



2009 NOV 27

54854
AF 336

TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

2009. 49. ÉVFOLYAM

5

A szerkesztőbizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

Helyettes: Dr. Varga István

A szerkesztőbizottság tagjai:

Bácsi János (Szeged); Dr. Bárdossy Ildikó (Pécs); Dr. Frick Mária (Baja);
Sajtosné Csendes Gyöngyi (Kaposvár); Dr. Lakotár Katalin (Szombathely);
Imre Rubenné dr. (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 és Kulturális Minisztérium, az Oktatásért Közalapítvány és a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karának támogatásával jelent meg.

TARTALOM

Kovács Mariann: Érzelmi munka a tanításban – egy vizsgálat tanulságai II.	193
Zsigmond István: A romák családi neveléséről	199

MŰHELY

Dr. Siposné dr. Kedves Éva: Élővilágunk bölcsője és fenntartója a víz	203
Kónyáné Farkas Hedvig: Készségfejlesztés a cselekvéses tanulási folyamatokban	208
Dr. Sulyok Hedvig: Figyelem! Tanároknak, diákoknak szól!	217

ÖRÖKSÉG

Dr. Oláh János: Nyugatosok koruk neveléséről	221
Kiss Ferenc: A nyitott iskola és az emberi kapcsolatok	226

SZEMLE

Varga Sándorné dr.: Farkas Katalin–Varga Sándorné dr. (szerk.): A siker láncszemei	232
Dr. Nagy Andor: Pusztai Gabriella–Rébay Magdolna: In honorem dr. Kozma Tamás professzor	235
Nanszákne dr. Cserfalvi Ilona: Közoktatás-vezetési kutatások 2006–2008. Tanulmányok	236
Dr. Domonkos János: Szirtes Gábor: A millenniumi Pécs	238

KOVÁCS MARIANN

főiskolai tanársegéd

SZTE JGYPK

Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Tanszék

Szeged

Érzelmi munka a tanításban – egy vizsgálat tanulságai

II.

1. A vizsgálat bemutatása – célkitűzések, hipotézisek

Az érzelmi munka jelenségével hazánkban keveset foglalkoznak, kérdőíves vizsgálata eddig nem történt. Szluha és munkatársai onkológiai dolgozók körében próbálták feltérképezni azokat a faktorokat, amelyek az érzelmi munkával kapcsolatba hozhatók, kutatásuk során egy általuk összeállított kérdőívvel dolgoztak (Szluha, 2007). Kutatócsoportunk fontosnak tartotta egy érvényes és megbízható kérdőív hazai adaptálását az érzelmi munka mérésére. Az általunk kiválasztott kérdőív, a Frankfurti Érzelmi Munka Skála pszichometriai mutatóit a szolgáltató szektorban dolgozók 327 fős mintáján vizsgáltuk (Kovács és mtsai, 2008). A minta egy csoportját pedagógusok alkották, akiket azért vontunk be a vizsgálatunkba, mert úgy véltük, hogy a kérdőív a humánfoglalkozások esetében is jól használható. A kérdőív magyar változatának elkészítésén túl szerettünk volna képet kapni a pedagógusok által végzett érzelmi munkáról. Az érzelmi munka, a kiégés és a depresszió között található lehetséges összefüggéseket kívántuk megismerni. A 46 fős mintán történő elemzés egy elsődleges tájékozódást tesz lehetővé. A következő négy hipotézist fogalmaztuk meg:

H1. Feltételezzük, hogy a pedagógusok véleménye szerint a tanítás során az érzések széles skáláját kell kifejezniük.

H2. Feltételezzük, hogy az érzelmkifejezésre vonatkozó szabályokról elsősorban implicit módon tájékoztatják a pedagógusokat.

H3. Feltételezzük, hogy az érzelmi munka, a kiégés és a depresszió változói között talá-
lunk összefüggést.

H4. Feltételezzük, hogy a kiégés és a depresszió hatást gyakorolnak az érzelmi munkára.

2. Vizsgálati személyek

A pedagógusok átlagéletkora 33 év ($M=32.82$, $SD=10.07$), legfiatalabb kérdőívkitöltőnk 21 éves, míg a legidősebb 58 éves volt. A nemek arányát tekintve 35 nő és 9 férfi vett részt a kutatásban (ketten nem jelölték nemüket). A válaszadók pedagógusként dolgoznak, vagy pedagógushallgatók: 4.3%-uk szakközépiskolai érettségivel, 21.7%-uk gimnáziumi érettségivel rendelkezik, 2.2%-uknak felsőfokú technikus végzettsége van, míg 67.4%-uk diplomás.

3. Mérőeszközök

A Frankfurti Érzelmi Munka Skála az érzelmi munka különböző aspektusait méri (Zapf és mtsai, 1999; 2005). A kérdőív kidolgozásának elméleti hátterét az érzelmi munkával kapcsolatos kutatások és a cselekvésemélet adja. Ennek megfelelően megkülönböztethetők az érzelmszabályozásra vonatkozó előírások (a pozitív, a negatív érzelmek kifejezésével kapcsolatos előírások, a szenzitivitással és az empátiával kapcsolatos követelmények), az érzelmszabályozás lehetőségei

(a kontroll kérdése) és az érzelmszabályozás kudarca, zavara (érzelmi diszszonancia). A kérdőív 61 tételből áll, a tételek 11 skálába sorolhatók, amelyek az érzelmi munka különböző dimenzióit fedik le (részletes bemutatását lásd Kovács és mtsai, 2008). A válaszadó feladata, hogy a választát egy ötfokú skálán jelölje (1=nagyon ritkán, soha, 2=ritkán, hetente egyszer, 3=néha, naponta 4=gyakran, naponta többször, 5=nagyon gyakran, óránként többször).

A depresszió vizsgálatára a 9 tételből álló Rövidített Beck Depresszió Kérdőívet (BDI) használtuk (Beck és Beck 1972, Kopp és Skrabski 1990, Rózsa és mtsai 2003). Választásunkat az indokolta, hogy Beck kérdőíve gyakran és biztonságosan használt mérőeszköz hazánkban. A kérdőívkitöltők feladata az, hogy egy négyfokú skálán jelöljék azt, mennyire jellemző rájuk egy-egy állítás (0=egyáltalán nem jellemző, 1=alig jellemző, 2=jellemző, 3=teljesen jellemző). A rövidített kérdőíven elért pontszám átszámítható az eredeti pontszámértékekre, és képes differenciálni a nem depressziós, az enyhe depresszió, a közepesen súlyos és a súlyos depresszió kategóriái között (Kopp és Kovács, 2006).

A kiégést a Maslach Burnout Inventory (MBI) 22 tételes pedagógusokra kidolgozott változatával mértük, amely három dimenzió mentén – érzelmi kimerülés, személytelen bánásmód és személyes hatékonyság – ragadja meg a kiégés jelenségét (Maslach, Jackson, 1993). A válaszadó feladata az, hogy egy hétfokú Likert-típusú skálán jelölje válaszait (Milyen gyakran érzi a következőket? 0=soha, 1=évente néhányszor vagy kevesebbszer, 2= havonta egyszer vagy kevesebbszer, 3=havonta néhányszor, 4=hetente egyszer, 5=hetente néhányszor, 6=naponta).

4. Az eredmények

A statisztikai elemzést az SPSS 13.0 programcsomag segítségével végeztük el. Az érzelmi munka oktató-nevelő munkában való jelenlétét leíró statisztikával térképeztük fel. Az érzelmi munka, a kiégés és a depresszió lehetséges összefüggésére kapcsolatvizsgálatozt végeztünk, majd regresszióanalízis segítségével próbáltuk megválaszolni a kérdést, vajon az érzelmi munkát befolyásolják-e a fenti változók a tanítási folyamatban.

Az 1. táblázatban az általunk használt kérdőívek leíró statisztikáját mutatjuk be.

A vizsgálatban szereplő kérdőívek leíró statisztikája

<i>Mérőeszköz</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Rövidített Beck depresszió kérdőív	8.51	8.63
Maslach-féle kiégés kérdőív		
Érzelmi kimerülés	18.20	11.84
Személytelen bánásmód	4.17	5.61
Személyes hatékonyság	38.08	6.90
Frankfurti Érzelmi Munka Skála		
Pozitív érzelmek kifejezése	40.61	6.32
Negatív érzelmek kifejezése	14.72	3.43
Semleges érzelmek kifejezése	8.44	3.15
Meghatározott érzelmek kifejezése	37.70	5.45
Szenzitivitás-empátia	22.65	4.90
Érzelmi kontroll	11.20	2.58
Interakciós kontroll	9.06	2.18
Érzelmi diszszonancia	10.58	3.80

1. táblázat

A bevezetőben feltett kérdések – milyen érzésekkel kell foglalkoznia a pedagógusnak, mely érzések kifejezését kell szabályoznia, honnan tudja a pedagógus, hogy mik az érzelmkifejezésre vonatkozó normák a tanításban – megválaszolásához részben az Érzelmkifejezéssel kapcsolatos normák, részben a Meghatározott érzelmek kifejezése skálák nyújtanak támpontot (lásd 2. táblázat). Mindkét skála vizsgálata során érdekes, elgondolkodtató eredményeket kaptunk. Az általunk megkérdezett tanárok leginkább saját maguk állítják fel az érzelmkifejezésre vonatkozó szabályokat, bár szakképzéseken is tájékoztatják őket ezekről. A vizsgálatban szereplők úgy érzik, hogy leggyakrabban pozitív érzéseket kell kifejezniük a munkájuk során, ehhez képest meglehetősen alacsony a negatív érzések kifejezésére vonatkozó előírások átlagértéke.

Az Érzelmkifejezéssel kapcsolatos normák és a meghatározott érzelmek kifejezése skálák leíró statisztikája

Érzelmkifejezéssel kapcsolatos normák	M	SD	Meghatározott érzelmek kimutatása	M	SD
Én magam alakítottam ki az érzelmkifejezéssel kapcsolatos szabályokat.	3.00	1.08	agresszió	1.11	0.31
Szakképzések	2.98	1.39	harag	1.87	0.69
Felettes	2.91	1.29	csalódás	2.04	0.78
Munkahelyi továbbképzések	2.82	1.33	döbbenet, zavar	2.20	0.94
Vállalati kultúra kimondatlan része	2.73	1.11	hála	2.65	0.89
A munkával kapcsolatos társadalmi elvárás	2.27	0.92	semlegesség / pártatlanság	2.76	1.40
Hivatásetika és munkáról alkotott kép	2.02	0.98	remény	3.41	1.00
A munkában való sikerek eléréséhez szükséges ezen szabályok betartása	1.71	0.72	együttérzés	4.04	0.89
			lelkesezés	4.18	1.00
			öröm / vidámság	4.18	0.89
			szimpátia / szeretet	4.20	0.95
			barátságosság	4.41	0.65

2. táblázat

Az általunk vizsgálni kívánt változók közötti összefüggéseket Spearman-korrelációval elemeztük, a korrelációs együtthatókat a 3. táblázat szemlélteti. Meglehető módon viszonylag kevés szignifikáns kapcsolatot találtunk a kiégés és az érzelmi munka között: az érzelmi kimerülés a negatív érzések kifejezésével, a személytelen bánásmód a semleges érzelmek kifejezésével függött össze. A depresszió kérdőívén elért pontszám a kiégés kérdőív pontértékeivel korrelált. Az érzelmi munka egyes dimenziói között fellelhető összefüggések közül a legerősebb a Pozitív érzelmek kifejezése és a Szenzitivitás-empátia skálák közti kapcsolat ($r=0.65$ $p \leq 0.01$).

A változók közötti kapcsolatvizsgálat Spearman korrelációval

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Nem												
2. Iskolai végzettség	-.079											
3. Életkor	-.120	.628**										
4. BDI	.403**	.166	.088									
5. MBI EE	.362*	.440**	.381*	.640**								
6. MBI DP	.014	.334*	.224	.283	.450**							
7. MBI PA	.062	.084	.156	-.368*	-.236	-.154						
8. Pozitív érzelmek kifejezése	.324*	-.172	-.062	.165	.194	.027	.248					
9. Negatív érzelmek kifejezése	.150	.336*	.018	.275	.362*	.242	.153	.197				
10. Semleges érzelmek kifejezése	-.086	.154	-.189	.011	.067	.406**	.010	-.127	.136			
11. Szenzitivitás-empátia	.290	-.198	-.047	.051	.204	.079	.285	.652**	.108	-.163		
12. Interakciós kontroll	.072	.061	.011	-.023	-.015	.016	-.015	-.014	.006	.146	-.021	
13. Érzelmi kontroll	.153	.033	-.057	.115	.232	.261	.021	.302*	.037	.048	.344*	-.306*
14. Érzelmi disszonancia	.025	.016	-.283	.231	.249	.251	.066	.263	.244	.257	.381*	.100

*p≤.05 és **p≤.01

Megjegyzés: BDI – depresszió pontszám, MBI EE – a kiégés érzelmi kimerülés dimenziója, MBI DP – a kiégés személytelen bánásmód dimenziója, MBI PA – a kiégés személyes hatékonyság dimenziója

3. táblázat

Kíváncsiak voltunk arra, hogy az érzelmi munka egyes dimenzióira hatást gyakorolnak-e a kiégés, a depresszió vagy esetleg a szociodemográfiai változók. Ezt a kérdést lineáris regresszióanalízis segítségével vizsgáltuk. A kiégés és a depresszió az érzelmi munka dimenziói közül a Szenzitivitás-empátia skálát (szabályozási követelmény) és az Érzelmi disszonancia skálát (érzelemszabályozás zavara) befolyásolták. Az eredményeket a 4. táblázatban mutatjuk be, az F-próba minden esetben szignifikáns, ennek adatait nem tüntetjük fel. Az érzelmi disszonancia esetében a kiégés 16.5%-ban, a kiégés és a depresszió együtt 23.3%-ban magyarázza a skála varianciáját, míg a kiégés a Szenzitivitás-empátia skála varianciájának 15.4%-át magyarázza.

Az érzelmi munka két dimenziójának: a Szenzitivitás-Empátia és az Érzelmi disszonancia skálák lineáris regresszióanalízise

Függő változó	Független változók	Sztenderdizált β	t	R^2 (Adjusted R^2)
Szenzitivitás-empátia	Érzelmi kimerülés	0.359	2.065*	0.21 (0.15)
	Személytelen bánásmód	-0.002	-0.010	
	Személyes hatékonyság	0.377	2.655*	
Szenzitivitás-empátia	Érzelmi kimerülés	0.361	1.665	0.21 (0.13)
	Személytelen bánásmód	-0.002	-0.010	
	Személyes hatékonyság	0.376	2.321*	
	Depresszió	-0.004	-0.018	
Érzelmi disszonancia	Érzelmi kimerülés	0.376	2.183*	0.22 (0.16)
	Személytelen bánásmód	0.125	0.736	
	Személyes hatékonyság	0.239	1.697	
Érzelmi disszonancia	Érzelmi kimerülés	0.120	0.589	0.30 (0.23)
	Személytelen bánásmód	0.135	0.831	
	Személyes hatékonyság	0.390	2.560*	
	Depresszió	0.427	2.150*	

* $p \leq .05$

4. táblázat

5. Megbeszélés

Az érzelmek kibogozhatatlanul kötődnek a tanításhoz, a tanítás több mint a tudás, az ismeretek halmaza vagy készségek és gyakorlatok jól körülhatárolt készlete, a létezés és az érzés egy formája a másokkal való kapcsolatban (Zembylas, 2005).

Ebben a tanulmányban a tanárok által végzett érzelmi munka feltérképezésére irányul a figyelmünk. A tanítást érzelmi gyakorlatként szemlélve feltételeztük, hogy a pedagógusok azt válaszolják, hogy a tanítás során az érzések széles skáláját kell kifejezniük. Ezt az érzellem szabályozására vonatkozó követelményként, munkahelyi előírásként értelmezhetjük. Hipotézisünket nem sikerült maradéktalanul igazolnunk, hiszen az általunk megkérdezett tanárok elsősorban a pozitív érzelmek kifejezését érezték munkakövetelménynek. Az talán érthető, hogy az agresszió kifejezéséről miért gondolják azt, hogy soha nem tehetik meg, hiszen az érzelmi impulzusok belső és külső kontrollálása és megfelelő adagolása egyaránt szükséges ahhoz, hogy a pedagógus képes legyen a diák érzéseit és viselkedését befolyásolni (Sieland, 2006). Ellenben – éppen a megfelelő dozírozás kapcsán – meglepő az, hogy a harag, csalódottság és döbbenet kifejezéséről azt gondolják, hogy ritkán vagy szinte soha nincs rá szükség. Hogyan képzelhető el a szocializáló funkció sikeres teljesítése, ha a pedagógus nem érzi szükségét

annak, hogy csalódottságát kifejezze a diákjainak? Mi lehet a magyarázata ennek az eredménynek? Az egyik talán a szolgáltatást igénybe vevők (diákok) jogainak felerősödésével függhet össze. Napjainkban nem ritka, hogy arról hallunk, a diák megüti a tanárát, szülők fenyegetik meg a pedagógust, vagy torolják meg a gyermekeik vélt sérelmeit. A másik magyarázat lehet, hogy e kis minta egy részét tanár szakos hallgatók alkották, akik tanulmányaik közepén járnak, s talán még nincsenek a tanár-diák interakcióra alaposan felkészítve, véleményük közelebb áll a laikusokéhoz. A tanári visszajelzés szempontjából óriási szerepe van annak a kérdésnek, hogy hogyan gondolkodik a pedagógus a negatív érzések kifejezésének szükségességéről, ezért ezt érdemes a jövőben megvizsgálni.

Az érzelemkifejezéssel kapcsolatos szabályokról kiderült, hogy leggyakrabban a tanárok maguk alakítják ki ezeket, de fontos tájékozási forrást jelentenek a szakképzések, a felettes, a helyi továbbképzések és a vállalati kultúra. Itt érdemes jelezni, hogy az érzelemkifejezéssel kapcsolatos normákat részben a hivatás határozza meg, de átszövik és átszínezik a helyi sajátosságok, vagyis egy adott iskolának a kultúrája.

Elemzéseink során csak a kiégés és az érzelmi munka között találtunk kapcsolatot, a depresszió és az érzelmi munka között nem. A tanárok érzelmi kimerültsége a Negatív érzelmek kifejezése skálával mutatott pozitív irányú kapcsolatot: a negatív érzelmek szabályozása a tanítás során megterhelő lehet (különösen, ha azt gondolják, hogy azokat ritkán szükséges kifejezniük), és hosszú távon vezethet érzelmi kimerültséghez. Vagy amennyiben a pedagógus érzelmileg kimerült, akkor kevesebb energiát fordít a negatív érzelmek szabályozására. Az érzelmi kimerültség ugyanakkor negatív hangulati állapotot is eredményezhet, így a tanár hajlamosabb lesz arra, hogy a negatív érzéseket gyakrabban közvetítse a diákoknak, vagy másként gondolkodik a negatív érzelmek kifejezésének szükségességéről. A kiégés személytelen bánásmód komponense a Semleges érzelmek kimutatása skálával kapcsolódott össze. A deperszonalizáció olyan bánásmódot jelent, amelynek során a tanár távol tartja magát a diákoktól, és úgy kezeli őket, mintha nem is lenne személyiségük. A személytelen bánásmód következménye, hogy a klient, jelen esetben a diákot érzelemmentesen vizsgáljuk (Petróczi, 2007). Elképzelhető, hogy a semleges érzelmek kifejezésével ez a bánásmód könnyebben megvalósítható. Az egyetlen kérdés, ami felmerül ezen összefüggések kapcsán, az: vajon a kiégés állapota hozza magával azt, hogy másként kezdenek el gondolkodni a tanárok az érzelemszabályozásra vonatkozó munkahelyi követelményekről? Elképzelhető, hiszen a negyedik hipotézis vizsgálata során azt tapasztaltuk: a kiégés érzelmi kimerülés és személyes hatékonyság dimenziói befolyásolták azt, hogy a pedagógus hogyan gondolkodik a szenzitivitással és empátiával kapcsolatos követelményekről. A másokra való ráhangolódás, az együttérzés kifejezéséről való gondolkodásra hatást gyakorol az empátiás kapacitás kimerüléseként számon tartott állapot. A pozitív, negatív és semleges érzelmek kifejezése kapcsán ezt az összefüggést nem találtuk meg. Az eredmények szerint: az érzelemszabályozás zavaraként definiált érzelmi disszonanciát megjósolják a kiégés és a depresszió kérdőíven elért pontszámok. A testi, lelki, mentális kimerülés állapota hozzájárul ahhoz, hogy a pedagógus nem képes az érzelmeit a munkahelyi elvárásoknak megfelelően szabályozni. Eredményeink Zapf elképzelését támasztják alá, mely szerint a kiégés azt jelzi, hogy a dolgozó többé nem képes adekváтан menedzselni az érzelmeit a kliensekkel történő interakció során (Zapf, 2002).

Összességében elmondható, hogy jelen tanulmány hozadéka abban rejlik, hogy az érzelmi munka fogalmát beemeli a tanítás, a tanár-diák interakció területére, és a tanári gyakorlat szempontjából alapvetően fontos jelenséget tárgyal. A tanítás minőségét meghatározzák a tantermi érzelmi folyamatok, a pedagógus és a diák érzelmi reakciói. Az érzelmek befolyásolják a késztettség állapotát, az aktivitást, a motivációt és a tanulást. Mindenképpen szeretnénk hangsúlyozni azt, hogy a 46 fős mintán végzett elemzések egy elsődleges áttekintést tesznek lehetővé, az eredmények semmiképpen sem általánosíthatók a pedagógiai szakmára és a hazai tanárookra nézve.

1. Beck, A. T., Beck, R. W.: Shortened version of BDI. Post. Grad. Med., 1972, 52, 81–85.
2. Kopp M., Skrabski Á.: Összehasonlító mentálhigiénés vizsgálatokhoz ajánlott módszertan. Végeken, 1990, 2, 4–24.
3. Kopp M., Kovács M. (szerk.): *A magyar népesség életminősége az ezredfordulón*. Semmelweis Kiadó, Budapest, 2006
4. Kovács Mariann, Kovács Eszter, Hegedűs Katalin: Az érzelmek szerepe a lelki kiégés alakulásában, *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 2008, 9(3), 199-216.
5. Maslach, C., Jackson, S. E.: *Maslach Burnout Inventory: Manual (2nd ed)*. Consulting Psychologist Press, Palo Alto, CA, 1993
6. Petróczi E.: *Kiégés – elkerülhetetlen? Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 2007*
7. Rózsa S., Réthelyi J., Stauder A., Susánszky É., Mészáros E., Skrabski Á., Kopp M.: A Hungarostudy 2002 országos reprezentatív felmérés általános módszertana és a felhasznált tesztbattéria pszichometriai jellemzői. *Psychiatria Hungarica*, 2003, 18(2), 83–94.
8. Sieland, B.: Emotionsarbeit als Kernkompetenz für Lehrer, Schulpsychologen und Schüler. In: E. Mittag, E. Sticker, K. Kuhlmann (Hrsg.), *Leistung – Lust und Last. Impulse für eine Schule zwischen Aufbruch und Widerstand*. Kongressbericht der 17. Bundeskonferenz für Schulpsychologie 2006 in Köln. Bonn: Deutscher Psychologe Verlag, 2006, 492-497.
9. Szluha K., Lazányi, K., Molnár, P.: Az érzelmi munka szerepe az onkológiában. *Magyar Onkológia*, 2007, 51(1), 47-51.
10. Zapf D. Emotion work and psychological wellbeing. *Human Resource Managment Review*, 2002, 12(2), 237-268.
11. Zapf, D., Vogt, C., Seifert, C., Mertini, H., Isic, A.: Emotion work as a source of stress: The concept and development of an instrument. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 1999, 8, 371–400.
12. Zapf, D., Mertini, H., Seifert, C., Vogt, C., Isic, A., Fischbach, A. & Meyer, K.: *FEWS - Frankfurt Emotion Work Scales English Version: 1.3* Frankfurt, Germany: Department of Psychology, J. W. Goethe-University Frankfurt, 2005
13. Zembylas, M.: Beyond teachers cognition and teacher beliefs: the value of the ethnography of emotions in teaching. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 2005, 18(4), 465-487.

ZSIGMOND ISTVÁN
 Neveléstudományi Tanszék
 Eszterházy Károly Főiskola
 Eger

A romák családi neveléséről

– egy vizsgálat tükrében –

A pedagógiai szakirodalom aktuális témái között szerepel: a családi nevelés, az elvált szülők gyermekeinek sorsa, a szülők és a pedagógusok konfliktusa, az előítéletesség, az erőszakosság, az egészségtelen életmód és következménye, az értékek válsága, az erkölcsi problémák egyre növekvő száma...

A publikációkban szinte kivételnek számít, ha egy-egy dolgozat a roma családokról szól. Ha romák a szereplők, tevékenységüket általában elmarasztalják, leértékelik, problémáikat

felnagyítják, az egyedi negatív eseteket általánosítják. S mindebben jelentős szerepet játszik a média, számára csak a rosszról szóló híreknek van hírértéke. Arra figyelnek fel igazán az emberek!

Magam is roma családból származom. Szüleim dolgos, becsületes emberek. Engem is arra neveltek szeretettel, hogy testvéreimmel együtt kövessük példájukat. Legyen boldog családi életünk, éljünk egészségesen, segítsünk másokon, dolgozzunk, tanuljunk. Sajószentpéteren, ahol élek, köztisztelet övez. Soha nem éreztem megkülönböztetést a bőröm színe miatt. Szép családi házban éljük életünk, sokat dolgozom, fizetem az adót, oktatok, tanulok.

Az érettségi után különböző tanfolyamokat végeztem, amelyek lehetővé tették számomra a rendszeres jövedelmet. Majd elvégeztem az Eszterházy Károly Főiskolán a pedagógia szakot, azt követően az egyetemi szintű etika, ember- és társadalomismeret szakot. Közben nyelvvizsgáztam angol és német nyelvből, most az oroszot tanulom. Származásom miatt soha sehol nem kellett szégyenkezniem. Mindezt azért írtam magamról, hogy bizonyítsam: – akár ha egyedi is – de példaértékű nevelést kaptam szüleimtől, akik megsirattak, amikor az egri líceumban átvettem a kitüntetéses diplomám.

Számosan teszik fel a kérdést, hogyan formálódik a roma értelmiség, mit tesz a romák helyzetének megváltoztatásáért, a romaság mint kisebbség elfogadtatásáért, a toleránsabb magatartás megvalósulásáért. Kérdésként fogalmazódik meg az is, hogy miért nincs összefogás az értelmiségivé vált romák között?

Nem vitatható megállapítás, hogy köztünk is vannak ilyenek is, meg olyanok is. Tanultuk, tudjuk, minden ember egy én, egyén. Ahágyan vagyunk, annyifélék vagyunk. Voltam számos konferencián, értekezleteken, ahol elmondhattam véleményem, meghallgathattam másokat rólunk, kisebbségekről. Sajnos helyzetünk, megítélésünk nem sokat változott. Ebben persze hibásak vagyunk mi is, meg azok is, akik csak a rossz hírünnket keltik.

Mi a helyzet Sajószentpéteren a roma családoknál? Hogyan, mire nevelik a gyermekeiket? Ezekre a kérdésekre kerestem a választ interjúkat készítve, elbeszélgetve közel 30 roma családdal.

Előbb az első benyomásról, a sajjószentpéteri romák életkörülményeiről a látogatásaim alapján: A településünk nagysága miatt számomra is meglepetést jelentett, hogy a meglátogatott családok egy része szinte embertelen körülmények között éli életét a XXI. századi Magyarországon. Az én családom soha nem lakott a falu szélén, családi házunk nem vályogból készült, villanyunk volt, vezetékes vizünk, nálunk a tisztaság természetes volt, amire mindannyian ügyeltünk. A mostani frissen szerzett tapasztalatok részben elszomorítóak. Azok a családok, akik beleszülettek a szegénységbe, szinte beletörődtek sorsukba. Igénytelenek, számukra szinte minden mindegy. Olyan helyen is voltam, ahol megígértem, hogy viszek nekik meszet, hogy a barnára kopott falakat legalább mésszel frissítsék fel. Itt is, mint hazánk számos településén, a családok egy része munkanélküli, segélyből élő, a gyerekek alultápláltak, kulturálatlanok, iskolázatlanok. Vannak viszont igényesebb, rendezett körülmények között élő családok is közöttük, akik nagyon szívesen fogadtak vendégként, ismeretlenül is örültek a találkozásnak, egyáltalán annak, hogy valaki kíváncsi a véleményükre, szóba áll velük.

Kérdéseim úgy fogalmaztam meg, hogy a válaszadókat ne hozzák zavarba. Közöltem velük azt is, hogy a nevüket nem szerepeltetem, előtűk nem jegyzeteltem, válaszaikat megjegyeztem, és otthon vettem papírra.

Hipotéziseim szerint a roma családok nevelése általában nálunk is hagyományokon alapozik. Számítottam ugyanakkor arra is, hogy már számosan szakítottak a roma hagyományokkal, igyekeznek beilleszkedni a többségi társadalom szokásrendjébe. A hipotézis beigazolódott már az első kérdésem válaszaiban is. A meglátogatott családoknál a házasságkötésükkel kapcsolatban érdeklődtem. A nagy többség a roma hagyományoknak megfelelően fiatalon házaso-

dott vagy költözött össze. Lányszöktetésről is beszámoltak egyesek. Az egybekelés gyermekáldással járt már fiatal korban.

A generációs különbség érződött válaszaikban is. A megkérdezett idősebbekre volt jellemző az ún. roma hagyományokra jellemző családalapítás fiatal korban. Az újabb nemzedék közli, hogy kivárt addig, amíg elvégezte az iskolát, amíg munkát nem kapott, amíg el nem érte a 18. évet, amíg nem volt szakma a kezében...

A családalapítás körülményei rendkívül fontosak a családban folyó nevelés szempontjából is. A szülők példakövetése vagy attól való eltérés meghatározó jelentőségű. A szinte még gyermekkorú anyától született gyermek eleve problémák forrása lehet. Ezzel a ténnyel is összefüggésbe hozható egyebek mellett, hogy a roma gyermekek életkilátásai lényegesen kevesebb időt jelentenek, mint a nem romáké. Náluk szinte alig ismert a szülők nevelése a családi életre, pedig nagy szükség lenne rá.

A második kérdésre adott válaszok is azt igazolják, hogy jelentős eltérés van az ún. hagyományörző, nagylakodalmas egybekelés és a szegény sorsúak szerény lakodalmai között. A családi esemény milyensége nem csupán a hagyományoszeretettel van összefüggésben, a szándék megvalósulásához anyagi alapokra is szükség van, amivel számos szülő nem rendelkezik. Egy bizonyos következtetés a válaszok alapján az, hogy a párválasztás, egybekelés a romák esetében egyértelműen érzelmi alapon történik. Akik megszeretik egymást, egymáséi lesznek lagzival vagy anélkül a szülők, nagyszülők örömeire.

A következő kérdésem a generációk kapcsolatáról érdeklődött. A válaszok itt is némi eltérést mutatnak. Általában jó, egyesek szerint nagyon jó a szülőkkel, nagyszülőkkel való kapcsolat. Voltak viszont olyan válaszok is, hogy „hol ilyen, hol olyan”, „időnként nem jó”, „a nagyszülőkkel jó, a szülőkkel kevésbé”, „a szülőkkel kimondottan rossz”. Köztudott, hogy a roma ember családszerető. Ezért is érdekes a válaszok közötti jelentős eltérés. Természetesen indokolható az eltérés a válaszadás pillanatnyi megítélésével kapcsolatban is.

Az erkölcsi neveléssel összefüggésben is tettem fel kérdést: Önök szerint ki a jó, ki a rossz ember? A feleletek nagyobbik része jellemzően szintén a családszeretetről szól. Ezek szerint a jó ember családszerető, egyesek szerint családcentrikus, lényeg, hogy a családjáról gondoskodik, példamutató, dolgozó ember legyen. A rossz ember fogalmát is nagyobb részt a családdal hozzák összefüggésbe a válaszadók. A családját nem szerető, arról nem gondoskodik, a munkát nem szerető, kocsmázó, italozó, rossz példát adó, nem segítőkész, csak magával törődő ember a rossz ember. A szülők vélekedése, erkölcsi ítélete nyilvánvalóan hat gyermekeikre is. Ez esetben sajátos problémát jelent a munkanélkülivé vált szülők munkára nevelő szerepe, ami jelenünkben az óvodákban és az iskolákban is gondot okoz.

Válaszoltak arra a kérdésemre is, hogy milyen az iskolával, óvodával való együttműködés. Érdekes, hogy a óvodával kevésbé jó, ami azzal magyarázható, hogy a roma anyák nem szívesen engedik el gyermekeiket maguk mellől. Szeretnék, ha minél tovább velük maradnának, szeretetük rabjai lennének, főleg kisgyermekkorban.

A vallás erkölcsi vonatkozású kérdésemre azt a választ kaptam, ami sejthető volt. A roma emberek sajátosan vallásosak. A vallásos embert tartják éppen ezért jó embernek, rendes embernek, azért küldik gyermekeiket hitoktatásra, templomba. Természetesen ez esetben is vannak kivételek a válaszadásban. A válaszok a generációk közti különbségben is érzékelhetők.

A fegyelem, a fegyelmezés általában nem okoz gondot a megkérdezett családokban, bár a paletta ez esetben is színes. A szeretetteljes miliőben nem kell fegyelmezni. Önfegyelem van. A gyermekek hallgatnak a szülőkre. Viszont ahol fegyelmezni kell, ott még jelenleg is találkozni lehet testi fenytéssel, veréssel is. Ez azonban nem jellemző. Sokkal inkább a szóbeli fenytés, feddés, figyelmeztetés, retorzió és az eltiltás, a kedvezmény megvonása. Erre példa, hogy a gyermek nem mehet sehová egy hétiig. Sok esetben a szülő metakommunikációja is elégséges a rendteremtéshez.

A közösségiesség a romák egyik sajátja. Véreikért képesek akár öltre menni, ami nem mindig szerencsés. Talán hányatott sorsukkal is magyarázható, hogy keresik egymás társaságát, együtt érzik igazán jól magukat. Hogy közösségi lét-e az övék, arra könnyű válaszolni. Hogy együtt vannak egymásért, az bizonyos.

Milyen jövőt szán gyermekének – kérdésemre szinte kivétel nélkül pozitív visszajelzést kaptam. Lehetséges, hogy a mintavétel túlságosan is jól sikerült, de a jövőkép nagyon biztató. Alig akadt szülő, aki ne szeretné, ha gyermekei továbbtanulnának. S ez a kevésbé iskolázott szülőkre is jellemző.

Megjegyzendő, hogy televízióval minden meglátogatott családban találkoztam, sőt több helyen számítógéppel is, ahol interneteznek a gyermekek. Örömmel nyugtázható, hogy ez már nem a korábbról jól ismert „putrik” világa, bár még ma is érzékelik a diszkriminációt, az előítéletességet. Ha nem is általános, de már nem is egyedi, hogy a magyar roma is több szeretne lenni, mint szülei: Gyermekeiknek szebb jövőt szánnak, mint ami nekik jutott. Itt jegyzem meg, nagyon szerencsés az iskoláztatással összefüggő elgondolásuk.

A legszerényebb elképzelés a gyermekek jövőképéről a szakmunkásképzéssel kapcsolatos. Legyen bolti eladó, kereskedő, ács; lakatos, hegesztő, karosszéria-lakatos, állattenyésztő, bádogos, festő stb. Lényeg, hogy tanuljon tovább. „Az anyagi helyzetünktől függően mindent megadunk a továbbtanuláshoz” – vélekednek a szülők. Van olyan szülő is a megkérdezettek között, aki zenei téren szeretné akár középfokon képezettni gyermekét, de olyan is akad, aki a Zeneművészeti Egyetemen képzei el gyermeke továbbtanulását. A roma értelmiség erősödésében látják többben gyermekük jövőjét. Szeretnék, hogyha gyermekükből hegedűművész, ügyvéd, orvos, gyógyszerész, rendőr vagy katonatiszt lenne.

A munkára nevelés, jövőképkalkotás a gyermeki személyiség alapos ismeretét kívánja meg. Az a szülő, aki felismeri gyermeke adottságait, képességeit, aki motiválni képes, akár saját példájával is a tanulásra gyermekét, annak nyert ügye van.

A sajszentpéteri 2009-es vizsgálat eredménye a szerény, közel 30 család mintavétele miatt nem általánosítható megállapításokhoz vezetett, de arra talán jó volt, hogy a korábban kialakított „roma kép” némileg módosuljon az olvasó tudatában. Mert közöttünk is vannak ilyenek is, meg olyanok is. Bizonyosságul szolgál e vizsgálat arra is, hogy a roma családok egy része – remélhetőleg egyre nagyobb része – felismerte az idő szavát. Az értékes hagyományokat megtartva keresi a pozitív változás lehetőségeit, erkölcsös emberré igyekszik formálni gyermekeit, a felemelkedés útját az iskolában, a továbbtanulásban, szakmák megszerettetésében, a hivatását gyakorló, romaságát nem feledő értelmiségivé válásban látja.

Az oktatás is jó lenne, ha odafigyelne az olyan megállapításokra, amelyek szerint „a tanulói populáció nem egységes, és nem csupán a tanulmányi teljesítmények alapján rétegezhető, hanem neveltségi szint, szociális, etnikai, ill. nevelési hatásrendszerbeli háttér szerint is jelentős különbségek lehetnek a tanulók egyes csoportjai között. Ez azt is jelenti, hogy globális nevelési hatásszervezéssel nem formálhatók hatékonyan a gyermekek, hanem egyre inkább a rétegspecifikus nevelési hatásrendszer látszik korszerűnek és eredményesnek”.¹

A családi nevelés és az intézményes nevelés összehangolása, együttes hatása eredményezheti a romák számára is a változtatást, a pozitív jövőképet, az előítéletesség csökkenését, a kulturált együttélést a többségi társadalommal.

¹ Bábosik István: A cigány tanulók oktatási-nevelési kirekesztődésének okai és a kirekesztődés megelőzésének lehetőségei. In: Balázs-Nagy: A romapedagógia elméleti és gyakorlati alapjai. Budapest, OKKER 2000. 14.

DR. SIPOSNÉ DR. KEDVES ÉVA

c. főiskolai tanár

SZTE JGYPK

Szeged

Élővilágunk bölcsője és fenntartója a víz (Érdekeségek és feladatok a 6-7. évfolyamon tanulók számára.)

Az ember természetes környezetének nélkülözhetetlen anyaga a felhőkből lehulló, a folyókban hömpölygő, a tengerekben, tavakban hullámozó, életet adó és fenntartó, iparunkat, jólétünket szolgáló víz, amely számos műalkotásban is szerephez jutott. A Föld felszínének több mint kétharmad részét víz borítja. Ha ezt a vízmennyiséget a Föld felszínén egyenletesen elosztva képzelnénk el, akkor minden négyzetcentiméterre mintegy 273 liter víz jutna. Ez azt jelenti, hogy 2730 méter vastag vízréteg borítaná be bolygónkat. Az ókori görög bölcsek a vizet őselemnek tartották. Thalesz a vízben jelölte meg mindennek a lényegét és éltetőjét. Arisztotelész szerint minden anyag végső soron négy őselemből: vízből, földből, levegőből és tűzből épül fel. Az ókortól napjainkig természettudósok ezrei vizsgálták a vizek tulajdonságait, szerepét és jelentőségét Földünk élővilágának életében.

Emlékezz, és alkalmazd tudásodat!

1. Kösd össze a felsorolt anyagokat halmazállapotukkal!

eső	●		●	hó
zúzvara	●	<input type="text" value="szilárd"/>	●	dér
jégvirág	●		●	harmat
köd	●	<input type="text" value="folyékony"/>	●	jéghegy
felhő	●		●	lavina (anyaga)
zajló folyó	●	<input type="text" value="gőz, gáz"/>	●	jégeső
havas eső	●		●	ónos eső

Jó, ha tudod!

A *talajvíz* a felszín alatti első víztartó rétegben található, amelyet vízzáró réteg választ el az alatta levő vízrétegtől. A *rétegvíz* a talajvíz alatt levő víztartó rétegek vize. A *víztartó rétegek* a laza, morzsalékos talajok, a vízzáró rétegek gyakran tömött agyagrétegből állnak.

2. Kösd össze a felsorolt vizeket előfordulási helyükkel, és húzd alá a sós vizeket!

óceánok	●		●	édesvízi tavak
patakok	●		●	folyók
beltengerek	●	<input type="text" value="felszíni vizek"/>	●	sós tavak
talajnedvesség	●		●	légtörli nedvesség
talajvíz	●		●	felhők
hévíz	●	<input type="text" value="felszín alatti vizek"/>	●	ásványvizek
gleccserek	●		●	rétegvíz
sarkvidéki jég	●		●	gyógyvizek

3. Mikor és hogyan keletkeznek a veszélyes vizek?

- a) Felhőszakadások esetén, ha
- b) Árvizek
- c) Vízlezáró gátaknál, ha
- d) Vízeróműveknél, ha
- e) Cunami
- f) Lavina:

4. Miért úsznak a tárgyak?

- a) Mit fedezett fel Arkhimédész fürdés közben?
- b) Mi tartja a hajókat a víz felszínén?
- c) Mit jelöl a hajó merülési vonala?
- d) Az édesvízben álló hajót addig rakják meg áruval, amíg a merülési vonalat eléri. Amikor kifut a tengerre, hol lesz a vonal a vízszinthez viszonyítva? Miért?
- e) Hogyan változtatják függőleges irányban helyzetüket a tengeralattjárók?
Alámerüléskor:
- Felszínre emelkedéskor:

5. Mit nevezünk lefolyástalan területnek?

6. Miért mehet a mély vízbe az úszni nem tudó ember a Holt-tengerben?
.....

7. Jelöld F-fel a fizikai és K-val a kémiai változásokat.

- cukor oldódása vízben
- a vízben egyenáram halad át
- a gyertya ég
- a vízkő kiválása
- a víz megfagyása
- a tűzifa felaprítása
- a fa korhadása
- a vízgőz lecsapódása

- a vizes ruha száradása
- karamell készítése
- a vas rozsdásodása
- a csillagszóró égése
- az anyagok hőtágulása
- a vasdarab mágnesezése
- a hőmérő higanyszálának tágulása
- a cseppkő képződése

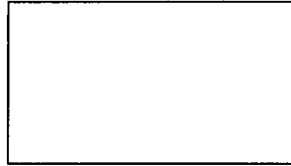
8. Írd le az ivóvíz tulajdonságait!

- a) Színe, szaga, íze:
- b) Átlátszósága:
- c) Lebegő anyag:
- d) Melyik anyagcsoportba tartozik?
- e) Milyen anyagokra bontható elektromos áram hatására?
.....
- f) Miért káros a vízfolyásokba bekerülő műtrágya?
.....

Kísérletezz!

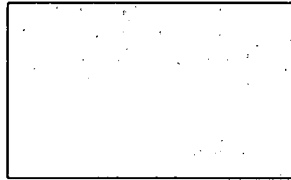
9. **Mikroszkóp alatt figyelj meg egy csepp természetes vizet!**

Rajzold le, amit láttál!



10. **Dörzsölj meg egy műanyag vonalzót textil anyaggal, és közelíts vele a vékony sugárban folyó csapvízhez!**

Rajzold le a tapasztalatodat!

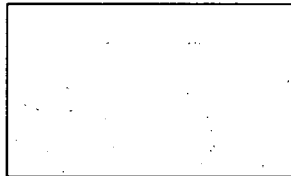


Megfigyelés:

Magyarázat:

11. **Tegyél a vízzel telt pohár felszínére (a felszínnel párhuzamosan) óvatosan egy tűt, iratkapcsot és alumínium fóliából készített csónakot!**

Rajzold le a tapasztalataidat!

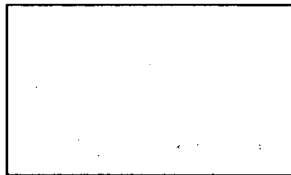


Megfigyelés:

Magyarázat:

12. **Önts óvatosan kevés szappanoldatot az előző kísérletben használt pohárba!**

Rajzold le a változást!



Megfigyelés:

Magyarázat:

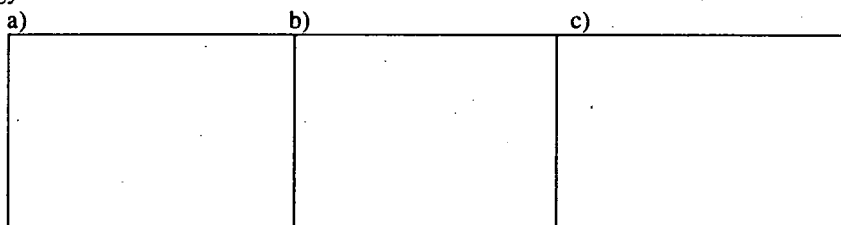
13. Színültig telt pohár víz felületére tegyél egy papírlapot, és szorítsd a pohár szájához, hogy mindenütt jól zárjon. Ezután a tenyeredet a papírlapon tartva óvatosan fordítsd a szájával lefelé a poharat, majd engedd el! (A kísérletet mosdókagyló felett végezd!) Rajzold le tapasztalataidat!



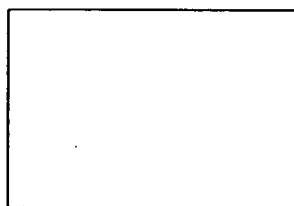
Megfigyelés:
Magyarázat:

14. Tegyél három félig vízzel megtöltött műanyag pohárba külön-külön kb. fél kávéskanálnyi mennyiséget az alábbi anyagokból: a) konyhasót, b) étolajat, c) homokot. Keverd meg jól a három pohár tartalmát, várj három percig, figyeld meg a változásokat! Rajzold le a 3 perc eltelte után megfigyelt állapotot!

Megfigyelés: a) b) c)
Magyarázat:



15. Úszik-e a tojás? Helyezz egy tojást átlátszó műanyag pohárba, és önts rá annyi vizet, hogy a tojást jól ellepje! (Ha friss a tojás, a pohár alján marad.) Ezután fokozatosan oldj fel egyre több konyhasót a vízben, és figyeld meg a változásokat! Rajzold le tapasztalataidat!



Néhány példa a víz szerepéről a sportban, a művészetekben és a szőlásokban.

16. Fejtsd meg a rejtvényt!

Az alábbi betűhalmazban 14 vízi sportra vonatkozó szót találhatsz. Olvasható balról-jobbra, jobbról-balra, fentről-le, lentől-fel, és átlós irányban is. (Egy betű többször is szerepelhet, a nyíl a betűsor elfordulását jelzi.)

F	J	O	P	R	A	B	C	D	V	E	B	K	A	U
K	E	N	U	Z	Á	S	Z	E	I	D	U	S	Z	A
B	T	E	K	S	G	N	I	T	F	A	V	U	S	A
K	S	V	V	I	Z	I	L	A	B	D	Á	Z	Á	S
L	K	I	Z	E	K	Á	T	E	L	B	R	K	D	K
M	I	I	V	I	Z	I	S	I	D	A	U	M	O	I
N	S	O	R	F	F	É	L	E	R	F	S	U	K	D
I	K	M	N	R	O	R	S	L	K	L	Z	K	R	L
M	O	T	O	R	C	S	O	N	A	K	Á	Z	Á	S
V	H	S	Z	I	M	U	M	I	J	A	S	Z	V	D
H	U	L	L	Á	M	L	O	V	A	G	L	Á	U	A
S	K	D	Á	V	S	Á	Z	O	K	J	B	S	B	S

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.
11.
12.
13.
14.

17. Írd le két olyan zeneszerző nevét és a mű címét, amelyben a víz szerepel!

1.
2.

18. Írd le két olyan festőművész nevét és a mű címét, amelyben a víz szerepet kap!

1.
2.

19. Írd le két olyan költő nevét és költeménye címét, amelyben a víz ereje szerepel!

1.
2.

20. Írd le, mit jelentenek az alábbi szólások!

1. Sok víz lefolyik még addig a Dunán.
.....
2. Tiszta vizet önt a pohárba.
.....
3. Kinn van a vízből.
.....

4. Vízet prédikál és bort iszik.

.....
5. Nem sok vizet zavar.

.....
6. Tengerbe hord vizet.

.....
Ne felejtse el!

Az ember éhezni 15-20 napig képes, de a szomjúságot 3-4 napnál hosszabb ideig nem képes elviselni. Fontos, hogy naponta 2-2,5 liter folyadékot fogyasszunk el. Egy ember 60 éves koráig 70-80 tonna vizet iszik meg. Ennyi vízzel 7-8 vasúti kocsit lehet megtölteni. Földünk teljes vízkészletének 3 %-a édesvíz, 97 %-a sós víz. A tengeri algák termelik a légkör oxigénmennyiségének felét. A víz nagy kincs, védelme mindannyiunk közös feladata!

=====
KÓNYÁNÉ FARKAS HEDVIG

Teleki Blanka díjas tanító, szövegértés- szövegalkotás tréner

Fekete István Általános Iskola

Szeged

Készségfejlesztés a cselekvéses tanulási folyamatokban

Az iskola elsősorban írásbeliségre szerveződött intézmény, s a nyelvre úgy tekint, mint a kommunikáció szinte kizárólagos eszközére. Az olvasást és az írást a tanulás-tanítás és a számonkérés egyetlen eszközének tekinti. Az anyanyelvi oktatás több, mint pusztán az olvasás-írás technikáinak tanítása. Célja, hogy megismertesse a tanulókkal anyanyelvük sokoldalúságát, a szóbeli és írásbeli megnyilatkozás lehetőségeit.

Kisiskolás korban az anyanyelvi oktatás a tanítás egyik fő területe. Fő motívuma a *kommunikációs technikák (verbális és metakommunikáció)* fejlesztése. Oktatásának eredményessége e technikák ismeretének színvonalától függ. Gyakorlatai a *kifejezőképesség, a kreativitás és a felidézés képességének fejlesztése*, ezek egyben a személyiségfejlesztés eszközei is. A *befelé figyelés és a test kifejező képességének gazdagítása* az egészséges önismeretet célozzák.

A tanító feladata ebben a folyamatban az, hogy minden tanulóját eljuttassa teljesítményének magas fokára. Ezt a feladatot csak úgy teheti meg, ha vállalja osztályában a különböző képességű gyerekek *egyéni fejlesztését*.

Ez nem a tanulók egységes szintre hozását (nivellálását) jelenti, hanem az egyéni képességekhez igazodó **tanulási technikák kialakítását**. Lehetővé teszi, hogy minden kisdíák saját ritmusában tanuljon, s kialakítsa egyéni tanulási szokásait. A jó tanulási szokások csak akkor alakulnak ki, amikor a külső irányítást fokozatosan felváltja az önálló elhatározás, s a *hatékony tanulási módszerek* szokássá fejlődnek, majd *automatikus cselekvéssé* alakulnak. A tanító kreativitásra ösztönző tevékenységek szervezésével segítheti ezt a tanulási folyamatot. Az elemi *kommunikációs alapkészségek* fejlesztése és a *kooperatív tanulási technikák* tanítása már a gyermekek iskolába lépésekor, az előkészítő időszakban kezdődik.

A hangigerekre való figyelem összpontosítása

A figyelemirányítás gyakorlatait nyugodt, ellazult állapotban végeztetjük.

A tanulók csukott szemmel figyelnek a *külső zajokra*, zörejekre és a *belső „hangokra”* (szívverés, légzés megfigyelése).

Játék

A külső zajokat megneveztetjük, majd az elhangzás sorrendjében lerajzoltatjuk azt a tárgyat vagy dolgot, ami a zajt okozta. A belső hangokat az érzékelés ritmusában hangoztatjuk. Pl. be-ki-be-ki (légzés), tam-tam-tam-tam (szívverés). A megadott ritmust járással, tapssal, szökkenéssel is megerősíthetjük.

A beszédészlelés, a hallási megkülönböztető képesség fejlesztése

A **beszéd „tanulása”** kisgyermekkorban a **beszédészleléssel** kezdődik, viszonylag jól körülírható lépésekben haladva. A *beszédészlelés* azt jelenti, hogy a gyermek az anyanyelve beszédhangjait, azok kapcsolódását, elhangzása sorrendjében ismételni tudja (több mint a hallás, de nem egyenlő a beszédértéssel).

A kommunikációs technikák együttes, kellő szintű gyakorlása, valamint a *jó beszédhallás* a nyelvtan - helyesírás eredményes tanulásának feltétele. Ezért a beszédészlelési gyakorlatoknak napi gyakorisággal kell megjelenniük az első osztály előkészítő időszakában.

A gyakorlás mindig játékos formában, a *beszélgetőkörökben* történjen. Időtartama 3-5 perc naponta, majd a második félévtől elegendő hetente egy alkalommal végeztetni.

A beszédészlelés alapgyakorlataiban vezető helyet foglal el a *hallással történő megkülönböztető képesség* fejlesztése, a hallással kapcsolatos lényegkiemelés. Az auditív feladatokat mindig megerősítjük és támogatjuk vizuális élményekkel is.

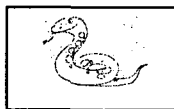
1. Szógyűjtés (auditív differenciálás)

A szógyűjtés anyagát az aktuális témakör és a szavak *hanganyaga* adja.

A feladatsor remek alkalom a feldolgozandó szöveg témájának hangulati előkészítésére, szóanyagának bevezetésére. A hanganalizáló, hangleválasztó feladatok a betűtanítás előkészítő gyakorlatai.

Feladatok:

Hangforrás képeket készítsünk
Jól látható helyre tesszük.

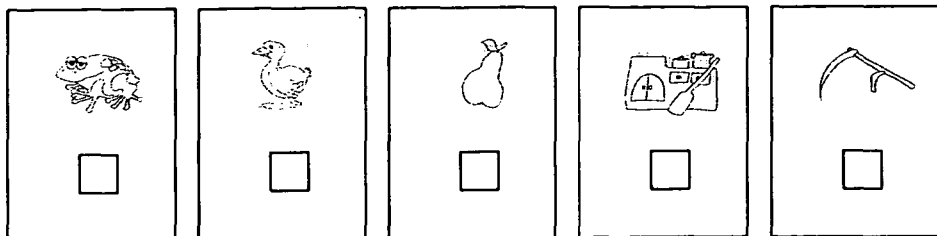


1. a Hangkereső gyakorlatok

Keressük a „k” hangot a **szó elején, önállóan!**

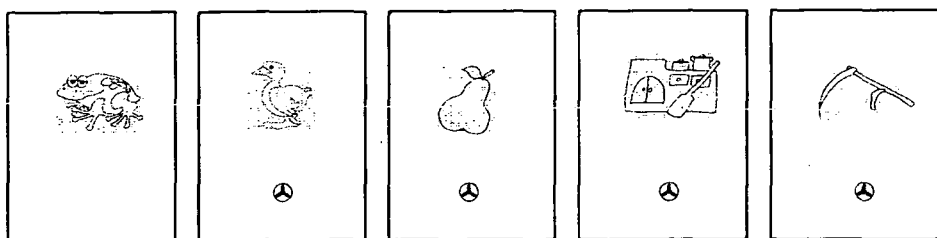
Megjegyzés: mindig legyen olyan kártya is, amelyik az adott feladatnak nem felel meg.

Önálló munka **munkakártyáról** (egy kártya, amelyen egy-egy feladat szerepel).



Játék: a gyerekek tegyenek egy korongot arra a képre, amelynek neve „k” hanggal kezdődik.

Az ellenőrzés ellenőrzőkártyával (amelyen a megoldás látható) önállóan történik.



1. b Kellő gyakorlás után a szó végén, majd a szó belsejében keressük a kijelölt hangokat!

1. c Ha már jól begyakoroltattuk a feladatokat, akkor páros gyakorlatban folytassuk a hangkeresést! Feladat: a gyerekpárosok rajzoljanak egymásnak hangforrásokat és „hanggyűjtő” képeket, majd közös hangoztatás után nevezzék meg a hangok helyét! Az ellenőrzést közös hangoztatással, ellenőrzőkártyával (amit szintén ők készítettek) tegyék meg! Majd cseréljenek feladatot egymás között a párok! A cél az, hogy minél több hanganalízist végezzen minden tanuló!

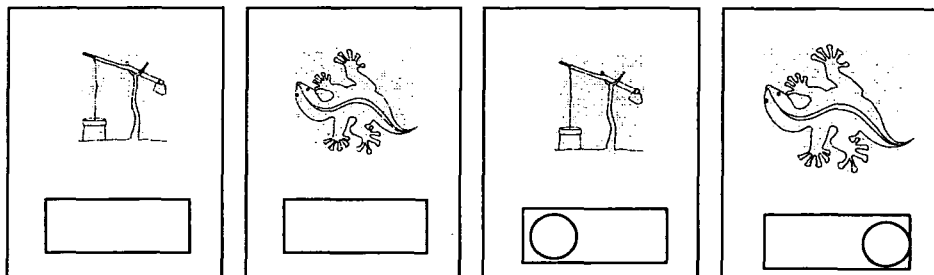
1. d A feladat nehezebb, ha a keresett hang helyét kell megjelölni. Ezt a feladatot a tanító irányításával vezetjük be. A gyerekek először rakjanak ki korongot a keresett hang helyére, majd önállóan ellenőrizzék a megoldást az ellenőrzőkártyával!

Megjegyzés: a képek alatti téglalap mérete a szóképet is szimbolizálja.

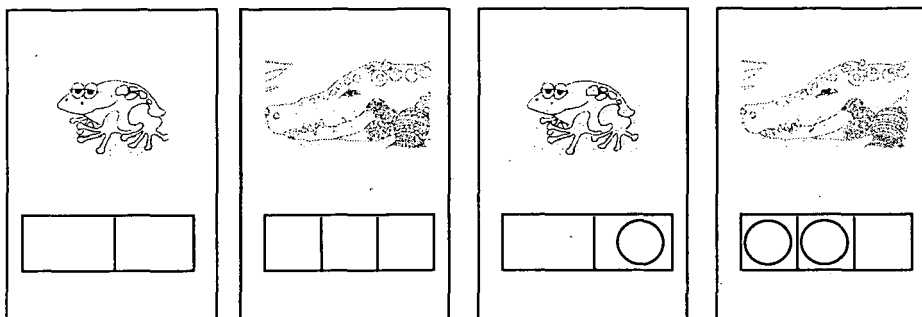
Játék: Hol halld a „k” hangot?

Munkakártyák

Ellenőrzőkártyák



A hosszabb szavakat *szótagokra bontjuk*, majd a szótagokban kerestetjük az adott hangot.
Munkakártyák Ellenőrzőkártyák



1.e Ugyanezt a feladattípust **párosan** gyakoroltatjuk, majd a párosokat kicsoportokká (2-3 páros alkot egy újabb csoportot) alakítjuk.

Meg kell győződnünk arról, hogy minden tanulónk kellő gyakorlatot szerzett a hanganalizáló és hangleválasztó feladatokban. Az ellenőrzést játékos formában végeztetjük. Használjunk szimbólumokat az eddig végzett feladatokhoz.

Pl.:



A keresett hang a szó elején van.



A keresett hang a szó belsejében van.



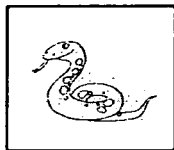
A keresett hang a szó végén van.

Játék: Képeket mutatunk. A gyerekek a táblára felírt szimbólumok alapján rajzolják le a megfelelő karikát a füzetükbe.

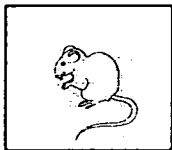
Megjegyzés: minden képet használjunk fel, amivel eddig dolgoztak a gyerekek.

1.f A jól begyakorolt hanganalizáló műveletek után elkezdhetjük a hangok összekapcsolását. Eleinte *két*, majd *három*, majd annál több hang összeolvasásával próbálkozunk.

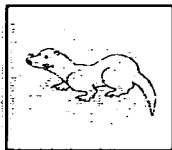
Pl.: Az összeolvasás **előkészítése** képek segítségével (a szókezdő hangokkal dolgozunk).



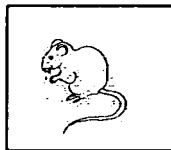
K



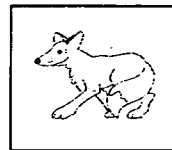
E



V



E



R

2. A szóismétlés (auditív szerialitás) gyakorlatai

Ez a feladattípus a lényegkiemeléssel kapcsolatos képesség fejlesztésének eszköze.

A hallással észlelt sorozat elemeinek, sorrendjének felismertetése, ritmikus megismétlése.

2a Auditív differenciálás

Fontos feladat, mert a pontatlan hallási észlelés félreértést eredményez (például tollbamon-dáskor mást hall a tanuló).

Gyakorlatai:

A lényegkiemelés

Hasonló hangzású **szavakat** gyűjtünk össze, hallás után a finom hangzási különbözőségeket kell megfigyelni (pl.: róka-fóka, olló-holló), majd lerajzolni a megnevezett állatot.

Szavakat gyűjtünk egy megadott témában. A tanító háttérzajok (pl.: zene, zörej szól egy magnóról) alatt mondja a szavakat. A gyerekeknek az elhangzás sorrendjében kell vissza-mondaniuk a szavakat (lerajzolniuk a megnevezett dolgot), a hallottakat.

Ugyanez a feladat nehezebb, ha olyan szavakat is mond a tanító, amelyek nem tartoznak az adott témakörhöz, s így kell a hallottak között válogatni.

Kiscsoportban (2-3 fős) is dolgozzunk. A gyerekek találjanak ki egy-egy olyan szót – pl.: ami „t” hanggal kezdődik – majd egy adott jelre, egyszerre mondják ki azokat. Ezt követően a csoport minden tagja rajzolja le a megnevezett tárgyat.

Kellő gyakorlottság után nagyobb (4-5 fős) csoportban dolgozzanak a gyerekek.

Megjegyzés: ez a feladattípus megbízható visszajelzést ad minden tanítványnak hangdifferenciáló képességéről.

2b A sorrendre emlékezés fejlesztése

Eszközei az eseményképek, képsorok.

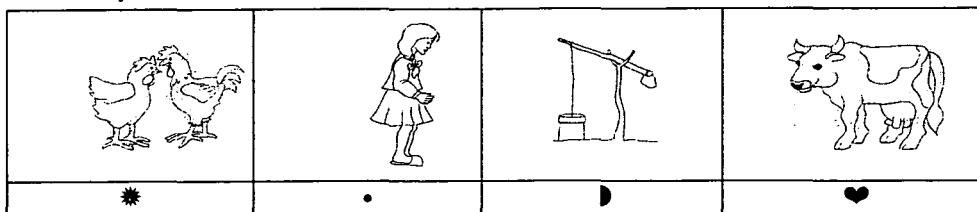
Játék

Az eseményképeket összekeverjük, jól látható helyre tesszük, majd minden képhez **mondatot** mondunk. A gyerekeknek a hallott mondatok alapján kell a képeket sorrendbe rakni.

Később ezt a feladattípust is páros gyakorlatokban, munka- és ellenőrzőkártyákkal gyakoroltathatjuk.

Pl.: A kakas és a pipa című mese eseményképei

Munkakártyák



Ellenőrzőkártya



2.c **Auditív emlékezet fejlesztése**, a hangok, szótagok, a szavak, a szöveg, szövegtartalom megjegyzése

Használjuk a hanganalizáláshoz elkészített munkakártyákat (képeket)!

Egymás után 3-4 képet látnak a gyerekek, ezeket megnevezzük. A képek sorrendjében többször elismételtetjük a szavakat (később mondatokat, majd szövegrészeket), majd az összekevert képeket az emlékezetben tartott szavak alapján rendezzük.

Ugyanezt a feladatot páros gyakorlatokban is végeztethetjük.

Egy adott témakörhöz kapcsolódó (kevésbé ismert, esetleg ismeretlen jelentésű) szavakat először köznyelvi tempóban, hallás után ismételik meg a gyerekek a tanító bemutatása után. Majd ugyanezt a szóanyagot gyorsított tempóban hallják, s így kell megismételniük. A gyakorlatot először az egész csoport frontálisan végezze, majd egyénenként hallgassuk meg őket.

Mesetörténetet mondunk, fázisrajzokkal rögzítetjük az eseményeket.

Mejegyzés

Amikor a kisiskolások még nem tudnak írni (nincsenek birtokában az írástechnikának), az olvasásfejlesztés, a szövegértés útja a rajzos kifejezéstől indul. A hallott szöveget lerajzolva, tehát aktív közreműködéssel jutnak el a szöveg megértéséig.

A betűtanulás időszaka

A betűtanítás időszakában a vizuális analízis-szintézis képességét fejlesztjük.

Gyakoroltatjuk a rész és az egész egymáshoz való viszonyának helyes felismerését, tudatosan ismertetjük meg, hogy minden apró részletekből áll (pl.: vonalelemek, betűk, szótagok, szavak, mondatok, szövegek egymásból építkeznek).

1. Vizuális differenciálás, vizuális emlékezet fejlesztése, a betűfelismerés gyakorlása

1.a **Önálló munka**

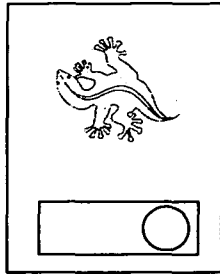
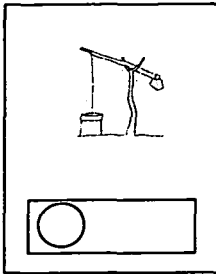
A megismert *hangok és betűk megfeleltetését* gyakoroltatjuk különböző szóanyagokban (a későbbiekben szövegrészletekben).

Önálló tevékenység *munka- és ellenőrzőkártya* használatával (a hangdifferenciáláshoz készített képeket használjuk fel).

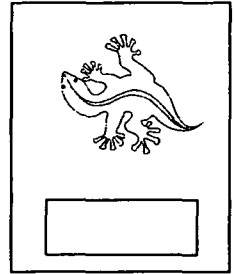
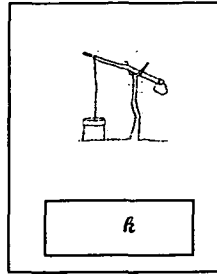
Feladat:

Írd le azt a betűt, amelyet a karika jelöl!

Munkakártya



Ellenőrzőkártya



1b Betűkereső gyakorlatok *páros tanulásszervezésben*

A gyerekek készítsenek rajzos feladatokat az előző feladat analógiájára!

Keressenek közösen ismert betűket szóanyagokban is!

1c *Kiscsoportos (3-4 fős) munka*

A párokban elkészített feladatokat cseréljék ki egymással, s oldják meg feladványaikat!

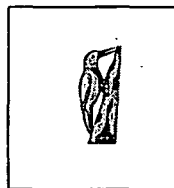
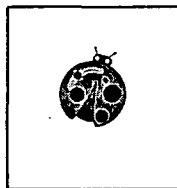
Megjegyzés: az ellenőrzést mindig azok a párok végzik, akik a feladatokat készítették.

2. Az **auditív differenciálás** gyakorlatai a betűpótló feladatok

Önállóan végzett feladatok munka – és ellenőrzőkártyáival

Pl.:

Munkakártyák



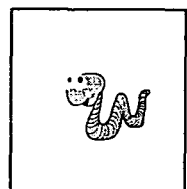
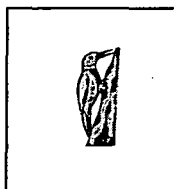
k_n - g - r_

k_ - t_ - c_

h_r - k_ly

k_ - k_c

Ellenőrzőkártyák



ken - gu - ru

ka - ti - ca

har - kály

ku - kac

2a Páros gyakorlatok

A tanulók készítsenek egymásnak feladatkártyákat, s azokkal gyakoroljanak!

2b Gyakorlás teljes tanulócsoporthban

Egy helyre gyűjtjük az összes képet, s ezekből választhat minden tanuló. Ezt a feladattípust folyamatosan gyakoroltatjuk a betűk elsajátításának időszakában.

3. Az auditív –vizuális (verbális) intermodalitás fejlesztése

Feladatai: hangok, szavak felidézése képekkel, betűkkel.

A rövidtávú memóriában tárolt szósort, hangsort kell kiválasztani a betűk és a képek közül. E képesség az *olvasás elsajátításának* elengedhetetlen feltétele.

Kis csoportokban dolgozunk.

Jól látható helyen képeket helyezünk el. Minden csoportnak „más-más hangot” kell figyelnie.

Feladat:

Válaszd ki azokat a képeket, ahol az ábrázolt dolog nevét kiejtve hallod az „f” vagy a „h” hangot! stb. A képekből csoportokat alkotnak, majd a csoportok egymás válogatását ellenőrzik.

Betűkártyákat osztunk szét. Most a válogatás szempontja ez lesz: a gyerekek a kép, ábra nevét először hangoztatják, majd hangokra bontják, végül azonosítaniuk kell a betűvel. Az ellenőrzést a csoportok feladatcserével végzik.

Megjegyzés:

Az *írás tanulása* az ingerek egymáshoz társításával történik. A látott és hallott információkat össze kell kapcsolni, majd kézzel írott formában kell megjeleníteni. Ezek a gyakorlatok készítik elő az írástechnika, majd a néma, szövegértő olvasás képességét. Meghatározzák a pontos másolás és helyesírás tanulásának minőségét.

3a A téri tájékozódás (a tér-irány észlelés pontossága) fejlesztése

A téri tájékozódás először a testen alakul ki (testséma, páros testrészek, a jobb és a bal irány tanulása). A téri elképzelések során viszonyítunk a saját testünkhöz és a téri elemek egymáshoz való viszonyához. A koordinált mozgás, az egyensúly fenntartása szorosan kapcsolódik a jó téri tájékozódás kialakulásához.

Gyakorlatai a térben játszható bújócska, a labda, fogó- és futójátékok s ezek kombinációi.

Az íráshoz szükséges finommotorika és térlátás együttes fejlesztését a térben kirakható puzzle játékok szolgálják.

A jó téri tájékozódás után alakul ki a síkban (későbbiekben a fűzet hármass vonalközében) való eligazodás képessége. A dolgok egymáshoz való viszonyát (térben és síkban) a beszéd szintjén viszonyyszavakkal fejezzük ki.

Gyakorlása: Egy megadott képet **szóbeli utasítással** egészítsenek ki a gyerekek.

Pl. Rajzolj egy kerítést! A kerítés mellett egy kis ház áll. A kerítésen túl egy fenyőfa látszik.

A ház előtt egy tóban kacsák úszkálnak. A ház fölött gólyák szállnak. A gólyák között egy fecske repül.

Az **írásban adott utasításokat** csak azok a gyerekek tudják önállóan értelmezni, akik számára nem ismeretlenek a viszonyiszavak.

A szó

Vizuális differenciálás

Az eddig végzett hangfelismerés és szóelemzés, a szó-kép játékok (szóalak párosítása képpel), valamint a betűkereső feladatok a vizuális szórutinkészlet megalapozását szolgálták. A látott

betűsor előhívja a szavak akusztikus és artikulációs alakját. A gyakorló folyamatokban az akusztikus hangalak háttérbe szorul, s az optikai szóképpé válik a jelentés hordozójává. Ezt nevezzük **vizuális szórutinnak**. Csak a gazdag vizuális szórutinkészlettel rendelkező kisiskolás képes az önálló szövegértésre, szövegelemzésre.

Gyakorlati:

a, A szavak képi jellegzetességének kiemelése, elemzése (morfémák)

Feladatai: a szavak és toldalékaik vizsgálata.

b, A szavak jelentésének és hangzásának (pl.: zöngés- zöngétlen) vizsgálata

Feladatai: Szómagyarázatok, szinonima választása és gyűjtése, hangoztató-elemző feladatok.

Mondat-Szöveg

Nagycsoportban dolgozunk.

Egy mesetörténethez szavakat gyűjtünk. A szavakból csoportokat (mondatokat) alkotunk.

Minden tanuló jegyezzen meg egy-egy mondatot. Majd kézfogással jelezve történeté kapcsoljuk össze a mondatokat. Végül szituációs játékkal megelevenítjük a mese történetét.

Kiscsoportos feladat

Megkezdett, hiányos szövegrészeket osztunk szét a gyerekek között. Ők rajzosan vagy írásban kiegészítik. Végül egy csomagolópapírra az események sorrendjében felragasztjuk az elkészült feladatokat. A közös „művet” a továbbiakban az olvasás-szövegértés, az írás-helyesírás és az önálló szövegírás fejlesztésére is felhasználhatjuk.

Önállóan megoldandó feladat munka- és ellenőrzőkártya használatával

Pl.: Pótold a hiányzó szavakat!

_____szép ta-va-szi napon Mi-ci-mac-kó kint sétált az er-dő-ben.

_____jóko-ra tisz-tás-ra ért. _____tisztás kö-ze-pén állt egy gyö-nyö-rű tölgy.

Ko-ro-ná-já-ról _____dön-gi-csé-lés és züm-mö-gés ü-töt-te meg a fülét.

Ellenőrzőkártya

Egy szép ta-va-szi napon Mi-ci-mac-kó kint sétált az er-dő-ben.

Egy jóko-ra tisz-tás-ra ért. A tisztás kö-ze-pén állt egy gyö-nyö-rű tölgy.

Ko-ro-ná-já-ról hangos dön-gi-csé-lés és züm-mö-gés ü-töt-te meg a fülét.

A személy- és nevelésközpontú tanulás-szervezéssel élménnyé válik a tanítás, de a gyerekek számára az ismeretek elsajátítása is. A *cselekvéses tanulás* folyamán alapvető attitűddé válik a különbözőség, amelyben minden tanuló megtalálja egyéni szükségleteit, a tanulás és az elsajátítás élményét és örömét. A változatos tevékenységek folyamatosan gazdagítják tanítványaink *szociális kompetenciáit*, ezzel megerősítve társas kapcsolataikat s eligazodásukat a gyerekek-felnőttek világában.

DR. SÚLYOK HEDVIG

főiskolai docens

Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

Szeged

Figyelem! Tanároknak, diákoknak szól!

Ez már sok(k)! Negédes anyanyelvünk

1.0. Piacon, csarnokban járva, buszon, trolin utazva, baráti beszélgetés, de akár rádiózás, neten történő barangolás közben is egyre többször vagyunk szem- és fültanúi egy már-már össznépvivé vált társalgási stílusnak, valami negédeskedő gügyögésnek. Mintha környezetünk egyre nagyobb (vagy csak egyre hallhatóbb?) rétegein venne erőt az a – jobb híján csak nyelvi infantilizmusnak, igénytelenségnek nevezhető – jelenség, amikor a partnerek mondataikat, megnyilatkozásait agyonbecézett formákkal, *édibédi* szóficamokkal tarkítják, legyen az akár az érthetőség rovására is. (E lassan általánossá váló nyelvi módiról nyelvemelő folyóirataink hasábjain az utóbbi években több ismertető és hozzászólás, tanulmány olvasható, s a már ismert alakok mellé saját gyűjtésű példáinkat is hozzátehetjük.)

1.1. Valószínűleg a legtöbb nyelvnek és használóinak is sajátja az, hogy a beszélőhöz, a beszéd tárgyához fűződő érzelmi közelséget, kötődést, a lazább, oldottabb kapcsolatot, spontaneitást a kicsinyítő, becéző képzők gyakori használatával is jelzi. Ez a magyarban olyan formában is megvalósulhat, hogy e képzők – legtöbbször az *-i*, *-ci*, *-csi*, *-si*, *-kó*, *-ó*, *-u* stb. – egy megrövidült, csonkult tőhöz kapcsolódnak.

Csonkulással, főként a személynevek csonkulásával (Péter > Pet, Pete; Domokos > Dom, Doma stb.) már szórványemlékeinkben is találkozhatunk, de hogy túl messzire ne menjünk az időben: így gazdagította nyelvünket (1907-től) Heltai Jenő mozija is. Mára szilárdan beépült szókincsünkbe a csoki, a foci, a fagyi stb.; nem idegenkedünk tőle, hanem használjuk a babamama nyelvhez vagy az óvodások szóhasználatához tartozó *bibi*, *poci*, *bölcsi*, *ovi* típusú formákat is. Iskolás gyermekünk beszédében a már megszokott szavakon túl (*diri*, *gimi*, *suli*, *oszi*, *föci*, *doli*, *bocsi* és társai) egyre gyakrabban tűnik fel új és még újabb forma, a „*milyen a pulcsid*” kérdést felváltotta a „*milyen a telcsid*”, és indulás előtt nemcsak a *sapit*, *sapeszt*, *sapót*, a *tatyót* ('táska') is keressük. A diáknyelv, a hallgatói zsargon különben is rendkívül hajlékony, hajlamos a rövidített, becézett szóalakok – olykor túlzott – használatára (*szupi* ötlet, ha *tesiórán* nem *szadiznak* velünk, hanem inkább *korizni* fogunk, jobb ez, mint hajnali 6-ra az *usziba* menni; ha rossz a *bizi*, akkor *depi* leszek, és jön a *hiszti*, de nincs nálam *zsepi*). Ezek és a

hasonló szavak többé-kevésbé az életkori sajátosságok közé is sorolhatók, s biztosan lesz olyan, amelyik idővel kiesik a rostán – új idők új divatot hoznak –, s a helyükön, nem pedig minden második szavunkként használjuk e kifejezéseket, akkor – stílusosan szólva – még bele is fér.

1.2. Családi, baráti beszélgetésekben, informális diskurzusokban is gyakori használatú, nem kárhözvetható formák a *szabi*, *cigi*, *nyugi*, *baki* típusú alakok; természetesen az már a körülmények függvénye, egyéni megítélés, társaság, helyzet, igényesség kérdése, hogy *szoliba* vagy szoláriumba megyünk, *üzit* vagy üzenetet hagyunk. Olykor egyes becézett rövidítések használatát eltűzöttnek, értelemzavarónak is érezhetjük. Ilyen pl. az újabban gyakran hallható *uncsitésó* (aki nem biztos, hogy unalmas is), vagy a *szenyó* 'szendvics' (nem egyenlő a „de szenyó vagy” megállapítás 'szemét' szavával, viszont kimondhatjuk: homonimák a csonkult formák soraiban is szép számmal találhatók). Talán szubjektív megközelítés, de szűkebb-tágabb családjunkban nem szokás nagyikának, papikának hívni a nagymamát, nagyapát (ezzel – természetesen – nem azt kívánjuk sugallni, hogy kizárólag csak az *öreganyám* vagy az *édes szülém* megszólítás az, amely társadalmilag korrekt, és számunkra is elfogadható).

2.1. Ahol azonban ömlik, csorog és tobzódik ez a kicsavart, agyonrövidített, néha teljesen értelmetlennek tűnő elnevezésdömping, az a piacok, plázák és a *freeblogok* világa. A kofák áruja közé szűrt – tényleg nem nagy – táblácskákon régebben is előfordult az uborka helyett az *ubi*, cseresznye helyett a *cserkő* (ma már inkább *cseri*), s követte ezt a *pari*, *nari* is; a *kiwinek*, *licsinek* szerencséje van. Láttam táblát: *buri* 120 Ft (piacon talán jobban szeretjük a krumplit); a KGST- vagy kínai piacok standjain szerepel: *garyó*, *tasi*, *szaty*, *zacsi*; üde színfolt a *zokni*, saját jogán hívják így.

A gügyögés, rövidítés talán – szó szerint – a konyhanyelvben terjedt el legjobban; az internetes gasztrolapok, gasztroblogok nyelvét teszi gyakran (szándékával ellentétben) értelmetlenné, legalábbis nehezen kihüvelyezhetővé. A „mit eszünk ma?” bloghely egy 2008 nyári beírása *zöld bori levit* ajánl (sic!), de nem marad el mögötte egy ebédet házhoz szállító cég internetes étlapja sem. Azon kívül, hogy arra biztat: „*telcsin is rendelhetsz tőlem*”, *pici-poci* (gyermek-?, zóna-?) adagokat is kínál. A nyilván közvetlenségű törekvő stílusú séf vagy tulajdonos ilyen fogásokat ajánl (2008. 37. és 47. hét között): „*krumplileves kolbival*, vegyes *gyümileves*; van *főzike*, feltét *nuku*”. A húsos ételek között találunk pulykapörít *nokival*, marhapörít, lecsós sertéshusit, lencsefőzít *pörivel*. Édesszájú éhesek kérhetnek mindenféle *palát*, *sütiműtit*. Fogyókúrázóknak van *vegakajcsi*, *fitneszsali*. A salátakínálat egyébként is gazdag: van *vegysali*, benne *kápi*, *ubi*, *pari*, tejfölös *ubisali*, *csemiubi*, *parisali*. (A *mocsisali*hoz, *broki*hoz már nagyobb rejtvényfejtő hajlam, esetleg fordítóprogram kellhet, de olasztanárok előnyben...) Egy másik gasztroblog trendifogyi ajánlatát nézegetve ezt látjuk: „*uzsira* 2 *őszibari*, *vacsi*: 1 *kefir*, 1 *pari*, 1 *papri*. A sült hasábburi tilos, egyél inkább *tönkölybúzazsemit*, *málnalekivel*”.

2.2. Az (év végi) ünnepek előtt vettem kézbe – és közelebből szemügyre – egy hipermarketlánc reklámújságjában már egy ideje hirdetett *Hevi-Savit*. Ez elnevezés feloldása nem hevesi – Heves megyéből származó – savanyúság, az előtag ugyanis családnév-rövidítést takar. A termék egy vállalkozás gyártmánya, amely Hevi-Savi Élelmiszeripari és Kereskedelmi Korlátolt Felelősségű Társaság néven vétetett fel a cégjegyzékbe; a Hevi-Savi tehát nem csak egy kft. tulajdonneve, hanem rögtön egy márkanév is (kettőt egy csapásra...). S hogy nem egyedi jelenségről van szó, arra a Gyümi is jó példa, újabban egy joghurt márkaneként találkozhatunk vele, a *Mogyi* a sós mogyoró zacskóján díszleg, *Dr. Pogi* pedig egy teasütemény forgalmazó bt. neve.

Ugyancsak az ünnepek előtti piaci bevásárlás „hozadéka” a *pipicici* szószörny is, (első elolvasásakor kettős látásra gyanakodhatunk) megértésében – ’csirkemell’ – a táblán tőle nem messze lévő *pipicombi* segített.

2.3. A világhálón a freeblogok nyelve szívesen használja a tegeződő formákat, nem mentes a túlzásoktól, gyakran szül szellemes, egyéni fordulatokat, hisz éppen azt a bizalmasabb, szabaddabb légkört igyekszik megteremteni, amely az érdeklődőket a közös topichoz köti. Mindenképpen megmosolyogtató azonban, amikor egy baba-mama topic egyik kismama levelezője azt írja: fiacskájának „már *hozzátápi* van, mert nem akar *szopizni*, a *tejszi* is kevés, talán mert *csaszival* született”. (Az üzenetváltások a blogon nagyjából ebben a stílusban folytatódnak, ám egyszer egy – a gyermeke által talán nem kevésbé elvárásolt, de ép stílusérzékkel megáldott – belépő üzenete tűnik fel, ő azt tanácsolja a csevegőknek, így ne egymáshoz, a gyerekekhez se sepegjenek, ti. „A baba nem hülye, csak kicsi!” – írja az utolsó megjegyzését csupa nagybetűvel, amely a neten igencsak hangsúlyos fellépés.) Az esküvős topicokon is erős a nyelvújítási hajlam, *menyaruciról* és *völkírl* cserélnek eszmét az ifjú arák (a példák – sajnos – szaporíthatók).

3.1. A magyar szóképzletbe szilárdan beépült becéző szavakon jóval túl vannak már ezek a példák, legtöbbször (pl. *narisari* – ’narancssárga’, *üccsi* – ’üdítő’, *öribari* – ’örök barát’, *piriburi* – ’pirított burgonya’ stb.) arra sem alkalmas, hogy velük az esetleges célt – egyéni kifejezésmódot, az azonos érdeklődési csoporthoz, esetleg az azonos korosztályhoz való tartozást, kapcsolatteremtést stb. – elérjük. (Törödelmesen bevalljuk, bár nagyon *trendi*, nagyon *kül*, és laza is kellőképpen, de az átlagos nyelvhasználó számára olykor komoly erőfeszítést igényel már ezek megértése, fordítása is...)

Nyelvünk – különösen annak beszélt változata – mindig mozgásban van, alakul, azonnal reagál a társadalmi változásokra, tükröt tart elénk: milyenek vagyunk. A felgyorsult életmód magával hozta az interakciók, a beszédtempó felgyorsulását is, ily módon számtalan rövidülés-sel, csonkulással született szó színesíti mondatainkat. Az is elfogadott, hogy ezek kicsinyítő képzős változatai, játékos, hangulatos képzések szövik át a diáknyelvet, a szakszargont, szlenget, s ha nem visszük túlzásba használatukat, jelezhetjük vele, hogy most nem hivatalos (formális), hanem baráti (informális) eszmecseréről van szó. Az így született szavak elvethetik egy-egy kellemetlenebb megállapítás élet, enyhíthetik annak súlyát, elfogadhatóbbá tesznek helyet, eseményt, időt (a kutyust a *gyepiről* mentettük, még egy kicsit *büdi*; ezt a ruhát a *turiban* vettem stb.). A fenti példák többsége azonban nem ilyen, sem nem jópofa, sem nem közvetlen, legfeljebb jópofáskodó, közvetlenkedő. Itt tényleg nem a régebbi korok *tehénkéje*, *kenyérkéje* köszön vissza egy maibb, modernebb stílusnak megfelelően; másról van szó. Az év végi szabadságolások előtt a „*Mindenkinek boldog karit!*” fordulattal elköszönő ismerős minden meghittséget nélkülöző kívánsága, az üzlet, a reklám, a világháló, a kereskedelmi média világából is ömlő mímes, harsány közvetlenkedés egy széteső nyelvi értékrendet tükröz: nem kedves, inkább talmi, igénytelen és gyakran irritáló, sértő is. Stílustörő és némiképp morbid is, ha valaki annyira *depi*, hogy már-már kész *öngyi* lenni, nemkülönben, mikor Halottak napján a temetői *ravi*hoz beszél meg találkozót. Az egyik tv-csatornán (MTV! Nem Viva, nem Story!) egy valóságshow-ban a főszereplővel *öribarit* kerestetnek, s a szó minden folytatásban számtalanszor elhangzik, illusztrálva ily módon a téma komolyságát, mélységét is. Az ilyen szavakat használnak eszébe sem jut: hátha nem mindenki óhajt partner lenni abban a cuppogó, csöpögő csevegésben, amely stílusával *brancsbéliként* kívánja kezelni a hallgatót, vásárlót, megrendelőt, állampolgárt – engem, téged, mindnyájunkat.

3.2. A vázolt jelenség megnevezésére több kifejezés is közzsájon forog (Szende – igen találóan – nyelvi infantilizmusnak deklarálta), de hívják gügyögésnek, sepegésnek, rózsaszín,

cukormázás stílusnak, nevezik Barbie-nyelvnek is (családi és informális közegben mi plázamacsek nyelvezetként aposztrofáljuk, bár – el kell ismerni – a szendei terminus jobban fedi a valóságot). Vizsgálata – a lexikológián, stilisztikán, nyelvművelésen kívül – a gender-nyelvészetnek is számos megállapítással, tanulsággal szolgálhat.

Tudjuk, a túlzások gyakori használata éppen azok kioltását jelenti, a mérték elvesztésével elvész az érték is. Mi sem ragaszkodunk az *isa pur* és *homu vogymuk* formulához, de szeretnénk hinni – még attól innen, ahogy Barbie, Sylvi, Eryka és Roby beszélnek –: lehessen még erős várunk nekünk a nyelv. Mert a stílus – maga az ember. És a kör itt be is zárul.

IRODALOM

Brauch Magda (1999): Ubi, cseri és egyéb „jópofaságok” egy erdélyi szemével. *Édes Anyanyelvünk*, XXI/2. 9.

Csetneki Sándorné (1986): Uzsi, édi, ari. *Édes Anyanyelvünk*, VIII. 8.

Ilosvai Ferenc (1997): Tündi-bünci Mókucik. *Édes Anyanyelvünk*, XIX/2. 9.

Keszler Borbála (szerk.) (2000): Magyar grammatika. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Keszler Borbála – Lengyel Klára (2002): Kis magyar grammatika. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Mónus Imre (1997): Dugipénzből mogysis fagyit a cukiban. *Édes Anyanyelvünk*, XIX/2. 9.

Szende Aladár (1995): Nyelvi infantilizmus: az ovitól a raviig. *Édes Anyanyelvünk*, XVII/5.4.

Zimányi Árpád (2007): A metrótól a logóig. *Édes Anyanyelvünk*, XXX/2. 8.

Internetes források

www.anyucika.hu; www.cegtar.hu; www.miteszunk.hu; www.nlcafe.hu; www.nyilvantarto.hu;
www.rozsaszincskolade.freeblog.hu stb.

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 *irányítószámot* lakcímközpontjukat.

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.

DR. OLÁH JÁNOS
ny. főiskolai tanár
SZTE JGYPK
Szeged

Nyugatosok koruk neveléséről

1908-ban született meg a Nyugat irodalmi folyóirat, melyet kezdetben Ignotus és Osvát Ernő irányított. Vargha Kálmán szavaival: „A Nyugat mindvégig az alkotói szabadság és a tehetségek védelmének elvét vallotta... ez... egyet jelentett a polgári átalakulás, a haladás, a szociális reformok programjának vállalásával... háttérrel adott Ady forradalmának, szellemi otthonra talált körében Babits Mihály, Balázs Béla, Füst Milán, Gellért Oszkár, Juhász Gyula, Kaffka Margit, Karinthy Frigyes, Kosztolányi Dezső, Krúdy Gyula, Móricz Zsigmond, Nagy Lajos, Nagy Zoltán, Somlyó Zoltán, Szép Ernő, Szomory Dezső, Tersánszky Józsi Jenő. Szolidaritást vállalt Bartók és Kodály új korszakot nyitó művészetével, támogatta a modern képzőművészet rokon törekvéseit.”¹ Kiemelkedő kritikusai voltak: Ignotus, Schöpfung Aladár, Hatvany Lajos, Fenyő Miksa. A Nyugat hozzájárult kultúránk, közgondolkodásunk, ízlésünk és kritikai szemléletünk európaibbá válásához. Fenyő Miksára korábban már felhívtuk a figyelmet.²

Pintér Jenő véleményével korában sem értettek egyet: „A Nyugat... teljes erővel törekedett arra, hogy népszerűvé tegye a dekadens életérzést és naturalista életszemléletet. Az új irodalom lírai motívumai a főváros talajából nőttek ki, az elbeszélő és színműirodalom hősei a nagyváros viharvert alakjai voltak, a magyarság történeti múltja alig érdekelt valakit, a kisváros és a vidék pedig csak annyiban, amennyiben anyagot adott a kisvárosi és falusi emberek naturalista ábrázolására... ahol az élet durvaságait mutatták be, ott a köznapi beszéd érdes hangján szólaltak meg.” Másol így ír „... amikor a román írők büszke fajisággal haladnak művészi céljaik megvalósítása felé, a magyarok irodalma léha nemzetköziséggel cserélte föl turáni tehetségét.”³

Hogyan láttak bennünket a külföldiek? „Utazatok Budapestre, és legyetek megint berliniek – írta Robert Musil, így folytatta „...”, de olyan berliniek, akik jártak Budapesten.” A nagy író az ellentétek városának látta Budapestet, elegáns cipők, de sok a mezítlábas. Thomas Mann írta: „Míg a mélységben élnek a milliók, addig a napos csúcson él az úri osztály. E két réteg között nagyon nehéz a magyar író helyzete, akinek se felfelé, se lefelé nincs meg hatási lehetősége, a polgári osztály, amelyikre támaszkodhatna, hiányzik.”⁴

Egy mai embernek nehéz beleélnie magát az akkori világba. Szerencsére ebben kitűnő képeskönyvek, kiállítások is segítenek.⁵

A mai ember azt is kérdezi, honnan volt a Nyugat megjelenetésére pénz. Kik támogatták? Széchenyi Ágnestől (és másoktól is) feleletet kapunk. 1850/60 és 1913 között a leggyorsabb ütemben fejlődő, növekvő Svédország mögött Ausztria-Magyarország és Németország következett. Tehát volt lehetőség arra, hogy létre jöjjön hazánkban is egy tehető polgári réteg, akik közül többen vallották, mint Kornfeld Móric írta, a tőke nem keresheti csupán saját hasznát, a nemzet érdekét is szolgálnia kell. A Nyugat támogatói között ott találjuk az idősebb és ifjabb Chorin Ferencet, Kornfeld Móricot és Hatvany Lajost. Széchenyi Ágnes írta Tóth Árpádot idézve: „A Nyugatot Chorin pénzeli, Osi (Osvát) szerkeszti, Gellért a kiadónvivali igazgató.” Az igazgatótanács tagja volt Goldberger Leó, Ranschur Viktor, Molnár Imre és még mások.

Kornfeld Móric – apja halálának 15 évfordulóján – 200 millió koronás alapítványt tett az MTA-n, de tett alapítványt Weiss Fülöp, Chorin Ferenc és mások is. Az évenkénti nyertesek komoly összeghez jutottak hozzá: 2000-4000 pengőig, többek közt a nagybeteg Babits Mihály is.

Chorin Ferenc egymillió pengő körüli összeggel alapozta meg a Magyar Nemzet napilap indulását. Az iregszemcsei tanító szerint a Kornfeld házaspár 17 éven keresztül minden évben 40 iskolás gyereket látott el, cipővel, télikabáttal, felszereléssel (a gyerekek szülei nem voltak alkalmazottak). Az egyetemistákat is támogatták.⁶

A polgárság tehát új világot hozott. A művészek egyenjogúsítása nekik köszönhető, maguk mellé, sőt fölé emelték őket. A művész követte a polgárt vagy lázadt ellene, érintetlen nem maradhatott tőle (Halász Gábor alapján). Szabó Zoltán szerint az új írók megtörték a népnemzeti epigonizmus erejét. Az újnak néhány fontosabb, a régitől megkülönböztető sajátossága: céltudatos és tudatos kifejezés; a feltűnő szubjektivitás; vizionárius, sejtető, szuggesztív közlésmód; érzékletes, zenei és festői hatásokra való törekvés.⁷ Az egyéniség felszabadításának az eszméje szülte a túlhajtott énkultuszt. A szecesszió művésze nem érezte jól magát a magányban, élni szeretett volna. Divatos lett az érzetkultusz. Az érzéki benyomásokkal társult hangulatok fő eszközei az érzeteket megnevező szók. A szinesztéziák, az érzetkeveredések két vagy több egyszerre ható érzet kapcsolatának a maga egyidejűségében való kifejezése: napsugarak zúgása (Ady), bemuzsikált az illatos élet (Ady). Munkánkban először Ady korának nagykarólyi iskoláját bemutató írásait, novelláit szeretnénk bemutatni elsősorban persze a pedagógiára, nem annyira az irodalmi elemzésre koncentrálni. Azért azt el kell mondanunk, hogy Lovass Gyula az elbeszélésnek kétféle alapvető szerkesztési elvét tartja lehetségesnek: az egyik csattanóra építi a szerkezetet, a másik lehetőség szerint elkerüli elmossa azt, a csattanó csak hangulati tartalmával rezeg benne. Mint Lovass írta: „Az egyikben az öltözet kihangsúlyozza az ötletet, a másikban fátyolokon derengeti át.”⁸

1999-ben a szegedi LAZI Bt. egy szép lila kötésű kötetet jelentetett meg, mely mintegy szintézise a nagykarólyi kisdíákévek emlékeit megörökítő írásoknak. „Ady elbeszélései sem mások, mint feltárulkozó versek »kissé ködszerű történet – kosztümben –«, ahogy a költő maga meghatározta.” – olvasható a könyv hátlapján.⁹

Harsányi Zoltán szerint: „Ady prózastílusa a legképiesebb, legszemléletesebb prózastílusok egyike a magyar irodalomban. Tele érzékletes, megragadó kifejezésekkel, képekkel ... hasonlatainak, metaforáinak, metaforikus képeinek sokasága, a drámai felépítés, a tömörség, egy-egy bekezdésének versszerű felépítése, mondat szerkesztésének ritmusa, jelzőinek bősége, erőteljessége, ellentétessége, szóösszetételei bizonyítják ezt.”¹⁰

Ady ősei anyai ágon nyugtalan emberek voltak, ami nem illik sem a kálvinista papokhoz, sem az iskolamesterekhez. A költő szülőhelye 700-800 lelkes falu lehetett. A cseperedő kisfiú érzékeny gyermek volt. Megragadták a falu meséi, mondái, szorongását fokozta, hogy házuk a temető mellett állt, ahonnan szellemeket vélt a lakásukba besuhanni. Láta a falusiak, legyének azok lecsúszott kismesek vagy parasztok, nyomorúságos életét. 11 évesen apja a falutól mindössze 16-18-kilométerre lévő nagykarólyi piarista gimnáziumba íratta, melynek akkor 13 ezer lakosa volt. A poros kisváros volt a falusi gyerek első nagyvárosa. Szüleit csak hetente egyszer látta, amikor bejártak a hetivásárba. Magába forduló gyerek volt, de a közös programokban mindig részt vett pajtásaival. 13 éves korában Boccacciót olvasott, 17 éves korában Schopenhauert tanulmányozta.

Egyszer egy csónakból vízbe esett, lábát úgy megütötte, hogy lényegében egész életén keresztül húzta azt a lábát (erről méltatói nem szoktak írni). Különféle ügyekben mindig pajtásai élére állt, azok elfogadták őt. Mint Nemere írta: „Nő és figyelte az embereket, itt volt belőlük bőven, és mindegyik érdekes, mert más, mint a többi.” Minden évben más családnál talált az apja neki szállást. Pénze nem volt sok, tanítványokat fogadott, korrepetált. Különösen érdekelték a lányok, általában a kész, érett lányokba szerelmesedett bele, akik vagy nem tudtak

róla, vagy kinevették a gyereket: nem volt daliás, húzta a lábát, nem ő volt a nagykárolyi lányok ideálja.¹¹

Néhány év múlva az apja a Zilahi kálvinista iskolába íratta át. Nemere szerint: „A lelkében egymást semlegesítette a két vallás, nem is lett ő vallásos soha... Ugyanakkor lelke tele lett misztikummal és a titokzatos lelki történetek utáni mérhetetlen vágyakozással.”

A Szegeden kiadott kötet mottója Nietzschétől való: „A mester humanizmusához tartozik, hogy tanítványait óvja önmagától.” Ezt példázza A tanár úr bosszúja című novella, melyben a fiatal pedagógus egy nap korán kelt, reggeli nélkül ment az iskolába, fáj a feje, egy kollégája cukkolta: „... nehogy az öccsén töltsd ki a bosszúdat!” Pedig neki ehhez volt kedve, mert előző este a tanuló csinos nővére az ő jelenlétében kokettált egy hadnaggal. (A hölgy hallgatott a mamára: „inkább egy mafla katona, mint egy kopott professzor.”) Az öcsike szekundát kapott, aki ezután a tiszt jelenlétében zsörtölődött a nővérével. Később miután evett a pedagógus, kitörölte a kis könyvecskéből a szekundát, megbánta, méltatlannak tartotta tettét. A hadnagy úgy vigasztalta a gyereket, hogy a tanár úr levágott fülével törli ki a szekundát, s ezen mindenki jól mulatott. A hatodik osztály című történetben egy vendiák mesél Emberdy tanár úrról, aki az osztály felét meg akarta buktatni latinból, öt román fiút is. Végül a tanár bukott meg az életben: váltókat hamisított, az igazgató pedig átengedte a tanulókat. Az Olga című elbeszélés egy különös, de olykor bizony ma is előforduló história. Egy szegény pedagógus, Szabó tanár úr egy özvegyet vett feleségül hét gyermekkel merő szánalomból, mert a halott férj a jötevője volt. Ady sejteti, hogy mi történt. A tanár úr beleszeretett legnagyobb mostohalányába, Olgába, s ott „... a Szabóék rózsafás kertjében borult édesanyja lábaihoz Olga...” A család hamarosan elköltözött a városból. Az író anélkül, hogy elmondaná, mi történt, így folytatja: „Átgondolom százszor meg százszor ezt a nagy tragédiát, de vádolni senkit sem tudok.” A Testőr Ella című novellában egy szerzetespap tanítványa előtt bukott le, aki édesapjával egy mulatóban ünnepelt. A tanár úr, akit tanítványai: Vigh Kalazanti József néven becéztek, egy színésznő (Testőr Ella) darutollas kalapjával lépett a terembe, a művésznő pedig a tanár úr cilinderével. Az író véleménye: „Akkor tudtam meg, hogy a Tavasz: alkalmi ünnep, s hogy a szerelem majdnem olyan nagy számárság mint az élet.” Más írásokban is lelepleződnek a papok, akik nők után járkáltak: Szép papunk története, A nyápic mamája, Alfa és ómega, melyekben az író sejteti az eseményeket. Ő persze a református szemével is nézte tanárait, de nem általánosított. „A többi papok csúfoltak minket protestánsokat és zsidókat. Gyalázatos meséket meséltek Luther utolsó órájáról. Hogy miként vitték el Kálvint az ördögök...” A Tilala-tó titka egy tanítótól megesett leány tragédiáját meséli el. Éva, a legutolsó lány is tragikus történet. A főhős lány a bűnbak szerepébe került, társai utálták, mert egy vad Móc megerőszakolta a lányt 12 éves korában. Az úrvacsorán neki kellett volna elsőnek inni a kehelyből, de a társai nem voltak hajlandók Éva után a kehelyből inni, így a sor végére maradt, mikor „a legutolsóknak nyújtotta át a kelyhet a pap, fölsikoltott. Odavágta a kelyhet a földhöz, s szerteloccsant reánk a bor, mely az Úr Jézusnak minden bűnösökért kiontott szent vérenek jelképe... Évák családja elköltözött hamar valamerre, s én, haj nem tudom, mi lett Évából, a legutolsó leányból.” A Régi tavaszi háború vidámabb história. A fiúk a zálogosdi-játékban olykor kaptak „egy-egy hideg csókot.” Ady különös élményben részesült: a nagyobb lányok beöltöztették leánykarukba, majd végigmentek Nagykároly főutcáján: „Ez a séta ma is kivételesen tüzel emlékeim között, a meleg, friss leány-karok váltogatása, ájuldozások járásom a petróleumlámpák gyáva világitása alatt.” – írta a költő és író. Ezt az élményt még a sváb lurkókkal való magyar-sváb csoportos összecsapás emléke sem törölte ki. Az Ila nemet mond Ady első nagy csalódását írta le. kikoszarozta egy nagyobb lány, aki levelet írt neki: „... nyolc esztendeig nem várhatok Önre. Ki tudja ... mi lesz Önből nyolc év múlva, és én nem lehetek számár... Én egy csacsi lány vagyok, de azért sok eszem van, s tudom mit kell tennem...” Az író a visszautasítás nagyoni megviselte. Az Esküvő utánban egy gazdag, befolyásos ember a megunt szeretőjét tukmálta

egy özvegy tanítóra, aki miután világosan látott, összeomlott. Takács tanár úr története egy vidéki pedagógusról szól, akit egyetemista korában megdicsért egy egyetemi tanár. Nagy álmai voltak a poros településén. Végül felment Pestre, ahol már alig emlékeztek rá. Belátta, hogy el kell fogadnia vidéki életét, munkáját, mely ettől kezdve nem érdekelt. A Korzika novella hüen mutatja be a pedagógusok reménytelen helyzetét: „A tanító úr busongott. A piszkos és vad gyerekek kergetőztek és birkóztak az udvar gyepén vidáman. Májusi délután volt, és szomorú a falu, mert nagyon is ragyogott a nap. A csúnya, barna-zöld mohok szégyenkeztek a háztetőkön. Megsárgult a falak mesze. Szemetesek az utcák, s mérget párologók az árkok. A tanító úr hangosan szeretne átkozódni. Ó milyen nyomorúságos az élet, s milyen hitvány férfiú a tanfelügyelő. Ó szép ifjúság a debreceni kollégiumban! ...Hát ezért volt minden, hogy itt megvénüljünk? Megkopjunk, mint ezek a csúnya paticsos viskók?”

Elgondolkodtató, hogy Ady milyen tisztán látta a vidéki pedagógusok helyzetét. Egyik sem volt megelégedett a sorsával, nem volt boldog. Érdemes elolvasni a Lazi Bt. könyvét. A költő elbeszélései nem érdemlik meg, hogy feledésbe merüljenek.

Kosztolányi Dezső: Aranyárcánny című regényéről korábban írtam, melyben Nemeskürty István szerint, az író „...a társadalom kényszerzubbonyát önként magára öltött vidéki értelmiség csüggeteg világát örökíti meg mélabús rokonszenvvel.”¹²

Ha Szabadkán járunk, nem szabad megfeledkezni Csáth Gézáról sem (1887-1919), Kosztolányi unokaöccséről, aki Kosztolányival egy időben lépett fel novellistaként. Ideg orvos volt, a lelki bajtótól gyötört emberek lelke érdekelt, ő maga is erőszakkal vetett véget életének. Novelláinak kezdései akár egy orvosi kézikönyv részletei is lehetnének. Pl. az Anyagylakosságban: „Ha szép és egészséges gyermekeknek korán meghal az apjuk, ebből rendszeren baj származik.” A novella egy iszonyatos bűncselekmény történetét meséli el az olvasónak. A Wittmann családban két fiú született, akik 4-5 éves korukban elvesztették az apjukat. Az édesanyjuk hamarosan szeretőre tett szert. Az anyát az író így jellemezte: „...szép asszony volt, de szelíd természetű és erősen önző... A két fiát éppen olyan keveset csókolta, mint verte. Kevés közül volt egymáshoz...” A szeretet nélkül, közömbösen nevelt gyerekek csakhamar gimnáziumba kerültek. „A tanulást könnyen intézték, felkelés után, negyedóra alatt. Az iskola egyáltalán nem játszott szerepet az életükben. Nagyúri foglalkozásnak ismerték föl az élest, s öntudatlanul és korán saját szükségleteikhez formálták az időt.” Csavarogtak, állatok brutális kíntzásában lelték örömeiket. A nagyobbik fiú egyszer véletlenül egy „olyan” házba keveredett, miután az ablakban látott lány felkeltette érdeklődését. A lány kedves volt vele, a fiú mégis csalódottságot érzett. Legközelebb a két Wittmann fiú együtt ment a lányhoz, és szadista, mazochista játékokat játszottak vele. A lány csak nevetett, viszont kérte őket, ha legközelebb jönnek, hozzanak valamit. A két fiú elhatározta, hogy elveszik anyjuk ékszereit, csakhogy az anya a rablás közben felébredt. A nagyobbik fiú mérgében kétszer sújtott le szülőjére a késsel, a kisebbik lefogta anyja lábát. A gyilkosság után jót aludtak. Másnap korán reggel vitték a lánynak az ékszereket: „Ma vagy holnap jövünk.” Aztán siettek az iskolába, mert az előadáson pontosan ott kell lenni. A pszichiáter író bemutatta, hogy a közömbös, szeretet nélküli világban, milyen embertelen szörnyetegek nőhetnek fel.¹³

Szabadka, Délvidék után térjünk ismét a Partiumba. Itt játszódik Kaffka Margit (1880-1918) Hangyaboly című regénye, mely egy zárdáról szól, ahová a szegénység hajtotta a legtöbb apácát, de még a ministránsok is azok közül a szegény diákok közül kerültek ki, akik a papi konviktusba szerettek volna bejutni. Az irgalmasnővérek szatmárnémeti zárdáját Hám János megyéspüspök alapította 1842-ben. Kaffka Margit gyermekkorában még éltek azok a nővérek, akik alapítóként jöttek át a bajor és osztrák anyaközlösterből, időközben két-három új generáció is felnőtt. Kaffka Margit Nagykárolyban született. 6 éves korában elvesztette édesapját, édesanyja újból férjhez ment, újabb 3 gyereke született. A későbbi írónő 1886 őszén protekcióval ingyenes bentlakóként bekerült a szatmárnémeti zárdába. A család tragédiái, a szü-

lők, az otthon elvesztése, az új rideg környezet, a megaláztatások soha ki nem hevert traumát okoztak. Az irgalmasnővéreknél végzi a tanítóképzőt is, majd 1902-ben az Erzsébet Nőiskolában – melynek az SZTE JGYPK a jogutódja – polgári iskolai tanári oklevelet szerzett.

A zárdában, melyről Kaffka írt, a nővérek két pártot hoztak létre: régiek és modernek. Az előbbiek Gross Helénkét igyekeztek bekényszeríteni az intézménybe, a haldokló főnöknő unokahúgát, akire nagy örökség várt; továbbá számítottak a módos jelöltek hozományára és a főúri adományokra. Az utóbbiak azt akarták, hogy a rátermetség legyen az apácák toborzója, ezért akartak magasabb iskolákat építeni, szervezni, saját rendi tanári kart létrehozni. Egészséges, új épületekben kívántak hivatásuk szellemében tevékenykedni. Gross Helénkét kimenéktí barátjánője Király Erzsi, ő pedig arra vár, hogy mikor lesz szabad idősebb befolyásos politikai barátja, akinek a felesége halálos beteg.

Kaffka zárdája önmagába zárt világ, mely saját logikája szerint működik, plasztikusan kidolgozott alakjai önnön törvényeiket követik. Az író nő munkája nélkül nem születhetett volna meg (legalábbis az általunk ismert formában) az Iskola a határon című regény impresszionista „többszólamúsága”. A művet áthatja a szkepszis (mely akkor érthető volt), ilyen kérdésekre nem tud határozott választ adni: előbbre vihető-e az emberiség; részt vehet-e az egyén az átláthatatlan társadalmi harcban. A regényt többen bírálták: különböző korokban, különböző szemzőből, igyekeztek az írónőt beskatulyázni (az előző vélemények alapján is). Az alkotás nem antiklerikális mű. Az állam és az egyházak kapcsolatát a XIX. sz. második felére több törvény szabályozta, minden világos volt e téren. A régi világot érzékeltessük azzal, hogy az Öreg, hogyan zsörtölődött svábosan a lányakkal: Fraccok! (Taknyosok!), Pinklik! (Pisisek!), Ihr dume Gräd'ln! (Buta libák!), Wie ein flaufen Unglück (mint egy rakás szerencsétlenség), zerstreute Gräd'ln (szórakozott libák). A lányok mégis kedvelték.¹⁴

A regény szép impresszionista képeiből egy nagy sikerű film is készült. El kell olvasni (újából is), a filmet pedig (ha lehetséges) meg kell nézni!

Szomorj Dezső (1869-1944) Horeb tanár úr című regénye az ellenforradalmi korszakba viszi az olvasót, amikor az egyetemokről kiszorították a zsidó származású tanárokat. „Nincs mindenki a világon, aki megszületik” – idézte Kertész Imre Horeb tanár urat, aki szenvedett a kiszorítottságtól, de nem adta fel eszményeit.¹⁵

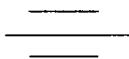
Különös, zavarba ejtő regény Babits Mihály (1881-1941) volt szegedi középiskolai tanár (Vitéz u. 16. sz. alatt lakott) regénye: a Timár Virgil fia. Jól „olvastatja” magát, a mindössze száz oldalas megállás nélkül lehet „felfalni”. Timár Virgil cisztercita szerzetes, a gimnázium legjobb tanára. Az egyetlen, akit kollégái közül a nevelés és tudományok valóban érdeklik. Váratlan események következtében legjobb diákja, Vágner Pista előbb nevelt gyermeke lesz, azután elveszti őt. A pedagógus megtanul igazán szeretni, valakihez tartozni, megismeri saját lelki kiszolgáltatottságát. A fiú elmegy a nagyvárosba, a tanár marad vidéki kolostori cellájában. Külön érdekessége a könyvnek, hogy a fiú ellenszenves apja, aki elvitte gyermekét, Ignotus alapján mintázódott (mint erről írtunk, Ignotus jogosan sértődött meg).¹⁶

Cikkünkben a terjedelem miatt sem törekedhettünk teljességre. Érdemes olvasni a Nyugat íróit, a ma pedagógusának is tanácsot adnak. Munkáikból ma is fontos következtetések vonhatók le, boldog gyermekeket csak megelégedett nevelők tudnak okítani. Megszívlelendő Nitzsche mondása: „A mester humanizmusához tartozik, hogy tanítványait óvja önmagától.”

IRODALOM

1. Nemeskürty István: A magyar irodalom története. Akadémiai Kiadó, Bp., 1993. 751. p.
2. Oláh János: Képek két évszázad belső életéről az irodalomban. Módszertani Közlemények, Szeged 2007/5 196. p.
3. Pintér Jenő: A magyar irodalom története Franklin Társulat, Bp., 1928. 9. p.

4. Miért olvassák a németek a magyarokat? Szerk.: Bernáth Árpád és Bmbitz Attila. Grimm Könyvkiadó, Szeged, 2004. 11-14. p.
5. Acsády György – Püspöky István – Vertel Beatrix: Hajdanvolt szépasszonyok. Panoráma, Bp., 2004.; Dr. Papp Árpád: Vivát! – Éljen! – Ziveli! Szabadkai Városi Múzeum (Gradski Muzej Subotica). Szabadka (Subotica), Grafoprodukt, 2007.; Vertel Beatrix, Kreutzer Andrea, Acsády György: Hajdanvolt úriemberek. Bp. 2008.
6. Kornfeld Móric: Trianontól Trianonig (Tanulmányok, dokumentumok). Közreadja: Széchenyi Ágnes. Corvina, 2006 alapján
7. A századforduló és Ady. Összeállította: Gaszner Tibor AKG, Bp., 1995. 6-13. p., 18-26. p.
8. Gaszner Tibor: i. m. 41-46. p.
9. Ady Endre: Muskétás tanár úr. Lazi Bt., Szeged, 1999.
10. Gaszner Tibor: i. m. 379-380. p.
11. Nemere István: Ady szerelmei. Anno Kiadó (é. n.); Ady Endre. Összeállította: Dr. Karádi Zsolt. Tóth Könyvkereskedés és kiadó Kft. (é. n.) alapján
12. Oláh János: Kosztolányi korának iskolájáról. Módszertani Közlemények, Szeged, 1985/3 195-199. p.; Kosztolányi regényéről film is készült.
13. Gaszner Tibor i. m. 140-155. p.
14. Kaffka Margit: Hangyaboly. Szépirodalmi Kiadó, Bp. 1971.; majd Jelenkor Kiadó, Pécs, 2001. /Az frónőről mindkét kiadásban tanulány is jelent meg: Bodnár György, Márton László tollából/; Pintér Jenő: A m. ir. tört. II. i. m. 146-147. p.; A m. ir. tört. 1905-től napjainkig i. m. 121-122. p.; A törvényekről: Gergely Jenő – Kardos József – Rottler Ferenc: Az egyházak Magyarországon. Korona kiadó, Bp., 1977. és Kretovics László – Oláh János: A Szeged Rókusi plébánia második 100 éve (1905-2005) Sigillum 2000 Bt. Szeged, 2006.
15. Szomoróy Dezső: Horeb tanár úr. Múlt és Jövő Kiadása Bp., 2007. Kertész Imre idézete a hátsó borítón.
16. Babits Mihály: Timár Virgil fia, Kártyavár. Palatinus Kiadó, 1997. (Benne Bodnár György utószavával); Pintér Jenő: A m. ir. tört. II. i. m. 81-82. p., A m. ir. tört. 1905-től napjainkig i. m. 131. p.; Oláh János: Babits nézetei a tanulók erkölcsi fejlődéséről. Módszertani Közlemények, Szeged, 1984/1 50-53. p.



KISS FERENC
nyugdíjas tanár
Tapolca

A nyitott iskola és az emberi kapcsolatok (Visszaemlékezés)

Iskolai emlékek után kutatva, a ma élő nyugdíjas aranydiplomás korosztály keserű szájjal idézi fel egykori tanárait, diákkori emlékeit. A tankönyvszagú iskolai környezet elsősorban azokat viselte meg, akik leginkább rászorultak volna az iskola segítőkész támogatására, mert a „Mire vagyok képes?” kérdésre keresték a választ.

Az 1950-es években zsúfolásig megteltek az iskolapadok munkás-paraszti származású fiatalokkal. A bennük rejlő képességek kibontakoztatásának segítése helyett még a fizikai munkát is megutáltatták a fiatalokkal. „Ha nem tanulsz, mehetsz a TSZ-be kapálni!” –, mintha „szégyen” volna megfogni a kalapácsot, kerti kapát.

A zsúfolt tanteremben még a falitáblát is alig látták a hátsó padosor tanulói. A tanítás nélkülözött mindenféle szemléltetőeszközt, tanulókísérleti berendezést, szertárat, tanműhelyt, gyakorlókertet, tornatermet, rajztermet.

Az iskolai környezet azt sugallta: kérdést feltenni „illetlen”, időrabló dolog, a tapogatózó kísérleti munkavégzés „szégyen”, a gyerek kötelessége a szolgáló tanulás, felelés, dolgoztatás. A tankönyvek – de más kiadványok is – színtelenek, laza kötésűek, unalmasan egyhangúak voltak. A színes, erősebb kötésű, élvezetesebb antikvár könyveket elavult, reakciós, rendszeridegen jelzővel illették.

Az iskolai környezet mostohaasága elkésérítette a pedagógust is, gyakran fenyegetőző szidalmazásba kezdett, a maga tehetetlenségét a gyereken bosszulta meg. A pedagógus lelkén száradt, hogy nem is akart változtatni a tanítás-tanulás szolgáló, megalázó jellegén. Pedig az 1950-es években sem tiltotta semmiféle kormányrendelet a hulladékokból házilag fabrikálható taneszközök használatát¹. Műszaki kartont, színes tust az 1950-es években is árusítottak. A pedagógus ennek ellenére sem készített szemléltető falirajzokat. A hazai kereskedelemben is beszerezhető tükröreflexes fényképezőgéppel begyűjthető rovarok, levelek, virágok, múzeumi, könyvtári, levéltári dokumentumok is oldották volna az iskolai környezet sivárságát^{2,3}.

Mіндеzen személyesen is átélte tapasztalatok birtokában még napjainkban is úgy tűnik, az iskola mindig is ilyen volt múltban és jelenben egyaránt – amint azt kisiskolásként is megtapasztaltuk. A tanórai és tanórán kívüli időkeretek mereven elkülönülnek egymástól. Ezért van az, hogy egy-egy séta, kirándulás, szünidei tábor, erdei iskola inkább csak a kikapcsolódást szolgálja. A tanítás zömében napjainkban is tanteremben, tanítási órákon történik. A tanítási óra időtartama napjainkban is 45 perc. A 2x45 perces testnevelés, rajz, technika tantárgyak órái között is 10 perc szünet van.

Az iskolai tanulmányaikat befejező mai diákok is alig-alig keresik fel volt iskolájukat, tanáraikat. Az iskolai tanulás élethosszig tartó vonzó ereje napjainkban is csekély, nincs kellőképpen megalapozva. Az iskola nem eléggé „nyitott” az életre. Az iskolából kikerülő diák az életben való boldogulását az iskolától függetlenül kénytelen – sokszor mindent előlről kezdve – megvalósítani.

Az iskolai emlékek utáni kutatást kiterjesztve a mára már kihalt elődök munkásságára, a bennünk élő iskolaképnél életközeli, hatékonyabb, rokonszenvesebb iskola képe rajzolódik ki előttünk. A korabeli sajtó is emléket állít az 1890–1900-as évek kiváló alkotó pedagógusainak. Íme két példa:

A tapolcai születésű Redl Gusztáv⁴ (1853–1917) felső népiskolai igazgató-tanár pedagógiai és természettudományos ismereteit kitartó önképzéssel szerezte. Az ő kezdeményezésére szerveződött polgári fiúiskola tanára, igazgatója lett. Megalapítója és első elnöke az Országos Polgári Iskolák Tanárainak Egyesülete megyei körének. Pedagógusként tanulói segélyegyesületet, segélykönyvtárat szervezett. Megalapította az iskolai könyvtárat. Egyik kezdeményezője és sokáig résztvevője volt a tapolcai műkedvelő előadásoknak. Amatőr természettudósként kutatott, gyűjtötte, preparálta és rendszerezte a környék flóráját és faunáját, ásványait, kövületeit. A Tapolca és Vidéke (1894. november 20.) írja: „Redl Gusztáv tapolcai felső népiskola igazgatója az iskola 9 tanulóival július 2. és augusztus 5. között Badacsonytomajtól Felsőörsig terjedő balatonparti vidéken 280 db kőzetet, 300 db kövületet, 600 db rovar, néhány kígyót, békát, halat, 16 db régi pénzt, néhány római kori cserépmaradványt és egy vasgyűrűt talált. Az erről szóló jelentést az iskola irattárába tette.”

Keszler Gyula⁵ (1844–1916) tanító, polgári iskolai tanár 1872-ben meghívással került Tapolcára a felsőbb népiskolába, a későbbi polgári fiúiskolába. Kiváló kezűgyűgyességével gyarapította az iskola technikai felszerelését. Méhészként kaptárat, szőlőtulajdonosként „szőlő-ajtó” gépet szerkesztett. Munkatársa volt a Borsszem Jankó című élc lapnak. Szabadidejében festeggett, orgonafugákat komponált, verseket írt.

A Tapolcai Városi Könyvtár és Múzeum (Tapolca, Templom domb) állandó kiállításán („Séta egy régi iskolában”) a tanszer- és szemléltetőeszköz-történeti tárlaton taneszközök, szemléltetőeszközök, kertészeti munkagépek modelljei, gyűjtemények, gyermekrajzok, kézimunkák láthatók.

Az alkotó pedagógusok és diákok közreműködésével teremtett varázslatos iskola és környezete még a két világháború közötti válságos években is visszaemlékezések tárgya volt.⁶

„Gazdasági iskola, tanárkert, jaj be régi mese! Ki emlékszik még a szőlőskertre, nagy gyümölcsösre, konyhakertészetre a Gyulakeszi-úton, a város végén?...

– Emlékeztek rá fiúk, amikor zöldhátú illatos cingolányokra vadásztunk a Poszdomb alatt?

– Meg amikor a Vendékcserben gyűjtöttük a „bábrabló ékényt”?

– Hát amikor a Szenlélek-forráshoz mentünk el a nagybajuszos gyászscincérekért?...”

Az 1890–1900-as évek „vonzó” és az 1950-es évek „tiszító” hatású iskolaképe az iskola „nyitottságában” különbözik egymástól. Az időtartammal szabadabban gazdálkodó iskola a gyermek kezdeményezőkézségével is számol. A tanítás-tanulás folyamata megoszlik a tanórán és a tanórán kívüli tevékenységek között. A gyermek akkor is tanul, ha a szabadban búvárkodik, kertészkedik, barkácsol, verset ír.

A tanórák nem mindig 45 percesek, gyakran több napon át is távol vannak a tanteremtől. A tanterem elsősorban kiállításra, megbeszélésre, minősítésre, feladatvállalásra szolgál. Gyakran a téma feldolgozása komplex megközelítésű, tantárgyi együttesek, sokkönyvűség segítségével történik.

A Szentlőrinci Iskolakísérlet (1969–1999) is komplex tantárgyakkal – A természet és társadalom fejlődése, Általános gazdasági ismeretek, Ember és természet – oldotta meg a nevelési rendszer struktúráját alkotó elemeit. Lásd⁷:

1. tanítás-tanulás,

2. értékteremtő munka és az értékekkel való gazdálkodás,

3. a „nevelők” közéleti tevékenysége (a közügyek intézése),

4. a tevékeny szabadidő-felhasználás intézményesen biztosított lehetősége.

A kötetlen órák (tanórák 30%-a) összehasonlításával természetkutató gyűjtőutakat szerveztek, játékos taneszközöket fabrikáltak, kertészkedtek... A „táboriskola” állandó székhelye a mecseki Orfűn létesített házikó. A gyakorlókertben megtermelt és a tanműhelyben előállított terméket az iskolaboltban értékesítették.

A tanárképzés zártságát is a merev időkeret okozza. Az államvizsga letételével bezárulnak az intézmény kapui. Az időnkénti megújulás, felfrissülés, tapasztalatcsere szerencsésebb volna rendszeres találkozások, összejövetelek, konferenciák rendezésével a tanárképző intézmény biztosította időkeretben. Az 1890–1900-as évek újjító, kezdeményező, alkotó pedagógusa bizonyára számíthatott a tanárképző intézmény által biztosított nyitottabb, szabadabb időkeretre.

A folyamatos önképzés, újjítókedv, kezdeményezési készség kibontakoztatásához bizonyos ösztönző „katalizátor” is szükséges. A gyermek képességeit is csak úgy lehet kibontakoztatni, ha rugalmas időkeretet biztosítunk számára. Ilyen lehet: pályázatokon való szereplés, publikálási lehetőség, kiállítás rendezése, szünidei táborozás stb. Sovány vigasz, ha csak ötven év elmúltával keresi meg egykori hallgatóit a tanárképző intézmény aranydiploma őrügyével.

Napjaink iskolai alternatívái – Waldorf, Rogers, Freinet stb. – azon munkálkodnak, hogy minél kötetlenebb, szabadabb időkeretet biztosítsanak az egyedi adottságokon – „Ki, miben tudós?” – keresztül minden gyermek jó közérzetéhez. A jelszó: tanulni nemcsak kötelező, de egyben örömforrás is. A tanítás és szabadidő egyidejűleg hat. További jellemzők:

– A gyermeknek nincs kijelölt állandó ülőhelye. A mozgatható munkaasztalok, székek mindig a célnak megfelelően rendezhetők át.

– A tanítás mindig foglalkozással, foglalkoztatottsággal párosul. A tananyagot nem megtanítják, hanem foglalkoznak vele.

– Nincs ki-becsöngetés. Akinek kell, kimegy WC-re és visszajön, folytatja lenyűgöző alkotómunkáját. A szünet időpontjában közösen állapotodnak meg, ami lehet tíz percnél hosszabb is.

Az alternatívák sok közös vonást mutatnak az 1890–1900-as évek iskolamodelljével. A külföldről átvett alternatíváknak vannak hazai megfelelőik is. Nagy kár, hogy ezek már a két világháború között is csak emlékként éltek. A három évtizedet (1969–1999) megért Szentlőrinci Iskolakísérlet sem tudta feltámasztani őket.

Iskolakert, tanműhely az alternatíváknál is hiányzik. A mostoha viszonyokon természetes anyagok (nád, gyékény, szalma, fűz vessző) és hulladékok megmunkálásával próbálnak úrrá lenni. Általánosan, az iskolarendszer egészére érvényesíthető hatásuk kidolgozása még várat magára.

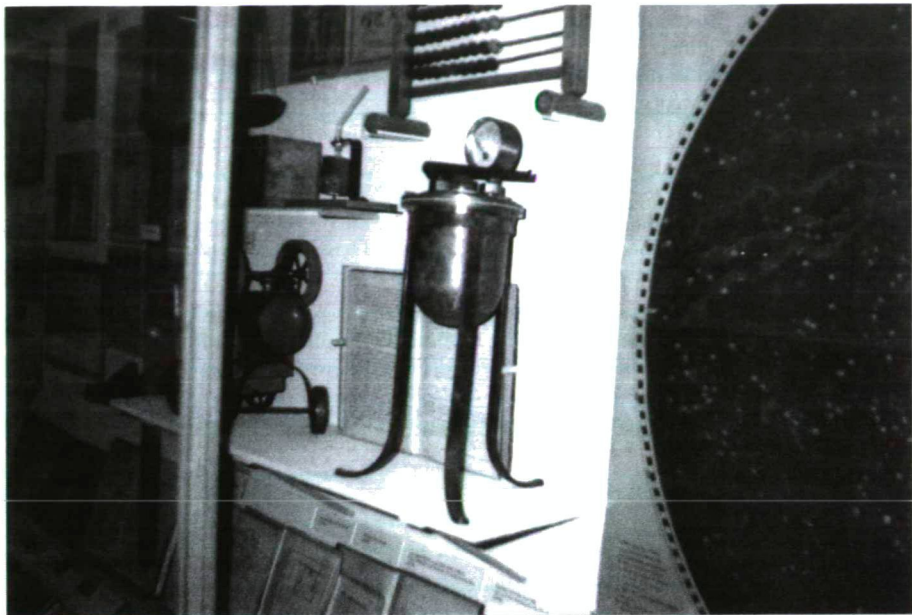
Pozitív jelenség: az irodalom választékának kínálata napról napra jobb. A könyvtárak, könyvesboltok hálózata a kis településeken is kielégítő. Bármely tantárgy tanításához beszerezhető:

- meglátni (bemutatás),
- megalkotni (cselekvés),
- elolvasni (kézikönyvek),
- megszerezni (lexikonok).

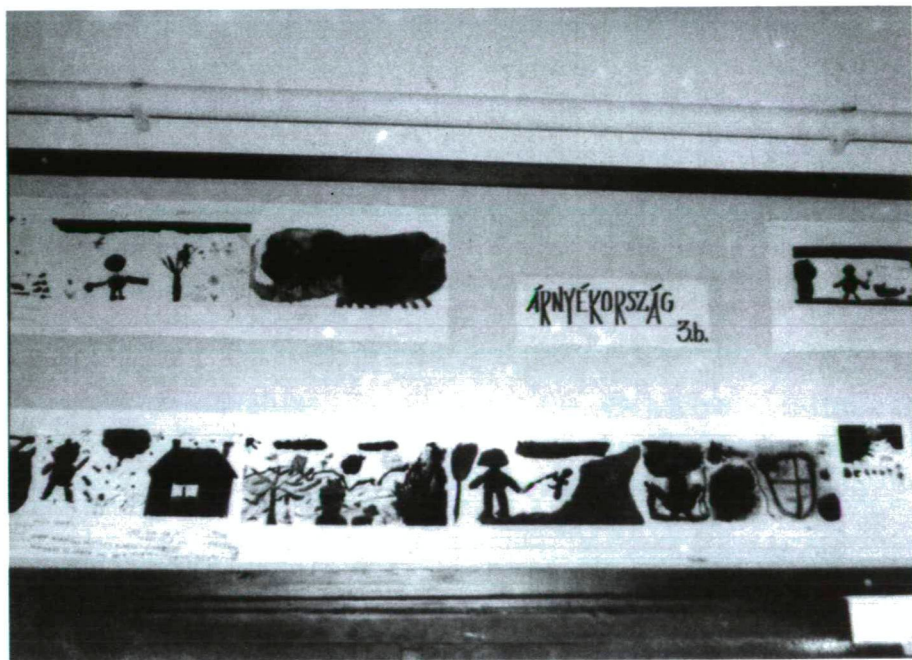
Az irodalom gazdag kínálata is sürgeti az iskolák tárgyi feltételeinek mielőbbi biztosítását, kivitelezését. De ez függ a tanárképzés „nyitottságától” is.

IRODALOM

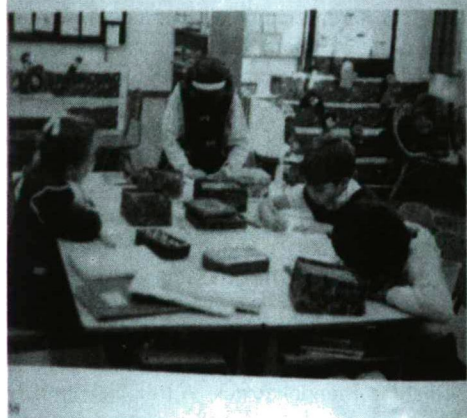
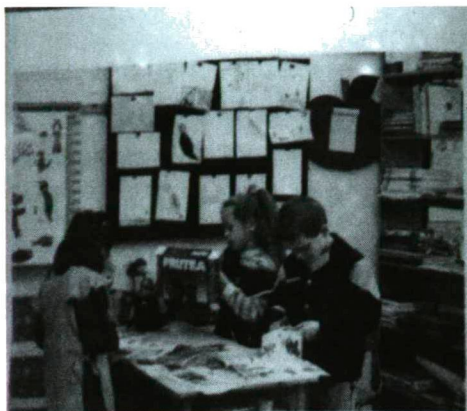
1. A kémia tanítása 1975/3. sz. 96. o. Laboratóriumi eszközök készítése huzalból.
2. Rajztanítás 1980/1. sz. 14. o. Anyaggyűjtés és képelemzés néhány esete.
3. Ezermester 1975/7. sz. 9. o. Vetítés fényárban.
4. Tapolczai Lapok 1917. április I. Nekrológ.
5. Tapolcai Újság 1925. május 31. A mi értékeink.
6. Pécs Gyuláné Beszedits Margit: Régi emlékek, régi emberek. (faksimile kiadás) Tapolca, 2006. 36-37. o.
7. Gesztesy Zsuzsa–Kocsis József: Szentlőrinci pedagógiai technikák gyűjteménye. Kemény Gábor Iskolaszövetség, 2001. 3., 61. o.



Tapolcai taneszközök. 1890–1900-as évek



Szentlőrinci iskolakísérlet tanterme. 1969–1999.



A BÁBU ÉS A DOBÓKOCSA¹

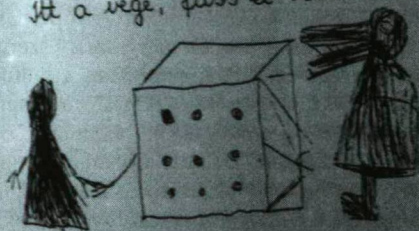
A bábu és a dobókocka
Egyszer egy bábu unatkozott.
Gondolta, átmegy Dobókocka
úthoz.

Megkérte a Bábú, ad-e
néki ebédet.

- Persze! - válaszolt a Dobókocka.

Egy farkasbábu dobókockára
éhvett. A játékok kimentek
az erdőbe. A farkas meglátta
a Dobókockát és hamn!
lekapta.

Itt a vége, fuss el véle!



1941. Péter, Alajos iskola, Szentes

Magyar Freinet Egyesület nyári tábori rendezvénye

VARGA SÁNDORNÉ dr.
ny. főiskolai docens
Balatonboglár

Farkas Katalin–Varga Sándorné dr. (szerk.): A siker láncszemei*

Zárszó

A boldogság és a siker kulcsa minden életpályán az őszinte, kiegyensúlyozott és megértő magatartás önmagunkkal és másokkal szemben.

(Selye János)

Selye János „Álomtól a felfedezésig” című munkájában saját tudományos pályája bemutatása során – többek között – keresi a boldogság és a siker kulcsát is. Ez a „kulcs” nem más, mint a „megértő magatartás”, amely szinte valamennyi életpályán megnyitja a boldogsághoz vezető utat, így a pedagóguspályán is.

Az utóbbi évtizedekben – a globalizálódó világban – a migráció, a népességmozgás fel erősödésének lehattunk tanúi. Ez a tény újabb lökést adott az interkulturális nevelési-oktatási stratégiák kidolgozásához. Az Európai Unió a maastrichti szerződés 126. cikkelyében fogalmazta meg azt a követelményt, mely szerint a tagországoknak együtt kell működniük az interkulturális oktatás támogatásában, a kulturális és nyelvi sokféleség iskolai megerősítésében. Magyarországon is elkészült az az interkulturális nevelési-oktatási program, amely 2004. szeptember 1-jétől a külföldi állampolgár gyermekek, tanulók befogadását, beilleszkedését és személyiségük fejlesztését kívánja elősegíteni. Az interkulturális program megvalósításában részt vevő pedagógusok tudásukat, felkészültségüket folyamatosan megújítva, gazdagítva – bizonyára nap mint nap – „mérlegre” teszik munkájukat, annak eredményességét, sikerességét. Az interkulturális nevelés-oktatás folyamatában az eredményességet befolyásoló tényezők közül különösen felértékelődik a „megértő magatartás”, a külföldi állampolgárságú tanulók feltétel nélküli elfogadása, megértése, függetlenül attól, hogy milyen nyelven beszélnek, milyen kultúrát képviselnek, milyen szocioökonómiai háttérrel rendelkeznek. A toleráns, empátiás magatartás szükséges, de nem elégséges feltétele a sikernek.

Mi tehát a siker titka? A kérdésre a teljesség igényével nem tudunk és nem is feladunk válaszolni, csupán jelezzük, hogy a választ két forrásból ismerhetjük meg. Gazdag szakirodalma van azoknak a hazai és külföldi pedagóguskutatásoknak, amelyek a pedagógus iskolai hatékonyságát, sikerességét befolyásoló tényezőket vizsgálják. Értékes választ kínál maga a pedagógiai gyakorlat, a praxis is. „A siker láncszemei” című könyv ez utóbbi forrásból táplálkozik. Azok a pedagógusok osztják meg benne velünk egy-egy életút során összegyűjtött pedagógiai tapasztalataikat, akik mindennap átélhették – az olykor felmerülő nehéz-

* A pedagógusok vallomásait, a pályán szerzett tapasztalataikról szóló visszaemlékezéseit gyűjtötte össze és tette közzé a két szerkesztő a jelzett kötetben. A Zárszót teljes terjedelmében közöljük, mert nem csak a tartalom bemutatása, de kitekintés, javaslat és üzenet a ma pedagógusai számára. (A szerkesztő)

ségek, a „göröngyös” út ellenére is – a siker, a boldogság érzését, a sikerélményt, a siker-vágy motiváló hatását. Olyan pedagógusok emlékeznek vissza, akiket a szaktárgyi, a mester-ségbeli tudás mellett hivatás- és gyermekszeretet, empátia, tolerancia, emocionális érzékeny-ség, segítőkészség, az új iránti fogékony-ság, lelkiismeretesség, igazságosság, humanizmus, állhatatosság, elkötelezettség, optimizmus, példamutató magatartás, őszinteség, jó koopera-tív képesség jellemez. A kiemelés csak töredéke azoknak a pozitív tulajdonságoknak, ame-lyek alkalmassá tették ezeket a pedagógusokat arra, hogy – a mindenkori társadalom elvárá-sainak megfelelően – egyre „...szélesebbre tárják a tudás ablakát”. Csak remélni tudjuk, hogy a könyv elolvasása után sikerül „összeilleszteni” azokat a „láncszemeket”, amelyeket a szer-teágazó, sokszínű pedagógiai gyakorlat, az egymástól teljesen eltérő életutat bejáró és élethelyzetet megélt tanítók és tanárok alkottak meg, s ez lehetővé teszi a siker titkainak meg-fejtését.

Kiknek ajánljuk a könyvet? A közoktatásban dolgozó valamennyi pedagógusnak és a pedagóguspályára készülőknek, mindazoknak, akik szívesen tesznek egy időutazást az el-múlt században, elkísérve a közel fél évszázadon át dolgozó pedagógusokat a pályaválasz-tástól a felkészülésen át az „igazi” pedagógussá válás küzdelmes, de élményekben gazdag útján, egészen a nyugállományba vonulásig. Az időutazás alatt – még ha mozaikszerűen is – megismerkedhetnek az adott társadalom oktatási rendszerével, oktatáspolitikájával, pedagó-giájával, a pedagógia elméletével és gyakorlatával. Az elmúlt hat-hét évtizedben nagy válto-zások tanúi lehettünk, szinte minden megváltozott: a társadalom, annak értékrendje, az okta-tási rendszer, az oktatáspolitikai, a pedagógia-tudomány, a pedagógiai gondolkodásmód, új korszerű célok és feladatok fogalmazódtak meg, adekvát módszerek, eszközrendszerek ke-rültek bevezetésre. Egyetlen dolog azonban nem változott. *A nevelés, az oktatás sikeressé-gének kulcsa továbbra is a pedagógus kezében van.* Ajánljuk tehát a könyvet mindazoknak, akik felgyorsult világunkban fogékonyak és nyitottak az újra, valamint a pedagógiai gyakor-lat által kínált értékes tapasztalatokra, s azokkal önképzés vagy továbbképzés keretében kívánnak megismerkedni.

A visszaemlékezésekből – a közel ötven pedagógus vallomásából, üzeneteiből – egyetlen „közös” üzenetet kívánunk kiemelni: „*Szeressék a gyermekeket*”. A kulcsszó tehát a kötődés, a pedagógus és a tanuló közötti kötődések, illetve a tanuló egymás között kialakuló kötődései. A kötődés főleg bizalomra és szeretetre épül, ezért az interkulturális nevelés-oktatás programjának sikeres megvalósításában is kiemelt szerepet játszhat. Megkönnyítheti az idegen anyanyelvű tanulók beilleszkedését, ha érzik, hogy bizalommal, szeretettel közeledik feléjük a pedagógus. A kötődés, az attitűd, a szeretet motívumainak fontosságát a tanulás eredményessége szempontjából is mind a szakemberek, mind a pedagógusok elismerik. A kérdés csupán az – mint erről a szak-irodalomban olvashatunk –, hogy képes-e a pedagógus mindenkit egyformán szeretni.

A pedagógus szerint igen, mert:

- A gyermekek megérik a feléjük áradó szeretetet, és megtapasztalják a pedagógus igazságszeretetét, mellyel nem tesz különbséget köztük sem társadalmi, családi hely-zet, sem testi vagy szellemi adottságaik nyújtotta előnyeik vagy hátrányaik miatt.
- Mindenkit egyformán kell szeretni, a jókat, a pajkosakat, a „mostoha sorsúakat”, akiknek az iskola, a nevelő megérintő magatartása „oázist” jelent.
- Nem a csendes gyermek volt az ideálom, akivel nincs semmi baj, aki nem zavarja az órát, hanem az eleven, csillogó szemű, sokat kérdező, minden után érdeklődő s ezzel néha fárasztó gyerek.”
- Egy élet alatt sokat csalódhatunk, csak a gyermekekben soha! Őket meg lehet „ismer-ni”, „érteni” és „szeretni”.

- Ha a tanulók „megértő” tanárok és osztálytársak köréből kerülnek ki, könnyebben beilleszkednek a társadalomba. A kialakult biztonságérzetük segíti őket abban, hogy új körülmények között is helyt tudjanak állni.
- Oly módon kell szeretni a tanulókat, hogy a pedagógus próbálja magát beleélni az ő összetett helyzetükbe, s próbáljon az ő érzéseikkel gondolkozni, szívükkel érezni.

Nagy József – az előzőekben felvetett kérdéssel kapcsolatban – arra hívja fel a figyelmet, hogy a pedagógusok gyermekszeretete, kötődési hajlamának intenzitása nem lehet azonos minden tanuló iránt, de a pedagógusoknak van lehetőségük arra, hogy személyiségüket alakítsák. Tudatosan és kitaróan erősíteni kell a pedagógusokban azt a meggyőződést, hogy tanulóik – mi kiegészítjük, legyen az külföldi vagy magyar – elsősorban együttérzést, védelmet és támogatást, segítséget várnak tőlük, hogy ezt képesek is megadni, hogy bízhatnak bennük, számíthatnak rájuk, függetlenül attól, hogy kihez milyen szorosan kötődnek, kit mennyire szeretnek.

Nem elegendő azonban, ha csak érzik a tanulók a felőlük áradó bizalmat, szeretetet, de ezt ők nem viszonzozzák. G. Clauss és H. Hiebsch szerint a pedagógus iránti szeretet „aranyhidat” épít a tananyaghoz, és fordítva: a megzavart tanár-tanuló kapcsolatot megnehezíti a sikeres tanulást, sőt meg is gátolja. Az e témakörben végzett vizsgálatok, gyakorlati tapasztalatok is ezt az összefüggést erősítik meg. Ha hiányzik a „híd”, melyen a pedagógus és tanuló egyaránt „átmehet”, több konfliktussal találkozhat a pedagógus. A vizsgálatok sokasága igazolja, hogy a tanulóknak tanuláshoz való viszonyulását (attitűdjét) alapvetően a pedagógus személye, emberi magatartása, órávezetési stílusa, módszertani kultúrája, korszerű szemléletét tükröző tanulás-szervezése, az adott tárgyhoz és tanulóhoz való viszonya döntően befolyásolja. A pedagógusok is hasonlóan ítélik meg a szeretet „kölcsonösségének” szükségességét.

- Szerettem tanítványaimat, és akartam, hogy ők is szeressenek. Nem népszerűségről. Tudtam, hogy csak ilyen légkörben megy jól a munka. A jól végzett munka pedig örömet fakaszt. A szaktárgyaimat is szerették.
- Nagyon szerettem a gyerekeket, mindig tudtam, hogy szeretetet a pedagógus csak csé- rébe kaphat.
- Nehezen jutottam arra a felismerésre, hogy a nevelés mindenható, hogy a tanító és a gyermek szeretetteljes kapcsolata az, amely eredményesebbé teszi az oktatást.
- Mindig boldogság töltött el, amikor láttam tanév közben tanítványaim szeretetét. Együtt tudtam örülni tanítványaim sikereinek, tudtam, hogy ez a közös munkánk eredménye.
- A nevelő személye iránt érzett vonzalom, ragaszkodás motiválja a gyerekeket az órák alatti munkában, az iskolai feladatok elvégzésével járó megterhelés szíves vállalásában, végső soron az örömteli munkavégzésben. Így alakul ki az a derűs, kellemes légkör, mely felejtethetlenné teszi az együtt töltött napokat. A gyermek érzi, hogy kölcsönös a bizalom, tudja, hogy nevelője mindig segítőtársa a nehézségek elhárításában.

A kapcsolatok, a kötődések meghatározó szerepet játszanak a tanulók egymás közötti viszonyrendszerében is. Ezek a személyes kapcsolatok többnyire spontán módon jöhetnek létre, tartalmukra nézve rokonszenvi, ellenszenvi és indifferens, a viszonzottság szempontjából kétoldalú (kölcsonös) vagy egyoldalú, időtartam szerint rövid (változó) és tartós kapcsolatok. A pedagógusoknak a kölcsönös rokonszenvi, baráti, tartós kötődések kialakulását kell elősegíteniük, különösen érvényes ez a külföldi és magyar tanulók kapcsolatára. A kölcsönös, pozitív érzelmekre épülő kapcsolatok – mint már erről szoltunk – erősítik egy-egy osztály, csoport összetartását, kohézióját, és kedvező légkört teremtenek a tanuláshoz. A kapcsolatok, a kötődések csak interakciók során, a tanulók egymás közötti érintkezésének folyamán alakulnak ki.

Ehhez elsősorban a tanórai munka, az alkalmazott kooperatív módszerek, valamint a tanórán kívüli közös „együttes” élményt nyújtó programok színes választéka kínál lehetőséget. Hogy hogyan lehet, illetve lehetett különböző – gyakran nehéz – feltételek között működő iskolákban, 50-60 fős osztályokból erős, összetartó közösségeket formálni, erre a pedagógusok visszaemlékezései adják meg a választ. A könyvből kapunk választ arra is, hogy hogyan válhatnak a szakkörök, a kirándulások, az énekkarok, a színjátszó csoportok, a télapó-, karácsonyi-, az anyák napi rendezvények, a „szemet-lelket gyönyörködtető” tornaünnepélyek és más programok az együttes élmények, a kölcsönös rokonszenv és baráti kapcsolatok kialakulásának forrásaivá.

Talán sohasem volt annyi lehetőség a világ „megismerésére” és „felfedezésére”, mint napjainkban (egyebek között a SOCRATES, COMENIUS, ERASMUS, LINGUA programok révén), akkor, amikor a „nyitott Európa” megteremtéséről, az „Európa-polgárság” szellemének erősítéséről, az iskolázás interkulturális dimenziójának erősítéséről beszélünk, felkészítve tanítványainkat a többkultúrájú és többnyelvű társadalomba való beilleszkedésre és egy alakuló „planetáris” értékrend elfogadására.

A kötetet megjelentette az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet 2009-ben.

DR. NAGY ANDOR
főiskolai magántanár
Eszterházy Károly Főiskola
Eger

Pusztai Gabriella–Rébay Magdolna: In honorem dr. Kozma Tamás professzor

Lehet-e szebb, értékeesebb ajándék születésnapra, mint egy ilyen jeles alkalomra megjelent tartalmas és terjedelmes tanulmánykötet tudós szerzők munkáiból? Lehet-e szebben méltatni egy még remélhetőleg sokáig befejezetlen életművet, mint azt *Gaál Botond* tette?

Csupa költői kérdés. Vajon a cím is az? Kié az oktatáskutatás?

Aki ismeri Kozma professzor munkáit, annak nem szokatlan a provokatívnak tűnő cím. Újabb kérdés, mint az előzőekben, de ez esetben nem Kozma Tamás a szerző.

Pusztai Gabriella és Rébay Magdolna – a kötet szerkesztői – szándékukkal „egy sajátos kapcsolatháló-elemzés eredményeit” kívánták demonstrálni. *Kozma Tamás* „széles kapcsolatrendszerét”, több irányú feladatvállalását tükröző kaleidoszkópot” kívántak adni. Akik megismerték a kötetet, állíthatják, sikerrel.

A szerkesztők azokat a szerzőket keresték és találták meg, akik az ünnepelt tudóssal kapcsolatban álltak, állnak. Akiknek tanulmányai összefüggnek Kozma professzor kutatásaival, publikációival. A nevelésszociológia hazai meghatározó személyiségének, a felsőoktatás-kutatás nemzetközileg is elismert alakjának eddigi életművével is összefügg a kötet tartalma, a 26 tanulmány nagyobbik része.

Az első fejezet az időbeli és térbeli dimenziókkal kapcsolatos témákat köti csokorba csupa ismert szerzők munkáiból. A második az ezredfordulós oktatásról szól. A harmadik fejezet

helyzet- és jövőképet ad a felsőoktatásról. A hazai és külföldi tudósok tanulmányainak e kötetben való megjelenése valóban méltó köszöntése az ünnepeltnek.

A tanulmányok angol nyelvű összegzése jó lehetőség arra, hogy külföldön is tudassa a neveléstudomány művelőivel, hogy hazánkban van egy hét évtizedes életúttal rendelkező tudós, akinek ünneplésére a debreceni Csokonai Könyvkiadó szép kiállítású, igényes tartalmú, jól szerkesztett kötetet jelentetett meg. A borító maga is elismerést érdemel.

Ahogy a köszöntő tette, magam is keresem az emlékeim között Kozma Tamás professzorral budapesti, egri, debreceni találkozásaimat.

Hányszor jártam az oktatáskutatói intézmény irányítójánál, hogy beszéljünk a tanárképzésről, az egri főiskolán folyó neveléstudományi tevékenységről. Hány alkalommal köszönhettem Egerben általam meghívott vendégemként, és örülhettem annak, hogy Debrecenben *dr. Jausz Béla* és *dr. Kiss Árpád* professzor örökébe lépett, akik az én számomra is meghatározó személyiségek voltak. Náluk doktoráltam, kandidáltam.

Kozma Tamás tanszékvezető volt az a támogatóm, akivel egyetemi pedagógia szakos képzést indíthattunk az egri főiskolán. Az ott végzettek közül többen egyetemi, főiskolai katedrát kaptak, gimnáziumot igazgattak, tudományos pályára kerültek. Köszönhetik többek között Kozma Tamás professzornak.

Örülhettem annak is, hogy baráti gesztusként tőlem is véleményt kért, hogy a debreceni egyetemi feladatai mellett vállaljon-e újabb megbízatást az egri főiskolán. Így lettem munkatársa Egerben a Neveléstudományi Tanszéken.

A mostani személyes találkozás Egerben jelentette a lehetőséget, hogy köszönhettem a 70 éves, de 60-nak se látszó Kozma professzort, a tudóst, a barátot, az ünnepeltet, hogy megköszönhettem a nekem dedikált köteteket, és kívánhattam szívből, hogy olyan derűs legyen az élete a továbbiakba is, amilyen az általam ismertett kötetben megjelenő fényképen.

NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA
főiskolai tanár
Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola
Debrecen

Közoktatás-vezetési kutatások 2006–2008 Tanulmányok

(Közoktatási Vezetők Képzéséért Alapítvány, Miskolc)

A Közoktatási Vezetők Képzéséért Alapítvány kiadásában megjelent könyv nyilvánossá teszi a BME Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Intézetének Műszaki Pedagógia Tanszékén folyó közoktatási vezetőképzést megalapozó pedagógiai kutatások legújabb eredményeit. A kutatási eredmények túlmutatnak a képzési érdekeltségen. Hasznosíthatók a közoktatás irányításában, a vezetés különböző szintjén, az iskolai munka mindennapos gyakorlatában. Az ország különböző intézményeiben végzett vizsgálatok megbízható információkat nyújtanak a

közoktatás mai állapotáról, az intézményi vezetés minőségéről, az iskolák külső és belső kapcsolatrendszeréről, a működés feszültségeiről, a leggyakoribb konfliktusokról, különös tekintettel a kisiskolák gondjaira, a kistérségben folyó, gyakran drámai változásokra. Ezek a vizsgálatok megbízható, igazolt tényfeltárások, alkalmasak az elemzésre, a következtetésekre, a feladatok meghatározására.

A vizsgálatok központi szereplője maga a pedagógus, többféle megközelítésben a pedagógus személyisége, helyzete a jelenlegi társadalmi közegben. A gyakori változások elszívódása, a szaporodó feladatok és a végrehajtásukhoz hiányzó eszközök közötti ellentmondás, az integrált oktatás és a szegregáció, az iskolákban terjedő erőszaknak, a szegénységből következő hátrányok leküzdése megviseli a pedagógusokat. Az egyik legfontosabb közügy ma a pedagógusok közérzetének javítása. A feladatok nagy része már a társadalmi megoldás körébe tartozik, az oktatáspolitikai illetékessége.

A közoktatási vezetőképzést folyamatosan kíséri a kutatás, melynek célja a képzés támogatása. A kapcsolódó kutatások a közoktatás különböző szintű vezetőivel szembeni változó elvárások követését kívánják szolgálni. A közoktatásvezetői kompetencia a profiljának. Más megközelítésben a képzés kimeneti követelményeinek folyamatos hozzáigazítását segítik a közoktatás igényeinek változásához. Ehhez alapul elsősorban felmérésekkel, interjúkkal végzett empirikus kutatások eredményei szolgálnak.

A végzettekkel szembeni elvárások változásainak követése szükségszerűen igényli a képzés tartalmának folyamatos megújítását. Az ilyen irányú vizsgálatok eredményei legközvetlenebbül a tankönyvek és más tanulási segédletek folyamatos fejlesztésében játszanak szerepet.

A tanulástámogatás módszerei minden oktatási formában döntő fontosságúak, különösen a távoktatásban. A fejlesztésükre irányuló vizsgálatokban az eredményességmérések mellett nagyon fontos a hallgatói értékelések és javaslatok feltárása.

A hallgatói elvárások és elégedettség felmérése kezdettől fogva fontos területe az empirikus vizsgálatoknak, hiszen a legjobb forrás ahhoz, hogy konvertálható felkészültséget nyújtson a képzés. Ez egyúttal a képzés létjogosultságát, piacképességét is jelenti.

Szorosan kapcsolódnak az előző témakörhöz a bevételek-vizsgálatok, különösen azoknál, akik vezető beosztásban vannak. Lehetőség nyílik arra is, hogy elemezzék a vizsgálatok az információs és kommunikációs technológia alkalmazási lehetőségeit és fejlesztési tendenciáit.

Figyelemre méltóak a tanulmánykötetben a kutatások főbb témakörei: a nevelési-oktatási intézmény kapcsolatai társadalmi környezetével. Itt megjelenik a hátrányos helyzetű fiatalok segítése a munkaerőpiacon konvertálható képzettséghez, valamint a kistérségek szociológiai, pedagógiai, közoktatáspolitikai atmoszférája. Kiemelhető tapasztalatokat nyújt az állampolgári nevelés és a szülők viszonyulása az iskolához. Az iskola belső világa című témakörben központi problémaként jelenik meg a pedagógusok közérzete, az iskola minőségfejlesztése. Önálló témaként jelenik meg a pedagógus személye, a vezető személyisége, a vezetési és a szervezeti kultúra kapcsolata.

A kötetet ajánljuk mindazoknak, akik a közoktatásban dolgoznak, irányító, vezető szerepet töltenek be, akik szeretnék megújítani az intézményes nevelést, akik vállalkoznak a felnőttképzés metodikai korszerűsítésére, akik a pedagógusok szerepváltozásai iránt érzékenyek, akik szélesíteni szeretnék az intézmények partnerkapcsolatait.



Szirtes Gábor: A millenniumi Pécs

A szép kiállítású rendhagyó kötet avatott tollú szerzője bemutatja, milyen volt Pécs egy évszázaddal ezelőtt a millenniumi ünnepeken és hétköznapokon. Milyen volt akkor a Dunántúl legfejlettebb s legnépesebb városa, Babits és Surányi Miklós diákévei helyszíne? Mit üzen a mának a millenniumi Pécs?

Érdekes és olvasmányos módon nyújt képet az alkotó elődökről. Hitelesen tájékoztat, történelmi eligazítást ad a jelen kor olvasóinak. A gonddal kiválasztott témakörök adják meg a mondanó igazi értékét.

Szívós kutató- és alkotómunka gyümölcse érett be, amikor a könyv oly irodalomtörténeti értékű gyöngyszemekre mutathat, hogy a gimnáziumi éveinek elején járó kisdíák Babits életre szóló irodalmi, költői indíttatást kapott a városban, amelyekre a már hírneves költő évtizedek múltán is szívesen emlékezett vissza: „*Kilenc évet (ténylegesen tizenegyet) töltöttem Pécssett, első tudatos benyomásaim, szellemi életem ébredése, egész diákkorom története odafűz.*” Babits Mihály iskolatársa, a nála egy évvel idősebb Surányi Miklós, aki a két világháború közti magyar prózairodalom jelentős képviselőjévé vált, s aki regényeiben ábrázolta iskolaévei helyszínét, hitelesen megformálva a századvégi Pécs életét és hangulatát.

Szirtes Gábor könyve kiváló módon tallóz Pécs 1896-os sajtójában, és szemléltetően ábrázolja a korabeli városábrázolásokat, fényképeket és az elsárgult postai képeslapokat. Sorra veszi, hogyan emlékeztek a nagy eseményre a templomokban, az iskolákban, a városi törvényhatóságból a költő, a tudós, a művész és a politikus, valamint a kereskedő, a vendéglős, a szabó, a harangöntő, mint élt és miként ünnepelt a hétköznapok embere.

Elkészült Kubányi Lajos festőművész millenniumi festménye is, amely a pécsi székesegyház főszentelését jeleníti meg, azt, amikor a monumentális domban I. Ferenc József Magyarország királya a szentmise előtt fogadta a szertartáson részt vett püspök-atyák hódolatát. A képen ábrázolt száz alakot a művész hiteles arcképek alapján örökítette meg.

Magyarország fennállásának ezredéves emlékére a székesegyház déli tornyára felhúzták a nemzeti zászlót, és május 10-én, vasárnap Pécs polgársága fényesen ünnepelte a millenniumot. Az ünnepi beszédek közül jellemző gondolatok:

„*A jövő évezredet is meg kell élnie a magyarnak, fönn kell tartani a házat a lélek hitével, vallásos meggyőződéssel, a jellem erejével, a kiművelt ész élével és tudományával.*” (Inczédy Dénes isk. ig.)

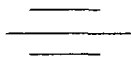
„*Isten, Király, Haza – e hármas jelszó alatt szerezte meg a nemzet ősi erényeit. Szent István az 1009-ben alapított pécsi püspökséggel, majd később, 1367-ben a tudománygyetem alapításával is az egész ország kultúrájának egyik gócpontjává érett.*” (Repich Vince isk. ig.)

A Pécsi Nemzeti Színház 3 önálló estet szentelt az ünnepnek. Vajk megkeresztelését, a Hunyady-ház diadalünnepét, majd Öfelsége megkoronázását jelentették meg.

A nemesveretű emlékkönyv sokmindent felvillant, hogy mi minden történt még a millennium évében Pécssett. A leglényegesebb dolgok azonban láthatatlanul mentek végbe: a szívekben, a fejekben s a lelkekben. Aztán valósággá válnak cselekedetekben, és átörökítődnek az utódokba. – Milliónyi szállal kötődnek a szívünkhöz nőtt tájhoz, a szülőföldhöz, a nemzethez, amelynek ősei 1100 évvel ezelőtt érkeztek hazát, államot teremteni a Kárpát-medencébe, a Duna mentén – hangsúlyozza a szerző. Ez a kötődés magyarságtudatunk, hazaszeretetünk alapja, kultúránk éltetője s életesélyeink záloga.

Surányi Miklós „Kantate” c. regénye részletével búcsúzunk a századvégi Pécestől: „Pécs zeg-zugos, lejtős, keskeny utcáin a házakban tisztos polgárok laktak. Reggel 6 órakor misére siettek az asszonyok, s aztán a városháza előtt húst, a gimnázium előtt lisztet vásároltak. Itt megbeszélték a házasságokat és a haláleseteket, az új magyar színtársulat előadásait és a franciskánusok böjti prédikációit. Itt vették számon, kinek mennyi bora termett az idén és kit kivel csal meg újabban a felesége. A gimnázium előtt méregető molnárnék s az alsópiacon vagdalkozó hentesasszonyok egytől-egyig kövérek és pirosak voltak. A piacon végigmasírozott a hadastyánok zenekara. Fehér szakállával, természetes alakjával a menet élén büszkén lépkedett a tamburmajor. A banda után inasgyerekek futottak. A diákok iskolába siettek...”

Szirtes történeti képek könyve izgalmas olvasmány, de forrásértékű munka is. Népszerűnek ígérkezik, mert sok értékes-érdekes adalékkal szolgál.



TISZTELETTELJES KÉRÉS ELŐFIZETŐINKHEZ!

Bízunk abban, hogy továbbra is töretlen támogatói, előfizetői maradnak lapunknak. Ennek reményében kérjük minden kedves Előfizetőnket, régieket és újakat, hogy a 2009. évi előfizetési díjat, amely 2000 forint, az alábbi számlára befizetni szíveskedjenek: OTP Csongrád Megyei Igazgatóság, Szeged, Módszertani Közlemények, 11735005-20003933.

Köszönjük megértésüket és támogatásukat.

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KIADÓHIVATALA

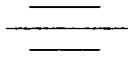
TÁMOGATÓINK:



OKTATÁSI
ÉS KULTURÁLIS
MINISZTERIUM

OKM

Oktatásért Közalapítvány és a
Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kara



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@jgypk.u-szeged.hu

Évente 5 alkalommal jelenik meg. Évi előfizetés díja: 2000 Ft.

A címlapot tervezte: *Fischer Ernő*

Megjelent: 1200 példányban

Juhász Nyomda Kft. Szeged

Felelős vezető: *Juhász Péter* ügyvezető

ISSN 1219-0608

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KÖNYVTÁRÁNAK EDDIG MEGJELENT KÖTETEI

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

*

A Módszertani Közlemények Kiadóhivatala tájékoztatásul közli, hogy 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 kérnénk: **Módszertani Közlemények Kiadóhivatala, 6725 Szeged, Hattyas sor 10.**

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