

4854

163

177 16



TANÍTÓK  
ÉS  
TANÁROK  
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI  
KÖZLEMÉNYEK

3

1998. 38. ÉVFOLYAM

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); Nanszákné 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

Bartha Ferenc: A biblia helye a Nemzeti Alaptantervben .....	95
Dr. Farkas József: Száz éves a magyar békepedagógia. ....	98
Dr. Bóra Ferenc: Gondolatok a Nemzeti Alaptanterv bevezetéséről .....	100
Fodor László: Az ismeretek rendszerezéséről .....	103
Palláné Szénási Magdolna: Kísérleti tapasztalataink a mese világáról .....	107

## MŰHELY

Dr. H. Tóth István: Barangolás a gyermekjátékok világában .....	115
Dr. Domonkos János: Történelmi kiegészítés Nagy Lajos királyról és leányáról, Hedvigről .	118
Imre Rubenné: Tájnyelvi elemek a móríci hősök beszédében .....	119
Mezei Anna: Iskolai ünnepi műsor október 23-ra .....	122

## ÖRÖKSÉG

Dobcsányi Ferenc: Az emberi harmónia igaz példaképe – Emlékezés Áprily Lajosra .....	128
--------------------------------------------------------------------------------------	-----

## SZEMLE

Dr. Oláh János: <i>Marie-France Botte</i> : Egy gyermek ára .....	130
<i>Imre Éva</i> : Segédkönyv a magyar nyelv tanításához .....	131
Dr. Nagy Andor: Jelenünk nevelésmélettének újabb forrásai .....	131
Dr. Ormándi János: <i>Dr. Farkas Olga</i> : Szemléletformáló .....	134
Dr. Domonkos János: Boldoggá avatási zárándoklat Rómába .....	136



## A biblia helye a Nemzeti Alaptantervben

### *Új tananyag – új kihívás*

A NAT-ban szereplő „*Ember és társadalom*” műveltségi terület leírása – hallgatólagosan – több ponton is feltételezi a teológia tudományával történő érintkezést. Elképzelhetetlen pl. az emberről mint társas lényről, és a családról mint a társadalom legkisebb egységéről úgy beszélni, hogy figyelmen kívül hagyjuk a bibliai zsidó-keresztény tradíciót. Ugyanígy: filozófiai antropológiáról, erkölcsről, az ember lelki-szellemi-érzelmi világáról is nehéz volna bármit mondani, hogy az ne legyen kapcsolatban a több évezredes bibliai normákkal és szemléletmóddal. A példákat lehetne sorolni, most mégis csupán azt a területet szeretném szemügyre venni, amely a legközvetlenebbül érinti az oktatás struktúrájának átalakítását. A *Biblia ismeretéről*, a zsidóság és a kereszténység történetéről van szó.

### *Ez is egy szakma*

Közismert jelenség, hogy a vallás azon területek közé tartozik, amelyben – csakúgy mint a futballban és a politikában – mindenki „szakavatottnak” érzi magát. Adott esetben egy templomot sohasem látogató vőfély feljogosítva érzi magát, hogy kioktassa a lelkészt, hogyan kell esküvői istentiszteletet tartani. Ugyanígy, a közfelfogás szerint semmi kivétel nélkül nincs abban, ha egy magát materialistának tartó tanár teljes határozottsággal beszél a „keresztény mitológiáról”, miközben úgy érzi, elvégezte a dolgát azzal, ha Darwinra hivatkozva cáfolja a bibliai teremtéstörténetet. Külön dicséretet érdemel, ha nagylelkűen felolvassa a diákoknak Pál apostol „szeretet-himnuszát” mint egy letűnt kor meghaladott kultúrájának, mégis egyetemes értékűnek mondható gyöngyszemét. Nem ritka, hogy 12–13 éves gyerekek – meglehetősen tájékozatlanságuknak, illetve masszív félretájékozatlanságuknak tanújelét adva – bámulusos magabiztossággal igazítják ki a hitoktatót arról, hogy Jézus nem is volt zsidó, és különben sincs szó sehol a Bibliában kiválasztott népről. Nagy a sötétség, és erős ellenszélben egy szál gyertyával nehéz világosságot csinálni. A Bibliával kapcsolatos tájékozatlanság és dezinformáltság elleni munka közös érdekünk, mielőtt még tanulóink eljutnának odáig, hogy matematikaórán arról gyözködnék tanárukat, hogy kétszer kettő nem is négy, hanem öt.

### *Ideológiai semlegesség – tudományos igényesség*

Állami és önkormányzati iskolákban joggal várható el az ideológiailag semleges ismeretátadás. Ugyanilyen joggal várható el tehát, hogy amikor a Bibliáról beszél valaki, tudományos tárgyszerűséggel tegye – akár egzisztenciálisan érintett az inkriminált könyv tartalmáról, akár nem. Az ehhez tartozó ismeretek minimumát meghatározni épp ezért felelősségteljes vállalkozás. A Nemzeti Alaptanterv szerint márpedig beszélni kell a Bibliáról. Az ügy szempontjából mellékes, hogy mekkora helyet foglalnak el az ide vonatkozó ismeretek a tanítandó anyagok egészéhez viszonyítva. Ha sokat beszélünk róla, akkor azért, ha pedig keveset, akkor annál inkább ügyelni kell arra, hogy az átadott tudás hiteles legyen.

Néhány alapvető szempontot szeretnék felvázolni, amelyek a Nemzeti Alaptanterv szellemében történő pedagógusképzés, illetve posztgraduális képzés tervezésekor figyelmet érdemelnek:

### *1. A Biblia átfogó és alapos ismerete*

A felületesen és hézagosan, viszonylag sokak által ismert bibliai szövegek történeti és irodalmi kontextusban helyezkednek el. Épp ezért, azok a tanárok, akik arra vállalkoznak, vagy azt a

feladatot kapják, hogy a Bibliával kapcsolatos ismereteket adjanak át a diákoknak, nem elégedhetnek meg azzal, hogy tudnak néhány bibliai érdekességet. A Biblia az emberiség történelmének első évezreideiről rajzol egy sajátos, hitvallásosan elkötelezett képet. Az európai kultúrát mindmáig döntően meghatározó kereszténység közös tanúságtétele szerinti pedig a Biblia végső, centrális mondanivalója Jézus élete, tanítása és a vele kapcsolatban történt események. Az az erkölcsiség, amely ebből kibontakozott, egyetemes érvényűnek mondható, és leglényegesebb vonásaiban olyannak, amelynek mindmáig nincs és nem is igen lesz reális alternatívája. Mindazok az alapértékek, amelyeket a mai közéleti, politikai, társadalmi vonatkozásokban konszenzuson nyugvónak, épp ezért megkérdőjelezhetetlennek tartunk, bibliai-keresztényen talajból nőttek ki. Azt a gondolati ívet, amelyben a művészeti alkotásokból is közismert bibliai témák megszólalnak, csak alapos, időigényes tanulással lehet megérteni.

Ebből a szempontból a Biblia tanítása az *irodalommal* rokon.

## **2. Ama történelmi koroknak ismerete, amelyekről a Biblia szövegei szólnak, illetve amelyekben azok keletkeztek.**

Az Ószövetség esetében az *ókori Kelet* kibontakozó kultúrái jelentik a történelmi kontextust. Külön érdekes a bibliai őstörténet – a Genézis első tizenegy fejezetében leírtak – és a rohamosan gyarapodó régészeti, vallástudományi kultúrtörténeti eredmények összehasonlítása. A Kr.e. második évezredtől egyre több írásos dokumentum is rendelkezésre áll, amelyekből a kutatók újabbakat és újabbakat tudnak a szélesebb érdeklődő közönség számára is hozzáférhetővé tenni. Mindezek segítenek jobban megismerni a Bibliában leírt viszonyokat, az ismételten előkerülő vallási és erkölcsi problémákat. Izrael kialakulása, néppé válása, története, viszonya a politikai porondon egymást követő *nagyhatalmakhoz*, azok politikájának, kultúrájának főbb jellemzői, egész európai jelenünk szempontjából érdekesek, és a Bibliát sem lehet ezek nélkül érteni. Ugyanez a helyzet az Újszövetség esetében. Az Ószövetséghez képest lényegesen szűkebb időintervallumot fognak át az itt leírt események. Mindazt, ami itt elhangzik, történik, alapvetően meghatározza a *hellenizmus* kulturális aurája, a *judaista teológia* és a megszilárdulóban lévő *római császárság* politikai hatalma.

Ebből a szempontból a Biblia tanítása a *történelemmel* rokon.

## **3. A bibliai könyvek kialakulásának, kánoni gyűjteménnyé rendeződésének, a régi kéziratoknak és fordításoknak a története**

A teológiában a fent említett kérdésekkel foglalkozó tudományágat nevezzük *bevezetésnek*. A jelenleg kezünkben tartott Biblia valójában egy iratgyűjtemény. Nagyjából a Kr.e. X. századtól a Kr.u. II. századig terjedő időszakban keletkezett művek közül válogatódta ki a zsidó, illetve a keresztény önrételmezés szempontjából legtekintélyesebb alkotások. Nemcsak a kánonba rendeződésnek van azonban kalandos története, hanem az egyes iratoknak is. Szerkesztett, átalakításokon átment munkákkal van dolgunk. Kánonban elfoglalt helyük sok esetben nem felel meg keletkezési idejük sorrendjének. Az írásba foglalást megelőző hagyományozásnak is nagy szerep jutott. Az egyes könyvek szerzőségével kapcsolatos kételyek egyáltalán nem új keletűek. Hosszú ideig azonban a rosszul értelmezett hagyománytisztelet és tekintélyféltés miatt érdemben nem végeztek kritikai kutatást az egyházban. A humanizmus kora utáni időben fellendült filológiai, valamint napjainkig rohamosan fejlődő régészeti, történelmi munka tette lehetővé az ismeretek bővítését. Emiatt alakult ki az a látszat, hogy a Biblia több évezredes tekintélye a tények súlya alatt megrendült. A köztudatba sajnos csak ez a tendenciózus, torzított információ jutott el. A kutatási eredményekről szinte semmit sem tudó, de a Biblia tekintélyét örömet elvető emberek épp ezért szívesen hivatkoznak a Bibliában található pontatlanságokra, kétértelműségekre, tárgyi tévedésekre, hogy ezáltal mentesítve érezzék magukat a további érdeklődéstől.

E tekintetben a Bibliával történő foglalkozás *bármilyen tudomány* művelésével rokonságba hozható. Itt szükséges megemlítenem, hogy meglehetősen szerencsétlennek, félreérthetőnek tartom a

tudományok azon szemléletét, amely a 18. századtól egyre markánsabban megkülönbözteti a „humán” és „reál” területeket. Amennyire szükséges, hogy minél többen, minél alaposabban ismerjék meg a kultúránkat döntően meghatározó könyvet, a Bibliát, ugyanennyire szeretném, ha eljutnánk odáig, hogy többé senki ne tartsa sikknek a matematika vagy a természettudományok iránti érzéketlenségét – úgynevezett „humán beállítottságára” történő hivatkozással. A teológia – hogy most én magam is eme kategóriákkal éljek – épp annyira reál, mint humán tudomány. Mégis, az újkori tudományértelmezés térhódítása nyomán hovatovább létjogosultságáért küzdhetett mindmáig. A közfelfogás szerint ma is legfeljebb a széplelkű idealista álmodozók haszontalan időtöltése lehet. Ezt a vákuumot azután jól kihasználják az áltudományos, babonára, hiszékenységre, ellenőrizetlen információkra építő szélhámosok – akár vallási köntösben jelennek meg, akár „tudományosnak” mondott alapokra hivatkoznak.

#### 4. A Biblia hatástörténete, bibliai hermeneutika

Részint az előbb elmondottakból következik, amit végül, de nem utolsósorban szeretnék hangsúlyozni. A *bibliaismeret*, a *kortörténet* és a *bevezetés* a biblikus tudományok ábécéje. Az itt tárgyalandó kérdések tehát alapismereti szintűek. Az igazán izgalmas, élvezetes kaland csak azután kezdődik el. A Biblia kialakulása és használata egyrészt vallási intézményekhez kötődik. Az Ószövetség a zsidóság Bibliája, a két testamentum együtt pedig az egyházé. Különböző korokban, különböző politikai érdekektől meghatározott társadalmi körökben, különböző karakterű, vérmérsékletű emberek különböző módon értelmezték, védtek, támadták a Szentírást. Az istentiszteleti élet, a szerzetesi közösségek kialakulása, a misszió, az „igazhitőség” és „eretnekség” kérdése, a reformáció, háborúk és békekötések, vallási ébredések és mozgalmak... – mindezek szoros kapcsolatban álltak a Biblia ismeretével – vagy éppen hanyagolásával – és magyarázatával.

Jelen társadalmunk arculatát is a nagy-konstantíni fordulattal kialakult, és századunkban végérvényesen megszűnt hatalmi berendezkedéshez történő – még mindig lázadó vagy naivan nosztalgikus – viszonyulás rajzolja meg. A Biblia tehát nem csupán vallási intézményekhez kötődő szent dokumentum, hanem egyetemes kultúrkinccs is, s mint ilyen, minden embert megszólít. A Bibliával való foglalkozás tehát a *politológia* és a *szociológia* tudományainak szempontjából sem mellékes.

A „posztindusztriális” vagy „posztmodern” társadalmat jobb híján „információs társadalomnak” nevezhetjük. A gyárkémények ontják a füstöt, az erőművek termelnek, az automata gépsorokból másodpercekben mérhető időközönként gördülnek le az egyre ámulatba ejtőbb autósodák, amelyekhez – a remélhetőleg jólképzett közgazdászaink fáradozásainak eredményeképp – előbb-utóbb mi is hozzájutunk. A technika forradalmát már átéltük és túléljük. Most az információ forradalmának korát éljük. Nem véletlenül. Kérdés ugyanis, hogy ebben a multikulturális káoszban fogunk-e tudni még mit kezdeni egymással és önmagunkkal. Van-e közös nyelv, amelyen megértjük embertársainkat – főleg mi, egyazon anyanyelvet beszélők? Hitem szerint van ilyen nyelv. Ez a nyelv a Biblia nyelve. Ebben a hitemben filozófusok, teológusok és tudósok is megerősítenek. Ezért merem ajánlani, mielőtt még választásra kényszerülnénk az elembertelenedett technokrácia és a kényelmetlen, bugyuta, poszt-urbánus humanizmus között.

„Csak vigyázz magadra, és őrizd jól a te lelkedet,  
hogy el ne felejtkezzél azokról, amelyeket láttak a te szemeid,  
és hogy el ne távozzanak a te szivedtől teljes életedben,  
hanem ismertesd meg azokat a te fiaddal és fiadnak fiaival.”

Deut. 4,9

## Száz éves a magyar békepedagógia

Az 1895. december 14-én alakult Magyar Szentkorona Országainak Békeegyesületét – melynek tagjai között a nemzet oly kiválóságait találjuk, mint Jókai Mór, Türr István, Berzeviczy Albert és Vámbéry Ármin – bízta meg a VII. Nemzetközi Békekongresszus megrendezésével.

A világtanácskozások közül pedagógiai szempontból kiemelkedő jelentőségű a Budapesten megrendezett találkozó. A kongresszus 1896. szeptember 17–22-e között ülésezett, olyan neves vendégek részvételével, mint a svájci Élie Ducommun, a francia Frédéric Passy, az angol Hodgson Pratt vagy a belga Henri la Lafontaine. A kongresszus napirendi pontjai között szerepelt egy számukra különösen fontos téma: „Jelentés az olvasó és a történelmi tankönyvek ügyéről.”<sup>1</sup> A berni iroda jelentéséhez kapcsolódóan Kemény Ferenc, a magyar békeegyesület titkára két indítványt terjesztett elő:

1. A kongresszus a berni irodát bízta meg egy a történelem tanáraihoz címzett „*Felhívás*” megszerkesztésével.

2. A magyar békeegyesület nevében Kemény Ferenc javasolta: írjanak ki *pályázatot* egy olyan értekezés megírására, amely bemutatja azokat a módszereket és lehetőségeket, amelyekkel a béke-mozgalmak törekvéseit a tanítás során megismerhetik, fejleszthetik és ápolhatják a tanulók.

A millenniumra való tekintettel arra kérte a kongresszust, hogy a magyar „békeirodalom” megindítását célzó pályázatot „*Millenniumi béke-díj*” (Prix millénaire de la Paix) névvel írják ki.

A kongresszus határozatai:

– A nemzeti békeegyesületeket arra kérte, hogy szorgalmazzák olyan új tankönyvek kiadását, amelyek kiszorítják az eddigi sovíniszta és pártos könyveket, melyek a tanulókat „igazságtalansággal, balítéletekkel és nemzetközi gyűlölettel töltik el.”

– Megbízta a Berni Központi Hivaltal valamennyi történelmet tanító tanárnak szóló felhívás megfogalmazásával, amely rámutat szaktárgyuk rendkívüli fontosságára az emberiségre és türelmességre nevelés terén.

– A magyar békeegyesületet felhatalmazták, hogy a Kemény Ferenc által javasolt pályázatot „*Millenniumi béke-díj*” névvel írják ki.

A berni központi iroda történelemtanároknak írt felhívását Élie Ducommun főtitkár a kongresszuson elhangzottak, ill. a határozatok alapján fogalmazta meg, és egy december 25-én kelt körlevéllel együtt elküldte a nemzeti békeegyesületeknek azzal a megjegyzéssel, hogy „E szöveg csakis főbb vonásaiban vázolja a tárgyat, és a nemzeti, helyi viszonyok szerint bővíthető és módosítható is.”<sup>2</sup>

A felhívást végigolvasva megállapíthatjuk, hogy több olyan elemet is tartalmaz, melyek ma is aktuálisak. A kongresszus résztvevői felismerték, hogy milyen nagy lehetőség rejlik a nevelésben, mert a gyermekkorban szerzett benyomások mélyek, tartósak, és még felnőtt korban is hatnak. A háborús nevelés csak állandó nyugtalanságot szül, erkölcsi és anyagi összeomlás fenyegeti még a győzteseket is. Az önkényuralom nemcsak az egyes államok közötti viszonyokat, hanem az országon belüli kapcsolatokat, mi több a családi és magánéletet is veszélyezteti. Helyesen ismerték fel, a békére nevelést már a családban kell elkezdni. A szerző Ruchonnet-nek, a svájci köztársaság volt elnökének szavait idézte, aki az apa szerepére hívta fel a békeaktivisták figyelmét. A jó apa ahelyett, hogy verekedésre, a gyengék legyőzésére, erőszakra nevelné fiait, a jók példájának követésére, a gyengébbek megsegítésére, az igazságtalanság megakadályozására biztatja őket. Az így nevelt fiúk felnőve nem fognak a különböző nemzetek és népek között gyűlölködést, irigységet szítani. Külön

figyelmet érdemel a korabeli történelemkönyvek kritikája. Általános tapasztalatként fogalmazták meg, hogy a különböző államok tankönyvei más-más módon tárgyalják ugyanazt az eseményt. „Ugyanazon tény, mely emezeknek valóságos hőstett, másoknál gázságként van feltüntetve, mert a nemzeti hiúság eltompítja az igazság iránti érzéket, és meghamisítja a valódi hazafiságot, mely csak akkor tarthat tiszteletre számot, ha felvilágosodott, jóakaró és méltányos.”<sup>3</sup>

A tanárokat arra kérték, hogy fordítsanak nagyobb gondot az országok, népek reális bemutatására, ez nem jelenti azt, hogy ne essék szó hőstettekről, háborúkról, dicső csatákról, de az eddiginél nagyobb hangsúlyt kell kapnia az adott nép kultúrájának, művészetének, társadalmi és tudományos élete eredményei bemutatásának. Ugyanilyen fontos, hogy a háborúk tárgyalása során a tanulók reális képet kapjanak a háború okairól, következményeiről, a háború okozta károkról. A nevelők az iskolában olyan viselkedési módot, magatartást követeljenek meg tanítványaiktól, mely alkalmas arra, hogy „a nevelés után idővel meg fogják érteni azon tanokat is, amelyeket Önök az általános emberségről, a nemzeti jóakaratról és a népek egymás közti türelmességéről nekik hirdetnek.”<sup>4</sup> A magyar békeegyesület választmánya elfogadva Ducommun tanácsát úgy döntött, hogy az egyesület elnökét, Jókai Mórt kéri fel, hogy szerkesszen egy a magyar szívekhez szóló lelkesítő szöveget. Jókai a felkérésnek örömmel tett eleget. Ducommun felhívásából elhagyta a Ruchonnet-idézetet, és helyére az alábbiakat írta:

„A hazaszeretet nem zárja ki az emberszeretetet. Ha az értelmes, tanult fiatalság testi és lelki erejét saját nemzetének gyarapítására szentelné, sokkal nagyobb hazafiságot művelne, mint bárminő hőstettekkel, amiket idegen nemzetek megrontására elkövet.

A „szabadság, egyenlőség, testvériség” szétválaszthatatlan háromságot képez: együtt teremő erő, különválasztva holt betű.

A nemzetiségi gyűlölet Európa átka. Ez átok súlya alól felszabadítani az új nemzedéket a közműveltség vezérkarára, a tanítói karra van bízva a gondviseléstől.

Egy nagy államférfi azt mondá a tanítókról, hogy azok vívták ki a hadjárat diadalát.

Higgyük azt, hogy azok fogják kivívni a béke diadalát is!”

A Ducommun-féle „Szózat” és az őt kiegészítő Jókai-felhívás – melyek a Budapesten tartott VII. Nemzetközi Békekongresszus határozataiból íródtak – voltak a pedagógiai béketörekvések elindító hazánkban és Európában is. A pedagógustársadalom kerek száz esztendeje, az 1897. december 19-én megjelent Középpiskolai Tanáregyesületi Közlönyből ismerhette meg „A Béke-egyesület felhívása”-t<sup>5</sup>, s benne a tanítókhöz és a történelemtanárokhoz intézett „Szózatot”.

Jól látható, hogy sok mai törekvésünk már a múlt század végén is felvetődött, megoldásukra eleink is felhívták a közvélemény és a pedagógusok figyelmét. Elsősorban olyanokra gondolok, mint a tolerancia, a megértés kifejlesztése, az erőszakos cselekedetek (agresszió) megfékezése, mások jogainak tiszteletben tartása, a másság elismerése, a nemzetek (nemzetiségek) egyenjogúsítása, a köztük fellelhető ellentétek enyhítése, valamint a szomszédos népekhez fűződő viszony javítása.

Tudjuk, hogy a felvetett problémák csupán neveléssel nem oldhatók meg, de a pedagógia hozzájárulhat céljaink könnyebb és biztonságosabb megközelítéséhez. Ezek ismeretében Kemény Ferencel együtt mi is joggal büszkék lehetünk arra, hogy „a világbéke hatalmas problémájának a nevelés és oktatás útján való megoldásában épp nekünk magyaroknak van részünk”.

#### IRODALOM

1. Magyar Szentkorona Országai Békeegyesületének Első (Millenneumi) Évkönyve 1896-ra (Szerkesztette: Kemény Ferenc c. titkár). Az egyesület kiadványa. Klein Testvérek Könyvnyomda, Budapest, 1897. 41. l.
2. im.: 51. l.
3. im.: 50. l.
4. im.: 50. l.
5. Országos Középpiskolai Tanáregyesületi Közlöny XXXI. évfolyam 11. szám 1897. december 19. Budapest, 265–267. l.

## Gondolatok a Nemzeti Alaptanterv bevezetéséről

Magyarországon mélyreható politikai, gazdasági, művelődési (kulturális) változások zajlanak le. A rendszerváltáson átesett ország a fejlett nyugathoz kíván csatlakozni. „*A magyar modernizáció egyik kulcskérdése az európai integráció, – ÍRJA NYÍRI LAJOS –, mely egyszerre jelent globalizációs lehetőséget, felzárkózási esélyt és értékkendőt.*” Az ország modernizációjában benne foglaltatik a közoktatás megújítása, amely alapot biztosít az emberi tudás térhódításának.<sup>1</sup>

A modernizáció nem szűkíthető le a technológiára és az ipari fejlődésre, hanem tartalmában benne foglaltatik a társadalom és a politika demokratizálódásának fejlettsége, a kultúra értékrendszere, az új társadalmi normák elterjedése és betartása. Andorka Rudolf a modern társadalom fogalmát így definiálja: „*Hatékony piacgazdaságon alapul, általános jólét jellemzi, viszonylag magas az átlagjövedelem, mert a jóléti rendszer elejét veszi annak, hogy a társadalom egy része leszakadjon a többségtől. A politikai rendszer demokratikus, a társadalom integrált modern közösséget alkot, vagyis senki sincs kirekesztve abból. Modern gondolkodásmód és kultúra érvényesül, a társadalom tagjainak többsége elfogadja a modern értékeket és viselkedési szabályokat.*”<sup>2</sup>

### A NAT-OT SEGÍTŐ ÉS GÁTLÓ FELTÉTELEK

„*Civil társadalom nélkül nincs teljes demokrácia.*”

(Molnár Miklós)

Fejlett civil társadalom kiépülésére van szükség, hogy a közoktatás modernizációja megvalósulhasson. Magyarországon ezért minden társadalmi-politikai erő célkitűzése a polgári társadalom megteremtése. A változásokat, az átalakulást, a fejlődést azonban a politikai érdekcsoportok más-más szervezési móddal és technikával kívánják szolgálni (konzervatív, szociáldemokrata, liberális).

Elmaradtunk Európától a polgárosodás terén, s ez nehezíti a NAT feladatainak teljesítését. Magyarország társadalmi kétpólusúvá vált. A középosztály gyenge jövedelemmel rendelkezik. Kiábrándult a politikai életből, a civil szerveződésekbe kevesen kapcsolódnak be, a polgárok a magánéletbe menekülnek, nem alakult ki elkötelezettségük és felelősségük a közügyek iránt. Figyelemre méltóak a vallási csoportosulások, de erőtlenekek és elszigeteltek a politikai szimpátia alapján szerveződő körök, a publicisztikai szerveződések, a foglalkozási érdeklődésből következő társulások és érdekképviseletek, viszont kevés a szociális kérdésekkel és gyakorlati feladatokkal foglalkozók száma. Divat alapján létrejön néhány egyesület, szép számmal alakulnak ad hoc jellegű hobby csoportosulások, de a sportkörök összetartó ereje gyengül. Szociológiai elemzések jelennek meg a középosztály „*eltűnéséről!*”<sup>3</sup> A hazai polgárság az esetek nagy részében kényszervállalkozó, más tulajdonával gazdálkodó, fizetésből élő (lehet jómódú, szegény életmódú). A középréteget motiváló különbségek: a pénzszerzők – meggazdagodók, divatemberek, tehetségükből élők, rámenős szélhámosok, elitbe kerülők, a civil élettől visszahúzódók, kulturálisan igénytelenek. A lesüllyedő rétegek nagy része a munkanélküliek közül kerül ki. Gyerekeik iskoláztatásával rengeteg a gond.

A cigányság felzárkóztatásáról a NAT külön intézkedik, mely igényli, hogy az iskolák szervezzenek számukra felzárkóztató programokat. Az „*esélykiegyenlítő*” megoldások azonban a cigányság aktív részvétele nélkül mérsékelt sikerekkel járhatnak. Kutatások bizonyítják, hogy a cigány gyerekek tanulmányi kudarcainak okai elsősorban az iskolát megelőző családi szocializáció hiányából következnek. Olyan programokra lesz tehát szükség a jövőben, melyek a családi szocializáció



hiányait igyekeznek pótolni. Nem túlzás azonban, hogy a cigányság munkaerőpiaci pályafutása iskolai végzettség nélkül reménytelen.<sup>4</sup>

A gyenge tanulás és a hiányos képzettség kettőssége a rendszerváltást követően tovább mélyíti a kétpólusú társadalom közti szakadékot. Csoma Gyula prognózisa valóra válhat, amely szerint a közoktatás az elmúlt évtizedekben fenntartotta, illetve újratermelte a különböző szociokulturális hozománnyal indulók iskolai pályafutásának egyenlőtlenségét. „*A képzettség vonatkozásában törésvonalak mentén élő tanulók az alapfokú iskolázástól kezdve soha be nem pótolható hátrányokat szenvednek*”,<sup>5</sup> hátrányaik „*egész társadalmi létüket befolyásolják*”.

*Minden késlekedés és késleltetés* eltávolítja a magyar oktatási rendszert az átalakulást, a csatlakozást, a fejlődést biztosító európai integrációktól. Létre jött ugyan a NAT bevezetéséhez szükséges közoktatási és felsőoktatási törvény. A Nemzeti Alaptervet konszenzussal elfogadták a felhasználók, a fenntartók, az elméleti és gyakorlati pedagógiai tevékenységet végző szakemberek. Megtörtént a közoktatás privatizációja is (önkormányzati, egyházi, alapítványi-társulási és magániskolák). A NAT biztosítja a lehetőséget a helyi szabályozásra, az intézményrendszer további önállósulására és demokratizálására. Kialakult a közoktatás strukturarendszere is, a változtatást azonban számtalan valós akadály nehezíti. A családok – elsősorban a munkanélküliség következtében – anyagi bizonytalanságban élnek. Szociális juttatásai csökkentek. Az iskolákban egyre fogy a tanulók létszáma, leszűkültek a közoktatásra fordítható pénzforrások. Iskolákat szüntettek meg, s állás nélkül maradtak nagyon jó tanítók, tanárok, igazgatók is, akik maximálisan alkalmasak lehetnének a NAT megvalósítására. Ugyanakkor a „*szerecsésebb*” iskolák gyenge – esetenként alkalmatlan – pedagógusai állásukban maradtak. Megkezdődött a munkanélküli pedagógusok „*gyövörtelmes kényszerátképzése*.” A helyükön maradóknak is nagy a félelem és a bizonytalanság.

*A felkészülés és felkészítés* elengedhetetlenül szükséges a közoktatás tartalmi szabályozásának megvalósításához. A szakmai lapok sokat tettek a Nemzeti Alaptervvel kapcsolatos információk továbbításában. Előfordul azonban a tartalmi modernizáció elhallgatás és mellőzése is. A pedagógiai közéletben így lassan épülnek be az új tartalmi elemek. Tény viszont, hogy kinyílt a világ a szakma számára. Új szemléletű publikációk sora jelenik meg, alternatív pedagógiai műhelyek kezdték el innovációs tevékenységüket. A *továbbképzésben* megjelent a magánvállalkozás, melynek egy része magas szinten adaptálja a külföldi tapasztalatokat, de olyan tanfolyamok is szerveződnek, melyek a magyar közoktatás modernizációjában kevésbé használhatók. A *neveléstudomány* jelentős tanulmányokkal és alpművekkel gazdagodott, melyek tudományos alapot biztosítanak a közoktatási modernizációhoz. A *magyei pedagógiai intézetek* – a gyenge anyagi feltételek mellett is – nagy erőfeszítéseket tettek a továbbképzési igények kielégítésére. Az Európai Tanács már évekkal ezelőtt felvázolta ajánlásait a továbbképzésre vonatkozóan. 1992-ben külföldi szakemberek memorandumban foglalták össze a továbbképzés nemzeti szintű szervezésének erényét. Magyar szakértők elkészítették a Magyar Tudományos Továbbképzési Intézet létrehozásának tervét. Ma, amikor a Nemzeti Alaptervre készülés igényelné ezt az intézményt, Magyarországon nincs olyan intézet, amelyik külföldi és belföldi tapasztalatok felhasználásával, tudományos igénnyel segítené a közoktatás modernizációjára való felkészülést.<sup>6</sup> A politika késlekedése is gátolja a zavartalan felkészülést, pedig a pártok mindegyike megtalálhatja a NAT-ban azokat az értékeket, (konzervatív, szabadelvű, szociáldemokrata) melyek politikájuk alapjait képezik. Akkor miért nem képviselik ezeket az értékeket a Nemzeti Alapterv támogatásával is?

#### A CIVIL TÁRSADALOM ÉS A NAT

*„A nemzeti alapterv az oktatás nélkülözhetetlen tartalmi egységét és az iskolatípusok közötti átjárhatóságot hivatott elősegíteni.” (NAT)*

A *civil társadalom* a polgárok önállóságára épül, s akkor indul fejlődésnek, ha az állam nem szól bele hatalmi eszközökkel azokba a szerveződésekbe, társadalmi tevékenységekbe, melyeket a

szabad és szuverén polgárok saját terveik és érdekeik alapján – belső meggyőződéstől motiváltan – végeznek el, illetve intézményeik tartalmi tevékenységét saját maguk szabályozzák. A civil polgár a hatalomtól független, a közügyekben aktív, tevékenységét a nyilvánosság fórumán végzi, kapcsolatokat épít ki a családdal, az intézmény, a település, a régió, a nemzet autonóm szerveződéseinben. A civil társadalom a társadalmi életből, a hétköznapokból, a nemzeti hagyományokból, a történelmi tapasztalatokból, a társadalmi és politikai élet (érintkezés) csiszolódája során alakul ki. Eredménye: egymás problémáira figyelés, a civilizált közélet és magánélet formáinak és szabályainak beidegzése, a polgári kultúra gazdagodása, a szabad vállalkozás és felelősségtudat, a kulturált társadalmi együttélés (tolerancia, humanitás, jómodor, illem, konszenzuskészség a konfliktuskezelésben, jobbiztonság, szilárd erkölcs).<sup>7</sup> A Nemzeti Alaptanterv olyan közoktatási dokumentum, melyben az állam az iskolák közötti átjárhatóság elemi tudáskészletét írja elő, de a szabályozás jelentős részét átadja a különböző szintű szerveződéseknek (iskolai, kistérségi, regionális, globális).

*Közoktatásunk* modernizációja magába foglalja az állami, a fenntartói, a használói, a működetői (helyi) szabályozást és autonómiát, a pedagógia paradigmaváltását, az oktatás–nevelés tartalmának, értékrendszerének megújítását, szélesebb integrációba kerülését, a nemzeti sajátosságok és az identitás megtartását és fejlesztését. A Nemzeti Alaptanterv működőképessé csak a helyi tanterv alkalmazása révén válik. A NAT szellem tehát az iskolák pedagógiai programján keresztül érvényesülhet, melynek lebontása és bekerülése az iskolai gyakorlatba a művelődési területek (tantárgyak) tantervének megvalósításában történik meg.

A NAT-ban teljes tartalmi innovációra kerül sor, mert az átalakulás nemcsak a tananyagot érinti, hanem magába foglalja a tanítás-tanulás célrendszerét, a nemzet anyagi, szellemi értékeinek megismerését, a tanulók személyiségfejlődését, tudását, teljesítményeit megalapozó ismereteket, a tevékenységek rendszerét és a tervezett követelményeket.

A NAT eszmeiségének főbb elemei: a demokrácia, a tolerancia, a humanizmusra, a környezetvédelemre, a szilárd erkölcsre nevelés. Továbbá a műveltség alapjainak, a szűkebb és tágabb haza, a nemzet, az emberiség közös értékeinek átvétele és elsajátítása. De eleme az egységes és alapvető követelmények és a minimális teljesítmények kijelölése, valamint a képességek, készségek, jártasságok fejlesztése is. A modernizációval párhuzamosan kell elvégezni az iskolák racionalizálását is, melynek összetevői: a tárgyi, anyagi feltételek biztosítása (épületek, felszerelések, működtetés), pedagógusok alkalmazása (óraszám, fizetés, autonómia), a tanulólétszám biztosítása. A korszerű közoktatási stratégiájának magába kell foglalnia a tartalmi igények teljesítését, a továbbtanulás lehetőségeit, a racionalizálás várható kimenetelét, a társadalmi konszenzust és a modernizáció támogatását is.

*A közoktatási törvény rendelkezése szerint az iskolák pedagógiai programot készítenek, melyben meghatározzák az iskolában folyó nevelés és oktatás céljait, a helyi tanterveken belül az évfolyamokban tanítandó tantárgyakat, a kötelező és választható tanórai foglalkozásokat és azok óraszámait, az előírt tananyagot és követelményeit, az alkalmazható tankönyvek, tanulmányi segédletek és taneszközök kiválasztásának elveit, az iskola magasabb évfolyamába lépés feltételeit, az iskolai beszámoltatás, az ismeretek számonkérésének követelményeit és formáit, a tanuló magatartása, szorgalma értékelésének és minősítésének követelményeit és formáját.*<sup>8</sup>

A NAT a közoktatás társadalmisításának lehetőségeit teremti meg, mert arra ösztönzi az iskolákat, hogy éljenek a kiszélesedett intézményi autonómiával, s olyan helyi tanterveket készítsenek, melynek tartalmi szabályozásában a társadalom igényei érvényesülnek. A tudatos tervezéshez és az innovatív pedagógiai tevékenységhez azonban elengedhetetlen a közoktatási modernizáció legfontosabb fogalmainak, összefüggéseinek megismerése és a társadalom segítő szándéka.

## IRODALOM

<sup>1</sup> Nyíri Lajos: Lehet a hátrányt előnyvé változtatni?, Magyar Tudomány, 1996/4. sz. 433–434. o.

<sup>2</sup> Andorka Rudolf: A társadalmi integráció gyenge kötései – rendszerátalakulás Magyarországon, Századvég, 1996/1. sz. 6., 12–13. o.

- <sup>3</sup>. Molnár Miklós: Civil társadalom és akiknek nem kell, Educatív, Bp., 1996., 11–12. o.
- <sup>4</sup>. Kertesi Gábor – Kézdi Gábor: Cigánytanulók az általános iskolában, Cigányok és iskola, Educatio Füzetek 3. 1996., Bp., 17–21. o.
- <sup>5</sup>. Csoma Gyula: A magyar iskolatügy és a hiányos képzettség problémája, Társadalmi Szemle, 1996/1. sz. 33., 36. o.
- <sup>6</sup>. Magyar Felsőoktatás 1996/3. 33–34. o.
- <sup>7</sup>. Molnár M. i. m. 12. o.
- <sup>8</sup>. A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról, 1996. évi LXII. törvény. Magyar Közlöny, 1996/61. sz. 3858–3859. o.

---

FODOR LÁSZLÓ

Babes-Bolyai Tudományegyetem, Neveléstudományi Tanszék  
Kolozsvár

## Az ismeretek rendszerezéséről

A közelmúlt didaktikai vizsgálódásainak egyik alapvető, az oktatási gyakorlat hatékonyságára közvetlenül kiható eredménye éppen arra a megfontolásra vonatkozik, mely szerint az iskolai tanítás-tanulási folyamatban a tanulók által elsajátított, egyazon vagy több művelődési területre (tantárgyra) vonatkozó ismeretek tudomány- és tantárgylogikai, valamint pszichopedagógiai szempontok szerint történő rendszerezése központi jelentőségű didaktikai történést képez, amennyiben csakis a rendszerbe illeszkedett, egymással összekapcsolódó ismeretek épülnek be kellőképpen az egyén tudatába, csak azok alkotják annak könnyen felidézhető és alkalmazható, a legváltozatosabb feladatok és problémászituációk megoldását sikeresen elősegítő, cselekvését megfelelően irányító tudását. A neveléstudományi szakértők nagy többsége ma már megegyezik abban, hogy egy magas szinten funkcionális, teljesítményképes és alkotó tevékenységre alkalmas, a szociális és szakmai beilleszkedést döntő módon meghatározó általános tudást a kultúra változatos dimenzióiból származó, specifikus iskolai tevékenységek révén egységes rendszerre szerveződött ismeretkészlet határoz meg. Ebből fakadóan a gyakorló pedagógusok figyelembe kell hogy vegyék: a megtanult ismeretek integrációja által megalapozott tudás mindig messzemenően többet jelent, mint az elsajátított ismeretek egyszerű szummációja. Skinner (1973, 82) feltehetőleg éppen egy ilyen ismereti összerendeződés és integrálódás következtében létrejött információs struktúrára, illetőleg tudásra gondolhatott, amikor némi humorral azt írta, hogy „*a műveltség az, ami megmarad, miután az ember mindent elfelejtett abból, amire tanították*”. A tanítás-tanulási folyamatban elsajátított ismeretek rendszerezésére vonatkozó pedagógiai szándék és konkrét gyakorlat egyfelől elősegíti (éppen az asszociációk révén) ezen ismereteknek a memóriában való tartósabb megőrzését, illetve tárolását, másfelől biztosítja mobilitásukat és adott alkalmazási helyzetek függvényében történő viszonylag könnyed és gyors felidézhetőségüket (felhasználásukat). Ugyanakkor a változatos általános vagy specifikus, az egyén tevékenységvégzésének minőségét és sikerességét meghatározó képességek, mint komplex kognitív struktúrákba gyökerező tudásspecifikus pszichikus képződmények fejlődése eredményesebben zajlik le akkor, amikor olyan ismerettartalomhoz kötődnek, amely bizonyos mértékben már rendszerre állt össze, éppen a központi fogalmak közötti összekapcsolások révén.

A konkrét iskolai oktatási gyakorlat alapján megállapíthatjuk, hogy a pedagógusok a megtanult ismeretek rendszerezésére változatos módszereket, eljárásokat és technikákat alkalmaznak, melyek között ott találjuk a rendszerező beszélgetést, az ismétlést, a feladatlapokat, a jegyzet-, táblázat-

, gyűjtemény- és vázlatkészítést, az általánosító modellek és szintetikus sémák megalkotását, a látogatásokat, a különböző csoportosításokat és felosztásokat, a gyakorlati alkalmazásokat, a grafikus eljárásokat vagy a megadott szempontok alapján megszervezett szemináriumokat. Ezek közül hatékonysága alapján az ismétlés módszere kerül előtérbe. Úgy véljük azonban, hogy a rendszerezés nem előzetesen elsajátított ismeretek egyszerű újra ismétlését, illetve pusztá reprodukálását jelenti, hanem azok újabb, lényegsített átfogó összefüggés- és kapcsolatfeltáró, valamint a kiemelkedően jelentős elemek szintjén integrációra törekvő megközelítését. Nagy Sándor (1993, 127) felfogásában a rendszerezés esetében tulajdonképpen arról van szó, „hogy egy viszonylag nagyobb tantárgyrészt átfogó szempontok szerint, minőségileg magasabb szinten, mennyiségileg tömörített formában tárgyalunk.” Könnyen belátható, hogy adott mennyiségű, előzetesen asszimilált ismeretanyag rendszerezésének folyamán a leglényegesebb fogalmak, a legfontosabb tételek, törvények, alapelvek vagy általánosítások szintetizáló jellegű kiemelése, az ezek közötti összefüggések, kapcsolatok, viszonyok, korrelációk, ok-okozati relációk, logikai kritériumok alapján végbemenő hierarchikus sorbarendeződések, kölcsönös feltételezettségi és meghatározottsági viszonyok feltárása történik. Ennek a folyamatnak közvetlen eredményeként alkotódik meg a tudás azon alapvető jelentőségű centrális és lényeges ismeretstruktúrája (fogalmi magszerkezete), amely az egyéni funkcionális és operacionális műveltség legoptimálisabb tartószerkezetét képezi.

Az egymáshoz közel álló, egymást kölcsönösen feltételező és kiegészítő rendszerezés, ismétlés és rögzítés (megszilárdítás, összefoglalás) didaktikai fogalmainak, illetve történéseinek viszonylatában szükséges megemlíteni, hogy az elsajátított szűkebb vagy tágabb körű ismeretek rendszerezése minden alkalommal elősegíti az ismeretek felelevenítését és rögzítését az emlékezetben. Ugyanakkor elmondható, hogy a szakavatott gyakorló pedagógus a megtanult ismeretek megszilárdítását, leggyakrabban az ismétlés módszerének segítségével, mindig rendszerező szándékkal végzi, tehát a felelevenítés mentén megpróbálja a lényeges ismeretek közötti összefüggéseket is feltárni. Gyakran tapasztaljuk azonban azt is, hogy az ismeretek ismétlés révén történő pl. óravégi rögzítése rendszerező szándék nélkül zajlik le.

Cucoş (1996, 62) a iaşii tudományegyetem tanára szerint arra van szükség, hogy a pedagógus az egyórai didaktikai egységek esetében a tanítási óra adott részét, nagyobb anyagrészek esetén pedig az órák egész sorát az ismeretek rendszerezésére fordítsa. Köztudott, hogy az egy vagy több fejezetnyi, valamint az egész tanévre kiterjedő ismeretanyag rendszerezésének legoptimálisabb szervezeti kerete a számos változatot magába foglaló ún. ismétlő és rendszerező tanítási óra. Ennek a tanítási óramodellnek az esetében az előzetesen asszimilált ismeretek ismétlése és rendszerezése (s az ezekhez természetsszerűleg kötődő rögzítése) roppant jelentős önálló didaktikai feladatként jelentkezik. Vitán felül álló dolog, hogy az ismeretek egységes, szerves és hierarchikus rendszerbe való összeilleszkedését elősegíti mind a folyamatos, mind a tematikus és általánosító, mind pedig a befejező ismétlés (kevésbé az év eleji ismétlés, amennyiben ennek elsősorban diagnosztizáló szerepe van). A folyamatos ismétlés esetében, azáltal, hogy az új ismeretek feldolgozásában, a jobb felfogást és elmélyültebb megértést elősegítendő, egyes előzetesen megtanult ismereteket is bevonunk, s a közöttük lévő összefüggéseket hangsúlyozottan kimutatjuk, az ismeretek logikai kapcsolatokon alapuló, láncszerű szerveződését biztosítjuk. Ezek alapján természetesnek tekinthetjük tehát, hogy a legtöbb esetben az új ismeretek aktív elsajátítása szükségessé teszi az előzetesen megtanult ismeretek új szempontok alapján történő újrastrukturálását, mint ahogy az új ismeretek a régi ismeretek rendszerébe való műveleti beépítését is. A folyamatos ismétlés tehát nemcsak az új ismeretek tényleges megértésére alapuló elsajátítását teszi lehetővé, hanem az elmúlt tanítási órákon megtanult ismeretanyag is, az új kontextusban történő felelevenítés révén, újszerű kombinációkban és összefüggésekben, újrastrukturáltan kerül be a tanulók tudatába. A folyamatos ismétlés talán leghatékonyabb formáját az ismeretrendszerezés viszonylatában az ún. logikai ismétlés képezi, melynek lényege abban áll, hogy valamely új ismeretanyag feldolgozásakor felidézünk annak fontosabb logikai előzményeit is, előtérbe hozva ekképp azokat a fontos elemeket, amelyek az új és a régi ismeretek közötti szerves összefüggéseket vagy összefonódásokat testesítik meg.

A tematikus és általánosító ismétléskor a nagyobb tematikus egységek leglényegesebb elemeit és összefüggéseit elevenítjük fel, s ily módon az alakuló ismeretstruktúra tartópilléreinek megszilárdulási feltételeit teremtjük meg. A tematikus ismétlésnek tehát a lényeges kapcsolatok és összefüggések kiemelése, az általánosító ismétlésnek pedig a pontos logikai sorrend megalkotása révén van kiemelkedő jelentőségű rendszerező hatása. Mivel egy bizonyos tantárgyra vonatkozó ismeretek szélesebb szférájú rendszeregyüttese a tananyag nagyobb didaktikai egységeit (fejezeteit) érintő kisebb struktúrákból ötvöződik össze, eleve szükségesnek tűnik az ismétlő és rendszerező tanítási órák következetes és igencsak átgondolt megszervezése, minden jól körülhatárolt és összefüggő tematikus egység (téma) feldolgozása után.

A befejező (vagy tanév végi) ismétlés megszervezésének az esetében a tanév során, a tanítási órák hosszú vonulatában elsajátított tantárgyi ismeretek ismétlése, rögzítése és rendszerezése, szintetizáló és lényegessítő szempontok figyelembevétele alapján, magas elvonatkoztatottsági szinten és a legátfogóbb körben zajlik le.

Didaktikai megközelítésben egy adott tantárgy síkján nélkülözhetetlennek tűnik részint az egy órai ismeretanyag kis átmérőjű, szűkebb szférájú mikrorendszerének kimunkálása (elsődleges rendszerezés), részint az évi tanítási tartalom egyes fejezeteire vonatkozó szélesebb körű rendszerek fejlesztése (parciális rendszerezés), részint pedig több fejezet tananyagtartalmának, végül az egész tantárgyi ismeretkészletnek adott szempontok szerint történő rendszerezése (átfogó rendszerezés). Érdekes az előbbiekből arra az egyértelmű tényre következtetni, hogy egy bizonyos tantárgyra vonatkozó szélesebb szférájú ismeretrendszer a tantárgy nagyobb didaktikai egységeit (fejezeteit) érintő ismeretstruktúrákból ötvöződik össze.

A tapasztalat azt mutatja, hogy iskoláinkban az elsődleges rendszerezés következetesen és meglehetősen jó minőségben valósul meg, azaz az egyórai anyagra vonatkozó kis rendszerek megfelelően alakulnak. A parciális rendszerezés esetében, a mikrorendszerek komplexebb összerendezésekor a pedagógusok egy része már bizonyos tantárgypedagógiai nehézségekbe ütközik. Az átfogó rendszerezés, mely magán hordja a parciális ismeretrendszerek elégtelenségeit, bonyolultságából adódóan minőségileg a legtöbb esetben messze elmarad a didaktikailag elvárt szinttől. Sajnos, az a szituáció sem ritka, amikor az év végi ismétlő és rendszerező tanítási órák megtervezett száma nem elégséges, vagy amikor a legkülönbözőbb okoknál fogva ezek az órák elmaradnak. Ez azzal a hátránnyal jár, hogy a kialakított parciális rendszerek nem szerkesztődnek össze, s a továbbiakban csupán mint izolált entitások léteznek majd a gyermek fejében, s ez nyilvánvaló módon csökkenti adaptív erejüket.

Az iskolai oktatás azonban nem tekinthet el a különböző művelődési területekről származó, változatos tantárgyak síkján tanulmányozott ismeretek széles ívű, általános műveltséget, funkcionális tudást és összefüggő világszemléletet megalapozó ún. komplex rendszerezéstől. Szükséges ugyanis az ismeretek egységes, egyre magasabb szerkezetekbe történő, hierarchikus szerveződését nemcsak ugyanazon tantárgy fogalmi struktúráján belül, azaz interdiszciplinárisan biztosítani, hanem a rokon, sőt a különböző tantárgyak alapvető fogalmi között, tehát multi- és interdiszciplinárisan is. Nicola (1996, 356), marosvásárhelyi pedagógiaprofesszor, iskolapedagógiai kézikönyvében úgy véli, hogy a hatékony ismeretrendszerek kialakulását nagymértékben segíti, ha egy adott tantárgy keretében tanított ismeretek között megállapított összefüggéseken túl, a különböző tantárgyakra vonatkozó ismeretek változatos kapcsolatait is kidomborítjuk. Ilyen értelemben a komplex és szintetizáló rendszerezés voltaképpen a tantárgyon túli, illetőleg a tantárgyak között összefüggések és kapcsolatok megállapításával magas szinten integrált általános ismeretrendszer kikristályosodását biztosítja. Az efféle nagy horderejű és széles szférájú (makro)ismeretrendszer kialakulását jelentős mértékben segítik a (még mindig oly ritka) integráló jellegű tantárgyak, amennyiben ezek már eleve magukban hordják a tantárgyon túli kapcsolatokat. Az ismeretek rendszerezése – írja Cucoş (1996, 62) – eleve feltételezi az információk integrált tanítását, azok természetes összekapcsolási és koordinálási lehetőségeinek biztosítását. A komplex rendszerezés hiányában a tanuló az integrált valóság-

got egymástól (olykor szigorúan) elhatárolt és izolált (kapcsolatszegény vagy kapcsolat nélküli) tantárgyi ismeretek formájában sajátítja el. Ma már nem vitatható, hogy az elszigetelt, sokrétű összefüggésektől mentes ismeretek nem képesek megfelelő módon szolgálni az egyén tevékenységét, viselkedését, intellektuális aktivitását, társadalmi vagy szakmai boldogulását, világnézetének alakulását. Találón jegyzi meg Báthory Zoltán (1992, 137): Szaktudósok, munkaadók, elméleti és gyakorló pedagógusok egyaránt jól tudják, állandóan tapasztalják, hogy a jelenlegi, elaprózott tantárgyakból álló, atomizált tantárgyrendszer gátolja az egységes világkép kialakulását, következetes módon nehezíti a jól motivált, aktív tanulás megszervezését. Sajnos, meg kell állapítanunk, legalábbis romániai viszonylatban, hogy a tantárgyi határokat meghaladó komplex rendszerezés régi idők óta iskoláink gyenge pontja. Esetenként még minimális szinten sem valósul meg, hiszen a szaktanár ezt általában nem tekinti feladatának. Ugyanakkor azt is megemlíthetjük, hogy nem rendelkezünk sem speciális képzettségű integráló szakemberekkel, sem elégséges időkerettel. A gyakorló pedagógusok egy része pedig úgy gondolja, hogy a változatos (matematikai, biológiai, földrajzi, kémiai, történelmi stb.) ismeretek egységes rendszerré való integrációja, rendszeregyüttesekbe való csoportosulása spontánul, tanári beavatkozás nélkül is megtörténik, tehát ilyen jellegű kötelezettség rájuk nem hárul. A tapasztalat viszont azt igazolja, hogy ezen integrációs folyamat sajátos pedagógiai szándék és adekvát didaktikai tevékenységek hiányában önmagától nem valósul meg. Éppen ezért mutatkozik fölöttébb szükségesnek, hogy a gyakorló pedagógusok tervszerűen és tudatosan ápolják az ismereti-fogalmi hierarchiák kialakulását, a különböző ismeretek egymásba és egymásra épülését. Érdeemes az előbbiekből leszűrni azt, hogy a komplex és integrált, szintetikus és globális ismeretrendszerre vonatkozó hiányosságok károsítónak hatnak növendékeink világfelfogásának alakulására, képességeik, értelem szerűen problémamegoldó tevékenységük vagy önálló ítéletalkotási viselkedésük fejlődésére.

Az ismeretek szerves, kisebb vagy nagyobb átmérőjű rendszerkörökbe való szerveződése nyilván nemcsak a rendszerezés, mint sajátos és jól körülhatárolt didaktikai történés kivitelezésének módozataitól függ, hanem az egész oktatási folyamat megtervezésének és konkrét megszervezésének milyenségétől is. Nem célunk most a tanítási-tanulási tevékenységek minőségét meghatározó tényezőket részletesebben elemezni, azonban az ismeretek rendszerbe szerveződésének távlatában utalnunk kell arra, hogy már az új ismeretek feldolgozásának folyamatában lehet hatni a rendszereződésre, annak távlatibb lezajlását mintegy biztosítani lehet. Röviden szólva azt mondhatjuk, hogy a pedagógus adott tantárgyi információk vagy különböző tantárgyakra vonatkozó ismeretek kulcsfogalmait által alkotott struktúrák bemutatásával eleve utat engedhet az ismeretek szerveződésének. Bruner (1968) vette észre, hogy az ismeretrendszerek kialakulása összefügg azzal a módozattal, ahogyan a pedagógus a megtanítandó ismereteket megszervezi és előkészíti a tanításra. Amennyiben a tananyagtervezés integrált orientáltságú, szükségszerűen felszínre kerülnek az alapfogalmak közötti összefüggések, s ez természetesen kedvezően befolyásolja nemcsak az ismeretek elmélyült megértését, hanem rendszerré képződését is. A tananyagtervezés adekvát módozata – mutat rá Bontaş (1995, 118), bukaresti pedagógus – megelőzi a koherencia nélküli, izolált, részekre szakadt, kaotikus ismeretek tanítását-tanulását. Számos jel utal arra, hogy az átszámraztatandó ismereteket úgy kell megszervezni és programozni, hogy azok könnyen integrálhatók legyenek a tanuló előzetes tapasztalatába. Ebben az orientációban a tanuló előzetes tudása bizonyos mértékben orientálja, esetenként meghatározza az új ismeretek szelektálását és megtanítására történő előkészítést. A tanuló egy bizonyos tantárgyra vonatkozó jelenlegi tudása – írja Arends (1994, 261) – meghatározza azon fogalmaknak a halmazát, amelyek potenciálisan érthetőek a tanuló számára. Majd így folytatja: „Ahhoz, hogy egyes új anyagrészek érthetőek legyenek a tanuló számára, a pedagógus olyan utakat kell hogy találjon, melyek segítségével az új ismeretek összekapcsolódnak a tanuló által korábban már birtokba vett ismeretek bizonyos részével.” Bruner (1962, 77) példáját parafrazálva megállapíthatjuk, hogy a cserepekre, téglákra, gerendákra stb. vonatkozó szukcesszív módon megtanítandó ismereteket olyan egymáshoz kapcsolódóan kell bemutatni, hogy a gyermekek végül ki tudják alakítani a házra vonatkozó ismereteket.

Következésképpen elmondhatjuk, hogy a tanítási-tanulási folyamatban a tanulók által elsajátított változatos művelődési területekről származó ismeretek összefüggéseinek kiemelésére, a tangenciális összekapcsolódási lehetőségek, illetve az ismeretek közötti érintkezési felületek vagy kapcsolatok feltárására, azaz tudománylogikai és pszichopedagógiai szempontokat érvényesítő rendszerezésre vonatkozó fokozott pedagógiai gondoskodás az egyéni tudás (műveltség) optimális funkcionalitását határozza meg. Az információknak a kognitív struktúrákba történő beleszövődését is biztosító rendszer befoglalás eredményeképpen a tanulók nemcsak azok visszaadására, nemcsak az iskolai jellegű feladatok és problémaszituációk megoldására lesznek képesek, hanem a szociális vagy a szakmai élet legváltozatosabb, sokszor előre nem látható elvárásainak kielégítésére is. Az oktatási folyamat meghatározott szakaszaiban, az elsajátított tudásanyag fő vonulatait, központi fogalmait és más fontos elemeit érintő céltudatos tanári szintetizációs törekvés nagymértékben elősegíti az integrált hierarchikus tudásstruktúra kialakulását, amely szinkronban van az integrált valóságra vonatkozó információs képződmények piramidális és integratív szerkezetével, melyben a konkrét adatokra és tényekre képzetek, ezekre fogalmak, a fogalmakra szabályok, a szabályokra törvények, a törvényekre elméletek, ezekre alapelvek, majd ezekre legvégül kategóriák épülnek.

A fenti elgondolások alapján arra következtethetünk, hogy napjaink iskolája által javasolt oktatási folyamat keretei között, egyazon vagy különböző tantárgyak síkján asszimilált ismeretek rendszerbe foglalása, illetve specifikus tanítási-tanulási tevékenységek révén történő integrálása, egységes tudássá való kimunkálása az oktatási gyakorlat hatékonyságát jelentős mértékben befolyásoló didaktikai alapelveként jelentkezik, de amely mindenképpen és szinte minden aspektusában meghaladja az oly régi és klasszikus rendszeresség és folytonosság elvét.

#### IRODALOMJEGYZÉK

- Arends, I.R., (1994): *Learning to Teach*, McGraw-Hill, Inc.  
Báthory, Z., (1992): *Tanulók, iskolák – különbségek*, Tankönyvkiadó, Budapest.  
Bontaș, I., (1995): *Pedagogie*, Editura AII, București.  
Bruner, J., (1962): *On knowing: Essays for the left hand*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.  
Bruner, J., (1968): *Az oktatás folyamata. A pedagógia időszerű kérdései külföldön*, Tankönyvkiadó, Budapest.  
Cucuș, C., (1996): *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași.  
Nagy Sándor, (1993): *Az oktatás folyamata és módszerei*, Budapest.  
Nicola, I., (1996): *Tratat de pedagogie școlară*, EDP, București.  
Skinner, B.F., (1973): *A Tanítás technológiája*, Gondolat, Budapest.

---

PALLÁNÉ SZÉNÁSI MAGDOLNA

Tanítóképző Főiskola

Jászberény

## Kísérleti tapasztalataink a mese világról

ANDERSEN: BORSÓSZEM HERCEGKISASSZONY

A mesét a Jászberényi Tanítóképző Főiskola IV. éves német nyelv – tanító szakos végzős növendékeivel (10 fő) olvastuk. A hallgatók az „Andersen-meséi” fakultációs óra keretében már sokféle ismeretet szereztek a kor irodalmáról és Andersen munkásságáról. Ezúttal egy kísérletet végeztünk el. A kísérlet célja az volt (és ezt csak utólag közöltem a hallgatókkal), hogy bizonyítsuk az olvasás fontos hatását a gondolkodás- és a fantáziafejlesztés szempontjából, és ráirányítsuk a hallga-

tók figyelmét arra, hogy leendő munkájuk során érdemes és hasznos a világirodalom értékes meséit felhasználniuk.

A kísérletet két csoportban végeztük el. Először a tanítójelölt növendékeknek, majd pedig egy 9 fős 9–10 éves gyermekből álló csoportnak kellett válaszolnia ugyanarra a 12 kérdést tartalmazó kérdőívre.

#### *Az óra (2x45 perc) menete a hallgatók csoportjában*

Először a mese keletkezésének körülményeiről beszélünk.<sup>1</sup> 1834 májusában Andersen egy négy mesét tartalmazó kis kötetet adott ki. Ez az esemény életének nagy fordulópontját jelentette.

Hosszas helykeresés, sok-sok próbálkozás után ez a könyv indította el Andersent a világhírnév felé.

A következő meséről van szó: A tűzszerszám, Nagy Kolos és kicsi Kolos, Borsószem hercegkisasszony és Idácska virágai.

Maga Andersen számol be róla, hogy az első három mese az összesen megírt 156 közül olyan, amelyet már gyermekkorában is hallott. Népi eredetét az is igazolja, hogy a Grimm-testvérek gyűjteményében szinte szóról szóra ugyanúgy olvasható a Borsószem hercegkisasszonyról szóló mese.

A nagy siker után Andersen minden karácsonyra egy-egy kis kötetet lepte meg olvasóit. Az emberek ezt megszokták, és boldogan találgatták, mi minden lesz olvasható a következő könyvecskéiben, annak ellenére, hogy egyes kritikusok nagyon hiányolták a meséiből a pozitív tanulságot.

A mesét ezután német nyelven elolvastuk és lefordítottuk.<sup>2</sup> A következő kérdésem a mese felépítésére irányult. A válasz gyorsan megszületett, hiszen a kis remekmű mindössze másfél oldal, és jól tagolható.

A mese részei tehát:

1. A probléma felvetése: az író elbeszéli, hogy egy királyfi feleséget keres, de az egész világon nem talál megfelelő hercegnőt.
2. A cselekmény bonyolítása és megoldása: valóság-hű, realiztikus cselekményekből, párbeszédéből épül fel. A herceglány maga jön a palotába, és az öreg királyné próbáját kiállja. 20 matracon és 20 pehelydunnán át is megéri a borsószemet, amely össze-vissza töri érzékeny testét.
3. Befejezés: az író ismét elbeszéli az olvasónak, hogy mi történt később: Megtartják a lakodalmat, és a borsót a kincseskamrába teszik.

A szerkezet tehát keretes. A keret elbeszélés jellegű, az író az olvasóhoz szól, válaszol a problémát, a körülményeket, a tényeket.

A cselekmény tárgyalása során az olvasó közelebb kerül a történethez. Az író szinte láttatja, érezteti velünk, hogy miként alakul a cselekmény. A színpadszerű előadás a néző szeme előtt folyik, végül ismét távolodunk a történetől, kilépünk belőle, és az író zárógondolataival fejeződik be a mese.

Ezután így folytattam. A pergő, feszes ritmusú mesében igen sok a homályos elem. Például:

- a) Miért akar a királyfi igazi hercegkisasszonyt feleségül venni? Vagy:
- b) Fontos dolog alapján döntötték-e el, hogy ki legyen az ország első asszonya?

Ezekre a kérdésekre közösen válaszoltak:

- a) Mert magához illő, hasonló társat keresett.
- b) Igen, mert az érzékenység fontos dolog mind a magánéletében, mind a közéletben.

Egészítsük ki azokat a részeket, amelyek nem eléggé világosak!

Ezután egy kérdéssort kaptak, amely a mese fonalát követte.



Tekintsük át ezeket!

A mese szövege  
(értelemszerűen rövidítve)

Volt egyszer egy királyfi,

aki igazi hercegisasszonyt szeretett volna feleségül venni.

Hercegisasszony volt elég, de mindig volt valami, ami nem volt rendben.

Az esti szörnyű zivatarban ott állt a kapu előtt egy hercegisasszony.

Kopogott a várkapun, és az öreg király ment ajtót nyitni.

Az öreg királyné bement a hálókamrába, és elkészítette a herceglány ágát.

A borsó a kincseskamrába került, és ott is maradt, ha valaki el nem lopta.

Ezután a királyfi feleségül vette a lányt, mert már tudta, hogy igazi herceglánnyal áll szemben.

Higgyétek el, ez egy igaz történet volt.

A hallgatók élvezettel dolgoztak. Tetszett nekik a feladat. Óra végén beadták munkájukat, és sürgettek, hogy mielőbb legyen kész az értékeléssel.

### *A válaszok elemzése*

A válaszok tükrözték a hallgatók irodalmi felkészültségét és pillanatnyi lelkiállapotát.

Két hallgató igen nagy jártasságról tett tanúbizonyoságot a romantikus irodalomban és ezen belül a mesék világában. Beleélték magukat a feladatba, és gazdag fantáziával szinte új kis történeteket alkottak a feltett kérdésekre. Egyiküknek különösen kiemelkedő irodalmi ismeretei vannak.

A másikat elsősorban a mese varázsa ragadta magával. Könnyed, szép stílusban mintegy 6 oldalt írt tele. Őt általában az emberi-, családi- és párkapcsolatok foglalkoztatták. Szinte személyes vágyakozással róttá sorait. S valóban ezek a kérdések mindenkit érintenek. Ezért lehet ez a mese örök. Ebben rejlik vonzerejének titka.

A többiekétől teljesen eltérő, kirívó véleménye volt még egy jelöltnek. Ő nem válaszolt kérdések szerint, hanem egybefüggően fogalmazott. Azt írta, hogy a mesékben minden úgy alakul, ahogyan az az írónak éppen eszébe jut. Ezért ezekben nem szabad összefüggéseket, gondolatokat keresni, s az egészet nem szabad komolyan venni. A mese csupán játék a szavakkal. Másfelől leírja, hogy a mese rendkívül alkalmas a gyermeki fantázia fejlesztésére, de nem a tévés változatok, hanem olvasott formájuk. Míg a tévé a passzív magatartást segíti elő, az olvasás az aktív, az önálló gondolkodást fejleszti.

Készültek rövidebb, vázlatosabb, de egy-egy kérdésre ötletes, érdekes választ tartalmazó munkák. Némi irodalmi jártasságról is tanúskodtak.

A rá vonatkozó kérdés

Milyen volt?

Milyen egy igazi hercegisasszony?

Mi nem volt rendben?

Hogy került oda egyedül?

Milyen volt a palota?

Miért az öreg király ment ajtót nyitni?

Miért a királyné csinálta az ágat?

Fontos-e az „ágy”, a kísérlet a házasság szempontjából?

Miért került a borsó a kincseskamrába?

Miért képzeltető el, hogy valaki ellopta?

Jó lesz-e a házasság?

Miért bizonygatja az író, hogy a történet valódi?

Földhözragadt, itt-ott humoros, sőt olykor cinikus válaszokkal is találkozhatunk. Ez talán az év végi hajrá feszültségének tulajdonítható.

#### *A válaszok összehasonlítása:*

Ahogy az feltételezhető volt, rendkívül sokféle válasz született.

A hallgatók sémáktól mentes, szabadon szárnyaló szubjektív feleleteket alkottak. Különösen nagy a szóródás az olyan kérdésekre adott válaszok esetében, amelyek átfogó jellegűek. (11., 12. kérdés) A tévé, illetve a mesekönyvek illusztrációi gyakran befolyásolták a "külsőségek" leírását. (1., 6.)

#### *A válaszok összehasonlítása az egyes kérdések esetében*

##### *1. Milyennek képzeljük a királyfi?*

Általában az volt a vélemény, hogy a királyfi jó külsejű és uralkodásra alkalmas, szeretetre méltó. (4 fő) Külsejére vonatkozóan 6-an tesznek említést. Csak pozitív tulajdonságot sorolt fel 5 hallgató, csak negatívát 1 fő. Sokféle külső és belső tulajdonságot soroltak fel, de nem akadt két egyező vélemény. (Például: piperkőc, önállótlan, nemes lelkű, segítőkész, jó emberismerő, szőke, kék szemű, sötét hajú, sötét szemű, olyan, mint egy parasztfiú, csinos, igényes.)

Anélkül tehát, hogy a mese konkrét leírást adna róla, minden hallgató fantáziájában kialakult a királyfiről egy szubjektív, olykor teljesen eltérő kép.

##### *2. Milyen egy igazi hercegisasszony?*

Általában királyi külsővel (5 fő), de önállótlan és elkényeztetett vonásokkal (4 fő) képzelik el. Rangos és előkelő; gazdag származását, belső értékeit, önálló bátor fellépését 3 fő említi.

Egyéb tulajdonságai: érzékeny, könnyed, jelentéktelen külsejű, kalandvágyó, magányos, nyafka, uralkodásra termett.

A hercegisasszony alakja részletesebb kidolgozásban került a válaszok közé, mint a királyfié. Ez nem meglepő, hiszen végül is ő a történet főszereplője.

##### *3. Mi nem lehetett rendben?*

Legtöbb válaszadó (7 fő) szerint a hercegisasszonyoknak rossz tulajdonságaik lehettek. A rossz tulajdonságokat a következőképpen képzelik: rosszul neveltek, unintelligensek, üresek, nem őszinték, felszínesek, rá akarnak telepedni a királyfira, kényesek és nem eléggé előkelők... A többség valamilyen belső értéket hiányol, csak egy-egy esetben említenek testi fogyatékoságot, illetve a vagyon, a származás problematikuságát.

##### *4. Hogyan került a hercegisasszony a palotába?*

Eltévedt, véletlen volt, illetve valamilyen jó szellem vezette: isten, tündér, kölcsönös, titokzatos vonzalom (4-4 fő). Szándékosan ment oda 2 fő szerint. Némelyek két variációt is megadnak, vannak, akik külön kis történetet kerekítenek róla (3 fő).

##### *5. Miért az öreg király megy ajtót nyitni?*

Legtöbbsen (4 fő) jóságát, segítőkészségét emelik ki. (Gyermekének segíteni akar, mint a szülők általában.)

A szolgák éppen nincsenek ott (3 fő szerint), de minden esetben más okból nincsenek ott (háborúban, szabadságon vannak, betegek).

Egyéb indokok: szegények és nincs szolgájuk (2 fő), az öreg király kíváncsi természetű (2 fő), mert ő a ház ura (1 fő). Az öreg királyt a következő egyéb tulajdonságokkal képzelik el: haszonleső, előzékeny, örzőangyal. Összességében kevésbé színesen írnak róla, mint a két fiatalról. Ez érthető is, hiszen az öreg király mellék-szereplő.

##### *6. Milyen volt a palota?*

Részletes és pozitív leírást 7 esetben kapunk. Egy negatív és egy jellegtelen leírás készült. Természetes környezetben áll 7 válaszadó szerint, de a másik 2 hallgató is növényekkel veszi körül (kertben, parkban).

De ez a természetes környezet nagyon különböző: hegyen, dombon (5 fő), erdőben (3 fő), vízparton (2 fő).

Egyéb vélemények: nagy, fényes, gazdag, barátságos, kicsi, derűs, omladozó.

#### *7. Miért a királyné csinálja az ágyat?*

A legfontosabb tényező, amit kiemelnek a hallgatók, az, hogy azonosul fia tervével, és ezt ő is fontosnak tartja. (6 fő) A kísérlet biztonságos lefolyása miatt, válaszolja 5 fő.

Egyéb vélemények: családi gondoskodás bemutatása miatt (3 fő), ráért, nem volt szolgájuk, jó érzékkel oldja meg a komplikált dolgokat, a hercegnő nem tudná megcsinálni.

Tulajdonságai közül kiemelik ügyességét, kíváncsi természetét, melegségét. Minden hallgató másképp képzei el tehát a királynét is.

#### *8. Fontos-e az ágy?*

Három fő szerint igen (álomban nem lehet hazudni), 6 fő szerint nem. (Másképp is ki lehetett volna deríteni, hogy valódi-e a hercegnő, például evéskor.) Érdekes, hogy egyikük sem említi a szexualitást, talán kicsit súrolja egy válaszadó.

#### *9. Miért került a borsó a kincseskamrába?*

Valamennyien helyesnek tartják, hogy odakerült. Kincset ér (6 fő), belső érték a fontos (3 fő), bizonyíték (2 fő).

Egyéb vélemények: boldogság szimbóluma, hercegisasszony kívánsága, kedves ötlet, tradíciók fontosak, „ez a legnagyobb érték az elszegényedett palotában”.

#### *10. Miért képzelhető el, hogy a borsószeret valaki elloppja?*

A humoros szituációt játékosan fogja fel, és így is válaszol 5 fő. Romantikus, illetve tanulságot leszűrő válasz 2–2 fő esetében születik.

(Más is ki akarta próbálni a varázserejét (4 fő), éhes volt, aki ellopta, az emberek kicsinyesek, és mindent ellopnak.)

#### *11. Miért hangsúlyozza az író, hogy ez egy igaz történet?*

Valamilyen tanulsággal indokol (7 fő), mert sok benne a homályos részlet (3 fő). Legtöbben azt hangsúlyozzák, hogy saját életünkben is történhet valami hasonló eset, ezt észre kell vennünk, és a mese segítségével talán könnyebben megtaláljuk a megoldást.

#### *12. Jó lesz-e a házasság?*

5 fő szerint igen, 1 szerint nem, egy szerint igen is, meg nem is.

Az igennel válaszolók azt emelik ki, hogy a szülők tapasztaltak, és jól tudnak választani, a nemmel válaszolók pedig azt, hogy nem ismerték meg egymást, illetve nagyon elkényeztetettek.

A kísérlet eredményei bebizonyították, amit feltételeztünk. A mese olvasása közben valóban támadhatnak kérdéseink, és az ezekre adott válaszok keresése közben működik a fantáziánk, és élénken gondolkodunk.

A hallgatók önmagukon is tapasztalhatták a mese fantáziafejlesztő hatását,

Egyetértettek abban, hogy nem szabad gyermekeinknek leszokni az olvasásról. Természetesen a meséket sokféleképpen felhasználhatjuk a gyermekek személyiségének fejlesztésére. De ez a cikk elsősorban az olvasás (esetleg az idegen nyelven történő olvasás) fontosságára kívánja elsősorban felhívni a figyelmet.

A kísérletet gyermekekkel is elvégeztem. Elsősorban arra voltam kíváncsi, hogy a tanítókra és tanítványaikra hasonlóan hat-e a mese, és mennyire mozgatja meg fantáziájukat.

#### *A kísérlet menete a gyermekekkel*

A hallgatókkal egyenlő számú gyermeket (9-et) megkértem, hogy segítsenek nekem egy kísérlet elvégzésében. Lelkesen vállalkoztak, és azonnal megkérdezték, hogy mit kapnak érte. (Anyagi világunk tükröződése!) Röviden beszélgettünk a mesékről. Ki, milyen mesét ismer és szeret: olvas-sa, filmen nézi, vagy a szülei olvasnak fel neki. Miért szeretik a meséket stb.

A gyerekek lelkesen válaszoltak. Ahogyan várható volt, minden nap több mesét is megnéznek a tévében, este az anyukájuk mesél nekik, néhányan pedig valóságos "mesefalók". Egy kislány a kistestvérének maga olvas fel esténként. Nem olyan rossz tehát a helyzet, ahogy néha halljuk, olvasuk, hogy a gyermekeink egyáltalán nem olvasnak. Ezután felolvastam nekik Andersen szóban forgó meséjét.<sup>3</sup>

Amikor meglátták a 12 kérdésből álló kérdőívet, nagyon hosszúnak találták, és azt mondták, hogy szívesebben hallgatják a mesét, mint írnak. Ez érthető, hiszen írás közben gondolkodniuk kell, míg a hallgatás a befogadás passzivitása, spontaneitása miatt egyszerűbb. De éppen az elhangzott történet rejti magába azokat a kérdéseket, amelyeket feltéve és rájuk válaszolva, továbbgondolva, elindulhatunk egy fantázia- és értelemfejlesztő úton.

Végül rajzoltak

Nagyon jókedvűen, kedvesen és komolyan dolgoztak; ezt meg is mondtam nekik a végén. Munkáik áttekinthetőek, értelmesek voltak. Vigyáznunk kell, hogy ezt a természetes nyitottságukat és érdeklődésüket ne veszítsék el, gondolkodásuk ebben a jó irányban csiszolódjon. Találjanak mindig valami szép, értelmes célt talán segítségével.

Remélték, hogy meg lesznek elégedve a munkáikkal, és megköszönték a szép mesét. Egyértelműen bebizonyosodott, hogy szükségük van a mai józan, elektronikus világban is a mesékre. Hiszen egyéni fantázia és gondolkodás nélkül elképzelhetetlen az élet.

#### *A felnőttek és a gyermekek válaszainak összehasonlítása*

1. Valamennyien jó külsejűnek tartják, és 1 fő kivételével valamilyen pozitív belső tulajdonságát is megemlítik. Míg a hallgatók közül senki, a gyerekek közül egy kivételével mindenki hangsúlyozza gazdagságát. Tehát a fiatalabb generáció számára ez lényeges szempont csakúgy, mint a külső megjelenés. A külsőt a felnőtteknél 3 fő nem is említette. A gyermekek szemében a királyfi egybehangzóan szimpatikus, negatív tulajdonságát senki sem említi. (Azt, hogy „válogatós”, nem tudjuk, hogy pozitív vagy negatív értelemben használta-e írja.) A gyermekek válaszában több a „mozgás”. 5 fő írja, hogy mivel közlekedik (ló, limuzin, hintó), míg a felnőttek ezt meg sem említik.

A gyermekek képszerűbben képzelik el, a felnőttek absztraktabban, jóval nagyobb hangsúlyt fektetnek a belső tulajdonságokra. Annak ellenére, hogy a mesében semmi konkrétum nincs a királyfiról, rendkívül élénken el tudják őt képzelni az olvasók.

2. Valamennyien hangsúlyozzák külső szépségét. Heten említik valamilyen jó belső tulajdonságát, de jóval kevesebbet, mint a királyfi esetében. Kettő képzelik el negatív belső tulajdonságokkal (butuska, lustácska, kényes), de a hangsúly mindenképpen a külső szépségén van.

Gazdagságát több gyermek említi, mint felnőtt. Szépségén és jóságán túl, van, aki szerénynek, szorgalmasnak, magányosnak, nyafogósnak, sértődékenynek képzelet.

A hercegkisasszony alakja árnyaltabban és képszerűbben jelenik meg a gyermekeknél, mint a felnőttéknél. Talán többen képzelik magukat a királylány helyébe: „Nincsenek játékai”.

Mikor arra kértem őket, ha van kedvük, készítsenek rajzot a meséhez, 6 fő hosszú hajú, piros hosszú ruhás, mosolygós királylányt rajzolt, koronával a fején, köré pedig virágokat. (1 fő a lakodalmi asztalt, 1 fő pedig a várat és körmökét rajzolta le felülnézetben; 1 fő a virágoskertet.)

Az összkép tehát ennél a kérdésnél is optimistább, színesebb és derűsebb, mint a felnőttek esetében.

3. A többség (6 fő) előnytelen külső tulajdonságukban keresi az okot, de többen említenek (5 fő) jóval kisebb hangsúllyal valamilyen rossz belső tulajdonságot (nem voltak aranyosak, beképzelték voltak, csak veszekedtek, nem voltak szorgalmasak, szerető- és segítőkészek...). A nem megfelelő származás és a rossz anyagi helyzet is előfordul a válaszok között. A gyermekek válasza ismét színesebb és képszerűbb, mint a felnőtteké. A gyermekek nagyobb hangsúlyt fektetnek az előnytelen külsőre, mint a felnőttek. De általában náluk is vegyesen fordulnak elő a negatív külső és belső tulajdonságok.
4. A gyerekek és felnőttek válaszai között találunk hasonlóságokat. Például: eltévedt, hirdetésre ment oda, rosszul érezte magát otthon. A gyermekek felfogása kivétel nélkül realisztikus. A hallgatóknál felbukkan a misztikum (isten, jó tündér, kölcsönös vonzalom vezérelte őket). A gyermekek erős és képszerű fantáziája misztikumoktól mentes tehát.

5. A gyermekek inkább a király bátorságát (6 fő) emelik ki, míg a hallgatók a segítőkészségét (4 fő). Megemlítik még a király gyorsaságát, illet tudását, kíváncsiságát és a szolgák hiányának okát (például: féltek, aludtak, máshol dolgoztak...)
- Érdekes, hogy az öreg király esetében a gyermekek mennyire kiemelik, hogy nem fél a viharban. Ebben valószínűleg a felnőttek iránti tiszteletük tükröződik. Egyéb tulajdonságát alig említik. Az öreg királyt még olyan mértékben sem írják le, mint a hallgatók. Ez érthető, hiszen egyfelől nem is volt kérdés, másfelől pedig életkorban is jóval távolabb áll tőlük. Nehezebb tehát beleélni magukat az öreg király helyébe.
- Sokkal inkább azonosulnak a gyermekekkel, a fiatalokkal.
6. A gyermekek derűs fantáziájában a palota és a környezet is gyönyörű. A felnőttekkel ellentétben csupa lelkesedés minden válaszuk. Részletesen és nagy kedvvel írnak a palotáról („Akkor is szép volt, mikor szakadt az eső”)
- Valamennyien szépnek tartják a környezetét is. Látásmódjuk csakúgy, mint a hallgatóké, fantáziadús, de jóval optimistább és játékosabb, mint a felnőtteké.
7. Ennél a kérdésnél a hallgatók válaszoltak szívesebben, változatosabban. A családi élet, a munkamegosztás megfigyelése az ő esetükben nyilván fontosabb, mint a gyermekeké.
- Legtöbb gyermek (6 fő) úgy véli, hogy ő akarja próbára tenni a királylányt.
- Egyéb vélemények: az ágykészítés női munka, nem volt ott a szolgálólány...  
Az öreg királynét, hasonlóan az öreg királyhoz: szintén nem jellemzik részletesen. Alakja távolabb áll tőlük.
8. A gyermekek egyöntetűen „nem”-mel válaszoltak. Náluk még nem fedezhető fel az „igazság az álomban” romantikus felfogás. Viszont rendkívül ötletgazdagok abban, hogy hogyan lehetett volna másképpen kideríteni, hogy valódi-e a királylány. Válaszaik kedvesek, gyermekeink egyszerűek és tiszták. Az adott helyzetben kézenfekvőek és reálisak lehetnének.
9. A gyermekek is helyesnek tartják, hogy a borsó a kincseskamrába került. Mindannyian valami szép és kedves magyarázatot kerestek. A felnőttek válaszaiban nem lelhető fel az a motívum, ami a gyermekekéknél többször is, hogy nem szeretnék volna, ha a próbáról a királylány tudomást szerez. Az ő szemükben a bizalom hiánya szégyenletes.
- A másik, ami a felnőttekénél szintén nem fordul elő, a realitásérzékből fakadó csodálkozás: „Hogy-hogy nem mállott szét a borsó ennyi súly alatt?” Ezt a kérdést hangosan tette fel meseolvasás közben az egyik kislány, tanácsstalanul összenéztek, és látszott, hogy zavarban vannak, hogy hogyan kezeljék ezt a tényt. (Azt válaszoltam nekik, hogy ezen mindenki saját maga gondolkodjon el, és azután egyénileg válaszoljon.)
10. A gyerekek csodálkoztak a kérdésen. Rosszindulatot csak 3-an feltételeztek. 4 fő azt válaszolta, hogy nem lopták el a borsót. Ismét a realitásérzékük dolgozott tehát. Értéket csak 4 fő tulajdonított a borsónak, de nem fogták fel humorosan, mint a felnőttek közül többen is. Komolyabban viszonyultak a gyerekek a mese állításaihoz, mint a felnőttek.
11. Míg a felnőtteknek eszébe sem jutott, hogy ez valóban egy igazi történet, a gyerekek mindannyian elképzelhetőnek tartották. Voltak, akik teljesen elhitték, és úgy gondolták, hogy az író is szereplője vagy közeli szemlélője volt (8 fő). 1 fő nem biztos benne, hogy ez megtörtént, de amint írta: „a mese szép volt”. Ezzel egy nagyon fontos dologra mutatott rá. Nem az a mese lényege, hogy megtörtént-e, hanem az, hogy szép. (A beszélgetés befejeztével kérdés nélkül is így szóltak: „De szép volt”.)
12. A gyermekek erre a kérdésre is optimistább választ adtak. Csak egy válaszoló nem volt biztos benne, hogy jó lesz a házasság. A felnőttekénél a neveletés hatása és a kapcsolatok jellege árnyaltabb volt, míg a gyermekekénél inkább a szeretet kapott hangsúlyt. Láthatjuk tehát, hogy a gyermekek számára meghatározóan fontos a családban a szeretet. A gyermekválaszokban tükröződik a mai élet hajszája is. Egyik kislány írta: „...néha veszekedni fognak, mert a királyfi túl sokat fog dolgozni, a felesége pedig sokat lesz otthon egyedül.”)

Összegzésként megállapíthatjuk, hogy a mese a gyermekek és a felnőttek fantáziáját egyaránt megmozgatta. A mese felfogása, a róla alkotott képek, gondolatok különbözősége lehetővé teszi, hogy tovább beszéljünk, gondolkodjunk róla.

Gondolkodjunk az emberi cselekedetek rugóin, a kapcsolatok milyenségén és fejlődésén, a külső, esztétikai megjelenésén, tehát mindazon, amit a történetből ki tudunk bontani. Sémáktól,

parancsoktól mentesen, szabadon fantáziálhatunk anélkül, hogy csak egyetlen megoldást fogadnánk el jónak. Itt nem a végeredmény a fontos, hanem maga a gondolkodás, a fantáziálás folyamata.

A mesék elsősorban gyermekeknek íródtak, de a felnőtteknek kell feljűk közvetíteni. Elsősorban a szűlőknek és a pedagógusoknak.

Amint láttuk, a tanítójelöltek is képesek magukat beleélni a mesébe, arra is fogékonyak kell lenniük, hogy hasonló fantáziafejlesztő gyakorlatokat összeállítsanak és elvégeztessenek.

Oktatómunkánk során feltétlenül fel kell hívunk hallgatónk figyelmét a meseolvasás jelentőségére.

#### IRODALOM

1. Sven Hakon Rossel: H.C. Andersen und seine Märchen heute Wiener Vorlesungen – Pucus Verlag 38–39. o.
2. Hans Christian Andersen: Märchen Herausgeben von Ernst Stein. Der Kinderbuchverlag, Berlin, 1972.
3. H.C. Andersen összes meséje, Videopont K.f. Bp. 1995.

---

---

#### *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 KÖZLEMÉNYEK SZERKESZTŐSÉGE  
ÉS KIADÓHIVATALA*

#### *TISZTELETTELJES KÉRÉS SZERZŐINKHEZ !*

Folyóiratunk a megjelenés gondjaival 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 körűlmények ellenére is változatlanul számíthatunk. Köszönjük megértésüket és támogatásukat.

*A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK SZERKESZTŐSÉGE*

DR. H. TÓTH ISTVÁN vendégoktató  
Lomonosov Egyetem  
Moszkva

## Barangolás a gyermekjátékok világában

Elment a tyúk a vásárra,  
Batyut kötött a hátára.  
Elfelejtett jegyet venni,  
Le kellett a batyut tenni.  
Megjött a tyúk sülve-főve,  
Többet nem ül az ülőre! (1)

A mottóként használt *Gágyor József* galántai gyűjtéséből való kiszámoló mondókamese ötletadó is számunkra. Nevezetesen: midőn a gyermekjátékok világába indulunk barangolni, kösünk egy nagy–nagy batyut a hátunkra, s gyűjtünk bele minél többet a *gyermekfolklór* műfajai-ból!

Mára a gyakorló pedagógusok is megbarátkoztak a néprajzkutatók számára alapfogalomnak tűnő *gyermekfolklór* kifejezéssel, mivel egyértelmű, a gyermekkor költészetét is integráló, gyűjtő-rendszerző kategóriával van dolgunk. *Voigt Vilmos* így határozza meg: „a gyermekek által ismert vagy számukra alkotott folklórjelenségek összessége. Általában műfajaiban és céljában is különbözik a felnőttek folklórjától. Fő tartalma a játék, amelyhez szorosan kapcsolódik a társadalmi életbe és a hagyományokba való belenevelődés”. (2)

*Mi jellemzi a gyermekfolklórt? Elsősorban a közösségi jelleg, továbbá a nemek és a korosztályok alapján történő természetes elkülönülés, valamint a hagyományozás s kiváltképp az állandó alkotókészség, meghatározóan a játékoság.*

Amikor a *gyermekfolklór műfajait* vesszük szemügyre, azt tapasztaljuk, hogy *szűkebb és tágabb értelemben* elemezhetjük, továbbá jellemezhetjük és csoportosíthatjuk főbb vonásai alapján az ide sorolható, a megjegyzett költészetből való műveket. Elsősorban a *mondókák, a gyermekdalok, a lírai játékdalok, a dramatikus jellegű játékszövegek, a gyermekmesék* a gyerekek által *gyakorolt folklór jelenségek* szűkebb, vagyis a *szorosabb értelemben* vett köre. A *gyermeknyelv* és a *tanulás* számos részletét a *gyermekfolklór tágabb értelemben* vett körébe sorolhatjuk.

*A játékeszközöket* maguk, többnyire önállóan készítik a gyermekek.

Bizonyítható, hogy a kicsinyek játécai úgynevezett *rögtönzött játékok*, amelyek keretei egyszerűek, hagyományozottak, nagyjából állandóak.

Érdemes megnéznünk a *gyermekfolklór* alkotásait a *nevelés szempontjából* is, ugyanis megkülönböztetünk *prefiguratív* – tehát múltra orientált – és *posztfiguratív* – azaz jövőre irányuló – műfajokat.

Ismerünk *szórakoztató, ugyanakkor nevelő-oktató és szoktató mondókákat*, ilyenek a cirógatók, simogatók, tenyéricsiklandozók, kézfejcsipkedők, homlok-összekocantók, orr-összedörzsölők, lábön vagy nyakban lovagoltatók, továbbá az etetők, gyógyítók, valamint a hintáztatók.

Kedveltek a *naphívogatók, esőkerők, fecske- és gólyaköszöntők*. Ezek a mondókák a természeti és a társadalmi környezettel való kapcsolatot tükrözik, lehetnek egyszemélyesek, ugyanakkor társas előadásra alkalmasak, amelyek az ősi hitvilág, a varázsló szertartások nyomait őrző folklór-műfajok.

Bizonyítottan *kedélynevelők* a különböző állatok (cinege, sárgarigó, tyúk, varjú, kacsá stb.) hangjait utánzó, a *pulykabosszantók*, a *héjariasztók*, a *katicabogár-röptetők*, a *csigacsalogatók*.

A nevelés szempontjából – rendszerint – viták keresztüzében állnak a *csúfolók*, a *bosszantók*, kiváltképp a *névcúfolók*. Ismerünk sántának, piszének, fogatlannak, kopasznak, árulkodónak, haragosnak, nyafogónak, kancsalnak stb. címzettek. Vannak falut, nemzetiséget, foglalkozást csúfoló, bosszantó adatok is. Ezeket a szövegeket ugyanúgy jellemzi a szókimondás, mint a gátlástalanság. Kellő körütekintéssel, megfontolással és előkészülettel éljünk a proverbiumok eme darabjaival! Jellemezen bennünket a pedagógiai tapintat és a mértéktartás, amikor szemezzünk a csúfolókból!

Érdekesebbek a *gyermekjátékek*re buzdító kiszámolók, kiolvasók vagy a *játékba hívó* mondókák, továbbá a *játéktevékenységet előkészítő* szándékos nyelvi rejtvények, másképpen *fonórejtvények*, valamint a *gyermekjátékot biztató* (csúfoló) mondókák, például a fogócskát, a bújócskát serkentők. Itt említjük meg a játékcselekménytől független, ugyanakkor a különböző játékfajtákhoz illeszkedő adatokat is.

Külön kutatást és elemzést igényelnek a kisgyermekek körében méltán kedvelt mozdulatokkal követett *szerepjátások*, a *táncra készítők*, az *énekelt felelgetősök* (pl.: várkörjárók, hidasjátékok stb.), a párosítók, a szertartásos jellegű énekes-táncos *leányjátékok* stb.

A fentieket „bemelegítő”-nek, ha úgy tetszik, játékba hívónak gondoltuk. Most szemezzünk a hatalmas és gyönyörűséges gyermekjáték-adattárból! A Kárpát-medence különböző vidékeiről válogattunk, hogy mindenki kedvét lelhesse a szemelvényekben. Együttal arra szeretnénk készíteni „játszó társainkat”, hogy saját körzetükben, falujukban lássanak hozzá, vagy folytassák lelkesen a gyermekjátékgyűjtést, s tegyék vele gazdagabbá iskolájuk életét.

*Játékba hívó mondóka*

Ágasegyházáról:

Ki játszik ilyet?

Majd megmondom, milyet,  
gyere be a sorba,  
legyel a fogócska!

*Csizmadiának szánt csúfoló*

Andódról:

Egy szem szilva,  
két szem szilva,  
málészájú csizmadia!

*Bújócskázásra biztató  
mondóka* Balláról:

Bújj, bújj, itt megyek,  
tüzes lapátot viszek,  
egyet szólok, kettőt szólok,  
harmadikra rátalálok!

*Árulkodónak mondott  
csúfoló* Csongrádról:

Árulkodó Júdás,  
Köll-e piros tojás?

*Fonórejtvény*  
a galántai járásból:

Ekete-pekete cukota pé,  
Ábel-pábel noma né,  
Csiszli já, csiszli já,  
Pom pó dé.

*Névcúfoló*  
Mátyusföldről:

Lackó, packó  
Pipadohány zacskó,  
Rágyújtott a pipára,  
Leégett a szakálla.

*Homlok-összekoccantó*  
Nyíregyházáról:

Bú, bika, cseri bika,  
Adjál szalmát, adjál szénát,  
Nem adok,  
Türi, türi, nem adok!



*Játékcselekménytől független  
játékszöveg Sopronból:*

Hajlik a meggyfa,  
nagy az árnyéka,  
akit szeretsz,  
kapd el!

*Csigacsalogató  
Taksonyból:*

Csiga-biga, gyere ki,  
Ég a házad ideki!  
Kerek tóba teszek,  
Onnan ki se veszek,  
Hosszú pókok megkergetnek,  
Vén hollók megesznek.

*Gólyaköszöntő  
Vághosszúfaluból:*

Gólya, gólya, gilice,  
Mitől véres a lábad?  
Török gyerek megdobta,  
Magyar gyerek gyógyítja,  
Sípbal, dobbal,  
Nádi hegedűvel,  
Csicsigatja, babusgatja,  
Tóba, tóba mártogatja.

*Cinegehang-utánzó  
Vitnyédről:*

Kis cipőt, kis cipőt,  
kis cipőt, kis cipőt!

Befejezésül álljon itt egy – Szeghalomról való – *nevetéstiltó játék*. Próbáljuk ki, játsszuk el, szórakoztasson bennünket ez a felelgetős, illetőleg páros vagy csoportos gyermekjáték!

- Min állasz?
- Cserépen.
- Min lebegsz?
- Levélen.
- Mi van a szádba'?
- Kíkkü.
- Köpd ki!
- Nem köpöm!
- Fordulj hármat az égre, de ne neved!

A fenti példákat a *kiejtéstanítás* és a *szókincsfejlesztés* nemes szolgálatába is állíthatjuk.

#### SZAKIRODALOM

1. Tátrai Zsuzsanna: *A gyermekkor költészete*. In: Vargyas Lajos (főszerk.): Magyar népköltészet. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1988. (584-610. p.)
2. Voigt Vilmos: *Gyermekfolklor*. In: Ortutay Gyula (főszerk.): Magyar néprajzi lexikon II. kötet: F-Ka. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1979. (348. p.)

#### AJÁNLOTT IRODALOM

1. Faragó József- Fábián Imre (szerk.): *Bihari gyermekmondókák*. Kriterion Könyvkiadó, 1982:
2. H. Tóth István: *Öllettár* (a hagyományörzésre nevelő pedagógusoknak). Origó Stúdió, Kecskemét, 1994.

## Történelmi kiegészítés Nagy Lajos királyról és leányáról, Hedvigről

Amíg I. István és I. László királyt a „Szent” jelzővel illetjük, csak egyetlen magyar király neve mellé tesszük oda a „Nagy” jelzőt: I. Lajos Anjou-házi királyunkat nevezzük így évszázadok óta (uralkodott 1342-1382). Nevéhez a diadalmas hadjáratok egész sora fűződik, ezekkel s az ország belső rendjének, jólétének, művelődésének fokozásával Magyarországot európai nagyhatalommá tette. Pécs város számára kiemelkedő cselekedete volt az első magyar egyetem megalapítása 1367-ben.

Kevésbé ismert Nagy Lajos király személyisége, hite. Atyja, Róbert Károly székesfehérvári temetése után 1342. július 21-én ugyanitt koronázták magyar királlyá. Az ünnepi szertartás után első útja Nagyváradra vezetett, hogy lerója kegyeletét Szent László király sírjánál. Az ő lovag szellemét tekintette eszményképének olyannyira, hogy az újonnan veretett pénzére elsőként tette Szent László király képét.

Nagy Lajos király lelkületét a középkor világában elsősorban a lovagiasság és a harciasság jellemezte. Följegyezték róla, hogy nagyon udvarias, jó modorú volt mindenkivel szemben. Méltósága megtartása mellett hallgatott a királyi tanácsra, bár országgyűlést sohasem hívott össze. Sohasem volt kegyetlen zsarnok, békekötésre törekedve megengedte magának a kompromisszumokat is.

Élete utolsó szakaszában két nagy keresztje volt: nem született fia, csak három leánya: a korán meghalt *Katalin*, a tragikus sorsú *Mária*, aki rövid ideig magyar királynő, majd Luxemburgi Zsigmond király feleségként királyné volt, aki egy magányos lovaglás során halálos balesetet szenvedett. És a harmadik: *Hedvig*, aki 1373. decembere és 1374. februárja közt született Budán, és lengyel-litván királynéként halt meg 26 éves korában. – A másik keresztje egy lepraszerű betegség, mely arra készítette, hogy feleségével és családtagjaival is megszakítsa a közelebbi kapcsolatot. Betegségét hallgatagon, keresztény türelemmel viselte.

A lovagias és mélyen hívő atya után méltó, hogy megismerjük a szent kiráyleányt, Hedviget. Meglepő, hogy már 11 éves korában a lengyelek megkoronázott királynője lett. Amikor *Jagelló Ulászló* megkérte kezét, azt ígérte, ha Hedvig az ő felesége lesz, megkeresztelkedik, és egész Litvániában biztosítja az evangélium hirdetését. Ez döntött Hedvig életében. *Habsburg Vilmos* iránti korábbi eljegyzéséről és szerelméről is lemondva, Litvánia megtéréseért Ulászlónak nyújtotta kezét.

Hedvig is részt vállalt az ország vezetésében. Mindent megtett annak nagysága és hatalma kiterjesztésének érdekében. Munkássága nem korlátozódott a szokásos királynői életvitelre. Egyszerű és tiszta élete, vele született műveltsége révén több emlékezetes dolgot tett rövid élete folyamán. *Országot formáló tevékenysége ötvöződött a keresztény életszentséggel.*

Az emberbaráti szeretetet a magyar királyné a lengyel Wawel fekete feszülete előtt tanulta meg, és ennek révén töltötte be a rábizott lengyel és litván nép szolgálatát. Arany jogarát fára cserélte, kórházakat létesített. *Szívén viselte a betegek, szegények, árvák, elesettek sorsát.* Rendszeresen látogatta kórházaikat, és maga ápolta a betegeket. Sokat tett a parasztság nyomorának enyhítéséért.

*Iskolákat, kollégiumokat és Krakkóban egyetemet alapított, mert jól tudta, hogy az állam és egyház erejének forrása egyaránt a nemzet gondos oktatása. Az állam szuverenitáshoz, a jóléthez az út a működő egyetemen és iskolákon keresztül vezet.*

Litvánia apostolaként gondoskodott tehetséges személyek kiműveléséről, akik értették a megkeresztelt nép nyelvét, lelkületét, jellemét. *Prágában 1397-ben kollégiumot létesített litván teológus-*

sok számára. Férjével együtt 1388-ban megalapította a vilnai litván püspökséget. Fáradozott az ortodoxiához pártolt Ruténia megtérítéséért. Felismerte, hogy a rutének ragaszkodnak keleti liturgikus nyelvükhöz. Úgy nyerte meg őket az Egyháznak, hogy meghagyta nyelvüket, gazdag szertartásaikat. Ezért fordult a szláv bencésekhez, s kérte, nyissanak noviciátust Krakkóban. Rómában pedig elérte, hogy IX. Bonifác pápa engedélyezte a krakkói egyetem teológiai fakultását (ez a ma is híres Jagelló egyetem), melyre távoli országokból hívott kiváló professzorokat.

Hedvig a szentség hírében halt meg 1399. július 17-én. Nem a Wawel székesegyház kriptájában helyezték örök nyugalomra, hanem a katedrális főoltára alá, azzal a meggyőződéssel, hogy csak rövid ideig marad ott, amíg fel nem emelik az oltár dicsőségébe. 1415-ben kezdeményezték szentté avatását, de a viharos lengyel történelemben ő is úgy járt, mint nálunk Árpádházi Szent Margit. 600 évet kellett erre várni. Alattvalói úgy érezték, hogy „Jadwigában” minden idők legnagyobb királynéját vesztették el. A nép szívében évszázadok óta él Hedvig tisztelete és emléke.

Síremlékét 1902-ben készítette el Madeyski szobrász. Minden magyar turista megáll egy-két percre a piros-fehér-zöld szalagos koszorúkkal és mindig friss virágokkal díszített síremléke előtt. Mellette láthatók egy üvegszekrényben királynői jelvényei: a fából készült jogar és országalma. (Tudjuk, hogy Hedvig minden ékszerét – így királyi jelvényeit is – a Jagelló Egyetem építésére adományozta.)

Hedvig, lengyelül *Jadwiga*, korszakához fűződnek a XIV. századból származó első lengyel nyelvű bibliafordítások: pl. a Psalterz Flyrianski, Hedvig királyné zsoltáros könyve.

II. János Pál Pápa 1997. június 8-án Krakkóban a Blonia parkban másfél millió hívő színe előtt a szentek sorába iktatta. Lengyelország, Litvánia és Magyarország közös ünnepe volt-e nap.

A Szentatya így szólt szenttéavatási homíliájában: „*Szeretni tettekkel és igazsággal. Szent Hedvig királyné arra tanít bennünket, hogy így használjuk fel a szabadság ajándékát. Ő tudta, hogy a szabadság beteljesedése a szeretet.*”

---

IMRE RUBENNÉ

Bessenyei György Tanárképző Főiskola  
Nyíregyháza

## Tájnyelvi elemek a mórliczi hősök beszédében

– MÓRICZ ZSIGMOND: SUSTORGÓS, ROPOGÓS TAFOTÁBA C. ELBESZÉLÉSE ALAPJÁN –

„Móricz Zsigmond a legeseményesebb életű, legtöbbet szenvedett, legkeserűbb, legbölcsebb, legmagyarabb magyarságnak szívbeli látója, vérbeli írója” (Ady 1909. 170).

„... Szavai díszesek, csillogók, újak és még a régiek is közöttük új összeállításokban fonódnak össze; díszesek, tarkák és mégis tónusosak, mint egy szép, igazán szép, régi magyar szűr díszítése!” (Lukács 1909. 526).

„Az író nyelve a magyar paraszt sima, megeredt nyelve, melyet észrevétlenül szabályoz az író öntudatos művészete. Ő csak összeköti a dolgokat, a dolgok aztán az alakjai beszédében peregnek le” (Barta 1909. 1).

Az idézett vélemények azt mutatják, hogy Móricz Zsigmondban a magyar falu életének szokatlannul pontos és elfogulatlan szemlélőjét és művészi kezű rajzolóját ismerhette meg az olvasóközönség.

A *Hét krajcár* című kötetnek egyik, nyelvi szempontból is kiemelkedő darabja a *Sustorgós, ropogós tafotába* című elbeszélés. A falusi cselekmény Móricz szülőföldjét, a tiszaháti tájnyelvet

idézi. A történet szereplői: az öreg Kerek Péter, Márta, a felesége és Rozi, a lányuk. Az idős házaspár a paraszti réteg képviselője. Az ő nyelvükben tükröződnek leginkább a helyi nyelvjárási sajátosságok. Rozi, a lányuk már az úri osztályhoz tartozik, s Pesten él a családjával, így ő már a köznyelvet használja. A párbeszédes elbeszélés alapvetően két dialógusra épül. Az írói kommentár mesterialapvetően kapcsolja össze és foglalja keretbe az „elhangozó” részeket.

A két dialógus nyelvhasználata különbözik egymástól. Az elsőben, ahol az idős házaspár bizalmasan beszélget egymással a gyerekekről, erőteljesen érvényesülnek a tiszaháti nyelvjárási sajátosságok. Ezzel a változattal – a jellemzés eszközeként – később is gyakran él az író.

A második párbeszédben, amikor Kerek Péter a Pesten élő lányához beszél, a köznyelvi változatot használják, már csak itt-ott villan fel egy-egy nyelvjárási sajátosság.

„Megfigyelhető, hogy Móricz a drámai feszültséget és a csattanót hordozó jellegzetes részt köznyelven mondatja el a főszereplő Kerekkel” (Herczeg 1968. 297). Íme ennek alátámasztására a novella egyik részlete:

„– Mi? -kiáltott ridegen a vén ember.– De rajtam nem fogtok szántani! Majd én ingyenélő pesti jött menteket hízlalok! Nem sül ki a szemed? Idegennek, akihez semmi közöd, tudsz fizetni, az apádnak meg nem? Ez a gyermeki szeretet?” (Móricz 1909. 350).

Az elbeszélésben a nyelvjárási jelenségek a nyelvhasználat különböző szintjein jelennek meg. Lehetnek *hangtani*, *alaktani*, *szótani* és *mondattani* sajátosságok. A *hangtani sajátosságok* közül az elbeszélésben az e vidékre jellemző pótlónyúlás dominál az (l kiesése utáni helyzetben): Az öreg parasztpár beszédében ezek a hangalaki változatok szerepelnek: *vót* (5), *vóna* (5), *vón*, *dóga* (3), *dógába*, *dógozna*, *agyondógozza*, *köt=*, *költ'* (2), *forintnyócvan*, *utolsó*. Ezzel ellentétben az író mindig a köznyelvi változattal él: *boldogság* (2), *volna*, *dolgon*, *gondolt*, *volt* (6), *boldogan* (2), *csókoltat*.

Az adott nyelvjárásban a hangsúlyos *ó*, *ő* > *ú*, *ű* -ként realizálódik. A két idős ember a harmadik személyű személyes névmásokat *ű*, *űk* és a harmadik személyű birtokos névmást az *ű* ura ejti így. Az író a névmást *ő*, *ők* alakban használja (6).

A Tiszahátra jellemző diftongusokat *ou*, *öü*, *éj*, *ie* az író nem alkalmazza, sőt csak az utolsó kettő létét ismeri el. (vö. Dénes Nyr. 73. 290).

Szintén nem jelzi Móricz az *l*, *r*, *j* szótagzáró hangok előtti magánhangzónyúlást, – ezt nyomdatechnikai okokból nem tünteti föl.

A mássalhangzó-jelenségek közül igen erős a *j* -zés. Kerek Péter beszédében mindig a *ly* -s forma: *lyányom*, *lyányod* szerepel; Márta és az író nyelvhasználatában ez ingadozik: *l* ~ *ly*: *lányuk*, *lányától* ~ *lyányuk*, *lyányának*.

Bizonyos szavakban az *l* megnyúlása északkeleten is általános. Az elbeszélésben mindössze egyszer, Márta beszédében, – *tellik* – fordul elő.

A betűnépiesség, azaz a köznyelvi ejtémódot tükröző íráskép (vö. Sebestyén MNYJ. VIII. 26), is előfordul a paraszti hősök megszólalásakor: *aszontam*, *montam*, *tennapelőtt*, *eccer* (3), *mencs*, *beleszójjak*, *asse*, *örüjjön*. Az író a betűképpel akarja a nyelvjárás illúzióját kelteni.

Néhány esetben szabályhoz nem köthető módon eltűnik a konzonzáns: *sose* (2), *asse*, *má* (9), ez kétszer *mán* alakváltozatban is előfordul.

A Tiszacsegéről adatolt zártabb ejtésre is találunk hiteles példát: *ahun* (2) = ,ahol' (vö. ÚjMTSZ), továbbá: az *oszt* (8), *osztán* = ,azután' az öreg Kerekék beszédében.

Szintén az ő megszólalásukat színesíti az illabiális magánhangzó: a *firidnének* = ,fürödnének' megjelenése.

„A mássalhangzó utáni -t sok, gyakran használt szóban a nyelvtérület nagy részén lekopott...” (Kálmán 1989. 47). Erre példa a négyszer előforduló *mer* változat = ,mert'.

Az ez, az mutató névmás is rövidebb mássalhangzó nélküli alakjában fordul elő az idős asszony megszólalásában: *Mer a neki dukál*, *mer a neki muszáj*, *kell is a*.

Ha két magánhangzó kerül egymás mellé a beszédben, rendszerint a hiátus megszüntetésére egy *j* hangot iktatunk be. Ilyen hiátustöltős forma bukkan fel az asszony beszédében:

minisztérijomba = ‚minisztériumba’, egyszer pedig az írói közlésben: almárijomba = ‚almáriumba’. Ezekkel kapcsolatban még észrevehető az is, hogy a felső nyelvválású *u* hang helyett középső nyelvválású, tehát nyíltabb *o* hang realizálódik.

A magánhangzó-kiesésre is találunk egy példát Márta néni beszédében: *ebb’ a sárba*.

Az alaktani sajátosságok közül a határozóragok, „a *-ban, -ben* rag hangalakja szinte az egész nyelvterületen egybeesik a *-ba, -be* ragéval” (Kálmán im. 51). A paraszti szereplőknél csak ezek a határozóragos alakok szerepelnek: *tafotába jár; bent van a minisztérijomba; ebb’ a sárba; abba vót; mibe jár; semmi sincs a kertbe, se a kamrába; ott a szomszédságba; pulyakorába; itt a házamba*; az írói közlésben pedig két eset kivételével: *almárijomba, konyhába* a köznyelvi változatok használatosak.

A honnan? kérdésre felelő határozóragok általában *-bül ~ -bül; -rül ~ rül; -tül ~ -tül* alakban jelennek meg az adott nyelvjárásban (vö. Kálmán im. 85). Imre Samu tipikus realizációként a *-bul ~ -bül* változatot is megemlíti (Imre 1971. 362). A móríci szereplők ezt alkalmazzák: *abbul, ugyabbul, szájából, pénzrül, azótátul, öregtül*; az írói közlésben pedig csak köznyelvi alakváltozatok fordulnak elő: *akikről, lányától, hazulról, bőréből, mezőről*.

Az adott nyelvjársterületen a *-hoz, -hez, -höz* rag tipikus realizációja a *ho, -he, -hö* (vö. Imre im. 363). A szereplők beszédében is ez figyelhető meg: *ahho, férjhe, férhe*. Az *-ért* rag *-ér* változata „valójában nem jellemző a nyelvjárársra, helyette a *mijjér* használatos” (Sebestyén im. 30.), mégis a szereplők szóhasználatában ezt alkalmazza az író: *azér, lakásér (2), kosztér*.

„A *-val, -vel* az északi széleken nem hasonul” (Kálmán im. 85). Ezt mindössze kétszer alkalmazza a móríci hangjelölés: *szekervel, ökörvel*.

Az *aki* az irodalmi nyelvhasználat szerint személyt helyettesít. Jelentéstani szempontból figyelemre méltó, hogy az idős parasztszöveg dologra utal vele: *Má mind letisztázták az adósságot, akit az ura legénykorában felgyűtött, most má maguknak takarítanak*.

Mindezekeken a jellegzetességeken kívül a *tájszavak* nagymértékben hozzájárulnak a falusi világ életének, szokásainak ábrázolásához. A mai magyar nyelvjárástudomány tájszónak tekinti a köznyelvi szók sajátos hangtani eltérésekkel ejtett vagy eltérő jelentésben használt helyi változatait is, akárcsak a népi mesterségek szakkifejezéseit, beleértve a földművelést is (vö. B. Lőrinczy 1951. 156-164). Megítélésem szerint tájnyelvi értékűek a következő szavak: *ahun (2); azótátul, dóga (4); dógozna (2); elszítta; felgyűtött; firidnének; feltángál =, táplál, nevel’; forintnyócvan; ippen; kén, kéne =, kellene’ (3); köt =, költ’ (2); letisztázza =, adósságot kifizet’; má (9); mán (2); mer =, mert’ (4); oszt, osztán =, azután’ (9); tartáspízt; tisztál =, mos valakire’; ű = ő (3); vót, vón, vóna (11)*.

A tájszavak mellett a *népies szavak* használatára is akad példa mind a szereplők beszédében, mind az írói közlésben: *almárijom =, fiókos, polcos szekrény’; cafra =, szajha’; cudar =, galád, hitvány’; cseléd =, valaki háza népének tagja’; csupor =, bögre’; csurgó =, az ereszalja széle, ahova a víz lecsurog’; kend =, maga’; lóca =, támla nélküli egyszerű pad’; pulya =, gyermek’.*

S végül néhány *mondattani jellegzetességet* említenék. „A népi elbeszélő stílus sajátos jegyeinek érezzük az indulatszós vagy érzelmi töltésű határozószós mondatindítást: ezek lezárják az előzményt, bevezetik az új eseményt, és főleg értelmi, érzelmi kapcsolatot teremtenek egyrészt a cselekmény nagyobb egységei, másrészt pedig a beszélő és a hallgató között. pl: *oszt, osztán, hát, no, ó, hej stb.*” (Sebestyén im. 34).

Néhány mondattani példa az elbeszélésből:

„*Jajaj, ilyen az anya dóga!*” (344.)

„*Jaj bizony, hála légyen az Istennek, most má jól vannak a lelkeim.*” (345.)

„*Oszt ha eccer kiszabadulnak az apjuk keze alól, mán mintha sose látták vóna. Má a maga gazdája mind.*” (345.)

„*Most oszt má fel is fordulhatok.*” (345.)

„*Ó mán na.*” (345.)

„*Hátha úgy jön haza! Pulyával. Oszt azt is tartani kén.*” (345.)

„*Oszt falura kell menni szegénykének.*” (345.)

„*Hát haza jöjjön a lánya, vagy se?*” (347.)

Az indulatszós formáknak hangulati értékük van, a szereplők lelkiállapotát tükrözik.

Móricz írói tudatosságának, „nyelvi hűségének” újabb bizonyítéka a felsőtiszai emberek vonatott, nagy szüneteket tartó beszédének érzékeltetése: „Felneveljük őket. Fel. Ötöt, hatot. Megecsenek. Oszt ha eccer kiszabadulnak az apjuk keze alól, mán mintha sose látták vóna.” (645.) „Nem az a fő, hogy alakjainak beszéde apró mondatokra tagolódik. Hanem az itt a jellemző, hogy a nagyrészt rövid mondatokban s ezeken belül a szólamokban úgy helyezkednek el a szavak, hogy ezen elhelyezkedés segítségével az írott szövegből valami sajátos ritmus hallatszik ki, s ezzel függ aztán össze szorosán a kapcsolatos mondatoknak tagolódása.” (Dénes Nyr. 40. 254.)

A nyelvjárási és népies elemek alkalmazását a falusi világ és az idős parasztemberek bemutatása indokolta. A szereplők megszólaltatásával az író hűen érzékeltette a társadalmi hovatartozásukat, ebből adódó érzelmi reakcióikat, véleménynyilvánításukat.

#### IRODALOM

Ady Endre: Móricz Zsigmond és egy kötet elbeszélés, Nyugat, II. k., 1909.

Barta Lajos: Móricz Zsigmond könyve, Felsőmagyarország, 1909. VIII. 19.

Dénes Szilárd: Móricz Zsigmond nyelvjárástanulmánya, Magyar Nyelvőr, 73. évf., 1949.

Dénes Szilárd: Móricz Zsigmond stílusa, Magyar Nyelvőr, 40. évf., 1911.

Herczeg Gyula: Móricz Zsigmond stílusa, in: Stilisztikai tanulmányok, Gondolat, Bp., 1961.

Imre Samu: A mai magyar nyelvjárási rendszere, Akadémiai Kiadó, Bp., 1971.

Kálmán Béla: Nyelvjárásiaink, Tankönyvkiadó, Bp., 1989.

B. Lőrinczy Éva: Magyar nyelvjárási I. Tankönyvkiadó, Bp., 1951.

Lukács György: Móricz Zsigmond novellás könyve, Huszadik század, XX. k., 1909.

Móricz Zsigmond: Elbeszélések, Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp., 1953.

Sebestyén Árpád: A tájnyelv mint stíluseszköz Móricz Zsigmond műveiben, Magyar Nyelvjárásiok, VIII. k., Debrecen, 1972.

---

MEZEI ANNA

Áprily Lajos Általános Iskola

Visegrád

## Iskolai ünnepi műsor október 23-ra

Bizonyára minden általános iskolában tanító kollégának gondot jelent, hogyan ünnepeljék meg az 1956-os forradalom és szabadságharc ünnepnapját. Gondot jelent azért, mert a gyerekeknek nincs kellő ismeretanyaguk a történeletről, s ennek az ünnepnek nincsenek még hagyományai. Valószínű, hogy vannak sikeres próbálkozások: ünnepi műsor, vagy más módon történő megemlékezés. Ezért jó lenne, ha ezeket közreadnák a pedagógiai szaklapok. Én pl. örömmel fedeztem fel a Módszertani Közleményekben a „Káin és Ábel” c. műsor forgatókönyvet, és be is mutattuk nemcsak október 23-án, hanem a Halottak Napján is a templomban.

Most én is abban a reményben adom közre szerkesztett műsoromat, hogy talán segíthet az általános iskolai ünnepek megrendezésében. A műsor elsősorban '56 fiataljainak, a „suhancoknak” állít emléket. A patetikusabb hangvételű verseket a gyermekdalok ellenpontozzák, s ezzel egyúttal arra is mód nyílik, hogy a kisebbeket is be lehet vonni a műsorba.

A műsorban szereplő gyerekek nem öltöztek ünneplőbe (csupán az első vers szavalója), hanem kedvelt öltözéküket viselték (mint az akkori „pesti srácok”). A tanterem színpadnak használt részét sárga, zörgő falevelekkel „terítettük” be, a falra az 56-os jelszavak csomagolópapírra írt plakátjait ragasztottuk, és egyetlen közepén kivágott nemzeti zászló volt a dekoráció.

Mind az előkészületek, mind a felkészülés és végül maga az ünnepség alkalmat ad a gyerekek bevonására, s eközben az eseményekről való beszélgetésre. Az ismert gyermekdalok eleinte megdöbbentően hatnak (a próbák során különösen), de épp ez az ellenpontozás eredményez valami különös katartikus élményt.

*„SZABADSÁG, ITT HORDOZTA HŐS ZÁSZLAIDAT AZ IFJÚSÁG!*

(Szerkesztett műsor október 23-ra)

*Szavaló: Ifjúság,*

legtisztább hatalom, szörnyeteg ágyúnál,  
véreb-védte határ aknamezőinél  
s falnál százszor erősebb, te:

rólad zúgjon a szél! Nincs diadalmasabb  
nálad. Győzni vidulsz, sarkad alá tipsz  
minden vén viperát, mert a jövő te vagy,  
félelmes, szelid ifjúság.

(Lakatos István: *Ifjúság*)

*Dal (dúdolóva): Anyja ő szép lányát c. csángó-magyar népdal*

(Ismert lehet a dallam a „*Sej a mi lobogónkat*” c. dal dallamaként!)

*Fiú+lány: Szabadság, szerelem!*

E kettő kell nekem.  
Szerelmemért föláldozom  
Az életet,  
Szabadságért föláldozom  
Szerelmemet.

(Petőfi: *Szabadság, szerelem*)

*Dal:* (továbbra is dúdolóva, de erősebben, majd halkulva beúszik a szöveg alatt, és két ismétléssel befejeződik)

*Fiú 2.: Részlet Déry Tibor „Barátaim” c. írásából.*

„A magyar történelemnek ez a legnagyobb forradalma egyúttal az első győzedelmes forradalom, amióta a magyar történelmet jegyzik. Ezt nem egyes emberek, nem politikai csoportok, nem nézetek és vélemények szították és hajtották végre, hanem a népakarat. A suhancok forradalma, mondták! Mától kezdve a „suhanc” szó szent előttem. Évek óta kétségbeesve figyeltem a magyar ifjúságot: ájultan hallgatott. Október 23-án felállt, és helyreütötte a nemzet becsületét. Megrendülten és tisztelettel megemelem a kalapomat előtte. Úgy, ahogy kívántam és kértem és reméltem: 48 ifjúsága után most támadt a hazának egy 56-os ifjúsága is.”

*Dal: Katalinka szállj el*

Jönnék a törökök  
Sós kútba tesznek  
Onnan is kivesznek  
Kerék alá tesznek  
Onnan is kivesznek  
Mikor jönnek a törökök  
Mindjárt agyonlőnek.

(Lehet kánonban is énekelni, így hatásosabb)

Lány 2.: Ignác Rózsa: Igazat játszottak (részlet)

„És akkor beesik az ajtón egy ember. Fuvart keres a fia holttestének. A jövő héten lett volna tizennégy éves.

A húszéves fiú megtántorodik. A volt tanítványa, Endrei Árpád tizennégy éves fiú hősi halott. Hős? De hiszen a kis Endrei, akit Muki néven ismer az egész vidék, csintalanabb, vásottabb, elszántabb kis kölyök volt, mint a Pál utcai fiúk összes srácai egybevéve. Sűrű kötésű, kékszemű kis magyar volt. Ha öt percig figyelt volna egy tanóra alatt, kitűnő tanuló lehetett volna, mert esze, mint a kifent tör, szűrt és villogott. De Muki mindig bukásra állt, mert nem figyelt oda.

Muki nem tett különbséget becsületes és nem becsületes tantárgy között, minden írott szót megvetett. Hiába bizonygatta a nagyfiú, hogy a „tollbamondás”-t két l-lel írjuk, Muki azt felelte: – Tőlem írhatjuk hárommal is! – s mikor a nagyfiú szépszóval kérte, hogy mégis, jöjjön el hozzá a privát órára, így szólt:

– Nem érek rá apafej.

Muki nem ért rá. Sürgős, halaszthatatlan játszani valója volt. A forradalmi nagyhét szerdáján három társával megfúrta egy hernyótalpú olajtartályát, aztán becsületszóra csak egy órára elment mégis körülnézni, még visszaintett tömpe kis hüvelykujjával az anyjának az ablakba, hogy egy óra múlva visszajövk. Mikor a Magyar utcában egy golyószóró leterítette, még meg tudta nevét, címét, telefonszámukat mondani. Még egy fél napig élt. Azt izente, bocsánatot kér aputól, anyutól, amiért ellógott. Sípcsontja kifordulva, tüdejét, máját golyó járta át. Csodálkozva kérdezte: nem vakul-e meg, mert nem lát. Aztán énekelt. Hangja már töredezett volt. Azt énekelte-e, amit két napon át zengett az utca? A szavakat már nem lehetett megérteni. Utoljára ezt kérte, fordítsák a másik oldalára, mert emerről nem jön belőle hang. S végül: ugye én ezt csak álmodom, néni kérem?”

*Szavalókórus (a dal éneklésével párhuzamosan):*

„Üdv néked Ifjúság! Üdvözlégy  
magyar nép!

Ki lángban és vérben születél meg újra három  
nagy éjszakán vad ágyúördögben!”

*Dal a háttérben:* („S végül...” szövegnél indul)

Gölya, gölya, gilice!  
Mítől véres a lábod?  
Török gyerek megvágta,  
Magyar gyerek gyógyítja  
Sípbal, dobbal, nádi hegedűvel.

*Játék:*– Adj király katonát!

– Nem adok!

– Ha nem adsz, szakítok!

– Szakíts ha bírsz! Szakíts, ha mersz!

(A csoport megfeleléssével)

*Fiú 1., Lány 1.: Szabadság, szerelem!*

E kettő kell nekem.

Szerelmemért fölláldozom

Az életet,

Szabadságért fölláldozom

Szerelmemet.

*Fiú 3.: Ágh István: Hulló levelek vére*

„Azt képzelem, leszakad a Kossuth-híd emberterhünk alatt. Külön senkit sem hallani. Katihoz kerülök, amint hozzám ér, kamaszosan érzem meleg kezét, hozzám kap, mert talán tömegfélelme van. Sortűz a rádiónál, Kati beránt a kerti fák törzse mögé. Lehet, ez a lánykéz sugarazta belém a gyanútlan bátorságot, a halhatatlanság kifogyhatatlan képzetét, azt a másnapi vakmerőséget a Szabadság-hídon, a keresztutcák golyói között a menza felé, valami húsért, kenyérért és vissza. Talán ő mentette meg az életemet október 25-én, az ifjúság szerelmi vágyakozása.

Pihentem ébredtem, tisztán akartam készülni a napra, borotválkoztam, sokáig mosakodtam.

A 7-es busz megállt az Astoriánál, helyette a nemzeti zászlós tank vezetett a Pokolba, ahol a Himnusz érvénytelen, anya és gyerek éppúgy lelőhető, mint az orosz tankparancsnok, s mindannyian mérszálásra valók vagyunk.



Félrenéztem, és fölrobbant a Kossuth tér. Arra a másodpercre nem emlékezhetem, mint ahogy a tudósok nem tudnak számot vetni a végtelenül kicsi idővel, mikor a világegyetem a semmiből keletkezett. Távolabb álltam a Földművelésügyi Minisztériumtól, hogy visszaszaladjak az árkádok alá, hiszen onnan zuhogott a gépfegyversorozat, a tetőről. Csak nehézfegyverek ösztüze tehetta, ami történt, nem negyvennyolcas mintájú kispuska vagy davajitár.

Az ösztön ellenőrizhetetlen és elképzelhetetlen irányítása szerint hasra feküdtem a 2-es villamos megállója mögé az épülő-építetlen metró sánca oldalába, éppen a mellé az évfolyamtársam mellé, akivel reggel elindultam, és elveszítettük egymást. Nem mentett az a hely, ha a Nádor utcából előállt tank szétlőhetett bennünket jobbról. A tér közepébe tüzelt. Néztem a megvalósult háborús filmet, de aztán felém fordult volna, következhet a másik. Barátom elfordította fejemet a földnek – és ágyúgolyó robbant föl előttünk, eltemetődünk fekete görgöggel, maszadékkal. Nem halhatok meg! Rámgördült szomszédom kalapja, teste megzökkent, alábújtam, takaróztam vele, mintha lehetne fedezék. Bal combomban villamosütés fekete zsibbadása – lenyúlok, csurom vér a kezem; ott fekszem elrendelés szerint pontosan kimérve Isten centijével; ha valamivel jobbra, én vagyok az a halott, ha balra, belőlem csinál húsrozsát a robbanógolyó, barátom karja lett húsrozsza amúgy, ha lejjebb hasalok, megöl a szilánk.

És mászott rajtunk a félholtak örülete, mögénk mászott a tank, taposott.

Aztán bekövetkezett az idők végezetének csöndje. Barátommal, két kezetlen-lábatlan Egyember, beeszünk az Építésügyi Minisztérium kapuján, lelőhetően addig is. Mintha láb nélkül léptem volna végig a métereiket, összeestem a küszöbön valami nővéri karban, míg nem a pincében ötven sebesült adta kézről kézre a konyakos üveget. Élünk! Élőnek vettem észre magam. Uram, megáldoztam kegyelmed töményszeszéből, röppültem, Uram!”

*Szavalkó: (2 soronkénti bontásban, tehát összesen 5 szavalkó)*

„Fiatalok, vulkán felcsapó lángjai,  
amit ti tettetek, legendába illő!

Láttam szép fejetek fegyverre hajolva  
tankok rátok szegezett tűzokádó torkát.

Ültetek füstölgő falakon, csapzottan,  
farkasszemet nézve hősen a halállal.

Március fiai, októberi ködben,  
éjszaka útjain lobogó szép fáklyák!

Verje meg az isten, veretlen ne hagyja,  
lobogó hitünket ki lábbal tiporta,  
s ez idegen fegyvert ölésünkre hozta!”

*Szavalkókórus:*

*Buda Ferenc: Tizenöt-húszéves halottak*

Kiontott véreim!  
Támadó tűz voltunk,  
hús halottak lettünk.  
Hajnalló hitünkről  
fegyverfogó kézzel  
tanúságot tettünk.

Gyermeki karunkba  
ereje gyülemlett  
forró férfikornak,  
csillagos oldalú,  
tűzokádó tankok  
felnőtté tiportak.

Golyóverte testünk  
lankadó lankái

*Dal: Anyja ő szép lányát*

Anyja ő szép lányát,  
Anyja ő szép lányát,  
Nem magának tartja,  
Nem magának tartja.

Karján fölneveli,  
Karján fölneveli,

holt anyaggá hűlnek,  
gránátot markoló,  
kimarjult karjaink  
jéggé merevülnek.

Sebeink nyitottak.  
nyirkos kőn fekszünk,  
most már nem verekszünk.  
Égő, túlvilági  
benzines palackok  
lángjánál melegszenek.

Szárnyára ereszti,  
Szárnyára ereszti.

Köszönöm anyám, hogy fölneveltél,  
Értem annyi könnyet kiejtettél,  
De én aztat vissza nem szolgálom,  
Áldjon meg az isten, azt kívánom.

Sej a mi lo-bo-gón-kat  
fényes szellők fúj-ják,  
se, az van ar-ra ir-va:  
el-jen a sza-bad-ság!

180 E dal szövegét egy csángó-magyar népdal dallamához írta Jankovich Ferenc költő. Elénekelhetjük eredeti szövegével is:

1. Anya ő szép lányát  
anya ő szép lányát,  
nem magának tartja,  
nem magának tartja.

2. Karján fölneveli,  
karján fölneveli,  
szárnyára ereszti,  
szárnyára ereszti.

Lány 3.:

Szabadság, itt hordozta hős  
zászlaidat az ifjúság!  
s a sírt, melyből nép lép ki, már  
ámulva nézte a világ.

Szavalókórus:

Tíz nap szabadság? Tizenegy!  
Csók, szívre, minden pillanat!

Lány 3.:

És nem volt többé szégyen az,  
hogy a magyar nép fia vagy.

Szavalókórus:

Tíz nap szabadság? Tizenegy!  
Terv forrt; gyúlt, égett minden agy,

Lány 3.:

Lombikban feszült a jövőnk.

S temettük a halottakat.

(Dallam dúdolva)

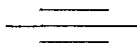
Lány 3.: De csak szájon csókol a perc  
s jó remény némítja a jajt:

*Szavalókórus:* Nem! Rabok tovább nem leszünk!

És: Isten áldd meg a magyart!

A műsor végén a résztvevők eléneklék a Himnuszt.

(A Himnusz közös éneklésénél nincsen szebb, ezt azonban gyakorolnunk kell!)



### SZERZŐINK, MUNKATÁRSAINK FIGYELMÉBE!

Tisztelettel kérjük szerzőinket, hogy kéziratukat a szerkesztőség címére küldjék: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. A borítékra feltétlenül írják rá, hogy *kézirat*. Csak „gépett,” 8–10 lapnál nem nagyobb terjedelmű kéziratot fogadunk el. A kéziratot *kettes sortávolsággal, normál géppapíron, az esetleges hibák gondos javításával*, a felhasznált szakirodalom pontos feltüntetésével (*szerző, cím, hely, kiadó, lapszám (l.)*) kérjük. A cikkben előforduló rajzokat, illusztrációkat viszont – *fekete tussal* – *pauszpapíron vagy műszaki rajzlapon* kérjük, *gondos kivitelezésben*.

Sziveskedjenek külön lapra fölírni irányítószámot, lakcímüket és munkahelyük, iskolájuk pontos nevét.

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

A SZERKESZTŐSÉG

DOBCSÁNYI FERENC

Juhász Gyula Tanárképző Főiskola  
Szeged

## Az emberi harmónia igaz példaképe

– EMLÉKEZÉS ÁPRILY LAJOSRA –

1997-ben kettős évfordulója volt Áprily Lajosnak, a 20. századi magyar költészet legvonzóbb egyéniségének. Születésének 110. és halálának 30. évfordulójára emlékeztünk. Az ő példaértékű emberi nagyságát megidézni talán sohasem volt annyira időszerű, mint éppen napjainkban, mikor lépten-nyomon azzal szembesülhetünk, hogyan válik a bennünket körülvevő világ egyre embertelenebbé, és hogyan taposnak nap mint nap sárba – szemrebbenés, arcpirulás nélkül – minden szép és igaz emberi értéket. Csak erőt, hitet adhat, ha ebben a válságos helyzetben megidézzük Áprily Lajos emberséget példázó szellemi örökségét, elgondolkodtató életútját.

Találón állapítja meg *Győri János* az Arcok és vallomásokban Áprily Lajosról, hogy „mindenek előtt költő volt, az emberek között teljesített szolgálatot, gyönyörű tehetséggel s mindig embersége tiszta törvényei szerint. Most már azt is mondhatjuk: nagy költő volt. Szerénysége nem tiltakozhat.”<sup>1</sup>

Áprily (1887) is az 1880-as évek szülötte volt, akárcsak Babits Mihály (1883), Juhász Gyula (1883), Kosztolányi Dezső (1885), Tóth Árpád (1886), Füst Milán (1888). „Csupa poeta doctus, a távoli Erdélyből ideszakadt Áprilyval együtt... – írja *Benedek Marcell* róluk. Nemcsak tehetségük, doctus voltuk is segítette őket: az intellektus, a mélyen magukba szívott és tudatosan feldolgozott kultúra Ady zseniális ösztönösségével szemben.”<sup>2</sup>

Áprily a költészetben az emberi harmóniát kereste, s művészi tudatossággal védekezett az összhangot megbontó belső erők ellen is. Líráját frappáns tömörséggel *Bata Imre* így jellemezte: „Tradíció és harmónia, arány és erkölcs nyílnak – mint a virágok – verseiben, titokból, szízből, viharból, hegyekből, erdőkből, kődökből és sok fényből épült lírájában. Az emberi fájdalom enyhül bennük emberi bölcsességgé, szigorú és ökonomikus formává, amelyben a nyugtalanságot leggyakrabban az enjambement jelzi, meg néhány különös jelzős kapcsolat.”<sup>3</sup>

Költészetének fájdalmas tónusát egyrészt olthatatlan honvágya adta, másrészt az a kor, amelyben élt. Erről – családjáról szólva – így vallott a költő: „Idegzetünk finom húrjain nagyböngővonóval játszott a történelem.”

A látszat ellenére sem volt apolitikus költő, ahogy azt sokan vélték. „Igaz, hogy csak sóhajt ott, ahol más talán zokogna, igaz, hogy képekben, nyelvmuzsikájának modulációiban fejezi ki mind azt, amit más talán közvetlenül, szívének, idegeinek kitépt darabjaival együtt hozna elélnk.”<sup>4</sup> Valóban nem tartozott a küzdők közé. Ez ábeli alkatából, egyéniségéből fakadt. „Mit keresnének árva-ketten, /hol égig ér a gyűlölet?! Én gyűlöltre nem születtem/ és itt szeretni nem lehet, – vallja önmagáról a költő *Antigoné* című versében. Éppen egyéniségét megőrizve adhatott viszont eredeti, meggyőző és emberien tiszta választ a „zord szelekkel támadó időknek.” A költővel együtt mondhatjuk: „az ember dallamát” írta „a kor falára”, azt az örök érvényű dallamot, amelyről bizakodó hittel valljuk, hogy mindig korszerű lesz, míg az ember képes lesz megőrizni – a kedvezőtlen körülmények ellenében is – emberi arculatát és méltóságát.

Áprily nemcsak költőként, hanem tanárként is ember maradt a szó legnemesebb értelmében. Közel 40 évig nevelte tanítványait az irodalom, a szépség, az ember, a természet szeretetére. Több helyen is tanított. Így a nagyenyedi Bethlen Kollégium tanítóképzőjében, majd gimnáziumában, a kolozsvári református kollégiumban, a budapesti Lónyai utcai református gimnáziumban, végül pedig az igazgatása alatt híressé vált Baár-Madas Leánynevelő Intézetben. Arra a kérdésre, hogy tanári varázsának, tanítványai szeretetének mi volt a titka, *Bozóky Éva* egyik írása nyomán<sup>5</sup> próbálunk majd összefogottan választ adni.

A költő tanárként is a szelídség, a halk szavúság megtestesítője volt. Egyetlen fegyelmező vagy kemény szavát sem hallotta senki. Óráin mégis csend volt, mert le tudta kötni tanítványai figyelmét s felcsigázni érdeklődését: hihetetlenül gazdag tudásával, ragyogó előadókészségével. Szinte valamennyi nagy európai nyelvet beszélte. Egyszersmind alapos ismerője volt a világirodalomnak, a görög-latin kultúrának. Ez a nyitottság azonban nem akadályozta meg abban, hogy ne szívja magába kitorölhetően a magyar nép, a magyar irodalom és történelem gazdagító hagyományát is.

Mindezt méltán tisztelhatték, csodálhatták tanítványai. Szeretni viszont rokonszenves, vonzó személyiségéért szerették, aki mindig melegszívű emberként, megértő barátként közeledett hozzánk, aki bennük is az embert látta és tisztelte. Ezáltal vált képessé arra is, hogy életre szóló élmény-nyel, útravalóval ajándékozza meg a gondjaira bízott tanítványait.

Alázatos irodalomszeretete a magyarázata a természet iránti szeretetének is. Ez a kettős vonzódás, mely nála a lélek mélyéből fakadt, segítette őt ahhoz is, hogy a humán és reál műveltség elemeit egységben láttassa. „Ha kirándulni vitte diákjait, és meglátott egy virágot, nemcsak magyar, latin, német, francia, angol, orosz és román nevét közölte, de népdalt, mesét, mondát is talált róla, rendszerint több nyelven is.” Így érthető, hogy miért válhattak felejthetetlen élménnyé a visegrádi túrák, az erdélyi utak, ahol még azt is megtanulhatták a fiatalok, hogy az élet, a világ szép, a létezés gyönyörű, az ember pedig szeretetre méltó.

Mondanunk sem kell, hogy Áprilyban ember, tanár, költő oszthatatlan egyet jelent. Egyik verse, mellyel lezárni szeretnénk szellemi örökségének megidézését, erre vall.

Ha nem leszek, nem fogja tudni senki,  
sorsomnak mennyi furcsa titka volt,  
A hült sorok: megannyi érc-koporsó,  
s a könyv, a könyvem gránit-kriptabolt.

De túl romon, ha perce jön csodáknak,  
a mély megkondul, mintha vallana,  
s a bolt alól harangtisztán kicsendül  
s magasra száll az ember dallama.

(Vallomás)

#### FELHASZNÁLT IRODALOM

1. Győri János: Áprily Lajos: Arcok és vallomások, Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp. Második kiadás, 1970.
2. Benedek Marcell: Áprily Lajos: Ábel füstje, Irodalomtörténet, 1959.
3. Bata Imre: Áprily Lajos: Ábel füstje, Alföld, 1965.
4. Kuncz Aladár: Áprily Lajos költészete. Bevezető a *Vers vagy te is* című kötethez, 1926.
5. Bozóky Éva: 100 éve született Áprily Lajos, a tanár és a költő, Nők Lapja, 1987.

DR. OLÁH JÁNOS

Juhász Gyula Tanárképző Főiskola  
Szeged

## Marie-France Botte: Egy gyermek ára

Az egészséges érzelmű, normális észjárású ember szörnyülködve olvassa mostanában a sajtó híradásait a pedofilekkel kapcsolatos elképesztő történetekről. Nem maradhat ki a tudósításokból Magyarország sem. Olvashatunk a külföldről hazánkba irányuló, a pályaudvarok környékén csellengő tizenévesekre vadászó szexturizmusról, erotikus filmek készítőiről, akik gyerekeket is „szerepeltetnek”. A külföldi sajtó figyelme is egyre inkább Magyarországra irányul, noha közismertek a nyugati bűncselekmények is. A pedofília Olaszországban is reflektorfénybe került. Megszólalt a legrangosabb katolikus hetilap, a Famiglia Cristiana is, mégpedig a címdoldalán és tőle szokatlanul erős szavakat használva: „Átkozott pedofilek” címmel. A cikk azt szorgalmazta, hogy az egyház legsúlyosabb intézkedését, a kiközösítést alkalmazza a gyerekek szexuális kihasználói ellen.

Legtragikusabb a helyzet Ázsiában, ez természetesen nem jelenthet vigaszt Európának. Az ázsiai állapotokról szól a Gyermekvédelmi kiskönyvtár legújabb kötete, melyet Marie-France Botte írt: „Egy gyermek ára” címmel Jean-Paul Mari közreműködésével. Az érdeklődő a könyvet *Puskás Gyöngyi* kitűnő fordításában olvashatja. (A kiadvány ismertetője még sok ilyen elsőrangú, szakmailag értékes munkát vár a fordítótól, aki ezzel a munkájával bizonyított.)

Miről is szól Marie-France Botte munkája? Talán a legjobb a szerző előszavát segítségül hívni: „Bevallom, nem akartam megírni ezt a könyvet. Tudtam, mit fog jelenteni számomra, ha részletesen elmesélem, amit láttam, amit megéltem hosszú éveken át Thaiföldön. Újra átélni a mindennapokat, a bangkoki éjszakákat, felidézni a gyermekek sérüléseit és nyomorúságát, a bordélytulajdosok brutalitását, a pedofilek nyugodt cinizmusát, a kínai maffia fenyegetéseit... A borzalmat, az erőszakot, a félelmet. Nem, nem akartam még egyszer leszállni a pokolba.

Mégis megtettem, mert nem tudom elfelejteni Lao, Sonta és Patchara, a három kislány tekintetét, három gyermekét a sok ezer közül, akit elraboltak, bezártak, megverték és megerőszakoltak Bangkok nyilvánosházaiban. Szinte reménytelen harcba kezdtünk azért, hogy visszaadjuk szabadságukat és gyermekkorukat. Ma Sonta és Patchara halott, mindkettő az AIDS áldozatai. Lao kétségbeesetten küzd az egyre jobban elhatalmasodó kór ellen.

Ha nem beszélnék róluk, ha semmit sem mondanék arról, amit tudok, az olyan lenne, mintha emléküket is veszni hagynám.”

Nagyon is egyet lehet érteni Marie-France Botte gondolataival, mert nálunk sem rózsás a helyzet, s minden embernek csak egy gyermekora van, tehát beszélni kell a problémáról. Az érdeklődő olvasó figyelmébe ajánlja a könyv ismertetője a „Család, gyermek, ifjúság” 1997/2. számát is, mely jól kapcsolódhat a kötet elolvasásához, felráz a tehetetlen, dühös hangulatból, hiszen a folyóirat cikkei választ adnak arra a kérdésre: „De hát mit lehet tenni?”

A cikkek címei: *Ki védi meg a gyermeket, Gyermekek gyászja, Esettanulmány, Szexturizmus Ázsiában, Törvényhozás előtt, Az orvos és a bántalmazott gyermek.*

A könyvet minden iskola tanári könyvtárának be kellene szereznie, ahogy a „*Család, gyermek, ifjúság*” folyóiratnak is a tanári szobák folyóiratai között a helye (a szerkesztőség postacíme: 1300 Pf. 214. Tel.: 4656020, Fax: 465 27). Javasoljuk továbbá a fordító meghívását is tantestületi értekezletekre.

*Gyermekvédelmi kiskönyvtár, Pont Kiadó /H-1300 Budapest, Pf. 215. Tel/fax: (36-1/1688058), Budapest, 1996. 172 p.*

\*

## Imre Éva: Segédkönyv a magyar nyelv tanításához

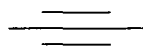
– TOLLBAMONDÁS GYŰJTEMÉNY –

A kötetet *Imre Éva* a *Kárpátaljai Pedagógus-Továbbképző Intézet* szaktanácsadója, referense állította össze. A tollbamondás szöveggyűjtemény a helyi általános iskola 8-9. és a középiskola 10-11. osztályai számára készült. Imre Éva az anyag összeállításakor a szövegek témakörének változatlanságára törekedett. A könyv egyaránt tartalmaz anyanyelvi, irodalmi és természettudományi írásműveket. A gyűjtemény célja a helyesírás tanításának segítése.

Az anyanyelvi nevelésnek, oktatásnak fontos része az új helyesírási szabályzat tanítása és elsajátítása. A gyakorlókönyv nem követi sem az akadémiai helyesírási szabályzat, sem az érvényben lévő ukrain iskolai tanterv felépítését; főként a szabályok alkalmazását, begyakorlását, valamint a kibocsátó és az érettségi vizsgákra, kiejtési és anyanyelvi versenyekre való felkészülést segíti elő.

Nem szerepel benne konkrét feladat-meghatározás, s ez bizonyos szabadságot ad a pedagógusnak, lehetőséget nyújt a szöveganyag különböző célú felhasználására: grammatikai, szövegtani, stilisztikai elemzésekre, valamint az ismeretek ellenőrzésére is. A gyakorlószövegekből kivethetők részletek vagy mondatok részleges, illetve komplex elemzés céljára. A szövegek zöme átdolgozott, rövidített alakban került a gyűjteménybe a terjedelem miatt. A könyv ismertetője gratulál a szép válogatáshoz.

*A mű a Kárpátaljai Magyar Könyvek 90. kötete. Sorozatszerkesztő: Dupka György. Készült a Patent Rt.-ben. 294013 Ungvár, Gagarin u. 101.*



DR. NAGY ANDOR  
Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola  
Eger

## Jelenünk nevelélméletének újabb forrásai

A nevelélmélet oktatói és kutatói, nem különben a pedagógusok széles tábora a rendszerváltozás kezdetén örömmel fogadták a neveléstörténész dr. *Mészáros István* professzor kis neveléstanát, és várták a folytatást, remélve, hogy a nevelélmélet művelői is közelesem hallatják hangjukat.

*Dr. Bábosik István* professzor előbb *A nevelés folyamata és módszerei* c. munkájával, majd társszerzőként *dr. Mezey Gyulával*, *Neveléstan*-ával tette le voksát.

Közben az Új Pedagógiai Szemle számos olyan tanulmányt közölt, amely hasznosítható volt mind az oktatásban, mind a kutatásban, de joggal reménykedhettünk olyan szerzőkben, szerkesztőkben, akik vállalják jelenünk neveléstudományának megfogalmazását és közreadását.

Örömmel nyugtázható e témában megjelent két kézikönyv és egy neveléstudomány mint az utóbbi hónapok, évek terméke.

A szerző számára is újszerű feladatot jelentett az a vállalkozás, amelyet a didaktikával foglalkozó – elsősorban erről ismeretes – *dr. Nagy József* professzor 1996-ban tett közzé *Nevelési kézikönyv*-ével. Elsősorban a praktikum számára íródott e mű, azzal a céllal, hogy segítse a személyiségfejlesztő programok készítését, s ez rendkívül aktuálissá tette megjelenését. Kár, hogy mindmáig kevesen ismerik, így a felhasználhatósága is lényegesen szerényebb, mint az megilletné.

Jellemző, hogy a neveléstudományi tanszéken naponta keresnek meg levélben, telefonon és személyesen is, hogy eligazítást, tájékoztatást kérjenek a helyi nevelési programok készítéséhez. Idevágó irodalom iránt érdeklődnek, holott *dr. Nagy József* könyve valóságos tárháza a publikációknak is!

Az ún. bemeneti szabályozás jelenünkben sajátosan jelenik meg, növelve „az iskolák mozgásterét és felelősségét”, alkotóvá téve az iskolavezetőket, a pedagógusokat, akik az intézetük feltételrendszerét, sajátosságait figyelembe tudják venni, egyedi programot, tantervet is képesek készíteni.

*Dr. Nagy József* professzor újabb könyvében a bemeneti szabályozást tartalmakra, pedagógiai tevékenységre, tanulói tevékenységre és a tanulóban létrejövő pszichikus rendszerekre, komponensekre vonatkoztatja, az utóbbiakat állítva középpontba. Személyiségfejlesztő feladatként az értelem kiművelését, a segítő, illetve az egészséges és kulturált életmódra nevelést, valamint a szakmai képzettség megalapozását jelöli meg.

A kötet első ábrája a személyiségfejlesztés feladatainak tervezéséhez ad mintát, évfolyamokra, szinterekre, tantárgyakra bontva a feladatokat. A szegedi Mozaik Oktatási Stúdió által megjelentetett kézikönyv a szerző által kialakított táblázat „kitöltéséhez” ad korszerű tartalmat, illetve „azt kívánja elősegíteni, hogy az iskolák, a pedagógusok nevelési rendszerük, pedagógiai programjuk kidolgozásához, továbbfejlesztéséhez támpontokat kapjanak, hogy a saját meggyőződésük és lehetőségeik figyelembevételével a nevelési feladataikat megválaszthassák” (14. oldal).

*Dr. Nagy József* újszerű felfogáson alapuló nevelési kézikönyve felhasználását fokozza a fejezetek végén megjelenő ajánlott irodalomjegyzék is. A kötet végi tárgymutató segíti az eligazodást.

*Dr. Bábosik István* professzor újabb vállalkozása olyan kötet szerkesztése volt, melynek szerzői az általa vezetett tanszék munkatársai, akikkel együtt mintegy 300 oldalon megjelentette a *modern nevelés elméletét*. A cím elgondolkodtató, de a szándék nemes, segítőkész, az új alkotás jól felhasználható, felhasználandó a pedagógusképzés és továbbképzés folyamatában, az igényes pedagógiai munkában.

A szerkesztő a kézikönyv előszavában azzal indokolja kötetének megjelenését, hogy „a szakirodalom többnyire kevés támpontot ad ahhoz, hogy az egyes XX. századi nevelési koncepciók, valamint a rájuk épülő megoldásmódok hatékonyságát, szakszerűségét, azaz pedagógiai értékeit vagy hiányosságait biztonságosan megítélhessük”. E megállapítás vitathatatlan, éppen ezért nagy érdeklődéssel ismerkedtünk a kötetben a nevelés értelmezéseinek változásaival, a XX. század legnagyobb hatású nevelési koncepcióinak elemzéseivel, a nevelés elméletének és gyakorlatának fejlődési irányjaival.

A kötet az ELTE 10 oktatójának és kutatójának tanulmányait tartalmazza öt fejezetbe rendezve. Az előszót követően a XX. századi nevelési modellek elemeivel és változataival ismerkedhet meg az olvasó, majd a XX. századi neveléstudományi modellek pedagógiatörténeti előzményeivel. Ezt követően találkozhatunk a tárgyalt neveléstudományi jellegzetességeivel, a XX. századi nevelési gyakorlat jellemzőivel, végül a nevelés elméletének és gyakorlatának perspektíváival.



*Dr. Bábosik István* professzor mint szerkesztő, valamint az első és utolsó fejezet szerzője egyaránt elismerésre méltó munkát végzett. A kötet megjelenítése akkor, amikor a helyi pedagógiai programok és tantervek készülnek, valóságos teletalálat! Bárcsak élének is az iskolák, a pedagógusok e lehetőséggel!

*Bábosik* professzor az első tanulmányában a neveléstudomány elméleti modellek elemeit és változatait mutatja be századunkban, majd közli a már általunk is oktatott, tőle kölcsönözött optimális nevelési modell körvonalait. *Szabolcs Éva* a klasszikus nevelési modell megjelenését mutatja be Comenius és Herbart munkásságában.

*Schaffhauser Ferenc* előbb a XX. századi nevelési céltípusokról ír, majd az optimista nevelési perspektívákról. *Molnár Mária* az irányított és a szabad nevelés dilemmája címmel közli tanulmányát. *Kárpáti Andrea* bemutatja a befogadásra és aktivitásra épülő nevelési folyamat-koncepciók jellemzőit, majd érdeklődést keltő dolgozatot olvashatunk tőle az esztétikai nevelés reformkori kitüntetett szerepéről. *Mikonya György* az intellektualisztikus és naturalisztikus hatásszervezési modellekről fejt ki véleményét a XX. századi neveléstudományban.

*Dr. Zrinszky László* professzor az első tanulmányában a pedagógusszerep modelljeit mutatja be, majd rendkívül érdekes tanulmányt olvashatunk tőle a következőkben a nevelés antipedagógiai felfogásáról. *Réthy Endréné* a motiváció elméleti modelljeit közli a reformpedagógiában. *M. Nádasi Mária* a reformpedagógia nevelési-oktatási intézményeinek tanulói tevékenységrendszeréről fejt ki véleményét.

Kitüntetett érdeklődés várható *Széchy Éva* elemző, a közelmúltat értékelő, a komparatív pedagógiában is jól hasznosítható tanulmányát illetően is, aki a szocialista nevelés innovációs törekvéseit tárja olvasói elé a tőle megszokott módon.

Meglehetősen szokatlan, hogy e kötetben a kiadó utószavát is olvashatjuk, amely minősít is, és a szerzőkkel együtt reméli, hogy „nem csupán megtanulásra szánt anyagot készítettek, hanem feldolgozásra, gyakorlati alkalmazásra is méltó ismereteket közvetítettek”.

A *dr. Bábosik István* professzor kezdeményezte és szerkesztette tanulmánykötet jegyzetekkel fejeződik be, amely egyben további forrásul szolgál.

A legfrissebb *Neveléstudományi tanulmányok dr. Gáspár László* professzor munkája, amely főiskolai jegyzetként jelent meg Budapesten az OKKER Kiadónál. A kis neveléstan, illetve a Neveléstan után ez az első olyan könyv, amely címében is vállalja a korábit.

A szintélőrienci és a sarkadi szinte klasszikussá vált kísérletek szerzője, irányítója, a Körösi Csoma Sándor Tanítóképző Főiskola professzora újabb jelentős alkotása több szempontból is figyelmet érdemel.

Már a könyv előszava is arra utal, hogy a szerző hű maradt önmagához, „hosszú és küzdelmes elméleti és gyakorlati útkeresés árán” érkezett el ahhoz a felismeréshez, hogy „a pedagógia lehetséges forradalmát – gyökeres megújulását – csak a szintéziskeresés talaján és keretei között lehet megalapozottan elgondolni és megvalósítani.”

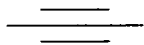
*Dr. Gáspár László* a szintézis pedagógiájának ún. belső centrumát a „nevelő-fejlesztő reáltevékenységek átfogó rendszerében” látja.

A jegyzetet a szerző tankönyvnek tekinti, amely sajátosan spirális-teraszos felépítésű. Újszerű tanulástechnikai szempontból is 10 fejezetre tagolt munka. A fejezetek tanulmányozását segítő közli előbb a szerző a megértéshez szükséges fogalmakat, fogalomcsoportokat, majd kifejti a tárgyat, összefoglalja a lényegét, az érdeklődőbb hallgatók számára kiegészítő megjegyzéseket fogalmaz, végül közli a felhasznált irodalmat.

*Dr. Gáspár László* az első fejezetben közli a neveléstudomány tárgyát, és elhelyezi a teóriát a neveléstudományok rendszerében. A következő fejezetekben az emberformáló, illetve a negatív emberalakító folyamatokról olvashatunk. A negyedik fejezet a nevelés szükségességéről és lehetőségéről szól, majd a nevelés alapkérdéseire kapunk válaszokat. A nevelés helyi rendszere és a rendszer működési-fejlesztési dimenziói, a nevelő-fejlesztő tevékenységek átfogó rendszere megfogalmazását követően, az utolsó két fejezet a nevelőhatás és a nevelés eredményéről olvashatunk a tankönyvben, amelyet értelmező kiegészítő tesz még értékesebbé.

A szerző, az általa már 1968-ban is kifejtett, majd 1977-ben módosított tevékenységi területeket állítja továbbra is középpontba, amelyek talán jelenünkben lettek igazán aktuálisak.

A neveléstudomány újabb forrásait nagyon várta a szakma, a kutatók és az oktatók egyaránt. Köszönet a szerzőknek, a szerkesztőknek, a kiadóknak e munkák megjelenéséért.



DR. ORMÁNDI JÁNOS  
Juhász Gyula Tanárképző Főiskola  
Szeged

## Dr. Farkas Olga: Szemléletformáló

– AZ EGYÜTTMŰKÖDÉS TANULÁSA –

Sokféle mozgalom és műhely létezik napjainkban, ahol a tanárjelöltek és a gyakorló pedagógusok hasznos ismereteket, módszereket sajátíthatnak el a személyiségfejlesztés témakörében. A könyv a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Neveléstudományi Tanszékének a törekvéseit mutatja be. A Nemzeti Alaptanterv alapelveivel és követelményrendszerével összhangban, az Ember és társadalom műveltségterület megvalósítását segítő *Együttműködés tanulása* elnevezésű részprogram célját és eszközrendszerét írja le. A szerző érzékelteti a program születésének meghatározó elemeit és főbb állomásait.

A Neveléstudományi Tanszék komoly erőfeszítéseket tett, hogy a fejlődés ígéretével meghonosítson egy-egy nyugatról származó koncepciót. Ám a tanszék ilyen irányú törekvése mindannyiszor korlátokba ütközött. Minduntalan azt tapasztalták a kollégák, hogy az iskolák szellemiségét rövid idő alatt nagyon nehéz áthangolni. A hagyományos működési keretbe nehezen, igen nehezen tudtak csak beilleszteni bármiféle elképzelést, amely a megszokottól különbözött. Mindinkább az volt a benyomásuk, hogy ami működik Amerikában, Hollandiában, kevésbé vagy csak szűk rétegre vonatkozóan működik Magyarországon. Egyre több végzős tanítványtól az a visszajelzés érkezett, hogy szép és jó, amit tanultak, de nem sokra mennek vele a „valós életben”. A tapasztalatok alapján a külföldi programokat adaptálni igyekvőkben megfogalmazódott az az igény, hogy nem hagyhatják figyelmen kívül a magyar mentalitást, a kialakult szokásokat, a jól vagy rosszul bejáratott, mindenestre élő és létező mechanizmusokat. Köznyelven fogalmazva a „magyar valóságot”. Így született meg az ötlet, hogy bármennyire is nagy a külföldi fejlesztő programok választéka, bármennyire is nagy a csábítás, talán a mindennapok gyakorlatában próbálkozhatnának egy hazai terepen kifejlesztett program életre hívásával. Az ötletet hamarosan tett követte. A 90-es évek közepén a pedagógia szakos, posztgraduális képzés hallgatói körében szervezett tájékoztató-puhatoló-kísérletező jellegű foglalkozáson a résztvevők azt a feladatot kapták, hogy elevenítsék fel az addigi működési praxisuk legeredményesebb, legsikeresebb tevékenységét. Feltárták, hogy milyen eljárások, módszerek, eszközrendszerek váltak be. Összegezték, mi volt az a momentum, amely szerepet játszott abban, hogy a tanulási folyamat, a problémamegoldás, a konfliktusok kezelése konstruktív irányba haladt. Egy eszményített továbbképzési elképzelést alkottak meg, amelyben mindannyiójuk legjobb formája jelent meg. A Neveléstudományi Tanszék és a fejlesztő munka iránt elkötelezett kollégák között kialakult intenzív munkakapcsolat segített egy „saját” programot kialakítani, egy kelet- és közép-európai variánst kiérlelni, amelyet a gyakorló pedagógusok sajátjuknak éreznek, nem idegenkednek tőle.

A *Szemléletformáló* című könyvben az olvasók számára nyomon követhető, hogy a szemlélet- és viselkedésváltás hosszú folyamat eredménye. Sok különböző élmény, tapasztalás kell ahhoz,

hogy a beidegződések, a jól bejáratott sémák oldódjanak, hogy az ember valamit másképp lásson és csináljon. Több felfogást, koncepciót, megközelítési módot kell ahhoz megismerni, hogy rátaláljunk az optimális megoldásra. A kötet szerkezete követi a program formálódásának meghatározó állomásait. Érzékelhető a külföldi tanulmányutak és a hazai pedagógusképzéseken való részvétel, a diákokkal és kollégákkal való személyes kapcsolat szemléletformáló ereje. Minden élmény, minden tapasztalás valamilyen módon beépült, integrálódott egy sajátos szűrőn átjutva, új és új kombinációban élt tovább. A kiinduló alapot szolgáló szervezett programokon való részvétel élményeinek a leírása, a hiteles elbeszélések, interjúk önmagukban is tanulságos olvasmányok. Például a Tanulási lehetőségek Izraelben című fejezetben az emberi helytállásról, küzdelemről olvashatnak az érdeklődők. Arról az erőfeszítésről, ahogy az ország lakossága a természetlen köveket próbálja termőre bírni, vagy a kietlen sivatagot élettérre szelídíteni. Óhatatlanul tovább él ez az élmény itthon, motoszkál az ember agyában, és kérdőre von: „Mi megtettünk-e mindent, hogy az életfeltételeinken javítsunk? Az útkeresés időszakában létrehoztuk, megalkottuk-e azt, ami rajtunk múlik?”

Tovább olvasva a fejezeteket, új információkkal is gazdagodhatnak az olvasók. A *Total Quality Management* (a kezdőbetűkből rövidítve: TQM) filozófiájával való megismerkedés nemcsak ismeretbővítést jelent, hanem szemléletformáló is. Az effajta szervezetfejlesztési modellt az oktatásügyben most kezd ismertté válni. Egy iskola számára, ha alkalmazni kívánja, ha nem ezt az eszközrendszert, a koncepció megismerése mindenképpen gondolatébresztő. Ráirányítja a figyelmet arra, hogy a napi pedagógiai gyakorlatban a „minőség” produkálása egy iskola alapvető érdeke, fejlődésének záloga. Párhuzam vonható az általánosan érvényesülő minőség szemlélet és az iskolák mai törekvései között, melynek szellemében a gyerekek tehetségének a kibontakoztatása, az egyén önmegvalósítása ugyanúgy kívánatos az egyén, a szervezet és makroszinten a társadalom szempontjából is. De ugyanígy elgondolkodtató az Állampolgári Tanulmányok Központja által szervezett *Tantervfejlesztő Műhelykurzus* tartalmi munkájának üzenete is, amely azt sugallja, hogy ne pusztán szemlélőként, kívülállóként, hanem aktív cselekvőként vegyünk részt a polgári társadalom alakításában, megszilárdításában. Szerezzünk jártasságot az állampolgári jogaink gyakorlásában, éljünk a demokratikus jogainkkal, használjuk ki a lehetőségeinket. Korlátokkal ugyan, de rajtunk (is) múlik, hogy tudjuk-e vagy sem működtetni az új mechanizmusokat a mindennapi kapcsolati kultúrától a napi teendőkhöz át az intézményrendszerekig.

Felmerül a kérdés, kiknek szól a könyv? Minden bizonnyal elsősorban a továbbképzési programokat összeállítók számára lehet figyelemre méltó. Továbbá gyakorló pedagógusoknak segít a választásban, a döntésben, akik a továbbképzési programok közül válogatnak, ugyanakkor számukra ismeretbővítés is lehet. A könyv elolvasása, átgondolása során megismerkedhetnek néhány újszerű továbbképzési formát. Módszertani ötleteket, ajánlásokat kaphatnak. Tájékozódhatnak, információkat gyűjthetnek néhány fejlesztő program tartalmáról, formájáról, megoldási módjairól, valamint gondolatébresztő, vitára ösztönző tanulmányt olvashatnak az együttműködés és minőség témakörben. Végül főiskolai hallgatók is haszonnal forgathatják a kötetet, akiket arra indíthat, hogy sok elképzelést, programot, alternatívát ismerjenek meg. A könyv kimondva vagy kimondatlanul arra inspirál, hogy a tanárok, tanárjelöltek, munkaközösségek találják meg a személyiségükhöz, profiljukhoz leginkább illeszkedő hatékony működési formájukat.

Összegezve: a könyv azt a folyamatot érzékelteti, ahogyan egy emberben, egy alkotó csoportban formálódnak, alakulnak a gondolatok. Ennek a processzusnak óhatatlanul részesei lesznek az olvasók is. Természetesen mindenki minden fejlesztő programon nem vehet részt, de a tájékoztató, leíró jelleggel készült beszámolók, tanulmányok olvasása segít abban, hogy a látótér táguljon. Segít abban, hogy az olvasók új perspektívákat, új lehetőségeket ismerjenek meg, más nézőpontból gondolkodjanak. A Nemzeti Alaptanterv alapelvei, közös követelményrendszere orientáltak, de nem jelölik ki az utat. A kötet az útkeresésben segít. Tudatosítja, hogy a konkrét körülmények ismeretében nekünk magunknak kell a cselekvési programunkat megalkotni, hogy a kihívásokra kielégítőbben tudjunk reagálni. A szerző arra buzdít, hogy bízzunk magunkban! Higgyük el, ha még nem talál-

tuk is meg a legmegfelelőbb utat, de kitartó és folyamatos próbálkozással egyre közelebb és közelebb kerülhetünk az optimális megoldásokhoz. Ha még általános érvénnyel nincs is gyakorlata a kielégítőbb működési mechanizmusokban, gyakorlással megszerezhetjük azokat!

*A könyv a Gyulai APV-Stúdió gondozásában 1998 januárjában jelent meg.*

---

DR. DOMONKOS JÁNOS  
Fővárosi Iskolászanatorium  
Budapest

## Boldoggá avatási zarándoklat Rómába

„A négy lövés keresztalakja  
testét-lelkét szentté avatja.”

*(Mécs László, 1945)*

A zarándokutak avatott irodája, a MAKROVILÁG (Bp. Üllői út II. Tel.: 215–0636) most is élményekben gazdag zarándoklatot bonyolított le sok száz utasának egész Magyarország területéről. Madari Gyula igazgató rokonszenves alakját sokan felismerték elinduláskor a győri székesegyházban, akárcsak a római boldoggá avatási rendezvényeken. Itt is, ott is feltűntek a zarándoklatot vezető püspök atyák, valamint a csoportokkal utazó lelkivezető papok. Példás, dicsőretre méltó volt a szervezés, az irányítás is.

Világító fáklyát adott a magyarság a világegyháznak: székely csillagot. 1996-ban Kassán őszentsége II. János Pál az erdélyi Alvincen született *Pongrác István* vértanút avatta szentté, 1997-ben *Apor Vilmos*sal újból erdélyi magyar életútját mutatták fel a keresztény világnak. Van, kire felnézni, van, kit követni! Apor püspök dicsőséget hozott a gyulafehérvári egyházmegyéjének, melyben született (Segesvár), és azoknak a városoknak, ahol szolgált: Nagyváradtól Gyulán át egésze Győrig. Büszke lehet népe, melyből vétetett: a székely magyar nép. Reá tekint Erdélyben, az anyaországban és a világon bárhol élő magyar. Az Apor család tagjai előtt is fejet kell hajtani, kiket évtizedeken át meghurcoltak, s kik meghátrálás és zokszó nélkül, emelt fővel viselték az embertelenséget.

Népes a magyar szentek és boldogok csoportja. Örülhetünk, hogy nincs még egy olyan királyi család a világon, mint az Árpád-ház, amely annyi szentet és boldogot adott volna az egyháznak, de arra sincsen példa, hogy egy királyi család két tagja szent (*István* és fia *Imre*), nőtagja pedig: Boldog Gizella.

Említsünk meg néhányat a megannyi magyar szentek és boldogok közül: *István +1038, Imre herceg +1031, Gizella királyné +1059, Gellért csanádi püspök +1046 és vértanútársai: Bőd egri, Beszteréd nyitrai és Beneta veszprémi püspök, László király +1095, Árpád-házi Erzsébet +1231, Margit, IV. Béla leánya +1231, másik leánya Kinga, lengyel királynő +1292, Özséb kanonok, a pálos rend alapítója +1270, Pál, a magyar domonkos rendtartomány megalapítója, a kunok térítése közben lett vértanú 90 társával 1240-ben, Kapisztrán János +1456, Hedvig, Nagy Lajos lánya, lengyel királyné +1399, Szombathelyi Tamás pálos generális, író +1503, Kelemen Didák minorita népmisztionárius +1744, Hám János szatmári püspök, kinevezett primás +1857.*

Apor Vilmos életpéldája az, hogy életét áldozta hitéért. Vértanúsága magában is elegendő volt boldoggá avatásához. Kortárs, modern szent ő, aki bizonyosságot adott, hogy ebben a vészterhes évszázadban is lehet krisztusi módon élni.

Több mint fél évszázad után – Margit 1943-ban történt szentté avatása óta személyében először – avattak boldoggá magyar egyházi személyiséget. Az eredeti tervek szerint a Szent Péter bazilikában tartották volna a szertartást. Az előzetes jelentések szerint látni lehetett, hogy a téren megrendezett szentmise alkalmasabb a zarándokok fogadására. A pápai misén 20 ezren vettek részt, köztük e sorok írója is.

*Apor Vilmos*sal (1892–1945) együtt avatta még boldoggá a szent atya *Giovanni Battista Scalabrini* (1839–1905) olasz, piacenzai püspököt, a szegények istápolóját, aki 36 évesen már püspök volt, s az általa alapított rendet róla nevezték el scalabriánusnak, valamint *Maria Vicenta De Santa Dorotea Chávez Orozco* (1867–1949) kedvesnővért, mexikói apácát, aki életét a szegények megsegítésének és a betegek gondozásának szentelte, s aki 1905-ben apácarendet alapított a Szent-háromság és a szegények szolgálólányai néven, s ezt 30 éven át vezette.

A boldoggá avatási pápai szentmise ünnepi szertartásán – államfők, jeles állami és egyházi méltóságok jelenlétében – *Pápai Lajos*, a győri egyházmegye püspöke latin nyelven kérte a pápát a boldoggá avatás kinyilvánításához. Majd három püspök (magyar, mexikói és olasz) nemzeti nyelven ismertette a boldoggá avatandók életrajzát. A szentatya imádságos formulával tett eleget a kérésnek. Ezt követően a Szent Péter bazilika homlokzatáról leengedték a boldoggá fogadottak négy és fél méter magas vászonra festett, színes portréját. Öszentsége magyar nyelvű beszédében Apor Vilmost a szegények plébánosának nevezte, aki a világháború sötét éveiben a szükségét szenvedők jótévője, az üldözöttek – köztük a zsidók – védelmezője volt, de fellépett az erőszak és a kisebbségek elleni igazságtalanságokkal szemben is. Apor Vilmos becsületére válik a magyar nemzet történelmének.

A szentmisén a főljánlás keretében adták át a három posztuláció ajándékát: magyar részről egy erre az alkalomra készült arany kelyhet ajánlottak. Ezt követően mutatták be a relikviákat, köztük Apor Vilmos egyik vérrrel átitatott ruhadarabját. A szentatyánál 13 magyar áldozhatott, köztük az Apor család tagjai.

Az avatás előtti napon, szombaton a MAKROVILÁG zarándokai is városnézést kezdtek Rómában, és sikerült bejutni a Szent Péter bazilika altemplomában a csodálatraméltó, nemesveretű magyar kápolnába is. 18 óraker között, ünnepi szentmise volt a Tiberis szigetén lévő Szent Bertalan templomban, Szent Adalbert ereklyéi előtt, melynek különös jelentőségét adta az 1997-es esztendő, Adalbert halálának, vértanúságának 1000 éves évfordulója. A koncelebrációs mise főcelebránsa s a szentbeszéd mondója *dr. Takács Nándor* székesfehérvári megyéspüspök volt.

Az avatás utáni napon, hétfőn déli 12 óraker külön audienciát rendeztek a zarándokok részére a VI. Pál pápáról elnevezett hatalmas, szép fogadóteremben. Akik nem érkeztek legalább egy órával korábban a találkozó színhelyére, azok a kapukon kívül, a Szent Péter téren rekedtek.

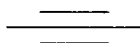
II. János Pál hófehér reverendában, nehéz járással, tapsviharos fogadattással érkezett. Lobogtak a MAKROVILÁG nemzeti színű, Apor Vilmos-képes zászlócskái. Öszentsége a kihallgatáson először Apor püspökről emlékezett meg. Akárcsak a boldoggá avatáson, most is magyarul szölt. Apor Vilmos püspöki jelmondata volt: „*A kereszt megerősíti a gyengét és megszelidíti az erőset.*” – csodálatos szintézisbe foglalja lelki életét és lelkipásztori szolgálatát. Az evangélium és Krisztus szeretetének igazságától megerősödvé védte a gyengéket az erősekkel és az igazságtalansággal szemben. A magyar egyház nevében *Seregély István* egri érsek, a magyar püspöki kar elnöke latin nyelven mondott köszönetet a pápának, hogy Apor Vilmost a boldogok közé emelte. Ez az esemény reményt ad a 3. évezred küszöbén a hitélet megújulására. A teremben újabb és újabb szép magyar Mária énekek, Hol Szent Péter sirba téve és a Himnusz dallamait énekelte szívvel-lélekkel a sok ezernyi magyar zarándok.

Apor Vilmos élete, mártíromsága a keresztényi szeretet példája. A mai magyarságnak – határon belül és túl – de az egész világnak is krisztusi szeretetre van szüksége. A magyar nemzet gényusza hordozójának tekintik BOLDOG APOR VILMOS életét, munkásságát pedig magasztos példának.

A szabadidőben a MAKROVILÁG zarándokainak a Lateráni, a Santa Maria Maggiore bazilikák megtekintéséről, a Mózes-szobor bemutatásáról, de az antik Róm a (Fórum Romanum,

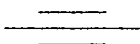
Colosseum, Trajanus oszlopa stb), megtekintéséről sem kellett lemondaniuk, s arról se, hogy utasaik már esti fényben a Trevi-kútnál búcsúzzanak Rómától.

A nagyszabású, közös hálaadó szentmise minden magyar zarándok részére, melyet Paskai László bíboros, a világ minden tájáról érkezett püspökök társaival s körülbelül száz miséző magyar pap közreműködésével, hétfőn 15,30-kor S. Paolo fuori le Mura, a falakon kívüli Szent Pál székesegyházban mutatott be. Több ezren szentáldozásban részesülhettek itten, ahol még Nagy Constantinus császár építtette az első ókeresztény bazilikát Pál apostol sírja fölé. Az öthajós mai bazilika oszloprendje lenyűgöző, a falakon körbefutó mozaikképen a pápák idealizált képmása látható Szent Pétertől II. János Pálig. A római viszonylatban a kiemelkedő szépségű kolostorudvar megtekintésével köszöntek el a magyarok, a MAKROVILÁG zarándok utasai is a változatosan megformált mozaikszemcsékkel is díszített oszlopocskáktól, a román művészet felejthetetlen remekeitől, a mise hangulatától.



*Helyreigazítás:* Dr. Batthány – Stratmann László, a „hercegorvos” híres *szemész* volt, de *színész* nem, ahogy a nyomda ördöge állította (2. szám 80. l.). Elnézést kérünk. Elnézést kérünk azért is, hogy *Sass Attila művét* 20 évvel előbb jelentette meg az ugyancsak velünk tréfát űző nyomda kisördöge, mint ahogy az a valóságban megjelent (2. szám 92. l.). Az ilyen bosszantó „félreszedések” a betűk világában a legnagyobb elővigyázatosság mellett is előfordulhatnak, bár számunkra csöppet sem kellemeteseek.

*A szerkesztőség*



Kiadja a Módszertani Közlemények Baráti Társasága  
A kiadásért felel: Dr. Siposné Dr. Kedves Éva  
Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. Telefon: 62 454-000/6346  
Szerkesztőség: 6725 Szeged, Hattyas sor 10.  
Évente 5 alkalommal jelenik meg. Évi előfizetési díja: 500 Ft.  
A címlapot tervezte: Fischer Ernő  
Megjelent: 2500 példányban  
CORRECT Kft. Szeged  
Felelős vezető: Duba Tamás ügyvezető

## A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KÖNYVTÁRÁNAK EDDIG MEGJELENT KÖTETEI

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



A Módszertani Közlemények Kiadóhivatala tájékoztatásul közli, hogy könyvsorozatunk 9., 10. és 11. kötete még kapható. A 9. kötet ára 40, a 10. kötet ára 60, a 11. kötet ára pedig 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, Hattyús sor 10.*