

1157



2000-02-21
0007

TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

2000. 40. ÉVFOLYAM

2

A szerkesztő bizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

Helyettes: Dr. Varga István

A szerkesztő bizottság tagjai:

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

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

Muhovitsné Újvári Klára (Győr); Dr. Nagy Andor (Eger); 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 Irméné

A lap az Oktatási Minisztérium és a Juhász Gyula Tanárképző
Főiskola támogatásával jelent meg.

TARTALOM

Cserné dr. Adermann Gizella: Pedagógusok a felnőttképzésben	51
Dr. Marton Károly: Pályaelhagyás, szakmai identitástudat változóban	57
Dr. Kulacs Dezső: Az iskolaválasztás problémái	62
Nanszákné dr. Cserfalvi Ilona: A tanulók elképzelései az iskoláról	65
Dr. Légrádi László: Fegyelmezés és nevelés	67

MŰHELY

Dr. Kiss Sándor – Róka Sándor: Beszámoló az I. Matematikai Versenyvizgáról	72
Dr. Forgács Erzsébet: Etnosztereotípiák a német mint idegen nyelv oktatásában	75
Dr. Táboritáné Paulorics Erzsébet: Ünnepi műsor március 15-re	85

ÖRÖKSÉG

Dr. Szecskó Károly: Id. Abkarovits Endre emlékezete	87
---	----

SZEMLE

Dr. H. Tóth István: Irodalmi feladatgyűjtemények 10-14 éves olvasóknak	92
Dr. Domonkos János: A mohácsi busójárás	97

Pedagógusok a felnőttképzésben

A cím többféleképpen érthető, hiszen számos módja van annak, hogy a pedagógusok kapcsolatba kerüljenek a felnőttképzéssel.

A pedagógus maga is lehet felnőttképző, mivel előfordulhat, hogy eleve a felnőttképzésben kíván elhelyezkedni, vagy csak ott talál munkát. Különösen a felnőtt nyelvtanárok és informatikusok képzésével foglalkozó pedagógusokra van nagy igény. A kezdő tanár ugyan másra készült: tanult fejlődéslektant és didaktikát, neveléstant és szakmódszertant, hospitált és tanított néhány hétig, így felkészült arra, hogy – a diplomát adó intézmény jellegétől függően – a 6-18 éves korosztály valamelyikével foglalkozzon. Pályakezdőnk nagyon gyorsan megtapasztalja, hogy korábban szerzett tudása, tapasztalata csak korlátozottan használható a felnőttek tanításában. Ugyanakkor a jó empátia és készség mellett a közoktatásban szerzett rutin hiánya segíthet a fiatalnak abban, hogy próbálkozások és tévedések útján viszonylag rövid idő alatt kialakítsa magában azokat az attitűdöket, kidolgozza azokat az eljárásokat, amelyek a felnőttek körében jól használhatók. Ha nem sikerül „ráéreznie” a felnőttképzés lényegére, minden bizonnyal az első andandó alkalommal pályát változtat. A pályaváltásra kényszerítő lehet az a tény is, hogy egyre több felnőttképzés működik piaci alapon, ezért a tanárt foglalkoztató intézmény vagy vállalkozás kénytelen a fogyasztók igényeinek megfelelni az oktatók alkalmazásában is.

A pedagógusképző intézményeknek – különösen a felnőttképzésben keresett szakokon – érdeemes lenne a hallgatókat a felnőttoktatás specifikumaival jobban megismertetni.

A pedagógus kapcsolatba kerülhet a felnőttképzéssel, ha a pálya részleges módosítására kényszerül. Mivel a közoktatásban érintett populáció létszáma folyamatosan csökken, a pedagógusokat a munkanélküliség veszélye fenyegeti. „Ha a magyar pedagógustársadalom felismeri a felnőttképzésben, az ifjúsági szak- és átképzésben, a hátrányos helyzetű rétegek segítségével rejlő kihívásokat, kedvet érez és képes az új képzési formákban való közreműködésre, képes a szakmai, módszertani megújulásra, nem kell félnie a pedagógus munkanélküliségtől.”¹

A különböző tényezők hatására a közoktatásban eltöltött évek vagy évtizedek után a felnőttképzésbe belépő pedagógus helyzete sokkal bonyolultabb, mint a pályakezdőké. Nála nemcsak a felnőttek oktatásához-képzéséhez szükséges alaptudás hiányzik, de a gyermekekkel és a serdülőkkel való bánásmódban jól bevált eljárások kialakulása, egyes esetekben a rutin teszi nehezzé a felnőtt populáció által megkövetelt szakmai-módszertani váltást. Nem véletlen, hogy vannak olyan felnőttképzéssel foglalkozó intézmények, amelyek még a „tanár” fogalmat is valami mással helyettesítik (pl. instruktorként), csak hogy hangsúlyozzák a felnőttoktatói funkciók különbözőségét más pedagógus szerepektől. Ezek az intézmények gyakran óvakodnak attól is, hogy pedagógus végzettségű munkatársakat alkalmazzanak, mert tartanak tőle, hogy a közoktatásban bevált, de a felnőtteknél nem alkalmazható eljárásokat visznek át olyan szituációkba, amelyekben ezek határfoka igen alacsony, esetleg a kívánt hatással ellentétes eredményeket váltanak ki.

Ha mégis felnőttképzővé válik egy gyakorlott általános vagy középiskolai tanár, fel kell készülnie azokra a speciális problémákra, amelyekkel korábban nem találkozott, vagy ha igen, akkor a megoldások térnek el az általa korábban megszokottól.

A pedagógusoknál előfordul az is, hogy kettős szerepet töltenek be: tanítanak gyermekeket és felnőtteket is. Bevált módja az alacsony pedagógus jövedelmek kiegészítésének, hogy a tanár elvállal egy-egy „pénzes” felnőttképző tanfolyamot főállása mellett.

Részben hasonló, de mégis más a helyzet a pedagógusok továbbképzésében. Az akkreditálásra benyújtott 1800 továbbképző tanfolyam jövődó oktatói között bizonyára számosan lesznek olyanok, akik eddig csak résztvevői voltak a továbbképzéseknek. Kívánatos, hogy a gyakorlat megújításában élenjáró pedagógusok tapasztalataikat átadják kollégáiknak. A tanítás-tanulás szituációja attól speciális, hogy a tanfolyamok oktatói és résztvevői egyaránt pedagógusok, akik jól tudják, hogyan kell gyermekeket tanítani, de a felnőttképzésben, különösen az egyenrangú partnerek képzésében nem minden esetben rendelkeznek megfelelő jártassággal.

A felnőttképzést sosem próbált tanár úgy gondolhatja, hogy felnőtteket tanítani sokkal egyszerűbb, mint gyerekeket. Akinek van tapasztalata ezen a téren, bizonyára egyetért azzal, hogy felnőtteket tanítani se nem könnyebb, se nem nehezebb feladat, mint gyerekeket, hanem valami más.

A pedagógus részese lehet a felnőttképzésnek – és ez a leggyakoribb eset – hallgatóként, tanulóként is. A pedagógus továbbképzési rendszerben azok is kénytelenek visszaülni az iskolapadba, akik eddig ezt elkerülték. Ők érzik igazán, hogy milyen kínos szituációt él elő, ha a felnőttképzésben járótlan tanfolyamvezetők, előadók iskolások módjára bánnak velük.

Nyugodtan állíthatjuk tehát, hogy előbb-utóbb minden pedagógus kapcsolatba kerül a felnőttképzéssel oktatóként vagy hallgatóként, nem kevesen újabb diploma szerzésére törekvő egyetemistaként vagy főiskolásként.

Az alábbiakban a felnőttek és az iskoláskorúak tanítás-tanulási folyamatának néhány elvi, tartalmi, módszertani különbségéről lesz szó, amire feltétlenül ügyelni érdemes akkor, ha valaki általános vagy középiskolából kerül a felnőttek képzésébe. A felnőttek és gyerekek oktatásának-nevelésének különbözőségére tudományos diskurzusok is felhívják a figyelmet.

Az andragógia fogalmát 1833-ban alkalmazta először Alexander Knapp német középiskolai tanár a felnőttek képzésének jelölésére. Később ez a kifejezés feledésbe merült, de az 1950-es évek óta újra használják azok a szakemberek, akik indokoltnak tartják a gyermekek és a felnőttek nevelésének megkülönböztetését.² Az andragógia talán legkifejezőbb definíciója Knowles-tól származik, eszerint az andragógia a felnőttek tanulásának segítésére szolgáló művészet és tudomány.

A pedagógia és az andragógia egymáshoz való viszonyáról folyó elméleti viták rámutatnak arra, hogy a két fogalom közti azonosság és különbség foglalkoztatja a kutatókat is. Egyes „szeparatista” vélemények szerint az andragógia és a pedagógia között olyan – a felnőttek és a gyerekek különbözőségéből adódó – eltérések tapasztalhatók, amelyek az andragógia autonóm státusát indokolják. Az „integráció” hívei szerint a pedagógia az élethosszig tartó nevelés elmélete, ezért foglalkozik a felnőttek nevelésével is.³

Úgy vélem, ha elfogadjuk azt a megállapítást, hogy a pedagógia és az andragógia egymástól szigorúan el nem választható tudományterület, a pedagógia talajából kinövő andragógia speciális pedagógia, amelyre érvényesek a neveléstudomány által megállapított legáltalánosabb elvek és összefüggések, állíthatjuk azt is, hogy a pedagógusból andragógussá váló szakembernek előnyt jelenthet a neveléstudományi alapképzettség. Ha mégsem válik a nagyszerű pedagógus kiváló andragógussá, akkor az a speciális tudása hiányozhat, amely a felnőttképzés sajátos jellemzőiből adódik.

A következőkben arra vállalkozunk, hogy csupán mozaikszerűen bemutassuk a felnőttek és a gyerekek tanítási-tanulási folyamatában rejlő néhány jellemző különbséget. Példáinkat a pedagógus továbbképzésekből vesszük, arra gondolva, hogy olvasóink közül a legtöbben erről a területről rendelkeznek tapasztalatokkal.

A tanulás szerepe a felnőtt és a gyermek életében

A tankötelezettség ideje alatt a gyermek és ifjú számára kötelező a tanulás. Nem kérdés, hogy akar-e iskolába járni, legfeljebb abban választhat a szülő vagy a gyermek, hogy melyik iskolában tanul. Az iskolások munkája, fő foglalkozása a tanulás, optimális esetben élete úgy szerveződik, hogy más elfoglaltságai a tanulásban a legkevésbé akadályozzák. Ha nem szeret tanulni, ha kelle-

metlen élmények fűzik az iskolához, akkor sincs más legális választása. Kénytelen elviselni a kudarcokat, néha a megaláztatást és egyéb kellemetlenségeket is, hiszen törvény kötelezi őt a tanulásra. A közoktatásban a tankötelezettség megakadályozza, hogy a tanítvány hátat fordítson az intézménynek és pedagógusainak.

A felnőtt számára a tanulás önként vállalt kötelesség. A felnőttnek mindig van választása abban, hogy akar-e tanulni, még akkor is, ha munkahelye erre kötelezi. Ha nem kívánja vállalni a tanulást, adott esetben a továbbképzésen való részvételt vagy magasabb végzettség megszerzését, elodázhhatja a jelentkezést, vagy végső esetben kiléphet a munkahelyéről.

A tanulás feltételei a felnőtt számára nehezebben teremthetők meg: át kell rendeznie korábbi életrendjét, családi, szakmai, baráti szerepeit, szabadidejét. Minél több magánéletbeli vagy szakmai kötelezettsége van az egyénnek, annál gyakrabban kényszerül önként vállalt tanulmányi kötelezettségét elmulasztani.⁴ Feltehetően sokan tapasztalták már, hogy a legizgalmasabb továbbképzésről is felállnak a résztvevők, ha indul a vonat, vagy bezár az óvoda. Az oktató oldaláról kínos látványt jelentenek az üres padosorok, előfordulhat, hogy kritikának értelmezi a jelenlévők távozását. A lelkiismeretes hallgató számára is nehezen tolerálható, hogy nem tudja összeegyeztetni különböző feladatait. Sokat segíthetünk a feszültség oldásában, ha a foglalkozások elején megállapodunk az időbeosztásban, így előre szembesülhetünk azzal, hogy meddig számíthatunk a résztvevők többségének jelenlétére. Kötelezővé tehetjük a részvételt, kérdés azonban, hogy milyen szigorú feltételeknek tudnak megfelelni a hallgatóink.

A tanulás nemcsak a magánélet, hanem a munkahelyi elfoglaltságok átrendezését is kívánhatja. Ha a továbbtanuló, továbbképzésre járó pedagógus nap mint nap találkozik olyan megjegyzésekkel, hogy kollégái dolgoznak helyette, dönthet úgy, hogy inkább nem vesz részt a konzultációkon, foglalkozásokon, vagy abbahagyja a tanulást, mintsem fokozza a körülötte kialakult feszültséget.

A fenti problémák megoldása nem az andragógus feladata, de a tanfolyami hallgatók viselkedésének megértéséhez hozzájárul annak ismerete, hogy milyen nehézségek akadályozzák a tanulni kívánó felnőttet a tanulói szerep betöltésében.

A tanulás tartalma

Az iskolás korú tanuló számára különböző dokumentumok írják elő, hogy mit kell tanulnia. Bizonyos keretek között – kortól és iskolatípustól függően – mód nyílik ugyan fakultatív tárgyak választására, de ezek a lehetőségek többnyire körülhatároltak. A felnőtt önként választja meg, hogy mit akar tanulni. Különösen igaz ez napjainkban, amikor kínálati piac van a felnőttképzések, így a pedagógus továbbképzések területén is. Rövidesen ki fog derülni, hogy mely tervezett továbbképzések elégitenek ki valós klienszi szükségleteket.

A tanfolyam címének meghatározása orientálja a jelentkezőt, annak alapján eldönti, hogy valamely alternatív pedagógiában akar-e mélyebb tudást szerezni, vagy esetleg a fizika tanításának metodikai megújulásáról szeretne informálódni. A tanfolyamok tematikája előre megismerhető, de nem felejthetjük el, hogy a felnőtt optimális esetben maga is részt kíván venni saját tanulási folyamatának tervezésében. Miről dönthetnének a továbbképzések hallgatói? A résztvevőkkel közösen lehet meghatározni például, hogy a továbbképzés akkreditációjakor elfogadott tematika mely kérdésköreire kellene nagyobb hangsúlyt fordítani, be lehet vonni a kollégákat a tanítási-tanulási módszerek vagy a közbülső értékelések módjának és idejének megtervezésébe.

A gyermek, sőt még az ifjú számára is természetes, hogy a „jövőnek tanul”, ezzel szemben a felnőtt minél gyorsabban profitálni kíván tudásából. Az elméleti tudás értékét jelentősen növeli a felnőttképzésben, ha a tanultak a lehető leggyorsabban alkalmazhatók. Példaként említhetjük, hogy a mérés-értékelés kérdéseiről szóló tanfolyam akkor lesz vonzó a pedagógusok számára, ha az elméleti bevezetést mérési-értékelési gyakorlatok is követik, vagy ha az előadások során elhangzó példák közel állnak ahhoz a szakterülethez, ahol a résztvevők dolgoznak.

A felnőtt tapasztalatainak szerepe saját tanulásában

Ha a gyermekek és a felnőttek tanításának-tanulásának jellemzőit összevetjük, nagy különbség mutatkozik a tanulók korábbi tapasztalataiban. Mivel feltételezzük, hogy a gyermekek, sőt még az ifjak is, kevés tapasztalattal rendelkeznek, oktatásuk fontos része a pedagógus által irányított tapasztalatszerzés. A didaktika klasszikus induktív ismeretszerzési modellje, amit minden pedagógusképzőbe járó hallgató megtanul, első lépésként a tények bemutatását említi, majd a didaktikai könyvek hosszan elmélkednek arról, hogy hogyan kell a példákat összeválogatni ahhoz, hogy az elemzés fázisa után megalapozott általánosításokat tudjanak megfogalmazni a tanulók.

A felnőttek – életkoruktól és életpályájuktól függően – nagyon sok tapasztalattal rendelkeznek. A tényeket nem kell, sőt nem is érdemes mesterségesen előállított példákön bemutatni, sokkal hasznosabb a saját tapasztalatok feldolgozása. Gondoljunk például azokra a tanfolyamokra, amelyek tartalmazznak konfliktus-kezelési tréningeket. Nagyon hasznosak lehetnek ugyan az oktató által feldolgozásra javasolt szituációk, mégis szívesebben boncolgatnak a résztvevők saját maguk által megélt helyzeteket és problémákat.

Felnőtteknél gyakori az is, hogy a tanfolyamon tanultak ellentmondanak a résztvevők saját tapasztalatainak. Beszélhet például az előadó arról, hogy a pedagógiai program összeállításához meg kell vizsgálni a szülői elvárásokat, ha a tanfolyam résztvevői már éltek meg kudarcokat hasonló próbálkozásaik kapcsán, mert nem sikerült sem szóban, sem írásban megnyilatkozásra bírni az érdekelteket. Ilyenkor elkertülhetetlen a vita, a szabad eszmecsere az adott kérdéstről, egyébként aligha tudunk bármiféle attitűdváltozást elérni a felnőtt tanulóban. Minél távolabb esik a tanfolyamot tartó személy tapasztalati bázisa a résztvevőkéitől – például kiváló elméleti tudós, akinek nincs tapasztalata arról, hogy általános iskolában mi tanítható az általa javasolt témák közül – annál nagyobb az említett ellentmondások kieleződésének lehetősége.

Knowles összefoglalása a felnőttek tanulásának jellegzetességeiről alátámasztja a fenti megállapításokat.⁵

A felnőttképzések tervezőinek meg kell ismerniük a tanulók olyan korábbi élettapasztalatait, amelyek a kurzus kimeneti céljai szempontjából jelentősek. A tanuló korábbi élettapasztalatainak a hitelesítése alapfeltétele az új ismeretek befogadásának. Az új tudásnak mindig ahhoz kell kötődnie, amit a tanuló már elsajátított. Speciális eljárásokat kell alkalmazni akkor, ha az új információk közvetlenül ellentmondanak a megelőző tudásnak és tapasztalatoknak.

Hogyan tanulnak a felnőttek?

A felnőttek és az iskoláskorúak tanítása néhány ponton hasonlóságot, bizonyos aspektusokból azonban különbözőséget mutat.

A felnőttekre is igaz az a tapasztalat, hogy a tanulás eredményesebb akkor, ha nem passzív, hanem aktív folyamat. Ezt a pedagógusok a gyermekekre alkalmazva jól tudják, a felnőttképzésben – a tréningek kivételével – mégis ritkán gondolunk erre, mivel a tanfolyamokon gyakran a befogadásra épülő előadás dominál.

A gyermekek és a felnőttek tanulásában egyaránt a probléma kiindulású tanulás hatékonyabb, mint az elméletcentrikus oktatás. Mivel a felnőtt közvetlen hasznot remél a tanulástól, szívesen veszi, ha valós problémái állnak a tanulási folyamat középpontjában.

A résztvevők többet fognak tanulni akkor, ha módjukban áll kontrollálni, hogy mit sikerült már elsajátítaniuk. A pozitív visszajelzés gyermek és felnőtt számára egyaránt fontos, a felnőtt azonban nagyobb tudatossággal képes részt venni saját eredményeinek megítélésében, hiszen tanulása céljait maga tűzte ki vagy fogadta el.

A felnőtt autonóm és önrányított szereplője a tanulási folyamatnak. A gyermek tanulására az önrányítás kevésbé jellemző. A pedagógia feladata, hogy a tanulót heteronóm szabályozású személyiségből viselkedését autonóm módon szabályozó felnőtté segítse válni.⁶

A felnőttek a tanfolyamokon, továbbképzéseken csoportokban tanulnak. A közös érdeklődésű csoporttagok együtt gyorsabban érnek el eredményt, mintha egyedül kellene megküzdeniük a tanulási feladatokkal. A gyerekek tanulásában többször van jelen a versengés, mint az együttműködés.

A tanár-diák viszony jellemzői

A felnőttképzésbe belépő „tanulók” kísérteties hasonlóságot érezhetnek diákkoruk tanulási szituációival akkor, ha az andragógus helytelenül fogja fel saját szerepét. Egyes felnőtt tanulók is hajlamosak arra, hogy ők maguk is természetesnek tartsák a függő viszonyt oktató és hallgató között.

A felnőtt embert későbbi tanulmányaiban is befolyásolják korábbi tanulási tapasztalatai. A tanulással kapcsolatos kudarcok, az iskola keltette szorongások újra visszatérnek, és visszatartják az egyént attól, hogy továbbképzésre, továbbtanulásra jelentkezzen. Ha valaki például nem volt sikeres vizsgázó, már a tanfolyam elején szorongani kezd a kilátásba helyezett vizsgától. Mások félnek az írásbeli dolgozatoktól vagy a diplomamunkától, mert ezen a területen voltak nehézségeik.

A fiatalok általában könnyebben fognak bele újra a tanulásba, mint azok, akik már régóta nem vettek részt szervezett képzésben.

Az iskolapadba visszatérő felnőttek fontos társadalmi szerepeket töltenek be. Házastársak, gyermekük számára példaképként szolgáló szülők, esetünkben a tanulók előtt tekintélyüket megőrizni kívánó pedagógusok, vezetők vagy kompetenciájukat bizonyítani törekvő beosztottak. Számukra a tanulási kudarcok sokkal elviselhetetlenebbek, mint a diákok számára, mert presztízsvesztést szenvedhetnek gyenge teljesítményeik következtében. Gyakran tapasztalhatjuk, hogy a vezető saját munkatársaival együtt nem szívesen jár például nyelvtanfolyamra, ha ismeri saját korlátait a nyelvelsajátításban.

A legnehezebb a felnőtteknek a tudáshiánnyal szembesülni, ha mindennapi munkájukhoz és életükhöz elegendő volt és jól bevált mindaz, amit korábban tanultak és tapasztaltak. Az eredményes tanulási folyamat kezdetén a felnőtt tanulónak fel kell ismernie és el kell fogadnia, hogy számára is nyújthat újat egy képzés. Az andragógus kompetenciáján és tapintatán múlik, hogy tanítványai természetes állapotként éljék meg azt, hogy nem tudnak mindent – még a saját szakmájukban sem.

Felnőttek körében, különösen a diplomával rendelkező hallgatók között, ritkábban találkozunk a nappali felsőoktatásban elterjedt nézettel, hogy mindegy, hogy hogyan, csak sikerüljön a megmérettetés. A felnőtt tanulónak a jó osztályzat segít megőrizni a tekintélyt, a pozitív énképet, be kell számolnia a vizsgaeredményeiről a főnöknek, a kollégáknak, a gyerekeknek, ezért a tanfolyamok résztvevői általában keményen küzdenek a pozitív minősítésekért.

A felnőttképzésben kisebb tapasztalatokkal rendelkező tanfolyamvezető pedagógus az átlagnál több sikeres teljesítményt – némi lelkiismeret furdalással – magyarázhatja azzal, hogy túl alacsony követelményeket állított fel, vagy változtathatja úgy az értékelési kritériumokat, hogy kevesebben kapjanak jó osztályzatot. Úgy vélem, a megfelelő színvonalú teljesítményeket érdemüknek megfelelően kell honorálni még akkor is, ha az osztályzatok nem a normál eloszlás szerint fognak szóródni. Ugyanakkor komolytalannak tekinti a felnőtt azt a tanfolyamot, ahol munka és tanulás nélkül, „kollegialitásból” kap meg nem érdemelt elismerést. Ezen a ponton óhatatlanul felvetődik az andragógus személyére vonatkozó kérdések sorozata.

A felnőttoktató

A felnőttoktató fogalmát több szinonimával is kifejezi a szakirodalom. Az andragógus mellett elterjedt a „facilitátor” megnevezés, amely azt hangsúlyozza, hogy a tanulás megkönnyítője. A konzultáns megjelölés a tanácsadó, a kérdésekre választ adó személyre utal. Az angol nyelvű szakirodalom használja a tanulás menedzserre kifejezést is.

Miben különbözik tehát a felnőttoktató a gyermekek és ifjak tanítóitól? A legnehezebb talán a felnőttképzésbe oktatóként belépő tanároknak a „tanítványokhoz”, a hallgatókhoz, vagyis a kollé-

gákhoz való viszonyt kialakítani. A tanár-diák viszony az iskolában szükségszerűen aszimmetrikus. A tanár irányítja a tanulók tevékenységét, megmondja, mit kell tanulniuk, mit kell tenniük, és értékeli a szűk és tág értelemben vett tanulás eredményeit. A felnőttképzésben a tanár-diák viszony alapja az egyenlőség. Az andragógus társ a tanulásban, a tanulási folyamat kölcsönös: nemcsak a tanuló tanul a tanártól, hanem a tanár is sok tudással gazdagodhat, ha odafigyel tanítványaira, érdeklődéssel hallgatja véleményüket. A kölcsönös tisztelet, egymás kölcsönös elfogadása az andragógiai tevékenység sikerének kulcsa.

A jó andragógus képes minden felnőttet önálló egyéniségként kezelni, a tanulási szükségletek és programok meghatározásában és a segítségnyújtásban is. Erre szükség is van, hiszen nemcsak az élettapasztalatok különbözőek ugyanarra a tanfolyamra jelentkezőknél, de a témáról való előzetes tudásban is nagy eltérések lehetnek a résztvevők között.

A türelem, az eltérő vélemények és a másság elfogadása szintén alapvető személyiségjegye legyen a felnőtteket oktató tanárnak. Viselkedését optimális esetben a nyitottság jellemzi, képes tanácsot adni és tanulóinak modellt közvetíteni.

A felnőttképzésben alkalmazható módszerek ismerete és ezek alkalmazásának képessége a sikeres andragógus kompetenciái közé tartozik.⁷ A legegyszerűbbnek tűnő és legelterjedtebb előadás a tradicionális felnőttképzésekben domináns jellegű volt. Manapság is gyakran szerveznek olyan továbbképzéseket vagy a felsőoktatásban konzultációnak nevezett alkalmakat, amelyekben az előadás dominál. A jó előadás kritériumairól más pedagógiai és andragógiai munkákban olvashatunk bővebben.

A modern felnőttképzésben az előadásokat felváltják vagy kiegészítik az aktív módszerek. Kiscsoportos munka keretében sikerrel alkalmazhatjuk a konkrét probléma megoldását célzó vitamódszereket, dolgozhatnak tanítványaink különböző projekteken, a tréning és a szerepjáték is sikeres vezethet.

A felnőttek életében nagy szerepe van az önálló tanulásnak. Az önálló tanulás segítői lehetnek a tutorok és a mentorok. Ez utóbbi szereplőkkel főleg a távoktatásban találkozunk. Mindkét funkció közös vonása, hogy betöltője kapcsolatot tart a hallgatóval, tanulási-módszertani tanácsokat ad, támogatja a nehézségek leküzdésében. Munkája csak akkor lesz sikeres, ha ismeri a felnőttek és a gyermekek tanulása közti különbséget.

A fentiekben mindössze arra vállalkozhattunk, hogy a figyelmet ráirányítsuk a felnőttképzés néhány olyan specifikumára, amelynek ismerete segít a sikeres felnőttoktatói tevékenységben. Természetesen nem fejtettünk ki minden fontos kérdést, a további tájékozódást rábizzuk a téma iránt érdeklődő olvasóra.

JEGYZETEK

¹ Krajcíné Szokoli Mária: A magyarországi felnőttoktatás módszertani megújításának lehetőségei. Kultúra és Közösség 1998. 4.-1999. 1. 96. o.

² v. ö.: Zrinszky László: A felnőttképzés tudománya. Okker Oktatási Iroda, Budapest, 1996. 118-121. o.

³ A pedagógia és az andragógia viszonyával kapcsolatos kutatásokról további részletek olvashatók: Feketéné Szakos Éva: Andragógia és pedagógia. Educatio, 1999-tavaszi 61-71. o.

⁴ A kérdéskörrel további részletek olvashatók: Csoma Gyula: A munka melletti tanulás zavarai. Tankönyvkiadó, Budapest, 1985. c. könyvében.

⁵ Implications for Adult Learning and Instructional Design based upon the work of Malcol Knowles. [Http://www.acquireskills.com/impinds.htm#Problem-focus](http://www.acquireskills.com/impinds.htm#Problem-focus)

⁶ A nevelési folyamatról bővebben: Bábosik István-Mezei Gyula: Neveléstan. Telosz Kiadó, Budapest, 1994.

⁷ A felnőttképzés módszereivel egyre több könyv és tanulmány foglalkozik, ezek közül csak kettőre hívjuk fel a figyelmet:

Jörg Knoll: Tanfolyam- és szeminárium-módszertan. Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, Budapest, 1996.

Brend Weidenmann: Sikeres tanfolyamok és szemináriumok. Német Népfőiskolai Szövetség – JPTE, Budapest-Pécs, 1997.

Pályaelhagyás, szakmai identitástudat változóban

„A cipész maradjon a kaptafánál” – mondja a népi bölcsességet és igazságot sem nélkülöző mondás. Ugyancsak nem új keletű gondolat a „megfelelő embert a megfelelő helyre” mondás, amely ma lényegesen adekvátábban tükrözi a munka világában történt változásokat is. A különböző vizsgálatok és kutatások is jelzik, hogy az elmúlt évtized a diplomások szakmai öazonosságában is kopernikuszi változásokat hozott. Mindenekelőtt igaz ez az egyértelműen konvertálható diplomákra – főleg a megfelelő számítógépes ismeretekkel is rendelkező nyelvtanárookra –, de a főiskolai végzettségű tanítók jelentős százalékára is. A jó kommunikációs képesség, a két idegen nyelv legalább társalgás szintű ismerete, valamint a komputer világa iránti vonzalom mind szélesebbre tárja a lehetőségeket Gárdonyi Géza „lámpásai” előtt is. Másik feltételezhető okként említhető, hogy a középfokú végzettséget széles skálán kiegészítő képzéssel a jártasságok, készségek és képességek jól eladhatók, ha az előzőekben is jelzett feltételeket is ötvözik. Szinte következményként fogalmazható meg, hogy a szakmai és metodikai ismeretek mellett a pedagógia és a pszichológia gyakorlati módszerei alkalmazhatók az üzleti világban, a különböző vállalkozásokban, de a médiák területén is. Mindezeket egy freudi tudatalattiként élük meg hallgatóink már a „bemenet”, azaz a főiskolai évek kezdetén is. Mintegy anticipálják saját lehetőségeiket, így a szűkebben értelmezett „nemzet nap számosa” szerepkört sokan megköstölni sem akarják. Az okok természetesen rendkívül komplexek, amelyeket a hallgatók körében végzett kérdőíves vizsgálatokra adott válaszok kiragadott példái a későbbiekben pregnánsan igazolnak.*

„...nem ezt a lovat akartam” esetleges csalódásig már el sem jut a végzősök jelentős csoportja, ugyanis a különböző szakmai gyakorlatok terminusai (egyhetes, kéthetes és egyhónapos iskolai gyakorlatok) azt igazolják, hogy jól érezték magukat a gyerekek körében. Feltehető a kérdés, hogy mi okozza a közel ötven százalékos más jellegű irányultságot már a képzés kezdetén. Szerepet játszik-e ebben az aktuális oktatáspolitikai, a tényszerű gyermekfogyás vagy a közeljövőre is prognosztizált „anyaghiányos tárháza”? Többet kellene tenni a képzés irányítóinak és oktatóinak a hivatástudat fejlesztéséért? (Úgy gondolom, hogy az utóbbi kissé poros gondolatnak tekinthető.)

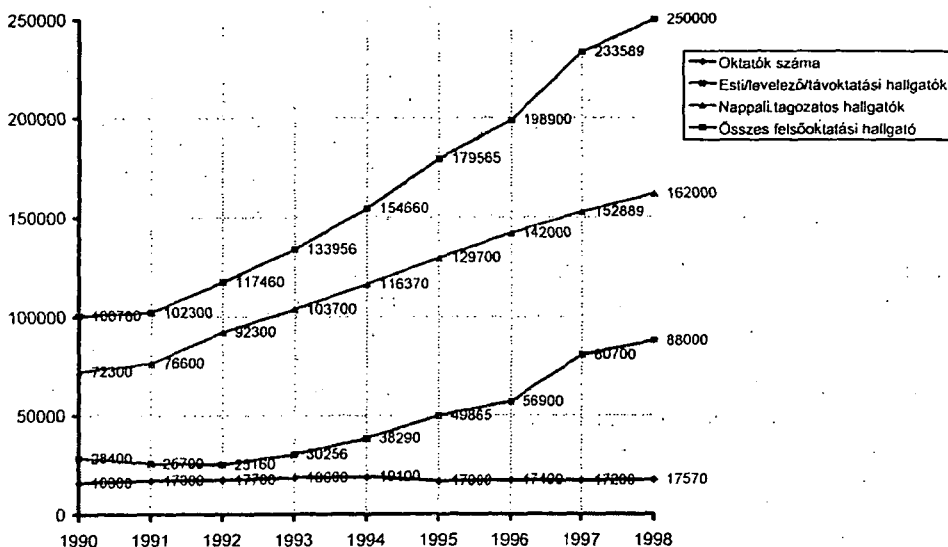
A hipotézisként is felmerült kérdések többé-kevésbé igazoltnak mutatkoztak. A pályaelhagyás egyértelműen tetten érhető, hiszen a végzettek több mint ötven százaléka meg sem kóstolja a mentorok nélküli önálló oktató-nevelő munkát. (Szükséges megjegyezni, hogy az általános iskolák állásajánlata minimális.) Talán megelégtették az „iskolaszagot”? Csak ismételni tudom magamat, amikor azt mondom, hogy nem az átélt pedagógiai élmények bírnak meghatározó jelleggel. Akkor mi? Kérdezhetnénk akár egymást is. Egy biztos, hogy a nagyon komplex okhátér alapos elemzésére van szükség, de társadalmunk és gazdaságunk minden jelzése megtalálható a nagyon összetett munkaléktani és szociológiai háttérben.

A következőkben a teljesség igénye nélkül szeretnék néhány gondolattal és hallgatói véleményel adalékokat szolgáltatni az előzőekben feltett kérdésekre. Meg kell jegyezmem, hogy dolgozatomat egy követéses vizsgálat (mérés) első állomásának tekintem, amely feltehetően nem cáfol, hanem megerősít a soron következő vizsgálatok előkészítésében és végzésében.

* Részlet a győri tanítóképzősök körében végzett követéses vizsgálatból

Az okok között szükséges hangsúlyozni, hogy a vizsgált időszakban rohamosan emelkedett az egyetemi, főiskolai hallgatók létszáma. Újra benépesültek a néhány évig üresnek mondható „levelező keretek”, bővült a távoktatás, továbbá az intézmények zöme élt a felsőoktatási törvény biztosította felsőfokú szakképzés lehetőségével is. (Elsősorban finanszírozási okokból.) A főiskolák jelentős része – így az Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskola is – néha az oktatók erején felül is számított a költségterítéses hallgatók képzésére. A saját bevételek így lehetőséget biztosítottak a főiskola infrastruktúrájának (pl. számítógéppark) ésszerű, a képzési színvonal emelését is szolgáló fejlesztésre.

Az oktatók és a hallgatók számának alakulása a felsőoktatásban (fő)



Ugyanakkor a megnövekedett munka (az oktatási órák száma, a vizsgaszámok esetenkénti megduplázódása) elvonta figyelmünket a *bemenet és kimenet* alaposabb szociológiai, szociálpszichológiai, pályaválasztás-lélektani és munkalélektani elemzésétől. Talán túl komolyan vettük szűkebb feladatainkat, nevezetesen azt, hogy a főiskola nevel, oktat, mindenekelőtt képez, a többi nem feltétlenül igényli az oktatók figyelmét.

A központilag is szabályozott nappalis keretszámok, az egyes képzési formák létszámának változása, (mindenekelőtt a pedagógusképzés) létszámának kisebb csökkentése új, az oktatók által eddig nem kellő mélységben ismert képzési formákra irányult a figyelem. Olyan jellegű képzés is indult, ahol még több főiskolai végzettségű fiatal várnak a különböző munkahelyek (pl. a szociálpedagógia).

Az előzőekben megfogalmazott gondolatok után néhány konkrét adat elemzésére és a következtetések átgondolására vállalkozom a nemzetközi és az országos felsőoktatási helyzetkép, elsősorban pedig főiskolánk képzési munkájának párhuzamában.

A változások és újszerűségek megjelenítésében legszembetűnőbbek a statisztikai tallózások.

A következő táblázatokkal szeretném igazolni az utóbbi évek versenyfutását a hallgatói létszám emelkedése területén.

Ha egy másik statisztikai táblázat adatain is elgondolkodunk, akkor még indokoltabban látszanak azok a központi és intézményi létszámemelési törekvések, amelyek önmagukért beszélnek.

AZ ÁLLAMI ÉS A MAGÁN-FELSŐOKTATÁSBA BEIRATKOZÓK ARÁNYA KORCSOPORTOK SZERINT 1992-BEN
(adatok %-ban)

Ország, régió	18-21 évesek			22-25 évesek		
	férfi	nő	együtt	férfi	nő	együtt
USA	35,3	42,4	38,8	19,5	17,7	18,6
Ausztrália	43,7	39,6	41,7	16,7	14,1	15,4
Belgium	28,5	34,4	31,4	10,9	8,3	9,7
NSZK egyesülés előtti területe	7,6	11,9	9,7	20,3	13,3	16,9
Lengyelország	8,9	14,4	11,6	12,2	14,6	13,4
Magyarország	8,9	11,2	10,0	6,6	6,2	6,4

Forrás (részlet): OECD Indicators. Education at a Glance. Paris 1995 pp. 153, 154, 155

Külön elemezhetnénk az idősebb, a 26-30 év közötti korosztály beiratkozási arányát, de témánk szempontjából ez most indifferens. Amit egyértelműen mutatnak az adatok, hogy a nők aránya szinte minden országban magasabb, mint a férfiaké. Az előzőleg látott táblázatban csupán Ausztrália mutat magasabb értéket a férfiak javára. Amit szükséges hangsúlyozni, hogy az OECD vizsgálat szerint a főiskolákra beiratkozók aránya szinte minden országban magasabb, mint az egyetemre orientálódók száma.

Eldolgoztatott az UNESCO által közölt részletes adatbázis, amelyből az alábbiakban Magyarországot mellett csupán Lengyelországot és Horvátországot emeltem ki.

Ország	Időpont	Korcsoport	Férfi	Nő	Összesen
Magyarország	1993.	18-22 év	15,6	18,2	16,9
Lengyelország	1993.	19-23 év	21,5	29,6	25,5
Horvátország	1993.	19-23 év	27,9	26,5	27,2

Az Európai Unióhoz való csatlakozásunk hajráját jelzik az 1998-as adatok is.

Az előzőekben elnagyolt statisztikai körbenezés után intézményünk helyi adatbázisából, annak rövid, lényegyet megcélzó elemzéséből kiindulva, hallgatóink szakmai identitástudatával kapcsolatos pályalélektani csomópontokat kísérlem megvilágítani. Ismétlem, hogy dolgozatom témáját egy szélesebb és elemzőbb vizsgálat első állomásának tekintem.

A megállapításokat tekintsek nyitányának, hiszen Németh László gondolataival élve az iskolai munka – így képző intézményünk szakmai és hivatástudatra nevelő munkájának – eredményei ma csupán prognosztizálhatók. Pontosabban az identitástudat, a szakmai önzonosság fejlesztésében a képzés folyamata tehet jó és még jobb lépéseket. A különböző, de egy cél irányába mutató tantervi diszciplínák, a következetes, de flexibilis feladattudatra nevelés csak részben változtatják a hallgatók közeli és távolabbi szakmai motivációját, orientációját. (Ez hipotézisként is megfogalmazható.) Be kell látnunk, hogy a leendő értelmiségi munkával kapcsolatos identitástudat komplex szociál- és munkapszichológiai összetevők mellett elsősorban befüggő is.

Interjú és kérdőíves vizsgálataink bizonyítják, hogy a képzés kezdetén a hallgatók 50%-a az értelmiségi létezés is szükséges és jogos anyagi bázisokat előkelő helyen említi.

„Ha nem tudok jobban fizető munkahelyet találni, akkor lehet, hogy tanítok.”

„Valószínű, most már elvégzem, de jogász szeretnék lenni.”

„A tanítói munka érdekel, de inkább nyelvet szeretnék tanítani, talán nem egészen kezdőknek.”

„Legyen egy diplomám, de ott szeretnék dolgozni, ahol meg is fizetik a munkámat.”
„Csak azért jöttem ide, mert elég volt a hozott pontszám.”
„Első állomásnak tekintem a tanítóképzői felsőfokú tanulmányaim során.”
„Szüleim a jobban fizető műszaki pályára adtak, de egy év után rájöttem, hogy emberekkel akarok foglalkozni.”
„Imádok gyerekekkel lenni, de a pénz fontosabb számomra. Majd kiderül, hogy 2002-re tudnak-e annyi fizetést adni, amit az újságban olvastam. (Az Unió átlag 70%-át.)”

Az idézett gondolatok kiemelések az 1998-as tanévben beiratkozott I. évfolyamos tanítójelölt, művelődésszervező és szociálpedagógia szakos hallgatók véleményeiből. Meg kell jegyezni, hogy a sablonos *„Azért vagyok itt, mert szeretem a gyerekeket”* egymondatos válaszok az utóbbi években nem dominálnak.

Láthatjuk, hogy a felszínre került ösztintések között egyre többen hivatkoznak az anyagi biztonságérzet determináns szerepére. Jó néhányan leendő családjuk életvitelének megszervezését anticipálják a képzési folyamat végeredményével.

„Ha ezt elvégzem, akkor tudatosabban nevelhetem saját gyermekeimet is.”
„Szeretem a gyermeklélekiánt, olvastam ilyen könyveket. Itt talán még többet megtudok a nevelésről.”
„Tanító – művelődésszervező szakra vettem fel, de inkább a kultúra szabadabb, jobban fizetett területén szeretnék dolgozni.”
„Amennyit most fizetnek, az nem motivál. Valószínű, hogy a tanítói oklevél birtokában valamire vállalkozni fogok...”

Az előző idézetek csupán önkényes kiemelések a mintegy 250 fő hallgató jelenlegi vélekedéséből. Szeretném hangsúlyozni, hogy az említett 50% körüli ingadozók nem utasítják el egyértelműen az iskolát, avagy a szociálpedagógusi és művelődésszervező munkával ekvivalens munkahelyeket, de a materiális összetevők első helyen szerepelnek a 4 éves képzési ciklus elején.

A III. évfolyamon végzett kevésbé mély vizsgálatok azt jelzik, hogy a képzés (elméleti és gyakorlati ismeretek) hatására nem különösebben változnak a szakmai azonosságtudat motivációi, de még egyértelműbben manifesztálódik a jogosnak mondható anyagi igény.

„Ha kell, sokkal többet dolgozom, de minimum a duplájára van szükségem, ha az árak és a megélhetés összefüggésében gondolkodom...”
„Szeretem a gyerekeket, de párhuzamosan közgazdasági tanulmányokat is folytatok. Ha lényeges változás nem lesz az anyagi megbecsülésben, akkor bankban fogok dolgozni...”
„A megszerzett pedagógiai és pszichológiai ismereteket ott szeretném hasznosítani, ahol a feladatorientáltság mellett megfelelő fizetést is adnak...”
„Barátom is idejár, de egyikünk sem akar tanítani, mert abból nem lehet megélni. Ő biztosítással akar foglalkozni, hiszen már most többet keres, mint egy tanító.”

Talán még több konkrét hallgatói véleménnyel is szolgálhattam volna, de az volt a célom, hogy jelzésekkel utaljak az ezredfordulón kezdő diplomások jövőképeinek szakmai motivációira. Szükséges hangsúlyozni, hogy a statisztikai hibaforrás lehetőségét nem zárom ki, de úgy tűnik, hogy intézményünknek minden második hallgatója kíván a szakterületének megfelelő munkahelyen dolgozni.

Tanulásg megfogalmazására, külön pontokba szedett összegzésének sem látnám jelenleg szükségességét, mert a hallgatói vallomások önmagukért beszélnek. Talán egyet mégis: A szakmai ismeretek személyiségbe történő beépülése (interiorizációja) felfogható olyan motivációs bázisnak is, amely az ismeretek transzfer hatását is jelzi, azaz *„más, jobban fizetett munkában hasznosítani magamat”*.

Igaz, hogy a képzési ciklusban még nem beszélhetünk biztos irányultságról, de az anticipált vágyak, esetenként idealizált lehetőségek központi mozgója egyértelműen anyagi jellegű. A hiva-

tással is összefüggő identitáskeresés állapota végigkíséri a 4 éves képzést. A munka világáról szerzett információk, tapasztalatok, – hiányosságuk ellenére is – a szülők esetleges anyagi gondjai egy-értelműen magyarázzák az idézett gondolatok jogosságát.

Az Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központja a MKM megbízásából kérdőíves adatfelvételt végzett az ország 400 iskolájában. A reprezentatívnak is mondható vizsgálat, a statisztikai átlag arányilag sokat mond a pedagógusok élet- és munkakörülményeiről, az életvitel minőségéről, az értelmiségi lét jelen kereteiről, lehetőségeiről és jellemzőiről.

A magyar pedagógusok a nem egészen 40 éves korátlaggal nemzetközi viszonylatban is fiatalnak mondhatók. A kutatás arra is rávilágított, hogy az általános iskolákban igen magas a nők aránya. Erről a problémáról, pontosabban a nőiesedés pszichoszociális következményeiről Buda Béla nagyon részletesen és tőle megszokott érvanyaggal írt az EDUCATIO c. folyóiratban, melynek borítólapján a következő gondolat is megtalálható:

„Interdiszciplináris szemle azok számára, akik az oktatás társadalmi összefüggéseit keresik.”

Jó magam csupán szerény lépéseket tettem ez ügyben, amikor tájékoztam a megjelent írásokról, továbbá igyekeztem rávilágítani néhány speciálisan országos és győri sajátosságra, amelyek segíthetnek az együttgondolkodásban.

Befejezésül csak idézhetem Ferenczi Istvánt, aki *A pedagógusszerep szükséges változásai* c. vitaindítójában a következőképpen fogalmazott:

„Jó lenne, ha nem a Gárdonyi által ábrázolt, kiszolgáltatott pedagógus állhatna példaként a ma nevelt nemzedék előtt, hanem az Európára nyitott, autonóm polgár mintáját tudnák tömegesen felmutatni tanítványaik számára.

IRODALOM

1. Az államtalanítás dilemmái: munkaerőpiaci kényszerek és választások, Aktív Társadalom Alapítvány. 4. sz. 1997.
2. Dancs István: A pályaorientációt befolyásoló tényezők vizsgálata a közoktatásban, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1989.
3. EDUCATIO c. folyóirat írásai.
4. Engen T. Gendlin: Fókuszálás (Személyi problémák megoldása önréből), Pszichológiai Tanácsadás a pálya-választásban, Módszertani Füzetek, Budapest, 1986.
5. A felsőoktatás helyzete, finanszírozása, az ezredfordulóra tervezett változásai az OECD-országokban és Magyarországon. Kiadja: Központi Statisztikai Hivatal, Budapest, 1996.
6. Ferenczi István: A pedagógusszerep szükséges változásai, Új Pedagógiai Szemle, 1998. 9–16. o.
7. Dr. Janovszky Sándor: Néhány gondolat a pedagógus hivatásról, Módszertani Közlemények, 1994. 34. évf. 22. p.
8. Kocsis Józsefné: Pedagógusok hivatásteretete és közérzete napjainkban, Módszertani Közlemények, 1997. 37. évf. 149–154. o.
9. Kovátsné Németh Mária: Tudományos munka az Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskolán, Pedagógusképzés, 1997.
10. Marton Károly: Pedagógiai elméletünk és gyakorlatunk dilemmái!, Fejlesztő Pedagógia, 1992/3–4. 76–77. o.
11. Mészáros István: A tanítói szerep változásai, Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskola. Évkönyv. Győr, 1988. 48–53. p.
12. Molnár Péter: A felsőfokú továbbtanulási igény, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1989.
13. OECD Indicators. Education at a Glance. Paris 1995.
14. A tartalmilag megújított négyéves tanítóképzés. (Helyzetfeltáró előtanulmányok.) Budapest, 1990.
15. Marton Károly: Felmérések a győri hallgatók körében 1998/99-ben. Kézirat.

Az iskolaválasztás problémái

Az elmúlt időszakban a beiratkozások ürügyén sokat foglalkoztak az újságokban, a szakfolyóiratokban és a legkülönbözőbb fórumokon a magyar szülők iskolaválasztásának kérdéseivel. Az elmúlt években – feltehetően politikai okokból – ilyen nyíltan és ilyen intenzitással nem folyt meggyőző munka a szülők körében, azzal a céllal, hogy elsős gyermeküket magyar iskolába írassák. Számos igen figyelemre méltó érvel sorakoztattak fel a nyilatkozó szakemberek, művészek, tudósok és közemberek az anyanyelven történő oktatás vitathatatlan előnyeiről. E kérdést mi is felvettük az 1991–93-ban lezajlott vizsgálataink során. Annyiban azonban eltértünk a kérdéskört vizsgáló más szerzőktől (Lásd pl. Lampl Zs. tanulmányát: Nemzedékekre kiható döntés címen a Katedra 1998. szeptemberi számában IV. évf. 1. sz. 10–11. o.) és más nyilatkozóktól, hogy mi a pedagógusokat kérdeztük, illetve kértük meg, hogy fejtsek ki véleményüket a magyar szülők miért (milyen indítékból, okból) adják szlovák iskolába gyermeküket. Kérdésünkkel tehát azokat céloztuk meg, akiket a szülői döntések következményei igen érzékenyen, mondhatni létüket fenyegetően érintenek. Ezért feltételeztük, hogy kifejtik majd véleményüket a vizsgált jelenségről, s felsorolják majd azokat az okokat, indítékokat, amelyek véleményük szerint a szülőket döntésükben leggyakrabban befolyásolják.

Válaszaikból 29 tartalmában többé-kevésbé elkülöníthető változatot igyekeztünk kiemelni (Lásd az 1. sz. táblázathoz fűzött megjegyzést!). Az eredmények igényesebb elemzésére és értékelésére a számunkra hozzáférhetetlen számítógépes programok hiányában nem volt módunk.

Miért adják a magyar szülők szlovák iskolába gyermeküket?

A kérdésre adott válaszok gyakorisága és egy-egy ok, tényező elhelyezése a négyes fokú skálán

	I. hely	II. hely	III. hely	IV. hely
1	1074	6	1	0
2	103	51	1	0
3	89	45	3	0
4	39	47	4	1
5	35	41	7	2
6	32	57	11	0
7	22	41	15	3
8	10	8	6	2
9	3	7	4	0
10	6	5	5	1
11	18	22	5	0
12	6	15	3	2
13	4	14	1	0
14	56	63	8	3
15	12	13	8	0
16	15	20	4	4
17	15	14	7	1
18	6	6	5	1
19	2	8	4	1
20	2	1	0	0
21	7	17	4	0
22	2	2	0	0
23	2	6	0	1
24	41	37	3	1
25	2	2	3	0
26	7	9	0	0
27	6	7	0	0
28	1	1	0	0
29	1	3	0	0

I. sz. táblázat

Megjegyzés az 1. sz. táblázathoz:

A táblázatban az iskolaválasztást befolyásoló tényezők, okok az alábbiak voltak: E tényezőket a válaszok elemzése után próbáltuk tömören megfogalmazni: 1. A gyermekek érvényesülésének reménye az oka a szlovák iskola kiválasztásának. 2. Rokoni, esetleg munkahelyi ráhatás (kényszerítés) következtében választ iskolát. 3. Tudatlanságból, tájékozatlanságból – gyenge a magyar felvilágosító munka. 4. Hiányzik a szülőkből a nemzeti öntudat nagyfokú a közömbösség e téren. 5. Az adott objektív körülmények hatása – nincs helyben magyar iskola. 6. Szervilista beállítottság, karrierizmus, kiszámítottság. 7. A szülőt megfenyegették munkahelyén, fél az elbocsátástól, s félti gyermekét a káros következményektől. 8. Erőteljes propaganda a többségi nemzet részéről. 9. Bátoratlan, gyenge a magyar ellenpropaganda. 10. Hiányos meggyőző munka a pedagógusok részéről. 11. Magyar felsőfokú intézmény hiánya. 12. A szülők beszűkültsége, tudatos félretájékoztatása. 13. A szülők szlovák iskolába jártak, ezért adják oda gyermeküket is. 14. Kifejezetten a szl. nyelv elsajátítása miatt adja szl. iskolába gyermekét. 15. A magyar iskola alacsony színvonalra elriasztja a szülőket. 16. A szülők nincsenek tisztában az anyanyelven folyó oktatás jelentőségével. 17. A szülő kényszerhelyzetben van, mert kevés a magyar szakközépiskola. 18. Nem hisznek a magyar jövőben. 19. Alibizmusból, szervilizmusból választ iskolát. 20. Vegyes házaság következtében választja a szl. iskolát. 21. Kényelemből választja a közeli szl. iskolát. 22. A magyar iskolában sok a roma gyerek, akik miatt nincs biztosítva a színvonalas oktatás. 23. A válaszadó nem tájékozott a problémában, nem tud érdemleges választ adni. 24. A szlovák iskola könnyebb, több a kedvezmény, a pozitív motiváció, sikerélmény. 25. A szülő abban bízik, hogy a szl. iskola után jobban tud gyermeke alkalmazkodni a körülményekhez. 26. Szlovák óvodába járt a gyerek, a szülő ezért ilyen iskolát is választ. 27. Azokat a szülőket kell megkérdezni, akik szegénylik a nemzetiségüket. 28. Szlovák iskolákat alapítanak, a magyar iskolákat leépítik. 29. Csak szlovák óvodákat nyitnak.

Az eredmények szerint a pedagógusok több mint kétharmada (1074) szerint a szülők döntése mögött gyermekük érvényesülésének elősegítése húzódik meg. (Lásd az 1. sz. táblázat első sorát!) A válaszolók jelentős része ezt a véleményét a mindennapi tapasztalatokra hivatkozva igen gyakran kiegészítette azzal a megjegyzéssel, hogy a szülők nem eléggé megalapozottan döntenek, tájékoztatlanok abban, hogy a szlovák iskola elvégzése önmagában egyáltalán nem biztosítja a gyermek érvényesülését. Hangsúlyozottan kiemelték válaszaikban, hogy sem az iskola, sem a nyelv ismerete még nem jelent biztos karriert.

További helyen leggyakrabban a rokoni és a negatív munkahelyi ráhatások (103–50–1–0 az itt felsorolt adatok – számok – az adott ok vagy okok elhelyezésének gyakoriságát jelzik a négyfokú skálán) olykor megfélemlítés szerepelnek a pedagógusok válaszaiban, mint az iskolaválasztást eldöntő tényező. Mint látjuk, a megkérdezettek annyira fontosnak tartják ezt a tényezőt, hogy 50-en a második helyre is ezt a tényezőt teszik.

A pedagógusok viszonylag gyakran említik válaszaikban okként a szülők tájékozatlanságát (89–46–3–0) az anyanyelven történő oktatás-képzés előnyeiről, s ennek okát a gyenge felvilágosító munkában látják. A válaszokból kiderül, hogy annál intenzívebb volt a múltban és a vizsgálatok idején is a többségi nemzet részéről megnyilvánuló propaganda. Ebbe különösen vehemesen kapcsolódtak be a kulturális fölérendeltség téveszméjétől vezérelt nagymultú kulturális szervezet Matica Slovenska tagjai, akik gyakran pedagógusok voltak. Mivel könnyen befolyásolható szülők mindig voltak, különösen a peremterületeken élő erősen vegyes lakosság körében, ezért ez a propaganda jelentős eredményeket tudott és tud ma is felmutatni.

Ezt látták és tapasztalták a pedagógusok is, akik a negyedik helyen az iskolaválasztást eldöntő okként említették meg (39–47–4–1) a nemzeti öntudat hiányát, és az e téren megnyilvánuló érthetetlen közömbösséget. Ezek idézik elő, hogy a vegyeslakosságú járáásokban a szlovák iskolák diákjai-nak jelentős százalékát a magyar gyerekek teszik ki.

Az iskolaválasztást azonban objektív tényezők is befolyásolják. Vannak esetek, amikor a szülő az adott körülmények kényszerítő hatására választja gyermeke számára a szlovák iskolát. Nincs helyben magyar iskola, ezért gyermekének szlovák iskolába kell járnia. Az ilyen körülmények egyre gyakrabban fordulnak elő, különösen az olyan foglalkozású szülők esetében, akik életfeltételeiket és érvényesülésüket csak olyan helyen tudják biztosítani, ahol az anyanyelven folyó oktatás feltételeik nincsenek meg. Az ilyen családok beolvadása, kényszerű felszívódása a többségi nemzetbe szinte elkerülhetetlen, ezért ezzel számolni kell. Ilyen véleményen vannak azok a pedagógusok, akik a következő arányban (35–41–7–2) magyarázták meg és fogadták el az iskolaválasztás okaként e kényszerítő körülményeket.

Az iskolaválasztás okaként azonban kevésbé lehet elfogadni az olyan „adott objektív” körülményeket, amikor a pedagógusok szerint a szülők iskolaválasztását a szervilista beállítottság, a

karrierizmus és a kiszámítottság dönti el (32–57–11–0) még olyan esetben is, amikor van választási lehetőségük a magyar és a szlovák iskola között. A valóság az, hogy ilyen szülőkkel is találkozunk nemcsak a kisebbségben élő csoportokban, hanem a vegyesen lakott falvakban és városokban is, sőt még a túlnyomó többségű magyar településeken is.

Figyelemre méltó a pedagógusok által a hetedik helyre sorolt ok, ami miatt a szülők eldöntik gyermekük számára, hogy milyen iskolába fognak járni. Ez az ok a félelem, melyet gyakran a munkahelyeken gerjesztenek egyesek, hogy az elbocsátás kilátásba helyezésével, különösen a kevésbé tájékozott szülők esetében, szlovák iskolába kényszerítsék a magyar gyerekeket. Az ilyen szülők féltik gyermeküket, hogy hátrányt szenvednek a társadalomban, ha magyar iskolába járatják őket. Az ilyen okból született döntést a megkérdezett pedagógusok közül 22-en teszik az első, 41-en a másodikra, 15-en a harmadikra és 3-an a negyedik helyre. Szerintünk elég kedvezőtlen állapotokról tanúskodnak ezek a számok.

Hasonlóképpen figyelmet érdemelnek azok az adatok is (56–63–8–3), melyek szerint a szülő a nyelv tökéletes elsajátítása miatt adja gyermekét szlovák iskolába. A helyezéseket kifejező számok szerint elég sok szülő tartja a szlovák iskolát a nyelvi képzés legfontosabb intézményének.

A pedagógusok válaszai között elég szép számmal találkozunk az iskolaválasztás olyan indoklásával, mely ugyan nem tűnik hihetetlennek, de jellemzőnek sem lehet elfogadni. A válaszolók egy része szerint (41–37–3–1) a szülők azért adják gyermeküket szlovák iskolába, mert ott mindent megtesznek a pedagógusok annak érdekében, hogy a gyerekeket megtartsák az iskola falai között. Enyhébben ítélik meg teljesítményeiket, nem büntetik őket, és számos lehetőséget biztosítanak számukra ahhoz, hogy minél gyakrabban legyen részük sikerélményben. Az ilyen bánásmód, a jelek szerint, igencsak tetszik mind a szülőknek, mind a gyermekeknek.

Az eddig említett okokon kívül válaszaikban a pedagógusok még sok figyelemre méltó, az iskolaválasztást eldöntő vagy legalábbis befolyásoló tényezőt említettek. Ide lehetne sorolni például azt a tényt is, ami miatt a magyar szülő szlovák iskolába adja gyermekét, mely szerint nincs (vagy csak igen szerény választási lehetőséget biztosító) középfokú és felsőfokú képzettséget adó magyar intézmény, s ez több szülő számára igen jelentős hiányt jelent, mondják a pedagógusok (18–22–5–0).

Vannak olyan szülők is, akik (6–6–5–1) nem hisznek a magyar kisebbség jövőjében, s ez hat rájuk az iskola kiválasztásakor. Mások szerint a szülők egy része (2–8–4–1) a szlovák iskolát alibizmusból vagy túlzott szervilizmusból választja ki gyermeke számára. Meglepően kevésnek tartjuk a vegyesházasság miatt előtérbe helyezett szlovák iskola látogatását (2–1–0–0). Ez valószínűleg azzal magyarázható, hogy többen egybevonták a családi befolyásolást a munkahelyen érvényesített befolyásolással (103–51–1–0), amikor a közvetlen döntés meghozásakor valójában a feleség vagy a férj hatása érvényesült.

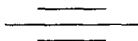
Szerepelnek még a válaszok között olyanok is, amelyekben a pedagógusok a szülők kényelméről beszélnek (7–17–4–0), amikor az iskolát kiválasztják gyermekük számára. A közeli szlovák iskola számukra jobban megfelel, mint a távolabb eső, kellemetlenségekkel járó, utazással elérhető magyar iskola.

Más szülők pedig azért választják a szlovák iskolát gyermeküknek, mondják a megkérdezett pedagógusok, mert ők maguk is szlovák iskolába jártak, s a folytonosságot nem akarják megszakítani (4–14–1–0). Vannak olyan szülők is, akiknél az játszik döntő szerepet az iskola kiválasztásában, hogy milyen óvodába járt gyermekük. Előfordul az is, hogy akkor is szlovák iskolába íratják gyermeküket, ha egyébként ők otthon rendszeresen magyarul beszélnek (7–9–0–0). Néhány pedagógus szerint a magyar iskolához való bizalmatlanság oka az, hogy ezekbe az iskolákba sok roma gyerek jár, akik miatt nem tudnak megfelelő színvonalat biztosítani a pedagógusok (2–2–0–0). Ezért a szülők inkább szlovák iskolába adják gyermeküket.

A vizsgálat során azt tapasztaltuk, hogy a megkérdezettek nagy többsége valamilyen módon választott feltett kérdésünkre, s kifejeztette véleményét a vizsgált jelenségről. Csak néhányan voltak olyanok, akik a kérdésben való tájékoztatlanágukra hivatkozva nem adtak érdemleges választ (2–6–

0–1), illetve akik azt tanácsolták nekünk, hogy kérdezzük meg inkább a szülőket (6–7–0–0). Két esetben pedig azt válaszolták, hogy a magyar iskolában tanító pedagógusok is szlovák iskolába adják gyermeküket. Miért csodálkozunk hát a tájékozatlan szülőkön?

Elmondhatjuk, hogy a kérdés élénken foglalkoztatja a magyar iskolák pedagógusait, és van is megalapozott véleményük az őket közvetlenül érintő szülői döntésekről. A vizsgálatba bevont pedagógusok egy része, egyfajta beletörődést is kifejez válaszaiban, amikor tömören, kommentálás nélkül közlik, hogy a szülőknél az iskolaválasztás egyetlen oka a gyermek jövőjének biztosítása. Gyakran azonban keserűen, szinte panaszként utalnak a szülők indokolatlan behódolására, túlzott szervilizmusára, karrierista beállítottságára, megdöbbentő tájékozatlanságára és közömbösségére az anyanyelv megőrzését illetően. Előfordulnak olyan válaszok is, igaz alacsony számban (6–5–5–1), amelyekben a megkérdezett pedagógusok saját magukat hibáztatták az erélytelen, színvonalon aluli meggyőző munka miatt, amelyet a szülők között a vizsgálat idején kifejtettek. Szinte naponta meggyőződhetünk arról, hogy e téren jelentős változásra került sor. A médiákban kiváló szakemberek, politikusok, művészek, egyszerű emberek fejtik ki véleményüket az anyanyelvi oktatás megvédéséről, folytonosságának biztosításáról, amíg nem lesz késő. Remélhetőleg, hogy az igen figyelemre méltó okos érvek nem maradnak hatás nélkül a szülők között, s az elsősök száma a korábbi évekhez viszonyítva majd emelkedni fog.



NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA
főiskolai tanár, főigazgató-helyettes
Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola
Debrecen

A tanulók elképzelései az iskoláról

Vizsgálatot végeztünk öt város 7200 általános iskolás tanulójával, s azokra a kérdésekre kerestük a választ, mit várnak a tanulók az iskolától, hogyan tegyék hatásosabbá az iskolát. A válaszadók 68%-a leány, 32%-a fiú, legtöbbször – 57% – több mint 600 fős iskolába, 31% 300-600 fős, 12% kevesebb mint 300 fős iskolába jár.

A vizsgálat eredményei arra irányították a figyelmet, hogy az élet az iskolai falain kívül egyre összetettebb, bonyolultabb, és a tanulók tudni akarnak róla. A kérdőívre adott válaszokból elsőként kitűnik, hogy olyan osztályokat szeretnének, amelyek személyiséget, ügyességet, jártasságot fejlesztenek, s olyan tanfolyamokat indítanának, ahol hallanak a szexuális felvilágosításról, a leány terhességekről, az AIDS-ről, arról, ha befejezték tanulmányaikat; hogyan éljenek, hogyan vásároljanak, vagy ha munkát keresnek, milyen módon viselkedjenek. *„Szükség lenne olyan csoportokra, ahol arról beszélgetnénk, mit tegyünk, ha egy vállalat fizetésképtelen, hogyan rendezzük adóinkat, hogyan tervezzük az életünket biztonságosan?”* (14 éves) *„Az iskolának olyannak kell lenni, ahol felkészülünk az életre, szükségünk lesz megtanulni, hogyan dolgozzunk, hogyan kell egészségesnek maradni, s hogyan vigyázzunk magunkra.”* (13 éves)

A tanulók szívesen vállalják tanáraiktól és társaiktól az őszinte bírálatot, a megmérettetést is várják. Örömmel végeznek önálló feladatokat, megbízásokat. Érdeklődéssel kutatják, figyelik a hajléktalanság okait, és keresnek különböző megoldási formákat.

Feltűnik a családok instabilitása is a tanulói válaszokban. Szívesen vennék, ha iskolából hazatérve a mama várná őket, s estére az apa is hazatérne, a családdal együtt lenne. A családokban tapasztalható válás, alkohol, munkanélküliség növeli az instabilitás hatását, sok problémát felvet, s ezek ellensúlyozását az iskolától várják a tanulók.

A tanulási válaszokban megjelenik az is, ha az iskolának szembe kell néznie a költségvetés csökkentésével, akkor nem csökkentenék a számítógépekre fordított összegeket, és nem csökkentenék a tanárok létszámát. Ugyanakkor a tanári munka legfőbb kritériumaként jelenik meg, hogy a tanítási órák érdekesek legyenek, ezt követi, a tanulókkal való együttérzés, a tantárgyi szaktudás, a fegyelmzés képessége. *„Néhány tanár felteszi a kérdést a tanulóknak, s azután meg is válaszolja. Sokkal jobban be kellene kapcsolni az órákba bennünket.” (13 éves) „Sok tanár csak a hatalmát gyakorolja. Te csak tanuló vagy, ők meg tanárok. Félnék túllépni a tradíciókon – én közlöm veletek a tudnivalókat, ti pedig a félmérésen számot adtok róla. Nem adnak lehetőséget a saját véleményünk elmondására.” „Számomra fontos az, hogy értékelik alkalmanként a tanulók munkáját, mert így legalább megváltoztatják a módszereiket. Lehet, hogy gyakrabban kellene.” (12 éves).*

A tanulók szerint azok a legjobb tanárok, akik együttműködnek a tanulókkal a munkában, akik dicsérnek, és alkotó munkára ösztönöznek. Nem elég azt mondani „itt a könyv, felelj a kérdésekre!”, meg kell tanítani bennünket tanulni, felébreszteni a kíváncsiságot.

Kifejtik véleményüket arról is, hogy a pedagógusoknak többféle követelménynek kell eleget tenniük: menedzselni iskolájukat, kapcsolatot tartani az iskola környezetével, érteni a számítógéphez, nyelveket beszélni és a tanulók különböző problémáira megfelelő választ adni. Eredményesebben fejleszteni a problémamegoldó gondolkodást. A tanulók szerint „a tanárok az oktatás gerincei.” Ha a tanári munkának jobb lenne az anyagi megbecsülése, több tanár lenne hajlandó tanítani, ahelyett, hogy különböző helyen helyezkednének el.

Üzenet értékük is van a tanulói válaszoknak: legyenek tiszta, rendezett, otthonos iskolák, tudjanak választani a különböző osztályok között a szülők, legyenek a tanítási órák változatosak és a tanulók számára meglepők, több reklámanyag készüljön az iskoláról, az iskola környezete parkosítva legyen, kert vegye körül.

Megítélésük szerint az iskolában a legtöbb problémát jelenti: a fegyelem, az anyagi támogatás, a tantervi variációk, a jó iskolai programok, a különböző tevékenységek hiánya.

Az emberbarát pedagógia körvonalai arra figyelmeztetnek, hogy olyan iskolát szeretnek a gyerekek, ahol ők és a felnőttek jól érzik magukat. Ezt erősítik fel európai tapasztalataim, hiszen vannak olyan iskolák, melyek nyitottak kifelé és befelé, intenzív kapcsolatot alakítanak ki a szülőkkel és a társadalommal, a gyermekek élményeire építenek a tanítási órán.

Feltűnő a fegyelem, a tisztelet a differenciált tevékenység, a tanulók belső öröme és a kreatív érzés iránti igény. A szociális és tárgyi környezet összefügg azzal, amit a gyermek igényel, ami a gyermeket érdekli.

A gyermekek alapvető szükségletei az iskolában: az érzelmi támogatás, a védelem, a biztonság, az elismerés. De szükséglete még az új tapasztalatok szerzése, az alkotás, önmaga és mások iránti felelősség, szükséglete továbbá az esztétikai élmény, meg az, hogy spontán módon kifejezhesse lelkiállapotát.

Alapvető kérdés: egyesülhet-e a tanulási folyamatban az érzés és a gondolat? Természetesen mindig két áramlat találkozik a pedagógiai gyakorlatban: egyrészt törekedjen a tanulók tudását fejleszteni, másrésztől törődjön az érzelmi hatásokkal, a kreativitással, az emberben rejlő lehetőségek kiteljesedésével, fejlesztésével. Ma az iskolák küszködnek a sikertelenséggel, a növekvő tudásanyaggal, a kliensek igényeivel.

A gyerekek a tudás helyett a bölcsességet helyezik előtérbe. A kínaiak szerint *„Hogy a tudást elnyerjük, mindennap tegyünk hozzá valamit. Hogy a bölcsességet elnyerjük, mindennap vegyünk el belőle valamit”.* Az iskolában az állandóan növekvő kedvtelenség, türelmetlenség hulláma a hegyekből völgyeket csinál, a fényből – árnyékból szürkéséget, vagyis halálos unalmat teremt, s ez a tanulóiskola rövid leírása.

A vizsgálatokból kitűnik, hogy a gyermekközpontú programok építőelemei: a tanulók megfigyelése, a tanárok magyarázatai, a tanórák indirekt vezetése, a csoportok számára biztosított perspektívák, a gyermekek és szüleik igényeinek számontartása. A különböző programok indikátorainak

tekinthetjük: a fogalomgyarapítást, a tanulás mélységét, a demokratikus vezetést, a gazdag tevékenységrendszerrel, az egyéni különbségek figyelembevételét, a szociális interakciók gyakorlását, a gyermekek önbecsülését, az egyéni fejlődés és a véleménykülönbségek felismerését, az integráció megvalósítását a tantervi tartalmakban, a tanulói kérdések aktivizáló jellegű és a tanulói műhelyek kialakítását.

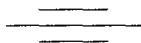
Legyen helye az osztályban az improvizációnak, a beszélgetésnek, a különböző ötleteknek, a szabadságnak. Hagyjuk, hogy beszéljenek a tanulók magukról, életükről, élményeikről, otthoni és iskolai problémáikról.

Az iskolában használt tájékoztató füzetekről is véleményt alkottak, ezek örömet, szomorúságot, mérget és fájdalmat sugároznak. Ezek a füzetek haditudósítások: „*nem tanul, nem figyel, zavarja az órát, durva, verekedett, beszél, pakol, zajong, néz a levegőbe, ásítózik, – kérem, figyelmeztessék otthon! Otthon is tanítsák a gyereket!*” Minderre érzékenyen reagál a szülő, de a különböző reakciókra változik a gyermek ambíciója is.

Való igaz az is, hogy a tanár felkészül az órára, de a váratlan helyzetekre nem. Erre a legjobb metodikákat javasolják tanítványaink: a tanév elején határozzuk meg az egyszerű szabályokat, a tanulók írják le a házirendet és a törvényeket, kerüljük a szükségtelen konfliktusokat, a megszegényt, a vitákat, a negatív szabályokat. Mindig dialógusra törekedjünk, személyes legyen a kapcsolat és stresszkerülő.

Tanulóink átélik a tanári stresszt és annak hatásait. A stresszélmény hatására csökken a teljesítmény, megjelenik a tanári munkában a szigorúság, a cinizmus, a depresszió, a negatív értékelés, a több büntetés és a kevesebb dicséret. A pedagógusok között a feszültség forrásai: a megbecsülés hiánya, a túlterhelés, a hiányos munkafeltételek, a tanulók közönye, a tantestület légköre, az igazgató vezetési stílusa. Ellenhatásként jelentkezik a tanárok fásultsága, közönye, a különböző betegségek megjelenése.

Mindezek arra intenek, hogy elismerő, erőszakmentes nevelés, elismerő erőszakmentes emberiséget nevel, amely a belső motivációs rendszeren keresztül építi ki az önfegyelmet.



DR. LÉGRÁDI LÁSZLÓ
Irányítástechnikai Szakközépiskola
Fűzfőgyártelep

Fegyelmezés és nevelés

A fegyelmezés és nevelés között nagy különbség van. A fegyelmezés célja, hogy szabályozza a gyermek magatartását, míg a nevelés főképp az erkölcsiséggel foglalkozik. Az erkölcsiséget szavakkal és példamutatással lehet elsősorban megtanítani. A gyermeket erkölcsiségre fegyelmezni nem lehet. Meg kell érteni vele, hogy mi a jó, és mi a rossz, el kell érni, hogy a jóhoz érzelmileg kötődjön, és a rosszat elutasítsa. A fegyelmezés eszközeivel ezt lehetetlen elérni. Itt követik el a szülők a legtöbb hibát, arra kárhoztatva gyermekeiket, hogy fellázadjanak a jó és a rossz fogalmának otthon tanult értelmezése ellen. Túl gyakran esnek a szülők abba a hibába is, hogy példamutatással történő nevelés helyett fegyelmezik gyermekeiket.

Ha a gyermeket helytelen okból és helytelen körülmények között büntetik, fellázad. A helyes magatartást be kell mutatni, meg kell élni a gyermek előtt, hogy megérthesse és utánozhassa. Nehéz a gyermeket a jó és rossz fogalmára nevelni, ha a szülő vagy a tanár cselekedetei és szavai nem fedik egymást.

A rossz viselkedés okai: A gyermek fejlődése az otthoni környezeten és nevelésen kívül az öröklött tulajdonságoktól is függ. Mindezek befolyásolják, hogy könnyen vagy nehezen nevelhető a gyermek. Ez pedig hatással van arra, hogyan bánik a szülő gyermekével. De bármilyen tulajdonságokkal is születik egy gyermek, az anyai bánásmód meghatározza, hogy milyenné válik. Veszélytett tulajdonságok: 1. Az aktivitási szint mint a motorikus tevékenység jellemzője. 2. A ritmikusság (rendszeresség, ill. rendszertelenség). Például a kiválasztás és alvás ciklusban. 3. Közeledés vagy visszahúzódás egy új ingerre adott reakció esetében. 4. Alkalmazkodási képesség egy új környezetben. 5. A reakció erőssége: a hangulat kifejezésére felhasznált energia. 6. Érzékenységi küszöb, az a legkisebb inger, mely reakciót vált ki a csecsemőből. 7. Kedélyállapot: barátságos vagy barátságtalan. 8. Befolyásolhatóság, a környezeti hatások keltette változást jelenti. 9. A figyelem összpontosítása és kitartása: mennyi ideig képes a gyermek ugyanazt a tevékenységet folytatni, az adódó akadályokat leküzdve. A 3., 4., 5. és 7. pontokban foglaltak határozzák meg, hogy könnyen vagy nehezen kezelhető lesz-e a gyermek.

A nehezen nevelhető gyermekek több szeretetet igényelnek. Sajnálatos módon éppen ezek kapnak kevesebb gyengédséget. A nehezen nevelhető gyermekek a nehéz csecsemők, könnyen nevelhetők a könnyű csecsemők. Az anyák lehetnek gondoskodók vagy nem gondoskodók. Legszerencsésebb eset, ha a gondoskodó anyának van könnyű csecsemője. Ezek a gyerekek minden nehézség nélkül, jól fejlődnek. Ha a gondoskodó anya nehéz csecsemőt nevel, akkor vannak nehézségei, de túlnyomórészt pozitív helyzet fog kialakulni. A szeretetteljes légkörben ezek a gyerekek is jól fejlődnek. Ennél rosszabb a helyzet, ha a könnyű csecsemőnek nem gondoskodó anyja van. De legszerencsétlenebb, ha a nehéz csecsemőnek van nem gondoskodó anyja. Ezek az ún. veszélyeztetett gyermekek.

A fegyelmezés fajtái: A fegyelmezésnek alapvetően négy típusa létezik: 1. A totális tekintélyelvű, melynél a szülő vagy tanár teljes mértékben uralma alatt tartja a gyermeket anélkül, hogy közben élvezné szeretetüket. Ha a gyermek valami hibát követ el, akkor leszidják anélkül, hogy meghallgatnák, vagy tüstént fenyítést alkalmaznak. 2. A tekintélytisztelő fegyelmezés a feltétel nélküli szereteten és elfogadáson alapul, irányt mutat a gyermeknek, ha kell, kijavítja hibáit, mindezt gyengéden és megértéssel. 3. Az engedékeny módszerrel nevelt gyermek élvezi szülei szeretetét és törődését, de semmiféle útbaigazítást nem kap. A szülő mindent eltűr a gyermektől, semmiben nem igazítja ki, és nem mutat irányt neki. 4. A teljes elhanyagolás, amikor a szülők egyáltalán nem foglalkoznak a gyerekkel.

Nemrégiben egy tanulmány jelent meg Amerikában olyan fiatal felnőttekről, akiket a felsorolt négyféle fegyelmezési módszer valamelyikével neveltek. A tanulmány eredményeit az alábbi szempontok szerint osztályozták: 1. A szülőkkel és értékrendjükkel való azonosulás. 2. A szülők vallási meggyőződésének követése. 3. A társadalomellenes mozgalmakkal való azonosulás (tekintélyellenes magatartás). A kutatás eredményei alapján a tekintélytisztelő módszerrel nevelt gyermekek kerültek ki győztesen. Nekik sikerült azonosulni szüleik értékrendjével, még a kamaszkori lázadás éveiben is ragaszkodtak hozzá, és meggyőződéssel vallják szüleik hitét. Az utolsó helyre azok a felnőttek kerültek, akiket gyermekkorukban totális tekintélyelvű alapján fegyelmeztek. Összekuszált életű emberekké váltak. A második helyre az engedékeny módszer került, a harmadikra az elhanyagolás. A totális tekintélyelvűség tehát még az elhanyagolásnál is rosszabb.

Fegyelmezés szeretetből: A fegyelmezés azt jelenti, hogy a gyermeket úgy alakítjuk, hogy a társadalom hasznos tagja legyen. A fegyelmezés magában foglalja a kommunikáció alkalmazását, a példaadással való mintakép nyújtását, a kérést, az utasítást, a tanítást és végül a büntetést is. A helyes gondolkodásra és cselekvésre ösztönző útmutatás magasan felette kell hogy álljon a helytelen cselekedetért adott büntetésnek.

A fegyelmezés legfontosabb feltétele, hogy a gyermek érezze szülei szeretetét. Nem elég, ha a szülei szeretik, de a gyerek nem érzi. Szeretet nélkül fegyelmezési technikát alkalmazni értelmetlen és eredménytelen. Ha a gyermek bizonyos szülei szeretetében és feltétel nélküli elfogadásukban,

akkor azonosulni akar szüleivel, és ebben az esetben ellenállás nélkül fogadja el szülei utasítását. De ha ezt nem érzi, akkor nehezen tud azonosulni szülei értékrendjével, és ekkor nehezen nevelhető. Minél jobban tele van a gyermek érzelmi tankja, annál sikeresebb a fegyelmezés és fordítva.

Az ifjúsággal kapcsolatos országos méretű gondok (rossz tanulmányi eredmény, rossz magatartás, a tekintély elutasítása, érzelmi zavarok, alkohol, drog, bűnözés) többek között abban gyökereznek, hogy a gyermekek nem érzik a valódi szeretetet, elfogadást és törődést. A gyermek viselkedése folyton azt kutatja, hogy szeretik-e őt szülei. Az erre adott válasz határozza meg viselkedését, önbecsülését, érzelmvilágát, társkapcsolatait stb. Meglátszik a magatartásán, ha érzelmi világa gazdag. De ha a gyermek nem érzi a szeretetet, akkor még erősebben ismétli a kérdést (szeretsz-e) magatartásával. Ez a magatartás azonban már negatív, mert el van keseredve a szeretethiány miatt.

Ha a gyermek viselkedése rossz, akkor a szülőknek fel kell tenni magában a kérdést, hogy mire van szüksége a gyerekeknek. Ehelyett legtöbbször a szülők (és a tanár is) a gyermek magatartását büntetéssel akarják megjavítani. Mindaddig, míg érzelmi éhségét nem csillapították, nem szabad magatartását kifogásolni.

Az önfegyelem és fajtái: A gyermeket a szülei, a tanár azért fegyelmezik, hogy megtanulja a fegyelmet, és a kamaszkor önállósodási törekvéseivel lassanként megtanulja önmagát fegyelmezni. A fegyelem ma azért nem népszerű, mert összeszedettséget igényel. Pedig fegyelem nélkül a világ a káosz felé tart. A szülő, tanár miközben fegyelemre tanít, szükséges, hogy önmagát fegyelmezze. Enélkül rossz példát mutat, és fegyelmezése hatástalan lesz. A ráutaltság, a felelősségtudat és engedelmisség együtt jelenti a fegyelmet. A fegyelem kiterjed önmagunkra, teendőinkre, tulajdonunkra és a másokkal való viselkedésre.

A test fegyelme: Gazdag országokban a táplálkozás fegyelem kérdése. Ez fizikai visszafogottságot követel. Nemcsak az a baj, hogy túl sokat eszünk, hanem az is, hogy nem azt esszük, amit kellene. A falánkság az egyik leggyakoribb modern bűn, amit az emberek hallgatólagosan elfogadnak. A fegyelmezés első lépése, hogy el kell ismerni a túlsúlyt, ha van, és a falánkságot, mint annak okát. Majd következnek a fogyókúra, bizonyos ételekről való lemondás.

A sport fegyelme: Különösen a versenysport kíván sok fegyelmezést. Megköveteli az akarat megnevelését, az energia megfelelő koncentrációját és bevetését, a rendszeres felkészülést, kitartást, a kimerülést és sérülések elviselését, a képességek feletti uralmat, a szabályok elfogadását és betartását, a lemondást, a szolidaritás szellemét, az elszántságot, a győzelem, ill. a vereség elfogadását stb. Ezen követelmények egy részére mindenkinek szüksége van, aki rendszeresen sportol.

Szexuális önfegyelem: Azt jelenti, hogy nem a kényszerítő erők uralkodnak rajtunk, hanem megfordítva. A szexualitás erkölcsi szabályozás nélkül nemi betegségekhez, a családi élet felbomlásához és boldogtalansághoz vezet. Egy rádióhír szerint Oroszországban, ahol közel 80 éve nincs erkölcsi szabályozás, az utóbbi 8 évben negyvenszeresére nőtt a vérbajos betegek száma.

A gondolatok fegyelme: A rendetlen gondolkodás rendetlen élethez vezet. Az élet egyszerűsítése a gondolkodás egyszerűsítésével kezdődik. A gondolkodás fárasztó, és ezt az ember szeretné elkerülni. Ha valamit végig akarunk gondolni, közben elkalandoznak gondolataink más téma felé, így nehéz egy adott tárgykörben maradni. Az idegösszeroppanás leggyakoribb oka az, hogy nem gyakoroljuk magunkat a koncentrációban. A gondolkodás mechanizmusa felett úgy szerezhetünk uralmat, hogy naponta néhány órát csendben koncentrálnunk. A semmire való gondolásnál rosszabb a rossz emlékekre vagy káros dolgokra való gondolás.

Az emberekkel való bánásmódunkat az határozza meg, hogy mit gondolunk róluk. Nem mindig jó, ha őszintén kimondjuk, amit gondolunk vagy érzünk. Ha az érzések és gondolatok önmagukban rosszak, nem lehet jó kimondva sem. A helytelen gondolatból és érzésből helytelen cselekedet lesz. Amit nézeteltérésnek nevezünk, az közelebbről megvizsgálva egyszerűen csak ellenszenv. A „nem értek egyet” gyakran nem jelent mást, mint „nem tetszik, amit mondasz”. Nincs határa az álokoskodásnak, mellyel a világot gondolkodást helyettesítjük.

Az érzések fegyelme: Azt jelenti, hogy nem az érzéseink irányítanak bennünket, hanem mi azokat. Őszintén be kell ismerni érzéseinket, és a negatívokat el kell utasítani. Érzéseink fegyelmzése nem más, mint reakcióink féken tartása.

A munka fegyelme: Azt jelenti, hogy lelkiismeretesen dolgozunk, mintha a magunkéban dolgoznánk. A fegyelem másik oldala, hogy korrupcióban nem veszünk részt. A pénzkereső munka mellett van az otthoni munka, a másokért végzett önzetlen munka, itt is helyt kell állni. Az unalom elkerülésére ajánlható módszer: mindig legyen 1. valami tennivalónk, 2. valaki, akit szerethetünk és 3. valami, amit várhatunk.

Az idő fegyelme: Elkészni bűn. Ha valakit megvárattunk, az idejét lopjuk. Aki azt mondja, hogy nincs időm, az nem akar valamit. Az idő jó kihasználásához összeírjuk a teendőket, megtervezzük a szabadidőt is. Ha nem tervezzük meg tudatosan, akkor ezt az időt kitöltik mások. A probléma nem az, hogy kevés a szabadidő, hanem hogy túl sokat töltünk el belőle rosszul.

Az aggodalom a még be nem következett időre vonatkozó negatív érzés. Tervezhetünk holnapra, de aggodalom nélkül. Az aggodalom időpocsékolás, a bizalom ellentéte.

A tulajdon fegyelme: Az anyagi dolgokhoz való viszonyunkat jelenti. Más a takarékoság és más a megszállott gyűjtögetés. Nem helyes, ha a halmozás célunkká válik. Ugyanis ahol van a kincsünk, ott van a szívünk is. Ha az anyagiak foglalják el szívünket, nem marad hely a szellemiekre.

Mások iránti fegyelem: Elsősorban a tiszteletadást jelenti. A gyermekek adják meg a kellő tiszteletet a szülőknek, a tanároknak. Ezenkívül mindenkinek, hisz a tisztelet mindenkinek jár. A tiszteletadásra való képtelenség büszkeségből fakad. Feletteseink iránti tiszteletünk engedelmességben nyilvánul meg.

A nevelés szerepe: A társadalom boldogulásának egyik legfontosabb feltétele a jól nevelt ifjúság. Ha az ifjúságot nem neveljük, akkor képességeiket nem tudják kibontakoztatni, és nevelés nélkül az ifjúság egy része bűnözővé válik. Az embernevelés a gazdaság megjavításának is elsőrendű feltétele.

Az öröklött tulajdonságoknak ugyan nagyobb a befolyása, mint a nevelésnek, de ez nem csökkenti a nevelés fontosságát. A nevelésnek általában a középszerű tehetségekre van a legnagyobb befolyása. A valódi tehetség és a született gonoszság nehezen nevelhető. Mivel az emberek javarésze közepes tehetségű, a nevelés által a társadalom formálható. A lelkileg egészséges ember megfelelő neveléssel a társadalom hasznos tagjává válik.

Mi a baj a neveléssel? Helyes célokat és életfelfogást kellene tanítani az ifjúságnak. Ez azért is lenne fontos, mert a mai közfelfogás az élet és az igazi boldogság alapvető tanait támadta meg. A mai generációk úgy nőnek fel, hogy életcéljuk a pénz és az élvezetek hajszolása. Ez azonban mind az egyénre, mind a társadalomra nézve káros.

Amikor az ifjú kikerül az életbe, azt tapasztalja, hogy amire szüksége volna, azt nem tudja, és amit tanult, az semmire sem használható. Az iskolai foglalkozás középpontjában az erkölcsi nevelésnek kellene állni. A nevelés célját pontosan meg kellene határozni, mely a társadalom fejlődését szolgálja. Az olyan cél, mint az általános műveltség, tetszés szerint magyarázható és semmitmondó.

A társadalom bármiféle javításának alapja az ifjúság erkölcsi szintjének az emelése. Megfelelő nevelés nélkül a csintalan, majd neveletlen gyermekből gazember is válhat. A gonosz ember nagyobb veszély a társadalomra nézve, mint a fertőző betegség. Az erkölcs tanításának az volna a célja, hogy a fiatalok nagyobb erkölcsi erővel, érzelmi tőkével, erősebb akarral és nagyobb munkabírással és kedvvel induljanak az életnek.

Mind az intelligenciára, mind az erkölcsiségre szüksége van az ifjúságnak, bár a valódi intelligencia az erkölcsi törvények ismeretét és betartásának szándékát is tartalmazza. Társadalmi bajaink csak akkor fordulhatnak jobbra, ha nevelési irányelveink megváltoznak, ha az erényes életet állítjuk példaként, és nem a bűnös és hamis dolgokat. Az ifjúságba be kell oltani a tudást és az értékrendet. Az otthonnak és az iskolának együtt egy olyan alapot kellene adnia, mely megóvná a fiatalokat a meghasonulástól, és attól, hogy elrontsák az életüket.

Ki a felelős a nevelésért? Elsősorban a szülők, azután az iskola, majd a társadalom. A nevelés csak akkor lehet eredményes, ha az említett három fórum megközelítőleg egyforma elveket vall. A szülők ma nem fordítanak elég gondot gyermekük erkölcsi nevelésére. Ennek oka, hogy legtöbbjük maga sem kapott erkölcsi nevelést, így nem is tudja továbbadni. Van, aki mindent az iskolára hárít, és van, akinek nincs ideje a gyermekével foglalkozni. Először a szülőket kellene megtanítani a nevelés alapelemeire. Ugyanis a szülő nemcsak magának neveli gyermekét, hanem az egész társadalom számára. Ha gonosztevényt nevel, az a társadalom sérelmére történik. A gyerekek sokszor a szülői házból hozzák a hamis életelveket, a bűnöket és a bűnök hamis értékelését. Ezek ellen az iskola nehezen tudja felvenni a harcot.

Mivel a szülői ház nevelési biztonsága meglazult, az iskolának kellene fokozottabb mértékben nevelni. Sajnos, ez nem így van. Az ugyan öröndetes, hogy az oktatásügyi kormányzat be akarja vezetni az erkölcsstant az iskolákba, de jelenleg még nincs tantárgy erre. Az iskola ma elsősorban ismereteket közöl. Ezeket mindig lehet pótolni, de a jellem, az érzelem és akarat többnyire gyermekkorban fejlődik ki. Az oktatáspolitikának ebbe az irányba kellene megváltoznia.

A társadalom, az élet is nevel, többnyire hamis elvekre. A fiatalok előtt úgy tűnik, mintha a becsületes munka nem nyerné el a jutalmát, és ügyeskedéssel többre menne az ember. Úgy tűnik, mintha a bűn nem nyerné el büntetését és az erény a jutalmát. Ha a gyermek otthon és az iskolában nem kap megfelelő erkölcsi nevelést, akkor az élet csak elrontani tudja. Az élet bűnre is nevelhet, de csak azt, aki hagyja magát. A tévé az élet fő nevelési eszköze napjainkban. A bűnök fő propagálója, nem az erényeké. A trágár beszédet, az erőszakot, a házasságtörést, a paráznaságot, a lopást és hazugságot sugározza. Nem a bűn gyűlöletére tanít és nem az erény szeretetére.

Összefoglalás

A fegyelmezés a gyermek magatartását szabályozza, míg a nevelés az erkölcsiséggel foglalkozik. Az erkölcsiségre fegyelmezni nem lehet, ezt szavakkal és példaadással lehet megtanítani. Az otthon, a nevelés, a környezet és az öröklés alakítja ki a gyermek viselkedését. A szereteten és elfogadáson alapuló tekintélytisztelő fegyelmezés a legeredményesebb, és a szeretet nélküli totális tekintélyelvű fegyelmezés a legkárosabb. A szeretetből történő fegyelmezés azt jelenti, hogy csak akkor kifogásolhatjuk a gyermek helytelen viselkedését, ha szeretetéttségét már csillapítottuk, és érzelmi tankját megtöltöttük. A fegyelmezés célja többek között, hogy a gyermeket fokozatosan önfegyelemre tanítsa. Az önfegyelem kiterjed önmagunkra, teendőinkre, tulajdonunkra és a másokkal való viselkedésre is.

Az embernevelés a társadalom és a gazdaság megjavításának elsődrendű feltétele. Nevelés által a társadalom formálható. Helyes célokat és életfelfogást kellene tanítani az ifjúságnak, kijavítva a közfelfogás helytelenségeit. Társadalmi bajaink csak akkor fordulhatnak jobbra, ha nevelési irányelveink megváltoznak. A gyermekek neveléséért a szülők, az iskola és a társadalom felelős. A nevelés csak akkor lehet eredményes, ha ez a három fórum egyforma elveket vall. Jelenleg mindhárom fórum ezen a téren javításra szorul.

IRODALOM

1. Ross Campbell: *How to Really Know Your Child*, Victor Books, SP Publications Inc. Wheaton, Ill. 60187, USA, 1987; magyar fordítás: *Szülői hivatás*, Harmat Kiadói Alapítvány, Bp. 1997.
2. Ross Campbell: *How to Really Love Your Child*, Victor Books, SP Publications Inc., Wheaton, Ill. 60187, USA.; magyar fordítás: *Életre szóló ajándék*, Harmat Kiadói Alapítvány, Budapest 1997.
3. Elisabeth Elliot: *Discipline: The Glad Surrender*, Fleming H. Revell Co. USA; magyar fordítás: *Fegyelem, Jó Hír Alapítvány*, Budapest 1991.

DR. KISS SÁNDOR – RÓKA SÁNDOR
főiskolai docens főiskolai docens
Bessenyei György Tanárképző Főiskola
Nyíregyháza

Beszámoló az I. Matematikai Versenyvizsgáról

Magyarországon igen sokféle matematikaversenyt szerveznek a vállalkozó, jó felkészültségű tanárok és az őket támogató különféle társadalmi szervezetek, alapítványok. Ezek között a szakmailag értékesebb versenyek **zárthelyiszerűek**, vagyis a tanulók adott idő alatt, egyszerre, azonos helyen, felügyelet mellett írják meg dolgozatukat. A zárthelyiszerű versenyek tovább tipizálhatók: egy részük *tesztverseny*, más részük *problémamegoldó verseny*. A versenyek másik csoportjába a **levelező** versenyek tartoznak, amelyek az egész évi önképzés, a matematikai kutatás, az önálló búvárkodás szempontjából fontosak, de az itt elért helyezések – az esetlegesen igénybevett külső segítség miatt – erősen megkérdőjelezhetőek.

A zárthelyi versenyek közös jellemzője az állandó válogatás, vagyis a verseny következő fordulójába csak az a résztvevő jut be, aki a megelőző próbán kiválóan szerepelt. Lelkileg megrázó élmény a tanulónak, amikor megtudja az eredményt, hogy ő bizony nincs a továbbjutottak között, csak a „futottak még” kategóriát gyarapítja a benevezése. Ha „rossz napot” fog ki a tanuló, akkor nincs javítási lehetősége. A másik problémánk is részben ezzel függ össze. A versenybizottságoknak úgy kell összeállítaniuk a versenyanyagot, hogy az alkalmas legyen a gyerekek egy szűk rétegének kiválasztására, vagyis kellően nehezek legyenek a feladatok. A túl nehéz feladatanyag szintén gyakran okoz elkeseredést a tanulók körében. Némelyik verseny igen drága, elsősorban a versenykiíró profitorentáltsága dominál, cserében a tanuló kap néhány – számára megoldhatatlan – feladatot.

Ezen tapasztalatokból kiindulva arra a következtetésre jutottunk, hogy szükséges lenne Magyarországon egy olyan viszonylag olcsó zárthelyiszerű versenyre, amelyen a fentiekben vázolt „lelki traumákat” csökkenteni lehet, de mégis alkalmas egy országos szintű megméretetésre, értékelésre. A versenyvizsgával elsősorban az a célunk, hogy ne legyen kiesés, ha valamelyik fordulóban „rossz napja” van a tanulónak, akkor egy másik fordulóban tudjon javítani. A tanuló szerezzen tapasztalatot arra vonatkozóan, hogy az ő tudása egy országos megméretetésben mennyit ér valójában. Ennek reális ismerete segítheti a szülőt, a tanulót a pályaorientációban, annak megválaszolásában, hogy milyen jellegű középiskolai osztályban, illetve milyen felsőoktatási intézményben vannak reális esélyei a továbbtanulás terén.

A fentiekben vázolt versenyformát az általunk szervezett Matematikai Versenyvizsga testesíti meg. A háttérben a Versenyvizsga Alapítvány húzódik meg, ott lehet érdeklődni a nevezés módjáról. Az iskolák a tanulók nevezéseit december közepéig küldhetik el a versenyt támogató és szervező *Tóth Könyvkereskedés* címére: Versenyvizsga Alapítvány 4034 Debrecen, Huszár Gál u. 31-33. Telefon: (52) 450-861, (52) 450-862.

A verseny szakmai szervezői: Róka Sándor (e-mail: rokas@agy.bgvtf.hu) és Dr. Kiss Sándor (e-mail: kisssa@agy.bgvtf.hu). Mindketten a Bessenyei György Tanárképző Főiskola docensei, matematikai tehetséggondozással kapcsolatos munkásságuk szakmai körökben országosan elismert.

A versenyvizsga célja: Reális nehézségű, tantervhez is igazodó feladatokkal országosan egy-egy zárt helyi szintfelmérés azon V-VIII. osztályos tanulók részére, akik szeretik a matematikát,

pályaválasztásukban feltehetően szerepe lesz ezen tárgynak, s kíváncsiak arra, hogy országos szinten milyen teljesítményre képesek. A tanulóknak nyújtott szakirodalom segítségével önállóan is legyenek képesek a különféle matematikai versenyeken való eredményes szereplésre, önképzésre.

A verseny szervezése: A tanulók évfolyamonként versenyeznek az osztály és az iskola jellegetől függetlenül. A dolgozatokat egy helyen, teljesen azonos elvek alapján javítjuk. Mindegyik dolgozatot legalább két tanár javítja. Törekszünk a javítás egységességére és objektivitására.

A versenyanyagot, a feldolgozásra ajánlott témaköröket, a javasolt szakirodalmat a tanulók részére év elején kijelöljük, ezzel irányítjuk a felkészülésüket, illetve a tanárok felkészítő tevékenységét. A témakörök megadása remélhetően az iskolák szakköri életére is ösztönzőleg fog hatni, hiszen egész éves szakköri tematikát ad. A versenyvizsgára tudatosan készülők körében számíthatunk transzferhatásra, vagyis az itt szerzett ismeretek, jártasságok, tapasztalatok hatására más versenyeken is eredményesen fognak szerepelni.

Évente két vizsgát tartunk: január, illetve május közepén. Mindenki a saját iskolájában írja meg a versenydolgozatát, ezzel is csökkentjük a tanulók kiadásait, hiszen nem kell utazásra költeni. Az I. versenyen néhány iskolában volt visszaélés a saját iskolában történő dolgozatírásnál, viszont egyértelműen megállapíthatók voltak a nem önállóan írt dolgozatok. A jövőben az ilyen tanulók pontszámát megsemmisítjük, de a versenyt folytathatják a következő fordulóval. A versenyidő 90 perc. Egy-egy fordulóban 5-6 szép, érdekes matematikai problémát tűzünk ki. Ez évi feladatanyagunkból rövid ízelítőt adunk a cikk végén. A verseny eredményét a két fordulóban nyújtott összteljesítmény alapján állapítjuk meg. Elkészítjük az országos rangsort, amelyet minden benevezett iskola megkap. A rangsorolás újszerű formája miatt feltehetőleg sok tanuló fog sikerélményekhez jutni. Az eredményesen szereplő tanulók közül a legjobb 20% aranyoklevelet, a következő 20% ezüst-, újabb 20% bronzoklevelet kap. Az évfolyamonkénti első 10 további tárgyjutalmat kap. Ebben az évben a nevezettek több mint fele kapott valamilyen szintű oklevelet. Ezentúl minden résztvevő emléklapot, valamint a Tóth Könyvkereskedéstől egy-egy ajándék matematikakönyvet kap.

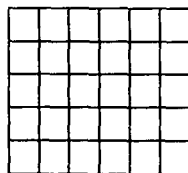
Az I. Versenyvizsgán közel 800 tanuló indult, az ország minden megyéje képviseltette magát néhány iskolával. Kezdetnek ezzel teljes mértékben elégedettek voltunk. Biztosak vagyunk abban, hogy versenyünk szélesebb körben történő népszerűsítésével, eszméivel, célkitűzésével való megismerkedés után, néhány éven belül az ország egyik legnépszerűbb versenye lesz, amelynek további lehetőségei is vannak. Ezek közül néhány:

- más tantárgyakból is lehetne hasonló vizsgaformát szervezni,
- az eredményeket (főleg az aranyoklevelet) a középiskolai felvételikor figyelembe lehet venni,
- mozgalmunkat a középiskolára, illetve a határon túli magyar településekre is ki lehet terjeszteni,
- a versenyhez kapcsolódóan nyári tehetséggondozó tábort lehet szervezni stb.

Válogatás az 1998/99. évi versenyfeladatokból

5. osztály

1. Egy korongot megcímkéztünk az „1”, két korongot a „2”, három korongot a „3”. ..., 50 korongot az „50” jelzéssel. Az így megjelölt $1+2+3+\dots+50 = 1275$ korongot egy dobozba tesszük, majd onnan becsukott szemmel kivesszünk néhányat. Mennyit vegyünk ki, hogy biztosan legyen a kivett korongok között legalább 10 azonos címkéjű?
2. a. Beírhatók-e egy 5-6-os táblázatba 1-től 30-ig a számok úgy, hogy minden beírt oszlopban azonos legyen a számok összege?
b. Beírhatók-e úgy a számok, hogy minden sorban azonos legyen a számok összege?



3. Egy négyjegyű páros szám számjegyeinek szorzata 20, számjegyeinek összege pedig 11. Melyek ezek a számok?
4. Hány olyan egyenlőszárú háromszög van, melynek leghosszabb oldala 1999 egység, s az oldalhosszak egész számok?
5. A betűkkel felírt összeadásban azonos betűk azonos, különböző betűk különböző számjegyeket jelölnek. Milyen számot jelölhet \overline{ABCD} ?

\overline{DCB}	
$+ \overline{CDB}$	
$\hline \overline{AABB}$	

6. osztály

6. András 30 évvel idősebb Bélánál, 25 évvel ezelőtt háromszor annyi idős volt, mint Béla. Hány évesek most?
7. Keresd meg mindazon 9-re végződő számokat, amelyek oszthatók számjegyeik mindegyikével!
8. Egy téglatest mindegyik élének hossza 1-nél nagyobb egész számú cm. Térfogata 525 cm^3 . Mekora lehet a felszíne?
9. Négy játékos megegyezett, a vesztes minden játszma után megkétszerezi a többi pénzét. Összesen négy játszmát játszottak, mindegyik játékos egyszer veszített. A négy játszma befejezése után mindegyik játékosnak 128 Ft-ja volt. Mennyi pénze volt a játékosoknak külön-külön a játék megkezdése előtt?
10. Négy különböző számjegyből összerakjuk a lehetséges legnagyobb és legkisebb négyjegyű számot. A két szám összege 10560. Mi ez a négy számjegy?
Négy különböző számjegyből összerakjuk a lehetséges legnagyobb és legkisebb négyjegyű számot. A két szám összege 10477. Mi ez a négy számjegy?

7. osztály

11. Az 50-nél kisebb természetes számok közül 7 egymást követő számot összeszoroztunk, és egy olyan szorzatot kaptunk, amelyek pontosan két nullára végződik. Hányféle ilyen szorzat létezik?
12. Egy téglalap oldalai 5 és 9 egység, amelyet felbontottunk 10 darab egész oldalhosszúságú téglalapra. Mutasd meg, hogy ezek között van két egyenlő területű téglalap!
13. Határozd meg azokat az a, b, c prímszámokat, amelyek kielégítik az alábbi egyenlőséget:

$$a+3b+8c+8c^2 = 2458 !$$

14. a, Van-e olyan x szám, amelyre teljesül az $x < x^3 < x^4 < x^2$ egyenlőtlenségsorozatot? Vizsgáld meg ugyanezt a kérdést a következő esetekben is:
 - b, $x^3 < x < x^2 < x^4$
 - c, $x < x^2 < x^3 < x^4$
 - d, $x^4 < x^3 < x^2 < x$
15. Rendezzük nagyság szerint sorba azokat a számokat, amelyek az 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 számjegyek mindegyikét pontosan egyszer tartalmazzák! Melyik szám áll az 1999. helyen?

8. osztály

16. Leírtam egy papírra öt számot, majd páronként összeadtam őket, s a következő számokat kaptam: 0, 2, 4, 4, 6, 8, 9, 11, 13, 15. Határozd meg a felírt öt számot!
17. Figyeljétek meg a következő számsorozat képzési szabályát:
9, 98, 987, 9876, ..., 9876543210, 98765432109, 987654321098, 9876543210987, ...
Hány prímszám van ebben a sorozatban?
18. Egy 6 cm élű kocka minden csúcát levágjuk egy olyan síkkal, amely a csúcából kiinduló éleket a csúcstól 2 cm távolságra metszi. Hány lapja, éle és csúcsa van az így kapott testnek?
19. Az ABC háromszögben a CH magasság és a BM szögfelező 70° -os szöget zárnak be. A B csúcsnál lévő szög szögfelezője a szemben fekvő oldallal 130° -os szöget alkot. Számítsátok ki az ABC háromszög szögeit! Igazoljátok, hogy $AC = 2 \cdot CH$!
20. Szét lehet-e osztani az 1, 2, 3, ..., 1998 számokat két csoportra úgy, hogy az egyik csoportban kétszer akkora legyen a számok összege, mint a másikban? Szét lehet-e osztani a fenti számokat három csoportra úgy, hogy a második csoportban kétszer, a harmadik csoportban háromszor akkora legyen a számok összege, mint az első csoportban?

AJÁNLOTT IRODALOM A VERSENYHEZ

1. Egy matematikai tehetséggyondozó szakkör munkájából, (A szakköri nevelőmunka kézikönyve), Budapest, 1987. 262-279. oldal
2. Imrecze-Reiman-Urbán: Fejtörő feladatok felsősöknek, (Harmadik, átdolgozott kiadás) Szalay Könyvkiadó 1999.
3. Kiss Sándor: Az indirekt bizonyítás tanítása, A Matematika Tanítása 1986. 6. szám 163-169. oldal.
4. Kosztolányi-Mike-Vincze: Érdekes matematikai feladatok, Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged, 1991.
5. Róka Sándor: Szakköri feladatok matematikából, 5-6. osztály, Tóth Könyvkereskedés, 1996.
6. Róka Sándor: Szakköri feladatok matematikából, 7-8. osztály, Tóth Könyvkereskedés, 1996.
7. Róka Sándor: Egypercesek, feladatok matematikából, 10-14 éveseknek, Tóth Könyvkereskedés, 1997.
8. Sztrokay-Török: Érdekesek és feladatok egy évszámról, 1998 Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged 1997.
9. Az Abacus és a Középiskolai Matematikai Lapok feladatai, cikkei. (A KöMaL-t elsősorban tanári irányítással tudja egy általános iskolás tanulmányozni).

DR. FORGÁCS ERZSÉBET
Juhász Gyula Tanárképző Főiskola
Szeged

Etnosztereotípiák a német mint idegen nyelv oktatásában

– „Was sind die kürzesten Bücher der Welt? – „Die über die größten schottischen Auslandsinvestitionen, italienische Helden, britische Kochkunst, amerikanische Kulturgeschichte und österreichische Nobelpreisträger.“

Bevezetésül egy olyan viccet választottam, amelyben számos nemzeti előítélet megfogalmazódik. A különböző népeket és népcsoportokat általában könnyen ellátjuk „címkékkel”, azaz olyan általánosított tulajdonságokkal, amelyek az adott embercsoport képviselőit hivatottak jellemezni. Így keletkeznek az ún. **etnosztereotípiák** (ném. *Ethnostereotype, Ethnophaulismen*).

A sztereotípiák megítélése igen különböző: vannak, akik azt mondják, hogy az ilyesfajta általánosítások hamisak, hiszen az egyazon néphez tartozó egyének igen különbözőek lehetnek, azaz az

egyén tulajdonságait nem határozza meg az egy bizonyos néphez (csoporthoz) való hovatartozása. Az ellenpárt azonban ragaszkodik elképzeléseéhez, és meg van győződve arról, hogy a közös történelem, a közös politikai és gazdasági körülmények, a közös életér egy népszellelem (ném. *Volksgeist*) hoz létre, amely a nép minden egységében hátrahagyja nyomait, olyannyira, hogy az egyén bizonyos tulajdonságai a népéhez való tartozása folytán már valamilyen fokban determináltak.

1. Népi karakter – tabutéma?

A nyelvileg rögzült előítéleteknek megannyi fajtája van. A szót „fegyverként” felhasználhatjuk a kommunikációs partner individuum, mint egy csoport képviselője, de akár egy egész embercsoport – pl. nemzeti vagy egyéb kisebbség, ill. egy egész idegen nép(csoport) – ellen is. Tanulmányom középpontjában a továbbiakban a verbális agresszióknak ez utóbbi fajtája, az etnosztereotípiák áll, ill. ennek a témának a feldolgozása a német mint idegen nyelv oktatásában.

A sztereotípiákkal való foglalkozás nem volt mindig magától értetődő és megengedett kutatási téma,¹ ez azonban mit sem változtat azon a tényen, hogy az etnosztereotípiák a nyelvek állandó elemei. Klüver (1994: 121) szavaival élve: „Seitdem Menschen fremde Kulturen kennengelernt haben, ist es schon so etwas wie eine anthropologische Konstante, daß man die jeweils eigene Kultur für überlegen hält” [Mióta az ember idegen kultúrákkal ismerkedik meg, mint antropológiai állandó jegyként jelentkezik azon tulajdonsága, hogy a saját kultúráját felsőbbrendűnek tartja].

A téma valóban érzelmeiktől fűtött, alkalmas arra, hogy felkavarja a kedélyeket (vö. Schellbach-Kopra 1994: 16), az interkulturális kommunikáció és az országismeret életközeli oktatása végett azonban kétségkívül aktuális, ezért feldolgozásáról a német mint idegen nyelv oktatásában sem lehet lemondani. Csak úgy ismerhetjük meg igazán egymást, csak úgy tudjuk áthidalni az előítéletek következtében keletkezett korlátokat, ha megismerünk és megpróbálunk megérteni más mentalitásokat. A nyelvi agresszióval szembeni érzékenységet azáltal erősíthetjük, ha az előítéletekről nyíltan beszélünk, és megpróbáljuk felfedni keletkezésük okait. Emellett a kérdéskör veszít „kényességéből”, ha játékosan és humorral közelítjük meg.

2. A sztereotípiák fogalma

2.1. Definíció

A **sztereotípiák** elnevezést először egy újságíró, W. Lippmann használta a társadalomtudományokban. Szerinte a sztereotípiák a kultúrközösség által előre meghatározott elképzeléseket fejeznek ki, amelyeket az egyén átvesz, s amelyekkel az egyén a világot érzékeli. A képzőművészek, az irodalom, a filozófia és a vallás gondolkodási sémákat közvetítenek, amelyekkel az emberek interpretálják a világot.

A szakirodalom terminológiailag elhatárolja egymástól az **előítélet**, a **szociális előítélet** és a **sztereotípiák** fogalmát, miközben különbséget tesz **beállítódás** (ném. *Einstellung*) és **meggyőződés** (ném. *Überzeugung*) között. Beállítódáson egy érzelmi viszonyulást értünk, amely a jóindulattól egészen az ellenséges érzelmekig terjedő skálán helyezkedhet el, míg a meggyőződés tárgyának valamilyen tényleges tulajdonságot tulajdonít (vö. Wenzel 1978: 23, hivatkozással Quasthoffra 1973: 22 k. és Allportra 1971: 20). A kettő együtt adja az előítéletet (vö. Wenzel 1994: 84). A sztereotípiákat inkább a meggyőződéssel rokonítják, bár véleményem szerint az emocionális komponens – szimpátia, ill. az esetek többségében antipátia – a sztereotípiáknál is nagy szerepet játszik, emellett igen nehéz a két összetevő elkülönítése.

A fenti fejtegetéseket összefoglalva munkám számára Wenzel (1978: 28) következő definícióját veszem át:

„Ein Stereotyp ist der verbale Ausdruck einer auf soziale Gruppen oder einzelne Personen als deren Mitglieder gerichteten Überzeugung. Es hat die logische Form einer allgemeinen Aussage, welche in ungerechtfertigt vereinfachender Weise, mit emotional-wertender und normativer Tendenz einer Klasse von Personen bestimmte Eigenschaften oder Verhaltensweisen zu- oder

abspricht” [A sztereotípiák egy szociális csoportra vagy annak egyes egyedeire irányuló meggyőződés verbális kifejeződése. Formája általános kijelentés, amely igazságtalanul leegyszerűsítő módon, érzelmi-értékelő és normatív irányultsággal az emberek egy csoportjának bizonyos tulajdonságokat és viselkedési formákat tulajdonít, vagy éppen ezek meglétét tagadja].²

2.2. A sztereotípiák pszichoszociális funkciói

A sztereotípiák, ill. a sztereotípiákban való gondolkodás fő funkciói így foglalhatók össze:

- **ökonómia** a gondolkodásban;
- **orientáció** és
- **védekezés**.

Az első, azaz **ökonómiai funkció** az ember leegyszerűsítésre való törekvéséből, kényelmesre törekvő hajlamából fakad. Az ilyen leegyszerűsítő gondolkodásnak azonban megvan az a veszélye, hogy – mint Wenzel 1978: 20 is (Lippmannra való hivatkozással mondja – „der Einzelne seine Umwelt nur noch typisiert wahrnimmt und sie auf ein paar Schemata reduziert” [az egyén a külvilágot már csak tipizálva tudja szemlélni, és néhány sémára egyszerűsíti].

Az **orientációs funkció**t kétféleképpen kell értenünk: egyrészt az egyén a sztereotípiák segítségével a körülötte lévő világot könnyebben átlátja, másrészt pedig a saját helyét is könnyebben tudja meghatározni a világban. A sztereotípiák erősítik a csoport összetartozását, és megkönnyítik a vele való azonosulást. A sztereotípiák tehát erősítik a „mi-érzést”, és elősegítik az egyén integrációját (vö. Manz 1968).

A sztereotípiák segítségével szociális csoportokat lehet egymástól elkülöníteni – ezáltal a sztereotípiák identifikációs lehetőségeket is kínálnak az egyén számára (vö. Bausinger 1988: 13). Az elkülönítés, ill. elkülönülés következtében beszélünk **saját csoportról** (ném. *Eigengruppe*, ang. *in-group*) és **idegen csoportról** (ném. *Fremdgruppe*, ang. *out-group*). Az in-group-nak természetesen pozitív előítéleteket tulajdonítunk, hiszen mi is ehhez tartozunk, míg az out-group-nak negatív előítéleteket (vö. Heintz 1958). Ahogy Adorno mondja: „Wir hassen unsere Feinde so sehr, wie wir uns selbst lieben” [Ugyanannyira gyűlöljük ellenségeinket, mint amennyire önmagunkat szeretjük] (idézi Weiss 1990: 59).

Ezzel eljutottunk a sztereotípiák **védekező funkciójához**: a sztereotípiák kiválóan alkalmasak az in-group – és ezáltal az egyén – önmagáról alkotott képének a megőrzésére, védelmére. Ha az egyén mint a csoport tagja önképét megsértve érzi, féltelme agresszív védekező stratégiákban nyilvánulhat meg, mindenképp a verbális agresszió különböző formáiban, az egyén ugyanis ezáltal próbálja a csoport és saját image-ét megvédeni.³

A pszichés funkcióval kapcsolatban Quasthoff (1973: 106) azt mondja, hogy a sztereotípiák arra hivatottak, hogy az egyén gyengeségét kompenzálják: „Schwäche des eigenen Ich, die Unsicherheit und die daraus resultierende übertriebene Bindung an die Wir-Gruppe” führt zu einer Bedrohungsorientierung „gegen alles Fremde Außenstehende”. Das Ich hat Angst, sich selbst zu verlieren und diese Angst äußert sich in positiven und negativen Stereotypen. Diese stärken das Zusammengehörigkeitsgefühl und dadurch das Ich selbst. Das Sprechen in Stereotypen kann also ein Ausdruck der mangelnden Ich-Identität, der Suche nach dem eigenen Halt sein. Auf der psychischen Ebene haben Vorurteile und Stereotype „die Funktion der Kompensation von Ich-Schwäche und die Sündenbockfunktion” [Az Én gyengesége, a bizonytalanság és az abból fakadó túlzott kötődés a saját csoporthoz egy minden idegen és kívülálló ellen irányuló fenyegetettségi orientációhoz vezetnek. Az Én fél, hogy elveszíti önmagát, és ez a féltelme pozitív és negatív előítéletekben nyilvánul meg. Ezek erősítik az összetartozás érzését és ezáltal az Ént magát is. A sztereotípiákban való beszéd tehát a hiányzó identitás, a támaszkeresés kifejezése lehet. Pszichés szinten az előítéleteknek és a sztereotípiáknak az Én gyengeségének kompenzálása és a bűnbakkeresés a funkciója]. (Wenzel 1978: 53.)⁴

2.3. A sztereotípiák keletkezéséről

A sztereotípiák keletkezését Schellbach-Kopra (1994: 20) egy tanulmányában igen szemléletesen magyarázza. Amint mondja, mindannyian egy kulturális közegbe születünk bele, amely gondolkodási, cselekvési mintákat és értékkepzeteket tartalmaz, befolyásolja nyelvi és nem nyelvi megnyilvánulásainkat. Sztereotípiák akkor keletkeznek, ha az említett kulturális minta jellemzőit mint az egyén jellemvonásait értékeljük, és ezáltal félreértjük őket. A folyamatot egy példával megvilágítva: A hallgatás a finnknél, valamint a svédeknél tudvalevőleg pozitívan értékelendő, míg a németeknél inkább negatívan. A finnek és a svédek interakciós mintája ugyanis a konfliktusok megelőzésére, azaz harmóniára törekszik, tehát összességében egy bizonyos visszafogottság jellemzi. A németek kulturális mintája viszont az interakciós partnerral való vitára, összeütközésre, a vélemények intenzívebb kicserélésére törekszik, amit aztán egy másfajta kulturális mintával rendelkező ember agresszívnek értékelhet. Ha a kulturális mintának egy ilyesfajta megnyilvánulását mint személyiségjegyet értékeljük, megteremtettük a lehetőséget egy sztereotípiára keletkezéséhez.

A sztereotípiák keletkezésének oka tehát abban (is) állhat, hogy más népek, nemzetek vagy csoportok képviselőit a saját kulturális mintánk alapján ítéljük meg.

3. A téma bevezetése az oktatásba

Az elméleti fejtegetések után vegyünk most szemügyre azokat a lehetőségeket, amelyek segítségével az etnosztereotípiára témája a német mint idegen nyelv oktatásába bevezethető. Az egyik megoldás az lehet, hogy a fentiekben taglalt elméleti kérdések tisztázásával indítunk. Egy másik lehetőség, ha a témát a magyarokra vonatkozó sztereotípiákkal vezetjük be, mégpedig kettős értelemben: tárgyalni kell az önmagunkról alkotott képet (autosztereotípiára) és mások rólunk alkotott képét (heterosztereotípiára) is (vö. ném. *Eigenbild* és *Fremdbild*). Az etnosztereotípiára kérdéskörének tárgyalásából saját nemzetünk nem hiányozhat. Mivel helyhiány miatt itt erre a kérdésre nincs módomban bővebben kitérni, csak néhány javaslatot említenék az oktatás szemszögéből. Nagyon tanulságosak lehetnek pl. Lendvay Judit (1995)⁵ reprezentatív felmérésének eredményei, amelyben a szerző a nemzeti önkép megrajzolására tesz kísérletet.⁶ A nemzeti önkép szoros összefüggésben van az egyén énképével, amely a pozitív tulajdonságok hangsúlyozásában nyilvánul meg. Azok számára, akik pozitív énképpel rendelkeznek, a tipikus magyar: alapos, anyagiassan gondolkodó, barátságos, bátor, megbízható, művelt, okos, összetartó, rokonszenves, segítőkész, szorgalmas, tiszta, vendégszerető és vidám. Azok, akiknek bizonytalanabb az önértékelése, a felsorolt pozitív tulajdonságokat kevésbé tartják tipikusnak, néhányat meg is kérdőjeleznek, pl. a bátorságot, a műveltséget, az okosságot, valamint szimpatikus voltunkat. A megkérdezettek 42%-a véli úgy, hogy magunkkal szemben elfogultak vagyunk. Más népek/népcsoportok magyarságképét illetően megítélésünk az osztrákok körében a legjobb, és a románok, valamint a romák körében a legrosszabb.

A nemzeti önkép megrajzolásához segítségül hívhatjuk közmondásainkat és szólásainkat is (pl. O. Nagy 1976 gyűjteményéből), és megvitathatjuk, találónak tartjuk-e ezeket a frazeologizmusokat, ill. hogy egyáltalán még ma is használjuk-e őket, pl.:

- A magyarnak elég egy horkantás = a magyar ember hamar megsértődik, hamar indulatba jön. (*rég*)
- A magyar, ha szépen kéri, az ingét is odaadja = a magyar ember még a maga kárára is jószívű. (*táj*)
- Sírva vigad a magyar = bármennyire örül is a magyar, mindig vegyül az örömebe valami bánat is.

A más népek rólunk alkotott képének a megrajzolásához felsorolhatjuk és megvitathatjuk azokat a sztereotípiákat, amelyeket a turisztapropaganda terjeszt. Sok külföldi Magyarország kapcsán még mindig a széles pusztán viharzó lovakra vagy egy hangulatos csárdára asszociál, ahol gulyáslevest lehet enni csipőspaprikával, és hozzá cigányzenét hallgatni. A jelenleg – legalábbis tudomásom szerint – egyetlen magyar borreklám, amelyet a német tévében is lehet olykor-olykor látni, hazánkat mint idilli országot mutatja be, ahol (szó szerinti idézet) „die Welt noch in Ordnung ist” [a világ még rendben van], és ahol az emberek még sajátstűtésű kenyereket esznek.

Egy másik igen érdekes forrás lehet az ún. „Völkertafel” [népek táblája] („Kurze Beschreibung der In Europa Befindlichen Völkern Und Ihren Aigenschaften”), amelyet Bécsben az Osztrák Néprajzi Múzeumban őriznek. A tábla 1700 körül, ill. a 18. sz. elején született Stájerországban, ahol valószínűleg kocsmákban, vendégladókban és olyan helyeken akasztották ki, ahol sok különféle ember összetalálkozhatott. A tábla feladata abban állt, hogy egyfajta „használati utasításként” szolgáljon ahhoz, hogyan kell az idegenekkel viselkedni, mire kell a velük való érintkezésben különösen vigyázni, mire lehet velük kapcsolatban számítani, és egyáltalán hogyan lehet a külsejükről felismerni őket. Ezért a táblán nemcsak a jellemző belső tulajdonságok voltak felsorolva, hanem a nemzeti viseletet is ábrázolták (1. História 1987/1, 17). Itt csak néhány a magyarokra és a németekre vonatkozó tulajdonságok emelek ki:

- Gyarlóságai: a németek pazarlók, a magyarok árulók;
- Mit szeretnek: a németek az ivást, a magyarok a zendülést;
- Hogyan végzik életüket: a németek borban, a magyarok kard által;
- Erkölcsükről: a németek nyíltszívűek, a magyarok hűtlenek;
- Szellemi képességeik: a németek szellemesek, a magyarok még a lengyeleknél is szerényebb képességűek.

4. (M)ilyenek a németek...?

Miután az etnosztereotípiá témakörét bevezettük az oktatásba, rátérhetünk központi témánkra: milyenek a németek más népek szemével nézve, és mit tartanak önmagukról.

Noha Roth (1979: 146) szerint „a tipikus német” nem létezik, természetesen a németekről is vannak olyan sztereotíp elképzelések, amelyek már az etnonimák⁷ említésekor is felidőződnek.

Schellbach-Kopra (1994: 18. k.) szerint a Finnországban a németekről elterjedt sztereotípiák nem különböznek lényegesen a más népeknél elterjedtektől. Eszerint a németek szorgalmasak és dolgozók, pontosak, takarékosak és zsugoriak, mindig éhesek, fölényesek, arrogánsak és tudálékosak, hatalomra vágyók, agresszívok, hangosak, kíméletlenek, katonásak, vagy legalábbis merevek és formálisak, nehézkesek és romantikusan szentimentálisak, tele német meghittséggel, hajlamosak a búskomorságra és a világfájdalomra.⁸

A „Milyen a tipikus német?” témakörben már többször végeztek közvéleménykutatást, pl. a TIP c. folyóirat (vö. TIP 1994/2, 40 k.). A válaszokból, amelyek a világ minden tájáról érkeztek, itt csak néhányat emelek ki. Tipikus tulajdonságok a következők: pontosság, rendszeret és tisztaság. Tipikus német jelenségek: népnepélyek (pl. sörfesztiválok), energiatakarékosság, kávézgató házi-asszonyok, természetvédelem, veteményeskert és borralaló. Néhányan bizonyos illatokat, ill. hangeffektusokat kötnek össze Németországgal, pl. a frissen sült zsemle illatát, héttvégi grillezést vagy fűvös zenekart, jódlizást asszociálnak. Tipikus német tárgyak: diótörő, kerti törpe, dirndli (ruha), bőrnadrág, szájharmonika, kakukkos óra, söröskancsó, az első osztályosok cukorkástölcsére (*Schultüte*), a karácsonyi forgó (*Weihnachtspyramide*). Megemlítendő még a tipikus német ételek: sült kolbász, sertécsülök savanyú káposztával, meggytorta, feketekenyér, ásványvíz és püspökkenyér (*Stollen*). A tulajdonságok kivételével azonban mindaz, amit felsoroltunk, definíciónk szerint nem igazi sztereotípiá, ugyanakkor többnyire ezekre gondolunk „Németország” hallatán. Mindezeket a felsorolt sztereotíp elképzeléseket „tagadja” humorosan Günther Waldeck a következő szövegben (helyhiány miatt csak egy részletét közlöm):⁹

Ich bin (k)ein Deutscher
Oder: Es leben die Klischees

Ich mag kein Eisbein mit Sauerkraut, kein Bier und schon gar nicht Lederhosen.

Wenn die deutsche Fußballmannschaft gewinnt, ärgere ich mich schwarz, die Haare und Sprache von B. B. machen mich fuchsteufelswild. Kartoffeln esse ich eigentlich nur als Brei, und VW ist mir zu unbequem.

Zu Verabredungen komme ich prinzipiell eine halbe Stunde zu spät, und auch die Arbeit macht mir keinen Spaß.

Ich habe keine blaune Augen, meine Haare sind braun, den Ehering trage ich links, einen Ohrring rechts. Wenn ich überhaupt in Urlaub fahre, dann nach Nepal oder Alma Ata. Der Geruch von roter Wurst macht mich aggressiv; als vor einigen Wochen mein Sohn eine Bratwurst wollte, hätte ich sie am liebsten in den Mülleimer geworfen. Ich habe kein Einfamilienhaus, keinen Grill und keinen Langhaardackel. Ich hasse Polstergarnituren, Schrankwände und Einbautüchen....

Sehe ich Lodenmäntel, dann denke ich an die Harzburger Front, bei Ledermänteln an die Folterkeller der Gestapo. Bei Kniebundhosen assoziiere ich Männerschweiß, Kameradschaft und andere Lügen.

Laut singen kann ich nicht... geschunkelt habe ich noch nie, wie gesagt, diese Art von Bier/Wein/Schnaps-Seligkeit liegt mir nicht.

Kirmes, Messe und andere Jahrmärkte meide ich, die Bildzeitung benutze ich ab und zu zum Anbrennen meines Ofens. ...

Most pedig térjünk rá a németek önmagukról alkotott sztereotípiáira! – A németek nemzeti karakterét, önképét megannyi felmérés vizsgálta már.¹⁰ Ezeknek a felméréseknek az eredményei messzemenően megegyeznek a németekről kialakított általános képpel, már legalábbis ami a pozitív tulajdonságokat illeti. A németek szorgalmasnak tartják magukat, törekvőnek, intelligensnek, alaposnak, tisztának, takarékosnak és precíznek.¹¹ Hermanns szerint a német választási beszédek kiváló forrást nyújthatnának ahhoz, hogy belőlük kirajzolódjék a tipikus német polgár képe, már legalábbis ahogy ők szeretnék látni és láttatni magukat. A politikusok ugyanis a németek pozitív tulajdonságait hangsúlyozzák beszédeikben, hogy ezáltal is hizelegjenek a potenciális választóknak.¹²

4.1. A németekről alkotott kép a német nyelvkönyvekben

A németekről és országukról kialakult képünket jelentős mértékben alakítják a németkönyvek. Földes (1995) szerint néhány újabb keletű tankönyvnek olyannyira kritikus a hangvétele, hogy bennük Németország mint „dass Land der grassierenden Misere” [kb. az állandó nyomorúság hazája] jelenik meg. Példaként P. Kastner-Wels (1994) könyvét említi, amelyben többek között a következő témák szerepelnek: hazugságok az őserdőről, az oktatás és felsőoktatás válsága, erőszak az iskolában, külföldiek Németországban, a zsidókérdés, német származásúak bevándorlása keletről, idegengyűlölet, jobboldali veszély, az újraegyesítéssel kapcsolatos problémák stb. Szó sem esik tehát – mint Földes 1995: 31 megállapítja – azokról az eredményekről, amelyeket Németország a demokratikus rendszer kiépítésében, a gazdasági fejlődés stb. terén elért, nincs tehát egyetlen „felhőtlen” téma sem, minden szövegben a „probléma” áll varázsszóként a középpontban.

Némelyek azonban még így is elégedetlenek, és hiányolják a németkönyvekből az olyan témákat, mint „tolókocsisok, mongoloidok, alkoholista apák és anyák, erőszak külföldiek ellen, munkanélküliség, erőszak az iskolában, dohányzás 12 évesen, nemi élet 14 évesen, AIDS” (vö. Földes i. m. 31, hivatkozással Piontekre 1994: 51 k.).

Nem arról van szó, hogy a tankönyveknek a valóságot valamiképpen elkendőzve kellene ábrázolniuk, de pl. hasznos lehetne egy árnyaltabb megközelítés, hisz a fent említett problémák nemcsak Németországban vannak jelen. Földes (i. m. 32) végezetül arra hívja fel a figyelmet, hogy a német nyelvkönyveknek külföldön érdeklődést és szimpátiát kell ébreszteniük a német nyelv és ezáltal a német nyelvű országok iránt, ami nyilvánvalóan nem úgy érhető el, hogy a németeket kizárólag csak „problémásnak” ábrázolják, hanem úgy, ha azt a benyomást keltik a nyelvtanulóban, „daß er sich für die Aneignung einer Sprache entschieden hat, deren Sprecher in Geschichte und Gegenwart viel Positives hervorgebracht haben” [hogy olyan nyelv elsajátítására szánta el magát, amelynek beszélői a múltban és a jelenben sok pozitív eredményt értek el].¹³

5. Az etnosztereotípiák nyelvi megnyilvánulásai

5.1. Etnosztereotípiák a frazeologizmusokban

Mottó:

Sprichwort bezeichnet Nationen;

Mußt aber erst unter ihnen wohnen. (Goethe)

A sztereotípiák elterjedésének és elterjesztésének a nyelv a legfontosabb médiuma. Az etnosztereotípiák – mint a sztereotípiák általában – különböző nyelvi formákban fejeződnek ki, így frazeológiai egységekben is. A vizsgálatok tanúsága szerint ugyan a sztereotípiák verbális megnyilvánulási formái között a frazeologizmusoknak kvantitatív szempontból alárendelt szerep jut (vö. Löffler – Sternkopf 1996: 66), ám mivel a frazeologizmusok kötött, reprodukálható nyelvi egységek és a nyelv lexikai készletének elemei, és mint ilyenek a szavaknál sokkal jobban tükrözik és befolyásolják a nyelvközösség attitűdjét és értékítéletét, mégis megkülönböztetett érdeklődésre tarthatnak számot. (Vö. Stedje 1987: 154.)

5.1.1. Nagy azoknak a frazeologizmusoknak a száma, amelyekben van ugyan etnikai elnevezés, de amelyekben nincs sztereotípiá (vö. Löffler – Sternkopf 1996: 68). Ezeket nap mint nap használjuk, pl. *jmdm./für jmdn. böhmische Dörfer/ein böhmisches Dorf sein*.¹⁴ A frazéma jelentését – 'vkinek vmi érthetetlen, megmagyarázhatatlan, különös'¹⁵ – mindenki ismeri, aki használja ezt a kifejezést, azt azonban már nem mindenki tudja, milyen kép rejlik mögötte: a frazéma eredetileg arra vonatkozik, hogy Csehországban a falvak szláv nevei a német katonáknak érthetetlenek voltak (vö. Duden 1992: 123 és Krüger-Lorenzen 1988: 48).

A következő frazéma sem tartalmaz sztereotípiát: *hinter schwedischen Gardinen (sein, sitzen)/hinter schwedische Gardinen (kommen)*, amely annyit jelent, hogy 'börtönben (lenni ülni)/börtönbe (jutni)' (l. Duden 1992: 647). A *Gardine* ('függöny') a börtön rácsos ablakát jelenti, *schwedisch* ('svéd') pedig a rács anyagára, azaz a különösen ellenálló svéd acélra utal (vö. Duden u.o.).

Már az ilyen frazémák gyakorisága is amellet szól, hogy a német mint idegen nyelv oktatásában megkülönböztetett figyelemmel kell kezelni őket. Ezek az állandósult szókapcsolatok fordításelméleti és -gyakorlati szempontból is igen érdekesek. Mivel ezeknek – a reáliákhoz¹⁶ hasonlóan – egy bizonyos kultúrtörténeti háttérük van, ami a legtöbb esetben már a német anyanyelvi beszélő számára sem ismert, nincs (vagy legalábbis csak elvétve van) teljes frazeológiai ekvivalenciájuk más nyelvekben.¹⁷ A szó szerinti fordításnak megint csak nem sok értelme van. A hallgatóknak/tanulóknak igen tanulságos lehet az ilyen frazeologizmusok háttérének felderítése – így a nyelvtanítást összeköthetjük országismereti tudnivalók továbbításával is.¹⁸

5.1.2. Az ismertett csoport mellett nagyszámú olyan etnikai megjelölést tartalmazó frazeologizmus van, amely sztereotípiát fejez ki. Egyértelműen előítéletet tartalmaz az *er hat Schwabenalter* szólás vagy a *Die Schwaben mangeln eines Sinnes* közmondás: 'a svábok buták' (vö. Röhrich 1988: 907).¹⁹

Etnosztereotípiát tartalmazó frazeologizmust minden frazeológia-gyűjteményben találunk, sőt vannak olyan gyűjtemények is, amelyek kifejezetten csak gúnyverseket, csúfolódókat (*blasons populaires*), azaz sztereotíp szólásokat és közmondásokat tartalmaznak, mint pl. Otto von Reinsberg-Düringsfeld munkája: „Internationale Titulaturen” (1863, 1992).²⁰ A szerző elfogulatlanul meg akarja mutatni, hogyan gondolkodnak és beszélnek egymásról az egyes népek, vidékek és városok lakói. Van a más népekre vonatkozó proverbiumok között sok humoros, ironikus, de akad közöttük számos durva is (gondoljunk csak a zsidókat és a cigányokat sértő kifejezésekre, amelyekre itt nem kívánok kitérni).²¹

Itt csak néhány példát idézek. Az első (i. m. 16) megint csak azt mutatja, hogy a negatív tulajdonságokat mindig egy másik nép rovására írjuk:

Der Pole ist ein Dieb, der Preuße ein Verräter, der Böhme ein Ketzer und der Schwabe ein Schwätzer.

A második példában arról van szó, ki a csalás igazi mestere (i. m. 29):

Den Polen hintergeht der Deutsche,
Den Deutschen der Wälsche,
Den Wälschen der Spanier,
Den Spainer der Jude,
Den Juden aber bloß der Teufel.

5.2. Etnosztereotípiák a viccekben

Bevezető példánk a tanórán pl. a következő (immár klasszikusnak számító) vicc lehet:

Der Himmel auf Erden wäre, wenn:

Die Engländer die Polizisten, die Franzosen die Köche, die Deutschen die Ingenieure, die Schweizer die Organisatoren und die Italiener die Liebhaber wären.

Die Hölle auf Erden wäre, wenn:

Die Deutschen die Polizisten, die Engländer die Köche, die Franzosen die Ingenieure, die Italiener die Organisatoren und die Schweizer die Liebhaber wären.

Sztereotípiák tehát a frazeologizmusok mellett viccekben is kifejezésekre jutnak. Gyakran éppen azzal érik el komikus hatásukat, hogy általánosításukkal azt a benyomást keltik, hogy igazán fején találták a szöveget. Az ilyesfajta általánosítások ugyanis – ha nem is teljesen, de legalább részben – megfelelnek a valóságnak, „az igazság csíráját” (*ein Körnchen an Wahrheit, kernel of truth* – l. Eismann 1994: 100) tartalmazzák. Ezt az ún. kernel-of-truth-teóriát az is megerősíteni látszik, hogy az idézett viccet a magyar recipiens ugyanúgy interpretálja és tartja komikusnak, mint a német.

Az etnosztereotípiát tartalmazó viccek más nemzetekről vagy hazai etnikai csoportokról keletkeznek, akikhez a beszélő nem tartozik, hiszen nevetni mások rovására szeret az ember. A viccekben közvetített önkép csaknem kizárólagosan pozitív – magunkat nyilvánvalóan nem akarjuk nevetségessé tenni. Ezért tehát a saját nemzetet és csoportot pozitív fényben tüntetjük fel.

A kelet-frízekről szóló német vicceknek vagy a magyarban a romákról szóló kisebbségi vicceknek – mint a vicceknek általában – szociális funkciójuk is van. Ulrich (1980: 67) szerint a kisebbségi vicc „dient nicht nur der Bestätigung der eigenen Normalität und Übereinstimmung mit der Mehrheit, er schafft auch Gruppenbewußten. Für den Witzzähler ist des Lachen der Zuhörer das positive Echo für sich selbst; es stärkt sein Selbstwertgefühl” [A kisebbségi vicc a saját normalitás és a többséggel való azonosság tanúsítására szolgál, egyben csoporttudatot is létrehoz. A viccet mesélő számára a hallgatók nevetése pozitív visszhang; erősíti önértékelését].

Itt párhuzamosságokat látunk a sztereotípiák és a viccek keletkezési körülményei, szerepköre és hatásmechanizmusa között. Sok sztereotípiát tartalmazó viccben agresszió fogalmazódik meg, az aktuális bűnbakok lesznek pellengérré állítva. Az ezekben a viccekben kifejezésre jutó agresszivitás gyakran a saját tehetetlenség, a saját magunkkal szembeni – állandó frusztrációból táplálkozó – elégedetlenség szindrómája, melynek tehát nem racionális, hanem pszichés háttere van. Mindez leginkább a külföldiekről szóló viccekre igaz.²² Németországban elsősorban az ott élő törökök azok, akiket a munkanélküliségért stb. felelőssé tesznek. Ezek a viccek nagyon ismertek. 9-10. osztályos német tanulók pl. azt a feladatot kapták, hogy írjanak le néhány külföldiekről szóló mondást/viccet. Csak két példát idézek (vö. Hölscher 1994: 128):

- „Warum werden die Mülltonnen jetzt aus Glas gebaut?” – „Damit die Türle auch einem Schaufensterbummel machen können.”
- „Was ist ein Türke auf Rolltreppe?” – „Scheiße am laufenden Band.”²³

Nem minden etnosztereotíp vicc durván sértő, sokukban inkább a humoros effektus van túlsúlyban. Ilyenek a kelet-frízekről szóló tipikusan német viccek, pl.:

- „Warum können Ostfriesen keine Eiswürfel machen?“ – „Die Frau, die das Rezept hatte, ist letztes Jahr gestorben.“
- „Warum gibt es in Ostfriesland Ebbe und Flut?“ – „Als die Ostfriesen ans Meer kamen, hat sich das Wasser so erschrocken, daß es sich ganz weit zurückzog. Und nun kommt es jeden Tag zweimal, um zu gucken, ob die immer noch da sind.“
- „Warum tragen Ostfriesinnen beim Melken Kopftücher?“ – „Irgendwie muß man sie ja von den Kühen unterscheiden können!“²⁴

Mindhárom viccnek megegyezik a felépítése: az első rész egy kérdés, melyet aztán a második részben maga a kérdező válaszol meg. Ezek a példák nagyon szemléletesen mutatják, hogy az ilyen viccek a hallgató etnosztereotípiákkal kapcsolatos előismereteire építenek (vö. Schu – Schu 1995: 304 is). Már a kérdés után jellemző, azaz sztereotíp tulajdonságokat asszociál a recipiens, amelyeket a válasz már csak megerősít. A sztereotípiáknak van egy bizonyos elvárásjellegük (*Erwartungscharakter*): olyan elvárások ezek, amelyeket emberek egy csoportjával (ill. az egyénnel mint a csoport képviselőjével) szemben alakítunk ki (vö. Hofstätter 1959).

Németország újraegyesítése is sok olyan problémát felvetett, amelyek viccekben is megjelennek. Az ún. „Ossi-Wessi”-viccekben aktuális társadalmi és gazdasági problémák kerülnek terítékre, pl.:

- „Was ist der Unterschied zwischen einem Fuchs und einem Wessi?“ – „Der Fuchs ist schlau und stellt sich dumm – der Wessi macht es andersrum.“
- „Warum braucht man im Westen 13 Jahre fürs Abitur?“ – „Weil 1 Jahr davon Schauspielunterricht ist.“
- „Warum können die Ossis nicht vom Affen abstammen?“ – „Weil es Affen nie 40 Jahre lang ohne Bananen ausgehalten hätten.“
- „Meint der Ossi zum Wessi: „Wir sind ein Volk!“ – Antwortet der Wessi dem Ossi: „Ja, wir auch!“²⁵

6. Összefoglalás

Felvilágosító kampányok a sztereotípiák elleni harcban nem hozzák meg a kívánt sikert. Mint Küsting (1988: 161) írja: „Wie viele Aufklärungskampagnen, z.B. über den Antisemitismus, erwiesen haben, besteht eine Kluft zwischen rationalen Appellen und ihren emotionalen. Erfolgen. Stereotypen sind Bedürfnisse zur Bewältigung von Lebensaufgaben auf Kosten anderer. Diese Bedürfnisse haben defensive und offensive Natur. Sie decken materielle und emotionale Erfordernisse“ [Mint ahogy sok – pl. antiszemitizmus elleni – felvilágosító kampány megmutatta, a racionális felhívás, figyelmeztetés és annak emocionális eredményei között egy szakadék húzódik. A sztereotípiák életfeladatok megoldását szolgáló, mások kárára megvalósuló szükségletek. Ezek a szükségletek egyrészt defenzív, másrészt offenzív jellegűek. Anyagi és érzelmi igényeket elégítenek ki]. Egyfelől tehát éppen a keletkezési okok azok, amik a sztereotípiák megszűnése ellen hatnak, másfelől gátolja ezt a sztereotípiák inkább emocionális, mint racionális jellege is. A sztereotípiák elleni harcnak azonban mindenképpen előfeltétele, hogy egyáltalán rávilágítsunk arra, hol élünk vissza a negatív idegenképekkel, ill. ezek hogyan és miért keletkeznek.

Nem keveset tehetünk ezen a téren a német mint idegen nyelv oktatásában, azáltal, hogy a témát feldolgozzuk. A frazeologizmusok és a viccek alkalmasak arra, hogy a kellő nyelvi anyagot szolgáltatassák. A frazeologizmusok az egész nyelvközösség véleményét, beállítódását tükrözik vissza. A viccek hasonlóképpen kollektív véleménynyilvánítások, melyek tanulságos információkat tartalmazhatnak (vö. Diószegi 1989: 214). Bóra (1993: 107) szerint egy kor humorából a közvélemény bontakozik ki. A vicc ugyanis a társadalmi valóságból táplálkozik.

Mivel racionális érvekkel nehéz küzdeni az érzelmi indíttatású előítéletek ellen, így az etnosztereotípiák tárgyalásának is inkább abban látom a fontosságát, hogy a nemzeti és etnikai különbségekre rávilágítva azok elfogadására és toleranciára neveljen.

JEGYZETEK

1. Jellemző annak a bolgár nyelvésznek az esete, akinek azzal az indoklással tiltották meg, hogy a témával egy frazeológiai konferencián foglalkozzon, hogy ezek a kifejezések – mivel rosszindulatú előítéleteket fejeznek ki – nem illenek a szocializmus eszméjéhez, amely a humanizmust, a népek barátságát és az internacionalizmust akarja megvalósítani. (vö. Eismann 1994: 82).
2. Az itt megadott definíció tulajdonképpen Quasthofftól (1973: 28) származik, Wenzel egy kis módosítással veszi át.
3. Az image-ről és a rokon fogalmakról vö. Wenzel 1978: 32, Eismann 1994: 84 és Lendvay 1996: 122 kk.
4. Vö. Weiss 1990: 78: „Jeder ahnt seine Fehler, auch wenn er sie bewußt nicht eingesteht. Er leidet darunter. Leiden sucht Linderung. Der schwache und Leidensunwillige projiziert seine Schwächen: auf das andere Geschlecht, auf untere soziale Schichten, auf Fremde – sie sind ihm willkommenes Aggressionsventil” [Mindenki sejtí saját hibáit, akkor is, ha ezeket tudatosan nem vallja be. Szenved ezektől a hibáktól. A szenvedés enyhítésére vágyik. A gyenge, hibáitól szenvedni nem akaró egyén kivetíti gyengeségét: a másik nemre, alacsonyabb szociális csoportokra, idegenekre, akik szívesen látott eszközei agressziója levezetésére].
5. L. még Lendvay 1996.
6. Lendvay kutatási eredményeire Kőpeczi 1995: 22 k. alapján hivatkozom. További irodalom a magyarok népi karakterológiájához pl.: Prohászka 1935; Babits 1939; Szekfű 1939; Bibó 1986 és Kőpeczi 1995.
7. Etnonimákon azokat az elnevezéseket értjük, amelyekkel más népek képviselőit illetjük, pl. ném. *Ami* vagy *Uncle sam*, m. *amcsi* az amerikaikra; ném. *Ivan*, m. *Iván* az oroszokra van ném. *Makkaroni* és *Spaghettifresser* az olaszokra vonatkozóan (vö. Braun 1990). Egy nép(csoport) tipikus képviselőjének tekinthető pl. az, aki a leggyakoribb keresztnévet viseli, ezért az etnonimák (mint az előbbi oroszokat jelentő *Ivan* is mutatja) gyakran keresztnevek. (A viccekben az etnikumspecifikus keresztnév használata előidézi az egész etnikumra vonatkozó sztereotíp elképzelések asszociációját, így pl. a *Gazsi* név hallatán a romákra gondolunk.)
8. A Stern c. folyóirat egyik cikkében (1996. dec. 5. 75-84) a gyávaságot mint a németek népbetegségét tárgyalja, amelynek a gyökerei egyes vélemények szerint az 1933-1945 közötti időből erednek. 1945 után ugyanis hallgattak a szülők, a tettes szerepből az áldozatba bújtak, s ennek következményeként a következő generáció – hiányzó magabiztosságából fakadóan – nem tudott civilizációs kialakítani. Ezért tehát – véli a cikk – a németek túlságosan önállótlank, alattvalói szelleműek. Klüver (1994: 125) szerint ugyancsak a nyomasztó német történelemtől való menekülés és oka a multikulturális társadalom víziója iránti lelkesedésnek.
9. A szöveg különösen alkalmas a „Milyen a tipikus német?” témájának feldolgozására. A szöveg mintájára írathatunk a diákokkal egy fogalmazást a következő címmel: „Ich bin (k)ein Ungar – oder: Es leben die Klischees”. A szöveg Borbein (1995: 115 k.) könyvéből való, amelyben még további vitaanyagnak alkalmas szövegek találhatók, pl. „Ein deutsches Alphabet” (i.m. 111).
10. Vö. Hermanns gazdag irodalomjegyzékét (1996: 29 kk.). Négy évvel ezelőtti jómagam is végeztem egy kérdőív felmérést. A megkérdezettek szerint a németek énképe a következőképpen adható vissza: szorgalmas, dolgozó, törekvő, rend- és tisztaságszerető, pontos, megbízható és takarékos. Ezenkívül a jólétre való törekvés miatt fogyasztási szenvedély (*Konsumsucht*) is jellemzi őket, profitéhesek és pénzhajhászok.
11. Vö. Hermanns 1996: 22, hivatkozással a következőre: Emnid Informationen 1989/11-12, 9.
12. Helmut Kohl pl. a következőképpen értékeli kormányzasi idejének eredményeit: „Dieser Erfolg ist uns nicht in den Schoß gefallen. Er ist entscheidend das Ergebnis von Fleiß, Arbeit und Wagemut der Unternehmer und Arbeitnehmer, der Arbeitgeber und Gewerkschaften in unserem Lande” [Ez a siker nem egyszerűen az öllünkre hullott. Döntően eredménye hazánk vállalkozói és munkavállalói, munkaadói és szakszervezeti szorgalmának, munkájának és merészségének] (idézi Hermanns 1996: 22).
13. Földes írása élénk vitát váltott ki, vö. S. Hecht, S. Piontek és a Barcelonai Goethe-Intézet írásait in: DaF 1995/4. Földes (1996: 45) ezekre válaszolva úgy véli, hogy az ellentétes vélemények nagyrészt a külső és belső szemlélet („Innen- und Außensicht”) különbözőségeiből erednek: a németek ugyanis kritikusabb szemmel nézik önmagukat, mint ahogy a külföldiek itélik meg őket. Földes szerint azonban a német mint idegen nyelv oktatásában a külföldiek alkotják a célcsoportot, ezért az ő látásmódjukat kellene fokozottabban figyelembe venni.
14. A magyar funkcionális frazeológiai ekvivalens az lehetne: ez (*neken*) kínai.
15. Ugyanebben a jelentésben használatos a következő szólás: *das kommt mir spanisch vor*, amely eredetileg a német protestáns körök ellenállására utal V. Károlyra szemben, aki spanyol származású és neveltetésű király lévén Németországban – a németek számára idegen, érthetetlen és furcsa – spanyol szokásokat akart bevezetni (vö. Röhrich 1992: 1439 k.). *A das sind spanische Dörfer* frazéma valószínűleg az előbbi kettő keveredéséből keletkezett (vö. Röhrich i. m. 1494 is).
16. Reáliákon azokat az egy nyelvre jellemző szavakat és kifejezéseket értjük, amelyek olyan, specifikus tárgyakat, fogalmakat, szituációkat stb. neveznek meg, melyek a más nyelvet beszélők társadalmi közegeből, tapasztalati világából egyszerűen hiányoznak. A reáliák lehetnek pl. nemzeti ételek (pl. or. *scsi*), népviseletek (pl. ném. *Dirndl*), táncok (pl. m. *csárdás*), vagy politikai, gazdasági stb. intézmények, szokások megnevezései (pl. keltném. *Jugendweihe*).
17. A negatív jellemvonásokat pl. mindig a szomszédos, vagy legalábbis egy másik idegen népek tulajdonítják, pl. a ’titokban távozni, lelépni, (főleg egy társaságból)’ jelentésű a különböző nyelvek így fejezik ki: ném. *sich polnisch verabschieden*; *sich [auf] französisch empfehlen/verabschieden*, ang. *to take a French leave*, fr. *filer a l’anglaise* (vö. Röhrich 1988: 740; Duden 1992: 217) és végül m. *angolosan távozik*.
18. Csak zárójelben jegyezzem meg, hogy ilyen specifikus frazeologizmusok – mint minden nyelvben – a magyarban is vannak. Helyhiány miatt csak egyetlen példát: *nem kerget [nem hajt] a tatár* = ’nem kell annyira sietnünk,

rácérünk' (vö. O. Nagy 1976: 667). (Vö. még ugyanebben a jelentésben: *Nem hajl [nem kerget] a török [rég: Nincs török a házunkban]* – vö. O. Nagy 1976: 682.)

19. Vö. Margalits 1897 (1990): 654 is: *Svábnak negyven éves korában jön meg az esze.*
20. L. még Roback 1944.
21. Az etnosztereotípiát tartalmazó frazeologizmusok túlnyomó többsége negatívan konnotált, és még a néhány igen csekély számú pozitívan konnotált esetén is kicsit ambivalens a pozitív konnotáció, pl. a következő szó-láshasonlatnál: *gesund wei ein Russe*, amelynek hallatán nemcsak pozitív, hanem negatív tulajdonságokat is asszociálunk, hiszen nem egy a nagyvárosban élő orosz ember képe jelenik meg előttünk, hanem egy robusztus természetű, de elmaradott falusi (öreg)ember alakja (vö. Löffler – Sternkopf 1996: 73).
22. Pataki (1991: 12) megállapítja ezzel kapcsolatban, hogy ha nő a társadalmi rendszerben a feszültség, ha gazdasági vagy társadalmi krízis fenyeget, mindig megerősödik az igény a bűnbakkeresésre, s többnyire a külföldiek azok, akik kiválóan alkalmasak arra, hogy az általános gyűlölet tárgyai legyenek.
23. Míg Németországban a külföldieket, főleg törököket hibáztatják mindenért, addig Magyarországon a romák töltik be ugyanezt a szerepet. Ez viccek sokaságában, ill. a verbális agresszió más formáiban is megmutatkozik. Már magát a *cigány* szót is használhatjuk szitokszóként (a szó eredeti jelentéséről vö. pl. Kretzenbacher 1988: 74). A ném. *zigeunern* magyar megfelelője: *cigánykodik* hasonlóan negatívan konnotált. Figyelemre méltó a Bar Kochba Intézet felmérésének azon eredménye, mely szerint a cigány fiatalok az átlagnál is elutasítóbbak egyes mássági csoportokkal szemben, ami tehát azt mutatja, hogy a kisebbségi lét nem tesz szükségszerűen toleránsabbá (vö. Czene Gábor cikke in: Népszabadság 1996. nov. 16).
24. A frizeket együgyűség tekintetében a viccekben csak az osztrákok (tréfás megjelöléssel „Homo austriacus” vagy „Kamerad Schnürschuh”) mulják felül, pl.: *In Österreich werden Stromleitungen über Land verlegt. Kommt ein Österreicher am Ort des Geschehens vorbei, kichert, geht weiter. Kommt der zweite vorbei, lacht, geht weiter. Der dritte kommt, bleibt stehen und lacht schallend – er kriegt sich gar nicht mehr ein. Da fragt ihn einer der Arbeiter, was denn daran so komisch sei. „Naja”, sagt er prustend, „ihr hängt den Zaun so hoch, daß alle Kühe unten durchlaufen.”*
25. A „Wessik” és az „Ossik” kölcsönös sztereotíp elképzeléseiről és előítéleteiről I. Reiher 1996. Minden, ami a keleti vagy a nyugati országokban más, az identitás szimbólumává válhat. Még a keletnémet közlekedési lámpákon lévő kis emberke („Ampelmännchen”) is, amelyet nyugatnémet figurával akartak kicserélni. A keletnémetek ellenkezése valóságos népmozgalomhoz vezetett, még egy akció is született a következő névvel: „Rettet die Ampelmännchen!” [Mentsétek meg a közlekedési lámpák emberkét!] A „Die Reporter” c. tévémagazin riportjából (PRO 7, 1997. március 4.) megtudhattuk, miért is olyan különleges a keleti lámpaemberke. Az „Ossik” szerint egyszerűen szebb és aranyosabb („schöner und niedlicher”). Az „Ossik” ellenszenva a nyugati emberkével szemben abból fakad, hogy az szerintük egy kis nyomorék („Krüppelchen”), merthogy még kalapja sincs és túl sovány, azonkívül a méretei sem arányosak: a feje túlságosan kicsi és épp ezért nem valami elmésnek látszik („sieht nicht geistreich aus”), s egészében véve ellenszenvesnek tartják a nyugati emberkét, mert az a rámenős nyugati mentalitást fejezi ki. A „Wessik”-nek pedig az a véleményük, hogy az „Ossi”-emberke infantilis, ami nem is csoda, ha arra gondolunk, hogy az NDK-kormány gyerekként kezelte az embereket.
Az igen gazdag szakirodalom teljes közlésétől helyszűke miatt el kellett tekintenünk. (Szerkesztőség)

DR. TÁBORITÁNE PAULORICS ERZSÉBET

szaktanár

Móra Ferenc Általános Iskola

Kecskemét

Ünnepi műsor március 15-re

Nagyon nehéz összeállítani az iskolai műsorokat. Magam is sokat küszködöm e feladattal, ezért szeretnék segíteni kollégáimnak.

Szavalókórus:

„Ezernyolcszáznegyvenyolc, te csillag,

Te a népek hajnalcsillaga!”

Narrátor:

1848. február 23-án Párizsban százezer ember kelt fel a gyűlölt király, Lajos Fülöp ellen. Másnap virradóra a párizsi nép barikádokat emelt feltépett utcakövekből, hintókból, kapukból. Feltörték a fegyverraktárakat, lefegyverezték a katonai őrséget, munkások és diákok rohammal elfoglalták a királyi palotát. Február 26-án kikiáltották a köztársaságot. A hír szétfutott egész Európában.

Tanuló:

„Kemény szél fúj,
Lángra kap a szikra,
Vigyázatok a házaitokra,
Hátha mire a nap lehanyatlik,
Tűzben állunk már tetőtől talpig.”

Narrátor:

A párizsi forradalom híre március 1-én érkezik Pozsonyba, ahol a rendi országgyűlés ülése-zik. Kossuth a hír hallatára megfogalmazza a nemzet fő követeléseit.

Tanuló:

„A forradalom lángja becsapott Németországba, s egyre tovább harapózott ... és mi folyvást lelkesedtünk ugyan, de nem mozdultunk. Az országgyűlés igen szépeket beszélt, de a beszéd bármilyen szép, csak beszéd és nem tett. E gyűlésben indítványoztatott, hogy a 12 pont petitióképpen fölnyujtassék a királynak, mégpedig rögtön....”

1. Kívánjuk a sajtó szabadságát, a cenzúra eltörlését.
2. Felelős minisztériumot Buda-Pesten.
3. Évenkénti országgyűlést Pesten.
4. Törvény előtti egyenlőséget polgári és vallási tekintetben.
5. Nemzeti őrséget.
6. Közös teherviselést.
7. Az úrbéri terhek megszüntetését.
8. Esküdtszéket, képviselőket egyenlőség alapján.
9. Nemzeti bankot.
10. A katonaság esküdjék meg az alkotmányra.
Magyar katonákat ne vigyék külföldre, a külföldieket vigyék el tőlünk.
11. A politikai státusfogyók bocsáttassanak szabadon.
12. Kívánjuk az uniót Erdéllyel.

Egyenlőség, Szabadság, Testvériség.

(Minden szereplő mond 1-2 pontot, végül az egyik maga elé emeli a kész fogalmazványt és kifüggeszti.)

Tanuló:

Petőfi elszavalja a Nemzeti dal-t.

(Egy másik tanuló elszavalja a verset, a refrént a kórus megismétli.)

Énekkar: Forr a világ ...

Narrátor:

„Óriási kitörése a lelkesedésnek! ... Körülnéztem, hogy az arcokat vizsgáljam, egyetlen ijedt arcot sem láttam ... minden ajkon e kiáltás : fegyvert! fegyvert! – Budára, Budára ... a helytartótanácshoz! ... nyitassuk meg Táncsics börtönét! ... Budára! ...”

Énekkar: Föltámadott a tenger ...

Tanuló:

„Évek óta csaknem kirekesztőleges olvasmányom, reggeli és esteli imádságom, mindennapi kenyerem a francia forradalmak története, a világnak ez új evangéliuma, melyben az emberiség második megváltója, a szabadság hirdeti igéit. Minden szavát, minden betűjét szívembe véstem ...”

Tanuló:

„Ha majd minden rabszolga-nép
Jármát megunva síkra lép,
Pirosló arccal és piros zászlókkal

És a zászlókon eme szent jelszóval:

„Világ szabadság!”

S ezt elharsogják,

elharsogják kelettől nyugatig

S a szabadság velök megütkezik.”

Szavalókórus: (Bekiabálások.)

Megalakult az első felelős magyar kormány: gróf Batthyány Lajos, Szemere Bertalan, herceg Esterházy Pál, Klauzál Gábor, Mészáros Lázár, gróf Széchenyi István, báró Eötvös József, Deák Ferenc és Kossuth Lajos.

Énekkar:

Kossuth Lajos táborában ...

Narrátor:

A pesti országgyűlés megnyílt 1848. július elején.

Zene:

Liszt – Szimfonikus költemény.

Tanuló:

„Mit őseink egy ezredév előtt

Tevének, azt kell tenni most ti nektek:

Bármily erővel, bármily áldozattal,

Bár mind egy szálig elvesztek belé,

Hazát kell nektek is teremteni:

Egy új hazát, mely szebb a réginél

És tartósabb is, kell alkotnotok,

Egy új hazát, ahol ne légyenek

Kiváltságosok kevély nagy tornyai,

Sötét barlangok, denevértanyák,

Egy új hazát, hol minden szögletig

Eljusson a nap s tiszta levegő,

Hogy minden ember lásson s ép legyen.”

Zene:

Smetana – Moldva (részlet)

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Kölcsey: Himnusz (részlet)
Petőfi: Egy gondolat bánt engemet (részlet)
Nemzeti dal
A nemzetgyűléshez (részlet)
1848.
Kemény szél fúj
Petőfi Sándor Naplója (részlet)
Dalok: Kossuth Lajos táborában
Forr a világ ...
Föltámadott a tenger
Liszt: Szimfonikus költemény
Smetana: – Moldva (részlet)

DR. SZECSKÓ KÁROLY
történész, ny.levéltáros
Eger

Id. Abkarovits Endre emlékezete



Tíz évvel ezelőtt, 1989. augusztus 25-én hunyt el Egerben, életének 79. évében id. Abkarovits Endre nyugalmazott tanítóképzőintézeti, gimnáziumi, majd főiskolai tanár, neves közéleti ember, pedagógiai szakíró és publicista. 1910. szeptember 12-én született Borsodszemerén tanítói családból. Miután édesapja Mezőkövesdre került, a gimnáziumot ő is itt végezte el. Ezt követően a családi hagyományokat folytatva a pedagógiai pályát választotta. Érettségi után a budapesti Pázmány Péter Tudományegyetem Bölcsészeti Karára iratkozott be, ahol magyar- és német nyelv és irodalom szakos középiskolai tanári oklevelet szerzett. 1933-tól a bölcsészkarral párhuzamosan mint vendéghallgató elvégezte a Közgazdaságtudományi Egyetem tanári szakát, s képesítést nyert a német nyelv és levelezés felsőkereskedelmi iskolában való tanítására is. 1935-ben Szegeden képesítést nyert szaktárgyainak a tanítóképzőintézetekben való oktatására. Később, 1952-ben orosz nyelv és irodalom szakos tanári oklevelet is szerzett.

Két évi állatalanság után, 1935-ben az Egri Érseki Római Katolikus Fiútanítóképzőhöz került, ahol előbb mint óraadó, helyettes tanár, 1940. január 1-jétől mint rendes tanár oktatta szaktárgyait, illetve tanítási gyakorlatot is vezetett. Közben egy évig mint igazgatóhelyettes is működött. Tanítóképzőintézeti oktató-nevelő munkájával párhuzamosan 1937-től felügyelő tanár is volt az Érseki Szent József Internátusban. Már fiatal tanárként mély és széles körű szakmai és módszertani ismeretekre tett szert. Nem véletlen, hogy gyakori előadója volt a neveléstani, a módszertani és a szülői értekezleteknek. Mint a könyvek nagy barátját igazgatója megbízta az Ifjúsági Könyvtár őri feladatainak ellátásával, sőt a Mindszenty Gedeon Önképző Kör tanárelnöki teendőivel is. Önképzőköri tanárelnökként főként arra törekedett, hogy szélesítse tanítványainak irodalmi műveltségét, fejlessze kifejező- és előadókészségüket; megismertesse őket irodalmunk és történelmünk nagyjaival. A fenti témákon kívül még nagy szerepet kaptak az általa összeállított önképzőköri tematikákban, a népi írók és szociográfusok munkáinak ismeretében, a magyar falu problémái; a tanítójelöltek felkészítése a falusi oktatási és népművelési feladatok megoldására.

Már fiatalon bekapcsolódott a közéletbe, s különféle egyesületek munkájába. Tagja lett a Tanítóképzőintézeti Tanárok Országos Egyesületének, a Credo-egyesületnek, a Katolikus Legényegyletnek, az Urak Mária Kongregációjának. Jegyzőjévé választotta az Egri Egyházmegyei Tanárok és Tanítók fegyelmű tanácsa.

1941-ben és 1943-ban előadója volt a visszacsatolt dél-erdélyi magyar tanítói nyári átképző tanfolyamnak.

Egyre gazdagodó pedagógiai tapasztalatait a publicisztikában, az újságírásban és a pedagógiai szakirodalomban is kamatoztatta. Az újságírás terén olyan tekintélyre tett szert, hogy 1944-ben, amikor az Eger című lap főszerkesztőjét, Kapor Elemért behívták katonának, az Egyházmegyei Hivatal felajánlotta neki, hogy átmenetileg vegye át a lap szerkesztését. Ekkorra azonban már annyira elszabadultak az indulatok, a szenvedélyek, s érezhető volt Egerben is a szélsőjobboldalra való tolódás, hogy nem vállalkozott a szerkesztői feladatok ellátására.

Az 1940-es évek elején külső munkatársa lett, az akkortájt nagy tekintélynek örvendő Nemzeti Újságnak, ahol több feltűnést keltő cikket publikált.

Az 1940-es évek elejének egyik számára legizgatóbb problémája a tanítóhiány volt. A társadalmi megbecsülés hiánya, a keserves anyagi helyzet miatt, hiszen néhány jobb kántortanítói hely kivételével a tanítók nélkülöztek, s szökdöstek más pályára, például a katonatiszire. Így aztán Magyarországon a nevelés helyzete egyre tragikusabb lett. Ez ellen emelte fel a fiatal tanár cikkeiben szavát. A Nemzeti Újság 1941. november 6-i számában látott napvilágot a *Tanítóhiány* című vezércikke, melyet követett a másnap, november 7-i számban *A megoldás* című vezércikk. A két jól választott cím világosan utal azok tartalmára is. Nem véletlen, hogy mindkét írása nagy visszhangot váltott ki, és tartalmukkal kapcsolatban számos levelet kapott kollégáitól, az ország minden részéből.

Ugyancsak nagy visszhangot váltott ki, *A magyar tanító útja* című írása is, amely az említett Nemzeti Újságban 1942 szeptemberében jelent meg. Ebben ismét foglalkozott a nagy tanítóhiánnyal, anyagi kisémmizettségükkel, s egyben javasolta már akkor a tanítóképzés főiskolai vagy akadémiai rangra való emelését. Ez mint közismert, a második világháború közbejötté miatt csak 1959-től valósult meg hazánkban.

Az egyre nagyobb méreteket öltő tanítóhiány miatt 1943. február 1-jétől már kibocsátották tanítani az ötödikes tanítójelölteket is. Nem kis áldozatra vállalkoztak ők, hisz nem rendelkeztek kellő szakmai gyakorlattal, bizonytalan volt a megélhetésük, tanítás közben kellett felkészülniük a képesítő vizsgákra. Róluk írta *Az ifjú tanítók* című cikkét, melyet ugyanazzal a szöveggel 1943-ban közölt a Nemzeti Újság, a Nemzetnevelés és az Eger. Említett írásában jogos indulattal állapította meg, hogy „nem lehet egy nép művelésének szent ügyét hiányos képzésű tanítókkal szolgálni, a tanítóhiány orvoslására pedig eredményesebb és célravezetőbb útnak kell nekilátni, mint amilyen az idő előtti kibocsátás vagy átképző tanfolyamok tartása.” Ebben a cikkében is szövegelt a tanítóhiányt, melynek okait „a többi értelmiségi osztály részéről elvárható megértés és megbecsülés hiányában a tanító életszínvonalának, anyagi helyzetének tarthatatlanul sérelmes voltában” látta. Sőt cikkének végén merész módon írta, hogy „A tanügyi hatóságok szükségszerűen tanügyi szakemberek legyenek ...”.

1943-ban felmerült a mindennapos testnevelésnek a bevezetése a középiskolákban. Ezt az alkalmat használta fel arra, hogy a tanulók túlterheléséről írjon. E témáról jelent meg *A mindennapos testnevelés* című írása szintén a Nemzeti Újságban.

A Nemzeti Újságon kívül cikkezett a már említett Eger című helyi lapban is. 1943 februárjában jelent meg *A szeretet virágai a gyűlölet viharában* című írása. Természetesen nem volt könnyű írnia a békéről és a szeretetről a háborús pszichózis világában. Már ekkor több filmkritikát is írt, melyet szívesen közölt a helyi lap. Ezekben is, ha alkalom volt rá, a tanítók sorsával foglalkozott. Ismeretes, hogy a tanítók szépirodalmi ábrázolása, illetve művészeti ábrázolása igen siralmas volt még akkortájt (is). Több esetben csak torzképpen tudták bemutatni őket. A filmek világában A harmincadik című film volt, amely ebben változást jelentett. A film főszereplője Páger Antal volt. Kritikája a művészhez is eljutott, aki levélben köszönte meg a szerzőnek írását.

Pedagógiai szakíróként jelentkezett a Magyar Középkiskola című folyóirat 1940-es évfolyamában, *Irodalomtanítás és katolikus-irodalomszemlélet* című dolgozatával. Ugyancsak pedagógiai szakírás a Nemzetnevelés 1943-as évfolyamában napvilágot látott, *Ifjú tanítók* című cikke.

A második világháborút követő baloldali irányú társadalmi változások hatása alól természete-

sen ő sem tudta kivonni magát mint művelt, hívő tanár. Bár másokhoz hasonlóan vallását nyíltan nem gyakorolhatta, és át kellett élnie a keresztény értékek semmibevevését, de ő ennek ellenére megtalálta a módját az igazi értékek közvetítésének. Például 1947-ben az Igazság című szociáldemokrata lapban adta közre Ágoston Julián Imre ciszterci-szerzetes tanár, magyar irodalom tanításáról írott könyvének ismertetését. 1948 nyarán egyik rendezője volt a kárpát-medencei népek megbékülését szolgáló Dunavölgyi Hétnek.

Miután 1948 nyarán az érseki tanítóképzőt államosították, tovább folytathatta pedagógiai munkáját az előzőleg pedagógiai gimnáziumnak, majd ismét tanítóképzőnek nevezett intézményben. A megváltozott politikai körülmények között is megmaradt aktív közéleti embernek. Már alakulása évében tagja lett 1953-ban a Társadalom- és Természettudományi Ismeretterjesztő Társulatnak (TTIT), majd utódjának a Tudományos Ismeretterjesztő Társulatnak. Belépett az említett társulat Irodalmi Szakosztályába, amelynek rövidesen elnöke is lett. A TIT keretében már 1955-ben előadást tartott az akkor még kellően nem értékelt kiváló költőnkéről, Babits Mihályról. Egyik szervezője volt intézményünkben 1956 júniusában Gárdonyi Géza nevének felvétele alkalmából, a róla készített mellszobor felavatásának. Sőt ekkor a képző színjátszói az ő betanításában részleteket adtak elő a Lámpás című regényből. 1956 nyarán közreműködött a TIT által szervezett irodalmi esten, amelynek előadói Tamási Áron és Csoóri Sándor voltak. Aktív részese volt a TIT Értelmiségi Klubjának is, ahol több előadást tartott, illetve vitát vezetett.

Aktivitása nem csökkent az 1956-os őszi népfelkelés leverése után sem. Ekkor is állhatatos munkása volt az igazi értékek közvetítésének. Ennek kerete volt többek között a Kelemen László Irodalmi Színpad, amelynek vezetőségi tagja lett. Belépett a Heves Megyei Írók Körébe is. Továbbra is irányította a TIT Megyei Irodalmi Szakosztályának munkáját. Tagjává választotta az Egri Népművelési Tanács is. Ebben az időszakban is sokat írt, a helyi sajtón, a Népújságon kívül a Köznevelésben is. A helyi sajtóban főként film- és szinkritikái jelentek meg.

A tanítóképző 1959-es megszüntetése után munkáját a 12 évfolyamos Gárdonyi Géza Gimnáziumban folytatta. Innen hívta meg 1963. augusztus 1-jétől Berzy András a helybeli Tanárképző Főiskola Irodalmi Tanszékére, ahol előbb adjunktusi, majd 1970-től docensi beosztásban oktatta 1975-ben történt nyugalomba vonulásáig a magyar irodalomtörténetet és az ifjúsági irodalmat. Főiskolai oktatói éve alatt is vezette egy ideig a TIT Megyei Irodalmi Szakosztályát. Tagja lett a Hazafias Népfront Egri Városi Kulturális Bizottságának. Az 1965-1966-os tanévben a Magyar Rádió és Televízió Közvéleménykutató Osztály egri megbízottja lett.

Főiskolai éve alatt is szorgalmasan forgatta a tollat. A Gárdonyi Géza halálának 100. évfordulója alkalmából az 1963-ban közreadott emlékkönyvben *A lázadó Gárdonyi* címmel tett közzé dolgozatot. Közreműködött a tanszéki kollektíva által 1968-ban közreadott, az általános iskolai magyar szakos tanárok számára összeállított ajánló bibliográfia készítésében. 1964-ben a Főiskola Tudományos Közleményeiben igényes tanulmányt tett közzé. *Az ifjúsági irodalom tanításának néhány problémája, különös tekintettel a szemináriumi gyakorlatokra* címmel. Ugyancsak figyelemre méltó volt az intézmény 1965-ös Tudományos Közleményeiben napvilágot látott *Az órán kívüli nevelés lehetőségei a főiskolai hallgatók kulturális életében* című írása.

Sokat foglalkoztatta főiskolai éveiben az igazi és a hamis irodalom kérdése. E témakörből adta közzé a Népújság 1968-ban *Rombol-e ma is a ponyva?* című cikkét. 1970-ben a Hevesi Művelődés jelentette meg *Bűnügyi irodalom és irodalmi igényesség* című alkotását. Ugyancsak ebben az évben jelent meg a Köznevelésben *Film, televízió, ifjúság* című írása.

Miután 1975-ben nyugállományba vonult, több ideje maradt írásra. Nyugdíjas éveiben több cikkét közölte a Népszabadság, a Magyar Nemzet és a Köznevelés. A Népszabadság 1976. december 9-i számában publikálta *Az izléstelen, bántó szavak ellen* című írását. A fenti orgánumban 1981. május 21-i számában figyelemre méltó *A nyelvi torzulások ellen* című cikke. A Magyar Nemzetben 1977-ben *Ismét az erkölcsről* címmel publikált, amely írásában az erkölcsi értékek megbecsülése mellett tett hitet. A Köznevelésben 1982-ben közreadott *A krimi és a magyartanítás* című dolgozatában régi témájához nyúlt vissza.

Nyugdíjas éveiben szívesen foglalkozott művelődéstörténeti kérdésekkel. Az Új Tükörben jelent meg 1981-ben *A mondabeli Petőfi* című írása. Ugyancsak ebben az orgánumban közölte 1986-ban *Eger és a Szépművészeti Múzeum* című írását, amelyben méltatta a nagy egri érsek, Pyerker László János szerepét az említett múzeum létrehozásában. 1987-ben, halála előtt két évvel, a Páger Antallal kapcsolatos 1943-as levélváltásáról emlékezett meg.

Nyugdíjas éveiben sokat foglalkoztatta Eger színháztörténe és a volt egri római katolikus tanítóképző históriája is. A Népújság 1976. szeptember 2-i számában szóvá tette, hogy bár Egerben ringott a magyar nyelvű tanítóképzés bölcsője. ennek ellenére a Liceum épületében annak emlékét nem őrzi emléktábla. Amikor közeledett a képző alapításának 150. évfordulója, minden követ megmozgatott azért, hogy a hajdani nagyhírű intézet múltját megismertesse az érdeklődőkkel. A Hevesi Művelődés 1976. évi első számában tette közzé *Két iskolám* című írását, amelyben elsősorban a volt tanítóképzőről szólt, s ezt állította párhuzamba a főiskolával. Amikor elérkezett a várva várt jubileum, a Népújság 1978. szeptember 24-i számában jelentette meg *Emlékezés a „szegények egyetemére”* című írását. Az intézmény 1978. szeptember végi jubileumának napján lehetősége nyílt arra, hogy a Magyar Rádióban előadást tartson a hajdani híres intézményről, amelynek szövege a Hevesi Művelődés 1978. évi első számában jelent meg.

Életének utolsó éveiben, ahogy egyre csökkentek az ideológiai kötöttségek, a szocialistának nevezett rendszer bomlásával párhuzamosan egyre többet foglalkoztatta az erdélyi magyarság mostoha helyzete is. Erről a témáról egy cikket is készített a helyi sajtó számára, amely azonban tartalma miatt nem kapott akkor publicitást. Amikor meghallotta, hogy 1988-ban a Hazafias Népfront Egri Városi Bizottsága időnként kulturális fórumot szervez, oda szorgalmasan eljár, s mindig hallatta szavát, ha jó ügyet kellett képviselni.

1989-ben bekövetkezett halálával érzékeny veszteség érte nemcsak az egri közoktatást és közművelődést, hanem az egyetemes magyar kultúrát is. Emlékét meg kell őriznünk!

SZERZŐINK, MUNKATÁRSAINK FIGYELMÉBE!

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

Sziveskedjenek külön lapra fölírni *irányítószám*os *lakcímüket munkahelyüket és személyi igazolványuk számát is,* mert enélkül tiszteletdíjat nem utalhatjuk ki.

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

A SZERKESZTŐSÉG

DR. H. TÓTH ISTVÁN
egyetemi vendégoktató
Lomonoszov Egyetem
Moszkva

Irodalmi feladatgyűjtemények 10–14 éves olvasóknak

A *Mozaik Oktatási Stúdió* neve hallatán az igényes kiállítású, tetszetős kivitelezésű és szakmailag korrekt természettudományos taneszközök mellett az alsó tagozatos gyermekeknek készített, ugyancsak színvonalas olvasókönyvcsalád és magyar nyelvi tankönyvsorozat jut a gyakorló pedagógusok eszébe. Újabbán a felső tagozatosok érdeklődését felkeltő anyanyelvi és irodalmi tankönyvgyűjtésekkel jelentkezett a szegedi illetőségű kiadó.

A sokoldalú készségfejlesztést, a művek sokoldalú megközelítését szem előtt tartó, ugyanakkor az irodalomtanításban eddig szokatlan műfajjal mutatkozik be most a *Mozaik: irodalmi feladatgyűjteményekkel*. Először a középiskolai korosztályok diákjai és tanárai örvendhettek ennek a – valljuk meg őszintén: helyét kereső – taneszközfajtának, s mostantól a 10–14 évesek is barátkozhatnak, s reméljük, meg is barátkoznak hamarosan a nekik készült könyvsorozattal.

A *10–11 éves gyermekek* irodalmi feladatgyűjteményének címe *Hetedhét határban*, amely a mesék, mondák, mítoszok világába vezeti a korosztály olvasóit. A *11–12 évesek* a *Legendák nyomában* segítségével kalandozhatnak a régi magyar irodalom világának kezdeteinél, míg a *12–13 évesek* a *Régmúlt kövei között* lapjain elmélyülten foglalkozhatnak a 19. század irodalmával. A *13–14 éves olvasókat* pedig a *Jelek az úton* hívja az ennek a korosztálynak már feltáruló, kitértetetten 20. századi művek feldolgozására.

Összetett, bonyolult kihívással néztem szembe, amikor megterveztem az irodalmi feladatgyűjteményeim tematikáját. *Mindenekelőtt* azzal a ténnyel kellett számolnom, hogy a konkrét, elemzendő szemelvényeket csak elvétve, ritka esetekben szerkeszthetem be az egyes kötetekbe; feladatokat, a műveket árnyalt megközelítésben vizsgáló tennivalókat, úgynevezett irodalompedagógiai munkaformákat viszont annál többet vagyok köteles az egyes szépirodalmi olvasmányok köré rendezni. „*Melyek ezek a művek?*” – hallom máris a kollégák és az érdeklődő szülők jogos kérdését. Jogos, mert évente gyarapszik a piacon az irodalomkönyvek száma, sőt már itt kopogtatnak a meghatározott elemekből épített (modul) könyvek is. A magyar irodalomnak azokkal a verseivel, elbeszéléseivel, regényeivel találkozotam a 10–14 éveseket, amelyek nyolc évszázados irodalmunk legjobb alkotásainak elismert műgyűjteményéből, az *irodalmi kánonból* valók. Ezeknek pedig ott a helyük az irodalomkönyvekben, legyen bárki is azok írója. Egyébiránt a többkönyvűség elkötelezett híveként vallom: az aktuális költő/író kötetei tűnnek igen hasznos forrásoknak, egyúttal a továbbolvasásra készítő-csábító könyveknek.

A megcélzott korosztály *olvasásra való beállítódásáról* mind a gyakorló pedagógusok, mind a kutatók tényekre alapozottan többféle véleményt alakítottak már ki. Magam a 10–14 éveseknek a „könyves világ”-hoz fűződő viszonyát ekképpen látom: az irodalmi feladatgyűjteményeimet használatba vevő gyermekek „*kezdő*”, majd „*mindenevő*”, azután „*szemezgető-válogató*”, a 8. évfolyamon pedig „*felfedező*” olvasók. Mindezek a metaforikus kifejezések az egyre tapasztaltabb olvasóvá fejlődés nem egyszer ellentmondásos, küzdelmes időszakait sűrítik. Sorozatom minden kötetében a leghangsúlyosabb feladatok közé emeltem a *motivált olvasásra* nevelést, ezzel együtt az *olvasási szokás* fejlesztését.

Eltérő meglátások és ítéletek alakultak ki arról, hogy az általános iskolai olvasóvá nevelés/olvasási szokásra nevelés törekszik-e az *elemi olvasástanításon* túl a *magasabb szintű* olvasási funkciók végeztetésére, például

- a) a szöveg mélyebb rétegeinek megértésére,
- b) a stíluselemek kreatív dekódolására,
- c) a grammatikai és a szövegnyelvi ismeretek működtetésére,
- d) a hagyományostól eltérő kifejezőrendszerek befogadására szövegelemző, -értelmező olvasáskor.

Mind a tanítási, mind a tankönyvírói gyakorlatomban abból indultam ki: a *műértés a művelészet* egyik, ha nem a legfontosabb forrása (2). A mű értéséhez azonban nélkülözhetetlen a *művészi ábrázolás eszközeinek* felfedeztetése. Erre azonban meg kell tanítanunk a gyermeket, tudniillik „a műértés nem jelent kevesebbet, mint az egészen újfajta, igen bonyolult dekódolási eljárás alkalmazását. Ezzel senki nem születik, ezt meg kell tanulni, mint egy idegen nyelvet” (3).

A *szemelvényeket* mint *értelmes alanyt* kell megszólítaniuk és értéktelítésre készíteniük a tanulóknak. Ez az *olvasói szerep* a művekkel történő kapcsolatteremtés és -működtetés egyik sajátos, feltétlenül elsajátítandó szerepe. A *művekkel való együtt-létezés formáit* a „Hetedhét határban” című kötet első feladataitól a „Jelek az úton” záró oldalig tanítom, gyakorlatot és alkalmaztatotam a diákokkal. Lássunk egy-két megoldást erre vonatkozólag!

Miután elolvasták a 10–11 éves gyermekek a „Hogyan lettem olvasóvá” című szemelvényt, többek mellett ezekkel a feladatokkal találkoznak:

1. Mondjátok el, hogyan lett olvasóvá Rónaszegi Miklós! — az eseménysor reprodukálása
2. a) Jegyezzék le a vallomásnak azt a részét (bekezdés, mondat), amelyik különösen tetszett! — válogató olvasás/jegyzetelés
- b) Miért erre esett a választásokat? — indoklás
3. Beszéljétek el, ti hogyan lettetek olvasóvá! — olvasmányfüggő individuális élmény felidézése

A Zotmund vitéz hőstettét megénekelő ballada nyomán készítettem ezeket a feladatokat a „Régmúlt kövei között” című feladatgyűjteményembe:

1. Egymás után többször is olvassátok el a bűvár Kund történetét megörökítő Vörösmarty-művet!
Válaszoljatok az alábbiakra!
 - a) Melyek a cselekmény fő csomópontjai? Előzmény, főesemény, következmény — megfigyelés, kiemelés, válogatás
 - b) A drámai történet színhelye. — szegmentálás
 - c) Az esemény szereplői. — elhatárolás
 2. Mit mondhatott Vörösmarty a korabeli olvasóknak „A bűvár Kund” történetével?
Mit mond napjaink olvasóinak? — beállítódás fikatív olvasói szerepre
 3. Mutassátok be a főhóst külseje, szavai és tettei alapján! — kiemelés, rendezés, mondat- és szövegszerkesztés irányító szempontok felhasználásával
 4. Vörösmarty szemléletes, képszerű előadásmódjának köszönhetjük, hogy „A bűvár Kund” eseményeit szinte magunk előtt látjuk, s halljuk a szereplők és a természet hangjait is. Keressetek példákat ennek bizonyítására! — szoros szövegelemző, tényfeltáró olvasás
 5. Bizonyítsátok be, hogy Vörösmarty Mihály történelmi ihletettséggű alkotásának műfaja ballada! — felidézés, információgyűjtés, szabálykövetés, egybevetés, szövegszerkesztés
 6. a) Tanulmányozzátok „A bűvár Kund” című ballada verselését!
b) A vers ritmusa, zeneisége milyen kapcsolatban van ezzel a balladával? — elemzés, konkrét probléma megfigyelése
- Lényegretörő válaszokat indokoljátok meg!
- összehasonlítás és összefüggés megállapítása, megszoვეgezés

Az irodalomelméleti ismeretek közlésével sem öncélúan foglalkozom a feladatgyűjteményekben, hanem mindig az adott műalkotás köré szerveztem. Igazolásul ezt az esetet mutatom be a „Jelek az úton” című könyvből:

- 1908 augusztusában Itáliába utazott Babits Mihály. — beállítódás szempontkövetésre
 Különösen Velence volt nagy hatással költőnkre, akít valósággal elbűvölt az ott felfedezett középkor.
 (...) —
 5. a) Vizsgáljátok meg az „Itália” című költemény formáját, rímeit és verselését! Adjatok számot a tapasztalataitokról. — megfigyelés, elemzés, tapasztalatrendezés
 b) Ismerkedjétek meg a következő műfaji jellemzőkkel!
A szonett a világirodalom legelterjedtebb állandósult versszerkezete, a középkori szicíliai udvari költészetben keletkezett. — olvasás, szabály tanulmányozása
Ez a versforma tizennégy sorból áll: két 4–4 soros és két 3–3 soros strófából. A négy soros szakaszok ölelkező (abba) vagy keresztrímesek (abab), a háromsorosak cdc, dcd vagy cde, cde rímeképletűek, de előfordulhatnak párrímesek (aa) is.
Verselése időmértékes, ritmusa jambikus lejtésű
 Hasonlítsátok össze megfigyeléseiteket a most olvasottakkal! — szempontkövető összehasonlítás

A szonett versformáról megfigyelteket, tanultakat a későbbiekben is, így Juhász Gyula verseinek tanulmányozásakor is bőségesen kamatoztathatják a növendékek.

Nem titkolt, inkább markánsan vállalt célom az irodalmi alkotások *stilisztikai* szempontú megközelítése és megközelíttetése. Az *irodalom formanyelvének* tanulmányozásához tartozik a művészi kifejezőeszközök következetes, körültekintő bemutatása, megtanítása és alkalmaztatása. A mesék értékeinek tudatos feltárásakor szinte kézenfekvő a stilisztikum szemrevételezése. Ez a folyamat erősödik a „János vitéz” tárgyalásakor, majd új impulzusokkal bővül a „Legendák nyomában” című kötetben a „Toldi” feldolgozásakor, továbbá amikor a szép számban jelen lévő Balassi-versek tárgyalásának ideje érkezik. A „Régmúlt kövei között” szemelvényei (Fazekastól Mikszáthig) pazar lehetőségeket teremtenek a stilisztikai többletjelentés mind önállóbb faggatására. Kétségtelen, hogy a „Jelek az úton” feldolgozása idején (Adytól Radnótiig, Illéstől Nagy Lászlóig) kamatozódhatnak az előző évek aprólékos stilisztikai jellegű elemző munkája, például így:

- Hogyan ábrázolja „A grófi szerűn” című vers költői — célzatos problémafelvetés
 nyelve az ember és a pusztulás drámáját?
 a) Vizsgáljátok meg a mű stílusesezközeit, különös tekintettel — részletes szempontkövetés
 a következőkre:
 — festői (költői) jelző, — adatgyűjtés, elemzés
 — szimbólum,
 — metonimikus megszemélyesítés,
 — irónia, groteszk,
 — ismétlés, fokozás, erősítés,
 — ellentét.
 b) Elemző munkátokban mutassatok rá a vers költői kifejezőeszközeinek többletjelentésére! — összegzés, állásfoglalás

Az eddigi példáim is azt hivatottak alátámasztani, hogy az elemzésnek (értelmezésnek, értékfeltárásnak) a mindenkori konkrét mű külső-belső jellegzetességei megmutatásából, a részletek összefüggései megvilágításából kell felépülnie.

A 10–14 éveseknek szánt irodalmi feladatgyűjteményekben, azok *szövegszerkesztési* feladataiban nemcsak a műelemzés, műértelmezés, műajánlás, kritikai műfajokat tanítom és gyakoroltatom évről évre, szemelvényről szemelvényre, hanem a klasszikus iskolai műfajokat is, nevezetesen: az elbeszélést, a leírást, a novellisztikus elbeszélést (közlésforma-változatok komplex alkalmazása).

Valamennyi évfolyamon meghatározóan jelen vannak a *könyv- és könyvtárhasználati* fogal-

makkal kapcsolatos elméleti ismeretek és az ezekkel összefüggő munkáltató feladataim. A „Heted-hét határban” és a „Legendák nyomában” több könyvtárelméleti problémát érint, de mindig tevékenységbe ágyazottan, például a 10–11 éveseknek a lexikonok, a szótárak és a katalógus részletes bemutatása, ugyanennek a fogalomnak a bővítése, illetőleg a kézikönyvfajták körének értelemszerű tágítása a 11–12 évesek részére. A magasabb korosztályokat a megszerzett-elsajátított könyv- és könyvtárhasználati fogalmak gyakorlati alkalmazására buzdítom. Ez a példa a „Régmúlt kövei között” címűből való:

Lexikonok, szakkönyvek és szótárak állnak rendelkezésre a könyvtárban. Segítségükkel újabb ismeretekhez juthatnak. A szakszövegeket forrásmunkaként használhatják fel a következők megválaszolásához. Mit jelent?	— ismétlésre utaló felvezetés — olvasás
a) Az anekdota, az anekdotikus.	
b) Az életkép, az életképszerűség.	— problémafelvetés
c) Az ironia, az ironikus.	
Keressetek az Arany János „Összes költeményei” című kötetben példákat a fenti műfajok, illetőleg ábrázolásmódok illusztrálására!	— válogatás — szempontkövetés és -váltás

A „Jelek az úton” című irodalmi feladatgyűjteményemben még összetettebb, ugyanakkor a differenciálás pedagógiai lehetőségeit is ajánló-segítő megoldásokat is találhatunk, ime:

Állítsatok össze bibliográfiát ezzel a címmel: „Hazádnak rendületlenül”.	— feladathelyzet kialakítása
a) Idézzétek fel a bibliográfiáról tanultakat!	— ismétlés
b) Milyen rendezőelveket, szempontokat jelöltök ki munkátokhoz?	— szempontválasztás
c) Vessétek össze az általatok készített munkákat, s végezzétek el a szükséges kiegészítéseket!	— összehasonlítás és elemzés — kiegészítés
d) Az „Itália” című Babits-vers helyet kap(ott)-e a bibliográfiátokban? Részletesen indokoljátok meg elemző véleményeteket!	— véleményalkotás — indoklás

Az *olvasástudás* különböző fokain állnak a 10–14 évesek, azaz kondicionálásuk elengedhetetlen. Tudva azt, hogy miképpen viszonyulnak a jelenleg forgalomban lévő irodalomkönyvek az olvasási készség fejlesztéséhez, határozott segítségadó szándékkal konstruáltam szinte kivétel nélkül valamennyi műalkotáshoz kapcsolódóan a *beszéd- és olvasástechnikai* feladatokat. Ezzel egyidőben a *memoriterek* (az emlékezetből felmondandók) körének kialakításához is hozzájárulok, továbbá ezek eredményes tanulása és tolmácsolása érdekében konkrét követelményeket rögzítek.

Irodalmi feladatgyűjteményeim főbb vonásait így rögzíthetem:

1. Minden évfolyamon jelen van *folklorikincünk*; *színhagyományozó* (megjegyzett) *költészetünk* ismert, esetleg kevésbé ismert alkotásokkal képviselve:

- „Hetedhét határban”
mesék, mondák, mítoszok, közmondások, találós kérdések, csúfolók, köszöntők;
- „Legendák nyomában”
ismeretlen szerzőjű dalok, lakodalomköltészet, virágénekek;
- „Régmúlt kövei között”
balladák;
- „Jelek az úton”
archaikus népi imádságok.

2. „Könyvtárvilág” címmel olyan alapvető *könyv- és könyvtárelméleti* fogalmakat dolgozom fel az egyes kötetekben, amelyek segítségével magabiztosabban, céltudatosabban tudnak eligazodni a gyermekek a könyvtár használatában. Felteszem, hogy ezek az ismeretek összebarátkoztatják a tanulókat a könyvtártudományban is teret nyerő informatikával.

3. A szemelvényeket *irodalomtörténeti* aspektusból rendeztem úgy, hogy lehetőleg a tematikus csoportosítás elve se csorbuljon. A művek válogatásában a már jelzett irodalmi kánon, valamint a „Nat” és a saját irodalompedagógiai kompetenciám vezérelt:

a) „Hetedhét határban”

Mesevilág; Petőfitől Petőfiről; Arany, Gárdonyi, Móra, Móricz, Szabó Lőrinc, Tamási Áron;

b) „Legendák nyomában”

Vágy–küzdelem–győzelem: „Toldi” „Egri csillagok”; Évszázadok útján: „Biblia”, költészetünk bölcsőjénél: Janus Pannonius, Tinódi (Lantos) Sebestyén, Bornemissza Péter, Ballasi Bálint, Pázmány Péter, Zrínyi Miklós, Mikes Kelemen;

c) „Régmúlt kövei között”

A magyar felvilágosodás irodalma: Fazekas, Csokonai Vitéz Mihály; Irodalmunk első aranykora: Kölcsey, Vörösmarty, Petőfi, Arany, Jókai, Vajda, Petelei István;

d) „Jelek az úton”

Csillagmagány: Ady, Krúdy, Móricz, Babits, Juhász Gyula, Kosztolányi, Tóth Árpád, Karinthy; Helytállás: Kassák, Tamási Áron, Szabó Lőrinc, József Attila, Radnóti; Könyörgés fényért: Illyés. Örkény, Weöres, Pilinszky, Nagy László.

4. Az olvasási szokás formálása, erősítése mellett a *szoros szövegelemzés* metodikájára épülő *műelemzési stratégiák* megtanítása áll feladatgyűjteményeim előterében. Az a célom, hogy a szemelvények mélyebb rétegeiről is felkészülten, gyakorlottan, ne csak a stilisztikai fogalomapparátust jól/rosszul szajkózva beszéljenek, formáljanak véleményt a 10–14 évesek.

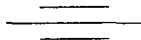
5. Az *irodalom- és művészetelméleti* ismereteket (műfaj, szerkezet, verstan, stilisztika) a foglaltanítás klasszikus eszközeit, megoldásait alkalmazva, többnyire az indukció-dedukció útját járva mutatom be. Híve vagyok egy-egy fogalom hosszas előkészítésének, érlelésének, részletes bemutatásának, majd következetes és permanens alkalmaztatásának ott, ahol funkciója van a műalkotásról szóló fejtegetésben. A „Jelek az úton” kötetemben részletesen foglalkozom a „dráma” műnem problémájával „Utak a drámákhoz” címmel. Mintául *Dobcsányi Ferenc*nek a nyolcadikosok részére írt irodalomkönyvét (4) vettem, ott ugyanis példaértékű kidolgozásban kapunk képet arról, hogyan lehet szemléletesen és eredményesen elővezetni a dráma és színjáték fogalomköröket. A szakmai pályafutásomat megalapozó mesterem munkáját tantárgytörténeti előzményként kamatoztattam ugyan, de igyekeztem új szempontokat is érvényesíteni, például a drámai műnem körébe tartozó alkotások sokoldalú elemzését segíteni.

6. Az *olvasás–beszélgetés–írás* információforrások totális kiaknázására állítodom be a négy évfolyamra tervezett köteteim munkáltató feladatainak készítésekor. A fentebb közölt példáim is alátámasztják ezt az állítást, hogy a verbális kommunikáció e három részterületét egyaránt hangsúlyosan, egymással kölcsönhatásban kívánom fejleszteni.

A feladatgyűjteményeim *gondos segítőiársak* közreműködésével váltak valóra: *dr. Vörös Ferenc* főiskolai docens elsősorban a szakmai korrektség, kifogástalanság szemszögéből, *dr. Kutas Ferenc* szaktanácsadó tanár a felhasználhatóság, az irodalompedagógia vonatkozásában lektorálta tüzetesen a kéziratokat. *Deák Ferenc* a művészi színvonalú illusztrációkat biztosította. A világos, egyértelmű, a tanítást-tanulást segítő tipográfia és lelkiismeretes szerkesztői munka *Árokszállási Ildikó* érdeme.

A Mozaik Oktatási Stúdió kiadásában a 10–14 évesek részére megjelent irodalmi feladatgyűjtemények új színfoltot jelentenek a taneszközkiínlatban. A felhasználók szakmai-pedagógiai véleményére mind magam, mind a kiadó érdeklődéssel számítunk.

1. H. Tóth István 1997: „Az olvasás: felfedezés” – Egy korosztály irodalomértésének alakulása (Kandidátusi értekezés). Magyar Tudományos Akadémia Doktori Tanácsa, Budapest.
2. Kádárné Fülöp Judit 1997: *Irodalmi kánon és magyar pesszimizmus*. Magyarantitás, 5:12–17.
3. Kelemen Péter 1988: *A képességfejlesztő irodalomtanítás* (Kézirat). ELTE BTK XX. századi Magyar Irodalomtörténeti Tanszék–Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest.
4. Dobcsányi Ferenc 1983: *Irodalmi olvasókönyv az általános iskola 8. osztálya számára*. Tankönyvkiadó, Budapest.



DR. DOMONKOS JÁNOS
Fővárosi Iskolászatórium
Budapest

A mohácsi busójárás

Egyedülálló különlegessége az országnak. Mai formájában is felejthetetlen élmény. Az idén február 20-án, vasárnap rendezik meg a busójárást Mohácson. Évtizedek óta vonzza az érdeklődőket messziföldről is ez a látványos farsangi népszokás.

A mohácsi sokácok tavasz-ünnepe, sokác nyelven: a *poklada*. Átöltözést, átváltozást, újjászületést jelent. Egyszerre jelenti a szülőhazát, és őrzi a nemzetiségi tudatot. Máig élő hagyomány az álarcos, álruhás mohácsi busójárás felvonulás, melynek kiindulási helye a Koló téren még 1967-ben felavatott totemoszlopra emlékeztető Busó bronzszobor.

A városba látogatók – újabb hagyományként – felkeresik a Mohácsi Történelmi Emlékhelyet is, nemzeti történelmünk egyik sorsdöntő eseményének, az 1526. aug. 29-i mohácsi csatának kőben, bronzban, élő és holt fákból megelevenített emlékezetét. A csatavesztés évszázadokra kirekesztette Magyarországot az európai fejlődésből, és a magyar nép évszázados szenvedését indította el. A 150 esztendő törökvilág végére a magyarság lélekszáma alig érte el a 3 milliót. Nem véletlen, hogy a magyar századok megőrzik Mohács emlékezetét.

A busójárás az idők során sok változáson ment át, de mai formájában is felejthetetlen élmény. Eredetét a mohácsiak a török uralom idejére vezetik vissza. A monda szerint a városból annak idején a busók kergették ki a törököket. Ugyanolyan szilaj zenebonával, ahogy ma is köszöntik, ünneplik és temetik a farsangot.

Azonban bármilyen kedves is ez a monda, egyáltalán nincsen valóságalapja. A törököket ugyanis a városból és környékéből az úgynevezett második mohácsi csata – a győztes nagyharsányi ütközet, 1687. aug. 12-e – nyomán Szebenyi György hajdúi verték ki!

Valóságalapot nélkülöző, pogány korabeli hagyománytisztelet ez, amelyben az ősi farsang misztériuma, babonás-játékos világa elevenedik meg. A mohácsi busójárás egyedülálló különlegessége az országnak. Előkerülnek az ijesztő, színes faálarok, a nagyhangú, rozsdás kolompok, a zizegő fűzfakürtök, a fülzúgató kereplők, a dudák, a pendelyek, a sokráncú gatyák, a hosszúszőrű subák. A farsang vasárnapjára érik el csúcspontjukat az események. Az utcákon megjelennek a homokzsákok „jankelék” és a legkülönbeflébb, más busó figurák. Ijesztő a sok faragott, színes álarc, hatalmas kunkorodó kos szarvaikkal, fehéren villogó hiányos fogazatukkal, merev tekintetükkel. A bajszos, kenderszakállas álarcot hosszúszőrű suba fedi. Ingük derékban széles csillogó szalaggal átkötött. Különleges öveiken vasos kolompok döngenek-bonganak.

(Megjegyezzük, hogy Mohácson immár hagyományosan maszkfaragó műhelyek is működnek, melyeket a rangos Kalkán Mátyás és Salga István maszkfaragó mesterek neve is fémjelez.)

A zajos, mókás menettel aztán megérkezik a busó király. Sokác, német és magyar lányok csoportja gyűlik köré. Tamburások, cigányzenészek, citerások, dudások, bőgősök húzzák a talpalávalót. Színesen hullámszik a farsangolók sokasága. A térre érkezve már szól a zene. Mire megszólalnak a tamburák, már a látványos kóló is összeáll. A kólóban nyolcvan–százán is táncolnak. A nézgelődők is bekapcsolódhatnak. Mögöttük a fűreszporral töltött simlabdákat dobáló „jankelék”, a buzogányokat forgató kordésok, az ágyúval is érkező busók és a babatáncoltató gajdolók hangoskodnak, mókáznak. Közben nagyot puffan az elöltöltős „ágyú” hangja. Tetőpontjára hág a vigalom, a jókedv: a zene, a dal és a tánc.

A vasárnapesti szürkületkor elkövetkezik a máglyagyújtás. A lángok magasba szöknek. Tüzénél felszállnak a farsangot temető pernyék. Tűnő fénye, majd parazsa szimbolizálja a mohácsi busójárás egéssznapos látványainak befejeződését, az est lassú közeledtét. Majd a busók is elindulnak, közülük többen a Dunán kompra szállnak, és visszatérnek a szigetre. Mohács utcáin még búcsút vehetünk a mulatságos, apróbb-nagyobb, mulatságos busó figuráktól, a látványos eseményektől.

TISZTELETTELJES KÉRÉS ELŐFIZETŐINKHEZ !

Bízunk abban, hogy továbbra is töretlen támogatói, előfizetői maradnak lapunknak. Ennek reményében kérünk minden kedves Előfizetőnket, régieket és újakat, hogy a 2000. évi előfizetési díjat, amely ettől az évtől 600 forint, az alábbi számlára befizetni szíveskedjenek: OTP Csongrád Megyei Igazgatóság, Szeged, Módszertani Közlemények, 11735005-20003933.

Köszönjük megértésüket és támogatásukat.

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KIADÓHIVATALA

Kiadja a Módszertani Közlemények Baráti Társasága
A kiadásért felel: Dr. Siposné Dr. Kedves Éva
Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. Telefon: 62 544-000/6346
Szerkesztőség: 6725 Szeged, Hattyas sor 10.
Évente 5 alkalommal jelenik meg. Évi előfizetési díja: 600 Ft.
A címlapot tervezte: Fischer Ernő
Megjelent: 2500 példányban
CORRECT Kft. Szeged
Felelős vezető: Duba Tamás ügyvezető
ISSN 1219-0608

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 a könyvsorozatnak 9., 10. és 11. kötete még kapható. A 9. kötet ára 150 Ft, a 10. köteté 180 Ft, a 11. köteté pedig 200 Ft. Ha a 11. kötetet 10 példányban rendelik meg, 25%-os árkedvezményt biztosítunk mindaddig, amíg a készlet tart.

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