajos András* nyíregyházi docens. Követi a napi árfolyamot. Kitagadja tehát közülük Lenint. A reakciósan nacionalista szlavofileket azonban így is illene határozottabban megbírálania.

Mélyenszántó *Reke Lajos* (tanársegéd Nyíregyházán) magvas tanulmánya: hogyan gyúrja át magának a darwinista Anglia Kant és Hegel rendszerét. Tehetünk aztán kérdőjeleket a lapszélre, de hasznos tájékozódunk *Tóth Vilmostól* (adjunktus Egerben): mik Francis Bacon elvei a tekin-télyekről és az előítéletek erejéről. (Még Gadamer *előt* olvasandó...)

Személyesen örülök neki, hogy a teológus kutatókon kívül más is kezd nálunk tallózni a középkor filozófiai kincsházában. Albertus Magnus századának kissé eklektikus enciklopedistája. Egyéni ízlés dolga, hogy *Máthé-Tóth András* szegedi főiskolai adjunktus éppen őt választja tárgyául, de így is hozzáfér a kor sok gondolati értékéhez. Bizakodva várom, hogy Máthé-Tóthnak lesz majd több követője. Ráférne a mai Európában bárhol, nemcsak nálunk, hogy a szakemberek bevilágítsanak az univerzálék vitájába, melyet a reneszánsz inkább csak félredo-bott, tanulságait is félreértve. Végleg dehogyan is zárta volna le!

Várjuk a Jelenlét sajátos profilú rendszeres folytatását. A bemutatkozó szerzők azonban így is jelen vannak filozófiánkban. Jelen vannak azokban az olvasóikban is, akik itt-ott keményebben vitatják nézeteiket, vagy hiányolják határozottabb állásfoglalásukat. Gondolatokat ébreszt az ellenkezés is. Hogy visszatérjek most példaként Heideggerre: igényelhetem nézeteinek cáfolatát, de közben ösztönöznek is ezek az írások. Hisz tudom, hogy még cáfolni is csak róla és őt olvasva lehet és szabad csak napjainkban.

Ilyen évkönyvből témaköröket hiányolni méltánytalan dolog. Semmiképp sem bírálatul, csak tényként írom le: ha e kötetben nem csendült is föl a modern dialektikus materializmus szó-lama, nem mondhatjuk, hogy hatalmi eszközökkel hallgattatták el. A leányzó azonban „nem halt meg, csak aluszik”. Fölbreszthetik, életre rugdalhatják a virgonc jobboldali egzisztencialisták is a maguk provokáló eszméivel, de a velük rokon friss divathullámoknak, a posztmodernizmusnak az álmagságai is. A Jelenlét valamelyik közeli évkönyvében is szót kapnak esetleg Derrida újdonsült tanoncai, de birokra kelhet velük a Derridát is csépelők csoportja.

Filozófiai tanulmányok, Jelenlét 3. Szeged, 1994. 182 lap



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: 3000 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 népert”, 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 megrendelés esetén pedig 50%-os árkedvezményt biztosítunk mindaddig, amíg a készlet tart.

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