

5h8571

5h8571
163

TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

2002. 42. ÉVFOLYAM

3

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);

Muholitsné Újvári Klára (Győr); Dr. Nagy Andor (Eger); Nanszákné Dr. Cserfalvi Ilona (Debrecen);

Dr. Mágoriné dr. Huhn Ágnes (Szeged); Dr. Wirth Lajos (Jászberény); Dr. Zukovits Imre (Pécs).

Főszerkesztő:

Dr. Dobcsányi Ferenc

Helyettes: Rozgonyiné Dr. Molnár Emma

Szerkesztő:

Dr. Békési Imréné

A lap az Oktatási Minisztérium és a Szegedi Tudományegyetem
Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Karának támogatásával jelent meg.

TARTALOM

| | |
|---|-----|
| Nagné Paksi Margit: A nyelv, a nyelvtanulás nevelő szerepe | 97 |
| Takács Marianna: Helyesírás az általános iskolában II. | 100 |
| Margitics Ferenc: Veszélyeztetettség a családi rendszerszemlélet tükrében | 109 |
| Tuza Tibor: Romapedagógiai tesztek | 114 |

MŰHELY

| | |
|--|-----|
| Dr. H. Tóth István: József Attila-versek olvasása közben | 121 |
| Agárdi Éva: A „kapkodós” citerajátékmód fajtái és tanftásának lehetőségei az alapfokú népzeneoktatásban | 125 |
| Németh Sándorné: Október 23-i megemlékezés | 128 |

ÖRÖKSÉG

| | |
|---|-----|
| Dobcsányi Ferenc: Példaképeresés nemzeti nagyjainak sorában | 134 |
|---|-----|

SZEMLE

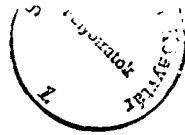
| | |
|--|-----|
| Pethő József: Az anyanyelvi nevelés új módszertana | 137 |
| Dr. Sulyok Hedvig: A többnyelvű és interkulturális nevelés megvalósítása | 139 |
| Dr. Domonkos János: Jókai Mór kiadatlan levelei és Feszty Árpádné Róza emlékiratai | 142 |
| <i>Bányai Ilona: Családi krónikáskönyv</i> | 142 |
| Dr. Oláh János: <i>Fodor László: Nevelés az iskolában</i> | 143 |

54854

54854

NAGYNÉ PAKSI MARGIT

főiskolai adjunktus

Szent István Egyetem Tanítóképző Főiskolai Kara
Jászberény

A nyelv a nyelvtanulás nevelő szerepe*

A Nemzeti Alaptanterv az élő idegen nyelvre vonatkozó célokat, célkitűzéseket a következőképpen fogalmazza meg: „Az idegen nyelv tanítása elsősorban a gyakorlati nyelvi készségek elsajátítását szolgálja. Egyben megismerteti egy másik kultúra sajátos értékeit. A tankötelezettség ideje alatt legalább egy élő idegen nyelvet meg kell tanítani olyan fokon, hogy a tanuló hétköznapi (turisztikai, egyszerűbb munkákra nézve munkavállalói, fogyasztói) helyzetekben *a nyelvet használni tudja.*”

A Nemzeti Alaptantervben képviselt értékek, az egységes, minden tárgyra vonatkozó alapvető követelmények és az ezekre épülő differenciálás egyaránt azt a célt szolgálják, hogy a tanulók minél teljesebben bontakoztathassák ki személyiségüket. Azzal, hogy különböző ismereteket sajátítanak el, megalapozódik műveltségük, kialakul világszemléletük, formálódik világképük, segítve eligazodásukat szűkebb és tágabb környezetükben. Hogyan segíti őket ebben a nyelvtanulás? Vajon nem több-e a nyelv, a nyelvtanulás, mint amit a NAT célként meghatároz?

Nyelvészek, nyelvtudósok elméleteire, a nyelv elsajátításával összefüggő tudományos módszerekre való utalás nélkül, arról beszélnék most nem kimondottan tudományos, inkább emberközeli megközelítésben, ami a konferencia mottója: „A nyelv nevelő szerepéről”. Mire nevel a nyelv? A témával kapcsolatban gondolkodásomat alapvetően meghatározta az, hogy főiskolánkon általános iskolai tanítókat képezünk, tehát a célcsoport az ő általuk tanított kisdíátság. A nyelvnek, a nyelvtanulásnak az előadásban kiemelt szerepe azonban azokat sem hagyja érintetlenül, akik később kezdenek el nyelvet tanulni.

Nyelvet tanulni szükséges. Több okból is, ez is kétségtelen. Most mégis, azt a kérdést teszem fel, hogy vajon mindennapi tanítói munkánk során gondolunk-e arra, hogy mindazon kívül, amit már oly sokszor és oly sokan megírtak a nyelvtanulás szükségességéről, milyen más, pozitív, sok mindenre kiterjedő nevelő hatása van a nyelvtanulásnak.

A „korszerű műveltség néhány követelménye áthatja az iskolai oktatás elemeit”, így a nyelvtanítást is. Mik tartoznak ide nagy vonalakban (a NAT alapján):

- *Nemzeti kultúránk értékeinek* megismerése, nemzet tudat elmélyítése, hagyományok ápolása. Emellett nyitottság a hazánkban és a körülöttünk élő népek, népcsoportok értékeinek megismerésére, megbecsülésére.
- *Kapcsolódás Európához:* pozitív viszony kialakítása a közös európai értékekhez, nemzetközi kapcsolatok ápolása, egyetemes európai kultúra megismerése.
- *Környezeti nevelés:* A környezettudatos magatartás kialakítása.
- *Kommunikációs kultúra kialakítása.*
- *Testi és lelki egészségre nevelés,* melynek alapján: minden oktatói, nevelői munkának szolgálnia kell a tanulók testi, lelki és szociális fejlődését.

Milyen módon alkalmas erre a nyelv, a nyelvtanulás? Beszéljünk először is arról, hogyan nevelünk!

Tudatosan és nem tudatosan; néha személyes példamutatással, néha szakkönyvekből vett és papíron, elméletben jól bevált, de az életben, a gyakorlatban gyakran nehezen alkalmazható módszerekkel. Vagy úgy, ahogyan minket is neveltek, vagy talán az elkedvetlenítő személyes tapasztalatok alapján éppen ellenkezőleg.

* „A nyelv nevelő szerepe” címmel Pécsen megrendezett Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencián elhangzott előadás

A *nevelés módszerét annak célja* határozza meg. Mi a cél? A nevelési folyamatban a személyiség strukturális elemeinek fejlesztése történik. A neveléstudományi tankönyvek szerint a pedagógiai, a nevelői tevékenység az optimális hatásfokú „*közösségfejlesztő aktivitásra és önfejlesztő aktivitásra*” igyekszik alkalmassá tenni az egyént, a konstruktív életvezetés megalapozása érdekében. Alkalmos-e erre a nyelvtanítás? Mire nevel a nyelvtanulás? Bátran feltehetjük ezeket a kérdéseket, mert ha máshonnan nem is, saját, idegen nyelvet tanuló kis- és nagydiákkorunkból mindannyian emléksünk a tevékenység személyiségfejlesztő hatására.

A nyelv, a *nyelvtanulás a tudatos nevelés* bizonyos formája. Amikor nyelvet tanítunk, nem csupán szavakat, nyelvtani szabályokat, kiejtést tanítunk, hanem személyiséget alakítunk, látókört szélesítünk, toleranciára és következetességre nevelünk.

A műveltségi területek oktatásának közös követelményei között adja meg a Nemzeti Alaptanterv a korábban már említett *nemzeti kultúra*, a „Hon- és népméret” jelentőségét, a nemzettudat megalapozását, nemzeti önismeret elmélyítését. Sokszor csak akkor tudatosulnak bennünk kultúránk és annak elemei, amikor más kultúrából származó emberekkel kerülünk kapcsolatba. Ilyen értelemben a tőlünk különböző emberekkel való találkozás tulajdonképpen önmagában nevelő hatású, hasznos a tudatosságunk szempontjából, s megfelelően kezelve személyiségünk fejlődését és kiteljesedését is szolgálhatja.

Aki idegen nyelvet tanul, az megtanulja jobban megbecsülni saját *anyanyelvét*, saját nemzetét, nemzetiségét is. Mi, német nyelvet tanítók például, megpróbáljuk legyőzni az új német helyesírás buktatóit. Vannak évfolyamok természetesen, ahol már az új helyesírással kezdjük tanítani a nyelvet anélkül, hogy fel kellene hívni a figyelmet a régivel szembeni eltérésekre, hiszen az alkalmazott tankönyvek is az új helyesírás szerint készültek. Vannak azonban évfolyamok, ahol a helyesírás alapvető szabályait már megtanítottuk. Ott újra és újra fel kell hívni a figyelmet a régi és az új eltéréseire, és tudatosítanunk kell az új szabályokat. Az idegen nyelv tanulása illymódon közvetve ráirányíthatja a figyelmet *anyanyelvünk helyesírási szabályainak tiszteltetésére*.

Hatással van a nyelvtanulás, ezen kívül a gyermek *gondolkodására*, logikájának fejlődésére is. Az anyanyelvet nem tudatosan sajátítottuk el, az idegen nyelvet általában igen. A tanuló felfedezhet hasonlóságokat és különbségeket a nyelvekben, megtanul párhuzamot vonni, analógiákat felismerni, megtanul másféle rendszer működésébe bepillantani. Fokozatosan tudatosulnak benne tehát az anyanyelv és a célnyelv rendszere közötti egyezések, és különbségek.

Ha beszélünk arról, hányféle dialektus létezik a célnyelvi országban (esetünkben Németország, Ausztria, Svájc), diákjaink talán mosolygás nélkül fogadják majd el azokat, akik magyarul, mégis valamilyen tájszólással vagy az irodalmi nyelvtől bármilyen eltéréssel beszélnek.

A *nyelvtanulás felkeltheti* továbbá, esetleg elmélyítheti az *érdeklődést más tantárgyak iránt* is (pl.: földrajz, történelem), hiszen fontos bizonyos információk megszerzése arról az országról, melynek a nyelvét tanuljuk. A tanulók nyitottabbá és megértővé válnak adott esetben a célnyelvi országok kultúrája, életmódja, szokásai, hagyományai, más vallások, egyszóval a másság iránt (igaz, manapság, amikor rohamunkában készítene fel nyelvviskolák tanulókat meghatározott szintű nyelvvizsgákra, gyakran hátrányt szenved ez a terület).

Mindezen erényeken kívül nevel még *rendszerességre, következetességre*, hiszen nem tanulhatunk nyelvet anélkül, hogy ne foglalkoznánk vele rendszeresen, sőt, hogy megakadályozzuk nyelvtudásunk passzív válását, módszeresen és rendszeresen frissen kell tartanunk azt.

A *nyelvtanulás továbbá fegyelemre, és figyelemre nevel*, hiszen a nyelvtanulás teljes koncentrációt kíván, hacsak nem vagyunk abban a szerencsés helyzetben, hogy valamilyen módon anyanyelvi környezetben tanulhassuk a nyelvet. Amikor arra ösztönözzük a diákokat, a hallgatókat, hogy néhány szemesztert külföldön töltsenek, vagy arra, hogy fogadjanak külföldről olyan fiatalokat, akik a legkülönfélébb indíttatásból tanulják a magyart, mint idegen nyelvet, tulajdonképpen nem csupán az idegen nyelv elsajátítására bátorítjuk őket, hanem ahhoz is segítséget nyújtunk, hogy megtanulják az *alkalmazkodás képességét és szűkségességét és megtanuljanak elfogadni másokat*.

Illymódon a *nyelvtanulás toleranciára is nevel*, hiszen megismerjük és megtanuljuk elfogadni a másságot, s ha ezen a szinten elfogadjuk, vagy megtanítjuk elfogadni, azt alkalmazhatjuk az élet más területeire is.

Mi, a SZIE Jászberényi Főiskolai Karán, általános iskolai tanítókat képezünk. Nagy felelősség ez, minden téren. Ebben a korban nagy tekintélye van a tanítónak, sok esetben még a szülővel szemben is. Ha már kisgyermekkorban megtanítjuk a gyermekeket, hogy léteznek más országok, más szokások; emberek, akik más nyelvet beszélnek, és hogy az egyes országokkal kapcsolatban sokszor hangoztatott klisék nem vonatkoznak mindenkire, s nem is törvényszerűen negatívak, már megtanítottuk őket arra is, hogy nem szabad feltétlenül általánosítanunk fogalmakat, adnunk kell magunknak lehetőséget arra, hogy megismerjük környezetünket, a környezetünkben élő embereket; tehát ne ítéljünk elhamarkodottan.

Amikor azt tanítjuk a gyerekeknek, hogyan élnek, miket és mikor esznek, mit és hogyan ünnepelek, milyen az iskolarendszerük és szokásaik, milyen tantárgyakat tanulnak, kikkel élnek együtt és járnak iskolába azok, akiknek a nyelvét tanuljuk, máris a *másságot* tanítjuk meg elfogadni, még ha nem tudatosítjuk is eleinte.

Igen érdekes, gyakran meglepő, adott esetben kínos helyzetek adódhatnak abból, ha nem ismerjük annak az országnak a szokásait, melynek a nyelvét tanuljuk. Különösen, ha célnyelvi környezetben tehetjük ezt.

Tudjuk, mennyi konfliktus forrása Németországban a vendégmunkások, elsősorban török vendégmunkások jelenléte. Oly mértékben más nép, más kultúra, hogy a beilleszkedés, szinte teljességgel lehetetlen (hovatovább törekvés sincs erre) annak ellenére, hogy már generációk születtek, élnek az országban.

Különleges rétegét képezik a lakosságnak az úgynevezett hazatelepülők (orosz területekről, Erdélyből stb.) és a valamilyen politikai ok, üldöztetés miatti betelepülők. Ebből a szempontból Németország kedvelt célország. Mindemellett élnek az országban nemzeti kisebbségek is. Ők mindannyian ragaszkodnak szokásaikhoz, ápolják hagyományait, gyakorolják vallásukat. Nehéz elfogadni ezt a sokféleséget, de ha kezdettől fogva egy iskolába, egy osztályba jár a Németországban élő kínai gyermeke a török vendégmunkás gyermekével és a német kisdíákkal, megtanulják egymást egyformán kezelni, mindenféle különbségtétel nélkül. Ha például az ország bemutatása alkalmával erről beszélünk, elfogadtathatjuk a gyerekekkel, hogy ami más, az nem biztos, hogy rossz. Aktuális téma ez, talán kicsit másként nálunk, Magyarországon is.

Talán furcsán hangzik, de bizonyos értelemben része lehet a *nyelvtanulás a környezeti nevelésnek, a környezettudatos magatartás, életvitel kialakításának is*. Ha a tanítás során a szokásoknál utalunk pl. a németek szelektív hulladékgyűjtésére már a kisháztartásokban is (ami nálunk még nem elterjedt szokás – bár kezdeményezések már vannak), máris érdeklődőbbé tesszük a gyerekeket környezetük állapota iránt, amivel talán elérhetjük, hogy egy idő után ő figyelmezteti szüleit pl. üdítősárlásnál, hogy ne az eldobható, hanem a visszaváltható műanyag palackosot vásárolják meg.

A nyelvtanulás mindezekén kívül segít a gyermeknek elhelyezni magát a világban, s minél nagyobb kitekintése van a világra, annál inkább fogja ösztönözve érezni magát arra, hogy esetleg újabb nyelvet tanuljon, és ne érezze frázisnak a mondást: *mindenki 1, nyi embert ér, ahány nyelvet beszél*. Ilyen módon fejlődik *kommunikációs kultúrájuk* is, amely a NAT szerint „részben a műveltség, a tudás alapja, részben az egyén szocializációjának, a társadalmi érintkezésnek, az egyéni és közösségi érdek érvényesítésének, egymás megértésének, elfogadásának, megbecsülésének döntő tényezője.”

Mindezek hétköznapi dolognak tűnhetnek, s amikor nyelvet tanítunk, talán végig sem gondoljuk az olyan kérdések mellett, hogy milyen nyelvvizsgát sikerül minél rövidebb idő alatt kipróbálni gyermekünkben, hiszen egyrészt csak így tud érvényesülni, másrészt, az iskola (nyelviskola) „értékét” és elismertségét is az határozza meg, hogy a tanulók hány százaléka tett sikeres nyelvvizsgát. Emellett sokszor elvesznek azok az értékek, amelyek egy - egy nyelv megtanulásának az előzőekben említett fontos tényezői, értékei.

Mindezek alapján látható, hogy a nyelvtanulás, sok más pozitívuma mellett rendelkezik a nevelés kettős funkciójának, „*a közösségfejlesztő funkció és az individuális fejlesztő funkció*” kritériumaival. Hozzájárul tehát a szélesebb és tágabb emberi közösségek fejlődéséhez, és elősegíti az egyén konstruktív fejlődését is.

Helyesírás az általános iskolában II.

„Okosak, írjatok úgy, hogy szeressenek, értsenek benneteket, s mosolyogva, könnyezve csodálkozzanak rajtatok!”

(Bessenyei György)

– TANKÖNYVEK A TANÍTÁS SZOLGÁLATÁBAN –

Az írásbeliség gyakorlata rendszeresen vet fel olyan kérdéseket, problémákat, amelyekkel foglalkozni kell. A nyelvművelés napjainkban virágkorát éli. Mire taníthat az iskola? A tudatos és igényes nyelvhasználatra. Meg kell ismertetnünk tanulóinkat a nyelvi elemek gazdag kínálatával, ezek használatához szükséges nyelvi szabályokkal, és ki kell alakítani bennük azokat a képességeket, melyeknek birtokában mindezekből válogatni tudnak.

Helyesírásunk meggyezés, konvenció eredménye, fontossága vitathatatlan anyanyelvi műveltségünkben, egész kultúránkban, társadalmi életünkben.

Különösen érzékeny területek a magyar írásgyakorlatban az egybeírás-különírás, köznévtulajdonnév fogalomkörhöz tartozók. Ezek a területeken nem elegendő mechanikusan végrehajtható műveleteket végezni. Gondolkozásunkat, nyelvtani rendszerünket, annak kategóriáit jelezzük a helyesírás eszközeivel (Fábián: 1989: 3-5). Éppen ezért fontos a helyesírás logikájának magyarázása.

Tapasztalatok azt mutatják, hogy az iskolások helyesírása rendkívül gyenge, egyre gyakoribb hiba a szóalak helytelen elválasztása. Fontos feladat tehát a szótagolási készség folyamatos fejlesztése valamennyi korcsoportban, mert ez segíti a jó helyesírás kialakulását.

A helyesírást biztos grammatikai alapok, világos nyelvtani fogalmak nélkül nem lehet tanítani, de elengedhetetlen, hogy a helyesírási ismeretek önálló tananyagegységben kapjanak helyet. Ezzel is hangsúlyozva a helyesírási rendszer sajátosságát.

Egyenrangú cél az új ismeretek kialakítása és az ismeretek alkalmazására irányuló készség fejlesztése, melyet kiegészít a következetes ellenőrzés. A gyakorlás hatékonysága attól is függ, hogy a feladatok alkalmasak legyenek a már korábban tanultak ismétlésére, elmélyítésére.

A helyesírás gyakorlatban alkalmazott hagyományos feladattípusokon: szótagolás, másolás, tollbamondás, emlékezetből való írás, helyesírási fogalmazás, helyesírási elemzés, játékos gyakorlatfajtákon (Hoffmann 1979: 250-256) kívül a nyelvhasználat-központú oktatás újabb gyakorlatok sorát hozta létre: hibakereső és -javító gyakorlatok, feleletválasztó feladatok, az analógiás sorok folytatása, csoportosítás és az eltérő helyesírású szóalakokkal való mondataikotás, a tanulók egyéni ötleteire, leleményeire építő kreatív feladatok, produktív szövegyakorlatok.

A helyesírás egész folyamatában fontos a logikus egymásra épülés. Minden írásbeli feladatnál rá kell kérdeznünk a problémás helyesírású szóalakokra. A rendszeres és következetes javítással állandóan ébren tarthatjuk az érdeklődést a helyesírási problémák iránt. Az eredményesség érdekében a feladatok sorrendjében logikus rendnek kell tükröződni. Törekedni kell arra, hogy a rendelkezésre álló időben minél több és hatékonyabb feladat megoldására kerüljön sor.

Az életre neveléshez hozzátartozik, hogy a tanulók az utcán és otthon is ismerjék fel a hibás helyesírású megoldásokat, a szabálytalanságot. Erre szolgálnak a hibajavításos feladatok, amelyek akkor hatékonyak igazán, ha többféle szövegben (pl. hirdetésszövegben, reklámfeliratokban stb.) találják meg őket. A kreatív helyesírási játékokkal a tanulók gondolkodását fejlesztve lehetővé válik, hogy a helyesírási problémákra önállóan keressék a megoldást (Antalné Szabó 1995: 106-112).

Hernádi Sándor többek között utal arra, hogy a helyesírás oktatása által az értelmi nevelés is megvalósítható. Kiemelt szerepet tulajdonít az önellenőrzés tanításának (Hernádi 1974: 93-98).

Az iskola egyik legfontosabb törekvése a diákok felkészítése a társadalmi életre, a gondolkodásuk fejlesztése, az önképzés igényének felkeltése, ezért a helyesírás-tanításban kiemelt szerepet kell kapnia a helyesírási kézikönyvek önálló használatának.

Az anyanyelvi nevelés keretében a változatos, igényes nyelvhasználat, a játékos, önkifejező gyakorlatok középpontba állításával megvalósulhat a NAT azon törekvése, hogy a tanulók minél teljesebben bontakoztathassák ki személyiségüket. A korszerű taneszközök a pedagógiai és társadalmi valóság fejlődési tendenciáit követik.

Továbbiakban a mellékletben felsorolt magyar nyelvi könyvek helyesírási feladatainak tartalmi elemzése által szeretném felhívni a figyelmet a nyomtatott taneszközökben megfigyelhető pozitív törekvések mellett néhány (általán fontosnak ítélt) hiányosságra. Feltevéseim a következők:

- A helyesírás-tanításban az alsó és felső tagozat munkája nem eléggé összehangolt.
- Nyelvtani ismeretekhez nem kapcsolódnak következetesen helyesírási feladatok.
- Nem logikus a tananyag-elrendezés, a feladatok összetétele nem szolgálja a nyelvhasználati területek harmonikus fejlesztését.

A feladatok tartalmi elemzésekor (a tantárgypedagógiai és tantervi célok, feladatok és követelmények alapján) a következő kérdésekre kerestem a választ:

- Hogyan valósíthatók meg a helyesírás-tanítás céljai, feladatai a tankönyvi feladatok által?
- Mennyire rendszerezett a tananyag? Tükröződik-e a helyesírás rendszerszerűsége?
- Kínálnak-e megfelelő példaanyagot a tudatosításhoz, az alkalmazó módszerek változatos felhasználásához?
- A készségfejlesztéshez kínálnak-e megfelelő számú gyakorlóanyagot? A feladatok eleget tesznek-e a fokozatosság elvének? Érdekesekek-e, motiválják-e a tanulókat gyakorlásra? Milyen arányban tartalmaznak kreativitást fejlesztő feladatokat?
- Mennyire épül a helyesírási tananyag a nyelvtani anyagra?
- Építhet-e a helyesírás-tanítás az irodalomra (tárgyi koncentráció), más tantárgyak anyagára?

A Takács Etel-féle tankönyvsalád feladatainak tanulmányozása során az első nagyon fontos észrevétel az volt, hogy a szerző nem épít a tanulók már meglévő ismereteire.

Többéves (minden évfolyamra kiterjedő) tanítói tapasztalattal rendelkezve a hatékonyság alapvető feltételének tartom a folyamatos és jól szervezett fejlesztést. A tanítók munkája vesz kárba, ha az alsóban megszerzett ismeretekre nem építenek a szaktanárok.

Mivel az 5. osztály átmenet az alsó és felső tagozat között, úgy gondolom, a tanév elején rendszerezni kellene az addigi ismereteket. Egy összetett feladatban ugyan érintőlegesen szóba kerül némi mondattani, szófaji és hangtani emlékeztető, de ezt semmiképpen sem nevezném alapos áttekintésnek. Másrészt az 5. osztályos tananyagban nem szerepelnek szófaji ismeretek, ennek a területnek az ismétlése (ilyenformán különösen) teljesen felesleges és értelmetlen.

Hangtani, jelentéstani és alaktani ismereteik viszont a gyerekeknek bőven vannak. Erre kellene nagyobb hangsúlyt fektetni. A hangtannal foglalkozó témakör erre lehetőséget is adna. A szóvégi magánhangzokról egy ötödikes gyerek már jóval többet tud (vagy tudnia kellene), mint ami ebben a tankönyvsaládban megtalálható. Pl. a szavak végén az -ó, -ő, -ú, -ü, -i helyesírása második osztálytól negyedikig tudatosan visszatérő fejlesztési terület fokozatosan bővülő ismeretekkel. (A munkafüzet feladatai között a szóvégi -ó, -ő magánhangzóra vonatkozó gyakorlat egyáltalán nincs.)

A mássalhangzók esetében is ez a helyzet, pl. a ly-s szavak gyakorlása az írás megtanulásának pillanatától folyamatos. Az ötödikes szóanyag nagy részét már második osztályban begyakorolták (pl. Mihály, bagoly, golyó, gömbölyű, jégpálya, tej, hely stb.). Úgy gondolom, nem bővül a gyerekek ismerete kellő mértékben ezen a területen. (Sokkal több új, eddig nem gyakorolt szóra lenne szükség, és sokkal több gyakorlási lehetőségre.)

Az ötödikes osztály speciális a helyesírás-tanítás szempontjából, mert külön helyesírási fejezet is beépül a tananyagba. Erre feltétlenül szükség van, de ennek az alsó tagozaton feldolgozott tananyagot kellene rendszereznie és erre építve bővíteni az ismereteket. Úgy gondolom, a teljesség kedvéért mind a négy alapelvet meg kellene említeni, de részletesen csak a kiejtés és a szóelemzés elvével érdemes foglalkozni. Az ötödikes tananyag felépítése ezt tartaná logikusnak. Mivel a gyerekek megismerkednek a zöngés és zöngétlen mássalhangzókkal, ehhez lehetne kapcsolni a zöngesség szerinti részleges hasonulást. (Ez kimaradt a tananyagból.) A tulajdonnevek helyesírásának, a teljes hasonulásnak (főnevekre, igékre, névmásokra vonatkoztatva) itt nincs értelme, mert nem igényel alapos szófaji áttekintést.

Szerintem a helyesírási rendszernek fokozatosan a nyolcadik évfolyam végére kellene kiteljesednie. A program a nyelvi tudatosításra nagy hangsúlyt fektet, ezt a célt szolgálják a Magyar nyelv könyve elméleti ismeretei és példaanyaga. A készségfejlesztés alapja a gyakorlás: a helyesírási totót, lottót és a kreatív feladatokat (inkább) a gyakorlás legvégső fázisában alkalmaznám, amit megelőzne sok rendszerező feladat, másolás, helyesírási elemzés, de ehhez kevés feladatot kínál a munkafüzet. Egyetlen feladat utasít a tollbamondásra, holott hűsz olyan szöveg van a munkafüzetben, ami erre alkalmas lenne.

Egy példát találtam emlékezeti írásra; másolásra (pl. szövegrészlet) egyet sem, pedig a tanulók helyesírása megfelelő szövegek környezetben fejlődhet igazán. Ezáltal az irodalommal való tárgyi koncentráció még teljesebben megvalósítható lenne. Úgy érzem, a program nem használ ki minden lehetőséget ezen a téren. Más tantárgyak szövege vagy szövegrészlete egyáltalán nem került felhasználásra. (Van egy ilyen jellegű gyűjtőmunka.) Ellenben érdekes szövegek gazdagítják a tankönyv anyagát, melyek kétségtelenül az ismeretet bővítenék, érdeklődést keltenek.

Ha az ötödikes tananyagot vesszük figyelembe, rendszerezett a helyesírás-tanítás, de az oktatás és a nevelés egy folyamat, nem hagyhatjuk figyelmen kívül az előző évek tananyagát. Ebből a szempontból nem érzem, hogy a gyerekekben egy fokozatosan felépülő helyesírási rendszer bontakozna ki.

A helyesírási szótár használatára egy feladat utasít. (Magyar nyelvi munkafüzet 86. oldal 4. feladat.) Helyesírási kézikönyvek használatának tanítása nem szerepel a tananyagban. Ilyen jellegű feladat sem a tankönyvekben sem a munkafüzetben nincs. Fontosnak tartom a gyerekekben azt az igényt fejleszteni, hogy nézzenek utána, ha valamiben nem biztosak vagy nem tudják. Fokról fokra, egyre bővülő ismeretekkel egyre többet használva el kell érni, hogy a tanulóknak természetessé váljon a helyesírási szabályzat és a kézikönyvek használata.

A feladatokat bevezető utasítások, kérdések érthetők, az életkori sajátosságnak megfelelnek. Érdekes címek fokozzák az érdeklődést, pl. Aki keres, az talál (Magyar nyelvi munkafüzet 110.), Színes helyesírás (uo. 122.), Mit játszunk? (uo. 129.), de én úgy érzem, ezeket a fiatalabb korosztály jobban élvezné, a mai ötödikesek érettebbek ennél.

A differenciált foglalkoztatás hatékonyabbá teheti a készségfejlesztést, de ennek megvalósítására nincs elegendő (különböző nehézségű) feladat. Feleslegesnek tartom a munkafüzet által kijelölni a házi feladatot, lehetőséget kell adni a nevelőknek, hogy ezt maguk döntsék el. A témakörök végén helyesírási tesztek segíthetnek a továbbhaladását.

A nyelvi-kommunikációs készségek fejlesztését hatásosabbá tenné, ha egy kötetben szerepelne az elméleti ismeret és közvetlenül utána a nyelvhasználat minden területét érintő feladatsor. Az otthoni tanulást megkönnyítené, mert tudatossá tenné a nyelvhasználati területek összekapcsolódását. A feladatsornak tükröznie kellene az órai tevékenységek logikus egymásra épülését.

A munkafüzetben több esetben kapcsolódik helyesírási feladat szólásokhoz, közmondásokhoz, melyek jó alkalmat adnak a nyelvi alakulat mögött meghúzódó emberi gondolkodásnak, a nyelv sokszínűségének, gazdagságának kifejező erejének feltárására. De keletkezésüket, közlésben betöltött szerepüket nem kutatják a velük foglalkozó feladatok. (Magyar nyelvi munkafüzet 97.)

Nemcsak a nyelvi ismerethez kell kötni a helyesírási ismereteket, hanem fordítva is. Ezáltal érhető el, hogy a nyelvre vonatkozó ismeretek mellett sokoldalúan kiművelt, kifogástalanul működő nyelvi képességeket szerezzenek, azaz a nyelv magas színvonalú tudatos használatának képességét elsajátítsák a diákok. Ez csak változatos tevékenységek alkalmazásával lehetséges.

Zsolnai József Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelés programja a személyiségjegyek egyénhez igazodó fejlesztését tűzi ki célul. Az írástechnika és a helyesírás együttes fejlesztése felső tagozaton is fontos feladat.

A program szerint a helyesírás tudása egyrészt az automatizmusok meglétét feltételezi (helyesírási készség), másrészt a nyelvtani és helyesírási szabályok gyors felidézését és alkalmazását. (Zsolnai szerk. 1990: 85) Részletezően kidolgozott a helyesírási témakörök tanítása, azt is figyelembe véve, hogy mi várható el 4. osztály végén, milyen további fejlesztést kell végezni az 5. osztályban.

A deduktív módszer túlzottan hangsúlyos szerepe miatt a tudatosítás aránytalanul nagy szerepet kap. Részfeladatként folyamatosan jelen van a helyesírási szabályzat használata. A munkatankönyv helyesírási szabályt nem tartalmaz, ezt a szabályzatból kell kikeresni és megtanulni. A tanítási program ezzel kapcsolatban megjegyzi, hogy a nehezebb szabályoknak a lényegét kell tudni. (Zsolnai szerk. 1990: 91) A tankönyvben használt terminusok is megegyeznek a szabályzatban használtakkal.

Véleményem szerint a helyesírási szabályzat rendszeres használata mellett a tankönyvben meg kellene jelennie az adott szabálynak a tanulók életkori sajátosságainak megfelelően. Arról nem is beszélve, hogy a nagyszámú szabálykeresési feladat rengeteg időt elvesz.

Az alkalmazó gyakorlás feladattípusait nem tartalmazza a könyv kellő változatossággal. A játékos feladatok kis száma, a képek hiánya túl komollyá teszi a könyvet. Ebben az életkorban még nagy szerepe van a játékoságnak, és a könyvek külső megjelenése is befolyásolja, hogy szívesen veszik-e kezükbe a gyerekek.

Változatos feladatokkal egybekötve jelenik meg a nagyszámú másolás, a helyesírási probléma kiemelésével, ami szemléletessé teszi a gyakorlóanyagot. Az emlékezetből való írás alkotó jellegű, felidéző szerepű egyáltalán nincs.

A tanulók egyéni ötleteire, leleményeire építő kreatív feladatok kevés számához viszonyítva a magasabb szintű gondolkodást igénylő produktív feladatok száma magas. A Helyesírás című részt megelőző részek helyesírási feladatai szinte mind ilyenek (szabályalkotás, szövegalkotás stb.). A tankönyv nem tartalmaz utasítást tollbamondásra, de a tanárok számára készített feladatgyűjtemény részterületek (időtartam jelölése, hangkapcsolati törvények írása, mondatgalló) szerint közül anyagokat.

A Zsolnai-programban több mint 200 készségfejlesztési terület van kidolgozva. A különböző területek tudatos fejlesztése nagyon szoros kapcsolatban áll egymással. Pl. a helyesejtés tanításának gyakorlattípusai elősegítik a helyesírás fejlesztését (kiejtés szerinti írásmód). Kiemelten kezelt területe a fejlesztésnek a hibakeresés és –javítás. Ennek köszönhetően nagyszámú ilyen jellegű feladat van. Különös gondot fordítva a magánhangzók hosszúságának jelölésére. A helyesírási témakörök mindegyikénél megtalálható (talán sok is).

A helyesírási anyag kötődik a nyelvtani ismeretekhez, a nyelvhelyességi tudnivalókhoz. (Pl. az eltérő helyesírási szóalakokkal való mondatalkotás, a helyes alak kiválasztása stb.)

A helyesírási feladatokban vannak utalások az irodalmi ismeretekre, történelmi személyekre, de erre jobban lehetne támaszkodni. Számtalan esetben kínálkoznak alkalom pl. gyűjtésre az irodalmi szövegekből.

A helyesírási ismeretek egy külön részben jelennek meg, és a helyesírási szabályzat alapján épülnek fel.

A helyesírás rendszerszerűségének megértését segíti, hogy a helyesírási alapelveknek megfelelően csoportosítja az ismereteket és a feladatokat. De pl. a tulajdonnevek helyesírására vonatkozó feladatok az elméleti ismeretektől távol kerültek.

Minden tantárgyat átfogó feladatként jelöli meg a NAT az önművelés igényének és szokásának kialakítását. Nagyon fontos tanári feladat megismertetni a tanulókat azokkal a kiadványokkal, amelyeket az iskolában szerzett ismeretek alaposabb megértéséhez, kiegészítéséhez használhatnak. De a helyesírási szabályzatot bemutató szöveg (Magyar nyelv 90. oldal) túl magas szintű, részletező, még a legértelmesebb gyerek figyelmét sem köti le. (Ebben az életkorban nincs is rá szükség, hogy ilyen mélységig ismerkedjenek meg ezekkel a kiadvánnyal.) Túlzásnak tartom a munkatankönyv azon feladatát, amely a Magyar Nyelvőr tanulmányozására szólítja fel a tanulókat. Ez a folyóirat egyáltalán nem egy ötödikes gyerekeknek való. (Még középiskolában is túlzásnak tartanám.)

Késztelen, hogy a tankönyvcsalád évfolyamonként nagyon tudatosan egymásra épül. Ebben a vonatkozásban példaértékű bármelyik tankönyvcsalád szerzője számára. De nem hiszem, hogy ilyen osztálylétszámok (25-30, néha még ennél is több gyerek) mellett az egyéni fejlesztés a szerző(k) szándékai szerint megvalósítható(k). Különösen olyan alsós osztályokban, ahol második után tanítváltás van. Egyrészt a nevelőknek nagyon kell ismerniük a készségfejlesztés folyamatát, másrészt a gyerekek fejlettségi szintjéről személyes tapasztalattal kell rendelkezniük.

Magassy László a tanítási anyagba beépíti a nyelvtudomány újabb eredményeit is, de túlzottan magas szintű ismereteket közöl. Egyetlen fejezet foglalkozik a helyesírási rendszer sajátosságaival. Később a helyesírási gyakorlatok az alaktani, szófaji, mondattani fejezetekhez kötődve jelennek meg, de nem rendszerezetten. A helyesírási feladatok a tudatosság és alkalmazás fejlesztésére egyaránt törekednek. A rendkívül kevés számú feladat között találunk ismétlésre, ismeretbővítésre, ellenőrzésre való gyakorlatokat, kérdéssorokat, de ezek a feladatok sem a folyamatosságot, sem pedig a fokozatosságot nem biztosítják. Az írásbeli nyelvhasználatot fejlesztő feladattípusok háttérbe szorultak a szóbeli nyelvhasználatot fejlesztő feladatokkal szemben.

Néhány újszerű produktív szöveggyakorlat által a kreativitás jól fejleszhető (pl. groteszk hírek írása egy napilap számára, rövid fogalmazás készítése, melyben a „helyesírási hibák” a humor forrásai stb.). A gyakorlatok szövege, a helyesírási szabályzat alapuló szabályok megfogalmazása érthető, közvetlen modorú.

Játékos helyesírási feladatot alig tartalmaz a munkafüzet, a tankönyvcsalád szemléletes kép híján nem segíti a helyesírási szabályokhoz való pozitív viszonyulást.

Az ötödikes anyagban az ISMÉTELJÜNK! részben kapott helyet a Helyesírás fejezet, amit rövid mondattani, szófaji, alaktani és jelentésbeli rész előz meg. A helyesírási feladatok részben ezekhez, részben a helyesírási alapelvekhez kötődve jelennek meg a munkafüzet legvégén. Nagy csekély számuk miatt sem tükrözik a helyesírás rendszerét. Az eddig tanult helyesírási ismereteket sem tekintik át.

Szemléltető szövegeként különböző szövegműfajok jelennek meg. A szövegalkotási feladatokhoz, a jegyzetelés technikájának megtanítása számos olyan lehetőséget kínál, ahol a helyesírási készség fejlesztésére lenne lehetőség. (Sajnos ezzel a szerzők nem éltek.) Foglalkozik a költői nyelvhasználatban előforduló eltérő helyesírási szavakkal (pl. köznevek nagy kezdőbetűvel való írása), ezáltal jó lehetőség nyílik a tárgyi koncentráció megvalósítására.

A szóbeli és írásbeli nyelvhasználat nagyon szorosan összekapcsolódik a feladatokban. De az írásbeli nyelvhasználat területei közül a nyelvhelyességi feladatok aránya jóval nagyobb a helyesírási feladatoknál. A helyesírási készség fejlesztését szolgáló hagyományos feladattípusok, pl. másolás, tollbamondás, emlékezetből

írás háttérbe szorulnak (egyáltalán nem szerepel ilyen feladat). Az újszerűség ellenére ezeknek a feladatoknak is helyet kellene kapniuk a tanulók helyesírási készségének hatékony fejlesztése érdekében. Véleményem szerint ezzel együtt lenne teljes és komplex a gyakoroltatás.

A tankönyvszaládban feldolgozott ismeretanyag, a feladatok magas szintje, a helyesírási ismeretek feldolgozásában a deduktív módszer alkalmazása miatt leginkább a jó képességű osztályokban használható eredményesen, egy jól felkészült, sokoldalú pedagógus irányításával.

Lerchné dr. Egri Zsuzsa tankönyvszaládjá a korszerű szaktudomány eredményeit tükrözi és a NAT követelményrendszerére épül. A jól rendszerezett, szemléletesen megjelenített ismeretanyag az alsós programokhoz igazodik. A tankönyv tartalmazza az ismeretanyagot, bőséges példaanyagot a megértéshez. Illusztrációk, ábrák, táblázatok teszik színvonalassá és a gyerekek számára érdekessé, érthetővé a tanítási anyagot. A megtanulnivalók ki vannak emelve, a közérthető, világos megfogalmazás és a helyesírási ismeretek rendszerezett megjelenítése megkönnyíti a tanulást.

A helyesírási alapelvek a hangnallal foglalkozó fejezetben kaptak helyet, a helyesírás-tanítás rendszer-szemléletét erősítve. Az elméleti ismeretekhez logikusan kapcsolja a gyakorlati tudnivalókat. Pl. a zöngés-zöngétlen mássalhangzókhoz kapcsolja a zöngéesség szerinti részleges hasonulást stb. De a grammatikai ismeretek helyesírási vonatkozásait minden tananyagrészen megtalálhatjuk. Szervesen kapcsolódnak össze a nyelvhasználati területek, de az elméleti ismeretek is nagy hangsúlyt kapnak. Nagy gondot fordít a szaknyelv pontos használatára, a fogalmak tisztázására, ezzel is erősítve a helyesírás tudatosságát, értelemtükröző voltát. A program alkalmas a helyesírás-tanítás célkitűzéseinek széles körű megvalósítására. A tananyag lehetőséget biztosít a különböző módszerek és eljárások alkalmazására, így a deduktív, induktív és a heurisztikus módszerek változatos felhasználásával a pedagógus alkalmazkodhat a pedagógiai szituációhoz, a gyerekek életkori sajátosságaihoz, képességeihez. Mindezt bőséges példaanyag teszi szemléletessé.

Fokozatosság figyelhető meg az ismeretanyag közlésében. A mindenki számára kötelezően elsajátítandó ismeret sötétebb háttérrel kiemelten a *Jegyzd meg!* utasítással jelenik meg. Ezen kívül *Jó, ha tudod!* *Érdekes-ség!* *Vigyázz!* utasítások hívják fel a figyelmet a különböző fontosságú tudnivalókra. A nyelvi illetan is fontos szerepet kap.

Nagy hangsúlyt fektet a program a tanulás tanítására. Tapasztalatból tudom, hogy ez a legnehezebb feladat. Fontos, hogy rend legyen a fejekben, s ezt algoritmusokkal segíti a könyv. (Pl. a helyesírási probléma felismeretése, a szabályzat használatát célzó utasítássor stb.)

A logikusan felépített ismeretanyag hozzájárul, hogy a tudása legjavát adja a nevelő. Elősegíti a helyesírás-hoz szükséges koncentráltabb figyelem, belső összerendezettség, fegyelem kialakítását. Erre csak az a pedagógus képes, aki rendelkezik ezekkel a tulajdonságokkal.

A munkafüzet feladatai szervesen kapcsolódnak a tankönyv ismeretanyagához. Mindegyik témakör nagyszámú helyesírási feladatot tartalmaz a nyelvtani ismeretekhez kapcsolódva, nyelvhelyességi, helyesejtési és fogalmazási feladatokkal kiegészítve. Rendkívül sokszínűek a gyakorlatok. A helyesírás tudatosítására, gyakorlására és ellenőrzésére is számos feladat áll rendelkezésre. Felépítések sajátos logikai rendet követ, ami a gyerekek és a tanárok szempontjából is hasznos. Ennek ellenére lehetővé teszi azt is, hogy a pedagógus saját elképzeléseit is megvalósíthassa. A helyesírási készség fejlesztése a munkafüzet feladatai által állandóan, fokozatosan, változatosan és tudatosan valósítható meg. Állandóan azért, mert mindegyik témakörhöz folyamatosan kapcsolódnak helyesírási feladatok. A bőséges gyakorlóanyag egy tanítási órát tekintve, de az egész tanévi anyagot figyelembe véve is a fokozatosság elvét követi. A feladatok érdekesek, közvetlen hangnemből adnak utasítást. A játékos feladatok (szabályjátékok, helyesírási totók, találós kérdések, kakukkfióka keresése, szólánc, szótaglánc stb.) jól szolgálják a tanulók érdeklődésének felkeltését és ébren tartását. A változatos produktív feladatok (játékos szóalkotások, rejtvénykészítés, mondataikötések különböző kommunikációs helyzeteknek megfelelően stb.) a tanulók egyéni ötleteire, leleményeire építenek.

Megtalálhatók a helyesírási készség fejlesztésének hagyományos feladattípusai: másolás különböző feladatokkal összekapcsolva, tollbamondás. Emlékezetből való írásként közmondások, szólások felidézése. Változatos utasításokkal és tartalommal hibajavításos feladatok. A hiba felismerését is tanítja, algoritmus teszi szemléletessé azt a folyamatot, hogyan lehet felismerni a helytelen szóalakat. Pontokba szedett utasítás sor igazítja el a tanulót a szabályzat használatában. A helyesírási szabályzatról csak annyit közöl, amennyit egy ötödikes gyerek (átlagos képességű) meg tud érteni. A helyesírási szabályzat használatához adott algoritmus jól használható a szabálykereséskor. Ezáltal is önálló problémamegoldásra neveli a tanulókat és a helyesírásban tudatosra készíteti őket. A szabályokat hiányos mondat formájában kéri számon (ez a formáját is kínálja). Gyerekeknek való újságokkal ismerteti meg (*Világító Ceruza, Kincskereső*), miközben változatos feladatsort oldanak meg, köztük a helyesírás szerepére is választ adnak. Szótagolási feladatok rendszeresen megjelennek a munkafüzet lapjain. Az önellenőrzésre, javításra és újrjavításra való utasítás rendszeres, amihez minden esetben kötődik a javítás indoklása is.

A fentiekből is kitűnik, hogy az egyik legfontosabb értelmi képességet, az analízist is sokféle elemzési feladat segíti. (Elemezd és ábrázold! Bontsd elemeire! Boncoljunk! stb.) A szöveg, mondat, szó, hang különböző

szempontok alapján történő elemzésével a rendszerlátást, a fogalmak elmélyítését szolgálja, általunk az önálló alkotásos feladatok eredményesebben megvalósíthatók szintézist teremtvé. De a szintetizáló gyakorlatípusok között találunk kérdésfeltevést, a probléma megfogalmazását, kérdésre kikeresett feleletet, kiegészítést, átalakítást, helyettesítést, rendezést (táblázat, totó, lottó, szabályjáték stb.) gyűjtést, szövegépítő és fogalmazási rész- és teljes feladatot.

Rendkívül gazdag irodalmi anyaggal történik a szemléltetés. Ez lehetőséget kínál az eltérő helyesírású szavak költői nyelvhasználatának tanulmányozására, a tárgyi koncentrációra. Ez utóbbi megvalósulása az irodalomkönyvből való gyűjtéssel is kiegészül (szógyűjtés az adott helyesírási problémának megfelelően). A feladatok mennyisége és tartalmi változatossága lehetővé teszi a differenciálást. A tehetséggondozást és a felzárkóztatást egyaránt szolgálja, ezzel elősegíti az eredményes oktatást. Egy vastkos feladatgyűjteménnyel is kiegészül a tankönyvcsalád, ami a differenciált foglalkoztatáshoz nyújt még nagyobb segítséget.

A pedagógus munkáját a Tanári kézikönyv 5–8. osztály (Lerchné Egri 1995) segíti, melynek mottója: „Az iskolának az a feladata, hogy a kérdéztést természetes és leküzdhetetlen szokássá tegye” (Örkény István), ami számomra a szerző azon törekvését tükrözi, hogy diákközéppontú programot hozzon létre. Olyan oldott légkörű tanítási órához nyújtson kellő információt (tudományosan megalapozott) és sokoldalúan kidolgozott feladatrendszert, amely által az anyanyelvi nevelés során a gyerekek nyitottabbak, érdeklődőbbek, a személyiségük gazdagabb lesz. Ez a törekvés egy jól felkészült, körültekintő, munkájára igényes nevelő által megvalósulhat, ha ezt a tankönyvcsaládot választja.

Az Apáczai Kiadó magyar nyelvi tankönyvei közé tartozik Széplaki Erzsébet Nyelvtan–helyesírás munkatankönyve (5. osztályosoknak). A tananyag az anyanyelvi műveltség alapozását segíti elő. A nyelvhasználat és a nyelvismeret együttes fejlesztését tűzi ki célul figyelembe véve a NAT követelményrendszerét. Egyenrangú célként valósítható meg a feladatok által az új ismeretek kialakítása, az ismeretek alkalmazása, a következetes ellenőrzés (önellenőrzés). A helyesírási feladatok mindegyik témakör feldolgozásánál megjelennek, de a tanszék köz legvégén helyet kapó A magyar helyesírás alapjai című fejezet külön is áttekinti a helyesírási alapelveket. A helyesírási szabályzat használatát kiemelt feladatként kezeli a program (gyakran utal is rá). De más helyesírási segédkönyvről nem tesz említést. A helyesírási ismeretek a nyelvtani ismeretekhez kapcsolódnak helyesejtési és nyelvhelyességi feladatok társaságában. Az ismeretek kialakításában alkalmazza a hagyományos induktív eljárást, de a csoportalkotást is. Véleményem szerint gyakran előfordul, hogy a helyesírási problémát túlmagyarázza. Ez megnyilvánul az indukciós szöveghez fűzött munkatankönyvi magyarázatban (pl. A magyar helyesírás alapjai című rész bevezetése a 85. oldalon), a feladatokhoz kapcsolódó utasításokban (pl. 88. oldal 11. feladat; 92. oldal 5. feladat). Az utóbbiban a többszörös utasítások miatt alig marad felfedeznivaló a diákok számára.

Ritka a szöveggel való szemléltetés és a tudatosításra szánt példaanyag is kevés. Viszont a helyesírási készség fejlesztését nagyszámú gyakorlóanyag segíti. A hagyományos készségfejlesztő eljárások közül a másolás széles körű alkalmazása figyelhető meg. Változatos feladatokhoz kapcsolódva minden témakörben többféle módját figyelhetjük meg (betűrendbe sorolással, válogatás szavak közül, csoportosítással, gyűjtések szótárakból).

A szótárak (Magyar értelmező kéziszótár, Magyar szinonimaszótár) használatával az önművelés igényének felkeltését és ébren tartását segíti elő.

A készségfejlesztést segítik még a betűpótlásos, szótagolós, mondatkiegészítési, mondatalkotós, szóalkotós feladatok és a helyesírási elemzések is. A feladatok nehézségi foka azonban sok esetben nem lép túl az alsós szinten. Gyakoriak a többnyire első és második osztályban alkalmazott feladattípusok (Pl. az emlékeztetőből íratás szinte mindig képek alapján szavak felidézése, csak egy-két esetben szóolás, közmondás). Így ennek az eljárásnak az értelemformáló és emlékeztetőfejlesztő hatása kevésbé érvényesül. Már harmadik és negyedik osztályban (tanmenet szerint is) versrészletet és szövegrészletet is írnak a tanulók, ezt a hagyományt nem folytatja a munkatankönyv. A fokozatosság elve így csak részben valósul meg. Következésképpen érvényesül viszont a tananyagrészek felépítésében és az éves feladatrendszer vonatkozásában is. Játékos feladatok is színesítik a munkatankönyvet (gép segítségével szóalkotás, találós kérdés, receptírás stb.).

A gyakori hibajavítási feladat is sokféleképpen jelenik meg a munkatankönyvben (pl. fogalmazásrészlet javítása, közmondások, szólások hibáinak keresése; a vásárolnivalók felsorolásából kikeresni a hibát, Ki tudja jobban?) A sokféle érdekes megfogalmazás motiváló szerepe kétségtelen.

A kreativitást fejlesztő feladatok is jelen vannak a gyakorlatok rendszerében (szóalkotás, katalóguskészítés, tornagyakorlat összeállítás, képrejtvény).

A helyesírás gyakorlására és ellenőrzésére is való tollbamondást a munkatankönyv nem tartalmazza, de a pedagógiai programban egy kis gyűjtemény található tollbamondásra szánt szövegekből (25 szöveg).

A helyesírás-tanítás feladatai közül számos az irodalomkönyv szövegének tanulmányozására szólít fel (szógyűjtés stb.). Mivel az ilyen jellegű feladatok az éves anyagot végigkísérik, a kerettanterv azon törekvése is megvalósulhat, amely 5–6. osztályban az anyanyelvi és irodalmi integrációt célként fogalmazza meg.

Összefoglalva: A tankönyveket megjelenésük sorrendjében tekintetem át. Általuk a funkcionális nyelvszemlélet alakulását kísérhetjük nyomon. A kezdetektől (Takács Etel-program) az évek során megjelenő törekvések állomásait képviselik a programok. Megfigyelhetjük, hogy a legújabban megjelenő tankönyvek feladataiban megnyilvánulnak a fokozatosan letisztuló eredmények. Beépülnek a mindennapi gyakorlat tapasztalatai. Ahány tankönyv, annyiféle megoldás (bizonyos területeken egészen végtelen is).

Az eltérő törekvések megnyilvánulhatnak:

- a helyesírás célkitűzéseinek megvalósításában, mert hol a tudatosításon (Zsolnai-program), hol az alkalmazáson (Széplaki-program) van a hangsúly;
- a helyesírási kézikönyvek körében és használatában;
- az önművelésre szánt folyóiratokban, ahol a legvégtetesebb a Magyar Nyelvőr (Zsolnai-program) és a Világító Ceruza (Lerchné-féle program) gyermekújság használata;
- a tudatosításra szánt példaanyag kínálatában;
- a tudatosításhoz alkalmazandó módszerek változatos felhasználásában;
- a készségfejlesztéshez kínált gyakorlóanyag számában;
- a fokozatosság elvének megvalósításában;
- a feladatok motiváló hatásában (a Zsolnai-program túl komoly, a Lerchné-féle érdekes, ötletes, színes);
- a feladatokra vonatkozó utasítások, kérdések megfogalmazásában;
- a hagyományos készségfejlesztő és a kreativitást fejlesztő feladatok arányában;
- nyelvhasználati területek együttes fejlesztésében;
- a helyesírás-tanítás és az irodalom kapcsolatában.

Összefoglaló táblázat

| Tanesszközök | Takács Etel-féle | Zsolnai József-féle | Magassy László-féle | Lerchné dr. Egri Zsuzsa-féle | Széplaki Erzsébet-féle |
|-----------------------------------|------------------|---------------------|---------------------|------------------------------|------------------------|
| Összes helyesírási feladat | 163 | 303 | 44 | 320 | 184 |
| Másolás | 10 | 67 | - | 8 | 46 |
| % | 6,13 | 22,11 | 0 | 2,5 | 25 |
| Tollbamondás | 1 | - | - | 10 | - |
| % | 0,61 | 0 | 0 | 3,12 | 0 |
| Emlékezetből írás | 2 | - | - | 1 | 4 |
| % | 1,23 | 0 | 0 | 0,31 | 2,17 |
| Hibajavítás | 4 | 43 | 1 | 9 | 14 |
| % | 2,45 | 14,19 | 2,27 | 2,81 | 7,61 |
| Játékos feladat | 31 | 5 | 4 | 58 | 15 |
| % | 19,02 | 1,65 | 9,09 | 18,12 | 8,15 |
| Elváltatás | 12 | - | 6 | 6 | 6 |
| % | 7,36 | 0 | 13,64 | 1,87 | 3,26 |

A vizsgált anyag feldolgozása során kiderült, szinte nincs is olyan területe a helyesírástanításnak, ahol egység mutatkozna. Az eltérés abból adódik, hogy a NAT-ban leírt követelmények nagyon általánosak, az erre épülő programok többféleképpen valósítják meg az elvárásokat.

Az összefoglaló táblázatban néhány feladattípus számszerű előfordulása figyelhető meg. Ezekben átfedések is lehetnek, hiszen van olyan program, ahol pl. a hibajavítás utasítása játékosan van megfogalmazva stb.

A helyesírás tudatosítását, alkalmazó gyakorlását, következetes ellenőrzését szolgáló feladatok között a helyes arányt megteremteni nagyon nehéz.

A helyesírás-tanítás céljainak, feladatainak megvalósítására alkalmazott módszerek kiválasztása tudatos és tervszerű tevékenységet igényel.

A vizsgálati anyagból kitűnik, hogy a helyesírási feladatok közül is gyakrabban alkalmazzák a programok a rövidebb, kevesebb munkával járó (bár kétségtelen változatos és érdekes, de a helyesírási készség fejlesztése szempontjából kevésbé hatékony) feladatokat, mint a hagyományos készségfejlesztő eljárásokat (pl. a másolást, tollbamondást, emlékezetből írást). Ez utóbbi gyakorlatfajtákból a leggyakrabban a másolás fordul elő a programokban, válogatással, betűrendbe sorolással stb. Ez is utal arra, hogy többnyire szavak, ritkábban mondatok, és még kevésbé szövegrészlet köréből válogatva.

A programok közül a Zsolnai-program említést érdemel, mert itt nagyon változatos formában, a legkülönbébb terjedelemben van jelen ez a tevékenységforma.

Tollbamondást (Lerchné programját kivéve, ahol 10 és Takács Etelnél 1 esetben) többnyire nem tartalmaznak a nyelvtankönyvek. Azért is érthetetlen ez számomra, mert a helyesírási felmérésekben minden esetben van ilyen jellegű feladat. Ebben is rutint kell szerezni a tanulóknak, mint más feladatok megoldásában. Tudatosítani kell a gyerekekben, mi a haszna ezeknek a feladatoknak, lehetőséget kell adni, hogy megismerkedjenek ezekkel a szövegekkel. Igaz, hogy az útmutatók tartalmaznak tollbamondás-gyűjteményt, de az akkor igazán hasznos, ha a gyerekek is lehetőségre van tanulmányozni.

Az emlékezetből írás is rendkívül fejlesztő lehet, ha azt megfelelően alkalmazzuk. Alsó tagozaton ennek hagyománya van. Folyamatosan kapnak a gyerekek ilyen feladatot. Ezzel szemben a vizsgált ötödikes könyvek alig-alig tartalmaznak ilyen gyakorlatfajta.

A hibajavítás alkalmazása a programokban eléggé eltérő. A legnagyobb számban a Zsolnai-program alkalmazza (303 helyesírási feladatból 43 hibajavítás). Tapasztalatból tudom, hogy ilyen jellegű feladatot (értelemformáló és emlékezetfejlesztő hatása ellenére) csak olyankor lehet hatékonyan alkalmazni, ha a helyesírás tudása az optimális szintet eléri. A módszertanok hangsúlyozzák a játékos feladatok motiváló hatását. Vannak programok, ahol nagy számban alkalmazzák (Takács Etel, Lerchné dr. Egri Zsuzsa), de van olyan is, ahol alig van ilyen feladat (Zsolnai József). Azt tapasztalom, egyre kevesebb igényt tartanak erre a gyerekek (11-12 éves korban). A mai gyerekek érettebbek, tájékozottabbak, ezért nem ugyanaz hat rájuk motiváló erőként, mint régen (Takács Etel-program). Ez nem azt jelenti, hogy nincs szükség játékos feladatokra, de a szerepüket nem szabad túlbecsülni.

Véleményem szerint a produktív kreativitást fejlesztő feladatokat is csak mértékkel szabad alkalmazni. Ha a gyerek gyakran kap képességeihez mérten jóval nehezebb feladatot, a gyakori kudarcélmény miatt személyiségének fejlődésében zavarok (önértékelési zavarok) léphetnek fel.

Kiemeltem még a feladatok közül az elvlasztást, mert fontos szerepe van a helyesírás fejlesztésében. Bármennyire is hangsúlyozott a szerepe, a programok alig kínálnak a szótagolás, elvlasztás gyakorlására feladatot. Többféle tendencia hatott az elmúlt évtizedekben, de a jól bevált hagyományos módszereket nem szabad elfelejteni. A nyelvtankönyveknek mindenféle feladattípusból elegendő mennyiséget kellene kínálniuk, hogy a pedagógus az eltérő képességű tanulók színvonalának megfelelően tudjon közülük választani.

A vizsgálatból kiderült, hogy a hagyományos, igen hatékony készségfejlesztő eljárások a tankönyvekből kiszorultak. Ennek következménye, hogy a pedagógusok is leszoknak alkalmazásukról. Tapasztalatból tudom, olyan szövegrészletet találni, ami érdekes, koncentráltan tartalmaz helyesírási problémát és megfelelő terjedelmű, rendkívül időigényes munka. De mindenképpen szorgalmazni kellene, mert rendkívül hatékony. Egy szövegrészlet pl. másolása még számtalan feladat megoldásához nyújthat alapot, ezért nagyon gazdaságos is. Az a nagyon kevés tankönyvi másolós feladat nem utal arra, hogy helyesírási elemzésnek kell megelőznie ezt a tevékenységet. Pedig ennek a menetét is meg kell tanítani. Egy jól előkészített másolás után nagyobb sikerélményben lesz a gyerekek része. A folyamatos ismétlés is garantált.

Helyenként a hibajavításos feladatok eltűzött alkalmazása azt sugallja, hogy ez a helyesírási készség fejlesztésére való. A mindennapi gyakorlatban is azt tapasztalom, hogy a gyerekek képességeit figyelmen kívül hagyva alkalmazzák. Véleményem szerint ez csak ront a helyesírás színvonalán, mert a helyesírási probléma alapos begyakorlása előtt végeztetik, így ez csak találgatás és nem

tudatos javítás. Ellenőrizni csak azt lehet, amit megtanítottunk. A hatékonyság érdekében tudatos, tervszerű, átgondolt tanári munkára lenne szükség. Elegendő időt kell fordítani a tudatosításra, a gyakorlásra és az ellenőrzésre. A vizsgálatból kitűnt, hogy a tankönyvekben itt arányeltolódás tapasztalható, hol a tudatosítás, hol a gyakorlás javára. A pedagógusra hárul a feladat a helyes arány megteremtésében.

A vizsgálatból az is kiderült, tökéletes könyv nincs, de azért újabban van néhány nagyon jó színvonalú is, ami a legkorszerűbb követelménynek is megfelel. A helyesírás-tanítás terén is követhető példával szolgál. Tapasztalatom az is, hogy a kollégák nehezen váltanak. A legújabb törekvéseket nem ismerik. Nincsenek olyan továbbképzések, ahol a nevelők széles körét tájékoztatnák pl. arról, miként lehetne a helyesírás-tanítás hatékonyságát növelni. Meggyőződésem, hogy a jól felépített, megfelelő példaanyaggal és kellő számú feladattal rendelkező nyelvtankönyv sokat lendíthet a helyesírás színvonalán. Csak ez azonban nem oldja meg a szakirodalmak által feltárt problémákat.

A helyesírás-tanítás eredményességének záloga a szakmailag felkészült, módszertanilag kultúrált, szociálisan érzékeny, oldott légkört teremtő pedagógus, aki, bár sem erkölcsileg, sem anyagilag nincs megbecsülve, mégis tud lelkesedni. Szívügyének tekinti a gyerekek helyesírási színvonalának emelését. De hiába a módszertani szabadság, köti a pedagógust az iskolában kialakult felfogás, valamelyest köti a választott program is. Ezért is nagyon fontos, hogy szakmailag jó színvonalú, életkori sajátosságoknak megfelelő, jól használható tankönyvszaladók kerüljenek forgalomba. Hatékonyan járuljanak hozzá a helyesírás-tanítás átgondolt fejlesztéséhez, a komplex anyanyelvi nevelés megvalósításához. Általuk váljanak valóra Kazinczy Ferenc gondolatai: „A nyelv az legyen, aminek lennie illik: hív és kész és tetsző magyarázója mindannak, amit a lélek gondol és érez.”

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Antalné Szabó Ágnes 1995. Szemléletek és módszerek a helyesírás-tanításban. In: Helyesírásunk elvi és gyakorlati kérdéseiből. Tanulmányok, cikkek, feladatok. Eger. 106–112.
- Fábián Pál 1989. A helyesírás minden normális képességű gyermeknek megtanítható. Beszélgetés Fábián Pál egyetemi tanárral. Köznevelés 10. 3–5.
- Hernádi Sándor 1974. A helyesírás tanításának problémái. In: Anyanyelvünk az általános iskolában. Tankönyvkiadó, Budapest, 93–98.
- Hoffmann Ottó 1979. Anyanyelvi nevelés az általános iskola felső tagozatában. Tankönyvkiadó, Budapest, 250–256.
- Lerchné Dr. Egri Zsuzsa 1995. Nyelvtan, helyesírás, fogalmazás. Tanári kézikönyv 5–8. Osztály. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged.
- Zsolnai József szerk. 1990. Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelés. Tanítási Program 5. Osztály. Tankönyvkiadó, Budapest, 85., 91.

A VIZSGÁLT MAGYAR NYELVI KÖNYVEK

- Takács Etel: A magyar nyelv könyve 5–6. oszt. Tankönyvkiadó, Budapest, 1988.
- Takács Etel–Török Imre: Magyar nyelvű munkafüzet 5. oszt. Tankönyvkiadó, Budapest, 1988.
- Zsolnai József (szerk.): Magyar nyelv 5. oszt. Tankönyvkiadó, Budapest, 1989.
- Magassy László: Leíró magyar nyelvtan a nyolcosztályos gimnáziumok I–IV. osztálya és az általános iskolák 5–8. osztálya számára. Trezor Kiadó, Budapest, 1993.
- Magassy László: Gyakorlatok, feladatok I. Magyar nyelvtanból a nyolcosztályos gimnáziumok I. osztálya és az általános iskolák 5. osztálya számára. Trezor Kiadó, Budapest, 1993.
- Lerchné dr. Egri Zsuzsa: Nyelvtan-helyesírás-fogalmazás. Tankönyv 5. osztály. MOZAIK Oktatási Stúdió, Szeged, 1995.
- Lerchné dr. Egri Zsuzsa: Nyelvtan-helyesírás-fogalmazás. Munkafüzet 5. osztály. MOZAIK Oktatási Stúdió, Szeged, 1995.
- Széplaki Erzsébet: Nyelvtan-helyesírási munkatankönyv 5. osztály. Apáczai Kiadó, Celldömölk, 1995.

MARGITICS FERENC

tanszékvezető főiskolai adjunktus

Tanárképző Főiskola, Pszichológiai Tanszék

Nyíregyháza

Veszélyeztetettség a családi rendszerszemlélet tükrében

Századunkban a pszichológia és a pszichiátria fejlődésével a szakemberek közül egyre kevesebben értettek egyet az endogenitás (a belső tényezők szerepének hangsúlyozása) elvével. A személyiségzavarok kialakulásában mind többen az „exogéniák” (külső okok, hatások) jelentőségét emelték ki. Ezek közül is kiemelt helyet foglal el a család, ezen belül az anya–gyerek kapcsolat. A pszichológiai tanácsadás gyakorlatában mindinkább előtérbe került az a szemlélet, hogy a gyermek tüneteinek és viselkedészavarának a kezelésében a családra kell hatni, a gyermek legtöbbször a családi problémák tünetelhordozója.

A gyermek veszélyeztetett személyiségfejlődésének a kialakulásában – az esetek többségében – megzavart elsődleges szocializáció mutatható ki. Az elsődleges szocializáció színtere a család. Az elsődleges szocializációs funkciók zavara mellett jelentős szerepet kaphat még a veszélyeztetettség kialakulásában a családnak mint rendszernek a hibás működése. Ezen a szinten a gyermek tüneti viselkedése megerősíti vagy fokozza a családi rendszer működésében bekövetkező zavarokat, amelyek a tüneteket kiváltották és fenntartották.

A családi rendszer hibás működése megjelenhet a családi dinamika működési, illetve a családi rendszer strukturális zavarában. Az esetek többségében mindkettő szerepet játszhat a veszélyeztetettség kialakulásában.

A veszélyeztetettség egyik lehetséges okaként is feltételezhető a családi rendszer hibás működése. Ez fakadhat a család szerkezetéből (határok működése, alrendszerek stabilitása, koalíciók szerepe a családi életben) és dinamikájából (hatalmi hierarchia, interakciós minták, szerepek).

A veszélyeztetettség fogalmkörét vizsgálva ezért szintén előtérbe kell, hogy kerüljön – mind a veszélyeztetettség előrejelzésében, mind a veszélyeztetett gyermekekkel való pedagógiai bánásmód tekintetében – a család mint dinamikusan működő rendszer vizsgálata.

A rendszerszemléletű családmodell szerepe a veszélyeztetettség előrejelzésébe

A veszélyeztetettség mértékének az előrejelzésében fontos szerepet kaphat a rendszerszemléletű család kutatás.

A családi szocializáció különböző tényezőinek hatását a veszélyeztetettség kialakulásában úgy tudjuk a legjobban megmagyarázni, ha a családot dinamikus egésként, rendszerszemléletű megközelítésben vizsgáljuk.

MÁNYAI (1990) Olson, Sprenkle és Russel rendszerszemléletű családmodelljét felhasználva és a magyar családok vizsgálatára adaptálva a családi rendszer következő dimenzióit találta fontosnak a veszélyeztetettség kialakulása szempontjából:

- a családi hatalom (az irányítás stílusa, a fegyelmezés és a döntéshozatal szempontjai),
- a kohézió (a család összetartozása, illetve szétesése),
- az adaptivitás (a mindennapi életvitelhez szükséges alkalmazkodóképesség)

E dimenziók vizsgálatára adaptálta a FACES II (Family Adaptability and Cohesion Scale; Olson, Bell, Portner 1982) kérdőíves eljárást. Ez az adott dimenzióknak megfelelően három skálát tartalmaz. E skálák figyelembevételével alakította ki a családok következő típusait:

- **A típusú család** (legalább egy skálán alacsony, a többi skálán maximum közepes értékek).
- **M típusú család** (legalább egy skálán magas, a többi skálán minimum közepes értékek).
- **K típusú család** (mindhárom skála közepes).

Az A típusú családokra az autokratikusabb családi viszonyok, laza kohézió, a szerepek és feladatok merevebb megosztása és az alacsonyabb adaptivitás (alkalmazkodó képesség) jellemző.

Az M típusú családokra a túlzott engedékenység, mindenbe beleszólást engedő, kevésbé határozott irányítási stílus és vezető szerep, az összefonódásra hajlamos erős kohézió és a változékonyság, kevesebb stabilitást biztosító szerep- és feladatmegosztás jellemző.

A K típusú családokra kiegyensúlyozottabb, a határokat is ismerő, inkább demokratikus hatalmi felépítés, az önállóságnak nagyobb teret engedő, a családtagok közötti jó kapcsolatot biztosító kohézió, és a feladatok, szerepek struktúráinak megfelelő rendszere jellemző.

Vizsgálatai alapján a veszélyeztetettség jelei legmeghatározottabban az A típusú családokban szocializálódó gyerekeknél jelennek meg. Az M típusú családokban felnövő gyerekeknél a veszélyeztetettség jelei kevésbé határozottak. A dimenziók kiegyensúlyozott, közepes szintjén működő K típusú családokban felnövő gyerekeknél a veszélyeztetettség jelei legkevésbé mutathatók ki.

A különböző típusú családokban élő gyermekek jellemző személyiségjegyei

MÁNYAI (1990) vizsgálatai a különböző típusú családokban élő gyermekek jellemző személyiségjegyeire is kiterjedtek.

Ezek szerint az A típusú családban felnövő gyermeknél alacsony önértékelés, fokozott szorongás, labilitás, gyengébb önkontroll-funkciók, gyengébb tanulmányi eredmény jelenik meg a leggyakrabban.

Az M típusú családban felnövő gyermeknél a túlzott önértékelésre való hajlamot, a veszélyek észlelésének a hiányát, valamint a gyerekek egy részénél az alárendelődésre való hajlamot mutatta ki.

A K típusú családban felnövő gyermeknél a személyiség kiegyensúlyozott, a szélsőségek hiánya jellemzi őket.

A nevelési stílus jellemzői a különböző típusú családokban

MÁNYAI (1990) vizsgálatai a különböző típusú családokban élő szülők nevelési stílusának a vizsgálatára is kiterjedtek.

Ezek szerint az A típusú családban a szülők nevelési stílusát, különösen az apáét, hidegebbnek érzik a gyerekek, a két szülő nevelési stílusa különböző, nem összehangolt.

Az M típusú családban a szülők nevelési stílusa összehangoltabb, de markánsan jellemzőt nem talált.

A K típusú családban a szülők nevelési stílusa itt a legösszehangoltabb, de markánsan jellemzőt itt sem talált.

A vizsgálatok módszere és menete

A vizsgálatokat Borsod-Abaúj-Zemplén megye különböző általános iskoláiban, a felső tagozatos osztályokban végeztük el. A vizsgálatban 398 tanuló vett részt.

A vizsgálatokhoz a Mányai (1990) által adaptált FACES II kérdőívet használtuk fel. (in Tóth László: Pszichológiai módszerek a tanulók megismeréséhez, Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen 2000.)

A vizsgálatok eredményei és értékelésük

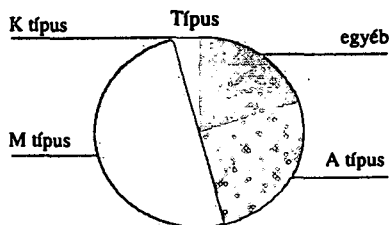
MÁNYAI (1990) vizsgálatait és azok eredményeit vettük figyelembe a Borsod-Abaúj-Zemplén megyében végzett, a veszélyeztetettség felderítését célzó vizsgálataink során.

A különböző családtípusok megoszlását a vizsgálati populációban az egyes számú diagram és az egyes számú táblázat mutatja.

1. számú táblázat:

| | Gyakoriság | % | Érvényes % |
|----------|------------|-------|------------|
| egyéb | 80 | 20,1 | 20,1 |
| A típus | 103 | 25,9 | 25,9 |
| M típus | 200 | 50,3 | 50,3 |
| K típus | 15 | 3,8 | 3,8 |
| Összesen | 398 | 100,0 | 100,0 |

1. számú diagram:



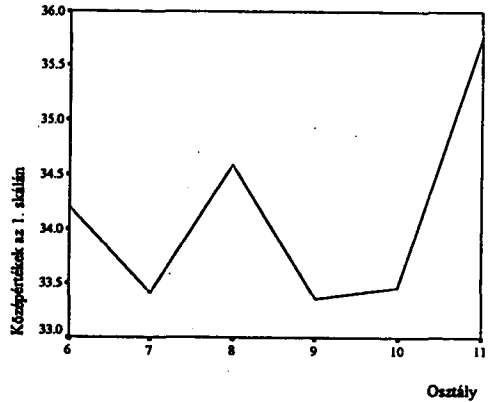
Az eredmények azt mutatják, hogy a vizsgált családok 50,3 %-a az M típusúhoz, 25,3 %-a az A típusúhoz és csak a családok 3,8%-a tartozik a problémamentesebb K típusúhoz. Ez a veszélyeztetettség elég magas fokát jelzi. A gyerekek több mint negyede van kitéve a laza kohézióból és mereven megosztott szerep- és feladatstruktúrából származó veszélyeztető tényezőknél. A gyerekek több mint a fele válhat veszélyeztetetté a határozatlan szülői vezetési stílus, a kevésbé stabil családi szerep és feladatmegosztás következtében. A gyerekeknek csak az elenyésző hányada él egy jól működő családi rendszer tagjaként.

Az egyes osztályoknak a különböző skálákon elért átlageredményeit a 2. számú táblázat, valamint az 1-2-3-as grafikon mutatja.

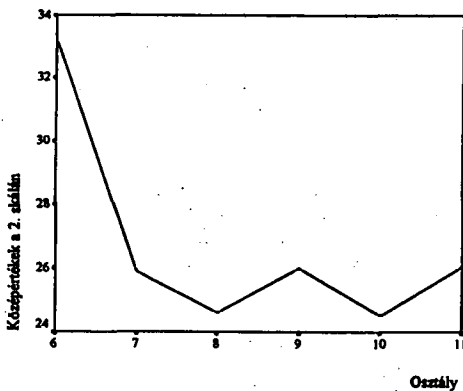
2. sz. táblázat

| Osztály | | 1. skála | 2. skála | 3. skála |
|----------|------------|----------|----------|----------|
| 6 | Középérték | 34,20 | 33,27 | 43,70 |
| | N | 10 | 11 | 10 |
| | Szórás | 6,20 | 13,39 | 6,29 |
| 7 | Középérték | 33,41 | 25,90 | 38,14 |
| | N | 110 | 107 | 104 |
| | Szórás | 7,09 | 4,55 | 5,15 |
| 8 | Középérték | 34,60 | 24,59 | 39,05 |
| | N | 20 | 22 | 20 |
| | Szórás | 5,46 | 4,72 | 4,87 |
| 9 | Középérték | 33,36 | 26,00 | 35,41 |
| | N | 22 | 21 | 22 |
| | Szórás | 5,46 | 3,97 | 6,27 |
| 10 | Középérték | 33,46 | 24,52 | 36,38 |
| | N | 67 | 58 | 63 |
| | Szórás | 5,39 | 4,04 | 7,14 |
| 11 | Középérték | 35,76 | 26,04 | 37,50 |
| | N | 25 | 25 | 24 |
| | Szórás | 4,85 | 5,09 | 3,96 |
| Összesen | Középérték | 33,78 | 25,81 | 37,68 |
| | N | 254 | 244 | 243 |
| | Szórás | 6,17 | 5,39 | 5,94 |

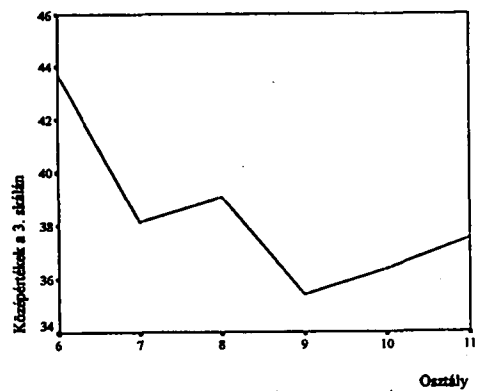
1. sz. grafikon



2. sz. grafikon



3. sz. grafikon



Az eredmények azt mutatják, hogy a családi hatalom megoszlása nem tér el jelentős mértékben az egyes osztályokban egymástól.

A családi összetartozás, a családi kohézió tekintetében a hatodik osztályosok kiugróan magas értékeket értek el a többi osztályhoz képest. Ez elsősorban az életkori sajátosságaikkal magyarázható.

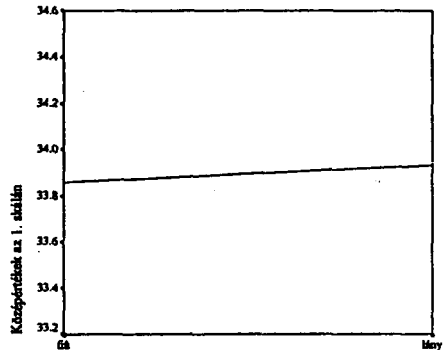
Az alkalmazkodó készség tekintetében szintén a hatodikosok álltak az élen, amely szintén visszavezethető életkori sajátosságaikra.

Az eredmények nemenkénti megoszlását a 3-as számú táblázat és a 4-5-6-os számú grafikon mutatja be.

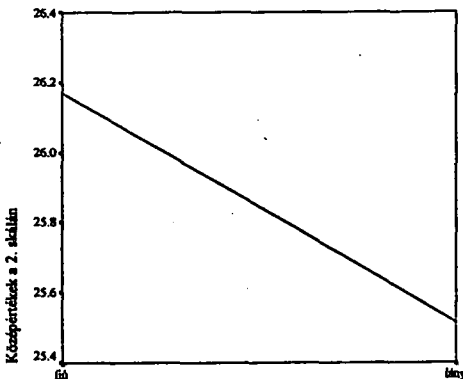
3. számú táblázat

| Modellek | Illeszkedők | | Kívülállók | | Összesen | |
|------------------|-------------|--------|------------|--------|----------|--------|
| | N | % | N | % | N | % |
| 1. skála * Nem | 262 | 65,8 % | 136 | 34,2 % | 398 | 100,0% |
| 2. skála * Nem | 252 | 63,3 % | 146 | 36,7 % | 398 | 100,0% |
| 3. skála * Nem | 251 | 63,1 % | 147 | 36,9 % | 398 | 100,0% |
| 1. skála * Oszt. | 254 | 63,8 % | 144 | 36,2 % | 398 | 100,0% |
| 2. skála * Oszt. | 244 | 61,3 % | 154 | 38,7 % | 398 | 100,0% |
| 3. skála * Oszt. | 243 | 61,1 % | 155 | 38,9 % | 398 | 100,0% |

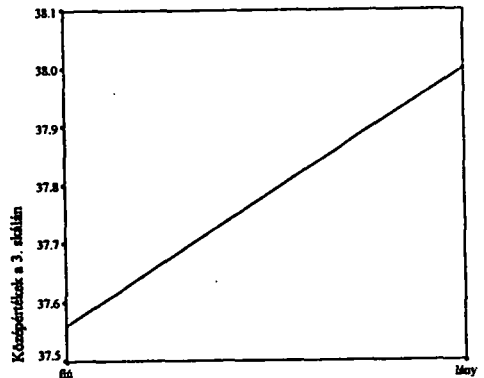
4. sz. grafikon



5. sz. grafikon



6. sz. grafikon



Az eredmények azt mutatják, hogy nincs jelentősebb eltérés a két nem tagjai között a különböző skálákon.

Ezek az eredmények azt a feltételezést erősítik meg, hogy életkortól és nemtől viszonylag függetlenül, zömmel a családi rendszer működésének a dinamikájából kifolyólag létrejöhetnek veszélyeztető tényezők a gyermekek számára.

Összefoglalás

A vizsgálatok eredményei azt mutatják, hogy a veszélyeztetettség csökkentésére a pedagógiai munka több területén is törekedniük kell a pedagógusoknak. Ezek közül a területek közül a legjelentősebbek a következők lehetnek:

- A pedagógiai családgondozás lehetőségei a veszélyeztetettség csökkentésében (A pedagógusok felkészítésének programja az ilyen jellegű munkára)
- A családkutatás kiterjesztése a családi rendszer több dimenzionális vetületére.

A pedagógiai családgondozás lehetőségei a veszélyeztetettség csökkentésében

A veszélyeztetettség csökkentésének lehetőségei a különböző típusú családokban eltérőek lehetnek. Minden esetben a családdal való foglalkozás szakszerű kereteit kell kijelölni. Ennek adekvát módszere a családterápiás tanácsadást jelentené. Ez azonban speciális képzettséget követel meg a pedagógustól, sőt túlmutat a pedagógusi szerepkörön.

A családokkal való foglalkozás a pedagógus számára legfőbb pedagógiai családgondozást jelentheti. A pedagógiai családgondozásban a probléma megoldása szorosan hozzákötődik a családi viszonyok megértéséhez, majd egy a családi rendszer működését megváltoztató változási folyamat beindításához a család életében. A pedagógiai családgondozásban nem a gyermek a problémahordozó, hanem a családi rendszer, amely a pedagógiai családgondozás során bizonyos mértékig átalakul, fejlődőképessé válik, és így alkalmas háttérül szolgálhat az adott probléma sikeres megoldásához. Ha a megoldási lehetőség kívül esik a pedagógus kompetenciáján, akkor mint a család által elfogadott szakember, segítséget nyújthat abban, hogy megfelelő családterápiás szakellátást nyújtó intézmény segítségét vegye igénybe a család.

A fentiek megvalósításához azonban fontos az előképzettség, a családi rendszerszemlélet kialakítása. Ez egy posztgraduális továbbképzés keretei között megoldható feladatot jelent.

A pedagógusok felkészítésének programja

Elméleti előadások anyaga

- | | |
|--|---|
| • a család rendszerszemlélete | • a családi kommunikáció sajátosságai, torzulásai |
| • a család funkciói (szocializációs, támogató) | • a veszteségek kezelése a családban |
| • a család szerkezete és hierarchiája | • a válás folyamata és hatása a család tagjaira |
| • a családi dinamika jellemzői | • hátrányos helyzetű családokban kialakuló nevelési problémák és megoldásuk |
| • a családi rendszer működőképessége | • felderítés és terepmunka a családgondozásban |
| • a család életciklusai | • a családgondozási folyamat módszerei |
| • a családi változások, krízisek, fejlődések | |

Gyakorlati foglalkozások anyaga

- | | |
|---|--|
| • a segítő kapcsolat kiépítésének az elemei | • a család szerkezete: a genogram |
| • a célzott beszélgetés módszere | • a reflexív kérdezés technikája |
| • az aktív figyelem és énközlés | • a krízishelyzet explorálása (kimutatása), stratégiai |

A családkutatás kiterjesztése a családi rendszer több dimenzionális vetületére

A veszélyeztetettség fakadhat a család szerkezetéből (a határok működése, alrendszerek stabilitása, koalíciók szerepe a családi életben) és dinamikájából (hatalmi hierarchia, interakciós minták, szerepek). Ezért ezeket a területeket kellene tüzetesebb vizsgálatok alá vetni az újabb kutatásaim során.

A vizsgálatok alapjául a Családi Működés McMaster Modelljét (CSMMM) lehetne választani. Ez a modell rendszerszemléleten alapul, és a kanadai McGill and McMaster University Pszichiátriai Tanszékének kutató és gyakorlati munkája során fejlesztették ki (Comley, 1973; Bishop és Epstein, 1979).

A CSMMM a családrendszeren belül úgy próbálja alaposabban megismerni a családot, hogy működését hat dimenzióban határozza meg és méri fel. Ezek a következők:

- | | |
|----------------------|--|
| • a problémamegoldás | • az affektív (a külső hatásokra fogékony) érzékenység |
| • a kommunikáció | • az affektív involválódás (beállítódás) |
| • a szerepek | • a viselkedéskontroll |

A felmérés fókuszában az erők és nehézségek részletezése áll minden dimenzióban, és lehetővé teszi a terapeuta számára, hogy meghatározza az átfogó családi működés szempontjait, amelyek befolyásolják a családtagok érzelmi és fizikai egészségét.

A család felmérése strukturált családi interjú keretein belül zajlik, amelynek során nyer adatokat a családról a kutató.

A CSMMM alkalmasnak tűnik a veszélyeztetett tanulók családjának a vizsgálatára a megadott dimenziók alapján, valamint annak a felmérésére, hogy milyen dimenziók mentén különböznek ezek a családok a kevésbé veszélyeztetett tanulók családjaitól.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- A család szociálpszichiátriája (Szerk. Füredi János–Buda Béla) Medicina Bp. 1986.
Bagdy Emőke: Családi szocializáció és személyiségzavarok. Tankönyvkiadó, Budapest, 1986.
Bognár G.–Telkes J.: A válás lélektana. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest, 1986.
G. Barnes: Családtérápia és gondozás. Animula, Budapest, 1991.
Közösségi mentálhigiéné. Szerk. Gerevics József, Gondolat, Budapest, 1991.
Mányai Judit: A családi működés diszfunkciójának a szerepe a 11–14 éves korúak veszélyeztetettségének a kialakulásában. In: Bűnöző fiatalok (szerk. Münnich Iván–Szakács Ferenc) Tankönyvkiadó, Budapest, 1990.
Tóth László: Pszichológiai módszerek a tanulók megismeréséhez. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 2000.

TUZA TIBOR

cigányoktatási programvezető
Hajdú-Bihar Megyei Pedagógiai Intézet
Debrecen

Romapedagógiai tesztek

A személyes tapasztalatok (tanórai és tanórán kívüli foglalkozások látogatása, konzultáció gyakorló pedagógusokkal továbbképzések, szakmai tanácskozások keretében) mellett romapedagógiai tesztek (1. 1-2. sz. mellékletek) segítségével is vizsgáltuk a cigány gyermekek nevelését-oktatását évek óta végző pedagógusok szemléletét és attitűdjét.

A *Romapedagógiai teszt (01)*-et csak továbbképzéseken alkalmaztuk, közel másfélszáz pedagógus töltötte ki, akik háromnegyedrészen öt-húsz év közötti szolgálati idővel rendelkeztek. Mindegyik csoporttal helyben megbeszéltük anélkül, hogy a kitöltött tesztlapokat beszédük volna (ezek végérvényesen a válaszadóknál maradtak). A vázlatos értékelés (1. az 1. sz. mellékletben) megadott ponthatárai között kértük az önkéntes bevallást (kézfelnyújtással): ki mennyi pontot ért el. Ezután közöltük, hogy az egyes ponthatárok közöttiekről mi a véleményünk, majd vitát nyitottunk a tesztben közölt megállapítások és az ezzel kapcsolatos pedagógus-vélemények értelmezéséről.

A pedagógusok fele (a csoportonkénti szóródás 30–70% közt volt tapasztalható) az optimális középső (71–110 pont közötti) kategóriába került. A pedagógusok harmada az első (111–150 pont közötti) előítéletes vagy előítéletre hajlamos kategóriába. A pedagógusok további része a harmadik (30–70 pont közötti), frusztrált kategóriába. Élénk és tanulságos vita alakult ki mindegyik továbbképzési csoportban azzal az elfogadott tanulással, hogy a cigány családi szocializáció és szubkultúra értékeinek teljesebb megismerése és hasznosítása a mindennapi gyakorlati munkában jelentősen megnövelheti a cigány tanulók sikerességét, ezáltal a hivatástudattal dolgozó és személyes áldozatokra képes pedagógus sikerélményeit is.

A *Romapedagógiai teszt (02)*-t három megye (Hajdú-Bihar, Heves és Szabolcs-Szatmár-Bereg) tíz intézményében alkalmaztuk. Kitöltését önkéntes vállalással végezték a pedagógusok (összesen 298-an) és a szülői munkaközösségek tagjai (összesen 31-en, három kivétellel cigány

szülők). A kapott adatok feldolgozása után intézményenkénti visszajelzést adtunk. (Az adatokat bizalmasan kezeljük, az intézmények nevét és az intézményenkénti teszteredményeket nem közöljük.) Az összesített eredmények az alábbi táblázatban foglalhatók össze:

A megállapításokkal való egyetértés mértéke

| Megállapítások | opti- mális pont | ped. átlag- pont | ped. % | szülő átlag- pont | szülő % |
|--|------------------------|------------------------|-----------|-------------------------|------------|
| 01. A cigányok túlnyomó többsége városban szeretne élni. | 3 | 2,6 | 87 | 3,4 | 113 |
| 02. A cigányok túlnyomó többsége a település belterületén szeretne lakni. | 3 | 2,3 | 77 | 2,9 | 97 |
| 03. A cigányok annak örülnének, ha magyarok is és cigányok is laknának a szomszédságukban. | 4 | 3,1 | 77 | 4,6 | 115 |
| 04. Az általános iskolák többsége azzal (is) védekezik a cigány gyermekek ellen, hogy tagozatos vagy emelt szintű osztályokat indít. | 5 | 3,0 | 60 | 4,2 | 84 |
| 05. A cigány gyermekek túlnyomó többségének normál általános iskolában lenne a helye. | 5 | 3,5 | 70 | 4,4 | 88 |
| 06. A cigány gyermekek és szüleik azért szeretik az eltérő tantervű iskolákat, mert a gyógypedagógusok jobban értenek a másság kezeléséhez. | 5 | 3,0 | 60 | 4,7 | 94 |
| 07. Homogén cigány osztályt vagy iskolát (tanintézményt) csak és kizárólag a gondviselők kérésére lenne szabad létrehozni és működtetni. | 5 | 3,3 | 66 | 4,8 | 96 |
| 08. A halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek nevelése és oktatása csak átlagon felüli tárgyi és személyi feltételek esetén lehet sikeres. | 5 | 4,7 | 94 | 4,9 | 98 |
| 09. A roma tárgyi és szellemi kultúra ismerete nélkülözhetetlen a cigány gyermekek sikeres nevelés-oktatásához. | 5 | 4,3 | 86 | 4,8 | 96 |
| 10. A cigány családi szocializációnak jelentős értékei vannak, és ezekre kell építeni a cigány gyermekek nevelés-oktatását. | 5 | 4,0 | 80 | 4,9 | 98 |
| 11. A cigány gyermekeket nem indokolt felmenteni az idegen nyelv tanulása alól, de a tényleges anyanyelvtől függően első élő idegen nyelv lehet vagy a magyar, vagy a cigány, és választhatson második (angol, német stb.) idegen nyelvet már az általános iskolában is. | 5 | 3,9 | 78 | 4,8 | 96 |
| 12. A világnyelvek közül a cigány gyermekek könnyebben és eredményesebben tanulnák a franciát, spanyolt vagy olaszt, mint az angolt, németet vagy orosz. | 5 | 3,0 | 60 | 4,6 | 92 |
| 13. A cigány gyermekek számára speciális tantervet elsősorban módszertani okok miatt indokolt alkalmazni, minden egyéb szempont másodrangú, bár szükséges lehet. | 5 | 3,9 | 78 | 4,6 | 92 |
| 14. A gyerekek kiegészítő osztályba helyezéséről minden esetben az áthelyező bizottságok és a megyei gyógypedagógiai bizottságok döntenek. | 5 | 4,3 | 86 | 4,8 | 96 |
| 15. Magántanulóvá nyilváníttásra csak és kizárólag a tanuló, illetve gondviselője kérésére (pressziómentes kérésére) és nyomós indok alapján (a törvényi előírásoknak megfelelően) kerülhet sor. | 5 | 4,5 | 90 | 4,7 | 94 |
| 16. Az iskolát érintő gyakori változások (képzési típus változása, pedagógusok elbocsátása, iskola átszervezése) különösen a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek fejlesztésére kedvezőtlenek. | 5 | 4,6 | 92 | 4,8 | 96 |
| 17. A kiegészítő források csak akkor használhatóak rendeltetészerűen, ha azokat a pusztán működési kiadásokon felül, tehát valóban a plusz feladatok plusz fedezetére kapja meg az intézmény. | 5 | 4,8 | 96 | 5,0 | 100 |
| 18. A cigány etnikai kiegészítő támogatások igényléséhez és felhasználásához kisebbségi egyetértés szükséges. | 5 | 3,7 | 74 | 5,0 | 100 |
| 19. A cigány gyermekek családjában a legsúlyosabb problémát a körülmények jelentik (munkanélküliség, szegénység, iskolázatlanság, lakás stb.). | 5 | 4,6 | 92 | 5,0 | 100 |

| Megállapítások | opti- mális pont | ped. átlag- pont | ped. % | szülő átlag- pont | szülő % |
|---|------------------------|------------------------|-----------|-------------------------|------------|
| 20. Az intézmény tárgyi és személyi feltételeit jelentős mértékben javítani és a módszertani kultúrát intenzíven fejleszteni szükséges ahhoz, hogy a gyermekek optimális fejlesztését biztosítani tudja. Mithátrányosabb helyzetű gyermekeket nevel és oktat egy intézmény, annál jobb feltételekre és annál hatékonyabb módszertani kultúrára van szükség. | 5 | 4,8 | 96 | 5,0 | 100 |
| Összes pontszám | 95 | 76 | - | 92 | - |
| Egyetértési arány (%) | 100 | - | 80 | - | 97 |

Minősítési sávok az egyetértési arányokon belül: 86–100% = kiváló, 71–85% = jó, 56–70% = elfogadható, 20–55 % = elfogadhatatlan.

A táblázat adataiból – a teljesség igénye nélkül – indokoltak az alábbi kiemelések:

A pedagógusok összesített egyetértési aránya (80%) jó, bár még korántsem megnyugtató: tükrözi a szemlélet és attitűd gyengeségeit, a nehezen leküzdhető káros sztereotípiákat. Indokolja a romológiai és romapedagógiai önképzés és szervezett továbbképzés szélesítését és intenzitását a növelését. Bizakodásra ad okot ugyanakkor az egyes intézmények jellemző adatainak egybevetése: minél korábban kezdte az iskola a cigányoktatási programot, annál kedvezőbb a pedagógusok szemlélete és attitűdje, tehát – az iskolák és a pedagógusok súlyos gondokkal terhelt körülményei ellenére is, a személyes áldozatvállalásoknak köszönhetően – ily módon is kitapintható a neveléstelepek folyamatos fejlődése.

A szülők egyetértési átlaga (97%) határozottan kiváló, 17%-kal jobb a pedagógusokénál, megközelíti a száz százalékot. Ami egyértelműen bizonyítja, hogy a szülők jobban tudják, mi a jó a gyermekeknek, milyen feltételek között fejlődik optimálisan. A pedagógusoknak tehát még van mit tanulni a szülőktől. Még teljesebben meg kell ismerniük a családi szocializációt, annak értékeire még nagyobb mértékben építeni (miközben a „vadhajtásokat” is nyesegetik), ily módon a szülők együttműködését is teljesebben megnyerhetik, s növekedni fog a tanulók iskolai sikeressége.

Tanulságos tételesen is kiemelni azokat a megállapításokat, amelyekben a legnagyobb (25%-ot meghaladó) a pedagógusok és a szülők véleménye közötti különbség:

01. *A cigányok túlnyomó többsége városban szeretne élni.* (Pedagógusok 87%, szülők 113%.) A pedagógusok kiválóan tudják, hogy a városok kedvezőbb feltételrendszere vonzó a cigányok számára, akik szeretnének kiszakadni a kistelepülések sok tekintetben még fojtogató körülményei közül, mégis hajlamosak vagyunk félreértelmezni a cigányok meghatározó jelentőségű szabadságvágyát és természetszerűtétét, amire – a pedagógusok véleménye szerint – falun nagyobb a lehetőség.

03. *A cigányok annak örülnének, ha a magyarok is és cigányok is laktának a szomszédságukban.* (Pedagógusok 77%, szülők 115%.) A pedagógusok jól ismerik, de a szülőknél sokkal kevésbé képesek elismerni a cigányok integrációs igényét. Még az asszimilációra törekvő (politikai széljártástól függően gyakorta külső kényszer hatására asszimilálódó) szülők is igénylik az etnikai kötődés mindennapi személyes kapcsolatainak fenntartását, miközben erős bennük az integrációs igény megjelenésük óta, amely igény érénye a cigányságnak. Sajnálatos, hogy ezt a szerveződési, integrációs igényt mindmáig a magyar történelem nem követte, hanem inkább elhárította. Szerte az országban tapasztalhatók a települési szegregáció jelenségei. A szegregációs folyamatokat kívánatos lenne megállítani és visszafordítani.

07. *Homogén cigány osztályt vagy iskolát (tagintézményt) csak és kizárólag a gondviselők kérésére lenne szabad létrehozni és működtetni.* (Pedagógusok 66%, szülők 96%.) Ezt egyértelműen előírja mind a kisebbségi törvény, mind a közoktatási törvény. Aki másképp gondolkodik, az törvénytörően gondolkodik. Amely fenntartó másképp intézkedik, az törvénytörően intézkedik (legyen az a törvénytörés akár nyílt, akár egyéb vonatkozású dicséretes törekvések mögé bújtatott). A pedagógusok ezzel kapcsolatos összesített véleménye még csak elfogadhatónak mondható.

12. *A világnyelvek közül a cigány gyermekek könnyebben és eredményesebben tanulnak a franciát, spanyolt vagy olaszt, mint az angolt, németet vagy orosz.* (Pedagógusok 60%, szülők

92%). A kérdés megbeszélése során a pedagógusok több intézményben elmondták: éppen csak elfogadható véleményüket az is motiválta, hogy a némettel Európában, az angollal az egész világon el lehet boldogulni, s a mai, modern nyomtatott vagy elektronikus ismerethordozók anyagához is leginkább angol nyelven lehet hozzáférni, tehát ne zárjuk ki a cigány gyermekeket ebből. Ami nyilvánvaló félreértést tükröz, hiszen nem ez volt a kérdés. (A későbbi tesztfelvételek során törekedni fogunk ennek a félreértési lehetőségnek a kiküszöbölésére.) A pedagógusok véleményét továbbá az is motiválta, hogy a cigány gyermeknek még a magyar nyelv is nagyon nehéz, akkor pedig méginkább nehéz bármely más nyelv. De nem gondolták át, hogy a magyar a legnehezebb nyelvek egyike (csak nekünk, magyaroknak könnyebb más nyelveknél, mert ez az anyanyelvünk), s a felsorolt hat világnyelv mindegyike könnyebb a magyarnál. Annál is inkább, mert a felsorolt hat nyelv mindegyike az indoeurópai nyelvcsaládhoz tartozik, akárcsak a cigány nyelv, a magyar pedig ettől meglehetősen távoli finnugor töről fakad. Az indoeurópai nyelvcsaládon belül is a cigányhoz közelebb állnak az itáliai (latin) nyelvek, köztük a spanyol, francia és olasz, mint például a germán nyelvek, köztük az angol és a német. A szülők ezt ösztönösen és tapasztalatból jobban tudják.

Arról sem feledkezhetünk meg, hogy a cigányok ősidőktől többnyelvűek, már az őshazában több rokon indiai nyelvet beszélő népcsoporttal kellett állandó kapcsolatot tartaniuk a megélhetés miatt, vándorlásaik során pedig tanulták vagy megtanulták azon népek nyelveit, amelyeket őket több-kevesebb időre befogadták, egy emberöltő alatt több nyelvet is. Szemléletesen jellemzi ezt a tényt Gárdonyi Géza az Egri csillagokban, amikor török területen Bormemissa Gergely törökül kérdezi a cigányvajdát: Milyen nyelven beszélsz?, s a vajda törökül válaszol: Amilyen nyelven kérdeznek.

A kérdés kapcsán Nyíregyházán a cigány kisebbségi önkormányzat elnöke személyes tapasztalattal erősítette meg a nevezett 12. megállapítás helyességét: „az én fiam nyolc évig tanulta az angolt meg a németet, nagyon keserves volt neki, nehezen jutott túl a vizsgákon, aztán meg önszántából, könnyedén és hamar elsajátította a spanyol nyelvet, sikeresen le is vizsgázott.”

18. A cigány etnikai kiegészítő támogatások igényléséhez és felhasználásához kisebbségi egyetértés szükséges. (Pedagógusok 74%, szülők 100%.) A pedagógusok egyetértése és az iskolák eddigi gyakorlata annak ellenére nem teljes, hogy a vonatkozó törvények (a kisebbségi törvény, a közoktatási törvény, az évenkénti költségvetési törvények és az alacsonyabb szintű ezzel kapcsolatos jogszabályok is ezt egyértelműen előírják).

A régi rossz beidegződések tudat alatt is hatnak még, nehéz azokat leküzdeni minden jószándék és tisztességes akarat ellenére. Továbbra is hat az a pártállami szemlélet és gyakorlat, hogy mi, a diplomás és különböző szintű hatalmat gyakorló többségiek, jobban tudjuk, mi a jó a cigányoknak, mint ők maguk. Holott ez korántsem így van. Az iskolázatlan cigány is a családjáért, gyermekéért felelősséget érző felnőtt, aki szeretne beilleszkedni a többségi társadalomba, s igen jól tudja, hogy ehhez neki és gyermekének mire van szüksége. Arról nem is beszélve, hogy már Petőfi Sándor szemléletesen figyelmeztetett: „A néppel tűzön, vízen át!”, de a nép nélkül a népért tenni nem lehet. A legutóbbi fél évtizedben a cigányokat képviselő különböző hazai szervezetek vezetői is azt fogalmazzák meg egyre hangosabban és egyre türelmetlenebbül, hogy hiába születnek kirakatba való törvények és más jogszabályok vagy helyi rendeletek, valójában a kisebbség egyetértése, sőt megkérdezése nélkül döntenek ügyekben az országos és helyi döntéshozók. Ha ez így van, akkor ezen haladéktalanul változtatni szükséges – az iskolában is.

MELLÉKLETEK

Romapedagógiai teszt (01)

Kedves Kollégánő/Kolléga!

Az alábbiakban általában a cigányokkal, valamint a cigány gyermekek nevelésével és oktatásával kapcsolatos megállapításokat olvashat. Fejezze ki egyetértését vagy egyet nem értését 1-től 5-ig pontozva a következő öt fokú skála szerint:

- 1 = egyáltalán nem ért egyet
- 2 = van benne valami, kicsi részben egyetért
- 3 = félig-meddig igaz, felerészben egyetért

4 = sok igazság van benne, bár nem egészen ért egyet vele

5 = teljes egészében egyetért

Nevének közlését nem kérjük, csupán az alábbiakra válaszoljon aláhúzással:

Neme: férfi nő

Munkahelye: óvoda általános iskola középfokú iskola bentlakásos intézmény

Pedagógus pályán eltöltött évek: 0-5 év 5-20 év 20-x év

| Sor-szám | Megállapítások | Vélemény |
|----------|--|----------|
| 01. | A romák lazább erkölcsök szerint élnek. | |
| 02. | A romák általában megbízhatatlanok. | |
| 03. | A cigányok gondjai megoldódnának, ha végre elkezdenének dolgozni. | |
| 04. | A romák nehezebben találnak munkát. | |
| 05. | A cigányokat rá kellene szoktatni arra, hogy ugyanúgy éljenek, mint a magyarok. | |
| 06. | A bűnözési hajlam a cigányok vérében van. | |
| 07. | Ha a romák között csökkenne a szegénység, csökkenne a bűnözés is. | |
| 08. | A romák általában nem szeretnek dolgozni. | |
| 09. | A cigány lakosság számának növekedése veszélyezteti a társadalom biztonságát. | |
| 10. | A romák maguk tehetnek arról, hogy szegények. | |
| 11. | A gyerekek (tanulók) az iskolában az életre készülnek fel. | |
| 12. | Az iskola az oktatás-nevelés által jobb életesélyeket kínál. | |
| 13. | Az iskola működése törvényeken és jogszabályokon alapul. | |
| 14. | A gyerekeknek (családnak) joga van ahhoz, hogy meghatározza az elsajátítani kívánt ismereteket. | |
| 15. | Az iskola akkor jó, ha a tanárokat a gyerekekhez személyes, érzelemmentli viszonyok fűzik. | |
| 16. | A szülőknek a tanítási időben nincs az iskolában helyük. | |
| 17. | A roma szubkultúrában az értékek hierarchiája: közösség, családi kötelék, vérségi kapcsolat, élelmesség, ravaszság (leleményesség), szerencse, a jelen megélése, változatosság. | |
| 18. | A többségi kultúrában az értékek rangsora: munka, teljesítmény, tudás, anyagi és egzisztenciális biztonság, stabilitás. | |
| 19. | A cigány gyermekeknek kiváló a memóriája. | |
| 20. | A cigány gyermekek fejlett fantáziával rendelkeznek és tehetségesek a művészetekben. | |
| 21. | A cigány gyermekek intenzív és kitarító munkára képesek a maguk választotta tevékenységekben. | |
| 22. | Az iskolai tantárgyak közül a cigány gyermekek a matematikát és a nyelvtant szeretik a legjobban. | |
| 23. | A cigány családokban és kolóniákban a nőknek mindent szabad, a férfiak és a gyermekek a nők rabszolgái. | |
| 24. | A cigány népismeret oktatása növeli az etnikai feszültséget a magyar és a cigány tanulók között. | |
| 25. | Az alapítványi roma intézmények eredményei azt bizonyítják, hogy külön osztályokban és iskolákban kell tanítani a gyerekeket. | |
| 26. | Egyetlen cigány gyereket se lenne szabad gyógypedagógiai intézménybe áttelepíteni, hanem mindet alapítványi roma iskolába kellene járatni. | |
| 27. | A kiscsoportos és egyéni nevelés-oktatás nagyon drága, de olcsóbb, mint új börtönök építése és fenntartása. | |
| 28. | Teljesen felesleges a pedagógusok mellé logopédusokat, fejlesztő pedagógusokat, szociális munkásokat, pszichológusokat, asszisztenseket és más szakalkalmazottakat felvenni az iskolába, sokkal jobb lenne, ha ehelyett duplájára emelnék a pedagógusok fizetését. | |
| 29. | A tevékenykedtetés, a cselekvéses és kooperatív tanulás a legcélravezetőbb a cigány gyermekek nevelésében és oktatásában. | |
| 30. | Szeretni és dicsérni kell a cigány gyermekeket, és akkor mindent megcsinál, amit kérünk tőle. | |

Számolja össze véleményként adott pontjainak számát!

Összes pontszáma: _____

Észrevétele, megjegyzése (ha van):

A romapedagógiai teszt (01) vázlatos értékelése

- 111–150 pont:** Az ön véleménye nagy vonalakban megegyezik a többséghez tartozó magyar állampolgárok általános véleményével. Ugyanolyan ellentmondásos, következetlen, szubjektív és előítéletes hajlamos. Ha sikeresebb pedagógus akar lenni, nagyobb szociális érzékenységre, empátiára, türelemre és következetességre, segítő szándékú emberséges követelménytámasztásra van szüksége.
- 71–110 pont:** Az Ön véleménye széleskörű és megalapozott ismereteket, emberséget, kedvező pedagógus-adottságokat és példás szakmai felkészültséget bizonyít. Alkalmas arra, hogy a halmozott hátrányokkal és a kisebbségi lét terheivel is küzdő cigány gyermekeket sikeresen nevelje és oktassa. Magabiztos és szeretetteljesen követelménytámasztó mindennapi áldozatos munkáját nemcsak a cigány gyermekek és szüleiik túlnyomó többségének, de valamennyi tanítványának hálája kíséri. Sikeres pályafutásához meleg szívvel gratulálók! Egymást megbecsülve és segítve mindannyiunknak könnyebb.
- 30–70 pont:** Kis hitetlen! Önmagában sem bízik?! Ne gondolja, hogy nincs megoldás! Minden emberi problémát, konfliktust lehet úgy kezelni, hogy egyik fél se legyen vesztes. Ha leküzdí bizonytalanságait és félelmeit, megerősíti önbizalmát, Ön is sikeresebb, elégedettebb és boldogabb lesz. Ismerkedjen meg behatóbban a roma szubkultúrával, fejlessze mesterfokúra szakmai-pedagógiai tudását, közben végezzen el egy PR (public relations) tréninget, hogy tolmács lehessen a hídon az emberek és emberek között. Ne féljen bevallani, hogy Ön is esendő ember, és ne tiltakozzon amiatt, hogy Önt is szeretik az esendő emberek!

Romapedagógiai teszt (02)

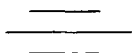
| Sor-szám | Megállapítások | Vélemény |
|----------|---|----------|
| 01. | A cigányok túlnyomó többsége városban szeretne élni. | |
| 02. | A cigányok túlnyomó többsége a település belterületén szeretne lakni. | |
| 03. | A cigányok annak örülnének, ha magyarok is és cigányok is laknának a szomszédságában. | |
| 04. | Az általános iskolák többsége azzal (is) védekezik a cigány gyermekek ellen, hogy tagozatos vagy emelt szintű osztályokat indít. | |
| 05. | A cigány gyermekek túlnyomó többségének normál általános iskolában lenne a helye. | |
| 06. | A cigány gyermekek és szülei ezért szeretik az eltérő tantervű iskolákat, mert a gyógypedagógusok jobban értenek a másság kezeléséhez. | |
| 07. | Homogén cigány osztályt vagy iskolát (tagintézményt) csak és kizárólag a gondviselők kérésére lenne szabad létrehozni és működtetni. | |
| 08. | A halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek nevelése és oktatása csak átlagon felüli tárgyi és személyi feltételek esetén lehet sikeres. | |
| 09. | A roma tárgyi és szellemi kultúra ismerete nélkülözhetetlen a cigány gyermekek sikeres neveléséhez és oktatásához. | |
| 10. | A cigány családi szocializációnak jelentős értékei vannak, és ezekre kell építeni a cigány gyermekek nevelését-oktatását. | |
| 11. | A cigány gyermekeket nem indokolt felmenteni az idegen nyelv tanulása alól, de a tényleges anyanyelvtől függően első élő idegen nyelv lehet vagy a magyar, vagy a cigány, és választ-hasson második (angol, német stb.) idegen nyelvet már az általános iskolában is. | |
| 12. | A világnyelvek közül a cigány gyermekek könnyebben és eredményesebben tanulnák a franciát, spanyolt vagy olaszt, mint az angolt, németet vagy az orosz. | |
| 13. | A cigány gyermekek számára speciális tantervet elsősorban módszertani okok miatt indokolt alkalmazni, minden egyéb szempont másodrangú, bár tagadhatatlanul szükséges lehet. | |
| 14. | A gyerekek kisegítő osztályba helyezéséről minden esetben az áthelyező bizottságok és a megyei gyógypedagógiai bizottságok döntenek. | |
| 15. | Magántanulóvá nyilvánításra csak és kizárólag a tanuló, illetve gondviselője kérésére (presz-sziómentes kérésére) és nyomós indok alapján (a törvényi előírásoknak megfelelően) kerülhet sor. | |
| 16. | Az iskolát érintő gyakori változások (képzés típus változása, pedagógusok elbocsátása, iskola átszervezése) különösen a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek fejlesztésére kedvezőtlenek. | |
| 17. | A kiegészítő források akkor hasznosíthatók rendeltetészerűen, ha azokat a pusztá működési kiadásokon felül, tehát valóban a plusz feladatok fedezetére kapja meg az intézmény. | |
| 18. | A cigány etnikai kiegészítő támogatások igényléséhez és felhasználásához kisebbségi egye-rtés szükséges. | |

| Sor- szám | Megállapítások | Véle- mény |
|--------------|---|---------------|
| 19. | A cigány gyermekek családjában a legsúlyosabb problémát a körülmények jelentik (munkanélküliség, szegénység, iskolázatlanság, lakás stb.) | |
| 20. | Az intézmény tárgyi és személyi feltételeit jelentős mértékben javítani és a módszertani kultúrát intenzíven fejleszteni szükséges ahhoz, hogy a gyermekek optimális fejlesztését biztosítani tudja. Minél hátrányosabb helyzetű gyermekeket nevel és oktat egy intézmény, annál jobb feltételekre és annál hatékonyabb módszertani kultúrára van szüksége. | |

Számolja össze véleményként adott pontjainak számát!

Összes pontszáma: _____

Észrevétele, megjegyzése (ha van):



KEDVEZMÉNYES AKCIÓ!

Szíves figyelmükbe ajánljuk olvasóinknak a Módszertani Közlemények régebbi számainak kedvezményes árusítását az alábbiak szerint:

| | | |
|----------|---------|-----------|
| 1995-től | 1997-ig | 300 Ft/év |
| 1998-tól | 1999-ig | 500 Ft/év |
| 2000 évi | | 600 Ft/év |
| 2001 évi | | 800 Ft/év |

Ezzel a lehetőséggel minden érdeklődő élhet!

A SZERKESZTŐSÉG

TISZTELETTELJES KÉRÉS ELŐFIZETŐINKHEZ!

Bízunk abban, hogy továbbra is töretlen támogatói, előfizetői maradnak lapunknak. Ennek reményében kérjük minden kedves Előfizetőnket, régieket és újakat, hogy a 2002. évi előfizetési díjat, amely ettől az évtől 1000 forint, az alábbi számlára befizetni szíveskedjenek: OTP Csongrád Megyei Igazgatóság, Szeged, Módszertani Közlemények, 11735005-20003933.

Köszönjük megértésüket és támogatásukat.

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KIADÓHIVATALA

DR. H. TÓTH ISTVÁN
kandidátus
Lomonosov Egyetem
Moszkva

József Attila-versek olvasása közben – EGY SZAKSZÓMEZŐ-KUTATÁS NÉHÁNY TANULSÁGA – IV. RÉSZ

„Születésnapomra”

Az 1978-as irodalomtanterv (1) egy minden addiginál emberarcúbb költői-írói pályakép megrajzolásának lehetőségeit teremtette meg. Valamennyi érdekelt tankönyvírónk, így DOBCSÁNYI FERENC, GODA IMRE és M. BODA EDIT is élt a kínálkozó alkalommal. Egyikük merészen újító volt (= M. BODA EDIT), néha a túlzásoktól sem riadt vissza, másikuk (=GODA IMRE) alkotó módon ötvözte a konzervatív életút-ismeretetés klasszikus megoldásait újító elképzelésekkel. DOBCSÁNYI FERENCnek a 8. osztályosok részére írt irodalomkönyve (5) nemcsak újító mozzanatok karolt fel, hanem mindvégig szem előtt tartotta a tanulhatóság kritériumát is.

JÓZSEF ATTILA így már emberközeli, a gondolkodását, a költői fejlődését is megrajzoló szövegkörnyezetben tűnhetett fel az olvasástudás (= olvasmány megértés és olvasási szokás) szempontjából határozottan differenciálódott korcsoport (= 13–14 évesek) előtt.

Húsz 8. osztályossal elemeztem írásban JÓZSEF ATTILA „Születésnapomra” című versét. Változatlanul a gyermekek szövegképző tudása, a bennfoglalt információ tartalmassága és legkíváltképp fogalomalkalmazásuk mennyiségi és minőségi aspektusa állt érdeklődésem középpontjában (3).

A bekezdések (= Bek) számának elemzése

A 20 növendék 107 Bek-t konstruált, ez átlagosan több, mint 5 db (= 5,35/fő). A klasszikus formai hármas tagolás mellett (= 3 fő) a tanulók 40,00%-a (= 8 fő) 4–5 Bek-ből szerkesztette verselemzését. Ha ehhez az adathoz kapcsolom az átlag alapján azokat is, akik 6 Bek-ből állították össze műismertetésüket, akkor a gyermekek 55,00%-a (= 11 fő) 5–6 Bek-mennyiségből készítette el írásbeli dolgozatát. Az osztályozott adatok azt mutatták, hogy ebben a tanulócsoportban funkcionális szempontok (=üzenet/gondolatiság) mentén szervezték a diákok az az egyes bekezdéseket.

Mivel elenyésző az átlagostól való szélsőséges eltérés, erősnek minősíthető a szórás, amit természetesen a szórásmutató (= ±1,86) és a minősítő számítás eredményének ($v = 34,77\%$) figyelembevételével állapítottam meg.

A most bemutatott Bek-mennyiség egyik fontos jellemzője az átlagos Bek. állománya. E szerint a „képzet” szerint 1 Bek = 3,02 ME + 5,30 me, vagyis 1 (átlagos) Bek-ben valamivel több, mint 3 ME, ebben a konstrikcióban pedig ötnél több me van. (Jó jelek a láthatáron.)

A mondategységek (=ME) számának elemzése

Tekintélyesnek nevezhető ME-mennyiséggel (= 323 db) dolgozott a 20 nyolcadikos, így az átlagmutató is (= 16,15/fő) jó arányú. Néhány tanuló (= 6 fő) műismertetését a ME-k száma felől az elvárható szint alatti teljesítménynek minősítettem. Ugyancsak 6 főre tehető azok létszáma (=30,00%), akik erősen az átlag (= 16,15/fő) körüli ME-mennyiséggel dolgoztak.

A 20 tanuló által szerkesztett ME-ek *szóródását* erősnek kellett neveznem a szórásmutató (= ±4,95) és a minősítő számítás eredménye ($v = 30,65\%$) alapján.

A mondategységek (= me) számának elemzése

A részleteket – mint cseppben a tengert – a mondategységek kezdik felcsillantani, hiszen ezek értéktartalma (= információerősség, fogalomgazdaság stb.) építi fel a kiteljesedő rendszert (= a műismertetést).

A jelen vizsgálatban szereplő 20 nyolcadikos 567 me-ben fejtegette, hogy mit gondolt a „Születésnapomra” című JÓZSEF ATTILA-versről. Ez a me-bázis átlagosan több, mint 28 me (= 28,35/fő). A tanulók 35,00%-a (= 7 fő) 26–30 me-ből állította össze verselemzését. Akadtak, akik (= 7 fő) 32–44 me-nyi szerkesztményt hoztak létre. Minőségileg található közöttük kifogásolni való, de ez a kifogásom nem a tartalmasságra, hanem a szerkesztettségi mutatójára (= 1,47) vonatkozott. A szórásmutató (= $\pm 7,73$) segítségével elvégzett minősítő számítás végeredménye ($v = 27,26\%$) alapján *erősnek* nevezhető a mondat egységek *átlagos eltérése*.

A 20 nyolcadikos mondat egységeinek (= 567) és mondat egységeinek (= 323) hányadosa megadta a jelen dolgozatok átlagos szerkesztettségi mutatóját (= 1,75/fő), ami kiemelkedő eredménynek számít a kutatási tapasztalataim alapján.

A tanulói műismertetések tartalomelemzése

Az *eredetiség* (= 91 pont), a *hitelesség* (= 88 pont), a *tartalmi gazdagság* (= 87 pont) és a *tématarthatás* (= 86 pont) szempontok alapján igen jó színvonalú dolgozatokat készített a 20 nyolcadikos a „Születésnapom”-ról. A kifejtettség norma sérült ebben a tanulócsoporthoz is leginkább, 3,95/fő pontot értek el átlagosan a növendékek. Ezek az adatok az én megítélésem szémszögéből összetett, rendezett gondolatvilágú versismertetésről tájékoztatnak. A 431 pontos teljesítmény 4,31/fő átlagmutatót ad szempontként. Az osztályközadatok tanúsága szerint a tanulók 70,00%-a (= 14 fő) kapott 21–25 pont közötti értéket verselemzésének tartalmasságáért.

Az átlagos eltérés mutatója (= $\pm 3,48$) és a minősítő számítás végeredménye ($v = 16,15\%$) figyelembevételével *közepesnek* nevezhető a jelen 20 tanuló verselemzése tartalomelemzésének *szórása*.

A tanulói műismertetések fogalomalkotása

Ez a tanulócsoporthoz (= 20 fő) 67-féle irodalom-, művészetelméleti és könyvtárhasználati fogalmat épített be egyszer számlálással 413-szor JÓZSEF ATTILA „Születésnapomra” című versének elemző ismertetésébe. A fogalmakban gazdag dolgozatokban átlagosan 20,65 szakkifejezés fordult elő:

ábrázolás, alakzatok, alkotó, alliteráció/betűrím, arany metszet, cím, címzett, drámai, elégia, életrajz, ellentét, érték gazdag, értékhiány, értékkiütresedés, felkiáltás, festői/költői jelző, fokozás, folyóirat, fordulat, forma, gúny, halmozás, hangnem, hosszú és rövid szótagok, időmértékes verselés, impresszionista, ironia, ismétlés, költemény, költészet, költő, költői én, kulcs gondolat, líra, motívum, mű, műalkotás, műfaj, műismertetés, műnem, nominális stílus, olvasó, önvallomás, párrím, rím, ritmus, stílus, stíluseszköz, szabályos váltakozás, szép, szerkesztés, szimbólum, szóképek, szótagszám, téma, többletjelentés, ütemhangsúlyos verselés, üzenet, vers, versdallam, verseskötet, versláb, verssor, versszak/strófa, versszerkezet, záró versszak, zeneiség

Ha az optimális mennyiség felől szemlélem a gyermekek szövegművét, akkor 30,82%-os fogalomtelítettségről számolhatok be. A most vizsgált dolgozatokban a stilisztikai fogalmak köre a legváltozatosabb (= 25-féle). Igaz, a felhasználhatósági gyakoriságuk 23,24%, amivel a 3. helyen állnak a rangsorban. Egyáltalán nem véletlen, hogy egyrészt elméleti, másrészt a könyvtár tudományi terminus technikusok állnak az élen (= 37 fogalom 252 realizációban = 61,02%). A „Születésnapomra” című versről ez a korcsoport dominánsan azt tudja elmondani, amit a most feltárt 37 szakkifejezés, kiváltképp a 70–100,00%-os terheltségük határolnak körül, így:

| | |
|-----------------|--------------|
| vers (V): | 20 = 100,00% |
| költő (K): | 18 = 90,00% |
| párrím (V): | 18 = 90,00% |
| költemény (K): | 17 = 85,00% |
| alkotó (K): | 16 = 80,00% |
| műalkotás (K): | 16 = 80,00% |
| mű (K): | 15 = 75,00% |
| szótagszám (V): | 14 = 70,00% |
| verssor (V): | 14 = 70,00% |

Az általam részletesen kutatott 20 tanulói műelemzés feltárta JÓZSEF ATTILA versének formai különlegességét is, mégpedig okosan, kitérve ennek az önajándékozó alkotásnak a domináns jegyére, a vers zeneiségére is. A gyermekek őszinte megnyilatkozása egybecseng TAMÁS ATTILÁNAK a költői műalkotás fő sajátosságairól fejtegetett egyik megállapításával: „A formálás milyensége lényegmeghatározó, nem pedig színezést-gazdagítást szolgáló járulékos tényező.” (2)

Igen változatos mennyiségű skálát mutatnak az osztályozott adatok. Akadt növendék, aki 10, míg a más 38 irodalom-, művészetelméleti és könyvtárhasználati fogalommal élt. A tanulók 40,00%-a, azaz 8 fő 16–25 fogalom közötti mennyiséget alkalmazott versértelmezésének összeállításakor. Egyáltalán nem tűnik a fentebb

részletesen elemzett adatok tükrében meglepőnek, hogy a szórásmutató ($= \pm 7,71$) és a minősítő számítás alapján ($v = 37,34\%$) *szélsőséges* a fogalomalkalmazás *átlagos eltérése*.

Jelen információim is segítségemre voltak, amikor a 13–14 éves olvasóknak irodalmi feladatgyűjteményt (8) írtam. Az ebben az adatgyűjtésben felszínre került tények, összefüggések kétségtelenül pragmatikusabb irodalompedagógiai szemléletet követeltek tőlem.

„Nyár” – „Favágó”

Az általános iskolai irodalomtanításban, az 1978-as tanterv (1) és irodalomkönyvei (3–6) vonatkozásában elvélve fordul elő két-két szemelvény összehasonlító, párhuzamos elemzése. M. BODA EDIT a 6.-os könyv CSOKONAI-fejezetében, HORVÁTH ZSUZSA pedig az ismeretlen szerzőjű balladák bemutatásakor egyes részletek, motívumok esetében ad egy-két megszívlelendő elgondolást, módszertani ujjgyakorlatot.

A nyolcadikos irodalmi olvasókönyv írója, DOBCSÁNYI FERENC állított össze egy, a tanulók által is nyomkövethető mintaelemzést, jelesül JÓZSEF ATTILA „Nyár” és „Favágó” című verseinek párhuzamos, összehasonlító műismertetését mutatta be. Mivel itt egy korszakos jelentőségű irodalompedagógiai tettről van szó, ennek a két szemelvénynek diákok által történő összehasonlítása nem maradhatott ki a kutatásomból a fogalomalkalmazás szempontjából (7). Húsz nyolcadikos műismertetésének a részletes bemutatása következik.

A bekezdések (= Bek) számának elemzése

Tanulónként ($= 20$ fő) átlagosan közel 6-6 Bek-ből állnak a dolgozatok ($= 5,80/fő$), mivel 116-ot konstruáltak összesen a tanulócsoport tagjai.

Igen nehéz megállapítanom a fejlődési tendenciát, mivel a gyermekek többsége ($= 6$ fő) átlagközeli ($= 5,80/fő$) Bek-mennyiséget szerkesztett. Ugyanúgy említésre méltóak azok ($= 5$ fő), akik a klasszikus hármastagolást alkalmazták. Szintén 6 tanuló 8–9 Bek-t írt. A szórásmutató ($= \pm 2,26$) és a minősítő számítás végeredménye ($v = 38,96\%$) alapján *szélsőségesnek* nevezhető a bekezdések *átlagos eltérése*. Ez a megítélés a fentiek nyomán várható volt.

A jelen tanulócsoport által létrehozott műismertetések átlagos bekezdését az jellemzi, hogy 4,19 ME-ből és 6,37 me-ből szerveződik ($\bar{x} = 1$ Bek, 4,19 ME + 6,37 me). Az eddigi tapasztalatok figyelembevételével ebben a műfajban elfogadható színvonalú konstrukcióval dolgozott a 20 diák.

A mondategységek (= ME) számának elemzése

Mindössze egy írásmű készítőjét jellemezte szűkszavúság, ő ugyanis 14 ME-ben hasonlított össze JÓZSEF ATTILA „Nyár” és „Favágó” című verseit. Ugyanakkor 4 fő ennek a mennyiségnek ($= 14$ ME) a többszörösét ($= 31–35$ ME) volt képes jó színvonalon megalkotni.

A 486 ME úgy oszlik el átlagosan a 20 adatközlő között, hogy tanulónként 24,30 ME-ből áll egy-egy műismertető dolgozat. De ez csak az átlagos teljesítmény, fontosabb a minőségi színvonal. A tanulócsoport kiérlelt ME-mennyiséggel élt, nyilvánvalóan, amennyit ebben a műfajban kiváltképp összehasonlító verselemzés alkalmával elvárhatunk 8.-os növendékektől. A szórásmutató ($= \pm 5,94$) és a minősítő számítás eredményeképpen ($v = 24,44\%$) közepesnek tekinthető a ME-ek átlagos eltérése.

A mondategységek (= me) számának elemzése

A gyermekek munkáját erőteljes mondategység-szervezés jellemezte. A 20 tanuló 739 db me-ből állította össze párhuzamos műelemzését. Már az átlag ($= 36,95/fő$) is figyelemreméltó.

Az osztályozott adatokból álló mennyiségi sorainak tanúsága szerint a tanulók 60,00%-ának ($= 12$ fő) dolgozata átlagközeli, illetőleg az átlagot ($= 36,95/fő$) meghaladó me-ből szerveződött. Erősnek nevezhető a me-ek átlagos eltérése, mivel két osztályközben lehetett létrehozni az adatok mennyiségi sorát, továbbá a szórásmutató ($= \pm 10,73$) felhasználásával elvégzett minősítő számítás végeredménye ($v = 29,04\%$) is ezt a tulajdonságot adta meg.

A 739 me és a 486 ME hányadosa ($= 1,52$) megmutatja a párhuzamos műismertetések szerkesztettségi mutatóját tanulónként. Ez a mutató ($= 1,52/fő$) az elfogadható szerkezetszínvonal értékbe tartozik még.

A tanulói műismertetések tartalomelemzése

A *hitelességtől* az *eredetiségig* ($= 4$ szempont) arányosnak értékelhettem a gyermekek munkáit ($= 84–88$ pont). A *kifejtettség* követelményeit teljesítették a legkevésbé, ugyanis csak 71 pontot tudtam adni a 20 tanulónak ($= 3,55/fő$).

A nyolcadikosok a párhuzamos műismertetésük tartalomlevezései szempontronként 4,16 pontot kaphattak átlagosan, s így alakult ki az az eredmény, amely szerint 10 fő 21–25 pont közötti értéket mondhatott magáénak a dolgozata alapján. A $\pm 3,13$ szórásmutató és minősítésszámítás végeredményének ($v = 15,05\%$) függvényében kicsinek minősíthető a tartalomlevezés átlagos eltérése.

A tanulói műismertetések fogalomalkotása

Jelen kutatásban a 20 dolgozatíró 57-féle irodalom-, művészetelméleti és könyvtárhasználati fogalmat használt, egyszer-egetyszer számlálva valamennyit 493-szor. Ez azt jelenti, hogy átlagosan közel 25-25 fogalom (= 24,65/fő) fordult elő egy-egy műlevezésben.

ábrázolás, alakzatok, alkotó, alliteráció/betűrím, cím, ellentét, értékküresedés, felkiáltás, félrím, festői/költői jelző, fokozás, folyóirat, fordulat, forma, halmozás, hangnem, hangulat, hosszú és rövid szótágok, időmértékes verselés, ismétlés, keresztír, költemény, költészet, költő, költői kép, leírás, makrokozmosz, metafora, mikrokozmosz, mű, műalkotás, műismertetés, művészi feszültség, olvasó, ölelkező rím, párrim, rím, stílus, szabályos váltakozás, szép, szimbólum/jelkép, színesztézia, szókép, szótágszám, tájfestés, többletjelentés, ütemhangsúlyos verselés, vers, verseskötet, verskezdő kép, versláb, verssor, versszak/strófa, versszerkezet, záró versszak, zeneiség

Az átlagos fogalomhasználat 16 diák (= 80,00%) szövegművét jellemezte. A fogalomalkalmazás skálája 13–32 között alakult ebben a népességben (= 20 fő). Közepesnek tekinthető a fogalomalkalmazás átlagos eltérése a szórásmutató (= $\pm 5,31$) és a minősítő számítás végeredménye ($v = 21,54\%$) felől szemlélve.

Ennek a 20 műismertetésnek 43,24%-os a telítettsége a fogalmak vonatkozásában. Már a fenti fogalomgyűjtemény tanulmányozásakor feltűnhet, hogy a stilisztikai fogalmak színpompája jellemzi ezt a 20 diákmunkát. De most nemcsak a művek stilisztikuma ragadta magával a 13–14 éves olvasókat, hanem a költemények (= „Favágó”, „Nyár”) egyéb értékei (= verselméleti, könyvtárudományi) is.

Most 14-féle terminus technicus használatával lépték át a gyermekek a bűvös 70,00%-os küszöböt:

| | | | |
|----------------------|--------------|----------------------|-------------|
| hangulat (S): | 20 = 100,00% | mikrokozmosz (SZ): | 16 = 80,00% |
| cím (K): | 18 = 90,00% | mű (K): | 16 = 80,00% |
| makrokozmosz (SZ): | 18 = 90,00% | verskezdő kép (SZ): | 16 = 80,00% |
| tájfestés (S): | 18 = 90,00% | ábrázolás (S): | 15 = 75,00% |
| vers (V): | 18 = 90,00% | költői kép (S): | 15 = 75,00% |
| versszak/strófa (V): | 18 = 90,00% | többletjelentés (S): | 14 = 70,00% |
| költő (K): | 16 = 80,00% | versszerkezet (SZ): | 14 = 70,00% |

A fenti fogalomállomány azt jelenti, hogy a most alkalmazott kifejezések 47,06%-a aktívan (= 70–100,00%) vett részt a tanulói szövegművekben. Nemcsak a tanulócsoporthoz irodalomtanárának lelkiismeretes fáradozása hozott gyümölcsöt, hanem a tanulhatóan és alkalmazhatóan megírt tankönyvi fejezet is (6).

IRODALOM

1. Komár Pálné (szerk.): *Irodalom 5–8. osztály*. In: Szabenyi Péter (főszerk.): Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. Országos Pedagógiai Intézet, 1978., Budapest.
2. Tamás Attila: *A költői műalkotás fő sajátosságai*. Akadémiai Kiadó, 1972., Budapest.
3. Kalocsai Józsefné–Kiss Gáborné–Szabóné Tóvári Éva: *Irodalmi olvasókönyv az általános iskola 5. osztály számára*. Tankönyvkiadó, 1980., Budapest.
4. Goda Imre–Horváth Zsuzsa–M. Boda Edit: *Irodalmi olvasókönyv az általános iskola 6. osztály számára*. Tankönyvkiadó, 1981., Budapest.
5. Goda Imre–M. Boda Edit: *Irodalmi olvasókönyv az általános iskola 7. osztály számára*. Tankönyvkiadó, 1982., Budapest.
6. Dobcsányi Ferenc: *Irodalmi olvasókönyv az általános iskola 8. osztály számára*. Tankönyvkiadó, 1983., Budapest.
7. H. Tóth István: *„Az olvasás: felfedezés” – Egy korosztály irodalomértésének alakulása* (Kandidátusi értekezés). Magyar Tudományos Akadémia Doktori Tanácsa, 1997., Budapest.
8. H. Tóth István: *Jelek az úton* (Irodalmi feladatgyűjtemény 13–14 éves olvasóknak). Mozaik Oktatási Stúdió, 1999., Szeged.

A „kapkodós” citerajátékmód fajtái és tanításának lehetőségei az alapfokú népzeneoktatásban

A Magyar Tudományos Akadémia Zenetudományi Intézetének archívumában fellelhető citerás hangzóanyagok és a közelmúlt gyűjtései alapján, különböző játéktechnikai megoldások kristályosodnak ki. Ezek közül az alapfokú zeneoktatás alsóbb osztályaiban a megvalósítható játékmódok:

- „kapkodós” - „triolás”
- „nyomós” - „aszimmetrikus sánta”.

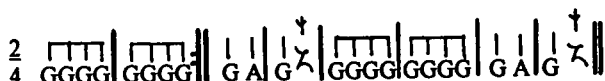
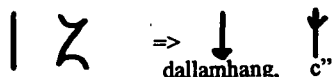
A kapkodós játékmód javasolt tanítási időszaka az előkészítő osztálytól a 3. osztályig. A „nyomós” játékmód javasolt tanítási időszaka a 3. és 4. év. A „triolás” játékmód javasolt tanítási időszaka a 4. év. Az „aszimmetrikus sánta” játékmód javasolt tanítási időszaka a 4. év.

A „kapkodós” játékmód nagyon jól alkalmazható a citeratanulás kezdeti fázisaitól egészen a magasabb osztálybeli virtuózabb citerajátékig. A „kapkodós” szón azt a mozdulatot értjük, amikor a játékos a dallam meghatározott helyein a kívánt hangot a kislefejek (fiókokon) található kísérőhúrokon szólaltatja meg, szünet kitöltését valósítja meg póthangokkal (amelyek nem szerves részei a dallamnak, csak kiegészítik azt), vagy ritmosztás következtében kerül póthang a kislefejek kísérőhúrjaira.

Magyarország területén a „kapkodós” játéktechnikának két módozata lelhető fel:

1. Egyrendszerű „kapkodós”, amely a Dél-Dunántúlon valósul meg. [Vass Sándor – Csurgó (Somogy megye), Orbán István – Kadarkút (Somogy megye), Márton István – Öreglak (Somogy megye), Takács József – Szentlőrinc (Baranya megye)].

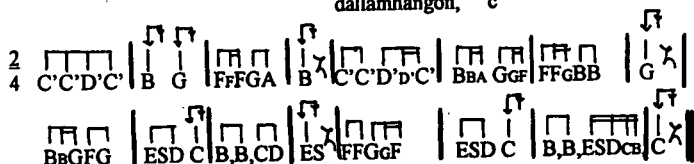
2. Kétrendszerű „kapkodós”, amely az Alföldön valósul meg. [Kancel János – (Hajdú-Bihar megye).]



Nyisd ki, Isten, kis kapudat, hadd lássam meg szép napodat,
 Süss fel nap, fényes nap,
 Kertek alatt a libáim megfagynak.

(Kerta – Veszprém megye 1923)¹

1.b. Amikor a negyed érték bomlik két nyolcaddá, és a második nyolcad szólal meg a c'' hangon lefelé irányuló pendítéssel a kislefejek kísérőhúrjain.



Hol háltál az éjjel, cinege madár? Ablakodba háltam, drága violám.
 Mért beljebb nem jöttél, cinege madár? Féltem az uradtól, hogyha rám talál.
 Nincs itthon az uram, cinege madár. A csinálási erdön csónakot csinál.
 Jó lovai vannak hamar hazaér, Mi lesz veled rózsám, hogyha itten ér.
 Rossz lovai vannak nem ér ma haza, Mulathatunk rózsám egész éjszaka.

(Öreglak, Somogy megye 1961 – Márton István)²

1. c. Amikor a dallamhang helyett a kislejelek kísérorhúrjain a g'-n és a c''-n szólal meg a hang lefelé irányuló pendítéssel, illetve pergetéssel.

2
4 C' C' G' C' G' C' B A F FC FGAsF G Es FEs D C CC

Cinege, cinege, aranyos pinytőke, Estébe, hajnalba, szépen szól a hangja.
 Borom a pincébe, maga a szőlőbe. Pohár a kezembe, jót izom belőle.

(Somogy megye)

Az 1.c. csoportba tartozik, de sajátosságai miatt (egy bizonyos fajta citerán valósítható meg) külön csoportot képez, a Takács József által készített és használt „kapkodós citera”⁴, amely felépítésénél fogva a „kapkodós” játékmód sajátos megoldását vetíti elének.

B) A kétrendszerű „kapkodós” játékmód a következőképpen valósul meg:

- A negyedet és a szünetet felosztjuk négy nyolcaddá, ahol az első nyolcad a dallamhangon, a második a g'-n, a harmadik a c''-n, a negyedik a dallamhangon szólal meg.
- A két negyedet felosztjuk négy nyolcaddá, ahol az első nyolcad a dallamhangon, a második a g'-n, a harmadik a c''-n, a negyedik újra a dallamhangon szólal meg.
- A nyújtott ritmust felosztjuk négy nyolcaddá, ahol az első és a második nyolcad a dallamhangon, a harmadik a g'-n, a negyedik a c''-n szólal meg. A harmadik és negyedik hang helyet is cserélhet.

dallamhang g' c'' dallamhang

4
4 C E G G C' D' C' G' G F E
 Cg' c''E G G Cg' c''D C' G' G F E
 A A A D D C E G G F E
 Ac'' g'A A D D C E G G F E g' c''E
 C' D' C' G' G D G F E C C
 Cg' c''D' C' G' G D G F E C C

Felverem a rézsarkantyúm taréját, Berúgom a csendbiztos úr ajtaját.
Csendbiztos úr ne verje rám a vasat, Gyenge az én babám szíve meghasad
Fáj a vállam, mer' megverte a zsandár, Pedig annak az ütése nagyon fáj.
Fáj nekem a babám selyemkendője, Kutya világ ne hányj mindent szememre.
Ha akarom új esztendő't csinállok, Ha akarom a babámtól elválok.
Elválásom nem annyira sajnálom, Csak sokba került a lakodalom azt bánom.

(Nádudvar, Hajdú-Bihar megye – B. Nagy Ferenc)⁴

A „kapkodós” játékmód tanítása már az előképzőben elkezdődhet, mégpedig a negyed és nyolcad ritmusértékekkel egy időben. Figyelni kell az egyenletes negyed és nyolcad pengetésekre, mérsékelt tempóban, és azok helyes irányára. Fontos a negyed szünet pontos betartása. A gyermek-játékdalok ritmusának pontos tapsolása és biztos pengetése után a szünetek kitöltése valósulhat meg a kislefejek kísérőhúrjain, esetleg a bőgőhúrokon. Itt figyelni kell, hogy a ritmusértékeknek megfelelő időtartam jellemezze az egyes ritmusokat. Amikor a szünet kitöltése biztosan megy, akkor lehet áttérni a negyedek nyolcadokká való felosztására. Itt is fontos a ritmusértékek pontos megtartása. Tapasztalatom azt mutatja, hogy a kétfajta „titi” (♩ ♪) pengetés nem okoz gondot és zavart a gyerekeknél.

Az első osztályban, az előkészítőben már énekelve és a dal ritmust játszva megtanult gyermekjátékdalok dallamát sajátjuk el, alkalmazva a „kapkodós” játékmód egyes fajtáit. Ennek folyamata a következő:

- Az ismert dal ritmusának eltapsolása.
- A dal éneklése, citerán megszólaltatott ritmuskísérettel.
- A dallamhangok megkeresése, a megfelelő ujjrend alkalmazásával.
- A dallam elsajátítása.
- A szünet kitöltése a „kapkodós” megoldással.

Ezután következhet az 1.b és 1.c rész (a negyed nyolcadokká való osztása), amelynek tanítását (életkortól függően) első és második osztályban tartom megvalósíthatónak.

- Az új dal megtanulása énekelve.
- A dal ritmusának eltapsolása.
- A dal éneklése citerán megszólaltatott ritmuskísérettel.
- A dal ritmusának elpengetése.
- A dallam elsajátítása a helyes és kényelmes ujjrend alkalmazásával.
- A kislefejek kísérőhúrjain megszólaltatható hangok kikeresése, a pengetési mozdulat bevésése.
- A „kapkodós” játékmód alkalmazása az adott dalnál.

Javasolt dallamanyag a 2/4-es ugrós, oláhos dalok, dallamok.

A kétrendszerű „kapkodós” játékmód megtanítását a harmadik évbe javaslom, mivel ehhez már nyújtott, éles ritmusok és a félhangérték biztos alkalmazása szükséges. A következő módon sajátítható el.

- Az új dal megtanulása énekelve.
- A dal éneklése citerán megszólaltatott ritmuskísérettel.
- A dal ritmusának elpengetése.
- A dallam elsajátítása.
- A nyújtott, éles ritmus és a negyedek osztottságának megbeszélése, a pengetési mozdulat bevésése.

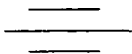
– A „kapkodós” játékmód alkalmazása az adott dalnál.

Javasolt dallamanyag a 4/4-es csárdás dallamok, jobb képességű gyerekeknél a rubato, parlando dallamok.

FELHASZNÁLT IRODALOM

1. Alapfokú Művészetoktatás – Népzene, Citera (Művelődési és Közoktatási Minisztérium 1998.)
2. Magyar Népzene Tára I. – Gyermekjátékok (MTA, Bp., 1953.)
3. Citerahagyomány – adatközlő citerások felvételei. Óbudai Zeneiskola, Bp., 2000.

4. Várnai Ferenc: Egy citeraváltozat Baranyában. Ethnographia 1981.
5. Debrecennek van egy vize... Hajdú-Bihar megye neves nótái, ETNOFON Records ED-CD 037 P2001.
6. Vadas László: Dialektusonkénti hasonlóságok és eltérések a népi citerajátékban. Szakdolgozat, 2001.



NÉMETH SÁNDORNÉ

magyar szakos szakvezető és munkaközösségvezető tanár
Szombathely

Október 23-i megemlékezés

Zene: Erkel Ferenc: Bánk bán (Hazám, hazám...)

Narrátor

A haza nem azon darab föld, melyen születünk. Nem a hegylanc, melynek kékelő csúcsaira a gyermek vágyódva feltekinte, nem a térség, mely az ifjút nőni látta, nem a folyó, melynek hullámzatából az ifjú szívét vágyok tölték... A haza több!

Versmondó

Minden, amit a szem belát,
Itt e föld, mely kenyeret ad,
E folyók tele halakkal,
E szőlőhegyek falvakkal:
Ez a haza!

Versmondó

Hol egykor őseink laktak,
Itt csatáztak, itt mulattak,
Ahol a határt ők szabták
S örökségül reánk hagyták:
Ez a haza!

Versmondó

Ez a föld, mely drága nekünk,
Melyet legjobban szeretünk,
Ahová, bármerre járunk,
Mindig vissza-visszavágyunk:
Ez a haza!

Narrátor

A haza azon hely, melyen magunkat szabadoknak érezhetjük, melynek története dicsőségünk, virágozása boldogságunk, jövője reményünk...

Versmondó

Lelkedből lelkezém. Magyar vagyok.
Nemcsak a vér: szellem jogán.
Szellemetekből, ti dicső nagyok,
Növekvém és táplálkozám.

Versmondó

Szeresd hazádat és ne mondd:
A néma szeretet
Szűz, mint a lélek, melynek a
Nyelv véthetett.

Tégy érte mindent: éltedet,
Ha kell, csekélybe vedd;
De a hazát könnyelműen
Kockára ki ne tedd!

Versmondó

Tűrj érte mindent, ami bánt,
Kínt, szegényt és halált;
De el ne szenvedd, el ne tűrd
Véred gyalázatát!

S ne csak veszélyben légy serény,
A béke veszesebb,
S melyet vág álmos népeken,
Gyógyíthatatlanabb a seb!

Narrátor

Voltak népünk életének vészterhes, megpróbáltatásokkal teli évei, de voltak dicső korszakai, felemelő pillanatai.

Versmondó

... fölöttük
a szabadság liliom-illata,
ezerhétszázhárom, nyolcszáznegyvenyolc,
és ötvenhat...

Narrátor

A XX. század népünkre, mint a többi népre is, sok megpróbáltatást rótt. Két világháború: szenvedés, halál, az országhatárok hatalmi érdekek szerinti megváltoztatása.

1945-ben egy megnyomorodott nép – hat háborús év borzalma után – hittel, bizakodással tekintett a jövőbe, s látott hozzá a romok eltakarításához, az ország újjáépítéséhez. Éhesen, rongyosan, fázva és hajléktalanul kiáltotta: Felszabadultunk!

Felszabadultunk szovjet segítséggel, ezért azonban keményen meg kellett fizetnünk. A segítségnyújtás mögött ott lapult a zsarnokság. Testet nyomorító, lelket bénító, megalkuvásra kényszerítő idő következett.

Versmondó

Hol zsarnokság van,
ott zsarnokság van,
nemcsak a puskacsőben
nemcsak a börtönökben,

Ott zsarnokság van
az óvodákban,
az apai tanácsban,
az anya mosolyában
abban ahogy a gyermek
idegének felelget:

Tányérban és pohárban,
az ott van az orrban, szájban
hidegben és homályban,
szabadban és szobában...

Narrátor

A 40-es évek végén, az 50-es évek elején mindent szovjet mintára tettünk. A túlzott iparosítás, a mezőgazdaság visszaszorítása, a torz gazdaságpolitika az országot lehetetlen helyzetbe hozta.

Törvényesítések, koncepciós perek ideje volt ez. Akik szót mertek emelni a rendszer ellen, azokat bebörtönözték, deportálták, de sokak kényszerültek az ország elhagyására is.

Versmondó

Bérc és völgy is elmaradtak,
Felhőt sem lát már honából,
Ábrándkép a róna-táj:
Búja mint az ég kíséri,
Szíve vérzik, szíve fáj;
Mély keservvel zeng szava:
„Isten hozzád, szép haza.”

Dal: Elindultam szép hazámból...

Narrátor

Ezek az előzmények érelték az elégedetlenséget, lobbantották lángra 1956 történéseit!

Versmondó

Dönts el magyar, mondd ki a szót!
Itt visszalépni nem lehet!
Az ifjúság acél-szíve
a forróságtól megrepedt!
Dönts el magyar, dönts el diák,
és fonjunk lánczá a kezünk!
Dönts el, ki élsz itt e honban,
Velünk jössz-e? Vagy ellenünk?

Versmondó

Ébredj magyar! Ma aludni
gyalázat! Vakondok-szerep!
Jöjj el közénk égő szívvel,
s emeld fel büszkén a fejed!
Birka-fejjel gyávák járnak!
Napba-néző a mi szemünk!
Ne várj tovább! Ma határozz!
Velünk jössz-e? Vagy ellenünk?!

Narrátor

1956. október 23-a kedd volt, verőfényes kora őszi nap. Délután tízezernyi budapesti egyetemista indult a Petőfi-szoborhoz. Egyre nőtt a lárma, zúgott, tombolt az utcán a tömeg. Negyvennyolcas dalokat harsogott mindenki, zászlók lengtek, piros-fehér-zöld lobogók.

Versmondó

Csak bot és vászon,
de nem bot és vászon,
hanem zászló

Mindig beszél.
Mindig lobog.
Mindig lázas.
Mindig önkfivületben van
az utca fölött,
föllengő magasan
egész az égben,
s hirdet valamit
rajongva.

Lelkem, te is –
ne bot és vászon –
légy zászló!

Közös:

Meguntuk már a sok hibát, új gazdaságpolitikát!
Aki magyar, velünk tart!
Kossuth-címet akarunk! Kossuth-címet akarunk!

Narrátor

Valamelyik ablakpárkányon megjelent egy fiatalember, a publikumnak feltűnt, figyelték. Kímászott, s akrobataügyességgel ollóval kivágta a csillagos népköztársasági címet a lobogó közepéből.

Ujjongás, éljenzés közepette vonult a Kossuth-nótát zúgó tömeg a Rádió felé.

Dal: (A refrénig dúdolva a Kossuth Lajos azt izente...) **Elindultam szép hazámból...**

Narrátor

A sokaságban szinte senki sem beszélt egymással, csak a tekintetek, a szemvillanások, a mosolyok találkoztak, tömeg még soha vagy csak nagyon régen volt ilyen egyakarató.

Versmondó

Öröm- s reménytől reszketett a lég,
Megszülni vágyván a szent szótat,
Mely által a világot mint egy új, egy
Dicsőbb teremtés hangján üdvözlje.

Narrátor

Már alkonyodott. A házak ablakaiba a lakók kitették a rádiókészülékeiket, hogy aki akarja, hallgassa Gerő Ernő beszédét. Aztán megszólalt a készülék, az új első titkár kellemetlen hangja. A tömeg zúgott, sértő volt Gerő beszéde. Közbe mozgolódás támadt, szájról szájra járt, hogy szét akarják oszlatni a népet...

Már sötét volt. A tömeg a Parlamenthez vonult. Mindenki várt, azt remélték, hogy Nagy Imre fog beszédet tartani. A jelszavak sokasodtak:

Közös:

Nagy Imrére szavunk, magyar kormányt akarunk!
Minden ország katonája maradjon a hazájában!
Vessen Rákosi!
Aki magyar, velünk tart!

Narrátor

És egyszer csak a tér fölött kialudtak a fények. Sötét lett, vaksötét. Fölmorajlott a tömeg, a moraj megreszketette a levegőt. Aztán apró lángocskák lobbantak. És felhangzott a Szózat. Meg a Himnusz. Senki sem hagyta el a helyét.

Versmondó (A két versmondó együtt mondja a Himnuszt, illetve a Szótat, a háttérben állók közben gyertyákat vagy mécseseket gyújtanak.)

Isten, áldd meg a magyart
Jó kedvvel, bőséggel,
Nyújts feléje védő kart,
Ha küzd ellenséggel;
Bal sors, akit régen tép,
Hozz rá víg esztendő,
M megbűnhődte már e nép
A múltat s jövendő!

Hazádnak rendületlenül
Légy híve, oh magyar;
Bölcsöd az s majdan sírod is,
Mely ápol s eltakar.

A nagy világon e kívül
Nincsen számodra hely;
Áldjon vagy verjen sors keze:
Itt élned, halnod kell.

Versmondó

Mélység és magasság
Visszhangozák azt. S a nagy egyetem
Meggzünt forogni egy pillanattig.

Narrátor

Sokan sírtak. Akkor motorkerékpáros katonatisztek berregtek be a térre:
– A Rádióhoz! Lővik a népet! A Rádióhoz emberek!
Megmozdult az emberóceán.

Versmondó

Honszerelem! Vess tiszta lángot!
Jöjjön, ki velünk érez és akar:
És meghódítjuk a világot
E szóval, hogy: magyar!

Narrátor

A nyüzsgő, feldúlt, lángoló utcák szinte csatatérré változtak.

Versmondó

Piros a vér a pesti utcán,
munkások, ifjak vére ez,
piros a vér a pesti utcán,
belügyminiszter, kit lövetsz?

Kire lövettek összebújva
ti, megbukott miniszterek?
Sem az ÁVH, sem a tankok
titeket meg nem mentenek.

S a nép nevében, aki fegyvert
vertél szívéinkbe, merre futsz,
véres volt a kezed már régen
Gerő Ernő, csak őlni tudsz?

Piros a vér a pesti utcán.
Esz esik és elveri,
mossa a vért, de megmaradnak
a pesti utca kövein.

Versmondó

... kik az eszménynek testet adtak,
testből csonttá lettek és fennmaradtak
utódaikban, kik a lényegét
őrzik, a megtartó titkok tudói,
az örökös kezdetek folytatói
a hon folyton újjá-alapítói:
rendületlenek a névtelenek.

Narrátor

Ez a történelem! Hosszú ideig fognak erről beszélni, imi, vitatkozni, hazudni, igazat monda-
ni... Gyalázni fogják és dicsőíteni.

Versmondó

Mindenható egység Istene
Ki összetartod a világokat!
Engedd, hogy bármi sorsnak ellene
Vezessen egy nemes nagy gondolat,
Hogy nemzetünknek mindenik nyomára
Ragyogjon emberméltóság sugára!

Narrátor

Milyen lelkes volt a tüntető nép! Mert azt érezte, hogy szabad. Szabad, és maga dönt! Micso-
da mámorító érzés! Kell a népnek, a nemzetnek az ilyen pillanat, hogy becsülhesse magát!

Versmondó

Megáldom rózsás lobogódat,
Mint messiást bús Simeon,
A vérem tán színébe olvad,
De láttalak,
Forradalom!

Versmondó

A háromszín lobogó mellé
tegyetek három esküvést:
sfrásból egynek tiszta könnyet,
s a zsarnokság gyűlöletét,

s fogadalmat: te kicsi ország,
el ne felejtse, aki él,
hogy úgy született a szabadság,
hogy pesti utcán hullt a vér.

Versmondó

Legyen csendes az álmuk,
Mert nem haltak hiába.
– Letarolt erdő fái –
úgy fekszenek vigyázba.

Földtömté szájuk némán
kiált időtlen esküt.
Elvetett mag a rögben
s csontmeztelen testük.

Feldúlt sírjukon mécses,
október tűzvirága,
a holtak jogán kérdez
választ már mit sem várva.

Múltunkat elrabolták,
s sívár jelen hallgat
Ők élnek túl, – a holtak,
s győztes forradalmat.

Narrátor

Szabadság?! Egy befejezetlen 1956. október 23-a, mégis fordulópont Magyarország történetében.

Versmondó

Nem érti ezt az a sok ember,
Mi áradt itt meg, mint a tenger?
Miért remegtek világrendek?
Egy nép kiáltott. Aztán csend lett.
De most sokan kérdik: mi történt?
Ki tett itt csontból, húsból törvényt?
És kérdik, egyre többen kérdik,
Hebegve, mert végképp nem értik –
Ők, akik örökségbe kapták –:
Ilyen nagy dolog a Szabadság?

Versmondó

Tudd meg: szabad csak az, kinek
Ajkat hazugság nem fertözi meg,
Aki üres jelszókat nem visít,
Nem áztat, nem ígér, nem hamisít.
Nem alkuszik meg, hű becsületéhez.
Bátran kimondja, mit gondol, mit érez.

Zene: Smetana: Moldva (Aláfestő zeneként az utolsó vers elmondásáig szóljon a zene!)

Versmondó

Ma szikratűz, csak egy külön szívembe,
Holnapra már nagy testvérérzelem,
Mely a viharba is lobogva, égve
Uralkodik büszkén százezreken.

Ma szikra, holnap láng, majd egy tűzerdő,
Mely bíborával az égig lobog,
Hiába tiprod el, mindég növekvő,
S ha szunnyad is, nem oltják el korok.

A fáradott űk, haldokolva még
Nagy honszerelme égő fáklialángját
Átadja s minden az utódra száll át.

Meggyújtja ő s a tűzár szerteárad,
Átadja gyermekének, ez flának,
Aztán tovább, tovább... S a fákllya ég.

A MŰSORBAN FELHASZNÁLT IRODALOM

Rendületlenül (A hazaszeretet versei). Officina Nova Kiadó, Budapest, 1989.

Bajza József: Isten hozzád, Komjáthy Jenő: Magyar, Kosztolányi Dezső: Hazafiság, Majthényi Flóra: Mi a haza?, Márai Sándor: Mennyből az angyal, Vörösmarty Mihály: Előszó, Hymnus, Honszeretet „Jót, s jól!” (Elméleti és módszertani ajánlások a Szép magyar beszéd versenyekhez). OSKAR Kiadó, Szombathely, 1998.

Évnyitótól évszázorig (Szerk.: Diószegi István). Nyíregyháza, ÉSZ-ÉRV Bt., 1996.

DOBCSÁNYI FERENC

ny. főiskolai tanár

Szeged

Példaképkeresés nemzeti nagyjaink sorában

Nevelőmunkánk hatékonyságának növelését elképzelhetetlennek tartom követésre méltó példaképek keresése, állítása nélkül. Meggyőződésem, hogy ez is egyik fontos, meghatározó eleme lehet ennek az összetett nevelői ráhatásnak. Különösképp akkor, ha érdeklődést felkeltő, élményt nyújtó módon sikerül is ezeket az emberi portrékat, életutakat, sorsokat egy-egy adandó alkalommal – osztályfőnöki órán, szaktárgyunk keretében vagy iskolai megemlékezésen – tanítványaink elé tárni, úgy, hogy érzelmileg is megragadja őket. Akkor van reményünk arra is, hogy ezen igazi emberi értékek közül – egyénisége és személyes vonzódása alapján – valamit el is raktároz belőle a gyermek lelke mélyén. Minél színesebb, gazdagabb példakép-világot állítunk eléjük, annál inkább ki tudjuk elégíteni tanítványainknak ezt az egyéni és szabad választását. Ehhez a műhelymunkához kívánok most hozzájárulni egy szerény összeállítással, bízva abban, hogy lelkes nevelőink közül többen is követik majd ebbéli próbálkozásomat.

A magyar műszaki tudománytörténetnek nem mindennapi egyéniségére, megbecsülésre méltó alakjára hívnám fel elsőnek a figyelmet, akiben első nagy vasszerkezet- és hídtervező mérnökünket tisztelhetjük. Örömmel teszem ezt, mert *Feketeházy János* (1842–1927) is felvidéki születésű. Vágsellyén született Nyitra megyében, és ott is halt meg. A helybéli tanító kilenc gyermeke közül ő a második. Határtalan hivatásszeretettel és munkabírással küzdötte fel magát, és érte el világraszóló eredményeit. Munkájába vetett hite, mely rendkívüli tehetséggel párosult, ma is példamutató.

Nehéz lenne ma már hiánytalanul felsorolni közfigyelmet kiváltó alkotásait. Ezek közül mindenképpen kiemelkedik egyik fő műve: a mai Szabadság-híd. A beérkezett hatvan értékes pályamű közül az ő tervét fogadta el az európai hírű tudósokból álló zsűri. A híd ún. „csuklós gerendahíd”. Építése idején a legnagyobb volt Közép-Európában. A hidat 1896 őszén adták át a forgalomnak. Az említett „műfajban” a külföldi szakkönyvek is a világ egyik legszebb hídjának tartják Feketeházy alkotását.

A másik kiemelkedő műve a régi szegedi közúti Tisza-híd volt, mely a második világháború barbár hídrombolásának esett áldozatul. Nemzetközi pályázatot hirdettek erre a hídra is. 23 pályamű érkezett a pályázatra, ebből a kettőt a világhírű Eiffel-cég nyújtott be. Az egyik Feketeházyé volt. Az Eiffel-cég 1883-ban Feketeházy pályanyertes művét építette meg. Sokan azt hitték, hogy a terv is Eiffeltől származik.

Nevét már előbb is ismertté tették a világban gyorsan szétszedhető és összerakható hadihídjai, a híres fiumei forgóhídja, valamint az új rendszerű vasúti fordítókörongjai, amelyeket számos nyugat-európai ország bevezetett.

Nagyobb alkotásai közül még megemlíthetnénk a Keleti pályaudvar, a Központi Fűtőház, a Vámpalota (ma: Közgazdasági Egyetem), az Operaház tetőszerkezeit és számos vasúti, illetve közúti hidat a Tiszán (Poroszló), a Dunán (Komárom), a Sebes-Körösön (Nagyvárad), a Rábán (Győr).

Lankadatlan odaadással végzett munkája mellett elismerően kell szólnunk rokonszenves emberi tulajdonságairól is. A mai törtető, magamutogató és önreklámozó világunkban szinte hihetetlen az a szerénység, amely jellemezte őt. Így érthető, hogy miért nem tiltakozott, mikor a szegedi hidat Eiffel tervének tartották. De szóra sem méltatta azt sem, mikor a millenniumi kiállításon számos művét úgy mutatták be, hogy „elfelejtették” a nevét feltüntetni rajta. A Ferenc József-híd (mai Szabadság-híd) ünnepélyes megnyitójáról is távol maradt, mert lelke mélyén menekült minden hivatalos elismerés és ünneplés elől. Úgy tűnik, számára a jól elvégzett munka volt az igazi értékmérő és elismerés. Tegyük hozzá, hogy a legméltóbb is.

Nem a csábító nagyvilág és a világlátott ember irigyelt ideálja vonzotta *Kitaibel Pált* (1757–1818), akiről példakép arcképcsarnokunkban másodikként szólnék. Őt csak a hazai föld odaadó szeretete és felfedezése vezérelte egy életen át, hogy minél teljesebb és hitelesebb képet adjon hazánk földjéről a nemzetközi természettudomány számára. Szinte elődök nélkül tette a dolgát. Így valamennyi tudományos vizsgálatot magának kellett elvégeznie, hozzá begyűjtenie az anyagot, s közben állandóan gyarapítani tudományos felkészültségét is.

Kitaibel Pál 1757. február 3-án született Nagymartonban, földműves szülők gyermekeként. Iskoláit Sopronban és Győrött végezte, egyetemre már Budán járt. Ide nevezték ki huszonegy éves korában segédtanárnak is. A tanítás helyett azonban a sors más feladatot jelölt ki számára: Nem kisebbet, mint hazánk növény- és állatvilágának föl kutatását, közeteinek, ásványainak, földtani és földrajzi jelenségeinek elemzését, ásványvizeinek vizsgálatát, a magyar népelet megismerését.

Ez a természetek egységében láttató és emberpróbáló kutató munka nemcsak folytonos utazással járt együtt, hanem igen gyakran viszontagságos körülmények leküzdésével is. Mérőföldeket felölölő utazások voltak ezek, behálózák az egész Kárpát-medencét! Beutazza az Alföldet, megismerkedik az erdélyi, a máramarosi és a felvidéki hegyekkel. Majd a Dunántúl természeti tájai –következnek. Felkeresi a Mecseket, végigkutatja az egész Balaton környékét. Bejárja a Vértest, a Bakonyt. Feltérképezi a Bácskát és Szerémséget. Gyűjt Orsova és a Kazán-szoros vidékén. Nem kerüli el a Mátrát, a Hegyalját, Ung és Bereg megyét sem. Kutat a Börzsönyben, Türoc és Zólyom megyében is megfordul. Megtett útjainak hossza – országszerte szerelt távolságmérő szerint – a 20.000 kilométert is meghaladja. Ennyi erővel és fáradsággal félig a Földet is megkerülhette volna.

Útjainak legmaradandóbb értéke Magyarország ritka növényeinek óriási, asztallap nagyságú kötetekben kiadott leírásai, melyeket 280 kézzel színezett tábla gazdagít. Példa nélküli alkotás ez a hazai növénytan történetében. Ugyancsak felbecsülhetetlen értékű az a 14.700 lapból álló növénygyűjteménye is, amely ma a Nemzeti Múzeum növénytárának féltve őrzött kincse.

A magyar flórákutató mellett, amelyet számos új fajokkal és változatokkal gazdagított, sokat köszönhet Kitaibel Pálnak a néprajz tudománya is. Fölsorolni is nehéz lenne, mi mindent mentett át a magyar népi élet értékeiből az utókor számára.

Nagy felelősséggel és kötelességtudattal végzett munkássága nemcsak sokoldalú megfigyelő-képességéről, kiváló rendszerező érzékéről, korát jóval meghaladó meglátásairól, eltökélt céltudatosságáról árulkodik, hanem írásaiban fölfedezhetjük a magányos, a töprengő, az érző szívű embert is, aki képtelen közömbösen elmenni korának szociális és társadalmi igazságtalanságai mellett.

Életműve, amely valóban úttörő és polihisztori tevékenység a javából, méltán emeli őt Magyarországra és Európa legszámottevőbb természettudósai közé.

Emlertelen és részvét nélküli korunkban szinte elképzelhetetlen az a vonzalom, szeretet és együttérzés, amely a híres magyar festőt, *Mednyánszky László bárót* (1852–1919) a szegények, a kisemberek világához fűzte, jóllehet előkelő családból származott. Ősapja II. Endre királytól hűbérbirtokot kapott, úkapja pedig Mária Teréziától bárói rangot. Gyermekeveit a nagyőri kastélyban töltötte, ahonnan nap mint nap a faluba szökött ki. Kedvenc játszótársai bojtárok, kisbéresek, kanászyerekek voltak. Mikor fölsérdült, és festőtehetsége is már megmutatkozott, végleg hátat fordított a főúri paloták világának. Otthagyva a jómódot, a kényelmet, véget nem érő vándorlásra adta a fejét.

Járta a Kárpátok zord hegyeit, a zempléni erdőségeket, Vedlett köpenyében, jegyzetkönyvvel az oldalzsebkjában hol itt, hol ott bukkant fel. Esténként szénégetők kunyhóiban húzta meg magát, hűvös napokon országúti csavargók rőzsetlizei mellett melegedett.

Párizs is jó néhányszor volt állomása vándorlásainak, de kalandos, mozgalmas hónapokat töltött Itáliában is. Az újat akaró, modern festőkhöz csatlakozott. Képeit kiállították, sikert arattak. Munkácsy Mihály és Paál László után ő is elismerést szerzett Párizsban a magyar festészetnek.

Apja, nagybátyjai a nemzet szabadságáért fogtak fegyvert, vállalva megtorlást, emigrációt. Ő másképpen valószínűtlen meg lázadását korának társadalmára ellen. Előkelő és gazdag családtag létere a társadalom mélységeibe merült alá. Hidak alatt alvó csavargók, koldusok, a társadalom számkivetettjei között élt, sanyarú sorsukat vállalta maga is. Nem véletlenül váltta szegények hiteles, velük együttérző festőjévé (Ülő csavargó, Ágrólszakadt)!

Mindez részéről nem művészi különködés volt, hanem nagyon is szívből jövő sajnálat és részvét. Tettei is ezt bizonyítják. Minden jóvedelmét a rászoruló kisemberek támogatására fordított.

ta. Szülőfalujabeli parasztonok éppúgy segítettek, mint pesti munkás barátain, vagy nélkülöző ifjú festőtársain. Ez az önzetlen segítőkészség siettette, hogy 1879-ben részt vegyen a szegedi árvíz mentési munkálataiban, éjjel-nappal dolgozva a gátakon.

Ugyancsak az együttérzés vezérelte őt a frontra is az első világháború idején. Idős kora miatt már nem katonaként, hanem a Budapesti Hírlap haditudósítójaként fordult meg Galíciában, a Dolomitokban, Szerbiában és az olasz fronton, ahol súlyosan meg is sebesült. Rajzok, akvarellek százai, melyeket a véres háború tombolása közepette készített, de a helyszíni vázlatok alapján készült festményei is a háborúsebzettek szenvedéseiről, céltalan pusztulásáról szólnak.

Mednyánszky életművének betetőzését alkotják ezek a háborús képek. A legmeggrázóbbak egyike a Szerbiában című alkotása. A kép havas, néma, könyörtelen télben haldokló katonákat ábrázol. Alá a művész öregem, betegen és elhagyottan rögzített naplórészlete kívánczik: „Bárcsak mihamarabb vége volna ennek a véres álomnak!”

Ez a megértő, áldozatvállaló szeretet hatotta át egész életét. Bátran állíthatjuk, hogy mindmáig ható erővel, mert nem mindennapi sorsa egyértelműen példázza: nincs teljes emberi élet humánus és segítőkész szeretet nélkül.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Magyar Életrajzi Lexikon I. kötet, 4. változatlan kiadás, Akadémiai Kiadó, Bp. 1967.

Művészeti Kislexikon a Fiesta és Saxum Kft. közös kiadásában, Bp. 1998.

Faber Miklós: Egy magyar mérnök emlékezetére. Fiúk évkönyve 1967. 188–191. Móra Ferenc Könyvkiadó, Bp. 1966.

Tasnádi Kubacska András: A hazai föld felfedezése. Fiúk évkönyve 1967. 259–261. Móra Ferenc Könyvkiadó, Bp. 1966.

Halász Zoltán: Mednyánszky. Fiúk évkönyve 1969. 15–20. Móra Ferenc Könyvkiadó, Bp. 1968.

SZERZŐINK, MUNKATÁRSAINK FIGYELMÉBE!

Tisztelettel kérjük szerzőinket, hogy kéziratukat a szerkesztőség címére küldjék: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. A borítékra feltétlenül írják rá, hogy *kézirat*. Csak „gépet”, 8–10 lapnál nem nagyobb terjedelmű kéziratokat fogadunk el. A kéziratot jól áttekinthető hármas sortávolsággal, normál géppapíron, a „gépelési hibák” gondos javításával, a felhasznált szakirodalom pontos feltüntetésével (szerző, cím, hely, kiadó, lapszám) kérjük. A közértelem megkívánja azt is, hogy az elkerülhetetlen idegen szakkifejezések magyar megfelelő-séről, értelmezéséről se feledkezzünk meg. Kérésünk az is, hogy csak nagyon indokolt esetben éljünk a szövegbe iktatott rajzos, ábrás, illusztrációs megoldásokkal.

Nagyon fontos, hogy külön lapra fölírják *beosztásukat, munkahelyük, iskolájuk pontos nevét, helyét, valamint irányítószámot lakcímüket*.

Felhívjuk továbbá szerzőink figyelmét, hogy másodközlésre nem vállalkozunk, hoz-zánk küldött írásaikat más folyóiratban nem publikálhatják. Szerkesztőségünknel is érvé-nyes az az általános gyakorlat, hogy kéziratot nem őrzünk meg és nem is küldünk vissza.

A SZERKESZTŐSÉG

PETHŐ JÓZSEF

főiskolai adjunktus

Bölcsészettudományi és Művészeti Főiskolai Kar

Magyar Nyelvészeti Tanszék

Nyíregyháza, Főiskola

Az anyanyelvi nevelés új módszertana

– HAGYOMÁNY ÉS ÚJÍTÁS EGYSÉGE –

I. Bevezető kérdések és válaszok

Kiknek szól ez a könyv?

A szerző előszava szerint főként a gyakorló és a leendő magyartanároknak, de haszonnal forgathatják az átlagostól eltérő gyerekekkel foglalkozó pedagógusok, például a logopédusok, sőt az érdeklődő szülők is.

Milyen iskolafokokra vonatkoznak a benne foglaltak?

„Értelmes munka csak úgy végezhető, ha átlátjuk a munkafolyamat egészét” – ebben kétségtelenül igaza van Jászó Annának, és éppen ezért különösen indokoltnak, hasznosnak tartjuk, hogy az ismertető mű módszertan 12 évfolyamra tekint, tehát magában foglalja az „alsós”, a „felsős” és a „középfiskolai” szakmetodikát is.

Milyen alapelvekre épül ez az új módszertan?

1. A hagyomány és az újítás egysége (ehhez l. például a gyakori történeti áttekintést, illetve a másik oldalról a legújabb nyelvészeti stb. irányzatok ismertetését)

2. Kiegyensúlyozottság, vagyis mindegyik terület egyenletes fejlesztése

3. „Beszélni, dolgozni, játszani, ünnepelni annyi, mint embernek lenni.” A tanulók személyiségfejlesztésének Jászó Anna szerint a beszéd, a munka, a játék és az ünnep a kulcsfogalmi, hiszen a beszéd, a kommunikáció az emberi társadalom létrehozója és fenntartója; a munka is kizárólag az ember sajátossága: olyan célratörő, tudatos, kitartó tevékenység, mely szintén a társadalom fenntartója, a játék ellensúlyozza a munka komolyságát; az ünnep pedig olyan kommunikáció, melyben mindenki részt vesz: összefogja a társadalmat. Mivel az iskola embert nevel, át kell hogy hassa tevékenységét a beszéd, a munka, a játék és az ünnep.

4. A tanulás célja: „helyesen érteni a dolgokat, vagyis megismerni a körülöttünk lévő világot, s nemcsak a felszín, hanem a mögöttes tartalmat, a lényegét is, sőt ez utóbbit van a hangsúly”. Ahogy Gadamer mondja: „Ismeret csak akkor lehet valami, ha maga mögött hagyja a szubjektív érzéki feltételezettséget, s az ész, az általánost és a törvényszerűt ragadja meg a dolgokban.”

II. A könyv szerkezete, témái

Jászó Anna módszertana 16 nagyobb fejezetből áll: 1. Az anyanyelvi nevelés elvei, 2. Az anyanyelvi nevelés a NAT-ban és kerettantervében, 3. A gyermek nyelvének fejlődése, 4. A kommunikáció, 5. Beszédfejlesztés, 6. Az olvasás és az írás, 7. Az olvasás tanítása, 8. Az írás tanítása, 9. A nyelvtan és a helyesírás, 10. A nyelvtan tanítása, 11. A helyesírás tanítása, 12. A fogalmazás, 13. Retorika, 14. Határterületek: szövegtan, szociolingvisztika, nyelvművelés, stilisztika, 15. Kiegészítő területek (pl. könyv- és könyvtárhasználat, tánc és dráma), 16. Az átlagostól eltérő gyerekek tanítása. A kötet ezután igen gazdag irodalomjegyzékkel zárul.

Mind a tizenhat fejezet ismertetésére hely hiányában nincs mód, ezért az alábbiakban csak néhány – gondolatgazdagsága, újszerűsége vagy egyéb okok miatt – különösen fontos témakörre térek ki.

Az anyanyelvi nevelés elvei. Jászó Anna tizenkét az anyanyelvi nevelés egészét átfogó elv kifejlesztésével alapozza meg módszertanát, ezek a következők: 1. az elsődleges nyelvelsajátítás és az iskolai nyelvtanítás között lényeges különbség van, 2. a beszédre való alapozás, 3. az integráció (az integrációt a szokásostól jóval árnyaltabban értelmezi és mutatja be a szerző!), 4. analógia és kreati-

vitás, 5. a nyelvi tudatosság fejlesztése, 6. a felosztás és részekre bontás gondolkodási művelete az anyanyelvi tanítás (sőt minden tanítás) alapja, 7. az egész-rész problematikája mint módszertani elv szintén átfogja a tanítás egészét (a sikeres oktatás az egész és a rész párhuzamos kezelését feltételezi, tehát a kiegyensúlyozottságot), 8. a kiegyensúlyozottság mint általános elv, 9. az összehasonlítás, 10. az induktív menetű tanítás, 11. a sémaelmélet (a fogalom a kognitív pszichológiában keletkezett), 12. a memória és a figyelem állandó fejlesztése.

A szerző által itt (és már korábban máshol is) kifejtett alapelvek megvalósítják az értékes és ezért feltétlenül megőrzendő hagyomány és a szükséges, módszereinkbe beépítendő korszerű kívánatos szintézisét. Nemcsak elvi tisztázása ez a módszertan alapvető kérdéseinek, hanem minden bizonnyal elmondható: a bevált gyakorlat és a tudományos elmélet találkozásának eredménye ez a „12 pont”.

A *kommunikáció* című témakörre nem a téma divatossága miatt térek ki (igaza van Jászó Annának: „a kommunikáció napjaink legtöbbit használt terminusa, szinte már elkopotott fogalom”), hanem a fontossága okán, illetve azért, mert jól példázza a szerző alaposágát, jellemző tárgyalásmódját. A fogalmi tisztázás után, amelyben szembeállítja a tágabban és a szűkebben értelmezett kommunikációt (a nyelv működését magyarázó elv – a szóbeli és az írásbeli érintkezés), a kommunikációs ismeretek tanításának a céljait fejt ki. Ezt követi a kommunikáció tanításának bemutatása, mégpedig jól választott, kiemelt feladatokkal, példákkal. Mindhárom iskolafokot tárgyalja a szerző (alsó tagozat, a felső tagozat, középiskola), a hármas tagolás egyrészt világossá teszi, hogy hol mi is a feladat, másrészt az egymás mellé helyezés a kommunikációs képességek folyamatos fejlesztésének a szükségességére is rámutat.

A legerjedelmesebb rész (59–156.) az *olvasás tanításával* foglalkozik: a részletezés során először arról esik szó, hogy az olvasás és az írás hogyan jelenik meg a kerettantervben, majd a következő részmákat fejt ki a szerző: az olvasás fogalma, típusai, motivációi, az olvasástanítás szakaszai, területei, az olvasástanítás tudományos (pszicholingvisztikai, nyelvészeti, történeti, filozófiai és didaktikai) alapjai, az olvasás- és írástanítás módszertani elvei és módszerei, az olvasás és az írás tanításának előkészítése, a hang- és betűtanítás lépései, az olvasástechnika fejlesztése, a szövegértő olvasás fejlesztése.

Ebből a szülőket talán leginkább érdeklő részből (gondoljunk csak a nem is olyan régi vitákra a szóképes olvasásról) két fontos gondolatot emelek ki: az olvasástanítás nyelvészeti alapjait tárgyalva összegzésül ezt állapítja meg Jászó Anna: „a hangjelölő és betűíró írásrendszer a hangoztató módszert, a hangtanítás–betűtanítás sorrendet kívánja meg, a morfofonetikus jelleg pedig a szótagoltatást; a morfémak határát ugyanis a legegyszerűbben a szótagolással érzékeltethetjük”. A jelenlegi helyzetet pedig így jellemzi: „Jelenleg jó fél tucat program van a piacon, mindegyik szótagoltat. Ez pozitívum. Azt azonban csak két-három programról lehet elmondani, hogy visszaállította a hangoztatást, s valóban hangoztató-elemző-összetevő (kombinált) módszerrel dolgozik.”

A *nyelvtan tanítása* című fejezet (190–238.) letisztult elméleti alapokra építve tömören foglalja össze a vonatkozó legfontosabb tudnivalókat. E rész logikussága, a tárgyalt módszerek gazdagsága remélhetőleg bátorítást ad azoknak a hallgatónak, akik a „tanítási gyakorlatokon ódzkodnak a nyelvtantól”. (Hozzátehetem, hogy sajnos több éve tanító magyartanároktól is hallottam már, hogy nem szeretik tanítani a nyelvtant, mert „száraz”. Jászó Anna könyve egyebek mellett azt is bizonyíthatja számunkra, hogy mennyire nem száraz, sőt ellenkezőleg: mennyire érdekes a nyelvtan!) Néhány fontosabb téma ebből a fejezetből: a nyelvtan tanításának tudományos alapjai, a nyelvtani ismeretek feldolgozásának módszertani elvei, a modern nyelvészeti irányzatok hatása az iskolai nyelvtanításra, az új nyelvtani ismeret tanítása, a nyelvtani ismeretek alkalmazása: a gyakorlási módszerei.

III. Az alkotó tanár eszménye

Előszavában Jászó Anna ezt írja: „ez a módszertan nem receptek gyűjteménye, hanem »tan«, a lényegét kívánja megragadni, szemléletet kíván formálni”. Egyetértve a szerzővel magam is úgy vélem, hogy éppen erre van szükségünk. „A tanár alkotó ember, nem rabszolga”, nem kell, nem szabad mindig mindent előírni neki, nem kell minden órához „receptet” kapnia, mert akkor éppen az alkotókedve, -tehetsége sorvadhat el; de szükség van arra, hogy segítséget kapjon szemlélete for-

málásához, tudása nagyobbításához – higgyük ezt, és tegyünk érte, hogy így maradjon, így legyen! Az alkotó, kreatív, gondolkodó tanárok nevelhetik alkotó, kreatív, gondolkodó diákokká a gyerekeket – és ez mindannyiunk érdeke. Ez a könyv ehhez kíván és tud igazi segítséget adni.

Adamikné Jászó Anna: Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig. Trezor Kiadó, Budapest. 2001. 329. p.

DR. SULYOK HEDVIG

főiskolai docens

SZTE Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar

Szeged

A többnyelvű és interkulturális nevelés megvalósításáért

– ÚJ MEGKÖZELÍTÉSEK A PSZICHOPEDAGÓGIÁBAN –

Az Európai Közösség minden tagállamától megköveteli a többnyelvű közoktatást. Ebben a kötetben Renzo Titone, a római La Sapienza Egyetem pszicholingvisztika professzorának olyan tanulmányai látnak magyar fordításban is napvilágot, amelyek segíteni kívánják a nyelvpolitikusokat, oktatási szakembereket a többnyelvű képzéshez kötődő problémák felismerésében, az előttük álló feladatok megtervezésében. Titone megállapításai, véleménye nemcsak az olasz oktatási viszonyokra érvényesek, hanem jó részük – némi kiegészítéssel – Magyarországon is adaptálható. A kötetet szerkesztette: Farkas Mária, Szeged, JATEPress, 2000, pp. 154.

A könyv hosszabb-rövidebb tanulmányok gyűjteménye, amelyeket a korai két- vagy többnyelvűsége nevelés lehetőségeinek, sőt szükségességének eszméje fűz össze, így célszerűnek látszik egyenként ejteni szót róluk.

1. A nyelvi sokféleség Európában és a többnyelvű oktatás. Nyugat-Európa – élén a frankofón tudósokkal és pedagógusokkal – már évekkel ezelőtt felismerte, hogy az angol-amerikai nyelv és kultúra eláraszta és áthatja az életet, a kommunikáció minden területét.

Ez a jelenség (megfogalmazásuk szerint: nyelvi imperializmus és kolonializmus) visszaszorítja a nemzeti nyelveket, gátolja a helyi etnikumok idiómájának továbbélését, elősegíti a történelmi és kulturális különbségek elmosódását, sápadtabbá, szegényebbé téve így a soknyelvű Európa színes palettáját. Ennek ellensúlyozására francia szakemberek egy szövetséget hoztak létre: a MONDE BILINGUE arra törekszik, hogy – túllépve a francia érdekeken, összefogva Nyugat-Európa intellektuális erőit – ahol még gyermekcipőben járt, ott szorgalmazza, ahol pedig gyakorlat volt, ott kiszélesítse a többnyelvű közoktatást. Az Európai Nyelvi Tanács ugyanis ezt tartja az Egyesült Európához vezető út kulturális és politikai alapjának; csak így lehet biztosítani azt, hogy a Közösség tagállamainak állampolgárai egyenlő esélyt kapva juthassanak hozzá a szakmai-tudományos ismeretekhez. Európa ugyanis, mint gazdasági és területi különbségek és egyenlőtlenségek konglomerátuma, csak egyetlen területen, a nyelv- és kultúrpolitika területén tudja bizonyítani nem-hegemonikus elkötelezettségét; csak akkor lesz képes egymás iránt toleráns polgárokat nevelni, ha már a kezdetektől, apró gyermekkoruktól több nyelv, több kultúra befogadására tanítja őket.

Az EU tagállamok jelentős része tart attól, hogy az ún. kelet-európai jelentkezők olcsó munkaerővel árasztják el piacukat. A Kétnyelvű Világ kezdeményezésére – politikai döntések meghozatala érdekében – született meg a Többnyelvű közoktatás európai chartája. A szervezet arra is felhívja a figyelmet, hogy a nyelvvel kapcsolatos szakmák, a nyelvi szolgáltatók, a közoktatás, a munkahelyek viszonylatában kincsesbányát rejtenek! Az EU-nak munkálkodnia kell tehát az egynyelvűség ideológiájának kiirtásán, szorgalmaznia kell a másodikat, sőt a harmadik nyelv elsajátítását, hiszen a nyelv eszköz és út a többi ismeretanyaghoz. Az angol a ma és a holnap Európájában megkerülhetetlen, ám ha a gyermek korán sajátítja el a második nyelvét, könnyebben tanul harmadikat, nyelvi kompetenciánk ugyanis egységes, akárhány módon keresztül is nyilvánul ez meg. (Ily módon elkerülhet az „angol vagy semmi” úthenger-effektus – írja Titone.) Figyelmébe ajánlja e témát a közoktatásban döntéshozási joggal rendelkezőknek is, hiszen az elsőként oktandó idegen nyelvet a közeli környezet figye-

lembevételével kell kiválasztani. Ez a nyelv lehet a szomszédos ország vagy a kisebbség nyelve is, e nyelvek presztízse ezáltal emelkedik, beszélobi visszakaphatják (esetenként megtépzott) méltóságukat, így egy jó döntésnek az élet több területén lehet pozitív hozama. Azzal, hogy minden lehető téren szorgalmazzuk a kora gyermekkori nyelvtanulást, egyáltalán nem mondunk le az anyanyelvi nevelésről, ellenkezőleg! Az anyanyelv ápolása, fejlesztése az egész képzési vertikumban az óvodától az egyetemig nem mellőzhető, ez ugyanis szükséges a tanuló azonosságátudatának kialakulásához s az anyanyelven elérhető széleskörű tudás megszerzéséhez is.

1984-ben az akkori Tizenkettek Közoktatási Minisztereinek Tanácsa úgy fogalmazott, hogy a felnővekvő új nemzedéknek anyanyelven kívül még két nyelv gyakorlati ismerete szükséges. A Socrates, Leonardo és a Lingua programok is ezért indultak, bár eredményességük egyelőre korlátozott. Az ok: e programok inkább a felsőoktatásban működnek, holott a sikeres és gyors nyelvsajátítás kora a kisgyermekkor, így a többnyelvű közoktatásra az első lépéseket már az óvodában meg lehet, meg kell tenni. A Felhívás azt a gondolatot is tartalmazza, hogy az alsó tagozaton az első, a felső tagozaton a második idegen nyelv intenzív oktatása közismereti tárgyakon keresztül is történjék, a középiskolai végbizonyítványban pedig három élő nyelv kommunikatív és kognitív értékelése kapjon helyet.

II. A bilingvítés pszichológiai jelentéséről. Nehéz pontosan megfogalmazni, mit értünk kétnyelvűségen – maga a szakirodalom is többféle megközelítést, definíciót ismer. Míután a bilingvizmus állapotként és folyamatként is felfogható, nem szorítokunk egy leírás, illetve egy definíció keretei közé, chelyett inkább a kétnyelvűség különböző fázisairól vagy típusairól beszélhetünk.

A kutatók egy része különbséget tesz a bilingvizmus és a bilingvítés között. Míg az előző egyéni vagy társadalmi jelenségként egyaránt értelmezhető, az utóbbit inkább pszichikai állapotnak tartják: „...a bilingvítés az egyén olyan állapota, amelyben egy vagy több nyelvi kódhoz képes hozzáférni..., a hozzáférés foka egyénenként különböző lehet.” Jól körülhatárolható terminológia nélkül nehéz e jelenség tisztázása, Titone kísérletet is tesz a fogalom definiálására, mégis ennél fontosabbnak tartja az individuum vizsgálatát: a kétnyelvű ember vajon más, mint az egy nyelvű? Véleménye szerint elsősorban a bilingvis beszélő személyiségének struktúráját kell vizsgálni; ennek jellemzőit a következőkben állapította meg:

- a kétnyelvű tudatában van, hogy képes két nyelvet használni, két kultúrában élni;
- képes két különböző nyelven gondolkodni, üzenetet létrehozni, azt ellenőrizni;
- képes ezeket az üzeneteket megfelelő kiejtéssel artikulálni, ideális esetben biztosan és hatékonyan ír és olvas ezeken a nyelveken.

III. A második nyelv korai elsajátítása, kétnyelvűség, metakognitív fejlődés és nyelvsajátítás. E tanulmány összefoglalja a korai kétnyelvűség előnyeiről szóló kutatások fontosabb eredményeit, eközben arra is felhívja az illetékes pszichopedagógusok figyelmét, hogy kiugróan jó eredmények érhetőek el ott, ahol az anyanyelvi nevelés már nagyon korán (esetleg már az óvodában) kiegészül egy második nyelvvvel. Mivel a kora gyermekkor jellemzője a képlékenység és a sokoldalú teljesítőképesség, el kell kapni azt a – Montessori által is kritikus vagy érzékeny időszaknak nevezett – periódust, amelyben „gazdaságos” módon lehet nyelvet tanulni és tanítani. Itt természetesen nem arról van szó, hogy az óvoda az általános iskola előrehozott alsó tagozatává váljék, hanem arról, hogy játékos elemekkel tarkítva ösztönözze a pedagógus a gyermek megismerő és kommunikatív készségét. A kutatók rámutatnak: léteznek olyan érzelmi szűrők, amelyek megakadályozhatják egy – számunkra valamiért idegen – kultúra nyelvének elfogadását, ezáltal komoly elsajátítási nehézségeket okozhatnak a felnőtt embernek. Gyermekkorban ezek a szűrők nem vagy alig működnek, ezért is megy könnyebben más nyelvek befogadása.

A nyelvsajátításra az említett pszicho- és szociolingvisztikai tényezőknél túl neurológiai és személyiségi tényezők is hatnak. A kérdéskörrel több évtizede foglalkozó kanadai és Egyesült Államok-beli nyelvészek kimutatták, hogy nagyon sok gyermeknek nincs szüksége arra, hogy olvasson tanítását, úgy, ahogy arra sem, hogy járt vagy beszéljen tanítását – legfeljebb ugyanazt a biztatást igénylik – de képesek iskolás koruk előtt megtanulni olvasni (az életkor 5-4-3 év is lehet!). Ha a gyermek képes egy nyelven megtanulni olvasni, akkor a második idegen nyelven is meg tudja ezt tenni; erre szépszájú példa és program akad a sok bevándorlót befogadó Kanadában, Texas államban, de Olaszországban is, ahol épp R. Titone fejlesztett ki olyan oktatócsoportot, amely 4 éves kortól alkalmas az olasz/angol, francia és német nyelven való olvasás tanítására.

IV. A korai kétnyelvű oktatás: fejlődésbeli előnyök a fiatal nyelvtanulók körében (olaszországi tapasztalatok). Az ország több városában folyik óvodáskortól nyelvtanítás, de van két olyan országrész, ahol e jelenséget már régóta kiemelten kezelik. Valle d'Aosta tartományban az oktatás nyelve óvodától a felső tagozatig az olasz és a francia, Alto-Adige/Dél-Tirolban pedig második osztálytól 14 éves korig az olaszon kívül németül is folyik a tanítás – ezáltal az is biztosítva van, hogy a két etnikum között harmonikus kapcsolat alakuljon ki. Az említett helyeken csak megfelelő nyelvtudással és vizsgával rendelkező pedagógusok taníthatnak, az állam ezt a plusz tudást ösztönzi és dotálja is.

A kétnyelvű oktatásnak azonban nem elég általában megfogalmazni az előnyeit, konkrét értékelési programokat kell kidolgozni minden szintű oktatócsoportra azért, hogy a különböző készségek és képességek fejlődése pontosan dokumentálható legyen. Olaszországban – mely köztudottan egy soknyelvű és diglossziás ország

– és a világ más pontjain folyó kétnyelvű oktatási programok eredményeiből azt a következtetést vonták le, hogy a kétnyelvű olvasás már az óvodáskorban eredményesen tanítható, elősegíti a két nyelv mélyebb elsajátítását, pozitív hatással van a kicsik kognitív fejlődésére is.

A személyes tevékenységek összes (holos) fontos komponense jelen van az emberi viselkedésben, az emberi tanulásban, így a teljes élményként való létezés, amelyet a nyelv (és kommunikáció) gazdagít, életet, azonos-sá válik a szóval – vallja Titone. A kétnyelvű gyermek elméje így rugalmasabb, sokrétű mentális képességeik miatt anyanyelvükön is árnyaltabban tudják magukat kifejezni, mint az egynyelvűek. Előfordul, hogy a szülő, a pedagógus attól tart, hogy a korai kétnyelvű olvasás tanítás dupla teher, ám erről szó sincs, ellenkezőleg: a többnyelvű családban élő gyermekeknél azt figyelték meg, hogy a két nyelv használata pozitív énképet alakít ki, a kicsik egyáltalán nem tartják furcsának, hogy a tárgyaknak, dolgoknak több neve is van.

Titone oktatócsoomagja szerint optimális tanulásról akkor beszélhetünk, ha a vizuális (V), az audiotoriális (A) oldal, valamint a tapintás-érzékelés (T) egymással harmóniában van. Ez a VAT módszer Olaszországban már említett kétnyelvű tartományokban, Róma, Milánó és Torino kétnyelvű iskoláiban használatos, de adaptálták Spanyolországban is a 4–6 éves korú baszk-kasztíliai gyermekek számára, az utóbbi időben pedig Svájc alkalmazza a németajkú területekre bevándorolt olasz gyermekek oktatására.

V. A kétnyelvűség pszichológiájáról és pszichopedagógiájáról című rövid tanulmányban az eddigi témát érintő vagy az újragonoldó tervvel találkozunk, így pl. Colin Baker a walesi–angol kétnyelvűséggel foglalkozó tanulmánykötetének ismertetésével, avagy – s erről a kérdés fontossága miatt részletesebben is szól – a kanadai kétnyelvű immerziós program új tapasztalataival.

VI. Azonosulás a kultúrával és az idegen nép irodalmának értékelése. „Az irodalom ... a nyelv virágzása ... nem választható el a népet jellemző élet bemutatásának komplex egészétől. A külföldi irodalom és kultúra tanítása tehát a lexikai ismeretek oktatásának természetes kiterjesztése...” (R.T. 117. p.) Ha eredeti közegükből kiemelve tanuljuk a szavakat, előfordul, hogy nem tudjuk természetes anyanyelvi kontextusukba visszahelyezni őket – gyakori csapdája ez a rosszul képzett tolmácsoknak és fordítóknak is. Titone (Brooks nyomán) olyan érdekes témák hosszú listáját adja a nyelvtanárok kezébe, amelyek az adott nyelven beszélő ország gondolkodás- és életmódját tükrözik. Így nemcsak egy listát, hanem egy kis tájékoztatást is kapunk arról, hogy ezeket a témákat milyen azonos vagy eltérő korú, társadalmi státusú stb. személyek dialógusaként érdemes „végigvinni” formális vagy informális helyzetekben.

A másik nyelv/nép tényleges megértése nem lehetséges anélkül, hogy ne ismernénk mentalitását, életmódját, vagy legalábbis intuitíve meg ne tapasztalnánk ezeket. A tanár fordítson különös gondot az egyes népekkel kapcsolatos (esetleges) hamis beidegződések legyőzésére, ugyanakkor világosítsa meg azokat a szokás- és használatbeli különbségeket, amelyek saját hazája és az idegen ország között fennállnak – tanulói így egészen biztosan elfogadható módon viselkednek majd az idegen kultúrával szemben. Irodalmi szemelvényként a didaktika autentikus szövegek választását tartja fontosnak, azért, hogy a tanulók hiteles esztétikai élményt szerezzenek.

Ebből az irodalmi bemelegítésből, természetesen, nem az óvodában, hanem már a haladó kurzusokon lesz képes profitálni a tanuló, nem elhanyagolható tehát itt sem, milyen nehézségű és esztétikai értékű művet választ a tanár, mennyit képes a szöveg az adott kultúrkör jellegzetességeiből visszatükrözni.

VII. Nyelvtanárképzés Olaszországban. A szerző – aki saját bevallása szerint még akkor kezdett érdeklődni a nyelvtanárképzés iránt, amikor az alkalmazott nyelvészetet még összekeverték a *glottodidaktikával* (mely fogalmat ő vezetett be az olasz szakterminológiába) –, keserű és hősies történetként aposztrofálja az olaszországi nyelvtanárképzés helyzetét. Teszi mindezt azért, mert – vendégoktatóként – eddig mintegy harminc egyetemen adott már elő az Ó- és Újvilágban egyaránt, nyelvtanárképzéssel foglalkozva. Véleménye szerint az általa említett intézményekben valóban nyelvtanárképzés folyik, szemben az olaszországiakkal, ahol ilyen címen többnyire bölcsészképzésről van szó (el kell ismerni, erre nálunk is van hajlam). Olaszországban egyelőre nem irányoznak elő szakmai, gyakorlati programot a leendő nyelvtanárok számára, és ritka az olyan egyetem, amely diploma után továbbképző kurzusokat szervez. Az a felfogás, hogy aki jól ismeri a nyelvet, az automatikusan jó tanár, nem állja meg a helyét, de sajnos még az olasz, mint idegen nyelv tanftására jogosító diplomát adó egyetem sem foglalkozik metodikai vagy pszichopedagógiai ismeretek közlésével. Ezért R. Titone és K. Katerinov kollégáikkal több, nyelvtanárképzésre és továbbképzésre alkalmas kurzusprogramot dolgoztak ki, amelyekben nemcsak elméleti, hanem sokoldalú módszertani képzés is szerepel. Az itt összefoglaló áttekintésként közölt továbbképzési programjukat nálunk is érdemes figyelembe venni, honi viszonyainkra könnyű alkalmazni.

A *Renzo Titone-tanulmányok* fordításának a kis kötete igen hasznos mű. A szerző neve több évtizede jól ismert az alkalmazott nyelvészet különböző aspektusaival, a nyelvtanárképzéssel, pszichopedagógiával foglalkozó szakemberek előtt. E tanulmányait – amelyeket most már nem olaszul, angolul vagy franciául kell elolvasnunk – az a hit és meggyőződés foglajja keretbe, hogy nyelvet tanítani hivatás és szakma, ezt kellő fokon és kellő intenzitással végezni csak jól felkészített tanárok tudják, akiknek sikeres munkájához minden lehető társadalmi támogatást meg kell adni, hiszen az egynyelvű, egykultúrájú állampolgár nehezen fog elboldogulni a jövő multikulturális Európájában.

DR. DOMONKOS JÁNOS

ny. iskolaigazgató, szaktanár, irodalomtörténész
Budapest

Jókai Mór kiadatlan levelei és Feszty Árpádné Jókai Róza emlékiratai

A kiváló filológus F. Almási Éva írta a jegyzeteket és rendezte sajtó alá. Munkálkodásával eddig ismeretlen Jókai-dokumentumok jelentek meg e kötetben. A neves irodalomtörténész (Szeged) hagyatékából 8 darab Jókai-autográf került elő: az íróhoz intézett, családi vonatkozású levelek, a családtagok egymás közötti küldeményei. Köztudott, hogy a Jókai-család tagjai hosszú életűek voltak, s az eseménydús XIX. századon át ívelt az életútjuk. Az író 1904-ben, 79 éves korában hunyt el. Jókai életének mindennapjai a nagy nyilvánosság előtt zajlottak egész életében. Ez a zseni iránti óriási érdeklődésnek és közélet szerepléseinek köszönhető. Ez aztán szenzációhajszát eredményezett, amikor a 90-es évek végén Jókai bejelentette, feleségül veszi a 20 éves Grosz/Nagy Bellát, a színésznőt. A botrányt nagy méretűvé duzzasztotta egyrészt a Feszty-család, másrészt az akkori jelentős politikus, id. Hegedűs Sándor és felesége, Jókai unokahúga, Jókay Jolán. Mindenki a Jókai érdekében fellépő, idős írónak jót akaró szerepben tetszelgett, s ez a családi intrikák valójában megmérgezték Jókai utolsó éveit.

1897-ben még ezt írta: „Hja bizony, ha sokáig él az ember, egyedül marad az ember,

... A lakóház is egyre fiatalodik fölöttem.

Minden újabb, jobb, mint volt régen: csak a gazdája nem az.

Az asszonyom elment előre: helyette egy kis unokám marad.

Az is uralkodott: ez is uralkodik; hozzá szoktam az engedelmisséghez.”

(Jókai Mór: Az én életem regénye)

A kötetben szerepel az 1886-os kedves levél, amelyben Jókai bejelenti Rózának, hogy törvényesen adoptálja, de megtalálhatók a drámai hangvételű levelek is, mint az 1901-es, amely végső szakítását jelenti Fesztyekkel. Ebben található a vád, hogy „őrültek házába akartok zárni” (egyébként ezzel a címmel látott napvilágot a szóban forgó kötet) és a befejező gondolat: „soha az élet körülményei között sem Te veled, sem családod bármely tagjával találkozni nem akarok.” És ez így is történt. Az újránosztult Jókai adoptált lányát kitagadta, és nem találkoztak többé.

Feszty Árpádné Jókai Róza e kötetben elolvasható naplója, visszaemlékezése azonnal a szakítás után készült. Lenyűgöző olvasmány. A magánélet titkairól szól, de erről pl. Mikszáthnak az volt a véleménye: „szléstelenség volna szélesen tárgyalni.”

Kétségtelen, hogy az eddig csak lappangó, ismeretlen, vagy csak hírből hallott dokumentumok segítségével ismét a figyelem középpontjába került a halhatatlan nagy magyar író-fejedelem, Jókai Mór.

Érdekes elgondolni: „Különösen Ady volt az, aki Jókai sorsában olyan intést fedezett fel, melyről a mi korunk néha megfélemedezik. A századforduló ünnepelt írófejedelme: áldozat is volt, s az ellene folytatott hajszának csak ürügyül szolgáltak családi és magánéletének tulajdonképpen nagyon is esetleges körülményei. Az agg író elleni közhangulatot olyan indulatok és erők szították, melyek számára Jókainak eszméi voltak gyűlöletesek.” (Sötér István)

Nagy Miklós irodalomtörténész 1960-as levélközleményei után 1962-ben – immár ismételtelen – felhívással fordultak az olvasókhöz, hogy akinek birtokában az írótól származó kézirat, levél stb. van, értesítse a szerkesztőket. Ez a felhívás is eredménnyel járt: gazdagodott a Petőfi Irodalmi Múzeum gyűjteménye!

Enciklopédia Kiadó, Budapest, 2001. Ára: 2900 Ft.

* * *

Bányai Ilona: Családi krónikáskönyv

Amíg más embereknek élete legapróbb történéseit is érdeklődéssel olvasgatjuk, szinte észre sem vesszük, hogy milyen kevés ismerettel rendelkezünk a hozzánk legközelebb állókról. A különös kötet szerzője imponáló emberismerettel, tudással és rokonszenves szerénységgel megszólít: „Ön, kedves

olvasó, vajon gondolt-e már arra, hogy élete tapasztalatait érdeklődve olvashatják szerettei? Ez a könyv az Ön életének könyve. Ön írja. Ön emlékezik. Ön osztja meg tapasztalatait utódaival. Ön kínál lelki támaszt majdani olvasóinak.”

Csakis az értékmentés, a szolgálattelvés, a feltétlen használni akarás szándékával magyarázhatók ezek az írásra ösztönző, buzdító szavak. Mert aki ilyen idő- és energiaigényes vállalkozásra serkent, kiváltképp tisztelheti az emberi létezés, annak megtartó erejével, múlt- és jelenbeli értékeivel, jövőbevetett hitével együtt. Íme egy ember, Bányai Ilona személyében, akinek a Gondviselés jó erőt, tehetséget és hitet adott ahhoz, hogy mentse a menthetőt, aki nem hagyja, hogy családjának és szűkebb környezetének megannyi identitásképző, összetartozást erősítő értéke feledésbe merüljön, hogy a szinte megszámlálhatatlan családi, helyi hagyomány végérvényesen az enyészetté váljék. A szerzőt a sors választotta ki e magasztos feladatra, aminek ő tiszteletreméltó igényességgel tud megfelelni. Érték a személyiség hitele, sugárzó bája.

A Családi krónikáskönyv türes oldalak esztétikusan egybefűzött gyűjteménye. Az író nő csupán kérdéseket intéz a könyv igazi szerzőjének. A kérdések többségét odaillő magyar és világirodalmi klasszikusoktól vett frappáns idézetek vezetik be.

Néhány szemelvény a több mint félszáz kérdésből: Édesanyám legszebb tulajdonságai; Legemlékezetesebb kamaszkori történetem; Milyen emlékeket idéz föl bennem a két szó: nagymama, nagypapa? Az emberi kapcsolatok jelentősége életem folyamán; Hogyan élem meg az idő múlását? Életem meghatározó találkozásai; Vágyaim, amik beteljesültek, s amik nem; Terveim, elképzeléseim a jövőre vonatkozóan.

Segíti rendezni a gondolatainkat, összefüggéseiben látni életünket. Lehetőséget kínál minden embernek, hogy kendőzetlenül megfogalmazza élete meghatározó történéseit, tapasztalatait, következtetéseit és üzeneteit.

A gyermekkorral kezdődik a könyv, és érinti az egész életpályát.

„Dús gazdag bányá a tapasztalás / Melyből sok ember életkincset ad.” (Petőfi)

„Tevékenység teszi az embert boldoggá.” (Goethe)

„... az idősebb kor nagy előnye, hogy rendszert tudunk felépíteni tapasztalatainkból...” (Márai Sándor)

„... amit erő és hatalom elvesz, azt idő és kedvező szerencse ismét visszahozhatják.” (Deák Ferenc)

A fejezetekhez illő idézetek segítenek, de a krónikáskönyvet mindenkinek magának kell megírnia, alkotnia.

Egyébként az íráshoz még egy remekbeszabott, feliratos tollat is prezentál a kiadó.

A kötet mintegy mottói. – Az írás megmarad. – Önismereti utazás. – Gondolatok szeretteimnek.

A könyv íránt igen jelentős az érdeklődés, hiszen az emberek többsége akkor készít számvetést életútjáról, amikor idősebb korba lép. De elkezdhető akár huszoneves korban is, vagy bármikor, ha lezárul az emberi élet egy fontos szakasza, és úgy látja, itt az ideje az összegzésnek, a leírásnak. Tehát a legtöbb korosztály, a széles rétegek érdeklődésére tarthat számot ez a nemesveretű krónikáskönyv.

A könyv készült a DÁN TRADE Bt. Nyomdájában, Bányai Ilona gondozásában. Megrendelhető: Szakkönyv-Adó Bt., 1116 Budapest, Fehérvári út 199. Telefax: (1) 246-0572.

DR. OLÁH JÁNOS

főiskolai tanár

SZTE Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar

Szeged

Fodor László: Nevelés az iskolában

Az Educatio Kiadó Kolozsvárott újabb értékes munkát jelentetett meg, mely az iskolai nevelés újabb lehetőségeit, területeit, feladatait vázolja fel. Szerzője Fodor László a kolozsvári Babes-Bolyai Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszékének oktatója, aki Magyarországon is jól ismert szakember. Több cikke jelent meg különböző folyóiratokban, tanulmánykötetekben hazánkban is.

A szerző bevezetőjében leírja az ezredforduló új kihívásait a globalizálódó világban. Korunk izgalmas kérdése, hogy diákjait mire készítse fel, mire tanítsa meg, milyen ismeretekből összeötvözött tudást, illetve milyen összetételű alapműveltséget nyújtson át a korszerű oktatási intézmény; milyen értékekkel szemben tegye elkötelezetté, milyen általános emberi tulajdonságrendszerrel várja fel az iskola az új generációkat.

A könyv írója szerint a romániai iskolakultúra egyik központi ismérve az információ-centrikusság volt, „melynek következtében a sajátos tulajdonságalkító, az egészséges egyéni pszichikus fejlődést favorizáló, az ember szociális lényegének kiképződését elősegítő pedagógiai történések az iskola életéből sajnálatos módon szinte teljesen hiányoztak. Fodor László szerint szükséges a romániai nevelésfilozófia, oktatásmélet, gyermekfelfogás felfrissítése. Szükséges, hogy az iskola az ismeretek nyújtása mellett kiemeltebben törekedjen a modern ember azon alapvető pszichikus tulajdonságainak fejlesztésére is, melyek mind az egyén, mind a társadalom szempontjából előnyösek, és minde nélkülött a demokrácia, a szabadság, a humanizmus, az autonómia, a szolidaritás és az esélyegyenlőség értékeit erősítik. Ezeket az értékeket ajánlják a legjelentősebb nemzetközi szervezetek és intézmények is (ENSZ, UNESCO, UNICEF stb.). Az említett nevelési területek egyike sem kötődik kizárólagosan valamelyik tantárgy tanításához, mint a szerző írja: „Az elért eredmények mértéke tehát nem egyetlen pedagógus tevékenységétől, hanem az iskola sajátos nevelésméleti koncepciójától, teljes tanszemélyzetének hozzáállásától, végső soron az iskolában lejátszódó általános pedagógiai folyamat jellegétől függ (s így nem kérhető számon egyvalakitől).”

A szerző fontosnak tartja, hogy a nevelés klasszikus területei újjal egészüljenek (pl. békére, toleranciára, együttélésre, demokráciára nevelés stb.). Egyet lehet érteni Fodor Lászlóval: „... arra van szükség, hogy az iskola alapvetően értékközpontúvá váljon, vagyis az értékátörökítés perspektívájában megfelelő értékmintákat hordozó szociális miliőt alkosson, hogy mindennek előtt tevékenység-centrikus, ne pedig ismeretközpontú és fundamentálisan tanulásra, nem pedig tanításra mint ismeretszármaztatásra, orientált legyen.”

Az első fejezet (A századvég új kihívásaira irányuló nevelési dimenziók) témái: toleranciára nevelés, békére nevelés, demokráciára nevelés, az emberi jogokra nevelés, erőszakmentes konfliktuskezelésre nevelés, az interkulturális nevelés szükségessége a multikulturális világban. A második fejezet a jelentős személyiségzférák alakítását célzó nevelési területeket taglalja. A harmadik fejezet szociális képességek fejlesztésével foglalkozik. A negyedik fejezet a sajátos szociális szituációkra készít fel. Az ötödik fejezet témája a humanizáció és értékszocializáció. A hatodik fejezet a pszichoszociális beállítódások alakulását tárgyalja. A szerző ír a felelősségudatára, együttműködésre, vallásosságra, proszociális viselkedésre nevelésről. Egyet lehet érteni a szerzővel: „a vallás olyan eszköz az ember életvitelében, amely segít a problémák és mindennemű nehézségek leküzdésében, amely lelki erőt ad a bajok és gondok elviseléséhez, az ember életében szinte kikerülhetetlenül megmutatókozó sérelmek és igazságtalanságok feldolgozásához.” A hetedik fejezet korunk egyik legfontosabb kérdését tárgyalja: a nevelés az egészséges környezetért.

Fodor László könyvéhez felhasználta a legújabb amerikai, angol, francia, román, magyar stb. szakirodalmat. Kár, hogy a munka a hazai könyvpiacra nem szerezhető be, hiszen több vonatkozásban nálunk is hiányt pótolna. Jó lenne, ha a hazai tanári könyvtárakban fellelhető lenne.

Educatio Kiadó, Kolozsvár, 2000, 180 p. Infopress RT. ISBN 973-98879-2-9

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 előfizetés díja: 1000 Ft.
A címlapot tervezte: *Fischer Ernő*
Megjelent: 2500 példányban
Juhász Nyomda Kft. Szeged
Felelős vezető: *Juhász Péter* 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 400 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 kérvénk: *Módszertani Közlemények Kiadóhivatala, 6725 Szeged, Hattyas sor 10.*