

854

1998-04-15



163

TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1998. 38. ÉVFOLYAM

2

A szerkesztő bizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

Helyettes: Dr. Varga István

A szerkesztő bizottság tagjai:

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

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

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

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

Főszerkesztő:

Dr. Dobcsányi Ferenc

Helyettes: Rozgonyiné Dr. Molnár Emma

Szerkesztő:

Dr. Békési Imréné

A lap a Művelődési és Közoktatási Minisztérium és a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola támogatásával jelent meg.

TARTALOM

| | |
|---|----|
| Dr. Bóra Ferenc: Alapkérdések az 1848-1849-es forradalom és szabadságharc évfordulóján | 51 |
| Dr. Farkas Olga: Az együttműködés tanulása | 53 |
| Fodor László: A nyelvi életképesség pedagógiai vonatkozásai kisebbségi körülmények között | 57 |
| Dr. H. Tóth István: A Nemzeti Alaptanterv és a kiejtés tanítása | 61 |
| Dr. Szeléndi Gábor: A családi életre nevelés és a NAT | 67 |

MŰHELY

| | |
|---|----|
| Palláné Szénási Magdolna: „Az ilyen mesék közreadása kötelességünk” | 72 |
| Dr. Jenei Teréz: Az ifjúsági nyelv mint stíluseszköz Gion Nándor A kárókatona még nem jöttek vissza című regényében | 74 |
| Szijártó Imre: Másfél óra a montázsról | 78 |

ÖRÖKSÉG

| | |
|--|----|
| Dr. Domonkos János: A 20. századi nőideálok és példamutatók: | 80 |
| Coreth Mária Terézia, Apor Gizella. | 81 |

SZEMLE

| | |
|--|----|
| Dr. Nagy Andor: A komparatív pedagógia forrásai Magyarországon | 82 |
| Dr. Oláh János: Mészáros István: Magyar iskola: 1996–1996 | 84 |
| Mészáros István bibliográfia. | 85 |
| Palotay Ferencné dr.: Az erdélyi „Szemfüles” | 86 |
| Nyírjesy Attila: Egyedülálló lehetőség Magyarországon | 87 |
| Nanszákne dr. Cserfalvi Ilona: Pedagógus-továbbképzés főiskolánkon. | 88 |
| Sass Attila: Az emberi tényező a nevelési folyamatban – középiskolások véleményének tükrében | 90 |
| Dr. Domonkos János: Morlin Imre: Templom az erdő szélén | 92 |
| Kesztyűsné dr. Dobos Katalin: Dr. Mihály Endre emlékére | 93 |

Alapkérdések az 1848–1849-es forradalom és szabadságharc évfordulóján

A 150 ÉVES ÉVFORDULÓ lehetőséget kínál a tanulók nemzettudatának megalapozására és erősítésére. A polgári nemzettudat létrejöttét 1848. március 15-től eredezteti a magyarság. A múlt eseményei bizonyítják, hogy a nemzet ezt a napot nemzeti ünnepének választotta, de a történelem során az ünnepet letagadták, elsikkasztották, államosították, lefokozták. Gerő András írja: *„Március 15-e ebben az országban már volt minden és semmi, s félminden és félsemmi, azért az ünnep megmaradt annak, ami miatt a magyar társadalom annak idején kiválasztotta. Nemzeti szabadságünnep, amely – tartalma, története és a szabad választás jogán – a magyar társadalomé.”*

A pedagógusoknak, a tantestületeknek és szülőknek át kell tekinteniük a 150 éves évforduló alapkérdéseit. A múlt nemzettudatának ismerete, a ma polgári értékei, a nemzethez kötődés (azonosulás) alapot adhat az európai értéket is magába foglaló jövő nemzettudatának kialakulására.

Alapvető történelemfilozófiai kérdések megválaszolására már az általános iskola felső tagozatában sort kell keríteni. A nemzettudat történetéről készült ismertető alapján a tanulók láthatják, hogy a nemzet a múlt és a jelen valósága, a történelem és a kultúra terméke. A nemzetet alkotó egyének felismerik helyzetüket, érdekeiket, feladataikat, átérzik a nemzethez tartozás érzelmeit, kialakul a nemzettudatuk. A nemzeti öntudat lehetővé teszi az összetartozás céljának felismerését, s szakadatlan vállalással erkölcsi köteleességgé teszi a nemzeti közösség megújítását. A cél megvalósítása öntudatot, a társadalmi – politikai – hatalmi viszonyokra való egyértelmű egységes reagálást jelent. Joó Tibor írja: *„A nemzet lényegében nem szervezett intézmény, nincsen jogilag körülírt alkotmánya és szervei. Közvéleményszerűen foglalhat csak állást. De állást kell foglalnia.”*

Nemzeti öntudatot botorság lenne parancsszerűen előírni, mert személyes dolog, kinyilvánítása vagy eltitkolása minden ember autonóm joga. Fontos szempont a nemzettudat kialakulásában az egyének tudáskészlete, kultúrája, képességei, hogy a tudatosság fokát elérje. Esztelen-ség lenne a tudatosságot megkövetelni attól a személytől, aki erre nem képes, vagy üldözni, megvetni valakit nemzeti érzése miatt. A nemzet kezében nincs semmiféle anyagi *„szankció, mint ahogy jutalmazni sem tud mással, mint azzal, hogy körébe fogad, és elfogadja hűségünket, munkánkat, áldozatunkat.”*

Az iskola 1848–1849 történelmi tényeit, a nemzettudat múltbéli metamorfózisait tárja fel, a tanulságok levonása azonban a tanulókra hárul. Ennek elvégzése vagy elmulasztása a tényleges nemzettudatban mutatkozik majd meg.

Nemzettudatról akkor beszélhetünk, ha az egyének olyan nyílt vagy burkolt konszenzust hoznak létre, melyek azonos gondolkodáshoz és cselekvéshez vezetnek. Az emberek összeolvadnak a nemzet egészével, s azonosulás során átvesznek nézeteket, viselkedési módokat. Együtt, egységesen lépnek fel a vitás kérdések rendezésében, a konfliktusok idején, a társadalmi változások utáni átrendeződések megszervezésében. A nemzettudat, a történelem során felhalmozódó tudáskészlet lehetővé teszi a nemzethez tartozás érzésének kialakulását. A pedagógia a maga eszközeivel: megemlékezésekkel és értékelésekkel megteremti a feltételeket a nemzettudat kialakulásához.

Ünnepi alkalmak sorozata valósítható meg az 1848–49-es forradalom és szabadságharc 150 éves évfordulóján. Az ünnep sajtóságos kommunikáció, mely a részvétel által – az élményeken ke-

resztül – nevel. Legfőbb jellemzője az emelkedett hangulat, az érzelmek áradása. A nemzeti ünnepeken a szimbólumok is jelzik a hétköznaptól való eltérést. A közös éneklés és menetelés, a csend és a zenei hatások váltakozása, a nemzeti himnusz, a szónoklatok, a kokárdák, a versek, az azonos érzelmek felejthetetlené teszik az ünnepélyeket.

Megemlékezéseken keresztül más-más hatásrendszer éri a tanulókat. A tények reális áttekintése igénybe veszi a diákok értelmi képességeit abban az esetben, ha a megemlékezés alkalmat teremt, hogy a történelmi tények mögé nézhessenek, és megkeressék az indítékok okait és következményeit.

Élményt jelenthet a tanulók számára az 1848–49-es forradalom és szabadságharc eseményeinek, a forradalmi ifjak tevékenységének, a győztes csaták hőseinek megismerése. Az élmény alapfeltevétele az átélés, amely akkor is létrejöhet, ha a diákok a múltban élt emberek cselekedeteit, tetteit vizsgálják. A forradalom és szabadságharc bővelkedik fényes győzelmeiben, nagy személyiségek példáiban, megrendít bennünket a nemzet egészének gyászával, és mindezek biztosíthatják az élményt a megemlékezés-sorozatban. A nemzettudat kialakulása szempontjából döntő jelentőségű, hogy a tanuló átélheti a nemzethez tartozás érzését, a közös gondolkodás és cselekvés nagyszerűségét. A diákok önként vállalhatják, hogy részleteiben megismerjék az 1848–1849-es magyar eseményeket, s méltóképpen – aktív közreműködéssel – ünnepeljék meg a nemzet sorsfordító történelmi eseményeit. Ez motiválhatja a vetélkedőkben való részvételüket (versmondás, mesemondás, énekari és zenekari feldolgozás, színpadi összeállítás, kiállítás-szervezés, emlékműgondozás, emlékhelyek felkeresése, részvétel az ünnepségeken.)

Az ismeretanyaghoz kötődő *osztálytermi tényfeldolgozás* történelmi összefüggéseket keres és értelmez. Döntő jelentőségű, hogy az 1848–1849-es szabadságharc 150 éves évfordulójának megemlékezései a mai történelemtudomány értelmezései alapján igyekezzenek felszámolni a félreértéseket, félremagyarázásokat, előítéleteket. A tanárok a nemzettudatot úgy vizsgálják és vizsgáltassák, hogy tanítványaikkal vegyék figyelembe a brechti igazságosság öt paraméterét:

- *A bátorság* fontossága elsősorban elnyomás idején kerül előtérbe.
- *Az okosság* az igazság megismeréséhez nyújt támpontot (az ismeretek, a tények, a módszerek).
- *Az igazság* eszközként való felhasználása az erőszak, a könnyelműség, a felelőtlenség ellen.
- *Ítéletképeség*, véleményalkotás, a kellő hang megtalálása a vitás kérdésekben.
- *Furfang* az igazság terjesztésére, a gyanakvó hatalom megtévesztésére.

A nemzeti ünnepet (a nemzettudat ünnepét) 1848–1849 vívmányai emelték ki Magyarország történetéből. Jelentősége a forradalom kivívásától a heroikus szabadságharcon keresztül a nemzeti függetlenség deklarálásáig terjedő történelmi tényekben található meg. A nemzettudat alakulása jól elkülönített szakaszokra tagolható, melyekben más-más tartalom jelenik meg.

IRODALOM

Adamikné Jászó Anna: Hagyomány és újítás, Tanító, 1997/7. sz.

Brecht, B.: Az igazság megírásának öt nehézsége. Kultusz és áldozat, Európa Kiadó, Bp., 1981. (Szerk.: Sólymosy Miklós)

Collinwood, R.: A történelem eseménye, Gondolat, Bp., 1987.

Gerő András: A polgárosítás útján. Magyar polgárosodás, Atlantisz K., Bp., 1993.

Joó Tibor: A magyar nemzeteszmé, Universum Kiadó, Szeged, 1990.

Az együttműködés tanulása

– DIÓHÉJBAN EGY KÉPZÉSI PROGRAMRÓL –

Az európai érték- és normarendszer stabilizációjának irányába nagyléptékű változások zajlanak a kontinens egészén. Hazánkban is új társadalmi modellre, s vele együtt új pedagógiai gondolkodásra és gyakorlatra van szükség.

„A *Nemzeti Tanterv* követelményeit a demokrácia értékei hatják át ... Olyan ... magatartásra kíván felkészíteni, amelyben az egyén és a köz érdekei egyaránt megfelelő szerephez jutnak ... Ugyanakkor az európai, humanista értékrendre, azokra a tartalmakra összpontosít, amelyek Európához való tartozásunkat erősítik”. (2) A tanterv bevezetése új kihívást jelent tanároknak és diákoknak egyaránt. A pedagógiai munkában jelentős hangsúlyt kap az autonómia, a kreatív gondolkodás. A szakmai továbbképzések jórészt öntevékenységre alapozódnak. Egyre több szó esik a tanári szabadságról is. A tantestület maga alkotja meg a szervezeti és működési szabályzatot, a pedagógiai programot. Az iskola szellemiségének a kialakítása, az önállóság növelése, a felelősségvállalás nagyfokú kooperációs készséget feltételez. Az eredményesség szempontjából kulcskérdés az emberek és intézmények közötti mikro- és makroszintű együttműködés.

A Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Neveléstudományi Tanszékének *Az együttműködés tanulása* elnevezésű programja (1) tantestületek, közösségek, csoportok számára modell értékű mintát nyújt. Arra a kérdésre ad választ: *A mindennapi életben hogyan működhetnek együtt az emberek?*

1. Szakmai előzmények

A program magyar kultúrkörben kifejlesztett öt évi kutatómunka és kísérletezés eredménye. A folyamatos fejlesztés kiindulópontját két kérdés megválaszolása jelentette. Az első kérdés tartalmi vonatkozású: *Mire van szükség, mi vinné leginkább konstruktív irányba a mindennapi pedagógiai munkát?* A második kérdés pedig így hangzik: *Milyen formai és időtartamú képzés-, és továbbképzési keretek illeszthetők legkönnyebben az iskolák működési rendjébe?*

A formai és tartalmi rész kimunkálását négy komponens integrációja jelentette. (a) A program jelenlegi változata egyrészt elméleti szakemberek és gyakorló pedagógusok közös munkája. Az általános és középiskolai tanár kollégák az iskolák elképzeléseinek, igényeinek, elvárásainak a feltárá-sában segítettek. A tanszék által szervezett posztgraduális képzés *közoktatás-vezető, pedagógiai szak s nevelőtanár* szakirány hallgatóival való intenzív munkakapcsolat tapasztalatainak folyamatos rögzítése, feldolgozása és újraértékelése tette lehetővé az újabb és újabb variáns fejlesztését. (b) Másrészt a témakörben magyar és külföldi tanulmányutakon, tapasztalatcseréken való részvétel tanulságainak az összegzése formálta a program filozófiai alapját., szellemiségét. Tanulmányutak: *Dánia* (1994), *Svájc* (1995), *Németország és Luxemburg*: „Európai értékek az oktatásban” címmel, majd *Izrael* (1996): „A nem kormányzati szervezetek a demokratikus társadalomban” címmel, 1997. (c) Harmadrészt az *Állampolgári ismeretek, polgári technikák* elnevezésű 120 órás „Tantervfejlesztő műhelykurzuson” való konzultációk és a munkában való aktív részvétel elsajátított elméleti ismeretanyag és módszertani megoldások integrációja gazdagította a kurzusokat. (3) (d) Negyedrészt a tanszéki munkacsoport jelentős képzési tapasztalata során kristályosodott ki a program eszközzrendszere, a hatékony eljárások és módszerek alkalmazása. A kurzusok bevezetésére a Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán 1993 óta vannak törekvések. Az előkészítő szakasz 1997. február 28-án zárult le. A bevezető időszak gyakorlati tapasztalatai a számok tükrében a következők: 42 foglalkozás-sorozat

koordinálása, amely 650 főt jelentett 1260 órában. 50 bemutató szervezése, amely 75 főt érintett, 150 órában. Összesen 92 alkalommal 1380 főt érintett, 1410 órában.

A kipróbálás szakaszában a háromnapos összefüggő továbbképzési program a kedvező tapasztalatok ellenére tömegmértekben nem váltotta be a hozzáfűzött reményeket. Az időkeret miatt nehéz volt beilleszteni az iskolák működési rendjébe. Nehezen megoldható feladatnak látszott a tantestületi szintű, többnapos összefüggő képzés. Problémát okozott az, hogy a tanárok csak nehezen maradhattak távol a mindennapi teendőiktől. Nehéz volt megoldani a helyettesítést, az elmaradt órák pótlását. Ugyanakkor örvendetes módon megnőtt az igény a tantestület azonos időbeli és térbeli képzésére. Így újabb módosításokra volt szükség.

2. A program tartalmi és formai sajátosságai

Tartalmi és formai változások sokasága alakította ki a jelenlegi formát, amely a realitásokkal számol. Úgy tűnik, hogy a mostani időkeret, a kétszer egynapos továbbképzés viszonylag könnyen beilleszthető a tanév rendjébe. Az első nap a tanév első félévében, míg a második foglalkozás a második félévben zajlik. A kurzus az *Ember és a társadalom* projekt részprogramja. *Célja* a nyitott társadalom létrehozásához szükséges ismeretek bővítése és az *együttműködés készségének* a fejlesztése. Az elméleti ismeretek között szerepel az *asszertív hatalom, a hatalommegosztás, a konszenzuson alapuló döntéshozatal, a kreatív konfliktuskezelés, a nyílt kommunikáció és a szakszerű közösség-építés*. A közoktatás-vezetők, gyakorló pedagógusok és tanárjelöltek számára szervezett képzési- és továbbképzési foglalkozások légkörét a nyitottság, a tolerancia, a bizalom és egymás iránti tisztelet, az empatikus megértés jellemzi.

A demokratikus attitűdök elsajátítása, élő gyakorlattá tétele másfajta *tanítási-tanulási stílus* feltételez. A kurzus a nagy pszichológiai iskolák bevált, letisztult módszereit, eszközeit, technikáit, eredményeit alkalmazza egy sajátos, újszerű kombinációban. Az elméleti anyag feldolgozása előadás és vita során történik. A saját élményű, tapasztalati tanulás pedig a gyakorlati készségek fejlesztésére teszi a hangsúlyt. A hallgatóknak forgószinpadszerűen módjuk nyílik különböző módszerek kipróbálására és az élmények kicssoportos megbeszélésére is. Az ismeretanyag kognitív feldolgozását tankönyv és segédkönyv könnyíti meg.

A foglalkozásoknak jó dinamikája van. A napirendbe ismételten bekerülnek a társaságot összefogó, szórakoztató, bizalmat és önbecsülést erősítő gyakorlatok. Minden egyes blokk újra és újra az egymásra hangolódást elősegítő feladattal kezdődik, és megerősítő gyakorlattal fejeződik be. A játékoság, a spontaneitás kialakulását különböző játékok segítik. A csoport és a csoportvezetők közötti közvetlen, élő kapcsolatot a folyamatos visszajelzés, az üléseket záró értékelés biztosítja. A rövid, tömör, lényegretörő hozzászólások mutatják, hogyan kell módosítani a következő napirendet. Szükség van-e az előző tevékenység megerősítésére, vagy lehet bonyolultabb, intenzívebb feladat felé haladni? Így a résztvevők a nekik legmegfelelőbb utat járhatják be.

A program sajátosságai közé tartozik, hogy nem ad kész receptet, egy általánosan használható formulát. Inkább arra ösztönzi az embereket és közösségeket, hogy találják meg a saját útjukat. *Hogyan tudnának másokkal eredményesen együttműködni?* Ugyanakkor segít az út első lépésének a megtételében. Nevezetesen abban, hogy a résztvevők gondolkozzanak és a saját közösségükön belül találjanak megoldást arra, hogy saját maguk és mások energiataralékait hogyan mozgósíthatják. Csoportszinten hogyan összegezhetik az egyéni szintű erő kifejtéseket a cél elérése érdekében? A kurzust elvégzett hallgatók saját mikroközösségükbe nagyobb fokú együttműködési készséget visznek. Személyközi kapcsolataikban megjelenik az egymás iránti figyelem és megértés.

3. Alkalmazási területek

A tantestületeknek szervezett foglalkozások különösen jelentősek a pedagógusok közötti hatékony munkakapcsolat serkentése szempontjából. Bár az együttműködés készsége nagyfokú érzékenységet feltételez, a lényeg mégis az, hogy tanulható. Szinte már közhelyszerű, hogy csak az

együttműködő tanár tud együttműködő diákot nevelni, de ez így van. Az iskolában is napról napra kell a gyerekekkel gyakoroltatni, hogy ez a készség fejlődjön, és a hétköznapi érintkezés folyamán megjelenjen a viselkedésben is. Célzott fejlesztő gyakorlatok segítenek abban, hogy a tanárok és diákok kapcsolati kultúrája a minőségi változás felé mozduljon el.

A program alapértékeinek *általános iskolai gyerekek körében* történő kipróbálása első ízben egy szegedi általános iskolában történt, az 1996/97-es tanév első és utolsó hetében. A csoport összetételét több szempontból is figyelemre méltónak véljük. Hét fő második, öt fő harmadik és négy fő negyedik osztályos tanuló volt jelen, ebből fele cigány. Szakavatott irányítási stílus eredményeként a diákok képesek voltak csoportszabályokat alkotni. A *Csipet csapat* és az *Aranycsapat* javaslatára maguk hozták meg a döntést, hogy milyen értékek mentén működnek. Sőt törekedtek a működési rend betartására is. Az egymásra hangolódás fázisában mindenki lehetőséget kapott arra, hogy a legjobb formáját mutassa meg. Például az egyik kislány furulyázott, néhányan énekeltek, többen verset és mesét mondtak. A kedvező pszichológiai légkörben a gyerekek élményszinten élték át a program célrendszerének elemeit. Nevezetesen: tisztelik és becsülik egymást, igyekezzenek a társaikkal együttműködni. Így mindannyiúnk élete jobb és boldogabb lesz.

Az 1997/98-as tanév tanárképzés- és továbbképzésprogramja között szerepel több olyan széles körű programsorozat megszervezése, koordinálása és lebonyolítása, ahol a nevelés érintett felei, a szülők, a tanárok és a diákok közösen vesznek részt a foglalkozásokon. Az első szakaszban egy nevelőtestületi, a második lépésben egy-egy osztályközösség, végül harmadik fokozatként egy tanár-diák-szülő hármassal kezdődik be ugyanazon az iskolaközösségen belül a program. A lényeg az, hogy egyetlen iskolán belül történik mindez. Mivel a gyerekek az iskola és a szülői ház kölcsönhatásában fejlődnek, a kurzus harmadik fokozata kitűnő gyakorlóterepnek bizonyul olyan vonatkozásban, hogy a három pólus valóban tanuljon meg együttműködni. Talán napjainkban a legszokatlanabb az utóbbi forma, de mindenesetre teret és lehetőséget ad, hogy valódi dialógus, valódi kooperáció jöhessen létre tanár-szülő, tanár-diák, szülő-diák között. A lényeg, hogy a cselekvés szintjén, a szülői ház elvárásainak, törekvéseinek, igényeinek, elképzeléseinek az egyeztetése nyílt terepen, egymást megerősítve történjék. Ezt bizony tanulni és gyakorolni kell!

4. Eredmények – jövőbeli tervek

Egyre több nevelőtestület jelentkezik azzal az igénnyel, hogy szeretne a napi tanítási folyamatban használható, a mai iskolai életvitelbe beilleszthető továbbképzési programon részt venni. Ez mindenképp azt jelzi, hogy szükség van erre a továbbképzési formára, amely a megújulást, általában véve az erőgyűjtést segíti. A tanszéki munkacsoport egyrészt a program irányítására készít fel embereket. Másrészt folyamatosan szervez továbbképzési napokat gyakorló pedagógusok számára. Az *Együttműködés tanítása* elnevezésű program útmutatójának a kidolgozása a csoportvezetők felkészítésében nyújt támpontot. A foglalkozások filozófiai alapját, eszmerendszerét, az előkészítő szakasz képzési tapasztalatait tankönyv mutatja be. (4)

1997 tavaszán nagyszabású szakmai rendezvény adott alkalmat arra, hogy találkozzanak egymással a kollégák, barátok és ismerősök, akik ismerik és a mindennapi pedagógiai gyakorlatukban alkalmazzák a program filozófiáját. A találkozáson előadások hangoztak el a program elméleti háttéréről és széles körű gyakorlati alkalmazhatóságáról. Az összejevetelen 225 fő gyakorló pedagógus, egyetem és főiskolai hallgató vett részt az ország 33 helységéből. A szakmai találkozó anyaga kötetben jelent meg. (5) Az írásos anyag lehetővé tette, hogy országos és nemzetközi szinten a program elméletét és gyakorlatát az érdeklődők szélesebb körben megismerjék. A kötet azoknak a hallgatóknak az írásait is tartalmazza, akik a kurzusokon részt vettek. A hiteles elbeszélések, a személyes élmények, az egyéni gondolatok, meglátások megosztása arra ösztönöz, hogy mások is részt vegyenek effajta továbbképzéseken.

A program ismertségét és elismertségét mutatja, hogy a foglalkozások lebonyolítását szakmai anyagokkal, szellemi és erkölcsi elismeréssel, valamint anyagi eszközökkel rövid idő alatt többen

támogatták. Eddigi támogatók: *Encore Alapítvány*, Szolnok (1994); *Gyermek- és Ifjúsági Alapprogram Tanács*, Budapest (1996); *Mentálhigiénés Programiroda*, Budapest (1995); *Oktatási és Ifjúsági Alap*, Szeged Megyei Jogú Város Polgármesteri Hivatala (1996); *Soros Alapítvány*, Budapest (1995/97); *Progress Alapítvány*, Szeged (1995/96).

Kedvező kutatási eredményekkel alátámasztva az 1998/99-es tanévtől a tanszék képzési kínálatába közzött szerepel az *Együttműködés tanítása* elnevezésű részprogram mint kötelezően választható kollégium és fakultációs program. Reményeink szerint a képzési tapasztalatok eredményeit más főiskolák, egyetemek pedagógiai-pszichológiai tanszékei is hasznosíthatják egy ajánlati képzési csomag kidolgozásával és hozzáférhetővé tételével. Az ajánlati képzési csomag tervezett komponensei a következők: (a) átdolgozott útmutató a csoportvezetők kiképzéséhez (b) tankönyv és segédkönyv tartalmi és formai gazdagítással (c) oktatási eszközök fejlesztett változata.

5. Korlátok és lehetőségek

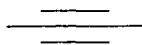
Tény, hogy a társadalmi formáció változásával a korábbi ismeretekkel, készségekkel már nem tudunk boldogulni. Az újakkal pedig még nem tudunk jól működni. A megrögzött szokások, sztereotípiák nehezen változtathatók. A magatartásban, a viselkedésben bekövetkezett változás olykor lassú és nehezen érhető tetten. Ez a folyamat hosszú ideig tartó és elszánt minőségi munkát kíván az egyénektől és a közösségektől egyaránt. Az eredmény viszont nem azonnali és főként nem látványos. A képzési programok a fejlődést, a változást mozdítják elő. A realitásokkal való számolás ugyanakkor néhány korlátot jelez. Számolni kell azzal, hogy a foglalkozás-sorozat munkaigényes és költséges. Egy kurzus vezetése legalább két szakember 2x1 napos teljes munkaidejét igényli. A program technikai lebonyolítása több személy együttműködő munkáját kívánja. Mindenekelőtt az igazgató támogató hozzáállása szükséges, hogy az iskola működési rendjébe beilleszse a programot. Nehézséget jelenthet a gyerekek felügyeletének a biztosítása, míg a foglalkozások zajlanak. Ahhoz, hogy a kurzus végeztével kialakult pozitív irányú változás többé-kevésbé maradandó legyen, vagy újabb fejlődésre serkentsen, ismételt foglalkozások szervezése szükséges. Ez újabb anyagi és szellemi erőfeszítéseket kíván az iskola egészétől, tanároktól, szülőktől és diákoktól egyaránt. Ugyanakkor a hatékony fejlesztő programok széles körben történő elterjesztése mellett szól az a döntő érvényességű tény, hogy nem mondhatunk le a kooperációról és a csapatmunkáról, hisz ahogyan többen megfogalmazták: „egyetlen tőkénk a szürkeállományunk”. Az emberi viszonyulás, a hozzáállás nagymértékben segíthet a nehézségek enyhítésében és a feszültségek oldásában. A tanárok és diákok előtt feltétlenül kell lenni egy olyan mintának, amely élményszinten nagy ráismeréseket eredményezhet: *együttműködéssel jobb és tartósabb eredményt lehet elérni.*

Végezetül azok a gyakorló pedagógusok szólalnak meg, akik a foglalkozások hatására személyközi kapcsolataikba nagyobb fokú együttműködési készséget vittek. Befejezés helyett arra a kérdésre válaszolnak, hogy miért érte meg nekik erőt, energiát és pénzt investálni abba, hogy a programot megismerjék és alkalmazzák. Egy-egy mondat a hallgatók egy-egy válasza a feltett kérdésre. „Amikor törekedtem arra, hogy egy probléma megoldásakor együttműködjek, egyfajta lelki felemelkedettséget éreztem”, ... „tartós megbékélést eredményezett”,... „a lelki békémet kaptam vissza”, ... „az ellenfelem attól a pillanattól kezdve a bizalmába fogadott”, ... „jó érzés, hogy biznak bennem”, ... „nem gondolok rossz szívvvel az akkori helyzetemre”, ... „a gyerek, akivel az eset történt, rendszeresen meglátogat”, ... „jóleső érzés, hogy tudok hatni”, „a ... partnerem elfogad engem olyanok, amilyen valójában vagyok, nem kényszerülök szerepjátékra, manipulációra”, ... „a diák felszabadultabbá vált, azóta szereti az iskolát”.

JEGYZETEK

1. Elhangzott: Juhász Gyula Tanárképző Főiskola. Akadémiai Nap: 1. sz. Tudományos – szakmai bizottság. Szeged, 1997. november 7.
2. Művelődési és Köznevelési Minisztérium (1995): *Nemzeti Alapterv*, Budapest 1995. 7. o.

3. Lásd bővebben: Papp György (1993, szerk.): *Diákönkormányzatok*. Iskolapolgár Alapítvány, Budapest. Állampolgári technikák az iskolában sorozat. Sorozatszerkesztő: Pál Tamás.
4. Farkas Olga (1997): *Szemlélelváltás*. APC Stúdió, Gyula
5. Farkas Olga (1997, szerk.): *Az élményszerű tanulás*. Europrint Bt., Szeged



FODOR LÁSZLÓ
Babeş-Bolyai Tudományegyetem
Kolozsvár

A nyelvi életképesség pedagógiai vonatkozásai kisebbségi körülmények között

Kétségtelen, hogy bármely etnikai kisebbségi közösség hosszú távú megmaradásának, identitástudata megőrzésének, valamint saját kultúrája fejlődésének megkerülhetetlenül szükséges és alapvető tényezője éppen az ún. etnolingvisztikai vitalitás (nyelvi életerő, vagy ahogyan Cummins (1979) nevezi, nyelvi potencia) szüntelen ápolása és fejlesztése, illetve megfelelő szinten való tartása. Voltaképpen a nyelv fennmaradási képességéről van szó, akár az egyes egyén, akár egy adott közösség viszonylatában, amelynek mértéke nyilvánvaló módon meghatározhatja az etnikai kisebbség hosszú távú megmaradását vagy a többségi nemzetbe való beolvadását. Amíg egy magas szintű etnolingvisztikai vitalitás, mint a különböző népcsoportok egymáshoz való viszonyulásának és magatartásának, ugyanakkor egymás megítélésének meghatározó tényezője, szorosan összefügg az etnikai kisebbségek, mint elkülönült nemzeti entitások fennmaradásának folyamatával, addig annak nem megfelelő állapota, folyamatos romlása az adott etnikai csoport fokozatos eltűnésének, kulturális és lingvisztikai asszimilációjának veszélyét rejti magában. A kulturális és a nyelvi asszimilációra vonatkozó kérdéseket kutató szakemberek nagy többsége ma már megegyezik abban, hogy a kisebbség által használt nyelv (voltaképpen az anyanyelv) fejlettségének mértéke, elnyert rangja és tekintélye az adott kisebbségi csoport megmaradását vagy eltűnését befolyásolni, sőt döntő módon determinálni képes eszköz. Ilyen értelemben a romániai magyar nemzeti kisebbség elsődrendű létérdeke, megmaradásának sine qua non feltétele, a magyar nyelv presztízsének pedagógiai vagy más eszközökkel történő szüntelen ápolása, magas fokú elsajátítási lehetőségének biztosítása az egyes egyének síkján. Ebben az orientációban tehát mindenképpen szükségesnek mutatkozik azoknak a tényezőknek, valamint körülményeknek a feltárása, elmélyült vizsgálata és pedagógiai körülhatárolása, amelyek elsődlegesen befolyásolják az adott kisebbség nyelvének (esetünkben a magyar nyelvnek) az életképességét.

Giles, Bourhis és Taylor (1977) amerikai kutatók kimutatták, hogy a nyelvi életképesség alakulása mindenekelőtt három tényezőkategória – a csoportstátus (csoporttekintély), a demográfiai mutató és az intézményes segítségnyújtás – változatos hatásainak függvénye. Az újabb kutatások is többé-kevésbé ehhez hasonló következtetésekre jutottak (Baker, 1993). Kisebb-nagyobb befolyásoló erővel nyilván más tényezők és specifikus helyi körülmények is közrejátszhatnak a kisebbségi nyelv megmaradásában és fejlődésében, azonban valószínűnek tűnik, hogy a fentebb említett három tényező központi fontosságú. Egyes szerzők eltérő megközelítésben ugyancsak hasonló eredményeket mutattak ki. Bourdieu (1980) pl. tőketényezőkről beszél, és megkülönbözteti a társadalmi, a gazdasági és a kulturális tőkét, mint a nyelvi vitalitás alakulását döntő módon meghatározó faktorokat, amennyiben egy ország két (vagy több) etnikai csoportja közötti erőviszonyok egyensúlyára hatnak

ki. Természetes, hogy e tökekategóriát a társadalom más strukturális elemeivel vagy változóival is bővíteni lehet. Ebben az orientációban a romániai körülmények síkján mindenképpen számolni kellene pl. a politikai és a demográfiai tőkével is. A megközelítés módjától függetlenül azt mondhatjuk, hogy itt olyan fontos tényezőkről van szó, melyek biztosítják az anyanyelv túlélését az egyes egyének vagy a közösségek esetében, ugyanis meghatározzák azt a motivációs rendszert, amely képes a nyelvtanulás által igényelt erőfeszítéseket hosszútávon fenntartani.

Ami egy kisebbségi csoport más nemzetiségekhez vagy nemzetekhez viszonyított, az etnolingvisztikai vitalitást tápláló státusának megfelelő szintjét, valamint presztízsének alakulását illeti, szükséges azon aspektusok tanulmányozása, melyek a legnagyobb mértékben implikálódnak. Giles, Bourhis és Taylor (1977) kutatási eredményei arra utalnak, hogy adott etnikai csoport tekintélyét négy alapvető tényező határozza meg, éspedig: → a gazdasági státus, → a társadalmi státus, → a történelmi státus, valamint → a nyelv státus. Ez utóbbi tényezőt Péntek János (1997) szerint elsődlegesen a nyelv jogi, adminisztratív státusát értjük, aztán a nyelvhasználat körét és színvonalát, a beszélők számbeli arányát, a nyelv iránt megnyilvánuló, ideologikusan meghatározott vagy előítéletektől táplált attitűdöt, a nyelv belső, szimbolikus és érzelmi indítékú megítélését. Mindezekhez hozzáadódik a nyelv időszerű piaci értéke, jogvédelme és használatának akadályoztatottsága, illetve gyakorlati lehetősége. A csoportteknitét meghatározó fenti faktorokhoz is még mindenképpen hozzákapcsolható a mindenkori politikai helyzet, valamint a jogi, a tudományos és a kulturális státus is. E tényezők elemzése a romániai magyar nemzeti közösség vonatkozásában mindenekelőtt heterogenitásokat hozza előtérbe (pl. ha a művelődési tényező fejlettsége megfelelő, a gazdaságié azonban az elvárt szintet meg sem közelíti), de ugyanakkor azt is, hogy megfelelő állapotuk és fejlettségi szintjük kedvezően hat a (kisebbségi) magyar nyelv adekvát szintű életképességének biztosítására, közvetett úton pedig az identitástudat megőrzésére, illetve fejlesztésére, végső soron magának a magyar etnikai közösségnek a fennmaradására.

A demográfiai vetület lényeges elemei természetes módon a kisebbség létszámára (implicite a kisebbségi nyelvet beszélők számára), az adott régió vagy ország területén való szóródására, illetve eloszlására vonatkoznak. Nyilvánvalónak tűnik, hogy a nyelvi életképesség alakulása annál megfelelőbb, minél nagyobb az adott nyelvet beszélő népcsoport létszáma. Ennek következtében tehát, ahol a kisebbség nagyobb létszámban van jelen (pl. tömbökben él) az anyanyelv vitalitása magasabb értékeket ér el. Megállapíthatjuk ezek szerint azt is, hogy a romániai magyar nemzeti közösség lassú, de folyamatos, szerteágazó okokra visszavezethető létszámbeli csökkenése (amit úgy tűnik, nagyon nehéz mérsékelni) kedvezőtlenül hat ki nemcsak a nyelvi vitalitás alakulására, de az egész közösség életképességére is. A demográfiai vetületen belül számos más kérdés is felvetődik: → Rendelkezik-e a kisebbség saját életterülettel, vagy nem? → Milyen a földrajzi elhelyezkedése, illetve megoszlása? → Mekkora a számszerű részesedése az adott ország (vagy régió) összlakosságában? → Mekkora a születések arányszáma? → Mekkora a vegyes házasságok aránya? → Milyen méreteket ölt a kivándorlás? stb.

Az intézményes segítségnyújtási tényező mindenekelőtt az adott nemzeti közösség a régió vagy az ország (állam) intézményrendszerében betöltött képviselőjének mennyiségére és minőségére, a kisebbségi nyelv ezen intézményrendszerben való használati lehetőségének hiányára, meglétére vagy mértékére vonatkozik. Legalább hét olyan jelentős intézményi területet tudunk azonosítani, melyek ha megfelelő nemzeti kisebbségi képviselővel, ugyanakkor a kisebbségi nyelvhasználat reális lehetőségeivel rendelkeznek, az etnolingvisztikai potencialitások a nemzeti önzonosság megőrzésének igényeiből fakadó elvárásokat képesek megfelelő szinten biztosítani. A romániai magyar nemzeti közösség viszonylatában a következő intézményi területeken való képviselőről, illetve nyelvhasználati lehetőségről van szó: információs média (tömegkommunikáció), kormányzati, közigazgatási és adminisztrációs hivatalok, illetőleg szolgáltatások, gazdaság, vallás, művelődés és oktatás. Ezek közül most csupán az anyanyelven történő oktatás, az egyéni nyelvi készségek kifejlesztésében, az anyanyelv magas szintre való kiművelésében, valamint életképességének biztosításában betöltött kulcsfontosságú szerepét szeretnénk kiemelni és rövid elemzés tárgyává tenni.

Ma már nem képezheti vita tárgyát, hogy az anyanyelv fennmaradási és fejlődési potencialitásainak biztosítása mind az egyén, mind pedig a közösség viszonylatában a legmegfelelőbb módon az intézményesen szervezett, folyamatos, pszichopedagógiai megalapozottságú, rendszeres és célirányos anyanyelvű oktatás révén valósítható meg. Csakis a céltudatos iskolai oktatásnak áll hatalmában az anyanyelvi készségek olyan szintű kiművelése (még a szükségszerű bilingvizmusra nevelés feltételei mellett is, amikor a növendéknek hatványozott nehézségeket kell leküzdenie, mint ahogyan azt a finnországi svéd nyelvész, Tove Skutnabb-Kangas (1988), a kétnyelvűség elismert szakértője is állítja), mely biztosítani tudja nemcsak a tudás és az alapvetően értékes intellektuális képességek megfelelő kifejlődését, hanem az identitástudat adekvát alakulását, a nemzeti kultúra elsajátítását, a saját etnikai csoporthoz való tartozás érzésének kikristályosodását, végső soron az alapvető nemzeti (és egyetemes) értékek asszimilációját, a sajátos szellemiség és gondolatvilág interiorizációját is. Kisebbségi körülmények között (így tehát a romániai magyar nemzeti közösség viszonylatában is) e megállapítások jelentősége fokozottan kerül előtérbe. Könnyen belátható, hogy a többségi etnikum lingvisztikai dominanciájának feltételei között, s a kétnyelvűsége nevelés szükségessége mellett a kisebbségi nemzeti közösségek etnolingvisztikai életképességének anyanyelvű oktatás révén történő biztosítása meggátolja mind a nyelvi asszimilációt, mind pedig a nyelvcserre lehetőségeinek megvalósulását. Ugyanakkor úgy tűnik, hogy az anyanyelvű oktatás kulcstényezőként jelentkezik a kisebbségi bilingvizmus additív, azaz pozitív következményekkel járó (pl. a kognitív folyamatok fejlődését serkentő) formájának kialakulásában. A kutatások során egyértelműen bebizonyosodott az a tény, hogy a kétnyelvűségnek az egyén (kognitív) fejlődésére gyakorolt káros következményei csak abban az esetben nyilvánulnak meg, amikor a második nyelv elsajátítása nem megfelelő anyanyelvi ismeretre épül, valamint akkor, amikor a domináns anyanyelv és a kevésbé fejlett második nyelv esetében a gyermek szervezett iskoláztatása ez utóbbin történik. Amennyiben tehát lehetőség adódik a kisebbségi nyelv magas rangú hivatalos intézményekben való használatára (s mi itt elsősorban az óvodára és az iskolára gondolunk, mert a gyermek ezekkel a tradicionális hivatalos intézményekkel kerül kapcsolatba a legkorábban), az adott nyelv szociális megbecsülése törvényszerűen emelkedik. Ilyen értelemben nyilvánvalónak tűnik a nemzetiségi iskolák központi jelentőségű szerepe nemcsak az anyanyelvi készségek hatékony fejlesztésében, hanem a nyelvvel kapcsolatos pozitív attitűdök és megítélések tekintetében is. A nemzetközi tapasztalat és a romániai helyzetkép is azonban azt mutatja, hogy azokban az országokban, ahol csak a többségi nyelv a deklarált hivatalos nyelv, illetve az alkotmánybeli előírásból és a jogi státusból eredően a többségi nyelv domináns pozícióval rendelkezik, a nyelvi életképesség optimális mértékének kiműveléséhez és megőrzéséhez, még kevésbé annak továbbfejlődéséhez nem elégséges csupán a kisebbségi nyelven való (10-15 évig tartó, s a kétnyelvűsége való nevelést is magában foglaló) iskolázás. Bármennyire fontos is a szervezett anyanyelvű iskolázás, más tényezők hiányában hosszú távon nem képes biztosítani a kisebbségi nyelv fennmaradását és fejlődését. Ha az iskolán kívül a kisebbség tagjainak anyanyelvük használatára csak informális, szűk családi és személyes, tehát a társadalmi nyilvánosságot és hivatalos fórumokat mellőző helyzetekben van lehetőségük, akkor a nyelv (s értelemszerűen a hozzá kapcsolódó kultúra) előbb-utóbb státusvesztéséget szenved (akár a kisebbség, akár a többség viszonylatában), mivel nem biztosítja a gazdasági előrehaladást, a szociális életbe való aktív és sikeres beilleszkedést, illetve a megfelelő társadalmi boldogulást. Ugyanis az a nyelv a fontos, illetve annak magas a piaci értéke, amely mindezeket megfelelő módon biztosítja. Az utóbbi években a helyzeten jelentős mértékben segít az anyaországgal fenntartható, a kisebbségiek nyelvi rendszerét fokozottabban igénybe vevő kapcsolat, valamint annak kompenzációs jellege (amennyiben olykor az erdélyi magyar olyan hivatalos magyarországi közegekben használhatja anyanyelvét, amilyenre ott hon nincs lehetőség). Éppen ezért van elengedhetetlenül szükség arra, hogy az egyes jelentős társadalmi szférák és intézmények teremtsenek itthon is lehetőséget (sőt ösztönözzék és bátorítsák!) a kisebbségi nyelv kommunikációs funkciójának minél szélesebb ívű használatára. Azonban számos jel utal arra, hogy mindez nem történik meg önmagától, hiszen napjainkban azt figyelhetjük meg,

hogy még a legcsekélyebb sikerek is felfokozott politikai küzdelmek eredményei. A hivatalos társadalmi dimenziókban anyanyelven lejátszódó kommunikáció hiányában vagy annak igencsak korlátozott helyzetében, az iskola a nyelvhasználat egyedüli és viszonylag szűksávú színterévé válik, s ez nem kedvez sem életerejének, sem tekintélyének, sem a többség általi megítélés pozitív irányultságának, sem pedig a politikai és ideológiai érdekek által diktált és a háttérből manipulált kedvezőtlen előítéletek semlegesítésének. Ha a család és más társadalmi intézmények – írja igen találóan Lesznyák Márta (1996, 222) – nem értékelik a nyelvet, és nem bátorítják használatát, az iskola elszigetelt helyé válik, ahol a nyelvet mesterségesen tartják életben.

Köztudott, hogy a romániai magyar nemzeti közösség számára a formális helyzetekben történő anyanyelvhasználat szinte teljes egészében az oktatás, a művelődés, a média és a vallás területén jut kifejezésre. A történeti visszapillantás arra utal, hogy hosszú távon ez a négy vetület (még a régi diktatórikus viszonyok közepette is, és olyan nyelvéltető tényezők hiányában, mint pl. a Duna tévé) viszonylag sikeresen élte a magyar nyelvet, biztosította a nyelvi készségek és kompetencia elfogadható szintű kifejlődését (mind az egyes egyének, mind az egész romániai nemzeti közösség síkján), táplálta az anyanyelvhez fűződő pozitív érzelmi viszonyulást és kötődést, meglehetősen jól ápolta a nyelv életképességét. Nem szabad azonban szem elől tévesztelnünk, hogy számos társadalmi szféra vonulatában az anyanyelvhasználat lehetősége igencsak korlátozott, vagy teljes mértékben hiányzik. E lehetőségek egyes elemi vetületeinek a politika terén való kiharcolása is roppant makacs akadályokba ütközik (gondoljunk itt csupán a kétnyelvű táblák vagy a történelem és a földrajz tanítási nyelve körüli vitákra). Ez pedig kedvezőtlenül befolyásolhatja nemcsak a kisebbségi nyelv fontosságának (rangjának) megítélését (mind az adott kisebbségi etnikai csoport, mind pedig a többségi nemzet részéről), de a nyelvi rendszer szerkezeti leépülését, kifejező erejének csökkenését is.

Természetesen, az anyanyelv használatának és életképességének összekapcsolódó kérdésében azzal is kell számolni, hogy egy régióban tömbökben élnek-e a nemzetiség tagjai (mert ebben az esetben a nyelvhasználat szférája jelentősen kitágul), vagy szórvány életkörülményekről van szó (amikor is a nyelv használata csupán az említett négy alapvető dimenzióban konkretizálódik), azaz viszonylag homogén vagy heterogén nyelvközeggel állunk-e szemben, illetve az etnikai kisebbség nyelvének környezeti erőssége van-e túlsúlyban, vagy a többségi nyelv beszédkörnyezeti hatása dominál. Nem nehéz arra következtetni, hogy a kisebbségi nyelv életképességét befolyásoló kedvező vagy éppenséggel veszélyeztető hatások mértéke szorosan összefügg a domináló nyelv beszédkörnyezeti hatásával, illetve az adott nyelvközeg jellegével. Sajnos, hogy a nyelvi életképesség tekintetében e kedvezőtlen helyzeteken szinte lehetetlen pozitív irányban változtatni.

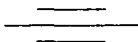
Végezetül elmondhatjuk, hogy kisebbségi körülmények között, kiegyensúlyozatlan etnikai és lingvisztikai erőviszonyok közepette, a beszédtevékenységben egy második nyelv szinte mindennapos használatának (voltaképpen a kisebbségi kétnyelvűség) feltételei mellett, a romániai magyarság anyanyelvi életképességének az ideható tényezőcsoportok céltudatos befolyásolása révén és a lehathatósabb (politikai, jogi, társadalmi kulturális, pedagógiai stb.) eszközökkel történő biztosítása eleve szükségesnek mutatkozik.

A kisebbségi nyelv potenciális erejének adekvát szinten való tartása elengedhetetlen feltételét képezi (akár az egyének, akár a nemzeti ösztökösség viszonylatában) nemcsak a nyelv túlélésének és továbbfejlődésének, hanem következzszerűen, a kisebbségi kultúra megmaradásának és további kibontakozásának, a kisebbségi tudatból, valamint a többségi nyelv hivatalos jellegéből s magasabb piaci értékéből táplálkozó nyelvi alacsonyabbrendűségi érzés ellensúlyozásának, végső soron az etnikai és kulturális identitástudat biztosításának.

IRODALOM

- Baker, C., (1993): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Multilingual Matters, Clevedon.
Bourdieu, P., (1980): *La distinction*, Edition de Minuit, Paris.

- Cummins, J., (1979): *Bilingualism and educational development in anglophone and minority francophone groups in Canada*, Interchange, 9, 40–51 o.
- Giles, H., Bourhis, R.X., Taylor, D.M., (1977): *Toward a theory of language in ethnic group relations*, in: Giles, H., (edit.), *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*, Academic Press, New York.
- Lesznyák Márta, (1996): *Kétnyelvűség és kétnyelvű oktatás*, Magyar Pedagógia, 3. szám.
- Péntek János, (1997): *A magyar nyelv státusa a kolozsvári egyetemen*, Korunk, 4. szám.
- Skutnabb-Kangas, T., (1988): *Multilingualism and the Education of Minority Children*, in: Skutnabb-Kangas, T. és Cummins, J. (szerk.): *Minority Education: From Shame to Struggle*, Multilingual Matters, Clevedon.



DR. TÓTH ISTVÁN vendégoktató
Lomonoszov Állami Egyetem
Moszkva

A Nemzeti Alaptanterv és a kiejtés tanítása

– JAVASLATOK, MEGJEGYZÉSEK, TANÁCSOK –

Jelen dolgozatomban arról adok körképet, hogy a kiejtés tanításának ügyét miképpen szolgálja, illetőleg segíti elő korunk mind híresebbé váló talányos (= rejtélyes, titokzatos, érthetetlen) olvasmánya, a Nemzeti Alaptanterv (= NAT).

Szándékaim szerint – ezt az alcím is előlegzi – nemcsak tanulmányoztam és véleményeztem „a Magyar Köztársaságnak a közoktatásról szól alapidokumentumát”-t (1), hanem össze is gyűjtöttem az észrevételeimet. Ezeket ajánlom most a helyi tantervet készítő kollégáim szíves figyelmébe; természetesen a tantárgyi programokat szerkesztők éppúgy felhasználhatják, mint azok a tanító- és tanártársaim, akik még/már nem szánják rá magukat a fent megnevezett dokumentumok összeállítására, illetőleg megírására.

A pontosításul közölt kiegészítő címbe három kulcsszót vettem fel a Magyar nyelv értelmező szótárának III–IV., VI kötetei alapján (2):

- a) *javaslat* (Indítvány, tanácsadás, valamely jónak tartott dolog ajánlása.),
 - b) *megjegyzés* (Valamivel kapcsolatban tett rövid észrevétel.),
 - c) *észrevétel* (Célszerűnek tartott eljárás közlése, útbaigazítás valamely tennivalóra nézve.).
- Ez az írásom tehát észrevételek rögzítésén túl tanácsadással és útbaigazítással is foglalkozik.

A magyar nyelvészek IV. nemzetközi kongresszusán (Szombathely, 1983. augusztus 23–26.) *Nyelvi változások – nyelvi norma* című előadásában Szathmári István ezeket mondta: „(...) Meglehetősen sok irányú és erősen terjedő változásnak vagyunk a tanúi a kiejtés, a beszéd, ha tetszik: a hangos stílus területén: az egyes hangok elmosódó és egybemosódó képzése (csak zárójelben jegyzem meg: a középiskolások, a pedagógusjelöltek kiejtési versenyén és a rádióban jelentkezők beszédében az *s*, *sz*, *z* pöszén hangzik az esetek 30–40, néha nagyobb százalékában); egyes hangok, sőt szótagok elnyelése; hosszú magán- és mássalhangzók részleges vagy teljes megrövidítése; a szavak utolsó szótagját felkapó, éneklő beszédmód; a szöveg helytelen: a hangsúlyt, hanglejtést, szünetet nem mai szabályainak megfelelő, gyakran egyénieskedő vagy monotonitást szülő tagolása stb. (...)” (3)

A jelzett kongresszuson Szathmári professzor úr azoknak a kiejtéséről szólt – szólhatott –, akik még az 1978-as tanterv hatásai, következményei *előtt* jelentek meg kiejtési versenyen, illetőleg a rádióban. Vajon mit mondana ma, közel 20 évvel azután, hogy tantervben tételesen rögzített feladatok, követelmények és módszertani alapelvek szerint tanítottuk a kiejtéstechnikát, csiszoltuk a diákok beszédkul-

túráját, vagyis gondoztuk „a hangos stílus”-t? S mit mond majd évek múlva, amikor a NAT követelményrendszerén nevelődött ifjak állnak szembe a kiejtési versenyek értékelőivel, vagy mikrofont szeretnének ragadni a kezükbe a közszolgálati, regionális, magán stb. rádióban, televízióban?

Szathmári István, amint láttuk – a tőle megszokott stílusban – *pontos, lényegretörő látleletet adott az 1970–80-as évek fordulójának kiejtés- és beszédkultúrájáról.*

Mit kaptunk az oktatásból hamarosan kikopó 1978-as tanterv 1987-ben korrigált (alsó tagozatos) változatától a kiejtés tanításával összefüggésben?

A nyelvhasználat fejlesztése cím után A beszédművelés gyakorlata alfejezetben ezeket találhatjuk:

- helyes beszédlégzés
- helyes hangadás
- helyes artikuláció
- gyorsasági gyakorlatok
- időtartam-gyakorlatok
- ritmusgyakorlatok
- hangsúlygyakorlatok
- hanglejtésgyakorlatok
- hangkapcsolatok helyes ejtése
- hangerőváltás-gyakorlatok
- beszédszünet-gyakorlatok
- a beszéd folyamat-váltás (tempó, hangerő, hangmagasság) gyakorlatai

Az 5–8. osztály részére szerkesztett Magyar nyelv, valamint Irodalom tantervek sajátos módon foglalkoztak a helyesejtés tanításával. *Takács Etel* így fogalmazott a Magyar nyelv című dokumentumban: „A tanterv meghatározza az olvasás, a beszédművelés és a szövegszerkesztés (a fogalmazás) anyagát és gyakorlatrendszerét. Ezek a területek – a tanulók beszéd- és írásszintjének megfelelően – a folyamatos fejlesztést tekintjük az anyanyelvi nevelés követelményének.” A módszertani alelvekben ugyanő ezt írta: „A kifejezés képességének fejlesztését – a beszédművelést – a teljes személyiség formálása, érzelem- és tudatvilágának gazdagítása teszi hatékonyá. Ebben a folyamatban az egyéni szókézslet bővítésének, árnyalásának éppen úgy szerepe van, mint az esetleges beszédhibák tapintatos, türelmes javításának. A kifejezőképesség fejlődésének alapvető feltétele mindenképpen az, hogy a tanulók életkoruknak megfelelő témákról, életszerű társas helyzetekben *beszéljenek* a tanítási órákon.” (4) A *Komár Pálné* által jegyzett Irodalom tanterv nem foglalkozik a helyesejtés tanításának és gyakoroltatásának igen fontos kérdéseivel.

A közelmúlt után fordítsuk figyelmünket a jelen és a holnapok felé!

Az izgalmas származástörténetet megélt és még érdekfeszítőbb fejlődéstörténet előtt álló NAT tanulmányozásakor fontos információkat tudhat meg az olvasó. Ezeket öt pontba foglaltam.

1. A Nemzeti Alaptanterv követelményeket tartalmaz.

a) Az általános fejlesztési követelmények az életkori sajátosságoknak megfelelően határozzák meg a követelményeket.

b) A részletes követelmények egy-egy évfolyam befejezésére írják elő az elvárható tudást.

A fenti pontokban realizálódó (=megfogalmazott) követelmények a megértésre, a feldolgozásra, a rendszerezésre, az elmélyítésre, az elsajátításra, az alkalmazásra helyezik a hangsúlyt. A tanítás-tanulás szempontjából feltétlenül megszívlelendő az a fejlesztési ritmus, amely a megértés-alkalmazás viszonylatában végigvonul. A tanulóknak

a) az ismeretek eredményes alkalmazását lehetővé tevő jártasságait,

b) automatizáltan működő készségeit,

c) a tevékenységek széles körén érvényesíthető képességeit, mindezek fejlődését, fejlesztését kívánják a NAT követelményei megalapozni.

Csendesen jegyzem meg, hogy a Nagy József nevével fémjelzett, 1994-ben közzétett „Fejlesztési követelmények”-ben – többek mellett – a készség és a képesség fogalmak szemlélet- és gondolatbővítő értelmezését olvashatjuk. (5)

A Nemzeti Alaptanterv követelményeit bontva közli(k) a szerkesztő(k):

a) A tanítandó *tananyag* a fejlesztéshez *nélkülözhetetlennek* ítélt tartalmakat adja meg.

b) A fejlesztési követelmények a hozzáértés alapvető ismérveit rögzítik.

c) A minimális teljesítmény a továbbhaladáshoz (= a tanulás eredményes folytatásához) *elengedhetetlen* ismeretek, jártasságok, készségek, általános képességek alsó szintjeit foglalja össze.

2. „A NAT nem hagyományos értelemben vett tanterv, hanem alap a helyi tantervek és tantárgyi programok számára. (...) A helyi tantervet az iskolák pedagógusai a NAT-on alapuló kész tantervek, tantárgyi programok átvétele, adaptálása útján vagy önállóan állítják össze” – ekképpen fogalmaz az alapidokumentum (6) egyrészt az alkalmazásról, másrészt a helyi tanterv fogalmáról, illetőleg természetéről.

3. Az általam felvetett témáról a „Bevezetés”-ben ezt találjuk: „Az anyanyelvi nevelés alapvető feladata az értelmes, kifejező beszéd (...) igényes használatának, az ehhez szükséges képességeknek a fejlesztése”. (7)

4. Az általános fejlesztési követelmények az 1–6. és a 7–10. évfolyam vonatkozásában ezeket tartalmazzák a *kiejtéstanítással összefüggésben*:

A) *Felkészítés a kulturált nyelvi magatartásra, a beszédkultúra tudatosítása.*

a) 1–6. évfolyam

a kiejtés összehangolása

a beszédhellyzettel (1.b)

b) 7–10. évfolyam

az intonáció alkalmazása

(1.B.)*

B) Az anyanyelvű önkifejezés bátorítása és ezáltal az önbizalom erősítése.

a) 1–6. évfolyam

helyes hangképzés, beszédlejtés és hangsúlyozás (3. a)

b) 7–10. évfolyam

a kiejtésmód eszközeinek (helyes hangképzés, a mondat- és szövegfonetikai eszközök megfelelő, helyes alkalmazása (3. A)

**Megjegyzés:* A NAT a részletes követelmények ismertetésekor kövérrel szedett szám- és betűjelzés (kóddal) utal az általános fejlesztési követelményekben közöltekre. Így igyekszik bizonyítani, hogy az életkori sajátosságoknak megfelelően meghatározott (általános) követelményeket valamelyik évfolyam (4./6./8./10.) befejezésére mint előírt (elvárható) tudást kéri számon a részletes követelmények.

Mi az, ami nyilvánvalóvá vált? Az, hogy fel kell készítenünk a gyermekeket a beszédhelyzetnek megfelelő kulturált *kiejtésre, hangsúlyozásra, továbbá az intonáció alkalmazására*, valamint a *mondat- és szövegfonetikai eszközök helyes alkalmazására*. Mindezeket tudatosítanunk kell bátorítással, erősítéssel.

Mint a kiejtéstanítás pedagógiájával foglalkozó kutató (8) tünődtem el, hogy *helyes-e a NAT-ban a megadott sorrend a hangképzést és a beszédlejtést illetően.*

Véleményem szerint a beszédlejtésnek kell elől állnia, ezt kövesse a beszédhangadás, az artikuláció, a beszédritmus, az időtartam, a hangsúly, a hanglejtés (= intonáció), a beszédfolyamatváltás (= hangerő-, hangmagasság-, tempóváltás), a hangkapcsolat és a szünettartás tevékenységek tanítása (= ismeretnyújtás) és gyakoroltatása.

Elgondolkodtam, hogy a *kiejtési normára*, másképpen nyelvi normára történő hivatkozás elő sem fordul a NAT-ban. Ami azt illeti, ennek ismerete nélkül a helyi tanterv készítője sem lesz járatosabb a témában, mint a névtelenségbe rejtőző NAT-író(k)! A kiejtési normáról szólva egyrészt A. Jászó Anna korszakos jelentőségű A magyar nyelv könyve című főiskolai referencianyelvtankönyvét (9) ajánlom, másrészt a kiejtés-olvasás-nyelvtan tanításának kapcsolatrendszerét bemutató oldalakat a fentebb hivatkozott anyanyelvi nevelés módszereiből.

Az is tünődésre készítet: mi érdemesítette az intonációt (= hanglejtés) arra az előkelő szerepre, hogy hatszor (= 6 alkalommal!) szerepeljen, míg a „mondat- és szövegfonetikai eszközök”-ről semmi közelebbit sem tudhat meg – még a jelzés szintjén sem – a nyájas beosztott pedagógus a „közoktatásról szóló alapidokumentum”-ból. Ha a sejtésem nem csal, van itt támpont, de az óvatos

tanító- és tanártársak nem tüsténkednek ilyen ingatag alapozású szellemi forrásvidéken. A Magyar értelmező kéziszótár vonatkozó szócikke ébresztette fel a gyanúm:

„**intonáció** (...) 2. Nyelt. Hanglejtés. (...) A beszéd hangzás-, hanghordozásbeli sajátosságainak összessége. (...)” (10)

A hangzás- és hanghordozásbeli sajátosságokon a *hangerő*-, a *hangmagasság*-, a *tempó*vál-
tást, a *hangszínezettel* való bánást (= manipulációt) értjük? Vagy valami egyebet?

Megjegyzéseimet – többek között – azért soroltam fel, mert a *kiejtés tanítása*, a *kulturált nyelvi magatartás megalapozása* nemcsak az anyanyelv-pedagógusok (= tanítók és magyartanárok) feladata, hanem az *iskoláztatás valamennyi fokán valamennyi pedagógus kötelessége*. Egyetemes teendőkről lévén szó, korrek-
tebb (= szabatos, helyes, pontos, kifogástalan) közlést, sőt kiejtést vártunk volna el ettől, a kötelező oktatás tar-
talmait szabályozó hivatalos írástól, ugyanis „a NAT **nemzeti**, mert a közös nemzeti érdeket szolgálja”. Hát a
pallérozott (= kímült, pontosabbá, helyesebbé tett) kiejtéskultúra nem közös nemzeti érték?

5. A *részletes követelmények* tekintetében az alábbiakat tudatja a NAT:

A) a 4. évfolyam végén

- a) tananyag
 - beszédlégzés
 - artikuláció
 - időtartam
 - a hangkapcsolatok helyes kiejtése
 - mondat- és szövegfonetikai eszközök
 - értelmi szünettartás
- b) fejlesztési követelmények
 - tiszta artikuláció
 - helyes hanglejtés
 - a helyzetnek megfelelő hangerő alkalmazása beszéd közben
- c) minimális teljesítmény
 - a mindennapi beszédben, vers- és próza-
mondás közben helyes nyelvi kiejtés

B) a 6. évfolyam végén

- a) tananyag
 - a hangképzési és a mondatfonetikai ismeretek alapjai
- b) fejlesztési követelmények
 - intonáció (1. b.)
 - tiszta hangképzés, helyes intonáció (3. a)
- c) minimális teljesítmény
 - a kiejtés fő szabályaihoz és a beszédhely-
zethez alkalmazkodó beszéd
 - helyes hangképzés

C) a 8. évfolyam végén

- a) tananyag
 - intonáció
- b) fejlesztési követelmények
 - az intonáció jó hatásfokú felhasználása és
felfogása (1. B; 3. A)
- c) minimális teljesítmény

D) a 10. évfolyam végén

- a) tananyag
 - szövegfonetikai ismeretek és gyakorlatok
- b) fejlesztési követelmények
 -
- c) minimális teljesítmény
 -

Nemcsak az általam elkészített fenti rendszerben, hanem a NAT-ban sincsenek információk a 8. évfolyam minimális teljesítményét és a 10. évfolyam fejlesztési követelményeit és minimális teljesítményét illetően a kiejtéstanítással összefüggésben. Ezt a „nagyvonalúság”-ot szakmai illeték-
lenségnek, kellő hozzá nem értésnek szokták nevezni kertelés nélkül. S mindehhez, a kellő higgadt-
ság alig elviselhető szakmai-pedagógiai hiányosságához, önkéntelenül is visszahangoznak fülünkben
Szathmári professzor úr majdnem másfél évtizede elmondott észrevételei a „hangos stílus”-ról, s
ráadásul elég (fél)ig nyitott füllel járnunk iskoláinkban, az utcán – nem győzzük kapkodni a fejünket
az elhangzó beszéd külleme (és tartalma) miatt. Ha lehántjuk a kiejtéssel kapcsolatos terminus
technicusokról a különböző járulékos kifejezéseket, akkor ezt a leltárt kapjuk:

beszédleégzés
hangképzés
artikuláció
időtartam
hanglejtés

hangerő
mondat- és szövegfonetikai eszközök
hangkapcsolatok
szünettartás

A fogalmak a NAT-ból valók, a sorrend azonban az általam helyesnek vélt, illetőleg így látszik ésszerűnek a tanítási gyakorlat felől közelítve a problémához.

Javasolom, hogy ne feledkezzünk el ezekről a szükséges és helyénvaló szakkifejezésekről sem: *hangsúly, hangmagasság, hangszínezet, tempó*, továbbá barátokozunk meg a hangerő, hangmagasság és a beszédtempó megváltozását jelentő *beszéd folyamat-váltás* (moduláció) fogalommal is!

Amikor 1987-ben *S. Végh Edit* szerkesztésében megjelent az 1978-as alsó tagozatos anyanyelvi tanterv átdolgozott, jelentékenyen használhatóbbá tett változata (11), joggal mondhattuk, hogy *Zsolnai József*nek a beszédműveléssel összefüggő hatékony fellépése (12) érezteti hatását (már a NYIK-en túl is) az anyanyelv-pedagógiai tervező munkában, hiszen ez, a lényegében újraírt alsós Magyar nyelv és irodalom tanterv a helyesejtés tanításában a *Zsolnai József* által kikövezett úton haladt. Sose volt titok, hogy az 1982-ben kiadott *Nagy J. József* nevével fémjelzett Anyanyelvi tantárgypedagógia (13) egyik legkidolgozottabb fejezetét *A helyesejtés tanítása és rendszere* címmel *Zsolnai József* írta (14). Az *S. Végh Edit* vezetésével az 1–4. évfolyamra létrehozott tanterv nyomán készítette el *Maleticsné Riba Magdolna* a *Beszédművelési gyakorlatok* című fejezetet (15) a Tanítók kiskönyvtára I. kötetéhez.

S mindezeket túl őszinte szakmai tisztelettel ajánlom a NYIK-program keretében – a helyesejtés tanítással összefüggésben 5–8. osztályig – napvilágot látott tananyagtervet, tanítási programokat és feladatgyűjteményeket (16) a kiejtéstani eredményesebb tervezése és tanítása érdekében.

Jó lett volna, ha a NAT rögzítette volna a nyelvjárási kiejtészváltozatokhoz való viszonyulást, mivel így egyoldalúsággal (is) vádolható, ugyanis valósággal fetisizálja „a mindennapi beszédben, vers- és prózamondás közben a helyes *köznyelvi kiejtés*”-t (a kiemelés tőlem: H. T. I.). Tudnunk kell, hogy a nyelvjárási jelenségek nem önmagukban élnek, nem függetlenek közösségektől, tértől és időtől. A megítélésük minősége is sok mindentől függ. *A ki, mikor, hol, hogyan* szempontjai árnyalják, módosítják, befolyásolják a nyelvjárási jelenségek sokféle típusának megítélését, a kiejtési következményekkel való *türelmes, tapintatos* megfeleltetését. Feltétlenül becses kincsnek kell tekintenünk a nyelvjárási kiejtészváltozatokat, a nyelvjáráások anyagát.

Nem ártott(ak) volna senkinek sem a névtelen NAT-író(k), ha szakmai felvértezéssel teszi(k) elibé(n)k, gyakorló pedagógusok és kutatók elé a kiejtési gyakorlatok rendszerszemlélettel szervezett típusait, továbbá az úgynevezett kiejtési normát, s megjelöli(k) a normaalkalmazás határait is. Mindezek hiányában ajánlani tudom a témáért (= kiejtéstani) felelősséget érző kollégáknak a *Nyelvi, irodalmi, és kommunikációs nevelés program* ideillő fejezeteit, ahol taxonómikus elrendezésben találjuk meg a beszédneveléshez elengedhetetlenül szükséges alap- és háttérinformációkat. A kiejtés tanításának szakmai-pedagógiai kérdéseihöz az 1995-ben napvilágot látott – az alsó tagozatos anyanyelvi nevelés módszereit bemutató – főiskolai tankönyvben is (a tanítási gyakorlat szemszögéből) bőséges ismeretek állnak rendelkezésünkre. (17)

Ha a jelen dolgozatomban tárgyalt elméleti-gyakorlati kérdés (= kiejtéstani) szakirodalmát tanulmányozzuk, így az elmúlt évek tanterveit, tantárgy-pedagógiai jegyzeteit/könyveit (18,19), oktatási segédleteit (20–21) és a már többször hivatkozott NYIK-program dokumentumait, azt látjuk, hogy mindig gondoltak a felelősséget érző szerzők az iskoláztatásban részt vevő gyermekek *kiejtési hibáira* (= a kiejtési normától kisebb fokú eltérés) a *beszédhibáira* (= a kiejtési normától való nagyfokú eltérés), valamint ezek *korrekciójára*, továbbá a gyermekekkel kialakítandó követendő *bánásmódra*, akik a közösség kiejtési normájától eltérnek.

A NAT semmiféle utalást sem tesz ezzel kapcsolatban. Egyáltalán: úgy kezeli a kiejtéstanítás egész problémáját, mintha akörül a legnagyobb rend lenne mind a közoktatásban, mind a mindennapi beszédkultúrában. Nagyon veszélyesnek tartom ezt a „tegyünk úgy, mintha...”-féle magatartást, szemléletet, alapállást! A NAT – szándékai szerint – a nevelő- és oktatómunka közös követelményeit rögzíti, olyan fundamentális dokumentum, amelyre ráépülnek (???) a tantervek, a tantárgyi programok, a tankönyvek és más taneszközök, sőt alapnak tekintendő az alapműveltségi vizsgakövetelmények kidolgozásához is. Gyenge alap ez, ha annyi „köttönyag” (= ismeret) hiányzik belőle, mint amennyit csak a kiejtéstanítással összefüggésben már eddig is elsoroltam. Halkan mondom, nehogy haladásellenesnek kiáltsanak ki, s billogot süssenek rám: nem biztos, hogy helyes volt minden vonatkozásban szakítani a központi tantervi szabályozás korábbi formáival...

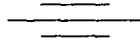
Amiért ilyen részletességgel és kendőzetlenül foglalkoztam a NAT állította csapdák/ csapdahelyzetekkel, nem véletlen. Elég legyen *Varga Domokos*nak a *Magyartanítás 1997/2.* (március) számában közzétett igen tanulságos dolgozatára utalnom. (22) Tudatja velünk a szerző, hogy az Apáczai Kiadó a NAT-követelmények realizálásában útmutató, segítő szándékkal – meglepő gyorsasággal – előrukkolt az 5. és 6. osztályosok részére a fogalmazás feladatgyűjteményükkel. A két munkafüzet *Helyesejtés* fejezeteinek elemzéséhez Varga Domokos *Deme László*tól kért véleményt, aki „34 pontban sorolta fel kifogásait”. Íme, a NAT-követelmények valóra váltása úgy (is) működik a hazai mezőnyben, mint a fent megemlített kiadó hirtelen előállított kiadványaiban. Hány gyermeket, hány generációt érint? Milyen következményei lesznek?

Dolgozatomban az értelmes, a helyes és szép *kiejtéssel* foglalkoztam. Ebből adódik anyanyelv-pedagógiai feladatainak egyike: *a beszédkultúra gondozása, ez azonban az iskoláztatás valamennyi fokán valamennyi pedagógus kötelessége, tudniillik a beszédmagatartással, a hangos stílus-sal összefüggő egyetemleges követelmény az, hogy a beszéd feleljen meg a köznyelvi kiejtés és kommunikáció normáinak.*

IRODALOMJEGYZÉK

1. Korona Kft. ügyvezető igazgatója (felelős kiadó): *Nemzeti Alaptanterv – Anyanyelv és irodalom.* Korona Kiadó, Budapest, 1995.
Megjegyzés: Sajnálatosnak tartom a következőket:
 - a) Azt, hogy a névtelenség kódében hagyták egy ilyen horderejű alapidokumentum szerzőinek/szerzőjének a nevét.
 - b) A hivatkozott kiadásnak a címében szereplő műfaj, illetőleg alapidokumentum nem egységes helyesírással jelent meg.
 - c) A részletes követelmények alkotói/~ja nem ismeri a számnévvvel, annak helyes használatával összefüggő szabályt. Erre nézvést lásd: MTA Helyesírási Bizottsága: *A magyar helyesírás szabályainak 11. kiadása/290. pont!*
2. A Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete (szerk.): *A Magyar nyelv értelmező Szótára – III., IV., VI.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 1965–66.
3. Szathmári István: *Nyelvi változások – nyelvi norma.* In: Kiss Jenő és Szűts László: *A magyar nyelv rétegződése.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 1988.
4. Takács Etel: *Magyar nyelv 5–8. osztály.* In: Szabonyi Péter (főszerk.): *Az általános iskolai nevelés és oktatás terve.* Országos Pedagógiai Intézet, Budapest, 1978.
5. Nagy József (szerk.): *Fejlesztési követelmények.* Iskolakultúra, Budapest, 1994: 1–2.
6. Korona Kft. ügyvezető igazgatója (felelős kiadó): *Nemzeti Alaptanterv – Anyanyelv és irodalom.* Korona Kiadó, Budapest, 1995.
7. Uo.
8. H. Tóth István: *A kiejtés tanítása.* In: Kernya Róza (szerk.): *Az anyanyelvi nevelés módszerei (Általános iskola 1–4. osztály).* Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola – Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó Rt., Kaposvár, 1995.
9. A. Jászó Anna (szerk.): *A magyar nyelv könyve.* Trezor, Budapest, 1991.
10. Juhász József, Szőke István, O. Nagy Gábor, Kovalovszky Miklós (szerk.): *Magyar értelmező kéziszótár.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 1972.

11. S. Végh Edit: *Magyar nyelv és irodalom az általános iskola 1–4. osztálya számára* (Útmutató és kiegészítő tanterv). Országos Pedagógiai Intézet., Budapest, 1987.
12. Zsolnai József: *Beszédművelés kisiskolás korban*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1981.
13. Nagy J. József: *Anyanyelvi tantárgypedagógia*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1982.
14. Zsolnai József: *A helyesejtés tanítása és rendszere*. In: Nagy J. József (szerk.): *Anyanyelvi tantárgypedagógia*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1982.
15. Maleticsné Riba Magdolna: *Beszédművelés*. In: Végh Edit (szerk.): *Tanítók kiskönyvtára I.*, Tankönyvkiadó, Budapest, 1988.
16. Zsolnai: A nyelvi, irodalmi és kommunikációs alternatív nevelési program tananyagterve (tanterve) az 5–8. osztályra: III. Az élőbeszéd gyakoroltatása: A helyesejtés tanítása. Budapest, 1988.
 - a) Farkas Julianna: A helyesejtés tanítása. 5. osztály
 - b) Farkas Julianna: A helyesejtés tanítása. 6. osztály
 - c) H. Tóth István: A helyesejtés tanítása. 7. osztály
 - d) H. Tóth István: A helyesejtés tanítása. 8. osztály
17. Kernya Róza (szerk.): *Az anyanyelvi nevelés módszerei* (Általános iskola 1–4. osztály). Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola – Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó Rt., Kaposvár, 1995.
18. Szemere Gyula: *A magyar nyelvtan tanítása*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1969.
19. Hoffmann Ottó: *Anyanyelvi nevelés az általános iskola felső tagozatában*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1976.
20. Montágh Imre – Montághné Reiner Nelli – Vinczéné Bíró Etelka: *Gyakori beszédhibák a gyermekkorban*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1990.
21. Palástiné Varga Erzsébet: *Helyesejtési és beszédművelési gyakorlatok*. Bács-Kiskun Megyei Pedagógiai Intézet, Kecskemét, 1984.
22. Varga Domokos: *Fogalmazástanítás – veszélyes buktatókkal*. Magyartanítás, Budapest, 1997:2.



DR. SZELÉNDI GÁBOR

Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola
Kaposvár

A családi életre nevelés és a NAT

Világszerte, így hazánkban is évtizedek óta folynak kísérletek, születnek megoldások a családi életre való felkészítésben, több-kevesebb sikerrel. Annak az óriási társadalmi problémának a jobb megoldására, hogy gyermekeink, fiataljaink felkészültebbek legyenek a felnőtt életre. Lásd a régi római bölcsességet, hogy nem az iskolának, hanem az életnek tanulunk. Hazánkban éppen két évtizede lesz annak jövőre, hogy többéves előkészítő munka után elkezdődött a családi életre nevelés az óvodáskortól a középiskolás korig. A neveléstörténet kutatóinak lenne a feladata e munkának az eredményeit, hiányosságait feltárni, elemezni. Az 1998-tól bevezetésre kerülő NAT-tal megint egy korszak kezdődik, mind a nevelőmunka egészét, mind egy-egy részterületét tekintve. A következőkben ebből a korszakot kezdő vállalkozásból mi csak egy szerény feladatot vállaltunk: a családi életre nevelés jövőjét vizsgáljuk: a végleges NAT alapján. Csak a „Mit tanuljanak gyermekeink, mit tanítottunk nekik?” kérdésre keressük a választ. A másik nagy kérdésre itt csak utalunk. Arra, hogy milyen felkészültséggel rendelkeznek pedagógusaink e feladat megoldására, milyen felkészítést kapnak a képzésük során. A közös munkában jelentős felelősséget vállaló szülőkről ne is beszéljünk. Ők hogyan, kitől és mit kapnak e tevékenység végzéséhez? A gyermekekről, fiatalokról sem fedelkezhetünk meg, akiknek a már kialakult ismeretei, nézetei, szokásai mind szerepet játszanak a nevelőmunkában, így a felnőtt életre való felkészítésben-felkészülésben.

A CSALÁDI ÉLETRE NEVELÉS LEHETŐSÉGEI A NAT-BAN

Gyermekeink felkészítését-felkészülését a felnőtt életre, a jövődő saját családi életükre alapvetően azok az értékek határozzák meg, melyeket a NAT kiemel, mint nevelőmunkánk legfőbb célját, vezérfonalát. Elsősorban a demokrácia értékei hassák át a nevelést mindaz iskolában, mind a családban. Olyan demokratikus magatartásra, életvitelre szükséges felkészíteni gyermekeinket, melyben egyaránt érvényesülnek az egyén és a közösség, – itt a család – érdekei, érvényesülnek azok a normák, szabályok, szokások, melyek a demokrácia lényegét adják. Ugyanakkor az egyetemes emberi érték, a demokrácia mellett érvényesülnie kell a nemzeti értékeknek is. Több mint ezeréves nemzeti múltunk minden értékét át kell örökítenünk gyermekeinkre: az anyanyelvet, a közös nemzeti kultúrát éppúgy, mint nemzeti karakterünket, mely szemléletben, világfelfogásban, mindenben kicsit mássá tesz bennünket, jogos nemzeti büszkeséget, hogy egy népnél sem vagyunk alábbvalók. És mindezeket, a demokratikus és nemzeti értékeket össze kell ötvözni azzal az európai, humanista értékrenddel, mely a többi népet áthatja földrészünkön. Hogy gyermekeink, fiataljaink képesek legyenek együtt élni, tanulni, dolgozni vagy életre szóló kapcsolatban (esetleg házasságban) más népek, nemzetek fiaival-lányaival. Mert közös értékekért lelkesednek, hasonló életminőségre törekednek, életszemléletük hasonló, emberi, humanista, európai. Ezen alapvető értékek mellett a családi életre nevelésben meghatározóak a korszerű műveltség azon követelményei, melyek áthatják az iskolai oktatás-nevelés valamennyi elemét. Ezek a következők.

TESTI ÉS LELKI EGÉSZSÉG

Az iskolára nagy feladat és felelősség hárul a felnövekvő nemzedékek egészséges életmódra nevelésében. Minden tevékenységével szolgálnia kell a tanulók egészséges testi, lelki és szociális fejlődését. A pedagógusok készítsék fel a gyermekeket, az ifjakat arra, hogy önálló, felnőtt életükben legyenek képesek életmódjukra vonatkozóan helyes döntéseket hozni, egészséges életvitelt kialakítani. Ismertessék meg a környezet – elsősorban a háztartás, az iskola és a közlekedés – leggyakoribb, egészséget, testi épséget veszélyeztető tényezőit és ezek elkerülésének módjait. Nyújtsanak támogatást a gyermekeknek – különösen a serdülőknek – a káros függőségekhez vezető szokások (pl. dohányzás, alkohol- és drogfogyasztás, rossz táplálkozás) kialakulásának megelőzésében. Megkerülhetetlen feladata az iskolának, hogy foglalkozzon a szexuális kultúra és magatartás kérdéseivel. Fordítson figyelmet a családi életre, a felelős, örömteli párkapcsolatokra történő felkészítésre.

Az egészséges, harmonikus életvitelt megalapozó szokások a tanulók cselekvő, tevékeny részvételével alakíthatók ki. Az iskolai környezet is biztosítsa az egészséges testi, lelki, szociális fejlődést. Ebben a pedagógusok életvitelének is jelentős szerepe van.

A II. FEJEZET: KÖVETELMÉNYEK

Magyar nyelv és irodalom

Az anyanyelvi nevelés: ápolja és hagyományozza az anyanyelvi örökséget. Az irodalmi nevelés: művek tartalma bőséges lehetőséget kínál a világnép kialakításához, a nemzeti kultúrához való kötődéshez, az erkölcsi és esztétikai értékek közvetítéséhez, az érzelmi élet gazdagításához.

Az Általános fejlesztési követelmények között szerepel:

- a) Az ítéloképesség, az erkölcsi és esztétikai érzékenység növelése.
 - b) Fogékonyság az együttérzésre, erkölcsi választásokban például a jó és a rossz elkülönítésére.
- Fogékonyság a részvételre, az igazságra, a megértésre mint értékre, az erkölcsi és érzelmi konfliktusok felfogására, a pozitív érzelmekre, a derűre, a szépségre.

Ember és társadalom

A fejlesztés kiemelt területei: a személyiség tisztelgetére nevelés, a nemzeti és állampolgári tudat erősítése, a szociális érzékenység, a környezetért érzett felelősség, a humánus, értékeket védő magatartás fejlesztése.

Az Emberismeret: betekintést ad az ember fő biológiai, lélektani, szociológiai jellemzőibe, az embernek önmagával, társaival, a társadalommal való bonyolult viszonyába. Mindezzel elsősorban a fiatalok önismeretének és erkölcsiségének alakításához kíván hozzájárulni.

Általános fejlesztési követelmények:

1. Az emberismeret és önismeret képességei

- a) Értse meg a tanuló, hogy a testi és lelki egészség, valamint az életvitel és a magatartás hatnak egymásra.
- b) Tudja, hogy az embereknek vannak jó és rossz tulajdonságaik, s hogy a tulajdonságok fejleszthetők. Vegye száma önmaga hibáit és erőnyeit.
- c) Felelősen teljesítse családi és iskolai megbízatásait.
- d) Legyen tisztában a rokoni és baráti kapcsolatok értékével.

TÁRSADALMI ISMERETEK

Az ember társas lény

A társadalmat alkotó különféle emberi közösségek (család, baráti kör, iskolai, vallási közösségek). A közösséghez tartozás feltételei (célok, szabályok elfogadása, részvétel közös tevékenységben, hagyományokhoz való igazodás).

A család

A családi közösség jellemzői (a családtagok száma, életkor, foglalkozásuk, életmódjuk) A családtagok kapcsolatai (szülő-gyerek, nagyszülő-unoka, testvér). Közeli rokonok (nagy-néni, nagybácsi, unokatestvér).

Fejlesztési követelmények

Információk a tanuló életében megfigyelhető közösségekről; A családi szerepek bemutatása; Beszámoló a házimunkákban való részvételről; Példák felsorolása az egymás iránti szeretet és megbecsülés lehetséges megnyilvánulási formáiról; A családdal kapcsolatos dokumentumok (levelek, fotók, emlékkönyvek) gyűjtése; Családi emlékhelyek látogatása, gondozása.

TÁRSADALMI, ÁLLAMPOLGÁRI ÉS GAZDASÁGI ISMERETEK

Társadalmi ismeretek

A család mint életünk alapvető közössége. A család mai problémái. Követelmény: Tudja, hogy a család legfontosabb feladata a gyermekek nevelése, az érzelmi biztonság nyújtása, felelősségvállalás egymásért.

Gazdasági ismeretek

A háztartás: A háztartásban folyó termelési, szolgáltatási folyamatok. A családi munkamegosztás megtervezése. A jövedelmek elköltési módjai. Napi, havi, éves tervezés a család főbb kiadásaira, főbb vásárlásaira.

EMBERISMERET

Test és lélek

Egészség, betegség, fogyatékoság. Testkultúra. A testünk iránti felelősségünk.

Személyiségünk

Általános és egyedi vonások. Énjeink. Főbb jellemzőink. Az önismeret. Az ember értéke. Leleki konfliktusok. Képesség a másik ember személyiségének tisztelésére és megértésére, a helyes

önismeret kialakítására. Az ember mint értékelő lény. A legfontosabb értékek ismerete és értékelése. Az ember mint erkölcsi lény. Választás és döntés, szándék és tett. A rossz, a hibázás és a bűn. Az erkölcsös cselekedet (jót jól). Az erények.

Kapcsolatok

Családi kapcsolatok (szülő és gyermek, testvérek, házastársak, rokonok). A kapcsolódás formái és módjai. A felelősség. A kapcsolatcultúra legfontosabb erényei.

Nemiség, szerelem, házasság

Nemiség, nemi érettség, szerelemre érettség. Szerelem. Ismerkedés. A férfi- nő kapcsolat és a szerelem a különböző kultúrákban. A házasság (mint otthonteremtés, mint érzelmi, biológiai, gazdasági, jogi és erkölcsi szövetség; családtervezés).

Értékrendek és erkölcsök

Érdekek és értékek. Értékrendek és értékrendszerek. Szokások, hagyományok, normák, világnézetek. Erkölcsi normák alakulása különböző korokban, kultúrákban. Bizalom, remény, boldogság, ünnep, szépség. A bizalom és biztonság. Öröm és bánat. Boldogság. Ünnep és hagyomány. Játék. A legfontosabb ünnepek értelme és értéke. A hasznosság mellett a szépség, a művészet szerepe az ember életében.

EMBER ÉS TERMÉSZET

Természetismeret

Testünk és életműködéseink. A 6-10 éves gyermek életműködésének (mozgás, táplálkozás, légzés) főbb jellemzői, élettani igényei, leggyakoribb betegségei. A 10-14 éves gyermek életműködésének főbb jellemzői és élettani igényei, leggyakoribb betegségei. A serdülés folyamata és megnyilvánulásai. Személyi higiénia a kamaszkorban. Elsősegélynyújtás és betegápolás a családban.

Követelmények: Legyen mentálisan is felkészülve a serdüléssel járó testi és lelki változások fogadására. Utasítsa el az egészségkárosító szokásokat.

BIOLÓGIA ÉS EGÉSZSÉGTAN

Általános egészségügy. A mindennapok egészségügyi ismeretei. Általános egészségügyi ismeretek (betegség, egészség, fertőzés).

Követelmények: Legyen képes (a tanuló) felelősségteljes nemi magatartásra. Az utódvállalás egészségügyi ismeretei (fogamzásgátlás, családtervezés, különböző vizsgálatok: alkalmassági, terhességi; szülési módok, csecsemőgondozás).

MŰVÉSZETEK

Ének-zene. Daléneklés. Gyermekdalok, játékdalok, népdalok, népszokások, a hazai nemzeti dalok, az ünnepek dalai. Zenehallgatás. Eredeti népzenei felvételek meghallgatása, különös tekintettel a szülőföld népdalkincsének megismerésére. Tánc és dráma. Hagyományörzés.

Tanuljanak meg népi mondókákat, gyermekjátékokat, népszokásokat, táncokat. Ismerkedjenek meg a nemzeti kultúra és kultúrák mozdulat-, dallam- és szókincsével, szertartásaival és hiedelemvilágával.

Ünnepi szertartások, rituális játékok. Az esztendő jeles napjainak szertartásai: karácsony-betlehemezés, regölés, vízkereszt, farsang, húsvét, pünkösd.

ÉLETVITEL ÉS GYAKORLATI ISMERETEK

A *Háztartástan* tanításának igen nagy felelőssége van az önellátásra és a családi életre való felkészítésben, a napi feladatok gyakorlásában.

Általános fejlesztési követelmények:

Felkészülés az önellátásra, a háztartás feladatainak gyakorlására.

A személyes higiénia iránti igény.

Az egészségmegőrzés alapvető szabályainak alkalmazása.

Gyakorlottság szerzése az egyszerűbb háztartási munkák elvégzésében és a koruknak megfelelő önkiszolgálásban.

Felelősség a rendszeres napi feladatok ellátásában.

A gazdálkodással kapcsolatos elemi összefüggések felismerése. A pénz szerepe a háztartás-gazdálkodásban.

Nyitottság a korszerű táplálkozás iránt.

Humánus, udvarias magatartás kortársakkal és a felnőtt-gyermek kapcsolatokban.

A családi szerepek bemutatása.

Tudják, hogy az okos szeretet, a türelem és a felelősség alapja a helyes gyermeknevelésnek.

HÁZTARTÁSTAN

Részletes fejlesztési követelmények:

Házimunkák. Gyakran használt tárgyak, eszközök. A gyermekek által elvégezhető háztartási munkák, eljárások. Munkamegosztás a családban. Gazdálkodás. Családi költségvetés. Takarékoság. A család egészsége. Táplálkozás. Ruházkodás. Lakás-lakókönyezet. Legyen képes a lakást otthonná tenni, szobáját saját egyéniségének megfelelően kialakítani. Élet a családban. Értékek, életcélok, generációk, gyermekek, családi hagyományok, ünnepek. Családi szabadidő-tervezés. Értéke, fontossága, tervezése, szervezése; A játék szerepe a szülő és gyermek kapcsolatában. Sokoldalú aktív-passzív szabadidő-tevékenység. A káros szabadidő-tevékenységek elkerülése.

ZÁRÓGONDOLATOK

József Attilát szabadon felhasználva, mondhatom: ez a mi munkánk, és nem is kevés, mármint a családi életre való felkészítésben ránk váró temérdek feladat.

Hadd utaljak egy szemléletbeli problémára: a türelmetlenségre. A témához tartozó adalék, hogy a családi életre nevelés programjának 1978-as bevezetését követően már 1980-ban tudós tanulmány fejtette ki, hogy nem vált be az egész program, mert pl. nem csökkent a válások száma hazánkban, nem nőtt a születések száma, maradt a sok abortusz és így tovább, pedig bevezettük a családi életre való felkészítést iskoláinkban. Most nem kommentálom a leírtakat, az olvasóra bízom.

Arra kérem viszont pedagógustársaimat, magunkat, a szülőket, de mindenkit, akinek szava lehet ennek a problémának a bemutatásához, a megoldások kereséséhez és a valamikor jelentkező eredmények értékeléséhez, hogy kellő türelemmel éljen; mondjon véleményt a munkáról. Talán a diófát ültetők türelmét, gondolkodását ajánlom mindannyiunknak, akik részt veszünk a családi életre nevelés összetett munkájában, kezdve az óvodától, az iskolától. S tán 10-15 év múlva majd gyümölcsöt fog teremni a fa, kezd érvényesülni a családi életre való felkészítés „haszna”, eredménye.

TISZTELT ELŐFIZETŐINKHEZ !

Bízva bízunk abban, hogy továbbra is töretlen támogatói, előfizetői maradnak lapunknak. Ennek reményében kérünk minden kedves Előfizetőnket, régieket és újakat, hogy az 1998. évi előfizetési díjat, amely ettől az évtől 500 forint, az alábbi számlára befizetni szíveskedjék: OTP Csongrád Megyei Igazgatóság, Szeged, Módszertani Közlemények, 11735005-20003933.

**A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNEK SZERKESZTŐSÉGE
ÉS KIADÓHIVATALA**

PALLÁNÉ SZÉNÁSI MAGDOLNA
Tanítóképző Főiskola
Jászberény

„Az ilyen mesék közreadása kötelességünk”

H. C. Andersen: Pipitér című meséjét a Jászberényi Tanítóképző Főiskola német nyelv szakos II. éves hallgatóival olvastuk. A tanítójelöltek fakultációs órák keretében németül ismerkednek meg a világirodalom kiemelkedő íróival és alkotásaikkal, amelyeket leendő munkájuk során is hasznosítani tudnak. A szóban forgó Andersen-meséről mondta Csőke Anita, egyik másodéves hallgatónk, hogy „az ilyen mesék közreadása kötelességünk.”

A mese megismertetésével céljaim a következők voltak:

1. A hallgatók nyelvi ismereteinek fejlesztése;
2. A hallgatók tantárgypedagógiai készségeinek fejlesztése;
3. A mese mondanivalójának megbeszélése.

1. A kis elbeszélés nagyszerű lehetőséget kínál arra, hogy az élő természetben előforduló szavakat, kifejezéseket átismételjük, felfrissítsük, kiegészítsük.

Ezeket a szavakat: pipitér, pázsitfű, fűszál, díszvirág, petónia, tulipán, rózsza, virágszirom, kehely, virágszár, virágillat, illatozik, fa, zöld, vetés, mező, árokpart, virágoskert, pázsitkocka, pacsirta; nem is könnyű mindig idegen nyelven körülírni, meghatározni. Némelyikről meg kiderült, hogy magyarul sem igazán ismerjük. A szövegből kikövetkeztethető ugyan, amit természetesen a szakkönyvekből pontosítani lehet, hogy a pipitér például fehér szirmú kis mezei virág aranyárga középpel, hogy a petónia más néven bazsarózsa. Nemigen vállalkoznánk viszont rá, hogy a pacsirtát kiválasszuk több madár közül, s ez így van sok-sok fa- vagy állatfajtaival is. Szerencsére léteznek olyan kiadványok, melyek színes illusztrációkkal és német felirattal vannak ellátva (az ifjúsági havi lapok viszonylag gyakran adnak közre ilyesmit).

A hallgatók mégis megdöbbenek, mennyire nem ismerik ők maguk sem a természetet.

2. Abból a célból, hogy a nyelvi készségek jobban megszilárduljanak, ezt a kis mesét akár idegen nyelven is előadhatjuk.

Az egész történet mindössze 3 oldal, így nem okozhat túl nagy nehézséget színpadra állítása. Megoldható nagyon látványosan, de ha órai keretbe szánjuk, egyszerűen is. A történet szereplői túlnyomórészt olyan virágok, amelyek hasonlóan éreznek és gondolkodnak, mint az emberek vagy a gyerekek. Ők nagyon is szívesen képzelik magukat egy-egy virágszálnak, gondoljunk csak a farsangi bálók jelmezeire, szívesen öltöznek be rózsának vagy tulipánnak... Ezek a jelmezek lehetnek természetesen egyszerűek, jelképesek is. Egy-egy önmaguk rajzolt és festett margaréta kedvesebb is lehet, mint a kölcsönzönből vett ruha, hiszen benne van az előkészület és az önállóság öröme. Ha a résztvevők létszáma megengedi, öltöztessünk be minél több gyermeket virágnak, és mondassunk velük legalább egy-egy egyszerű mondatot. Legjobb, ha maguk választják ki, hogy milyen virágnak, illetve fűszálnak szeretnének öltözni. Így nemcsak a nyelvet tanulják játszva, hanem jobban átérzik azt, hogy ők maguk is a természet részei. Maga Andersen is párhuzamot von a gyermekek és a kis virág között:

„A kis pipitér olyan boldog volt, mintha ünnepnap lett volna, pedig csak hétfő volt; a gyermekek mind az iskolában voltak; és mialatt a padjaikban ültek és tanultak egyet-mást, ő a maga kis zöld szárán ült, és szintén tanult valamit a naptól meg mindentől, ami körülötte volt...”²

Andersentől arra is kapunk utalást, hogy milyen legyen az egyes virágok magatartása: gögös, rátarti, felfuvalkodott, együttérző, szerény, törékeny.

A történet további szereplői gyermekek. Két kisfiú és egy kislány, akik még észreveszik a természetet.

Saját gyönyörűségeikre, játékra, önző szórakozásra használják, szándékos rosszindulat nélkül. Arról szó sincs, hogy ápolják vagy védjék, egyszerűen használják.

A lány egy éles késsel tulipánokat szed, gyorsan teszi, „egyiket a másik után vágta le.” A fiúk kalitkába zárják a dalos kis pacsirtát, aki olyan boldog volt a szabad természetben. Diszítésül betesznek egy kis pázsítkockát is a pipitérral a közepén. Nem gonoszak ezek a gyerekek, csak felületesek. Ők még megtaníthatóak arra, hogy a természetet nem szabad pusztítanunk, nem trappolhatunk bele durva figyelmetlenséggel.

A fiúknak utána még el kell játszaniuk a pacsirta siratását, díszes temetését, valamint a kis földdarab elhajítását. Ez is megoldható néhány mondattal és egyszerű kellékekkel.

A két főszereplő, a kis pipitér és a pacsirta természetesen többet szerepel és beszél, monológos formában is, mint a többiek.

Szükség lehet még egy mesélőre.

Elképzelhető, hogy magnóról játszunk be a zenét, esetleg a pacsirta hangját.

Nagy szerepet játszhatnak a színek is, hiszen ezek erősen hatnak a gyermekek fantáziájára. Örömet okozhat a gyermekeknek, hogy egy színpompás kertet teremtsenek. 5–6. osztályosok az egész történetet képesek idegen nyelven színpadra vinni, kisebbek és kezdő nyelvtanulók pedig tanári segédlettel. Mégis úgy vélem, hogy az utóbbi variáció is megéri a fáradságot.

3. A mondanivaló megbeszélése németül történt. A történet elolvasása után szomorú csend telepedett a csoportra. Csak lassan kezdtek a hallgatók beszélni. Elmondták, hogy a mese rádöbentette őket, hogy sokkal többet kellene törődniük a természettel. Nem elég kirándulgatni néha, a szobanövényeket locsolgatni, egy-egy természetfilmet megnézni a TV-ben. Az utóbbi időben, amikor a természet pusztulása már olyan nagymérvű, hogy magát az embert is komolyan fenyegeti, egyre többet beszélünk a természet védelméről. De túl sok a beszéd, és még mindig kevés a tett. Vannak ugyan már természetvédő szövetségek, alapítványok és aktív emberek, itt példákat soroltak, hogy egy új erdőtulajdonos például kitakarította az erdejét, egy másik takarítási, hulladékgyűjtési akciót szervezett a falujában, híres személyiségek törekvéseiről is beszámoltak stb., de a gazdasági érdekek még mindig erősebbek.

Inkább valahogy távolról figyeljük a katasztrófákat, mintha mindez nem is velünk, nem is a mi Földünkön, hanem egy távoli bolygón történe. Egoisták és karrieristák vagyunk – vallották be őszinte szomorúsággal. Azt gondoljuk, szeretjük a természetet, de keveset gondolunk rá. Lekötnek bennünket a hétköznapi apró-cseprő bajaink, a felnőtteket pedig a pénzhajhászás vagy a harc a megélhetésért. Sokan pedig csak azért vesznek részt az ilyen akciókban, hogy hasznot húzzanak belőle, önmagukat állítsák reflektorfénybe.

Ez a mese nemcsak arra figyelmeztet, hogy a természet nyújtotta javakkal nem szabad visszaélnünk, hanem arra is, hogy az emberek közötti viszonyoknak jobbá kellene válnia. Hiszen egy földön élünk. Egymásra vagyunk utalva. Ugyanaz a napsugár, levegő és víz táplálja a gögőseket is, mint a szerény élőlényeket, legyen az ember, állat vagy növény. Jobban oda kellene figyelnünk egymásra. Az élet lényege nem a látványosság:

„A petóniák fölfújták magukat, hogy nagyobbak legyenek, mint a rózsák, csakhogy hát nem azon fordul meg a világ, hogy ki a nagyobb.”

Mindenkinek joga van élni, mondták a hallgatók, és úgy lenne jó, ha az élőlények természetes környezetükben és nem abból kiszakítva élhetnének. De ez a civilizáció mai fokán már lehetetlen.

A hallgatók nagyon expresszívnek találták a történetet. Szomorú valóságtartalma valóban sokkoló hatású. S Andersent bármilyen nyelven olvashatjuk, amit itt leírt, a föld bármely pontján igaz. Az ember felelőssége a földi élet fennmaradásáért egyetemes érvényű. És ez nemcsak azt jelenti, hogy vigyáznunk kell a természetre, hanem azt is, hogy vigyáznunk kell magunkra és egymásra is, mert hajlamosak vagyunk elfeledkezni arról, hogy mi, emberek is a természet részei vagyunk, nem pedig felettesei, urai.

Vegyük észre, milyen törekeny minden, ami él. Egy pillanat műve, míg meghalunk (lásd tulipánok, madár).

Mit tehetünk addig, amíg élünk?

Örüljünk az életnek, lássuk meg az egyszerű szépséget is! Ha a gyermekeket sikerül arra nevelni, hogy értelmes tevékenységet találjanak a természetben, nem fognak azon siránkozni, hogy kevés a disco, és nincs hol szórakozni, hogy unalmas az életük.

Ez a mese toleranciára is tanít. Arra, hogy elfogadjuk: a másik, a más fajta élőlény is fontos, és ugyanolyan joga van az élethez, mint önmagunknak.

„Sok ilyen mesét kellene olvasniuk a gyerekeknek, mert megváltozna a természethez való viszonyuk. Ezek a mesék a többi emberhez való kapcsolataikat is jó irányba formálnák” – foglalta össze az egyik hallgató.

Végezetül hadd ajánljam még egyszer a kollégák szíves figyelmébe ezt a nem csak nyelvileg izgalmas történetet Petőfi Sándor szavaival, aki hasonlóképpen, mint Andersen, több mint 100 évvel ezelőtt észrevette, amit sokan ma sem akarnak látni:

„S ki tudja: az illat vajon
Nem a virág beszéde- e?
Csakhogy nem értjük, nem hat át
Testünkön lelkünk fülbe;”

(Petőfi: *A Virágok*)

IRODALOM

1. H. C. Andersen: Märchen, Insel Verlag 174–179. Das Gänseblümchen.
2. H. C. Andersen: Andersen összes meséje. Videopont Kft. Budapest, 1995. 87. oldal

DR. JENEI TERÉZ
BGYTF Tanítóképző Intézet
Nyíregyháza

Az ifjúsági nyelv mint stíluseszköz Gion Nándor A kárókatona még nem jöttek vissza című regényében

„– Miféle hülyeséget találtál ki már megint?
– Dolgom van. Nem jöhetnek délutánonként.
Mellbe taszítottam Burai J.-t.

– *Ide figyelj! Megbeszéltük, hogy egész héten a rajzokat fogjuk csinálni. Ne okoskodj itt nekem, mert megjárhatod. Nem lehet más dolgod.*

– *Gergiánnak kell segítenem – mondta Burai J. – Megkezdjük a torony építését.*

– *Ó, a torony! – röhögött Hodonicki Oszkár. – Marhaság!” (68)* – többnyire így társalognak Gion Nándor ifjúsági regényének kamaszhősei. A kiemelt szavak, kifejezések mellett a Magyar értelmű kézisztórtában a durva vagy a bizalmas stílusminősítést találjuk. Felmerülhet az olvasóban a kérdés, helyénvaló-e ezek használata egy fiatal olvasóknak szánt irodalmi műben. A válasz egyértelműen igen, hisz a stílus legfontosabb követelménye az adekvátság, a kifejezőmód akkor jó, ha összhangban van a tartalommal, a beszédhelyzettel, a közlés céljával és a közlemény műfajával.

A kárókatona még nem jött vissza című ifjúsági regény egy tragédiába torkolló kamaszkori nyár eseményeit idézi fel. A mű két idősíkját, a jelent és a múltat az elbeszélő személye kapcsolja össze. Egy felnőtt férfi, Tamás visszatér gyermek- és ifjúkora színhelyére, s az „eltűnt idő nyomában” emlékek után kutat. A vágóhíd romjai, a nádas, a folyópart, a Gergián-tanya, egy gyermekkori barátal való találkozás hatására elindul az emlékezési folyamat, s az olvasó előtt megelevenedik az a bizonyos nyár...

A regény főszereplői tizenhárom-tizennégy év körüli gyerekek, négy fiú és egy lány: Virág Péter, Hodonicki Oszkár, Burai J., Bognár Aranka és az elbeszélő, Tamás. Az író a fesztelen társalgás és az ifjúsági nyelv irodalmilag stilizált felhasználásával kiválóan imitálja a serdülők beszédmodorát. A jellegzetes nyelvhasználat nemcsak a kamaszok párbeszédeiben van jelen, hanem a narrátori közlést is uralja. A felnőtt férfiban annyira elevenen élnek az emlékek, hogy ifjúkori önmagával azonosulva kamaszszemszögből adja elő a történetet.

Az ifjúsági nyelv elnevezés több mint harminc éve él a nyelvészeti szakirodalomban. Kovalovszky Miklós használta elsőként 1963-ban a Valóság című folyóirat 5. számában megjelent cikkében. A Nyelvművelő kézikönyv jellemzése szerint „napjaink egyik legfontosabb, legnagyobb hatású és leggyorsabban fejlődő nyelvi rétege az ifjúsági nyelv. Jelentőségében természetesen nem vetekedhet sem a köz- és irodalmi nyelvvel, sem a nyelvjárással, sem pedig a szaknyelvekkel, a csoportnyelvek között azonban – a nagyvárosi nyelvhez és részben még a sportnyelvhez hasonlóan – megkülönböztetett figyelem, kiemelkedő hely illeti meg.” (968).

Az ifjúsági nyelvet általában a csoportnyelvek vagy a rétegnyelvek közé sorolják. Ezeknél elfogadhatóbb azonban Sebestyén Árpád rendszerezése. Ő a társadalmi nyelvváltozatokon belül az ifjúsági nyelvet az életkori nyelvváltozatokhoz sorolja a gyermeknyelvvél, a diáknyelvvél és a katonai nyelvvél együtt, és a szocializációs folyamat átmeneti nyelvének tekinti.

Az ifjúsági nyelvváltozat kialakulásának társadalmi alapja az elkülönülés. A fiatalok önállóságukat, különállásukat, egy-egy csoporthoz való tartozásukat akarják bizonyítani azzal, hogy másként beszélnek. Az ifjúsági nyelvre más nyelvváltozatok közül legnagyobb hatással a tolvajnyelv (argó, jassznyelv) van. „A fiatalság elégedetlen mindazzal, ami megszokott, régi, s lelkesedik az újért, vonzódik a szokatlanhoz, rendkívülihez, szabálytalanhoz. Ez magyarázza a fiatalok érdeklődését, sőt rokonszenvét a társadalmon kívüli és alatti rétegek iránt, ezért tetszik és imponál nekik minden vagányság” (67) – írja Kovalovszky Miklós. A konvenciók elleni lázadással – amely a viselkedésben, öltözködésben, hajviseletben is megnyilvánul – magyarázható az érdes, hányaveti, esetenként cinikus nyelvi magatartás. De a nyelvi durvaságok használatának hátterében sokszor helytelen felnőttmagatartás-minták követése áll. A kamasz ezzel akarja környezetének tudomására hozni: már nem vagyok gyerek, beszélhetek csúnyán is, éppen úgy, mint ti. Máskor a nyelvi hányavetiség álarc, a serdülő ezzel leplezi, palástolja érzelmeit – különösen a kamasz fiúkra jellemző, hogy szégyellik érzéseiket –, nehogy a fiúk és barátok gyengének, gyerekesnek tartsák.

A regényben a fiúk beszédét a feszleten társalgásra jellemző bizalmas, valamint a durva stílusárnyalatú szavak uralják: *nyomorgat, henceg, bepöfög, lepuskáz, vihog, kicaplattunk, vigyorgott, faltuk, pepecselt, elkutyagolt, okoskodik, szajkózod, nyomultunk, feszelegtünk, fejbekölint, lefetyel, okvetetlenkedik, heherézik, röhög, rühellünk, csámcsog, fickó, pofa, hecc, bűdösbanka, toronyhis-*

tória, marhaság, bagólé, herce-hurca, fosógém. A legsűrűbben a fene szót használják változatos jelentésekben. Az állítás vagy kérdés nyomatékosításának kifejezésére: „Fenét van dolgod!” (16), „Mi a fenét csináltak?” (91), „Mi a fenének az a torony?” (60), (16), bosszúság és szitkozódás kifejezésére: „Menjen a fenébe!” (99), „A fene egye meg!” (35). Jelzőként leggyakrabban az *átok*, *pocsék*, *ronda*, *marha vacak* szavak szerepelnek: az az *átok* *Toma Gyuri*, *pocsék film*, *marha vastagok*, az a *vacak torony*, *ronda neve* volt. Két esetben fokozó értelmű *tök*- előtagú összetett szó is előfordul: *töksörét*, *tökrészeg*.

Képes kifejezések és szólások is élénkítik a kamaszok beszédét, ezeknek erős hangulati hatásuk van: „Nézzétek, hogy be van rezelve!” (13), „Megmentettük a bőrdet” (14), „Ellátom a baját!” (21), „Most láttam először elanyátlanodni.” (24), „Nyakon ragadta Hodonicki Oszkárt, és úgy megpendítette...” (79), „dagasztottuk a latyakot” (102). A hasonlatok nemcsak a szemléleteség eszközei, hanem irónia és öníronia is tükröződik bennük: „Burai J. prűszkölt, mint a sarokba szorított macska” (12), „ha valamelyiket elkapom egymagában, akkor bezeg nyűszít, mint a kutya” (15), „Földhöz csapnálak, mint egy békát” (21), „Szemei kigúvadtak, mint két golyó” (77), „Gergián kihessegetett bennünket, mint a csirkéket” (82), „Csörtettünk a nádasban, mint egy megvadult malaccsorda” (102), „Ne pattogj, mint a vizitetű” (105).

A társalgási nyelvre, a fiatalok nyelvhasználatára jellemző a töltelékszavak használata. A regény gyermekszereplői is gyakran kezdik így mondataikat: „Elég az hozzá, hogy azok hárman csak hamar elkörtödtak onnan” (13), „Szóval jó csöndes hely volt így délelőttönként a vágóhid” (25), „Hát ugrásoknak éppen nem lehetett nevezni” (97). Ugyancsak az igénytelenebb nyelvhasználatra jellemző a *mi* kérdő névmás alkalmazása ugye jelentésben, és a kicsoda annak a dolognak a helyettesítésére, amit nem tudunk vagy nem akarunk megnevezni: „Most aztán berezeltél, *mi*?” (1), „Jó film, *mi*?” (14), „Most láttuk csak, hogy a vágóhid falait milyen vastagon borítja a vörös festékmáz vagy *micsoda*” (65). A kamaszok pongyola beszédében nyelvhelyességi hibák is előfordulnak. Elvéve erre is akad példa a vizsgált műben. Helytelen a többes szám használata a *mindenféle* és a *többi* jelzők után: *mindenféle állatokat és madarakat*, *a többi vízimadarak*. Néhány esetben találkozunk kifogásolható igekötőhasználattal is: *letárgyaltuk*, *kiterveztük*.

Az ifjúsági nyelv és a beszédszerű könnyedség legszemléletesebb példája a regényben az a szövegrészlet, amikor Tamás, a kamasz-narrátor az Éhes ingovány című film tartalmát meséli el:

„Kis hajón utazott az expedíció egy széles folyón, bepöfögtek mélyen az őserdőbe, ahol különféle méréseket végeztek, és különféle dolgok történtek velük. Egy jószágos öreg tudós vezette az expedíciót, és volt két ifjú segítőtársa is, szintén tudósok, az egyik szőke hajú, nyílt szívű fickó, akit mindenki csak Bobnak nevezett, és egy másik, akit Harrisnek hívtak, és akiről már öt kilométerről lerítt, hogy sötét gazember. Eddig még rendben lett volna minden, de az öreg tudós volt egy Patricia nevű lánya is, aki kétpercenként váltogatta a ruháit, szebbnél szebb ruhákba öltözött ott a dzsungel közepén, ezenkívül hárompercenként sikoltozott, mert folyton megjárdt valamitől, közben úgy tett, mintha nem venné észre, hogy a nyíltszívű Bob és a sötét lelkű Harris egyaránt szerelmes belé. Már a letelején tudtam, hogy itt minden Patricia körül forog majd, márpedig az olyan kalandfilm, amelyben minden egy nő körül forog, fabatkát sem ér. Voltak ugyan mások is azon a hajón, néhány tengerész, aztán egy csomó bennszülött, de ezekről mindjárt látszott, hogy nem sok beleszólásuk lesz az ügyek alakulásába. El is pusztultak majdnem mindahányan, ki vízbe fulladt, kit kígyó mart meg, legtöbbször pedig a Harris nevű pofa takarította el alattomosan és titokban, miközben minduntalan Bobra próbálta kenni a disznóságokat. Fárasztó trükkjei voltak ennek a Harrisnek, kilyukasztotta a hajó oldalát, vízbe dobta az ételmezt, elrejtette a gyógyszereket, sóvárogva bámulta a sikoltozó Patriciát, és végül még az öreg tudóst is el akarta tenni láb alól, de ezt Bob az utolsó pillanatban megakadályozta. Ekkor Harris elpuccolt az őserdőbe, a hajón csak az öreg tudós maradt lányával meg leendő vejével, Bobbal, és velük volt még az utolsó szál bennszülött szolga, aki hihetetlenül tisztességes és hűséges bennszülött volt” (15-16).

Az összefoglalóból nem derül ki, mikor, hol játszódik a cselekmény, s az sem, hogy mennyi időt ölel fel. A kamasz fiút csak a szereplők, az események érdeklik, számára a tetteket kiváltó okok nem fontosak. (Kalandfilmről lévén szó talán ezek nem is olyan lényegesek.) Az elbeszélő végig fölényes. A jellemelek egysíkúsága miatt Tamás túl egyszerűnek, mesésnek tartja a történetet. Már az első percekben kiderül, hogy Bob „nyiltszívű fickó”, Harrisről pedig már „öt kilométerről leritt, hogy sötét gazember”. Az elbeszélő értékítéletét a *fickó* jassznyelvi szó és az *öt kilométerről leritt* pejoratív túlzás fokozza. A film azonban mégsem ettől igazán „pocsék”. Az elutasítás, nemtetszés igazi magyarázata egy lekicsinylő túlzást is magában foglaló kinyilatkoztatásszerű megállapítás: „az olyan kalandfilm, amelyben minden egy nő körül forog, fabatkát sem ér”. Tipikus kamaszfiú-ítélet tükröződik ebben, hisz köztudomású, hogy a serdülők éppen a másik nem iránti fokozott érdeklődésüket akarják leplezni azzal, hogy elutasítóan, lekezelően, lenézően beszélnek a lányokról és a szerelemről. A filmbeli Patricia iránti megvetést leginkább a túlzások fejezik ki: „kétpercenként váltogatta a ruháit”, „hárompercenként sikoltozott”. Irónia és gúnys is érződik Tamás szavaiban: „úgy tett, mintha nem venné észre, hogy a nyiltszívű Bob és a sötétlelkű Harris egyaránt szerelmesei belé”. A narrátor közömbösen számol be a hajón tartózkodó tengerészek és bennszülöttek haláláról: „ki a vízbe fulladt, kit kígyó mart meg, legtöbbjüket pedig a Harris nevű pofa takarította el.” A közöny oka egyrészt az érzelmek leleplezése (nehogy azt higgyük, hogy félt, vagy sajnálta őket), másrészt a fölény. Tamás a kalandfilmek logikáját kiválóan ismerő mozinézőként némi malíciával állapítja meg: „ezekről mindjárt látszott, hogy nem sok beleszólásuk lesz az ügyek alakulásába”. A jassznyelvi szavak és kifejezések fokozzák a kamasz-elbeszélő vagány cinizmusát: *pofa, takarította el, disznóságokat, el akarta tenni láb alól, elpucolt*.

A felsorakoztatott nyelvi példák és a vizsgált szövegrészlet a serdülő fiúk beszédstílusának érdekességét, esetenkénti durvaságát szemléltetik. A hányavetiség és a nyelvi darabosság mögött azonban mély érzések rejlenek. A kamaszok leplezett érzelmei a rabságban tartott kárókatónák kiszabadítása és a toronyépítés kapcsán törnek felszínre. Ez azonban nyelvíleg nem fejeződik ki, csak a tetteken, az ismétlődő jellem – megnyilatozásokon keresztül válik sejtethetővé, ismertté az olvasó számára.

Gion Nándornak az ifjúságra jellemző beszédmód felhasználásával sikerül valós gyermekfigurákat teremtenie és hangulatilag maradéktalanul visszaadnia a kamaszkort. A szereplők hitelességének megteremtésében éppen a nyelvnek van a legnagyobb szerepe, az ifjúságra jellemző nyelvhasználat tehát a regény legfontosabb stílusalakító tényezője.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Gion Nándor: A kárókatónák még nem jöttek vissza. Forum Könyvkiadó, Újvidék, 1977.

Nyelvművelő kézikönyv I-II. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1983.

Kovaloszy Miklós: Az ifjúság nyelvéről. Valóság, 1963. 5. sz. 66-75.

Sebestyén Árpád: A belső nyelvtípusok néhány kérdéséről. In: A magyar nyelv belső rétegződése. Szerk. Kiss Jenő és Szűts László. Budapest, 1988. 117-118.

Másfél óra a montázsról

Ahol egy kamera filmez,
ott valaminek történnie kell.

(*Etienne-Jules Marey*)

1. Ebben az óravázlatban a legfontosabb montázselméletekről, valamint a montázs néhány alaptípusáról lesz szó. Természetesen nem lehetséges a montázsról szóló valamennyi elképzelést összegezni, különösen nem a rendelkezésre álló „másfél órában”, ezért igyekeztünk azokat az elméleti – és elsősorban az alkotóktól származó – megnyilatkozásokat idézni, amelyek mintegy megadják ezen rendkívül szerteágazó jelenségről kialakult vélekedések szélső pontjait: a montázs filmnyelvi szerepének abszolutizálásától eljutunk a teljes és elvi tagadásáig. Az óra vázát alapvetően tehát néhány elméleti írás adja, ezeket a tanulók önállóan előre feldolgozzák, és az órán adják elő. A nyomtatásban kiosztott anyagokat mozgóképes bejársások kísérik – ezek vagy filmidézetek, vagy oktatófilmek megfelelő részletei; forrásukat az óra megfelelő helyén, illetve a film- és irodalomjegyzékben adjuk meg.

A montázsról szóló foglalkozás több lehetséges tantervi modul, illetve nevelési folyamat logikájába illeszkedhet: helyet kaphat a filmnyelvről, a mozgóképi hatáskeltésről szóló témakörben éppúgy, mint a kreatív gyakorlatok részeként. A téma természetesen nem csupán az itt leírt módon közelíthető meg, hanem például történeti szempontból, a mozgóképek előállítása felől vagy más didaktikai lépcsőkben, az adott tantervi program felépítésének megfelelően.

2. Első két szemléltetőanyagunk két olyan kísérletet tartalmaz, amelyeknek az eredménye nem maradt fenn, és amelyek viszonylag könnyen elképzelhetők, illetve megfelelő berendezéssel újraalkothatók. Mindkettőnek vannak továbbá az alábbiakra vonatkozó elméleti következményei.

Lev Kulesov A film művészete és a filmrendezés alapjai című könyvének *A montázs mint a filmművészet alapja* című fejezetében leírja több kísérletének menetét. Ezek közül a legismertebb a *Mozzsuhin* nevű színész arcához montírozott képekkel kapcsolatos, a többi itt ismertetett kísérlet pedig az úgynevezett „alkotó földrajz” jelenségét mutatja be. *Kulesov* megállapítása szerint „... a filmművészet fő ereje a montázsban rejlik, hiszen a montázzsal szét lehet rombolni, létre lehet hozni és véglegesen át lehet alakítani az anyagot.”

3. A következő szöveget ugyancsak az egyik tanuló ismerteti, az értelmezését pedig közösen lehet végezni. *Bódy Gábor Jelenéstulajdonítások a kinematográfiában* című munkájáról, illetve annak egy rövid részletéről van szó. *Bódy* ebben a részletben egy hulladékokból létrehozott snittfilmjét, illetve a rövid etűd nyomán kialakított elméleti megfigyeléseit ismerteti. Végkövetkeztetése szerint a szó-kép, valamint a mondat-snitt párhuzam pontosításra szorul, hiszen a hangzó-beszélt nyelv rendelkezik szótárral és a szavak összerakásának számos szabályaival, míg a vizualitás „nyelvének” szintaxisa nem kodifikálható.

4.1. *Szergej Eisenstein Lev Kulesov* számos megállapításával vitakozott. Nézeteit 1923-as *Attrakciós montázs* című munkájában és több más írásában foglalta össze. Míg tehát *Kulesov* számára a montázs nem más, mint részletek téglaszerű összerakása, addig *Eisenstein* az egymás mellé került képek közötti konfliktusra helyezi a hangsúlyt.

4.2. A következőkben megnézzük és a vágástechnika szempontjából elemezzük a *Patyomkin páncélos* egy jelentét, a híres lépcső-jelenetet. Megfigyelhető, hogy a képsor tökéletesen különmemű beállításokból áll, amelyek mintha nem is ugyanazon filmből származnának. *Eisenstein* célja ugyanis a néző érzelmeinek lehető legintenzívebb mozgósítása.

5.1. *Andrej Tarkovszkij Előadások a filmrendezésről* című szövegének rövid részlete meggyőző bennünket arról, hogy *Tarkovszkij* számára a montázsnak nincsen alapvető filmnyelvi szerepe. „A

montázs lényegében csupán a plánok összeragasztásának ideális változata” – mondja, és ilyenként tehát feladata a mozgókép legfontosabb mozzanatainak, az időnek megérzékítésére szolgál.

5.2. Tarkovszkij vágási módszerét és a belőle kiolvasható tanulságokat az *Andrej Rubljov* négyperces részlete mutatja be. A bolond lány jelenetében valóban háttérbe szorulnak a képek egymáshoz illesztésének külsődleges szempontjai: a montázs jellegét a tér- és időalakítás terve határozza meg.

6. A montázsról olvasható írások szélső értékét *André Bazin Tilos a montázs* című tanulmánya adja, amelyben a szerző azt hangsúlyozza, hogy a montázs nem szükségszerű eszköz a mozgóképi valóság létrehozásában. *Bazin* szövegét célszerű a tanárnak ismertetni, mert megértését nehezítik a nálunk kevésbé ismert filmek címei.

7. A fontosabb montázstípusokat filmidézetek segítségével ismerteti a *Fejezetek a film történetéből* című kazettasorozat első darabja, *A film formanyelve*. A körülbelül tízperces részlet tehát azt tárgyalja, hogy a montázsnak milyen fő módzatait ismerjük. A közösen megtekintett bejátszást tanári magyarázat kísérheti.

8. *Bíró Yvette A film formanyelve* című kötetéből emelünk ki két oldalnyit, azokat a passzusokat, amelyek a montázs mibenlétét elemzik. Az idézet rövid voltát az magyarázza, hogy az említett könyvhöz más témák feldolgozásakor visszatérünk, és akkor lehetőség lesz a filmnyelvi fogalmak ismétlésére is. Másrészt az óra ezen szakaszában bizonyos részösszefoglalásra kerülhet sor, amihez segítséget nyújt *Az építő szerkesztés – a montázs* című részlet.

9. *Luigi Chiarini A film gyakorlata és elmélete* című könyve a gyakorlat oldaláról közelíti meg témánkat. A feldolgozható alfejezetek a könyvből: *A részletek kiválasztása, A részletek felhasználása, végül A hatások kiválogatása.*

10.1. Külön pontban tárgyaljuk az úgynevezett belső vágást mint a modern filmnyelv egyik jelenségét. Tudjuk, hogy éppen a belső vágás teszi *Antonioni* vagy *Jancsó Miklós* filmjeit néhány kocka alapján felismerhetővé. Egyik forrásunk egy beszélgetés *Jancsó Miklóssal: Szenvtelen stílus – szenvedélyes igazság.*

10.2. Egy négyperces bejátszás következik a *Szegénylegényekből*. A sáncban játszódó jelenetek közül azt idézzük a film 24–29 percéből, amelyben a *Görbe János* játszotta „szerző-mozgó ember” kiválasztja a foglyok közül azt, akit bűnösebbnek gondol magánál. A jelenetben van vágás is, így talán tanulságosabb és könnyebben észrevehető az ugyancsak alkalmazott belső vágás.

11. Az óra végén összegezzük az elhangzottakat. A vázlatírásnak azt a változatát is lehet alkalmazni, amely az óra zárásaként iktható be mint az ismétlés egyik formája.

FELHASZNÁLT FILMRÉSZLETEK

Sz. Eisenstein: *Patyomkin páncélos* (A lépcsőjelenet)

A. Tarkovszkij: *Andrej Rubljov* (194–198. perc, A bolond lány) Magyar Független Film és Video Szövetség 1990.

Jancsó Miklós: *Szegénylegények* (24–29. perc, Görbe János jelenete)

AJÁNLOTT IRODALOM: A) AZ ÓRAVÁZLATBAN

Lev Kulesov: *A montázs mint a filmművészet alapja*, In szerk.: Zalán Vince. *Fejezetek a filmesztétikából*, Műzsák é.n.

Bódy Gábor: *Jelentéstulajdonítások a kinematográfiában*, Mozgó Film. 1986. BBS és B.G. életműbemutató. Szerk.: Beke László és Peternák Miklós.

Szergej Eisenstein: *A film negyedik dimenziója és a montázmódszerek*. In: *Fejezetek a filmesztétikából*.

Andrej Tarkovszkij: *Előadások a filmrendezésről*, Filmkultúra

André Bazin: *Tilos a montázs*. In: *Fejezetek a filmesztétikából* és A.B.: *Mi a film?* Esszék, tanulmányok Osiris 1995.

Bíró Yvette: *A film formanyelve*

Szenvtelen stílus- szenvedélyes igazság. Beszélgetés Jancsó Miklóssal, In: Filmkultúra 1965–1973. Válogatta Bíró Yvette.

B) TOVÁBBI IRODALOM

Jurij Lotman: *Filmszemiotika és filmesztétika*

Viktor Sklovskij: *Filmközelben*

DR. DOMONKOS JÁNOS
Fővárosi Iskolászatórium
Budapest

A 20. századi nőideálok és példamutatók

Coreth Mária Terézia
(1874–1951)

Dr. Bathány-Stratmann László, a „hercegdoktor” nemcsak színész volt. A lélek doktora is. Felesége, *Coreth Mária Terézia* grófnő, becenevén Misl, aki odaadó hitves és szeretetre méltó édesanya, de legbensőbb munkatársa is volt. Férj és feleség mindent apróra megbeszélte egymással. Házaságuk felhőtlen és boldog. Misl elkötelezett édesanyai hivatásnak tekintette nagy családja nevelését. „*Iszonyodom az olyan paptól, aki panaszkodik, mert istentiszteletet kell tartania, a tanító, aki sokallja a foglalkozást a diákokkal, az orvostól, akit a betegek fárasztana, de hát még az olyan asszonytól, aki jajgat, hogy gyerekei lesznek.*” – vallotta a feleség.

14 gyermekük született. A szülők minden gondolata gyerekeik körül forgott. Törekedtek, hogy belőlük istenfélő, becsületes embereket neveljenek. Amikor a férj a fárasztó, gyógyító-orvosi munkanap után a családi körben megjelent, gyermekei örömmel futottak hozzá. Örült, aki először csókolhatta meg Papi kezét.

Gyermekeik inkább édesanyjuktól tartottak. Az apának, anyának megalapozott tekintélye volt. Rajongva szerették őket. Őszinte, bizalmas viszony volt a családtagok között. Egyik-egyik gyermekükkel mindig arról beszélgettek, ami éppen érdekelte őt. Nem voltak engedékenyek a szülők. Szóvá tették még a kisebb hibákat is. A gyerekek szemrehányást többnyire anyjuktól, büntetést azonban csak apjuktól kaptak. Természetessé vált a büntetés megköszönése. Az ügy ezzel lezárult. Később nem tértek vissza rá. Üres jászolt állítottak adventben. Ebbe várták a Jézuskát a gyermekek. Gyermekeként kinek-kinek a báránycájája volt a jászol körében. A jobb viselkedésű gyerek báránycájája közelebb került a jászolhoz, a rosszabbé pedig távolabb. Karácsony estén aztán, aki legjobb volt, az állt legközelebb a kis Jézuskához. A szülők a tekintélyt önzetlen szeretetből nyerték el.

Misl és László eszményi házasságban éltek. Tökéletesen kiegészítették egymást. Az egymás után érkező gyermekeket Isten ajándékának fogadták. Az 1926-os Naplót lapozva megfigyelhető, hogyan zajlik a népes család élete, hogyan szentelik meg egymást ebben a példamutató családegyházban. A körmendi kastély kápolnájában minden reggel szentmisét hallgat az egész család. A család életének középpontja, forrása és öröme az Eucharisztia. A család szeretetközösség: mindegyik a másik javát keresi, mindegyik a másikért él. Hogy hogyan történt a gyermekek hitre való nevelése, azt jól megvilágítják a következők: „Ma föladtam a gyerekeknek a nagybőjti időre a kis önmeztagadásokat. Lacika mindennap látogasson meg egy templomot Bécsben (itt tanul). Ancsi a kedves Szűzanya-képet díszítse. Ivi imádkozza nagyon áhítatosan a szentolvasót, alázatot kérve. Blanka és Józsi mindennap keresztutat végezzen. Gitta, Franci és Ciki mindjárt fölkelés-kor térdelve imádkozzék egy jószándékra. Karli, mihelyt fölébred, imádkozzék az őrzőangyalhoz.”

Férj és feleség kölcsönös szeretete az évek jártával nemhogy csökkenne, inkább, ha egyáltalán lehetséges, még növekszik. Misl sokszor még a családi asztalnál is megfogja ura kezét. Simogatja, megcsókolja. A férfi is csupa finom figyelmesség felesége iránt. Amikor a kis zsolozsmát mondja, és az asszony közelben van, a 128. zsololtárnak e passzusát: „Mint dúsan termő tőke, feleséged pompá-

zik házadon belül”, mindig hangosan olvassa neki, vagy meghajlással köszönti. Felesége zsolozsmás könyvébe – hihetőleg már a kórházban – bejegyezi: „Isten áldjon meg, drága szivecském, ne félj, mert Ő velünk van!

Méltán tisztelhetjük Coreth Mária Teréziában a családi hagyomány megteremtőjének, a magasztos édesanyai szerepvállalásnak igaz példaképét.

*

Apor Gizella (1886–1971)

Apor Vilmos (1892–1945), a győri mártír püspök nővére *Apor Gizella bárónő* 1886-ban született Sepsiköröspatakon, Háromszék vármegyében, és 1971-ben hunyt el Budapesten. Szülei gondos keresztény-katolikus szellemben nevelték.

Az I. világháború alatt emberbaráti szeretetből indítva vöröskeresztes ápolónő lett, és önként vállalt frontszolgálatot is. Humanista felfogása, önzetlen segíteni akarása révén – saját kérésére – a tifuszjárvány idején néhány társával Bulgáriába küldték, hogy a járvány elleni védekezés módszereivel megismertessék a lakosságot. Tettével a korabeli bolgár-magyar barátság letéteményesévé vált.

A háború után bátorságáért, hősiességéért Florence Nightingale kitüntetést kapott. Ezt követően Londonban tanulmányozta az *egészségügyi képzést*, hazatérve átszervezte a budapesti vöröskeresztes iskolát.

1934-től országszerte szervezte az Önkéntes Vöröskeresztes Szolgálatot. Megindította a Betegek Apostoli Mozgalmát, melynek egészséges tagjai *vállalták a betegek otthoni látogatását-gondozását*, és évente zárandoklatot szerveztek nekik Máriaremetére.

Elismerésül a II. világháború idején a német nagykövet vaskereszttel akarta kitüntetni, de nem fogadta el. 1944 őszén öccséhez, a győri püspökségre internálták. Szívvel-lélekkel segítette testvére munkásságát, főként a bajbajutottak felkarolását, gondozását. Annak lelövése, mártírhalála után térhetett vissza Budapestre.

1949-ben nyugdíjazták. A Nógrád megyei Herencsénybe költözött. Amikor rokonai külföldre távoztak, Apor Gizella maradt, és nagyon egyszerű körülmények között élve segített, akin csak tudott. Apostolkodott: erősítette embertársait hitben, erőben-egészségben. Munkássága, életműve példamutató. A súlyos, emberellenes bűnök időszakában önfeláldozóan képviselte Magyarországon a krisztusi elveket.

Tevékenységét, pályáját érdemes kutatni, megismerni és felmutatni.

Apor Gizella is a 20. századi magyar nőideálok példamutató személyisége.

TISZTELETTELJES KÉRÉS SZERZŐINKHEZ !

Folyóiratunk a megjelenés gondoljaival küszködik. A nyomdai és postai költségek állandó növekedése mellett az új adó és társadalombiztosítás jogszabályai csak tovább súlyosbították helyzetünket. Ennek következtében vált számunkra lehetetlenné – remélhetőleg csak átmeneti időre –, hogy az amúgyis csekélyke szerzői tiszteletdíjat Önöknek kifizethessük. Kérnénk ezért tisztelettel a lapunkhoz hű szerzőink áldozatkészségét és szíves megértését. Hisszük, hogy további támogató munkásságukra e kényszerítő körülmények ellenére is változtatlanul számíthatunk. Köszönjük megértésüket és támogatásukat.

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNEK SZERKESZTŐSÉGE

DR. NAGY ANDOR
Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola
Eger

A komparatív pedagógia forrásai Magyarországon

A neveléstudomány egyik legújabb ága az összehasonlító pedagógia, amely hazánkban a 70-es évek közepétől került érdeklődésünk fókuszába. Jellemző azonban, hogy szinte azonnal vitatémává vált. Egyesek úgy fogalmaztak, hogy az összehasonlító pedagógia nem új tudomány, csupán módszer, amellyel eddig is éltek kutatóink, tudósaink.

Hazai és külföldi tanulmányaink, konferenciáink mindig is a tapasztalatok cseréjét, az összehasonlítás lehetőségét nyújtották számunkra. Konkrét példa erre, hogy Egerben az Iskolatelevízió születési évében, 1964-ben már azért rendeztünk tanácskozást, hogy a kezdeti tapasztalatokat, a műsorok beépítésének, alkalmazásának módszereit kicseréljük. Majd 1966-tól két évente rendeztünk nemzetközi konferenciákat azzal a céllal, hogy megismerhessük azt a metodikát, amely a világ oktató-televíziózásában a leghatékonyabbnak bizonyult. És ez a folyamat tartott 1994-ig, a Magyar Iskolatelevízió megszűntetéséig.

Az összehasonlító pedagógia művelését szolgálták azok a publikációk is, amelyek a különböző iskolatelevíziós konferenciák témáiról, eredményeiről számoltak be angol, magyar, német és orosz nyelven. Ezek a kiadványok eljutottak a konferenciák résztvevői által a világ különböző tájaira, szinte minden kontinensre, öregbítve hazánk iskolatelevíziós hírnevét. A külföldi vendégektől kapott anyagok tanulmányozása és azok hazai adaptálása szintén újabb összehasonlítási lehetőséggel járt.

A világban bármerre jártunk, nyitottak voltunk minden új befogadására. Már a 60-as évek végén javasoltuk külföldi tapasztalatokra építve, hogy a pedagógusképző intézményekben önálló tanzéki keretben kell oktatni a pedagógusjelölteket a technikai eszközök tudatos alkalmazására. Sajnos, javaslatunkat akkor elvetették azzal az indokkal, hogy nálunk még nem aktuális. Pedig a Presszman Intézettől akkor minden támogatást, dokumentumot megkaphattunk volna!

A volt szocialista országokból a szovjet pedagógia eredményeinek sajátos vagy másolt adaptációit hozhattuk magunkkal, számos új törekvéssel gazdagítva hazánk pedagógiáját.

Ausztriában járva, a pedagógiai akadémiákat látogatva döbrentünk rá a pedagógiai kommunikációs képzés fontosságára, melyet követendő példaként vetettük fel hazánkban. Ma viszont már polgárjogot nyert a pedagógusképző egyetemek és főiskolák tanterveiben.

Dániában, Finnországban a pedagógiai szerep sajátosságaival ismerkedhettünk meg. Angliában az akkor tőlünk még teljesen idegen tantervi rendszert tanulmányozhattuk.

Tényként kell megállapítani, hogy a rendszerváltozás folyamata a neveléstudományban már a 80-as évek elejétől érezte hatását. Lényegesen több információhoz jutottunk, mint megelőzően, és nemcsak keletről. Az ún. alternatív pedagógiák hazai megjelenése jótékonyan érezte hatását pedagógiánk elméletében és gyakorlatában egyaránt. A különböző közoktatási rendszerek, tantervelméletek, iskolakultúrák stb. megismerése erősen hatott a pedagógiai közgondolkodásra. Számos iskolakísérletet eredményezett, a nevelés-oktatás hatékonyabbá válását szolgálta.

A komparatív pedagógiai informálódást segítette elő a Pedagógiai Szemle és a Köznevelés is, ahogy ez mindmáig érzékelhető.

A hazai források közül elsőként kell megemlíteni azt a Összehasonlító pedagógiát, amely a Pedagógia Időszerű Kérdései sorozatban 1980-ban jelent meg gyűjteményes kötetként.

Illés Lajosné bevezető tanulmánya számos, e témában jelentős kérdést igyekezett akkor tisztázni. Ő volt az, aki hazánkban elsősként tette le voksát az összehasonlító pedagógia önálló diszciplínaként való értelmezése mellett.

Maga a kötet két nagy részből áll. Az első közli a 70-es években született angol, lengyel, német, szovjet szerzők írásait az összehasonlító pedagógia akkori eredményeiről és problémáiról. A második részben a Magyar Pedagógiai Társaság Összehasonlító Pedagógiai Szakosztályában kibontakozott vita anyaga olvasható, amely a Pedagógiai Szemlében jelent meg. A vitát dr. Bajkó Máttyás professzor 1977-es tanulmánya gerjesztette, amely számos kérdést igyekezett tisztázni.

Fontos forrás az összehasonlító pedagógiában az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum gondozásában, Illés Lajosné dr. sorozatszerkesztésében megjelent Összehasonlító Pedagógiai Füzetek c. kiadvány, amely jól szolgálja mind az oktatást, mind a kutatást.

Sajnos, kevesen ismerik az OPKM által kiadott két rendkívül fontos újabb kötetet, amely mind a hazai, mind a nemzetközi szakirodalom jól hasznosítható írásait tartalmazza. Pedagógiai Olvasókönyv címmel 1993-ban jelent meg az a szöveggyűjtemény, amely a XX. századi jelentős magyar pedagógiai írásokat gyűjtötte kötetbe, majd 1997-ben Válogatás a XX. század külföldi pedagógiai irodalmából címmel tanulmányozhatjuk azt a kiadványt, amely dr. Horváth Tibor főigazgató kezdeményezésére a Művelődési és Köznevelési Minisztérium Felsőoktatási Főosztály támogatásával jelent meg.

A Balogh László, Pukánszky Béla és Vág Ottó válogatta vaskos kötet tanulmányi segédkönyvként látott napvilágot, de lényegesen több annál. Akár tankönyvül szolgálhat a pedagógia szakos hallgatók számára.

Külön említésre érdemes (a sajnos már fekete keretben megjelent szerző) Vág Ottó professzor bevezető tanulmánya, amely a XX. századi pedagógiai gondolkodás főbb jellemzőit tárja fel. A szerző utolsó munkájában a századforduló kihívásait mutatja be, közölve az elméleti válaszokat, a két világháború árnyékában folyó nevelés problémáit. A Celler Zsuzsanna igényes szerkesztésében megjelent munka tovább öregbíti az OPKM kiadói tevékenységének jó hírét.

Jelentős újabb mű a komparatív pedagógiában dr. Kovács Sándor professzor kötete, amelyet Hagyományos és új közelítések az összehasonlító pedagógiában címmel adtak ki szintén 1997-ben Pécsen, a Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Intézetének gondozásában.

A hét fejezetből álló munka a maga nemében egyedülálló a hazai szakirodalomban. Az itt közölt bibliográfiára jellemző, hogy Illyés Gyula és Kozma Tamás neve olvasható csak magyar szerzőként a kötetben. Kovács professzor könyvének első fejezetében a neveléstudomány és az összehasonlító pedagógia kapcsolatát mutatja be, majd vázolja a legmarkánsabb összehasonlítási vonatkozási pontokat, a történeti előzményeket és tematikus kapcsolódásukat más tudományokhoz. A második fejezet az összehasonlíthatóság és az összehasonlítás problémáival foglalkozik tudományos igényességgel, elsősorban a kutatást szolgálva.

A harmadik fejezet különösen sokat nyújt az oktatóknak és a kutatóknak egyaránt. Maga a cím megfogalmazása is szerencsés: A nevelőintézmények működésének politikai kontextusa az európai (észak-amerikai és más) neveléskultúrákban. Olvashatunk itt a közhalalom új törvényességi pozícióiról az oktatásügyben az Európai Közösség országaiban folyó megánoktatásról, az oktatásirányítási tapasztalatokról, a nevelés európai dimenzióiról, a világbanki jelenlétről az oktatásügyben.

Majd az ún. etűdök következnek az oktatási rendszer szerkezetéről és működéséről. A következő fejezetben az európai szakoktatásról kapunk képet, illetve a felsőoktatásról. Végül a szerző a komparatisták nemzetközi együttműködésével ismerteti meg, rámutatva az elmúlt negyedszázad eredményeire.

Tényként állapítható meg, hogy a rendszerváltozás folyamata különösen kedvez a komparatív pedagógia művelőinek. Hazánk nyitottsága a világra rendkívül sok újabb lehetőséget tár elénk. Ma

már egyetlen világtáj sem meghatározó. Vigyázó szemünket nem egyetlen pontra szegezzük. Helytelen lenne azonban a keletet a nyugattal felcserélni, megfélelkezve még szomszédainkról is! Mindazoktól tanulunk, akiktől lehet, akik több ismerettel, nagyobb tapasztalattal rendelkeznek.

Ismét televíziós példához térünk vissza, hiszen ez több évtizedes kutatási témánk.

Az 50-es évek elején olvashattunk a nyugati szakirodalomban például a televízió és az agresszivitás kapcsolatáról. Nálunk ebben az időben még televízió sem volt, s mi már akkor igyekeztünk felhívni a szülők és a pedagógusok figyelmét a média szerepére. Sajnos, nem sok eredménnyel. Arra hivatkoztunk, hogy ami a médiákkal kapcsolatban nyugaton megjelenik, az számunkra a jövőt jelent mind pozitív, mind negatív vonatkozásban. Számolnunk kell tehát azok következményeivel. Az okos más kárán tanul! Sajnos, nem tanultunk. Mások problémáit mi is éljük a korábbi figyelmeztetések ellenére.

Gyorsan változó világunkban a másokra való odafigyelés rendkívül fontos következményekkel jár. Ezért örülünk minden olyan publikációnak, amely az összehasonlító pedagógia lehetőségeit alkalmazva újabb információkhoz juttat.

A komparatív pedagógia fejlődése vonatkozásában szinte korlátlanok a lehetőségek a „világmédia”, az informatika világában, amikor akár otthonunkból ki se mozdulva nemzetközi konferenciákat rendezhetünk.

DR. OLÁH JÁNOS

Juhász Gyula Tanárképző Főiskola

Szeged

Mészáros István: Magyar Iskola: 996–1996

– ELŐADÁSOK, CIKKEK, BESZÉDEK –

A kötetet egykori tanítványai ajánlják az olvasó figyelmébe: „Örömmel ajánljuk a kötetet a Tisztelt Olvasó jóindulatába. Egykori tanárunk a budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszékén, Mészáros István professzor gyűjtötte össze benne a magyar iskola milleneuma alkalmából készült munkáinak egy részét.

Professzor Úr fáradhatatlanul járta ebben az évben az országot, a magyar iskola, a magyar kultúra, az összefonódott európai-magyar műveltség ezeresztendős múltját ismertetve, a jelenhez szóló kérdéseket is kifejtve. Igen sok helyre hívták előadásra, országos és regionális konferenciákra határainkon belül és kívül, számos folyóirat és újság kért tőle tanulmányt, cikket.

Ezek töredékét tartalmazza e kötet, amely nem csupán az ünnepi esztendőnek s az ezeréves magyar iskolának állít emléket, de a szaktudomány – a magyar nevelés – és iskolatörténet, tágabban: a művelődéstörténet – részére is számos új vonatkozást, új szempontot nyújt. S nemcsak az ismertek bőséges tárháza ez a gyűjteményes kötet, hanem erkölcsi hozama is jelentős, főként a hivatásukra most készülő fiatal pedagógusjelöltek számára.

Örömmel nyújtjuk át e könyvet a Tisztelt Olvasónak. Egyúttal Professzor Úr 70. születésnapjára is gondolunk, őt ebből az alkalomból tisztelettel köszöntve. További termékeny, munkás éveket kívánunk neki: egykori tanítványai” (köztük e könyv ismertetője is).

A kötet bemutatója néhány témát külön is az olvasó figyelmébe ajánl: Iskola-honismeret-ezer év; A pedagógushivatás múltja, jelene; Az egyház – népünk nevelője; Ezeréves magyar katolikus nevelés; Klebelsberg iskolareformja; Katolikus iskolák a két világháború között; 1956, a

katolikus egyház és az iskola; Négy évtized tankönyvtörténete; Az ember és környezete mint neveléstörténeti téma; Ezer év nagy magyar pedagógusai: Apáczai Csere János, Pázmány Péter, Zrínyi Miklós, Tessedik Sámuel, Brunszvik Teréz, Kölcsey Ferenc, Eötvös József, Kodály Zoltán, Sfk Sándor.

A könyv ismertetőjének nagyon tetszett a „Naplóféle” fejezet is: Egy hét Székelyföldön, Kárpátaljai napok, Csallóközi magyar pedagógusok – alcímekkel, hiszen e területeket ő is bejárta, s utazásai során a magának feltett kérdésekre most választ kaphatott az oldalakat olvasgatva, lapozgatva.

Külön ki kell emelni azt a tényt is, hogy a kötet kiadója újból egy igen értékes könyvet jelentetett meg szép, művészi kivitelezésben. (A kiadó könyvajánlójában a következő művekre hívja fel a figyelmet: Óvodai nevelés játékkal, mesével I-V. kötet. Szerkeztette: Zilahi Józsefné; Fehér Erzsébet: Preceptorok és tanítók; Bevezetés a pedagógiába. Szerkesztette: Czike Bernadett; Mészáros István: Ateista nevelés iskoláinkban 1950–1990; Játék pszichológia. Szerkesztette: Stöckert Károlyné. Mészáros István: Ateista nevelés iskoláinkban 1950–1990 című könyvét már a Módszertani közlemények egy korábbi számában – 1997/1., 40–41. p. – ismertettük.

A könyvet minden magyar (és magyarul tudó) pedagógus és diák figyelmébe ajánlja a kötet ismertetője, meggyőződése, hogy a műnek minden magyar iskola könyvtárában helye van.

Eötvös József Könyvkiadó és Lapkiadó Bt., Budapest, 1997. 297 p.

*

Mészáros István bibliográfia

Új neveléstörténeti sorozatot indított a Veszprémi Egyetemi Kiadó: „A Veszprémi Egyetem Neveléstörténeti Füzetei” címmel. Gratulálni lehet ahhoz, hogy az első kötet Mészáros István professzor munkásságát mutatja be, aki az idén töltötte be 70. életévét. A tanár úr nemcsak tanítványai tiszteletét érdemelte ki szakmai tudásáért, hanem szeretetét is: emberségéért, példamutatásáért és azért, hogy önzetlenül segített mindenkinek, aki hozzá fordult, fordul segítségért, tanácsért. Mindenkinek segített, pedig sokszor talán neki is jólesett volna egy biztató szó, az örömet abban találta meg, hogy újabb tanulmányokat írt: nem csak a tanítványainak, akikkel együtt dolgozott, s akinek egy dedikációja: „Együttmunkálkodásunk emlékére” – egy pályát is elindított.

Az iskolateremtő professzor fő tudományos kutatási területe a magyar nevelés- és iskolaügy története a 996 körüli kezdetektől napjainkig, s az e témával kapcsolatos egyetemes nevelés- és iskolatörténeti vonatkozások. Az 1960-as években az esztétikai nevelés egyes témáit vizsgálta, 1989–1991 táján érdeklődéssel fordult a közoktatás-politika néhány területe felé (a rendszerváltás után rövid ideig a Művelődési és Közoktatási Minisztérium politikai államtitkára is volt). Az utóbbi években a hazai katolikus egyház 1945–1990 közötti történetére is kiterjedt figyelme.

A magyaron kívül német, lengyel, cseh, szlovák, angol, francia, spanyol, japán és arab nyelven jelentek meg írásai. Kutatási eredményei, megállapításai bekerültek a hazai és a külföldi nevelés- és iskolatörténeti – tágabban: a művelődéstörténeti – szaktudományok vérkeringésébe, gyakran hivatkoznak rá, sokszor idézik. A professzor úr a nevelés- és iskolatörténeti tudományos ismeretterjesztés, ismeretnépszerűsítés hazai meghonosítója: több ilyen könyvet adott ki, számtalan ilyen témájú kisebb-nagyobb cikke jelent meg a hazai sajtó különféle orgánumaiban. Az 1980-as évek elejétől több nevelés- és iskolatörténeti ismeretterjesztő előadás-sorozatot tartott a budapesti rádióban, a televízióban ugyancsak gyakran szerepelt ilyen témájú műsorokban. Művelődéstörténeti, nevelés- és iskolatörténeti, egyháztörténeti tudományos konferenciákon, felolvasóüléseken gyakori, sikeres, mindig szívesen hallgatott szereplő volt. 1996-ban neki volt köszönhető, hogy az ország közvéleménye, pedagógusai és neveléstudományi szakemberei méltó módon, ünnepélyesen emlékezhetek meg a magyar iskola milleniumának kiemelkedő jelentőségű évfordulójáról.

E bibliográfia Mészáros István 1960-tól 1996 végéig közzölt publikációit (646 db), recenzióit (59 db), interjúit (23 db), valamint az oktatói irányításával készült szakmai dolgozatok adatait tartalmazza. A bibliográfia segítséget nyújthat minden kollégának, ezért jó lenne, ha a mű fellelhető lenne az iskolai könyvtárakban.

Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém, 1997. 64 p.

PALOTAY FERENCNÉ dr.
Bessenyei György Tanárképző Főiskola
Nyíregyháza

Az erdélyi „Szemfüles”

A megváltozott iskolai élet igen hamar alapítási lelkesültséget is előidézett Románia nyugati csücskében. Am ahogyan sejthető volt, a lapok éltek-éldegéltek, aztán különböző okok miatt (lelkesültség, szervező lendület vagy pénzforrások elapadása) átalakultak vagy megszűntek.

A kilencvenes évek legelején Nagyvárad több diáklapja is felhívta magára a figyelmet. Sokat ígért a többnyelvű *Adsumus*, a *Majomsziget* és a *Szemfüles*, amint erről az Új Katedra egyik számában beszámoltunk.

Közülük – úgy tetszik – a *Szemfüles* bizonyult a legszemfülesebb, legéletképesebb újságnak. Immár nyolcadik (tan)évfolyamánál tart. Igaz rá a közelmúltban megjelent Pedagógiai Lexikon vonatkozó szócikkének állítása: „Ha egy lap megéri az ötödik születésnapját, az már esemény... ha túléli a tizedik évfordulóját, valóságos csoda...”

A lap múltjáról, jelenéről, terveiről kérdeztük az alapítók egyikét, PUSKÁS KÁROLY tanár urat.

– Mikor indult a lap?

– 1990 őszén. Jelenleg a nyolcadik (tan)évfolyamánál tart. Az első két szám az Illyés alapítvány támogatásával jött létre. 1991-től havonta jelenik meg az iskolai év folyamán. Jelenleg a Dévai Corvin Kiadó a lap gazdája.

– Kik írják a *Szemfülest*?

– Főként tanítók, tanárok, diákok, néhány művész, muzeológus, orvos, akik naponta szembesülnek a kisiskolásokat foglalkoztató problémákkal, kérdésekkel. A lap munkatársai ezekre próbálnak játékos, szórakoztató módon választ adni. A lelkes külsősök munkáját az alapító főszerkesztő *Molnár Anikó* és *Fried Lujza* szerkesztő hangolják össze.

– Miről ír a *Corvin Szemfüles* gyermekmagazin?

Röviden mindarról, ami egy kisiskolást érdekelhet. A gyermekek magazinja a 8-14 éveseknek szól. Igyekszünk minél változatosabb témaköröket földolgozni. Teret kapnak a történelemtől, művészetektől, egészséges életmódról, környezetünk problémáiról, divatról, a zenei élet sztárjairól szóló írások. Ezen kívül sok fejtörő, rejtvény, kreativitást fejlesztő gyakorlat kerül a lapba.

– Milyen a kapcsolat az olvasókkal?

A *Szemfüles* havonta 20-23 ezer példányban jelenik meg. Szabad árusításban nem kapható. A terjesztés önálló hálózat segítségével történik. Terjesztői tanítók, tanárok. Ők juttatják el a gyermekekhez.

Az olvasók visszajelzései naponta érkeznek a szerkesztőségbe. Havonta ez általában 2000-2500 levél.

A kiadó rendszeresen rendez „Szemfüles napot” Erdély nagyobb városaiban. Ilyenkor sorolják ki a rejtvények helyes megfejtői között a díjakat, író-olvasó találkozók szórakoztatják a kisiskolásokat.

– Melyek a további célkitűzések?

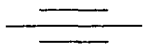
Talpon maradni, hozzájárulni a következő kisiskolás nemzedék oktatásához, neveléséhez. A cél továbbra is a szórakoztatva nevelés, tanítás.

Biztató jel, hogy a „*Szemfüles füzetek*” néven megjelenő iskolai munkafüzeteknek sikerük van. Eddig 300 ezer példányban keltek el.

1998-ra sikerült megjelentetni az *évkönyvet* is. Szeretnénk ezt is rendszeressé tenni.

A hőskor, az indulás óta sok víz lefolyt a Körösön. A lapindítás táján még kedves bökversekkel szereplő lapcsináló, publikáló ifjúság legjava (köztük Puskás tanár úr több tanítványával) napjainkban már a főiskolák, egyetemek padjait koptatja, s nem egy közülünk szép lassan kollégává cserepedett, kutatásairól beszámoló, író emberként tudományos lapok munkatársává nőtt.

Az első impulzust lehet, hogy a Szemfülestől kapták.



NYÍRJESY ATTILA
FELIX & CO
Budapest

Egyedülálló lehetőség Magyarországon!

Tisztelettel tájékoztatjuk a Módszertani Közlemények olvasóit az **Egyetemi és Főiskolai Tankönyv-adatbázis (EFTAN)** létrejöttéről. Ez olyan új, internetes szolgáltatás, amely a felsőoktatási tankönyvekről és szakkönyvekről nyújt széles körű tájékoztatást.

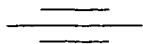
Az EFTAN a Magyar Könyvkiadók és Könyvterjesztők Egyesülete kezdeményezésére, a Művelődési és Köznevelési Minisztérium támogatásával készült. Célja, hogy naprakész információkkal szolgáljon a forgalomban lévő és a kiadás alatt álló olyan tan- és szakkönyvekről, melyeket a hallgatók tanulmányaik során felhasználhatnak. A szolgáltatást bárki igénybe veheti, aki internetes hozzáféréssel rendelkezik.

Az adatbázisban szabadon böngészhetnek az érdeklődők a több ezer tételből álló tankönyvtalálógusban, szabad szavas kereséssel. Emellett néhány kérdésre is pillanatok alatt válasz kapható: Egy bizonyos tankönyv vagy jegyzet kapható-e? Melyik kiadónál? Mennyibe kerül? Ha nem kapható, tervezik-e újranyomását? Melyek az egy bizonyos témával foglalkozó könyvek?

Az adatbázisba bárki bekerülhet, aki tankönyvek, szakkönyvek vagy jegyzetek kiadásával foglalkozik. Ehhez csupán egy kérdőívet kell kitöltenie és eljuttatnia címünkre. A kérdőív postán is kérhető, de szabadon lekérhető az EFTAN WEB lapjáról is (word által olvasható formátumban).
Címe: www.iif.hu/db.

Végül egy nagyon lényeges információ: az adatbázis használata és a bekerülés teljesen **ingyenes!**

Az EFTAN adatbázist készítette és karbantartja a Typotex Kft., az MTA SZTAKI és a Felix & Co. által létrehozott konzorcium. Az érdeklődőknek bármilyen kérdés esetén örömmel állunk rendelkezésükre. Címünk: 1062 Bajza u. 48. Telefonszámunk: (1)302-7678.



Pedagógus-továbbképzés főiskolánkon

A nevelés és öznevelés, képzés és önképzés, művelés és önművelés gazdagító hatásai előtérbe állítják a pedagógusok továbbképzésének újragondolását. A továbbképzés egyik eszközkévé szeretnénk tenni azt az elgondolást, hogy az egyéni tapasztalatok, az igények és szükségletek is befolyásolhassák a főiskola műhelymunkáját. Csak ilyen szellemi műhelymunka veheti meg az alapját az önművelés és önképzés folyamatának is.

A továbbképzés változatos, intellektuális, emocionális, szociális alakzatainak rendszerbe illesztése a főiskolai munka különös feladata. A képzésben részt vevő pedagógusok vállalják, hogy a már megszerzett szaktudásukat egy átfogó szemlélet alapján újraértelmezzék és értékeljék, főképpen abból a szempontból, hogy saját szakterületükön hol található a fejlesztési pontok.

Megismertetjük a fejlesztő nemzetközi és a hazai törekvéseket a pedagógiában, a tantárgypedagógiákban, a különböző tudományterületeken, kiemeljük azok elméleti és gyakorlati konzekvenciáit. Arra ösztönözzük a pedagógusokat, hogy legyenek képesek a szakmai környezet objektív értékelésére, sajátítsák el azokat a képességeket és technikákat, amelyekkel megújíthatják pedagógiai kultúrájukat. Szerezzenek képességeket, amelyek birtokában a változásokat, az elért eredményeket egységben tudják áttekinteni.

Továbbképzési rendszerünkben a következő elemekből építkezünk:

a) Általánosan művelő-fejlesztő témakörök: pedagógiából, pszichológiából, kommunikáció-elméletből. Ehhez kapcsolódó helyzetgyakorlatok.

b) Általános szakmai tárgyak: az iskolaelmélet, iskolapedagógia kérdései, az értékek pedagógiája és az etika.

c) A választható szakmai alapoó témakörök: a személyiségismeret, a differenciált képességfejlesztés, család- és ifjúságvédelem, környezeti nevelés, honismeret, a nevelés és oktatás módszertana, a NYIK-program.

d) A speciális ismeretek: az alternatív pedagógiák köre, a 4H pedagógiája, a gazdálkodási ismeretek pedagógiája, az osztályfőnöki munka, az egészségre nevelés, a szabadidő pedagógiája, a nehezen nevelhető gyerekekkel való foglalkozás metodikája, a munkaközösség-vezetők képzése, a nevelési eredményvizsgálatok, kutatómódszertan.

Többéves tapasztalatunk igazolta, hogy pedagógus-továbbképzéseink akkor hatékonyak, ha a résztvevők maguk tárják fel szükségleteiket és tanulási hiányait, maguk határozzák meg elérendő céljaikat. Bekapcsolódnak a problémák megvitatásába, nyitottak minden tapasztalat átgondolására, hajlandóságot mutatnak gondolkodásmódjuk megváltoztatására.

Legsikeresebb továbbképzési formáink: a tanítók nyári akadémiai, a szakvezető tanárok továbbképzései, a szakmai fórumok, a tantárgy-pedagógiai napok, a gyakorlati bemutatók, a tanítói szerephez kapcsolódó tanfolyamok, a tananyagfejlesztő programok kidolgozása, a műhelybeszélések, találkozók a tankönyvszerzőkkel és – kiadókkal, a taneszköz-bemutatók, információhordozók, médiumok megjelenése az oktatásban, a különböző tréningek.

Valamennyi képzési formánk arra épül, hogy bővítse a pedagógusok szakmai tudását, a tudás különböző helyzetekben való alkalmazását, a problémák és megoldások elemzését. Olyan tartalmúak, amelyek a tanítói szerepből erednek, vagy a tanítói munkával kapcsolatosak, feltételezik a teammunkát, a kommunikációs- és tárgyalási készséget, az önértékelést. Csak alkotó pedagógus-

tület képes az iskolai gyakorlat megváltoztatására, ahol az önelemzés, önértékelés és önművelés gyakorlata mellett az együttműködés, a kritikus magatartás és a fokozott felelősség kerül előtérbe.

A *szakvezetők differenciált képzése és továbbképzése* abból az alapvetésből indult ki, hogy a továbbképzés minden szintjén alapos, gyakorlatra orientált elméleti képzésre van szükség, hiszen ez a feltétele az önálló, alkotó pedagógiai munkának, az igények szakszerű értékelésének, a kívánalom értékeségével adekvát attitűdnek, az elfogadástól az elutasításig. Indokolt az elméleti és gyakorlati képzés egységének megteremtése. Helyt adunk a pedagógiai helyzetmegoldásnak, az iskolai élet viszonylagos teljességét átfogó, huzamosabb ideig tartó, változatos, alapos elemzésekkel egybekapcsolt hospitálásoknak; az egyre nagyobb autonómiát tükröző, a valóságost egyre jobban megközelítő feltételek között végzett tényleges nevelőmunkának.

A pedagógiai tevékenység *interaktív szakaszán* belül jelentős szerepet szánunk a tanulásszervezés különböző módjainak, mind az értékelés, mind a kapcsolatteremtés megismertetésének, megtanulásának.

Nagyobb hangsúlyt kap a továbbképzésben az egyes *szervezési módok* sajátosságainak, lehetőségeinek egymáshoz való viszonyának elemzése, gondot fordítunk a pedagógiai tevékenység specifikumai szempontjából történő jellemzésre, bizonyítjuk valamennyi szervezési mód esetében a „személyes találkozás” élményét.

A *teljesítmények értékelésénél* igény a korszerű elméleti megalapozás, s ez akkor segíti a gyakorlat továbbképzését, ha a megvalósítás feltételei is megvannak.

A *kapcsolatteremtésben* feltárjuk az osztályban zajló interperszonális kapcsolatok hatásmechanizmusát, ezek kezelésének, befolyásolásának módját.

Figyelmet fordítunk a *szakvezetők saját munkájának elemzésére, értékelésére*, tudatosítjuk a tevékenység jelentőségét, a pedagógiai tevékenység permanens korrekciója érdekében való felhasználhatóságát. Foglalkozunk az önelemzés forrásaival, a szerzett információk kódolásának célszerű módjaival, lehetséges változásaival, az elemzés eredményeinek beépítési lehetőségeivel a következő szervezési tevékenységbe.

A fentebb említett elemekkel azt az igényt hangsúlyozzuk, hogy a továbbképzés valamennyi lehetőségében az adott problémával kapcsolatos *ismeretrendszernek* és az erre épülő *gyakorlatrendszernek* is helyt kell kapnia.

a) Az ismeretrendszerrel kapcsolatban lényeges, hogy összefoglalja a pedagógia – adott témához kapcsolódó – megállapításait, rendezze és értelmezze a társtudományok témával összefüggésbe hozható nézeteit; tekintettel legyen mind az elméletben, mind a gyakorlatban élő, eltérő nézetekre, hogy az elméleti ismeretek a pedagógiai tevékenységben céljuknak megfelelő helyet kapjanak.

b) A gyakorlatrendszer a tudatos, biztonságos pedagógiai tevékenységhez való eljuttatás szolgálatában áll. Egy ilyen gyakorlatlatteremtés fő pillérei: anticipált pedagógiai események elemzése, értékelése; mások gyakorlatának elemzése, értékelése (videofelvétel, élő bemutatók); saját gyakorlat elemzése, értékelése.

Kidolgoztuk az intenzív feldolgozást lehetővé tevő *szervezeti megoldásokat* is. Úgy látjuk, hogy a szervezett csoportos és az önálló egyéni továbbképzésre, valamint ezek kombinációjára egyaránt érdemes gondolnunk.

A *szervezett csoportos megoldási lehetőségek* közül hatékonyak a tantestületi és munkaközösségi továbbképzések. Ezek az alkalmak lehetővé teszik az ismereteknek a konkrét iskola helyzetéhez, problémáihoz alkalmazkodó feldolgozását, a gyakorlati alkalmazás különböző szintjeinek, változatainak megbeszélését, hogy a pedagógusok jobban megismerjék egymás és önmaguk értékeit, hiányosságait. Emellett hozzájárulhat a pedagógiai egység kialakulásához is.

Az önálló, *egyéni továbbképzés* igénye természetes, ha a nyugalmas időbeosztás lehetőségére, az egyéni elmélyedés szükségességére hivatkozunk.

A hatékonyság szempontjából természetesen valamennyi szervezeti megoldáson belül alapvetők az alkalmazott *módszerek, eszközök*.

Kiemelt szerepet biztosítunk a gyakorlatra orientált előadásnak, hiszen e módszerek az információközvetítés gyorsasága, a hatékonyság attitűdjének formálása szempontjából alig van versenytársa.

Igénylik munkatársaink az élményszerű, tapasztalatcsere jellegű *megbeszéléseket, a modellkövető eljárásokat, a bemutató órákat.*

Az *oktatási eszközök* közül a továbbképzésben azok látszanak jól alkalmazhatónak, amelyek biztosítják az elmélet elsajátításának és gyakorlati megvalósításának önálló, egyéni és csoportos módjait is, illetve ezek kombinációját (munkatankönyvek, órafelvételek).

A körültekintően megszervezett képzési, továbbképzési rendszer is csak akkor fejt ki valóban jelentős hatását, ha a mindenkori pedagógiai valóság ismeretében tisztazzuk, milyen feladatokat tud ellátni a képzés, melyek azok a pedagógiai ismeretek, jártasságok, készségek, amelyek a gyakorlati munkában és a továbbképzés útján sajátíthatók el.

Ebben az évben gondot fordítottunk a 4 éves tanítóképzés és a NAT tartalmi összefüggéseinek kidolgozására, a helyi tantervkészítés elméleti és gyakorlati kérdéseinek bemutatására az OKI Program- és Tantervfejlesztő Központ, az MKM előadóinak közreműködésével.

Nagy érdeklődéssel vettek részt szakvezetőink és gyakorlatvezetőink a továbbképzéseken, ezt az őszinteség, folyamatosság, rendszeresség és az igényesség jellemezte. Eredménye majd hallgatóink tervszerű képzésében realizálódik.

*

**Sass Attila: Az emberi tényező a nevelési folyamatban
– középiskolások véleményének tükrében
(1977–1993)**

Elérkeztünk a harmadik évezred küszöbére, amely az emberi erőforrás korábitól jelentősen eltérő szerepét fogja megkövetelni. A nagyobb horderejű politikai, társadalmi, gazdasági lépések hosszú távon meghatározzák a gazdaság, a társadalom, főként pedig az *emberi erőforrás teljesítményét, sorsát, az ember minőségét.*

A közoktatási rendszerrel szemben támasztott – többnyire kudarchoz vezető – illuzórikus elvárások döntően ideologikus céltételezésekből, a bonyolult társadalmi meghatározottság önkényes értelmezéséből, az emberi tényező helytelen vagy nem egyértelmű felfogásából, valamint a rendszerszemlélet törvényszerűségeinek figyelmen kívül hagyásából vagy érvényesítésének egyoldalúságából, és mindezek következményeként a hamis „alapokra” építkezés hatalmi eszközökkel történő végrehajtásából erednek. Ezen problémaforrások kölcsönhatása arra figyelmeztet, hogy a közoktatási rendszer egészét változtatni – megújítani kívánó törekvéseknek és elképzeléseknek más megfogalmazásában is csak a kölcsönös függőségek és meghatározottságok, a társadalmi – gazdasági feltételek és korlátok *rendszerszemléletű elemzése* szolgálhat elégséges alapul.

A pedagógiai tevékenységek társadalmi-gazdasági meghatározottsága és folyamat jellege nemcsak azt követeli, hogy sajátos törvényszerűségeit, a rendszerműködés kritériumait értékeljük, hanem reálisan feltárjuk a „kiindulási” feltételeket és korlátokat is. Mindez szükségessé is teszi, hogy a reális lehetőségek és a jövő feltételezhető perspektívái meghatározásához megvizsgáljuk azokat az előzményeket, amelyek a jelen állapot kialakulásához vezettek, és az elemzést az *emberi erőforrás kérdéseire összpontosítsuk* – olvashatjuk a kötet bevezetőjében.

A kötet írója pedagógiai munkásságának jelentős részét középiskolában töltötte, s kutatómunkájának fókuszában is ez az intézmény állt. Vizsgálatait a pedagógus, a tanuló és a szülő relációjában a középiskola nevelési folyamatában értelmezte. Célja az volt, hogy az emberi tényezőkhöz kapcsolódó környezeti hatásrendszerrel a tanulók nézőpontjából szerezzen információt. A téma részeredményeiről számos tanulmányban és előadásban adott értékes információt.

Az idősoros vizsgálat információinak összehasonlítása, a tendenciák elemzése arra utal, hogy a középiskolában olyan folyamatok érvényesültek az adatfelvételek által átfogott elmúlt két évtized-

ben, melyeknek forrása a társadalmi, a gazdasági, de dominánsan az iskola ideológiai-politikai meghatározottságában tárható fel. A tanulmány ezen folyamatok és változási tendenciák egyetlen strukturális elemének leírását tűzte ki célként.

A középiskola nevelőmunkájával szemben támasztott reális társadalmi igény a tanulói személyiség olyan fejlesztése, amely nemcsak eligazodni, hanem felismerni is képessé teszi az emberi tényezőt a jelen és a jövő valóságának konkrét viszonyai között, a lehetőségeket az egyéni célok és a társadalmi követelmények összekapcsolódására, megvalósítására.

Az emberi tényező jelentőségének „felértékelődése” tehát újabb feladatok elé állítja a középiskolát. A korábitól minőségileg is lényegesen eltérő szemléletet követel a pedagógustól a nevelési folyamat értelmezésében, a nevelési célok megfogalmazásában, a tevékenységrendszer tartalmának meghatározásában.

A nevelési célrendszer vonatkozásában elengedhetetlennek tűnik az emberi erőforrás sajátosságainak rendszerszemléletű értékelése alapján korrigálni azokat a hamis feltételezéseket és „törvényszerűségeket”, amelyeknek forrása az ideológiai meghatározottság volt. E feladat megoldásában elsősorban a gyakorlat tapasztalatait szükséges figyelembe venni.

Nem hanyagolható el a középiskola nevelési lehetőségeinek a társadalmi realizálódása sem. Különösen fontos ebben a vonatkozásban az intézmény társadalmi presztízsének elemzése, amelynek színvonala, illetve annak alakulása hosszú távon meghatározza tényleges szerepét a felnövekvő nemzedékek nevelésében.

Az intézményt „személyessé” tevő *pedagógus* kulcsfontosságú tényező a nevelési folyamatban. Társadalmi presztízs ezen nevelési feladatainak és lehetőségeinek értelmezése és értékelése, pedagógiai koncepciója, pedagógiai „beidegződései”. Mind olyan kérdéskörök, amelyek a minőségileg új követelmények tükrében igényelnek elemzést. E bonyolult feladatok megoldásában az emberi erőforrás reális értékelése lehet az az orientációs támpont, amely a folyamatok rendszerszemléletű elemzését biztosíthatja. Strukturájából és függőségeiből következően az iskola sajátos „tehetetlenséggel” rendelkezik, amely elsősorban az emberi erőforrás mibenlétéhez vezethető vissza. Ez a „tehetetlenség” többek között minden változtatással szemben megnyilvánul, így a nevelési folyamat, a nevelési feladatok újraértékelésének gyakorlati megvalósításában is számolni kell hatásával.

Az iskola sajátos *relatív autonómiával* is rendelkezik, amelynek következtében – az emberi tényezők kulcsszerepe miatt – a külső hatásokra és igényekre saját „nézőpontból” válaszol. A helyi nevelési rendszerekben az iskola és környezete együttműködésének egyik kritikus pontját ez a relatív autonómia jelenti. A relatív autonómiából és a szakmai szempontok érvényesítésének törekvéséből következik, hogy az iskola a külső hatásokat és követelményeket elsősorban saját belső logikája szerint értelmezi.

Nem hagyhatók figyelmen kívül az iskola „felső” irányításából következő kérdések sem. Az iskola mint a közoktatási rendszer strukturális eleme lényegében politikai meghatározottságú. A politikai meghatározottság tényleges érvényesítésében az emberi tényező jelentősége kiemelkedő fontosságú. Állásfoglalását, az iskolával kapcsolatos értékelését a képviselt szervezeti funkciókkal komplex egységben hatalmi „helyzete”, emberi minősége, illetve a mikrokörnyezet sajátos viszonyai is determinálják. Elengedhetetlen az iskola reális lehetőségeinek és működési feltételeinek értékelésében az adott helyi környezet mint *objektív nevelési rendszer* vizsgálata.

Ahhoz, hogy az iskola a helyi nevelési rendszerben a vele szemben támasztott követelményeknek optimálisan eleget tudjon tenni, elengedhetetlen önmagának, azaz a működő pedagógiai rendszernek a megismerése: a belső folyamatok és tendenciák feltárása, a folyamatok közötti kölcsönhatások elemzése döntően az *emberi tényezők* szempontjából. Mint az idősoros vizsgálat adatainak összehasonlító leírása is bizonyítja, az iskola *társadalmi-szociális* környezetének életcéljai, magatartási normái, érdekei, törekvései, hagyomány és szokásrendszere, a tanulásról, a tudásról alkotott nézetei, a mindennapok problémái közvetlenül és áttételesen folyamatos hatást gyakorolnak

az iskolára, a pedagógusra. De nem hatástalan a pedagógus-tanuló, a pedagógus-szülő kapcsolatok alakulása sem.

Az iskolai tevékenységrendszer nem személytelen elemek összessége, nem személytelenül formálja a tanulókat. A folyamatban a döntő jelentőséget a közvetlenül, illetve a közvetve részt vevő emberi tényező hordozza. A személyes kapcsolatok és viszonyok alakulása az iskolán belül és kívül az emberi tényezőtől nagymértékben függ. Mindennek sajátos bizonyítékai a vizsgált folyamatban feltárható lényegi eltérések, amelyek nemcsak a tanulócsoportokat, hanem a pedagógus-tanuló viszonyokat is jellemzik.

Kétségtelen, hogy alapvető és lényegi változásokra van szükség az iskola teljes kérdéskörében.

A vizsgálat ráirányítja a figyelmet, hogy revidálni szükséges mind az egységes nevelői eljárások koncepcióját, mind pedig a különböző eljárások kronológiai homogenitásról alkotott elképzeléseket. Arra is utalásokat találunk, hogy mindinkább számolnunk kell a család és az iskola szerepének kedvezőtlen alakulásával. A baráti körök, a kortárs-csoportok és a tömegtájékoztató közvetítette tartalmak egymást nem egyszer erősítő, ugyanakkor ellentmondásos hatása jelentősen befolyásolhatja a család és az iskola nevelési eredményeit is. Nem hanyagolható el az „elmagányosodás” sem, amely a családtól és az iskolától történő elfordulás következménye. Mindez az emberi tényező sajátosságainak értékelésében a korábbi leegyszerűsített felfogás újragondolását követeli meg elsősorban az iskolától.

A kötet hasznos ismereteket nyújt mindazoknak, akik az intézményi nevelés problémáit és kudarcait tanulmányozzák, és az emberi tényező kérdéseinek új szempontú megközelítését mind sürgetőbb feladatnak tartják az oktatáspolitikai koncepció meghatározásában, valamint a nevelési reálfolyamatok elemzésében.

Acta Pedagógica Debrecina 95. szám. Kiadta a KLTE Neveléstudományi Tanszéke, Debrecen, 1977. Felelős szerkesztő: Papp János.

DR. DOMONKOS JÁNOS
Fővárosi Iskolaszanatórium
Budapest

Morlin Imre: Templom az erdő szélén

Az ismert ifjúsági regények jezsuita szerzője 26 hónapot töltött a makkosmáriai búcsújáró kegytemplom szolgálatában mint az erdőszélén épült templom lelkésze. Írása ihletét részben az ott töltött évek élményei nyújtották.

A könyv értéke kétségtelen. Erőteljes katolikus meggyőződés fűti a szerzőt. Értékelemzőként saját személye ad háttérrel mondanivalójához; ahhoz, hogy valakiről elmondjon valamit. Eligazít az emberi cselekedetek mozgatórugói között. Morlin Imre prózája finom, érzékletes megfigyelésekből, pontosan megragadott hangulatképekből épül fel. Ezek dinamikája adja az írások ritmusát, belső lüktetését. Novelláinak hősei a hétköznapiok szürke monotóniájából kitörni vágyó, szeretetre, odafigyelésre áhítozó emberek, mint *A perzsabundás hölgy* papgyűlölő, de most haldokló férje, a *Bodri Éva* asszonya, aki most válik férjétől, a *Gázolás* titokzatos Dezső bácsija, aki most búcsúzik hosszúra nyúlt földi életétől, vagy a Dózs atyához korahajnalt becsengető negyven év körüli, borostás arcú férfi *A tiszteletdíj* című novellából. Életük irányítása kicsúszik a kezükből, és tragédiák okozói vagy szenvedői lesznek.

Az erdő széli templom egykori lelkésze most rangos íróként enged betekintést hivatása emberi szépségeibe, rokonszenvet keltő tetteibe. Miközben aprólékos műgonddal villantja fel a pillanat szépségeit, gondjait, szinte szociográfiai hitelességű tudósítást ad a máról: társadalomrajzot alkotva.

Még *Az életmentő mese* műfaji különbözőségével is az elbeszélésfűzér szerves részévé idomul, hisz szerepeltetésével is az emberi tartás szépsége vagy esendősége, az erkölcs „esélyei” foglalkoztatják az író. Életközeli, mai témákról mindenkor oly benső átérzéssel, olyan erős azonosulással ír, hogy lendülete láthatóvá teszi műveit.

A szerző példát mutat olvasmányos, szép nyelvezetével, ízes tiszta magyarságával, amelyből a többszáz éves magyar irodalmi hagyomány legszebb fordulatai villannak elő: „*A plébánia bejáratához vezető lépcső alján felcsatolom cipőmre a hegyászó vasakat. Tombol a hideg szél, kegyetlenül arcomba csapja a hópelyheket. Nem is hópelyhek, majdhogy kicsi jégszilánkok. A kedves nővér, aki kicsöngetek, nem nagy lelkesedéssel fogad. Olyan furcsán néz rám: Atya, leborotváltatta a szakállát? Igaz, megtettem, mert télen nem jó a szakáll. Ráfagy még a lehelet is. ...*” (Öten a hóviharban).

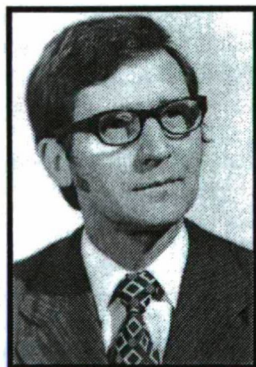
Legjobb darabjai közé sorolható *A forrás* című kötetzáró novella is, melyet – a többiekhez hasonlóan – érdeklődést keltő cselekményvezetés, plasztikus alakformálás, színesen, hitelesen megfestett környezetrajz jellemez. Szilárd erkölcsi állásfoglalásra készítet. Az örök emberi kérdésekre választ kereső művészi ábrázolás sikeres példája. Fontos átgondolni már csak a helyes önismeret miatt is. Ne rinaszkunk magunkat téves illúziókban, mert minden álom veszteség, és minden ébredés nyereség.

A kiadó megnyerő köntösben, tetszetős nyomdai kivitelben, szép papíron jelentette meg az ismert kortárs ifjúsági író legújabb kötetét. A finommivű, igényes írások kedvelőinek, a magyar szépprózára odafigyelő olvasóknak jó szívvel ajánlható. Kikapcsolódást nyújtó esztétikai élvezettel forgathatják.

KORDA Kiadó, Kecskemét, 1996. Ára: 249,-Ft.

KESZTYŰSNÉ DR. DOBOS KATALIN

Dr. Mihály Endre emlékére (1927–1998)



Mély megrendüléssel fogadtuk, hogy elhunyt dr. Mihály Endre nyugalmazott főiskolai docens. Több mint negyed századot töltött el a JGYTF Mezőgazdasági, majd Technika Tanszékén.

Élt 70 évet. 1927. augusztus 22-én született Pálmonostorán szatócs kereskedő családban. Nyolcan voltak testvérek. Az elemi iskolát szülőfalujában, a polgárit pedig Hódmezővásárhelyen végezte el. Már ekkor kitűnt társai közül kiváló tanulmányi eredményével, ezért 1944-ben a Kiskunfélegyházi Állami Tanítóképző ösztöndíjas növendéke lett. Innen a Szegedi Pedagógiai Főiskola biológia-földrajz szakára nyert felvételt, melyet 1951-ben végzett el. Ez az év jelentette minden szempontból számára az önálló élet kezdetét, hiszen nemcsak tanítani indult, de megtalálta társát is egy egész életre Katona Ilona személyében. Házaságuk gyümölcsként született meg fiuk: András.

A családi élet harmóniája mellett nagy szakértelemmel oktatott. Így rövidesen az „Oktatásügy kiváló dolgozója” elismerésben részesült. Munkájára a Szegedi Pedagógiai Főiskola oktatói is felfigyeltek, és meghívták tanársegédnek a Növénytan Tanszékre, ahol – a tanítás mellett – nagy lendülettel kapcsolódott be a kutatómunkába is. Vizsgálatainak eredményeit több tanulmányban publikálta, elsősorban a főiskolai évkönyvekben.

1957-ben létszámcsökkenéssel ismét kikerült a közoktatásba. Lendülete ekkor sem lankadt. Szakmai előrehaladása érdekében elvégezte az egyetemen a biológia-földrajz szakot. 1963-ban újra visszakért a Tanárképző Főiskolára, a Mezőgazdasági Tanszékre, ahol nagy ambícióval folytatta szakmai és tantárgypedagógiai kutatásait. 1966-ban pedagógiából doktorált.

Munkáját mindig pontosság, lelkiismeretesség jellemezte. Szakmai, metodikai kutatásainak eredményeit rendszeresen közölte. Több tanulmányt és elsősorban tanításmódszertani főiskolai jegyzeteket írt. Szakértelme elismerésül meghívták a Gyakorlati foglalkozás, majd a Technika című folyóirat szerkesztő bizottságába, hogy tapasztalataival ott is támogassa a kollégákat. Emellett a Módszertani Közleményekben is 1962 óta rendszeresen publikált, s annak megbecsült munkatársa volt az általa gondozott szakmai területen. 1978-ban megkapta a Politechnikai Nevelésért elismerő plakettet.

Segítőképző volt. Nyílt, határozott véleményére, előreívő gondolataira mindig lehetett számítani. Munkatársai és hallgatói is bizalommal fordulhattak hozzá. Irodalmi tájékozottsága nagy hatással volt a diákok tudományos érdeklődésének felkeltésére, igényes, alapos munkára ösztönözte őket. Közel 200 szakdolgozat, több TDK, OTDK munka született az ő irányítása alatt. Sokat vállalt a főiskolai és a tanszéki feladatok közül is: hosszú ideig volt pl. a tűzvédelmi a munkavédelmi felelős a szakszervezeti bizottság, a TDK tanács tagja, a tanszéki diákkör irányítója, hallgatói csoportvezető. Nehéz lenne felsorolni sokoldalú tevékenységi körét, de mindig ott volt, ahol dolgozni kellett. Hallgatói, pedagógus kollégái szerették, tisztelték fiatalos lendületéért, szakmai elhivatottságáért és hozzáértéséért, jó humoráért, őszinte, önzetlen segítőkészségéért.

Tevékenysége túlmutatott a főiskolán: tagja volt a Pedagógiai Társaságnak, közreműködött az OPI és az OOK tevékenységében, rendszeresen tartott tanártovábbképző előadásokat meghívás alapján az ország sok-sok megyéjében. A szakfelügyelők is mindig számíthattak értékes tanácsaira, korszerűsítési javaslataira. Elvei mellett mindig nyíltan kiállt, még akkor is, ha ezért olykor háttérbe szorították. Önzetlen segítőkészsége nem kért jutalmat, elismerést.

Megjelent dolgozatait, cikkeit ugyancsak hosszú lenne felsorolni, de mindegyikre az igényesség, a szakmai hozzáértés, az alaposág volt a jellemző. Egész életében a mezőgazdasági ismeretek oktatásnak fejlesztésére törekedett. Harcolt a korszerű ismeretnyújtásért, a technikai szemlélet megvalósulásáért. Fogékony volt az újra, ezért egész életében nemcsak tanítványait, kortársait, de önmagát is képezte.

S közben az élettől is megkapta igazi jutalmát. Fia megnősült, aranyos unokái születtek. Boldog családi élet vette körül. A sok-sok munkával töltött év azonban az ő feje felett is elrepült, így 1989-ben nyugdíjba vonult. Ekkor kapta meg elismerésül a Kiváló Munkáért Érdemérmet. Ha már nem tűnt is fel mindennap szokásos mosolya a főiskola folyosóin, azért továbbra is figyelemmel kíséerte egykori kollégái munkáját, eredményeit. Ahogy egészségi állapota romlott, úgy ritkultak tanszéki látogatásai, míg az elkerülhetetlen halál őt is elragadta.

Szemléletisége, a gyakorlati képzés terén elért eredményeinek hatása azonban még érezhető lesz hosszú éveken keresztül, ahogy a jó barát, a kolléga, a tanár, a pedagógus emléke is az itthagyottak szívében.

Kiadja a Módszertani Közlemények Baráti Társasága
A kiadásért felel: Dr. Siposné Dr. Kedves Éva
Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. Telefon: 62/310-051
Szerkesztőség: 6725 Szeged, Hattyas sor 10.
Évente 5 alkalommal jelenik meg. Évi előfizetési díja: 500 Ft.
A címlapot tervezte: Fischer Ernő
Megjelent: 4000 példányban
CORRECT Kft. Szeged
Felelős vezető: Duba Tamás ügyvezető

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KÖNYVTÁRÁNAK EDDIG MEGJELENT KÖTETEI

1. Óraleírások és elemzések, 1967.
(Előszó: Miklósvári Sándor – Szerkesztő: Németh István)
2. A pedagógusképző az „Olvasó népért”, 1969.
(Előszó: Fischer Ernő – Szerkesztő: Németh István)
3. Hazaszeretetre való nevelés, 1970.
(Előszó: Drien Károly – Szerkesztő: Németh István)
4. Petőfi az iskolában, 1972.
(Előszó: Miklósvári Sándor – Szerkesztő: Hegedüs 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 120 Ft. Viszont a 9. és a 10. kötet 10 példányos megrendelése esetén 50%-os, a 11. kötet esetében pedig 25%-os árkedvezményt biztosítunk mindaddig, amíg a készlet tart.

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