

2010 JGH. 10



54822
371 M73

TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

2010. 50. ÉVFOLYAM

3

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 Iлона (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

Kékes Szabó Mihály–Kékes Szabó Marietta: Változó család, változó nevelés	89
Nagyné Paksi Margit: Tanítóképzés felsőfokon	97
Nanszákne dr. Cserfalvi Iлона: Környezeti nevelés kisiskoláskorban	102

MŰHELY

Berta Julianna: A roma tanulók írásbeli szövegalkotási képességének mérése	105
Sebestyénne Kereszthidi Ágnes: Az anyanyelv és a német nyelv használata a tanítói beszédben	110
Vasvári Zoltán: Józsefváros a magyar irodalomban	115
Tuza Tibor: Cigány gyermekek az iskolában II. rész	118

ÖRÖKSÉG

Dr. Domonkos János: Trianon 90 éve	125
--	-----

SZEMLE

Szolnoky Kálmán: A képzés, a szakképzés dimenziói	127
Szentendrei Adrienn: Mire jó a „Maszat?”	128
Fenyvesi István: Burget Lajos: Retrósztótarak	130
Tóth Júlia–Szabó Gergely Levente: Kételtű busz: városnézés vízen és szárazon	132

Nyugat-Európában a 20. század első felétől, hazánkban markánsabban a rendszerváltástól figyelhető meg ez a tendencia, amelynek okát általában abban szokták látni, hogy a család- és gyermekközpontság az önmegvalósítással kapcsolatos értékek és törekvések váltották fel. Egyesek a jelenség okát azoknak a vallásos értékeknek, normáknak az erodálásában látják, amelyekben hagyományozódóan centrális szerepet töltött be a családalapítás és gyermekvállalás (Tomka B. 2009. 54).

Ez a folyamat a hazai statisztikák alapján jól nyomon követhető.

1. sz. táblázat

A 15 éves és idősebb hazai népesség megoszlása (%) családi állapot szerint

Évszám	családi állapot							
			házas		özvegy		elvált	
	nőtlen	hajadon	férfi	nő	férfi	nő	férfi	nő
1960	23,7	17,3	71,5	64,4	3,4	15,7	1,4	2,6
1970	24,7	17,2	69,9	63,8	3,2	15,2	2,2	3,8
1980	22,0	13,8	70,8	64,3	3,5	16,3	3,7	5,8
1990	25,1	15,9	64,6	58,1	3,9	17,8	6,4	8,2
2000	31,9	21,5	56,0	49,6	4,0	18,5	8,2	10,3
2007	36,6	25,2	51,0	45,3	3,7	18,2	8,7	11,3
2008	37,2	25,8	50,2	44,6	3,7	18,1	8,9	11,5

Forrás: Magyar Statisztikai Évkönyv 2007. 32.o.

Az adatok alapján megállapítható, hogy a rendszerváltás körüli időszak mind a férfiak, mind a nők esetében jelentős fordulatot hozott a nőtlen férfiak és a hajadon nők arányának emelkedésében. Ez a változás ugyanakkor nem mentes az ellentmondásoktól sem. Sajátos ellentmondás, hogy csökken ugyan a házassági hajlandóság, de a lakosság többsége szerint a kívánatos együttélési forma a házasság. Nemzetközi összehasonlító értékvizsgálatok tanúsága szerint Magyarországon „...az 1990-es évek elején a nyugat-európai társadalmakra jellemzőnél jóval többen tartották fontosnak a boldog házassághoz a materiális javak bőségét (magas jövedelem, jó lakásviszonyok), s kevesebben a kölcsönös megértést – toleranciát (Tomka B. 2009. 116).

Az értékfelfogásbeli különbségek a viselkedési formák pluralizálódásával, a társas konfliktusok valószínűsége növekedésével járnak együtt, s mindez kedvezőtlenül hat a tartós partnerválasztásra, illetve a házassági hajlandóságra. A felfogásbeli különbségek nemcsak a válási mutatók alakulásában, hanem – egyéb tényezőktől sem függetlenül – az egyszemélyes háztartások arányának az alakulásában is megragadhatóak. A nemzetközi összehasonlításra is alkalmas 2. sz. táblázat adatai közül a százalékos mutatók egyértelmű emelkedése érdemel külön figyelmet.

2. sz. táblázat

Az egyszemélyes háztartások arányának alakulása az összes háztartásokhoz viszonyítva egyes európai országokban 1930-1990 (százalék)

Ország / évszám	1930	1950	1970	1990
Egyesült Királyság	6,7	11,0	18,1	26,7
Hollandia	11,2	9,7	17,1	29,9
Németország/NSZK	8,4	19,0	25,2	33,6
Olaszország	9,6	10,0	12,9	20,6
Lengyelország	9,0	-	16,1	18,3
Ausztria	-	18,0	26,0	29,7
Magyarország	6,0	10,0	17,5	24,3

Forrás: Tomka B. i.m. 106

A házasságkötés nélküli együttélés az európai országok többségében a 20. század második felében vált előbb tolerálttá, majd társadalmilag egyre inkább elfogadottá, természetessé. Elterjedésében közrejátszott a vallási előírások és normák (Közép- és Kelet-Európában állami-politikai rangra emelt) fellazítása, fellazulása, a média által közvetített minták szocializációs ágenssé válása, a fiatalok tanulmányi idejének megnövekedése, a fogamzásgátlás egyszerűbb és biztonságosabb módszereinek elterjedése (a szexualitás és a gyermekvállalás elkülönülése), a szakmai kariert és az anyagi boldogulást nehezítő kötelezettségek tudatos kerülése, a nyugati életminták terjedése, az első házasságkötés időpontjának eltolódása (ezáltal a gyermekszülésre ideálisnak tartott életkor rövidebbé válása), a szociális biztonság megingása (az életút kevésbé tervezhető), a házasságról és annak tartosságáról, a családi közösségek felbomlásáról szerzett negatív tapasztalat.

A gyermekvállalási hajlandóság tartós, Európa egyes részein már a 18. század végétől megfigyelhető csökkenésének számos oka van. Az újabb kutatások alapján úgy gondolják, hogy nem igazolható az a korábbi elképzelés, amely szerint egész Európában elterjedt és tipikusnak tekinthető családforma volt a nagycsalád. Azt feltételezik, hogy a nagycsaládok kialakulását sok helyen nehezítette a házasújságok közötti komoly életkorbeli különbség, a felnőttek – különösen a szülő nők – közötti magas halálozási arány, a nagy csecsemő- és gyermekhalandóság. A cambridge-i történelmi demográfiai iskola kutatóinak megfogalmazása szerint „... a magas átlagos gyermekszám és a háztartásokban együtt élő rokonok, szolgák stb. nagy száma sem igazolható” (idézi Tomka B., 2009. 101). Ez a megállapítás azonban nem cáfolja azt a tényt, hogy sok nemesi családban egészen a 17. század végéig, a modern kiscsalád megjelenéséig, egyes parasztcsaládoknál a 20. század elejéig több generáció élt a klán, illetve a háznép keretében együtt (Németh A. és Pukánszky B. 2004. 241-259; Kozma T. 1994. 123-138).

A 20. század elejétől napjainkig tart az a folyamat, amelynek keretében csökken az egy háztartásban, valamint a nukleáris családban (kiscsaládban) élők száma. A családkutatással foglalkozók szerint Európában a gyermekszám elsősorban nem a gyermektelen családok számának növekedése következtében csökkent, hanem a nagyobb, a három vagy négy gyermekes családok arányának a visszaesése miatt. A gyermekszám csökkenése az ifjabb generációnak a családról, a család nagyságáról alkotott elképzeléseit is befolyásolja, mert gyakori a család-szerkezet újraképződése. A családnagyság mellett transzgenerációs mintává válhat az alkohol-

függőség, a gyermek megszületése utáni válás, a fizikai abúzus, a depresszió, az öngyilkosság, valamint a foglalkozás megválasztása is (Tóth B. 2006. 86-98).

A család szociális helyzete és szocializációs szerepe a 20. században új tartalmat és jelentőséget kapott. A tradicionális társadalmakban a családok szociális helyzete alapvetően a társadalmi struktúrában elfoglalt helytől függött. Az egyéni ambíció, a szorgalom és a szerencse némileg módosíthatta egyes családok helyzetét, de az azonos rétegekbe és csoportokba tartozók között többnyire nem hozott létre komolyabb különbségeket. Ez a viszonylagos homogenitás a szocializációs folyamatra is rányomta bélyegét, mert az egyes társadalmi rétegekben belül az életkörülményekben, az elsajátított kultúra tartalmában, a közvetlen környezet által nyújtott magatartási mintákban nem alakultak ki jelentősebb eltérések, a különbségek inkább mennyiségi és kevésbé minőségi jellegűek voltak.

Magyarországon a 19. század második, a 20. század első felétől már kimutathatóvá, a 20. század közepén jelentőssé, napjainkban pedig jórészt meghatározóvá lett a szociális helyzet és a szocializációs folyamatok során közvetített érték-, norma- és szokásrendszer közötti összefüggés. A rendszerváltás óta eltelt időben a különböző társadalmi rétegek és csoportok szociális helyzetében már korábban is meglévő eltérések ijesztő méretűekké váltak, álcázott formában etnikumközi konfliktusokban is megjelennek, a társadalmi integrációs folyamatok felerősítésének elmaradása esetén robbanás veszélyével fenyegetnek.

A kedvezőtlen szociális helyzet egyes csoportoknál „generációs örökségnek” tekinthető, amelynek továbbélésében domináns szerepe van az alacsony iskolai végzettségnek, a szakképzettség hiányának, a munkanélküliségnek, valamint az elsődleges és másodlagos szocializáció rétegspecifikus sajátosságainak. (Számunkra úgy tűnik, hogy az alacsony iskolai végzettség oka és egyben következménye is a rossz szociális helyzetnek, azaz más megközelítésben a kedvezőtlen szociális helyzet is oka és egyben „természetes” velejárója az alacsony iskolai végzettségnek.)

Változások a nevelésben

Az alcímben szereplő nevelés kifejezést írásunkban kétféle („hétköznapi” és szakmai-tudományos) értelemben használjuk. Szakmai-tudományos értelemben nevelés alatt az intézményes keretek között megvalósuló céltudatos, tervszerű és szervezett személyiségformálást értünk, hétköznapi értelemben pedig az alapvetően családi keretek között megvalósuló, az intézményi nevelésnél általában kevésbé céltudatos, nagyrészt a közvetlen környezet által biztosított személyiségformálást és személyiségformálódást (elsődleges szocializációt).

A nevelés változásáról szólva a következőkben a család szerkezetében, működésében, a családtagok egymás közötti viszonyában, mentalitásában bekövetkező változásoknak és az érték-, normarendszer átalakulásának a kapcsolatát, egymásra gyakorolt hatását és lehetséges következményeit tekintjük át. Ezt annál inkább szükségesnek tartjuk, mert Herczog Mária megállapításával egyetértve úgy látjuk, hogy „...az élet számos területén (gazdaság, politika, oktatás, egészségügy stb.) az utóbbi években gyökeresen megváltozott a felfogásunk, de a családról alkotott ideológia mintha semmit sem változott volna” (Herczog M. 2001. 357.)

Herczog szerint is a változások fontos elemének tekinthető a család szerkezet módosulása, a többgenerációs családtípus felbomlása, az érzelmi összetartozás tudatának és a vérségi kötelékeknek a meggyengülése. A tradicionális nagycsaládban a generációk nemcsak egymás mellett, hanem valóban együtt éltek „... mégpedig a jelenleginél sokkal zártabb közösségekben. A nagycsalád és a szomszédság együttese nagyon határozott és biztos normarendszert képviselt és működtetett. Ezek a hagyományos családi közösségek helyben dolgoztak. Ennek az életformának volt egy nagyon fontos funkciója: folyamatosan látható volt a dolgozó környezet. Nem kellett a gyermeket külön megtanítani mindenre, nem kellett külön foglalkozni vele, hiszen ő az évek során egyszerűen belenőtt a rendszerbe, megtanulta a tennivalókat, így a

szülői szerepet is, látván a többi gyermek gondozását. A tekintély, bizalom, szeretet, a szokások a mintakövetés alapján hagyományozódtak. A képmutatás vagy hazugság ugyanúgy, mint az odafordulás, a megbocsátás vagy a nagyilelkűség” (Herczog M. 2001. 357).

Az újkori ún. nukleáris családban már csak a szülőket és házasulatlan gyermekeiket találjuk ideális esetben – írja Pukánszky Béla – „A viszonylag kevesebb számú gyermekre több szülői figyelem, törődés jut, így a gyermekkor fokozatosan felértékelődik (Pukánszky B. 2001. 122). Azt is meg kell azonban jegyezni, hogy a nagyobb odafigyelés, a fokozott törődés, a gyermekkor felértékelődése hosszú időn át csak a közép- és felsőosztályba tartozó szülők gyermekeire terjedt ki, és a nagycsaládokhoz képest nemcsak előnyei, hanem hátrányai is voltak (pl. a generációk közötti korábbi intenzív érdeklődés leszűkülése, a nagycsaládban megtapasztalható minták és szerepek, élethelyzetek egy részének eltűnése, a szokások és hagyományok lassú eróziója).

A későbbiekben (házánkban a 19. század végétől) a szülői – családi minták, a felnőtti szerepek átvételének szűkülését jelentette az otthon és a munkahely egyre erőteljesebb elkülönülése, előbb a férfiak, majd a nők egyre nagyobb arányú munkába állása, a gyermekek – testvérek – számának csökkenése, az új együttélési formák (egyszülős család, élettársi kapcsolatok) térnyerése. Ezek a tendenciák nagyrészt a társadalmi-gazdasági fejlődés szükségszerű velejárói voltak, ugyanakkor törvényszerűen azt eredményezték, hogy a modern társadalmakban szűkült az elsődleges szocializációban kulcsszerepet betöltő személyeknek a köre, de hatásuk, szerepük felértékelődött. Mindezt napjainkra is érvényesen úgy fogalmazhatjuk meg, hogy a kisgyermek későbbi életútja és életszemlélete, az akarati erőfeszítéseket igénylő tevékenységekhez való viszonya, a szociális normák elsajátítása szempontjából komoly szerepe és felelőssége van a kisgyermekkel foglalkozó személyeknek, elsősorban az édesanyáknak. Az édesanya és gyermeke közötti érzelmi kapcsolat, a szülők által közvetített magatartásminták, a családi körben elsajátított (vagy el nem sajátított) ismeretek, normák, szokások és értékek jelentős mértékben meghatározzák, kiindulási alapként eredményesen szolgálhatják (vagy gátolják) a másodlagos szocializációs színterek működésének eredményességét.

A családi keretekben történő elsődleges szocializáció jellemzőit, esetleges zavarait csak akkor érthetjük meg, ha figyelembe vesszük, hogy a család egyúttal nagyobb rendszereknek (generációs lánc, rokoni és baráti kör, szomszédság, vallás stb.) is része. Az átfogó rendszerek által részben meghatározott, de autonóm döntési lehetőségekkel rendelkező család elsődleges jelentőségét az adja „hogy a legkorábbi életszakasztól kezdve hat a fejlődő egyénre; érzelmi kötélekei, kapcsolatainak erőssége, ezek hosszantartó hatása alapvető érzelmi és viselkedési modelleket vés be a személyiségbe, és ezeket mint hajlamosító tényezőket továbbvisszük az életbe” (Bagdy E. 1986).

Az egészséges személyiségfejlődésnek, az átgondolt személyiségfejlesztésnek alapfeltétele „... az életkori sajátosságok, az egyéni jellemzők és az aktuális személyiségállapot megismerése. Fontos feltárni a gyermek családstruktúrában betöltött helyét, kötődéseit, továbbá a ... kialakult interperszonális kapcsolatok jellemzőit, a referenciaszemély értékközvetítő, minthaadó szerepét” (Dombi A. 2007. 135).

Az értékközvetítés, valamint az érzelmi kötődés kialakulásának és életkornak megfelelő fejlődésének az alapjait az első években kell megteremteni. Megfigyelések szerint már a magzati korban a magzat felé irányuló fokozott figyelem, az anyai szívhang magnetofonról történő lejátszása érzelmeket vált ki a magzataból, az éhes újszülöttet pedig megnyugtatja.

Az anya és a gyermek közötti korai kapcsolat megjelenését az is jelzi, hogy a csecsemő bizonyos jellegzetességekre (arc, hang, karba vétel) korán, 3 hetes kortól kezd reagálni. Az anya felismerését, az anya iránti érzelmi kötődést külső jelzések alapján is fel lehet ismerni:

- a csecsemő akkor hagyja abba a sírást, ha az anyja veszi fel és nem valaki más,
- többet mosolyog rá, mint másra,

- felemeli vagy összecsapja a kezét, ha az anya megjelenik a szobában, és – amikor már tud mozogni – odaküszik hozzá (A. Gidders, 1995. 91.).

Az anya (vagy más felnőtt személy) intenzív és állandó jelenléte a gyermek életében, a szocializáló felnőtt jelenlét érzelmileg igényessé, az érzelmi értékekre orientálódóvá teszi a gyermeket (Lappints Á. 1997. 88).

Az érzelmileg kiegyensúlyozott családi légkör, a biztonságos kötődés mind az értelmi képességek, mind a későbbi felnőtt kapcsolatok és az önbizalom kialakulása szempontjából fontos tényező. „Az a kisgyermek, aki megfelelő életkorban biztonságban érzi magát, számíthat édesanyja támogatására, szükség esetén segítségnyújtásra, felnöve nagyobb bizalommal fordul embertársai felé, önmagába vetett hite sem szenved csorbát... A fejlődő agy természetesen szintén átéli a törődést, illetve az elutasítást, elhanyagolást, így legkorábbi kapcsolatunk minősége otthagyja ujjlenyomatát agyunk anyagcseréjén, anatómiáján is. Az így kialakult deficitet egy része visszafordíthatatlan” (Csóka Sz. 2008. 179).

Az állami gondoskodásba vett és viselkedési, valamint teljesítménybeli problémákkal küzdő fiatalok körében végzett vizsgálatok is arra utalnak, hogy a korai kötődési zavarok, a veszélyeztető környezet, a hospitalizáló nevelőotthoni környezet a későbbi életút alakulását kedvezőtlenül befolyásolják (Volentics A. 1996. 191).

Az anya-gyermek kapcsolatban zavarokat okozhatnak a szülők (elsősorban az anya) káros szokásai, fejletlen személyisége. A káros hatásoknak (pl. dohányzás, alkoholizálás, hiányos táplálkozás, tartós stressz) kitett, testileg fejletlenebb, kevésbé vonzó újszülöttnel kevesebb szeretettel és ritkábban foglalkoznak a szülők, mint a szebbekkel, az előnyösebb megjelenésű csecsemőknek és (kis)gyerekeknek több tehetséget is tulajdonítanak (Csóka Sz. 2008. 180).

Buda Béla szerint a korai fejlődés időszakában eltérő ingerformák játszanak meghatározó szerepet a szükségletkielégítésben. „Az újszülöttnak egyszerűen kontaktusra van szüksége, gyakori karbavevésre, hozzásimulásra a meleg emberi bőrhöz, ringatásra, gügyögésre” (Buda B. 1986. 35). Ha a kisgyermek az életkori fejlődés szempontjából fontos környezeti ingereket nem kapja meg, tartósan elmaradhat értelmi fejlődésében, indulati kitörései lehetnek, nehezen kezelhető gyermek lehet belőle.

Megfelelő anya-gyermek kapcsolat esetén is a gyermek későbbi életútja szempontjából hátrányos lehet az anyanyelv hiányos elsajátítása, a kommunikációs készség fejletlensége, mert az egyes társadalmi rétegek és csoportok közti eltérések verbális síkon is megnyilvánulnak, átörökítődnék. Kozma Tamás megfogalmazása szerint „... már a beszédtanuláskor – tehát a kezdet kezdetén – nagyon fontos különbségek észlelhetők a más-más társadalmi csoportokból érkező gyermekeken, aminek később fontos iskoláztatási, sőt az értelem fejlődésére is visszaható következményei vannak” (Kozma T. 1994.).

A családi keretekben megvalósuló értékátadási folyamat lényegét Bugán Antal úgy fogalmazta meg, hogy a napi érintkezésben megvalósuló értékátadások során a gyermek centrális kapcsolatait jelentő személyek (anya, pedagógus, kortárs csoport stb.) minősítik a gyermek megnyilvánulásait. „A minősítések egyben kifejezik és képviselik az adott közösség gondolkodásmódját és értékfelfogását” (Bugán A. 1994. 45).

A közvetlen környezet által érzelmileg is motivált értékek egyeseknél már a serdülőkor végén, másoknál pedig az ifjúkor időszakában szerveződnek életcélokká. Magatartástudományi kutatások szerint a magatartás önszabályozásában a célok kitűzése mellett egyéni és társadalmi szinten is esélyteremtő jelentőségű a célok tudatos alakításának és megvalósításának képessége. Házaspárok vizsgálata során azt tapasztalták, hogy a nők külső aspirációi nagyobb mértékben befolyásolják házastársuk (és feltehetően a családban élő gyermekek) életminőségét, mint fordítva (Kopp M. i.m. 7). Az említett kutatási eredmények is alátámasztják azt a mindennapi tapasztalatot, hogy a családok többségében az anyának van fontos szerepe az alap-

vető magatartási minták átszarmaztatásában, az orientáló értékek megalapozásában és a gyermeki aspirációk irányának és tartalmának formálódásában.

Az életcéllá szerveződő célok azért jelentősek, mert „Motiválják a magatartást, meghatározzák a cselekedetek irányát, energiaszintjét és szubjektív értékét... kapcsolatot biztosítanak az én (szelf) központi aspektusai (például a személyiségpozíciók, alapvető értékek, tudattalan motívumok és tapasztalatok) és a környezeti kihívások és lehetőségek között ... integratív erővel bírnak, és a személyiség integrációja a célok integráltságát jelenti. A célok továbbá irányt, értelmet adnak a cselekvésnek: az emberek célok kitűzésével és megvalósításukra való törekvésekkel keresik az értelmet az életükben” (Martos T. 2008. 48).

A fontos és értékes célok azonban csak akkor szolgálják a pszichológiai egészséget, csak akkor segítők, csak akkor nem stresszkeltők, ha az egyén rendelkezik a célok megvalósításához szükséges képességekkel. A képességek megnyilvánulásában és optimális fejlődésében döntő szerepe van a koragyermekkori környezetnek, a családnak, a család által közvetített értékek és minták koherenciájának, minőségének és követésének. „Azok a fiatalok, akik olyan környezetben nőttek fel, ahol kevésbé támogatták személyes növekedésüket, önkifejezésüket és intrinzik (belső, érzelmi) szükségleteiket, azok inkább extrinzik (anyagi, tárgyi, külsőségekben is megnyilvánuló) célokat tűztek ki maguk elé ... a gyermekkorban tapasztalt létbizonytalanság kompenzálására fokozott igény alakul ki a társadalmi státusz olyan jelzései iránt, mint a vagyon, hírnév és a jó megjelenés (Martos T. i.m. 51). Az extrinzik célok akkor játszhatnak pozitív szerepet az egyén életében, ha a célrendszerben nem töltenek be tartósan centrális szerepet, és nem kerülnek túlsúlyba az intrinzik célokkal szemben.

Az életcélok kialakítása és az értékorientáció olyan bonyolult, összetett folyamatnak tekinthető, amelyben a mikro- és makrokörnyezet hatásait a gyermek számára vonatkoztatási pontot jelentő célszemélyek megnyilvánulásai közvetítik, amelynek sora a gyermek és velük kialakított kapcsolatot alapján minősíti, befogadja vagy elutasítja a hatásokat (Duró L., Kékes Szabó M. és Pigler L. 2005. 43).

A társadalmi-gazdasági változások mindig új feladatot, új kihívást jelentenek az életcélok és értékek megfogalmazásában, illetve megvalósításában. A 20. század közepétől napjainkig terjedő időszakban két olyan alapvető változás zajlott le, amelyek mind az életcélok és értékek, mind az emberi-családi kapcsolatokat szabályozó normák terén új helyzetet teremtettek.

Az értékek és életcélok vonatkozásában az 1945 utáni korszak az úgynevezett marxista-leninista (materialista) világnézetnek a hivatalos ideológia szintjére való emelését jelentette. Az emberek számára többnyire idegen világszemlélet a hagyományos (vallásos) értékvilág megkérdőjelezését, részleges vagy teljes elvesztését eredményezte. 1945 előtt a gyermekek egy olyan készen kapott, a család és a közvetlen környezet mellett ideológiailag és politikailag is támogatott, az alsó- és középfokú oktatásban külön tantárgyként is tanított ismeretrendszert (hit- és erkölcstan) sajátítottak el „... amely megszabta életvitelüket, a morális előírások pedig a „jóról” és „gonoszról” alkotott elképzelésüket. Minden kiszámítható volt, a hit nem csak az Istennel, hanem az embertársakkal való viszonyt is előírta, morális elveket fogalmazott meg, eszményképekhez akarta igazítani a hívők életét, morális, szociális és pszichés értelemben is belső fejlődést várt el a hívektől (Pikó B. i.m. 99). A vallásos, ideákat és ideálokat nyújtó idealista világnézetet felváltó „tudományos világvég” – szemben a vallásos eszmerendszerrel – „nem kínál morális értelemben vett úgynevezett viselkedési előírásokat”. A tudomány célja a természet megismerése, a természet feletti hatalom megszerzése, azaz a tudományos eredményeket felhasználó ember jellemétől, morális fejlettségétől függ – fogalmazza meg Pikó Bettina -, hogy mi lesz a tudományos eredmények végső hatása (Pikó B. i.m. 101).

A vallás által közvetített cél- és értékhierarchia elutasításával együtt a „hétköznapi hősök”, majd a „médiáhősök” időszaka köszöntött be. A „hétköznapi hősök” a pártállam által ideálisnak gondolt embereszményt testesítették meg, akik alig különböztek más emberektől

(legfeljebb egy szűkebb területen, többnyire a munkában nyújtott teljesítményük alapján), így határozott értékrendszert sem testesíthettek meg.

A média idealizált hősei állandó mozgásban vannak, konfliktusba kerülnek környezetükkel, általában magányos farkasként törekednek céljaik elérésére. A média, főleg egyes show-műsorok, versenyek, vetélkedők szereplői alig különböznek külsőleg az átlagtól, mégis azt sugallják, hogy bárkivel bármi (jó) megtörténhet, mindenki lehet sikeres és gazdag (Pikó i.m. 109).

A változó család és a változó nevelés problémái kevésbé tűnnek olyan fontosnak, mint a gazdaság, az egészségügy, az oktatás problémái. Előző gondolatainktól talán mégis kiderül, hogy a megoldásra váró problémák szorosan összekapcsolódnak. A „változó családok” egy részében felnövekvő gyermekek a közvetlen környezetükben gyakran nem találnak utánzásra érdemes mintákat, olyan életcélokat és értékeket, amelyeknek elérésére jó eséllyel törekedhetnek. Hiányos tudás, motiválatlan, szakképzettség nélküli munkás pedig nehezen boldogul a munkaerőpiacon, a gazdaság egyetlen szektorában sem tud tartósan elhelyezkedni. Az állandó megélhetési gondokkal küzdő családokban gyakoribbak a megbetegedések, kimutathatóan rosszabbak az életkilátások, mint a kedvezőbb helyzetű családokban. Az oktatási rendszer a nem iskolai eredetű (bár az iskolázottsággal összefüggő) társadalmi problémákat nem tudja megoldani, csekély mértékben képes az alacsony iskolai végzettségű rétegek újratermelődését megakadályozni. Bizonyos mértékű előrelépés csak akkor képzelhető el, ha a társadalmi élet főbb szereplői és szektorai együttműködve, stratégiát kidolgozva törekednek sajátos feladataik teljesítésére. Ebben a közös „vállalkozásban” az iskola feladata lehet (többek között): a családok megnyerése, a családok támogatásának fokozottabb megszervezése a tanulók otthoni tanulási feltételeinek, az iskolai munkát nem zavaró életrendjének a kialakításához. A tanulás és ismeretsajátítás iránti motiválás (közösén a szülőkkel), a tudásdeficit és speciális tanulmányi problémák eredményes kezeléséhez szükséges osztálylétszámok biztosítása, a továbbtanulási irány megválasztásához nélkülözhetetlen önismeret és pályaismeret fejlesztése.

IRODALOM

1. Bagdy Emőke (1980): Családi szocializáció és személyiségzavarok. Tankönyvkiadó, Budapest
2. Buda Béla (1986): A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája. Tankönyvkiadó, Budapest
3. Csóka Szilvia (2008): Életminőség és esélyegyenlőség a korai kötődés tükrében. In: Kopp Mária (szerk.): Magyar lelkiállapot 2008. Semmelweis Kiadó, Budapest
4. Dombi Alice (2007): Kötődés-érzelmek-személyiség. A tanulói személyiség megismerése. In: Dombi Alice, Oláh János és Varga István: A neveléstudomány alapkérdései II. APC-Stúdió, Gyula
5. Giddens, Anthony (1995): Szociológia. Osiris Kiadó, Budapest
6. Herczog Mária: Család és iskola. In: Szekszárdi Júlia (szerk. 2001): Kézikönyv nem csak osztályfőnököknek. OKI Kiadó – Dinasztia Tankönyvkiadó Kft.
7. Kopp Mária (2008): Az esélyerősítés társadalmi modellje. In: Kopp Mária szerk. i.m.
8. Kozma Tamás (1994): Bevezetés a nevelésszociológiába. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
9. Lappints Árpád (1999): Érték és nevelés. Szöveggyűjtemény. Comenius Bt. Pécs
10. Magyar Statisztikai Évkönyv 2007. KSH 2007/1.
11. Martos Tamás (2008): Életcélok és esélyteremtés. In: Kopp Mária szerk. i.m.
12. Németh András-Pukánszky Béla (2004): A pedagógia problémátörténete. Gondolat Kiadó, Budapest
13. Pikó Bettina (2003): Kultúra, társadalom és lélektan. PSZI Könyvek. Akadémiai Kiadó, Budapest
14. Pukánszky Béla (2001): A gyermekkor története. Műszaki Könyvkiadó, Budapest
15. Susánszky Éva, Székely András, Szabó Gábor, Szántó Zsuzsa, Klinger András, Konkoly-Thege Barna és Kopp Mária (2008). In: Kopp Mária szerk. i.m.
16. Tomka Béla (2009): Európa társadalomtörténete a 20. században. Osiris Kiadó, Budapest
17. Tóth Borbála (2006): Családfánk. Sorsunk rejtett mintázata. Kairosz Kiadó, Budapest
18. Volentics Anna (1996): Gyermekvédelem és reszocializáció. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Tanítóképzés felsőfokon

1. Általános bevezető

Az európai integráció a gazdasági, politikai és kulturális élet mellett az oktatási és nevelési rendszer átfogó átalakulását is maga után vonja. Az integrált európai gazdasági és szociálpolitikai folyamatokat **közös képzési politikának** kell kísérnie. Hosszabb távon szükségessé válik egy multikulturális és multilingvális nevelés, hiszen az Európán belüli szabad munkahelyválasztás következménye szükségszerűen a multinacionális nevelés és iskolai képzés. A jövő európai polgárának ily módon az anyanyelvén kívül két idegen nyelvet nemcsak ismernie, de használnia is tudni kell. A jövő Európája szempontjából szükséges nevelés és képzés olyan tanártípust követel, aki Európa társadalmi és politikai fejlődését követni tudja, és reagálni tud rá oktatási és nevelési téren is. Egy ilyen pedagógusnak nemcsak megfelelő nyelvtudással kell rendelkeznie, hanem egy vagy több nyelven meghatározott tantárgyakat oktatni is kell tudnia. A következő években egy nemzetközi, multikulturális és multietnikus társadalom kialakulásával kell számolnunk Európában, amely az iskolától és tanártól adekvát tanítási és tanármodellt követel.

A változó felsőoktatással a tanítóképzés változóban van Magyarországon is. Ez pozitívan befolyásolja a képzést magát, hiszen a BA képzés szervesen kapcsolódhat a szakmában folytatást jelentő MA képzéshez. Eddig a tanító szakon végzeteknek szakmájuknak megfelelő egyetemi továbbhaladásra nem volt lehetőségük, végzettségük szintje csak pályamódosítással volt változtatható.

A napjainkban végbemenő reform a tanítóképzés szempontjából tehát egy előnyös folyamat, hiszen megnyílik a szakmai előrehaladás lehetősége a „mester szintű” szakokon, és ehhez kapcsolódva lehetőség van a doktori képzésben való részvételre is.

Tanszékünk egy szakmai munkacsoporton belül részt vett egy MA szaklétesítési anyag összeállításában. A szak a két tanítási nyelvű alapfokú intézmények számára is képez interdiszciplináris képességekkel rendelkező tanítókat, óvodapedagógusokat. Dolgozatom célja az előzmények és az eredmények összefoglalása, bemutatása.

2. A nyelvtanító-képzés helyzete / Rövid történeti áttekintés:

A Jászberényi Tanítóképző Főiskolán 1971-ben kísérleti jelleggel **orosz nyelvi speciálkollégiumi** képzés indult, olyan tanítók képezésére, akik az általános iskola alsó tagozatán képesek az orosz nyelv tanítására. Ebből a képzésből fejlődött ki a **szakkollégiumi rendszer** (1974) a tanítóképzésben (nemcsak az idegen nyelvi). Ez a képzés kezdetben az orosz, majd később az angol, a francia, a német nyelv tanítására készítette fel a tanító szakos hallgatókat.

Az **általános iskolai idegennyelv-oktató - tanító szak** 1990-ben indult, amelyet sikerült akkreditáltatni is. Az előző képzéseknél jóval magasabb óraszámban, napjainkig a legeredményesebb képzési lehetőséget biztosította az idegen nyelvet tanító tanítók számára. (Szilágyiné Hodossy Zs, 2005a)

A közoktatásról szóló 1993. évi törvény (Ktv.) – összefüggésben az iskolaszervezet változásával –, kiterjesztette a tanítók alkalmazási lehetőségét az általános iskola 5-6. osztályára, speciális képzéshez kötve az alkalmazhatóságot. A tanítóképző főiskolákat e fejlemény nem érte váratlanul, hiszen 1976-tól a tanítói alapképzés speciális szakkollégiumi képzéssel egé-

szült ki, amelynek birtokában („szakkollégiumi betétlap”) a tanító jogosultságot szerzett egy-egy tantárgy tanítására az iskola átmeneti szakaszában (4-5. osztály). Ekként, meghatározott szakokon (pl. idegennyelv-oktató tanító, nemzetiségi tanító, tanító-könyvtáros, tanító-művelődésszervező, tanító-szociálpedagógus, tanító-óvodapedagógus), voltaképpen a törvényi szabályozást megelőzően gyakorlattá vált a négyéves főiskolai szintű tanítóképzés.

Az 1995/96. tanévtől az **idegen nyelvi műveltségi területi képzés** biztosítja a lehetőséget a tanítók felkészítésére a korai idegennyelv-tanításra az általános iskola 1-6. osztálya számára.

„Ezekben a korai idegennyelv-oktatásra felkészítő képzési programokban, életkorhoz illeszkedő alkalmazott nyelvészeti ismeretekkel, interdiszciplináris kompetenciával rendelkező, idegen nyelvet tanítani képes tanítókat képeztek. Az eredményességet sokféle tényező befolyásolta, a rendelkezésre álló óraszám, a külföldi részképzés, az autentikus anyagok stb.” (Szilágyiné Hodossy Zs, 2005:4). Felmérések bizonyítják, hogy a végzett hallgatók, az általános iskola alsó tagozatán a korai nyelvi fejlesztés folyamatában tevékenykednek: az anyanyelvi, az etnikai, a nemzetiségi és az idegen nyelvi fejlesztésben döntő szerepet játszanak az egész életen át tartó tanulás alapozó szintjén, a két tanítási nyelvű általános iskolákban is tanítanak. 2005-ben készített felmérést az intézményünkben nyelvtanító szakon és a nyelvi műveltségi területen végzett hallgatók körében, s ezen felmérések szerint a végzett hallgatóknak 71 százaléka tanítja az általános iskola alsó tagozatán az idegen nyelvet, ezek 91 százaléka nem is szándékozik pályát módosítani, 36 százaléka tanult tovább egyetemen vagy főiskolán tanár szakon (Nagyné, 2005).

A tanítóképzésben a keresettebb műveltségi területek egyike az idegen nyelvi műveltségi terület. A nyelv kiemelkedő szerepe, magának a nyelvnek a nevelő szerepe, a nyelvtanulás fontossága elvitathatatlan, az Európai Unióhoz való csatlakozás óta pedig nélkülözhetetlen.

3. Új típusú tanárok kellenek

A bolognai rendszerben tanári diplomát csak a mesterszintű képzésben lehet szerezni, így nagyobb lehetőség kínálkozik a leendő pedagógusok kompetenciaalapú képzésére. Ez tulajdonképpen azt jelenti, hogy a hallgatók az elmélet mellett olyan gyakorlati ismereteket, tudást, nézeteket sajátítanak el, amelyek segítségével hatékonyabban, az egyénekre jobban odafigyelve tudnak tanítani. A bolognai átalakulással párhuzamosan gyökeresen megváltozik a hazai tanárképzés is, nemcsak struktúráját, hanem tartalmát tekintve is. A bolognai áttállással az általános iskolai és középiskolai tanárok képzése egységessé vált, és a jövőben csak a mesterdiplomások mehetnek tanítani. A bolognai folyamat lényege, hogy hasonlóan a legtöbb európai országhoz, Magyarország is áttért a kétszintű, lineáris képzési rendszerre. 2006-tól a főiskolákra, egyetemekre jelentkezett hallgatóknak először egy hároméves alapképzésen (bachelor, rövidítve BA vagy BSc) kell részt venniük. Ennek sikeres befejezése után alapidipomát kapnak, amivel – elvileg – el tudnak helyezkedni a munkaerőpiacon, vagy a jobbak továbbmehetnek a mesterszakokra (master, rövidítve MA vagy MSc). 2009-ben kapta kézhez alapidipomáját az első, új rendszer szerint tanult évfolyam. Az új rendszer azonban nem érinti gyökeresen a 4 éves gyógypedagógus-, valamint a tanító- és óvodapedagógus-képzést, ezek alapvetően nem változtak. Ezt a hiányt szándékozik pótolni az az MA-fokozat, amelynek kidolgozására egy szakmai csoport vállalkozott. 2005-ben az ÓTE keretében Szilágyiné dr. Hodossy Zsuzsanna, főiskolai tanár kezdeményezésére (SZIE ABK), dr. Kovács Judit MEd főiskolai docens (ELTE), dr. Lőrincz Ildikó egyetemi docens (NYME), Petőcz Jánosné dr. főiskolai tanár (AVF) és meghívottként dr. Poór Zoltán egyetemi docens (PE) részvételével egy szakmai csoport jött létre a korai nyelvfejlesztés - MA fokozat létesítése érdekében. Egyetemünk, a Szent István Egyetem 14 partnerintézménnyel együttműködve, Alkalmazott Bölcsészeti Karának kezdeményezésére a tanító és az óvodapedagógus BA-ra épülő korai inkluzív nyelvfejlesztő MA-szak létesítését tervezte el.

A szakmai csoport konferenciákon, rendezvényeken ismertette elképzeléseit, szakmai érveit a korai nyelvfejlés és annak pedagógusháttere fontosságáról. Fokozatosan körvonalazódott a tervezett „okleveles korai inkluzív nyelvfejlesztő óvodapedagógus és tanító MA-képzés” tartalma, céljai, kimeneti követelményei, majd a munkacsoport kibővült a szaklétesítésben részt venni kívánó felsőoktatási intézményekkel. (Szilágyiné Hodossy Zs, 2005b)

Az „Okleveles korai inkluzív nyelvfejlesztő MA” kidolgozására vonatkozó terv (melyben az idegen nyelvi szakirány kidolgozásában magam is részt vettem) azóta valósággá vált és akkreditálásra vár.

Napjainkban a korai életkori nyelvi fejlesztés kutatása rendkívüli figyelmet kap a világban, a soknyelvű és sokkultúrájú Európában (Közös Európai Referenciakeret, 2002). A korai nyelvi fejlesztésben kulcsszereplő a megfelelően képzett óvodapedagógus és tanító. Ahhoz, hogy egy magyar óvodapedagógus és tanító be tudjon kapcsolódni ezekbe a kutatásokba, a végzettsége, tudása, diplomája egyenértékű kell hogy legyen az uniós diplomákkal, és meg kell felelnie a közös európai háromciklusú képzésnek. Az alapozó iskolákban az interkulturalitás és a többnyelvűségi kompetencia megalapozása európai elvárás. Az Európa Tanács Közoktatási Bizottságának Közös európai Referenciakerete hangsúlyozottan emeli ki ezzel kapcsolatban a gyermekek nyelvtanításának szerepét.

Az Európai Közösségek Bizottsága új keretstratégiája megállapítja:

„A korai életkorban folytatott nyelvtanulás csak akkor eredményes, ha a pedagógusok külön képesítést kapnak a gyermekek nyelvtanítására, felkérjük a tagállamokat az idegennyelvpedagógusképzés rendszerének felülvizsgálatára, az életkorhoz illeszkedő nyelvpedagógusképzésre” (Új keretstratégia a többnyelvűség ösztönzésére. Brüsszel, 2005. 11. 22. COM (2005) 596). Jelenleg a korai nyelvfejlesztéssel foglalkozó óvodapedagógusok és tanítók főiskolai diplomával rendelkeznek. Életkorhoz illeszkedő képzettségüknek, szakmájuknak megfelelő egyetemi továbbhaladásra mindeztidáig nem volt lehetőség a magyar felsőoktatásban, de egyetemi, főiskolai levelező nyelvtanári szakokon a felvételi eljárás során 2006-ig beszámították műveltségterületi végzettségüket, az akkreditált, új bolognai elvárásokhoz igazított tanító szak indításáig. 2006-tól a tanítók és óvodapedagógusok a pedagógián kívül nem folytathatják tanulmányaikat MA - fokozaton.

Az új európai felsőoktatási térségben, amelyhez Magyarország is csatlakozott, az egységes pedagógusképzés keretében a korábbi főiskolai tanító és az óvodapedagógus szak beilleszthető a háromciklusú képzési folyamatba úgy, hogy a BA-fokozat elvégzése után a leendő tanítók és óvodapedagógusok MA- és PhD-fokozaton életkorhoz illeszkedő diszciplináris tanulmányokat is folytassanak. Az okleveles korai inkluzív nyelvfejlesztő óvodapedagógus és tanító háromciklusú képzési tervezetében a hallgatók alap, mester és doktori fokozaton készülhetnek fel a gyermekek nyelvi fejlesztésére, az alapozó oktatásra, a kulcskompetenciák megalapozására, a korai életkori szakaszra a kutatására. A tervezett MA-fokozat nyelvi műveltségterületen biztosítja a továbbhaladást alapfokozatról mesterfokozatra az óvodapedagógusok és a tanítók számára, egyúttal az életkorhoz illeszkedő inkluzív, interkulturális, interdiszciplináris, és két tanítási nyelvű KER-szerinti nyelvpedagógus-képzésre és oktatók felkészítésére keres hiánypótló megoldást a magyar felsőoktatásban. A korai nyelvfejlesztés célját Szilágyiné dr. Hodossy Zsuzsanna az ELTE-TÓFK szervezésében a „Két tannyelvűség – pedagógusképzés, kutatás, oktatás” c. konferenciáján megtartott „Az okleveles korai nyelvfejlesztő óvodapedagógus és tanítóképzés a magyar felsőoktatásban” c. előadásában a következőképpen foglalta össze:

- A saját kulturális identitás megerősítése, a nyelvi hátrány leküzdése;
- A nyelvi és kulturális pluralitás felfedezése;
- Az alapvető nyelvi komponens kezdeti megalapozása;
- Az alapvető szóbeli interakció fejlesztése;
- A többnyelvűség megalapozása.

Az idegen nyelvek iskolai oktatása, a kívánatos pedagógiai hatékonyság elérésének lehetőségei és feladatai minden országban régóta foglalkoztatják a szakembereket. Különösen nagy hangsúly helyeződik a nyelvoktatásra, pl. az Európai Unióhoz való csatlakozás óta, hiszen ott követelményként jelenik meg, hogy a közösségi polgár legalább három uniós nyelvet ismerjen (köztük az egyik természetesen a saját anyanyelve) (Unió Fehér Könyve, 1995). Az utóbbi években-évtizedekben ezért is tapasztalható olyan sok kezdeményezés az idegen nyelvek tanítása terén, különös tekintettel a korai nyelvoktatásra. (Mihály I., 2006). A korai inkluzív nyelvfejlesztő MA-fokozat a két tanítási nyelvű általános iskolák számára is képez interdiszciplináris képességekkel rendelkező tanítókat, óvodapedagógusokat. Az egyre népszerűbbé váló két tanítási nyelvű általános iskolákban kizárólag azok a tanítók tudják tanítani idegen nyelven a tantárgyakat, akik általános tanítói és tárgyi, illetve nyelvi ismerettel rendelkeznek. A tartalom alapú oktatásban ezen az oktatási szinten idegen nyelven tanítani képes, interdiszciplináris kompetenciákkal rendelkező tanítókra van igény. Magyarországon a tartalom alapú, illetve tantárgyközi szemléletű nyelvoktatás elterjedését mutatja a két tanítási nyelvű iskolák számának állandó növekedése. A két tannyelvű képzés 1987-ben indult, ma már több mint 50 iskolában folyik, de speciálisan erre képzett oktató nincs. Eddig, az alsó tagozatos oktatásban jelenleg, a nyelvi műveltségi területen végző hallgatók vesznek részt a két tannyelvű oktatásban, hiszen ők nyelvtanítók, és az alsó tagozaton minden tárgyat tanítanak, így a tárgyi szakmai felkészültségük is megvan. Ha egy egyetemet végzett hallgató egyik szakja a nyelv, a másik szakja pl. történelem, akkor a jelenlegi helyzetben van lehetősége a történelmet idegen nyelven tanítani. Ez külföldön is gyakorlat, de nem megoldás a két tannyelvű képzésre, hiszen ez egy külön szakma, amire nincs képesítés. Az ilyen képzésekre Európában már vannak példák, hiszen a legtöbb európai országban köztük a környező országokban is mesterfokozaton akkreditáltak programokat a bilingvális, plurilingvális és interkulturális nyelvfejlesztésre képes pedagógusok képzésére. (Németországban ez pl. már 1989-ben elkezdődött, ahol az Osnabrücker Egyetem az angol nothinghami egyetemmel közösen indított ún. „euroteacher” képzést, majd a 90-es évektől kezdve Németországban egymás után vezették be az egyetemek és főiskolák ezt a jellegű mesterképzést. Az itt végzett hallgatók diplomáját egész Európában elismerik, és bárhol taníthatnak. (Kohlberg-Meißner, 1991)

4. Okleveles korai inkluzív nyelvfejlesztő mesterképzés

A képzés célja: „A tervezett MA fokozat az európai elvárásoknak megfelelő szakmai kompetenciákkal rendelkező, az európai kutatásokba bekapcsolódni képes óvodapedagógusokat és tanítókat kíván képezni a korai életkor számára, akik ki tudják használni a jelenlegi mobilitási lehetőségeket, szakmai gyakorlatot tudnak végezni a célnyelvi országban.” (Szilágyiné Hodossy Zs, 2005:5). Cél továbbá:

1. Életkorhoz illeszkedő nyelvpedagógusok; óvodapedagógusok és tanítók, leendő doktoranduszok képzése MA-fokozaton, a BA-fokozat folytatásaként, akik rendelkeznek a plurilingvális, interkulturális és interdiszciplináris korai nyelvfejlesztés, a korai két tanítási nyelvű oktatás területén megfelelő nyelvpedagógiai és pedagógiai szakmai kompetenciákkal, ismeretekkel, képességekkel, attitűdökkel.
2. Olyan óvodapedagógusokat és tanítókat képezni,
akik képesek a nyelvi és kulturális sokszínűség innovatív megközelítésére az egész életen át tartó tanulás alapozó szintjén,
akik a közoktatás korai szakaszában képesek az anyanyelvi és idegen nyelvi kommunikációs kompetencia megalapozására és a nyelvi hátrány kezelésére, és
a két tanítási nyelvű oktatásra.

3. Olyan nyelvpedagógusok felkészítése, akik

képesek a korai életkorhoz illeszkedő speciális tanulmányaik folytatására a PhD – képzésben, és

a tanítókat és óvodapedagógusokat képző felsőoktatási intézményekben szakterületükön oktatóként tevékenykedni.

A közoktatásban, az óvodákban és általános iskolákban szükség van nyelvfelkészítő pedagógusokra és tanítókra. A két tannyelvű általános iskolákban, amiből egyre több van Magyarországon, kizárólag tanítók tudják idegen nyelven tanítani a szükséges tantárgyakat.

Megoldást hoz ez az MA a nemzetiségi és etnikai korai nyelvi fejlesztés területén is a megfelelő szakemberek képzésére. A kidolgozott MA tervezett szakirányai:

Magyar nyelvi korai nyelvfelkészítés

Nemzetiségi etnikai korai nyelvfelkészítés, és

Idegen nyelvi korai nyelvfelkészítés szakirány.

A képzés felépítése: Okleveles inkluzív nyelvfelkészítő MA törzsanyag

- Elméleti alapoó tantárgyak (pl. inkluzív pedagógia és interkulturális nevelés, Európa nyelvei és kulturái, Magyar kultúra és hagyományok stb)
- Szakmai törzstantárgyak (Alkalmazott nyelvészeti szakkurzusok, nyelvpedagógia stb)
- Kritériumtantárgyak (Második idegen nyelv, Emelt szintű német nyelvi fejlesztés stb)
- Diplomamunka
- Terepgyakorlat
- Kötelezően választható szakirányok (Bevezetés a korai inkluzív nyelvfelkészítés szakmai hátterébe, korai inkluzív nyelvfelkészítés módszertani háttere stb)

5. Összegzés

A nemzeti oktatási rendszerek mindegyikének megvan a maga történelme, képzési gyakorlata. Nemcsak az iskolarendszerek és struktúrák különböznek egymástól, hanem a pedagógusképzés (tanító/tanár) tartalma és a képző intézetek is (szervezeti felépítésben, tanterveikben, oktatási módszereiben és kulturális környezetükben). A pedagógusok képzése az Európai Közösségben különböző oktatási módszerek és stílusok alkalmazásával folyik, melyek hátterében eltérő történelmi és kulturális fejlődési utak állnak. A tanárképzés egyúttal az oktatási rendszerek eltérő követelményeit, normáit is tükrözi. (Európai Bizottság memoranduma az egyetemi képzésről 1991. 133. 134. cikkely). A magyar pedagógusképzés alapvető jellemzői (érettségi utáni felsőfokú képzés, meghatározóan párhuzamos modell) „eurokonformak”. A kultúra egészében valamint a hagyományokban gyökerező egyéb jellegzetességei (képzési tartalmak, az iskolai tudásközvetítés sajátosságai) pedig abban az értelemben „európai” jelenségek, hogy az EU valamennyi tagállamát is az jellemzi, hogy tanügyét alapvetően nemzetállami keretekben és preferenciák mentén alakítja ki. Az Unió, a tagországok képzési/pedagógiai hagyományai gazdagságának, sokszínűségének megőrzése mellett, elengedhetetlennek tartja e közös örökség optimális felhasználását. Már 1988 óta nőtt fokozatosan a nyomás a kormányok és az Európai Bizottság részéről Európa-orientált képzések elindítására, és az európai dimenziók megjelenésére és rögzítésére a pedagógusképzés (tanár/tanító) rendszerében (tanterveiben és kurzusai-ban). Az európai tudat kialakítása és fejlesztése szempontjából fontos a multikulturális és multilingvális nevelés, mivel a jövőbeni Európai Unió belüli szabad munkavállalás feltétele szükségszerűen a multinacionális nevelés és oktatás. Az ilyen tanárnak, egyéb lényeges képességek mellett nemcsak megfelelő nyelvtudással kell rendelkeznie, hanem egy vagy több nyelven oktatni is kell tudnia egy vagy több tantárgyat úgy, hogy közben a nyelvet is oktatja. (A két tannyelvű oktatóhoz hasonlóan, de a végzettsége alapján, a célnyelven egész Európában oktathatja a szaktárgyát. 2004. január 24-25-én megrendezésre került Lipcsében egy nemzet-

közi konferencia a „Pedagógusképzés Európában – pedagógusképzés Európa számára” („Lehrerbildung in Europa – Lehrerbildung für Europa”) címmel. Ezen a konferencián egyértelművé vált, hogy komoly igény van az oktatásügy meghatározott egységesítésére Európán belül, ami azt jelenti, hogy szükséges olyan tanárok, pedagógusok képzése, akik elvileg Európa minden országában taníthatnak. A nemzetközi konferencián kidolgozásra és bemutatásra került egy modell, az „Europalehrer” (euroteacher) képzésre, melynek lezárása egy „Master of Arts” bizonyítvánnyal történne. A Lipcsei Nyilatkozat összefoglalja a szándékot egy más európai országokból származó kollégákkal együtt kidolgozott közös tanulmányi programra az „Europalehrer” képzésre vonatkozóan. Az ilyen oktatót megalapozott európai kulturális és nyelvi képzés tesz alkalmassá arra, hogy megtanítsa az európai eszmét a gyerekeknek és fiataloknak, és meg kell nyernie őket az Európai Közösség közös céljainak. Ez a képzés a Bolognai Szerződés szükségyszerű kiegészítéseként került elfogadásra. (UniVersum Journal Universität Leipzig Heft2/2004)

A cél, hogy az oktatási rendszer átalakulásával megfelelőképpen meg tudjuk közelíteni ezt a fajta nyelvpedagógus-képzést, és/vagy részt tudjunk venni valamelyik már viszonylag jól bevált uniós-szintű tanár/pedagógusképző rendszerben, tudjuk alkalmazni a más országokban, gyakorlatban már kipróbált, és beválni látszó módszereket. Az új MA-fokozat kidolgozása megfelelő lépés ebben az irányban.

IRODALOM

- Kohlberg W.D./Meißner A.: (1991.) Das Modell einer europaorientierten/europäischen Lehrerausbildung (Euroteacher). Modelle der Lehrerausbildung im zusammenwachsenden Europa - Konferenz am 31. Mai/1. Juni 1991 in Berlin (Braunschweig / Zentrum für Europäische Bildungsforschung (ZEB) 44-54.
- Közös Európai Referenciakeret: (2002)
- Mihály I. (2006): *Európai áttekintés a két tannyelvű oktatás tapasztalatairól.* In: Új pedagógiai Szemle Budapest, 2006/05
- Nagyné Paksi M: (2005) *Pályaszocializációs lehetőségek a tanítóképzésben.* Poszterbemutató. In: Tartalmi összefoglalók. V. ONK. Budapest, 396
- Szilágyiné Hodossy Zs.: (2005): *Szaklétesítési anyag, kézirat. Szent István Egyetem Alkalmazott Bölcsészeti Kar*
- Unió Fehér Könyve az oktatásról és képzésről: (1995)
- Universität Leipzig: April 2004 Heft 2/2004 ISSN 0947-1049 / Beirat für „Das Sonntagsgespräch“ „Erklärung zum Europalehrer“ „Das Sonntagsgespräch“ im Internet: / www.uni-leipzig.de/~sonntag Heft2/2004 UniVersum Journal Universität Leipzig

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

Környezeti nevelés kisiskoláskorban

A környezeti nevelés kisiskoláskorban: igény és realitás. A XXI. század nagy kérdése, hogy az emberiség meg tud-e küzdeni a globális társadalmi, környezeti problémával.

A XXI. század nem képzelhető el az oktatás társadalmi intézményeinek, cél szerinti igényeinek, tartalmának és szükségleteinek alakítása, modernizációja, fejlesztése nélkül. A koráb-

bi századokban kialakult és a XX. században finomodott pedagógiai rendszereknek is változniuk kell, ha meg akarunk felelni a kihívásoknak.

A kultúra holisztikus volta hívja fel a figyelmet, hogy a fejlődés érdekében az embernek és a környezetének viszonyrendszerét kell átértékelnünk, új értékeket, szemléletet, megközelítéseket, erkölcsöt kell létrehozni. Szükséges megváltoztatni az emberek és szervezetek viselkedését, s erre négy lehetőség kínálkozik:

1. törvények és szabályok útján,
2. közösségi folyamatok révén,
3. ismeretszerzés, információk, attitűdök révén,
4. értékek, meggyőződések megváltoztatásával.

A környezeti nevelésben jelentős az értékválasztás. Az emberi szükségleteket figyelembe vevő nevelés célja: a környezettudatos magatartás, a környezetért felelős életvitel elősegítése. Céljai között kitüntetett szerepe van a gyakorlatiasságra való törekvésnek, hiszen a jövő kihívásai hatással vannak a szokásrendszerre, a mentalitásra, az érzelmi viszonyulásainkra életmódunkban. A gyakorlatiasság nem más, mint a tényekből, összefüggésekből fakadó értékrend kialakítása. A jelenlegi iskolai gyakorlatban probléma, hogy az okozatokat igyekeznek elhárítani anélkül, hogy az okokat feltárnák. A pedagógiai gyakorlatból hiányzik a jelen és a jövő generációk, a helyi és globális, az egyéni és társadalmi, a csoport és társadalmi, valamint ennek alapján a különböző csoportok érdekeinek kiegyensúlyozottsága, és így konfliktusok jönnek létre.

A környezeti nevelés nemzedékek közötti felelősséget igényel. A kettős szocializációra neveltek nem képesek megteremteni a helyes értékek megélésének feltételeit. Korunk válasza a fennálló problémákra: a fejlesztés. Úgy válik a nevelés központi elemévé, hogy közben az egyén önkibontakozását segíti a tevékenység alapú, gyakorlatorientált munkaszervezési módszereken keresztül.

A környezeti nevelés pedagógiája attól válik paradigmává, hogy a fejlődéslélektani hátteret: az attitűdök környezeti neveléssel kapcsolatos kialakítását kisgyermekkorban kell elkezdeni. Ez nemcsak iskolai program, hanem olyan paradigma, amely óvodáskorban kezdődik, és élethosszig tart. Ehhez figyelembe kell venni a gyermek személyiségének komplexitását, de nem lehet megkerülni a személyiségfejlődési kutatások releváns eredményeit sem.

Ahhoz, hogy hosszútávon kialakítható legyen a környezettudatos magatartás, szemléletváltásra lenne szükség. Jelenleg a környezeti nevelés hatékonyságának legfőbb akadálya az ismerethiány, a pozitív minta hiánya, a magatartás módosított társadalmi megítélése, valamint a közösségek együttműködésének gyengesége.

A környezettudatos magatartásban nélkülözhetetlen összetevő az ismeretek és a cselekvési hajlandóság mellett az egyéni értékek, attitűdök, a kollektív értékek, társadalmi normák, melyek a tudatosság komponensei.

A környezeti nevelésben azok a módszerek látszanak hatékonyak, amelyek lehetővé teszik a kétirányú interakciót, az ismeretek és a tapasztalatok közössé válásának facilitását. Kiemelt szerepe van a **cselekedve tanulásnak**, mint a tanulás az önbizalom-építés gyakorlati módszerének, amely tapasztalatokat és gyakorlati tájékozódást nyújt az oktatásban résztvevőknek.

A környezeti nevelés jellemzője, hogy interdiszciplináris jellegű, a mindennapi élethez és gyakorlathoz kötődik, erőteljes a társadalmi és közösségi irányultsága.

Az iskolafejlesztés motorja lehet, elméleti tudásra épít, nem hagyományos tanulási környezetet igényel, fontos az önállóság, felelősségvállalás, kritikus szemléletet vállal az egyéni, társadalmi értékkel és normákkal kapcsolatban.

Ahhoz, hogy az iskola hozzájáruljon a környezeti nevelés megvalósításához, a következő **elvek és szempontok** érvényesülése szükséges: a gyakorlatiasság és az alkalmazható tudás szempontjai, a tartalomtudás és a képességfejlesztés megfelelő arányának követelménye, a

képesség és a személyiségfejlesztés szempontjai, a hatékony nevelői kompetenciák szükségessége, a konstruktív tanulási gyakorlat követelménye, a differenciált fejlesztés és esélyegyenlőség szempontjai, a tanulási környezet és eszközök hatékonyságának követelménye, a tanulási tartalmak komplexitásának szempontjai.

Hasznosítható a tanulók érdeklődése. Nagy szerepet kap a tanulók problémamegoldó képességének és a tudás gyakorlati alkalmazásának a fejlesztése. A problémák felismerése, a tájékozódó és elemző műveletekhez szükséges képességek, a megoldási próbálkozások, kreatív megoldási módok, a személyes és a csoportos döntési képességek gyakorlása előnyösen segíthetik a kompetenciatípus erősödését.

A tanulók részképességei, érdeklődése, tanulási kompetenciák és szokásaik különbözőek, ezért a tanulási tevékenységek sokfélesége biztosítja a személyre szabott, a meglévő részképességekhez, érdeklődéshez és tanulási indítékhoz illeszkedő, differenciált kompetenciafejlesztést.

A különböző feladatok és tanulási tevékenységek biztosítják a tanulók szociális és társadalmi kompetenciáinak fejlesztését, a társadalmi érzékenység és felelős állampolgári magatartás előkészítését, a nyitott, befogadó és empatikus személyiség kialakítását.

A tanulók személyes attitűdjei, értékrendje, tanulási motivációi a tanulási folyamat meghatározó komponensei. A tanulók csoportos tanulási helyzetekben az együttműködés versenyzési képességeket mozgósítják. A tanulási módszerekkel elősegítik a szociális kompetenciák erősödését. Kiemelt feladat a különböző nemű tanulók érdeklődésében mutatkozó különbségek kezelése, valamint az életen át tartó tanulásra motiválni.

Képessé kell tenni a tanulókat a **globális szemléletű gondolkodásra**, a kreatív, kritikai és alternatív gondolkodás, a modellalkotás fejlesztésére. A környezeti nevelés az alábbi kompetencia-elemeket igényli: rendszerszemléletű gondolkodás, kritikai gondolkodás, kreatív gondolkodás, a környezeti neveléssel kapcsolatos tudáselemek, a globális, regionális, nemzeti és helyi környezeti problémák ismerete, a környezeti problémák következményeinek ismerete. A környezeti nevelés kérdéseire a **pedagógia új válaszokkal**, új tanulási programokkal, új taneszközökkel és új módszerekkel reagál. Új tanítási-tanulási stratégiákat szükséges alkalmazni: a közlő tanítás-tanulás, a kooperatív tanítás-tanulás, a felfedezettések és kutatások, a pedagógiai projektek, az interaktív, alkalmazkodó tanítás, konstruktív tanítás-tanulás, problémamegoldó tanítás-tanulás, az önszabályozó tanulás, a megértésen alapuló fejlesztés, a cselekvésből kiinduló gondolkodásra nevelés.

A XXI. század iskolája az intellektuális iskola, amely a szükséges kompetenciák megalapozásának színterévé válik.

IRODALOM

- Nanszáké Dr. Cserfalvi Ilona: Környezeti nevelés és együttműködés. Módszertani Közlemények, 2003/4.
A környezeti nevelés gyakorlata az iskolában. Módszertani Közlemények, 2004/5.
A civil szervezetek szerepe a környezeti nevelésben. Tanító 2007/9.
A környezeti nevelés és a helyi tanterv. Budapest 1997/163-171.
A környezettudatosság módszere. Magiszter, 2007/2.
A környezetvédelem és pedagógia. Közoktatás 2007/4.
A környezeti nevelés a XXI. században és a helyi program elkészítése. Debrecen, 2003. Konferencia kötet 16-17. old.

BERTA JULIANNA

végzős egyetemi hallgató

SZTE Bölcsészettudományi Kar

Szeged

A roma tanulók írásbeli szövegalkotási képességének mérése

Ez a munkám egyetemi szakdolgozatom rövidített változata. (Az elkészítésben és megjelentetésben nyújtott segítséget köszönöm tanárainknak, Zs. Sejtes Györgyinek, valamint B. Fejes Katalinnak.)

Szakdolgozatomban a roma tanulók írásbeli szövegalkotási képességét vizsgáltam, amit azért tartok fontosnak, mert mind az iskolai előmenetelben, mind pedig a későbbiekben az írásbeli szövegalkotási képességnek nagy jelentősége van. Ezen képesség hiányában a tanulók nem; vagy csak nagy nehézségek árán képesek boldogulni. Szükségesnek tartom a tanulók nyelvhasználatának feltérképezését, hiszen a pedagógusnak a tanítás megkezdése előtt tisztában kell lennie azzal, hogy diákjai milyen mértékben képesek használni azt a nyelvet, melyen a tanítás történik. A roma tanulók szövegalkotási képességének felmérésére azért van nagy szükség, mert jelentős lélekszámú kisebbségről van szó, akik részt vesznek a magyar közoktatásban, ezért minden pedagógusnak fontos tisztában lennie azzal, hogy mi jellemző a roma közösség gyermekeinek nyelvhasználatára.

Szakdolgozatom elején a Magyarországon élő roma kisebbség lélekszámát vizsgáltam, a Központi Statisztikai Hivatal 2001-es adatai alapján: a népszámlálási adatok szerint 2001-ben 205 720 fő vallotta magát valamely roma csoporthoz tartozónak¹, és 48 438-an vallották valamely cigány nyelvet anyanyelvüknek², melyből 14 233 fő 14 év alatti gyermek³, tehát alapfokú oktatásban részesül.

A roma népesség nyelvének és nyelvi szocializációjának vizsgálatához Bíró Boglárka, Erdős Kamill, Charles Ferguson, Pálmainé Orsós Anna, Réger Zita, valamint Torgyik Judit munkáit használtam föl.

Jelenleg a Magyarország területén élő roma kisebbséget nyelvhasználatuk alapján három csoportba sorolhatjuk (Bíró Boglárka, 2006 és Erdős Kamill, 1989). Az első csoportot alkotják a csak magyar nyelven beszélő romungrók, a másodikat a magyar és oláh cigány nyelven beszélő oláh cigányok, a harmadikat pedig a magyar és beás nyelven beszélő beások. Az utóbbi két csoportra diglosszia jellemző (Pálmainé, 2006), tehát a két nyelvet, melyet ismernek és használnak, egymástól jól elkülöníthető szituációkban alkalmazzák. Cigányul az informális, magyarul pedig a formális környezetükben beszélnek. Mindebből következik, hogy azok a gyerekek, akikre a diglosszia jellemző, iskoláskoruk előtt lényegében csak cigányul kommunikálnak.

A nyelvelsajátítás a szocializációs folyamat része. A nyelv egyben eszköze és célja is a szocializációnak. Réger Zita (2002) munkájából kiderül, hogy két egymástól jól elkülönülő kommunikációtípus létezik, a helyzetközpontú és a gyermekközpontú. Míg az elsőben a gyermektől várják, hogy igazodjon a beszédhelyzethez, az utóbbiban a helyzetet igazítják a gyermek képességeihez. A roma gyerekek nyelvi szocializációjára a gyermekközpontúság jellemző,

¹ Központi Statisztikai Hivatal 2001. évi népszámlálás 24. A Magyarországon bejegyzett kisebbségek adatai. Budapest, 2004. 8.

² Uo. 34.

³ Uo. 13.

bár ennek látszólag ellentmond az a tény, hogy a roma gyerekeket már nagyon korai életkorukban megismertetik olyan beszédműfajokkal, mely a felnőttek beszédére jellemző, például: mese, történetek a régmúlt időkről, vicc. A gyerekek a mesének lehetnek hallgatói, de egyes esetekben ők maguk válnak a főszereplőivé. Mindemellett a roma gyerekek nyelvi szocializációjára jellemző, hogy a gondozó párbeszédet improvizál a gyermekkel, valamint gyakran tesznek fel nekik tesztkérdéseket. A tesztkérdések jelentősége a legtöbb társadalomban megszűnik, amikor a gyermek idősebb lesz, de a cigány közösségekben felnőtteknek is tesznek fel tesztkérdéseket.

A nyelvi szocializációhoz az írásbeliséggel való megismerkedés is hozzátartozik (Torgyik, 2005), a roma gyermekek azonban a nyelv írott változatával kevésbé kerülnek kapcsolatba, hiszen közösségeikből az írott kultúra lényegében hiányzik. Csak az utóbbi évtizedben kezdtek el azzal foglalkozni, hogy meséiket lejegyezzék.

Mint ahogyan a fentiekből is kiderült, az írásbeli szövegalkotási képességnek az iskolai előmenetelben és a későbbiekben is nagy jelentősége van. Az írásbeli és a szóbeli szövegalkotási képesség egymással szorosan összefügg, kölcsönösen hatnak egymásra. A szóbeli szövegalkotás szabályai megengedik a lazább szerkesztésmódot, az írásbelire azonban a kötöttség jellemző. Az írásbeli szövegalkotáshoz szüksége van a tanulónak a helyesírási és grammatikai szabályok ismeretére is. Ezen képességek fejlesztése nem csupán a magyar nyelv és irodalom tantárgyak feladata, hanem az összes többié is. (Nemzeti Alaptanterv, 2007)

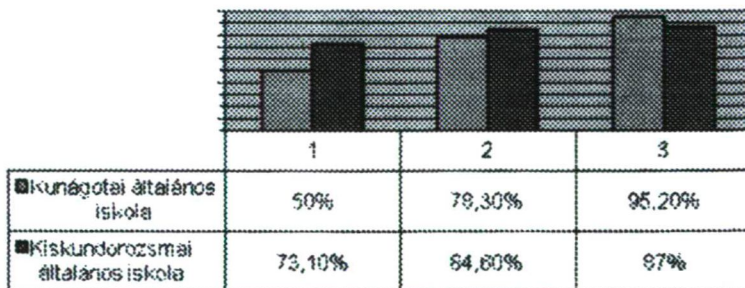
Dolgozatomban négy feladatból álló írásbeli szövegalkotási tesztlapot tölttettem ki két általános iskola tanulóival, összesen 202 nyolc-tíz év közötti diákkal. Azért ezt a korosztályt választottam, mert elsősorban arra voltam kíváncsi, hogy a gyerekek milyen képességekkel érkeznek az iskolába, és hogy a roma és nem roma tanulók között az írásbeli szövegalkotási képesség területén van-e különbség.

A két iskola tanulóinak megoszlásában nagy volt a különbség, hiszen a kunágotai általános iskolába járó nyolc-tízéves tanulók 24%-a roma származású, míg a kiskundorozsmai járóknak 11 %-a.

A feladatlap első feladatában 4-6 mondatból álló történetet kellett írniuk egy általuk választott képsorról. A tanulóknak három darab három képből álló képsorból kellett választaniuk. (Ez a feladattípus igen kedvelt vizsgálati eljárás, vö. például B. Fejes, 1981). A második feladat négy részfeladatra tagolódott. A gyerekeknek az volt a feladatuk, hogy két mondatot kapcsoljanak össze egyé, mégpedig úgy, hogy három megadott kötőszó közül kiválasztják a megfelelőt, és elkerülik a felesleges szóismétlést. A harmadik feladatban három mondatot kellett értelemszerűen folytatniuk a tanulóknak. A negyedikben pedig mondatokat kellett sorba rendezniük. A feladatokban közös, hogy nagy hangsúly van az ok-okozati kapcsolatok meglátásán.

A feladatok megoldási arányát tekintve, ahogyan az a lenti grafikonról is leolvasható, kezdetben nagy különbség volt a két iskola tanulóinak között.

A feladatok megoldási aránya a kunágotai és a kiskundorozsmai iskolában



Az eredményekről beszélgettem az iskolaigazgatóval és a község foglalkoztatást szervező menedzserével. Mindketten azon a véleményen voltak: a javulás háttérében az állhat, hogy a tanulók motiváltak voltak arra, hogy jól teljesítsenek az iskolában, a pedagógusok pedig szakmailag felkészülten foglalkoznak velük.

Ezekből az eredményekből azonban még nem derül ki, hogy a roma tanulók hogyan teljesítettek. Ha ezt külön vizsgáljuk, akkor azt látjuk, hogy Kiskundorozsmán a nem roma tanulók 88%-a oldotta meg a feladatokat, a roma tanulóknak csupán a 40%-a. Kunágótán viszont ez az arány 71% és 75%. Az eredmények háttérében jelentős szerepe van annak, hogy a kunágótai általános iskolába járó roma tanulók romungrók, a kiskundorozsmaiak pedig oláh cigányok. Tehát a kunágótai gyerekek csak magyarul beszélnek, a kiskundorozsmaiak pedig iskolába kerülésük előtt többnyire csak cigányul.

Az első feladatban tehát egy 4-6 mondatból álló szöveget kellett alkotniuk a tanulóknak. A feladatot a tanulók 22%-ánál nem tudtam értékelni, mert vagy nem készítette el, vagy nem egyetlen kiválasztott képsorról írt, vagy olvashatatlan volt a tanuló írása. A feladat nagyobb arányban volt értékelhetetlen a roma tanulók körében, mint a nem romákéban, és a romák közül is az oláh cigány származásúak teljesítettek gyengébben.

A feladat értékelése során megnéztem, hogy a tanulók képesek voltak-e az összefüggések meglátására, élményszerűen fogalmaztak-e, az egy-egy tanuló által alkotott mondatok számát, a mondatok logikai felépítését, modalitását és szerkezetét.

a) Az összefüggések meglátására a tanulók 90%-a képes volt.

b) Az élményszerűség betartására a roma származású tanulók jobban ügyeltek, mint a nem romák.

c) A mondatok számát tekintve az összehasonlításból kiderült, hogy Kunágótán a roma származású tanulók jobb eredményt értek el, mint a nem romák, hiszen ők átlagosan 4 mondatot alkottak, míg a nem romák 3-at. Kiskundorozsmán azonban a roma származású tanulók eredményei messze elmaradtak a nem romákétól, hiszen a nem romák átlagosan 5,6 mondatot írtak, míg a romák 3-at. Az életkor előrehaladtával a tanulók egyre több mondatot alkotnak, és a mondatok szerkezete is bonyolultabbá válik, gyakrabban használnak összetett mondatokat.

d) A mondatok logikai felépítését vizsgálva kiderült, hogy az oláh cigány származású tanulók szövegei lazább szerkesztésűek, mint a romungróké. Ez az alábbi példákon is szembe tűnő:

„Reggel 7:59-kor keltem fel. Nagyon sietnem kellett, mert 8 órakor van becsöngő. Ezért pizsomában mentem el az iskolába. 8:19-perckor értem oda. Bekopogtam. Aztán a tanítónéni azt mondta – gyere csak be. Én bementem elnézést kértem a tanítónénitől és három ötöst vittem haza azon a szép napon.” (9 éves romungró származású kislány)

„Fölkeltem és nyulkoztam. Bementem az iskolába és majdnemel késtem. Anyukám bejöttértem az iskolába.” (9 éves oláh cigány származású kislány)

Mindez abból következik, hogy a cigány nyelv használata kihat a magyarra is. A cigány nyelvre egyszerűbb szerkezetek és szegényesebb szókincs jellemző, mint a magyarra.

e) A mondatok modalitását tekintve leggyakrabban kijelentő mondatokat használtak a tanulók az események leírásában, de néhány esetben használtak kérdő és felszólító mondatokat is.

f) A roma tanulók az összetett mondatok használatát előnyben részesítették az egyszerű mondatokkal szemben, bár összetett mondataik gyakran túlzottan bonyolult szerkezetűek, így nehezen érthetőek.

g) Az egyszerű mondatok szerkezetét tekintve a roma származású tanulók mondataira jellemző, hogy gyakran csak a predikatív szerkezetet tartalmazzák, esetleg tárggyal vagy határozóval bővítik, jelzős szerkezeteket nem használnak.

h) A tanulók összetett mondatai nagyobb százalékban alárendelő összetett mondatok. A mellérendelő összetételek közül csak a kapcsolatos és néhány esetben az ellentétest használják. Az alárendelő összetett mondatok közül leggyakrabban a tárgyi és a határozói fordul elő a szövegeikben.

Összegezve elmondható, hogy a roma tanulók nagyobb számban alkotnak összetett mondatokat, mint egyszerűeket, de az általuk alkotott összetett mondatok gyakran nehezen értelmezhetőek. Szövegeikben nem törekszenek a változatosságra, a kijelentő mondat használatától csak néhány kivételes esetben térnek el. Mondataikat jelzők használatával nem színesítik.

A második feladatban két mondatot kellett összekapcsolniuk a tanulóknak úgy, hogy beillesztik a megfelelő kötőszót, és a felesleges szóismétlést elkerülik. A feladat célja az volt, hogy kiderüljön, a tanulók mennyire látják az ok-okozati összefüggéseket, illetőleg, hogy ismerik-e a kötőszavak jelentését. A feladat megoldási arányát tekintve itt is nagy különbség tapasztalható a két intézmény tanulói között, Kunágótán a romák és nem romák közel azonos teljesítményt mutattak (89%, 87%), Kiskundorozsmán azonban a roma tanulók teljesítménye jelentősen alatta maradt a nem romákénak (77%, 97%). Valójában azonban ezek az eredmények félrevezetőek, mert bár a gyerekek megoldották a feladatot, 50%-ban hibásan oldották meg. Félreértelmezték a feladatot, vagy nem írták le csak az egyik tagmondatot, vagy egy harmadikat alkottak. A roma tanulók teljesítménye alatta marad a nem romákénak, a roma tanulóknak csupán 35%-a volt képes helyesen megoldani a feladatot.

A harmadik feladatban a gyerekeknek három megkezdett mondatot kellett folytatniuk értelemszerűen. Mindhárom mondat ugyanúgy kezdődött. A három mondat között az eltérés abban volt, hogy mindhárom más-más kötőszóval folytatódott. Ahhoz, hogy értelemszerűen tudják folytatni a mondatokat, a tanulóknak tisztában kellett lenniük a kötőszavak jelentésével. Ebben a feladatban szintén érteniük kell az ok-okozati kapcsolatokat, erről a kötőszavak helyes használata vall. Az első mondatban az *ezért* kötőszó szerepelt, mely egy következtető utótagú tagmondatot vezet be. A második mondat *ám* kötőszava egy megszorító ellentétes mondatot vezetett be, az utolsó mondat *és* kötőszava pedig egy egyszerű kapcsolatos mellérendelést. A két iskola között szintén megjelenik a különbség, de Kunágótán a romák jobban teljesítenek, mint Kiskundorozsmán.

A következtető utótagú mondatokat folytatták a legnagyobb arányban helyesen a tanulók, ezt követte az egyszerű kapcsolatos, majd a megszorító ellentétes mondat. A következtető és a kapcsolatos mondat folytatása között nincs lényeges különbség, de a megszorító utótagú ellentétes mondatot a tanulóknak csupán 25%-a volt képes értelemszerűen folytatni. Mindebből azt a következtetést vontam le, hogy a megszorító utótagú ellentétes mondat *ám* kötőszavát a nyolc-tíz éves tanulók döntő többsége nem ismeri.

Az utolsó feladat három részfeladatra tagolódott. A gyerekeknek előbb három, majd hét, végül ismét három mondat helyes sorrendjét kellett megállapítaniuk. Ennek a feladatnak a megoldásakor szintén nagy szükségük volt a tanulóknak az ok-okozati kapcsolatokat felismerő képességükre. Szintén különbség van a két intézmény között, de az eredmények egyöntetűen gyengék, hiszen a tanulóknak mindössze 50%-a volt képes sorba rendezni 3 mondatot, 10%-a pedig hetet. Tehát a logikai kapcsolatokat nehezen látják meg, mindebből következik, hogy nehezen fejezik ki magukat, és nehezen értik meg, amit mondanak nekik.

Az írásbeli szövegalkotáshoz a helyesírás is szorosan hozzátartozik. A feladatlapban a tanulók helyesírását vizsgálva szembeűnő volt, hogy a tanulók 3%-ának nem tudtam értékelni a munkáját, mert nem voltak képesek elolvasni az írását. A tanulók gyakran kis kezdőbetűvel kezdik mondataikat, tagmondathatárokat nem jelölnek. Szintén jellemző helyesírásukra, hogy a kettőzött mássalhangzókat nem jelölik, a hosszú magánhangzókra gyakran lefelejtik az ékezetet, illetve szavakat egybeírnak, vagy betűket hagynak ki a szavakból. A roma és a nem roma tanulók teljesítményében ebben az elemzési szempontban nem láttam különbséget.

A feladatlap segítségével részben bizonyítottam, részben pedig cáfoltam eredeti feltevésemet. Ugyanis a roma származású tanulók egy része valóban lényegesen gyengébb teljesítményt mutatott, mint a nem roma származásúak. Másik részük azonban helyenként jobb eredményt produkált iskolája nem roma származású tanulóihoz képest. Összefoglalva tehát: ahhoz, hogy a roma tanulók az iskolai életben sikereket érjenek el, szükség van az integrációjukra és a megfelelő pedagógiai módszerekre. Az eredményekből látható, hogy a tanulók írásbeli szövegalkotási képességét szükséges fejleszteni annak érdekében, hogy jobb eredmények elérésére legyenek képesek.

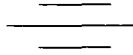
Csak megismételhetem: az írásbeli és a szóbeli szövegalkotási képesség összefügg egymással, kölcsönösen hatnak egymásra, tehát ha a szóbeli szövegalkotási képességet fejlesztjük, akkor fejlődni fog az írásbeli is. A szóbeli szövegalkotási képesség bármelyik órán fejleszthető. Fontos, hogy a gyerekek minden órán lehetőséget kapjanak megszólalásra, a szövegalkotás gyakorlására. Minden magyar nyelv és irodalom óra elejére beiktathat a pedagógus egy-egy olyan gyakorlatot, mellyel hosszabb távon a szövegalkotási képességet erősíti, például helyesejtési vagy helyesírási gyakorlatokat. Meglátásom szerint fontos, hogy a feladatok játékosak legyenek, hiszen a gyerekek nagyobb kedvvel vesznek részt a munkában, így pedig a fejleszteni kívánt terület is nagyobb mértékben fejlődik.

Ahhoz, hogy a kétnyelvű roma tanulók magyar nyelvi képességei is fejlődjenek, szükséges nyelvi integrációjuk. (Persze külön kérdés saját nyelvi és kulturális hagyományaik megőrzése, ápolása is.) A roma gyerekek nyelvi integrációját az óvodai nevelés segítheti hatékonyan, hiszen az óvodában az óvónőkkel és kortársaikkal is magyar nyelven beszélhetnek, ezáltal több alkalmuk van a magyar nyelv gyakorlására az iskolakezdés előtt. A megfelelő mintaadás nagyon fontos. Ehhez azonban szükséges, hogy a gyerekek járjanak óvodába. Amennyiben nem részesültek óvodai nevelésben a kétnyelvű roma tanulók, iskolába lépésükkor eleve hátrányban lesznek kortársaikhoz képest. Ezt a hátrányt azonban csökkentheti az iskolai nevelés és oktatás. Fontos, hogy a tanulóknak legyen minél több alkalmuk gyakorolni a magyar nyelvet. Amennyiben lehetőség van rá, akár szabadidős foglalkozás keretén belül is. Ezekben a foglalkozásokon a gyerekek optimális esetben vegyesen vesznek részt, így elősegíthetjük szociális és nyelvi integrációjukat egyaránt. Mint már utaltam rá, a gyerekeknek nem kell lecserélniük anyanyelvüket, csupán meg kell tanulniuk a magyar nyelvet olyan mértékben használni, hogy képesek legyenek általa az iskolai életben a megfelelő szinten kommunikálni.

IRODALOM

1. Bíró Boglárka 2006: Bevezetés a cigányság néprajzába, in: Forray R. Katalin szerk.: Ismeretek a romológia alapképzési szakhoz, Bölcsész Konzorcium, 57–74.
2. Erdős Kamill Cigánytanulmányai 1989, szerkesztette: Vekkerdi József, A Gyulai Erkel Ferenc Múzeum Kiadványai 78. sz., Békéscsaba
3. B. Fejes Katalin 1981: Egy korosztály írásbeli nyelvhasználatának alakulása. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest
4. Ferguson, Charles A. 1975: Diglossia, in: Pap Mária–Szépe György szerk.: Társadalom és nyelv, Budapest, Gondolat Kiadó, 291–320.
5. M. Korchmáros Valéria 1992: Mondattan 1. (Deme László előadásai alapján.) Szeged, József Attila Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
6. Keszler Borbála szerk. 2000: Magyar grammatika, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó
7. Központi Statisztikai Hivatal 2001. évi népszámlálás 24. A Magyarországon bejegyzett kisebbségek adatai, Budapest
8. 243/2003 (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról, forrás: http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID_391, letöltve: 2009. április 4.

9. Pálmáné Orsós Anna 2006: Nyelvvizsga Beás nyelvből, in: Forray R. Katalin szerk.: Ismeretek a romológia alapképzési szakhoz, Bölcsész Konzorcium 131-144.
10. Réger Zita 2002: Utak a nyelvhez: Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány, Budapest, Soros Alapítvány és az MTA Nyelvtudományi Intézet
11. Torgyik Judit 2005: Nyelvi szocializáció és oktatás. Új Pedagógia Szemle 3, 3–10.



SEBESTYÉNNÉ KERESZTHIDI ÁGNES

adjunktus

Szent István Egyetem Alkalmazott Bölcsészeti Kar

Jászberény

Az anyanyelv és a német nyelv használata a tanítói beszédben

1. Bevezetés

A tanulmány egy kvalitatív, feltáró jellegű kutatást ismertet, amelynek célja megtudni, hogy az alsó tagozatos németórákon mikor, milyen nyelven beszél a pedagógus, hogyan alakul a célnyelv és az anyanyelv használata az órán. A kutatás osztálytermi megfigyelésekre épül, a megfigyelt alsó tagozatos német nyelvi órákon szerzett, a témával kapcsolatos tapasztalatokat foglalom össze. Nem ez az első helyzettanulmány, amely az órai nyelvhasználatot vizsgálja idegen nyelvi órákon hazánkban (lásd Nikolov 1999, 2008, Csizér 2003). Ezekben a vizsgálatokban az órai nyelvhasználat csak egy a megfigyelési szempontok közül, a kutatások célja az osztálytermi valóság jellemzése, és a vizsgálat elsősorban az angol nyelvi órákra terjedt ki. A tanulók nyelvhasználatát Nikolov (2000) vizsgálta részletesen angolórákon páros és csoportmunka során, melynek eredménye szintén érdekes tanulsággal szolgál.

2. A kutatás elméleti háttere

Amióta ember létezik a Földön, azóta közöl, kifejez valamit, azaz kommunikál. A kommunikáció valamely formája az életünk minden pillanatában jelen van. De mit is jelent ez a kifejezés?

A kommunikáció latin eredetű szó. Az Idegen szavak és kifejezések kéziszótárában (1994) a következő szómagyarázatot találtam: „1. tájékoztatás, (hír)közlés 2. *inf* információk közlése v. cseréje vmilyen erre szolgáló eszköz, ill. jelrendszer (nyelv, média, gesztusok stb.) útján”. A kommunikáció tehát tájékoztatást, közlést, felhívást, információcserét jelent, amely lehet verbális vagy nem verbális, illetve tudatos vagy nem tudatos.

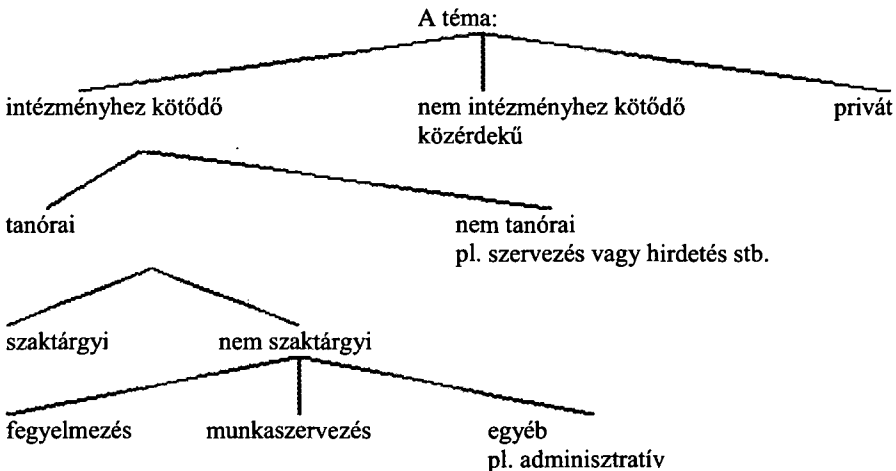
A kommunikáció olyan folyamat, amelynek során egy adott ’üzenet’ eljut az üzenet kibocsátójától (adó) az üzenet vevőjéhez (vevő), vagyis az adó gondolatait, érzelmeit mások által felismerhető formájává teszi, a vevő pedig a kapott jelzésnek jelentést tulajdonít. Ahhoz, hogy az üzenet sikeresen eljusson, szükség van egyrészt egy olyan közös jelrendszerre (kód), amelyet mind az adó, mind a vevő ismer, másrészt a két fél között valamilyen kapcsolatra, közegre (csatorna).

A tanítási óra, a tanár-diák interakció is egyfajta kommunikáció, amely a köznapi kommunikációtól eltérő sajátosságokkal rendelkezik. Wardhaugh szerint: „Bizonyos társalgástípusoknak önálló nevük van, mert speciális módon használnak bennük bizonyos eljárásokat, ilyenek például a tanítás, a meginterjúvolás, a vallatás. Vagyis bizonyos körülmények között azoknak az eljárás-

soknak egy részét, amelyeket általában használnak a társalgásban, vagy nem használják, vagy a »normálisnak« tekintettől nagyon eltérő arányban használják» (Wardhaugh 1995: 276).

A tanítás rengeteg beszéddel jár, a tanulás-tanítás szervezésében a tanár beszéde a legfontosabb eszköz. Az osztályban a fejlődő szemléltető eszközök ellenére még mindig a beszélt nyelv az elsődleges médium (Antal 2005). A tanár irányítja a beszélgetést, „ő határozza meg a témaválasztást, a szóátadást, sőt a társalgás kezdetét és befejezését is” (Wardhaugh 1995: 276). A tanár ügyel arra, hogy senki ne térjen el a tárgytól, ne legyenek elkalandozások. A beszédjog csak a tanárt illeti meg, vagy az általa kijelölt személyt. A tanár a tanterem uralkodója, ő az egyetlen, aki külön engedély kérése nélkül is mozoghat a teremben, megszólalhat, véleményét elmondhatja, kérdezhet. A tanárok a kérdéseket arra használják, hogy így motiválják a tanulókat, mérjék a tudásukat, és segítsék a gondolkodást, az elemzést vagy az információszerezést. A kérdések nagyon sajátosak, hiszen a legtöbb esetben a pedagógus már tudja a választ, és a válaszadás célja, hogy az összes résztvevő javára szolgáljon (Wardhaugh 1995). Fischer (1999) megállapítása szerint azonban az a szerepük, hogy az intellektust működésbe hozzák, a tanulókat gondolkodásra serkentsék, nem mindig valósul meg, mert sok tanári kérdés gátolja az intellektuális aktivitást, és felmenti a tanulókat a gondolkodásért tett erőfeszítések kényszere alól. A tanárok többsége olyan zárt, tényszerű kérdéseket tesz fel, amelyekre készen van a helyes válasz, egyáltalán nem ösztönöznek gondolkodásra. A tanórai társalgás a tanár és a diákok együttműködésén alapszik, a jelenlévők nagy száma miatt azonban nem feltétlenül szólal meg mindenki az órán, észrevétlenül kívül is lehet maradni a tanórai társalgáson. A tanórai kommunikáció célja meghatározott ismeretátadás, készség-, képességfejlesztés, a tanuló tudásának elősegítése, ellenőrzése, fegyelmezés, értékelés, vagyis pedagógiaileg szabályozott, pedagógiai céloknak alávetett, így a pedagógus kommunikációja tervezett, és az irányított figyelemre támaszkodik (Zrinszky 2002).

De miről is kommunikálnak a résztvevők az iskolai kommunikációban? Leggyakrabban a tananyagról, valamely szaktárgyi kérdéstről, esetleg munkaszervezés, értékelés vagy fegyelmezési probléma van a társalgás középpontjában. A pedagógiai szituáció intézményességét tekintve a téma nagy vonalakban az alábbi lehet (Dornbach 1999):



A tanóra egy bonyolult kommunikációs tér (Herbszt 2004), amely a pedagógus részéről nagyfokú figyelemmegosztást kíván, mert miközben éppen figyel az aktuális beszélgető part-

nerére, az osztály egészére is figyel. Kérdez, feladatokat, utasításokat fogalmaz meg, értékkel, esetleg fegyelmez, vagyis a pedagógus minden megszólalásával valamilyen cselekedetet, más szóval beszédaktust hajt végre. A beszédaktus nyelvi cselekedeteink legkisebb, önálló funkcióval bíró egysége (Szili 2004). A sikeres nyelvtanulás/nyelvtanítás szempontjából fontos annak tisztázása, hogy mire használjuk a nyelvet, milyen célokat szolgál a beszéd, mit próbál elérni az ember, amikor egy mondatot kimond, milyen beszédfunkciókat különböztetünk meg. Jelen dolgozatban a tanító szemszögéből vizsgálom meg az anyanyelv és a célnyelv használatát a németórán előforduló beszédfunkciók során.

Az idegen nyelv kizárólagos használata ma már nem követelmény, de ajánlatos (Klippel 2000). Hiszen a diák minél többet hallja az idegen nyelvet, annál gyorsabban megszokja az ismeretlen hangokat, annál hamarabb megérti a tanári beszédet. Használjuk az idegen nyelvet az órai munka megszervezésekor, egyszerű utasítások megfogalmazásakor, fegyelmezésre, dicséretre, valódi információ közlésekor. A tanórán előforduló kommunikációs helyzetek kihasználása hozzájárul a diákok nyelvi fejlődéséhez. Nem lesz eredményes a nyelvtanítás, ha csak a nyelvi gyakorlatok elvégzésére korlátozódik az idegen nyelv használata, és minden más esetben az anyanyelvhez nyúlunk vissza. Kialakulhat a tanulóknál az az érzés, hogy a nyelv inkább tananyag, mint valódi kommunikációs eszköz. Klippel (2000) úgy fogalmaz, hogy annyi idegen nyelv, amennyi lehetséges, és annyi anyanyelv, amennyi szükséges.

3. A vizsgálat

3.1. A vizsgálat célja

A tanulmány célja, hogy megvizsgálja, mikor milyen nyelven beszél a nyelvtanító 1-4. évfolyamon németórán. Osztálytermi megfigyelésekre támaszkodva szeretném felmérni, hogy az alsó tagozatos németórán mire és milyen arányban használja a tanító a német, illetve a magyar nyelvet, és az utasításai megértésében milyen módon támogatja a diákokat. A következő kutatási kérdésekre keresem a választ:

- Hogyan jellemezhető a pedagógusok és a diákok nyelvhasználata?
- Milyen arányban használják a tanítók az anyanyelvet és a célnyelvet?
- Mire használják a magyar és a német nyelvet?
- Hogyan segíti a pedagógus a gyerekeket a megértésben?

3.2. Az adatgyűjtés eszközei

Az adatgyűjtés óramegfigyelésekre épül, amihez készült egy strukturált megfigyelési szempontokat tartalmazó megfigyelőlap. Ez két részből áll, egy óravázlatból és egy magyar nyelvű, a megfigyelt órára vonatkozó kérdőívből. A kitöltése is magyarul történt.

3.3. Az adatgyűjtés menete

Az adatgyűjtést 2008/2009-es tanév tavaszi félévében 15 harmad- és negyedéves német műveltségterületes hallgató végezte kéthetes, illetve kéthónapos kötelező tanítási gyakorlatuk során. Egyenként 3 órát figyeltek meg abban az iskolában, ahol a hallgatók a kötelező tanítási gyakorlatukat töltötték. A kutatásba a hallgatók lakóhelyén vagy annak közelében található, 15, elsősorban vidéki, kisvárosi, illetve falusi iskola került be. A megfigyelni kívánt nyelvtanítókat az adatgyűjtők választották ki. 3 hallgató 2 pedagógus megfigyelésére is vállalkozott. Az óramegfigyelés előtt a hallgatók általánosságban tájékoztatták a pedagógusokat a kutatás céljáról, de a konkrét megfigyelési szempontokat nem ismertették. A hallgatók feladatuk azt kapták, hogy a megfigyelés alatt jegyezzék le, amilyen pontosan csak lehet a pedagógus mondatait, ha magyarul beszélt, akkor természetesen magyarul, ha németül, akkor német nyelven. Az óra-

megfigyelést követően a hallgatók a feljegyzett szóbeli megnyilvánulások mellé írták annak célját. Összességében 15 hallgató 15 iskolában 18 pedagógus közreműködésével 54 németórát figyelt meg.

	1. évfolyam	2. évfolyam	3. évfolyam	4. évfolyam
órák száma	7	7	12	28

1. számú táblázat: A megfigyelt órák évfolyamok szerinti eloszlása

A fenti táblázat a megfigyelt órák évfolyamok szerinti megoszlását mutatja. Mivel sok helyen az iskola 4. osztálytól indítja a nyelvi programot, ezért kimagasló az ott megfigyelt órák száma. Sajnos sem magnó-, sem videofelvételre lehetőség nem volt.

4. Eredmények

Holló Dorottya szerint a jó nyelvtanítás egyik alapelve, hogy az óra nem a nyelvről, hanem a nyelven szól, és gondos mérlegelés eredménye, hogy mi, mikor és miért hangzik el magyarul, (Holló, 1996: 168) illetve idegen nyelven. Különösen a kisdiákok esetén fontos a tanári minta.

4.1. Nyelvhasználat

A megfigyelt tanítók többsége német nyelvű óravezetésre törekedett, de egyetlen pedagógus sem vezette végig óráját idegen nyelven. 2 pedagógusnál pedig az anyanyelv használata dominált, kizárólag magyar nyelvű instrukciókat adtak, németül csak egy-egy konkrét feladatot kapcsán beszéltek.

De mire is használják az anyanyelvet és az idegen nyelvet a pedagógusok németórán?

4.2. Az anyanyelv

Az anyanyelvet a megfigyelt órákon a pedagógusok nyelvtani jelenség tudatosítására, fegyvelmezésre, a jelentés tisztázására, szókincs ellenőrzésére, házi feladat kijelölésére, olvasásértés ellenőrzésére és munkaszervezésre használták.

A fegyvelmezés kizárólag magyarul történt, pedig ki ne értené a tanár elégedetlenségét a szituációból, a hanghordozás és a helyzet összetetéséből. Az órai munka megszervezésére, például a csoportok kialakításakor is vétek az anyanyelv használata, hiszen szemléltetéssel könnyen a gyerekek tudtára lehet adni, mit is szeretne a pedagógus.

A megfigyelt órákon az olvasott szöveg értését és a szókincs elsajátítását kizárólag magyarról németre vagy német nyelvről anyanyelvre történő átültetéssel ellenőrizték. A tanárok egyike sem használt testbeszédet a feladatok szemléltetésére, az új szavak értelmezésére. A mimika, a gesztusok, a hanglejtés adta lehetőségekkel sem éltek.

Mindent egybevetve a megfigyelők egyetértettek abban, hogy a pedagógusok sokkal többet használják a magyar nyelvet németórán, mint ahogy ez szükséges lenne.

4.3. Német nyelv használata

Kizárólag német nyelvű formákkal találkoztak a megfigyelők üdvözléskor és elköszönéskor. Még az a két pedagógus is idegen nyelven köszöntötte a diákokat és búcsúzott el tőlük, akiknek az óravezetésére a magyar nyelv volt a jellemző. *'Guten Tag, Kinder'*, *'Tschüss'*

4.4. Német – magyar nyelvhasználat

A német és a magyar nyelv közel azonos arányú használata volt megfigyelhető utasítások megfogalmazásakor. A megfigyelők megállapítása szerint igen jellemző stratégia volt németórakon, hogy a pedagógus elmondta németül az utasítást, majd pedig azonnal elismételte azt magyarul, időt sem hagyva a gyerekeknek. 4 pedagógus esetében ez annyiban változott, hogy a feladat német nyelvű ismertetése után megkértek egy diákot, hogy mondja el magyarul, mit is kell csinálni. A megfigyelők úgy vélik, ez gondot okozott a kisdiakoknak. Természetesen segítségre van szükségük ahhoz, hogy az idegen nyelvi közléseket megértsék, de a magyarra történő fordításnak kellene az utolsó helyen állnia. Sok esetben a jelentés a szituációból kikövetkeztethető és a gyerekek tudják, hogy mit kell tenni, vagy látva társai reakcióját, az is tudja követni az utasítást, aki nem értette a tanítói beszédet. Ha szükséges, természetesen a tanár mozdulattal, mimikáival kísérheti az utasítást, ami egyértelművé teszi a jelentést.

A tanítók a tanulók munkájának, teljesítményének értékelésekor is igénybe vették mindkét nyelvet. Megfigyelhető az a tendencia, hogy németül igen rövid az értékelés, gyakran csak egy szavas *'Sehr gut', 'Gut', 'Prima', 'Super'* esetleg rövid tómondat: *'Ihr habt gut gearbeitet'*. Az anyanyelven történő értékelés sokkal hosszabb és részletesebb volt. Az esetek többségében a német dicséretet, egy bővebb magyar nyelvű követte: *Toll. Super. Nagyon szépen dolgoztál. Örülök. Látod fog ez menni'*.

Két esetben egy közlésen belüli kódváltást is megfigyeltek a hallgatók: *'Soroljuk fel a napokat, natürlich deutsch.'* *'Öffnet die Bücher, a huzadik oldalon.'*

4.5. Összbenyomás

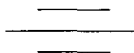
A megfigyelők kivétel nélkül arra a megállapításra jutottak, hogy a tanító beszéde uralta a nyelvórát, a tanítók egyértelműen többet beszéltek, és ez megkérdőjelezi a kommunikációközpontúságot. Két megfigyelő azt is megjegyezte, hogy a tanító nem hagyott időt a gyerekeknek a kérdésre adandó lehetséges válasz átgondolására. Ha a tanuló nem válaszolt azonnal, a tanító maga kezdte mondani a választ lassan, és a diáknak gondolkodás nélkül csak utána kellett mondania. Az egyik megfigyelő még hozzáfűzte, hogy ez őt is rettenetesen zavarta annak idején németórán. A nyelvórákra is érvényes Fischemek (1999) azon megállapítása, hogy ha a válasz nem születik meg egy másodpercen belül, a tanár máris beavatkozik, megismétli vagy újrafogalmazza a kérdést, újabb kérdést tesz fel, vagy egy másik gyereket kérdez. A mi esetünkben a tanító megadja a kész választ, és a diáknak nincs más dolga, mint a választ elismételni. Hiába tűnik egyszerűnek a kérdés, egy összetett folyamat játszódik le a diákban, hiszen meg kell értenie az adott kérdést, és elő kell hívni a megfelelő választ, amely még nem rögzült teljesen. Egyetértek Fischer tanácsával: „Ha kérdezzük, meg kell tanulnunk a csend értékét.” (Fischer, 1999: 36)

Összegzés

A kutatással kapcsolatban tennem kell egy kritikai megjegyzést. Az órákat technikai okokból nem vettük sem magnóra, sem videóra, illetve a megfigyelők megállapításait nem volt lehetőségem ellenőrizni, hiszen az órán nem voltam jelen. A kutatás nem tekinthető reprezentatívnak, hiszen összesen 15 vidéki iskolát érint, és az iskolák kiválasztásában az elérhetőség játszott szerepet. Azt gondolom, a korlátok ellenére is az 54 megfigyelt óra némi bepillantást nyújt az alsó tagozatos német nyelvoktatásba. A megfigyelések tanúságai szerint a tanítók gyakran beszélnek magyarul, és ez a nyelvtanulási esélyeket, a kisdiakok nyelvi fejlődését negatívan befolyásolhatja.

IRODALOM

- Antal Ágnes (2005): A tanári beszéd kérdésalakzatai I. *Magyar Nyelvőr* 2, 173-185.
- Bakos Ferenc (1994): *Idegen szavak és kifejezések kézisztára*. Budapest: Akadémiai kiadó.
- Csizér Kata (2003) Az angolnyelv-tanítás helyzete Magyarországon. *Modern Nyelvoktatás*. 9/4.: pp.13-24.
- F. Dombach Mária (1999): Áruklodó személyragok. *Magyar Nyelvőr* 4. 404-423.
- Fischer, Robert (1999): Kérdezés. (In: Fischer, Robert (1999): *Hogyan tanítsuk gyermekeinket tanulni.*) Budapest: Műszaki könyvkiadó.
- Herbszt Mária (2004): *Pedagógiai kommunikáció*.
http://www.ejf.hu/hefop/jegyzetek/pedagogiai_kommunikacio.pdf
- Holló Dorottya, Kontráné Hegybiró Edit & Tímár Eszter (1996): *A krétától a videóig*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nikolov Marianne (2000): Kódváltás pár-és csoportmunkában általános iskolai angolórákon. *Magyar Pedagógia*,100/4. pp.401-22.
- Nikolov Marianne (2008): „Az általános iskola, az módszertan!” Alsó tagozatos angolórák empirikus vizsgálata. *Modern Nyelvoktatás*. 14/1-2. pp. 3-19.
- Szili Katalin (2004): *Tetté vált szavak. A beszédaktusok elmélete és gyakorlata*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Zrinszky László (2002): *Gyakorlati pedagógiai kommunikáció*. Budapest: ADU-FITT IMAGE.
- Wardhaugh Roland (2002): *Szociolingvisztika*. Budapest: Osiris Kiadó.



VASVÁRI ZOLTÁN

középiskolai tanár

Bókay János Humán Kéttannyelvű Szakközépiskola,

Szakiskola és Gimnázium

Budapest

Józsefváros a magyar irodalomban

(A *Regionális kultúra* érettségi témakör egy lehetséges változata)

Az új magyar szóbeli érettségi mindkét szinten egy kötelezően kitűzendő, érdekes és sok izgalmas lehetőséggel szolgáló témakört is tartalmaz: a *regionális kultúrákat*. Az eddigi tapasztalatok szerint a diákok szeretik ezt a témakört, szívesen foglalkoznak vele és készülnek rá. Mindazonáltal a témakör bizonyos újdonsága és szinte határtalan volta miatt az ide tartozó témák kijelölése és összeállítása nem mindig könnyű feladat a magyartanárok számára.

A témakörhöz az alábbi elvárások kapcsolódnak:

- interkulturális jelenségek, eltérő szöveggyománnyok;
- egy régió, tájegység, település kulturális, irodalmi, múltbeli és jelen hagyományainak bemutatása;
- egy régióhoz, tájegységhez, településhez kötődő szerző(k) és művei(k) bemutatása;
- egy régió, tájegység, település irodalmi alkotásokban való megjelenítése;
- életmódra, kulturális szokásokra utaló dokumentumok alapján következtetések megfogalmazása egyes korok kultúrájára nézve.

A fenti témakörökből egy tételt kell az érettségi tételsorba felvenni.

Jelen írásomban a Józsefváros irodalmi megjelenítésének érettségi tételként való feldolgozására mutatok példát.

Témakör: Regionális kultúra (honismeret, hely- és várostörténet és irodalom kapcsolata)

Téma: A Józsefváros a magyar irodalomban

Tétel: Csáth Géza: *A Kálvin téren* c. tárcanovellája (megjelent: *Független Magyarország*, 1908. XI. 29.; *Bácskai Hírlap*, 1909. V. 23.; Csáth Géza: *Délutáni álmom*. Budapest, 1911., harmadik novelláskötete az életében megjelent öt közül)

Feladat: A novellához kapcsolódó konkrét szóbeli elemző feladat, amely a szóbelin fog majd csak kiderülni.

Lehetséges feladatok:

Mutassa be a Kálvin tér életét a XX. század első évtizedében pirkadattól késő éjszakáig Csáth tárcanovellája segítségével!

Kiket rajzol meg és hogyan jellemzi őket Csáth Géza a tárcanovellában?

Járja körül Csáth Géza segítségével virtuálisan a Kálvin teret, és mutassa be a jellemző helyszíneket, intézményeket, közlekedési eszközöket stb!

Javasolt vázlat a szóbeli kiselőadáshoz:

1. Kultúra – a regionális kultúra fogalmai, viszonyuk egymáshoz

Kultúra

Szűkebb értelemben: művészetek, művészi alkotások, alkotók és folyamatok, esztétikailag értékelhető jelenségek.

Tágabb értelemben: egy-egy társadalom által létrehozott szellemi javak, eljárások, viszonyok összessége.

Regionális kultúra

A kultúra területi, földrajzi tagolódása – a lakóhely vagy az iskola környezetének kultúrája.

2. Irodalom és honismeret (hely- és várostörténet) viszonya

Honismeret

A történettudomány, művelődéstörténet peremvidékén elhelyezkedő, a tudományosság és a lokálpatrióta ismeretterjesztés határán mozgó diszciplína. A kevés, avatott tudós mellett általában amatőr történészek (tanárok, történelemtanárok, lokálpatrióták) művelik. Fontos adalékokkal szolgál a nagy, egyetemes történelem kérdéseire, antropológiai, városantropológiai, művelődés- és életmódtörténeti kérdések megválaszolásához, és sok kuriózumot, egyedi érdekességet és furcsaságot is felszínre hoz.

A szépirodalom, konkrét irodalmi alkotások kiváló források lehetnek a honismereti kutatáshoz. Lásd pl. Mikszáth két novelláskötetét (*Tót atyafiak*, *A jó palócok*), amelyek gazdag tárházai a XIX. századi Felvidék életére, jellegzetes alakjaira vonatkozó adatoknak.

Csáth Géza tárcanovellája szintén ilyen kitűnő forrás, saját megélt élményekre támaszkodva. Csáth 1905-1906-ban, unokatestvérével, Kosztolányi Dezsővel az Üllői út 22-ben lakott, a Józsefvárosban, néhány sarokra a Kálvin tértől. Jól ismerte a Józsefváros klinikáit, hiszen itt volt orvostanhallgató.

Még egy fontos összefüggés: az irodalom kiváló honismereti forrás, de fordítva nem áll meg az állítás. Igazi irodalom soha nem jön létre pusztán ismeretterjesztő céllal!

3. Az életrajziség mint egy mű vagy életmű elemzésének, értelmezésének háttere

A XIX. században, a XX. század elején még fontos, nemritkán alapvető szempont az életrajziség. A modern és posztmodern irodalomelmélet elveti, alapvetően a szövegből kiindulva kívánja elvégezni az elemzést, értelmezést, pedig az életrajzi adatok fontos kiegészítő adalékokkal szolgálhatnak a pontos műértelmezéshez.

4. Józsefváros rövid története (lásd a mellékelt anyagot!)

A mai Józsefváros az 1720-as években kezdett benépesedni. Az uralkodó háztípus, a földszintes agyagépületeket az 1838-as árvíz elpusztította. Az árvíz után jelentős újjáépítés kezdődött, ekkor kezdtek kialakulni a városias jellegű utcák és középületek. A József körút kiépülése után a millennium éve a főbb utak bérháza is felépültek. Ezek már többemeletes bérházak voltak. A betelepülés, a közlekedés (1866: lóvasút, 1899: villamosvasút) és

a gyáripár (főleg vasútépítés – pl. Ganz és MÁVAG – és bérkaszánya-építés) fejlődésével volt arányos, Józsefváros lakosainak száma 1890-re 91 303 főre nőtt, ami a főváros lakosságának 18,8%-át jelentette.

A fővárosra általában jellemző iparosodás alakította tehát a fejlődést, Józsefváros mégis elsősorban kisiparos kerület maradt. Az iparos réteg mellett itt élt a pesti zsidóság jelentős, bár szegényebb része, valamint a cigányság felső rétegeihez tartozó muzsikuss cigány családok. Írók és művészek is nagy számban laktak erre. A környék kávéházai, kertvendéglői és kocsmái híresek voltak, Budapest más részeiből is felkeresték őket.

A kerület beépítése és a lakosság számának ugrásszerű növekedése 1910 körül (164 255 lakos) érte el csúcspontját, a gyárak (és ezzel a munkásság) egy része azonban már kiszorult a kerületből. A fejlődés lelassult, az árvíz után épült Józsefváros tekintélyes része megérett a lebontásra. A gazdasági pangás, a lakásviszonyok elmaradottsága, a külső (elégéggé falusias jellegű) részek elszegényedése jellemezte ezt az időszakot, valamint ekkorra tehető a jelentős prostituált negyed kialakulása is. A legtöbb, a XIX. század fordulóján virágzó kisebb ipari üzem megszűnt vagy elköltözött. Az I. világháború következtében a szegénység és a minimális gazdasági növekedés miatt a lakásépítési tevékenység szinte teljesen megszűnt.

Az 1930-as évektől megfigyelhető építési konjunktúra létrehozott ugyan néhány jól sikerült épületet, épületegyütttest, ám túl későn indult be és rövid ideig tartott ahhoz, hogy észrevehetően megváltoztathassa Közép-Józsefváros jellegét. A II. világháború során a józsefvárosi épületek mintegy 90%-a sérült meg. Az „újjaépítéskor” elsősorban a romos házakat tették lakhatóvá. Új házakat alig húztak fel, 1950-ig még a foghíjak sem kerületek teljesen beépítésre, s ezáltal Józsefváros Budapest egyik legelhanyagoltabb kerületeként konzerválódott. Ehhez az is hozzájárult, hogy a bérházakat államosították, majd teljesen magukra hagyták: karbantartásukat és felújításukat elhanyagolták, így azok állapota fokozatosan leromlott. Belső-Kőbánya üzemeinek csatlóása, a Ganz és a MÁVAG egyesülése (1958) és az országos jelentőségű vállalatok (pl. Május 1. Ruhagyár) termelésbe állása ellenére Józsefváros kisiparos kerület maradt.

Józsefváros még 1950-ben is inkább nézett ki önálló kisvárosnak, mint Budapest egyik kerületének. Ezekben az évtizedekben a lakosság heterogenitásának csökkenése is lezajlott: a magasabb státusú népesség, és a szakmunkásréteg elköltözésével párhuzamosan az alacsony státusúak beáramlása vált jellemzővé. Az 1960-as években merült fel először Józsefváros fejlesztésének gondolata, ám a szanalási és rekonstrukciós tervek készítése mellett az 1970-es évekig jószerivel csak a foghíjak beépítésére került sor, illetve a hagyományos városszövetbe ekkor ékelődött be a Szigony utcai lakótelep a Baross utca és a Práter utca közti sávban.

A kerület ezen túlmenően sem egységes; a magasabb státusú József körúthoz közelebb eső részeken a szűk utcák által határolt, kisméretű tömbökben, a két-háromemeletes, egy-egy sarkon négy-ötemeletes szecessziós századfordulós bérházak mellett, megtalálhatók a hajdani iparosok és kereskedők tágas udvarú, földszintes épületei is. A műhelyek, kisüzemek többsége ma már nem üzemel, illetve raktárként funkcionál. Ez a nagyvárosi és kisvárosi elemeket ötvöző beépítési mód válik a körülről kifelé távolodva egyre kisvárosiasabbá. A Fiumei út felé eső területeken a tömbök már sokkal nagyobbak, a beépítést lazítja az üres telkek, raktártelepek és a földszintes udvarházak magas aránya is. Jellemzőek a szoba-konyhas lakásokat tömörítő munkás bérkaszányák. Ennek következtében a városzerkezeti egységeket a zerint válnak el egymástól, hogy melyik háztípus az uralkodó egy-egy területen.

A különböző háztípusok adott területen belüli keveredésének arányai szabályozzák a lakóhelyi szegregációt, a különböző társadalmi, etnikai és demográfiai csoportok térbeni elkülönülését. Emellett a körfolyosós bérházak utcai és udvari frontjainak lakásai közötti státuskülönbségek is jelentősek. A lakóépületek változatossága ellenére a környék általános jellemzője a leromlott állapot és a lakások jelentős részének komforthiánya. A talajvíz miatt nyirkosak, dohosak a házak falai, aládúcoltak a függőfolyosók, de előfordulnak a tetőbeszakadások, falomlások és függőfolyosó leszakadások is.

Gyakori, hogy házak belső udvarán az ott lakók igyekeznek a körülményekhez képest kellemes környezetet teremteni maguknak: sokan kertet alakítottak ki, ezek különleges hangulatúvá teszik a pusztuló városrészt. Az udvarokban és az utcákon aktív társas élet folyik. Jelentős a középületek, intézmények, iskolák száma.

A főváros működését szolgáló közüzemek központjainak egy része is itt található. Ezek jelenléte még sincs nagyobb hatással az itt élő emberek életére, a városrész fejlődésére. Ez a városrész szaggatott, mindig elakadó fejlődésének tulajdonítható. Ha beindult is időszakosan a fejlődés, melynek hatására a köztisztviselők megépültek, egy-egy negyed felértékelődését a kerület kedvező központi helyzete és az 1990-es évektől újra előtérbe kerülő városfelújítási törekvések eredményezik. A közlekedés a városrész központi elhelyezkedésénél fogva jól kiépített. A főutakon Budapest legjelentősebb tömegközlekedési vonalai járnak. De a városrész belső területeit is sűrűn behálózza a tömegközlekedés villamos és buszjáratai. Számos metró állomás, a Józsefvárosi- és a Keleti pályaudvar is itt található.

(Forrás: www.jozsefvaros.hu/?module=news&action=getfile&fid...)

Híres írók a Józsefvárosban: Jókai Mór, Krúdy Gyula, Kosztolányi Dezső, Karinthy Frigyes, Radnóti Miklós, Mándy Iván, Fejes Endre. Művek: Krúdy a kerületben játszódo novellái, regényei, Kosztolányi: Üllői-úti fák, Mándy és Fejes Endre novellái.

5. Csáth Géza (Brenner József) író, zenekritikus, orvos (Szabadka, 1887. febr. 13. – Szabadka közelében, 1919. szept. 11.) élete és művei (lásd a mellékelt anyagot!).

Csáth Géza 1887-ben jómódú szabadkai polgári családban látta meg a napvilágot. Mivel édesanyja, Decsy Etelka egyéves korában meghal, ügyvéd édesapja egyedül neveli. A középiskolai tanulmányait 1904-ben fejezte be, de közben már Széchenyiről és Vörösmartyról, valamint Aranyról és Szabolcska Mihályról szóló dolgozataival díjat, illetve dicsőretet kap különböző városi és iskolai pályázatokon.

1909-ben Budapesten szerzett orvosi diplomát. 1910-től a Moravcsik-féle idegklinikán dolgozott tanársegédként. A frontról súlyos betegen hazatérve Földesen, majd 1918-ban Regőcén körorvosi állást vállalt. Egészségét aláásta morfiumszennedéyle.

A háború alatt bevonul katonának, és 1915 tavaszán Budapestre kerül az első honvéd gyalogezredhez. Miután morfinizmusára fény derül, felülvizsgálatra küldik. Júliusban Előpatakon dolgozik, majd augusztusban tíz napot zárt intézetben tölt. A kényszer-elvonókúra eredménytelenül zárul, őstől pedig már Földesen vállal orvosi állást. Irodalmi pályáját unokabátyja és barátja, Kosztolányi Dezső biztatására már korán megkezdte. Az orvostudomány mellett kitarotán foglalkozott írással, zenekritikákat és novellákat adott közre a Budapesti Naplóban, a Világban, a Nyugatban stb. A Nyugatnak állandó munkatársa volt. Bartók és Kodály első méltatói közé tartozott. Eredeti hangú, zaklatott, beteges lelkivilágú embereket ábrázoló novelláit a korabeli lélektan eredményeinek szellemében alkotta. A többszöri elvonókúra sem segít, többször is megszökik az elvonóról, és továbbra sem tud megszabadulni függőségétől. 1919 elején a bajai kórházban gyógykezelték, de hazaszökött: júl. 22-én lelőtte feleségét és öngyilkosságot kísérelt meg. A szabadkai kórházból ismét megszökött, Budapestre akart menni. Amikor a jugoszláv határőrök feltartóztatták, megmérgezte magát.

(Forrás: www.sulinet.hu/tart/fncikk/.../csathgeza.html)

Életében megjelent kötetei:

- *A varázsló kertje* (1908)
- *Az albíróék és egyéb elbeszélések* (1909)
- *Délutáni álmom* (1911)
- *Schmith mézeskalácsos* (1912)
- *Muzsikuskok* (1913)

6. A tárcanovella

A tárca (vagy a nemzetközileg elterjedt francia *feuilleton*) rövid terjedelmű, publicisztikai műfaj. Az újságok tárcarovatában közölt, rendszerint aktuális témájú, könnyed hangvételű kisesszé. A műfaj klasszikusai: Gautier, Sainte-Beuve, Heine, Börne, a magyar irodalomban Móra Ferenc, Kosztolányi Dezső, Szép Ernő, Kellér Andor, Hunyadi Sándor. A tárcanovella a tárca szépirodalmi igényű, a tulajdonképpeni novellához közelítő változata.

7. *A Kálvin téren c. tárcanovella részletes elemzése.* A szöveg megtalálható az Interneten: <http://www.mek.oszk.hu/00600/00634/00634.htm#38>. Kötetben: Csáth Géza: *Mesék, amelyek rosszul végződnek. Összegyűjtött novellák.* Magvető, Budapest, 1994. 164-168.

TUZA TIBOR
romaintegrációs programvezető
HB MPI
Debrecen

Cigány gyermek az iskolában

2. rész*

Akik lógni akartak a tanórákról

Első órán a nyolcadik osztályban a hetes négy hiányzót jelentett. Mind a négy cigány gyermek volt, akik arról a szomszéd településről járnak be, ahol én is lakom. Ugyanazzal a

* Az első rész a Módszertani Közlemények 2010/2. számában jelent meg. (A szerkesztő)

busszal utazunk reggelente. Most is láttam őket, szálltak velem együtt, de elmaradtak mögöttem, nekem sietnem kellett. Nem értettem, hová lehettek, mert ilyen eset velük még nem fordult elő.

Azonnal telefonáltam egyik szülőnek, mit tud a gyerekekről. Azt mondta, annyit tud, hogy az iskolába indultak szokás szerint, nem tudja, hol lehetnek, ha itt nincsenek. Nem hagyhattam magára az osztályt, meg kellett tartanom a tanórát, majd a következőket is. A második óra közepe táján hangos beszéd hallatszott be a terembe a folyosóról. Kimentem hát, és ott láttam a négy gyermeket a szüleikkel együtt. Az a szülő, akinek telefonáltam, riasztotta a többieket, azonnal ideutaztak, és megkeresték iskolakerülő gyermekeiket, akiket hangos szidások közepette behajtottak az iskolába.

A szülők gyors és példaadó intézkedését közhírré tettük.

„Minket nem szeret senki!”

Két nyolcadikos lány, Marika és Timi az iskolában órákői szünetben öngyilkossági szándékkal nagy mennyiségű gyógyszert vett be.

Az eset előtti tanóra matematika volt velem. Néhányan nem készítették el a házi feladatot, köztük Marika és Timi sem. Arra hivatkoztak, hogy nem értették. Megdorgáltam őket, mondván, nyolcadik osztályban, továbbtanulás előtt már egy kicsivel nagyobb erőfeszítést várnék el tőlük, de tudtam, hogy ettől nem lesznek okosabbak. Ezért velük közösen végeztük el a hiányzó feladatmegoldásokat, míg a többiek önálló munkát kaptak. Marika és Timi nem akart bekapcsolódni a feladatok megoldásába, nem voltak hajlandók magyarázatot adni magatartásukra, végül kénytelen voltam „nélkülük” folytatni az órát, miközben láttam, hogy ők egymással leveleznek. Óra végén azt közöltem velük, hogy kapnak még egy lehetőséget tőlem, következő órán ők lesznek az első felelők, készüljenek fel. Amire Timi annyit mondott: „Nekünk már úgyis mindegy”. Nem értettem, mit akar ezzel, és sajnós, hogy nem is vettem komolyan ezt a megjegyzést.

Az órákői szünet végén tanítványaim izgatottan kerestek, hogy menjek azonnal, mert „Marika és Timi öngyilkos lett”. Azonnali intézkedésnek köszönhetően orvosi ellátásban részesültek, gyomormosás után sikerült stabilizálni az állapotukat, miközben vártuk a mentőket.

Felderítettük az okokat, aminek a lényegét a „Minket nem szeret senki!” megjegyzésük foglalta magába. Szerettek volna iskolán kívüli barátokat szerezni, de nem sikerült. Leveleket írtak, üzeneteket küldtek, de választ sehonnan nem kaptak. „A TV-ben, a délutáni sorozatokban olyan jó, hogy mindenkinek sok barátja van, ott olyan szép az élet” – írta Marika. Timi családjában már volt öngyilkossági kísérlet, ezt gondolták követendő példának. Marika családjában a szülők szanaszét hagyták mindig gyógyszereiket, fel sem tűnt nekik, hogy lányuk két dobozzal is magával vitt, amivel lehetőséget teremtett az öngyilkossághoz. Nekünk pedig be kellett látnunk, hogy ha egy gyerek az órán nem a megszokott módon viselkedik, akkor azt nem intézhetjük el egy figyelmeztetéssel, fel kell deríteni a szokatlan viselkedés okát, hogy megelőzhessük az esetleges tragédiát.

A kórházi kezelés után pszichológiai terápia következett. Az osztálytársak érdeklődtek, látogatták is őket, megértéssel, aggodalommal és szeretettel várták vissza a két lányt. A visszailleszkedéssel nem volt gond. Önként meséltek a kórházról, nővérekről, betegtársakról, terápiajukról. Többször is elmondták: „Jó volt ott lenni, mert törődtek velünk, de nagyon hiányzott az egész osztály!”. Sikeresen befejezték a nyolcadik osztályt, majd felvételt nyertek a választott középiskolába. Nem tudjuk, ott mi történt velük, csak arról kaptunk sajnálatos hírt később, hogy mind a ketten kimaradtak a középiskolából.

Akinek a szülei elleneztek a továbbtanulást

Éva egy évvel túlkorosan került hozzám, amikor az ötödikesek osztályfőnöke lettem. Gyenge tanulmányi eredményt produkált, pedig értelmes, jó adottságokkal és képességekkel rendelkező lány volt. Hanyag szorgalma miatt voltak elégséges és közepes osztályzatai. Az igazságérzete rendkívül fejlett volt már akkor is, pergett a nyelve, időnként érzelmenktörésekkel védte az igazát, ugyanakkor nyílt és nagyon jószívú volt, könnyen barátkozott, sérelmeim hamar túltette magát, és elismerte mások igazát. Apoltan és jól öltözötten járt iskolába. Érdeklődését főként a tévésorozatok kötötték le. Hatan voltak gyermekek a családban, Éva a legidősebb. Tekintélyes, jómódú cigány családban él, az apa lókupec, az anya háztartásbeli.

Már hetedik osztályban is szóba került a továbbtanulás. Többen már konkrétan tudták, hol szeretnék folytatni a tanulmányaikat, mások még csak tájékozódtak a lehetőségekről. Egyedül Évát nem érdekelte a kérdés, csak a vállát vonogatta, ha ez szóba került. Nyolcadikban már mindennapos volt köztem és a tanítványaim között a továbbtanulásról való beszélgetés. Miközben Éva egyre gyakrabban hiányzott hol igazoltan, hol igazolás nélkül. Amikor felelősségre vontam, azt mondta, minék járjon iskolába, az általános iskolát így is be tudja fejezni, és ő nem fog továbbtanulni. Nagyon meglepődtem, egyben meg is sajnáltam a kislányt, aki azért marad távol társaitól, mert azok a továbbtanulással vannak elfoglalva, ami számára nem téma.

Családlátogatást terveztem, de már annak előtte összetalálkoztam Éva édesanyjával az utcán. Megkérdeztem, tud-e a lánya hiányzásairól és továbbtanulási problémájáról. Az édesanya hallani sem akart a továbbtanulásról, mereven elzárkózott attól, hogy a nyolcadik osztály befejezése után lánya más településen járjon iskolába. Miért-kérdéseimre zavarba jött. Aztán azt magyarázgatta, hogy az ő körükben a lányokra nagyon kell vigyázni, ha nincs a szemük előtt, hamar megtörténhet „a baj”, ami igen nagy szégyen lenne az egész családra, soha nem tudnák visszaszerezni a becsületüket. Nem tudtam, mitévő legyek. A problémát megértettem, de képtelen voltam elfogadni, hogy ez legyen a továbbtanulás akadályja. Kértem hát, hogy elmehessen hozzájuk, családi körben, nyugodt körülmények között beszéljünk el bővebben erről. Ami néhány nap múltán meg is történt.

Szeretettel fogadtak, örültek a látogatásomnak. Már az előszobában levettem a cipőmet, mert a példásan tiszta belső környezet arra ösztönzött. A kellemesen meleg szoba, ahol leültünk, egyszerű, de izléses bútorokkal berendezett volt az összkomfortos, gázfűtéses lakásban. Hosszú beszélgetésbe kezdtünk.

Meg kellett hajolnom az előtt az érv előtt, hogy a lánygyermekre vigyázni kell. Ezt nem vitattam. Éveltem mégis a továbbtanulás mellett. Elmondtam, hogy Évát megbízható, határozott, céltudatos és talpraesett lánynak ismerem. Tud vigyázni magára, meg kell bízni benne. Elmondtam róla minden jót, amit csak lehetett. Kértem, engedjék, hogy a saját útját járja, hogy boldog lehessen. A szerelem itthon sem, máshol sem fogja elkerülni, attól nem félteni, hanem arra felkészíteni kell, ez közös felelősségünk. És így tovább. Addig érveltem, amíg azt nem éreztem, hogy sikerült megingatom a szülők ellenállását. Annyit sikerült elérnem több óras, késő estebe nyúló beszélgetés eredményeként, hogy a szülők közölték, hajlandók „elengedni” a gyereket, de csak a szomszédos nagyobb településre gazdasszonyképző iskolába, mert azon a településen vannak megfelelő kapcsolataik a lány felügyeletére.

Ez azonban nem derítette kedvre az én tanítványomat, aki a megyeszékhely egyik középiskolájába szeretett volna járni, s ott számítógépes szövegszerkesztést tanulni. Én viszont örültem annak, hogy „megtört a jég”, a szülők már engedékenyebbek, további beszélgetések során előbbre is juthatunk. Találkoztunk is gyakran az utcán, többnyire a bevásárló édesanyjával, volt, amikor az apával is, illetve mindkettőjükkel. Minden találkozás alkalmával „tovább törttem a jeget”, s mire a jelentkezési lapot be kellett adni, a szülők már beleegyeztek a megyeszékhelyi középiskolába, ahová fel is vették Évát.

Nagy bennük a szereplési vágy

Iskolánkban a diákönkormányzat munkáját is segíti néhány cigány gyermek. Legaktívabban a kulturális és sport kistanácsokban dolgoznak. Emellett készségesen vállalnak szaktantermi és általános ügyeletet cigány tanítványaink. Nagyon szeretik fegyelmezni társaikat, visszaadni nekik, amit tőlük kaptak, de nincs harag, inkább csak játék a kölcsönös egrecirozás. Amikor ügyeletesek, példamutatóan viselkednek, máskor pedig „csakazértis” rendetlenkednek, visszabeszélnék a nem cigány ügyeletes gyerekeknek.

Nagy bennük a szereplési vágy. Lelkesen fellépnek a különböző osztály- és iskolai rendezvényeken és vetélkedőkön.

Éveken keresztül vezettem színjátszó szakkört. A csoport nagyobbik fele minden évben cigány gyermek volt. A szerepek tanulásában kicsit lassabban haladtak, mint a többiek, végül azonban paradésan szerepeltek. Évente három-négy alkalommal tartottunk előadást, amire a szülők és a testvérek is eljöttek. Büszkeséggel töltött el az előadás mindenkit, szereplőt, és nézőt egyaránt. Ezek a sikerek egyben további erőfeszítésekre motiválták tanítványaimat.

Nagyon fontosnak tartom, hogy minden lehetséges módon biztosítsuk számukra az általuk vágyott és sikeres szereplési lehetőségeket.

Az alt szólam vezetője

Iskolánkban ötvenöt fős gyermekkórus működik, aminek én vagyok a vezetője. Havonta többször lép fel kórusunk énekes táncos produkciókkal, amihez rendszeres gyakorlásra van szükség. A szólamvezető nem hiányozhat, mert akkor a szólammal nem tudunk próbálni.

A szólamvezetők és szólóénekesek többsége cigány gyermek. Az alt szólam vezetője a hetedik Béla, aki nagyon tehetséges, megyei népdal-éneklési versenyen arany minősítést szerzett, s a rendezőbizottság lemezfelvételt is készített vele. Ezek után Béla, aki tudatában volt tehetségének, többször is lógott a próbákról, sürgősen cipőt kellett vennie vagy focizott.

Egyik alkalommal a foci pályáról előhozva a kórus előtt azt mondtam neki: „Vagy minden alkalommal itt vagy a próbákon, vagy fel is út, le is út, mehetsz, amerre akarsz. Nem akadályozhatod a felkészülést. Ha még egyszer hiányzol, én többé nem foglalkozom veled.” Béla vállalta nyilvánosan, társai előtt, hogy ezentúl minden alkalommal hűségesen minden próbán részt fog venni.

A következő napon a kórustagoknak csak öt tanórása volt, így az órarend szerinti hatodik órában tartottuk a próbát. Bélának fizika lett volna az ötödik órája, ő azonban lelépett erről az óráról. A kóruspróba előtt viszont összefutott fizika tanárával, aki éppen velem beszélgetett. Megkérdezte tőle:

– Béla, hol voltál? Miért nem jöttél órára?

– Tudja, tanár úr, nagyon éhes voltam, haza kellett mennem enni, máskülönben nem tudtam volna próbára jönni, és akkor a tanárnő kirúg az énekkarból...

Aki az énekkar oszlopos tagja volt

Hétgyermekes család leányáról van szó, aki jó képességekkel rendelkező szorgalmas tanuló, és nagyon szereti a zenét. Szinte minden műsorban fellépett. Oszlopos tagja volt az énekkarnak, ahol kibontakoztatta kivételes tehetségét. Számos ok miatt nyolcadikos korában romlott a tanulmányi eredménye, én azonban ennek ellenére biztattam a továbbtanulásra, emelkedjen följebb, adjon esélyt magának, legyen jobb élete. Végül jelentkezett, felvették a megyeszékhely egyik gimnáziumába, és kollégiumi elhelyezést is kapott. Jó kezébe került ott is, sikeresen haladt előre, mégis rendszeresen visszajárt hozzám lélekerősítő beszélgetésekre. Négy éven át igényelte a biztatásomat. Amikor leérettségizett, egy doboz bonbonnal köszönte meg nekem erőt adó, segítő beszélgetéseinket.

A bandafőnök

Róbert durván megrugdosta iskolatársát azzal az indokkal, hogy az szidta az ő édesanyját, de kiderült, hogy nem is volt igaz. Nem ez volt az első ilyen eset, ezért az iskola igazgatója fegyelmi eljárás megindítását kezdeményezte, aminek a harminc napon belüli lefolytatására az igazgatóhelyettest kérte fel.

A fegyelmi bizottság elnöke felkérte a tanuló osztályfőnökét jellemzés készítésére, valamint a diákönkormányzat vezetőjét az esettel és az előzményekkel kapcsolatos véleményalkotásra. Egyben értesítette az ügyben érintetteket, így a tanulót, annak szüleit, az osztályban tanító pedagógusokat a fegyelmi eljárás megindításáról, a tárgyalás idejéről és helyéről. A tárgyalásról jegyzőkönyv készült.

Az osztályfőnök ismertette, hogy Róbert jómódú családban él, a legújabb divat szerint öltözködik, költséges életmódot folytat, előkelő helyzetéből adódóan társai, különösen a kisebb iskolatársak körében vezéregyéniséggé vált. Nem napközis, felkészülését a tanórákra otthon ellenőrzi, de segítséget adni nem tudnak neki. Felületes tanulása miatt gyenge, sok esetben nem értékelhető a tanulmányi teljesítménye. Az iskola tanulószobai elhelyezéssel szeretett volna segíteni, de azt a gyermek és a szülő elutasította. Kötekedő, kisebb társaival szemben agresszív magatartást tanúsít. Iskolai verekedései, cigarettázása és más fegyelemsértése miatt már ebben a tanévben is többször kapott osztályfőnöki és igazgatói intést. Ezek után még durvább lett. Osztálytársain uralkodik, kénye-kedve szerint különböző büntetésekben, verésekben részesíti őket. Rendszeresen zavarja a tanórai munkát. Szünetekben az általa verbuvált bandával a háta mögött kötekedik, megveri vagy bandája tagjaival vereti meg félelemben tartott társait. Különösen a gyengébb, érzékenyebb, csendesebb és félénkebb gyermeket egrecirozza és bántalmazza. A szülők minden iskolai megbeszélés és családlátogatás alkalmával ígéretet tettek, hogy változtatnak Róbert magatartásán, ami azonban csak ideig-óráig valósult meg. Álszent módon megtéveszti szüleit, hazugságokkal mossa ki magát tetteiből.

A diáktanács Róbert osztálytársait is bevonta a véleményalkotásba. Többek között kiderült, hogy Róbertnek nap mint nap hiányos a felszerelése, és emiatt felszólítja társait saját felszerése átadására, amit azok félelmükben meg is tesznek. Senki sem mondhat neki ellent, rendszeresen rugdossa, fojtogatja, orra vágja, pofozza osztálytársait és más iskolatársait. A tanuló társak nem mernek panaszkodni, mert Róbertnek bandája van, ami testvéréből, rokon iskolatársaiból és néhány iskolahagyott tanulóból alakult. A bandatagoknak naponta kétezer forint körüli összegért vásárol enni-innivalót az iskolai büfében, ahol mindig előre áll, durván félrelökve a sorban várakozókat. Osztálytársaitól megköveteli, hogy őt „felséges nagyúr”-nak szólítsák, saját magukat pedig „alázatos csicska” néven emlegetse. És így tovább, nagyon hosszú volt a vádak listája. Mindezek ellenére a diáktanács azzal zárta véleményét, hogy „Ő is megváltozhat, hisz ő is ember”.

A fegyelmi eljárás, különösen a tárgyalás igen nagy hatással volt Róbertre és szüleire. Nem lehetett tovább hazudozni, kibúvót keresni. Róbert őszinte megbánást mutatott, bocsánatot kért osztálytársaitól és mindazoktól, akiket bántott. A szülők elmondták, hogy gyermekük otthoni magatartása jó, nincs vele baj, ezért hitték el neki az iskolában történetekkel kapcsolatos hazugságait. Ígéretet tettek, hogy ezután jobban odafigyelnek rá, s csak akkor hisznek neki, ha maguk is meggyőződtek róla, hogy igazat mondott. Róbertet ez a közlés rendítette meg a legjobban. Alig tudta visszatartani a könnyeit. Szigorú megrovással zárult a fegyelmi tárgyalás.

A fegyelmi tanács tagjai külön is elbeszélgettek a szülőkkel, akiknek tanácsokat adtak a gyermekkel való foglalkozásra vonatkozóan. A szülők megköszönték, hogy nem helyezték át más iskolába gyermeküket, ami megnehezítette volna a középfokú iskolába való közeli jelentkezést és felvételt. Ettől kezdve hetente többször is érdeklődtek, valóban ellenőrizték, hogy igazat beszél-e otthon a gyermekük. Annál is inkább, mert Róbert tényleg megváltozott, nem volt több panasz a magatartására, és tanult is rendesen.

Akiről nem tudtam, hogy cigány

Budapesten nőttem fel és szereztem diplomát, csak férjhez menetelem után kerültem egy vidéki kisváros iskolájába. A cigányokat nem ismertem közelről, csak olyan filmekben láttam őket, amelyekben visszatetszést keltettek bennem, valamint utazásaim során távolról figyelhettem meg, milyen lepusztult házakban, putrikban, rendezetlen környezetben laknak városszéleken, faluvégeken. Hallottam ugyan olyan roma családokról is, akik úgymond normális körülmények között élnek és dolgoznak, de ilyenekkel nem találkoztam, így közvetett benyomásaim és ismerőseim hatásai miatt bennem éltek a cigányokról kialakult előítéletek, miszerint nem szeretnek dolgozni, koszosak, bűdösek, hangoskodók, legalább nyolc-tíz gyerekük van, akikkel nem törődnek stb. Nem is törekedtem arra, hogy megismerjem őket.

Érettségi után előbb egy szakmaszerző tanfolyamot végeztem el, majd utóbb munka mellett a főiskolát. A tanfolyamon megismerkedtem egy lánnyal, akinek ugyanúgy nem volt ismerőse a csoportban, mint nekem. Magányosnak éreztük magunkat, és hamar összeharagultunk. Néhány nap múltán meghívott a lakásukra, amit örömmel fogadtam, a meghívásnak eleget is tettem. A megbeszélte időpontban unokatestvérével együtt várt a buszmegállóban. Igencsak meglepődtem, amikor bemutatta, mert unokatestvére sötétbarna bőrű volt. Elindultunk közeli lakásukba, pontosabban szólva kertes házukba, miközben én azon tűnődtem, miért nem vettem észre eddig, hogy az én kreol bőrű barátóm cigány. Igaz, nekem sem volt fehér a bőröm a nyári napozások után. A megjelenése és magatartása pedig messze távol állt az én előítéleteimtől. Nem sokáig tűnődhettem, mert egy-két percen belül már bent is voltunk a lakásukban.

A család minden tagja otthon tartózkodott, és mindegyikük sötétebb bőrű volt, mint az én barátóm. Nagyon kedvesen fogadtak, közvetlenek és érdeklődők voltak. Szép nagy lakásuk tiszta és izléseesen berendezett. A konyhában is minden csillogott-villogott. Nagyobb tisztaság volt itt, mint nálunk vagy bármelyik rokonomnál, eddigi ismerősömnél, akinél valaha jártam. Ami nagyon meglepett annak a tudatában, hogy cigányok. Barátómnak egy nővére volt, vagyis csak két gyermek a családban, és mindkét lánynak volt külön szobája. Az apa vállalkozó, az anya háztartásbeli. Az első benyomások arról győztek meg, hogy jómódúak. Az apának el kellett mennie, az anya süttött-főzött, mi, fiatalok – hatan: barátóm két unokatestvérével, nővére a barátjával és én – pedig beszélgettünk. Én egy darabig csak figyeltem, hogyan beszélgetnek egymással, tréfálkoznak, nevetnek nagyokat, de nem engedték, hogy szótlán maradjak, tapintatosan engem is bevontak a felszabadult társalgásba. Hamar megfeledeztem arról, hogy cigányok között vagyok. Fiatalok voltunk és jókedvűek. Majd asztalhoz kellett ülőm nekem is velük együtt. Régen ettem ilyen jókat.

Ezt az első alkalmat továbbiak is követték, mert nagyon jól éreztem magam náluk, és természetesen én is viszonztam barátóm meghívásait. Együttléteink során azt tapasztaltam, hogy nem hangoztatják, de nem is tagadják cigány származásukat. Megfigyeltem, hogy a lányok világosabb ruhákat hordanak, mint az anyjuk, általában a legújabb divat szerint öltözködnek, nadrágot is viselnek, míg az anyjukat csak és kizárólag szoknyában láttam. A lányokon kevés volt az ékszer, anyjuk viszont állandóan tele volt aggatva arany ékszerekkel. Az anya és lányai sokat foglalkoztak külsejükkel, szépítkezéssel, nemcsak otthon, gyakran jártak fodrászhoz, kozmetikushoz. Az elfoglalt apával csak kétszer találkoztam, mindkét alkalommal öltönyt viselt. Nagyon szerették az állatokat, a kertben három kutyát, a lakásban két macskát tartottak.

Később sajnos megszakadt a kapcsolat közöttünk, mert elköltöztem Budapestről. Együttléteink lerombolták bennem az előítéleteket, kirekesztő sztereotípiákat, és ösztönöztek arra, hogy megismerjem a cigány kultúrát, megismerjem a nyomorban élő cigányok helyzetének valódi okait, segítsen tanítványaim útján a társadalomba való beilleszkedésüket, felemelkésüket.

Aki nem vállalta cigány származását

Községünkben átlagosnak mondható vagy az átlagnál kicsivel jobb körülmények között élt az a cigány család, amelyiknek jeles tanuló nyolcadikos lánya csak és kizárólag megyeszékhelyi gimnáziumokat jelölt meg továbbtanulás céljából. Felvételt azonban nem nyert amiatt, hogy abban az évben minden helyet a megyeszékhelyen lakó nyolcadik osztályt végzetek töltötték be. A közeli kisvárosban tudta volna fogadni a gimnázium, de a mi tanítványunk oda nem volt hajlandó menni, csak és kizárólag a megyeszékhelyen akart továbbtanulni. Mit tegyünk?...

Felhívtam telefonon a megyeszékhelyi cigány kisebbségi önkormányzatának elnökét, kérdeztem tőle, tudna-e segíteni. Azt válaszolta, hogy igen, de ahhoz szüksége van a gyermek nevére és a szülők identitásvállaló nyilatkozatára. Amire én kénytelen voltam azt mondani, hogy várjon egy napot, mert a gyermek nevét sem mondhatom meg addig, amíg a szülővel nem beszéltem erről a lehetőségről. Meg is látogattam a családot még aznap. Az apa és az anya készségesen vállalta az írásbeli nyilatkozatot, csak segítsek nekik megírni, hogy ők cigányok. Lányuk viszont hevesen tiltakozott, órára senki ne tudja meg azt, hogy cigány, ezért is akar távolabb, a megyeszékhelyen továbbtanulni, mert ott eltitkolhatja cigány származását. A szülők meghajlottak a gyermek akarata előtt, a nyilatkozatból nem lett semmi.

A lány osztályfőnökeként én ebbe nem tudtam belemenyugodni, miközben az idő is sürgett, féltém, hogy ezt a lehetőséget is elveszítjük. A családtól elbúcsúzva felkerestem tanítványom nagybátyját, és annak családja előtt azt kértem tőle, hogy jöjjön be velem az iskolába, mert ott kellene megbeszelnünk néhány dolgot azzal a rendezvényvel kapcsolatban, amiben ő személyes közreműködést vállalt. Velem is jött készségesen. Ott vallottam be neki, hogy valójában mi a gondom, kérve, hogy ez maradjon köztünk, még a saját családjának se beszéljen róla. A nagybácsi tagja volt a helybeli cigány kisebbségi önkormányzat képviselőtestületének. Saját nevében, kisebbségi képviselőként írta meg a cigány származás igazolását is tartalmazó kérelmet és támogató javaslatot tanítványom gimnáziumi felvétele ügyében, azt a segítségemmel formába öntöttük, letisztáztuk, aláírta, a kisebbségi önkormányzat pecsétjét is rányomta, majd másnap személyesen bevitte a megyeszékhelyi cigány kisebbségi önkormányzat elnökének további intézkedés céljából. A dologról kettőnkön kívül máig sem tud senki.

A kislányt felvették a gimnáziumba. Jól tanult, leérettségizett, majd orvos szeretett volna lenni, de nem volt elegendő pontja ahhoz, hogy bekerüljön az orvosi egyetemre, ahhoz viszont volt elegendő pontszáma, hogy felvegyék a tanítóképző főiskolára. Hamarosan kollégám lesz.

TISZTELETTELJES KÉRÉS ELŐFIZETŐINKHEZ!

Bízunk abban, hogy továbbra is töretlen támogatói, előfizetői maradnak lapunknak. Ennek reményében kérjük minden kedves Előfizetőnket, régieket és újakat, hogy a 2010. 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

DR. DOMONKOS JÁNOS
ny. iskolaigazgató
Budapest

Trianon 90 éve

Trianon, 1920. június 4. az országrablás, a magyar történelem legsötétebb, legszomorúbb helyszíne és dátuma. Magyarország elveszítette területének kétharmad részét, lakóinak több mint a felét. A trianoni döntés a lelkekben is erős nyomokat hagyott.

Idézzük fel Shvoy Kálmán vezérkari tiszt keserű szavait: „A sorsnak a nagy igazságtalanságát nem tudom feledni, ettől nem tudott lelkem soha emancipálódni, azt, hogy a háború számunkra így végződött. Az Osztrák-Magyar Monarchia kiváló hadserege 4 éven át csodálatra méltóan, vitézül és rendíthetetlenül, ezer nehézséggel küzdve harcolt az egész ellenséges világgal. Galíciában és Porosz-Szilézia határán feltartóztatta az orosz túlerőt, a Kárpátokban hagyta elvérezni maga előtt, majd visszaszorította messze az orosz határon túlra. Kétszer vette be Belgrádot, kiverte a szerb és montenegrói hadsereget az országból. A kezdetben nyolcszor erősebb olaszokat 11 isonzói véres csatában, véres fejjel verte vissza, alig adott fel területet, s a 12. isonzói csatában maga előtt kergetve, messze visszaszorította az olasz hadsereget. A volt szövetséges román államot, amely akkor fordult ellenünk, amikor a legnehezebb volt a helyzetünk, leseperte, hadseregét csúfosan elverte, fél országát elfoglalta. Ez a hadsereg, amely soha nem lett leverve, és amely a háború végén győztesen ellenséges földön állt – elvesztette a háborút, mert anyagilag kimerülve, a bomlasztás áldozata lett.”

Miért? 1. Nem Magyarország indított háborút! 2. Magyarország csak a Monarchia egyik országa volt! 3. Bennünket büntettek a legsúlyosabban!

Miért? „... mivel Magyarországot sújtják a legszigorúbb és létét leginkább veszélyeztető feltételekkel, úgy azt lehetne hinni, hogy éppen ő az, aki az összes nemzetek közül a legbűnösebb” – mondta gróf Apponyi Albert, aki az első világháborút lezáró béketanácskozások során, 90 évvel ezelőtt fejtette ki álláspontját. A győztes hatalmak nem változtattak az előre elkészített diktátumon.

Raffay Ernő (1948) történész a tört. tud. kandidátusa (1987) Magyar Tragédia, Trianon 75 éve c. könyvét Budapesten a Püski Kiadó jelentette meg 1995-ben. Megállapításai napjainkban országunk megcsonkításának 90. évfordulóján is mértékadó: Alapkérdése, mit jelent a trianoni döntés a magyarság számára, hogyan értékeljük ezt a diktátumot?

Területeinkből, javainkból 6 ország kapott: Csehszlovákia, Románia, Szerb – Horvát – Szlovén Királyság, Lengyelország, Ausztria, Olaszország.

1975 óta napjainkban is érvényes a Helsinki Záróokmány. Erre hivatkozva Magyarország a hatályos nemzetközi jog keretein belül marad. Mi magyarok – éppen az elmúlt évtizedek tapasztalatai alapján – történelmi megegyezést szeretnénk elérni a szomszédos népekkel.

A magyarkérdés becsületes rendezése ezért egész Európa érdeke.

90 éve Trianonnal Magyarország tragédiája bekövetkezett.

1920. június 4-én, a békeszerződés aláírásának napján, az országban megkondultak a harangok, bezártak az üzletek, az iskolák, 10 percre leállt az utcai forgalom...

„Üzenem az otthoni hegyeknek:
a csillagok járása változó.
És törvényei vannak a szeleknek,
esőnek, hónap, fellegeknek
és nincsen ború, örökkévaló.
A víz szalad, a kő marad,
a kő marad.”

„Maradnak az igazak és jók.
A tiszták és a békeségek.
Erdők, hegyek, tanok és emberek.
Jól gondolja meg, ki mit cselekszik!

Likasztják már az égben fönt a rostát
s a csillagok tengelyét olajozzák
szorgalmas angyalok.
És léssen csillagfordulás megint
és miként hirdeti a Biblia:
megméretik az embernek fia
s ki mint vetett, azonképpen arat.
Mert elfut a víz és csak a kő marad.
de a kő marad.”

Wass Albert: Üzenet haza

(Bajorerdő, 1948)

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 megfelelőiséről, 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 lakcímüket*.

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

TÁMOGATÓINK:



OKTATÁSI
ÉS KULTURÁLIS
MINISZTERIUM

OKM

Oktatásért
Közalapítvány

Szegedi Tudományegyetem
Juhász Gyula
Pedagógusképző Kara

SZOLNOKY KÁLMÁN

tanár, orsz. szakmai vizsgaelnök
(Győr)

A képzés, a szakképzés dimenziói

WILHELM DILTHEY szerint a képzés maga egy individuálisan organizált értékforma. Ennek az értékformának az alapja az azonosulási (identifikációs) folyamat. A képzésben valakit képessé teszünk arra, hogy egy speciális értékformát beépíthessen, objektiválhasson. A képzés egyben mindig erkölcsi többletet jelent, amely lehetővé teszi társadalmi szerepének megértését és interiorizálását. A társadalmi szerep – bár nem szakértőről beszélünk a szó hagyományos értelmében – mégiscsak a szakértői (társadalmi) szerep beépülését jelenti. Nem folyhat sikeresen képzés ott, ahol hiányoznak az azonosulási alapok, ahol nincsenek példák, ahol nincs autentikus szakember. A Bibó István által is szerkesztett Társadalomtudomány című folyóiratban a húszas években arról írtak, hogy a kormány, a törvényhozás, az egyetem és a középiskola csak akkor foghat össze egy szebb állapot megteremtésére, ha előbb leplezgetés nélkül vizsgáltuk meg, hogy min kell segíteni.

A képzés mai állapota

A mai időkben a képzés válságáról beszélhetünk. A képzési válság oka alapvetően az, hogy egyre kevesebb az olyan oktató, aki azonosulási alapot szolgáltatathatna a képzésben résztvevőknek. Sokszor az egyetemeknek sincs sok választása, hiszen a bolognai folyamat és az egyetemek gazdasági helyzete is olyan kényszerintézkedéseket hoz, hogy sok esetben a nem alkalmas oktató kerül be példának és szemléletet adónak a hallgatók elé. A túl sok egyetemistát szoktuk általában kritizálni, hogy mindenkit felvesznek, és diplomagyártás folyik. Valójában először nem is a diákoltdalt, a hallgatói oldalt, hanem az oktatói oldalt kellene megvizsgálni. Mennyire hitelesek, autentikusak az oktatók? Mennyire szemléletadók, mennyire azonosulási alapok, akihez a hallgatóknak pozitív kapcsolódásuk van érzelmi oldalon is? Mennyire sugározza a szaknak a sajátosságait az a tanszék, az a szakterület, amelynek területén a képzés folyik, vagy csak mechanikus „követelménygyár”? Ezek a megállapítások természetesen érvényesek a középfokú és a felsőfokú szakmai képzésekre is, legyenek ezek a képzések iskola-rendszerűek vagy iskolarendszeren kívüliek.

A régi-új képzési dimenziók

Tudjuk, hogy az iskola, a képzőintézmény nem korlátozhatja hatását a tudás közvetítésére, a funkcionális képességek kialakítására. OTTO WILLMANN szerint az igazi elsajátítás nem pusztán csak szellemi (cselekvéses, műveleti) tevékenység, hanem érzelmekkel van egybekötve. „Amor docet artes” idézi a latin mondást Willmann. Egy egyetemi oktatónak szemléletet kell adnia (jegyzetet is kell írnia), mert a hallgatóknak látniuk kell, hogy a professzor hogyan éli át, hogyan közelíti meg egyénien az előadás tárgyát a saját énjén keresztül. (én = lelkiismeret is, önérték érzés is ...), kapcsolatokat kell ápolnia a hallgatókkal. Mintha a régi és az új képzési dimenziók problémái részben ugyanazok volnának. A régi egyetem az igazság kutatására, az elmélyültségre szerveződött. A modern egyetem pedig az elmélyülés és kutatás mellé megkapta azt a feladatot is, hogy hivatásokra, szakmákra képezzen ki hallgatókat. Az ellentmondás látszólagos: A mai modern egyetemnek is szüksége lenne kevesebb tantárgyra,



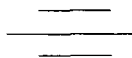
nagyobb elmélyülésre, több kutatásra. Ehelyett azonban félveként 18-20 tantárgyat oktatnak, többségükben nem azonosulási alapot szolgáltató oktatókkal. Elmélyülésre, igazság keresésre, valódi szellemi munkára nincs mód, mert a "követelménygyár" ezernyi előírással, fölösleges tárgyakkal, időhiánnyal és költséggel béklyózza meg a képzésben résztvevőt. IV. Miklós pápa 1292-ben azzal a kiváltsággal tüntette ki Párizst, a párizsi univerzitást, hogy az egyetem magisztereinek az egész világon joguk volt tanítani anélkül, hogy új vizsgának kellett volna magukat alávetni. Ez garancia volt a hitelességre és az azonosulási alapra.

Szakképzési dimenzió ma / Hiányzik az integrált példakép

A mai modern középfokú és felsőfokú szakképzésben az Országos Képzési Jegyzékben (OKJ) szereplő szakmák keretén belül is sok esetben nincs meg az autentikus, szakmájában, pedagógiában jártas példakép, amely azonosulási alapot nyújtana a képzés során. Az OKJ szakmacsoportjai között például a 19. szakmacsoport amely a szépitészeti szakmákat (és nem egészségügyit!) foglal magában, az „egyéb” nevet viseli, bizonyítva azt a bizonytalanságot, ami miatt nem nevezték a szakmacsoportot az azt alkotó szakmák meghatározható jellegzetességeik ellenére sem „Szépitészet”-nek. Sajnos ez a bizonytalanság azután áttevődik a szakmai képzésben résztvevőkre is, és akadályozza a helyes azonosulást. Az iskolarendszeren kívül is látható például a szaknyelv (terminus technikus) és a szakmai megkülönböztető képesség (differentia specifica) hiánya. A kozmetikus képzésből például hiányzik az alkalmazott esztétika, az esztétikai gyakorlat, az integrált látásmód, az integrált példakép, a differentia specifica látásmódja.

A kimenet mutatja a feladatot

A pedagógiai rendszer (itt a képzés, a szakképzés) kimenetei egyben a hivatás gyakorlásának bemeneti követelményeinek felelnének meg. A svájci BELVOIRPARK képző intézmény végzőseit olyan állások várják, ahol a következő tulajdonságok szükségesek: motiváltság, kapcsolatteremtő öröm, pontos, megbízható, becsületes, lojális, öntudatos, önálló, rugalmas, bevetésre alkalmas, magas teljesítési akarattal rendelkező. És ezeket a tulajdonságokat nem tudjuk oktatni, ezekhez a személyiségnek (vagy az alakuló személyiségnek) azonosulási alapra van szüksége és érzelmekre. A technológiai-művelési-cselekvéses oldal és a szemléletet adó, azonosulási alapot, hitelességet, érzelmeket szolgáltató oldal egységes szubsztanciát kell, hogy képviseljen, integráljon. A szakmai-erkölcsi-társadalmi szerep csak így válik értékes individuális értékformává, amit azután a közösség számára kamatoztatunk.



SZENTENDREI ADRIENN

tanár

Tarjáni Kéttannyelvű Általános Iskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény
Szeged

Mire jó a „MASZAT”?

Iskolaközösség-formálás

Varró Dánielnek a Túl a Maszat-hegyen című műve a magyar kortárs gyermekirodalom kimagasló alkotása. Mi sem bizonyítja ezt jobban, mint az, hogy 2003-ban az eladott példányszámok alapján az „Év gyermekkönyve” lett. A Budapesti Bábszínház fantáziát látott a törté-

netben, ezért felkérte Presser Gábort zenei betétek írására. Bábjátékként évek óta sikeresen szerepel a műsorszámok között.

Bár az általános iskola alapvető dolga a műveltség megalapozása, ám ezen kívül számos neveléssel kapcsolatos feladatot kell ellátnia. Ilyen például a közösségformálás. A jó osztályközösség kialakítása sem könnyű, de a jó iskolaközösségé még nagyobb gondja a pedagógusoknak.

A szegedi Tarjáni Kéttannyelvű Általános Iskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény hagyományos programjai között szerepel minden tanévben egy kulturális rendezvény. Az osztályok betanulnak egy-egy irodalmi művet, mesét, táncot, és előadják a szülői közösség előtt. Idén különleges ötlettel álltam a tanárok és a gyerekek elé: Varró Dániel fent említett művét szerettem volna megvalósítani. Sok-sok munka és szervezés után végül a színdarabot 2010. március 29-én a Szegedi Nemzeti Színházban mutattuk be.

Egy évvel ezelőtt javasoltam kollégáimnak, hogy a gyerekek segítségével adjuk elő a művet. Már ekkor szembesültem az első problémával, ugyanis az iskolánkban 530 gyerek tanul. Azt szerettem volna, ha mindenki színpadra léphetne, megmutathatná magát, ezért a helyszínválasztás is gondot okozott. Az előadói apparátus nagysága miatt egyedül a Szegedi Nemzeti Színház jöhetett szóba, de a bérleti díj rendkívül magas volt, a közoktatásban pedig erre nincs pénz. Így szponzorok segítségével valósulhatott meg az álmunk.

A történet színpadra állítása hálas feladat volt, hiszen az általános iskolás korosztálynak, tehát 7–14 éveseknek szól. A mese jelenetekből áll, minden osztálynak találtunk olyan részt, amelyik illett a csoport életkorához. A nagyok rappeltek, a kicsik verset mondtak, a lányok táncoltak. Az osztályok szeptemberben kapták meg a feladatukat, azóta próbálták. A saját jelenetét minden osztály magának rendezte. Alakult egy kis rendezőcsapat is olyan tanárokból, akik kedvet éreztek ehhez. Amikor elkészültek az osztályok, mindenki produkcióját megnéztük külön-külön. Az egészben gondolkodva javasoltuk az osztályfőnököknek, hogy mit változtassanak. Az első összp próbára Varró Dánielt is meghívtuk. Nagyon tetszett neki az akkor már egységes produkció. A személyes találkozás az íróval rendkívül motiváló volt mind a gyerekeknek, mind pedig nekünk, pedagógusoknak.

A főszereplőket én választottam ki a sok-sok vállalkozó kedvű gyerek közül. A jó énekhang, a tiszta beszéd és az „intelligens gátlástalanság” volt a feltétele egy-egy szerep megnyerésének. A megérzéseim jók voltak, fantasztikus alakításokat láthattunk.

A darabban felnőttek is szerepeltek, három tanár és két szülő. Szívesen mondtak igent a felkérésemre. Ez jót tett a közösségi szellemnek, hiszen ezzel a vállalással még lelkesebbé tettük a gyerekeket, akik nagyobb kedvvel fogtak a próbákhoz. Vigyáztam, hogy a felnőttek ne kapjanak hangsúlyos szerepet, hogy a gyerekeké lehessen a dicsőség. Az egyik szülő énekelt, ő a hivatása szerint is zenész, a másik a fiával élő zenei aláfestéssel tette hangulatosabbá a darabot. A kolléganőm, aki biológia szakos és tánctanár, Malacfejű Balerinaként állt színpadra, ami nagy feladat volt. Tudtam, hogy nem nevetik ki, éppen ellenkezőleg. Egyetlen férfi munkatársam, informatika szakos, Makula bácsit játszotta, természetesen osztatlan sikert aratott. A Babaarcú Démon én voltam, azóta több rajongóm van az iskolában. (Még autogramot is kértek



Barbár takarítók (7. a osztály). Janka fürdetése.



Malacfejű Balerina és tanítványai (2. osztály)

Vagy amikor a nyolcadikos lány így szól a negyedikes kisfiúhoz, hogy „ügyes voltál, te vagy a kedvenc szereplőm”, akkor érzem, hogy csupán az ötlettel sokat tettem az iskolaközösségért.

A rendezésen kívül számtalan szervezési gondunk is volt. Még azt is ki kellett számolni, hogy egyszerre 530 gyereket elbír-e a színpad, de még sorolhatnám azokat a részleteket, amelyek ennyi gyerek mozgatásával járnak. Igazi csapatmunkára volt szükség a megoldásukhoz. Az igazgató, az összes tanár, a szülők és gyerekek kellettek hozzá. Példaértékű az az összefogás, amit a tantestületben tapasztaltam. Mindenki átérezte a feladat nagyságát. Büszke vagyok arra, hogy ebben a közösségben és ebben az iskolában dolgozhatok.



FENYVESI ISTVÁN
ny. egyetemi docens
SZTE Bölcsészettudományi Kar
Szeged

Burget Lajos: Retrószótárak

Oszip Mandelstam, majd – tőle bizonyára önállóan – Csoóri Sándor is megfogalmazta: az szó maga már kész történelem. Innen a nemzetfüggetlen érdeklődés – a közembertől a tudósig – a szavak mindenkori tárai iránt. Két, a félmúltat tükröző s egykorú (2008) vocabulárium is a kezembe került nemrég. Még viszonylagos teljességre sem törekedve csak néhány sajátos vonásukra utalhatok.

A Tinta Kiadó a nyíregyházi újságíró, Burget Lajos *Retrószótárát* adta közre *Korfestő szavak a második világháborútól a rendszerváltáig* alcímmel. Olga Jermakova, a Moszkvától alig három órányira fekvő kalugai tanárképző egyetem professzora *Az orosz város élete a 20. század 30-40-es éveiben* címet adta az *letűnt/ő szavak és jelentések rövid értelmező szótárának*. Némi alapvető hasonlóság és különbség már e bevezető mondatokból is következik.

Továbbá: Burget 351 lapját 700 szócikk és a terjedelem 25%-át kitevő segédapparátus tölti ki, míg Jermakova a 169 lapján a 363 lexikai egységet 40 tematikus csoportba sorolja be.

A magyar szótár értékét többszörösré emeli (a szerző halála miatt már a kiadó három munkatársa által összeállított) név- és számotató, a betűszavak, mozaikszavak és rövidítések jegyzéke, valamint (az orosz műben is megtalálható) fogalomköri csoportosítás.

A pestiről Czigány Lóránt már leírta: „Egy jó tollú, tágas érdeklődési körű, bár a formális nyelvészetben alig járatos, ám sok mindent összeolvadó újságíró munkája, mely így is pótolhatatlan forrásmunkája lesz a tárgyalt korszaknak.” A kalugait profi nyelvész gyűjtötte éppen a filológus hallgatói ösztönzésére és hasznára, de a korrekciós megjegyzéseik felhasználásával is.

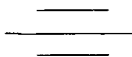
Amiben amaz mögött ez jelen állapotában (tudomásunk szerint egy sorozat első része) elmaradni látszik, az a nemzeti sajátosságból fakad. Az orosz mindennapi életben – köztudomásúlag – a hét évtizedig uralkodó szovjet szisztéma (a mi Rákosi+Kádár-rendszerünknek éppen dupláját) – sokkal több mindent ki is irtott a polgári életmód addig szinte észrevétlen mindennapi, de lényegi kellékeiből (innen a szobatípusok, főzőalkalmatosságok, öltözékek stb. itt szereplő szókincsének vagy harminc szava), de szó van a szovjetizmusok közé szükségszerűen bekerült, s számukban amazt legalábbis megközelítő szavakról és kifejezésekről is.

Szótárakról szólva, a mondandó savát-borsát természetesen a konkrét példákon lehet érzékelteni. Viszont ki tagadhatná, hogy e folyóirat lapjain is hálásabb dolog a magyar szótár olyan példákra utalni, mint a *Gerő, a hídverő* típusú többtagú kifejezések, a *Micsurin*-szerű személynevek, a fiktív alakok (*Kucsera elvtárs, Guszev kapitány*), a filmcímek (*Körhinta*), betűszavak (*EMKE, MHK*), vagy éppen más filológiai dimenzió felé fordulva, emlékeztetni az akkori életünk olyan velejáróira, mint a *békekölcsön, sztahanovista, társbérlet* vagy *Dongó kerékpár*, az általunk hordott *klottnadrág* és *lódenkabát*, az unásig használt *tintatartó* és *tollszár, ikertelefon* és *mosóteknő*, a naponta dobozsámra elfüstölt *Kossuth, Munkás és Terv* cigaretták, vagy éppen az állandóan hallott *hidegháborúra* és *osztályellenségre*. Hiszen még egy ilyen, a szakértelmiség által írt és olvasott orgánumban is, mint a *MtK*, egyre kevesebben tudják nem hogy megérteni, de még az eredeti cirillbetűs alakjukban elolvasni is akár az olyan, nálunk is tanult szavakat, mint a *takszomotor taxi, rama* ablakkeret, *burzsujka* az ablakon kidugott csöves vaskályha, *gollandka* cserépkályha, *avoszka* szatyor, *portszigar* fém cigarettatárca, *promokaska* itatóspapír, hogy csak a legegyszerűbbeket említsem. Emennek szófaji egyneműsége viszont nem feltétlenül erény.

Sem a túlpolitizáltság, sem a földhözragadság vádja nem ragasztható egyikre sem. Az anyanyelvi pedagógusok, de a szerzők honfitársai is haszonnal forgathatják a megfelelő könyveiket.

A magyar szótárban látható néhány oda illő vizuális illusztráció (vasutas plakátok, úttörőigazolvány, csokiborítók stb.) is, amint megismerkedhetünk a szerző fő életrajzi adataival, valamint korábbi publikációinak listájával is. Szellemes koridéző ötlet a borítón felidézni a valamikori 3 Ft-os Olcsó Könyvtár külső megjelenését.

Jermakova mottóul egy, mindkét könyv fő gondolatát illusztráló Arszenyij Tarkovszkij-verssel (*A tárgyak*) nyitja szótárát.



Kétéltű busz: városnézés vízen és szárazon

Hazánkat minden évben egyre több és több külföldi keresi fel, hogy megcsodálja szépségeit, gyönyörködjön emlékeiben és látnivalóiban. A turisták jelentős része meglátogatja Budapestet is, műemlékben gazdag, méltán híres fővárosunkat. Számukra jelenthet újdonságot a RiverRide, mely az európai kontinensen elsőként, itt Budapesten indította el városnéző körútjait.

A busz egyedülállósága és jellegzetessége abban rejlik, hogy kialakítása szárazföldi és vízi közlekedésre egyaránt alkalmassá teszi. A szárazföldön, mint bármely más autóbusz, négy keréken gurulva szállítja utasait, míg a Rakparton, elhagyva az utcák forgatagát, beépített hajólapátja segítségével a Duna hajjain ringatózva viszi tovább ámuló utasait, hogy a hajózás örömeit és a Belváros látnivalóit egyszerre élvezhessék.

A csoda-busz a Roosevelt térről indul, és hozzávetőlegesen két óra hossza alatt végigkaulauzolja az érdeklődőket Budapest főbb nevezetességein: a Magyar Tudományos Akadémia, Parlament, Szent István Bazilika, Opera, Hősök tere, Szépművészeti Múzeum útvonalat követi. Ezután elegánsan a Dunába siklik, és a vízről nyílik alkalom a Lánchíd, a Budai vár és a Citadella megtekintésére. A látvány mellett a RiverRide angol és német nyelven élő idegenvezetést biztosít járatain, megismertetve és egyúttal közelebb hozva Magyarországot és Budapest történelmét a látogatókhoz. Márciustól októberig naponta ötször indul járat, míg a téli időszakban naponta négyszer közlekedik.

Jó hír számunkra, magyaroknak, hogy az óriási érdeklődésre tekintettel vasárnaponként 17 órai kezdettel magyaroknak, magyar idegenvezetéssel tették lehetővé a kétéltű busz kipróbálását. Az egy órás programban hajókázhatunk a Margit-hídig és vissza, majd a Dráva utca – Dózsa György út – Andrassy út – József Attila utca útvonalon végighaladva tekinthetjük meg Budapestet kicsit másképpen. Különösen érdekes program és maradandó élmény lehet ez családosok és gyermekek részére (6 éves kor alatti gyermekeknek ingyenes az utazás, és 14 éves korig kedvezményt biztosítanak). További információkat a www.riverride.hu honlapon olvashatnak az érdeklődők.

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>