

54854

2003. SZEPTEMBER 1. O.

163

TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA



MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

2003. 43. ÉVFOLYAM

4

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. Zsukovits 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

Dr. Nagy Andor: A halmozottan előnyös helyzetű gyermekekről	145
Dr. Veidner János: A motiváció, az érzékelés, az észlelés, az emlékezet, a megfigyelés szerepe a fizikatanításban II.	147
Dr. Légrádi László: A holisztikus nevelés	152
Dr. Szeri Istvánné: Alternatív módszerek az óvodai nevelésben II.	156
Kecskés István: A roma tanulók szocializációs problémái	163

MŰHELY

Dr. H. Tóth István: Néhány gondolat a stílus és a stilisztika tanításához	166
Duzmathné Tancz Tünde: Óravázlatok a ritmus témakörének feldolgozásához	173
Imre Rubenné PhD.: Móricz Zsigmond realizmusa	179

ÖRÖKSÉG

Dr. Domonkos János: A hősi áldozatvállalás kegyhelyéről: a szegedi Hősök Kapujáról	188
--	-----

SZEMLE

Nanszákné dr. Cserfalvi Ilona: Környezeti együttműködés – OECD–ENSI–Magyarország	189
Dr. Domonkos János: Múltidéző emlékezés – <i>Budapest, Andrássy út 60.</i>	190
<i>Földesi Margit: A megszállók szabadsága</i>	191

DR. NAGY ANDOR
ny. főiskolai tanár, kandidátus
Eszterházy Károly Főiskola
Eger

A halmozottan előnyös helyzetű gyermekekről

A vicc régi, a téma új is lehetne, amely szerint egy hazánkban tanuló egyetemista levelet küld haza az arabvilágba, amelyben közli, hogy minden rendben van körülötte, csupán az zavarja itt Magyarországon, hogy ő Audi A3-mal jár az egyetemre, az évfolyamtársai, sőt a professzorai viszont autóbusszal. A szülők igyekeztek a válasszal, és közölték, hogy fiúk boldogságánál semmi sem fontosabb, éppen ezért küldik hamar az autóbust.

Amikor én még gyermek voltam, akkor is voltak előnyös helyzetű gyermekek. Úgy jellemezték őket, hogy elkényeztetettek. A kényesek messziről felismerhetők voltak. Egyáltalán nem irigyelni valók.

Azóta több évtized telt el, és az idézett vicc ma már nem is hat tréfának.

A nevelés problematikus esetei ui. jelenünkben tovább bővültek a mai, tegnapi Magyarországon: egy tömegében szerény, de hatásában jelentős „új gazdagok” csemetéinek kategóriájával. Megjelenésükkel, szerepükkel tovább nőtt a hivatásukat lelkiismeretesen gyakorló pedagógusok problémája.

E kategóriába tartozók könnyen felismerhetők már a megjelenésükben, beszédmódjukban.

A gépkocsicsodákból az óvodák, iskolák előtt kiszálló, csupa kiváló márkájú cipőben, ruhában megjelenő, olykor még ékszereket is magukkal hozó, értékes táskájú, mobiltelefonos gyermekekre rá van írva, hogy mások, mint a többi. Ők nem barátkoznak akárkivel, velük nem lehet akárhogy beszélni se. „Édeseik, őseik” kioktatták: csak az egészségre vigyázzanak, minden mást megvesznek nekik (még az iskolai osztályzatokba is bele tudnak szólni)!

Az óvodába, iskolába is magukkal hozzák a szülőktől beléjük táplált különbséget, különbözőséget. A szülők még azt is előírják, hogy ki üljön gyermekük mellé. Akárkivel nem szívnak egy levegőt! Az osztályfőnök általában engedelmeskedik. Jobb a béke!

Az óvodából, iskolából különórákra, foglalkozásokra utaznak. Várja őket a balett-, a zongora-, az angol- stb. tanárnő, tanár. Majd irány az otthont jelentő villalakás, a többszintes palota.

A videós-kaputelefonos házikóba jutva, a gazdagon berendezett előszobában a szobalány fogadja a fáradt gyermeket, azt követi a terített asztalhoz invitálás, a válogatás a jobbnál jobb ételekben, italokban, a lehető legdrágábbakból.

Az étkezést követi a videózás, a tévzés, a számítógépes játék és egyéb kedvelt szórakozás. Természetesen mindez a saját szobájában, amelyben a kényelmes bútorok, a legmodernebb technikai berendezések, saját vezetékes és mobiltelefon, amelyen információt kap az esti órákban, hogy megérkeztek a szülők, várják gyermeküket az ebédlőben finom vacsorával.

Újra roskadásig terített asztal, felszolgálás, kiszolgálás, érzelemmentes csevegés a gyermekkel, a napi problémák előadása naturálisan, minden a gyermek előtt – hadd ismerkedjen mielőbb a felnőttek „csodálatos” világával – egészségünkre... búcsú a naptól.

Elvonulás a saját szobákba, kimerült szendergés a könyv mellett, az újságlapok között, a televízió előtt. A gyermek rászáll az Internetre. Szörfözik. Keresi a neki nem valót!

Már megint másnap van. Még aludhatnánk, de a dallamos ébresztő riasztóan hat. Kelni kell. Irány az élményfürdő. Gyors reggeli, zsebpénz, búcsú a szülőktől, beszállás a kocsiba, megérkezés és szundikálás a kényelmetlen körülmények között.

A munkanapok „rendjét” felváltó hétvégék és ünnepnapok újjagdagéknál a különböző rendezvényeket jelentik. Kerti partik, zsúrok, fogadások, bálók váltják egymást. Magamutogatás a „köbön”. Megjelenés a legszebb ruhákban, élőzene, fellépő művészek, pincérek, szakácsok a svédasztalok mögött, mellett. Kivilágos kiviradtig. A másik héten a vendéglátó vendég lesz a másutt rendezett partin.

A szülők és a gyermekek divatbemutatói irigylésre méltóak. „Nekem is ilyen kell!” Ha a Váci utcában sincs, átugranak Bécsbe érte. Megtehetik. Telik nekik.

A többnapos ünnepre már előre programokat készítenek. Ha kedve van a gyermeknek a szülőkkel repülni valamelyik szigetre, eggyel több jegyet rendelnek, ha máshoz van kedve, úgy nem kötelező az együttlét. Érezze ő is jól magát. A szülőkknek így könnyebb.

A nyári program sokszor már az előző nyáron kialakul. Hol nem voltak még? Hol érezték a legjobban magukat? Hová mennek a hozzájuk hasonlók? Görögben már többször is voltak. Törökben nem volt igazán jó. Spanyolban meleg volt. Korfun fújta a szél...

Meteorológiai előrejelzés: hol várható jó idő. Pakolás. Indulás, repülés.

A család a levegőben is ura a helyzetnek. Nekik az I. osztály dukál. Nem vegyülnek el a többiekkel. A gyermek is szokja meg, hogy ő nem egy a többi között. A repülést is megszokták, no meg azt is, hogy kiszolgálják őket. Érezzék jól magukat. Minden ki van fizetve!

Nyaralásuk valóságos pénzszerzés. Az egyik kártyapartit követi a másik. Több is van. Egyszer élünk! Legyen minél több élmény, amiről mesélhetnek a barátoknak, ismerősöknek. A sok-sok irigynek. Miért nem ügyesebbek ők is? A balgák agyonra dolgozzák magukat. Még azt is elhiszik, hogy munkából is meg lehet gazdagodni abban az országban, ahol a saját lakás életmünek számít!

A családi események piros betűs ünnepek! Szülinap, névnap, házassági évforduló... evés-ivás, ajándékozás, vendégvárás, vendéglátás, magamutogatás. Mit adunk? Mit kapunk? Pénz van, ötletben sincs hiány. Összevetés a szomszédokkal, barátokkal, a még jobb módúakkal. Nehéz a választás. Már mindenkinek mindene van. Hogy ki minek örülne igazán? Nagyon nehéz így örömet szerezni. Az ajándékok kicsomagolását követően kezdődik a szájelhúzás, az ajakbiggyesztés, a könnyek a szemekben, a bfrálat...

Az egyházi ünnepek? Minden van, csak ünneplés nincs. Ki törődik a lelkével, ha a hasa tele van, ha mindenre telik, ha a jólét szinte ingerlően hat másokra?

Húsvét: élő nyuszik a gyerekeknek, a legdrágább csokitójás, parfüm, lehetőleg párizsi...

Mikulás: élő Mikulás, nagy batyuval, tele ajándékkal...

Karácsony: „égig érő”, dúsan megrakott „aranyfenyő”, alatta díszes csomagok...Mennyből az angyal, Csendes éj, csomagbontás, evés-ivás...

Ez van. Ilyen is van! Igaz, egy szűk rétege a társadalomnak a palotás réteg, ahol sok esetben csak a boldogság, a szeretet hiányzik. A csak nagy dolog, hiszen a szeretetet nem pótolja semmi. Kevesen vannak, de a hatásuk jelentős. A kevés is sok. Különösen akkor, ha „hálnak az utcán”.

Mi pedagógusok a családra esküszünk. Az ép családra, amit nem a vagyon, a jólét, a pompa tart össze, sokkal inkább a szeretet, a megértés, a boldogság, a sok-sok közös élmény, az egymáshoz tartozás érzése. A halmozottan előnyös helyzet csak a gyermek hátrányává válhat!

A motiváció, az érzékelés, az észlelés, az emlékezet, a megfigyelés szerepe a fizikatanításban

II.

Az alapfokú fizikatanítás-tanulás mint pszichikus tevékenység – melynek célja az ismeretek átadása-átvétele – a megismerésben a tapasztalás, a megfigyelés, a cselekvés, a gondolkodás, a gyakorlás teljes egységét igényli.

A fizikára, mint természettudományi tárgyra különösen vonatkozik az az ismeretelméleti megállapítás, mely szerint „minden emberi ismeret a valóságról szerzett közvetlen érzéki, tapasztalati alapon nyugszik”.

Ez a megfogalmazás ráirányítja a figyelmünket a megismerés legközvetlenebb módjára, a valóság érzékelésére, az adekvát ingerek megjelenésének szükségességére, illetőleg a tapasztalatra, az emlékezetre, mint a már feldolgozott ingerek újbóli tükröződésére.

Az alapfokú fizikatanítás-tanulás folyamatában is támaszkodnunk kell ezenfelül – ha kisebb mértékben is – a tanári közlésre, illetve a valóság gondolkodással való megismerésére.

- a tanulókat a konkrét tényekkel megismertetjük;
- a megismert tényeket elemezzük;
- összefüggéseket keresünk, fogalmakat, szabályokat, törvényeket alkotunk, általánosítunk;
- ismereteket rögzítünk, szilárdítunk;
- gyakorlati alkalmazásokat keresünk.

A fizikatanítás-tanulás fent vázolt folyamata akkor lesz sikeres, akkor vezet a tanári-tanulói munkában eredményre, teljesítményképes tudásra, ha a tanítási-tanulási tevékenységet nem korlátozzuk átadásra-befogadásra, hanem abban a valódi tanulói aktivitással – külső vagy belső, gyakorlati vagy szellemi cselekvéssel – a szerzett ismereteknek döntő szerepet szánunk. A korszerű alapfokú fizikatanításnak-tanulásnak az ismeretátadásban-ismeretszerzésben a tanulók maximális aktivitása az alapja.

Az ismeretszerzésnek fent vázolt útja egyben modellt jelent a tanulóknak a tudományos, a természettudományos ismeretszerzés menetére is.

Az ismeretszerzésben az iskolai oktatás során döntő szerepe van

- a *motivációnak*;
- az átadott tények mennyiségének, ezek átvételében az *érezkelésnek, az észlelésnek, az emlékezésnek, a megfigyelésnek, az alkalmazott szemléltetésnek*;
- a fogalmak kialakításának, a szabályok, a törvények megfogalmazásának;
- a szerzett ismeretek alkalmazásának.

E „fokozatok, lépcsők” felsorolásakor azonban szükséges azonnal kiemelnünk, hogy az ismeretszerzésnek ez a modellje nem egy megváltoztathatatlan, minden körülmények között szükségszerűen lefolyó folyamata. A valóságban ezek variációinak egész skálájával találkozunk abból kiindulva, hogy a megismerési folyamat inspirálója, indulási alapja mindig az élet, a gyakorlat, ez pedig nem séma, sablon szerint történő folyamat. Így a megismerés folyamata a fizikában is sokszínű, változatos, dinamikus folyamat.

A MOTIVÁCIÓ SZEREPE A FIZIKATANÍTÁSBAN

Az embernek minden cselekvése valamilyen motívumból fakad, mely a cselekvés forrása, a cselekvés előidézője.

Az ismeretszerzésben a **tanulás motiválásának**, a tanulóban az új megismerésére, a problémák megoldására sarkalló **belső indítéknak**, a **dinamikus ösztönzésnek**, a **hajtóerőnek**, a **pszichikus tartalmi erőfeszítés jelenlétének**, az **optimális motivációs bázis kialakításának** különösen **döntő szerepe van**.

A tanulók motivációs fejlődésében jelentős szerepe van a **belső és külső tényezőknek**, a **gondolkodtató**, a **feladatmegoldó aktivitásnak**, az ehhez kapcsolódó **sikerélménynek**.

A fizika tanításában az igazi motivációt az jelenti, hogy a tanulók nemcsak indítékot, szubjektív érzelmi lökést kapnak a **problémák felvetésekor**, a **kérdések feladásakor**, hanem olyan **inspirációs erőket ébresztünk fel bennük**, melyek az érdeklődés felkeltésén túl, **indítóerőt**, **perspektívát**, **kutató-búvárkodó**, **megoldásra serkentő erőt** is jelentenek.

A tanulók egy tekintélyes része ma már bizonyos motivációs fejlődési fokon érkezik ahhoz az osztályhoz, amelyben először tanul fizikát. A fizika az alapfokú oktatásban ma a **gyermekekben felvetődő „miértekre, problémákra” választ adó érdeklődésre számottartó tantárgy**. Az élet, a tanulókat körülvevő világ, a technika a megválaszolásra váró problémák sokaságát veti fel.

Tapasztalják a tanulók, hogy a **befűzőgumi egy ideig nyúlik**, majd **elszakad**. Az erősen **felfújtt léggömb meleg szobába téve eldurran**. A szabadban kifeszített villanyvezetékek **nyáron megnyúlnak**, **télen összehúzódnak**. **Fürdés után nedves testtel fázik az ember**. Az **autó üvege télen bepárásodik**, **nyáron nem**. Az **elsötétített szobában az ablaknyíláson bejutó fénysugár útját a porszemcséken csak sötétben látjuk**. Az **égbolton néha szivárvány látható**. Az **autó lámpái mögé homorú tükröt tesznek**. Egyes **lencsékkel (szemüvegekkel) a napsugarak összegyűjthetők**, és a **papír kiégethető**. **Hosszabb rúddal – bizonyos helyzetben használva – könnyebb a ládát megemelni**. A **csípőfogóval könnyebb a szőget elvágni**, mint a **harapófogóval**. **Megszűnik a lakásban az elektromos áram**, ha az **olvadó biztosító meghibásodik**. **Látja a tévé képernyőjén a hatalmas, földtől távolodó rakétát**, s ugyanakkor tapasztalja, hogy **testével csak 1 méter körüli magásra tud ugrással emelkedni**. **Megfigyeli, hogy a versenygépkocsik különös alakúak**.

Végső soron az egyik **motiváló tényező**, mely a tanulót **fizikai ismeretek szerzésére serkenti**, **maga az élet!** E problémák megértését, megoldását a **fizikaóráktól várja a tanuló!**

A **tanulói motiváltságban nem hagyhatjuk figyelmen kívül a fizika tanulását megelőző osztályok és tárgyak előkészítő hatását sem**. A **tanulók alsó tagozatos olvasókönyvei**, **egyéb tantárgyai – fizikatanulást megelőző tantárgyai – a földrajz**, a **biológia**, a **technika**, a **természetismeret – előismereteikkel**, **tanítási-tanulási módszereikkel**, a **természeti jelenségek**, a **technika iránti érdeklődés felkeltésével kedvező motiváltságot jelenthetnek a fizika iránti érdeklődés felkeltésével a fizika tanítása-tanulása számára**.

A **fizika iránti érdeklődés felkeltésében**, **főként annak tartós, egész éven megmaradó biztosításában döntő szerepe van a tanári személyiségnek**, a **kedvező tanár-diák viszony-nak**.

A **tanulók számára a szimpatikus tanári személyiség a tanulásban kedvező feltételt jelent**. Az ilyen **fizikatanár óráit várják a tanulók**, az **órán az érdeklődés**, a **figyelem**, a **rend biztosítva van**, a **követelmények teljesítése a tanulók számára szinte önkéntes**, **nem erőszakolt**.

Az ilyen **tanári személyiség jellemzői**:

- a **gyerekek irányában érezhető**, **kisugárzó szeretet**;
- **példamutatás az önmagával szemben támasztott követelményekben**;

- példamutatás az órára való felkészülésben;
- példamutatás az óra mintaszerű levezetésében;
- a gyengékkel és a jókkal a szükségesnek megfelelő foglalkozás;
- a jóindulattal, figyelemmel és szeretettel kísért, de teljesítést igénylő tanári elvárás;
- az igazság maradéktalan képviselése minden területen.

A motivációs tényezők között végül lényeges, hogy a tanuló érdekelt félként vegyen részt a munkában. Érezze, hogy minden, ami a fizikatanításban órán és órán kívül történik – a kísérleti bemutatások, egyéb szemléltetési módok, az aktivizáló módszerek, a tanulókísérletek, a fizikai gyakorlatok, az üzemlátogatások, a csoportmunka, a televideós órák az ő fejlődését, a könnyebb ismeretszerzést, a jobban rögzített, maradandóbb tudást, a hatékonyabb ismeretátadást, az ellenőrzéskor a jobb tanulói teljesítményt biztosítja, s ezért neki is pozitívan, aktívan kell a tanuláshoz, a munkához hozzáállnia.

A kedvező tanár–diák viszony tehát nemcsak megkönnyíti, hanem egyben kedvező szituációt is teremt mindkét fél számára a feladatok végrehajtásában.

A tanulói motiváció, amint látható, a gondolkodtató, a munkáltató, az aktivizáló fizikatanításban az ismeretszerzés elengedhetetlen feltétele.

AZ ÉRZÉKELÉS, AZ ÉSZLELÉS, AZ EMLÉKEZÉS, A MEGFIGYELÉS SZEREPE AZ ISMERETSZERZÉSBEN

Az ismeretszerzés folyamatában az érdeklődés biztosítása, felkeltése után a tanítási anyaggal való elsődleges érintkezés, a konkrét tényekkel való ismerkedés következik. Ennek az eleven szemléletből, az érzékelésből, az észlelésből, az emlékezésből kell kiindulnia. A természettudományi tárgyaknál, így a fizikánál is, a természeti jelenségek, a fogalmak csak akkor válnak érthetőkké, magyarázhatókká, alkalmazhatókká, ha konkrét érzékelésre, észlelésre, megfigyelésre épülnek.

A fizikatanításban-tanulásban döntő szerepe van az érzékelésnek, mivel a világ tárgyai, jelenségeinek egyes tulajdonságait vizsgáljuk, és ezeket érzékelés útján tükrözzük vissza.

Jelentős szerepe van a tanításban-tanulásban az észlelésnek is, mely során a világ tárgyai, jelenségei tudatunkban visszatükröződnek.

Fontos az emlékezés is, melynek segítségével múltbeli tapasztalataink, élményeink, a világ tárgyai, jelenségei tudatunkban visszatükröződnek.

A megismerésben, a tényanyaggyűjtésben mind az érzékelésnek, mind az észlelésnek, mind az emlékezésnek döntő szerepe van. Az érzékelés, az észlelés az emlékezés az alapfokú fizikatanulást megkezdő 11-12 éves tanulóban rendszerint összefonódva jelentkezik. A világról, tárgyairól, jelenségeiről számos alacsonyabb és magasabb rendű visszatükröződéssel rendelkezik.

A tanulók ismereteiből való kiindulás azt jelenti, hogy számolunk azzal a ténnyel, hogy a tanulók nem „üres lappal” érkeznek a fizikaórákra.

A tantárgyi ismeretek, tények jelentős része olyan, melyek a valóság személyes érzékeléséből erednek, a teremtés, a mindennapi élet megfigyeléséből származnak.

A természeti jelenségek halmazában jelentős a tanulók által megfigyelhető fizikai jelenségek száma. Közvetlen tapasztalatok vannak pl.:

- a világ anyagi felépítéséről, arról, hogy minden test anyagból van, anyag nélkül test nincs;
- az anyag tulajdonságairól, arról, hogy szilárd, cseppfolyós vagy légnemű;
- arról, hogy a testek halmazállapota változhat, pl. jég, víz, gőz;
- arról, hogy a testek halmazállapotának változásához – a fagyáshoz, az olvadáshoz, a párolgáshoz – hőre, melegegre vagy hőelvonásra, hűtésre van szükség;

– arról, hogy a Föld vonzza a testeket;
– arról, hogy a testek helyéne, alakjának, mozgási állapotának megváltoztatásához erőre van szükség;

- arról, hogy könnyebb a testeket egy rúddal megemelni, mint pusztá kézzel;
- arról, hogy az elektromos áramnak melegítő hatása van;
- arról, hogy mikor van csapadékra (esőre, hóra) kilátás.

Jelentős a **mindennapi életből hozott információs anyag** is. Ismert szavak, fogalmak, használati tárgyak a tanuló számára a termosz, a villanycsengő, a villanyvasaló, a diavetítő, a gyújtógyertya, a rakéta, az elektromos motor stb.

Jelentősek azok az ismeretek is, melyeket a **korábbi tanulmányaikból hoznak magukkal** a tanulók. Megismerik a természeti valóság egyes jelenségeit és összefüggéseit. Pl. a víz halmazállapotának változását és körforgását a természetben; felmelegedéskor a testek kiterjedését, hűtéskor a testek összehúzódását; a hőmérő szerkezetét, működési elvét, a hőmérséklet leolvasását stb.

Mivel a tanulók meglevő ismeretei általában hiányosak, felületesek, rendezetlenek, osztályvonatkozásban differenciáltak, szükséges, hogy a tanítási órán és tanítási órán kívül lehetőleg **aktív cselekvéssel, közvetlen tapasztalatszerzéssel további ismereteket, tényeket gyűjtsenek.**

Ezt a cselekvéses, minél több érzékszervvel, minél önállóbban végzett ismeretszerzést biztosítják elsősorban a tanulói kísérletek. Szerepüket, jelentőségüket a korszerű fizikatanításban, az ismeretszerzés folyamatában nem lehet eléggé hangsúlyozni.

Az önálló, cselekvéses tényanyaggyűjtéshez tartoznak azok az ismeretek is, melyeket **üzemlátogatáskor, tanulmányi kirándulásokon, otthoni megfigyeléseken gyűjtenek** a tanulók.

A **tanulókísérletes ismeretszerzés** mellett az alapfokú fizikatanításban is jelentős az az ismeretanyag, melyeket a **tanulók tanári, bemutató kísérlet** kapcsán szereznek. A jól megválasztott, leegyszerűsített, a didaktikai igényeket is kielégítő kísérleti eszköz és a jól levezetett kísérleti bemutatás nemcsak a tényanyag megismerését, megértését, hanem megőrzését is biztosítja.

Érzékelés, észlelés útján jutnak el ismereteikhez a tanulók a tényanyaggyűjtésnél használt egyéb szemléltetőeszközök (képek, filmek, modellek stb.) felhasználásával is. Itt kapnak szerepet a jól szerkesztett, a jó felépítésű, nemcsak az ismeretszilárdítást, hanem az ismeretszerzést is megkönnyítő **munkafüzetek, feladatlapok, fizikakönyvek.**

Az ismeretszerzés folyamatában a hagyományos tanítási-tanulási formában döntő szerepe van a tanár élőbeszédének, problémafelvetéseinek, összefüggéseket kereső és megvilágító gondolatszövésének, szemléletes előadásmódjának.

Az ismeretszerzés folyamatában akkor járunk el helyesen, ha a tanítás során a fenti eszközöket mindig a maguk helyén, a szükséges mértékben, nem halmozva, komplex ingerként, komplex módon használjuk fel.

Az ismeretszerzésben az érzékelés, észlelés mellett szükséges a megfigyelés, a **tanulók tudatának meghatározott tárgyra, jelenségre való szándékos, tervszerű, határozott szempont szerinti irányulása** is. A figyelemmel szerzett ismeret maradandóbb, tartósabb, mint a véletlenre, alkalmyszerűsége épülő ismeretszerzés.

a) A fizikatanításban a megfigyelés leggyakoribb esete a **tanítási óra alatti megfigyelés.** A tanítási órában megfigyeléseket végeznek a tanulók a tanulókísérletek, a tanári kísérletek, a szemléltetések és egyéb alkalmak során.

Néhány kiragadott, a tanítási órán adott megfigyelési feladat:

- Miért folyik ki a víz a vízzel színültig megtöltött pohárból a kavics behelyezése után?
- Mi történik a két végén krétával alátámasztott borotvapengével, ha ujjunkkal közepén megnyomjuk, majd elengedjük?

– A diavetítőben az izzólámpa mögött tükör van. Figyeld meg, milyen ez a tükör, és magyarázd meg a szerepét!

– Megfigyelhetjük, hogy a prizma a szivárvány színei közül melyik színt téríti el kevésbé, illetve legjobban?

– Mit használnak általában a súlyos tárgyak emeléséhez?

– Milyennek látszik a vizespohárba tett pálca felülről nézve?

– A tankönyvi ábra alapján figyeld meg, hogyan változik az 1 kg tömegű test súlya a Föld különböző helyein!

b) A tanítási órán kívüli megfigyelések lehetnek önálló és a tanár által irányított megfigyelések.

A tanulók jelentős hányada érdeklődő, figyelemmel kíséri a fizikához kapcsolódó jelenségeket, a műszaki, a mindennapi alkalmazásokat. Önálló megfigyeléseik alkalmasak arra, hogy a tanítási órában kiindulási alapnak tekintsük, felhasználjuk. Ezek a **tanulást megelőző megfigyelések.**

A feldobott kő a földre esik. Az egyik testet könnyebbnek, a másikat nehezebbnek érezzük. Vannak testek, amelyek az erőhatás megszűnte után visszanyerik alakjukat, mások nem. A meleg teába tett kanál vége is megmelegszik. A forrásban levő víz fölé tett fedőre vízcseppek rakódnak le. A tükörre ráeső napfény útja változtatható. A borotválkozáshoz használt tükör az arcról nagyított képet ad stb.

A tanár által irányított megfigyelések lehetnek **előzetes és utólagos megfigyelések.**

Az előzetes megfigyeléseket a tanítási óra előtti, az utólagos megfigyeléseket a tanítási óra utáni időre adjuk.

Előzetes megfigyelésre adható pl. a kanálban megolvasztott, majd kihűlt zsír felületének, vagy annak megfigyelése, hogy a tűzhelyre tett vízesedény fedele mikor kezd emelkedni? Milyen az asztali lámpák talpa? Miért készítik olyannak?

Utólagos megfigyelésre adható pl., a lábas készítésekor milyen megmunkálási módot alkalmaznak? Mi történik az orvosságosüveggel, ha vízzel színültig töltjük, dugóval jól lezárjuk, a dugót az üveg szájához kötözzük, és a jégsekrény mélyhűtő részébe tesszük? Milyen fajta rugó van a metszőollóban? Van-e otthonodban olyan tárgy, melynek részeit hegesztéssel erősítették egybe? A hűsárló szorítócsavarjának végén mit látsz? Mi a szerepe?

c) Számolnunk kell az ismeretek elmélyítésére alkalmas megfigyelési lehetőségekkel is. Ezek közel állnak az utólagos megfigyelésekhez, mégis különböznek abban, hogy ennél a megfigyelés célja elsősorban az ismeretek mélyítése, esetleg jártasságok kialakítása.

A megfigyelés – a legtöbb esetben – nem csupán a jelenség lefolyására korlátozódik, hanem fontos feladat a látottak elemzése, magyarázata, a megfigyelésből levonható általánosítások leszűrése. A jó megfigyelések segítik, biztosítják a helyes általánosítások levonását!

FELHASZNÁLT IRODALOM

Dr. Veidner János: A fizika tanítása-tanulása, Universitas, Egyetemek, Tanárképző és Tanítóképző Főiskolák számára. Szeged, 2001. Veidner Bt. Engi Nyomda. 406 p. 105-107; 111-115; 117.
A kötet a szerzőtől megrendelhető: 6722 Szeged, Boldogasszony sgt. 17. Ára: 1700 Ft.

A holisztikus nevelés

A társadalom boldogulásának egyik legfontosabb feltétele a jól nevelt ifjúság. Ezért az államnak és a társadalomnak egyaránt legfontosabb célja az ifjúság nevelése. Ha az ifjúságot nem neveljük, akkor képességeiket sem tudják kibontakoztatni. Az embernevelés a gazdaság megjavításának is elsődrendű feltétele. Igaz, az öröklött tulajdonságoknak nagyobb a befolyása, mint a nevelésnek, de ez nem csökkenti a nevelés fontosságát. A lelkileg egészséges ember csak a megfelelő nevelés által válhat a társadalom hasznos tagjává.

Bár nevelésen sokan sokféle dolgot értenek, eredeti értelmében elsősorban erkölcsi nevelést jelent. A fegyelmezés még nem nevelés. A fegyelmezés a gyermek magatartását szabályozza, míg a nevelés főleg az erkölcsiséggel foglalkozik. Az erkölcsiséget szavakkal és példamutatással lehet elsősorban kialakítani. Kell hozzá egy tantárgy, az erkölcsstan, mely szavakkal tanítja az erkölcsiséget, meg a szülő és a tanár, aki az élet különböző helyzeteiben példázza, saját magatartásával illusztrálja az elméleti tételeket.

A gyermeket az erkölcsös magatartásra kényszeríteni nem lehet. Meg kell értetni vele, hogy mi a jó, és mi a rossz. El kell érni, hogy a jóhoz érzelmileg kötődjön, a rosszat pedig elutasítsa. A fegyelmezés eszközeivel ezt lehetetlen elérni. A szülő és a nevelő is gyakran hibázik, mert példamutatással történő nevelés helyett fegyelmez. Ha a gyermeket helytelen okból, helytelen körülmények között büntetik, fellázad. A helyes magatartást be kell mutatni, meg kell élni a gyermek előtt, hogy megérthesse és utánozhassa. Nehéz a gyermeket a jó és rossz fogalmára nevelni, ha a szülő vagy a tanár cselekedetei és szavai nem fedik egymást.

Mit kellene tanítani az erkölcsiséghez? Amikor az ifjú kikerül az életbe, azt tapasztalja, hogy amire szüksége volna, azt nem tudja, és amit tanult, annak nagy részét meg nem tudja használni semmire. Az iskolák a több ismeretre helyezik a hangsúlyt, holott idővel az ember sokat elfelejt, és csak az marad meg, amit rendszeresen gyakorol, ám csak azt gyakorolhatja, amit szeret, és amit fontosnak tart. Ilyen fontos lehet például az erkölcs. Ha csak az aranyszabályt tanítanak meg az iskolákban úgy, hogy azt életük során meg is tartanak, akkor érezhető fellendülés következne be minden téren.

Tanítani kellene a helyes életcélokat és életfelfogást, valamint az erkölcsi törvényeket. Ez azért is lenne fontos, mert a mai közfelfogás az élet és az igazi boldogság alapvető tanait támadta meg. A mai generáció úgy nő fel, hogy életcélja a pénz és az élvezetek hajszolása. Ez azonban mind az egyénnek, mind a társadalomnak kárára van. Tehát nem a kívánságok kielégítésére, hanem az erkölcsi törvények szerinti életre kell nevelnünk. Annál is inkább, mert az ifjúság ma már az élet minden területén a kívánságai szerint akar élni.

Társadalmi bajaink csak akkor fordulhatnak jobbra, ha nevelési irányelveink megváltoznak. „Az ismeret felfuvalkodottá tesz, a szeretet pedig épít” a Biblia szerint (1Kor.8,1). Az erkölcs fontosabb az ismeretnél. Az erényes életet kellene példaként állítani könyvekben, sajtóban, rádióban, tévében. Az elmúlt évtizedekre az ellentmondásos nevelés volt a jellemző, melynek következménye a sok kisiklott élet. Meg kellene teremteni az alapelvekben való egyetértést a szülők, az iskola és a társadalom között. Ez azért nagyon nehéz, mert a magyar társadalom minden téren megosztott, amit tudatosan teremtettek meg és tartanak fenn.

A holisztikus szemlélet: Az orvostudományban rájöttek arra, hogy gyógyításkor az egész embert kell vizsgálni, nemcsak a testet. Az embert testi, lelki (értelmi, érzelmi és akara-

ti), valamint szellemi teljességében próbálják megismerni, még társadalmi kapcsolatairól sem feledkeznek meg. A holisztikus szó a görög holosz szóból származik, mely egészet, teljest, hiánytalant jelent. Magyarul is egészségesnek nevezzük a betegség nélküli állapotot. Az emberben az egyéniség, a lélek, a szellem az a tényező, mely több, mint a részek összessége. A testi-lelki-szellemi holisztikus gyógy mód az embert egységében szemléli, és természetes szerekkel gyógyítja. Hippokratész, a mindenkori orvosok atyja ezt az elvet így foglalta össze: nem az a fontos, hogy milyen betegségben szenved valaki, hanem hogy milyen ember az, aki ezt a betegséget megkapta. Ez a szemlélet a holisztikus filozófia alapja.

A holisztikus nevelés: Neveléskor eddig nemigen vettük figyelembe a teljes embert: Ki az, akit nevelni akarunk? Mire van szüksége annak, akit nevelni akarunk? Milyen embert akarunk nevelni? Ezeket a kérdéseket fel kellene tenni, mielőtt hozzánk kezdenénk a neveléshez. Az első kérdés, hogy ki az, akit nevelni akarunk. Az ember testből, lélekből és szellemből áll. Egyesek szerint csak testből és lélekből. Ez utóbbi esetben azonban nem tudnánk különbséget tenni ember és állat között. A lélek értelemből, érzelemből és akaratból áll, de mindez megvan az állatnál is, ha nem is olyan fejlettségben, mint az embernél. Vagyis az embert a szelleme különbözteti meg az állattól. Az alkotó szellem csak az ember sajátja. De a hit, az erkölcs, a lelkiismeret szintén szellemi fogalmak, és csak az emberben vannak meg. A holisztikus nevelés tehát azt jelenti, hogy figyelemmel vagyunk az ember összetett voltára, és a nevelést mindegyik területre kiterjesztjük. Ha nem ezt tesszük, akkor a nevelés nem érheti el a célját. Eddig jobbra testi és értelmi nevelés folyt az iskolában. Szükség volna ezt kiegészíteni érzelmi, akarat, erkölcsi és szellemi neveléssel.

Testi nevelés: Nemcsak a sport tartozik ide, hanem minden, ami a testtel kapcsolatos. Ilyenek az egészséges táplálkozás, az optimális súly megőrzése, az immunrendszer fejlesztése és megőrzése, általában a testi egészség megőrzése. A testnevelés órán tehát elméleti oktatásnak is kellene lennie, ahol a gyerekek megtanulnák az egészséges életmód testi vonatkozásait, legfontosabb kritériumait is.

Értelmi nevelés: Eddig főképp az értelem fejlesztésével foglalkoztunk, melynek során a gyermek a tanulás által mindig nehezebb anyagot tud megérteni, és egyre nagyobb tananyag befogadására lesz képes. Hiányzott a gondolati nevelés, a pozitív gondolkodás megismertetése és gyakorlása, a gondolati élet szabályozása. Ezenkívül az értelmet meg is kell védeni az eltévelyedéstől. Az értelmi neveléshez is szükségesek az erkölcsi alapelvek. Az ember gondolkodását befolyásolja a saját vélt érdeke. Ilyen ellentmondásos gondolkodás az előítéletes gondolkodás. Például a kisebbség és többség között, valamint a politikai pártok között. Azért nem értik meg egymást, mert gondolkodásuk alapja nem az igazság, hanem az érdek. Az értelmi nevelésnek tehát három irányúnak kell lennie: 1. az értelem, 2. a helyes gondolkodás fejlesztése és 3. az értelem védelme az eltévelyedéstől.

Akarati nevelés: Döntéseinket akaratunkkal hozzuk meg. Az akarás nemcsak cselekvésre irányulhat, hanem lelki folyamatokra is. A gondolkodás, a tanulás is akaratlagos. A cselekedeteket az erkölcsi normák szerint minősíthetjük, és akaratunkkal kell eltiltani magunkat az olyan cselekvéstől, mely saját magunknak vagy másoknak kárára lehet. Mivel az embernek szabad akarata van, a bűnért az akarat a felelős. Az akaratnak a bűnrel szembe kell fordulnia. Az ember leginkább saját akaratát kívánja érvényesíteni másokkal szemben. Az önkarat azonban önzésből származik legtöbbször, így sokszor káros az egyénre és a társadalomra is. Az akarat nevelése kétirányú. Az egyik cél az akaraterő növelése, hogy a jó célokat meg tudja valósítani az ember, másrészt az akaratnak ellent kell állni a rossz behatásoknak, a kísértésnek, a bűnnek. Így az akaratnevelés sem választható el az erkölctől. Az akaraterő növelése önmegtartóztatási gyakorlatokkal történhet: a) Megtenni, amit nem szeretünk, például tanulás, javítás egy jeggyel valamiből. b) Lemondani valamiről, amit szeretünk: például dohányzás, tévé-

nézés stb. A mai nevelési rendszerben az akarat nevelése nem szerepel, pedig a jellemfejlesztés legfontosabb tényezője az akarat. Csak az lehet autonóm személyiség, aki energiáját akaratérővel irányítani is tudja.

Több, az ifjúság körében észlelt negatív jelenség magyarázható az önmegtagadás hiányával. Ilyenek: A kötelességteljesítés lanyhulása, a fegyelmezetlenség, a figyelem hiánya, a trágárság, a lázadás, az ellenkezés, a macacsság, a tagadás, az akaratgyengeség, a nehézségektől való idegenkedés, mások és a körülmények hibáztatása önmagunk helyett. A trágárság oka a szellemi restség és a könnyebb út választása. Választékosan beszélni nem könnyű, különösen ha kicsi a gyerek szókinccse. Könnyebb a többieket utánozva közönségesen beszélni, mint szalonképesen.

Érzelmi nevelés: Erősíteniünk kell az érzelmi nevelést is, mert az érzelmek területén nagyfokú elszegényedés következett be. Mármost a pozitív érzelmek területén. Az érzelmek egy része örökletes, más része tanulás által jön létre. Ha valamivel érzelmileg azonosulunk, akkor az cselekvésre serkent, míg ha elutasítunk valamit, akkor az a cselekvést leállítja. Mivel az érzelmi élet legnagyobb részben nem akaratlagos, érzelmi sebeket kaphatunk és adhatunk. A legtöbb lelki problémát az érzelmi sebek okozzák. Ha félünk az emberektől, ha értéktelennek tartjuk magunkat, ha nem tudunk szeretni és szeretetet elfogadni, akkor ez azt jelentheti, hogy érzelmi sebeket hordozunk, melyek az emberi kapcsolatokat is tönkreteszhetik.

Az emberi lélek öt alapvető szükséglete: szeretet, biztonság, elfogadás, elismertség vagy fontosság tudata és a személyiség kialakítása. A gyermeknek a szüleitől kell mindezt megkapnia. Ha ezek hiányoznak, a gyermek felnőtt korában is szenved majd különböző lelki problémák miatt. Az érzelmi nevelés elsősorban ezen öt alapszükséglet nyújtásából áll. Ezt elsősorban a szülők tudják megadni, de az iskolának is törekednie kell erre. Az érzelmi nevelés alapja, hogy szeressük azt, akit nevelünk. A nevelt személyt el kell fogadni olyannak, amilyen. Biztonságot kell nyújtani a gyermeknek, és el kell ismerni eredményeit. Éreznie kell, hogy számunkra ő fontos, ezért formálni kell személyiségét.

Az érzelmi nevelés is kapcsolódik az erkölcshez, mivel az érzéseket ugyanúgy lehet értékelni, mint a cselekedeteket. Az érzéseket is két csoportra oszthatjuk: bűnökre és erényekre. Például bűnös érzés a gyűlölet és erény a szeretet. Az érzelmi nevelésnek ki kell terjednie a pozitív érzések tanulására, gyakorlására és a negatív érzések elleni küzdelemre.

Vágyaink: A vágyat el lehet képzelnünk úgy, hogy lelkünk mélyén van egy tátongó úr, mely vágyik arra, hogy feltöltődjék. Ez a benső énben lévő úr kényszerítő erőként működik. Keresünk a boldogságot, de nemigen találjuk. Ennek az az oka, hogy az ember egész életét önmaga szolgálatába állítja, és úgy éli le, hogy hajszolja a boldogságokat ígérő dolgokat. Rá kell döbennünk azonban arra, hogy az ember nem független, így kimondottan önmagunk szolgálata nem vezethet megalégedéshez.

Vágyainkban felnőtként is gyerekek maradunk, vágyunk a szeretetre, biztonságra és elfogadásra. Mindannyian egy olyan valaki után vágyunk, aki pontosan olyannak lát bennünket, amilyenek vagyunk hibáinkkal, gyalóságainkkal és bűneinkkel együtt, és mégis elfogad és szeret. Az ember tragédiája az, hogy még a legjobb szülő vagy a legszeretőbb házastárs sem képes megadni azt, amire vágyunk, a tiszta szeretetet. Ellentmondás, hogy mi sem tudjuk megadni azt, amit mástól elvárunk. Másoktól viszont elvárjuk, hogy kívánságainknak megfelelően viszonyuljanak hozzánk. Ha nem ezt teszik, akkor úgy érezzük, hogy megbántottak.

Vágyunk arra, hogy hatni tudjunk. Szeretnénk látni életünk értelmét. Nyomot akarunk hagyni a világban. Egy eredményes munka után boldogan nézünk végig azon, amit csináltunk. A probléma az, hogy ez a változás nem hosszú életű. Maradandó hatásokra vágyunk.

Az örömteli kapcsolatot és jelentőségérzetet kereshetjük téves utakon is. Átmeneti boldogság a bűn gyönyöreiben is található. Sok vonzó, de helytelen lehetőség van arra, hogy

megelégedettek legyünk. A bennünk levő kínzó kívánság elvakít, és nem látjuk, hogy hosszú távon ezek csak megkötözöttséghez vezetnek (pénz, hatalom, élvezetek).

Vágyaink fontossági sorrendje: *Hétköznapi vágyak:* Kevésbé fontosak, de általában teljesíthetők. Ide tartoznak a kényelemmel és a jóléttel kapcsolatos vágyak. *Lényeges vágyak:* Ide tartoznak az emberi kapcsolatokra, családjunkra vonatkozó kívánságaink, és hogy hatást gyakoroljunk a világra. Ha ezek a vágyak nem teljesülnek, akkor szomorkodunk, fáj a szívünk. *Sorsdöntő vágyak:* Ezek legbenső lényünk szomjúságai, amit nem elégíthet ki a köznapi és lényeges vágyak teljesülése. Az ide tartozó vágyak egy része eleve teljesíthetetlen. Például szeretnénk egy igazságos világban élni. Ez csak úgy volna lehetséges, ha az emberek nem követnének el igazságtalanságokat egymással szemben. Minden bűn igazságtalanság, és mi magunk is követünk el igazságtalanságokat mások ellen. Egy békétlen világban szeretnénk békében és biztonságban élni, és egy örömtelen világban szeretnénk örülni. Egyszóval egy tökéletes világban szeretnénk élni, amikor mi magunk is tökéletlenek vagyunk. Ez nem lehetséges. Vágyaink túlmutatnak önmagunkon egy jobb világ felé.

Erkölcsei nevelés: Az ember a szelleme által válik erkölcsi lényvé. Az erkölcsi nevelés legfontosabb része az erkölcsi törvények tanítása és az erre való ránevelés. Fontos még a lelkiismeret fejlesztése a jó és rossz közti különbségtétel gyakorlásával, gyakorlati példák alapján.

Szellemi nevelés: Ide tartozik az erkölcsi nevelésen kívül a szellemi alkotómunkára való nevelés. A szellem funkciója beleérzésből való tudás, a megoldás meglátása intuíció alapján. Az ember képzeletében látja azt, amit meg akar valósítani. Így a képzelet is szellemi funkció. A képzeletet is lehet gyakorolni. És a hitet is, mely szintén szellemi funkció.

Mire van szüksége annak, akit nevelni akarunk? Minden iskola elkészíti a maga tantervét. Ehhez figyelembe vesznek központi előírásokat és helyi lehetőségeket. De vajon megvizsgálják-e azt, hogy mire van szüksége a tanuló ifjúságnak? Ehhez meg kellene állapítani, hogy milyen az átlagos színvonal, és hol vannak hiányosságok. Hiányosságok minden területen vannak, de legfőképpen az erkölcsi nevelés hiányzik. Érdekes módon erkölcsstanoktatás mégis az iskolákban, holott már tíz éve lehetne. Ez azért van így, mert az egyes tantárgyakat nem aszerint vezetik be, hogy mire van szüksége az ifjúságnak. Minden tanár a saját tantárgyát tartja a legfontosabbnak, és meg is tudja indokolni, hogy miért. Aki a legsikeresebben lobbizik a saját tantárgyáért, az fog nyerni. Az erkölcsstan tantárgy segítségével pedig megvalósítható lenne a holisztikus nevelés, ha minden osztályba bevezetnék, de legalább a negyediktől fölfelé. Sajnos, az erkölcsstan tantárgy bevezetéséért nagyon kevesen lobbiznak, és azok sincsenek döntési pozícióban.

Milyen embert akarunk nevelni? Az utolsó, de talán a legfontosabb kérdés. Mégis ezt a kérdést nem teszik fel, és vita sincs róla. Pedig józan paraszti ésszel ezt a kérdést el lehetne dönteni. Ha tőlem megkérdeznék, a következő pontokban foglalnám össze:

1. A fiatalnak valamilyen szakmát kell adni a kezébe. Ez a szakmunkásképzők, a szakközépiskolák, a főiskolák és egyetemek feladata megfelelő szakmai tárgyak tanításával intenzív értelmi nevelés útján.

2. Közvetlenül ezután következne fontosságban, hogy a szakember becsületes ember legyen. Ehhez erkölcsi nevelésre lenne szükség az erkölcsstan tantárgy segítségével és egyértelmű erkölcsi elvekkel. A mai erkölcsi káoszt ezek hiánya okozza.

3. Nem elég a fiatalnak szakmát adni a kezébe, el kell érni azt is, hogy szeresse a szakmáját, szeressen dolgozni.

4. Fontos még, hogy szeresse a családi életet, és rendezett családi életet akarjon élni. Ehhez erkölcsi és érzelmi nevelés szükséges.

5. Szükséges volna egy lelkiileg erős ifjúság nevelése is, hogy az életben a nehézségeket el tudják viselni, illetve le tudják küzdeni. Ehhez az akaratot kellene edzeni úgy, hogy ne csak engedelmessé tudjanak lenni, hanem küzdeni is.

6. Fontos lenne az is, hogy a mai elégedetlen emberek helyett megelégedett embereket neveljünk, akik a körülményektől függetlenül is tudnak megelégedettek és boldogok lenni. Érzelmi és világnézeti neveléssel ez is elérhető volna.

Összefoglalás: A fegyelmezés a gyermek magatartását szabályozza, míg a nevelés főleg az erkölcsiséggel foglalkozik. A valódi intelligencia az erkölcsi törvények ismeretét és betartásának szándékát is tartalmazza. Meg kellene teremteni az erkölcsi alapelvekben való egységet az iskolákban.

Az ember testből, lélekből és szellemből áll. A holisztikus nevelés azt jelenti, hogy az egész embert neveljük. A *testi nevelésnek* az egészséges életmód testi vonatkozásaival is foglalkozni kellene. Az *értelem nevelés* három irányú: az értelem fejlesztése, az értelem védelme és a helyes gondolkodás. Az *akarati nevelés:* akaraterő növelése és ellenállás a rossznak. Az *érzelmi nevelés:* a pozitív érzések tanulása és negatív érzések elutasítása. Vágyaink lehetnek hétköznapiak, lényegesek és sorsdöntőek. A *szellemi nevelés:* ide tartozik az erkölcsi nevelés és a szellemi alkotásra való nevelés, a hit és képzelet gyakorlása. Az *erkölcsi nevelés:* az erkölcsi törvények tanítása és az erre való ránevelés. Vizsgálni kell azt is, hogy mire van szüksége annak, akit nevelni akarunk, és azt is, hogy milyen embert akarunk nevelni.

IRODALOM

1. Légrádi László: Fegyelmezés és nevelés, Módszertani Közlemények, 67-71, 2000.
2. Légrádi László: Az érzelmi nevelésről, Módszertani Közlemények, 191-194, 1999.
3. Lawrence J. Crabb, Jr.: Understandig People, Zondervan Corporation, Grand Rapids, Michigan, USA. Magyar fordítás: Kicsoda az ember?, Menedék Alapítvány 1994.

DR. SZERI ISTVÁNNÉ
tagóvodavezető
Hajnóczy Utcai Óvoda
Szeged

Alternatív módszerek az óvodai nevelésben II.

Az előző tanulmányban bemutatam az óvodai nevelés országos alapprogramját, mely megfogalmazza a magyar társadalomnak az óvodákkal szemben támasztott igényeit, továbbá szól a választott óvodai programokról és gyakorlati alkalmazásukról. (lásd: Módszertani Közlemények 2002. 1. sz.) E dolgozatban a téma folytatásaként olyan programokat mutatok be, melyek nemcsak a gyermekek számára kiválóak, hanem nagymértékben formálják magát az intézményt és környezetét, valamint a szülők és pedagógusok szemléletét is. Ezek között találva, azoknak a bemutatását választom, melyek megfelelnek a következő kívánalmaknak:

- Az óvodások nevelése gyermekközpontú pedagógiai módszerrel történjék: szükségleteik megismerését, erősségeik feltárását és optimális fejlesztését segítse elő, s törekedjék hátrányaik kiküszöbölésére.

- Tegye lehetővé a családok bevonását az óvodai életbe, hogy ezáltal még eredményesebbé váljék a családi nevelés is.

1. DOHÁNYZÁS-MEGELŐZÉSI PROGRAM

Készítette: Demjén Tibor – Lektorálta: Dr. Buda Béla

Aktualitása: Magyarország – összehasonlítva a világ más országaival – a szenvedélybetegségek előfordulási gyakorisága terén sajnos az „élmezőnyben” helyezkedik el. Különösen igaz ez a dohányzásra vonatkozóan. A dolgozók majdnem 70%-a tizenhárom és huszonöt éves kor között kezdett el dohányozni.

A megelőzés egyik leghatékonyabb formája, hogy már a gyermekek olyan információk birtokába jussanak, amelyek alapján a dohányzást helytelenítő attitűd kialakulhat, mert az egészséges életmódnak elsődleges feltétele, hogy a gyermek ismerje azokat a káros hatásokat, melyeket később figyelembe tud majd venni a dohányzásra ösztönző befolyásokkal szemben.

A program nagycsoportos gyerekek életkori sajátosságaihoz igazodik. Négy részterületre oszlik: az érzékelés, a személyiség, a dohányzás és az egészséges életmód fejezetekre. Egy mese adja a keretet, a fejezeteket pedig feladatsorok dolgozzák fel.

A program célja:

- Az életkori sajátosságoknak megfelelő szintű információk átadása a dohányzás ártalmairól.

- A passzív dohányzás kényszere elleni tudatos, aktív fellépés kialakítása.

- A „cseresznyés” szimbólum jelentésének megismerése, elfogadása.

Az óvónőnek a program megkezdése előtt kb. egy hét felkészülési időre van szüksége. Egyik feladata a gyermekek ismereteinek feltérképezése a program előtt. Az óvodáskorú gyermekek ebben az életkorban az érzéklétes tapasztalás útján gyűjtik és rendszerezik ismereteiket. Ezért jelentős hangsúlyt fektetünk azokra az érzéklési információ-felvételi folyamatokra, amelyeknek részletes elemzése hozzásegítheti őket a biztonságosabb „eligazodásban” a mindennapi élet útvesztőiben.

I. Érzékelés

- a) látás
- b) hallás
- c) tapintás
- d) hőérzés
- e) fájdalom
- f) szaglás
- g) ízlelés

Fogalmak

- pl. égés
- rekedt emberi hang
- kiszáradt bőrfelület
- meleg
- torokfájás
- füst
- keserű

II. Személyiség

- a) éntudat
- b) magatartás
- c) közösség és egyén kapcsolata

Fogalmak

- pl. enyém
- vigyázni valamire
- vigyázni valakire

III. Egészségi állapot

- a) egészségi állapotot jellemzők
- b) egészséget károsító
- c) egészséges életmód

Fogalmak

- pl. beteg
- füst
- mozgás

IV. Dohányzás

- a) hatása a szervezetre
- b) passzív dohányzás
- c) káros szenvedély
- d) dohányzó ember
- e) környezetszennyezés

Fogalmak

- pl. tüdőt károsít, sárga fog
- dohányfüstös levegő
- akarathiány
- kellemetlen érzés
- csikk

Szegeden a Vedres utcai óvodában Jablonkai Lászlóné 1994 óta vegyes csoportban végzi el ezt a programot. Mottó: Móra Ferenc: „Az élet meghosszabbításának titka, hogy meg ne rövidítsük.” A gyermekek számára ez 6 hetes ütemtervben kidolgozott, önkéntes részvételre épített ismeretátadás. A szülőkkel is ismerteti a programot tanév elején, így a szülőknek is mintát nyújthat: az egészséges életmódról, a szabadidő hasznos eltöltéséről és az egészséges táplálkozásról. Elérhető, hogy a dohányos szülők nem a gyermekek mellett dohányoznak, többet tartózkodnak a szabad levegőn, családi kirándulásokat szerveznek, pl. ligetbe, fűvészkertbe, játszóterekre. Most dolgozzák ki az iskolákban is alkalmazható, azonos indíttatású programot.

2. LÉPÉSRŐL LÉPÉSRE ÓVODAI PROGRAM

Az adaptált programot dr. Deliné dr. Fráter Katalin írta.

Mottó: „A másik emberrel általában semmi bajunk nincs, csak az, hogy ő a másik! Neki is látunk többnyire, hogy ezen változtassunk. Megpróbáljuk saját képünkre formálni, ami már az istennek sem sikerült, de abból azért annyi baj nem származott, mint a mi hasonló kísérleteinkből. Ehhez a művelethez ugyanis éles forgószerszámok kellene, kegyetlen csonkítások és protézisek. Tudom, hogy lehetetlen, de van egy parancsolat, amelynek betartását nem tartanám utolsó dolognak. Ne állítsd magad bálványként mások elé, s ne kívánd, hogy előtted hódoljanak!” (Ancsel Éva)

A program célja:

A közösségi élet humanista értékeinek közvetítésével, a gyermekek egyéni különbségeinek tolerálásával a változó társadalomban kitüntetett személyiségjegyek megalapozása. Az eltérő családi értékrendet kiegészítve felkészíteni a gyermekeket az együttműködésre, a választásokra, a döntésekre, saját erőforrásaik megismerésére és aktivizálására.

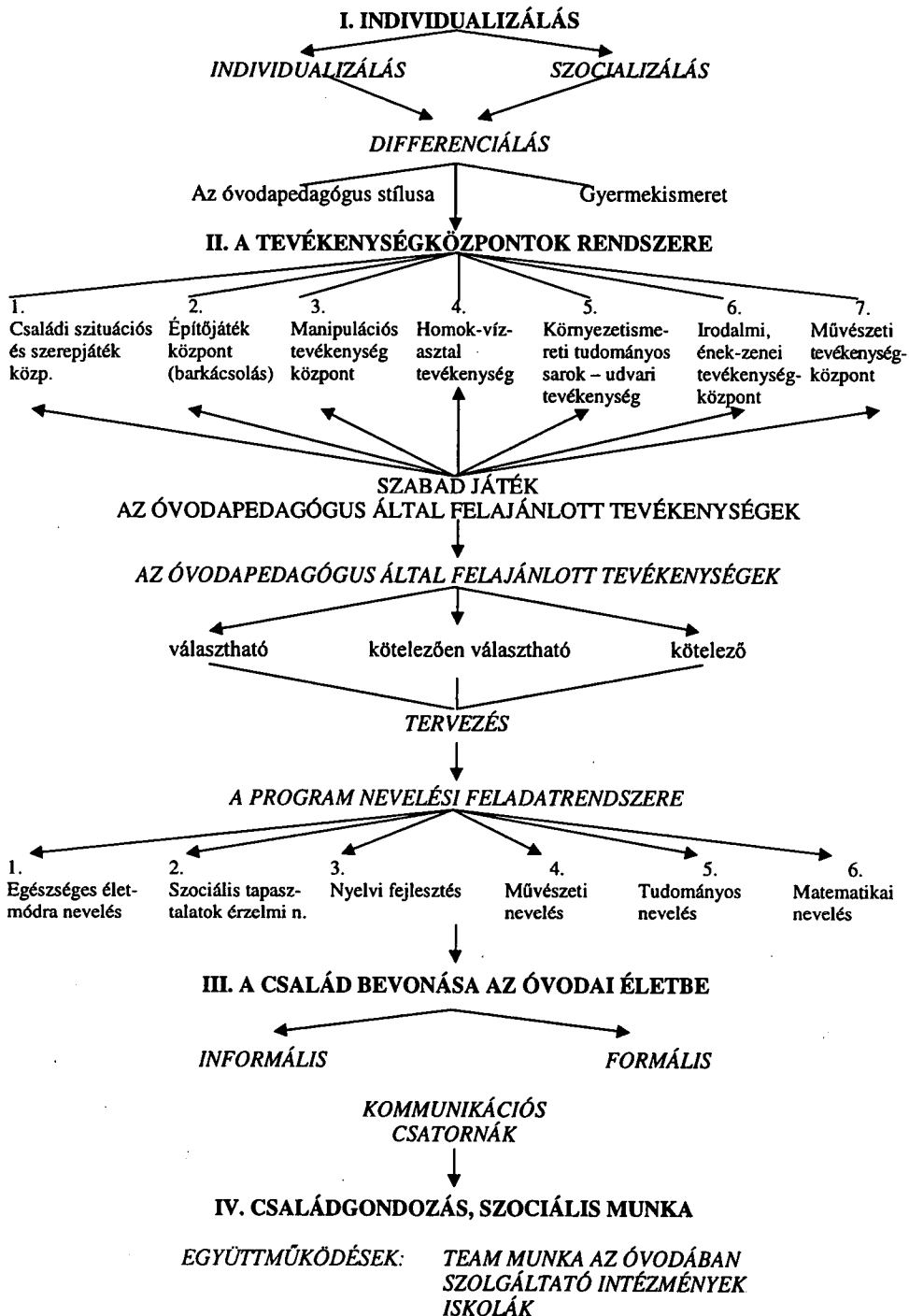
A program a gyermeki szabadság biztosítására törekszik, az autonómia és az ésszerű korlátok összehangolásával. Ebben a folyamatban meghatározónak tartja az óvodapedagógus a gyermeki szükségletekre épülő individualizáció és szocializáló tevékenységet.

Az óvodai program specifikumai:

Az egyéni eltéréseket toleráló, a személyiség egyediségét erősítő individualizáló nevelés az egyéniség kibontakozását a szocializációval összhangban segíti. A személyközpontú pedagógia a gyermekek szükségleteinek megismerésére, erősségeik optimális fejlesztésére, hátrányaik feltárására irányul. A sajátos tevékenységközpont-rendszerben a szabad játék integrálja a különböző tevékenységformákat.

Az óvoda képe a „Nyitott óvoda”, mely a társadalmi háttér, a szűkebb környezet igényeihez igazodva, s azok által befolyásolva, szakmailag önálló nevelési intézményként első sorban a gyermekek nevelését és a családi nevelés kiegészítését vállalja fel.

Ezt a programot a következő ábrával illusztráljuk:



Kiegészítő megjegyzések a fenti programhoz:

Milyen segítséget tud adni az óvoda a családnak?

- a) Érzelmi biztonságot a zaklatott családban élő gyermekeknek, és mentális támogatást a szülőknek.
- b) A gyermeküket egyedül nevelő szülőknek segítő tájékoztatást.
- c) Fontos jogi kérdésekben tájékoztatást, s a szociális támogatások rendszerének bemutatását (szakember).
- d) A halmozottan hátrányos helyzetűek (cigánycsaládok) érdekeinek képviselőjét.
- e) A szétesett családok esetében az elvált szülők bevonását gyermekük nevelésébe.
- f) A szakszolgálatot nyújtó intézmények megkeresését, a családok egyetértése esetén az egyedi foglalkozások szakmai támogatását.

A nevelési intézmények a törvény szellemének megfelelően alkalmazni tudnak a jövőben: szociálmunkásokat, szociálpedagógusokat (akiknek szakmai kompetenciahatárai mára már körvonalazódnak). A program sikeres végrehajtásához ez az együttműködés fontos.

Ehhez a programhoz a team munkaforma ajánlható, amely általános együttműködést jelent a következő érdekeltekkel: a vezetéssel, a nevelőtestülettel, a szülőkkel, családokkal, a speciális szakemberekkel (pszichológus, orvos), a dajkákkal, a civilszervezetekkel, a kulturális intézményekkel és a fenntartóval.

A legnagyobb változás e program szerint az óvodapedagógusok és a gyermek kapcsolatában van: a gyermekeket egyedileg közelíti meg, akiknek egyéni céljai, szükségletei és erőforrásai vannak. Vagyis: Akiknek lehetőségei egyediek; akiket meg kell ismerni; ennek érdekében Alfréd Adler gondolatait idézve: Vezeti és nem uralja a gyermeket, nem parancsol, hanem felhívja a gyermek figyelmét, erőszak helyett motivál, kényszer helyett stimulál, ráerőltetés helyett felkínál, uralkodás helyett irányít, büntetés helyett segít, döntés helyett megbeszél.

3. NÉPHAGYOMÁNYÓRZÓ PROGRAM AZ ÓVODÁBAN

A programot írta: Faust Dezsőné (Gödöllői Agrártudományi Egyetem Óvodája)

A népszokások, amelyek az egész életünket átszövik, mindennapjainkat formálják, kezet adnak cselekedetünknek, megkülönböztetnek más népektől. Napjainkban a régi szokások megtartása a kulturális örökség ápolását jelenti. A társadalmi háttér megváltoztatásával a régi népszokásokról keveset közvetít a család, ezért hárul nagyon fontos feladat az intézményekre, hogy a gyorsan változó világban a hagyomány értékeiről ne feledkezzünk meg. A népszokások többsége a naptári évhez, az évszakok változásaihoz, az emberi élet sorsfordulóihoz és az egyházi ünnepekhez fűződik. (Évkörrel illusztrálva lásd a 161. oldalon.)

A program nevelési koncepciója:

Szemléletmódunkat befolyásoló egyetemes emberi értékek megismertetése, elfogadtatása:

Eszmei értékek

- humanizmus
- demokratizmus

Erkölcsei és interperszonális magatartási értékek

- a család, a haza szeretete
- az én tisztelete
- a másság elfogadása
- nyitottság, őszinteség, szeretet
- az udvariasság
- felelősségtudat

Kulturális értékek

- a kultúra iránti érzékenység
- a hagyományi iránti érzékenység
- hagyománytiszteltet
- a természetes környezet védelme
- az ember és környezete, harmóniája
- az élet tisztelete



A program célja:

- A gyerek harmonikus fejlesztése a néphagyomány-ápolás, a természetóvás gazdag esz-közrendszerével.
- A hagyományok és a természet iránti fogékonyság megalapozása.
- A néphagyományápolás és a természetszeretet átörökítése a gyerek érzelmein át a családok aktív együttműködésével.

Az óvónő szerepe a folyamatban:

A program megvalósításának meghatározó személyisége a pedagógus, aki mozgatórugója a hagyományápolásnak, és aki hiteles mintát ad a gyerekeknek és a szülőknek. Az óvónő néprajzi ismereteit folyamatosan bővíti, összegyűjti szűkebb környezete hagyományait. A néphagyományörzés elemeit mértéktartóan jeleníti meg az óvodai környezetben. A folyamatos napirendben, a játéktevékenységekbe ágyazottan tervezi és szervezi a hagyományörző cselekvési formákat. Óvoda és család érdeklődése erősödik a múlt hagyományai iránt. Az egymás felé fordulás, az egymásra figyelés új emberi kapcsolatokat teremt.

A program megvalósításának feltételei:

– Szervezési, működési rend (javasolt a vegyes csoport, folyamatos napirend).
– Tárgyi és személyi feltételek (kézműves tevékenységekhez anyagok beszerzése, szakirányú könyvtár stb.).

- Néphagyományörző szemléletű tervezés (évkör, ünnepek rendjeinek összeállítása).
- Folyamatos ellenőrzés, értékelés.

Ezt a programot vezették be a Tiszaszigeti Óvodában is. Vezetője, Babarcsi Istvánné készítette el a néphagyományörző, természetközeli, családokkal együttműködő óvodai programjukat. Mottójuknak Kodály Zoltán szavait tekintik: „*Hagyomány nélkül nincs termelő talaj.*”

Tevékenység és sikeres rendezvénysorozat igazolja a program hatékonyságát. Az alábbiak konkrét példák a megvalósult programból:

Őszi évszakban:

Tájmegismerő túrák családokkal.

Szüretelés családotknál vagy gazdaságban, kukoricatörés, diószüret, szőlőszüret.

Szüreti felvonulás, mustkészítés, szüreti bál gyerekeknek, szülőknek.

Az összegyűjtött népművészeti eszközök elrendezése.

Befőzések, aszalások, rendszeres salátakészítés, dióhéjból katica, teknős, pengettyű, tökből lámpás.

Téli évszak:

Madáreléség-gyűjtés, hólapátolások előkészülete. Népi kismesterségek feltételeinek megteremtése, szövés, agyagozás. Munkadélutánok szervezése karácsony és farsang előtt. Karácsonyi előkészületek: mézeskalácssütés, szaloncukorfőzés, gyertyaöntés, ajándékkészítés, farsangi fánk sütése.

Téli játékok: hólapátolás, hóvárépítés, csúszkálás, fakutyázás, a családdal közös szánkótúrák.

Tavaszi évszak:

Húsvéti előkészületekhez tojás, méhviasz, hagymahéj, zöld levelek gyűjtése, írka előkészítése. Majális szervezéséhez szalagok, botok, lombos ág. Faültetés a Föld napján, Madarak napján madáritató készítése, Májusfaállítás az udvaron, majd kitancolás. Pünkösddőléshez játékeszközök készítése, közös játék. Játszódelutánok gyerekekkel, szülőkkel. Papírsárkány készítése, díszítés. Gyereknapi vetélkedőjátékok, népi játékok gyerekekkel, szülőkkel. Sárkányeregetés, kirándulások, vetélkedők a családokkal.

Nyári évszak:

Tájmegismerő kirándulásokon a népi kézműves mesterek munkájának megtekintése családok bevonásával. Aratáskor kalászgűjtés, búzakoszorú készítése, kenyérsütés a kenyér ünnepére. Nyári termékek gyűjtése, aszalás, befőzés, savanyítás, lekvárfőzés, gyógynövénygyűjtés, a vízhez szoktatás játéka, nyári túrák, környékbeli népdalok énekelgetése.

A jelzett településen, Tiszaszigeten az iskola átveszi, folytatja a programot a következő témakörökben:

- Néptáncoktatás
- Népi dalosjátékok, népmesék feldolgozása (alkalmakra)
- Kézműves szakkör, kézműves tábor, kerámia szakkör
- Az ünnepekkel kapcsolatos szokások, ünnepi előkészületek (pl. karácsony-regölés, farsang)
- Népi jellegű sport- és versenyjátékok (pl. gyermeknapon, falunapon)
- Megemlékezés jeles napokról – közmondások, szólások, hiedelmek felidézése (pl. szomszédoló, falunapi ünnepség)

E program jegyében Szegeden, a Hajnóczy Utcai Óvodában néptáncfoglalkozást vezetnek hetente egy alkalommal. Havonta egyszer a Borica Néptáncegyüttes mutatja be a dél-alföldi népviseletet, zenekaruk tagja szögedi mesét mesél a gyermekeknek. Ezekre a rendezvényekre, foglalkozásokra a szülők bármikor bejöhetnek. A népi játékokat népviseletben vezetem, mikor megjelenek az udvaron vagy a teremben, rögtön odaszaladnak, én pedig hangosan, szépen artikulálva gyűjtöm össze a négy csoportból a háromtól hétévesig a gyerekeket, mindenkit nevéen szólítva: „Gyere Kata táncba, nem megyek, mert nem tudok, ugye Kata, hogy tudol, mégis mindig hazudol!”

A néphagyomány ápolása igen fontos tartozéka az érzelmi nevelésnek, mert hagyományaink melegséget árasztanak, testközeliek, sokoldalú hasznosításukkal kreativitásra ösztönözzük a gyermekeket. Megtanulnak beszélgetni, figyelni egymásra, közösségben élni, s erre rohanó világunkban nagy szükség van. „Egy fa életerejét az határozza meg, hogy milyen mélyre nyúlnak a gyökerei” (dr. Farkas Istvánné)

A Köznevelési Törvény a nevelést emeli ki hangsúlyozottan a gyerekekkel való foglalkozás fontos területként, ezért lényeges az egymásra épülés. Mélyebbek lesznek a gyökerek, jobban beépül a mindennapi életbe a megszerzett tudás.

„Gondolj a múltra, ha számadást végzel.

A jelenre, ha örömed van,

A jövőre mindenben, amit cselekszel!”

(Jaubert)

IRODALOM

1. Dr. Bucherna Nándorné, Faust Dezsóné, Zadravec Teréz: Néphagyományörzés az óvodában, 1998. HOGYFEDITIO H-1145 Budapest, Róna u. 159.
2. Dr. Kriza Ildikó: Népszokások mai szemmel, Óvodai Nevelés, 1996. szeptember 7.
3. Dr. Deliné dr. Fráter Katalin: Lépésről lépésre óvodai program. Budapest, 1997. december 10. Óvodai nevelés.
4. Demjén Tibor: Dohányzás-megelőzési program óvodában, Nemzeti Egészségvédelmi Intézet, 1994. Bp.
5. Dr. Deliné dr. Fráter Katalin: Lépésről lépésre óvodaprogram, Soros Alapítvány és a Hajdúböszörményi Óvóképző Főiskola, 1996.

KECSKÉS ISTVÁN

ny. igazgató

Debrecen

A roma tanulók szocializációs problémái

A romák műveltségi szintjének a vizsgálata azt mutatja, hogy a kulturáltságuk az elmúlt ötven évhez viszonyítva jelentős mértékben fejlődött, de a ma és a jövő igényét figyelembe véve nem lehetünk fejlődésükkel teljesen elégedettek.

Még kevés azoknak a száma, akik tudatosan akarnak továbbmenni a kulturális fejlődés útján, ugyanis a megcsontosodott akaratot, a beidegződött gondolatot, a hagyományos életmódot, a mozgást, az érzést és a cselekvést kell megváltoztatni bennük az új életformát követelő élettörvények szerint.

A történelem fejlődése bebizonyította, hogy a társadalmi formák változásokat hoztak az életükben, s annak adományait élvezték a romák, amelyből a legtöbbet az utóbbi évtizedekben kaptak, de ez nem elég. Ez csak a megélhetésnek egyik módja. Ehhez nélkülözhetetlenül kapcsolódnia kell a kulturális fejlődésnek is az életükben.

Bár a fiatalabb korosztály már látja, érzi, hogy ma minden másképpen van, mint a szülei idejében volt. Látják, mert láttatják, érzékeltetik velük, hogy társadalmunk megteremtette ehhez a feltételeket, a lehetőségeket.

Ennek következtében napról napra növekszik az igényük, és érzik, hogy a igény magasabb tudást kíván, ezért tanulni, művelődni kell. Előbbre kell lépni. A gyerekeket úgy kell iskolába járatni, hogy minimum az általános iskola nyolcadik osztályát el kell végezniük. A tehetségesek, a tanulni vágyók a középiskolát, sőt az egyetemet is végezzék el, mert a mi világunkban, társadalmunkban a tudás igen fontos. A művelt szakembereket már a munka különböző területei is igénylik, és ezek ellátását e rétegből is biztosítani kell.

Vajon ki adhat ehhez nagyobb lendületet? Ki vihet életükbe új stílust, kulturális igényt, új életformát, szocializációs lehetőségeket? És ki teremthetne kedvet a tanuláshoz, a művelődéshez, a munkához, mint a pedagógus? Rájuk nagyobb feladat vár ma, mint bármikor volt.

Persze, nagyon hosszú utat kellett megtenni, amíg a mai helyzethez eljutottak a tantestületek. Mint a társadalom más területein, a pedagógusoknál is ki kellett fejlődnie egy olyan szemléletnek, amely e réteg nevelését ugyanolyan fontosnak tartja, mint a társadalom bármely rétegét.

Az iskolák vezetése, a pedagógus kollektívák kivezették a roma gyerekeket a telepekről, és bevitték őket az iskolába.

A fejlődés aktív elindításához kitaró pedagógiai nevelő munkára volt szükség, amelyhez felhasználták a fiatalabb korosztályt e rétegből, akik megértették az iskolába járás fontosságát, és a pedagógusokkal együttműködve igyekeztek megoldani, hogy gyermekeik rendszeresen járjanak iskolába, ugyanis az iskolai közösségnek a hatása a fejlődésükben nagy szerepet játszott: ott tanulták meg a kölcsönös tiszteletet, az emberszeretetet.

Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében néhány iskolában egy tanulmányomhoz felmérést végeztem a roma tanulók körében, ugyanis kíváncsi voltam arra is, miért szeretnek iskolába járni.

Nagyon őszintén, érzelmileg gazdagon nyilatkoztak. Néhányat példaként megemlítenék.

Azért szeretek iskolába járni, mert:

- Tanáraink sokat tesznek értem, tisztelettel beszélnek velem, és mindenben segítenek.
- Csupa vidámság itt az élet, jobban érzem magam, mint otthon. Csak az a baj, hogy sokat kell tanulni.
- Mindent megtanulok, amire az életben szükségem lesz, és nagyon sok barátom van, akik segítenek, ha valami problémám van.
- Az iskolában kedvesek a tanárok, megtanítottak írni, olvasni, számolni. Sok barátot szereztem a magyar tanulók között. Mindenki kedves hozzám, és én is az vagyok.
- Tovább akarok tanulni. Sokat járok a könyvtárba, sokat olvasok, hogy ne maradjak le a többitől.
- Sokat játszunk, tanulunk. Szeretnek az osztálytársak, és én is nagyon szeretem őket. Testnevelés a kedvenc tantárgyam.
- Többet akarok tudni, sokkal többet, mint a szüleim. Itt megtanítanak bennünket olyan dolgokra, amely az életünkben nagy szerepet játszik majd. Így az emberek iránti szeretetet, az értelmességet, a bátorságot.
- Az iskolában sok újat lehet tanulni, amire otthon nem kerülne sor. Osztályfőnököm és az osztálytársaim nem különböztetnek meg a többi gyerektől.

Sorolhatnám még a nyilatkozataikat, véleményeiket. Az elmondottakból tehát kiderül, hogy a pedagógusok szerepe, felelőssége e tekintetben szinte felmérhetetlen. A folyamat elkezdődött, és ez további erőfeszítésekre kötelezi elsősorban a pedagógusokat, de rajtuk kívül mindazokat, akik e kérdésben tehetnek valamit ezekért a gyerekekért, mert tenni kell, ez mindnyájunk közös ügye.

A romák helyzetének további javítása tehát komplex feladat, összefügg az élet minden területével. Amit eddig tettünk, nagyon szép és eredményes, de még nem elég. A polgármesteri hivataloknak biztosítaniuk kell, hogy a tantestületek a kerettanterven belül foglalkozzanak a roma gyerekek életvitelével, s ehhez adjanak is meg minden anyagi és pedagógiai támogatást.

SZERZŐINK, MUNKATÁRSAINK FIGYELMÉBE!

Tisztelettel kérjük szerzőinket, hogy kéziratukat a szerkesztőség címére küldjék: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. A borítékra feltétlenül írják rá, hogy *kézirat*. Csak „gépelt”, 8–10 lapnál nem nagyobb terjedelmű kéziratokat fogadunk el. A kéziratot jól áttekinthető kettes sortávolsággal, normál géppapíron, a „gépelési hibák” gondos javításával, a felhasznált szakirodalom pontos feltüntetésével (szerző, cím, hely, kiadó, lapszám) kérjük. A közérthetőség megkívánja azt is, hogy az elkerülhetetlen idegen szakkifejezések magyar megfelelőzéséről, 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, hozánk küldött írásait más folyóiratban nem publikálhatják. Szerkesztőségünkönél is érvényes az az általános gyakorlat, hogy kéziratot nem őrzünk meg és nem is küldünk vissza.

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 2003. évi előfizetési díjat, amely változatlanul 1000 forint, az alábbi számlára befizetni sziveskedjenek: OTP Csongrád Megyei Igazgatóság, Szeged, Módszertani Közlemények, 11735005-20003933.

Köszönjük megértésüket és támogatásukat.

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KIADÓHIVATALA

DR. H. TÓTH ISTVÁN

kandidátus, egyetemi vendégoktató

Lomonosov Egyetem

Moszkva

Néhány gondolat a stílus és a stilisztika tanításához

Korosztályom középiskolai tanulmányai idején *Szemere Gyula és Szende Aladár* „Magyar nyelvtan a gimnáziumok számára” című sok kiadást megért tankönyve (1) mellett *Szende Aladár* „A stílus a középiskolák IV. osztálya számára” című korszakos jelentőségű munkájának (2) köszönhetően ismerkedhetett a stílus és a stilisztika alapfogalmaival, továbbá a stilisztikai szempontú elemzéssel.

Főiskolai tanulmányaink idején széles körű stíluselméleti és stílustörténeti ismereteket szerezhettünk *Szathmári Istvánnak* „A magyar stilisztika útja” című monográfiájából (3), továbbá *Rónai Béla és Kerekes László* „Nyelvművelés”-e (4) adott támpontokat a stilisztikai műveltségünk gyakorlatias gazdagításához. Elsősorban az egyetemi tanulmányaink vittek közelebb a stílus és a stilisztika problémáihoz *Fábián Pál–Szathmári István–Terestyéni Ferenc* „A magyar stilisztika vázlatá”-nak (5) segítségével.

Kétségtelen, hogy az 1970-es évek általános és középiskolai tantervi változásai a korábbiaknál erőteljesebben foglalkoztak a stílus és a stilisztika kérdéseivel. A *Honti Mária–Jobbágyiné András Katalin* nevével fémjelzett „Magyar nyelv a gimnázium III. osztálya számára” című tankönyv (6) nemcsak szerkezeti változásokat hozott, hanem mindenekelőtt szemléleti és tartalmi gazdagodást jelentett az anyanyelv-pedagógiában. A neves szerzőpáros különösen az „Útmutató a gimnáziumi III. osztály magyar nyelvi tankönyvének használatához” készített módszertankönyvével (7) iparkodott közreműködni a tanterv cél- és feladatrendszerének értelmezésében, továbbá a vonatkozó tankönyvnek a minél eredményesebb alkalmazásában. A '70-es évek tantervi megújulásai idején az általános iskolai irodalompedagógia döntési helyzetben levő személyiségei inkább a szándékok mentén maradtak a stílus és a stilisztika tanításának vonatkozásában, rendszert semmiképpen sem alkottak. Jótékony, hasznos kivételt *Dobcsányi Ferenc* „Irodalmi olvasókönyv az általános iskola 8. osztálya számára” című, mai napig forgalomban levő alkotása jelentett (8). Az 1980-as évektől, a *Takács Etel* tollából megjelenő, minden szempontból új általános iskolai anyanyelvi tankönyvek, munkafüzetek, feladatlapok fejezeteiben, leckéiben csupán bűvópatakokra emlékeztetően bukkannak elő a stilisztikai problémák. Ebből az időből nem hagyható említetlenül *Hoffmann Ottónak* a stílus tanításával kapcsolatos törekvése, annál inkább sem, mivel önálló könyvet írt „A stílus” címmel (9).

A stílus és a stilisztika korszerű tanításának problémájával általános iskolai környezetben *Zsolnai József* nézett szembe, amikor megalkotta a NYIK-et, vagyis „A nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program tananyagtervé”-t (10). Ez, valamint a nyomában létrejött tanítási program (11), tankönyv (12), feladatgyűjtemény (13) kétségtelenül tanterv- és tankönyvtörténeti különlegességeknek mondhatóak. Korszakosak, mivel a kommunikációra alapozottak, interdiszciplinárisak, ugyanis felhasználják a stílusnak és a stilisztikának mind a nyelvi, mind az irodalmi kapcsolatait.

A NYIK-program 8. évfolyama nyelvészeti blokkjának tevékenységosztályai szervesen kapcsolódnak mind a nyelvről, mind az irodalomról tanultakhoz. Az előző bekezdésben felsorolt dokumentumok (= tanterv, tanítási program, tankönyv, feladatgyűjtemény) elkészítések

célunk volt a stílus és a stilisztika néhány elméleti kérdésének feldolgozása, ezen tudnivalók gyakorlati alkalmaztatása, a stíluselmzés gyakorlatának megismertetése, különös tekintettel a kommunikációelméletre és annak gyakorlatban történő érvényesítésére. Feladatainknak tekintettük, hogy segítséget adunk az önálló stilisztikai elemzésekhez, tudatosítjuk a stílus eszközök használatát, igényességre készítjük növendékeinket az élőlészavas és írásos kapcsolatteremtésben, hogy az a célnak és a beszédhelyzetnek megfelelően hatásos, eredményes és árnyalt legyen. Alapvető tanítás- és tanulásszervező eljárásnak jelöltük meg a szövegértést fejlesztő, sokoldalú tevékenykedtetést. Ennek érdekében szorgalmaztuk az 5-dikes szemiotikai, valamint szemantikai, a 6-dikos mondattani és a 7. osztályos szövegtani ismeretekre építést, mivel következetesen vizsgálандó a szöveg belső viszonyainak, továbbá a szerkesztésnek a kapcsolata a kifejezésmóddal, pontosabban a szövegmű és a stílus összefüggésének a kölcsönhatása. A tananyag – szemlélete, tartalma és módszertani feldolgozása szempontjából – összegező, tehetőség-gondozó, ugyanakkor hátránykompenzáló is. A NYIK – benne értelemszerűen a stílussal és a stilisztikával foglalkozó blokk – a tanulóknak nemcsak a nyelvismeretet, hanem a nyelvhasználatát is fejleszti. Így a diákok olyan ismeretek és készségek birtokába jut(hat)nak, amelyek segítségével nyelvi és nem nyelvi kifejezőeszközök szóbeli és írásbeli formában egyaránt gyarapod(hat)nak. Ezért kell erősítenünk a gyermekekben annak tudatát, hogy a fejlettebb stílushasználat segíti őket a kommunikációban.

A NYIK-ben a stílussal és a stilisztikával foglalkozó blokk közvetlen nyelvészeti elődjének a szemiotikát, a szemantikát és a textológiát tekinti, kiváltképp a funkcionális kohézió-vizsgálatot, s közben szintetizálja a tanulók nyelvi, irodalmi és kommunikációs ismereteit. Az 1997–98. tanév óta kiváltképp megoldható az anyanyelv-pedagógiai gyakorlatban a stílus és a stilisztika, valamint a leíró magyar nyelvtan, továbbá a szövegtan úgynevezett nyelvészeti szemléletű összehangolása, mivel egy kötetben, a „Magyar nyelv (az általános iskola 8. osztálya számára)” címűben a fonetikától a stilisztikáig valamennyi leíró nyelvészeti diszciplína jelen van, ugyanígy a szövegtan is. Mindez azért, mert a beszéd és a nyelv viszonyának, a nyelvi rétegeknek (mind a szociolektusoknak, mind a dialektusoknak) a szövegösszefüggésben realizálódó stílusértékeit, határfokát is vizsgálni, elemezni kell. A stíluselmzés gyakorlatában meg kell ragadni minden alkalmat a nyelvi jelenségek vizsgálatára és a nyelvtani ismeretek alkalmaztatására, hogy lássák diákjaink a grammatikai eszközök stíluselmémmé válásának lehetőségét, alkalmait.

A 8. évfolyamosoknak írt „A stílus” című tankönyvi rész funkcionális szemléletű, szövegközpontú és természetesen a kommunikáció elméletén és gyakorlatán alapszik. Ezért állítjuk azt, hogy elsőrendű tennivalónk a vizsgált szöveg(mű)vek jelentésgazdagságának, többértékűségének minél árnyaltabb feltárása, majd értelmezése. A NYIK 8.-os „Magyar nyelv” könyvének 109. oldalán kezdődik a stílustan, a stilisztikával foglalkozó rész, amely a következőképpen épül fel:

- A) Bevezetés a stílussal és a stilisztikával foglalkozó fejezetbe
- B) Fogalomról fogalomra a stilisztika útjain
 - a) A stílusról, a stílust vizsgáló stilisztikáról
 - b) Milyen a jó stílus?
 - c) A stilisztikai formák: a képes kifejezések, a névátvitelek (szóképek), a szó- és mondataalakzatok fajtái
 - d) A stílusérték: többletjelentés
 - e) A stílust meghatározó tényezők (jegyek)
 - f) Stilisztikai formák a köznyelvben és a költészetben
 - g) A szépirodalom is kommunikáció

- h) Az írott szövegben tettenérhető nyelvi képek
- i) A modern költői kép
- C) Stílusfajták és szövegtípusok
- D) Stílustörténeti kistükör
- E) Új tájékozási lehetőségekről: tájékozódás a szépirodalmi, valamint a tudományos nyelv, illetve stílus lexikográfiai feldolgozásának lehetőségeiről
- F) Stílusról stílusra (Szemelvénygyűjtemény)

A nyolcadik évfolyamon tanuló növendékeinket fel kell készítenünk arra, hogy az élet bármely területén képesek legyenek gondolataikat s érzéseiket helyes, pontos, stilisztikailag is értelmezhető verbális és/vagy nonverbális formába önteni. Ebből következik: a NYIK-program szakított azzal a bevett szokással, hogy csupán szépirodalmi megnyilatkozásokat, poétikai funkcióval bíró szöveg(műv)eket vizsgáltsanak. A köznyelv legkülönbözőbb műfajú produktumait is elemeztetnünk, értelmeztetnünk kell. A stílus elméletével, történetével, továbbá a stílusgyakorlattal összefüggő tevékenységek végeztetésének egyik fő célja a kapcsolatteremtés sikerét szolgáló, vagyis a témához, a helyzethez, a címzethez igazodó beszéd- és magatartás-jelenségek feldolgozása, tudatosítása és megvalósítása.

A tananyagot a stíluselmélet, a stílustörténet és a stíluskritika ismereteiből válogattuk. Mindig tekintettel voltunk a stílusgyakorlatra, a szövegértés, a szövegalkotás (szövegekészítés) képességének és a nyelvhasználat minőségének fejlesztésére. A stílustörténetet se önmagáért tanítsuk! Legyen természetes a tanulásszervezés és -irányítás folyamatában a kifejezés mód komplexitásának megragadása.

Mind az órai, mind az otthoni tanulást az eddigieknél is gazdaságosabban kell szervezni. A gazdaságosság megnyilvánul a szelektálásban és a differenciálásban. „A stílus” című tankönyvi rész szövegféleségei, feladatai többszörösét teszik ki a feltétlenül szükségesnek. Az eddigi tanítási gyakorlat megerősített bennünket: a pedagógusok képesek eldönteni a diákok értelmi fejlettsége, valamint készségei ismeretében, melyek a frontális keretben megoldható vagy a megfelelő előkészítés után önálló vagy csoportos munkáltatásra adható stílus-, illetőleg stilisztikai gyakorlatok, feladatok, olvasmányok, olvasmányrészletek. Az egyszerűbb vagy a gyűjtést, rendszerezést igénylő gyakorlatokat, feladatokat tanórán kívüli feldolgozásra célszerű kijelölnünk. Ezekről összefoglalókat, vagy ha nem tűnik az adott pedagógiai helyzetben erőltettnek, akkor vitaindítókat kezdeményezzünk. Lássunk egy-két példát is!

- a) Mi fokozza az alábbi idézetek stílusértékét?

„Jancsi lelkem, mi lelt, mért vagy oly halovány,
Mint az elfogyó hold bús őszi éjszakán?”

Elváltak egymástól, mint ágtól a levél;
Mindkettejük szíve lett pusztá, hideg tél.

Mint a nap fölkel, s a holdat elküldte,
A pusztá, mint a tenger feküdt körülötte; (...)

Honnan valók a fenti példák? Gyűjtsetek ebből az elbeszélő költeményből még 3-4 hasonlatot! Magyarazzátok meg, miért képszerűek, szemléletesek!

b) Ismerkedjete meg Radnóti Miklós Hasonlatok című költeményével! A stilisztikai formákról tanultak figyelembevételével beszéljete a versről!

c) A 20. század népi írónak törekvése miért más, miben más, mint a 19. századi népies stílus? Anyaggyűjtés és rendszerezés után kiselőadásban fejtsetek ki megállapításaitokat!

A könyv-, könyvtárhasználati tevékenységekkel megszerzett stilisztikai információkat hasonlíttassuk össze, a legfontosabb tapasztalatokat, tudnivalókat vonják el, azaz általánosítsanak a tanulókat! Ilyen és hasonló feladatok állnak rendelkezésünkre:

a) Gyűjtsetek példákat a köznyelvi és a költői szóképekre! Ne feledkeztek el az úgynevezett exmetaforákról sem! Értelmezzétek példáitokat!

b) Elemezzétek a Kincskereső legutóbbi számának írásait

- stílusfajták;
- a stílusmeghatározó tényezők;
- a stílusérték szempontjai szerint!

c) Készítsetek beszámolót a mai magyar költészetből olvasott irodalmi alkotásokról! Hasznosítsátok stilisztikai ismereteiteket!

A több bekezdésből szerkeszthető elemzéseket, értelmezéseket lehetőleg egyéni feladatnak adjuk, különös tekintettel az elmélyült(ebb) kutatómunkára. Lássuk az alábbi megoldásokat a „Magyar nyelv (az általános iskola 8. osztálya számára) című NYIK-es könyvből!

a) Írjatok egy olyan (2-3 bekezdésnyi) életképet, melyben a megszemélyesítésnek különösen fontos szerep jut!

b) Elemezzetek egy-két slágerszöveget, különös tekintettel a metonímiás, szinekdochés képekre!

c) Szövegezzétek meg azt, hogy valaki kerül a munkát, nem vállalja a felelősséget! Különböző stílusirányzatot használjatok! (Pl.: elnéző, gúnyos, durva, mértéktartó)

d) Fejtsétek ki beszámolóban József Attila *Levegőt!* című művének stilisztikai többletjelentését!

e) A tárgyas-intellektuális stílus változatainak a bemutatásakor olvashattátok Pilinszky János *Infinitívusz* című művét.

- Vizsgáljátok meg ezt az irodalmi alkotást kifejezőeszközei alapján!
- Miért tartozik ehhez a stílusirányzathoz költőnk verse? Indokoljátok meg a válaszotokat!

Ha csoportokat munkáltatunk, célszerű párhuzamosan más-más fajsúlyú (rész)feladatokból válogatnunk, például olvasás, információgyűjtés korábbi ismeretekből, jegyzetelés, vázlatkészítés, problémafelvetés, indoklás, cáfolás, érvelés, összehasonlítás. Ezt segítőként készíttünk olyan feladatokat, amelyek (rész)tevékenységek sorozatát indít(hat)ják.

a) Bizonyára ismertek a művészetek más területeiről is allegorikus alkotásokat. Soroljátok fel a számotokra emlékeztetéseket! (Pl.: szobrászat, festészet)

b) Ismertek babonás szimbólumokat? Gyűjtsetek össze néhányat, értelmezzétek ezeket!

c) Mi biztosítja az élénkséget, a fordulatosságot Petőfi Sándor *Pató Pál úr* című versében?

d) Mi a szerepük a költői kérdéseknek ezekben a művekben?

- József Attila: *Karóval jöttél*
- Radnóti Miklós: *Himnusz a békéről*

e) Vázoljátok fel, hogy milyen hatással volt népies stílusunk fejlődésére Móricz Zsigmond és Tamási Áron!

Javasoljuk, hogy a stílussal, a stilisztikai ismeretekkel intenzíven foglalkozó óráinkon a hatékonyság érdekében éljünk a frontális tevékenykedtetéssel. Ilyenkor a tanári irányítás do-

minánsabb lesz, a magyarázat – ami lehet tanári vagy kortársi is – kerül előtérbe, s a tanulók az anyaggyűjtésben, a(z) (rész)információk rendezésében jelesked(het)nek. Így erőteljesebbé válik az összefoglalás, a szabályismeret, a törvényszerűségek bizonyítása.

a) Bizonyítsátok be példák elemzésével, hogy a mindennapi kapcsolatteremtésben is fontos szerep jut a fokozásnak!

b) Idézzétek fel Tompa Mihály *A madár, fiaihoz* című költeményét! Mi az allegória jelentése ebben a műben?

c) Mi biztosítja a *Lelkek a pányván* című Ady-vers stilisztikai értékét? Értelmezzétek a művet a névátvitel szempontjából!

d) Tekintsétek át a stílusfajtaikat *szóhasználatuk, kifejezőkészségük (frazeológiájuk), mondatfűzésük és szövegalkotásuk* alapján! Beszéljétek a hasonlóságokról és a különbségekről! Gondolataitokat az előadói stílusról olvastok figyelembevételével rendezzétek!

Az ismeretlen szöveg(mű)ekhez kapcsolódó tevékenységek, továbbá a komplex ismeretterjesztő olvasmányok feldolgozása sem nélkülözheti a tanári beavatkozást, segítségnyújtást.

a) Olvassátok el a következő szemelvényeket!

– Állapítsátok meg, melyik stílusrétegbe sorolhatóak!

– Mutassátok ki, hogy az egyes szemelvényekben a vonatkozó stílusfajta sajátosságai miképpen érvényesülnek!

b) Beszéljétek két-három szabadon választott szépirodalmi szemelvény felhasználásával a tárgyias-intellektuális stílus hatásáról!

c) A „Napjaink költői nyelve” című tájékoztató szövegműben felsoroltuk, hogyan változik meg napjainkban a vers terjedelme. Tekintsétek át ezeket a jellemzőket, majd idézzetek fel egy-két példát is igazolásul!

Az ismétlő, megerősítő jellegű feladatok önálló előzetes adatgyűjtést, majd közös elemzést s a lehetőségek függvényében egyéni megoldást igényelnek szándékaink szerint.

a) Gyűjtsetek 3-4 olyan népdalt (= ismeretlen szerzőjű dalt), melyben stilisztikai szempontból többletjelentése van az ellentétnek!

b) Miben különbözik egy természettudományi problémát feldolgozó kérdés a költői vagy szónoki kérdéstől? Keressetek példákat állításotok igazolására!

c) Hogyan fejezitek ki ironikusan azt, hogy

– gyengén feleltetek;

– kikapott a kedvenc csapatotok;

– lekéstetek egy jó műsört?

d) Értelmezzétek a „Korszakok és stílusirányzatok” című táblázatot a következő szempontok figyelembevételével!

– Az irodalmi írásbeliség kialakulását a társadalom fejlődése is segítette.

– Az építészet és a festészet aktuális stílusa hatással volt a költészetre is.

– Költőink, íróink – koronként változó intenzitással – érzékenyen figyelték, tanulmányozták és alkalmazták a nép beszélt nyelvét.

A tananyag feldolgozását segítő gazdaságosság elve megjelenhet a tanulászervezés, -irányítás folyamatában úgy is, hogy az elméleti szövegeket otthoni elolvasásra, jegyzetkészítésre adjuk fel. Ilyenkor a tanulók szembesül(het)nek azzal, hogy

- mit tudnak önállóan értelmezni;
- képesek-e röviden összefoglalni az olvasottakat;
- mi okoz értelmezési gondokat;
- milyen vitakérdések vetődnek fel az elméleti összegezés alapján.

Az ellenőrzés alkalmával tanúsítsunk türelmet, főképp az értékelést-osztályozást illetően! Természetesen, ha a probléma értéséről, a fogalmak pontos ismeretéről, a stílusterés nélküli szövegalkotásról meggyőződünk, éljünk a fejlesztő, önálló tevékenységre serkentő osztályozással, minősítéssel! A stilisztikai ismeretek oktatásával s ellenőrzésével összefüggő anyanyelv-pedagógiai folyamatokban mindig tekintsünk a korábban elsajátított nyelvi, irodalmi és kommunikációs tudásra, a kialakult készségekre.

Erősítsük a stílus és a stilisztika segítségével is a szöveg szemléletet, főképp minőségi vonatkozásban: a szövegolvasás, a szövegértés, szövegértelmezés (összehasonlítás), szövegalkotás (szövegképzés), egyéb nyelvhasználat terén. Tudatosítanunk kell a gyermekekben: első sorban nem az fejleszti egyéni stílusukat, hogy mennyire tanulták meg ezt vagy azt a fejezetet, hanem az, hogy mennyire tudják saját kifejezőmódjukban felhasználni stilisztikai ismereteiket. Ezért aknázzuk ki minél hatékonyabban a feladatokban levő komplex személyiségfejlesztő lehetőségeket! A stílus elemzés gazdag alkalmi közül csupán címszavakban álljanak itt a következők:

- érzelmek, hangulatok, benyomások kifejtése;
- a műfajismeret hasznosítása;
- a kor és az egyén stílusának elemzése;
- a szöveg mű szerkezetének vizsgálata;
- a legfontosabbnak ítélt értékek kiemelése.

Tanítványaink stílusérzékenységét, problémaelemző képességét azzal is fejleszthetjük, ha az arany metszet és a szimmetria versbeli érvényesülését igazoljuk (0,681 n = arany metszet. Megjegyzés: az n az adott költői szöveg mű sorai számának összege.)

Ne elégedjünk meg annyival, hogy a tanulók felismerték a stíluselemeket, stilisztikai formákat, lépünk tovább a részletek, részjelenségek sfkjáról! Szövegeztessük meg, hogy mivel, hogyan járultak hozzá a részletek egy-egy bekezdés, nagyobb egység vagy a teljes szöveg mű üzenetének közvetítéséhez! Szerintünk *a stilisztika tudásának fő mércéje a sokféle szöveg(mű)nek az árnyalt, pontos értése és a helyes, kifejező szövegalkotás (szövegképzés). A stílus tanítás eddigi gyakorlatának bevált, hatékony eljárásai:*

- címértelmezés;
- a kommunikációban résztvevők egymáshoz való viszonya a konkrét szöveg(mű) alapján;
- a stílustörténeti adatok, tények, összefüggések figyelembevétele a kapcsolatteremtő szándékának igazolására;
- párhuzamvonás a környezet és a szereplő(k) lelkiállapota között,
- a nyelvi képek eredetisége fokának vizsgálata
- mindezekben a szempontokban miféle konkrét funkcióval rendelkeznek a stilisztikai formák;
- a szakszövegek tanulmányozása, azok forrásmunkaként történő felhasználása.

Az egyéni leleményű, a konvencionális és az exmetaforák között nincs merev, átjárhatatlan határ, így a nyelvi képek minősítése nagymértékben az olvasó/befogadó egyéni ízlésétől, stilisztikai felkészültségétől függ. A befogadói értékítélet fejlesztésére a tanítási gyakorlat a költészet leglényegesebb intenzitásnövelő, hatáskeltő formaszervezeteit sajnos alkalomszerűen, pillanatnyi ötlettől felcsigázva hasznosítja, tudatosan azonban ritkán. Hasznosítsuk a közismertebb intenzitásnövelő formák, vagyis

- a *hangtani formák*: hangtani ritmus, hanggyakoriság, rím stb.;
- a stilisztikai *szerkezetek*: képes kifejezések, névátvitelek, alakzatvariációk, stíluselemek (fantasztikusak, irreálisak, látomászerűek stb.);
- az *írásképek*: írásjegyek, helyesírás, tördelés, azaz a jelentéstöbbletet adó vizuális forma stílusértékét.

„A stílus” című tankönyvi rész egyes fejezetei élén álló mottók többféle szerepet töltenek be. Érzékeltetik, hogy a stílus és az ember szemlélete, magatartása, jelleme, nyelvhasználata összefügg. Azt is üzenik, hogy a stilisztika elemeinek értelmezése csak az összefüggések rendszerében érvényesül, csak ott funkcionál. A NYIK-program keretében a nyolcadikosok részére írt „Magyar nyelv”-nek a stílussal és a stilisztikával foglalkozó része, továbbá a vonatkozó feladatgyűjtemény művelődési anyaga, didaktikus szövegei, valamint feladatai, kérdései, problémafelvetéseinek feldolgozása által jelentősen fejlődhet a gyermekek nyelvi és nem nyelvi kifejezőképessége, egyben nyelvi és irodalmi stílusérzéke is.

A stilisztikai ismeretek minél eredményesebb elsajátítása érdekében azt tanácsoljuk, hogy először az ismeretközlő, tájékoztató szöveg(műv)eket olvassák el a gyermekek. Kérdezzenek mind a megértett, mind a meg nem értett információkkal kapcsolatban. Készítsenek jegyzeteket, például széljegyzetet, fogalommagyarázó lábjegyzetet, felelettervet. Miután tájékozódtak egy-egy (al)fejezet tartalmáról, változatos tanulásszervezésben oldják meg a felvett egyszerű vagy bonyolult, illetőleg komplex feladatokat!

Az újabb és újabb stilisztikai ismeretek elsajátítása következetes és szakszerű tanári segítséggel valósulhat meg, annál is inkább, mivel kb. 30-32 óránál több nem áll(hat) rendelkezésünkre, hiszen az előző tanévekben tanult leíró magyar nyelvtani, valamint szövegtani ismereteket is fel kell frissíteniük, át kell tanulmányozniuk diákjainknak. A hatékony stílustanítást segíti a koncentráció is, mind a belső, mind a blokkok között érvényesülő (például: irodalom, helyesejtés stb.), továbbá a külső (nevezetesen történelem, zenei nevelés stb.). Lényegében így érvényesül a stilisztika szintézisreteremtő jellege.

Szorgalmazzuk, hogy használják a növendékek rendszeresen a tankönyv szakirodalom-jegyzékébe felvett köteteket, tanulmányokat stb., kiváltképp *R. Molnár Emma* és *Vass László* „Stilisztikai ábécé”-jét (14) forgassák! A stílus és a stilisztika anyanyelv-pedagógiai problémáival behatóan foglalkozni szándékozó kollégáink figyelmébe *Szikszaíné Nagy Irmának* a stilisztikával sokoldalúan szembenéző könyvét (15) ajánljuk.

FELHASZNÁLT IRODALOM

1. Szemere Gyula és Szende Aladár 1967: Magyar nyelvtan a gimnáziumok számára. Tankönyvkiadó, Budapest.
2. Szende Aladár 1968: A stílus a középiskolák IV. osztálya számára. Tankönyvkiadó, Budapest.
3. Szathmári István 1961: A magyar stilisztika útja. Gondolat Kiadó, Budapest.
4. Rónai Béla–Kerekes László 1970: Nyelvművelés. Tankönyvkiadó, Budapest.
5. Fábíán Pál–Szathmári István–Terestyéni Ferenc 1981: A magyar stilisztika vázlata. Tankönyvkiadó, Budapest.
6. Honti Mária–Jobbágyiné András Katalin 1981: Magyar nyelv a gimnázium III. osztálya számára. Tankönyvkiadó, Budapest.
7. Honti Mária–Jobbágyiné András Katalin 1981: Útmutató a gimnáziumi III. osztály magyar nyelvi tankönyvének használatához. Tankönyvkiadó, Budapest.
8. Dobcsányi Ferenc 1983: Irodalmi olvasókönyv az általános iskola 8. osztálya számára. Tankönyvkiadó, Budapest.
9. Hoffmann Ottó 1989: A stílus. Baranya Megyei Pedagógiai Intézet, Pécs.
10. Zsolnai József 1988: A nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program tananyagterve (tanterve) az 5-8. osztály számára. Törökbálinti Kísérleti Általános Iskola, Törökbálint–Budapest.
11. H. Tóth István 1993: A stílusblokk helye; szerepe a NYIK-programban. In.: Zsolnai József (alkotó-szerkesztő): Tanítási program, 8. osztály. Holnap Kkt., Budapest.
12. H. Tóth István 1993: A stílus (az általános iskola 8. osztálya számára). Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest – Megjegyzés: Az 1997-98. tanév óta ez a munkám beépül a Magyar nyelv (az általános iskola 8. osztálya számára) című, a Nemzeti Tankönyvkiadónál Budapeston megjelenő könyvembe.

13. H. Tóth István 1993: Feladatgyűjtemény 8. osztály. Holnap Kkt., Budapest
14. R. Molnár Emma–Vass László 1989: Stilisztikai ábécé. Szeged, Módszertani Közlemények Könyvtára 11.
15. Szikszainé Nagy Irma 1994: Stilisztika. Trezor Kiadó, Budapest

DUZMATHNÉ TANCZ TÜNDE
PTE Illyés Gyula Főiskolai Kar
Szekszárd

Óravázlatok a ritmus témakörének feldolgozásához

„Mit inkább érezni,
mint hallani...”
(Arany János)

Napjainkban egyre erőteljesebb igény mutatkozik az oktató-nevelő munka tartalmi, metodikai megújulására, megújítására. Az iskolai tantárgyak széttagoltsága, az ismeretek háttér és kapcsolatok nélküli tanítása magában rejti az ember lényegétől – a tradícióktól, mindenféle kulturális, műveltségi köröktől – való elidegenedés veszélyét. A továbblépést alapvetően a kultúrateremtő ember, az embertanok gyújtópontba állítása jelentheti. Az emberré nevelés, a kultúraátadás komplex és permanens folyamat, melynek különféle elemei (iskolarendszerű és iskolán kívüli formái) számos ponton hatnak egymásra. A „globalizálódó világ” sürgeti a különböző részterületek – pl. életmód-stratégia, környezetkultúra, környezetvédelem, közművelődés stb. – és tevékenységek tágabb összefüggésének keresését, összehangolását. Bár a megoldást nem lehet pusztán hivatásosokra (pedagógusokra) bízni, az emberré nevelésnek mégis az iskola a kitüntetett színtere.

A szemléletváltás ékes bizonyítéka, hogy a nevelési-oktatói anyag alap-összetevőiből mintegy *studium generale*-ként körvonalazódik az embertan ismeretköre, mely az ember vizsgálatára szakosodott diszciplínák „tudását” fókuszálja, azokra az alapismeretekre épít, amelyek a mindenkori változó-összetevők szabadon kapcsolhatók. Olyan gondolkodásmódokat, „észjárásokat” és képességeket alapoz meg, melyek a tanulók számára a világ és önmaguk, illetve a közöttük levő kölcsönkapcsolatok megismerésének és megértésének alapfeltételei, egyszersmind cselekvésformáló tényezői. Nem egyszerű ismeretközlés tehát, hanem képességfejlesztés, nevelés, tudat- és magatartásformálás, amely csak interaktív tanulási-tanítási módszerekkel valósítható meg.

Az embertan (emberismeret) „tananyaga” a gyermekek élményeivel és tanulmányaival szerves egységet alkot, így a máshol szerzett tapasztalatok, ismeretek behívhatók, elmélyíthetők, illetve az itt szerzett „tudás” másutt is kamatoztatható. Az ember-tudományok az iskolarendszerű oktatás valamennyi szintjén helyet követelnek maguknak, következképp szükséges, hogy az ismeretek szervesen beépüljenek valamennyi műveltségi terület, tantárgy tananyagába, és/vagy önálló tárgyként is helyet kapjanak.

A bemutatásra kerülő tanítási modell a gyakorlat színterén egy ún. *Komplex művészeti nevelés* címet viselő program keretében formálódott. A programban kísérleti jelleggel, tantárgycsoportos formában történt a humán tantárgyak egy részének (történelem, magyar irodalom, ének, rajz) oktatása. A tanítás folyamatában a humán órák ismereteinek összehangolása,

szinkronba hozása kapott prioritást. A tanórák időtartamát rugalmasan kezeltük, a munkafázisokban az egyes anyagrészek elágaztak ugyan, de a csomópontokon újra találkoztak, egymásba értek. A különböző tantárgyakat tanító tanárok így egymással jól összehangolt, de önálló munkát is végeztek.

A bemutatásra kerülő tanári segédanyag a NAT által megjelölt tartalmakra, fogalmakra, tevékenységformákra épül. Ötleteket, fogódzókat kínál a ritmus témakörének feldolgozásához, a tanórák felépítéséhez, megtervezéséhez. A témaegységben való gondolkodás, feldolgozás az elmélyülést, a több szempontú, több rétegű megközelítést, az élményszerzést, a felvetődő problémák körüljárását, az ismeretek megtapadását, megszilárdulását erősíti. (Az átfedések megszüntetésével az óraszámokkal való gazdálkodás is ésszerűbbnek tűnik!).

A változat egy a lehetőségek közül, mely a 10-12 éves korosztály különböző iskolaszervezetben folyó oktatásához, a helyi tantervek logikájához igazítva felhasználható és beilleszthető a különböző oktatási-nevelési koncepciókba. A kollégák minden bizonnyal adott helyzetüknek megfelelően, saját és tanítványaik érdeklődéséhez mérten, a pillanatnyi helyzethez igazítva vezetik, gombolyítják majd a beszélgetés fonalát, hisz a tananyag-feldolgozás közös munka, mely csak akkor lehet hatékony, ha a közreműködők (tanárok, diákok) rugalmasak és nyitottak, ha nemcsak átadni, de befogadni is tudnak és akarnak.

Óravázlatok

- A ritmusról, amiről beszélgetni fogunk, már nagyon sokat tudsz. Mi jut eszedbe a szóról?
- Melyik órán találkoztál legtöbbször a ritmussal?
- Ízellegsd a szó jelentését! Ha el kellene magyaráznod egy idegen bolygóról jött lénynek, hogy mi a ritmus, mit mondanál neki?
- Hallgasd meg a következő részletet az egyiptomi teremtésmítoszból! Hogyan kapcsolódik a témához?

„Ré, a Nap két óriási bárkát készített magának. Az egyik nappal járta be az ég tündökletes tájait, a másikon éjjelente vágott neki föld alatti útjának. És hajnalra újra elérte a napkeleti Benben követ. Minden reggel ragyogó ifjúként indult mennyei útjára – ekkor Hepernek, keletkezőnek hívták –, delelőre már érett férfiként érkezett a mennybolt közepére – ekkor Rének nevezték –, estére, mint Atum, törődött, fáradt aggastyánként szállt az éji bárkába, és másnap ismét megifjodva kezdte meg nehéz útját.”

(Részlet az egyiptomi teremtés-mítoszból)

- Milyen megfigyeléseket, tapasztalatokat fogalmazott meg az egyiptomi ember a mítoszban? Gondolkozz el azon, mik segíthették a mindennapokban!

pl. a) az emberi élet ritmusa: gyermek-felnőtt-öreg b) a napszakok váltakozása

- A szöveg jól mutatja az egyiptomi ember kapcsolatát a természettel. Milyen jelzőkkel tudnád érzékeltesen leírni ezt a kapcsolatot?

*

- Nézd meg figyelmesen egyik osztálytársadat, aki „mozdulatlanul” áll! Felfedezel-e mozdulatlanságában valamiféle ritmust?

pl. a) lélegzés b) erek lüktetése c) szívritmus

A biológiai létnek vannak alapritmusai, amelyekről ugyan nem veszünk tudomást, de mégis léteznek.

- Mutass be pantomim játékkal olyan ritmikus mozgásokat, amelyek a mindennapi életben körülvesznek bennünket! Mi, nézők, megpróbáljuk ezeket felismerni, megfejteni.

pl. a) fák hajladozása a szélben b) víz hullámozása c) vonatozás d) tornagyakorlat e) tánc stb.

A természet életét és mindennapi tevékenységünket, munkánkat is áthatja a szabályos mozgás, a rendezett ismétlődés törvénye. Ennek az ismétlődésnek összefoglaló neve a ritmus. Az elnevezés a görögöktől ered. A rütmosz görög eredetű szó: folyást, folyamatot, hullámozást jelent. A régi görögök megfigyelése helyes volt, hiszen az ismétlődő jelenségek közül csak azok lehetnek ritmikusak, amelyek többször is visszatérnek, ismétlődnek.

- Környezetünkben, életünkben nap mint nap találkozunk örökkösen visszatérő, egymást váltogató jelenségekkel, dolgokkal. Ezek térben és időben ismétlődhetnek. Mondj példát ezekre az ismétlődésekre!

Pl. emberi életszakaszok, apály-dagály, nap járása, kristályszemcsék szerkezete

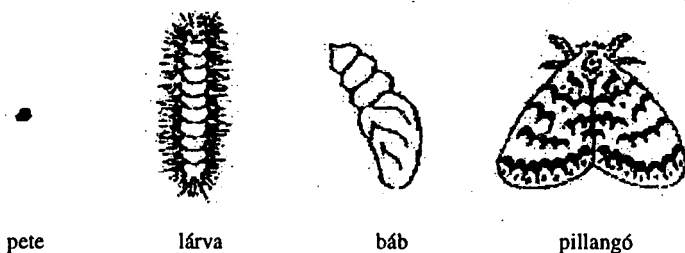
Ha megfigyeled környezetet, az egyszerűnek látszó, természetesnek tartott dolgokról sokféle megállapítást tehetsz. Ha alaposan tanulmányozod őket, rájössz, hogy a világ apró mozzanatok kapcsolatából, rendezett, összefüggő ismétlődésekből és változásokból áll.

- Hogyan érvényesül az ismétlődés törvénye, a napszakok, az évszakok váltakozásában?
- Milyen ritmus figyelhető meg a növények életszakaszaiban?
- Tudod-e hogyan működik a szív? Hogyan neveznéd a szív működés két mozzanatát?
- Rajzold le füzetedbe a Hold változásának fázisait! Figyeld meg a folyamatban ismétlődő, ritmikus elemeket!
- Mit tudsz izmaid működéséről? Miként viselkednek munkavégzés, pl. kalapálás közben? Milyen mozzanatok váltják egymást ezekben a folyamatokban?

*

Bárhova nézel, bármit vizsgálsz, mindenütt felfedezhető a ritmus valamilyen formája. Tanulmányozd a következő példát!

- Tudod-e, miből lesz a pillangó? A lényegét ezekről a rajzokról is leolvashatod. Megfigyelésedet foglald össze pár mondatban!



Figyeld meg részletesen a lepkévé válás folyamatát a következő kérdések segítségével!

Van-e valami azonosság a lárva és a belőle kifejlődött pillangó között?

Van-e közöttük ellentét?

Felismerhető-e valamilyen ismétlődés a pillangók „életrajzában”?

Van-e mégis változás az ismétlődésben?

Van-e az életrajznak kiemelkedő mozzanata?

Hogyan tagolja ez a kiemelkedő mozzanat egy-egy lepkefajta életét?

Felfedezhető-e valamilyen párhuzam a lepkek fejlődéstörténetében?

Nézd meg jól a rajzokat! Arányosnak érzed e a fejlődés egy-egy szakaszáról készített rajzokat?

- Gondolkozz el azon, milyen folyamat kezdődik mindig előről egy faj életében? Milyen sorozatokban ismétlődik az egyedfejlődés?

Akármilyen furcsának látszik is a világ mozgása, lüktetése, ha jól megfigyeljük, mégis szervezett és rendezett. A törvényszerűségek, amelyekről beszéltünk, a valóságban együttesen érvényesülnek. A ritmus létrejöttéhez és érzékeléséhez szorosan hozzátartoznak a következő fogalmak: azonosság, ellentét, ismétlődés, párhuzam, szimmetria, változás, arányosság, kiemelés, tagolás, sorozat.

*

- Arany János a ritmust a következő mondattal jellemezte: „Mit inkább érezni, mint hallani...” Igaznak véled megállapításait?

- Van-e hasonlóság szerinted a rend és a ritmus között?

A természet, létezés rendjét ritmusként érzékeljük. A külvilág és a saját szervezetünk működésének rendezett ismétlődései és ezek megfigyelései az évezredek során kialakították az emberben a ritmus élményét.

- Mit gondolsz, az embereken kívül más élőlények rendelkeznek-e a ritmus felismerésének képességével? Mi kell ahhoz, hogy felfedezzük a ritmust környezetünkben?

Mi, emberek, különbözünk minden más élőlénytől, mert nemcsak érzékeljük a természet rendjét, de tudunk is létezéséről, gondolkozunk róla, kutatjuk törvényeit, működését. Az erről szerzett ismereteinket felhasználjuk magunk és társaink javára.

- Miért (volt) fontos az ember számára a természet rendjének felismerése?

- Hasonlítsd össze a mai ember és a múltban élt ember életritmusát! Gondolj a szabályozó, tagoló jelenségekre, tevékenységekre!

- Mi lehet a szerepe az ember életritmusában az ünnepeknek?

- Ismered *Saint-Exupéry: Kis herceg* című regényét? Idézd fel a kis herceg és a róka találkozását! Mire figyelmeztette a róka a kisherceget?

„- Jobb lett volna, ha ugyanabban az időben jössz – mondta a róka. – Ha például délután négykor érkezel majd, én már háromkor elkezdek örülni. Minél előrébb halad az idő, annál boldogabb leszek. Négykor már tele leszek izgalommal és aggodalommal; fölfedezem, milyen drága kincs a boldogság. De ha csak úgy, akármikor jössz, sosem fogom tudni, hány órára öltöztessem díszbe a szívemet... szükség van bizonyos szertartásokra is.

- Mi az, hogy szertartás? – kérdezte a kis herceg.

- Az is olyasvalami, amit alaposan elfelejtettek – mondta a róka. – Attól lesz az egyik nap más, mint a másik, az egyik óra különböző a másiktól. Az én vadászaimnak is megvan például a maguk szertartása. Eszerint minden csütörtökön elmennek táncolni a falubeli lányokkal. Ezért aztán a csütörtök csodálatos nap! Olyankor egészen a szőlőig elsétálok. Ha a vadászok csak úgy akármikor táncolnának, minden nap egyforma lenne, és nekem egyáltalán nem lenne vakációm.”

(Részlet Saint-Exupéry: A kis herceg c. művéből)

*

- Tudod-e mi a bioritmus? Milyen helyzetekben jelenthet segítséget bioritmusunk ismerete?

- Milyen ismétlődéseket, „feszültségeket és feloldásokat” fedezhet fel környezetében és önmagában a mai kor embere?

- Melyek ezek közül a bántóak, kellemetlenek, veszélyesek? Melyek az örömet jelentők, kellemesek, életet adók?
- Szerinted miért, hol és mennyire van joga az embernek beleavatkozni a természet rendjébe, ritmusába? Mikor kötelessége a beavatkozás? Mikor nem lenne szabad ezt megtennie?

*

- Hangokat hallgatunk magnóról. Mik ezek? Miben hasonlítanak és miben térnek el az eddigi megfigyelt ritmusoktól?

a) írógép

b) betontörés

c) vonatzakatolás stb.

Ezek az ember által létrehozott ritmusok, amelyek az emberi munkatevékenységhez kapcsolódnak.

- Az iskolában végzett munkát is sokféle rend, ritmus szabályozza, segíti. Mondj erre példát!

Pl. a tanítás éves rendje, a tanítási napok beosztása (órák, szünetek), tanterv, órarend stb.

- Nézd meg jól az órarendedet! Van-e az órák elosztásában, rendjében azonosság, ellentét, ismétlődés, szimmetria, párhuzam? Van-e két egyforma óra az egymást követő napokban?
- Vajon van-e életünknek két teljesen egyforma napja, órája, perce?

Az élő természetben és az emberi életben semmi sem ismétlődik teljesen ugyanúgy. A lényeg azonos maradhat, de az ismétlődés végtelen sok változatban (variációban) történik. Gondolj arra, hogy az ikrek valóban úgy hasonlítanak egymásra, mint két tojás, mert nem volt és nem lesz a világon két teljesen egyforma ember, tojás, fa, virág, levél, ásványdarab stb.

- Ismered a következő szöveget: „A változatosság gyönyörködtet”? Mi a véleményed róla?
- Voltál olyan helyzetben, amikor változtatnod kellett, amikor „ritmust kellett váltanod”?
- Számos élethelyzetben fontos lehet az is, hogy az ember szorosan tartsa a ritmust, hogy „ne essen ki a ritmusból”. Tudsz ilyenekről?

*

- Nézzünk meg egy filmrészletet Gál István rendező és Sára Sándor operatőr Pályamunkások c. filmjéből!
- Milyen ritmusokat figyeltél meg a filmrészletben?

pl. a) mozdulatok (munkavégzés) b) hangok c) fények

- Valóságos helyszínen jártunk? Volt a filmnek saját ritmusa?

pl. képi ritmus, vágások

A munka ritmusa nem művészi ritmus. Ahhoz, hogy ebből művészi ritmus szülessen, a rendező és az operatőr szemére, látására, választására volt szükség. Ők szedték művészi rendbe, ritmusba ezeket.

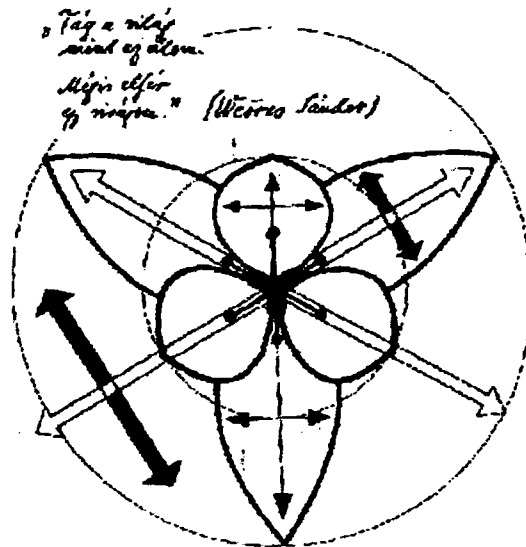
Az ember ott is képes rendet teremteni, ahol még nem volt. A természetből megismert sorozatok mintájára új, a természetben nem létező önálló ritmusformákat hoz létre. Ezek különösképpen a művészi alkotásokban jelentkeznek, hiszen az alkotások épp azért születnek, hogy a világ rendjét, kapcsolatait, folyamatait sűrítve tegyék érzékelhetővé.

- Gondolkozz el, mi adja az ismétlődések rendjét, a ritmust a következő művészi ágakban!

Zene
Építészet
Festészet
Fotóművészet
Díszítőművészet
Filmművészet
Irodalom
Kertművészet

Minden művészi alkotásnak (festménynek, szobornak, épületnek, zeneműnek, versnek, regénynek, színdarabnak, filmnek, főlónak stb.) van valamilyen jellegzetes ritmusa.

– Hogyan lehet megfigyelni a ritmus alkotóelemeit a tulipán virágjának felülnézeti rajzán? Mit üzennek, mit jelentenek neked Weöres Sándor verssorai?



– A következő kérdések és feladatok hosszabb gondolkodást igényelnek, ezért otthoni munkára ajánlom őket.

1. Készíts mítoszfilmet! Rajzold le az egyiptomi teremtség-mítosz (Ré napisten útja) eseményeit három, illetve kilenc képben, feltételezve, hogy rajzaid filmforgatáshoz készülő első vázlatok!
2. Gyűjts vagy rajzolj képeket a megismert ritmusfajták bemutatására! Segítségére lehet Boda Edit: Tengertánc című könyve (Konsept Kiadó, 1993.)
3. Sorold fel a természet rendjének megismert törvényszerűségeit, az ember ritmusélményeit minél több már ismert, illetve saját példával!
4. Írj párhuzamos szerkesztésű személyes hangvételi naplót ugyanarról az eseményről vagy napról magad és barátod, vagy magad és kedvenc háziállatod szemével!
5. Ha szeretsz rajzolni, az eseményeket képekkel is megjelenítheted. Rajzold le, hogyan látod Te, illetve hogyan láthatja kedvenced egy általad választott nap eseményeit!

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Boda Edit (1993): Tengertánc, Konsept K. Bp.
D. Kovács Júlia (1999, szerk.): Művészeti nevelés. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp.
M. Boda Edit–Kecskés Ferenc (1984): Tengertánc. Móra Kvk. Bp.
„Mit inkább érezni, mint hallani”, Fókusz, MTV. 1986.
Gehlen, A. (1976): Az ember – Természete és helye a világban. Gondolat, Bp.
Gombrich, G. (1982, szerk.): Illúzió a természetben és a művészetben. Gondolat, Bp.
Hall, E. T. (1975): Rejtett dimenziók. Gondolat, Bp.
Juhász-Nagy Pál (1993): Természet és ember. Gondolat, Bp.
Kamarás István (1997): Bevezetés az embertanba. PSzM. Bp.
Kelemen Hajna (1993, szerk.): Mitológia. Holnap K., Bp.
M. Kiss Pál (1979): Művészetről mindenkinek. Corvina, Bp.
Nemzeti alaptanterv
Saint-Exupéry, A. (1977): A kis herceg. Móra, Bp.

IMRE RUBENNÉ DR.

főiskolai docens

Nyíregyházi Főiskola, Tanítóképző Intézet

Móricz Zsigmond realizmusa

*Legyen ez az írás – némi késéssel ugyan –
egyben emlékezés is az író halálának 60. évfordulójára!
(Szerkesztőség)*

1. A valóságábrázolás Móricz műveiben

Móricz Zsigmond realista művészetének sajátosságaival számos jeles irodalomtudós és stilsztikai szakember foglalkozott az elmúlt évtizedekben. Mindannyian elismeréssel szóltak az írónak a magyar irodalom fejlődésében betöltött szerepéről. Az 1960-ig megjelent ezzel kapcsolatos szakirodalom jegyzékét SZATHMÁRI ISTVÁN állította össze „A magyar stilsztika útja” című bibliográfiájában (SZATHMÁRI 1961). Írói hitvallásában maga Móricz Zsigmond is realista írónak tartotta önmagát: „*Először is elfogadom azt a támadást vagy dicséretet, hogy realista író vagyok*” (MÓRICZ ZS. 1933/1978: 771). Véleménye szerint „*az író nem lehet más, csak az élet feltárója, közlője és újjáteremtője*”; „*a realista író csupa szem és csupa fül*”(uo.); „*az élet egyszerűségében és közvetlenségében tudja megéreztetni az ideált*” (773); s „*nem szakíthatja ki magát az életből, mert akkor megszűnt élni*” (777).

Móricz művészetének egyik központi kérdése a valóságábrázolás problémája. VARGHA KÁLMÁN „Móricz Zsigmond irodalomszemlélete” című tanulmányában részletesen foglalkozik ezzel a kérdéskörrel, s a móríci irodalomelméleti nyilatkozatok számbavételével aprólékosan feltárja az író valóságábrázolásának legfontosabb jegyeit. Móricz egész pályáján az élet és az irodalom szoros kapcsolatát hirdette, legfőbb írói törekvése az volt, hogy „*az irodalom közelebb kerüljön az élet valóságához*” (VARGHA 1962: 144). Az irodalomról vallott felfogásában „*olyan irodalom volt az ideálja, amelyben tovább hullámszik az élet, amely az életből nyeri az erejét, mondanivalóját, problematikáját, szenvedélyét, és amely az életbe tér vissza, mint ható-*

erő. Legmagasabb célként olyan irodalom érvényét hirdette, amely nem csak egyenrangú, de valamiképpen már egyenlő is az étellel.”(uo.) Móricz tehát nagy jelentőséget tulajdonított a valóság minél közvetlenebb visszaadásának, s a legnagyobb érdemnek azt tartotta, ha „az írói nyersanyag minél kevesebb áttétellel kerül a műbe, és szinte nyersanyagnak maradva él tovább a műben”(153). A művészi ábrázolásban került a műbe, és szinte nyersanyagnak megoldásokat, „a legmélyebb vonások kiemelését hangsúlyozta, nem elégitette ki az élet statikus-fotografikus másolása, életszerű, dinamikus ábrázolást kívánt”(uo.).

MÓRICZ VIRÁG, az író lánya így vall édesapja valósághoz fűződő viszonyáról: „Soha hazugságot még céllal sem írt le. Hús-véren túli igazság? Ez már olyan kifejezés, amin ő olyan huncutul szokott mosolyogni. Igazság! Ez volt a fontos az ő szemében. Hitelesen és pontosan a valóságot írni” (TÖRÖK 1990: 25). Íróársait is a valóság megírására buzdította: ”Írd meg! – mondta fiatal író barátainak. Ne mondd el, írd meg, pontosan ahogy történt! Minden embernek van egy regénye, a saját élete, ha tudja, meg kell írnia” (TÖRÖK i.m. 26). Valóságábrázolásra való törekvésének hű bizonyítéka, hogy fiatal korában, debreceni újságíróskodása éveiben Balzac „Emberi színjáték”-ának mintájára egy több kötetből álló, az egész magyarság életét felölelő regénysorozatot tervezett, amely azonban sohasem készült el. (vö. KIRÁLY 1976: 134). „A nagylélegzetű, széles sodrású alkotás utáni vágy, az extenzív gazdagságigénye valójában csak pontatlan megfogalmazása volt tulajdonképpeni szándékának: a teljes valóságot akarta megmutatni”(uo.). A realista írók közvetlen tapasztalását, élménygyűjtését, a tényleges valóság szemlélését tekintette követendő példának.

2. A térbeliség realizmusa

Móricz regényeiben fontos szerepe volt a miliónek, amely a maga fojtó légkörével megnyomorította az emberek életét. Műveiben általában „egy zárt, kis méretű, jellegzetes, többnyire szorító, nyomott atmoszférájú világ jelenik meg, a történés és a jellemek neki vannak alárendelve, ennek hordozói, bennük él és meghatározza őket” (BARTA 1987: 337). Történeteinek legfőbb szinterei a falu, a kisváros és a nagyváros. Az első pályaszakaszban írott műveinek nagy része falun játszódik (Hét krajcár, Sárarany, A galamb papné, Nem élhetek muzsikaszó nélkül, A fáklya), s a paraszti világ és a falu rétegződése tárul elénk. A századforduló és a századelő magyar faluja adja a cselekmény színterét: szatmári, nyíri, kunsági tájak. A falusi világ mellett a kisváros is megjelenik „Az Isten háta mögött” című regényében. A második pályaszakaszban a falu (Pillangó, Kivilágos kivirradtig, Úri muri) és a vidéki város (Légy jó mindhalálig, Forr a bor, Rokonok) szinterei váltják egymást. A harmadik pályaszakaszban az előzők mellett megjelenik a nagyváros bemutatása is (Az asszony beleszól, Rab oroszlán, Csibe novellák). A szinterek bővülése is azt jelzi, hogy az író egyre szélesebb társadalomábrázolásra törekedett.

Móricz realizmusának fontos vonása tér- és időbeli konkrétsága. Erre vonatkozó kutatásokat KOVÁTS DÁNIEL végzett Móricz Zsigmond első pályaszakaszában íródott regényeiről (vö. KOVÁTS 1979: 3-5). A klasszikus-realista regénystruktúrát követő Móricz Zsigmond a tér és idő alkalmazásának egységére törekedett. A cselekmény mindig jól körülhatárolható térben játszódik, s ez a tér többnyire meghatározza a regények világát.” A galamb papné” falun, „Az Isten háta mögött” Ilosván, egy kisvárosban, a „Kerek Ferkó” egy kunsági városban, a „Sárarany” Kiskarán, „A fáklya” Musán, Fábiánfalván és a közeli kisvárosban játszódik. A valós helynevek analógiájára Móricz kitalált községneveket használ.

3. Az időbeliség realizmusa

Móricz nem csak a tér, hanem az idő koncentrálására is törekszik. A cselekmény ideje is mindig konkrét, a szereplők sorsa egy meghatározott kezdő- és végpont között zajlik. Általá-

ban a hősök életpályájának egy rövidebb szakaszát vagy sorsuknak egy fordulóját tárja az olvasó elé. „A fáklya” című regényében Matolcsy Miklós pappá választásától a haláláig az elbeszélte idő egy év. A „Rokonok”-ban Kopjáss István életének mindössze egy rövid szakaszát követhetjük nyomon: főügyési kinevezésétől az öngyilkosságáig néhány hét telik el. Az idő kezelésében Móricz gyakran él a lassítás eszközével. Ezt a részletezéssel, dialógusok beiktatásával és a színhelyváltással éri el. Az idő múlását is igyekszik folyamatosan érzékeltetni. Általában a múlt idejű elbeszélést alkalmazza, csak néha vált a jelenbe. Művei azonban nem kerülnek távol az író korától. Néhány regényében a maga megélt éveit eleveníti fel (Harmatos rózsza, Kerek Ferkó), többnyire azonban korának jelenét építi a regényekbe (Az Isten háta mögött, Rokonok). A múltat felidéző történelmi regényeiben (Erdély trilógia) szintén konkrét időpontokat nevez meg. A mű archaikus nyelvezetével is a történelmi múltat akarta hitelesen érzékeltetni.

4. A szereplőválasztás realizmusa

Első műveinek főhősei általában parasztok. Legfőbb érdeme, hogy nem kívülről szemlélte őket, hanem azonosulni tudott velük, a nép szemszögéből ítélkezett. KÁNTOR LAJOS szavaival Móricz „a népi realizmus” megvalósítója. (vö. KÁNTOR 1959: 4). CZINE MIHÁLY is hasonlóképpen nyilatkozik Móricz újszerű ábrázolásmódjáról: „az igazi falut, a maga teljességében, az igazi parasztot, a maga új életrehivatottságában Móricz Zsigmond ábrázolta először” (CZINE 1981: 105). RÓNAY LÁSZLÓ „A próza választója” című tanulmányában „sorsvállaló prózaírónak” nevezi Móriczot. Írói érdemét elsősorban abban látja, hogy bámulatos megjelentető erővel tudta ábrázolni a paraszti életet és gondolkodásmódot: „Senki nem vette addig magának a fáradságot, hogy ilyen mélyre szálljon, s ilyen sűrű életanyagot hozzon a felszínre” (RÓNAY 1992: 856).

A kezdet után a parasztság mellett az értelmiség, a kispolgárság és a dzsentrí világának a bemutatására is vállalkozott. SÖTÉR ISTVÁN véleménye szerint „Móricz végső igénye az egész magyar társadalomnak, vagy legalábbis a társadalom minél szélesebb tájképének a bemutatása volt” (SÖTÉR 1980: 139). RÓNAY GYÖRGY a balzaci életmű méltó utódjának, valóságos magyar „Emberi színjáték”-nak nevezi Móricz életművét. Írói nagyságát elsősorban a magyar társadalom dinamikus ábrázolásában látja. Az ő hatalmas körképében jelen van a régi úri világ a maga sajátos típusaival, a magyar kisváros a maga fülledt légkörével, az ősi pusztai pásztorvilág, a társadalmi elnyomás alatt vergődő szegényparasztság, s az úri rend lecsúszó generációi (vö. RÓNAY 1971: 156-157). Móricz műveiben azokat a szereplőket ragadja meg, akik hordozói valamilyen társadalmi rétegnek.

5. Az író emberábrázolása – a lélektani realizmus

Realista jegyek nem csupán a tér koncentrált ábrázolásmódjában, az idő konkrétságában és a szereplők megválasztásában mutathatók ki, hanem emberábrázolásban is. Móricz először mindig a szereplő külsejét mutatja be, megragadva jellegzetes vonásait. Példaként említhető „A fáklya” című regényéből Matolcsy Miklós alakja: „Szép, fiatal magos ember volt, barna bajszos volt, magyaros formájú papi ruhában, szép barna szemű, piros arcú ember volt. Por lepte a fekete ruháját, kivált a két széles vállát” (A fáklya 1975: 11). Már a külső tulajdonságok is sok mindent elárulnak a szereplő jelleméről: a pozitív jelentéstartalmú jelzők szimpatikus ember benyomását keltik. Másik példa a polgármester alakja a „Rokonok” című regényében: „Az öregúr szakállas, deres, rendkívül ápolt, igen elegáns kis öreg úr” (Rokonok, 1976: 684). Az ő esetében a jól ápoltság és az elegancia jegyeit emeli ki, amelyek összhangban vannak a szereplő társadalmi pozíciójával. Újabb realista sajátosság, ahogy a polgármestert mintegy összekapcsolja az őt körülvevő tárgyakkal, amelyek szintén a nagyságát erősítik: „Az asztala

olyan óriási, mint egy vár. Hozzá van építve egy másik asztal, és számtalan fiókja van, s egyáltalán semmi sincs a felszínén. Csak éppen a napi posta”(uo.)

A külső tulajdonságok leírása után különböző szituációkba helyezve ismerhetjük meg a szereplők igazi jellemét. Ebben a vonatkozásban is a teljességre törekszik az író: a jelen mellett mindig feltárul előttünk a szereplők múltja is, meghatározó szerepe van a származásnak, ki honnan jött, milyen hatások érték: „Móricz ezen a résen át hatol be a jellembé, és fejti ki aztán teljességében az embert, úgy, hogy az magával hozza az egész valóját, környezetét, geneziséit, múltját: azt, ami, és azt amiből lett, meg azokat a föltételeket és erőket, amelyek olyanná tették, amilyen”(RÓNAY GY. 1971: 152). Ezeket az információkat az író változatos módon tárja az olvasó elé: vagy írói közlésből, vagy az egyes szereplők beszédéből, vagy a szereplők gondolati síkon megjelenő szövegéből értesülünk. Fontos szempont az is, hogy a környezetnek milyen véleménye alakul ki az adott szereplőről.

RÓNAY GYÖRGY az író jellemábrázoló művészetét értékelve hangsúlyozza, hogy számára a karakter a legfontosabb, a cselekmény hozzá képest csak másodrendű. Az író mindig az alakok megteremtéséből indul ki, s hozzájuk igazítja a történetet, az események alakulását. Móricz alakjaihoz fűződő érzéseiről a szerző a következőket állapítja meg: „Aligha van író, aki nála jobban tudna gyönyörködni a karakterben, abban a belső magban, gerincben, ami az egyéniség lényege”(RÓNAY 155)

Móricz jellemábrázolásának középpontjában a szereplők lelkivilága áll. Nemcsak az a fontos az író számára, hogy mit cselekednek a szereplők, hanem az is, mik a cselekedeteik indítékai, mit gondolnak önmagukról, környezetükről, másokról. Az érzelmek feltárására szolgál a lélekrajz, amely segíti a jellemelek érzelmi elmélyítését. KOVÁCS KÁLMÁN „irodalmunk egyik legnagyobb lélekbúvárának” nevezi Móriczot. Fő erényének elsősorban azt tartja, hogy élet- és önismeretere támaszkodva funkcionálisan tudta feltárni a szereplők cselekvéseinek és belső gondolatainak motívumait (vö. KOVÁCS 1976: 224). Móricz alkotóművészetének ezt a sajátosságát NAGY PÉTER „pszichológiai realizmusnak” nevezi (NAGY P. 1993: 110). Sajnos, még nem bizonyított tény, mit és mennyit ismert a pszichoanalízis tanításaiból. NAGY PÉTER abból indul ki, hogy Móricz ismerte a tanokat, s ezek tehetségének kibontakozását segítették elő. CSÜRÖS MIKLÓS feltételezése viszont az, hogy Móricz nem a kortársi lélektan beható tanulmányozásával sajátította el ezt a módszert, hanem sokkal inkább az ösztöne, a természethez és a természeteshez való eredendő vonzalma inspirálta (vö. CSÜRÖS 1987: 16). Móricz jellegzetes hősei intenzív érzelmi életet élő, heroikus indulatú emberek, akik általában környezetükkel vagy néha önmagukkal kerülnek konfliktusba. Ki akarnak törni, keresik az újat, egy szebb, boldogabb élet megvalósításának lehetőségét. Belső vívódásuk, töprengésük arra is rávilágít, amit hangosan, más emberekkel folytatott kommunikációjuk során soha nem mondának ki. A teljes lelki élet ábrázolására törekvő író művészi nagysága éppen abban rejlik, hogy „alakjainak belső hitelessége eleven, máig ható és máig hatásos erő; az idő semmit sem fogott rajta”(NAGY P. i.m. 111).

6. A nyelvi realizmus

Móricz Zsigmond realista a külső és belső világ ábrázolásában, de épp ilyen realista az emberi beszéd megfigyelésében és ábrázolásában is. Erre vonatkozó megállapításokkal bőségesen találkozunk a szakirodalomban. Már három évvel a „Hét krajcár” megjelenése után DÉNES SZILÁRD „Móricz Zsigmond stílusa” című tanulmányában ráirányítja a figyelmet az író nyelvének újszerűségére: „Aki Móricz Zsigmondot olvassa, hamarosan észreveszi, hogy ez a fiatal író mennyire mestere az elbeszélésnek, s hogy kivált a felsőtiszai népet a lehető leghívebben szólaltatja meg. Ha minden olvasó pontosan nem is tudja érzéseit meghatározni, annyit

feltétlenül észrevesz, hogy ennek a nyelvnek valami új zamata van, valami olyan sajátja, amit más íróban még nemigen észlelt” (DÉNES 1911: 254). A hiteles beszéd visszaadását az író éles megfigyelőképességével magyarázza. Külön érdemének tekinti a beszédrítmus érzékelését: „a beszélgetéseket nem tudjuk anélkül elolvasni, hogy ne hallanók a felsőtiszai tiszta magyar beszédnek a ritmását” (DÉNES i.m. 255). Móricz a lelkiállapot befolyásoló szerepét is vissza tudja adni az emberek beszédében: „Általában mesterien beszélteti a parasztot minden lelkiállapotban. Híven adja vissza csipkedő, gúnyos, fullánkös beszédét. De leginkább ott van elemében, ahol ezek az agyafúrt, ravasz emberek szóharcokat vívnak. Mondatokon keresztül halljuk a célzással teli allegorikus beszédet” (DÉNES i.m. 256).

Figyelemre méltóak DÉNES SZILÁRD szinte szociolingvisztikai jellegű észrevételei is, amelyekben arra mutat rá, hogy Móricz szereplőinek nyelvhasználatát befolyásolja a környezet, az életkörülmények változása, a nem és a vagyoni helyzet. Az egyszerű parasztember, ha harangozó lesz, népies beszédmódjába bibliai hatások vegyülnek. A szegényebb asszony, ha magánál különbbel beszél, eleinte félve ejti ki a szavakat: „Amit a kor, a nem különbsége, a társadalmi s vagyoni helyzet idomít a nyelven, mindazt az író is híven viszsztatukrózteti” (uo. kiemelés tőlem I. R.). A fenti megállapítások hitelét erősíti az, hogy maga Móricz is egyetértett a cikkekben kifejtett gondolatokkal: „Kezdek bízni a tudományban. Ha így el lehet találni az igazat annak, aki valakiről ír: akkor nem bolondság az írás. Alig-alig van tekintélyes munkájában valami passzus, amivel nem értenék egyet” (DÉNES 1949b: 287).

1911-ben Elek Ilona doktori értekezésének tárgyául választotta Móricz stílusát. A művet Móricz is elolvasta, s bőséges jegyzeteket fűzött hozzá. Ezek között olvashatunk egy tervbe vett, de megvalósíthatatlanul maradt irodalmi tervéről. „A Sári bíró legközelebbi kiadásában tisztán és teljesen ki akarom dolgozni a szabolcsi nyírség fonetikus pontosságú kiejtését” (DÉNES i.m. 287). Ez a nyilatkozata is tudatos nyelvhasználatáról tanúskodik.

Hasznos tanulsággal szolgálnak az író lányának, MÓRICZ VIRÁGNak a visszaemlékezései is. Döntő jelentőségűnek tartja édesapja életében az 1902–1904 közötti népköltési gyűjtőútját: „Ekkor tanult meg papírral, ceruzával járni az emberek között. Vagy húsz füzetet töltött meg sok száz, sőt ezer történettel, jelenettel, tréfával, bajjal. Mindent fonetikusán írt le. Már ezután mindig jegyzetfűzettel járta a világot” (MÓRICZ V. 1949: 282). Egy másik visszaemlékezésében MÓRICZ VIRÁG azt is megemlíti, hogy ezeket a feljegyzéseket Tükörnek nevezte, és először vaskos kötetekbe kötötte, később fiókokba gyűjtötte (vö. TÖRÖK 1990: 25). A jegyzetelés a rögzítésben, a bevésésben játszott fontos szerepet, s kitűnő emlékezőképességének köszönhetően bármikor fel tudta idézni a leírtakat. Az élőbeszéd megöröklítésének tudatosságáról Móricz Virág így nyilatkozik: „A valóságot írta. Az embernek valóságos életét, gondolatait, szavait. Egyetlen eszköze a szó volt. A kincsesbányája. Mérhetetlen szómennyiségre volt szüksége, minden eszközt felhasználta, hogy összeszedhesse. Elsősorban és állandóan az élőbeszédet leste. Végig az országon, a szótalán pástortól a fecsegő politikusig, mindenki gondolatát kihámozta a szavaiból” (uo.). Tudatosságát jelzi az is, hogy haláláig átnézte a Magyar Nyelvőr minden számát, tanulmányozta az ott közölt néprajzi párbeszédet, jegyzeteket fűzött hozzájuk, s a párbeszédet alkotó módon használta fel írásaiban. A tájszavak pontos fonetikus leírására azonban sohasem törekedett, egy-egy hanggal, fordulattal jelezte a vidék beszédét.

Ugyanebben az évben, 1949-ben DÉNES SZILÁRD egy újabb cikkben méltatja Móricz nyelvészetének – természetességének és egyszerűségének – érdemeit. Az író nyelvi nagyságát abban látja, hogy a legegyszerűbb nyelvi eszközökkel képes minden szereplőjét a maga természetes beszédmódján megszólaltatni (vö. DÉNES 1949a: 41).

1952-ben PÉTER LÁSZLÓ a „Rózsa Sándor” című regény nyelvről szólva kifejti, hogy Móricz mennyire szükségesnek tartotta alakjai hiteles ábrázolásához a valódi népi beszédstílus, a nyelvjárás írói alkalmazását. Tudatosságát jelzi, hogy egy-egy regényének anyaggyűjtésével

párhuzamosan szinte nyelvjárási tanulmányokat folytatott. A „Rózsa Sándor” című regény megírása közben többször leutazott Szegedre, tanácsokat kért az ottani munkatársaktól, elővasta Bálint Sándor készülő Szegedi szótárát, s felhasználta írásában. A regény írása közben levélben többször megkérte Bálint Sándort, hogy javítsa ki a szöveget a szegedi nyelvjárás szempontjából (vö. PÉTER 1952: 153–154). Mindezek a momentumok jól érzékeltetik, hogy mennyire komolyan foglalkozott a nyelvjárás írói alkalmazásával, s így ez reális emberábrázolásának elengedhetetlen eszköze lett.

A sort KÁNTOR LAJOS „Nyelvi tudatosság és realizmus” című tanulmánya folytatja, amelyben Móricz népi realizmusának nyelvi eszközeit részletezi a „Rózsa Sándor összevonja a szemöldökét” című regénye alapján. Móricz nyelvi realizmusa abban nyilvánul meg, hogy művének nyelvi megformálásában mindig igazodik hőseihez. A nyelvet a jellemzés eszközeként használva műveiben „másképp beszél a paraszt, másképp a falusi rektorné, a plébános, a diák, a mágnás vagy Mettemich... Móricz a nyelv segítségével környezetet, társadalmi fokot, jellemet és lelkiállapotot egyaránt jellemez” (KÁNTOR 1959: 10). A regényben szereplő népi hősök népnyelven, az uralkodó osztály tagjai a maguk sajátos nyelvén szólalnak meg. A számadó esetében a pusztai életforma visszahat a jellemére, s ez tükröződik beszédében: hiányos mondatokban, odavetett szavakban fejezi ki magát.

HERCZEG GYULA Móricz stílusának jellemző vonásait kutatva, alapvetőnek az élőbeszéd visszaadására való törekvését tekintette. Tanulmányának bevezető gondolataiban Móricz írói célkitűzéséből indul ki: „az író legfőbb stilisztikai feladata a szereplők beszédének megfigyelése, rögzítése és pontos visszaadása úgy, ahogy az az élet valóságában jelentkezik” (HERCZEG 1961: 240). Móricz a stílust eszközként használta az élet valóságának megközelítésére. Ez a stilisztikai újítás maga után vonta az írásmű hagyományos szerkezetének átalakulását: az egyenes és függő beszéd mellett megjelent a szabad függő beszéd alkalmazása. A szerző aprólékosan végigvezeti, és példákkal illusztrálja, hogyan és miért alkalmazta Móricz az egyes közlésformákat műveiben. A kezdeti művekben az egyenes beszéd dominál, amelyben jól megfigyelhető a szereplők jellegzetes egyéni szólásmódja, hanghordozása (Mári néni, Éjjeli szállás, Pancsi, A baj forrása, A debreceni ember). Későbbi műveiben az oratio recta mellett egyre gyakrabban alkalmazza a szereplők gondolatainak visszaadására az átképzelt előadásmódot. Az írói beavatkozást ezzel a közlésformával akarta a minimálisra szorítani, mert az író objektív előadása helyett a szereplők szubjektív megnyilatkozásait tartotta elsődlegesnek. A paraszti élőbeszéd visszaadására való törekvés a magyarázata a tájnyelv használatának is Móricz írásművészetében. Itt azonban nem törekszik teljességre, „észrevette, hogy az állandó tájnyelvi használat elmossa a körvonalakat, és megszünteti azt az evokatív művészi erőt, mely a tájnyelvi szóból, alakból kiárad. Móricznál a tájnyelv hullámszerűen jelentkezik, rendszerint csak a megokolható csúcsonkál...” (HERCZEG i.m. 294).

Móricz Zsigmond életútját és műveit CZINE MIHÁLY műveiből ismerhetjük meg leg részletesebben. Az egyes alkotások szereplőinek nyelvhasználatára vonatkozó észrevételeit szervesen beépíti a művek elemzésébe. „A galamb papné” című regény nyelvéről a következőket olvashatjuk: „Mindenki a saját nyelvén beszél: az úri nevelésű kisasszony, a dzsentri, az elparasztosodó pap és a füstös-gubás nagygazdák” (CZINE 1960: 389). Az Erdély című trilógiáról pedig azt írja, hogy ebben a műben sikerült legjobban a beszéddel való jellemzés: „A magyar nyelv minden lehetőségét felmutatja művében, a hajdúk darabos súlyos katonanyelvét, erdélyi urak ékes szavát, a cikornyás szász beszédet...” (CZINE 1992: 100). Hasonló megjegyzéseket szinte minden nagyobb alkotás tárgyalása során találunk. A fenti példák is azt bizonyítják, hogy Móricz kiváló mestere volt a beszéltetésnek. Minden hőse a maga egyéniségének megfelelően beszél, nyelvhasználatuk tükrözi származásukat, neveltetésüket, társadalmi hovatartozásukat.

NAGY PÉTER Móricz Zsigmondról szóló monográfiájában már a „Hét krajcár” elemzésekor kiemeli az író stílusának újszerűségét. Móricz mindig típusokon keresztül ábrázolja az eseményeket, s ezek a típusok mindig saját társadalmi osztályuk vagy rétegük jellemző jegyeit fejezik ki. Az ábrázolás eszközeül az író az alakok egyénített beszéltetését alkalmazza: „hihetetlen gazdagsággal tudja egyéníteni alakjainak nyelvét, beszédmódját, kifejezési eszközeit” (NAGY P. 1975: 82). Egy másik helyen a szerző már azt hangsúlyozza, hogy a móríci írások egyik legnagyobb művészi erejét a beszélt nyelv alkalmazása adja: „úgy tudta visszaadni riportban, karcban egy-egy ember szavait, hogy azon keresztül nemcsak egy jellem, de egy társadalmi környezet s történelmi korszak is teljesen kibontakozott” (NAGY P. i.m. 378., kiemelés tőlem I. R.). A tájnyelv kérdéséről szólva rámutat arra, hogy Móricz műveiben az alapszöveg mindig az irodalmi nyelv, s ezt a tájnyelv csak színezi. A népnyelvi fordulatok, kifejezések és ejtési sajátosságok így adnak sajátos varázst az író stílusának.

SEBESTYÉN ÁRPÁD „A boldog ember” tájnyelvi elemeit vizsgálva szól az adott kérdéstről. Az adott mű alapos nyelvészeti szempontú elemzésével részletesen feltárja azokat a hangtani, alaktani, szótani és mondattani sajátosságokat, amelyek segítségével Móricznak sikerült hitelesen visszaadni az egyszerű parasztember gondolkodásmódjának és beszédének jellemző vonásait. A többi kutatóhoz hasonlóan ő is nagy jelentőséget tulajdonít a népköltési gyűjtőutaknak: „Ekkor alakult ki látásmódja, realista ábrázolása, a szó, a beszéd jellemző eszközként való felismerése; végső soron nyelve és művészi stílusa is” (SEBESTYÉN 1972: 14). Véleménye szerint Móricz írói gyakorlatában a dialektus felhasználása fokozatosan vált tudatos stilisztikai elemmé. A népköltési gyűjtőutakon kezdte felismerni a beszédmód és a jellem összefüggéseit, későbbi országjárásai tudatosították benne a földrajzi eltéréseket, s ahogyan egyre jobban megismerte az egyes társadalmi osztályokat, a nyelvi eltérések megragadásával már egyéniséget és társadalmi helyzetet is ki tudott fejezni. Végül Móricz tájnyelvről alkotott nézeteit így összegzi: „Móricz felfogása a tájnyelv lényeges és külsőleges jegyeiről, illetőleg azok szépírói felhasználásáról folyamatosan fejlődött – bizonyára párhuzamosan népnyelvi ismereteink bővülésével. A kezdeti ríktó, olykor naturalista túlzások később lehiggadtak, elvszerűen és tudatosan adagolta a népnyelv színeit, úgy, hogy egyrészt segítse a környezet és jellem hiteles ábrázolását, de ne sértse a mindenkiben közös emberi rezonancia kialakulását” (SEBESTYÉN i.m. 19).

A stílusanalízisek között figyelemre méltó még HARSÁNYI ZOLTÁN Móricz Zsigmondról szóló munkája is. Nagy Péter állásfoglalásához hasonlóan ő is az élőbeszéd irodalmi stílussá emelését hangsúlyozza Móricz írásművészetében: „a legnagyobb erővel és művészi következetességgel törekszik az élőbeszédhez közelíteni írásmódját, illetőleg igyekszik stílusával az élőbeszéd hatását kelteni” (HARSÁNYI 1970: 102). A szerző példákkal illusztrálja, hogyan lesz változatosabb a tájnyelv alkalmazása, s milyen módon változnak az átképzéses előadásmód formái Móricznál. Megállapításai HERCZEG GYULA gondolataira épülnek, mintegy kiegészítve azokat.

A stilisztikai kutatások között meghatározó szerepű SZABÓ ZOLTÁN stílustörténeti tanulmánya, amelyben Móriczot az élő- és tájnyelviség reprezentatív képviselőjének tartja: „Közlésmódja az élőszó erejével hat. Belőle a beszélt nyelv hangja és ritmusa érződik ki úgy, mint ha lemezekre felvett beszédet közvetítenének” (SZABÓ 1986: 320). Stílusának értékeit életszerűségében, az élőnyelvi szavak, fordulatok és a tájnyelv alkalmazásában látja.

SÓTÉR ISTVÁN Móricz Zsigmondot mindmáig a legnagyobb magyar epikusnak tartja, a regényeiben szereplő párbeszédnek jelentőségéről pedig így vall: „Móricz párbeszédeinek rendkívüli frissességét és hitelességét minduntalan meg kell csodálnunk: az amerikai regény (például Hemingway) „lekottázott” párbeszédeit nemcsak hogy megelőzi, de minőségében és epikai funkciójában felül is múlja Móricz „beszéltetési módszere” (Sóter 1980: 145). Az alakok valóságghú megjelenítését és beszéltetését az alkotó tárgya iránti szeretetével magyarazza.

BARTA JÁNOS Móricz Zsigmond stílusának újszerűségét szintén „életszerű nyelvben, szókinccsében”, természetes és egyszerű kifejezőmódjában látja, majd hozzáteszi: „A felsőbb irodalmi szinten a magyar elbeszélő prózában Móriczsal valóságos nyelvi forradalom zajlott le, olyan betörésféle addig féltve őrzött mezőkre” (BARTA 1987: 342).

Az újabb kutatások közül KOVÁTS DÁNIEL észrevételei a legjellemzőbbek. A drámai ábrázolás módszereit kutatva a dialógusok fontos szerepét emeli ki. A hősök beszéltetése Móricznál a reális ábrázolás fontos eszköze, s így az élőbeszéd erejével hat. A szerző végső következtetése szociolingvisztikai szempontból is értékes információs sugall: „semmi sem jellemzi annyira Móricz hőseit, mint megszólalásuk. Beszéltetésükkel az író ki tudja fejezni társadalmi meghatározottságukat, kultúrájuk szintjét, érzelmi-hangulati világukat” (KOVÁTS 1980: 61., kiemelés tőlem I. R.). Egy másik tanulmányában pedig azt hangsúlyozza, hogy Móricz gyakran épített be regényeibe „népnyelvi, a társadalmi csoportok szerinti megoszlásból fakadó, a műveltségi fokot tükröző beszélt formákat” (KOVÁTS 1983/1988: 625).

SZABOLCSI MIKLÓS „A dialógus rehabilitálása” című tanulmányában szintén foglalkozik ezzel a kérdéskörrel. Móricz Zsigmond műveinek nyelvét az egyenes beszéd, az oratio recta alkalmazásának szempontjából vizsgálja. Megállapítja, hogy Móricz mesterien tudta alkalmazni ezt az eljárásmodot. „A beszéd leképezése terén utóbb Móricz olyan technikára tett szert, hogy végtelenül differenciált beszédmódokat tudott visszaadni” (SZABOLCSI 1993: 104). Ennek a látszólag egyszerű, de a valóságban mégis nehéz technikai eljárásnak az alkalmazásában Móricz nagy utat tett meg, fokozatosan alkalmazva a tömörítés, sűrítés és válogatás módszerét.

Az említett vélemények hitelét erősíti Móricz saját alkotói módszeréről tett nyilatkozata. A „Hogy nézi a regényíró az életet ” című írásában sok mindent megmagyaráz írói útjával, műhelyitkaival kapcsolatban. Visszaemlékezése szerint már kisdgyerekkorában elkezdődött az írói pályára való felkészülés. „az ötéves kor lehet az a legmélyebb határ az életemben, mikor az életet regényíró szemmel kezdtem nézni...” (Móricz 1931/1978: 700). Ifjúkori emlékei szerint módszertani munkájának legfontosabb jegye már írói pályaválasztása előtt kibontakozott: „Úgy tizenhat éves korom táján kezdtem figyelni az emberek előadásmódját. Az emberek, úgy láttam, mind ugyanazon a nyelven beszélnek. Hogy lehet azt elérni, hogy az író minden alaknak olyan nyelvet adjon a szájába, hogy azonnal fel lehessen ismerni, ki beszél. Az egyéniség, sőt az egyénítés problémája ez, ami egész odáig kínozott, míg valóban meg nem leltem a magam írói közlésmódját. Tehát legalább tíz esztendeig. Mennyi időt töltöttem el azzal, hogy társaságban behunytam a szememet, különösen idegen társaságban, s figyeltem a beszélőket s figyeltem az egyének előadási stílusát” (i.m. 701., kiemelés tőlem I. R.). Kezdeti megfigyeléseiben még csak a beszédtempó gyorsaságát, illetve lassúságát, a hibás beszédet és a dialektus használatát észlelte. Később már az emberek beszédéből következtetni tudott a jellemükre: „Már boncoltam az emberek jellemét, abból a célból, hogy írás közben ugyanígy tisztán lássam az alakjaimat” (uo.). Móricznak ez az önvallomása nagyfokú tudatosságról árulkodik. Művészetében az emberi beszéd pontos visszaadása a jellemábrázolást szolgálja. A szereplők szólásmódja elárulja emberi egyéniségüket, hitelesen tükrözi jellemüket, műveltségüket. Móricz kiválóan tudta érzékeltetni az emberi és nyelvi magatartás összefonódását.

Összefoglalva: Móricz egész pályáján az élet és az irodalom szoros kapcsolatát hirdette. Élményanyagát az életből merítette, kifejezőmódjában a valóság, az átélt élmény minél közvetlenebb eszközökkel történő kinyilatkoztatására törekedett. Műveinek szinterei fokozatosan bővülnek, s vele párhuzamosan szélesedik társadalomábrázolása is. A valóságra figyelő, valóságban gyökerező szemlélete szereplők sokaságát teremtette meg az irodalom számára. Hősei megformálásában elengedhetetlen a lélekrajz, amely a szereplők teljes személyiségének a bemutatását szolgálja. Jellemábrázolásának fontos eleme a jellemhez igazodó beszédmód megválasztása. Ahány figura, annyi megszólalási, nyelvhasználati forma. Realizmusának ezek

a legfontosabb jegyei nemcsak műveiben vannak jelen, hanem áthatják írói hitvallását is: „Nekem valóban sokat adott az írás, mert én nem egy életet éltem át, hanem mindig úgy érzem, ezer s ezer s ezer formájú életet. Kaptam, átéltem, s továbbadtam... Úgy érzem, az élet lámpása vagyok, s szavam közvetlenül a világűrbe száll, mint a napsugár, s akin megáll, annak fényesnek kell lennie a rávetített igazságtól” (Móricz 1927/1992: 658).

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Barta János 1987 = *Móricz Zsigmond az évszázadok között*. In: A pálya végén. Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp. 334-347.
- Csűrös Miklós 1987 = *A figyelő ember. Az elbeszélő Móricz Zsigmondról*. Napjaink 2. 15-16.
- Czine Mihály 1960 = *Móricz Zsigmond útja a forradalmakig*. Magvető Könyvkiadó, Bp.
- Czine Mihály 1981 = *Nép és irodalom*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp.
- Czine Mihály 1992 = *Móricz Zsigmond*. Debrecen.
- Dénes Szilárd 1911 = *Móricz Zsigmond stílusa*. Magyar Nyelvőr 254-259.
- Dénes Szilárd 1949a = *Móricz Zsigmond: Hét krajcár*. Magyar Nyelvőr 41-44
- Dénes Szilárd 1949b = *Móricz Zsigmond és a Magyar Nyelvőr*. Magyar Nyelvőr 284-288.
- Harsányi Zoltán 1970 = *Stílselemzés I*. Tankönyvkiadó, Bp. 90-118.
- Herczeg Gyula 1961 = *Móricz Zsigmond stílusa*. In: Stiliztikai tanulmányok. Gondolat Kiadó, Bp. 240-329.
- Kántor Lajos 1959 = *Nyelvi tudatosság és realizmus*. Nyelv- és Irodalomtudományi Közlemények 1-4. sz. 55-69.
- Király István 1976 = *Móricz Zsigmond*. In: Irodalom és társadalom. Tanulmányok, cikkek, interjúk, kritikák. 1946-1975. Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp. 134-155.
- Kovács Kálmán 1976 = „*Én nem egy életet éltem...*” Móricz Zsigmond művészetéről. In: Eszmék és irodalom. Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp. 217-240.
- Kováts Dániel 1979 = *A formátlanság formaművésze?* Gondolatok Móricz Zsigmond első regényeinek kompozíciójáról. Napjaink 8: 3-5.
- Kováts Dániel 1980 = *A művészi kifejezés módszerei Móricz első regényeiben*. Magyartanítás 3. 57-63.
- Kováts Dániel 1983/1988 = *A nyelvhasználati formák szerepe Móricz regényépitkezésében*. In: Kiss Jenő és Szűts László (szerk.): *A magyar nyelv rétegződése*. Akadémiai Kiadó, Bp. 621-628.
- Móricz Virág 1949 = *Móricz Zsigmond szavai*. Magyar Nyelvőr 282-284.
- Móricz Zsigmond 1975 = *A fáklya*. In: *Móricz Zsigmond: Regények II*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp.
- Móricz Zsigmond 1976 = *Rokonok*. In: *Móricz Zsigmond: Regények III*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp.
- Móricz Zsigmond 1978 = *Tanulmányok I*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp.
- Móricz Zsigmond 1992 = *Tanulmányok II*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp.
- Nagy Péter 1975 = *Móricz Zsigmond*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp.
- Nagy Péter 1993 = *Móricz Zsigmond modernsége*. In: Szabó B. István (szerk.): *A Magvető nyomában. Móricz Zsigmondról*. Anonymus Kiadó, Bp. 108-115.
- Péter László 1952 = *A „Rózsa Sándor” nyelvéről*. Tiszatáj 3: 152-161.
- Rónay György 1971 = *Móricz Zsigmond*. In: *A nagy nemzedék*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp. 149-164.
- Rónay László 1992 = *A próza válaszüjtja*. Vigilia 11: 855-858.
- Sebestyén Árpád 1972 = *A tájnyelv mint stíluseszköz Móricz Zsigmond műveiben*. Magyar Nyelvjárások 9-38.
- Sóter István 1980 = *Móricz Zsigmond és a világ szorongatása*. In: Gyűrűk. Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp. 215-230.
- Szabolcsi Miklós 1993 = *A dialógus rehabilitálása*. In: Szabó B. István (szerk.): *A Magvető nyomában. Móricz Zsigmondról*. Anonymus Kiadó, Bp. 102-107.
- Szabó Zoltán 1986 = *Kis magyar stílustörténet*. Tankönyvkiadó, Bp.
- Szathmári István 1961 = *A magyar stilisztika útja*. Bp.
- Török Sándor 1990 = *Vasárnapi beszélgetések Móricz Virággal Móricz Zsigmond parasztjairól*. Múzsák. Bp. 22-29.
- Vargha Kálmán 1962 = *Móricz Zsigmond irodalomszemlélete*. In: Vargha Kálmán (szerk.): *Móricz Zsigmond és az irodalom*. Akadémiai Kiadó, Bp.

DR. DOMONKOS JÁNOS
ny. iskolaigazgató, irodalomtörténész
Budapest

A hősi áldozatvállalás kegyhelyéről: a szegedi Hősök kapujáról

*„Hősi halált halt hű fainak
emlékét őrzi az élet.”*

„Megtörténhetett az a gyalázat a modern kori Európában, hogy freskóra vakoltak. Egy remekművet pusztítottak el. Meggyalázták tizenkétezer első világháborús magyar katona hősi áldozatvállalásának kegyhelyét.”

Forrai Kornélia és Tóth Attila nemesveretű kötete méltó emléket állít a Hősök kapuja hányatt sorsának. Megismerteti az emlékmű hiteles történetét. Felfedi a csodálatra méltó freskók üzenetét, restaurálásának történetét. Segít felismerni értékeit, figyelmeztetve hősi halottaink mindenkori tiszteletére és megbecsülésére.

A Hősök kapuja most már ismét eredeti szépségében látható. Aba-Novák Vilmos nagyszerű freskói újra napvilágra kerültek! 2001. november 1-én Várhegyi Attila államtitkár avatta fel. Egy különleges értékű világháborús emlékművet, egy remekművű freskó együttest helyeztek vissza méltó rendeltetésébe.

Aba-Novák Vilmos (1894–1941) festőművész, grafikus a római iskola, a római Collegium Hungaricumban a két világháború között tanult jelentős művészek csoportjához tartozott, aki az itáliai neoklasszicizmus hatása alatt monumentális feladatokra vállalkozott. Egyházi és magyar nemzeti történelmi tárgyú remek falfestményeivel az élre került. Művészetszemlélete, alkotói génusza elismertté tette.

A szegedi Hősök kapuja életművének kiemelkedő teljesítménye, remeke. Ez az alkotása fel-emelő volt, hiszen az I. világháború magyar halottairól, sebesültjeiről, vagyis az áldozatokról szól. A hangvétel, ahogy a témát megragadta, ábrázolta, páratlan volt hazánkban az 1930-as évek derekán. Hitelesen, valóság-hűen tudta a történeteket idézni! Hiszen alig kezdte el a Képzőművészeti Főiskolát, amikor kitört az I. világháború. Mert ép, egészséges, daliás fiatalember volt, behívták frontszolgálatra. Idegen volt tőle a katonacélt, de igyekezett végig becsülettel helytállni. A becsület nála főként a bajtársiasság volt. Az első időben Galíciába vitték, ahol súlyosan megsebesült a válla: fél évig béna volt a jobb karja. Ami kegyetlen dolog annak, aki festőművész akar lenni... Lassan helyrejött, de élete végéig érezte a sebesülést. Ahogy felgyógyult, máris küldték az olasz frontra. Még kegyetlenebb volt, mint a galíciai. A hátralévő időt ott töltötte az összeomlásig. Mindvégig benne éltek az elszenvedett testi-lelki kínok, az emberhez méltatlan élet, a félelem. Ezt festette meg! Páratlan volt a szemlélete a maga korában. A szenvedés és a szörnyű, emberhez méltatlan helyzetek sorakoznak nemcsak a katonák, hanem a katonák után maradt árván maradt gyermekek, özvegyek, anyák alakjain is, akikről nem nagyon illett akkoriban idehaza beszélni. Itt asszonyok és a magára maradt családok küszködnek, mert a férjüket, fiaikat elvitték, elpusztították! E monumentális falfestészetnek ez az üzenete.

A török hódoltság óta először az 1945-öt követő esztendőinkben esett meg történelmünkben, hogy a fennálló kommunista hatalom igyekezett minden olyat eltakarítani köztereinkről, amely a világnézetével ellentétes volt. Így a háború utáni nemzedékek részére a szegedi Hősök kapuja egy szürkére vakolt betonkolosszus volt. A falképet cementes habarccsal fröcskölték be, mely sokkal keményebb volt, mint az eredeti vakolat, amelyre a festmény készült. Csak a szegediek elbeszéléseiből lehetett tudni arról, hogy a cementréteg alatt Közép-Európa legnagyobb méretű kültéri falfestménye rejtőzik.

Mementő ez a kapu! Hányattott sorsa, szegycsonkítása a huszadiak századi magyar történelem politikai és kulturális gaztetteinek tanúságtevője. A világszínvonalon helyreállított freskók pedig a hazai restaurátorok kitűnő szakértelmét hirdetik – reméljük háborúatlanul – a jövő évszázadokban

NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA
főiskolai tanár, a neveléstudomány kandidátusa
Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Iskola
Debrecen

Környezeti nevelési együttműködés OECD – ENSI – Magyarország

Sorozatszerkesztő: Havas Péter, Országos Közoktatási Intézet, 2002. október 16.

Elsősorban tanítóknak, tanároknak, egyetemi és főiskolai hallgatóknak ajánlom a könyvet, de hasznos lehet a környezeti neveléssel foglalkozó szakemberek számára is. Az egyes fejezetek leglényegesebb jellemzője, hogy a kiválasztott részterületeket mélységében elemzik, és ezzel az érdeklődők számára lehetővé teszik az adott terület megismerését, további információk gyűjtését.

A könyv öt fejezetre tagolódik, természetes egységet alkotva. A bevezető az ENSI fogalmát értelmezi, amely nem más, mint a Környezeti Iskolai Kezdeményezések. Összehozza egymással az iskolai kezdeményezéseket, az oktatókat és a többi felelőst, elsősorban az OECD országokon belül. Szilárd hálózatokat épít ki, és segítséget ad minden állampolgárnak saját életük és munkájuk környezeti körülményeinek az alakításában.

Havas Péter részletesen kifejti az OECD – ENSI szerepét a magyarországi környezeti nevelés és a közoktatás fejlesztésében. Az OECD – ENSI törekvéseinek fókuszában a gazdasági fejlődés és az ökológiai szempontok közötti konfliktusok kezelésének pedagógiai alkalmazása áll. A helyi térség fejlesztésére, a gazdaságot-társadalmat dinamizáló stratégiák ökológiai szempontú megformálása egyaránt a fenntarthatósági programokban öltenek testet. Ezeknek az iskolai tanulási innovációhoz történő felhasználása lehetővé teszi a fenntarthatóság pedagógiai gyakorlatának meghonosodását az intézményes nevelésben.

Figyelemreméltó *John Elliot* tanulmánya az iskolai környezeti nevelési fejlesztésekről, amely összefoglalja a linzi nemzetközi konferencia tapasztalatait (1998. október 3-7.), betekintést enged a világ országainak környezeti nevelésébe. A konferencia rávilágított arra, hogy nagy szükség van konceptuális és gyakorlati segítségre, hogy megvalósítsák azokat a racionális tanterveket, pedagógiai és szervezeti változásokat, amelyek az új ökológia-orientált oktatáspolitikáéhoz és a közreadott címlista biztosítja az iskolák közötti tapasztalatcsere lehetőségét.

A magyarországi öko-iskola hálózat létrejöttét, nemzetközi hátterét, magyarországi megvalósulási hátterét, a hálózat célját, működését, tevékenységi területeit, terveit mutatja *be Varga Attila*. Jól hasznosítható a pedagógiai gyakorlatban az új arculatú iskolák törekvéseinek megvalósításához és a közreadott címlista biztosítja az iskolák közötti tapasztalatcsere lehetőségét.

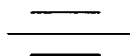
A könyv következő tematikus egysége kutatási publikációkra tér ki. *Csabad Éva* az 1999–2002. közötti időszak OECD–ENSI pedagógusképzés-akciókutatás témáját dolgozza fel, ezért a pedagógusképzésben dolgozó szakemberek figyelmébe ajánlom. Vázolja az oktatás, a környezeti nevelés, a fenntarthatóság problémakörét a pedagógusképzésben, valamint a környezeti nevelés, a tanítóképzés és az akciókutatás kapcsolatát. Az ENSI szellemisége az iskolák számára a környezeti nevelés területén alapvetően három fő célt jelöl meg. A holisztikus szemlélet kialakítását, a környezettel kapcsolatos dinamikus tanítási-tanulási folyamat felerő-

sítését és a környezeti tudatosság fejlesztését. A hazai akciókutatáshoz használt modell a *Kurt Lewin* akciókutatási modelljének módosított változata. (Elliot 1991.)

A modellt egyidejűleg két területen és párhuzamosan alkalmazták: a pedagógusjelöltek pedagógiai képzésében és az iskolai környezeti nevelési programok fejlesztésében. Az akció-program végső értékelése még a kutatókra vár. Az eddigi tapasztalatokból megállapítható, hogy a környezeti nevelési továbbképzési programok számos kihívás elérését célozhatják meg, így a programok lehetnek: részvételi és gyakorlati alapú, konstruktívizmusra épülő, kritikai jellegű, közösségi alapú és együttműködő jellegű, valamint önértékelő jellegű.

Megjelenik az akciókutatás a tanárképzős hallgatók környezeti nevelési programjában és tanítási gyakorlatában is (*Fűzné Kószó Mária – Iván Zsuzsanna*, Módszertani Közlemények 2002. 5. szám). Ebben a tanulmányban három szemeszter tapasztalatairól számolnak be a szerzők. Az általuk alkalmazott fejlesztési modell újszerűségét az adja, hogy a tervezésben, a program megvalósításában és az értékelő alkalmazásban négylépcsős együttműködés történik.

Összegezve: széles és mély áttekintést adnak az egyes fejezetek a környezeti nevelés lényeges kérdéseiről, összekapcsolva az elméletet a gyakorlattal. Különös figyelmet érdemelnek az egyes fejezetek végén található hivatkozási listák.



DR. DOMONKOS JÁNOS
ny. iskolaigazgató, irodalomtörténész
Budapest

Múltidéző emlékezés

Terror Háza Múzeum – Budapest, Andrásy út 60.

„A múltat be kell vallani...”
(József Attila)

A terror áldozatainak állít emléket, de mementó is, a terrorista diktatúrák rémtetteire emlékeztet. 2002. február 24-én 17 órakor nyílt meg ez a maga nemében egyedülálló múzeum. Az épületben fogvatartott, megkínzott, meggyilkolt honfitársainknak kíván emléket állítani. A borzalmak kézzelfogható bemutatása mellett azonban azt is példázza, hogy a szabadságért hozott áldozat nem volt hiábavaló. A XX. század két legkegyetlenebb rendszere elleni harcból végül a szabadság és a függetlenség erői kerültek ki győztesen.

Az átalakítás során az épület emlékművé vált. A fekete paszpartu (díszpárkány, pengefalak és gránitjárda) keretbe foglalja, kontrasztjával kiemeli a múzeumot az Andrásy úti épületek sorából, és történelmi súlyának megfelelően a figyelmet magára a házra irányítja.

A kiállítás installációit (berendezéseit, felszereléseit) az épület földszintjén, első és második emeletén, valamint a hírhedt pincékben, illetve a lépcsőházban és a belső udvarban helyezték el. A látogatók tájékozódását tíz érintőképernyős terminál segíti, amelyekeken megtekinthetők a kiállítás szintjei és a termek.

Az egyéves munka során az Andrásy út 60. szám alatti épület kívül-belül teljesen megújult. A belsőépítészeti tervek, a múzeum kiállításának arculata és a külső homlokzat *F. Kovács Attila* építész munkája. A múzeum rekonstrukciós terveit *Sándor János* és *Újszászy Kálmán* építészek készítették. A kivitelező az *Architekon Rt.* volt. A kiállítás zenéjét *Kovács Ákos*

szerzte. A történelmi tárlathoz illő, letisztult, időtlen hangszerelésű, több tételes vonószene-
kari mű hangzik fel a múzeumban, különleges térhatású keverésekkel és hanghatásokkal.

A múzeum főigazgatója: *dr. Schmidt Mária*, menedzserigazgató: Vas Imre. Nyitva tartás:
kedd–vasárnap: 10.00–18.00. Hétfő szünnap. Információ: (36-1) 374-2600. www.terrorhaza.hu.

A tárgyi anyagokon kívül az épületben alkalmazott multimédiás eszközök is hozzájárulnak a
kiállítás hitelességéhez, hatásának fokozásához. Az egyes termekhez kapcsolódó archív hangfelvé-
telek korhű telefonkészülékeken hallgathatók meg. A termekben és a közlekedőkben elhelyezett
plazmatévék képernyőin folyamatosan megtekinthetők a korszak filmfelvételei és interjúi.

A kiállított témákról elnevezett termeken végigsétálva kronologikus sorrendben ismer-
kedhetünk meg előbb a *nyilas*, majd a *kommunista rémuralommal*.

A Terror Háza több a látványos múltidézésnél, egyedülálló információforrás a múlt szá-
zad közepének tragikus magyar történelméről. Olyan hely, ahol a látogató nagyközönség mel-
lett a korszak tudományos kutatói is bővíthetik ismereteiket.

A februári megnyitás óta változatlanul sorba állnak az emberek a Terror Háza előtt. A
kormányváltás után néhány nappal megszűntették az állandó tárlatvezetést a múzeumban. Az
intézkedés alaposan megnehezíti a látogatók dolgát, akik jobb híján a biztonsági személyzet
tagjaitól igyekeznek választ kapni kérdéseikre. Ennek ellenére is töretlen az érdeklődés a kiál-
lítás iránt.

Egy átlagos hétköznapi délelőttjén is 100-150 ember várakozik türelmesen, hogy bejus-
son a Terror Házába. Sok az idős, de talán még több a fiatal látogató. Vannak, akik esernyőjük
alatt keresnek védelmet a kora nyári kánikula elől.

Aki valaha járt már Budapesten, tudja, hogy a főváros legszebb sugárútja az Andrássy út.
Nem véletlenül vált éppen napjainkban a híres tokaji borvidékkel együtt a világörökség leg-
újabb részévé. Ez a két oldalán fasorral szegélyezett, pompás paloták és méltóságjeljes lakóhá-
zak közt vezető nyílegyenes út (alatta közlekedő földalatti vasúttal) köti össze a Belvárost a
Hősök terével. Nevét az Osztrák-Magyar Monarchia egyik legkiválóbb magyar államférfijáról,
gróf Andrássy Gyuláról kapta. Sajátos módon mindkét huszadik századi terrorrendszer e pom-
pás sugárút egyik palotáját szemelte ki székhelyéül. 1944-ben a nyilas rémuralom „Hűség
Háza” volt. 1945 és ’56 között pedig a kommunista terrorszervezet, az ÁVO és utóda, az ÁVH
rendezkedett be itt.

* * *

Földesi Margit: A megszállók szabadsága

Földesi Margit könyvének két címe is van. Az elsőt, *A szabadság megszállása*, áthúzta, és
aláírta: *A megszállók szabadsága*. Kinek a szabadságáról szól? „Trianon óta a magyarság képte-
len saját jövőjének a meghatározására – emlegetik sokan. Ezzel szemben én úgy vélem – vallja a
szerző –, hogy hinnünk kell abban: alkotói vagyunk a jövőnknek, nemzeti történelmünknek.”

A szerző, Földesi Margit történész, újságíró-szerkesztő. Budapesten született 1961-ben.
Az ELTE-n szerzett diplomát 1985-ben történelem-muzeológia, majd 1989-ben politológia
szakon. 1999-től a Pázmány Péter Katolikus Egyetem docense.

Jelen kötete a magyar történelem fontos, kényes, tanulságoktól sem mentes korszakát
elemzi. A trianoni béke óta Magyarország döntéshozói valójában alig voltak képesek irányítani
az ország sorsát, hisz ez 90-95 százalékban a nagyhatalmi akarat függvénye volt.

A könyv szerzője megvizsgálja, hogyan alakult Magyarország sorsa a II. világháború
után. Olyan döntéseket, történelmi, politikai eseményeket vett sorra, amelyek máig hatással
vannak az országra. Külön fejezetekben foglalkozik a Magyarországra kirótt jóvátétellel, a
hadizsákmánnyal és rekvirállással, valamint a Szövetséges Ellenőrző Bizottság (SZEB) tevé-

kenységével. Ez utóbbi testület az 1945. január 20-án kötött fegyverszünet nyomán alakult meg, majd a világháborút lezáró párizsi békéig működött. Tagjait a Szovjetunió, az USA, Nagy-Britannia, Jugoszlávia és Csehszlovákia delegálta. A döntéseket azonban csak a szovjet misszió élén Vorosilov marsall hozta. A többieknek csak tanácskozási joguk volt.

Mivel hazánk, Magyarország 1945 és 1947 között nem volt szuverén állam, a SZEB hozta meg a jövőt érintő legfontosabb döntéseket; vagyis a Szovjetunió, melynek Vörös Hadserege szállta meg az országot. A megszállt övezetben egyedül Magyarország rendezhetett 1945. november 4-én szabad választásokat, melyen 57 százalékkal a kisgazdapárt kapta a legtöbb szavazatot. Megalakulhatott volna a polgári kormány, de a SZEB nem engedte. A hatalmi övezetet építő szovjeteknek azonban nem volt érdekük a polgári demokratikus Magyarország megszületése. Ezért volt szükségük már 1947-ben újabb választás kifizetésére, mely ugyanazt eredményezte volna, mint az 1945-ös. De ott voltak a kék cédulák! Megtörtént a kommunisták választási csalása, mely a hatalommegragadás szempontjából mégiscsak eredményesnek bizonyult.

A kicsalt politikai fordulat a Szovjetunióknak csupán egyik csapásiránya volt. A másik az országunk gazdaságára irányult. Hatalmas értékek mentek ki hazánkból. Hadizsákmányt csupán a fegyverszünet aláírásáig szedhet a győztes. Azt követően rekvirálhat. Ezért azonban már fizetnie kell. E két kategória a szovjet megszállás alatt, 1945 és '46 közt összecsúszott. Magyarország szinte teljes élelmiszer- és gyógyszerkészlete, múzeumi kincsei, jó néhány bank teljes pénzkészlete vált szovjet vagyonná. Soha egyetlen fillért sem kapott érte az ország. Sőt még jóvátételt is kellett fizetnie a háborús pusztításokért. De ebbe a hadizsákmány mértéke nem számított bele. Mintegy 400 német-magyar vegyes tulajdonú gyárat és vállalatot vittek el a szovjetek jóvátétel címén. Ugyanis a potsdami konferencia határozatára a vesztes országokban levő német tulajdonú vállalatok szovjet tulajdonba kerültek. 300 millió dollár értékben áruban kellett leróni a magyar jóvátételt. Kétszázmilliót Szovjetunió, hetvenet Jugoszlávia, harmincat Csehszlovákia kapott. Az áru értékét a kárpótolt határozta meg, aki abban volt érdekelt, hogy minél több férjen a keretbe!

A háborúvesztésért nemcsak a határon belüli, hanem a határon kívülre szorult magyaroknak is „lakolniuk” kellett. S – miként az nem is olyan régen tudatosodott –, az őket is sújtó Beneš-dekrétumok máig hatályosak. Szlovákia 1939 és '45 között önálló volt. A vesztes oldalon állt, mégsem vonták felelősségre, mert bábállamnak tekintették. Választása az volt: vagy önálló marad, és felel tetteiért, vagy csatlakozik a győztes benesi Csehországhoz. Elkezdődött a Felvidéken a magyarok elűzése. 1945 tavaszán a pozsonyi nemzeti bizottság helyi rendeletére a magyaroknak a megkülönböztető M-betűt kellett viselniük ruháikon.

A könyvben kitűnő forrásgyűjtemény is található.

KAIROSZ Kiadó, Budapest, 2002.

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 könyvtársorozatunk 11. kötete még kapható, ára 400 Ft. 10 példányos megrendelés esetén további 25 %-os árkedvezményt biztosítunk mindaddig, amíg a készlet tart. Közöljük azt is, hogy a Módszertani Közlemények régebbi számai is megvásárolhatóak! A megrendeléseket postai levelezőlapon a következő címre kérnénk: *Módszertani Közlemények Kiadóhivatala, 6725 Szeged, Hattyas sor 10.*