



2007 OKT 31.

34331
ÁF 336

TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

2007. 47. ÉVFOLYAM

5

A szerkesztőbizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

Helyettes: Dr. Varga István

A szerkesztőbizottság tagjai:

Bácsi János (Szeged); Dr. Frick Mária (Baja); Sajtosné Csendes Gyöngyi (Kaposvár);
Dr. Lakotár Katalin (Szombathely); Dr. Miklovicz Árpád (Nyíregyháza);
Muholitsné Újvári Klára (Győr); Dr. Nagy Andor (Eger); Nanszákne dr. Cserfalvi Ilona (Debrecen);
Dr. Mágoriné dr. Huhn Ágnes (Szeged); Dr. Wirth Lajos (Jászberény).

Főszerkesztő:

Rozgonyiné dr. Molnár Emma

Szerkesztők:

Dr. Békési Imréné

Dr. Galgóczi Anna

A lap az Oktatási Minisztérium, az Oktatásért Közalapítvány,
a Nemzeti Kutatási és Technológiai Hivatal,
a Kutatás-fejlesztési Pályázat és Kutatáshasznosítási Iroda és a
Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karának támogatásával jelent meg.

TARTALOM

Nanszákne dr. Cserfalvi Ilona: A civil szervezetek szerepe a környezeti nevelésben	193
Dr. Oláh János: Képek két évszázad iskoláinak belső életéből az irodalomban	195
R. Molnár Emma: A beszédtechnikáról tanároknak	200

MŰHELY

Dr. Szalókyne Várkonyi Mária: A Napközi Otthoni Pedagógusok III. Országos Tanácskozása	205
Dr. H. Tóth István: Írnak-e még műelemzést esemesező diákjaink?	215
Bandiné Liszt Amália: Az önálló tanulást támogató taneszközök készítésének és felhasználásának egyik lehetséges módja	230

ÖRÖKSÉG

Tamusné Molnár Viktória: Peregrinatio academica. Külföldi egyetemjárás a Debreceni Református Kollégiumban a 16–17. században	239
Dr. Domonkos János: Karácsony a világ más tájain	242
Dr. Fenyvesi István: Nemzedékek igényes nevelője, a francia akadémiai pálna lovagja, Nagyajtósi István emléktáblájának avatására (1908–1989)	244

SZEMLE

Apró Tibor: Vojnits András: Magyarország nemzeti parkjai, országjáró séták	250
Nanszákne dr. Cserfalvi Ilona: Főris Ferenczi Rita: Anyanyelv – pedagógia	252
Bírta Székely Noémi: Tanárok pedagógiai műveltsége	253
Dr. Molnár Péter: Delia Steinberg Guzmán: Az önismeret iránytűje	254

A civil szervezetek szerepe a környezeti nevelésben

„Nekünk magunknak kell annak a változásnak lenni, amit a világban látni akarunk” – írja Gandhi.

A demokratikus jogrend nem sokat ér, ha maguk az emberek nem tudnak élni a lehetőségekkel. A civilek és a civil szféra képviselői azok, akik tudnak tenni azért, hogy saját környezetük és életminőségük javuljon. A civil szervezetekre jellemző, hogy formális vagy informális szervezatként jelennek meg, érdekek kifejezésére alakulnak, önkéntes tevékenységet végeznek, s tolerálják a pluralizmust. A civil szférával összefüggő fogalom: a fogyasztói társadalom, melyet a növekvő számú és változatosságú javak és szolgáltatások jellemeznek, a kultúra része és a boldogság forrása. A harmadik fogalom, melyet a TV-vel kapcsolatban figyelembe kell venni: a környezettudatosság, ez az egyén felelős viselkedését határozza meg a környezet védelmével kapcsolatos feladatok megvalósításában.

A társadalmi mozgalmak megjelenése régi múltra tekint vissza, és kutatásainak is hagyományai vannak, bár a mai társadalmi kutatásban periférián állnak. A környezetszociológiai vizsgálatok csak a nyolcvanas évek végén kezdődtek Kelet- és Közép-Európában.

A környezetvédelem kialakulása és jelentősége a társadalmi tényezőktől, társadalmi, politikai mechanizmusoktól, az érdekviszonyok alakulásától, a történeti-társadalmi fejlődés meghatározott szintjétől is függ.

Az a civil társadalom szerveződése már közel kétszáz éve létezik. A nonprofit szervezetek és önkéntes szervezetek a XVIII. századtól jelentős szerepet játszottak az ország kulturális és politikai életében. Sok kulturális, humanitárius intézményt hoztak létre az 1900-as évek végén. A XIX. században már voltak olyan szervezetek, amelyek a lakóhelyek megóvása érdekében jöttek létre.

A környezeti problémák a XX. század hatvanas éveiben kezdtek körvonalazódni az iparosodás fejlődésével, és megjelentek az ökológiai kockázatok. A hozzájuk kapcsolódó mozgalmak az ökológiai és szociális problémák megoldásáért küzdenek. A környezetvédelmi szervezetek azokban az országokban jöttek létre, ahol az állampolgári aktivitás és a demokrácia hagyományai serkentették megjelenésüket. A környezetvédelmi mozgalmak fejlődésének három szakaszát különböztetjük meg: a hetvenes éveket nevezhetjük a klasszikus szakasznak, itt a természet értékeinek védelme dominál; a nyolcvanas években megjelenik a Duna védelme, a helyi környezet védelme és a természetvédelmi problémák megoldására törekvés; míg a kilencvenes években sikeresnek bizonyult a különböző témakörönként való együttműködés.

Ma a szervezettípusoknak három csoportját különböztetjük meg: tematikus szövetségek (közlekedés, légszennyezés, hulladékcsoökkentés, csomagolás, fogyasztás), regionális szervezetek (a működési területek problémáival foglalkoznak) s a helyi szervezetek, az iskolai, környezeti neveléssel foglalkozó csoportok, s a faluszépítő, természetvédő, természetbarát egyesületek.

A környezetvédő szervezetek a civil társadalom számára példaértékű összefogást valósítottak meg sokszínűségük ellenére, ugyanis saját szervezettel rendelkeznek, országos találkozókat szerveznek, legitim fórumok, s álláspontokat egyeztetnek. Az Európai Unió jelentős szerepet szán a környezetvédő szervezeteknek, innovatív és aktív feladatokat látnak el, kommunikálnak

széles rétegekkel. Állampolgári jog, tehát a társadalmi szervezetek joga is felhívni a figyelmet a környezetveszélyeztetésre, környezetszennyezésre, érdekérvényesítést megvalósítani a környezeti döntésekben, szemléletformálást létrehozni és a jogalkotásba beleszólni.

A civil szervezetek tevékenységei között tartjuk nyilván az érdekérvényesítést, a környezetvédelmi akciók szervezését, az információs központok működését, a továbbképzések szervezését, előadások tartását, természetvédelmi szakkörök, erdei iskolák, természetvédelmi táborok létrehozását, a jeles napok megszervezését (madarak és fák napja, a víz világnapja), vetélkedők, terepgyakorlatok szervezése, kiadványok szerkesztése, szemléltető anyagok készítése, kisebb foglalkozások tartása. A környezeti nevelés értékei között tartjuk számon az integráció funkcióját a tantárgyakban, a rendszerszervező szerepét a különböző tevékenységekben, az összehangoló elemét a mikro- és makrokörnyezetben. Pszichológiai szempontból a lokális szerep a gyermek környezetét jelenti, a globális funkció a tanulók egymásra utaltságát értelmezi, a „mi tudatot” alakítja, s jelentős a jövőorientáló szerepe, ahol összekapcsolódik a hit, az értékek és az eszmények, a bizakodás és a remény, a problémamegoldás és a kreativitás, amely az innovatív tanulás segítője.

A környezeti nevelés tartalmában jelen vannak a reakciómódok, a cselekvések, a probléma- és a konfliktusmegoldáshoz kapcsolódó műveletek.

A környezeti nevelés az együttműködésre serkentés is, hiszen nyomon követhetjük a másokra figyelést, a sokféleség elfogadását, a dominancia szándékát, a közös cselekvés koordinálását, a türelmet, a megértést, a cselekvések kontrollálását és a versengést. A környezeti nevelés stílusjegye lehet az analízáló képesség, amit elemző módon vizsgál; az értelem és az érzelem összekapcsolódása, a természet- és a társadalomközpontság.

Amikor a környezeti nevelés rendszerszemléletről beszélünk, megjelenik:

- a) a nevelő személyisége (személyes hatás, tolerancia, kapcsolatkézség, nyitottság, kooperáció, szándék, tekintély),
- b) a nevelés környezete (a harmónia, az esztétika, a színvonal),
- c) a tanuló (szükségei, érdeke, a közösség elvárásai, az aktivitás, az alkotás),
- d) a környezeti értékek átadása (magatartás, viselkedés, életviteli stratégia, érzelem, a gondolkodás és a cselekvés, kritika és konfliktuskezelés).

Pedagógiai szempontból fontos: a tanuló tudja saját életvitelét, szokásait megítélni, értékelni; a tanuló kontrollálja szükségleteit, és mérlegelje az alternatívákat, képes legyen visszafogni, alárendelni a környezeti szempontból általmas cselekvéseket, környezeti szempontból értékelje az életvitelt; fogadja el, hogy a környezeti nevelés életforma-formálás.

Kutatási tapasztalataink bizonyítják, hogy a nemzetközi irányzatok erőteljesen befolyásolják a hazai környezetpedagógiát. A nevelés feladata a természetközpontú szemlélet kialakítása, s az egyén személyiségének a fejlesztése. Sok helyen nincs inspiráló hatása a tanulók környezetének a környezeti nevelésre. Tapasztaljuk azt a lokális jelenséget is, hogy nincs összhangban az önkormányzatok programja az iskola pedagógiai programjával, kevés a felkínált a tevékenység a településeken, illetve nem alakítanak ki az iskolák környezetvédelmi projekteket. Jelentősnek ítéljük a szülők szerepét az iskolai környezetvédelmi munkában, amelynek megtervezésekor szükséges figyelembe venni a családok környezetvédelmi szokásait is.

Az iskolák életében újra kellene gondolni néhány pedagógiai elvet (pl. hulladékgyűjtés), törekedni kell arra, hogy ne az „ad hoc” jelleg, hanem a tudatosság jelenjen meg. Szükségesnek látszik csatlakozni az ökoiskolák mozgalmához, ugyanakkor azt is érzékeljük, hogy a tanulók jelentős része nem kapcsolódik a környezetvédelmi programokhoz, vagy a tevékenységekbe inkább a lányok és a kisiskolások vesznek részt. Segítségét jelentene az iskoláknak a civil szervezetek jelenléte, tevékenységük bemutatása. Vizsgálataink azt is igazolják, hogy a környezeti nevelést az életkori szakaszokhoz kapcsolódva hatékonyabbá lehetne tenni. A pe-

dagógiai gyakorlat szempontjából megfogalmazott gondolatok: növekszik az igény a környezetvédelmi problémák megfogalmazására, eltávolodik egymástól a gyakorlatban a gondolkodás és a cselekvés. Tudomásul kell vennünk, hogy a társadalmi szemlélet formálása hosszú folyamat, alapja az iskolai nevelés, s forrása a pedagógus. Fontosnak ítéljük a környezeti nevelést a pedagógusképzésben és továbbképzésben, továbbá kiemelten kezeljük a környezettudatosság akcióprogramot a Nemzeti Fejlesztési Terv koncepciója alapján. A jövőre való felkészítésben a kognitív képességnek, az interperszonális kapcsolatoknak és a motivációnak, valamint a tanulásnak, a cselekedve tanulásnak s az élethosszig tartó tanulásnak van kiemelt szerepe, hogy komplexek legyenek az emberi kapcsolatok, és meg tudjunk birkózni a bizonytalan helyzetekkel.

HELYESBÍTÉS

A 2007/4. számban megjelent A nevelés interkulturális dimenziói című cikk, szerzője: Nanszákne dr. Cserfalvi Ilona. Tévesen Tamusné Molnár Viktóriát tüntettük fel szerzőként. Az érdekelt kollégáktól és az olvasóktól is szíves elnézést kérünk! A főszerkesztő.

DR. OLÁH JÁNOS
ny. főiskolai tanár
SZTE JGYPK
Szeged

Képek két évszázad iskoláinak belső életéből az irodalomban

Joanne Harris egyik könyvének mottója: „Minden iskola csatatér egy kicsit”, tovább idézve: „Az iskoláskor mély nyomokat hagy mindannyiunkban. Akkor kezdődnek a legnagyobb barátságaink. Akkor ejtik a legmélyebb sebeket. És néha történik valami, ami örökre elkísér, aminek emlékétől nem szabadulunk, és ami évekkel később megbosszulja önmagát.”

Joanne Harris: Urak és játékosok című könyve igazi csemege, melyben egy tizenöt éves át rejtegetett sérelem végül félelmetes alakot ölt. Ki az, akinek kegyetlen tréfái lassanként erőszakba, majd gyilkosságba torkollnak? És hogyan dönt romba iskolai rendszabályokat, barátságokat és szerelmeket, megállapodott életeket egy rég elfeledett botrány? Joanne Harris könyvét izgalom és báj, fennköltség és keserédes humor jellemzi. A szerző őszintén ír szakmánk nehézségeiről: „A pedagógusi pályán vannak olyan napok, amikor minden rosszul sült el... én is láttam pár napot, amikor egyetlen okos dolgot tehettem volna: hazamegyek, és visszafekszem az ágyba... Ma is ilyen napom volt: kellemetlenségek és bosszúságok abszurd parádéja, szemét és elvesztett könyvek, apróbb dulakodások, kedvetlenül végzett adminisztrációs feladatok, különmunkák, kétes megjegyzések a folyosókon.” Na és néhány ellenszenves

tanítvány: „Minden tanári pályán vannak azonban olyan időszakok, amikor képtelenség objektívnak maradni.” Például: egy diák, „aki mindenképp túl messzire megy, a humort összetéveszti a szemtelenséggel, a rosszkalkodást a rosszakarattal. Morcos, elkényeztetett, savóképű kis figura, aki alkalmatlanságáért mindenkit okol, csak saját magát nem. Mégis úgy bánok vele, mint mindenki mással, sőt gyengeségemet ismerve még elnézőbb is vagyok irányában.”¹

Míndezeket olvasva Eszembe jutnak a régi monarchia történetei, irodalmi alkotásai. Kosztolányi Dezső, akinek Aranyrákány című művéről korábban írtam,² Robert Musil, Liviu Rebreanu, Ottlik Géza stb.

Robert Musil (Klagenfurt, 1889. IX. 6. – Genf, 1942. IV. 15.) osztrák regény- és drámaíró, esszéista volt. Édesapja nemességet nyert egyetemi tanár volt. Robert Musil előbb katonaiskolában nevelkedett, majd gépészmérnök lett. Sikerei ellenére ez a pálya sem elégítette ki, ezért filozófiát tanult Berlinben. 1922-ig főlváltva könyvtáros, szerkesztő, katona (az első világháború idején) és állami tisztviselő volt, majd íróként telepedett le Berlinben, ahonnan 1933-ban visszatért Bécsbe, onnan 1938-ban Svájcba emigrált. Musil igazi tehetség volt. A brünni egyetemen gépészmérnöki oklevelet szerzett. A stuttgarti egyetemen gyakornok, műszaki tárgyú cikkeket publikált. Berlinben filozófiát hallgatott, s Adalékok Mach tanításának megítéléséhez címmel doktori disszertációt írt. A felkínált egyetemi tanári állást nem fogadta el. 1911–1914 között a bécsi műszaki egyetem könyvtárosaként dolgozott. Az első világháború alatt előbb Belgrádban, majd az olasz fronton, végül a hadügyminisztérium sajtóosztályán teljesített szolgálatot. 1906-ban megjelent első kisregénye, a Törless iskolaévei. A kortársak pszichoanalitikus kamaszregényt láttak benne. Az iskola látszólagos rendezettségének s a külszíni előkelőség alatt meghúzódó szadizmusnak mesteri rajza a fasizmus társadalmi légkörét előlegezi. Magyarországon Fenyő Miksa már 1908-ban elismerően írt róla a Nyugat hasábjain, holott Musil értékét a német nyelvterületen is csak a második világháború után kezdték meglátni. Fenyő mindig a jó írókért harcolt, és a helyes irodalmi közvélemény kialakítását szolgálta.

Musil jó tanuló volt, nemcsak a polgári felemelkedés stratégiája küldte 12 éves korában egy katonai nevelőintézet rideg világába, hanem szüleinek szerencsétlen házassága és egy másik férfi jelenléte a családban.

Az író két évet töltött a kismartoni alreálban, innen átkerült a morvaországi Mähris-Weisskirchenbe (Hranice na Moravě), a katonai főreáliskolába.³

Mi történik a Törless iskolaévei című könyvben? Egy érzékeny lelkű, jó tanuló fiú a katonai internátusban szadista, perverz diákok közé kerül, köztük átéli a brutalitás és az eltorzult érzékeség megdöbbentően szánalmas, beteges kalandjait, de idejében ki tud törni mind az erőszak, mind a gyengeség vonzásaiból. Meggyötörve, de szabad lélekkel távozik az intézetből. A regény első fejezete elé Maeterlincktól vesz mottót: „...mikor felbukkanunk, sápadt újjunk hegyén a vízcsepp nem hasonlít többé a tengerre, amelyből származik.”⁴ A regény közepén a főhős felteszi a kérdést: „látok vagyok-e hát, vagy csak hallucinálok?”⁵ A mű nyitó képe a morvai vasútállomás a kopott állomásépületével, végtelenbe futó sínjeivel. Törless szüleit kísérte ki, akik meglátogatták őt a w.-i konviktusban, ahol a birodalom legjobb családjaiból jött fiúk nevelkednek. Törless az állomásra elkísérte néhány társa is. A vonat elindulása után a fiúk közül Törless és Beineberg beül egy cukrászdába. Beineberg most is arról beszél, hogy rendkívüli erőinek birtokában hogyan uralkodik majd a többiekén. Édesapja csodálójá, aki Indiából magával hozta az ottani filozófiák csodálatát. A két kadét a cukrászdából Boženához megy a régi fürdőházba, aki az intézeti diákok erotikus vágyainak célpontja, az elmaradhatatlan undorral és a következményektől való félelemmel. Miután visszatértek az intézetbe Reitingtől, barátjuktól megtudják, hogy megvan a házitolvaj, aki már régóta lopkod fiókjaikból pénzt. Hármuk közül Reiting a legcéltudatosabb jellem: gátlátalan, zsarnok és kegyetlen,

Beineberg intellektuális töltése nélkül. Benne a legtöbb az emberismeret és a hidegvér. Reitingnek az a véleménye, hogy a tolvajt, Basinit, akinek tekintélyes rokonai vannak, nem kell feljelenteni, helyette hármójuknak meg kell büntetniük a padlásán lévő rejtett kamrában, hogy „közben gyakorlatot szerezzenek”. Éjszakánként Basinit felrendelik a kamrába, hogy ott megalázzák, megverjék, szexuálisan visszaéljenek vele. Basini szóttanul türi lelki és fizikai tönkretételét; ez az ára, hogy ne leplezzék le tolvajként.

Mint Pók Lajos írta: „Musil ekkor, de később sem tekinti ezeket a motívumokat meghatározó jellegűnek, inkább véletlenszerűnek, beleértve Reiting és Beineberg szadizmusát, biszexualitását és Törless homoszexuális kalandjait Basinival. A szereplők tizenhat éves, testileg-lelkileg most érő kamaszok.”⁶

Rudolf trónörökös mondta: „Lelassult, elmocsarasodott korban élünk, ki tudja, meddig mehet még ez így?”⁷ Ebben az „elmocsarasodott” birodalomban élt az édesapja révén kicsit temesvárinak is tekinthető Musil. Rilke is ott diákoskodott, ahol Musil, a borzalmak képeskönyveként mutatja be emlékeit. Később a soproni élményei alapján az erdélyi román Liviu Rebreanu is ábrázolta a kadétiskolások életét, a magyar irodalomban pedig Ottlik Géza írt kőszegi tapasztalatairól.

Liviu Rebreanu Felsőilosván született 1885-ben Vasile Rebreanu néptanító elsőszülöttjeként. Gimnáziumi tanulmányait Naszodon végezte románul, majd Besztercén németül, ezután következett a magyar kadétiskola Sopronban, Ludovika tisztképző Budapesten (Franyó Zoltán bajtársaként). Mint frissen felavatott hadnagy a békéscsabai 2. honvédezerednél, majd a zentai helyőrségben szolgált. Idegennek érezte testén az egyenruhát. Egyre inkább az irodalom felé fordult. Magyar nyelven novellákat jelentetett meg Szamárlétra gyűjtőcímmel. Sajnos ez a kötet sem lelhető fel még a nagyobb hazai könyvtárakban sem. Pók Lajos írta Rebreanuról és Ottlikről: „Náluk az epika egy életdarab, egy világdarab ábrázolása. Musil regényének más a tendenciája: itt a kadétiskola egy társadalomlélektani kísérlet terepe a filozófiai általánosítás lehetőségeivel, a huszadik század alakuló erkölcsi, szellemi válságainak intellektuális és képi megidézésével.”⁸

Rebreanunak 1922-ben jelent meg második regénye, az Akasztottak erdeje, melyről Petrusán Lívia Veronika írt nemrég kitűnő tanulmányt, sajnos ez a kiváló könyv is elérhetetlen.⁹

Ottlik Géza Iskola a határon című művének első változata a Továbbélők, ez a mű félúton áll az ifjúkori írások és a világhírűvé lett főmű, az Iskola a határon között. Ottlik kézírata ötven évig hevert kiadatlanul. 1949 elején a Franklin Kiadó lektorai már kiadásra javasolták a könyvet, de az író Schöpflin Aladár viselkedéséből arra következtetett, hogy jól teszi, ha még dolgozik a munkáján. Mintha Ottlik tudta volna, milyen idők következnek. A kéziratot nem semmisítette meg a szerző, annak több részletét felhasználva, 1959 elejére befejezte a még ugyanazon évben kinyomtatott Iskola a határon-t.

A Továbbélők teljes értékű alkotás, élvezetes olvasmány. Mint Kelecsényi László írta: „Csírájában tartalmazza a későbbi nagy regény jellegzetes vonásait; kevesebb is, olykor több is annál.”¹¹ A könyv bátran adható tizenéves diákok kezébe, hiszen gyerekregény. Ebben a korai változatban még a gyerekhősök az igazán rettentőek, nem a kadétiskola feszült világa. A Merényi-félék rémuralma itt szörnyűbb, mert a fiúk leképezik az egész civil és katonai világ működési modelljét. Oldottabb ugyanakkor e könyv légköre, mert Ottlik ekkor még azt sugallja, hogy a gonoszok eltávolítása egyszer harmonikusabbá teszi a kadétiskola feszült világát, szigorú fegyelmét.¹⁰

Az Iskola a határon, a későbbi változat, tükrözi, hogy írója a személyi kultusz és a levert forradalom után mennyire megkeseredett.¹¹ Ebben a művében már azt sugallja, hogy a zsarnokoskodó Merényiék kicsapatása nem változtat semmin sem, mert egyrészt a feljelentés, az

árulás ocsmány dolog, másrészt a sors ügyis kikerülhetetlen. Az is kimutatható, hogy az írói nézőpont megkészszerzése az Iskola a határon című regényben – Bébé és Medve – milyen újszerű ábrázolásmódot ad a szerző kezébe. Ottlik kadétiskolája nem csupán egy elsüllyedt történelmi korszak jelképe vagy egy értelmetlen és képtelen pedagógiai rendszer példatára, hanem mindenekelőtt az emberi közösség alapmodellje. A magyar irodalomban nincs más ilyen elemzése a katonai iskolába került gyerekek lelki nyomorúságának s az egyéniségüket megőző mechanizmusnak.¹²

Ottlik szerint a kőszegi iskolában a gyerekek nem azért válnak gonosszá, mert ilyenek nevelik őket, hanem mert a mindnyájuk számára idegen környezetben önmaguktól is kitalálják egymás kínzásának rafinált és változatos formáit. Erről ír William Golding is A legyek urában, melyben egy gyermekközösség kiszakad minden emberi civilizációból, visszacsúsznak a gyerekek elemi ösztöneik irányítása alá, a nyers erő lesz náluk minden erő forrása, elvadulnak. A csapattá szervezett gyermekek soraiban az irracionális osztozat parancsokat, így a kamaszok világa sokkal kegyetlenebb tud lenni, mint a katonai drill, mert abban legalább pislákol valamilyen kívülről meghatározott cél. Mint Kelecsényi László írja, tanulságos, hogy „...minden közösségben mindig akad legalább egy Merényi, és az ilyesféle alakoknak mindig lesznek társaik a gyávák és gyengék tömbjéből, alantas félelmük kiválasztja a basáskodók segédcapatát.” Erről ír a Nők Lapja 2006. április 12-én megjelent száma is: „Ketten húzzák a földön, a harmadik üti, a negyedik rúgja. Csatakiáltások, fájdalmas ordítás, diadalmas üvöltés. A kamera közelít a szenvedő arcra. Visítás: – Hagyjátok abba! Nem hagyják abba... Mobiltelefonra rögzített jelenet egy hatodik osztályban. Magyarországon.”¹³

Mit lehet még olvasni?: „Elkészült a vádirat a kollégiumi beavatás ügyében. Tizennégy diákot gyanúsítanak... Egyebek mellett párnával, vizes párnahuzattal dobálták őket, síelniük kellett a véceben, papuccsal verték a feneküket... A diákok szerint hagyomány volt a kollégiumban az efféle éjszakai szertartás...”¹⁴ Avagy: „Fiúk és lányok ugrottak egymásnak tegnap délelőtt a bezárásra ítélt ...-i általános iskolában... Az iskola körüli rendet a rendőrség és a városőrség állította helyre. Ma reggel közterület-felügyelők vigyáznak az iskolára... a tegnapi eset az első olyan súlyos konfliktus, amikor a rendőrség, a mentők segítségét is kérniük kellett.”¹⁴

Tudjuk, hogy hazánkban többször előfordult olyan eset is, amikor tanítványok, szülők nevelőket vertek meg. Egy ilyen eset szépirodalmi feldolgozása Kosztolányi Dezső Aranysárkány c. regénye. Külföldön sem jobb a helyzet: az USA-ban egy ámokfutó 32 embert ölt meg a Virginia Műszaki Egyetemen, ahol magyar diákok is tanulnak. Egy bátor, önfeláldozó professzort nekünk is meg kell nevezni: Liviu Rebrescu a lövöldözés idején az ajtóban állva akadályozta meg, hogy a teremben lévő diákokra is lőjön a gyilkos, ez a tanár életébe került. A pszichológusok Columbine-effektusnak is szokták tekinteni az ilyen eseteket, amely a Columbine középiskolában történt 1999-ben. A média ekkor rendkívüli nyilvánosságot biztosított az esetnek. Münnich István agressziókutató szerint a média hatása, illetve az iskolába „beszoruló agresszió” váltja ki az ilyen eseteket.¹⁵

Honnan származik az agresszió? Egy egyházi újság szerint: „Az önzés magvait évtizedekkel ezelőtt az úgynevezett „én generáció” vetette el. Ez a generáció mostanra olyan társadalommá fejlődött, amelyben a nagy többséget elsősorban saját maga érdekli. Sokan bármit megtesznek, hogy úgy legyen, ahogy ők akarják, aminek gyakran kegyetlenség a vége. És ez nemcsak egyénekre, hanem egész nemzetekre is igaz.”¹⁶

Támaszkodhat-e az iskola a családra? Minden második házasság zátonyra fut. Tavalgy Csongrád megyében minden ezer házasságkötésre 588 válás jutott.¹⁷ Mit tehetünk? A pedagógusképzésben talán nagyobb gondot kellene fordítani a konfliktusok pedagógiájára.

Diákok és pedagógusok figyelmébe ajánljuk Vekerdy Tamás kitűnő műveit: Az iskola betegít? vagy a másikat: Gyerekek, óvodák, iskolák. A szerzővel nem fontos mindenben egyetérteni, nem is ez a célja, ő elsősorban gondolkodásra akar készíteni, akár az ilyen jól megválasztott mottókkal: Richard P. Feynman: „Tanítani haszontalan, kivéve, hogyha felesleges.”, Aquinói Szent Tamás: „Mindenkít csak arra lehet megtanítani, amit már úgyis tud, de arra viszont meg kell tanítani.” Mivé kell nevelni a fiatalságot Vekerdy szerint? Rudolf Steinerrel válaszol: keresővé. „Ne a mi igazságainkban higgyen az ifjúság, hanem a mi személyiségünkben... őket is a keresők útjára kell vezetnünk.”¹⁸

A pedagógusoknak ismerniük kell az új utakat is, hiszen Csongrád megyében közel száz nem önkormányzati fenntartású intézmény működik. Az alternatív iskola.lap.hu internetes oldalon az algyői óvodában alkalmazott Montessori-módszertől kezdve, a Mindszenti Kolping Családi Egyesületen át, a Szegeden is elérhető Waldorf-féle megközelítésig számtalan oktatási formát megismerhet az érdeklődő.¹⁹

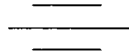
Mindenkinek a figyelmébe ajánljuk a világhírű magyar professzor, Csányi Vilmos: Az emberi viselkedés c. művéből a Rangsor, agresszió, együttműködés fejezetet.²⁰

A cikk szerzője reméli, hogy az olvasó kezébe veszi az ajánlott könyveket, s talán ő is tanácsot ad egyetemi hallgatóknak, kollégáknak ebben az örökzöld témában, hogy a magyar iskola ne legyen csatatér, hogy nálunk ne fémdetektoros kapun át lehessen bejutni az alma materba, ahol diáknak és pedagógusnak jól kellene éreznie magát.²¹

IRODALOM

1. Joanne Haris: Urak és játékosok. Ulpius-ház Könyvkiadó, Bp. 2006. I, 216, 256. p.
2. Oláh János: Kosztolányi korának iskolájából. Módszertani Közlemények, 1984/4. 252-256 p.
3. Magyar Életrajzi Lexikon III. kieg. Kötet. Ak. Kiadó, Bp. 1981. 203. p., Világirodalmi Kisenciklopédia II. kötet. Szerk.: Köpeczi Béla, Pók Lajos. Gondolat, Bp. 1978. 102. p., Nyugat, 1908/1. Akadémiai Kiadó, Bp. 1979. Főszerkesztő: Ignótus. 598-602. p.
4. Robert Musil: Törless iskolaévei. Európa Könyvkiadó, 1999. A könyv mottója.
5. Pók Lajos: Bécs 1900. Helikon Kiadó, Békéscsaba, Kner Nyomda, 1989. 74. p.
6. Pók Lajos i.m. 76. p.
7. Pók Lajos i.m. „A lehetetlen állam” fejezet alapján és 29. p.
8. Pók Lajos i.m. 77. p.; Világirodalmi Kisenciklopédia II. i.m. 244-245. p.; Catherine Durandin: A román nép története. Maccenas Könyvek, Bp., 1988. 494. p.
9. Liviu Rebreanu: Akasztottak erdeje. Állami Irodalmi és Művészeti Kiadó. Marosvásárhely, 1957; Petrusán Livia Veronika: Akasztottak erdeje: intertextuális szövegszövet. Convieptuirea (Együttélés) 1999/4-2000/1. 63-67. p.
10. Ottlik Géza: Továbbélők. Jelenkor Kiadó, Pécs, 1999. Benne: Kelecsényi László: Az ósváltozat tanulmánya.
11. Ottlik Géza: Továbbélők i. m. 153. p.
12. A magyar irodalom története 1905-től napjainkig. Szerkesztette: Béládi Miklós és Bodnár György. Gondolat, Budapest, 1967. 676-677. p.
13. Kelecsényi László: A szabadság enyhe mámora. Magvető, Budapest, 2000. 29-30. p., 127-130. p.; Ottlik Géza: Éjszakai hajózás. Nap Kiadó, 2006.; Hulej Emese: Ez verés volt, nem verekedés! Nők Lapja, 2006. április 12. (2006/15) 6-7. p.
14. Tizennégy diákot gyanúsítanak. Délmagyarország (DM), 2007. április 16. 5. p. és Tragédia az egyetemen. Metro, 2007. április 18. 10. p.
15. Külvárosi Rómeo. DM, 2007. április 18. 1. és 5. p.
16. Megszűnik-e valaha a kegyetlenség? Őrtorony, 2007. április 15. 4. p.
17. Lelassult a népesség fogyása a megyében. Metro, 2007. április 13.

18. Szekszárdi Júlia: A konfliktusok pedagógiája. In: Dombi A.–Oláh J.–Varga I.: A nevelésmélet alapkérdései. APC-Stúdió, Gyula, 2004. 334–349. p.; Vekerdy Tamás említett könyveit a Saxum Kiadó Bt. adta ki 2004-ben és 2001-ben.
19. Rugalmasabbak az alternatív iskolák. DM., 2007. április 17. 6. p.
20. Csányi Vilmos: Az emberi viselkedés. Sanoma, Budapest, 206. 125–145. p.
21. Félelem a verekedés után. (A 170 ... téri diák közül csak hatan mertek tegnap iskolába menni) DM, 2007. április 19. 1. és 5. p.; Dr. Trencsényi László (a Magyar Pedagógiai Társaság ügyvezető elnöke): A pedagógia némasági fogadalma és Hajba Ferenc: Agresszió az iskolában (Szülők vernek tanárt, egymást bántalmazzák a diákok) Népszabadság, 2007. április 19. 11. és 5. p. (Az utóbbi cikkben a szerző hivatkozik Figula Erika tanulmányára az Új Pedagógiai Szemlében, mely szerint Szabolcs megyében a gyerekek 26%-a áldozata a diáktársak agressziójának.)



R. MOLNÁR EMMA
ny. főiskolai tanár
SZTE JGYPK
Szeged

A beszédtechnikáról tanároknak

1. A verbális közlés írásbeli és szóbeli változata közül az élőszó vizsgálata jelentősen előtérbe került az utóbbi száz esztendőben. Az iskolázottság, a közéleti szereplés „a beszélő foglalkozások” szaporodása, szükségessé tették az élőszóra figyelmet, s a hangrögzítő készülékek fejlődése lehetőséget adott az elhangzott szó megőrzésére, felidézésére. A beszéd visszahallgatása, ismételhetősége egzaktabbá tette a mulékony élőszó elemzését, s szinte rendszerré állt össze, vagy legalábbis rendezhetővé vált a nyelvi megformálás eszköztára. Ez nem azt jelenti, hogy a kultúra történetében nincs nyoma annak, hogy beszédképzéssel foglalkoztak volna. Éppen ellenkezőleg: a politikában, a jogi életben a szónokképzés; a hitéletben a prédikátorok beszéde; s a színészek közönség előtt való szereplése megkövetelte a technikai ismeretet, a hangerőnlétet, amellyel szavuk értelmileg és érzelmileg is elérte célját a szűkebb vagy tágabb közönség körében.

Miért fontos korunkban méginkább a beszéd ismerete, rendezettsége? Mert sokkal többeket érint, mint valaha, s a rengeteg információ befogadása vagy cseréje is csak olyan módon lehetséges, ha megbízhatóan működik az üzenetközvetítő kód.

2. A beszédtechnikát szűkebben és tágabban is értelmezik. A szűkebb értelmezés szerint a beszédmechanizmus alapja, segítségével és összetevői által a beszéd *érthetővé* válik, és a *változatosság* hatásmechanizmusával funkcionál. Tágabb értelmezésébe tartozik a mit? kinek? milyen körülmények között? hogyan? kérdések föltevése, továbbá az is, milyen időintervallumban mondunk valamit, és milyen szándékkal pl. kérés; kérdés; közlés stb.

Mindennemű vizsgálatát speciálissá teszi, hogy a beszéd, a megnyilatkozás életünk természetes velejárója, s nehezen tudjuk kiragadni a mindennap használt közegből és külső szemlélőként analizálni, tulajdonságait feltárni. (Éppen ebben segítenek a technikai eszközök.)

A beszédtechnika tanítása egész iskola- és képzérendszerünknek része a óvodától a felnőtt posztgraduális képzéséig. Nem közismereti tárgy, mint a matematika, földrajz vagy biológia stb., ugyanakkor minden tárgy interpretációja a segítségével történik.

Nem szándékozom oktatási rendszerünk teljes vertikumát vizsgálni abból a szempontból, hogyan történik a beszédtechnika tanítása, csak pár megjegyzésre vállalkozom.

3. A beszédtechnika tanítására nem képeznek intézményeink, kivéve a Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolát, ahol a logopédusokat, a beszédhibajavító tanárokat oktatják. Történet ugyan kezdeményezések a beszédtanárképzésre, de megvalósulásukról nem tudok.

Az első egri kiejtési konferencia után (1965) jelentek meg azok a neves tanárok, akik nemcsak felvállalták az oktatását, de tankönyveket, jegyzeteket is írtak, s ezek a kiadványok elméleti ismereteket és sok ajánlott gyakorlatot tartalmaztak. Neveket is említve: Fischer Sándor, Hernádi Sándor, Montágh Imre, Deme László, Wacha Imre, Rónai Béla – Kerekes László stb. a teljesség igénye nélkül.

A felsőoktatási intézmények közül a pedagógusképzésben fordítottak kiemelten több időt a beszédképzésre. Az óvó- és tanítóképzőben beszédképességet mérő pályaképzési vizsga is van, a tanárképző intézményekben nincs, viszont reguláris óra keretében ismerkednek a hallgatók a témával.

A felsőfokú intézmények közül a jogi, színművészeti, teológiai egyetemen, a média- és menedzserképzésben, a kommunikációs szakterületen és számtalan OKJ-s szakterületen oktatnak beszédtechnikát, s a különböző szakmai tanfolyamok továbbképzésein szintén.

Az oktatás céljaként fogalmazódik meg, hogy a művelt, értelmiségi hangmegnyilvánulása legyen akusztikai élmény, jellemezze a tiszta hangképzés s a beszéd helyes technikai megvalósítása.

Az oktatás indításakor meghatározó tényezők:

– Milyen adottságokkal és előképzettséggel kezdik a hallgatók a beszédkurzust (pl. a magyar szakosok hangtani ismeretei más feltételeket teremtenek, mint akiknek nincsenek meg ezek az ismereteik).

– Heti hány óra áll rendelkezésre?

– Milyen az intézmény technikai felszereltsége?

Az életkor is fontos tényező, s felnőttkorban már nehéz a beszédhibákat és kialakult beszédzavartásokat (modorosságot) korrigálni (bár nem lehetetlen).

Bármely célú beszédtechnika-oktatásra érvényes hogy, „Aki megszólal, annak hitelesen kell előadnia a szöveget; a nyelvi megformálás nagyban elősegítheti a tartalom hitelesítését a rendelkezésre álló szegmentális és szupraszegmentális eszközök segítségével.” (R. Molnár 2005)

4. Elengedhetetlen az alapozás a nyelvi eszköztár biztonságos kezelése, vagyis az érthetőség és változatosság követelményének a megvalósítása.

Mi teszi érthetővé a beszédet, a szöveget?

Az érthetőséget szolgálja (elsősorban) a technikai felkészültség, a beszéd helyes technikával történő létrehozása, vagyis:

- a helyes légzés,
- a tiszta artikuláció,
- a szabályszerű hangindítás,
- a hangzósság (rezonancia megléte a beszédben),
- a hangkapcsolatok helyes kiejtése.

A változatosság eszközei csak formálisan választhatók külön, a beszédben együtt fordulnak elő, együtt hatnak. Ezek:

- hangsúly, hanglejtés;
- tempó, szünet, erő;
- hangszín (modulációk), ritmus;
- interpunkció megszólaltatása, átértékelése (ha felolvasásról van szó).

Az itt felsorolt eszköztár „birtoklása” tehát a technikai alapvetést adja.

5. A módszerek kialakítása

A beszédtechnika elsősorban gyakorlati jellegű tárgy, a tanítás metodikáját tekintve az „egyéni” hozadék felmérése után a lehetőséghez mérten (idő, létszám) minél több gyakorlat elvégzése ajánlható. Pl.: Indulásképpen egy rövid 8-10 soros szöveg tagolt felolvasatása célravezető, ezután a szöveg lényegének összefoglalása, szabad elmondása következhet (A produkcióról videofelvétel készül: – tehát hang- és képanyag, ha megvannak a feltételek. Ha csak hangfelvételre van lehetőség, az is jó). A visszajátszást a produkció egyéni elemzése követi mindenre kiterjedő részletességgel. Vagyis az elemzésnek része a hangképzés jellege, minősítése, légzéstechnika, artikuláció, hangzósság, hangerő stb.; esetleg egyéni ejtésbeli rendellenességek. A szabadon előadott szöveg a személy saját beszédstílusát demonstrálja. Az olvasástól elválasztva, külön minősítendő.

Külön kiemelten kell törődnünk a technikai alapozással. A beszédhez fölhasznált energia a tüdőből kiáramló levegő, s az egész beszédprodukció meghatározója, hogy kellő „levegőtámasszal” beszéljen az egyén. Érdemes mérni, hogy kinek milyen mennyiségű levegő áll rendelkezésére. Ezt mindenkinél ajánlatos elvégezni. Minden tankönyv figyelmeztet, hogy a egyes mélylégzés, s a technikai légzés kialakítása a beszédprodukció alapja. Az egyszerű gyakorlatoktól az összetett szöveges légzésgyakorlatokig mindig kellő időt érdemes szánni rá. Zárásképpen mérce lehet a mellérendelő típusú bővített mondategységeket tartalmazó sor egy levegővétellel történő értelmező, nem gyorsított tempóval történő megszólaltatása.

A helyes *artikuláció*, alakításához lényeges a magyar hangképzési bázis, vagyis a nyelvünkre jellemző szabályrendszer ismerete és betartása. A hangok, szavak és szókapcsolatok ejtésének önkontrollja (hangfelvétel!) és kontrollja iránymutató a beszélő és a gyakorlatot vezető számára is. A nyelvünkre jellemző magánhangzók időtartam-korrelációjának tudatosítása, jelentősége meghatározó a beszédritmus alakulása szempontjából is. A mássalhangzók időtartama szó belsejében és abszolút szövegben képzésmódját tekintve is tudatosságot igényel a helyes beidegzés alakításának a céljából.

A hangkapcsolatok vizuális (írás) és audiális megjelenésének különbsége olykor elbizonytalanítja a beszélőt. Az elhangzó változat megfigyelése, elemzése, a helyes ejtés rögzítése, szövegben történő megszólaltatása teszi biztonságossá a kiejtést (az elhangzó változat módosulása is megfigyelhető, értékelendő, pl. éljen! ~ éjjen!). A *hangindítás* lehetséges változatait – gyakorlásképpen – először verses szövegen lehet próbálni, aztán rátérni a prózai szöveg gyakorlására. A hangindítási gyakorlatokhoz kapcsolhatjuk a hangzós megszólaltatást (a kellő rezonanciával hangzó szöveg egyúttal a gégefő és a hangszalagok kímélését is jelenti). Az ilyen beszéd nemcsak kellemes hanghatású, hanem jobban lehet hallani és érteni is anélkül, hogy túlságosan feszülne a gégefő.

6. A technikai alapgyakorlatokat követi a beszédprodukció komplex megjelenítése, amely ideális esetben egységes eszként hat, de analizálva összetevőinek az együttes alkalmazása teszi kellemes hanghatásúvá, meggyőzővé, érzelmileg is motiválttá a szöveget.

A szövegegésszel kapcsolatos elvárás:

hogy a beszélő középhangszájában szóljon,

– telt hangú legyen a beszéde,

– a hangerő a körülményeknek (terem, helyiség nagysága) megfelelően,

– a tempója a hallgatóközönséghez és a témához alkalmazkodjék,

– a szupraszegmentális eszközök használatában kellő gyakorlatot szerezzen és odaillő módon szólaltassa meg mindegyiket,

– ismerje és tudja alkalmazni a modulációs lehetőségeket (magassági, erősségi váltás, hangszín, gyorsasági, ritmusváltás; a szünetek megfelelő alkalmazása,

– a felolvasó számára az interpunkció átértékelése.

Nézzünk ezek közül egyet-kettőt részletesebben! Pl. *A hangszín váltását.*

Egyike a legnehezebb beszédmodulációknak. A gondolati variánsok minden színére kell, hogy megfelelő hangszínünk legyen: a leglágýabttól a legkeményebbig.

„A hang színének árnyaló képességét már a hangok képzésében kell keresnünk – írta Fónagy Iván. – Érezhető minden magyarázat nélkül a zöngétlen explosívák kattogása (p, t, k) lágýabb a nazális (m, n, ny,) és a likvidák hanghatása (l).” A beszédhangoknak és így színüknek sincs jelentése, de akusztikai hatásában az érzelmi festéshez nagyban hozzájárul, tehát a hangszínmoduláció beszédünk érzelmi sfkján jelent különösebb változást, de gyakran az értelemlre is igyekszünk vele hatni.

Szóljunk még a *szünetről is*. A beszédművészek, előadók vallják, hogy nincs nehezebb művészi eszköz, mint a szünetek helyes alkalmazása. A szünet helyének és tartamának megtalálása a szövegmondásnak, a szöveg értelmezésének egyik legfontosabb eszköze. Elő- és utószünet létezik. A figyelemkeltő ún. hatásszünet az előszünet, az utószünet pedig lehetőséget ad a szöveg megértésére, befogadására. A ritmikus szünet feszültséget kelt a hallgatóban, néha kiemel, néha ironizál. Mindezzel párhuzamosan megváltozik a tempó, a ritmus, a hangszín és a hangerő.

A beszéd folyamat változásainak egysége azt jelenti, hogy egyetlen modulációs jelenséget sem tudunk külön – külön megvalósítani. Beszéd közben nem tudjuk szétválasztani őket, nem is akarjuk; együtt jelennek meg, s e hat modulációs tényezőnek a variálása adja a változatos beszédet. A társalgásban éppúgy megjelennek, mint a művészi szövegmondásban. Nem elég egyetlen elemet földuzzasztani, mert a beszéd modorossá válik tőle.

7. Tegyük említést végül az eszközökről, a *hangrögzítő készülékek* felhasználásáról. Akár mint hangfelvétel, akár mint illusztráció céljából bemutatott anyag igen jól használható a beszédtechnika oktatásához. A saját beszédhang visszahallgatása elidegenítő, „külső” megfigyelőként jobban visszaadja a valóságos hangprodukción, mint a „belső” hallás az elképzelt önmagunk beszédéről. Példák igazolhatják, hogy még a saját középhangsáv megítélése is gyakran téves lehet. Összetettebb lehetőség a hang és képfőlvétel a videó, a multimediális megjelenítés. A verbálison kívül a nonverbális jelek is elemezhetővé válnak, azaz túllépve a hangtechnikán az egyéniség komplex beszédprodukciónját láttatja, hallatja. Az ilyen típusú gyakorlatok előkészítésére időt kell szánni, hogy ne idegenkedjenek tőle a résztvevők. A gyakorlatot az egyszerűbből az összetettebb felé haladva lehet megtervezni, de meg is lehet fordítani a sorrendet.

A beszédtechnika oktatásához készült illusztráló segédanyag nem teljes terjedelmében, csak valóban egyes részekhez felhasználható szemléltetésül mutatható be: pl. Szende Aladár tanszalagja (még az ötvenes évekből akár összehasonlító elemzésre is jó a mai beszédelvárásokkal összevetve), Fischer Sándor könyvéhez kiadott lemez melléklet, majd később videokazetta, Montágh Imre Útravaló című 360 perces kép- és hanganyaga.

Természetesen bármilyen hang- és képi anyag felhasználható az elemzésekhez.

8. Pár mondat a beszéd egészségtanáról! Ha valaki olyan foglalkozást választ, amelynek alapja a beszéd (esetleg a sok beszéd), ez ép hangképző szerveket követel, legalábbis ilyennek kellene lennie optimális esetben. Ahogy a színtévesztőnek tilos a járművezetés, a vegyszerre allergiásnak a laboratóriumi munka, úgy a beteg hangnak is árt a napi több órás beszéd; jó lenne, ha csak azok lépnének ilyen pályára, akik ép hangképző szervekkel rendelkeznek, mert esetleg pár év elteltével pályamódosításra kényszerülnek a nem várt mértékű hangromlás következtében. A természetes beszéd, a társalgás általában nem megerőltető beszédtevékenység, de a hivatásos beszélőké igen. Ezért kell orgánummá fejleszteni a beszédhangot, hogy megfelelő technikai képzés, gyakorlás után alkalmassá váljék a nagyobb megterhelésre. A kellő hangedzettség alapul szolgálhat a beszédfunkciónhoz, de a hangot kímélni kell, hasznos tudni,

hogy mi árt a hangképző szerveknek, mit kerüljünk, hogyan őrizheti meg hangunk „hajlékonyságát”, hogy több évi (évtizedi) használat után is alkalmas legyen finomabb árnyalatok megszólaltatására. Igen eltérő anatómiai alkatunkból következik, hogy egyesek erős gégefővel, „strapabíró” hangképző szervekkel rendelkeznek, mások gyengébbel. Az egyéni adottságokat figyelembe véve a hangegészségtan szabályai mindenkire vonatkoznak. (Itt nem foglalkozom vele részletesen; de az egészséges beszédhang érdekében fontos odafigyelnünk a károsító hatásokra és óvni a hangot, mert feltétele nemcsak a változatos beszédnek, hanem olykor a pályán maradásnak is.)

Összegezve: a Beszédtechnika interdiszciplináris elméleti alapokon nyugvó gyakorlati jellegű tárgy. Tanításának metodikája csakúgy, mint tartalma változik, ugyanakkor az adott nyelv diktálta karakter meghatározza a követelményeket; a hangzó beszéd értelmes, esztétikus megszólaltatását.

IRODALOM

Fischer Sándor:

1982. A beszéd művészete. Bp. Gondolat Kiadó

Fónagy István:

1989. A költői nyelv hangtanából. Bp. Akadémiai Kiadó

Hernádi Sándor:

1999. Beszédművelés. Bp. Gondolat Kiadó

Montágh Imre:

1976. Tiszta beszéd. Bp. Népművelési Propaganda Iroda

1989. Nyelvművesség. A beszéd művészete. Bp. Múzsák Kiadó

Rónai Béla – Kerekes László:

1974. Nyelvművelés és beszédtechnika. Bp. Tankönyvkiadó

R. Molnár Emma:

1999. Tanári beszéd In: Nyelvtan, nyelvhasználat, kommunikáció. szerk. Galgóczi László Szeged JGYTF Kiadó

2002. A hangzó beszéd feladatköre az oktatásban In. Feladatok és módszerek az anyanyelvi nevelésben a XXI. század elején. Szerk. V. Raisz Rózsa – Zimányi Árpád Bp.

2005. Multimediális módszerek beszédoktatásban In. Acta Academiae Paedagogice Agriensis II. kiejtési konferencia, Eger szerk. Zimányi Árpád

Wacha Imre:

1967. A helyes kiejtés oktatásának néhány problémája. In. A magyar nyelv története és rendszere. Nyelvtudományi Értekezések 58. Bp. Akadémiai Kiadó.

Dr. SZALÓKYNÉ VÁRKONYI MÁRIA

napközi otthoni gyakorlatvezető tanító

SZTE Juhász Gyula Gyakorló Ált. Isk., Alapfokú Művészetoktatási Int. és

Napközi Otthonos Óvodája

Szeged

A Napközi Otthoni Pedagógusok III. Országos Tanácskozása Székesfehérvár, 2007. július 4-6.

A napközi otthoni pedagógusok közel fél évszázad elteltével, a Magyar Pedagógiai Társaság Napközi Otthoni Nevelési Szakosztálya kezdeményezésére, a Magyar Tudományos Akadémia Veszprémi Területi Bizottságának együttműködésével a királyi városban, a Kodolányi János Főiskola szervezésében tartották országos tanácskozásukat. (Az első 1942-ben, a második 1960-ban került megrendezésre.)

Dr. Szabó Péter rektor, a szervezőbizottság elnöke egyike azoknak, akik szívéből viselik a 105 éves napközi otthon ügyét, s nemcsak beszélnek róla, hanem tesznek is érte. Az általa irányított intézmény adott otthont a rendezvénynek, ahol páratlan vendéglátásban volt részünk.

A konferenciát megtisztelte jelenlétével Gombaszöginé dr. Balogh Ibolya, a Fejér Megyei Közgyűlés elnöke, dr. Csapó Csilla, Székesfehérvár Megyei Jogú Város alpolgármestere, és az Oktatási és Kulturális Minisztériumból dr. Csonka Csabáné vezető főtanácsos.

Az első napon, a köszöntőket követően, dr. Trencsényi László, a Magyar Pedagógiai Társaság ügyvezető elnöke, PhD egyetemi docens elnökletével széles spektrumot bemutató és vizsgáló szakmai előadások hangzottak el.

Dr. Szabó Péter rektor (KJF Székesfehérvár) **Minőségi dilemmák a felsőoktatásban** című prezentációjában bemutatta a főiskola jelenlegi helyzetét, lehetőségeit az új felsőoktatási rendszerben, valamint azokat a minőségbiztosítási törekvéseket, melyeket az EFQM Kiválóság Modellre alapozott minőségbiztosítási rendszer alapján végeznek. Az elismerésre méltó eredmények magukért beszélnek: Fejér Megyei Minőségi Díj 2003.; IIASA-SHIBA Díj 2004.; Európai Bizottság Európai Nyelvi Díj 2005.; EFQM Európai Minőség Bizottság 5 csillagos Recogniced for Excellence minőségdíj 2006.

A következő előadó, dr. Füle Sándor (PhD) főiskolai tanár (Eger-Budapest) **a napközi otthoni nevelőmunka helyzetét értékelte az eredmények, hiányosságok és problémák tükrében**. Az anyagot további elemzésre minden résztvevő frott formában is megkapta. A vizsgált területek a következők voltak: A napközi otthon mint szervezeti modell; A napközi otthon funkciói; Értékek és értékrendszer; Célrendszer; Tervezés; Követelményrendszer; Feltételrendszer; Kapcsolatrendszer; Tanulmányi munka; Szabadidős tevékenységek. Szó esett arról is, hogy a Magyar Pedagógiai Társaság Napközi Otthoni Nevelési Szakosztálya kidolgozott egy szakmai anyagot „Ajánlás az esélyteremtő napközi otthonok fejlesztéséhez” címmel, de ez az írásbeli elismerésen kívül, takarékosági okokra hivatkozva semmilyen támogatást nem kapott az Oktatási Minisztériumtól. Befejezésül arra kérte a résztvevőket, emlékezzenek azokra, akik elkötelezetten munkálkodtak a napközi otthoni gyermekek neveléséért, de sajnos már nem lehetnek közöttünk, gondoljanak azokra, akik még napjainkban is küzdenek a napközi otthon fejlesztéséért, méltó elismertségéért, és végül azokra a gyermekszerető pedagógusokra, akik nagy odaadással és lelkiismerettel végzik nevelőmunkájukat a mindennapok során.

Ezt követően dr. Csonka Csabáné vezető főtanácsos (Budapest) a **napközi otthoni rendszerben, és annak működésében történt, történi változásokról** beszélt. Ki lehet ma napközi nevelő? Milyen elvárások vannak a pedagógusokkal szemben? Milyen hatással van a napközi otthonok működésére a módosított közoktatási törvény? Az előadást követő kérdésekre válaszolva a főtanácsos asszony elismerte, hogy az iskolákkal szembeni elvárások növekedésével, a nevelő-oktató munka minőségének fejlesztési igényével párhuzamosan nem nő, hanem csökken a finanszírozás, de ez nem a minisztériumon múlik, hanem az ország jelenlegi helyzetéből adódik. A napközi otthonokra továbbra is szükség van. A jelenlegi helyzetben is keresni kell a továbblépés lehetőségeit, és a közös gondolkodásra jó alkalmat biztosít a konferencia.

A nap záró előadását Gilicze Zoltán igazgatóhelyettes (Budai Módszertani Központ, Budapest) tartotta **Napközi otthoni nevelők egy szakmai műhelyének működése** címmel. A Budapest XII. kerületében működő munkaközösség példászerű bizonyossága annak, hogy a szakmának önmagának is szerveződnie kell. A napközinek is szüksége van menedzselésre. Véleménye szerint az Óvodai nevelés országos alapprogramjához hasonlóan ki kellene dolgozni egy országos napközi otthoni programcsomagot, amely egységesebbé tenné a napközi otthonok működését, és egyben a minőségfejlesztést is szolgálná. Alapelveként a minőséget, a hatékonyságot és az esélyegyenlőséget nevezte meg. Kiemelt területeknek a következőket jelölte meg: Óvoda – napközi otthon átmenet; Inkluzív pedagógia; Játék, munka, tanulás; Érzelmi, erkölcsi nevelés; Szociális, életviteli és környezeti kompetencia; Életpálya-építési kompetencia; Értékelés. Úgy látja, hogy egy erre a feladatra szerveződött szakmai team a napközi otthoni nevelők felhalmozott tudása és széleskörű gyakorlati tapasztalata felhasználásával már a közeljövőben el tudná készíteni azt az operatív programot, amelyet a szakma és az OM is elfogadna.

A második nap a **szekcióüléseké** volt. Három szekcióban vitattuk meg az első napon elhangzottakat, megosztottuk egymással gyakorlati munkánk tapasztalatait, elmondtuk, hogy az ország különböző pontjain, a különböző fenntartású intézményekben milyen körülmények között, hogyan működnek a napközi otthonok, végül a tanácskozás ajánlásához fogalmaztuk meg javaslatainkat.

A szünetben megtekintettünk egy hangulatos **kiállítást**, melyet az ország különböző településein élő napközis gyerekek munkáiból állítottak össze a kollégák. Szívet melengető érzés volt megcsodálni minden munkadarabot, mert ha valaki, mi igazán tudjuk, mennyi figyelem, igyekezet, fantázia, maszatos kis ujjacska kellett ezek elkészítéséhez.

Szekcióvezetőink voltak: dr. Mészáros Ilona (PhD) főiskolai tanár (Eszterházy Károly Főiskola, Eger), Isépy Mária elnök (Magyar Pedagógiai Társaság Napközi Otthoni Nevelési Szakosztály), dr. Füle Sándor (PhD) főiskolai tanár Eger - Budapest).

Néhány gondolat az elhangzottakból:

Évek óta egyre jobban nő a napközi otthonok iránti igény, s ezzel párhuzamosan folyamatosan nő a napközis tanulók száma. Ez a napközi otthonokban folyó egyre eredményesebb, színvonalasabb munkának is köszönhető.

Sajnos a jogszabályi változások nem expanziót, hanem kevesebb napközis csoportot, nagyobb csoportlétszámokat, és több heterogén összetételű csoportot eredményeztek. A megszo-ritások további romlást vetítenek elő. Ősztől több napközis csoportban úgy oldják meg a helyzetet, hogy egy csoportot több nevelő fog váltásban vezetni.

Egy jogszabályi tüközés is szóba került, egy nemrég módosított rendelet nem engedi a főállású anya gyermekének napközi otthoni felvételét, miközben a közoktatási törvény szerint nem tagadható meg az 1-4. évfolyamos tanuló napközibe való felvétele, ha eredményes felkészülése azt szükségessé teszi, vagy ha a gyámhatóság azt kezdeményezi.

Az óvoda-iskola átmenet a tapasztalatok alapján könnyebb ott, ahol az óvoda és iskola egy intézményen belül működik. A törvénymódosításban megjelenő „iskolák között szervezett napközi” nem előre mutató, nem jó a gyermekeknek, nem jó a pedagógusoknak, de a szülőknek sem.

A napközi otthon tárgyi feltételrendszere évtizedek óta változatlan az iskolák költségvetésének szűkössége miatt. Szerencsére jó példák is akadnak, ahol a fenntartók erre is odafigyelnek. A csoportszobákat előreláthatóan még hosszú ideig a tanteremben kell kialakítani, ezt kell megpróbálnunk minél otthonosabbá tenni. Jó ötleteket hallottunk arról, hogyan vonják be a kollégák a gyerekeket és szülőket ebbe. Az illemhelyiségek száma, állapota sok helyen nem megfelelő.

A napközi otthonban dolgozó pedagógusok ugyanolyan végzettségűek, mint az osztályban tanítók, munkájukat több helyen mégsem ismerik el ugyanúgy. Még mindig vannak iskolák, ahol büntetésből kerül valaki ebbe a munkakörbe. Abban mindenki egyetértett, hogy a presztízszt nekünk kell kiharcolnunk, de abban is, hogy a napközi rangjának megteremtéséhez nem elég a helyi jó munka, e mellett jó lenne, ha az iskolavezetők, a fenntartók, és a szakma országos vezetői is kellően ismernék és elismernék a nevelő-oktató munka e területét is. Nagyon ritka, hogy egy napközis nevelő kitüntetést kapjon. Régebben a napközi otthoni beosztásba kerülő kollégáknak a pedagógiai intézetek megszervezték a kezdő napközis nevelők képzését, amire most is szükség és igény lenne. E mellett a fejlődni vágyóknak indított akkreditált napközi otthoni továbbképzések sem mindig érhetők el a napközis nevelők számára, elsősorban anyagi okok miatt. Többen hiányolták a napközis munkaközösségek iskolák közötti kapcsolatát, megszűnt a régi információs rendszer.

A legtöbb intézményben a jelenlegi körülmények ellenére is jól működik a napközi. Fontosságát igazolja, hogy a pedagógiai program megvalósulásában a tanórán kívüli nevelés-oktatás fő területe. A napközi otthon sokoldalú tevékenységrendszere nagyban hozzájárul a tanulók kompetenciáinak fejlesztéséhez, különösen a szociális, életviteli kompetencia, a tanulás tanulása, a problémamegoldó gondolkodás, a komplex információkezelés kompetenciája, az anyanyelvi kompetencia, a matematikai kompetencia, a zenei kompetencia, a vizuális kompetencia, a mozgási kompetencia területén. A napköziben már évtizedek óta alkalmazzuk a csoportmunkát, és a mostanában előtérbe helyezett projektoktatás is jelen volt, csak eddig tematikus heteknek neveztük.

A napközi életrendjével kapcsolatban elhangzott, hogy a másnapi tanórákra való hatékony felkészüléshez védett tanulási időre van szükség. A programszervezést és lebonyolítást nehezíti, hogy egy héten belül nem egyenletes a tanulók terheltsége. A foglalkozások sem zavartalanok, a tanulók különböző különórákra mennek, ezért többször előfordul, hogy az éppen abban az időben végzett tevékenységüket az érintett gyerekeknek félbe kell hagyniuk.

Megfogalmazódott, hogy az eredményességhez együtt kell működniük a gyermekeket tanítóknak, valamint meg kell nyerni a szülőket is, hiszen a hatékonysághoz az ő segítségük, együttműködésük is elengedhetetlen.

Bár a szekcióüléseken nem titkoltuk a problémákat, mégis jókedvűen, bizakodóan fejeztük be a tanácskozást, hiszen sok jó ötletet, megoldási módot, tanácsot kaptunk egymástól. Jó volt látni, hallani, hogy a több évtizede napköziben dolgozó kollégák milyen töretlen hittel és lendülettel dolgoznak, példát mutatva a többieknek. Többen is felvetették, hogy jó lenne, ha rendszeresen találkozhatnánk a jövőben módszertani konferenciák keretében.

A délután további részében Székesfehérvárral ismerkedtünk.

A csodálatos belváros sok látnivalót nyújtott az ide látogató számára. A Középkori Romkert és Szent István királyunk mauzóleumban elhelyezett sarkofágja, valamint a gótikus stí-

lusban épült kicsiny Szent Anna kápolna a középkorba repített vissza bennünket. A Szent István székesegyházba kissé megilletődötten léptünk be, hiszen itt koronázták meg IV. Bélát, és a királyi szertartások egy része, az ítélkezés és lovaggá ütés is itt zajlott. A Ferences templom bejárata fölött Eszterházy-címer látható, az 1745-ben készült főoltár a bővítések és átépítések ellenére, eredeti formájában maradt fenn. A Nepomuki Szent János templom közel ötven éven át épült. Szemet gyönyörködtetőek a freskói. A sekrestye faragott rokokó bútorzata Európa-szerte ritkaság. A fő utca ékessége a Mátyás király emlékmű. Az 1800-ban épült Püspöki Palota barokk püspöki címerrel díszített copf stílusú épületéről nehéz volt fotót készíteni, mert minden részlete megörökítésre méltó. A barokk Fekete Sas Patikamúzeum 1971-ig még gyógyszerárként működött, szépen felújították. Az Órajáték a város egyik különlegessége, kétóránként, mindig más dallamra, harangjáték kíséretében jelennek meg a legendás történelmi alakok. Érdekeség a fő utcai, élő virágokból készült, 3 méter átmérőjű virágóra is. A Babaház elkápráztatott bennünket, sajnáltuk, hogy tanítványaink nincsenek ott velünk. A központtól messzebb lévő Bory – várkastély igazi meglepetés volt. Bory Jenő építész és szobrász a XX. sz. első felében építette maga és festő felesége számára. A hangulatos építmény minden zegzugában képzőművészeti alkotások találhatók. Kissé fáradtan, de szép élményekkel telve tértünk haza a városnézésről.

A következő nap plenáris üléssel kezdődött, dr. Tölgyesi József főiskolai docens (KJF Székesfehérvár) elnöklétével.

Először a szekcióvezetők számoltak be az előző napi munkáról, majd előadások következtek.

Dr. Trencsényi László PhD egyetemi docens, ügyvezető elnök (Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest) **A napközi és az alternatívák** címmel azokról a szervezeti formákról szolt, amelyekben szintén tanórán kívüli nevelés folyik. Így szó esett a családi napköziről, a közművelődési intézményekről, a lakótelepi klubokról, az Általános Művelődési Központokról, a serdülőszervezetekről és a Tanodákról.

Ezt követően dr. Mészáros Ilona (PhD) főiskolai tanár (Eszterházy Károly Főiskola, Eger) **Integrált napközi roma gyerekekkel** című előadásában előbb a romák körében végzett, illetve a hozzájuk kapcsolódó felmérések eredményeiről számolt be, majd az integráció problémakörére világított rá. A romák társadalmunkban elfoglalt helye, a családi háttér, a sajátos kultúra, az előforduló deviáns magatartás, a romákkal szembeni előítéletek nehezítik az integrációt. Az iskolai integráció lehetőségeiről az ózdi tapasztalatok alapján számolt be. A cél, hogy a gyerekek saját kulturális, etnikai identitásukat, értékeiket megőrizve tudjanak beilleszkedni a közösségbe.

A következő előadó Kállai Mária alpolgármester (Szolnok Megyei Jogú Város Polgármesteri Hivatal) volt. Prezentációja **A tanulószervezet és a napközi** címet viselte. A volt iskolaigazgató asszony a Szandaszőlősi Általános Iskola, Művelődési Ház és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény szervezeti struktúráját és működését mutatta be. Elismerésre méltó az a professzionális munka, ami ott folyik. Az alsó tagozaton iskolaonthon, a felső tagozaton hagyományos napközi otthon működik. A feladatok jól meghatározottak, konkrétak, a pedagógusokkal szembeni elvárások egyértelműek. Minden pedagógus egyenrangú, „forgó színpad” szerint tanítanak, így mindenkinek lehetősége nyílik arra, hogy hol napközis csoportot vezessen, hol tanórai keretben tanítson. Az intézmény működését az EFQM önértékelési rendszerben évente értékelik, és a partneri igényeket figyelembe véve folyamatosan fejlesztik.

Ezt követően dr. Füle Sándor (PhD) főiskolai tanár (Eger – Budapest) **Az iskolai napközi otthoni nevelőmunka fejlesztési programja** címmel tartott előadást, amely az országos, megyei, területi és helyi fejlesztési programok alapját képezhetik. Az értékes anyagot mindenki

írásban is kézhez kapta, biztosan sokat fogjuk még forgatni az elkövetkezendő időben. A fejlesztést rövid-, közép- és hosszú távú szakaszokra tagolta.

A következő két tanév feladatai között szerepel a napközi otthoni szervezeti kérdések tisztázása, az óvodai és alsó tagozatos napközi otthoni nevelőmunka tartalmi rendszereinek egymásra építettségének felülvizsgálata, a kapcsolat erősítése, valamint a fejlesztési programok elkészítése a napközis szakmai műhelyekben, és a műhelyek közötti kapcsolat megteremtése. Az intézményekben konkrétan meg kell határozni a napközis pedagógusokkal szembeni követelményeket, az önképzéshez kézikönyvtár összeállítására van szükség, tervezni kell a belső továbbképzést, és lehetővé tenni az akkreditált napközis továbbképzéseken való részvételt. A minisztériumnak döntést kellene arról hoznia, hogy 2012-től csak azok a pedagógusok dolgozhassanak a napközi otthonban, akiknek legalább 30 órás speciális napközi otthoni továbbképzésről szóló tanúsítványuk van. Végül kiemelte a napközi éves, havi, heti és napi tudatos feladattervezés fontosságát.

A középtávú fejlesztési szakaszban 2009-2012-ig a következő feladatokat jelölte meg:

A napközi funkciójából eredő tennivalók összegzése, a „Mit, miért, hol, kinek, hogyan kell csinálnia?” kérdéskörre választ adni, összegezni a napköziben eredményesen alkalmazható iskolai nevelési-oktatási és családi nevelési módszereket. Ki kell dolgozni a napközi otthoni tevékenységek ellenőrzésének és értékelésének formáit, módját. A napközi kapcsolatrendszerét, az együttműködés formáit, tartalmát konkrétan meg kell határozni. Végül szükségesnek tartja a napközi otthon teljes, gazdag magyar hagyományokon alapuló tevékenységrendszerének kidolgozását.

A hosszú távú fejlesztési szakaszban 2012-2015-ig már a minőségi fejlődésnek kell megmutatkoznia. A programtervezet a következőket javasolja:

A tanulás irányításához szükséges szaktudás megszerzése, kiegészítése és annak alkalmazása.

Értekes és hasznos szabadidős tevékenységi program készítése, megvalósítása. Az egészséges életmódra nevelés színvonalának növelése, és az ehhez megfelelő környezet-higiéniai körülmények minden iskolában való biztosítása. A környezeti nevelés során annak elérése, hogy a tanulók tudatosak, természetet szeretők és környezetvédők legyenek. A viselkedéskultúra is fejlesztésre szorul. A napközi otthon feltételrendszerének lényeges javítására van szükség. További teendő a napközis gyerekek pihenési lehetőségének megoldása, az idegen nyelvek tanulásának biztosítása, a modern technikai eszközök használatának lehetővé tétele. A szegény családok gyermekeinek számára elérhetővé kell tenni a nyári táborozást.

Az előadásokat követően a tanácskozáson elhangzottak alapján összeállított **Ajánlás** következett, amely a tervek szerint minden érintetthez eljut majd.

A konferencia végén a résztvevők őszinte köszönő szavai következtek. Mindenki jól érezte magát, hiszen a szervezés és a lebonyolítás is magas színvonalú volt. Jó volt együtt lenni, és nemcsak szakmailag gazdagodtunk, de lelkileg is feltöltődtünk, megerősödünk. Megható volt, amikor a mindig vidám, életerős, örökifjú dr. Füle Sándor, aki több mint 50 éve küzd hittel, rendületlenül a napközi otthonok ügyéért, mindenkinek megköszönte a részvételt, és érzékenyülve, tiszta szívből azt kívánta, hogy teljesüljenek mindazok az elképzelések, amelyek a tanácskozáson megfogalmazódtak. Szavait hosszú taps követte.

Végül az üléselnök a konferenciát bezárta.

Az ajánlást összeállította:
dr. Füle Sándor főiskolai tanár,
a Tanácskozás kezdeményezője

A NAPKÖZI OTTHONI PEDAGÓGUSOK III. ORSZÁGOS TANÁCSKOZÁSA AJÁNLÁS

A Napközi Otthoni Pedagógusok III. Országos Tanácskozása az alábbi fejlesztést szorgalmazó ajánlással fordul

az Oktatási Miniszterhez, a Minisztérium iskolai napközi otthoni, iskolaotthoni, tanulószobai témában illetékes vezetőihez, munkatársaihoz;

az iskolafenntartó Önkormányzatok, Egyházak, Alapítványok vezetőihez, a témában illetékes munkatársaihoz;

a Pedagógusok Szakszervezete és a Pedagógusok Demokratikus Szakszervezete vezetőihez, a témában illetékes munkatársaihoz;

a megyei, a városi, a kerületi pedagógiai intézetek, szolgáltató központok vezetőihez, a témában illetékes munkatársaihoz;

a pedagógusképző egyetemek, az egyetemek főiskolai karainak neveléstudományi tanszék vezetőihez, oktatóihoz;

az általános iskolák vezetőihez, nevelőtestületeihez, napközi otthoni munkaközösségeihez, a napközi otthonokban, iskolaotthonokban, tanulószobákban működő pedagógusokhoz;

az országos, a települési és az iskolai szülői szervezetek vezetőihez, illetékes munkatársaihoz;

*a gyermekek számára (erre rászorultan) és jogosan napközi otthoni ellátást, nevelést-
oktatást igénylő szülőkhöz;*

és az iskolai napközi otthoni munkában valamilyen módon érdekelt szervezetekhez, alapítványokhoz.

Az Országos Tanácskozás a fenti szervezetektől és azon belül személyektől azt kéri, hogy vegyenek részt a magyar napközis gyermekek színvonalasabb, eredményesebb nevelését-oktatását biztosító fejlesztési programok kidolgozásában, és majd segítsék-támogassák a létrejövő programok tényleges megvalósítását.

Tudjuk, hogy az illetékes minisztérium és az iskolafenntartók részéről a napközi otthonok létrehozása, fenntartása, működtetése jelentős költségvetési beruházást, erőfeszítéseket igényel. Ezért – több esetben – csak ebből a szempontból születnek a hagyományos napközi otthonok munkáját érintő intézkedések! Közismert, hogy a társadalmi-gazdasági fejlesztés erőteljes oktatásügyi és azon belül természetesen napközi otthoni fejlesztést igényel. Ahol ezt a fejlesztést (a javasolt 2008-2015 években) nem tudják biztosítani, ott a társadalmi, gazdasági, szociális, nevelési problémák növekedésére lehet számítani.

Az iskolai napközi otthonok fejlesztési programjainak elkészítését leginkább az a döbbenetes tény indokolja, hogy a 21. század elején, Magyarországon a gyermekszegénység súlyos probléma! A napközi otthonok jelentős többségében a legszegényebb családok gyermekei találhatóak meg. Társadalmunkban egyre fontosabbá válik, hogy minél több napközi otthoni ellátásban, nevelésben részesülő szerencsétlen sorsú 6-14 éves korú gyermeknek majd legyen esélye az életben való boldogulásra. Ezt a 2007. évben elfogadott „Legyen jobb a gyermekeknek” kormánystratégia és számos más társadalmi, s iskolai törekvés kívánja elősegíteni.

Az Országos Tanácskozás alábbi ajánlásai a több százezer szegénységben élő napközi otthoni gyermek eredményesebb és színvonalasabb nevelését segíthetik.

Felhívjuk a figyelmet a 2002-ben készült **Ajánlás az esélyteremtő napközi otthon fejlesztéséhez** című anyagra. A Magyar Pedagógiai Társaság ajánlását az Oktatási Miniszternek 2002 decemberében átadtuk. Ennek alapján egy jó minisztériumi előterjesztés készült, de „takarékosági okokra” hivatkozva annak egyetlen pontját sem valósították meg.

1. Az Országos Tanácskozás az iskolai napközi otthonokban fellelhető eredmények, hiányosságok és problémák megvitatása alapján ennek a fontos intézménynek mai **helyzetét rendkívül ellentmondásosnak** ítéli meg. Ezért nélkülözhetetlennek tartjuk a „jó és fejlődő” napközi otthonok **eredményeinek** megtartását, növelését; a „csak megőrző-tanulató” szinten működő, nagy **hiányosságokat** mutató intézmények munkájának javítását; a fejlődésben megállt, sőt a visszafejlődés **problémáit** mutató napközi otthonok jelentős segítését.

Az érvényben lévő Köznevelési Törvényben megjelölt (105 éves hagyományokkal rendelkező) iskolai napközi otthonaink szervezeti felépítésében napjainkban **torzúlások mutatkoznak**. Ennek okait az (1996. évi) **időtartam** csökkentésben (napi 5 órától 3 és fél, illetve 3 óra lett a foglalkozási idő); az évek óta tartó és fokozódó **takarékosági** intézkedésekben és a szülők **igényeinek** változásaiban látjuk.

Kénytelenek vagyunk megemlíteni, hogy a tanácskozáson **egységesen elutasító szakmai álláspont fogalmazódott meg** a köznevelési törvény 53.§-ának új 4-5. pontjaiban található rendelkezésekkel kapcsolatban! Szerintünk elfogadhatatlan nevelési helyzeteket teremt az egy-egy településen, **több iskolából, majd naponta összevontva egy iskolába a napközi otthoni csoportok működtetése**. Ugyanígy a napközi otthoni csoportok **kollégiumokkal** való (különböző napirendjeik miatt) szinte lehetetlen együttműködése.

A törvényi rendelkezések meghozatala előtt nem kérték ki a napközi otthoni köznevelési szakértők véleményét. A szakma képviselői szerint **nem lesz „jobb”** a kisiskolások napköziseknek, ha naponta „utazniuk” kell egy másik iskolába; ha nem járhatnak iskoláikban külön órákra; ha még kevesebb szabadidejük lesz stb.

2. Az Országos Tanácskozás az arra illetékesektől az **iskolai napközi otthonok szervezeti megszilárdítását kéri!** Újra rögzíteni és betartatni szükséges a napközi otthonba való felvétel szigorú kritériumait. A szegény családok, a szülők számára egyértelművé kell tenni, hogy gyermekük napközi otthonba való felvételének milyen követelményei vannak. Például az étkezés és a tanulás után, a szülők gyermekeiket a napközi otthonból rendszeresen nem vihetik el, mert azzal a napközi otthon munkáját és az ott maradó gyermekek nevelését rendkívüli módon zavarják. Tisztázni szükséges, hogy a napközi otthonok gazdag tevékenységrendszer alapján működnek. Ha a szülők ezt a tevékenységrendszert nem igénylik (mert például külön órákra tudják gyermekeiket járattatni), akkor a **tanulósobát**, vagy esetleg egy létrehozandó **megőrző ügyeletet** választhatnak. A pedagógusok itt (de nem a napköziben) gyakran változhatnak.

A szervezeti megszilárdításhoz szorosan hozzátartozik, hogy a **napközi otthoni pedagógusok egy teljes tanéven keresztül állandóak legyenek!** A napközi otthoni nevelők újabbban elterjedt, szinte óránkénti váltakozása csak a tanulósobában és a megőrző ügyeleten képzelhető el! A jelenlegi napközi otthoni pedagógus beosztás **megszüntetésére** való törekvést azonnal meg kell állítani!

3. Az Országos Tanácskozás megállapította, hogy a napközi otthoni nevelőmunkához szükséges **feltételrendszer** számos hiányosságot és problémát mutat. Szerencsére bizonyos kivételek találhatóak. Az Európai Unió fejlett tagországainak napközi otthonaival, de a rendszerváltozás előtti magyar napközi otthonokkal összehasonlítva, a nap-

közi otthonok személyi, épületi, berendezési, felszerelési ellátottsága és költségvetési feltételei gyakran elmaradottak. Sok esetben még a minimumot sem biztosítják! Az Országos Tanácskozás által adott helyzetértékelés és majd a helyi alaposabb helyzetelemzések útján, e kérdésben is ki kell dolgozni a rövid, közép és a hosszú távú fejlesztési tennivalókat. A tanácskozás ehhez számos ötletet adott.

4. Az Országos Tanácskozás az iskolai napközi otthoni nevelőmunka minőségének biztosítása érdekében a magyar hagyományokon alapuló **tevékenységrendszer** fejlesztését tartja elsődlegesnek. Természetesen fel kell használni az Európai Unió többi tagországának ide vonatkozó jó tapasztalatait is.

A naponként rendszeresen megtalálható napközi otthoni tevékenységi típusokat kiemelten szükséges vizsgálni!

Súlyponti kérdésként ajánljuk kezelni a napközi otthoni **tanulásiirányítás** pedagógiai és pszichológiai elméleti megalapozását, a „**Napközi Otthoni Neveléstan**”-ban kidolgozott speciális tanulásiirányítási kérdéseket, a tanulási-magatartási zavarok megoldásának problémakörét, és a tanulásban a differenciálás kérdéseit.

A napközi otthoni **szabadidő** irányítás tartalmának és vezetésének kérdésköre a legelhanyagoltabb kérdés. A fejlesztési programnak biztosítania szükséges, hogy a kulturális, az erkölcsi nevelésre leginkább rászoruló gyermekek naponta „kötött”, a nevelő által irányított, és „kötetlen”, a nevelő által indirekt módon irányított szabadidős tevékenységekben vehessenek részt. A rászorult napközis tanulókat ezért sem lehet a tanulás után a napközi otthonból elvinni!

Az **egészséges életmódra**, a személyi, a környezet higiénia, az étkezés kulturáltságára nevelés, és a 6-14 évesek szexuális nevelésének helyes irányítása a naponkénti fontos napközi otthoni tevékenységekhez tartozik. El kell érni, hogy valamennyi magyar napközi otthonban a kiváló, a jó hazai napközi otthoni eredményeket és a követendő fejlett európai szintű gyakorlatot vegyék alapul.

5. Az iskolai napközi otthoni tevékenységrendszerben (nem naponkénti programként) más alapvető típusok is legyenek jelen. A fejlesztési programok ezekkel a tevékenységekkel hangsúlyosan foglalkozzanak.

A korszerű és egyre fontosabb **környezetvédelemre** való felkészítés a napközi otthonban működő pedagógusok egyik fontos feladata legyen. A napközi otthonok alkalmas „gyakorló” terepei például az állatvédelmi foglalkozásoknak, a természetvédelemnek. Az e tárgyú fejlesztési programok kidolgozásához, a különféle szakmai egyesületek segítségét igényelni kellene, és azt fel kell használni.

A napközi otthonok fejlesztési programjai tartalmazzák a **legmodernebb technikai eszközök** (számítógép, Internet, mobiltelefon, MP3 stb.) kezelésének gyakorlását. Ebben a munkában a napközi otthoni pedagógusok mellett a nevelőtestület szakembereire, az erre legalkalmasabb szülőkre és más felkérhető szakemberekre a fejlesztési program kidolgozói számítsanak.

A napközi otthonokban, a fejlesztési programok alapján, meg kell oldani az **idegen nyelvek** kiegészítő (különórákhoz hasonló) tanulását és főként azok gyakorlását.

A naponkénti és a ritkábban szervezett tevékenységek rész- és altémáiról tervezett és alkalomszerű „jó” **beszélgetések**re különösen gondot kell fordítani. A fejlesztési programok ezt a kérdést jelentőségének megfelelően emeljék ki.

6. Az Országos Tanácskozás sajnálattal állapítja meg, hogy a magyar napközis gyermekek százezrei, „a fejlett Európában”, a rendszerváltozás óta nem részesülnek rendszeresen **nyári táboroztatásban**.

A költségtérítéses, a rövid ideig tartó nyári táborok a legszegényebb családok (és ezek nem csak a roma családok) napközis gyermekei számára elérhetetlenek! Ugyanúgy nem elérhetőek, mint pl. az „angol nyelv napköziseknek” tanfolyam, havi 35 000 Ft-ért. A napközis gyermekek nyári pihenésének megoldása során ki kell dolgozni a városi-falusi iskolák, a hazai és határon túli magyar iskolák napközi otthonai közötti **cseréüdültetés programját is**. Magyarországon ennek igen régi és mai jó tapasztalatai vannak.

A fejlesztési programok alapján, a 2015. évig a nyári táboroztatás és a cseréüdültetés témájában jelentős előrelépés történhet. Az idő sürget (nem vehetjük alapul a 25 éves kormánystratégiát, illetve annak csak az első évtizedét), mert a mai, a holnapi napközis gyermekek a felsoroltakra sokáig nem várhatnak. E téma megoldásához különböző alapítványoktól stb. adományok is kérhetők lennének.

7. Az Országos Tanácskozás ajánlja, hogy a napközi otthonok fejlesztési programjainak kidolgozói fordítsanak gondot a **hátrányos helyzetű tanulók** nevelésével foglalkozó kiváló pedagógiai szakirodalom (Dr. Várnagy) feldolgozására. A „Hátrányos helyzet pedagógiája” c. könyvben szereplő tünetek, okok, megoldások a fejlesztési programokba kitűnően beleillenek. A programokban tervezzék a hátrányos helyzet megoldásának napközi otthoni lehetőségeit és e lehetőségek valóra váltásának módjait. Fontos fejlesztési program legyen, hogy a napközi otthonokban nagy számban található eszes, **tehetséges gyermekek** kisebb csoportokban, egyéni hajlamaiknak megfelelően, megkülönböztetett gondos nevelésben részesüljenek. Ez a célkitűzés hazánkban már a 20. század elejétől megfogalmazódik. Ma a tehetségmentő, nevelő programok hazánkban, de az Európai Unió tagországaiban is megtalálhatóak. Ezeket a tehetséges napközis gyermekek nevelésében mindenképpen fel kell használni! Régen (nagy gondolkodók) azt mondták: ... hány gyermek halt meg anélkül, hogy tudták volna, ki veszett el bennük... Ez egy demokratikus társadalomban, a 21. században nem fordulhat elő! Babits Mihály gondolatát idetartozónak véljük: „de mit tettek, tettetek, hogy a hatások mindig jó és biztos legyen?”
8. Az Országos Tanácskozás ajánlja, hogy a kéziratban **elkészült**, de (a szükséges anyagiak hiányában) a tanácskozásra **még meg nem jelentetett dr. Füle Sándor: Alapok az iskolai napközi otthoni neveléshez** című 300 oldal terjedelmű anyagot a 2008. évi VII. Nevelésügyi Kongresszus tiszteletére (az ajánlásban megnevezettek) jelentessék meg, és azt legalább valamennyi napközi otthont, iskolaotthont működtető iskolának küldjék meg.
9. A Napközi Otthoni Pedagógusok Országos Tanácskozása elengedhetetlennek tartja, hogy **A napközi otthoni nevelés elmélete és gyakorlata** témájú 2007-ben alapított, (dr. Füle Sándor) akkreditált továbbképzési programot a következő 5 év alatt, minden napközi otthonba beosztott pedagógus **kötelező jelleggel** végezze el, és arról **tanúsítványt** szerezzen.
10. A 2007. évi Országos Tanácskozás jelentős tapasztalatainak összegzése alapján **megfogalmazódott az az igény, hogy (az óvodai és a kollégiumi hasonló dokumentumoknak megfelelően – a következő 2008. évre tervezett országos találkozóig) ki kell dolgozni az iskolai napközi otthoni (iskolaotthoni, tanulószobai) nevelés irányelveit és alapprogramját!** E munka kutatócsoportjának vezetését **dr. Füle Sándor** vállalja.

11. A Napközi Otthoni Pedagógusok III. Országos Tanácskozása eldöntötte, hogy a 2008. évi VII. Nevelésügyi Kongresszuson majd vitatott fő témák közül az alábbiakkal minden Magyar Pedagógiai Társaság szervezete, és remélhetőleg iskolai napközi otthoni munkaközösség, szakmai műhely **elmélyülten foglalkozik:**

A leszakadó és a veszélyeztetett gyermekek, fiatalok növekvő arányának okai; az iskolák (a napközi otthonok) közötti különbségek növekedésének problémái; a gyermekek, fiatalok tanulási és életesélyei; az óvodák, iskolák (napközi otthonok), a szülők, az ifjúsági mozgalmak, a média erőtlen együttműködése.

A Nevelésügyi Kongresszus fő témái szoros összefüggésben vannak a (közel 400.000) gyakran szomorú sorsú, „korán szenvedő” napközi otthonban ellátott, nevelt gyermekek életével.

Azt szeretnénk (ezért az Ajánlásban megnevezettek sokat tehetnek), ha a magyar iskolai napközi otthonok helyzete, fejlesztése is az egész magyar neveléssel együtt közügy lenne!

Azt is ajánljuk, hogy a VII. Nevelésügyi Kongresszus fontos társadalmi, családi és iskolai szerepének megfelelően foglalkozzon (az Európai Unió fejlett országainak napközi otthoni munkáját jól ismerve) különösen a szegény sorsú, esélyegyenlőtlen magyar napközis gyermekek nevelési kérdéseivel.

12. Az Országos Tanácskozás ajánlja, hogy a napközi otthonok fejlesztésében illetékes és azért felelős szervezetek, személyek (köztük a napközi otthoni pedagógusok) alaposabban ismerjék meg a **gyermekek jogairól** szóló nemzetközi és hazai törvényeket. E törvényekből a mindennapi nevelő munkához kiemelésként a következőket tartjuk a napközi otthoni fejlesztési programokhoz tartozónak: a gyermeknek kiegyensúlyozott **táplálkozásra** van szüksége; szüksége van arra, hogy a **saját ritmusának** megfelelően éljen és pihenjen; a gyermeknek **érzelmi biztonságra** van szüksége; a gyermeknek szüksége van **sikerre**; a gyermeknek szüksége van **esztétikai érzelmekre**; joga van bármiféle **tudás megszerzéséhez**; szüksége van az **élővilággal** való kapcsolatra; a gyermekeknek **joguk van az elhanyagolás, a durva bánásmód és a kizsákmányolás elleni védelemre**; joguk van, hogy **ne fázzanak, ne éhezzenek és ne legyenek otthon nélkül**; joguk van **egészségük védelmére és gondozására**; a **jártékhoz, a jó minőségű ellátáshoz**, biztonságos és kreatív játékeszközök használatához; joguk van arra, hogy **szavukat hallassák**, véleményüket figyelembe vegyék. Joguk van, hogy olyan nevelési helyeket, intézményeket találjanak, ahol a **legmegfelelőbb gondoskodást kapják**; minden egyes gyermeknek és fiatalnak szüksége van legalább egy olyan **egyévre**, akihez ő „közel áll”; nem szabad, hogy a fiatalok hátrányba kerüljenek: a gyermekek **jólétét** gyors, pozitív és aktív **gondoskodással** kell elősegíteni, figyelembe véve egészségüket és nevelésüket; **kívánságaikat** ismerni kell és azokat komolyan kell venni; a sebezhető (túlérzékeny) gyermekekről való gondoskodásnak nagy figyelemmel kell történnie; a gyermekeket, fiatalokat gondviselőknek (például a napközi otthoni nevelőknek is) arra kell törekedniük, hogy tőlük a gyermekek a **legjobbat kapják**; azokat az intézményeket, amelyeket a gyermekek elhelyezésére használnak, szabályos és megfelelő időközönként **felül kell vizsgálni**. Az Egyesült Nemzetek alapokmányában leírtak szerint gyermekeinket, fiataljainkat **eszmények**, különösen a **béke, az emberi méltóság, a türelmesség, a szabadság, az egyenlőség és a szolidaritás** szellemében szükséges nevelni. A kiemelések után megemlítjük, hogy a napközi otthonok munkájának minden részletében **gyermekvédelem** történik!

13. Az Országos Tanácskozás rendezői és résztvevői elhatározzák, hogy a jövőben (a 2008. évtől) a napközi otthonok ténylegesen közüggé válása és dinamikus fejlesztése érdekében **évenként**, akkreditált továbbképzési programok alapján országos szintű továbbképzéseket; **két-három évenként** meghatározott témájú regionális találkozót; és a **Nevelésügyi Kongresszusokat megelőző években Országos** (majd IV., V. stb.) Tanácskozásokat kezdeményeznek. Ezek megrendezéséhez a Kodolányi János Főiskola felajánlotta további segítségét.

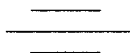
Amennyiben az ajánlásunkban megszólítottak az elkövetkező években – kedvező változásokat okozva – az iskolai napközi otthonok fejlesztéséhez nem járulnak hozzá, akkor az Országos Tanácskozás kezdeményezői a magyar napközi otthonok tényleges helyzetéről és fejlesztési programjainak sorsáról az érintett hazai és Európai Unióbeli szervezeteknek tájékoztatást adnak. Reméljük azonban, hogy ezek a tájékoztatások számos értékes minisztériumi, iskolafenntartói, iskolavezetői és egyéb szervezetek pozitív irányú kezdeményezéseiről, segítő-támogató tevékenységéről szólhatnak.

Az Országos Tanácskozás rendező szervei és Szervező Bizottsága (dr. Szabó Péter, dr. Tölgyesi József, dr. Füle Sándor, dr. Trencsényi László, Isépy Mária, dr. Mészáros Ilona) elismerésüket és köszönetüket fejezik ki a tanácskozáson résztvevőknek. Jelenlétük és tevékenységük hozzájárult a magyarországi iskolai napközi otthonok 21. század eleji helyzetének objektív és árnyalt feltárásához és megítéléséhez. Segítették a kiemelten fontos napközi otthoni rövid, közép és hosszú távú fejlesztési elgondolások, cselekvési programok meghatározását. Ez a 105 éves magyar iskolai napközi otthonok folyamatos fejlesztése és nevelő munkájának minőségi megújítása érdekében fontos.

A magyar napközi otthoni gyermekek boldog gyermekkoráért és az egyre bonyolultabb életben való érvényesülésének biztosításáért „elkötelezték” a III. Országos Tanácskozás után küzdelmüket remélhetőleg fokozni tudják.

A tanácskozás mottója volt: „S a világ jobb lesz tőle, ki küzd...” (Cervantes)

Székesfehérvár, 2007. július 6.



DR. H. TÓTH ISTVÁN

egyetemi docens

Károly Egyetem Filozófiai Fakultása

Prága

Írnak-e még műelemzést esemesező diákjaink?

I. A címről

Jelen tanulmányom eredeti címe így hangzott: „Írnak még műelemzést esemesező diákjaink?”. Ezt a címet a Magyar Nyelvtudományi Társaság Magyartanári Tagozatának egyik ülésén a fent olvasható formátumúra csiszoltuk. Elfogadható volt számomra a tagozati ülésen

javasolt indítvány, hiszen ugyanarról gondolkodom -e kérdőszóval is, és nélküle is, azaz a műelemzés tanításával összefüggő problémákról a saját kutatói aspektusomból. Ma is ugyanaz a kétféle dallam lüktet bennem: egy emelkedő-eső és egy ereszkedő ívű.

- a) Az „Írnak még műelemzést esemesező diákjaink?” emelkedő-eső dallama inkább a kétségbeesés, a nyugtalanság, a reményvesztettség lelkiállapotát tükrözi, majdnem a fenyegető elkeseredettség érzékeltetője. Ismerve többünk elkötelezettségét a klaszszikus értékű irodalomtanítás mellett, inkább ez a dallamív fejezi ki a gyötrődéseinket.
- b) Az „Írnak-e még műelemzést esemesező diákjaink?” kétségtelenül ereszkedő dallamú eldöntendő kérdés, amely lehet a problémára csodálkozó, az újdonságra ébredő, esetleg a múlt értékeit időben átértelmezni tudó tanártársunk majdnem neutrálisnak is mondható, vagyis érzelemmentes kíváncsiszkodása.

Legyen elégséges most annyi, hogy mindkét szerepkörnek (= a *gyötrődőnek* és az *átértelmezőnek*) egyaránt igazságtartalmakkal érvelő magyartanárai vannak. Igen, mert többen fájlaljuk, mi, gyötrődők – naponta hallva, olvasva, érezve a környezetünk jeleit –, hogy idejétmúlt klasszikus értékek mentén, igényes irodalom- és művészetelméleti fogalmakkal megtárogatott, érvelő műelemzésben szólni olvasmány-, színház-, filmélményeinkről. Nem legyint-hetünk, nem mehetünk odább szótlánul vagy sértődötten.

Kinek van igazza? Hol az igazság?

Szükség van-e még a klasszikus retorikai fordulatokra, igényli-e őket a száguldó világ? Következzék még néhány elgondolkodtató kérdés!

Hányadik évfolyamtól lehetséges műelemzést íratnunk? S ha íratunk, mekkora terjedelműek legyenek a bekezdések, a mondategészek, a mondategységek, a stíluseszközök számát illetően ezek a tanulói, remélhetőleg megértett olvasásról számot adó műelemzések? Nem mellékese az előkészítő és fejlesztő tevékenységek sem – ezeket mikor s hogyan célszerű végeztetnünk?

Nyújtanak-e értékes, a diákjainknak segítséget adó, támpontul szolgáló mintákat a mai s a közelmúlt, de még eredménnyel használható irodalomkönyvei?

Ha csak érintőlegesen is, de szólnom kell az esemes, vagyis a rövid szöveges üzenet műfajáról, hiszen ma már a kisiskolás éppúgy könnyedén dobja a maga esemeseit, mint a nagyszülők, talán egyik vagy másik helyen a dédszülőktől sem idegen ez a közleményszínter, ha könnyedén utol akarják érni a csintalan, de kedvenc címzettet. Nincs nekem semmi gondom az esemessel, ugyanis valóban létfontosságú kapcsolatteremtő csatorna szerintem is. Ám közelebbről vizsgálva, egybevetve a műelemző írásművel, rögvest látunk néhány szembeeső különbséget:

- a) az esemes rövid: csupán 160 betűhelynyi leütés lehet egyszerre egy-egy küldemény, ezzel együtt valóban néhány szavas üzenet, ami közelebbről közlemény, hír, tájékoztatás, felhívás stb. műfajú szövegtípus,
- b) a szépirodalmi alkotások rétegeit feltáró, bemutatató műelemző írásmű klasszikus retorikai szerkezetű és stílusú, ha úgy tetszik, akkor „megízesített nyelvezetű” szöveg.

Alapvetően azt kívánom rögzíteni, hogy nem engedhetjük szabadjárá a nyelv- és stílustervezést, azaz ki kell alakítanunk, mégpedig felelősséggel mind az esemes, mind a műelemző írásmű szerkezeti, nyelvi, stilisztikai, etikai, sőt filozófiai rendszerét. Mindkettőnek, tehát az

esemesnek ugyanúgy létjogosultsága van a mindennapok világában, mint a műalkotásokról valló, megnyilvánuló pallérozott gondolkodásnak.

Talán nem rugaszkodom el nagyon a való világ kihívásaitól, ha azt mondom, hogy az tud könnyedén műfajokat váltani, görcsmentesen szakkifejezések között válogatni, érthetően érvelni, aki biztosnak nevezhető, fejleszhető színvonalú ismeretkörrel, vagyis „míves” műveltséggel rendelkezik. Ezeknek a diákjainknak még az esemesei is emberarcúak, mert rájuk vetül az igényesség fénye.

Szakmai-pedagógiai vívódásaimat pontosan fejezik ki a fent emlegetett intonációs ívek. Ha ambivalensnek tűnnek, akkor is csak azt rajzolják elibénk, amiről szól a mese, nevezetesen: a nagy változások idején szintén kellene az értékek, még ha átértelmezettek is.

II. A feladat kijelölése

Dolgozatom – szándékaim szerint – a *műelemző írásmű* védelmében fogant. Történik mindez azért, mert kutatási eredményekkel igazolhatom, hogy a furfangos kommunikációs stratégiák világába vezető utakon is azok a diákjaink tudnak majd helytállni, akik képesek „megszelídíteni”, vagyis megérteni, felfogni, alkalmazni, továbbfejleszteni a szépirodalom megízesített nyelvéen szóló műalkotásokat.

Amikor írásom címére tekintünk, akkor ebben a környezetben a „diák” kategórián a 10–14 éves tanulókat kell értenünk, akik fürgébben „dobnak egy-egy füle-farka-ment esemest”, mintsem egyik tartalmas kritikát a másik, hangulatos olvasmányelemzés után. Róluk és érettségük szövegeiben, az írott formában éppúgy, mint a 2006. október 14-én megrendezett anyanyelv-tanítási konferencián elhangzott előadásomban.

III. Néhány szükséges adat, tény és összefüggés

Az egyik nagy kérdés: olvasnak-e a tanítványaink, vagyis van-e mire építenünk műelemzés-tanító munkánkat?

A másik izasztó felvetés, hogy szükséges-e diákjainknak irodalom- és művészetelméleti fogalmakat ismerniük, tudniuk, alkalmazniuk, amikor az efféle kérdésekről faggatjuk őket: *miért szép az olvasott szemelvény, vagy tetszett-e a megismert alkotás, esetleg ajánlod-e elolvasásra ismerősödnek az értelmezett művet?*

Kutatásom azt vizsgálta: *Miképpen közelítenek a szépirodalmi szövegműhöz a 10–14 éves olvasók?* Elsősorban a fogalmak alkalmazását vettem tüzetesen szemügyre, de nem kerülte el a figyelmem az sem, hogyan viszonyulnak a gyermekek dolgozataikban az általuk elolvasott és elemzett/értelmezett alkotásokhoz, a költői, írói szövegek világához.

A *szöveg* nem valamiről szól, hanem az *olvasója segítségével felépít valamit* (SZIKORÁNYI, 1994), tulajdonképpen egy lehetséges világot, mely a „valós világhoz” kapcsolódik a világ struktúráján keresztül (PETŐFI, 1990). Ezért az olvasmány információstruktúráját megértő olvasó sohasem vonatkoztatja a műbeli világot közvetlenül a művön kívüli valóságra. Természetesen az irodalompedagógiai gyakorlat a megmondhatója annak, hogy 10–14 éves diákjaink olvasói életében sokkal összetettebb és bonyolultabb ez a kérdés, mivel – főleg a 10–12 évesek – együtt küzdenek, sírnak, nevetnek, haragszanak, utaznak, lélegeznek, élnek, vagy halnak a hősökkel, ugyanis velük, az olvasókkal történik, általuk formálódik az esemény, ahogyan formálódik.

Az irodalmi mű *sajátos előfeltevéseket* is elvár az olvasójától, például a *címzett-szerep* elfogadását. Ezt a problémát úgy közelíthetjük meg, hogy egyértelműnek tartjuk: a címzett-szereppel való azonosulás nem más, mint az irodalmi mű befogadásának első stációja.

(CS. GYIMESI, 1982). A szöveg megértésének/befogadásának szintén lényeges összetevője a *belső látással létrejövő mentális kép* (CS. JÓNÁS, 1994). Ezt a megértést leképező/befogadást visszajelző folyamat a költői, írói szöveg olvasása közben a nyelvi helyzetekhez kötődő megszólalásokból és nonverbális eszközökből konstruálódik egy-egy szereplő magatartásával összefüggésben.

A befogadó szövegértelmezése, a szövegről való vélekedése nemcsak a kulturális és szociális tapasztalataitól függ, hanem azoktól a kognitív komponensektől is, mint a szakszóalakzatokat felépítő irodalom-, művészetelméleti és könyvtárhasználati fogalmak. Attól a kommunikatív kompetenciától függ az olvasó interpretációja, amelynek szintjére addig eljutott (WEINRICH, H., 1979). S mindez igaz az 5–8. évfolyamos olvasókra nézvést is. Az általam feltárt fogalommező nem pusztán bizonyító erejű adalék a fentiekhez, hanem kiindulási bázis mind a taneszközkészítőknek, mind az irodalomtanároknak.

Az általam elvégzett kutatás láthatóvá tette a műelemző diákok stílusát, sémakövető felkészültségét, szövegvilágbeli jártasságát is, a tendenciát, ahogyan a vizsgálat, pontosabban a műelemző dolgozatok írása idején gondolkodtak a kamaszolvasók ARANY, CSOKONAI, PETŐFI, ADY, JÓZSEF ATTILA, RADNÓTI verseiről, TÖMÖRKÉNY, MÓRICZ, SÁNTA FERENC novelláiról, JÓKAI, GÁRDONYI, TAMÁSI ÁRON és mások regényeiről.

Kétségtelenül kimutatható a tanulói munkákból az „elszegényítés, leegyszerűsítés” is, hiszen valóban elszűrőkítik időnként a szépirodalmi alkotás képeit, összemaszatolják a mű egyértelműen tiszta rétegeit is, elsősorban a „belemagyarázással”, illetőleg a pontatlan fogalomhasználatl. Türelemre intőek a tapasztalataim. A 10–14 éves gyermek még forrongó, formálódó pubertás személyiségű, keresi a helyét a világban, keresi a számára érdekfeszítő olvasmányokat az irodalomkönyvében s talán egyre gyakrabban a világhálón. Amikor olvas, és le is kell írnia okosan, tartalmasan, hitelesen, szempontokat követően az olvasmányélményeit, akkor szükségképpen egyéni olvasatot helyez elénk. Ez az egyéni élményeket is implikáló műmegközelítés már az intimitás határain belül van, s amikor az irodalomtanár (vagy a kutató) olvassa és értékeli a műelemzőt, a művet faggató diákmunkákat, akkor tulajdonképpen az alkotó és az olvasó intim szférájának a határait súrolja. Többek között ezért is bonyolult dolog az irodalomtanítás ügye.

Az irodalom azonban nemcsak egy tantárgy az iskolai kötelező tantárgyak sorában, hanem művészet is, a költő/író által teremtett művészet, ahol a poétikai szövegmű képei az olvasó lelkében és tudatában érezhetővé, illetőleg érthetővé válnak. Mindezek akkor következnek be, ha működésbe lendül a befogadói, tulajdonképpen a megértésen alapuló folyamat, ami az interperszonális kommunikáció sajátos esetének tekinthető (Halász, 1971), mivel egy-egy költőre, íróra ugyan számos olvasó jut, de a kommunikációs művelet egyéni befogadói folyamat keretében történik, és az olvasó úgy dekódolja az információt, mint az alkotó személyesen neki címzett üzenetét. S az olvasó az örömeit, a bánatát, a vívódásait, töprengéseit, önmagát, az életét keresi a műben, hogy emberi teljességét erősíthesse. Az olvasás egyik jellegzetes motívumához érkeztünk, nevezetesen: „rólunk szól a mese – és szeretjük is, ha rólunk van szó” (H. Sas, 1968). Minderre azért kerülhet sor, mert nemcsak befogadjuk az irodalmat, hanem beszélünk is róla, s ez már kétségtelenül az identifikáció megjelenési formája.

Az 5–8. évfolyamos gyermekek által alkalmazott irodalom-, művészetelméleti és könyvtárhasználati fogalmak mennyiségi és minőségi szempontú kutatása közben arra is kerestem a választ:

- a) Vajon szem előtt tartja-e az irodalompedagógia az olvasó autonómiáját, az értelmezés szabadságát, sokszínű lehetőségeit?
- b) Alkalmat ad-e az irodalomtanári gyakorlat a gyermekolvasóknak a szépirodalmi szövegmű rétegeinek feltárására, a felépítéssel összefüggő polifóniájának a megértésére?

- c) *A műalkotás hatásrendszerének elemezésére, a többdimenziós képpé formált költői üzenet megértésére, a „pecsétek feltörésé”-re változatos irodalomtanítási stratégiák, megközelítési lehetőségek állnak-e a tanulók rendelkezésére az értékfeltárás és/vagy értékvitatás szándékát is tiszteletben tartva?*

A 10–14 éves diákok tulajdonképpen *kezdő, gyakorlatlan, az olvasáspedagógia zsargonját idézve: „mindenevő” olvasók*. Az irodalmi alkotáshoz *a cselekményen keresztül közelítenek* elsősorban. *A formán keresztül* történő megértés szűk, igencsak *irányított rétege* jellemző.

A gyermeki lélek és az irodalom találkozását élményszerűbbé, átéltebbé teheti az irodalomtanári gyakorlat, ha megismerteti a növendékekkel az értelmi fejlettségüknek megfelelően *a művészi nyelv szintjeit* is, mivel a művészi közlés nyelvének több szintje van, ezáltal a kódismeretnek is több fokozatúnak kell lennie.

Az első szint a magyar nyelv *grammatikai* (= hangtani, alaktani, szótani, mondattani) és *szövegtani ismeretét* és gyakorlati alkalmazását követeli. A sikeres olvasmánymegértés egyik jelentős feltétele, hogy az olvasó funkciójukban legyen kész megérteni, elemezni, illetőleg befogadni az alkotó stílushasználatát, így a szókészletét, mondattani felépítettségét, képes kifejezőeszközeinek, a névátviteleknek, az alakzatoknak stb. a művészi közleményben betöltött szerepét (HANKISS, 1972).

A szépirodalmi művek nyelvi megformáltsága *második szintjének* jelentőségét a költészet nyelvére vonatkozó kutatások tárták fel. A poétikai szövegművek nemcsak tartalmi információkat közölnek, hanem szemléletes, emocionális információkat is. Így a szépirodalmi alkotásokban *az úgynevezett denotatív jelentések keverednek* az olvasóban formálódó *konnotatív jelentésekkel* (HALÁSZ, 1972). A költészet nyelvének dekódolása azt kívánja, hogy az olvasó a szavaknak, *a művészi kifejezőeszközöknek a közvetlen tartalmihoz kapcsolódó újszerű, közvetetten megérezhető, érzelmi jelentését* is fel tudja fogni, azonosulni legyen képes vele. A szépirodalmi olvasás nyelvi-szemantikai és esztétikai vonatkozásaival összefüggésben a 10–14 éves gyermeknek *„(...) meg kell tanulnia a szavak közvetlen tárgyi-fogalmi jelentése mögé nézni, s a közvetlen kifejezett érzelmi és élményvonatkozásokat is felismerni”* (DURKÓ, 1976).

A művész nyelvi kód *harmadik szintje* abból adódik, hogy *az alkotó a köznap nyelvi közlés szabályrendszerét átlépi*, új szabályokat vezet be, jelesül felrúghatja az írásjelek használati szabályait, elhagyhatja a központosítást, nélkülözheti a tulajdonnevek nagybetűs írását, látszólag értelmetlenül halmozhatja a stíluseszközöket: a képes kifejezéseket, a névátviteleket, az alakzatokat stb. Az így közölt információk is érhetővé válnak az olvasó számára, ha felül-emelkedik a szokásos értelmezési-gondolkodási módon.

A szépirodalom különös világot tár elénk. E világ kódrendszerének *a negyedik síkját* azal közelíthetjük meg, ha az irodalomolvasás folyamatát *az esztétikai, irodalomszemléleti követelményeknek* megfelelően komponált irodalmi műalkotás *dekódolásának sajátos folyamataként* fogjuk fel. Az alkotó sajátos formarendszere segítségével megjelenített különös világ élményei hatalmukba kerítik az olvasót.

Irodalompedagógiai felfogásom, valamint kutatói alapállásom a költészetrel összefüggésben így foglalható össze: *a poétikai alkotás üzenete az irodalmi kommunikációban kap értelmet, ott töltődik fel aktuális jelentéstartalommal*. Gondolatmenetemet így építhetem tovább: az irodalmi kommunikációban kibomló szöveg *„világa, jelentése csak a lehetőségek halmaza, az olvasóra vár, hogy a mű létét kiteljesítse, megértse azt”* (CS. GYIMESI, 1983). Mindezt azért tartottam szükségesnek kifejtteni, mert amikor meghatároztam *a szövegvilág-kutatásba bevont tanulóknak* (= 279 fő) a műismertetésük elkészítésével összefüggő feladatot, egyértelműen arra biztattam őket, hogy *az egyéni olvasmányélményeik nyomán formálódó egyéni olvasatukat* rögzítsék írásukban, mutassák be *a személyiségükkel egybevágó vélemény-*

nyüket a szemelvényekről, s közben alkalmazzák a tanult, gyakorolt, vagy az önművelési folyamataikban felszedett irodalom-, művészetelméleti és könyvtárhasználati fogalmakat.

Az irodalmi mű elemzése, az irodalmi alkotás mint értelmes alany faggatása nemcsak megengedi, hanem követeli is a mű és az olvasó/befogadó szubjektív kapcsolatát. Ha az irodalomtanítási gyakorlat segíti a gyermekek találkozását az értékes alkotásokkal, akkor ezek a remélt találkozások a tanulók egyéniségének, továbbá verbális ítéloképességének, ízlésének gazdagodását, formálódását eredményezhetik, mivel az irodalom a „szóval való alkotás” művészete, a nyelv és a szó művészete, de nem azonos magával a nyelvvel és a beszéddel (WEHRLI, M., 1960).

A tanítási-tanulási folyamatban a műalkotás egységét, osztatlan jellegét kell megragadnia tanárnak és diáknak egyaránt úgy, hogy a pedagógusnak a többszintű műértelmezést kell bemutatnia, növendékeitől számon kérnie. Nem elég ugyanis a műalkotás úgynevezett „formális” szintjeivel: a nyelvi kifejezéssel és a kompozícióval foglalkozni. Behatóbban vizsgálandók a valósághoz közvetlenül kapcsolódó szintek, így a valóságmozzanatok (= tárgyak, események, érzések, gondolatok) és az értékek, értékítéletek. Ez a műalkotásra érzékeny elemzés teszi lehetővé, hogy a műértelmező készség az irodalmi művekből kapott tapasztalati/képzelti élmények, minták hatására az értelmező megértés intellektuális élményével gazdagodjék. „A műértelmező képesség fejlődése természetesen feltételezi az alapvető irodalomelméleti, irodalomesztétikai, műfaji, poétikai, stílusirányzati, nyelvi-stilisztikai ismeretek, fogalmak elsajátítását a műértelmezéseket szolgáló alkalmazási szinten (és nem felmondandó leckeként). A műelemzés gazdag eszköztárából pedagógiai szempontból a *magatartáselemzések* (a szereplők konfliktusainak, döntéseinek, jellemük mozgatórugóinak tudatosítása, és ezáltal az ember, önmagunk jobb megértése), a *műfaj*, *stílusirányzat*, *stílus szerinti műértelmezések* kapjanak kiemelt figyelmet” (H. TÓTH-GÁLOS, 1994).

A 10–14 évesek irodalomértésének kutatása idején figyeltem meg: gyakorlókollégáink rendszeresen biztatták tanítványaikat arra, hogy az olvasottak által kiváltott *érzelmeikről*, *hangulatuk* alakulásáról is szóljanak, sőt fejték is ki a benyomásaikat. Többször a *műfajismeretek* hasznosításával juttatták el diákjaikat a szépirodalmi alkotás mélyebb szintjeihez. A legtöbb sikert gyermeknek és pedagógusának a költői mű rejtettebb világához vezető úton a *szerkezet* tüzetes vizsgálata biztosította. Ám a költő, illetőleg az író *egyéni stílusának* tanulmányozása, az adott korba való helyezése kivételes alkalmak ritka irodalomórai pillanatai voltak az 5–8. évfolyamokon.

A *nyelvi képek eredetisége* fokának vizsgálata, az egyéni leleményű, a konvencionális, az exmetaforák minősítése már nagymértékben az olvasó egyéni ízlésétől és stilisztikai felkészültségétől függ, ezért alig fordult elő ilyen megoldás a tanítási órákon az akadémiai kutatásom éveitől. A tanítási gyakorlat a *befogadói értékítélet* fejlesztésére a költészet leglényegesebb intenzitásnövelő, hatáskeltő formszerkezeteit, így a *hangtani formákat*, a *stilisztikai szerkezeteket*, a jelentéstöbbletet adó *vizuális formát* sajnos csak alkalmoszerűen, a pillanatnyi ötlettől felcsigázva hasznosítja, tudatosan azonban a legritkábban.

Mivel meg lehet tanítani az általános iskolás korú olvasókat az alkotás szövegstruktúrájának a mű egészében betöltött szerepe elemzésére, a hatáskeltő formszerkezetek többletjelentésének feltárására, az esztétikai élmény megragadására, ezért nem szabad elvesztegetnünk sem az időt, sem a lehetőségeket. Ki kell alakítania minden gyakorlókollégának a saját pedagógiai mozgásterét, de mindig figyelemmel az egyetemes elvárásokra (= tanterv), legkiváltképpen a verbális kommunikációs képesség részterületeinek (= beszéd, olvasás, írás) szakadatlan, hatékony fejlesztésére.

Amikor a 10–14 éves diákok fogalomhasználatának elemzésére szervezett kutatásomat előkészítettem, akkor a tanulói műismeretekbe foglalt szakszóállományon kívül a szövegkörnyezet szerkezet- és tartalmasságmutatónak a vizsgálatát is feladatul vettem. *Abból a felte-*

*vésből indultam ki: a megcélzott korosztály dolgozatainak konstrukciója, az abban foglalt információ, valamint a szakkifejezések mennyiségi és minőségi adatai megmutatják, hogy értelmes alanyként kezelik-e az olvasmányokat a növendékek, újraalkotó olvasóként szerzőtársrá lesznek-e az egyes művek ismertetésekor a diákok, továbbá milyen színvonalú a működésbe hozott fogalombázisuk, összességében: *Hogyan értik, megértik-e a verseket, az elbeszéléseket, a regényeket a gyermekek?**

A szerkezetre, a tartalmasságra és a fogalomhasználatra vonatkozó, az általam hangsúlyozni kívánt összefüggéseket a következőkben látom:

- a) *a bekezdésekkel (= Bek) kapcsolatban: az átlagosnak tekinthető Bek-t 3,72 ME, valamint 5,61 me építi fel, amely struktúra ebben a műfajban (= műismertetés), ebben a korosztályban (= 10–14 évesek) alapértékként, azaz viszonyzámként fogadható el a továbbiakban;*
- b) *a mondategységekkel (= ME) összefüggésben: a ME-átlagokat, amelyek dominánsan önálló okfejtéseket hordoznak, az irodalomtanítási gyakorlatban elfogadható mutatónak (= 16,83 ME-től) ajánlok;*
- c) *a mondategységekre (= me) vonatkozólag:*
 - az általam feltárt *me-állomány* ebben a műfajban olyan elfogadható értéket (= 28,16/fő) közvetít, amit *támpont*nak tekinthet az irodalomtanítási gyakorlat;
 - a 10–14 évesek *műismertetéseinek* átlagos *szerkesztettségi mutatója 1,51 fő*, amely értéket mind a műfajra, mind a korosztályra tekintettel viszonyítási, másképpen *tájékozódási adat*nak javaslok;
- d) *a tartalmasságra tekintettel:*
 - a 279 műismertetés a *témataratás* (= 4,29/fő) és az *eredetiség* (= 4,29/fő) mellett a *hitelesség* (= 4,16/fő) vonatkozásában tűnt *eredményesnek*, ezeket a szempontokat követte a *tartalmi gazdagság* (= 4,07/fő), majd némileg lemaradva a *kifejtettség* (= 3,81/fő) követelménye;
 - a tartalmasság vonatkozásában, amely alapja a *20,62 pont/fő* átlagérték, ezt *jelzőszám*nak nevezem a *műismertetések elemzésekor* az irodalomtanítás szempontjából;
- e) *a fogalomhasználatot illetően:*
 - a 14 tanulócsoporthból való 279 adatközlőm *777-féle* irodalom-, művészetelméleti és könyvtárhasználati *fogalmat* használt egyszeri-számolással *5315-ször*, így alakult ki a *19,05/fő átlagmutató*;
 - természetes jelenségként könyvelem el a *fogalomhasználatban is* megmutakozó *erős szóródást* (= 32,26%);
 - a „*fogalomtelítettség*” szakszót azért vezettem be, hogy a realizált és az úgynevezett optimális fogalomhasználat *arányszámát értékmutatóként* vehessem. Az átlagos fogalomtelítettség az általam végzett, fogalom-előfordulással foglalkozó kutatásban *34,66%*. Az én olvasatomban a *34,66%-os fogalomtelítettség* azt jelenti, hogy a diákok műismertető információstruktúrájának közel *35%-a irodalom-, művészetelméleti és könyvtárhasználati fogalom*, illetőleg ezeknek a kifejtése, aktualizálása.
- f) *következtetések:*
 - kutatásom tényei szerint *egy-egy 10–14 éves gyermek műismertetése* 3-4 bekezdésből (= Bek), 20-21 mondategészből (= Me), 28-29 mondategységéből (= me), 19-20 szakszóból (= fogalom/terminus technicus) építkezett, s emellett a tartalmasságért 20-21 értékpontot kapott;
 - a *tanulói műismertetésekből* való irodalom-, művészetelméleti és könyvtárhasználati *fogalmak* szerves részét képezik a szakszóalakzatokból építkező *szakszómezőnek*.

Szakszóalakzatnak nevezem az irodalom-, művészetelméleti és könyvtárhasználati fogalomosztályokból tanulói műismertetésben sajátosan (= körvonalalaiban meghatározott jelentésben) alkalmazott terminus technicusok körét, amely elemeinek egymáshoz viszonyított helyét a tudományos érvényességű, rendszerszemléletű kategóriák (= műfajelmélet, szerkezetten, verstan, stilisztika, könyvtárhasználat) jelölik ki.

Kutatásaim kezdete óta következetesen alkalmazom a szakszóalakzatról ímént közölteket abban a jelentésrétegben is, amit az egyes művek körül kialakult asszociációs környezet, a gyermekek irodalom-, művészetelméleti és könyvtárhasználati háttértudása teremtett meg, továbbá úgy is, mint ezeknek a szakszóalakzatoknak az összefoglalt gyűjteményéről, azaz a szakszómezőről való gondolatmenetemben. A továbbiakban a szakszóalakzatokból építkező szakszómező bemutatása következék! Nem kizárt, hogy a besorolással kapcsolatban eltérő nézetek fogalmazódnak meg. A szakszóalakzatba egy-egy fogalmat akkor vettem fel, ha megközelítette az átlagmutató kétszeresét.

A)	B)
<i>A „Toldi” című elbeszélő költemény elemzése által kialakult szakszóalakzat</i>	<i>a versek, elbeszélések, regények ismertetése által kialakult szakszóalakzat</i>
elbeszélő költemény műfaj M* (185**)	vers V (219)
(a) költő viszonya a hóshöz M (149)	költő K (193)
színhely SZ (144)	mű K (189)
fő- és mellékszereplők M (136)	cím K (164)
cselekménysor/a ~ alakulása SZ (134)	költemény K (150)
ütemhangsúlyos verselés V (123)	versszak/strófa V (140)
szereplők/személyek M (108)	ellentét S (125)
kibontakozás SZ (106)	műalkotás/alkotás K (118)
megoldás/katasztrófa SZ (104)	versszerkezet SZ (113)
tetőpont/kulmináció SZ (104)	verssor V (113)
bonyodalom/konfliktus SZ (101)	többletjelentés S (105)
előkészítés/expozíció SZ (101)	időmértékes verselés V (102)
festői/költői jelző S (99)	téma M (90)
négyütemű/felező 12-es V (98)	ábrázolás S (87)
(a) szereplők érzelmei/tettei M (97)	fokozás S (79)
elbeszélő közlésforma M (94)	alliteráció/betűrím V (78)
megszemélyesítés S (93)	szép S (75)
hasonlat S (92)	festői/költői jelző S (74)
stílus eszközök S (91)	költői képek S (70)
párbeszéd/dialógus SZ (87)	verskezdő kép SZ (55)
verses forma S (80)	műismertetés M (47)
párrímek V (74)	fordulat SZ (43)
metafora S (71)	motívum SZ (43)
szó- és mondataalakzatok S (67)	ecloga M (35)
belső beszéd/monológ SZ (65)	*M = műfaj, SZ = szerkezet, S = stilisztika, V = vers, K = könyvtárhasználat; (** előfordulási szám)

A tüzetes elemzést követően megkaptam a tanulói műismertetések szakszókincsét kategóriákba sorolva, valamint ezek előfordulási mutatóját is, melyek az 5–8. évfolyamos korosztály irodalom-, művészetelméleti és könyvtárhasználati tudásszínvonalának állandósult tudását adják – felfogásom szerint – az aktiválhatóság szempontjából:

1. vers	V – 219	13. ütemhangsúlyos verselés	V – 123
2. költő	K – 193	14. műalkotás/alkotás	K – 118
3. mű	K – 189	15. versszerkezet	SZ – 118
4. elbeszélő költemény műfaj	M – 185	16. verssor	V – 113
5. cím	K – 164	17. szereplők/személyek	M – 108
6. költemény	K – 150	18. kibontakozás	SZ – 106
7. (a) költő viszonya a hőshöz	M – 149	19. többletjelentés	S – 105
8. színhely	SZ – 144	20. megoldás/katasztrófa	SZ – 104
9. versszak/strófa	V – 140	21. tetőpont/kulmináció	SZ – 104
10. fő- és mellékszereplők	M – 136	22. időmértékes verselés	V – 102
11. cselekménysor/a ~ alakulása	SZ – 134	23. bonyodalom/konfliktus	SZ – 101
12. ellentét	S – 125	24. előkészítés/expozíció	SZ – 101

Mi jellemzi az állandósult tudás elemeit tartalmazó szakszólakzatot? A sokszínűség. Döntő többségében az éveken keresztül gyakorolt, alkalmazott, mondhatjuk, hogy elsajátított, főképpen szerkezetani szakszókkal szembesültem. Igazolódott az a feltételezésem is, miszerint a szabadjára engedett stilisztikai apparátus nem igazán segíti a feltétlenül szükséges stilisztikai fogalmak elmélyülését, „beágyazódását” az állandósult tudásba. Ám az is nyilvánvaló, hogy a stilisztikai ismeretek felfogására, megtanulására már az 5–8. évfolyamosok is, míg kontextusfüggő értelmezésükre magasabb évfolyamok, érettebb korcsoportok képesek.

IV. Segítségképpen ötlettár a műelemzés tanításához

1. Válassz egy prózai formájú irodalmi alkotást az elmúlt heteid olvasmányáiból, s készülj ismertetésre az alábbi feladatok alapján!

- Állíts össze jegyzetet az alkotókról!
- Ismertesd a mű cselekményét!
- Szólj a szereplők jelleméről!
- Van-e többletjelentése a műbeli időnek és helyszíneknek? Értelmezd!
- Miért fontosak a szemelvényben felfedezett stílusesszközök?
- Vannak-e olyan nyelvi elemek, kifejezések, amelyek különösen jelentősek szerinted az általad választott olvasmányban? Indokold meg az állításaidat!
- Ajánlanád-e elolvasásra ezt, az általad bemutatott alkotást? Kinek? Miért?

2. Elemezd a „Toldi” negyedik énekéből Miklós és Bence beszélgetését!

- Családtagnak nevezhető-e a „hű szolga”? Indokold meg a válaszodat!
- Milyen viszonyt látsz Miklós és Bence között? Idézd a költő kifejezéseit is!
- Mit tudtál meg a „régii hű cseléd” és a bujdosó érzéseiről, gondolkodásáról? Válaszodhoz használd Arany János nyelvét is!
- Hogyan fűzi egymáshoz Bence azokat az érveit, amelyekkel hazatérésre akarja készíteni „kis gazdáját”?
- Elárulja-e Miklós a szándékát? Ha igen, akkor mi az, s mi a jelentősége?
- Miért nevezhető *dialogus*-nak Miklós és Bence beszélgetése?
- Igazold, hogy a műben jelentős szerkezeti egység ez a beszélgetés!
- Allíts össze részletes beszámolót az előbbi válaszaidból és a megfelelő költői gondolatokból, idézetekből! Érvelj amellett, hogy *fordulópont*-nak tekinthető ez a találkozás!

3. Vizsgáld meg Arany János „Toldi” című elbeszélő költeménye negyedik énekének nyitó költői képét!

- a) Melyik stíluseszközre ismertél ennek az éneknek az első mondatában?
- b) Ki a hasonló, ki a hasonlított? Miféle kapcsolatot fedeztél fel közöttük?
- c) Hol ér véget az első strófa hosszan hömpölygő mondata?
– Hogyan nevezzük az ilyen szerkezetű mondatot?
– Miért élt a költő ezzel a mondatépítési megoldással? Mi a szerkezet stilisztikai többlete?
– Miért nevezzük a második szakaszt kezdő (felütő) tagmondatot (mondategységet) *kulcsmondatok*? Mire ad magyarázatot?
- d) A festői jelzők mellett a megszemélyesítés és a felkiáltás is fokozza a kép drámaiságát. Bizonyítsd be ezt az állítást!
- e) Milyen költői eszközökkel élt Arany János hőse feldúlt lelkének ábrázolásakor?
- f) A magyar irodalom egyik legszebb képét vizsgáld meg. Rendezd összefüggő feleletbe válaszaidat!

4. Ismerd meg közelebbről Csokonai Vitéz Mihály „Tartózkodó kérelem” című versét!

Jó, ha tudod, hogy ennek a Csokonai versnek van egy korábbi változata „Egy tulipánhoz” címmel. A vers variációi – másokkal együtt – a bájos évődéssel valló rokokó verstípusban találhatók meg. Ritka verselési bravúrral ajándékozza meg mai olvasóját is Csokonai Vitéz Mihály, aki csodálatos gazdagságú, telt versmuzsikával, szabatos, csengő rímekkel zenél.

- a) Nézz utána annak, hogyan nevezik egymást a szerelmesek a folklórban! Idézz példákat is!
- b) Miért nevezhető lírai alkotásnak a „Tartózkodó kérelem”?
- c) Miről szól ez a *tartózkodó kérelem*? Idézd a költő ízes kifejezéseit is!
- d) Kit, illetőleg mit láttatnak az egyes strófák?
- e) Gyűjtsd ki a költeményt szervező motívumokat! Hogyan építik fel ezek Csokonai versét?
- f) Tanulmányozd a vers szerkezetét bemutató vázlatot!
A) kép: *ÉN* – a lírai hős – szerelmes tartózkodás
B) kép: *TE* – a lány – tulipánt, hajnali tűz, harmatozó ajkak, angyali szók
A') kép: *ÉN* – a lírai hős – ambrózia-csók
Értelmezd a kulcsfogalmakból szerkesztett vázlatot! Mutass rá a költemény egészére! Jellemezd a hangulati hatást!
- g) Vizsgáld meg a vers zeneiségét! Figyelj a versformára, a rímfajtákra, a verselési technikákra! Miért mondhatjuk, hogy csupa zene ez a műalkotás?
- h) Igazold, hogy kettős verselésű (= szimultán) a „Tartózkodó kérelem”!
- i) A stíluseszközök kavalkádja jellemzi ezt a Csokonai-költeményt. Bizonyítsd be ennek a tételmondatnak az érvényességét!
- j) Vesd egybe a mű érzés- és gondolatvilágát, valamint a versképet, továbbá a fenti bevezetőt, tájékoztató bekezdést (= Jó, ha tudod...)! Foglald részletes műismertetésbe a meglátásaidat!

5. Bizonyítsd be, hogy *dal* a műfaja a „Reszket a bokor, mert...” kezdetű Petőfi-versnek! Légy figyelemmel műfaji szempontú elemzésedben ezekre a szempontokra! *témaválasztás, szókészlet, felépítés, verselés, rím, hangnem*

6. Készülj fel kiselőadásra Petőfi Sándor „Föltámadott a tenger...” című *allegóriájáról*! Szólj a műalkotásról a következőre tekintettel! *szerkesztési elv, gondolatkör, műfaj, stílus és nyelvezet, zeneiség, hatásvilág*

7. Hogyan közelítesz kedves versedhez, ha olvasásra ajánlod másoknak? Vedd figyelembe az itt következő műelemzési, műértelmezési eljárásokat! Hasznosítsd azt, amellyikkel a legtöbbet tudod elmondani az általad választott versről!

- a) Érzelmek, benyomások, hangulatok feltárása.
- b) A motívumok értelmezése.
- c) A műfajismeret hasznosítása.
- d) A korstílus elemzése.
- e) A mű szerkezetének vizsgálata.
- f) A legfőbb értékek kiemelése.
- g) A stílusesszók többjelentésének értelmezése.
- h) A vers zeneiségének feltárása.

8. „Miért szép?” címmel ajánld elolvasásra, részletes megismerésre Ady Endre „Párisban járt az Ősz”-ét! Hasznosítsd ezeket a gondolatokat!

- a) A mű megírásának körülményei
- b) Az alapmotívum kifejtése a „kettős táj” és a „találkozás” szempontjából.
- c) A versben beszélő és az időtényező viszonya.
- d) A hangulat alakulásának és a hangnemek váltakozásának a kapcsolata.
- e) A stílusesszók szerepe a költemény művészségének alakulásában.
- f) A zenei hatások érvényesülése.

9. Készíts műismertetést „Szeretném magam megmutatni...” címmel Ady Endre „Szeretném, ha szeretnének” kötetének prologusáról! Vedd figyelembe az itt közölt műelemzési eljárást!

- a) Bemutatjuk a mű keletkezésének általunk ismert körülményeit, hátterét.
- b) Kiemeljük
 - az alapvető motívumokat,
 - a sajátos gondolatokat.
- c) Ismertetjük a műalkotás felépítésének jellemzőit. A részletező elemzésben szólunk
 - a tartalmi és a formai, valamint a nyelvi, továbbá
 - az érzelmi, stíláriis vonatkozású és a verszeneiséggel kapcsolatos megfigyeléseinkről.
- d) Összefoglalásul arról írunk, hogy
 - miért értékes az olvasó számára az értelmezett mű;
 - véleményünk szerint jelentős-e a feldolgozott alkotás;
 - miért szép az olvasmány.

10. Foglald össze műismertetésben Móricz Zsigmondnak a „Hét krajcár” című novellájával kapcsolatban szerzett élmény- és ismeretanyagodat! Dolgozatodban

- a) szólj a mű megírásának előzményeiről, körülményeiről, hatásáról;
- b) ismertesd a cselekmény menetét, a szereplők jellembrázolásának megoldásait;

- c) elemezd a novella szerkezetének, nyelvezetének, stíluseszközeinek többletjelentését;
- d) térj ki az alkotás műfaji sajátosságaira is!

11. A „Körúti hajnal” titka – Elemezd összefoglaló műismertetésben Tóth Árpád „Körúti hajnal” című versét a következő jellemző vonások, felvetések alapján!

- a) Erős fény-, szín- és hanghatások.
- b) Érzékletes megszemélyesítések, metaforák.
- c) Érzékszervekhez tartozó képzetek keveredése: szinesztézia.
- d) Festőiség: jelzők, hasonlatok.
- e) Zeneiség: hangutánzó szavak, ritmus, rímek.
- f) Fejtsd meg a műalkotás titkát, tárd fel a verssel összefüggő saját érzéseidet, gondolataidat is!

12. Miért szép József Attila „Ringató”-ja? Körültekintő verselemzésben fejtegesd a véleményed! Figyelj az alábbi kérdésekre, megállapításokra is!

- a) Mi a „Ringató” versszervező motívuma?
- b) Keress összefüggést a költemény címe, motívuma és hangvétele között!
- c) Miben látsz kapcsolatot a „Ringató” és az ismeretlen szerzőjű dalok között?
- d) Az üde, gyöngéd hang mellett felsejlik, hogy viszonzatlan szerelmi érzés ihlette a „Ringató”-t. Mi a véleményed erről a megállapításról?
- e) Végezd el a két strófa magánhangzóinak tüzetes elemzését, összehasonlítását!
 - Mi jellemzi a „Ringató”-ban fellelhető magánhangzó-állományt?
 - Miért különbözik a két szakasz hangszínezetvilága?
 - Látsz-e jelentéstöbbletet a magánhangzók efféle elhelyezkedésében?
 - Igaznak véled-e azt a kijelentést, miszerint a „Ringató” egy felelgető? Vedd figyelembe az egyik legnagyobb hatású József Attila-kutató, Török Gábor nyelvész professzor következő gondolatait!

„(...) a Ringatóban előbb a férfi vall arról, hogy szerelme milyen boldoggá teszi, hogyan veszi körül minden oldalról a tündéries boldogság. Azután a nő vallomása következik: tavi hangon arról az áldozatos szerelemről gyón, amely azért van, hogy párja boldogságát szolgálja, amely olyan mély, hogy oda tudja adni a becézett boldogítóbb ringatásnak is.”
- f) Milyen szerepet játszik a „Ringató”-ban a gondolatritmus, illetőleg a párhuzam? Érdemes figyelned a versfelütés természeti képére.
- g) Miféle többletjelentést hordoz a mű egésze jelentésvilágának értelmezése szempontjából a költemény aranymetszéspontja (= 0,618), ne feledd, a cím része a műalkotásnak, vagyis a többletjelentés kibontásakor erre is figyelj!
- h) Miért van a versolvasónak az az érzése, hogy a „Ringató” csupa zene, magával ragadó muzsika?

13. Vesd egybe a hasonlóságok, az egyezések és a különbözőségek mentén is ezeket a költeményeket!

- a) Ady Endre: „Őrizem a szemed”
- b) Radnóti Miklós: „Két karodban”

14. „Tárgyszerű ábrázolás és álomszerű idill szerves egysége öltött alakot az Erőltetett menet megrendítő soraiiban.” (Pomogáts Béla) – Bizonyítsd ennek a tételmondatnak a helyességét Radnóti Miklós „Erőltetett menet” című versének körültekintető elemzésével!

15. Ismerd meg Weöres Sándor itt olvasható versét!

Hála-áldozat

Szememnek Ady nyitott új mezőt,
Babits tanított ízére a dalnak,
és Kosztolányi, hogy meg ne hajoljak
ezt-azt kívánó kordivat előtt.

Kölyök-időm mennykárpitján lobogtak,
mint csillagok, vezérlő tűzjelek.
Hol e gyönyör már? Jaj, csak a gyerek
érzi minden pompáját a daloknak.

De mit tőlük tanultam: őrzöm egyre.
Három kanyargó lángnyelv sisteregne,
ha fejemet izzó vasrácsra vetnék.

Oltáromon vadmacska, páva, bárány,
három költő előtt borul le hálám.
Bár a homokban lábnyomuk lehetnék.

- Kiket idéz, kik előtt hajt fejet a versben beszélő?
- Miért tekint hálával a vers hőse a műben megnevezettekre?
- Hogyan fejezi ki az idősíkot a vallomástevő?
- Értelmezd a veszárlatba foglalt vágyat!
- Keress kapcsolatot a mű címe, témája és formája között!
- Bizonyítsd be, hogy klasszikus közlésformát alkalmazott Weöres Sándor! Tégy említést a verselés és a rímfajták hatásáról is!
- Szerkessz összefoglaló műelemzést a „Hála-áldozat”-ról! Fejezd ki írásodban a saját olvasói véleményed is!

Az előző feladatokat az alábbi irodalmi feladatgyűjteményeimből válogattam:
Hetedhét határban (Irodalmi feladatgyűjtemény 10–11 éves olvasóknak). Mozaik Oktatási Stúdió, 1998., Szeged
Legendák nyomában (Irodalmi feladatgyűjtemény 11–12 éves olvasóknak). Mozaik Oktatási Stúdió, 1999., Szeged
Régmúlt kövei között (Irodalmi feladatgyűjtemény 12–13 éves olvasóknak). Mozaik Oktatási Stúdió, 1998., Szeged
Jelek az úton (Irodalmi feladatgyűjtemény 13–14 éves olvasóknak). Mozaik Oktatási Stúdió, 1999., Szeged

V. Végezetül

A fentiek tükrében, az előttünk is álló, ránk is váró szépirodalmi szövegek teremtette kis- és nagyvilágok kihívásaira figyelemmel ekképpen válaszolhatok jelen dolgozatomban és a 2006.

évi őszi szakmai napon elhangzott előadásom címében feltett kérdésre, valamint az eredetileg formázottra egyaránt: *Írjanak még műelemzést esemesező diákjaink!* Ebből ne engedjen egyetlen igényes, a hivatása értékeinek gondozásán fáradozó magyartanár se – „ez a mi munkánk, s nem is kevés”.

A témakörrel, vagyis a műelemzés tanításának problémájával több tanulmányomban foglalkoztam. Mellékelem a jegyzéket azzal a szándékkal, hogy segítsem a kollégák munkáját.

1. *Tehetséggondozás – felzárkóztatás*. Módszertani Közlemények, 1984/1., Szeged
2. *Egy témakör tanításának tapasztalatai* (Arany János: „Toldi”). Módszertani Közlemények, 1988/2., Szeged
3. *Feladatváltozatok egy témára*. Módszertani Közlemények, 1988/3., Szeged
4. *A fogalmazási ismeretek bővítése: a műismertetés*. Munkáltatófüzet a 7. osztályos magyar irodalom tantervi törzsanyagának feldolgozásához (részlet). Magyartanítás, 1988/5., Budapest
5. *Adalék a verstani ismeretek tanításához*. Módszertani Közlemények, 1989/2., Szeged
6. *Így tanítom József Attila Anyám című versét*. In: Novok Rostás László (szerk.): „Előbbre s magasabbra törekedik az ember” – Válogatás az általános iskolai magyar nyelv és irodalom módszertani tanfolyam szakdolgozataiból, 1985–87. Bács-Kiskun Megyei Pedagógiai Intézet, 1989., Kecskemét
7. *A művészi nyelv és a kommunikáció*. Óvodapedagógiai Nyári Egyetem, Tanítóképző Főiskola, 1991., Kecskemét
8. *Az „Olvasásfejlesztő irodalomtanítás” a szövegmű értésére nevelés*. Módszertani Közlemények, 1992/2., Szeged
9. *Az „Olvasásfejlesztő irodalomtanítás” követelményrendszere*. Módszertani Közlemények, 1992/3., Szeged
10. *A felső tagozatos olvasók és a művészi nyelv szintjei*. Módszertani Közlemények, 1992/4., Szeged
11. *A poétikai funkció érvényesülése a nyelvi kommunikációban*. Magyar Nyelvőr, 1993/2., Budapest
12. *A művet mindig ketten alkotják* (Olvasás és személyiségfejlesztés). Magyartanítás, 1993/4., Budapest; (Ue. Megjelent: Nagy Attila szerk.: „Olvasásra nevelés és pedagógusképzés”. HUNRA-konferenciák előadásai. Az Országos Széchényi Könyvtár füzetek, Budapest, 1994.7:92–96.)
13. *Diagnosztikus vizsga magyar irodalomból a 6. osztályban*. Művelődésügyünk, Bács-Kiskun Megyei Önkormányzat Pedagógiai és Közművelődési Intézete, 1993., Kecskemét
14. *Irodalmi felkészültség*. (Szerzőtárs: Gálosné Szűcs Emília) In: Nagy József (szerk.): Fejlesztési követelmények. Iskolakultúra, 1994/1–2., Budapest
15. *Nyelvzenéből szőtt varázslatok* Csokonai Vitéz Mihály Lilla-dalaiban. Hatodik Síp, 1994/Tél, Budapest–Beregszász
16. *Értékek nyomában* (Szövegtípusok az irodalomkönyvekben). Módszertani Közlemények, 1995/1., Szeged
17. *Szóhasználat, kifejezőmód a tanulói műismertetéseken*. Módszertani Közlemények, 1995/2., Szeged
18. *„Az olvasás: fölfedezés”. Egy korosztály irodalomértésének alakulása* (Kandidátusi értekezés). Magyar Tudományos Akadémia Doktori Tanácsa, 1997., Budapest
19. *Az olvasmánymegértés és a nyelvi ízlés fejlesztése*. Magyartanítás, 1998/2., Budapest
20. *Egy korosztály irodalomértésének alakulása* (Egy kutatássorozat háttéréről). Módszertani Közlemények, 1998/4., Szeged
21. *Egy tanulói fogalomhasználatot elemző vizsgálat témája és tanulságai*. Módszertani Közlemények, 1999/2., Szeged
22. *Utak a művek elemzéséhez*. Módszertani Közlemények, 1999/3., Szeged
23. *Radnóti Miklós összehasonlítóval elemzett versei tanulói műismertetéseken*. Módszertani Közlemények, 2000/1., Szeged
24. *Irodalom-, művészetelmélet és könyvtárhasználat az irodalompedagógiában*. Magyartanítás, 2001/3., Budapest

25. *Csokonai-versek olvasása közben* (Egy szakszömező-kutatás néhány tanulsága. I. rész). 2001/5., Módszertani Közlemények, Szeged
26. *Petőfi-versek olvasása közben* (Egy szakszömező-kutatás néhány tanulsága. II. rész). 2002/1., Módszertani Közlemények, Szeged
27. *Ady-versek olvasása közben* (Egy szakszömező-kutatás néhány tanulsága. III. rész). 2002/2., Módszertani Közlemények, Szeged
28. *József Attila-versek olvasása közben* (Egy szakszömező-kutatás néhány tanulsága. IV. rész). 2002/3., Módszertani Közlemények, Szeged
29. *Néhány gondolat a stílus és a stilisztika tanításához*. Módszertani Közlemények, 2003/4., Szeged
30. *József Attila versei tanulói műelemzésekben a fogalomkutatás szemszögéből* (Versolvasás, olvasmánymegértés, szakszövekek-építés – a tények alapján). (I)skola, 2005/2., Moszkva
31. *Mások javára* (Javaslatok-gondolatok az irodalom- és az anyanyelv-pedagógiai tevékenységekhez). Bács-Kiskun Megyei Pedagógusház, 2006., Kecskemét

IRODALOM

- Cs. Gyimesi Éva 1982: *A műelemzés módszertanához*. In: Szabó Zoltán (szerk.): *A szövegvizsgálat új útjai*. Kriterion, Bukarest
- Cs. Gyimesi Éva 1983: *Teremtett világ*. Kriterion, Bukarest
- Cs. Jónás Erzsébet 1994: *A szépirodalomban jelölt nem-verbális kommunikatív eszközök szövegértelmező szerepe*. In: Nagy Attila (szerk.): *Olvasásra nevelés és pedagógusképzés* (HUNRA-konferenciák előadásai). Országos Széchényi Könyvtár, Budapest
- Dobcsányi Ferenc 1983: *Irodalmi olvasókönyv az általános iskola 8. osztálya számára*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Durkó Mátyás 1976: *Olvasás, megértés*. Gondolat Kiadó, Budapest
- Halász László 1971: *Irodalompszichológiai vizsgálatok*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Halász László 1972: *Adalékok a műértékelő tevékenység pszichológiai kutatásához*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Hankiss Elemér 1972: *Közérthető mű, műértő olvasó*. In: Szerdahelyi István (szerk.): *Művészet és közérthetőség* (tanulmánygyűjtemény). Akadémiai Kiadó, Budapest
- Hankiss Elemér 1985: *Az irodalmi mű mint komplex modell*. Magvető Könyvkiadó, Budapest
- H. Sas Judit 1968: *Emberek és könyvek*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- H. Tóth István–Gálosné Szűcs Emília 1994/1–2: *Irodalmi felkészültség*. In: Nagy József (szerk.): *Fejlesztési követelmények*. Iskolakultúra, Budapest
- H. Tóth István 1997: *„Az olvasás: fölfedezés”*. *Egy korosztály irodalomértésének alakulása* (Kandidátusi értekezés). Magyar Tudományos Akadémia Doktori Tanácsa, Budapest
- Miklós Pál 1971: *Olvasás és értelem*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest
- Petőfi S. János 1990: *Szöveg, szövegtan, műelemzés*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest
- Piaget, Jean é. n.: *A pszichológiai struktúrák*. In: Hankiss Elemér: *Strukturalizmus I–II*. Európa Kiadó, Budapest
- Szikoráné Kovács Eszter 1994: *A „líra teremtett világa”*. *A költői szöveg értelmezésének, befogadásának kérdéséhez*. In: Nagy Attila (szerk.): *Olvasásra nevelés és pedagógusképzés* (HUNRA-konferenciák előadásai). Országos Széchényi Könyvtár, Budapest
- Újfalussy József 1968: *Az esztétika alapjai és a zene*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Wehrli, Max 1960: *Általános irodalomtudomány*. Gondolat Kiadó, Budapest
- Weinrich, H. 1979: *Von der Alltätlichkeit der Metasprache*. In: *Sprache und Texte*. Stuttgart

Az önálló tanulást támogató taneszközök készítésének és felhasználásának egyik lehetséges módja

(Saját fejlesztésű taneszköz a német nyelv tantárgy tanításához/tanulásához a „Freiarbeit” módszer alapján)

*„Amit hallok, azt elfelejtem,
amit látok, arra emlékszem,
amit megcsinálok, azt tudom.”
Kínai mondás*

Az általános iskolai „Élő idegen nyelv” műveltségterület oktatásának a Nemzeti Alaptanterv 2003 (NAT 2003) szerint az a feladata, hogy felkeltsük az idegen nyelvek tanulása és az idegen kultúrák megismerése iránti igényt, ébren tartsuk a nyelvtanulási motivációt, valamint megalapozzuk az élethosszig tartó tanulásra való képességet. Ennek az egyáltalán nem könnyű feladategyüttesnek a teljesítéséhez nem elégséges a jól megválasztott nyelvtanítási szemlélet és a hozzá illő alkalmazott módszer-repertoár, szükséges ezen kívül a célnak leginkább megfelelő modern taneszközök használata is. A tankönyvek és a munkafüzetek, ha mégoly színesek, képekkel teltek és tetszetősek is, nem pótolják az olyan kézbe vehető szemléltető- és gyakorlóanyagokat, amelyekkel többfajta tevékenységet lehet egyszerre végezni. A számítógépes nyelvtanulás ma nagy vonzerő, de egyrészt nincs meg minden oktatási intézményben sem a technikai feltétele, sem a nyelvpedagógus felkészültsége, másrészt a számítógéppel támogatott nyelvtanulás is csak egy a rendelkezésre álló lehetőségek közül. A számítógépes nyelvtanuláshoz ráadásul szükség van a nyelvtanuló informatikai képzésére is.

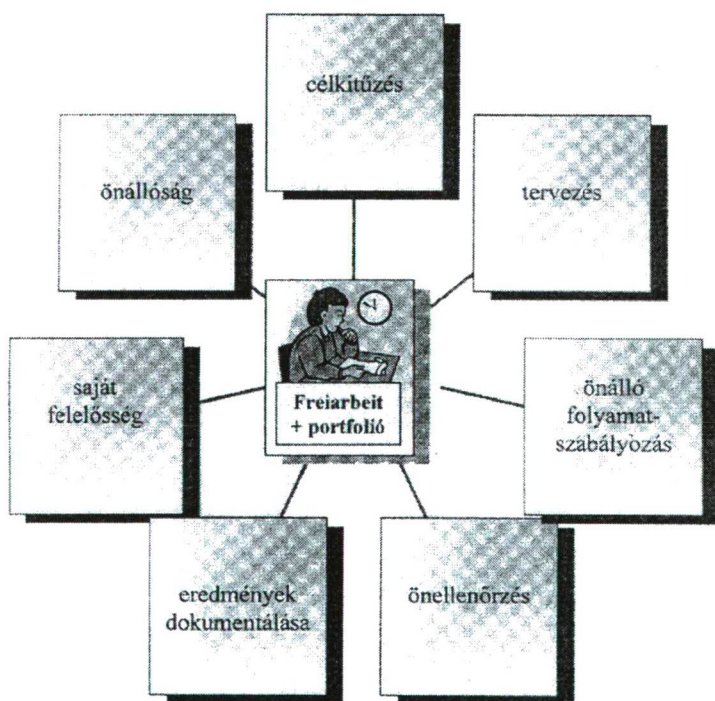
Mottónk a cselekedtetés fontosságát hirdeti. Nyelvpedagógusként hiszünk abban, hogy a tevékenykedtető módszerekkel nagyobb hatékonyság érhető el. A választott kínai mondás igazságát tudományos kutatások eredményei is igazolták. Míg az olvasott anyag 10 %-a marad meg a memóriában, addig a valamennyi érzékszerv bevonásával való tanulás 90 %-os eredményt hoz. Ha tehát hatékonyak kívánunk lenni a nyelvtanításban (és nincs ez másképp a pedagógia más területein sem), akkor cselekedtetni kell tanulóinkat. A cselekvésekkel összekötött tanulás lehetősége független még a tanuló életkorától is. Maga a tevékenykedés motivál, főleg, ha játékos formáját választjuk. A cselekvésben az egész személyiség részt vesz, egyszerre, egy időben több készség fejleszhető. Az önellenőrzéssel azonnali lehet a visszacsatolás, ami szintén inspirál a feladatok elvégzésére, vagy az újabb próbálkozásra. Sikertelenség esetén nincs negatív minősítés. Az érdekes, kézbe vehető feladatok sikeres megoldása elégedettséggel tölti el a tanulót, ami hozzájárul az ismeretek megszilárdításához éppúgy, mint a tanulási stratégiák és technikák elsajátításához, a motiváció folyamatos fenntartásához.

1. A „Freiarbeit” meghatározása

A „*Freiarbeit / Freies Arbeiten*” – szó szerinti fordításban szabad munkát jelent – kifejezés Montessori, Freinet és Petersen reformpedagógiájához nyúlik vissza. A tanulók saját ma-

guk választják meg a feldolgozandó témát, a tanulási tartalmakat, a célokat, a feldolgozásra kínált anyagokat és a tanulási módszereket. Önállóan dolgoznak, és önellenőrzést végeznek. A különböző tevékenységeken keresztül minden gyermek természetes fejlődését, spontán érdeklődését és egyéni munkatempóját követve jut el a megismerés, a tudás szintjéig. A „Freiarbeit” módszert a tantárgyközi szemlélettel összekötve lehet (és kellene is) alkalmazni, de ez még a határainkon kívül is többnyire nehézségekbe ütközik. Talán a német nyelvterület iskoláinak alsó évfolyamain van a legtöbb törekvés a használatára. Jobb híján a napi praxisban egy-egy tantárgyon belül egy beszűkítettebb formáját építik be a tanulási folyamatba. A pedagógus a saját tantárgyához kapcsolódóan elkészíti a szükséges taneszközöket, és ezek felhasználásában, választásában ad a tanulóinak szabadságot. Ebben az esetben a tanulók a tananyagon kívül megválaszthatják a munkaformákat – egyéni, pár- és csoportmunka – és a haladási tempót is. Vannak olyan iskolák, ahol a „Freiarbeit” órarendbe építetten heti két-három órában jelenik meg.

A szabadságnak persze határai is vannak. Egyrészt a tanuló köteles feladatot végezni, másrésztől saját szabad választásával, munkavégzésével nem zavarhatja tanuló társait (Kreuzberger 1994: 4). A „Freiarbeit” módszert több szempontból is lehet értékelni. Mindenkinek meg kell tapasztalni, hogy a munka – a mi esetünkben a tanulás – szórakoztató is lehet. Mivel a tanulók saját maguk határozzák meg a tanulási tempójukat, és az ellenőrzést is saját maguk végzik, ezért feszültségmentes a tanulási folyamat. Ez a munkamódszer sok közös vonást mutat a portfólió használatának szemléletével. Össze is foglaltuk a közös kritériumokat, amelyeket mindkét esetben tekintetbe kell vennünk (1. ábra). A „Freiarbeit” a tanulói igényekhez való illeszkedés miatt kiválóan alkalmazható a differenciálás eszközeként, és intenzívebb



1. ábra: A Freiarbeit és a portfólió-szemlélet azonosságai

munkára nevel. Teljes mértékben tekintetbe veszi és elfogadja a tanulók közti különbségeket. A feladatok tetszés szerint ismételtethők, az eredményt elég akkor regisztrálni, ha a tanuló már elérte az általa meghatározott és elérni kívánt teljesítményszintet. Ez is növeli a motivációt, és esélyt ad arra, hogy ne alakuljon ki a tanulóban az érzelmi szűrő teljesítményt blokkoló hatása (Bárdos 2005: 118-119).

A tantárgyi tartalmak elsajátítása mellett igen fontos a szociális kompetenciára kifejtett hatás. Az önállóság nem azt jelenti, hogy a tanuló kizárólag egyedül dolgozik. Ellenkezőleg. A jól megválasztott feladatok együttműködést igényelnek. A nyelvtanulás, de bármely más ismeret elsajátítása és a hasznosítása is kommunikációval, interakciókkal jár. Az idegen nyelvek tanulásában kifejezetten előnyös viszont az önálló tanulásra való szoktatás, hiszen aki autonóm módon képes egy nyelvet tanulni, az képes lesz később a nyelvet autonóm módon fel is használni, illetve másik nyelvet is elsajátítani. Ezzel a megállapítással pedig már vissza is kanyarodtunk a NAT 2003 célkitűzéseire, amely szerint ébren tarthatjuk a nyelvtanulási motivációt, valamint megalapozhatjuk az élethosszig tartó tanulásra való képességet.

Azt persze nem szabad egy percre sem szem elől téveszteni, hogy a tanárnak nem elég a taneszközöket elkészíteni és a szabad munka lehetőségét megadni. A tanulási kompetenciákat a tanárnak kell lépésről lépésre kialakítani, illetve segíteni a nyelvtanulót a neki legmegfelelőbb tanulási technikák felfedezésében és alkalmazni tudásában. Az első lépés tehát a „Freiarbeit” módszerhez szükséges tanulási technikák elsajátíttatása, a második pedig a folyamatos kontroll, hogy a tanulók használják is a megszerzett kompetenciákat.

2. A „Freiarbeit” taneszközök választásának indoklása

Külföldi – elsősorban német és svájci – tanulmányi útjaink alatt azt tapasztaltuk, hogy a gyerekek szívesen dolgoztak a „Freiarbeit” taneszközeivel. Hiszen minden gyermekben fellelhetők a spontán tanulás belső hajtóerői: az érdeklődés, a kíváncsiság, a tevékenységvágy, a kompetencia-szükséglet. A „Freiarbeit” eszközöket használó tanárok véleménye egyértelműen jó, bár mindannyian megemlítték az eszközök elkészítésének időigényességét és a tárolási gondokat. Egyes tananyag egységekhez azonban a német nyelvterületen a „Freiarbeit” alkalmazásához készen kapható, sőt akár pedagógiai könyvtárból kölcsönözhető az eszközök nagy része. Az eszközök mellé metodikai útmutatásokat is mellékelnek. Gyakorlatilag az eszközök "iskolakészek", csak a tanítási folyamatba építésüket kell a pedagógusnak megtervezni és a kellő időkeretet biztosítani. Magyarországon „Freiarbeit” eszköz nem vásárolható, adaptált változatok nem készültek (kivéve a német nyelv tanulásához a „*Das Deutschmobil Neu I. és II.*” könyvhöz készült szókérték). Magunk próbáltuk már a módszert, és saját feladatokat is készítettünk a német nyelvtanári diplomamunkánkhoz. A 10 évvel ezelőtti kísérleteinkhez képest a számítógépes feladatszerkesztés, a színes nyomtatás, a laminálás, a spirálozás segítségével a tanári lehetőségeink nagymértékben bővültek. A felsorolt lehetőségek segítségével készített eszközök sokszor felhasználhatók, minőségük csak lassan romlik a használat során. Az előállítás technikailag sokkal könnyebb lett. A különböző szakos tanári és a tanítói alapképzés viszont nem készít fel a módszer használatára, az eszközök készítésére pedig még inkább nem. A taneszközök készítése rendkívül időigényes, komoly tervezési feladatot jelent, és viszonylag sok pénzbe kerül. Az iskolai költségvetések nem tartalmaznak erre keretet (autentikus anyagok behozatala külföldről horribilis összegekbe kerül). Az előállításához, valamint a professzionális tároláshoz szükséges pénzkereteket sem tudja bármelyik iskola előteremteni. A tároláshoz feliratozott műanyag mappák, dobozok, lefűzők, iratrendezők kellenek. Ha valaki gyűjtőmunkába kezd, vagy a módszer híve lesz, előbb-utóbb külön szekrényekre lesz szüksége, hogy a különböző eszközök könnyen megtalálhatók legyenek.

A „Freiarbeit” taneszközök bemutatására azért vállalkoztunk, mert használatuk frissítőleg hathatna a magyar tanítási praxisra. A korszerű tudás közvetítése mellett fontos feladatunkká vált a tanulás tanítása, instruálása, a készségek fejlesztése, az általános képességek – mint gondolkodás, emlékezet, figyelem, képzelet, érzékelés, észlelés –, valamint a speciális képességek kialakítása. Meggyőződésünk, hogy e feladatok teljesítését támogatják az általunk kifejlesztett taneszközök.

3. Az önálló tanulást segítő taneszközök felhasználhatósága, beépítése a tanulási folyamatba

Az önálló tanulást segítő taneszközök a tanulási folyamat alatt többször elővehetők, tehát kiválóan alkalmasak a portfólió-szemléletű munkára („Portfolioarbeit”), a tanulók differenciálására. Fentebb már szóltunk a „Freiarbeit” eszközeinek és a portfólió-szemléletű tanulás-vezérlésnek a hasonlóságairól. Az 1. ábrán bemutatott feladatlista segítségével a tanulási folyamat elején közösen megbeszélhetjük (a már autonóm tanuló önállóan kitűzheti) a témaegység tanulási céljait. (Ez jellemző a „Lernplanarbeit” módszerre is, ahol a tanulók saját tantervet készítenek az osztály közös tanterve adaptálásával.) Az egész tanulási folyamat nyomon követhető a tanulói munkalapok (3. ábra) segítségével. A tanulók tevékenységét önmaguk, a pedagógusok és a szülők is figyelemmel kísérhetik. A taneszközök segítségével egy adott tananyagegység elsajátítása és lezárása törtenhet a tanulók saját ütemezése szerint, különböző időpontokban, illetve időintervallumokban.

A hivatalos teljesítményméréseket időzíthetjük akár egyénileg, amikor a tanulók jelzik, hogy végeztek a meghatározott feladatsomaggal. A feladatok sorrendje változtatható, az egyszerűbbek kihagyhatók, ha túl könnyűek a tanuló számára. A bemutatott eszközök a német nyelv tanulásához készültek, de fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy az eszközök valamennyi készség és képesség fejlesztésére bármely tantárgyhoz alkalmasak. A taneszközök hasonlósága a „Stationenarbeit” (a feladatok különböző állomásokon teljesíthetők) és a „Werkstattarbeit” (egyfajta projekt-módszer) taneszközeihez.

4. A taneszközök készítése

Mivel Magyarországon nincsenek a módszerhez előregyártott, megvásárolható eszközök, a módszert alkalmazni kívánó pedagógusoknak el kell készíteniük a taneszközöket. Ám a „Freiarbeit” módszerhez taneszközöket készíteni egészen mást jelent, mint a szokásos kiegészítő feladatok vagy szemléltető eszközök előállítását. A készítőnek mindig szem előtt kell tartania, hogy ezekkel az eszközökkel a tanulónak teljesen egyedül kell tudnia tanulni és gyakorolni, a tudásszintjét ellenőrizni.

A feladatoknak tanuló-orientáltak kell lenniük. Ezt úgy érhetjük el, ha a tanulók mindennapi élethelyzetét tekintjük a szituációk alapjának. Tekintetbe vesszük a tanulók már meglévő ismereteit, készségeit, képességeit, érdeklődését, tapasztalatait. Lehetőséget kell adnunk mind az önálló, mind pedig a kooperatív tanulási formákra, a kreatív feladatmegoldásokra, a cselekvésekre. A cselekvési és a nyelvi cselekvési kompetencia kialakítása egyaránt fontos feladata az iskolának.

A professzionális eszközökkel szemben támasztott követelmények:

- támogassák a tanulói aktivitást;
- egy-egy csomagban készüljenek eszközök a különböző tanulási típusú tanulók számára;
- feladatsorozatok készüljenek nehézségi fokok szerint a differenciálásra, illetve azért, hogy a tanuló a saját fejlődését is figyelemmel tudja kísérni;
- ösztönözzék a tanulókat a saját tanulási stratégia kifejlesztésére;

- legyenek praktikusak és esztétikusak;
- a képek tartalma, vizuális megfogalmazása feleljen meg az életkori sajátosságoknak és a tanítási / tanulási célkitűzéseknek;
- a képek célratorók legyenek, lehetőleg kevés lényegtelen információt tartalmazzanak;
- legyenek könnyen áttekinthetők, tagoltak, ne sértsék a vizuális logikát;
- konzekvensen alkalmazzanak jeleket, színeket meghatározott ismeretelemekhez;
- mindig legyenek a feladatok mellett a játék- vagy feladatleírások valamint a megoldások, amelyekkel az önértékelés elvégezhető;
- legyenek tartósak, sokszor sérülésmentesen felhasználhatók.

Az elkészült „Freiarbeit” taneszközök tárolása sem egyszerű feladat. A legjobb, ha az eszközöket témakörök szerint csoportosítjuk, illetve egy-egy témakörhöz készítünk feladatcsomagot. Az idegen nyelvekhez a témakörök lehetnek a standard nyelvtanulási témák. Például család, iskola, szabadidő, étkezés, utazás. Az egyes témakörökhöz eldönthetjük, milyen egyéb ismeretanyagot szeretnénk rendelni. Az idegen nyelveknél például a nyelvtani tudnivalókat. Az élő idegen nyelvekhez készült eszközök feliratozásánál szükséges megjeleníteni a nyelvi szintet (legjobb a Közös Európai Nyelvi Referenciakeret, KER szerint). A témákat egy-egy dobozba, műanyag tartóba tegyük. Legyen gondunk arra, hogy az osztály, csoport létszámának megfelelő anyagot készítsünk a témakörhöz. Minden témakör-csomagba tegyük bele a tartalomjegyzéket, azaz a témakörhöz készített taneszközök jegyzékét. Ez a taneszközjegyzék a feladatlista (1. ábra). A sorszám alapján lehet a feladatokat azonosítani. Minden feladatnak, játéknak neve van. A listáról leolvasható, hogy a tanuló mit gyakorolhat az adott feladattal (szókincs, nyelvtan, helyesírás, beszédkészség), milyen módon végezheti az önellenőrzést. Az önellenőrzés esetében a lapok megfordításával ellenőrizhető a megoldás helyessége. A kontroll-lap külön lapon tartalmazza a feladat megoldását. Megjelölhető a listán kép, minta is. Ez azt jelenti, hogy ha a szöveges feladat megoldása után felismerhetetlen vagy hibás a kirakott kép, akkor helytelen a szöveg megoldása. A nehézségi fok oszlopban jelölhetjük, hogy mi mennyire tartjuk nehéznek a feladatot (ez a megoldási sorrendet is befolyásolhatja) valamint azt, hogy a feladatnak milyen további felhasználása lehetséges. A további feladatok az ismeretek elmélyítését, a készségek további fejlesztését célozzák. Ezeket a külön feladatokat a jelen mintához (1. mellékletben) hasonlóan a tanár ellenőrizheti. A tanári ellenőrzés egyes esetekben azonban kiváltható, amennyiben csak egy megoldás létezik, és ahhoz is elkészítjük a kontroll-lapot.

Essen und Trinken				
Szám	Feladat neve	Mit gyakorol?	Megoldása	Nehézségi fok, további felhasználás
1.	LOGICO (képekkel)	szókincs (szavak: igék)	önellenőrzés	-, lemásolni, szótárba írni
2.	LOGICO (képekkel)	szókincs (szavak: igék)	önellenőrzés	-, lemásolni, szótárba írni
3.	LOGICO (képekkel)	szókincs (mondatok)	önellenőrzés	-, beszédfordulatokat, mondatokat lemásolni, fordítani

2. ábra: Részlet az „Étkezés” témakörhöz készült feladatlistából

A feladatok, játékok legyenek beazonosíthatók a jegyzéken. Javasoljuk, hogy mindegyik eszköz kapjon sorszámot, és ez a szám szerepeljen a csomag tartalomjegyzékén. Szükséges nevet adni a játéknak vagy feladatnak, mellékelni kell a nyelvi szint leírását, a célt, a felhasználás vagy további felhasználás lehetőségét, a feladat vagy játék leírását és a megoldási kulcsot. A leírásoknak olyan egyszerűeknek és jól megfogalmazottaknak kell lenniük, hogy a tanulók megérthessék anélkül, hogy a tanárhoz fordulnának segítségért. A feladat és a megoldása soha ne legyen ugyanazon az eszközön (kivéve a lap hátulján), de legyen egyértelműen és

könnyen kikereshető a csomagból. A megoldás ellenőrzése több módon történhet. Színek, jelek, minták, képek is mutathatják a helyes megoldást. Előfordulhat azonban, hogy a feladat jellegénél fogva (például kreatív írás, monológ) mégsem ellenőrizhető a tanuló által. Ilyenkor a feladat leírásában jelezzük, hogy tanári kontrollra van szükség. Mellékeljük a tanulók számára tanulói munkalapot, amelyen megtervezhetik, illetve dokumentálhatják a tanulási tevékenységüket, az elért eredményeket. A 3. ábra az „Étkezés” témakör tanulói munkalapjának egy részletét tartalmazza. A sorok addig bővíthetők, ahány feladatot tartalmaz az adott témacsomag. A tanulók felírják rá nevüket, osztályukat. A feladatokat a sorszámok alapján azonosíthatják be. Minden alkalommal rögzíthetik a feladatok megoldásának dátumát és a megoldás oszlopokban az elért eredményt. A mellékelt ábra háromszori megoldásra ad lehetőséget. Azt a megoldást is választhatják azonban a tanulók, hogy csak akkor töltsék ki az oszlopot, ha már valamennyire elégedettek a megoldásukkal. A megjegyzések oszlopba több dolgot jelölhetnek. Beírhatják vagy berajzolhatják, nyomdázhatnak, ha már többet nem akarnak megoldani az adott feladatot. Reflexiót írhatnak ide, illetve jelölhetik, hogy elkészítették-e a feladatlistára a tanár által felírt extra/többlet feladatot.

Essen und Trinken							
Név						Osztály	
Feladat	Dátum	Megoldás	Dátum	Megoldás	Dátum	Megoldás	Megjegyzések
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
6.							

3. ábra: Tanulói munkalap az „Étkezés” témakörhöz

Mint már említettük, Magyarországon a pedagógus kénytelen előállítani a taneszközt, ha a módszert használni szeretné. Az eszközök készítéséhez ötleteket, tippeket nyerhetünk már meglévő taneszközökből, ezeket azonban a „Freiarbeit” elveinek megfelelően át kell dolgozunk. Képekkel, játékokkal, szövegekkel segítségünkre lehetnek a taneszközökön kívül az autentikus folyóiratok, könyvek, különböző kiadványok. Alapul vehetünk oktató CD-n vagy Interneten talált feladatot, képet, rejtvényt. Nagy segítség az egyre növekvő számban elérhető digitalizált tananyag. A lényeg, hogy bármit is választunk taneszközünk alapjául, a módszerhez való igazítás és továbbfejlesztés tanári kreativitást és technikai ügyességet is igényel.

*„Minél tökéletesebb a környezet,
annál kevesebb beavatkozásra van szükség a felnőtt részéről.”*

Montessori

Bár az alaposan előkészített „Freiarbeit” témacsomag épp azért is jó, mert a tanár hordozható dobozban, tartóban magával viheti bárhová, a használata mégis akkor a leghatékonyabb, ha megfelelő tanulási környezet is társul hozzá. A belső indítékok a jól előkészített környezetben tudnak csak megnyílni és aktivitásra sarkallni. A megfelelő tanulási környezet és atmoszféra azt jelenti, hogy a cselekvésorientált tananyagok és eszközök mindig a tanuló rendelkezésére állnak, valamint a tanulási folyamat és annak eredménye, a produktum az osztályteremben folyamatosan prezentálható.

5. A taneszközök típusai és a használatuk módja

A hagyományos játéktípusokat nem tartjuk szükségesnek itt és most leírni. Természetesen használható puzzle, háromszög-puzzle, dominó és különböző kirakójátékok. A kártyajátékokból a Fekete Péter-típusú, ahol párokat, illetve a quartett, ahol négy egyformát kell keresni. A memornak egy saját verzióját ajánljuk: játék közben a német szóhoz a magyar nyelvű párját kell kiválasztani (a szavakat látják a tanulók). Ha felfordítják a párt, az az ellenőrzés, hogy mind a két kártya hátlapján ugyanazt a képet fogják látni. Sorozatok, kivételek megjegyzéséhez (melléknév fokozása, szavak szótári alakja, helyesírás) kiválóan alkalmas a gyűrűs kiskönyv vagy ennek asztali változata. Ugyanezt tanulói tárcsával is meg lehet valósítani. Mindkét esetben egyetlen alakot adunk meg, a tanuló megtippeli a többit, majd lapoz, vagy megtekeri a tárcsát, és leolvassa, ellenőrzi a megoldását. A tanulódoboz („Lernbox”) szavak, mintamondatok tanuláshoz kiváló, de bármely más műveltségterülethez adaptálható. A doboz három vagy öt rekeszt tartalmaz. A kártyát az első rekeszből akkor lehet a következőbe áttenni, ha jó a megoldás. Rossz megoldás esetén a kártya visszakerül az első rekeszbe. A cél, hogy a kártyák átkerüljenek a doboz utolsó rekeszébe, akkor már csak esetleg havonta kell még egyszer átnézni, ami ott található. (Ehhez az a jó, ha a tanulóknak saját tanulódobozuk van, nem elégséges egy darab az osztály számára.) A fűzőcske játék már ismert Magyarországon, de inkább csak a gyógypedagógusok használják a fejlesztő munkában. Saját tapasztalattal azonban megtölthetjük, és akkor az egyik kedvenc feladattípusa lehet a tanulóknak.

Az általunk fejlesztett feladatlapok különféle keresztretjvények, szókereső játékok. Többnyire képek hívják elő a szükséges szókincset. A fejlesztő pedagógiában használatos LOGICO táblákhoz is készítettünk képes feladatsorokat.

6. Mérés és értékelés a tanulási szakasz végén

Az előre – a tanulócsoporthoz számára – meghatározott időkeret végére elkészítettünk egy portfólió típusú mérőlapot. Ha már gyakorlott a tanulócsoporthoz a „Freiarbeit” vagy a portfóliós tanulási eljárásaiban, akkor a tanulók az általuk választott időben készíthetik el a mérést. Ha még nem jártasak a módszerekben, akkor a mérőlap kitöltésével is rávezethetjük őket az eljárás hasznosságára. A mérőlap a szummatív mérést szolgálja. Ha szükséges a tanulók jegyével való minősítése, megítélésünk szerint arra is alkalmas. Hiszen a tanulási szakasz elején közösen határoztuk meg a tanulási célokat, illetve határozták meg a tanulók saját maguk számára, és a vállalt célok elérését méri a feladatlap. A portfólió típusú mérés azt jelenti, hogy a mérőlap csupa „tudok” deskriptort tartalmaz. Minden feladatnál konkrét leírás található, hogy a feladat mikor tekinthető megoldottnak (2. melléklet). Az objektivitást az biztosítja, hogy a tanulóknak mindent példával kell alátámasztaniuk. Eddigi portfóliós tanítási tapasztalatunk szerint, ha csak a „tudok” mondatokra kell önértékelést készíteni a tanulóknak, akkor többnyire jócskán felülértékelik a tudásukat. Az bebizonyosodott, hogy ez a fajta tudásmérés a mi iskolai gyakorlatunkban teljességgel életidegen. A konkrét ismeretanyag számonkérése (szódolgozat, fordítás, a már megoldott feladatok reprodukálása) valószínűleg jobban sikerülne. A részletes feladatleírásokat (amelyek szerintünk a helyes megoldást segítették volna) a kitöltés közben valószínűleg el sem olvasták, mert túl hosszúak voltak. Ezt abból gondoljuk, hogy hiába kértünk például névelőt a főnevekhez, a tanulók 80 %-a névelő nélkül írta le a szavakat. Számunkra egyértelműen kiderült, hogy a „Freiarbeit” feladatokat játéknak tekintették, és nem használták saját tudásuk ellenőrzésére. Párban, sőt háromfős kiscsoportban oldották meg a feladatokat, a rendelkezésükre álló időt nem használták ki az önálló tanulásra. Megtévesztette őket a segítség (a kép, minta, színek). Ezek alapján gyorsan megoldották a feladatokat, és kevésbé törőd-

tek azzal, hogy igazából a nyelvi ismeretanyag elsajátítása lett volna a lényeg. Ezen az úton minden tanulósoportnak végig kell mennie. Biztosak vagyunk abban, hogy a következő alkalommal tudatosabban végzik majd nemcsak a gyakorlást, hanem a célkitűzést és az önellenőrzést is. A napnál is világosabban kiderült, hogy az önállóságot, a saját felelősség vállalását és az önálló folyamatszabályozás képességét kell fejleszteniünk. Természetesen az esettanulmányból az a következtetés is levonható, hogy „egy fecske nem csinál nyarat”, azaz, ha csak egy tantárgyon vagy műveltségterületen belül kívánunk a hagyományostól eltérő módszereket alkalmazni, más szemléletben tanítani, akkor az eredmény bizony igen kétséges.

Összegzés

Arra vállalkoztunk, hogy bemutatjuk azokat a saját fejlesztésű taneszközöket a német nyelv tanításához/tanulásához, amelyeket a „Freiarbeit” módszer alapján az önálló tanulástámogatásához készítettünk. Miután leírtuk a „Freiarbeit” módszer lényegét, felvázoltuk a portfólió-szemlélettel való rokonságát, a közös kritériumokat egy ábrán szemléltettük. Az „Étkezés” témakörhöz kidolgozott taneszközökön kívül elkészítettük a témakör csomag teljes dokumentációját (tanulói munkalap, feladatok listája, a mérés-értékelés feladatlapja). Bár a mérés és értékelés kapcsán megfogalmaztuk kétségeinket, biztosak vagyunk abban, hogy a hasonló taneszközök elterjesztésére, a napi gyakorlatba való beépítésére szükség van. Bízunk abban, hogy a nyelvpedagógiában használatos módszerek és eljárások előbb-utóbb bekerülnek a pedagógia más területeire is.

IRODALOM

- Bárdos Jenő (2005): Élő nyelvtanítás-történet. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Brunner, Ilse – Schmidinger, Elfriede (2004): Gerech beurteilen: Portfolio: die Alternative für die Grundschulpraxis. Veritas Verlag, Linz
- Gelzer, Hermann (2005): Leistungstests und Unterrichtsentwicklung. Einige Unterlagen zur Lernzielorientierung. Innere Differenzierung. Fachhochschule Aargau Nordwestschweiz. Pädagogische Hochschule. Institut Schule & Weiterbildung
http://edutech.elte.hu/multiped/okttech_01/okttech01_1_12.html
- Karlovič János (2001): Tankönyv – Elmélet és gyakorlat. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Kreuzberger, Norma (1994): Handlungsorientiertes Lernen im Englischunterricht. Verlag Ludwig Auer, Donauwörth
- Kurtán Zsuzsa (2001): Idegen nyelvi tananyagok, tankönyvek. In: Kurtán Zsuzsa: Idegen nyelvi tantervek. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest 126-147. o.
- Schulze, Hermann (1992): „... und morgen fangen wir an!” Bausteine für Freiarbeit und offenen Unterricht in der Sekundarstufe. Hrsg. GEW Lüneburg, Soltau
- Schröck, Peter (1993): Freiarbeit in der Sekundarstufe 1. Cornelsen Scriptor, Frankfurt am Main
- Zaláné Szabály Anna – Petneki Katalin (1997): Hogyan válasszunk nyelvkönyvet? Az iskolai nyelvtanításban használt nyelvkönyvek, tanulási és tanítási segédletek minősítésének rendszere. Soros Alapítvány, Budapest

Ábrák jegyzéke

1. ábra: A „Freiarbeit” és a portfólió-szemlélet azonosságai
2. ábra: Részlet az „Étkezés” témakörhöz készült feladatlistából
3. ábra: Tanulói munkalap az „Étkezés” témakörhöz

Melléklet

Mérőlap az „Étkezés” témakörhöz

Mit tudok?	Példa / feladat	Pont
Meg tudom kérdezni, hogy mit szeret valaki enni és inni. (2 helyes mondat 4 pont)		_ / 4
El tudom mondani, hogy mit eszem és iszom a legszívesebben. (2 helyes mondat 4 pont)		_ / 4
El tudom mondani, hogy valami ízlik. (a helyes mondat 2 pont)		_ / 2
Meg tudom kérdezni, hogy mi mennyibe kerül. (egy helyes példa 2 pont)		_ / 2
Fel tudok sorolni 6 gyümölcsöt. (minden helyesen leírt szó 1 pont)		_ / 6
Fel tudok sorolni 10 ételt. (minden névelős és helyesen leírt szó 1 pont)		_ / 10
Fel tudok sorolni 5 italt. (minden névelős és helyesen leírt szó 1 pont)		_ / 5
Ismerem a felsorolt melléknevek jelentését. (minden helyesen leírt szó 1 pont)	savanyú	_ / 7
	édes	
	sós	
	késes	
	egészséges	
	erős	
	finom	
Tudom alkalmazni a tanult szavakkal a melléknév fokozást. (minden helyes közép- és felsőfokú alak 1 pont)	gut	_ / 10
	stark	
	teuer	
	warm	
	heiß	
Fel tudok sorolni 10 ételkészítéssel, konyhai munkákkal kapcsolatos kifejezést, ezeknek ismerem a jelentését. Pl: bevásárolni, krumplit hámozni, stb. (minden helyes kifejezés 1 pont)		_ / 10
Pontszám összesen:		_ / 60
Önértékelés:	Pedagógus értékelése:	Szülő:

TAMUSNÉ MOLNÁR VIKTÓRIA

főiskolai tanársegéd

Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola

Debrecen

Peregrinatio academica

Külföldi egyetemjárás a Debreceni Református Kollégiumban a 16–17. században

Nincs olyan művelődés-, iskola- vagy értelmiségtörténeti tanulmány, amely ne figyelemzetne az egyetemjárás történetének jelentőségére. Több mint 600 éves múltra tekint vissza a „peregrinatio academica”, a külföldi egyetemjárás gyakorlata, ami nélkül a tudomány által elért eredmények megközelíthetetlenek lettek volna a hazai értelmiségiek számára. Évszázadok folyamán az egyetemjárt, akadémiai értelmiségiek voltak a Nyugat- és Kelet-Európa közötti szellemi kapcsolatok legfontosabb láncszemei. Számuk nem volt nagy, és lényegében kis értelmiségi elitet alkottak, de az ő tudásuk és befolyásuk irányította a hazai iskolázás fejlődését, formálta a társadalom és az értelmiségiek viszonyát. (Tonk, 1979, 5)

A középkori keresztény Európa egyik legmaradandóbb alkotása az **univerzitás**, a tanítás és tanulás legfelsőbb szervezetének létrehozása. A 11–12. századtól, az első egyetemek létrejöttét követően, a magyar történelem élő valósága a külhoni egyetemek felkeresése: ez testesítette meg többek között az európai szellemi és anyagi művelődési értékek átvételének egyik legkézenfekvőbb módját. A vén kontinens fejlettebb régióihoz való felzárkózás igénye, óhaja a peregrináció révén is kifejezésre jutott; az európaiság élő tudata az egyetemek szakadatlan látogatásával nyert erőt, mértéket és folyamatosságot. (Szabó-Szögi, 1998, 5)

A 11. és 12. században a külföldi stúdiumokat látogató értelmiségiek úttörő szerepre vállalkoztak. A csapás, amelyen elindultak, veszélyes volt és áldozatokat követelt, de elvezetett az akkor még nagyon távolinak tűnő nyugat- és dél-európai iskolákhoz. Ez az ösvény, amelyre az elkövetkező évszázadokban egyre többen léptek, lassan járható úttá szélesedett. Kialakult az egyetemjárás, a *peregrinatio academica* gyakorlata, és ennek köszönhető, hogy a szellemi élet legjobbjai az elmúlt századokban mindig megteremthették a kapcsolatot a nyugat-európai műveltség és tudományosság képviselőivel, megismerhették eredményeiket, tanúi és cselekvő részesei lehettek a különböző korok nagy szellemi mozgalmainak, hazatértük után pedig a szülőföld és a nagyvilág közti kapcsolat életben tartóivá, ápolóivá válhattak. A középkori peregrinusok ismert és névtelen százai egyengették az utat a hazai humanizmus és reformáció, a felvilágosodás és romantika megannyi ismert alkotó értelmiségijének külföldjárása előtt is (Tonk, 37).

A *peregrináció jelentőségét* ebben az időben az egyházi és a világi vezetőség egyaránt felismerte, s minden módon támogatta. A debreceni kereskedők és iparosok saját tapasztalatból tudták, hogy milyen előnyt jelent, ha valaki tisztában van más országok szokásaival, s azokat itthon is hasznosítani tudja. Az egyházi vezetők pedig kivétel nélkül külföldi akadémiaírt járt

lelkészek voltak, akik az egyház jövője szempontjából is nagy súlyt fektettek a testvéregyházakkal való folyamatos kapcsolattartásra.

A *külföldi tanulmányutak anyagi fedezetét* több forrás is biztosíthatta. A coetusnak, a kolégium diákkönkormányzatának is volt erre kerete, az ún. „Bursa Nigra”. Ezt külön kezelték a coetus másik pénztárától, amelyből az ételmezesi és egyéb napi szükségleteket fedezték (Bursa victualis). A coetustól kapott nagyobb segélyek felét a külföldet járt diákok rector vagy lelkész korukban kötelesek voltak visszafizetni a coetus pénztárába. *1582-ben zsinati határozat* intézkedett arról, hogy a Németországba menő diákok a kapott segéllyel ne éljenek vissza. A „jótéteményes” (alumnus) tanulók aláírással kötelezték magukat arra, hogy visszatérve egyházi szolgálatba lépnek. Ellenkező esetben a pénzt kötelesek voltak visszafizetni, hogy az egyház más akadémikusoknak adhassa azt. Ha lelkészi szolgálatuk megkezdése előtt meghaltak, a pénz ¼-e más akadémikusokat illette. A külföldi tanulást segítő vezetésnek gondja volt arra is, hogy számontartsa a diákok külföldi viselkedését, rendreutasítsa a visszaélőket. 1593-ban a keresztúri zsinat megállapítja, hogy eddig a magyar nemzetnek nagy becsülete volt külföldön, mert az „orthodox confessio” és a tisztesség jellemezték a kinti magyar diákokat. Most azonban rossz hírbe kezd jönni „néhány akadémikus pazarlásai miatt.” A zsinat egyúttal úgy határozott, hogy levelet intéz a wittenbergi és a heidelbergi polgárokhoz és tanárokhoz, melyben azt kéri tőlük, hogy a magyar diákoknak ne adjanak kölcsönt.

A *külföldről hazatért alumnusok* munkájára a patrónusok számítottak, de nem kötötték le őket egész életükre. Ezért a debreceni iskola élén is oly gyakran cserélődtek a rectorok. Ez természetesen nem volt jó hatással a tanítás folytonosságára pedagógiai téren, de biztosította, hogy mindig a legfrissebb ismeretek kerüljenek be az iskolai oktatásba, s innen a diákok által a különböző falvakba és városokba.

Szenci Molnár Albert 1588–90 között volt debreceni diák. Szinte egész életén át tartó peregrinációja során olyan szellemi fegyverekkel vérezte fel a magyar reformátusságot, amelyek segítségével egyszerre őrizhette és fejleszthette anyanyelvi kultúráját, s ugyanakkor a korszerű európai tudományos élet vérkeringésébe kapcsolódhatott be. Kiemelkedő egyénisége és hatalmas életművet hátrahagyó alakja mintapéldája az európai egyetemek felé útra kelő magyar diáknak, aki elindult a többet tudni vágyásával, és hazatért a többet adni akarás lelkiességével. Sem a 16., sem a 17. században nyomát sem találjuk olyan felfogásnak, mintha akár a közvélemény, akár maguk az ifjak elégnék tartották volna akár a papságra, akár a tanárságra bármelyik protestáns főiskolában szerzett ismereteket. A külföldi egyetemek meglátogatását nemcsak szükségesnek, de egyenesen tanulmányaik befejezésének tekintették. A *16. század végétől* kezdve, 1595 és 1621 között összesen 173 magyar diák tanult a heidelbergi egyetemen. Közülük 128-ról tudjuk, hogy melyik magyar iskolából indultak. Közel 40%-uk, pontosan 37,5%-uk, azaz 48 volt előzőleg debreceni diák.

Az *17. század elejétől* kezdve szorosabbá vált a debreceni iskolának az erdélyi fejedelemséggel való szellemi köteléke. Összefügg ez a tény a református erdélyi fejedelmek hatalmának növekedésével, s ezeknek az iskolákra fordított gondjával. Bethlen Gábor uralkodásával kezdődően a református diákok számára a külföldjárás központja *Heidelberg* lett, a 17. század 20-as éveinek közepétől pedig szinte egyeduralkodóvá váltak a holland egyetemek. A hollandiai utat aztán nagyon sokan összekapcsolták legalább egy rövid ideig tartó angliai tartózkodással is, az új eszmék születésének és kibontakoztatásának színhelyein. Az egységes és színvonalas iskolázás érdekeit szem előtt tartó fejedelmi művelődéspolitikai eredményeképpen jött létre 1621-ben a gyulafehérvári iskola (academicum collegium). Ugyanebben az esztendőben küldte a hazai iskolák számára Szenci Molnár Albert az ún.

heidelbergi iskolatípusban folyó oktatás tervét. A heidelbergi iskolatípus lényege az volt, hogy az egyetemi módszereket már a középfokú oktatásban is alkalmazták, s igen nagy súlyt fektettek a latin nyelvi képzésre.

A *harmincéves háború* eseményei új külföldi egyetemek felé irányították a magyar diákokat. *Heidelbergben megszűnt* a tanulás lehetősége. 1622 és 1628 között az oderafrankfurti egyetemen keresték helyüket a magyarok, ebben az időszakban hat későbbi debreceni tanár tanult itt. Oderafrankfurt azonban csupán átmeneti állomásnak bizonyult. Az itt tanulók nagy része emellett felkereste a holland és az angol egyetemek valamelyikét vagy mindkét országot. A sárospataki és a debreceni iskolából került ki a 17. század 20-as éveinek közepétől a hollandiai és az angliai peregrinusok csaknem kétharmada. Az arányszámokat tekintve a sárospataki iskola növendékei majd kétszerannyian voltak, mint a debreceniek. Már az oderafrankfurti és a brémai egyetem látogatásában is megelőzték a patakiak a debreceniekét. 1623–1626 között *Oderafrankfurtban* a 87 református hallgató közül 35 sárospataki és 20 debreceni, *Brémában* 1618 és 1633 között 35-en tanultak, közülük 19 sárospataki és 9 debreceni volt. Az 1623-tól 1671-ig terjedő időszakban a *holland egyetemekre* kiment magyar tanulók összlétszáma 599. Ebből 243 pataki, 140 debreceni diák volt. Az *angliai peregrinusok* összlétszáma ugyanebben a korszakban 119, ebből debreceni tanuló vagy tanár 19, pataki 45. Sárospatak tehát megelőzte Debrecenét a peregrináció lehetőségének kihasználásában. A Debreceni Kollégiumban a felső tagozatra beiratkozottak száma 1588–1599 között évi húsz körül mozgott, 1640 és 1660 között harmincra emelkedett. A diáklétszámok összehasonlításából az derül ki, hogy 1660-ig a pataki iskola tógátusainak száma fokozatosan közelített a debreceniéhez. 1660-tól vette át a debreceni iskola a túlélő felelősségével azt a szerepkört, amelyet korábban Patakka és Váraddal megosztva viselt a magyar református művelődés történetében.

A *holland egyetemekkel* való kapcsolat a puritanizmussal való telítődést jelentette Debrecen számára is, bár Debrecenben a puritanizmus megjelenése nem olyan látványos, mint Patakon. Az óvatos, „fontolva haladó” gondolkodás Debrecenben nem követelt radikális egyházszervezeti reformokat a puritanizmus szellemében, de befogadta a puritán kegyességet, s az ilyen szellemben tanító debreceni tanárok plántálták azt tanítványaik lelkébe. Ilyen tanárokból pedig nem volt hiány Debrecenben.

Az *angliai tanulmányút* a hollandiai peregrinációból nőtt ki. A holland egyetemeken a puritanizmus jelenségeivel találkozó diákok kihasználták azt a lehetőséget, hogy közvetlen közelből szemlélhették az újfajta teológiai gondolkodást és kegyességi gyakorlatot. A peregrináció új jelenségére, az angliai útra is reagált 1631-ben a *nyírbátori közzsínat*, amikor újra feltételekhez kötötte a külföldi tanulmányutat. Kimondta, hogy a peregrinusok a kapott pénzt csak tudományos célra használhatják fel, patrónusok engedélye nélkül „csak gyönyörködés végett nem utazgathatnak, főleg Angliába nem”. Felhívta a diákok figyelmét arra, hogy szorgalmasan vegyenek részt a disputációkon, ragaszkodjanak a helvét hitvalláshoz, s hazatérve a „lelkészi szolgálattól ne vonják el magukat”.

A *tanárok* természetesen tanítványaikat is buzdították azoknak az eszméknek mind jobb megismerésére, amelyek számukra fontossá váltak. Ilyen tanári gondoskodással, s a városi tanács patronátusával indultak a debreceni diákok, hogy aztán valamilyen szinten maguk is tanítókká válhassanak. A *rector*, illetve rectorok személye mindig döntő hatással volt az iskola színvonalára, szellemiségére. Az általuk leggyakrabban látogatott városok Wittenberg, Heidelberg, illetve angliai és hollandiai egyetemek voltak ebben az időszakban. (*Bölcskei, 9–43*)

A külföldjárás nemcsak a tudományos ismeretszerzést célozta, hanem a világlátás, a tapasztalatszerzés tág lehetőségeit is kínálta. A tanárok és diákok így megismerkedtek a számukra idegen és megcsodált világ gazdasági, művelődési vívmányaival is. Egy biztos tehát: *Az egyetemjárás gyakorlata, a korabeli külföldi egyetemek végzettjeinek jelenléte a magyar társadalom életében biztosította az európai tudomány és műveltség eredményeinek elterjedését és befogadását.* (V. ö.: Tonk, 168–170)

IRODALOM

- BÖLCSKEI Gusztáv (1988): A kezdetektől a váradi iskola beolvadásáig (1660). In: A Debreceni Református Kollégium Története (1988). Szerk. Barcza József. A Magyarországi Református Egyház Zsinati Irodájának Sajtóosztálya, Budapest, 9–43.
- SZABÓ Miklós–SZÖGI László (1988): Erdélyi peregrinusok. Erdélyi diákok európai egyetemeken 1701–1849. Mentor Kiadó, Marosvásárhely, 9–41.
- TONK Sándor (1979): Erdélyiek egyetemjárása a középkorban. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest, 5–397.

DR. DOMONKOS JÁNOS
ny. iskolaigazgató
Budapest

Karácsony a világ más tájain

A meghitt hangulat mindenütt az ünnephez tartozik.

Minden országnak megvannak a maga szokásai. Van, ahol hozzánk hasonlóan ünneplik a karácsonyt, másutt viszont ilyenkor inkább pikniket tartanak a tengerparton.

Csehország

A csehországi Hradec Kralovétől 14 kilométerre lévő Trebechovic prod Orebem a világhírű betleheméről nevezetes. A hagyomány szerint az 1860-as években Probost József elhatározta, hogy a világ legnagyobb betlehemét készíti el. Megvalósításához sikerült megnyernie az ügyes fafaragó Kapucián Józsefet. A figurák mozgatását és megelevenítését is sikerült megoldaniuk. A figurákat hársfából, a szerkezetet bükkfából faragták. Ötven figura élethűen szemlélteti az emberi mozdulatokat, további száz fahevederen mozog. A több mint 2000 faragott tárgyat tartalmazó betlehem bibliai jeleneteket bemutató alakjai mellett ott szerepelnek a korabeli cseh falucskának a lakói. A betlehem központjában a bibliából ismert jászoljelenet pompázik. Az ábrázolt ott lakó emberek annyira élethűek, hogy számos korabeli trebechovicei polgár ismert magára a betlehem figuráiban. A trebechovicei betlehem műemlék épületben látogatható nem csak karácsonykor, hanem egész évben.

Ausztria

A karácsony Jézus Krisztus születésének emlékünnepe. A karácsonyesti faállítás hagyományos ajándékozási alkalom Ausztriában is. Aki teheti, családjá körében tölti a szeretet ün-

napét. A fenyőfával és betlehemi jászollal díszített katolikus templomokban december 24. éjjelén hagyományosan éjféli misét tartanak. Itt is, ott is felhangzik a *Stille Nacht* (Csendes éj...) ismert dallama, melyet milliók énekelnek szinte minden nyelven. 1818-as esztendő szent estéjén hangzott fel először, az Osztrák Alpok ősi falvában a Szent Nikoláról elnevezett kis templomban, amely a Salzach mentén található, mely autóval félóránnyira van Salzburgtól, Mozart szülővárosától. A karácsonyi dal szerzői József Mohr (1792–1848) segédlelkész szövegíróként és Franz Xaver Gruber (1787–1863) kántortanító komponistaként.

Ausztria egykori havas karácsonya, és a *Stille Nacht*, a megbékélés angyali üzenete ma is a szívekben visszhangzik. A miénkben is.

Erdély

Karácsonykor ünneplőbe öltözik a lélek Csíksomlyón. Ha december közepén a Csíki havasok és a Hargita táján már havazni kezd, fehér karácsonyunk lesz – mondogatják elégedetten a székelyek. Havazik, hát hóban, fehér tájban indulhat neki az ember a hegynek. Megkeresi a nem túl nagy, kiszemelt fenyőt, amely behavazva egy érintésre megremeg, és lehullajtja magáról puha bundáját. Hófehér gallérral, behavazott kucsmával, járatlan csapáson lehet most bándukolni az erdőben. Szarvasok és medvék, farkasok és özek vágta ösvények vezetnek. Csíksomlyó kegyhely téli fénye messze világít a decemberi sötét éjszakában. Karácsony szombatján ünneplőbe öltözik a lélek. Békesség költözik az otthonokba. Meggyújtják a gyertyákat. „Mennyből az angyal / Lejött hozzátok, pásztorok ...” magyar népének áhitatát követi a karácsonyfa alá helyezett ajándékok megkeresése.

A pásztor-énekek közül Csíksomlyón is felcsendül a legrégebb eredetű magyar karácsonyi ének, a „Csordapásztorok...” – a pásztorok imádásának egyszerű, nemes hangú megjelenítése. A Mária-versszak az erdélyi néphagyományból származik: „...Elindulának és el is jutának, a Szűz Máriának jó napot mondanak...”

Éjféli mise után megtisztult lélekkel indul vissza a tömeg otthonaikba. A fiatalok egymásba kapaszkodnak, csúszkálnak a havas, jeges úton. Vidám magyar szó, kacaj tölti meg az utcákat. Hazatérve – régi szokás szerint – terített asztalhoz ülnek. Töltött káposzta párologó illata kelti az étvágyat. Vége az ádventi böjtnak. Megeszik – miként a helyi tájszólás ejti, – a Mária radimáját. A magasodó hegyoldalakon friss hópelyhek szállnak. Őrzik az emberek örömet.

Belgium

A belga karácsony sokban hasonlít a mi Mikulás-ünnepünkhöz. A gyerekek december 6-án kapják az ajándékot, amit a Mikulás hoz nekik. A tűzhely közelében elhelyezett zokniba pedig apró meglepetések kerülnek. A karácsony reggeli különlegessége az édes kenyér. Az ünnepi menü aperitíffal indul, majd a tenger gyümölcseivel folytatódik. A főétel a töltött pulyka.

Dél-Afrika

Náluk nyáron van karácsony, amikor is a kiadós ebéd után a családok felkerekednek, hogy meglátogassák barátait. A vendégségben általában finomságokkal ajándékozzák meg egymást, díszesen becsomagolva.

Franciaország

Az egész országban már december elején kivilágítják az utcákat, és az út menti fákat is égőkkel díszítik. A városok főterén karácsonyfát állítanak. Az éjféli mise után eszik csak meg

az ünnepi vacsorát, általában libamáját, szarvasgombát, gesztenyés libát vagy pulykát fogyasztanak. A desszert fehér vagy fekete puding és hagyományos francia fatörzs.

Izland

A karácsonyt náluk Jol-nak nevezik és január 6-ig, a három királyok napjáig tart. Az elnevezés a Jolasveinar-nak hívott manócskáktól ered, akik a legenda szerint állandóan borsot törtek az emberek orra alá, egészen addig, míg meg nem jelent a Télapó. Azóta a manócskák ajándékokat készítenek a gyerekeknek, és az ablakba rakott cipőikbe teszik azokat. Ha valamelyik gyerek rossz volt, akkor csak krumplit talált a csizmájában.

Ausztrália

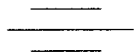
Az ausztrálok a nyár közepén ünneplik a karácsonyt. Ők is állítanak karácsonyfát, bár általában műanyagból készültet. Ünnepi vacsora helyett sokszor inkább családi pikniket rendeznek a tengerparton.

Izrael

A hanuka a zsidóság nyolc napos ünnepe, örömnépe mert a zsidó szabadságharcosok, a makkabeusok, 165-ben szabadították fel hazájukat. A győztesek újra birtokba vették a jeruzsálemi templomot. Hogy ismét vallási célokra használhassák, újból fel kellett azt avatni, mert korábban a pogányok tartották ott szertartásaikat. Erre utal a hanuka szó, ami felavatást jelent.

Az ünnep egyik legfontosabb kelléke az úgynevezett hanuka-gyertyatartó, amelynek 8+1 ága van. Minden naplementekor eggyel több gyertyát gyújtanak meg nyolc napon keresztül, de mindig ég mellettük egy őrláng is – erről gyújtják meg a többi.

A hanuka ideje alatt a zsidók nem böjtölnek, bőséges lakomával, baráti körben ünnepelnek. A gyerekek részére pedig az ünnep első napja az ajándékozás ideje. Ők ekkor kapják meg szeretteiktől a meglepetéseket.



DR. FENYVESI ISTVÁN
ny. egyetemi docens
SZTE Bölcsészettudományi Kar
Szeged

Nemzedékek igényes nevelője, a francia akadémiai palma lovagja, Nagyajtósi István emléktáblájának avatására (1908–1989)

Több mint másfél évtizede nincs már közöttünk. Ám a nyolc évnyi szellemi-lelki kapcsolat elegendő volt, hogy másik ötvenöt alatt se hunyjon ki a belénk oltott láng. Köztünk van,

„Irázván benne, ami földi, / egy éltető eszmévé finomul; / mely fennmarad, s nőttön nő tiszta fénye, / amint időben, térben távozik”.

Ennek a titkát kell átörökítenünk mindazokba, akik nem ismerhették.

81 esztendejének külső, tényszerű váza röviden összegezhető. Nem találtam utána curriculum vitae-t, közismert szerénysége kizárt minden „önadminisztrálást”, de abban sem lelnék többet: amint „egyiskolás tanárként” búcsúztatták egyetlen munkahelyén, a szentesi Horváth Mihály Gimnázium falai között, a tanításban s az azt körülölelő szellemi fáradozásban telt el az élete.

Nagybecskerek a 20. század elején a soknyelvű Torontál székvárosa, ahol utcája volt Lenaunak csakúgy, mint Brankovics Györgynek és Vörösmarty Mihálynak. A napvilágot a város második, ám a megye első legnépesebb nemzeti közösségének fiaként, egy, a századelőre már asszimilálódott szerb családban 1908. augusztus 1-én itt látja meg. A hajóskapitány apa és a magyar édesanya két gyermeke egyszerre tanulja meg mindkettőjük anyanyelvét.

Az édesapát hamarosan a fővárosba helyezik, vele költözik a család is. Ám Krccselics Miklós kevéssel azután meghal, hogy a nagyobbik gyermeket, Istvánt a Werbőczy Gimnáziumba adja. Az édesanya embert próbáló nélkülözések közepette taníttatja őt és húgát, Ilonát. A fiút Buda egyik elitiskolájában – ahol pl. Császár Elemér és Pintér Jenő működött korábban – néhány tanéven át Vajthó László is tanítja. Hosszú évek erőfeszítésébe kerül, hogy mindenben, de főleg az olvasottság terén befogja a messze előtte járó társait – vele tanult pl. a leendő Szentkuthy Miklós; a Tanár Úr által már meg nem láthatott *Frivolitások és hitvallások* 202–205. lapjain a legmelegebb hangon ír kevés diákkori barátainak egyikéről, annak szüleiéről, húgáról –, s kitűnő bizonyítvánnyal érettségizhessen. Mivel Voltaire nyelvét még Becskereken, a nagy forradalom után ott letelepedett francia menekültek egy kései utódjától tízéves korára „tűrhetően” elsajátította, érettségi vizsgabiztosa tanácsára a magyar mellé a franciát választja a Pázmány Péter Tudományegyetemen.

Most már testvérhúga is egyetemi hallgató, tehát reá, a férfira hárul a családfenntartás fő terhe: sok-sok magántanítványi óra között „pendlizés” lesz az ára az 1931-ben nyert oklevélnek. Befutott? Az ország éppen csak tápáskodik a nagy gazdasági válságból, a hólapatért is hálás tanárok és mérnökök évei ezek. Ő is köztük van, a pályázata tucatnyi helyet megjár. És csak egyetlen egyszer hívják, ide. „Otthon a szeszélyesen kanyargó Begát láttam nap mint nap, itt a lomha Kurca látványa pihentet” – emlékezett fél század múltán.

Így kerül 1933. szeptember 28-án – még az őseitől örökölt néven – a Pest és Becskerek között feleúton fekvő Szentesre. Hogy egy életre itt maradjon. Hogy kezdetben az óraadó helyettes tanár szerény kenyeréért vállalja, amit kell – akkor éppen a gyerekkori játszópajtásoktól eltanult német oktatását, míg franciából csak társalgási órák jutnak neki. A következő évben – immár Nagyajtósi Istvánként – még két „nem szakja” tárgyat rábíznak, s ő, felelevenítve a nem oly távoli gimnáziumban jól belesulykoltakat, viszi a természettant és a földrajzot is. Újabb év múlva még éneket is tanít. Majd csak a rákövetkezőkben lesz végre magyarórája is. Négy ilyen „inasév” elteltével lép egy kis grádicsnyit a szolgálati létrán: már nem „óraadó”, de még mindig „helyettes” tanár. Rábízzák az „ifjúsági könyvtár öre” tisztét, ezzel már ébred a remény: néhány éven belül kinevezhetik rendes tanárrá.

Erre 1938 őszén kerül sor, ezzel válik biztossá az egzisztenciája. Lassanként családalapításra is gondolhat. Egy helyi értelmiségi család tanítónő leánya lesz élete társa.

1941-től ő az iskolai önképzőkör tanár elnöke, emellett vizsgáztató tag a Falusi Tehetségmentő Bizottságban is.

Hogy a háború alatt iskolai légóparancsnok-helyettes, és a „nagyobbik szövetséges” nyelvét, az olaszt is tanítja, az természetes megbízatás a fiatal tanár számára. Az viszont szellemi alkataból fakad, hogy az első évektől kezdve részt vállal a helyi értelmiségre váró ismeretterjesztési, népművelési lehetőségekből, legyen az a Katolikus Legényegyletben, a Szentesi Kultúregyesületben vagy éppen a Vöröskeresztben stb. A későbbi, 1988-as *Szentesi ki kicsoda?* csupán a TIT-előadásából száraz jegyeztet a városban és környékén.

Munkájának súlya és ismertsége túlnő az iskola falain. 1947-től tanulmányi felügyelőként már a megye magyaroktatásának egyik ellenőre és szakmai tanácsadója. A „gályapad mellett” robotoló Németh László óráján is szakfelügyel. 1955-ben – a gimnáziumban elsőként – az Oktatásügy kiváló dolgozója.

Amikor 1956 után eljön a nyugati nyelvek tanításának a reneszánsza, ebben leli meg az alkotó munka igazi lehetőségét. 1958-ban – az ő szorgalmazására és használatában – megjelenik az iskolában az első magnó. A hatvanas években beindul a speciális francia csoport, anyanyelvi lektor kezd itt dolgozni, gimnáziumi csapat szerepel a rádió pályázatán stb.

Most, már az élet delelőjén túl, jut el oda, ahová tehetősférfiaké még hallgatóként kimehettek – Párizsba. Két tanulmányútja során a világon akkor legmodernebb audio-vizuális módszertant veheti birtokába.

Jó százéves hagyománya van itt a franciaoktatásnak. 1914-ben egy délfraancia úr a hadüzenet után ottrekedt szentesi gimnáziumi tanárt, dr. Soltész Gyulát így mutatja be: „Képzeld, Asszonyom, ez az úr a mi drága nyelvünkre tanítja a pusztá vadjait!”

Nagyajtósi István szellemi vezérletével a gimnázium immár a hazai franciaoktatás egyik bázisa lesz. Az egyetemeken felfigyelnek arra, mennyi kiváló jelentkező jön ebből az alföldi kisvárosból a francia szakra. Az országos franciatanár-képzésben ma is ott vannak a volt tanítványai, a szentesi indíttatású professzorok és docensek. Mindez, valamint sok kiadást megért tankönyvei okán érdemli ki a Szentés város fejlesztéséért (1969) kitüntetését, míg az országos elismerés a miniszter Kiváló Munkáért (1978) érmét hozza el neki.

Életműve igazi megkoronázását egy nemzetközileg is sokatmondó kitüntetés jelenti: 1980-ban a francia kormány adományozta Akadémiai pálma lovagja lesz.

Szaktudományi dolgozatai fontos részét alkotják életművének. Ezek alapján fogadta tagjai sorába a Magyar Irodalomtörténeti Társaság. Adatgazdag publikációkban összegezte a város megjelenését a 19–20. századi magyar irodalomban. A nyolcvanas években arról faggattam, miért nem tette közkincsé a Móriczsal, Németh Lászlóval meg Sík Sándorral való találkozásainak részleteit. Tömör választ kaptam: „Azok a magam lelki ünnepei voltak. Tanulmányokat írt a magyar verstan kérdéseiről, folytatva a nagy előd, az iskolai könyvtárban bibliotékájával jelenlévő Négyessy László munkásságát. Egykori tanártársairól írott cizellált nekrológjai közül kiemelkedik a Soltész Gyuláról oly szeretettel megírt miniszteréje.

Nagyajtósi tanár úr igazi polgár, citoyen volt. Neveltetése, családi környezete révén rezignáltan szemlélte a felnőtté válásunk háttérben tomyosuló történelmi fejleményeket. Az egymást követő rendszerek diktálta legáltalánosabb posztulátumok alól nem vonhatta ki magát: a szó szerinti vis majorokat azoknak tekintve, megadta a császárnak, ami illette, maga pedig haladt az általános emberi értékek formálta saját koordináta-rendszerében. Hívó katolikus létét soha meg nem tagadta. Házassága gyermektelen maradt, ám a felebaráti szeretetet nem szólamként megélő pedagógusházaspár igazi családi meleget biztosított a hat gyermekkel a feleség hirtelen halála folytán egyedül maradt kolléga, Szigeti István négyéves Andris fiának.

45 évi tanítás után, 70 esztendő korában – Horatiust idézve: „Nem kell seprőjéig kiinni a pohárt” – vonul nyugállományba. Lényéből következően tétlenkedni nem tud most sem: irodalomtörténeti kutatómunkáját folytatja.

És – titokban mindenkitől – verseit írja. A jó félszáz költemény – hét sajátos ciklus foglalatában – már csak halála után, a jóbarát-kollégák gondozásában válik közkinccsé a Város kiadta *Hess, öregúr!* című kötetben. Még méltó kutatójára vár az itt rejlő önéletrajzi motívumok, az életfilozófiai felismerések és a poétikai novumok felfejtése.

1989. november 28-án Szentes a nagynevelő elődök méltó folytatójától, az európai kitekintésű filoszótól, a homo moralistától búcsúzott.

Körülbelül ezt mondaná el bármelyik ünnepi szónok a mai emléktábla-avatáson. Mi azonban tanárnak és embernek, Monsieur-nek és Pista bácsinak ismertük. Ezt is nekünk kell elmondanunk.

Nyolc éven át volt az ő kezében szellemi fejlődésünk: az anyanyelvi kifejezőkészség gyarapítása és a nemzeti literatúránk révén megismerhető világnézeti tartalmak, lélektani felismerések, esztétikai felfedezések egyénileg belsővé alakítása. – „Nádszál az ember, – idézte Pascalt, – ő a természet leggyengébb nádja, de ez a nádszál gondolkozik.” S a magyar próza legmegragadóbb töprengő alakjain mutatta be, hogy – a filozófus római császár megfogalmazásában – az értelmes lélek önmagát figyeli, elemzi, alakítja. Ezért érezhetjük úgy több mint fél évszázad elmúltával is, hogy ő volt számunkra a legnagyobb hatású tanáregyéniség a gimnáziumi évek alatt.

De nem csak nekünk. Ha a természettudományok művelőinek értékelésére alkalmazott kritériumot, az ún. idézettséget (hogy ti. a legfőbb szakmai orgánumokban hányszor hivatkoznak az illető publikációira) itt és most megpróbálnánk alkalmazni, egy kicsit talán az felelne meg ennek, hogy a *Vallomások Szentesről* és a *Kurcaparti vallomások* névmutatóiban (a Tanár Úr életpályája már az első megjelenés előtt lezárult) hányan idézték fel nevét és alakját. Azt látjuk, a maga összesen 26 említésével mesze megelőz mindenkit. S a többség konkrétan említi-emlékezik rá, ki mint önképzőköri elnökre, ki mint óraadó helyettes tanárra, vagy azért, mert segített elhelyezkedni képesítés nélküli nevelőként, mások a tudását és bölcs humorát, az emberi és pedagógiai követelményeit idézik, azt, hogy esztétikai ítélet szükségességére nevelt stb.

Azon kevesek között volt, akik mindnyájunkhoz meglelték azt az egyéni kulcsot, mely a zárkózott kamaszlélek ellenállását is fölpatintotta. Szinte egzakt módon számon tartotta valamennyiünk erősebb és gyöngébb kvalitásait, apróbb-nagyobb buktatóit, s ezáltal tudta vezetni maga után – a huszonegynéhány egyéni gyeplőt tartva – az egész osztályt, s az általános feladatokon felül még egyénre szabottakkal hozatta be ki-ki pillanatnyi lemaradását, lokális adósságát, vagy éppen ösztönözte-röptette többet ígérő tehetségét. Magam a finom, többhúrú elemzése mellett – itt felsorolhatatlanul sok minden egyéb között – stilisztikai igényességét köszönöm: diszkrét hullámos jelei nyomban ott termettek dolgozaton, házi feladaton egyaránt, mihelyt úgy látta: sablonos, fáradt vagy *hogy úgy mondjam* lusta szinonimára vagy mondatfelépítésre futotta csak. Örök példaként kedvenc franciáira hivatkozott mint (az érv mélysége folytán lassanként számunkra is) abszolút tekintélyekre. La Rochefoucault-ra: „A nagy elmék kevés szóval mondanak sokat”, Flaubert-re: „A szó pontossága a gondolatéből következik”, Maupassant-ra: „Egy gondolatot csak egyetlenegy szó fejez ki, azt kell keresned, míg csak meg nem találd”).

Amit Bárdos tanár úr az elsőben néhány hét alatt elkezdett (emlékeztek még: *Édes anya, kedves anya, verágszülő Szűz Mária?*), azt ő folytatta a tökélyre emeltség szintjén. Ragyogó

elemzései azokhoz is lélekközelbe hozták Berzsenyi és Vörösmarty, Petőfi és Ady verseit, Eötvös és Móricz prózáját vagy a Tragédia gondolatait, akiknek az esze a humán órákon egészen másfelé volt hajlamos kalandozni. A verstan tudományos kutatójaként tett megfigyeléseit gondos áttételekkel ültette el bennünk.

Descartes gondolatát – „Egy jó könyvet olvasva a századok legkiválóbbjaival társaloghatsz” – a legnagyobb művek hatásával illusztrálta. Aktívan irányította kinél kamaszul mohó, kinél restebb olvasásunkat: rövid, de frappáns érvekkel bizonyította a „mindenevés” károsságát. Tőle tanultuk meg azt is, hogy „csak azt olvasd el egyszer, tehát végig, amit – az olvasás közben érzed – kétszer is érdemes lesz majd”. Még akinek nem nagyon fült a foga ahhoz, hogy átrádjja magát a kötelező Jósikákon, Jókaiakon, Mikszáthokon, azokat is sikerült meggyőznie arról, hogy minden jó olvasmány egy, előbb vagy utóbb kicsírázó magot hagy hátra, s AZT csak onnan kapod meg.

Franciatanárként nyolcadikban, már népi kollégistaként ismerhettem meg. Gimnáziumi mesterünk, Zolnay Dezső ugyebár kitűnően eligazított bennünket Rabelais és Corneille, Victor Hugo és Verlaine szövegeinek megértésében. Pista bácsi – a legendás Eötvös-kollégium hagyományai szerint – heti két alkalommal bejárva hozzánk az élő, társalgási franciát gyakorolta velünk.

Nyolcan-tízen üljük körül az asztalt. A *Monsieur* pergőn sorjázó kérdései nyomán szinte óráról órára válnak bennünk elevenebbekké, bármikor mozgósíthatóvá – és ezzel igazán a mieinké – a „gimiben” tanult szavak, kifejezések, szólások. Nagy pirulások közepette még énekelni is hajlandó a kedvünkért, így tanuljuk meg tőle az első francia dalainkat, a *Normandie*-t, a *Meunier*-t és persze a *Marseillaise*-t.

Én neki köszönhetem, hogy egyetlen tanév alatt olyan szintre emelt a beszédkészségben, hogy az érettségink nyarán a fővárosban megrendezett Világifjúsági Találkozón hivatalos tolmácsként működhettem közre az egykori francia gyarmatokról érkezett küldöttségek mellett.

Az ő biztatására vágtam bele életem első műfordításába, s próbáltam magyarítani Maupassant *La ficelle* c. elbeszélését. Jóindulatú bírálata még néhány forintnyi jutalomhoz is hozzásegített.

És az ő élete példája játszott döntő szerepet abban az elhatározásomban, hogy az ötvenes évek második felében a francia szakból is egyetemi diplomát szereztem.

Nem feledhetem, hogy néhány társammal együtt, hetedikes koromban – a rendezési munkákban való segítség címén – beengedett, vagyis tulajdonképpen beszoktatott a gazdag tanári könyvtárba, s később már rendszeresen olvashattam az ott őrzött történettudományi, irodalomtörténeti s filozófiai műveket.

Nem utolsósorban: nekünk, B-seknek osztályfőnökünk is volt. (Ő maga is B-s volt végig a Werbőcziben.) Egy életre belénk ivódott pl. a félévi bizonyítványosztások tudatosan kialakított rituáléja. Az értesítőinket mindig az elért átlag *reciprok* sorrendjében kaptuk kézhez, így osztotta ki a dolgozatokat is, s ez minden dicsérő vagy feddő szónál szemléletesebben építette ki bennünk az értékrendben elfoglalt helyünket. Egyébként az emberi (különösen ilyen vénkori) emlékezet gyarlósága, hogy nem csak nekem, mindig úgy tűnt: végig ő vitt bennünket e minőségében. Sőt, Drahos Pista a *Vallomások Szentestől* című kötetben még le is írta. Csak most, a gimnázium közös értesítőinek végigbongészése során derült ki, hogy az I. osztály (Derzsi-Kovács Jenő) után a II-III-IV-ben volt ő az osztályfőnökünk, majd pedig (az V-VII., Ágoston Béla után) a legvégén, a VIII-ban. Nem nehéz megfejteni e „tömegetvédeknek” a

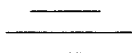
lélektani okát: ő gondoskodott rólunk a szoktató alsó osztályok zömében, majd pedig a befejezőben, s ezt pecsételte meg a tabló és a ballagási fénykép.

Milyen gondosan készítette elő a továbbtanulásunkat, hogyan segített át mindnyájunkat a pályaválasztás ezernyi buktatóján! A kishitű barátomat Shakespeare-rel bátorította: „Ne félj az lenni tetteben s akaratban, ami vágyban vagy.” A másik, jó fejű, de szorgalomban enyhén szólva hullámzó társunk sok év múltán is szó szerint hálával „mondta föl” az annak idején neki citált La Rocherfoucault-i maximát: „Mert nem a képességeidről ítélik majd meg az érdemeidet, hanem arról, hogyan használtad fel őket.”

A ballagáson, miután az oldalkijáratnál lefényképezkedtünk, az osztályterembe visszatérve még Babits sorait nyújtotta mindnyájunknak legfőbb útravalóul:

Ki úgy véled, nyomot hagysz a világnak,
Kérdezd a szőnyeget, mely dupla lábad
Nehezét únja s rímét ismeri:
Marad-e rajta valami magadból,
Vagy csak az utcán cipődre ragadt por,
Amit emlékül továbbadsz neki?

Az ő általa hagyott rajzolat bennünk ma is eleven, az emeltette velünk – csak hálánk jelképesnek mondható kifejezéseként – ezt a táblát. Most, hogy az 1949-ben érettségizett osztályok nevében felavatjuk, lélekben idézzük fel kishiús arcát, szelíd mosolyát, csöndes hangját, és próbáljunk megfelelni magunknak-magunkról is erre az ötvenöt éve feladott kérdésre.



APRÓ TIBOR
tanár
Általános Iskola
Újkígyós

Vojnits András: Magyarország nemzeti parkjai, országjáró séták Országjáró séták nemzeti parkjainkban

*Földrajztanáraimra emlékezve**

Ha kézbe vesszük a 17×24 cm méretű, tűzött, könnyen kezelhető, terjedelmében optimális, tömör ismereteket oldottan megfogalmazó 33 oldalas kis könyvet, akkor a neves könyvkiadó, a CORVINA 2006-ban megjelentetett esztétikus, művészien megszerkesztett „könyvalbumát” ismerhetjük meg.

A „Magyarország nemzeti parkjai, országjáró séták” címet viselő kiadvány szerzője Vojnits András. Mivel könyvalbumnak neveztem e könyvet, a szerzőn kívül illik köszönteni azt a 16 fotóművészt, akiknek 69 színes képe kiválóan erősíti, színesíti a jól olvasható, szórakoztató, ismeretgazdag szöveget.

Engedjük szabadjára képzeletünket, a könyv borítóját egybenyitva röppenünk fel az ünnepi fehér ruhában útrakelő, a Fertő vidékéről repkedő kócsagokkal. Látogassuk meg velük nemzeti parkjainkat, miközben a kolofonban megnevezett fotóművészek totál és kistotál színes felvételeiben gyönyörködünk. Páratlan utazás lesz!

Első állomásunk a VILÁGÖRÖKSÉG kincsei között tündöklő Hollókő vára, melynek fotósa Nagygyörgy Sándor. Az üde kép méltóképpen szolgálja az „egyedülálló”, ún. „hungarikumok” megismertetését szorgalmazó szerzői beköszöntőt. A Hollókőre utazók a **Bükk Nemzeti Parkba** érkeznek, ahol a palóc népviseletet még használó lakóknak a kristálytisza levegőjű vidék tornácos házai ma is lakóhelyül szolgálnak. A település fölött magasodó, ma már romos vár környékéről gyönyörű kilátás nyílik a kéklő Bükkre (5. sz. fotó). Hollókő 1989 óta a kulturális világörökség része. Útitársaink, a nagy kócsagok már a Szalajka-völgy irányába tartanak. A Szalajka lépcsőkön haladó, csobogó vize kellemes látvány. A természet csodáin kívül az ún. épített környezet ipartörténeti vonatkozásait, a hutákat tekintjük meg, majd e táj értékes ménesét, a lipicai állományt láthatjuk a lankás völgyben megbúvó karámban, melyet a 16. sz. fotó rögzít. Az 1976-ban alakult Bükk Nemzeti Park felelősséggel védi a hegység természeti értékeit.

Most az Északi-középhegység keleti részébe, az **Aggteleki Nemzeti Parkba** érkezünk, melyet az UNESCO 1995-ben a világörökség részévé fogadott. A 20.169 hektár területen fekvő bioszféra-rezervátum bővelkedik barlangrendszerekben. A 19 méteres Csillagvizsgálót – hazánk legnagyobb állócseppkővét – a Baradla-Domica-barlangrendszerben nézzük meg, majd a 9. sz. fotón látható Béke-barlangba igyekszünk. A gyógyító klíma hatására energiánk megszorozódik a pazar szín- és formavilágú cseppkővek láttán.

* Álljon itt a nevük is: Körmeny Erzsébet, Cz. Kiss Ferencné (Újkígyós), Domokos György (Gyula) (A szerző)

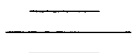
Túravezető fehér kőcsagjaink hazánk sík vidékére, a Hortobágy irányába repülnek, hogy világörökségi sétánkat „Lenn az alföld tengersík vidékén” folytassuk. A délibábos pusztán, „a méneseknek nyargaló” futásában (45. sz. fotó), az értékes magyar hungarikumnak minősített szürkemarha gulyában, a vakszikes foltokban, a nádasokban fészkelő kanalasgémbe (44. sz. fotó), a löszpuszta tengernyi virágában, a tündöklő őszirózsa pusztai világában gyönyörködünk. „Szép napja volt életemnek” felkiáltással veszünk búcsút a 82.000 hektáron elterülő, 1973-ban elsőként létrejött **Hortobágyi Nemzeti Parktól**.

Az ország keleti részét elhagyva folytassuk tovább világörökségi sétánkat! Átrepülünk kőcsagjainkkal a **Kiskunsági Nemzeti Park** területén, mely a Duna–Tisza közét fogja át. A szikes puszta lilavirágos óriási virágcsokor (51. sz. fotó) a magasból nézve is felismerhető. Az **Ópusztaszeri Nemzeti Emlékpark** felett elhaladva beszélgetük a magyarság 1100 éves kárpát-medencei történetét megörökítő Feszty-körképről. A Dunán túljutva a **Balaton-Felvidéki Nemzeti Park** nyugalmas, napsütötte békés tájegységét az emblematikus jelentőségű 11. sz. fotó (Patyi Árpád képe) szemlélteti. Kisvártatva Közép-Európa harmadik nagy tavához, a magyar–osztrák határ között elterülő Fertőhöz érünk. A náddal borított, vizes élőhelyen fészkelő nagy kőcsagok (37. sz. fotó), a borítón megörökített túravezető fehér kőcsagjaival is visszaérkeztek szálláshelyükre, az otthont nyújtó Fertő vidékére. Az 1991-ben alapított **Fertő-Hanság Nemzeti Parkról** tudni kell, hogy 2001 óta a világörökség része. Három tájvédelmi körzete (a szigetközi, soproni és pannonhalmi) természeti látnivalói közül a Nagycenken található hársfasorában, Pannonhalma arborétumában és Sopron botanikus kertjében gyönyörködünk. Miközben búcsút intünk a Fertő tájának, nézzük meg a 38. sz. festői szépségű fotót, mely e nemzeti park emblematikus posztere (Kalotás Zsolt felvétele). A háttérben emelkedő hősípkás Scheeberget még messziről – az **Őrség Nemzeti Parkja** felé haladva – is látni.

Az egykori magyar „önálló”, azaz „gyepüvédő”, határbiztosító – 43.933 hektárnyi területen létesült – **Őrségi Nemzeti Park** valóságos kultúrtáj. A „szerek” egyedisége a település-szerkezet kialakításában ma is tapasztalható (Szalafő, Őriszentpéter, Nagyrákos). Különösen jellemző kép tárul elénk a Pityerszerről készített 68. sz. fotóról, mely Mánfai György munkája. A keleti-alpesi klímájú tájegységtől, 10. nemzeti parkunktól ragyogó napsütésben a kámi arborétum sok színben pompázó erdőrézletével búcsúzunk, amit Hortobágyi Tibor kapott lencsevégre.

Páratlan országjáró sétáinkon még megcsodáltuk a Zsenneyi tölgyfát, ami az ország legnagyobb élő fája. Az Őrségben található tölgyfamatuszálem ékesíti a PRONATURA-emlékérmet. Az Európa-hírű Kővágóörs „kötengereit” éppennygy bejártuk, mint az Ipoly völgyében a Mikszáth Kálmán regényeiből ismert helyszíneket, melyek a szklabonyai születésű író korában is léteztek. A **Duna–Dráva Nemzeti Park** történelmi emlékhelyét, a mohácsi csatára emlékeztetőt sem hagyhattuk ki.

Élményekkel teli órákat nyer az is, aki az egységes szerkesztői szándékkal, művészi képszerkesztéssel, tetszetős tipográfiával létrejött kis könyvet, az igazi könyvalbumot áttanulmányozza. Olvassa el, érdemes!



Fóris-Ferenczi Rita: Anyanyelv – pedagógia

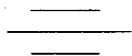
A kötet alcíme: „Kísérlet az elmélet(ek) és a gyakorlat egybehangolására”. A szerző, amikor írásra szánja el magát, odaképzeli a címzettet is, akihez beszél. Szerepeket gondol végig: hallgató, diák, volt tanuló, tanárjelölt, akik problémahelyzeteket szeretnének megoldani, akik gyakorlatközei pedagógiai megoldásokat keresnek vagy gondolkodnak, töpregenek a módszereken, eljárásokon. Munkájában a közösen megélt tapasztalatokra épít, amelyek gyakran megjelentek az óravázlatokban, módszertani előadásokon, szemináriumokon, ezért tipikusan nevezhetők. Törekszik szemléletet formálni és összefüggésében látni a felvetődő kérdéseket. Nem végső válaszokat ad, inkább kérdéseket nyit meg.

Egységes keretbe foglalja mondanivalóját, vagyis kijelöli a témát, meghatározza az ajánlott irodalmat, feladatokat ad, és összefoglalja a tartalmat. Világos, pontos, egyértelmű gondolkodásmóddal találkozunk. Hat fejezetre osztja könyvét, az elsöben kifejti, mit gondolunk a magyartanításról, mit kezdünk tapasztalatainkkal, és hogyan érvényesítjük a tantervelméleti háttérrel, és az elmélet vagy a gyakorlat a fontos.

A második fejezetben arról szól, változhat-e a tudásról alkotott elképzelésünk. Olvashatunk arról, miért tanuljuk a magyar nyelvet, célok – követelmények, ismeretek – képességek összefüggése miként jelenik meg, megismerhetjük a tartalom, tevékenység és módszer egybeesésének kérdéskörét, s választ kapunk arra, hogy beszélhetünk-e a tanulás örömről.

A harmadik fejezet a gyakorlat filozófiáját foglalja össze, vagyis azt fejtegeti: a tananyag vagy a módszer dominanciája érvényesül-e. A következőkben a szerző a tartalmak moduláris elemzésére vállalkozik, bemutatja a beszédhelyzeteket, az íráshelyzeteket az iskolában, valamint a szövegértés-szövegalkotás-tanulás viszonyának az értelmezéseit. Az ötödik fejezet a nyelvtani és/vagy nyelvi ismereteket elemzi. Pedagógiai elképzeléseink gyökereit érzékelteti a hatodik fejezet, itt olvashatjuk a hazai pedagógiákat, a fogalmak kialakulásának a menetét, a programozott oktatást, a belátásos tanulás és problémamegoldás, valamint a nyelvi kompetencia és performancia kérdésköreit. Rendkívül jól válogatta a szerző a példaszövegeket, gyakorlatokat, korszerű és aktuális a szakirodalmi forrás, a fogalmak összeállítása. Olyan kötetet tarthat kezében az olvasó, amelyben megismerheti az anyanyelv és a pedagógia összekapcsolódásának lehetőségeit, bővítheti anyanyelvi és pedagógiai ismereteit és gyakorlatát. Színes olvasmány és arra ösztönöz, hogy gondolkodva tanítsunk.

Ábel Kiadó, Kolozsvár, 2006.



Bírta-Székely Noémi: Tanárok pedagógiai műveltsége

A kötet címe érdeklődést keltő, és nyilván azt szeretné bizonyítani, hogy milyen a pedagógiai műveltsége a 21. század tanáranak. Erre a területre utal az UNESCO Melbourne-i nyilatkozata is, amely szerint szükséges a felsőoktatási intézmények megújítása az oktatás, a tanulás, a kutatás és a szolgáltatás funkcióinak megváltoztatásával. Különösen felhívja a figyelmet a tanárok alapképzésére és a tanárok szakmai továbbképzésére, ez a kérdés áll minden ajánlás középpontjában. Olyan munkát ismerhet meg az olvasó, amely összefoglaló jelleggel kíván a pedagógiai tudomány területéről (neveléstörténet, nevelésméлет, oktatásméлет, tantervméлет, értékelésméлет) hasznos, a tanárrá válás folyamatában alkalmazható információkat nyújtani.

Mindenekelőtt formai szempontból imponáló a kötet, ugyanis fejezetenként megjelennek a kulcsfogalmak, a megjegyzendő, jelentőséggel bíró szövegrészek, kérdések és feladatok, melyek elvégzése és feldolgozása segíti a könyvben bemutatott ismeretek gyakorlatban való alkalmazását, lehetővé teszi az elmélet és a gyakorlat összekapcsolását.

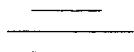
Bemutatja a témához kapcsolódó ajánlott filmeket, melyek alkalmasak a téma megvitatására, és nyomonkövethetjük az interneten elérhető hasznos címeket, a témához kapcsolódó szakirodalmat. Megtáláljuk a szakkifejezések magyarázatát, a név- és tárgymutatót.

Ugyanez a gondosság tükröződik a kötet tartalmi összeállításában is, mindenekelőtt a pedagógia jellemzőit mutatja be a 21. században, majd az iskola feladatáról és a pedagógiai folyamatról szól. Elemzi a tanár szerepét, helyét a társadalomban, részletezi a tanári képességeket, majd részletes leírást ad a gyermek megismeréséről (életkori és egyéni sajátosságok, a gyermek fejlődését befolyásoló környezeti tényezők), hátrányos és veszélyeztetett gyermek, viselkedés és magatartászavar, tanulási zavarok, az integrált oktatás és a speciális nevelési igényű gyermek, s ezek megismerésében alkalmazott módszerek). Jó érzékkel rendezi a hatékony iskolai tanulás-tanítás feltételeit (a tanár-diák kapcsolat, a szociális készségek fejlesztése, ki az osztályfőnök, a rejtett tanterv, a konstruktív tanítás-tanulás, képességfejlesztés az iskolában, hatékony tanulási technikák, tanulásszervezés, az oktatás hagyományos módszerei, alternatívítás a tanításban, drámapedagógia, kooperatív tanulás, projekt módszer az oktatásban).

Ha nyomon követjük a könyv gondolatmenetét, világossá válik az iskola mai, aktuális pedagógiai kérdésköre, a megoldásra váró feladatok, és ehhez ad a szerző gyakorlatorientált megoldási formákat.

Ajánlom ezt a könyvet, mert érdekes, fejlesztő, képzésre és továbbképzésre orientál, segítséget ad a pályakezdő és a gyakorló pedagógusnak, rendszerező, összefoglaló, és az iskola aktuális feladataihoz keresi a megoldásokat.

Ábel Kiadó, Kolozsvár, 2006.



Delia Steinberg Guzmán: Az önismeret iránytűje

Emberi éniünk megismerését segítő hasznos útmutató Delia Steinberg Guzmán könyve. A szerző filozófus és zongoraművész. A „Mi az ember?” kérdésre több nézőpontból tud választ keresni.

A mű érdekes módon osztódik kétszer három részre. Az első rész hármastagolása az önismeret elhelyezését szolgálja az emberről szóló tudományokban.

„Ismerni saját magunkat azt jelenti, hogy valóban tudjuk, kik vagyunk, és azt is, mivel rendelkezünk, hogy győzelmet arathassunk önmagunk fölött.” (25. p.)

Az olvasónak a témáról való gondolkodtatását néhány egyszerű, lényegbe vágó kérdéssel segíti az író:

Mik az erőneink?

Mik a hibáink?

Hogyan lehet ellensúlyozni hibáinkat erőneinkkel?

Hogyan lehet elsősorban a saját hibáinkon és nem másokén javítani?

Kiindulásként azt a tanácsot, javaslatot olvashatjuk, hogy használjuk a másokkal való összehasonlítás módszerét. Ezután ha önmagunkat hasonlítjuk össze korábbi önmagunkkal, akkor lemérhetjük a fejlődésünket. Ez ösztönzőleg hat további önnevelésünkre is. Fontos, hogy jussunk el a cselekvésig, a változtatásig. „Egy tanítás akkor értékes, ha az elmébe, az érzelmekbe és a tettekbe is beépül.” (35. p.) Hogy ezt az utat végig tudjuk járni, ehhez elszántság szükséges. Lelki szinten rendet kell tenni gondjaink között. Akaratlagos figyelem és összpontosítás kell, mely segít elmélyíteni cselekedeteinket, ha elértük célunkat, akkor újakat kell kitűznünk.

A második rész azon emberi jellemvonások gyűjteménye és taglalása, amelyeken változtatni kellene, ha képesek vagyunk felismerni őket. A felismerésre váró emberi korlátok e könyvbéli listája a következő: kritizálás, gyengeség, figyelmetlenség, egoizmus, irigység, pontatlanság, tétlenség, harag, rosszkedv, félelem, hanyagság, lustaság, rutin, gőg, állhatatlanság. A felsorolt (negatív) jellemvonások leírása és a bemutatott példák igen eredményessé tehetik az olvasó számára a fogalmak értelmezését és a tulajdonságok felismerését.

Globalizált világunkban erőteljesen terjed az egoizmus, „a személyiséget fenyegető el-lenség”. Az egoista a saját gondjait helyezi előtérbe, nem veszi észre mások igényeit. Ő maga nem tud szeretni, csak követeli, hogy szeressék. Az együttélés legelemibb formáit is ellehetetleníti. Az egoizmust azért emeltük ki rövid ismertetésre, mert meglátásunk szerint az intézményes nevelés gyakorlatának nem nagyon sikerül megtalálni azokat a módszereket, amelyekkel elejét lehetne venni ezen személyiség-tulajdonság rohamos terjedésének. Az egyéb környezeti és a médiális hatások erősebbek...

A könyv harmadik része az „Emberi értékek” címet kapta. Ebben a fejezetben a röviden ismertetett pozitív jellemvonások műfaji keveredése figyelhető meg. A szerző emberi értékeként nevezi meg őket, melyek között nem teremtett rendet. Ettől függetlenül ezek fontos, el-

érendő céltulajdonságok. Ez az önismereti iránytű még nagyon sok olyan emberi értékre nem mutat rá, amelyeknek birtoklásához valóban le kell küzdeni önmagunkat.

Ismét csak megadjuk a könyvben tárgyalt emberi értékeket: barátság, figyelem, kitartás és állandóság, kreativitás, erőfeszítés, pontosság, megújulás, magabiztosság, higgadság, belső erő, akarat, győzelem. Ebből a listából a magabiztosság az, ami a legtöbbet jelenti önismereti szempontból. A magabiztosság az, „amely lehetővé teszi, hogy azok legyünk, akik lenni akarunk és hogy aszerint is éljünk..” A magabiztosság ésszerű erőfeszítés eredménye, az önismeret gyümölcse.

A könyvet jó szívvel ajánlom mindenkinek, aki több akar lenni eddigi önmagánál, és szeretné átadni gyermekeinek, tanítványainak önismeretben-önnevelésben szerzett tapasztalatait.

Új Akropolisz Kiadó, Budapest, 2006. 102 p.

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 a szövegbe iktatott rajzos, ábrás, illusztrációs megoldásoktól lehetőleg tekintsünk el.

Azoktól a szerzőktől, akik megfelelő feltételekkel rendelkeznek, számítógéppel írt kéziratot kérünk lemezen és nyomtatva is.

Nagyon fontos, hogy külön lapra írják föl *beosztásukat, munkahelyük, iskolájuk pontos nevét, helyét*, valamint *irányítószám és lakcímüket*.

Felhívjuk továbbá szerzőink figyelmét, hogy másodközlésre nem vállalkozunk. Szerkesztőségünkönél is érvényes az az általános gyakorlat, hogy kéziratot nem örzünk meg és nem is küldünk vissza.

TÁMOGATÓINK:



Oktatási
Minisztérium

Oktatásért Közalapítvány



Nemzeti Kutatási és
Technológiai Hivatal



Kutatás-fejlesztési
Pályázati és
Kutatáshasznosítási Iroda

TISZTELETTELJES KÉRÉS ELŐFIZETŐINKHEZ!

Bízunk abban, hogy továbbra is töretlen támogatói, előfizetői maradnak lapunknak. Ennek reményében kérjük minden kedves Előfizetőnket, régieket és újakat, hogy a 2008. évi előfizetési díjat, amely 1500 forint, az alábbi számlára befizetni szíveskedjenek: OTP Csongrád Megyei Igazgatóság, Szeged, Módszertani Közlemények, 11735005-20003933.

Köszönjük megértésüket és támogatásukat.

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KIADÓHIVATALA

Kiadja a Módszertani Közlemények Baráti Társasága

A kiadásért felel: *Dr. Siposné dr. Kedves Éva*

Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. Telefon: 62/546-346

Szerkesztőség: 6725 Szeged, Hattyas sor 10.

E-mail cím: tedit@jgytf.u-szeged.hu

Évente 5 alkalommal jelenik meg. Évi előfizetés díja: 1500 Ft.

A címlapot tervezte: *Fischer Ernő*

Megjelent: 1700 példányban

Juhász Nyomda Kft. Szeged

Felelős vezető: *Juhász Péter* ügyvezető

ISSN 1219-0608

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KÖNYVTÁRÁNAK EDDIG MEGJELENT KÖTETEI

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

*

A Módszertani Közlemények Kiadóhivatala tájékoztatásul közli, hogy könyvsorozatunk 11. kötete még kapható, ára 450 Ft. 10 példányos megrendelés esetén további 25%-os árkedvezményt biztosítunk mindaddig, amíg a készlet tart. Közzöljük azt is, hogy a Módszertani Közlemények régebbi számai is megvásárolhatóak!

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

Web cím: <http://www.jgypk.u-szeged.hu/modszertan>