

TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI
KÖZLEMÉNYEK

1994. 34. ÉVFOLYAM

1994. 02. 16

5

A szerkesztő bizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

Helyettese: Dr. Varga István

A szerkesztő bizottság tagjai:

Dr. Frick Mária (Baja), Dr. Fülöp László (Kaposvár), Dr. Halmai György (Jászberény),
Dr. Lakotár Katalin (Szombathely), Dr. Miklovitz Árpád (Nyíregyháza),
Muhovitsné Újvári Klára (Győr), Dr. Nagy Andor (Eger), Nanszáké Dr. Cserfalvi Ilona (Debrecen),
Dr. Puskás Albert (Szeged), Dr. Zukovits Imre (Pécs).

Főszerkesztő:

Dr. Dobcsányi Ferenc

Helyettese: Rozgonyiné Dr. Molnár Emma

Szerkesztő:

Dr. Békési Imréné

A lap a Művelődési és Közoktatási Minisztérium támogatásával jelent meg.

TARTALOM

Dr. Bóra Ferenc: Változó nemzet – átalakuló nemzetudat	207
Dr. Farkas Olga: A konstruktív viselkedés tanulása	213
Hoffman Ádámné: Közös erőfeszítésekkel a kudarcok ellen	219
Dr. Légrádi László: Milyen lenne, ha volna: a semleges iskola?	224

MŰHELY

Dr. Török Gábor: Szabad ám elemeznünk rossz verset is!	230
Takács Gábor — Takács Gáborné: Alternatív matematika tankönyv a negyedik osztályo- soknak	234
Kovács Andrásné: Javaslat Sulyok Gizella: Pillétánc I. című könyvének tanításához	237
Kozma Lászlóné: Gondolatok – elgondolkodásra	241

ÖRÖKSÉG

Dr. Ormándi János: Keresztury Dezső az író, a költő, a politikus és kultuszminiszter	243
--	-----

SZEMLE

Dr. Nagy Andor: Médiumok világtalálkozója, Bazel, 1994.	246
Dr. Dobcsányi Ferenc: A Kincskereső országos lappá válásának 20. évfordulóján	247
Nanszáké Dr. Cserfalvi Ilona: Felnőttnevelés és társadalom	250
Dr. Varga István: Perhács János: A felnőttek iskolai oktatásának és nevelésének elmé- lete	252
Dr. Domonkos János: Képeskönyv Vas megyéről	253

Változó nemzet – átalakuló nemzettudat

Egyre jobban érzékelhető, hogy a nemzeti hovatartozás a társadalmi, gazdasági, kulturális változások alapkérdésévé válik. Az oktató-nevelő intézmények nem kerülhetik el a választást a gyerekek és ifjak nemzettudatának kérdéseiben. Ehhez azonban a fogalmak tisztázására, a problémák feltárására, a progresszív nézetek közvetítésére, a nevelés új alapokra helyezésére van szükség.

A FOGALMAK ÉRTELMEZÉSE

Komplex módon értelmezi a nemzet fogalmát Sz. Dévai Judit. Több tudományos kutatási eredményt felhasználva definiálja a nemzet fogalmát. Szociológiai megközelítésben a nemzet valódi közösségnek tekinthető. A legkisebb szerves egység, minden részelem egyesül benne, de egyúttal a legnagyobb közösségi egység is, mert ami rajta kívül van, az már a munkamegosztás egy másik egységébe tartozik. A nemzet az alapja a létező közösségeknek, benne kiteljesedhetnek a szekunder közösségek (települések, intézmények, munkahelyek). A nemzet kritériumai: a történelmi összetartozás, a nyelvi azonosság, a közös kultúra, a gazdasági életképesség. A történelemtudomány szempontjából a nemzet társadalmi közösség, melynek főbb elemei: az adott társadalmi-politikai-gazdasági rendszer, meghatározott terület, otthonos és kedvelt (szeretett) haza, szervezetileg kiépült állam, melyben a közösség teljes egésze részes. Az európai nemzetek történeti fejlődésének két alapvető útja különböztethető meg. Az államnemzeti (politikai nemzet) francia-angol irány, legfőbb összetevője az állampolgári viszony. A kultúrnemzeti irányzat alapvető eleme a származás, a kulturális közösség, a nyelv, az azonos nemzeti jellem és lelki alkat. Jelenünkben is e nézetek élnek tovább a történelmi múlt „örökségeként”. A megváltozott – átalakulóban lévő – nemzet összetevői ma: a metamorfózison átesett újszerű társadalmi-politikai-kulturális-gazdasági struktúra; szabad és önként kialakított kapcsolatrendszer; objektív elemek birtokbavétele (terület, föld, gazdasági javak birtoklása, kultúra, nyelv); tradicionális történeti tartalmak (a nemzeti történelem) megtisztítása a hazugságoktól, s az igaz történelem ismerete; a nemzet fogalmához kapcsolódó pszichés összetevők (szubjektív emlékek és élmények, érzések és érzelmek, öntudat).¹

Nézetekre különülnek el az emberi csoportok – állapítja meg A. Adler –, melyek elzárkóznak, ellenségeskednek, csoportokat zárnak ki, nemzetüket más nemzetnél magasabb értékűnek tartják, kölcsönös egészségtelen vetélkedés és harc alakul ki közöttük. A nemzet politikai, gazdasági érdekcsoportokra, vallásokra, kisebbségre és többségre szakad szét. Mindegyik elkülönült egység értéket hoz létre, melyek egy idő után megsemmisülnek, elavult, erőtlen vagy élő hagyományokban maradnak meg. A nemzetben belül rejtett ellentétek vannak, manipulációk révén csoportokat egymás ellen uszítanak, így erőszakos csoportok juthatnak hatalomhoz, miközben másokat kizárnak jogaikból, a hatalomból és a közügyek intézéséből.²

Bibó István szerint a nemzet fogalmának három hagyományos kritériuma van: A történelmi keret nem mindig a legjobb megoldást kínálja, optimális esetben azonban nemzetformáló tényező. A nyelv nemzettudatot alakító hatást vált ki a világ számos pontján. Ennek ellenére nem feltétlenül szükséges a nemzet kialakulásában, nélküle is kiteljesedhet a nemzet. A gazdasági feltételek alátámasztják a nemzeti törekvéseket, de nem bizonyos, hogy a gazdasági életképesség szükségképpen a nemzetet is életképesé teszi. A modern nemzet legfőbb értékei: minden ember szabadsága, egyenlő emberi méltósága, a demokratizmus közegének megteremtése, jogegyenlőség, népszuverenitás, önrendelkezés.³ Babits Mihály a nemzetfogalmat új vonásokkal gazdagít-

ja, tőle való a következő megállapítás: „Nemzet vagyunk, s a szó régi, szellemi, jogi, erkölcsi értelmében: nem pedig faj a tülekedő fajok között, se valami nyomorult, kicsiny erőlködés a nagy erők félelmetes csataterén. Csak nem akarunk ilyené válni? Meg kell maradnunk nemzetnek, léleknek, szabadnak, nemesnek, alkotónak, mely mindenkivel dacol szellemi erőben, mely senkinél sem éri hátrább magát”. Az idézethez még hozzá kell tenni: Babits ezeket a sorokat 1939-ben írta.

Jelenünkben – s várhatóan a jövőben – a ma még egymással szembenálló nemzetek közeledni fognak egymáshoz. Ha azt akarják, hogy a nemzetközi munkamegosztásból – a jólétekből – részesüljenek, ki kell lépniük a bezárkózottságukból. Az egymással szembenállás, a terület-szerzés, a nacionalista fölény és gőg faji, etnikai, vallási, nyelvi konfliktusokat és háborúkat robbantott ki. Nem lehet sokáig élni szétrombolt országokban, megbénult gazdaságokban, gyűlölködések légkörében, elmaradottságban. Az országokban a tényleges és a képletes romok eltakarítására – építésre, alkotásra – van szükség. Ezért alakul ki világszerte a nemzetek között folyamatos és tartós érintkezés és együttműködés. Angelusz Erzsébet írja: „Az egész világot átfogó politikai, kulturális, gazdasági kapcsolatok kiépülése mentén felgyorsult az emberiség egységé szerveződésének folyamata. A különböző kultúrájú, vallású, nyelvű stb. emberek testközelbe kerülése gyakorlati szükségletként vetette fel a párbeszédre, az egymás megértésére, a békés kooperációra való képességet. A szabályozás terén e helyzetet szülte új szükségletünk „felülről”, célirányos organizált nemzetközi szervezetek próbálják kielégíteni, s ma még kérdéses, hogy milyen gyorsan és milyen hatékonysággal épülnek ki – s kiépülnek-e egyáltalán – olyan „alulról kiinduló” önszabályozó mechanizmusok, amelyek hatékony reguláló szerepet tölthetnek be”.⁵ A modern polgárosult (polgárosuló) országok arra törekcsenek, hogy nemzetüket beilleszkés egy nagyobb integráló egységbe –, például Európába. A piacgazdaságra épülő termelés és áruértékesítés nemzeti kultúrára alapozott sokszínűség, a kisebbségekkel szembeni tolerancia, a sokszálú kapcsolatrendszer, a határok átjárhatósága, az értékek széleskörű cseréje, a gyűlölködés és a háborúk megszüntetése az, ami vonzza az embereket az európai integrációkba. A nemzeten belüli polgári irányzatok a fejlődés alapvető mozgatórugójának a teljesítményt, a versenyt, a jogok rendszerét, a magántulajdont, a polgár szabad szervezkedését és szervezeteit – tartják. A civil társadalom létrehozta a polgárok egységét, az így kialakuló – jövőre, emberi értékekre, az élő hagyományokra, a globális szervezetekbe integrálódóan, a hatalmat korlátozva a külső hatások felé nyitottan – szervezi intézményeit s a bennük folyó munkát. A polgárok nem állnak szemben a jövőre orientált nemzettel, s azt vállalják, hogy a regionális szervezetek egymáshoz közeledve teremthetik meg a globális nagy egységet, melyben benne foglalhatjuk a nemzet patriotizmusa is.

Nemzet és az egységesülő világ szerveződésai nem zárják ki egymást. Érdemes idézni Lányi András összegező gondolatait a nemzet és a nemzetiségi kérdéssről. „A mostani magyarságot a nemzeti keretek között megélt történelem és a közösen alkotott kultúra olvasztotta egygés: sokféle nemzetiségből. Jelenlegi határainkon belül nem marad olyan elkülönülő kisebbség, amely lélekszámánál, jelentőségénél vagy szeparatista ambíciójánál fogva a magyarságra nézve akár politikailag, akár szellemi értelemben fenyegetést jelentene.”⁶ A határok átjárhatóvá válhatnak, a nemzetek azonban tovább élnek. Az eltérő pedagógiai programok a nemzetek gazdasági, kulturális, természeti értékei közül azokkal ismertetik meg a tanulókat, amelyek beillenek a koncepciókba. A nemzeti történelmet hitelességében, más népek nemzeti identitását tiszteletben tartva tanítják az iskolákban. Nagy gondot fordítanak az anyanyelvi nevelésre, a nemzetek közötti megértésre és együttműködésre, az idegen nyelvek elsajátítására készítetik a tanulókat.

Nemzet és univerzalizálás nem zárja ki egymást, a rész és az egész összefüggése érvényesül e szerveződések kisebb és nagyobb egységeiben. Az egyetemes világ nem rekesztheti ki rendszeréből a nemzeteket, hiszen belőlük építkeznek, de a nemzetek sem hagyhatják ki értékrendszerükből az egyetemes értékeket. A nemzetek kultúrája teszi színessé és sokrétűvé a „világkultúrát”. A világpolgár, ha akarja, ha nem, egy nemzetnek is tagja, de a patrióta is élvezi a

nagyvilág anyagi javait, szép tájait és városait, a nemzetek barátságát és művészi alkotásait. A modern nemzetben minden nemzetiség megtalálhatja hazáját. A szűkebb pátriában az egyén a szülőföld iskoláját konkrét tettekkel képes fejleszteni. Az iskola elsajátíttatja növendékeivel a nemzethez tartozás kapcsolatait, a demokrácia szabályait, a teljesítmények elérését, a sikereket, az iskolai autonómiát, az önállóságot, a környezet védelmét – az individuum kiteljesedését. Nevelés terén is kiépítendő a globális kapcsolatok, melyeket átfogó kérdésekkel foglalkozó intézmények szerveznek. Az együttműködés egyenrangúságot igényel, összehasonlító látásmódot követel meg, kialakítja a diplomák nemzetközi elismerését.

A környezetvédelmi nevelés az emberiség és a környezet viszonyainak új elméletét és gyakorlatát hangolja össze az egész világon.

NÉHÁNY GONDOLAT A NEMZETTUDATRÓL

Szilárd nemzettudat szükséges ahhoz, hogy a nemzet megújuljon. A szociálpszichológiai alapozottságú azonosulás a személyiség számára tradíciókat, értékakkumulációkat, értékbázist biztosít, mindig egy meghatározott társadalommal való elfogadási vagy tagadási viszonyt határoz meg, s a nemzet jelenének és jövőjének önértéke lehetőséget nyújt az értelmes és gazdag életre.⁷ A nemzeti hovatartozás kapcsolat- és viszonyrendszer sokvariációjú gyakorlatként jön létre, élmények szükségessé az azonosulás megszilárdulásához, míg végül az egyén összeolvad a nemzet egészével. Az identifikációban az ember teljes mértékben azonosul a nemzettel, az átvett viselkedési módokat, szerepeket, értékeket, ízlésirányt, magatartási normákat sajátjának tekinti. „A nemzeti hovatartozás és azonosulás élménye érzelmi – gondolati jellegű” – írja Csepeli György. Az érzelem elősegíti a nemzet egységesülését (elsősorban tömeghelyzetben, sérelem esetében, előítéletes megkülönböztetésekben). Az egyén vállalja a nemzeti azonosulás előnyeit és hátrányait.⁸ A nemzettudat összetevői: megbízható ismeretek a nemzetről (fogalmak, normák, történelem, földrajz, irodalom, nyelv), ítélőképesség (értékelés, elemzés, vélemény), logikus gondolkodás (gondolkodási műveletek, összefüggések, következtetések), motiváció (érdeklődés vagy törekvés, beállítódás, irányulás).

Az egyén oldaláról a nemzettudat önmeghatározást jelent. A motivációt a nemzethez tartozásban az emocionális töltés biztosítja, az egyén emlékei, családja, kulturális hagyománya, történelmi múltja, anyanyelve arra ösztönzi, hogy nemzethez tartozónak érezze magát. A nemzeti tudat folyamatban értelmezhető: nem velünk született, hanem hosszú idő alatt kialakuló – társadalmi-történelmi tényezők által létrejött és formált – azonosságtípus. Legfontosabb eszköze a kommunikáció, mely az azonosulás kialakulásához gondolatokat és érzelmeket biztosít. Az információk a múltból és a mából érkeznek: egy részük aktualizálódik, más részük szelektálódik, s a megmaradt információ bekerül az interperszonális kapcsolatokba. A kommunikációs folyamatban a nemzet létére, értékeire, elsőbbségére, a világban elfoglalt helyére stb. vonatkozó ismeretek cirkulálnak. A nemzeti önbesorolás kétféle jelentést tartalmaz: egyeseknek a származást, az anyanyelvet, a lakóhelyet, az állampolgárságot jelenti. Mások – elsősorban az urbanizált körülmények között élő (a művelt réteg) – a nemzet fogalmán a tanulás, alkotó részvétellel szerzett élményt (érzést, hazafiságot, lojalitást) értik. A nemzeti hovatartozás általában a köztudatban pozitív jelentésű. Ha ellentét alakul ki az egyén és a nemzet között, cinikus szembenállás, kényszerű vagy önkéntes kivándorlás lesz a következménye. A nemzeti azonosulás aktivizálódása konkrét helyzetekben, magatartásban elvárt szerepben, demonstrációkban, észlelt előítéletekben, kisebbségi sorsban, hátrányos élethelyzetben, a másság hangsúlyozásában, a nemzeti büszkeségben – jut kifejezésre. Torzulásokkal jár az elfogultság: a „különb volt” hangsúlyozása, a góg, a címkézés, a védekező mechanizmusok, az öncsaló öngazolás, az előítélet, a bűnbakkeresés, az etnocentrikus gondolkodásmód.⁹

Világviszonylatban előtérbe került a nemzeti identitás kérdése. Újraéledtek a nemzeti mozgalmak. A nacionalizmustól áthatott népek vívják ma élethalálharcukat egymással. Végső céljuk – a függetlenség elérése – vezette a balti nemzeteket, a szlovéneket, a horvátokat önálló-

slási törekvésekben. Nacionalista-sovinizta agresszivitás és az előítélet jellemezte a marosvásárhelyi eseményeket. Területrabló háború alakult ki Boszniában, háborút követelt az örmény – azerbajdzsáni ellentét, a grúz-abház viszály. Az etnikai kevertség a Vajdaságban, Szlovákiában, Erdélyben – és másutt is – a kisebbség jogainak visszaszorításához vezetett. A magyarságtudat kérdéseinek tisztázása is új szakaszba került. Sz. Dévai Judit írja: „Az utóbbi években a rendszerváltás körüli, utáni időszakban a magyarságtudatot övező több évtizedes „állóvizet” heves viharok korbácsolják. A nemzeti tudatosulás egy új, korszerű nemzeti-társadalmi értékrend és magartatási kultúra megteremtését ígéri, de nem talál egységes elfogadásra..., a magyar nemzeti kultúra korszerű, funkcióképes modelljének és szerkezetének kialakítása még várat magára. Annak tudatosítása, hogy ebbe mind az egyetemes magaskultúra, mind a népi mélykultúra értékei szervesen beépülnek, alig kapott teret, s hiányzik az értékek aktivizálása, az ártó ellentmondások kirotálása – végső soron egy korszerű nemzetudat kiépítése továbbra is előtünk álló feladat”. Magyarország határain kívül élő magyarság nemzetudatát és életét kedvezőtlenül befolyásolják országuk homogén nemzeti állam létrehozására irányuló törekvései (Románia, Szlovákia). E törekvések valóra váltásának akadályait a kisebbségekben látják, ezért alkalmazzák a beolvasztást. Ennek változatos eljárás módjai vannak: egyenlőtlenséget alakítanak ki a kisebbségek kárára beruházási intézkedésekkel; a kisebbségek a társadalmi életben csak a többség nyelvénél eljáratásával érvényesülhetnek; a kisebbség munkalehetőségeinek megoldatlanságával előidéznek szét-szóródásukat; megszüntetik a települések múltbeli emlékeit őrző épületeket, nem támogatják a magyarság településfejlesztési törekvéseit; nem garantálják az anyanyelvhasználatot, a közigazgatásban, a hadseregben, az igazságszolgáltatásban csak a többség nyelve használható; a történelem meghamisításával akadályozzák a nemzeti azonosságudat kibontakozását; nehezítik a magyar nyelvű iskolák létrehozását; gyanakvással és ellenszenvvel nézik a magyar kisebbség anyanemzettel kialakított kapcsolatait.¹⁰

„Hovatartozását az ember nem tanulja, hanem átéli, örökli, belenő – írja Lányi András. – Erkölcsi döntés, rokonszenv vagy érdek szerint azután tetteleg vállalja vagy – szélső esetben – meg is tagadhatja ezeket, de intellektuális választásainak tárgya inkább az lehet, hogy identitásainak milyen értelmet és milyen értéket tulajdonít.”¹¹ Élete folyamán minden ember átmegy a nemzethez tartozás szocializációján, melynek külső feltételei a viszonylag homogén környezet és egy adott társadalmi csoporthoz tartozás. Belső feltételei: ép idegrendszer, kommunikációs képesség, fejlődőképes éntudat. A nemzetudat nevelésében a tanítók és a tanárok figyelembe veszik az életrészek szerinti jellemzőket. A 6–7 évesek számára a nemzet még jelentés nélküli. 8–9 éves tanulók érzelmeiben és gondolataiban már felbukkan a nemzet. 10–11 éves korban kifejeződik a kölcsönösségi attitűd, az énközpontúságból ki tudnak lépni, s képesek azonosulni a nagyobb társadalmi közösségekkel.¹² A tizenévesek és az ifjak nemzetudata függ: a családi-társadalmi-szociokulturális háttértől, az iskolától, a tömegkommunikációtól, a kortárs csoportok befolyásoló hatásaitól.

Ma a gyerekeket és ifjakat – a változásokból következően – ellentétek és ellentmondások veszik körül. A társadalmi átalakulás szemük előtt zajlik le, közvetlenül vagy családjuk révén közvetve, akaratlanul is részeseivé válnak a metamorfózisnak. Az értelmes fiatalok látják és tapasztalják, hogyan fordulnak ellentétükbe a korábban értékesnek tartott nézetek, normák, magartásformák, kapcsolatok. A felnőttek teljesen jogos és igényelt „átvedlése” bizalmatlanságot kelthet a gyerekekben és ifjakban. Az ország (a nemzet) átalakulását nem lehet eltitkolni. Társadalmi szinten elerendő, hogy a fiatalok és a felnőttek közösen gondolják át: a változás milyen értékeket hoz létre, s milyen melléktermékei vannak. Az emberi szabadság eredménye, hogy a nemzetet sokféleképpen lehet szeretni és szolgálni. Eltérő nézetek színezhetik a nemzethez való viszonyt, s egymás mellett többféle cselekvési program segítheti elő az új típusú nemzet fejlődését.

Jelenünkben a család a legfontosabb tényező a gyerekek nemzeti identitásának kialakulásában. A nemzethez kötődés képviselője s értékeinek közvetítője a család: élményeket és konkrét

tapasztalatokat biztosít az utódok számára. A nevelés módjai: a szülők példája, a család története (az elődök életútjának, tulajdona, szerepe a nemzettörténelemben, életük a békés és háborús időszakokban, munkájuk és közreműködésük a lakóhely gazdasági, kulturális életének formálásában; családi sikerek, kudarcai; pozíciók és kitüntetések, címek és rangok; a család tagjainak magatartása társadalmi változások idején stb.).

Havas Péter írja: „a nemzeti azonosságtudat pedagógiai forrása a tanító, hiszen érzelmi hatása személyes, közvetlen. Módszerbeli gazdagsága, a közvetlen tájat, lakóhelyet, környéket feldolgozó ötletei igen fontosak”.¹³ Pataki Ferenc ehhez hozzáteszi, hogy az elkövetkezendő időszak korszerűen dolgozó pedagógusa a nevelés során hasznosítja a történelmi múlt és a hagyomány megismerését, s a jövő- és teljesítményorientált patriotizmusával az előnyös változásokat szolgálja.¹⁴ Az iskolák a szülők-tanulók igényeiből következően más-más pedagógiai koncepcióból eredően valósíthatják meg a nemzeti azonosságtudatra nevelést. Vannak és lesznek olyan nevelési-oktatási intézmények, melyek nem szorgalmazzák a nemzettudat kialakítását. Nagyfokú toleranciára van szükség, hogy az eltérő profilú iskolák szabadon választhassák meg a nevelési koncepciókat. A nemzettudatot előtérbe helyező iskolák a tanterveikbe olyan irodalmi műveket, történelmi forrásanyagot, kirándulásokat, ünnepélyeket, sporttalálkozókat stb. iktatnak be, – s olyan tankönyveket választanak ki –, melyek a nemzettudat kialakulását segítik elő.

TORZULÁSOK ÉS ELLENTÉTEK

Ma a legtöbbet emlegetett szó a nacionalizmus. A latinból került a magyar nyelvbe, jelentése náció, nemzet. Az újkori politikai szemléletű társadalom alapvető kategóriájának a nemzetet tartja. A történelem során szerepe ellentmondásos volt. Az újkori nemzetállamok kialakulásában általában pozitív törekvéseket takart. Jelenünkben sok pejoratív jelentés tapad a szóhoz. Kosáry Domokos írja: „A nacionalista megoldások szokott jellemzője az agresszivitás és kétségbeesés. Egyik sem helyes. Sem az erőszakosság, sem az önfeláldozás. A nacionalizmus, ahogy nem egy szomszédos országban látjuk, ragályos betegség”.¹⁵ Jelenünkben a nacionalizmus indulatokat korbácsol fel, fegyveres atrocitásokat vált ki. Az emberek jelentős része nem akarja megvárni a határok légiessé válását, nem lát el az egyesülő szép jövőig: nyelve használatát, anyanyelvi oktatást, nemzeti függetlenséget, nemzeti kultúrát és intézményeket akar, miközben a szomszédos országok érdekeit figyelmen kívül hagyja.¹⁶

A sovinizmus szélsőséges nacionalizmus, mely nemzeti felsőbbrendűséget hirdet, más népeket lenéz, jogait nem ismeri el, a nemzetiségeket üldözi, gyűlöletet kelt ellenük. „A sovinizmus túlzott nemzeti követelés, a nemzeti érzés hisztérikus megnyilvánulása, s mint ilyen súlyosan elítélendő”¹⁷ – fejt ki véleményét Kovács Imre.

Sokan és sokszor visszaélnék az országban élő nemzetiségek sajtóságos – esetenként kiszolgáltatott – helyzetével. A nemzetiség valamely ország területén, nem a többségi nemzethez tartozó, elsősorban a nyelv és a kultúra közössége alapján összetartozó, kisebbségben lévő népcsoport. A kisebbség az adott államban a többségtől különböző (nyelven, kultúrában), számban kisebb közösség. Az etnikum olyan közösség, amely magát – és amelyet mások – etnikai kritériumok alapján azonosítanak. Közös ismérvei: a nyelv, a vallás, a nemzetiség, – vagy ezek kombinációi. Az etnikumot közös identitás érzése köti össze.¹⁸

Torzulások, helytelen értelmezések és gyakorlati megnyilvánulások tapadnak a nemzet, a nemzetiség, az etnikum fogalmakhoz. A nemzeti előítélet főbb jellemzői: elfogultság a nemzet iránt, elutasítás más nemzetekkel szemben, ellenséges magatartás az „idegenekkel” és más népekkel szemben, irracionális az érdekek képviselésében és a konfliktusok kezelésében. Régi beidegződések, leegyszerűsítő sztereotípiák, stigmatizációk, félrehallások és magyarázkodások, kölcsönös érzékenységek, egymásra mutogatások, vádaskodások, durvaságok akadályozzák a nemzetek egymáshoz közeledését. Nagy kárt okoz a nemzeti identitás kialakulásában az a hamisítás, mely a nemzetet és a nacionalizmust azonosítja, s a nemzettudat kialakulásával szembehelyezkedik. E szemléletű szerint a szabadelvűség és a nemzettudat egymást kizáró fogalmak, tehát a

szabadelvű egyén tartsa távol magát a nemzeti alapon létrejövő szerveződésektől. Tény azonban, hogy a „nacionalista előítélet” ferde tükrében a negatívan értékelt csoport minden tagja – egyéni tulajdonságaitól függetlenül – „hasonszórúvé” válik egy merev szabványszerű általánosítás szerint. Ezen előítéleteket nem „tudjuk”, hanem „hisszük”.¹⁹ Nem lehet racionális az a szemléletmód sem, mely a valóságos, az értékeket felvonultató, a nemzeti érdekeket más nemzetek értékeivel egyeztető, barátságot felkínáló, együttműködést kiépítő nemzettudatot elutasítja.

A kirekesztő nacionalizmus több pólusú nézetrendszerből táplálkozik. Egyrészt azt állítja, hogy keresztény nemzeti középosztály hajthat végre olyan innovatív programot, mely az egész nemzet érdekeit képviseli. Tehát a nem keresztények nem hivatottak a nemzetet képviselni, nem rendelkezhetnek nemzetudattal. Másrészt középosztály „vér szerint” a „nemesi nemzetől” származtatja magát, e körmönfont módon kitalált középosztályból kirekesztődik a zsidóság. A vallási alapozású stigmatizáló nemzettudat mérgező eszméje az antiszemitizmus, mely mindent, ami rossz, a zsidóktól eredeztet. Vádjaival a hibákért a zsidóságot teszi felelőssé. E „ferde nemzettudat” nehezményezi: a zsidó kapitalizmust, a zsidó totalitáriánus államot, a zsidó uralomvágyat (judokráciát), a zsidó uralomellenes anarchiát, a zsidó destrukciót, a zsidó szabadgondolkodást. E nézetrendszer legnagyobb szélsősége, hogy az minden ellenfelet zsidónak tekint. „A zsidók belülről bomlasztanak” – állítják, s a nemzeti öntudatot tőlük kell féltetni, „fordított asszimilációt” hajtanak végre, és saját nemzetidegen mentalitásukhoz hajlítják a magyar szellemet. A kirekesztés következménye az idegengyűlölet, melynek célpontjai: a szomszéd nemzetek, a cigányok, a bevándorlók, a színes bőrű diákok.²⁰ A nemzettudat torzulása akkor is bekövetkezik, ha etnikai sztereotípiák – tulajdonság – és jellemdefiníciók, „mi-csoport központúság”, kirekesztő viselkedések igazolása, gyanakvás, visszautasítás, zártság, rugalmatlanság, csoporton kívüli emberek rosszindulatú bírálata, tekintélyi alávetettség – válnak uralkodóvá.

A VILÁGPOLGÁR

Polgári öntudat alakítja ki a világpolgár nézetrendszerét. Akik e nézeteket vallják, nem szívesen fogadják a nemzetidentitás reneszánszát. A nemzeti szerveződéseket kirekesztőnek tartják, melyben felülkerekedik a tekintélyuralom. Sz. Dévai Judit írja: „Új internacionalizmus alapján állók azonnal európerként kívánják magukat azonosítani: ez a szemlélet ismét urbánus magatartásként jelenik meg, s vele szemben a nemzeti öntudat népiesként... Ami napjainkban lejátszódik, a két csoport harca, hogy melyik arc képviselje Magyarországot”. Ma még úgy tűnik, hogy a két nézetrendszerben nincs konszenzus. A polgári öntudat a kozmopolita műveltség és identitás fontosságát – az emberiségbe való „betagoledást” – hangsúlyozza. A világhoz kötődésükben a szabadság, a tolerancia, a demokrácia, az emberi méltóság kapja a főhelyet. Ezzel szemben a nemzeti öntudat elméleti alapja: az egyének nem az emberiséghez kötődnek elsősorban, hanem a konkrét szülő-nevelő közösségekhez.²¹ Pozsgai Imre álláspontja: „A nemzeti méltóság visszaszerzése, a toleranciával párosuló önmegőrzés, a szellemi-lelki összetartozás éltetése nem nacionalizmus... Hiányában azonban minden nép lealacsonyodik, amely saját nemzetét megkerülve akarja egyenesen az emberiségbe helyezni saját perspektíváit.”²²

Pluralista társadalomban természetes, hogy az emberek más-más módon – eltérő nézetek alapján – kötődnek szűkebb és tágabb társadalmi környezetükhöz. Nem az a probléma, hogy sokféle szemlélet, elmélet és gyakorlat alakul ki a nemzetiséghez, a nemzethez, az emberiséghez kötődésről, hanem a nézetekben rejlő türelmetlenség okoz gondot, embercsoportokat kizáró, megbélyegző szándék, a nézetek erőszakos terjesztése és kizárólagosságra törekvés okoz zavarokat. Azt kellene belátni, hogy a nemzetiségi, a nemzeti és a globális azonosság tudatnak egyaránt helye lehet egymás mellett. A józan ész diktálja, hogy a nemzetek globális szerveződése ne a patriotizmus elvetésével, hanem kifejlesztésével valósuljon meg.

A nevelés előnyösen akkor változik meg, ha a romboló nacionalizmus, a sovinizmus, az előítélet, az antiszemitizmus, az idegengyűlölet eltűnik a nevelésből és az oktatásból. Az isko-

la hozzájárulhat, hogy a tanulók gondolkodásában, tevékenységében helyet kapjanak a nemzeti és a globális értékek. Innovatív nevelési cél: a leendő magyar állampolgárok saját nemzeti kultúrájuk birtokában – más népek értékeit elfogadva – vegyenek részt az európai és más globális szerveződésekben.

JEGYZET

1. Sz. Dévai Judit: Identitás – szélzúgásban, Kortárs, 1993/8–9. 71., 73. p.
2. Adler, A.: Emberismeret. Gyakorlati individuálpszichológia, Göncöl L. Bp., é.n. 184. p.
3. Bibó István: Válogatott tanulmányok (1935–1979) IV., Magvető Kiadó, Bp., 1990. 345., 350–351, 372–373., p.
4. Babits Mihály: A magyar jellemről. Mi a magyar? (Szerkesztette: Szekfű Gyula). Magyar Szemle Társaság, Bp., 1939. 86. p.
5. Angelusz Erzsébet: Antropológia és nevelés, Új Pedagógiai Szemle, 1993/2. sz., 10. p.
6. Lányi András: Mit ér a magyar, ha zsidó?, Liget, 1993/ősz/61. p.
7. Barta Jánosné: A nemzeti identitásról. Óvónőképzők és Tanítóképző Főiskolák Közleményei. XX. Debrecen, 1986., 63–64. p.
8. Csepeli György: Nemzeti tudat és érzésvilág Magyarországon a 70-es években. Műszak Közművelődési K. Bp., 1985. 55., 64., 68. p.
9. Sz. Dévai J.: i. m. 71–72. p.
10. U.o. 74–78. p.
11. Lányi A.: i. m. 62. p.
12. Piaget, J. – Weil, A.: A haza és más országokhoz fűződő viszony fogalmának kialakulása a gyermekben, Vö. Csepeli György (szerkesztő). Előítéletek és csoportközi viszonyok. Bp., 1980. Közgazdasági és Jogi Kiadó, 159–188. p.
13. Havas Péter: A nemzeti azonosságtudat erősítése környezetismeret órán, A tanító, 1990/12. sz. 9. p.
14. Pataki Ferenc: Az iskolaúgy szociálpszichológiai dimenziói, Új Pedagógiai Szemle, 1991/9. sz. 27. p.
15. Kosáry Domokos: A magyar történezmű és a nagyvilág, Köznevelés, 1990/2. sz. 4. p.
16. Pallagi Ferenc: Megadásról nem tárgyalunk, Élet és irodalom, 1992. május 8. 6. p.
17. Kovács Imre: Népiség, radikalizmus, demokrácia. Gondolat Nyilvánosság Klub, Századvég, Bp., 1992. 148. p.
18. Stavenhagen R.: Etnikai konfliktusok és hatásuk a nemzetközi életre. Magyar Tudomány, 1991/11. sz. 1882. p. Vö. Általános történelmi fogalomgyűjtemény. (Szerkesztette: Markó László). Novotrade K. Kaposvár, 1990. 84., 107–108. p.
19. Sz. Dévai J.: i. m. 73–74. p.
20. Lányi A.: i. m. 61., 65., 67., p.
21. Sz. Dévai J.: i. m. 75–76. p.
22. Pozsgai Imre: A nemzeti emlékhelyek és nemzettudat, Új Forrás, 1988/október, 5. p.

DR. FARKAS OLGA

Juhász Gyula Tanárképző Főiskola
Szeged

A konstruktív viselkedés tanulása

SZÍNFOLT A FAKULTÁCIÓS PROGRAMKÍNÁLAT PALETTÁJÁN

A negyedéves főiskolai hallgatók összefüggő februári tanítási gyakorlatait figyelemmel kísérő tanárok évek óta beszámolót készítenek a látott órákról, a jelöltek felkészültségéről. Sőt: a személyes beszélgetések és tapasztalatok alapján javaslatokat is tesznek a tanárképzésre vonatkozóan.

Az utóbbi időben az ajánlások között gyakran szerepel mind a diákok, mind a tanárok részéről, hogy a „gyakorlati” készség alaposabb fejlesztésére, sőt tudatos tanulására lenne szükség. Talán nem vagyok egyedül azzal a tapasztalattal, hogy a pályakezdő fiataloknak elsősorban nem a szakmai tudásukkal adódhatnak gondok, hanem a kapcsolatteremtő kultúrájukkal, a serkentő pszichológiai klíma kialakításával stb. A friss diplomásoknak, de még a gyakorló pedagógusoknak is gondot jelenthet átlag napi 5x30 eltérő képességű gyerekekre időről időre odafigyelni, problémáikat érdemben kezelni, megnyilvánulásaikra hatékonyan reagálni stb.

Évről évre én magam is sokat törtem a fejem – 10 éves tanítási gyakorlattal a hátam mögött –, milyen értelmes és használható ötlettel gazdagíthatnám a soron következő év fakultációs programkínálatát, míg ebben az évben minden kétséget kizáróan nagy érdeklődésre számot tartó kezdeményezésről adhatok hírt. A JGYTF Neveléstudományi Tanszéke az „AVP” műhelyét első ízben 1994 februárjában szervezte meg főiskolai hallgatók részvételével.

A három „bűvös” szó jelentése: Alternative to Violence Project – *Alternatíva az Erőszakkal Szemben egy nemzetközi szervezet, melynek célját, működésének lényegét, a tréningek sajátosságait ezen szaklap korábbi számában fejtettem ki bővebben (L. irodalom 3.).*

AZ ÉLMÉNYSZERŰ TANULÁS FOLYAMATA

A napi tanítási – tanulási folyamatban gyakran felmerül a kérdés: milyen „technikákra”, gyakorlati ismeretekre van szükség ahhoz, hogy tanulócsoportjainkban a bizalom és az együttműködés légkörét sikerrel kialakítsuk? Hogyan kell egy gyerekközösséget létrehozni és fenntartani? Milyen tanulási stratégiával, irányítási stílussal érheti el a tanár, hogy a tanulók képesek legyenek közös célt kitűzni, és azon tudjanak kitartóan dolgozni? Miként valósítható meg az osztálytermekben, hogy a tanulók a szükséges tennivalókat egymás között felosszák, és egymással kooperálva „igazi” csoportként működjenek?

Mindezek az *ismeretek viszonylag rövid idő alatt elsajátíthatók, taníthatók és tanulhatók.* A műhelyjellegű csoportülések során a *hallgatók megtanulják, hogy hogyan lehet egy tisztességes, méltányosságon és gondoskodáson alapuló közösséget létrehozni.*

Ezt a folyamatot érzékeltetem, amikor a főiskola vadonatúj kínálatáról számolok be. Az első személyiségfejlesztő tréning 17 nappali tagozatos résztvevővel és háromtagú stábbal folyt.

A MEGERŐSÍTÉS ÉLMÉNYE – A BIZALOM KIALAKÍTÁSA

Nagyon nehéz megfogalmazni a folyamatot azok számára, akik nem voltak jelen a tanulás folyamatában. Ugyanis az egész kurzus lényege az *élményszerű tanulás* volt. Meg se kíséreltem, hogy a csoportban történeteket rendre leírjam, mert szinte lehetetlen az, hogy aki olvassa, ugyanazt értse rajta, mint az, aki végigcsinálta. Mindössze csak azt próbálok illusztrálni néhány példával, *hogyan történik* egy ilyen csoportban a tanulás, *mit lehet elsajátítani* a foglalkozások során.

Elsősorban ahhoz, hogy az induláskor egymás számára valójában idegen lányok és fiúk érdemben munkához lássanak, a csoporttagok közötti bizalom kiépítésére, a másik személy, mint „ember” megérintésére van szükség. Elég gyakran megtörténik, hogy ismeretlen, vagy egymást felületesen ismerő személyekkel kezdődik a munka akár az iskolában egy újonnan induló osztályban, vagy akár bármilyen célra szerveződött, hosszabb-rövidebb ideig együtt dolgozó közösséggel. A főiskolásokkal is így történt. Voltak közöttük magyar-szlovák, biológia-kémia stb. szakosok, különböző évfolyamos hallgatók. A kezdésnél néhány strukturált gyakorlat segített a finoman érzékelhető bizalmatlanság, kételyek, óvatos viselkedés, néhol a feszültség elhárításában, közömbösítésében, az *önbecsülés kiépítésében*. A pozitív irányú változás hamarosan érzékelhetővé vált. A kezdeti általános bizonytalanság után a jelenlevők kezdtek jól érezni magukat a bőrükben. Biztonságérzést adott az embereknek az, hogy felszínre került: így vagy úgy, mindannyian értékes emberek vagyunk. A rövid, szorosan egymást követő négyszemközti beszélge-

tések során a csoport tagjai érezni kezdték egymást. A mind több és több személyes dolog kifejezésével *kiépült a munkafolyamatban elengedhetetlen melegség, bizalom és közelség érzése.*

ERŐSZAK ÉS ISKOLA

Önkéntelenül felmerül a kérdés: egyáltalán létezik-e agresszió az iskolában, amivel szemben a tanároknak és a diákoknak egyfajta alternatívát kellene elsajátítani? Ha igen, a kényszerítésnek milyen finomabb vagy durvább eszközei vannak jelen a valóságos iskolai életben? Milyen hatással van a destruktív viselkedés a gyerekekre? Mivel nagy volumenű kérdésekről van szó, a *háromnapos műhelymunka középpontjában a romboló, bomlasztó magatartás és annak kezelése állt.* A Magyar értelmző kézisztár szerint az erőszak: „Valamely cél elérésére irányuló kényszerítés, a hatalom kíméletlen alkalmazása”.

Bár mindannyiúnknak érthetőnek tűnik a megfogalmazás, mégis a csoport elsősorban azon dolgozott, hogy neki magának, nekünk magunknak mit jelent a fogalom. Ahhoz, hogy a problémát megoldhassuk, ismernünk kell a *lényegét*. Ezért szükséges, hogy a csoport maga fogalmazza meg, ő maga mit ért agresszión. Fontos, hogy megegyezzenek, megegyezzünk a vizsgálandó fogalom értelmezésében.

„Kinek mi jut eszébe az *erőszak* szó hallatán?” – hangzott a kérdés. Különbözőbb gondolkodás nélkül gyors egymásutánban különböző szavak hangzottak el. A csoport cenzúra nélküli „ötletparádéja” a következőképp alakult.

Az *erőszak*: érzelemhiány, eltitlás, szenvedés, hatalom, megalázó helyzet, birtoklászvágy, kiszolgáltatottság, félelem, pótcselekvés, üvöltés, értelmetlenség, bűntudat, iskola, iszony, szerepek, kényszer, bánat, szülők, irtózat, tehetetlenség, korlátoltság, kiszolgáltatottság, indulat stb.

A rövid megbeszélés során lényegében érzékelhetővé vált, hogy az emberek különböznek az erőszakkal szembeni érzékenységükben. Ami az egyikünknek elviselhetetlen, a másikónknak természetes. A másik fontos tanulság az volt, hogy a központonban lévő fogalom nem szükségszerűen fizikai természetű. *A legrosszabb, a legmegalázóbb, a legnehezebben elviselhető erőszakformát* szinte kivétel nélkül mindenkinek a pszichológiai erőszak jelentette, amikor az érzések kíméletlen figyelmen kívül hagyásával történnek a dolgok. *Amikor személytelen hatalom áll az ember felett, amikor senki sem törődik azzal: mi megy végbe abban a gyerekekben, akire az erőszak irányul.*

Az ötletekből kifogyva, a szavakat valamilyen összefüggés alapján összekötve (pl.: félelem – gyűlölet) hamarosan egy összekuszált pókháló alakult ki. Mégis, ennek ellenére jól körülhatárolható 4 csomópont különült el az úgynevezett háló-ábrán. Ezek a következők: 1. Nyomor, szenvedés, megalázás, halál. 2. Politika, háború, hatalom. 3. *Félelem, bűntudat, iskola, szülők, szorongás.* 4. Alkoholizmus, kábítószer.

Egy év óta veszek részt hasonló tréningek vezetésében. Döbbenetes számomra, hogy eddig még minden alkalommal az elméleti ismeretekkel abszolút egybevágoan a csoport munkája nyomán is kikristályosodott a *félelem*, a szülők, a szorongás és a bűntudat közötti kapcsolat. Annak megítélése, hogy kinek mit jelent a fókuszban lévő fogalom, meglehetősen színes. Ám a színes palettán az eredmény ismételten azt mutatja, hogy a nevezett fogalomkör meglehetősen nagy számú „strigulával” az *első helyen szerepel az egymással összefüggő jelenségek listáján.*

Mint pedagógusnak fontos tennivaló körvonalai rajzolódtak ki számomra: a tanárképzés segíthet és feltétlenül segítenie kell, hogy a gyerekek fejében az iskola és az agresszió ne egymást felidéző fogalmak legyenek. (Ennél még tragikusabb a félelem és a szülők szópár egymást felidéző összekapcsolódása.)

A csoportos „ötletroham” után a személyes érintettségű, megélt élmények felidézésével az *erőszak gyerekekre tett pusztító, romboló hatása* tűnt szembe (nem egészen ismeretlen élményként).

Feladat: „Menj vissza időben! Mint iskolás gyerek, idézz fel egy számodra erőszakként átélt eseményt!”

„Nagy gondban voltam, amikor megkaptuk a feladatot” – kezdte visszaemlékezését az egyik hallgató. Aztán így folytatta: „Meglepett az, hogy az iskola és az erőszak eszébe jut-e valakinek? Valószínű azért, mert nekem soha nem volt problémám az iskolával. Édesanyámék aggódtak is, hogy soha egy betört ablak, soha egy egyes. Valami baj van ezzel a gyerekek! Tényleg úgy kellett gondolkodni, milyen problémám adódhatott az iskolában. Aztán rádöbbenem, hogy az életem legmegrázóbb helyzetét éltem át az egyik iskolában.”

Aztán folyamatosan, szinte szünni nem akaróan folytatták a többiek is a megélt, igaz, még ma sem tompuló, fájdalommal teli történeteket. A „láttelepet” szavakban nagyon nehezen lehet összefoglalni, a lényeg, hogy az élmények között jelen volt a *hatalom durva gyakorlása, a visszaélés, a kiközösítés, a megtorlás, a megalázás, a gyanúsítás, a leszidás, a megszegyenítés, a kicikizés, az asztalcsapkodás, az ordibálás, a félelemkeltés, a mindenáron győzni akarás, a kigúnyolás, a düh, az indulat, a csúfolás, a nyilvános kinevetés stb.*

A megrázó történetek hiteles elbeszélései során érezhetővé vált az együttlét és az összetartozás szavak nélküli kifejeződése. Mindannyiunkat megebezttek, mindannyiunk így vagy úgy szenvedett már, és ma is szenved a megalázó helyzetektől. Az ülés alatt az egymás iránti mély figyelem, a megértés természetes módon végig jelen volt. Kimondva és kimondatlanul a személyes érintettségű fájdalom feltárása során a csoport egy életre „*véd és dacszövetséget*” kötött az *agresszióval szembeni megoldások keresésére*. A gyakorlat abban segített, hogy a továbbiakban ne kívülről szemléljük a dolgokat, hanem nekünk, magunknak legyen fontos a belülről izzó elkötelezettséggel történő megoldáskeresés.

A nehezen elviselhető helyzetek iskolai megjelenési formáinak felszínre kerülése, a közkinccsé tett felkavaró történetek indították el azt a folyamatot, amely során az esztelen viselkedésformák gyökerei nyomába eredtünk. Szintén közös munka során rajzolódtak ki azok a karakterisztikus pontok, amelyek erőszakossá válhatnak.

A további teendők felépítésének az alapelve szintén a személyes életpasztyalatokból való kiindulás, azok összegyűjtése, tudatosítása, majd megerősítése volt.

ISMERKEDÉS A KREATÍV KONFLIKTUSKEZELÉSEL

A továbbiakban az előzőek ellentétét vizsgáltuk. A korábbi visszaemlékezéshez hasonlóan, immár az volt a feladat, hogy mindenki mondjon el egy olyan megélt konfliktust, amelyet sikerült erőszak nélkül megoldania. Az igaz, valóságos, erőszak nélküli konfliktusmegoldások elbeszélése ráébresztette a résztvevőket arra, hogy már mindannyian sikerrel gyakoroltuk ezt. Szinte „tananyagga” állt össze, hogy *a problémák kezelésében hosszabb és minőségileg jobb eredményt, olykor hihetetlen hatást lehet elérni a szokástól eltérő módon*, sablonok, sztereotípiák, jól bejáratott sémák nélkül. A hiteles történetek által derült ki, hogy mindenki képes a passzivitás helyett az aktivitásra, a megadás helyett az igazságkeresésre, a mártíromság helyett a szükséges mértékű szenvedésre, a taposás, a tülekedés helyett a törődésre, a támogatásra, a hazugság helyett az őszinteségre, a befelé fordulás helyett a nyitottságra.

A valóságban gyökerező élmények meggyőző módon alternatívaként összegződtek a csoport „tankönyvének” tételvé: lehetséges úgy keresni konfliktuskezelő módot, hogy egyetértésre jussunk. Az emberek képesek saját magukban és másokban kutatni és felfedezni a jót. Ha sikerül a másik ember szemüvegével is meglátni a világot, ha képesek vagyunk átértékelni az álláspontunkat, ha rájövünk, hogy valami nem helyes, akkor az együttlét, a közös munka is eredményesebb lesz. A nyitottság, a becsületesség és az őszinteség megkönnyíti az olykor heves érzelmeink és indulataink kezelését. Máskor a meghökkentés és a humor hozhat váratlan fordulatokat, kielégítőbb, hatékonyabb megoldásokat a konfrontáció során.

A csoport arra a konklúzióra jutott: az emberek igenis keresik az erőszakmentes megoldásokat. *Az erőszak nem feltétlenül szükséges a pedagógiai sikerhez.*

AZ ÚJ VISELKEDÉSMÓD KIPRÓBÁLÁSA

A későbbiekben a csoportülések teret adtak a saját és mások tapasztalatainak, a szokatlan beállítódások és viselkedések, új szemléleti és magatartási elemek kipróbálására, a kialakult egyéni attitűdök stb. merevségének oldására, korrigálására.

SZEREPIJÁTÉKOK

Az elfojtott érzelmek két végétét elég gyakran megéljük. Akkor, amikor a kifelé áramló szeretetet, szimpátiát nem tudjuk megosztani másokkal, vagy sikertelenség miatt tartunk tőle, hogy megosszuk. Ennek ellentéte az, hogy félelmünket, dühünket, agresszivitásunkat próbáljuk elfojtani. E két végtel felszabadításában a szerepjátékok segítettek. Az előkészítés után a hallgatók különböző jeleneteket játszottak el úgy, hogy szabad utat engedtek az addig fel nem dolgozott érzelmeknek és indulatoknak. „A hétvégi utazás”, a „Kedves Mama”, „Kandatta” és a „Félév után” című „darabokban” szülő-gyerek, párkapcsolatokra vonatkozó viszályok, összeütközések stb. zajlottak le. Az elnyomás, a zsarnokság, a neheztelés, a megbántódás, a harag, a tolokodást elszennvedők negatív érzései szabadultak fel. Ekkor döbrent rá a csoport, hogy az ellenséges, fenyegető, romboló energiákat át lehet alakítani alkotó, jóakarátú, kooperálni képes erővé, ami építő jellegű megoldási formákat eredményez. A játék során az egyének biztakká, magabiztosabbá, a többiekben, a csoportfolyamatban és mások ötleteiben. Előre nem lehetett tudni, hogy mi lesz az eredmény, milyen megoldások születnek. De egy biztos volt: csak a csoporton múlik, hogy mi fog történni.

E tréningszakasz elméleti összefoglalója követendő utat jelölt ki: *teljesen új módon kell gondolkodni régi problémán.* Más szemlélettel, naponta kell gyakorolni ezeket a merőben új megoldásokat. A mindennapi életben nem a tipikus szituációkat kell újra és újra lejátszani, amik rendszerint lemerevednek, és nem vezetnek sehova. Mindig azt kell nézni, hogy a *sztuációk, élethelyzetek mögött emberek vannak.*

GYAKORLAT: ÉPÍTSÜNK EGY ÚJ TÁRSADALMAT!

További tanulási lehetőséget jelentett a következő feladat. Mini csoportokba szerveződve az „állampolgárok” azt a feladatot kapták, hogy teljesen tiszta lappal, a semmiből kiindulva alkossanak egy új társadalmat. Vegyék figyelembe, hogy mit akarnak, hogyan akarnak élni. Döntsenek az oktatásról, a törvényekről, más nemzettel, néppel kiépítendő kapcsolatokról és egyéb szociális funkciókról. Mindhárom szervezet foglalja írásba a törvényeit. Majd az újonnan alakult „Államsziget”, a „Szivárvány” és „Zoodiákia” választott egy szóvivőt, aki a formulát bemutatta a többieknek. Így a tárgyalások elkezdődhettek a közös probléma megoldása érdekében. A megoldatlan kérdés: az egyetlen hozzáférhető vízforrás egy erősen szennyezett folyó, amely mindhárom ország fennhatósági területén keresztül folyik. A választott képviselők a probléma kezelésére tett különböző nézeteket próbálták mindenki számára elfogadhatóvá alakítani. A választópolgárok mindvégig jelen voltak, és figyelték a munkát. Bármelyikőjük beleszólhatott a vitába. Egyetlen kikötés csupán az volt, hogy az előző csoportülésen kipróbált új viselkedésmódot, amennyire csak lehet, alkalmazzák a munkában.

E tréningszakasz ideje alatt lezajló történések és események során a tanulási folyamatok érzelmi, gondolati és viselkedési szinten zajlottak. A *problémamegoldás folyamata mintaként szolgált*, hogy hogyan lehet közös célokat meghatározni, a tennivalókat megtervezni. Miként lehet az álláspontjainkat a visszajelzések alapján átértékelni, javaslatokat, megegyezéseket tenni. A személyközi interakciók nyitottak voltak. Ezáltal egy valóságos *leheiséges modellben fejeződött ki, hogy hogyan lehet egy közösséget építeni és fenntartani.* A személyek azt is átérezhették,

hogy jó érzés tartozni valahova. Valójában megtapasztalták, hogy a hatalom megosztható, és a személyes hatalom egyre növelhető. *Saját élményen keresztül tanulták meg a résztvevők, hogy a kooperatív viselkedés győzedelmeskedhet az erőszak felett.* A polgárok átértékelték azt az élményt, hogy kivétel nélkül, mindannyian értékes emberek, és hozzájárulhatnak ehhez az eredményhez. Az előrehaladás és fejlődés érdekében az embernek biztonságot nyújtó közösségre van szüksége. Ahhoz, hogy ez biztonságos legyen, tiszteletet, törődést igényel minden tag részéről a csoport minden tagja iránt. *Szükséges, hogy az emberek együtt tervezzenek és dolgozzanak, valóban tudjanak együttműködni, hiszen a közösség nagyobb erőforrás, mint az egyén.*

Effajta közösség bárhol, bárkikkel kiépíthető néhány alapszabály betartásával, egymást követően jól felépített kommunikációs és konfliktusmegoldó gyakorlatok stb. segítségével. Ennek az ábécéjét sajátították el a tanárjelöltek. A másfajta gondolkodás, a szemléletváltás stb. általában 25–30 órányi kifejezetten intenzív munka után már konkrétan látszik. Nagy boldogság számomra, hogy a „végzett” csoportok továbbra is kapcsolatban állnak egymással, rendszeresen találkoznak, megbeszéléseket tartanak, uszodába járnak stb. Nietzsche szavai beteljesülni látszanak: *„Teremts tökéletesebb testet, első mozdulatot, magától gördülő kereket – alkoss alkotót!”*

UTOLSÓ FEJEZET

A harmadik nap végén a hallgatók megismerkedtek a nemzetközi mozgalom szerkezetével, a csoportok szervezésének szabályaival és a hazai trénerképzés folyamatával. A haladó tréningre azok jelentkezhetnek, akik elsősorban önmaguk akarnak fejlődni. Akik mélyebben szeretnék elsajátítani az effajta filozófiát, gyakorolni szeretnék az új viselkedést napról napra abból a célból, hogy személyes életüket jobbá tegyék. Ezen túllépve, a *trénerképző* programon az vehet részt, aki meg akarja tanulni tanítani az embereket másképp élni. A leendő jelölteknek egy vezető trénerrel és 2–3 társukkal további 9 alaptanfolyamot kell lebonyolítani, hogy működési gyakorlatunk során a facilitátori rátermettségüket bizonyítani tudják.

Átalakulóban lévő társadalmunk az egyénektől nagyobb fokú együttműködési készséget, toleranciát, a másság elfogadását, új választásokat, új hitet stb. kíván. Ez a sürgető feladat is azt kívánja, hogy minél több tréner minél hamarabb kezdje meg működését.

ÖSSZEGZÉS ÉLETRE SZÓLÓ ÚTRAVALÓVAL

Beszámolómban azt a folyamatot próbáltam megragadni, amely során egy strukturálatlanul kezdődő csoportot egy hatékony stáb képes olyan közösséggé építeni, ahol a csoport pozitív irányú változtató ereje kifejlődik. *Ez mintául szolgált a tanárjelölteknek arra, hogy hogyan kezdjék el pl.: az osztályfőnöki teendőiket.*

A tréning megkomponálása, a részegységek felépítése és azok egymásra történő hatása egyre nagyobb *öntudatosság, éleslátás, érzékenység* stb. felé vitte a hallgatókat.

A program magyarországi adaptálásának sikere az *„életből az életnek”* nevelői felfogásnak köszönhető. A trénerek mesteri fokon a helyszínen, a csoporttagok aktuális állapotához, konkrét reakcióikhoz mérten tervezik a következő szakaszt. A jól körvonalazott elvek, a határozott szerkezet betartásával a „feladatbankból” olyan gyakorlatot választanak, amelyek az adott csoportra, konkrét helyzetre stb. illenek. A közvetlen, élő kapcsolatot nagymértékben segíti a folyamatos visszajelzés. Minden tréningszakasz az elmaradhatatlan értékeléssel zárul. Nyilvánosan történik a megbeszélés: a rövid, tömör, lényegretörő jelzések alkalmat adnak arra, hogy az emberek a sokféleséget megtapasztalják. Szinte biztosra vehető, hogy egy dolog megítélésakor legalább kétféle vélemény hangzik el. Vagy: amire az egyikőnk nem is figyelt, az a másikőnknek maga a csoda. Így a kurzus végére a csoport koordinátatengelyében értéknek számít a másság elfogadása, s ez abban fejeződik ki, hogy az emberek már nem akarják egymást megváltoztatni, meggyőzni. Ehelyett tisztelik egymás véleményét, valóban elkezdnek figyelni egymásra.

Az AVP műhely másik jellemző sajátja, hogy *rendkívüli dinamikája van*. Rendre változnak azok a feladatok, amelyek újra és újra az egymásra hangolódást segítik, míg mások a játékoság, spontaneitás, a természetesség kialakulását könnyítik meg. Majd igazán mély szintekből újabb „könnyű és élénk” játékok segítenek az „áthangolódásban”. Mivel minden nevelő felelősséggel tartozik saját osztályközösségének minőségi alakításáért, a tréning felbecsülhetetlen értéke, hogy a leendő tanárok szembesülnek azzal, hogy egy *nevelési program sikere vagy bukása a tanár pedagógiai, pszichológiai felkészültségétől, szakmai tudásától, karizmatikus erejétől, klímateremtő képességétől függ*.

Végezetül hadd álljon itt az utolsó rész értékelésekor elhangzott hallgatói vélemény: „Teljesen mindegy, merre megyünk innen, a batyunkban van már útravaló, köszönünk nektek mindent.”

A sikeres foglalkozássorozat arról győzte meg a vezetőket, hogy a mozgalom szemlélete széles körben alkalmazható, a személyek közötti feszültségeket csökkentő, a mindennapi problémák megoldásában viselkedésszabályzóként használható filozófia.

A Neveléstudományi Tanszék vállalkozása igen jelentős. További tervei között szerepel főiskolai hallgatók trénerre történő kiképzetése, akik már az 1994/95-ös tanévtől részt vesznek szélesebb körben meghirdetett hasonló fakultációs programok szervezésében, koordinálásában és lebonyolításában.

IRODALOM

- Aronson E.: A társas lény. Az emberi agresszió 221–231. o. Az előítélet 232–241. o. Bp.: Közgazdasági és Jogi Kiadó.
- Farkas Olga: Az erőszakmentes nevelés tanulása AVP csoportokban, Óvodai Nevelés, 1994/2. sz.
- Farkas Olga: Új viselkedési formák tanulása AVP csoportokban, Módszertani Közlemények, 1993. 4–5. 160–162. o.
- Forgács Ilona: Alternatíva az erőszakkal szemben. Destrukcióból kreativitás. Beszélgetés Farkas Olgával, a JGYTF tanárával, Új katedra, 1993/94. november–december, 18–21. o.
- Major Dóra: Előítéletmentes nevelést!, Köznevelés, 1994. január 21.
- M. L.: Konferencia a gyermeki jogokról. Köznevelés, 1993. október 29.
- Ranschburg Jenő: Félelem, harag, agresszió. Pszichológia Nevelőknek, Bp.: Tankönyvkiadó, 1975.
- Szávai István: Az erőszak, Új Katedra, 1992/1. 27. o.
- Szekszárdi Ferencné: A pedagógiai gyakorlat jellegzetes konfliktusai, Új Pedagógiai Szemle, 1993. 7–8.
- Szunyogh Szabolcs: Mit tehetünk a gyűlölet ellen? Beszélgetés a cselekvő türelemről Ranschburg Ágnes pszichológussal, Köznevelés, 1993. március 26.

HOFFMAN ÁDÁMNÉ
IV. Sz. Általános Iskola
Paks

Közös erőfeszítésekkel a kudarcok ellen

Napjainkban egyre több könyv jelenik meg – elsősorban felnőttek számára –, melynek témája a siker. Legalább olyan fontos azonban annak elemzése, milyen tényezők vezethetnek a kudarcokhoz, mert csak ennek ismeretében tehetünk ellene. Különösen pedagógusok számára lényeges annak tudata, hogy milyen konfliktushelyzetek adódhatnak munkájuk során. A tanulási nehézségekből fakadó kudarc sok konfliktus forrása.

Az előidéző okok többfélék. Adódhatnak:

1. *Az iskolai oktatás jelenlegi rendszeréből, a tanterv hiányosságából, a tantárgyak párhuzamos tanításából, a különböző szakos kollégák elszigetelten (nem teamben) folyó munkájából,*

némely iskolai könyvtár gyér felszereltségéből stb. Sok jó (gondolkodtató, munkáltató, esztétikus) tankönyv létezik már, de ezek az átlagos jövedelemmel bíró, esetleg többgyermekes családok számára elérhetetlenek. Az lehetne a megoldás, hogyha az önkormányzatok, ezeket a költségeket magukra vállalnák, mint pl. Németországban.

- II. Gátló tényezők adódhatnak *szubjektív feltételekből* is. Így a pedagógus személyiségéből, módszereiből. Nevezetesen a tematikus tervezés hiányosságából, a motiválás esetlegességéből, a tanulásirányítás mértékéből (túl sok vagy túl kevés), a tanulás helytelen ütemezéséből (túl gyorsan vagy túl lassan halad a pedagógus). A magas (30–35 fős) osztálylétszám és a társadalmi megbecsülés hiánya is előidézhetik a konfliktushelyzetet.
- III. A *tanulók adottsága*, képessége, érdeklődése, motiválhatósága, a tanúhoz való viszonya sem mellékes, lebecsülendő körülmény. A tanulók jelentős része (különösen a fiúk) úz valamely sportágat oly mértékben, hogy az már a tanulás rovására megy. Sokan néznek tv-t, még inkább videót válogatás és mértéktartás nélkül. Kevesen olvasnak, így műveltségük, képi látásmódjuk, fantáziájuk nem fejlődik kellőképpen.

A rohanó életttempó következtében nem mélyülnek el a mindennapok élményvilágában. Pl. egy-egy szép naplementében vagy egy-egy színdarabban. A hamis énkép is visszahúzó erő. Ha például a tanuló nem tartja magát képesnek az adott feladat elvégzésére, gyakran meg sem próbálja, feladja. „Én ezt úgysem tudom megoldani!” Az is káros azonban, ha a tanuló önértékelése nem reális, túlzó, vagyis munkáját többre tartja, mint amennyit az valójában ér. A lényeglátás, lényegkiemelés hiánya is fokozhatja a gondokat.

Ezeknek a tényeknek az ismeretében, figyelembevételével csökkenthető a kudarcok száma, ha a pedagógus átgondolja, hogy mi az, ami rajta múlik, mi az, amin változtatni kell és lehet. Hadd lássuk, mit tehetünk ebben a tekintetben a fogalmazástanításban!

A FOGALMAZÁSTANÍTÁSBAN HATÓ GÁTLÓ TÉNYEZŐK

1. A tanárvtársból fakadó (alsó-felső tagozat átmenetéből eredő). Az időhiány, az egyre növekvő követelmények, az új műfajok megjelenése, ha a szóbeli és írásbeli kifejezőképesség fejlesztése aránytalan, ha valamelyik részterületet elhanyagolják, ha nem vesszük figyelembe kellően a tanuló életkori sajátosságát, ha nem támaszkodunk kellően a tanuló személyes tapasztalataira, a felfedezés „Ahá!”-örömeire.
2. A tanulók tanulását befolyásoló tényezők továbbá: a család életstílusa, életmódja, mennyire tartja fontosnak a tudást. Ha a szülő partner, és nem eleve tanárellenes. Sok függ az iskola nevelési szemléletétől. Attól, hogy mennyire inspiráló a lakóhely: falu, város kultúrája. A barátok véleménye, szokásai, szemlélete; a tanuló egyéni beállítottsága (természettudományos vagy egyéb), az érdeklődés, kitartás hiánya vagy megléte, s maga a társadalom mennyire ismeri el a tudást.

A FOGALMAZÁSTANÍTÁS LÉPÉSEI

A folyamat 3 szakaszból áll:

1. a kedvbresztés,
2. a felkészítő szakasz,
3. az alkotó munka feltételeinek biztosítása.

1. A kedvbresztés

Már Voltaire is felhívta a figyelmet arra, hogy írni úgy tanul meg az ember, ha sokat olvassa azokat, akik jól írnak. Tehát a pedagógus feladata: olvasóvá nevelni azokat is, akik eddig nem érezték kedvet ehhez a tevékenységhez.

Ez történhet könyvismertetés révén, olyan tanulók bevonásával, akik szeretnek olvasni. A társak példáját nagyobb mértékben követik. De élhet vele a pedagógus is, mivel tevékeny-

ségében tudatosabb. Ezek a 3–5 perces szemelvények meghatározott céllal kerülnek bemutatásra, a tananyaghoz kapcsolódnak, de nincs tankönyvszaguk (humorosak, szellemesek vagy megrendítőek). Célunk velük a hangulatkeltés, érzelmi vagy erkölcsi nevelés, más esetben ízlésfejlesztés. Érdeklődést kelthetünk általuk egy-egy újság iránt, pl. Kincskereső, egy-egy szerző iránt: pl.: Moldova, vagy egy téma iránt. Pl. Szadákó élni akar c. könyvből a két beteg gyerek egymásra találása, szerelem és halál kapcsolatának bemutatása. Ha pedig iskolatárs vagy osztálytárs munkája kerül bemutatásra: az feszültségoldó. Íme: a kívánt cél nemcsak elérhető, hanem sokféle formában tetet is ölthet.

2. A felkészítő szakasz

Célja: képessé tenni a tanulót minél többféle feladat megoldására, a legegyszerűbbtől haladva a nehezebb felé. Megfigyeltetéssel, szógyűjtéssel, szöhelyettesítéssel, tömörítéssel, részletezéssel, negatív szöveg javításával, azaz *cselekedtetés által* fejleszteni tárgyi, szakmai tudását. Mindemellett nagyon fontos az együttműködésre való képesség alakítása, formálása is. Az értékelési szempontok közreadásával, az értékelésbe történő bevonással tesszük őket tudatos műélvezővé. Azáltal, hogy felkészítjük őket mások művének befogadására, jelentősen gazdagodik tudásuk és a személyiségük is.

Az értékelés szempontjai:

- Megfelel-e a fogalmazás az adott műfajnak?
- Műfajjellegek megvalósításának színvonala.

Elbeszélés:

- Időbeli elrendezés.
- Megfelelő hangnem megválasztása.

Leírás:

- Térbeli elrendezés.

Jellemzés:

Milyen jellemzési módokat használt? Ezek illeszkedése egymással zökkenőmentes-e?

Interjú:

A kérdéskultúra színvonala: Logikusan követik-e a kérdések egymást? Előbbre viszik-e a beszélgetést vagy öncélúak?

Könyvismertetés, kritika:

Tud-e kellően általánosítani? Nem veszik-e el a részletekben?

Milyen eszközökkel és milyen színvonalon kelti fel az érdeklődést a mű iránt?

Kiknek ajánlja? Miért?

Milyen mértékben késztet a mű elolvasására?

A téma:

A címről szól-e a fogalmazás? Van-e a tanulónak kellő ismerete az adott témában?

Nem követett-e el tárgyi tévedést?

A szerkezet:

Arányos-e? Megfelel-e a mondanivalónak?

Az előzmény – fő esemény – következmény összefüggése. Hogyan szolgálja a mondanivalót? Minden jó, ha a vége jó!

A stílus:

Van-e hangulata, érzelmi csúcsa az írásnak? A stílusa gördülékeny, akadozó, választékos vagy nehézkes?

Gyakorlás révén elérhető, hogy tanítványaink tudatosan, ugyanakkor természetesen alkalmazzák mondanivalójuk kifejezésére a legkülönfélébb alakzatokat. Ki előbb, ki később válik alkotóvá, de ebben nagy szerepe van az egymástól tanulni elvének is.

3. Az alkotó tevékenység

A pedagógus szerepe ebben a fázisban először is az, hogy érdeklődést keltsen a feladat iránt, azaz aktivizáljon.

- a) Az *érdeklődés felkeltése* történhet belső koncentrációval, de a társművészetek (film, képzőművészeti alkotások stb.) bevonásával is. A tanári irányítás mértéke csak minimális. Pl: Antoine de Saint-Exupery: A kis herceg c. ajánlott olvasmány ismeretében néhány kérdés is elegendő a ráhangolásra: Neked van-e bolygód? Hol? Milyen? Miért látogatod? Miért szeretsz ott lenni? Miben különbözik a te bolygód a másokétól?

Sz. M.: Az én bolygóm

A Földtől hárommillió kilométerre található egy még ismeretlen bolygó. A tudósok már régóta szerették birukukba venni, de még eddig nem sikerült nekik. Ide menekülök mindig, ha bánat ér, vagy ha csak egyedül akarok lenni.

Mivel itt csak én tartózkodom, a tanár és a diák szerepét is nekem kéne játszanom. Éppen ezért úgy döntöttem, hogy itt nem lesz iskola. Ha a szüleim elutaznak, vagy sétálni mennek a testvéremmel, alig várom, hogy végre a bolygómon legyek.

Hogy mivel jutok el oda? Egy nagyon érdekes találmánnyal, egy felfújható űrhajóval, ami azon kívül, hogy praktikus, könnyen is kezelhető. Szóval, csak felfújom, beülök, és egyszerűen repülök. Olyan jó, olyan kellemes repülni a világűrben!

Mivel itt nincs iskola, így az egész napom szabad. Néha piknikezni megyek, vagy csak az erdőben bolyongok. Máskor meg a tenger mellett töltöm napomat.

Az őserdőben rengeteg barát várja a jöttömet: Majmok, elefántok, tigrisek és oroszlánok. És ami a legfurcsább, az az, hogy itt él a világ egyetlen mamuja is. Autók, buszok és vonatok helyett ő szállít minden-hova. Az időjárás kedvem szerint változik. Egyszer forrón tűz a nap. más-szor vihar tombol. Az idő itt nagyon gyorsan repül.

Csak félek, mert arra gondolok, mi lesz, ha mások is felfedezik ezt a bolygót? Félek, hogy az emberek elpusztítják a világomat, és megölik a barátaimat. Félek, de reménykedem. Félek, de bizakodok.

Az alkotói kedv ébresztése történhet a tanuló már meglévő ismereteinek aktivizálásával (pl.: filmélményre utalás révén). Más esetben egy megrendítő hír (Magyar Nők Lapja 1993. Utazó elefántok) játszik közre, hogy elmondja véleményét az adott témában, hogy szót emeljen az állatok védelmében.

De a tanulmányi kiránduláson szerzett élmény is képezheti az írás alapját épp úgy, mint a mindennapok gondoljai.

Van, aki a prózát részesíti előnyben, van, aki viszont a verses formát kedveli, azt tartja a legmegfelelőbb kifejezőeszköznek. Egy a fontos, hogy ne szabjunk korlátokat.

Egy figyelemkeltő *cím* is lehet a kedv- és gondolatébresztés eszköze, avagy a jó, a tanuló képességét meg nem haladó *téma*, amely *átélt élményen* alapul, s figyelembe veszi a tanuló *életkori sajátosságait* is.

- b) Az alkotás velejárója az *értékelés*. Ehhez nagyfokú empátiaképességre és tapintatra van szükség. Ha új szerző, új tehetség bukkan fel, szenteljünk neki kellő figyelmet! Dicsérjük, buzdítsuk! A szóbeli értékelésbe vonjuk be a tanuló társakat is! Ez az alkotóra, befogadóra

nézve egyaránt hasznos. Ha van rá mód, alkalmazzuk az írásbeli értékelést is, így tanácsainknak bármikor hasznát vehetik.

- c) Az alkotás befejező mozzanata: a *javítás*. Nagyon fontos annak tudatosítása tanítványaink körében, hogy ez a tevékenység is nagyon hasznos. Neveljük őket arra, hogy ne sajnálják az időt erre a tevékenységre sem!

Összegzés: Miért tartottam fontosnak a magyartanításon belül ennek a területnek a fejlesztését?

1. Az élet minden területén szükség van szóbeli és írásbeli kifejezőképességre.
2. A fogalmazástanítás során fejlődik a tanuló helyesírási képessége is.
3. Az írás az önkifejezés, az önmegvalósítás eszköze is. Sokan könnyítenek magukon azzal, ha beszélhetnek, írhatnak arról, ami a szívüket nyomja.

R. Cs.: *Keserédes*

Hosszú kóborlásom során gyakran gondolkodtam azon: Hogy lehet az, hogy egyes kutyáknak van gazdájuk, másoknak meg nincs? Mit tudnak azok a kutyák adni, amit én nem?

Mind a nyolc elemiit kijártam, szakközépiskolát, főiskolát végeztem, három szakmám van: házőrzés, pástorkodás, vakvezetés, sőt értem az emberi nyelvet, és pont nekem nincsen gazdám? Pedig én nem is vagyok igényes, napi egyszeri étkezés nekem bőven elég, sőt ebben a sok kóborlásban már hozzászoktam, hogy csak naponta jutok valami élelemhez. Én kis helyen is elférek, nem kell nekem egy kis saroknál több, csak valami, ahol kényelmesen meghúzhatom magamat.

Egy szerető gazdit szeretnék, aki a fájó sebeimet ellátja, törődik, játszik velem, és nem fog két nap után kidobni az utcára. Már arra is gondoltam, hogy talán azért nincs gazdám, mert rossz a kinézetem.

De én ezt sem hiszem el, mert az áruházi kirakat tükrében megnézem magam.

A színem a barnának különböző árnyalatában pompázik, füleim, mint ágról a levél, úgy lógnak a fejemről, szemeim karikásak ugyan, de csak attól, mert már több napja nem aludtam. Termétem közepes.

Ahogy így gondolkodtam, egy autó fékezett le mellettem. Hirtelen megtorpantam, egy kisgyerek ugrott ki a kocsiból. Egy ideig hívogattott, de én megijedtem, és bizalmatlanul álltam. Ekkor a kisgyerek apukája megfogott és a kocsiba tett. A gyerek egész úton engem nézett, és boldogan mosolygott rám. Először egy fehérköpenyes emberhez mentünk, tanulmányaim szerint az orvoshoz. Itt össze-vissza tapogattak, fogdostak, de én annyira megijedtem, hogy nem is ellenkeztem. Itt végeztünk, ismét autóba szálltunk és meg sem álltunk egy nagy házig. Kivettek a kocsiból és bevitték a házba. Ott kaptam enni-inni.

Míg ettem, sokszor elmondták nekem, hogy mostantól ez az én lakásom. Nem is sejtették, hogy én ezt már megértettem, sőt azt is, hogy szerető gazdára lettem.

A cikkemben számbavett nehézségek tudatában, azokkal számolva, sok hátrányos helyzetű tanulóval is sikerült megizlelletni azt, mi a siker. Pl.: T. R. a Végre otthon! c. írás szerzője szülési sérült. 6 éves korában még csak magánhangzókkal beszélt. Későbbi életét is végigkísérte a tanulási nehézség. Hosszú ideig közepes szintű munkákat adott ki a kezéből. 5 éves együttműködésünk után, 8. osztályos korára azonban ezzel a gyönyörű írással ajándékozott meg bennünket. Kell-e ettől szebb vallomás napjaink zűrzavarában arról, hogy mi a hazaszeretet?

Beköszöntött a tavasz. Bercinek, a fekete-fehér színpompás fecskének a családja már tán elment örökre.

Berci is elindult társával, de egyedül kellett folytatnia az útját, mert túl lassú. Már 4 napja repül, repül, de sehol semmi kapaszkodó. Beláthatatlan messzeség minden irányban. Ő azonban csak repül, mert érzi, hogy már várják abban a tolnai családi házban, ahol tavaly és előtte lakott, éldegélt, vendégül látták, örültek jöttének.

Végre feltűnik a látóhatáron egy öreg bárka, mikor már az isten sem tudja, hány és hányezer kilométert tett már meg étlen-szomjan. Aztán nagy reményekkel, várakozásokkal indul széleseben lefelé. Még 200 méter és leér. Majd felfelé tolja légvonalas testét és leszáll.

Kellemes csalódás éri. Egy apró gyerek siet oda hozzá. Már össze is barátkoztak, de hirtelen férfiak jönnek és elzavarják. Sír a gyerek, Berci csalódott, de nem hagyja el magát. Csalódottan bár, de meg nem törve siklik tovább a szél áramlatában. Egy óvatlan pillanatban lenéz és észreveszi a családját. Mint a villám, zuhan lefelé apró termetével. Boldogság, öröm-öröm hátán. Egy-két pillanat múlva felröppen, s a családjával együtt suhannak országokon, határokon át. Egyszer csak meglátják Magyarország határait és él bennük a lelkesedés, hogy már csak egy-két óra és Tolnára érnek. Ez erőt ad nekik! Még nagyobb iramra kapcsolnak! Csakúgy suhannak a városok, a falvak egymás után. Meglátják Tolnát, és végre azt az utcát, ahol tavaly is laktak. A Gárdonyi Géza utcát. Az 5-ös számú házat, amely ház a nagyszüleié. Nagy-nagy örömmel fogadják Bercit és családját. A fecskék boldog csiviteléssel elfoglalják a fészkeket. Bebiúznak a puha fészekbe, azután majd megigazítják a nagy fáradalmaktól összekuszált tollaikat. Ezután néhány boldog kört tesznek a ház körül. Később leszállnak, mert besötétedett. Fáradtan, de boldogan pihenni térnek.

Végezetül: A fogalmazások mint tanulói produktumok, a diákok megismerésének is fontos eszközei. Így a tanár számára nélkülözhetetlenek. Ám a tanulók számára is felbecsülhetetlenek, mert a létfontosságú önkifejezés mellett pótolhatatlan forrásai az önismeretnek is, ha fogalmazásaik valóban a hitelesítő őszinteség és igazmondás jegyében fogannak.

DR. LÉGRÁDI LÁSZLÓ
Általános Iskola
Fűzfőgyártelep

Milyen lenne, ha volna: a semleges iskola?

A semleges iskola* azok szerint, akik kitalálták, azt jelentené, hogy maradjon minden úgy, ahogy eddig volt. A probléma azonban abban van, hogy a jelenlegi iskola egyáltalán nem semleges. És ha volna semleges iskola, az milyen volna, ezt nem mondták el azok, akik ezt a fogalmat kitalálták. Márpedig az úgy illik, hogy aki ajánl valamit, az tudja is, hogy mit ajánl. Ha pontos vizsgálatokat végzett erre vonatkozóan, kísérletileg kipróbálta, és az eredmények biztatóak, akkor állhat elő azzal, hogy ezt jó volna megvalósítani. De itt csak egy fogalom van,

*A szerző témafelvetése jogos, de nem problémamentes, ezért a cikket szerkesztőségünk vitaindító-nak tekinti.

amiről senki nem tudja, hogy mit takar. És ez egyeseknek jó is, mert azt magyarázhatnak bele, amit akarnak céljaik elérése érdekében. Ezzel a módszerrel sikereket értek el az elmúlt időszakban az értékek rombolása területén, de valami értékeset létrehozni ily módon nem lehet. Tehát, ha valaki semleges iskolát akar, akkor előbb dolgozza ki az alapelveit, írjon semleges tan-könyveket, és egy iskolát nevezzen ki kísérleti semleges iskolának. Egy-két éves oktatás után pártatlan bizottság, mely mindenféle világnézetű szakemberből állna, értékelje az eredményt, összehasonlítva más iskolákkal. Ha van tényleges eredmény, akkor lehetne szó arról, hogy más-hol is bevezessék.

A pedagógiával sokszor az a baj, hogy bevezetik anélkül, hogy meggyőződnének annak használhatóságáról. Különböző elméleteket, fogalmakat találnak ki, és próbálják azokat a gyerekekre ráhúzni. Fordítva kellene csinálni. Az ifjúságból kellene kiindulni. A meglévő hibákat kellene elemezni, megállapítani, hogyan jutottunk el idáig, és mit kell tenni a hibák kijavításához. Bármilyen új elméletnél először azt kellene megvizsgálni, hogy alkalmas-e a jelenlegi hibák javítására.

Melyek ezek a hibák és hiányosságok?

A legfontosabbakat a következőkben foglalhatjuk össze:

1. Nagy hiányosság, hogy az ifjúság életcél és életút tekintetében nem kap megfelelő eligazítást. Legtöbbjüknek semmiféle életcélja nincs, sőt céljai sincsenek (a felnőtteknek sincs a megélhetési problémán kívül), és az iskola nem tud adni. Ennek következménye, hogy nehéz helyzetben könnyen letörnek és elcsüggednek. A bajokat tetézi az is, hogy lelkiileg fejletlenek, és így az élet terheit nehezen tudják elviselni.

A célnélküliséggel függ össze az is, hogy érdeklődési körük sekélyes. Alig olvasnak valamit. Csak azon vesznek részt, ami kötelező. Egy dolog érdekli őket, de az nagyon, és ez a szex. A családi élet sem vonzó számukra. Itt a felnőttek rossz példája is akadály.

2. Az ifjúságnak nincs világnézete, és az iskola sem ad világnézetet. A fejlődéshez hozzátartozna, hogy az embernek legyen világnézete. A világnézet alapvetően a hit területéhez tartozik.

3. Az ifjúságnak nincs erkölcsi normarendszere, és az iskolának sincs. Ezen a téren csak egy jelenséget említék meg, a trágár beszédet, mely úgy elterjedt, mintha elvetették volna.

4. Nincs bennük kötelelességérzet. Ez abban nyilvánul meg, hogy nem tanulnak. Nincsenek munkára nevelve. A munka tehernek tűnik számukra, és csak a pénz az érték, amit érte adnak.

5. Akaratgyengék. A kötelelességteljesítéshez, a szorgalomhoz, a jó viselkedéshez akaratereőre volna szükség, de ez csak gyakorlással szerezhető meg.

6. Minden iskolatípusnál általános hiba, hogy az ifjúság fegyelmezetlen. Óra alatt beszélgetnek, nem figyelnek, mással foglalkoznak, és esetenként kimondottan rosszak. Rongálják az iskolai berendezéseket, sokat lógnak és hiányoznak. A rend és a fegyelem kérdését valahogyan meg kellene oldani, mert némelyik osztály már annyira fegyelmezetlen, hogy éppen ezért taníthatatlan. Az ifjúság szigorú korlátok közé való szorítását annyira fellazították a hibás pedagógiai elvek bevezetésével, hogy ennek eredményeképpen olyan fegyelmezetlen ifjúság nő fel, mely az életben nem fogja tudni megállni a helyét.

7. Végül az ifjúság megbízhatatlan. Szavukat nem tartják meg. Ígérik, hogy ezután jók lesznek, és tanulni fognak, de ez csak 1-2 napig tart, utána minden a régi lesz. Vagy ha jelentkeznek valamilyen fakultatív tárgyra, nem tartják köteleességüknek, hogy arra rendszeresen el is járjanak. Ha sportra vagy szakkörre jelentkeznek, nincs bennük kitartás, hogy azt végig is csinálják.

Mindez elég nagy átlagra érvényes. Természetesen mindig van egy szűk elit, akiket a hibás pedagógia sem tud elrontani.

Az élet értelmének a keresése

Az elmondott hiányosságok alapján körvonalazni lehetne, hogy milyen lenne, ha volna semleges iskola. Más szóval: elképzeléseink szerint a semleges iskola tudna-e valamit tenni a felsorolt hibák orvoslásában? Elsőnek vegyük a céltalanságot, illetve a célok kitűzésének a szűk-ségességét.

Freud szerint az embereket elsősorban a szexuális erő vezérli, és ez határozza meg cselekedeteiket. Adler szerint a hatalomvágy irányít minden alapvető emberi törekvést. Viktor Frankl ideggyógyász viszont első helyre teszi az élet értelmének a keresését. Nietzsche mondta: „Akinek van miért élnie, az szinte mindent el tud viselni az életben”. Frankl szerint az élet értelmének a felfedezése lélektanilag nagyon jelentős minden korcsoport számára, de fiatal korban kell elkezdenni, hogy az egész cselekvő életet értelmes cél szolgálatába lehessen állítani.

Ha az embernek van miért élni, akkor úgy szemléli az életet, hogy az akarva akaratlanul jótékony befolyással van lélektani egészségére. De ha az embernek nem sikerül semmi értelmet fölfedezni az életben, ha csalódást, belső ürességet és egzisztenciális vákuumot tapasztal magában, az súlyosan veszélyezteti lelki egyensúlyát. Az ilyen lelki állapot gyakran vezet neurózishoz. Ezek megnyilatkozási formái: az unalom, az alkoholizmus, a kábítószeresítés, az ifjúkori bűnözés és a magányosság. Más esetben a céltalanság kompenzálódhat túlzott hatalomvágyban, pénzéhségben vagy szexuális gyönyörök hajszolásában. Ezen romboló jelenségek mélyén az a kudarc lappang, amelyet az emberek az élet értelmének keresésében szenvedtek.

Viktor Frankl az úgynevezett logoterápiával gyógyítja a betegeit. A logos az élet értelmét jelenti, és ez a terápia azzal próbálkozik, hogy segítsen pacienseinek megtalálni saját életük értelmét. Hogy pontosan mi az élet értelme, erre mindenkinek a saját választát kell megtalálnia. Frankl hangsúlyozza, hogy ezt az értelmet nem mi magunk találjuk ki, csak felfedezzük. A logoterápius szerepe az, hogy tágítsa betegének látókörét, segítse észrevenni az értékek széles skáláját. Nem befolyásolja az értékítéletek elfogadásában, hanem új fényben világítja meg előtte az igazságot és az értelmes valóság sokrétűségét. A logoterápia nem korlátozza az élet értelmének kutatását a vallásos értelmezés területére, de a vallásos hitben egy értékes emberi tájékozódási formát lát.

Az iskolának valahogy úgy kellene működni, mint a logoterápiának. Az a fajta semlegesség, mely világnézet-nélküliséget jelent, az életnek semmiféle célt nem tudna adni, és a bajokon sem tudna javítani. Az ifjúsággal az értékeket úgy kellene megismertetni, hogy azokért tudjanak lelkesedni. Az ifjúság fogékony minden szépre és jóra, mégis 17 éves korukra már annyira el vannak rontva, hogy a nevelési módszerek szinte hatástalannak tűnnek.

Selye János szerint az élet célja az, hogy saját azonosságát fenntartsa, és a lehető legkevesebb kudarc árán kifejezésre juttassa a benne rejlő képességeket. Szerinte minden embernek szüksége van valamilyen célra az életben, amit tiszteletben tart, és büszke, hogy dolgozik érte, mert csak így maradhat egészséges. Tehát az életcél kitűzése tulajdonképpen alkalmazkodási feladat. Szükséges ahhoz, hogy jól érezzük magunkat, és hogy meglegyen a megfelelő életkedvünk. Selye János szerint meg kell különböztetni végső célt és közelebbi célokat. Ahhoz, hogy az életnek irányt és értelmet adhassunk, nemes szándéokra van szükség. Ezért a végcélnek két alapvető sajátossággal kell rendelkezni: kemény munkát kell követelnie és maradandó gyümölcsöt kell hoznia. A cél felé való törekvés lehet tudattalan vagy tudatos, ez egy elfogadott irányvonal követését jelenti a kitűzött cél elérésére. Az emberek célja legtöbbször a pénz és hatalom megszerzésére irányul. Ez céltűvésztés és a távoli célnak sem felel meg, mert önző. A távoli célnak önmagunkon kívül kell lennie, csak így teremhet maradandó gyümölcsöt, melynek értékét más is elismeri.

A „semleges iskola” nem teheti meg, hogy életcél és értelmet tűz az ifjúság elé, mert ez egy elfogadott irányvonal követését jelentené a kitűzött cél felé.

A világnézeti semlegesség

A világnézeti semlegesség világnézet-nélküliséget jelent, és ezt a hiányosságok közt soroltam fel. Szükséges, hogy az embernek legyen világnézete. Hiszen a fejlődés maga azt jelenti, hogy mindig több dolgot értünk meg a körülöttünk levő világból és önmagunkból, és végül kialakul egy teljes kép, melyben látjuk saját szerepünket a világban. A világnézet a világ egészének filozófiai felfogása. Jelenti az ember és világ viszonyát, azt, hogy mit látunk meg ebből a világból. A világnézet magában foglalja a tájékozódó hitet, mely a nemlátott dolgokról való meggyőződés, a természetképet, mely az anyagi és élővilágot jelenti, és a világméretet, mely a bennünket körülvevő valóság tapasztalatból nyert vázlatos képe. Ide tartozik a láthatatlan világ is, mivel erről is vannak tapasztalatok. A világot kétféleképpen lehet szemlélni és magyarázni, istennel vagy nélküle. Egyik sem semleges.

Az öröklés, a környezet, az életmód és a cselekedetek alakítják az ember világnézetét, de ezt tudatosan is munkálhatjuk. Hasznos és szükséges az olyan világnézet, amely a saját keresés eredményeként jön létre. Magas fejlettségi fokot jelent, ha az embernek teljes képe van a világról és benne saját szerepéről. A lusta embernek nincs világnézete, legfeljebb véleménye, mert annak megszerzése sok fáradságba kerül.

A világnézet befolyásolja az erkölcsi viselkedést is. Szükséges ahhoz is, hogy életünket irányítani tudjunk. Ahhoz, hogy mi irányítsuk életünket, és ne az minket. Kialakított világnézet segít a nehézségek elviselésében is. Hogy melyik világnézet az értékesebb, azt a gyümölcsseikről ítélni lehet. Amelyik az erkölcsi életre nemesítőleg hat.

Mivel az ifjúságnak szüksége van világnézetre, az iskola nem zárkozhat el ettől. Mindig az ifjúság érdekét kell szem előtt tartani, nem pedig azt, amit egyesek kitalálnak. Az ifjúságot hozzá kell segíteni ahhoz, hogy legyen világnézete. Ezt nem tehetjük meg úgy, hogy a témát két oldalban ismertetjük. Az ifjúságnak az érzelmeivel kell kapcsolódnia az értékek felé a világnézet kialakulásában. A „semleges iskola” tehát nem alkalmas arra, hogy világnézetet adjon, amely pedig szükséges volna, mivel a fejlődéshez hozzátartozik, s a nevelés nem más, mint a fejlődés szolgálata.

Az erkölcsi normák hiánya

A fejlődéshez hozzátartozna a lelki és erkölcsi fejlődés is. Ehhez az iskolákban nemcsak, hogy nincs tantárgy, de az iskoláknak erkölcsi normarendszere sincs, így az ifjúságnak sincs. De hogy lehet nevelni, ha nincs vonatkozási alapunk, ha az ifjúságnak nem tudjuk megmondani, hogy mit nem szabad, és mit kell megtenni. A jó tanárnak 3 ismérve: 1. tudja a szakmáját, 2. szereti a gyerekeket, 3. példakép az ifjúság számára. A példakép azt jelenti, hogy úgy él, ahogy tanít. Vagyis azokat az erkölcsi normákat, melyeket a tanítványaitól megkövetel, elsősorban ő maga is megtartja. De hogy tudja ezt megtenni erkölcsi normák nélkül? Sehogyan. Az erkölcsi törvények az ember kötelességeit tartalmazzák önmagával és a többi emberrel szemben. Az erkölcsi törvények a Bibliában megtalálhatók, de eljuthatunk hozzájuk a különböző tudományokon keresztül is. Ezenkívül létezik egy ún. természetes etika is, mely az ember cselekedeteit a természettörvény alapján minősíti. A természettörvény tartalmazza azokat az erkölcsi normákat, melyek az ember önmagával és embertársaival szembeni cselekedeteit az emberi élet célja szempontjából ésszerűleg meghatározzák és szabályozzák.

Kozéki Béla a Gyermek- és ifjúságvédelem 1991/3-4. számában közöl egy értékrendet. Az érték az, amit meg kell tenni, és az érték elmulasztása vagy megszegése a bűn, amit nem szabad megtenni. Ily módon minden értékre lehet egy előíró és egy tiltó parancsot szerkeszteni.

A semleges iskola bajban van, ha az erkölcsi normák kerülnek szóba. Legszívesebben azt mondja, hogy ez a szülők dolga, adják ők az erkölcsi normát. Az iskola nem vállalkozhat arra, hogy megnevelje vagy átnevelje a gyerekeket. Különböző is minden erkölcsi normáról bizonyítható, hogy a Bibliából származik, ezért a semlegesség nem engedi meg, hogy ezeket magunkévá tegyük.

A kötelességérzés hiánya

A kötelességérzés egy belső indítást jelent arra, hogy megtegyük azt, ami a kötelességünk. Ez az érzés hiánycikk az ifjúságnál. Hogy miért, azt is meg lehetne állapítani. Tény, hogy az öröklés, a környezet és az életmód alakítja az embert, és ezek mind a lazaság felé hatnak. Az iskola sem követeli meg elég szigorral a kötelességteljesítést. És a gyerek úgy gondolja, hogy valahogy csak megússza tanulás nélkül vagy mimimális tanulóssal az évet. Mit ér a NAT, a közoktatási törvény, ha a gyerekek nem akarnak tanulni? Az oktatott anyagnak csak kis százalékát sajátítják el.

A pedagógiánk is hibás ezen a téren. Mindig könnyíteni akarunk a gyerek terhein, ahelyett hogy kemény munkára szoktatnánk őket. Egyik oldalon a kívánságok kielégítésére oktatjuk őket, például a szeretetművészettel a szexre, és csodálkozunk azon, ha a gyerek a másik oldalon, a kötelesség oldalán is a kívánságai szerint akar élni. A tanulás komoly önmegtágadást követel az ifjúságtól, amiről neki fogalma sincs, mert ezt nem tanítjuk.

Mit tenne a semleges iskola, ha volna, hogy a tanulásra rávegye az ifjúságot? Megint bajban volna. Ugyanis a kötelesség tudatot erkölcsi erő kelti fel. A kötelességérzet elevensége a lelkiismeret tisztaságától függ. A kötelességérzés tehát egy erkölcsi kategória, mely nem tudom, hogyan illeszthető bele a semlegesség fogalmába. Ugyanis a semlegesség alapján az erkölcs tan csupán az erkölcsök története és leírása, mely adhat tanácsokat, de nem állíthat fel kötelező törvényeket. Nos tehát ezek alapján mi ajánljuk az ifjúságnak, hogy tanuljon. Ki tudja, hátha megfogadják.

Az akarat hiánya

Az akarat nem más, mint koncentráció egy olyan cél elérésére, melyhez pozitívan kapcsolódunk. Az akarat tehát feltételezi a célhoz való vágyódást. Az akarat úgy tételezi fel a célt, mint tőlünk függőt, különben nem tudna megvalósítására koncentrálni. Az akarat tehát célra irányuló vágy. Ezek szerint az akarat hiánya visszavezethető a helytelen gondolkodásmódra. A gyerek nem kapcsolódik pozitívan ahhoz a célhoz, hogy tanuljon. Egyes tantárgyak esetében azt mondja, miért kell ezt tanulnom, erre nincs szükségem. Helyes, ha megkérdezzük a gyerek véleményét, de a döntést nem szabad rábízni. Rászoktattuk arra, hogy beleszóljon abba is, amihez nem ért. Az akarat hiánya kétféleképpen is megmutatkozik: 1. Nem akar tanulni, és 2. ha akarna, sem tudná kivitelezni, legalábbis nem olyan mértékben, ahogy szükséges volna.

Az emberi tehetség a gyermekekben csak csírájában van meg, ezt szorgalommal és akarattal ki kell fejleszteni. Mulasztást követ el az a gyermek, aki lustaságból vagy egyéb okok miatt nem fejleszti önmagát szellemi, lelki és erkölcsi téren, vagy pedig nem használja azt a tehetséget, amivel rendelkezik, és ezáltal azt kárba veszni hagyja.

Nem tudom, a semleges iskolának milyen módszerei lennének az akarat fejlesztésére. Én csak önmegtágadási gyakorlatokat tudnék ajánlani, de ezek a semlegességgel megint nem férnének össze.

A fegyelem hiánya

Az erkölcsi normák fellazítása vagy hiánya a gyerekekben azt a látszatot kelti, hogy mindent megtehet, amit csak akar. Sem az iskolában, sem otthon nincs komoly felelősségvonnás. A gyerekeknek nincs tökéletesen beépült és elfogadott normarendszere. Így nem is tudja, hogy esetenként mi a helyes és mi a helytelen. Nem a szorgalmas és jóviseletű tanuló példakép a többinek, hanem inkább a rendbontó, a vagány. És nem is mernek önállóan cselekedni, a többitől eltérő módon viselkedni.

Mindenkinek meg kellene lenni a saját felelőségének. De ez nem így van. Mindenért a tanár felel, a tanuló semmiért. Ha az osztály nem tanul, akkor ez ezért van, mert a tanár nem tudja a tárgyát eléggé figyelmet lekötően előadni. Ha rosszak a gyerekek, akkor az a tanár gyen-

geségének az eredménye, hogy nem tud fegyelmet tartani. A gyerek ezt látja, és tudomásul veszi, és ennek megfelelően viselkedik.

A 10–11 éves gyerek csintalan, a 14–15 éves neveletlen, és a 16–17 éves arrogáns, szemtelen, lázadó. Ez a „fejlődés” azért lehetséges, mert a gyermek rossz tulajdonságai szabadon fejlődhetnek, nem ütközik ellenállásba. Ez végső soron a lelkiismeret hiányát is jelenti. Az ilyen ember csak az erőszaknak hajlandó engedelmeskedni. A mai ifjúságnál sok esetben erről van szó, és ilyenkor a nevelés indukciós technikája csődöt mond.

A semleges iskola fegyelmezési módszerei még nem ismeretesek, mivel nincs semleges iskola. Rendelkezésre áll a büntetésen alapuló fegyelmezési technika, a pszichológiai technika és az indukciós technika. Nem tudom, ezek közül melyik a semleges módszer, ezt döntse el a semleges iskola vezetősege.

A megbízhatatlanság

Az utolsó felsorolt hiányosság volt a megbízhatatlanság. Ez már következménye a többi hiányosságnak. A megbízhatóság a vállalt feladatok maradéktalan elvégzését jelenti. A vállalt feladatokat be kellene állítani a gondolatok, érzelmek és akarat gyújtópontjába. Ma az ifjúság gondolatait leginkább a szex köti le, és kevés hely marad a kötelesség számára. A megbízhatóságot lehet tanulni és lehet tanítani.

Összefoglalva az előzőeket, megállapíthatjuk, hogy a semleges iskola, ha volna, nem tudná megoldani az ifjúság problémáit éppen azért, mert semleges iskola. Ugyanis a semleges iskola előfeltétele, hogy csak semleges módszereket alkalmazhat az ifjúság nevelésében. Ez nagyon hasonlít arra, ami az elmúlt 40 évben volt, amikor is csak marxista módszereket lehetett alkalmazni a nevelésben. Ennek az előfeltételnek az volt a következménye, hogy egy sor jó módszert el kellett vetni, mert nem volt marxista, és kevésbé jót vagy rosszat kellett bevezetni, mert marxista volt. Ugyanez a helyzet a semlegesség fogalmával is. Ha előfeltételként írjuk elő, akkor kizorul egy csomó jó módszer az alkalmazásból csak azért, mert nem semleges, és használni kell olyan rossz módszereket, melyeket semlegesnek ítélünk. Ha az ifjúság neveléséről van szó, akkor csak egy előfeltétel lehet, és ez az eredményesség. Ha egy módszer nem hoz eredményt, azt el kell vetni minél előbb, függetlenül attól, hogy semleges, vallásos vagy ateista. És ez megfordítva is igaz.

IRODALOM

1. Csirszka János: A személyiség munkatevékenységének pszichológiája, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1985.
2. A. I. Tyitasenko és Farkas Endre: Eszmény, erkölcs, etika, Kossuth Kiadó, Budapest, 1976.
3. Mód Aladár: Sors és felelősség, Elvek és utak sorozat, Magvető Kiadó, Budapest, 1967.
4. Illés László: Józanság és szenvedély, Elvek és utak sorozat, Magvető Kiadó, Budapest, 1966.
5. D. Wright: The Psychology of Moral Behaviour, Penguin Books, 1971.
6. D. Graham: Moral Learning and Development, Batsford LTD, London, 1972.
7. D. Matza: Becoming Deviant, Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs, New York, 1969.
8. Kozéki Béla: Erkölcsi nevelés, karakterfejlesztés, Gyermek- és ifjúságvédelem, 1991/3-4, 1-17.

DR. TÖRÖK GÁBOR

Juhász Gyula Tanárképző Főiskola
Szeged

Szabad ám elemeznünk rossz verset is!

1. Méltán kérdezi Hankiss Elemér [1]: „Állampolgári kötelesség-e lelkesedni a Zrínyiá-szért?” Okkal emlegeti, hogy iskoláinkban dül a „remekművek terrora”. Leszögezi, hogy jó lenne, „ha időnként... megkérdeznénk többé vagy kevésbé fölszentelt irodalmi művekről néha azt is, hogy »Miért nem szép?«, »Miért nem sikerült?«, vagy akár azt, hogy »Miért csúnya?«, s tárgyyszerű választ is keresnénk e kérdésekre, akkor talán jobban odafigyelnének a szavainkra olyankor is, amikor nem kritizálunk, hanem méltatunk.” Minden értéktudat az értéktelennel szembesítve alakul ki.

2. A hatvanas évek közepéig a lírai törzsanyag része volt az általános iskolákban József Attila kamaszkori szonettje, az *Aratásban*. Tanítania kellett minden magyartanárnak, bár érezhet-ték, hogy ezzel nem nevelnek jó ízlésre. Kötelező volt, mert Révai József kinyilatkoztatta, hogy ez a vers ékesen bizonyítja József Attila népies voltát (!) egy időben Erdélyivel vagy Illyés Gyulával, sőt tán korábban is náluk [2]. A monográfiáról Szabolcsi Miklós meg hozsannázva sorolta a *legerősebb* fiatalkori versek közé [3].

Sejtjük, hogy mi lehetett a véleménye magának a költőnek erről a művéről. Csaknem hagyta, hogy elkallódjon. Nem vette be legkorábbi kötetébe. Tulajdonképpen Radnóti Miklós másolta ki József Attilának kézírásos versesfüzetéből, s e másolat közvetítésével kerül aztán át Galamb Ödön könyvének a függelékébe [4]. Onnan vette át az első szövegkritikai kiadás is. Íme – egyetlen helyesbítéssel – így:

ARATÁSBAN

A búzát vágja sok szilaj legény
– marokszedő leány halad nyomukba –
a síma réz-orcájok kipirulva.
És villog a nap kaszájok hegyén.

5. A rengő búza hódoló remény.
Tikkadtan fekszik lábai (k) hoz hullva,
mint fáradt gyermek anyjára borulva.
És ihatnék a kutya is, szegény.

10. Egy szomjazó legény hűs fához lából,
jó hosszút kortyant öblös kulacsából,
és visszaindul, várja a dolog.

A nap forró haragja újraéled,
a homlokokról izzadság csorog,
de gyúl a keresztekbe-rakott élet.

3. Ez a mű végül hibásnak, gyöngécskének találtatik. Kezdjük hát az erényeivel! A tizen-hét éves költő 1922-ben, valószínűleg kiaknázva kiszombori „csószködésének” élményeit is, azt is bizonyítja, hogy máshol viszont megtanulta a verstant. Viszonylag jók jambikus sorai, tisz-

tessegesek a rímei, de ennél is több, hogy megbirkózik a „franciás” szonett szigorú szabályaival. Váltogatja a hím- és a nőrímeket, azonos két rímet visz végig a két négyesben, az oktávban: *a, b, b, a, a, b, b, a* képlettel, a két tercínát pedig *c, c, d, e, d, e* rímelhelyezéssel színesíti.

Az anyagválogatás (szelekció) botlásai előtt dicsérhetjük a szerkesztés (*konstrukció*) rész-sikeréért. E szonett átfogó felépítése nemcsak ügyes, hanem nála nagyobb nyugatos mesterekkel szemben megvalósít valamit e versforma dialektikájából is. A szonett legfőképpen nem holmi külső strófaboasztás, rímképlet, hanem megszabott keretű lírai triáda: (5) tézis, antitézis, szintézis. Ez pedig bizony sikerül a kezdőnek! Az első négyes, a tétel, a tézis: a dolgozó, a természet küzdő emberé; a második, az ellentétel, az antitézis az emberrel szembeni, bár emberiesített termőtájé; a tercínák közül az első az egyén késleltető mozzanata, a második az aratók diadala, a munka győzelme. A termés minden értelmében életté változik.

4. Mégis mi a költői balsiker oka? Meggondolatlanul válogat nyelvi anyagot, rosszul szelektál az ifjú költő. Ritmikai és rímelési igényessége többször viszi tétútra. Végül az összkép, a lírai én állásfoglalása válik e hibák miatt torzzá. Részben a tanárnak kell ezt kifejezni, de sokszor rávezetheti a diákokat is: mondják ki ők a helyes kritikai ítéletet. Legegyszerűbb sor-ról sorra haladnunk.

Az első versszak legelején inkább a tanárra vár, hogy kimondja: a jambusok rossz szórend-re csábítanak. Az indító határozott tárgy inkább nyomatékos (egy főnyomatékú) mondatot sugall, mint nyomatéktalant, több nyomatékút; így mintha az volna a fontos, hogy *a búzát* vágják, nem pedig a rozsot, árpát, zabot. Elrontott jambussal is félreérthetlenebb volna: Vágja a búzát sok derék legény... A hibásnak vélhető szórend persze még nem szelekciós botlás, hanem transz-formáció.

Azt viszont már előre kiadott munkaként megítélhetik jobb tanulóink is, hogy mit ér a *szilaj* jelző, mit a *síma*, ér-e bármit az egyébként korántsem mindig súlytalan feladatú határozott névelő a 3. sor elején.

Akár a kisebb, akár a nagyobb értelmező szótárunkból kiderítheti, aki biztos érvet keres, hogy a *szilaj* emberre vonatkoztatva 'féktelen, lendületesen heves'. Annyira pedig a városi gyerekeknek és a XX. század végén is ismerniük illik a kézi aratás nehéz fizikai munkáját, hogy leszögezzék: ez azokra a legényekre, akik már tudják, milyen megerőltetés vár rájuk, semmiképp nem találó minősítés (sőt van itt némi népszínmű hangulatú, hamis idilli melléklézőngé-je). Ugyanerről a torz szemléletről tanúskodik a „réz”-arcoknak a *kipirulása* is. Kipirul a gyerekek a játékban, futkározásban, a lány a táncban, a vizsgázó a gondolkodástól. A küzdelmes munkában legfőjebb kivörösödik, ég az arca, izzik a képe stb. A *kipirulva* állapothatározó is népszínműbe illik. Kérdéses, hogy a *síma* csak a legények arcára vonatkozik-e, vagy a leányokéra is; de akár így van, akár amúgy, mire jó? Hogy mind fiatalok? Fontos ez? Ha meg csak a fiúk rézarcát „dicséri”, tudnunk kell-e, hogy aratás előtt megborotválkoztak-e, vagy sem? És az a sorkezdő *a* névelő! Az alanya különben is határozott a -jok birtokos személyragtól! Ritmikai sortöltelék *ez a síma!*

A második négyesben a képek bírálata az osztály dolga. Összeillik-e az 5. és a 6.-7. sor képpárja szembesítve? Ha már levágták azt a búzát, akkor már egyrészt nem reng, másrészt nem hódol, harmadrészt miért volna remény? Pedig levágták, mert immár tikkadtan fekszik az aratók lábainál; hogy aztán a búza kinek a gyermeke, ha a földre borul? Nyilván a Földanyáé. Ez ugyan költőileg önmagában még védhető, az előbb említett feloldhatatlan ellentmondás után legalább is csak *cicoma*, nem pedig tartalmat közvetítő kép.

Hogy aztán a netán mitológiai hátterű (*Gea, Gaia*) képhez miként kapcsolódik a szomjas kutya? Lehetne a valóságos látvány eleme, de az értelmező (szegény) sajnálkozása legálábbis furcsa. Ám szeresse, szánja a lírai én az állatot is; de nem volna illendőbb az éppúgy szomjazó ember iránt is részvétet éreznie, éreztetnie? Ehelyett róla csak suta riporteri mondat tudósít...

A 9.-11. sornak, az első tercínának a szóválogatási és valóságábrázolási hibáit vesézzék

ki ismét diákjaink! Biztosan tudnak mondani valamit – ha máshogy nem, értelmező szótári segítséggel – a *lából* állítványról, a *hosszút kortyant* szintagmáról, sőt ha belekóstoltak a bírálataba, a *hús fához* kétes hírértékére is ráérezhetnek, az egész 11. sorára is. Ők mondhatják ki, hogy a *lából*, a köznyelvben *lából* jelentése nem illik ide, mert ' <sekély vízben, sárban> gázol'; a népi és régies 'lót-fut, talpa!' meg hosszadalmasabb és nem meghatározott oda-vissza irányú cselekvés. Rímkenyszerből pedig nem használ rossz szót a jó mester! A kinek csiszolt a nyelvértéke, azt is észreveszi, hogy a mozzanatos, rövid cselekvésű *kortyant* nem fér össze a hosszabb időt kifejező *jó hosszát* bővítménnyel. Nem volna nehéz helyesbíteniünk, pl.: így: *kortyant egy jó nagyot* a kulacsából... Így megszüntetjük az ellentmondást, mert a jó nagyot már nem ellenkezik a mozzanatossággal, és megtakarítottunk egy semmitmondó jelzőt is (*öblös*). Elvégre mit ad hozzá a teljességhez az, hogy miféle is az a kulacs. Egyébként a június végi, július eleji hőségben annak az árva fának az árnyéka sem épp – előkelően, választékosan – *hűs*, még csak nem is *hűvös*, legföljebb *enyhébb*. Cifrák nélkül jobb volna: az árnyékba; vagy: a fa alá... A 11. sor pedig terjengősség, redundáns töltelék! Az egyszerre arató legények nyilván „bandában”, nagybirtokon dolgoznak, ki is közösitenék, aki kivonja magát az összeteljesítményből.

Elértünk az összegző, záró hármasig. 12. sor: újraéled a nap heve? Mikor szűnt volna meg? Ha igen, csakis a fa árnyékában „kortyantó” legény számára, rövid időre. A lírai én váltogathatja ugyan nézőpontjait; ha ismétlődően, ritmikusan teszi, még sikere is lehet ezzel. Itt az újraéledés funkcióatlan. Újra igekötő nélkül perzseljen, izzék, lángoljon a nap; marjon tűzfogával, metéljen, vágjon sugarainak izzó késeivel!

5. Ne gáncoskodjunk sokat az utolsó két sorral! Sőt! A két versmondattal közti ellentétet (*de*) kifejezi még kötőszóval is, hogy ára van az emberi munka győzelmének, meg kell izzadnunk érte. Másrészt súlya, többértéktől gazdag tartalma van a művet záró szónak. Szótárhasználó tanítványainkat ráeszmélteti a keresgélés, hogy az *élet* nemcsak egyéni költőiséggel jelöli a létünk fenntartásához szükséges kenyér anyagát, hanem közösségi jelentésfedezete is van: 8. népi (általában) 'gabona'. Hadd vitázzanak aztán, hogy ez a jelentés okvetlenül érvényteleníti-e *versben* is a legelsőt: 'das Leben, la vie, vita'; vagy a hatodikat: 'lét, lét tartalma'. Ha már ismerik a líra többértelműségét, szabad-e cáfolnunk, hogy a *kereszt* (ekbe-rakott) sem csak a levágott búzakévek rakása, hanem halványan, úgy, hogy az ifjú költő talán nem is gondolt rá, háttérjelentésként összefügg Krisztus keresztjével is, az Élet, az Élet kenyere (Jn 6:35) pedig derengőn magának Jézusnak önmegnevezése is: „Én vagyok az út, az igazság és az *élet*” (Jn 14:6).

Örülnék, ha minden magyartanár belátná: ostobaság azt kérdezni, „gondolt-e” a szerző is erre vagy arra, „akarta-e”, hogy így és így értelmezzék. A mű – a jó is, de egyébként a sikerületlen is – önállósul alkotójától és szándékától. Ami benne *van* azt kimondhatjuk, föltárhathatjuk.

6. Mégis mintha happy enddel végződnek közös verskritikai vállalkozásunk, mivelhogy ilyen szerencsésen gazdag versünknek a lezárása. Tagadom.

Gyűl a létfenntartó élet is, gazdagodik a munka eredményeként tárgyiasult emberi lényeg is, és szellemi kincs is ez a diadalmas aratás, igaz – úgy általánosságban. De *kinek gyűl* az a gabona, *kinek* hódol a még álló, rengő búza, *kinek*, *kiknek* volt, lehetett ez *reménye* 1922-ben?

Az évszám megszabja, mennyire kell egy költeménynek felelnie ilyen kérdésekre. Hadd tegyek egy távolabbi kitérőt, példát hozva! 1943-ban ragyogó verseket írt a francia Pierre Emmanuel, aki különben keresztény ellenálló is volt, bár a baloldaltól igencsak messzire állt, pontosabban távolra került a későbbiekben. Versei közül idézhetném *A galamb*-ot (La Colombe) vagy az *Ó ha én a Galamb szárnyán szállnék* címűt (Ah si j'avais les ailes de la Colombe) Rónay György remek fordításában -, s aztán hozzá is fűzhetném, miben kárhoztatta ezeket a verseket is mind a francia, mind a magyar kritika. Így, ahogy vannak, „nincsenek becélolva”! Miféle Zsarnoknak áll ellen, kivel áll szemben a Szentlélek-Jézus Galamb és híve: akármilyen rejtett költői módon meg kell nevezni 1943-ban, 44-ben a zsarnokságot, a zsarnokot!

Bizony nemcsak 43-ban a Zsarnokot, hanem 1922-ben a szét nem osztott földű úri Magyarországban a nagybirtokos réteget is! Ady után már csak nála többet szabad kimondani. A *grófi szérűn*, amely mintaszerűen be van célozva, 1908-ban jelent meg kötetben. Aztán 14 év múlt el. S kimondott egyet-mást József Attila atyai mestere Juhász Gyula is (1918: *Magyar nyár 1918, Az első szabad ének*; 1919: *És mégis...*, *Májusi óda, A munkásotthon homlokára, Dózsa feje*; 1920: *Egy tatár költőnek, A munka stb.*).

Dehogyan kötelese a költőnek, hogy folyvást politizáljon! Sokkal szélesebb a köre a mondandóinak. De bizonyos témák megkövetelik az állásfoglalást. Nem okvetlenül „politikait”, de emberit: igen! A ma divatja szerint csakis hozsannázva, dicshimnuszokkal ékítve emlegetett Nagy László sok körülcsozált alkotásából bizony szintén hiányzik a konkrét állásfoglalás, általánoskodó az a becélzás. Az, hogy „az életöröm ünneplés a halállal szemben”, a „magyar élet igenlése” kevés! Különösen a kádárizmus olyan éveiben, amelyben mások jóval több kockázattal, sokkal merészebbek tudtak lenni, mint e fölbabérozott nagyság. (Ám ez már külön vitatéma, bővebb érvek nélkül nem várhatom el, hogy egyetértsenek velem Nagy László rajongói.)

Az *Aratásban* képeiből bizonyíthatóan hiányzik az állásfoglalás. Kár. Túldíszítve, öncélú, rosszul megválasztott mellékneveivel is hibás ez a mű. Nincs becélözva. Az igazi népiség helyett népszínművek hangulatát árasztja, idillisége is hamis. Nemcsak epikai „hitelt” várhatunk el, hanem lírait is leíró módon valóságábrázoló műtől. Ebben a várakozásunkban is csalódunk, pedig néhány évvel később lépten-nyomon megörvendeztetett nemcsak verseinek egészével, hanem a részlethelesség telitalálataival is. Az iskolában valaha tanított versek közül válogatva is nehezen érhetnénk példaink végére (*Favágó, Nyár, Anyám, Munkások, Holt vidék, Külvárosi éj, Mondd, mit érlel...*).

7. Nem öncélúan törtem szentséget. Bevezetőül is emlegettem, megismétlem: a szép, a jó, az érték csakis a rosszal, az értéktelennel szembeállítva tudatosodik igazán. Rossz irodalmi művek aprólékos elemzése végül is nagyon termékeny. Ilyen lehet ezé a hajdan kötelezően tanított szonetté is. De nemcsak az általánosabb esztétikum síkján az. Elkerülhetetlenül szóba kerül az elemzés közben, hogy mi is az igazi költői szabadság. A ritmus és a rím „kényszere” előcsalogathat ugyan remek művészi ötleteket, megoldásokat is, de csakis a művet szolgáló szabadságra jogosítja föl az alkotót. Olyanra sohasem, amely más vonatkozásban tompítja a mondandót, torzíja a valóságábrázolás részleteinek hitelét.

JEGYZETEK

- [1] Hankiss Elemér: *Érték és társadalom. Magvető. Bp., 1977. 231–49; újra közlöm A megértés, értelmezés és továbbadás áramában. Tankönyvkiadó. Bp., 1988. 172–5. c. szemelvénygyűjteményemben. Saját tanulmányomat a rossz versekről 1974-ben a Móra, 1977-ben a Gondolat Kiadó irtotta ki a végül a Magvetőnél megjelent Pecsétek feltörése. Bp., 1983. c. kötetemből... Írásom tehát független volt Hankissétól.*
- [2] Révai József: *József Attila. Kossuth. Bp., 1974. 43.*
- [3] Szabolcsi Miklós: *Fiatallételek indulója. Akadémiai. Bp., 1963. 376; uo. még 288, 301, 302, 349.*
- [4] Galamb Ödön: *Makói évek. Cserépfalvi. Bp., 1941. 120.*
- [5] Török Gábor: *A szonett és Illyés Gyula. Tiszatáj XXXVI, 67–74. További német irodalom ott.*

Alternatív matematika tankönyv a negyedik osztályosoknak

Az 1994/95-ös tanévtől választhatók az 1991-ben indult alsó tagozatos alternatív tankönyvsorozat negyedik kötetei. Hasonlóan az előző három évfolyam könyveihöz, a két félév anyaga két külön kötetben jelenik meg. Aki ismeri, használja a tankönyvsorozat előző köteteit, és elégedett vele, az a negyedik könyvben sem fog csalódní. Nyilván azonos szakmai, módszertani felkészültséggel, azonos didaktikai alapelvek figyelembevételével és hasonló gondossággal készült a negyedik könyv is, mint az előzők. Ha valamelyik osztályban az előző tanévben, tanévekben nem e tankönyvsorozat könyveit használták a matematika tanulásához, az nem akadály a használatba vételének. Ugyanis a tankönyvek évfolyamonként az adott tanév tantervi követelményeinek teljesítéséhez készültek. Függetlenül az előzményektől, ha nem felelnének meg az évfolyamra érvényes tantervi előírások, akkor fel sem kerülhetnének a hivatalos tankönyvjegyzékre.

Kétszer kettő csak „néha öt”. Tantárgyunk ismeretanyaga alapfokon megnyugtatóan időálló. A tankönyv szerkezetének, feladatanyagának kialakítása az 1987/88-as tanévtől érvényes korrigált tanterv előírásainak és az új nemzeti alaptanterv koncepciójának figyelembevételével történt. (A továbbiakban „a tanterv”-en ezt értjük.)

Napjaink legfontosabb nyomtatott oktatási segédeszköze a tankönyv. Sajnos, nagyon sok gyakorló pedagógus azt hiszi, hogy a tankönyv anyagát kell megtanítania. Pedig nem így van. A tankönyv a tanuló munkaeszköze, a tanáré a tanterv. A tantervi előírások teljesítéséhez nem elegendő csak a tankönyv feladatait megoldatni a gyerekekkel. Másrészt a tantervi követelmények úgy is teljesíthetők, ha nem oldattatjuk meg a tankönyv valamennyi feladatát.

A tankönyv munkatankönyv, előkészített válaszshelyekkel megközelítőleg ezer feladatot tartalmaz. A tankönyv ábrái, színes képei a kisiskolások érzélemvilágának, érdeklődési körének figyelembevételével készültek. A matematikai tartalom megjelenítésén kívül a képek motivációs hatását is igyekeztünk kihasználni. Szerzői szándék szerint a tankönyvben található képek többsége nemcsak motivációs célból szerepel a könyvben, hanem a matematikai tartalom többoldalú megjelenítését is szolgálja. A legjobb megoldás nyilván az lenne, ha a problémásituációk képi megjelenítése a matematikai tartalom megértésének segítségét és a tanulók ilyen irányú motivációjának az erősítését együtt biztosítaná.

A munkatankönyv feladatrendszerét úgy alakítottuk ki, hogy az ismeretek elsődleges feltárásának, feldolgozásának feladatát és az önálló gyakorlás, alkalmazás eszközeinek szerepét egyaránt betölthesse. Szerkezeti felépítésével azt szándékoztuk elérni, hogy az egymáshoz kapcsolódó különböző feladatok megoldásának eredményeképpen

- alakuljanak ki az új fogalmai a tanulóknak,
- a már elsajátított ismereteik mélyüljenek el,
- új problémák felismerésére, megoldására késztessek a tanulókat.

A munkatankönyvben feldolgozott ismeretek (illetve feldolgozásuk módszerének) kiválasztásával a fejlesztő hatás biztosítása mellett a készségek kialakításának és fejlesztésének elősegítésére alkalmas anyagrésznek elsőbbséget biztosítottunk. Ezért a munkatankönyvvel irányított két legfontosabb tevékenységi forma a tapasztalatok gyűjtése és az ismeretanyag alkalmazása, begyakorlása. A tananyag szintetizálása tanítói irányítással végezhető el a leghatékonyabban. Az értelem nélküli (így lényegében felesleges) verbális rögzítés veszélyének elkerülése érdekében viszonylag kevés egzakt meghatározás, definíció szerepel a tankönyvben.

A munkatankönyvben főleg az egyes témakörök azon részeit dolgoztuk fel, amelyeknél szükség van képi reprezentációra, különböző típusú feladatok alkalmazására az ismeretek meg-

értése érdekében. A munkatankönyv terjedelme egyébként sem elegendő a tanterv eredményes feldolgozásához szükséges valamennyi feladat szerepeltetéséhez. A tisztán készségfejlesztésre irányuló feladatok megoldásához füzetet kell használniuk a tanulóknak. A tankönyvben csak a mintának tekinthető feladatok fértek el. Például tanítványainknak az írásbeli műveletek végzésében elért jártasságának felmérését is célszerű füzetben végezni. A tananyag arányainak torzulása nélkül nem szerepeltethetünk annyi feladatot a felmérő oldalakon, mint amennyinek a megoldását indokoltnak tartjuk. A műveletvégző-készség szintjét sok feladaton, minden fokozatra több feladatot tartalmazó feladatsoron célszerű felmérni. Ugyanis egészen más képet fest a tanuló tudásáról, ha például kilenc feladat között van egy hibásan megoldott, mintha kettő közül csak az egyik jó.

Vannak témarészletek, amelyekből csak annyi szerepel a könyvben, amennyi információ a tankönyvön kívüli tevékenység szervezésével a munkaeszközök önálló alkalmazásához szükséges, vagy más esetben, amennyi a tanulók tapasztalatainak képi megerősítését, tartalmi bővítését segítheti elő.

A csupán készségfejlesztést jelentő számfeladatok megoldása mellett a méréseket is tankönyvhasználat nélkül javasoljuk elvégezni. A mérések zömét még irányító jelleggel sem tartjuk célszerűnek a tankönyv segítségével szervezni, mert a helyi adottságokhoz való alkalmazkodás lehetőségét, a tevékenység gyakorlatias vonásait korlátoznánk. Itt a tényleges mérésekre gondolunk, mert például a mértékegységek átváltására vonatkozó feladatokat a számtan, algebra témakörök terjedelmének terhére terveztük. Ugyanis véleményünk szerint ezek sokkal inkább tekinthetők számlási feladatoknak, méréseknek.

Miként a tankönyvsorozat első, második és harmadik osztályos kötetében, ebben a könyvben is található azonos tipográfiai elrendezésű, szerkezetű feladatok. Ezzel a ténnyel kapcsolatban szükségesnek tartjuk felhívni a figyelmet arra, hogy a hasonló típusú feladatok ismételt előfordulásának az az oka, hogy

- meggyőződésünk szerint a többszöri erősítésre a gondolkodási mechanizmusok kialakításának folyamatában okvetlenül szükség van,
- az azonos típusú feladatokhoz kötődő asszociációk segítik a megértést,
- ha minden feladat eredendően különbözne a többitől, akkor a rendelkezésre álló időtartam alatt nem lehetne feldolgozni a tankönyv anyagát, mert hiszen minden új típusú feladatnál több időre van szükség a tanítói magyarázathoz, a közös értelmezéshez.

A tankönyv feladatainak megfogalmazásakor abból a tényből indulunk ki, hogy a gyermekek feltehetően már három esztendeje munkatankönyvet használnak: így remélhetőleg kialakult bennük az önálló munkavégzés készsége. Ezért egyes feladattípusoknál elengedhetőnek tartjuk a részletes utasítás közlését. Egyébként is meggyőződésünk, hogy egy tankönyv munkáltató jellegét alapvetően nem a felszólító mondatok száma dönti el. A gyerekek a válaszhelyeket akkor is felszólításnak tekintik, ha azt nem ismételtetjük állandóan.

A (munka)tankönyv használatának megkönnyítése, a tanítás-tanulás irányításának segítése céljából az előkészített válaszhelyeken kívül piktogramokat, valamint többféle jelrendszert alkalmaztunk. A feladatok sorszámának háttére szerinti megkülönböztetést a tanórai feldolgozásra – otthoni gyakorlásra, keretének színe szerinti megkülönböztetését pedig a tudásszint mérésére javasolt feladatok elkülönítésére használjuk.

A korrekciós célú (differenciált foglalkozásra szánt) feladatokat cica képevel jelöltük. Azokkal a tanulókkal célszerű megoldatni az ilyen feladatokat, akik valamilyen okból elmaradtak, lassabban haladtak az adott típusú problémák megértésében, megoldásában. Ezeknek a tanulóknak így lehetőséget biztosíthatunk a más irányú tapasztalatszerzésre, egy-egy fogalom, összefüggés felismeréséhez esetlegesen szükséges többletsegítségre.

A továbbfejlesztési célú (differenciált foglalkozásokra szánt) feladatokat oroszlán képevel jelöltük. Ezek a feladatok azoknak a tanulóknak készültek, akiknek a fejlődése olyan szinten

van, hogy a törzsanyagnak megfelelő feladatoknál nehezebbek, összetettebbek megoldásával is célszerű foglalkozniuk.

A beugratós, tréfás feladatokra egy-egy róka képe hívja fel a figyelmet.

Egész oldalnyi terjedelemben készítettük a szintfelmérésre szánt „tudáspróbákat”. Ezek az oldalakon levő feladatok az év eleji, a félévi, az év végi és az időszakos ellenőrzés céljait, a tantervi követelményekben elért szintek felmérését szolgálják. Az oldalak páronként azonos ismeretanyagot tartalmaznak, de a kérdések megfogalmazása annak érdekében különbözik, hogy a teljesen önálló munka szervezeti keretei biztosíthatók legyenek. A „tudáspróbaként” fel nem használt feladatok pedig a kiderült hiányok pótlásakor felhasználhatók.

A tankönyv terjedelmének meghatározásakor tudatosan döntöttünk a „Szeretessük meg a matematikát” program azon felvétele mellett, hogy a pozitív érzelmi kötődés kialakulásához a sikerélmények sorozata elengedhetetlen. Ez viszont csak teljesíthető követelmények kitűzésével realizálható. Ezen alapszik az a véleményünk (reméljük, jól gondoljuk), hogy a tankönyv terjedelmének a feldolgozhatóság határán belül kell maradnia. Viszont aki iskolai vagy otthoni tevékenységéhez a tankönyvben található feladatok mennyiségénél lényegesen többet igényel, annak javasoljuk az Országos Továbbképző, Taneszközfejlesztő és Értékesítő Vállalat (8200 Veszprém, Victor H. u. 3.) terjesztésében hozzáférhető munkánkat, amely „Matematikai kondicionáló kisiskolásoknak” címet viseli. A „kondicionáló” kötetei a tankönyvsorozatnál alkalmazott feldolgozási módhoz hasonlóan munkáltató stílusban, megoldást irányító kérdésekkel, színes ábrákkal, képekkel előkészített válasz helyekkel készült feladatokat tartalmaznak.

A tankönyvben a tananyag elrendezése a feldolgozás javasolt sorrendje szerint található. A tananyag beosztásában arra törekedtünk, hogy mindig egyértelmű legyen, mi a legfontosabb didaktikai feladat, mire kell a fő figyelmet fordítani. Ezt a témarezleteknek megfelelő fejezet-címek külön kiemelik. Gondoljuk, a fejezetcímek felsorolása is használható információt ad.

A kolléganők, kollégák figyelmébe ajánljuk:

- Év eleji ismételés
- Év eleji felmérés
- A számkör bővítése tízezerig
- Pontos adat – közelítő érték
- Összeadás a tízezeres számkörben
- Legalább – legfeljebb
- Kivonás a tízezeres számkörben
- Időszakos felmérés
- Időpont és időtartam
- Osztályozás több szempont szerint
- Testek építése és tulajdonságaik
- Összefüggések, kapcsolatok vizsgálata
- Félévi felmérés
- Szorzás, osztás tízzel, százzal, ezerrel
- Mérések és mértékváltások
- Szorzás többjegyű számokkal
- Párhuzamos, merőleges egyenesek, szakaszok, síkok
- Összefüggések, kapcsolatok vizsgálata
- Időszakos felmérés
- Írásbeli osztás
- Negatív számok
- Törtek, törtrészek
- Síkidomok geometriai tulajdonságainak vizsgálata
- A kerület fogalma, számítása
- A négyzet és a téglalap területe
- Helymeghatározás síkban, térben
- Hányféleképpen?
- Geometriai transzformációk
- Tanév végi felmérés

A tankönyvhöz Tanári kézikönyv is készült. Ebben az előző évfolyamok tankönyveihez készült kézikönyvekhez hasonló segítségre számíthatnak a tanítók.

Javaslat Sulyok Gizella: Pilletánc I. című könyvének tanításához

1993. júniusában a PSZM projekt tankönyv pályázatán lehetőséget kaptam Sulyok Gizella: Pilletánc I. könyvének kipróbálására énekóráimon. Az 1993/94-es tanév alatt gyűjtött tapasztalataimat szeretném közkinccsé tenni, és javaslatommal segítséget adni a taneszköz iránt érdeklődő kollégáknak. A Pilletánc első kötetében húsz verset, dalt nyújt át a szerző a szaktanároknak. A könyv húsz dala rugalmas keretek között alternatív kiegészítő anyagot ad a tankönyvek kötelező dalai mellé, kiegészítve azokat a tanév kötelező anyagába illő zenei ismeretekkel.

A könnyű, dallamos melódiákra született versek híven követik a kis zeneművek ritmikáját, figyelembe véve az általános iskolai korosztály fejlődési szintjét, érzelmi, esztétikai és gondolatvilágát. A dallá vált zeneirodalmi szemelvények hangszerrel is kísérhetők. Ezáltal átélheti a gyermek a vokális és instrumentális zene szerves összetartozását, egybeolvadását, s emellett az énekórán lehetőséget kaphatnak a zeneiskolában hangszert tanulók ilyen irányú tudásuk bemutatására is.

A hangszeres művek énekes változata elősegíti az európai zene érzelmi világával való azonosulást. A versek képi és hangulatvilága egyaránt fejleszti a gyermeki fantáziát, és növeli a spontán éneklési kedvet is.

Ajánlásommal szeretném, ha ének szakos kollégáim megismerkednének a Pilletánc I. zenei anyagával, s javaslatom alapján felhasználnák a gyerekek zenei nevelésének gazdagítására, zenei élményeik változatosabbá tételéhez. Ennek érdekében adom most közre a kipróbálásra készített tervem.

A KIPRÓBÁLÁS TERVE

Cél:

- Rugalmas keretek közt megismertetni a tanulókkal az alternatív, kiegészítő anyagot a jelenleg használt tankönyvben meglévő dalok mellett.
- Tervezőmunkám során figyelembe vettem az általános iskolai korosztály fejlődési szintjét, értelmi, érzelmi, esztétikai felkészültségét.

Feladat:

- A dallá vált zeneirodalmi szemelvények a szöveg segítségével a képi és hangulatvilág, a gyermeki fantázia, az éneklési kedv fejlesztése, fokozása.
- A könnyű komolyzenei szemelvények, tételrészletek szöveggel éneklésével a komolyzene hallgatására nevelés elősegítése.

Anyag

5. osztály:

1. Ó, mily szép volt!
(Telemann – Sulyok)
2. Illatos a május
(Purcell – Sulyok)
3. Fenyves erdők rejtekében
(Türk – Sulyok)
4. Dudaszó
(W.A. Mozart – Sulyok)
5. Hosszúlábú medve
(Türk – Sulyok)

6. osztály:

1. Dobbants hát!
(Withauer – Sulyok)
2. Ide várlak...
(Krieger – Sulyok)
3. Édes – kedves (Anyaköszöntő)
(Türk – Sulyok)
4. Tündéralom
(Purcell – Sulyok)
5. Nézd, suhog a sok...
(Mozart – Sulyok)

7. osztály:

1. Gyerünk, komám!
(Schumann – Sulyok)
2. Ébredő hajnal
(Schubert – Sulyok)
3. Őszi táj
(Schumann – Sulyok)
4. Hús bércek
(Mozart – Sulyok)
5. Rózsafelhők
(Türk – Sulyok)

8. osztály:

1. Pázsit fűvén
(Krieger – Sulyok)
2. Csillagtalán éj
(Purcell – Sulyok)
3. Emberséges élet!
(Händel – Sulyok)
4. Gyengéd kérelem...
(Mozart – Sulyok)
5. Lobogjon a gyertyaláng
(Beethoven – Sulyok)

FELDOLGOZÁS

Dalcím	Zenei ismeret, képesség, képességfejlesztés	Koncentráció	Megjegyzés
<i>5. osztály:</i>			
Ó, mily szép	<ul style="list-style-type: none"> – kvint kiemelése – kvart gyakorlása – giocoso előadásmód tudatosítáása – legato előadásmód gyakorlása – zenei forma: a szvit – a helyes levegővétel gyakorlása 	barokk táncok	
Illatos május	<ul style="list-style-type: none"> – oktáv kiemelése, pontozott félértékű hang ismétlése – kvart, kvint gyakorlása – a helyes levegővétel gyakorlása – azonos részek felismerésére a figyelem felhívása 	barokk szvit barokk táncok	
Fenyves erdők rejtékében	<ul style="list-style-type: none"> – ismert hangközök kiemelése (kvint, kvart) – allegro non troppo tempo 		
Dudaszó	<ul style="list-style-type: none"> – a tizenhatod gyakorlása – a dallam éneklése ritmusnévvel – hangsúlyos hangok kiemelése tapssal – ismert hangközök kiemelése 		A népi hangszer, a duda megismerése
Hosszúlábú medve	<ul style="list-style-type: none"> – allegro non troppo tempo – kvint, kvart kiemelése – hangzaffelbontás tiszta intonálására kiemelt figyelemfordítás – helyes artikuláció gyakorlása 		

Dalcím	Zenei ismeret, készség, képességfejlesztés	Koncentráció	Megjegyzés
<i>6. osztály:</i>			
Dobbants hát!	<ul style="list-style-type: none"> - módosított hang tiszta intonálása - alla breve - kvart kiemelése - allegro előadásmód 	Gavott – régi, ünnepélyes jelleg francia tánc.	
Ide várlak	<ul style="list-style-type: none"> - hajlítás kiemelése - módosított hang tiszta intonálásának gyakorlása - kis szekund kiemelése - feloldójel (ismétlés) - szekvencia megfigyeltetése, gyakorlása - nyújtott ritmus kiemelése 	Bourrée páros ütemű francia körtánc	
Édes, kedves... (Anyaköszöntő)	<ul style="list-style-type: none"> - moderato előadásmód - legato - hajlítás - helyes levegővétel - a dal szerkezetének megfigyeltetése - nona ugrás kiemelése <i>csak</i> a hangzás megfigyeltetése 		<ul style="list-style-type: none"> - A dallam tanítása az eredeti nona ugrással történik - D. G. Türk, német zeneszerző, zenepedagógus (Riemann Zenei lexikon 3. kötet)
Tündérialom	<ul style="list-style-type: none"> - 3/4-es ütem ismétlése - ütemhangsúly - szekvencia megfigyeltetése - hangközők kiemelése - nyújtott ritmus gyakorlása 	menüett lépés	
Nézd, suhog a ...	<ul style="list-style-type: none"> - leggiere előadásmód - hangzatszerkezet megfigyeltetése - dinamikai jelzések pontos betartatása - levegővétel tudatos alkalmazása - a vanáció megismerése - kis nyújtott ritmus kiemelése 		
<i>7. osztály:</i>			
Gyerünk, komám!	<ul style="list-style-type: none"> - éles és nyújtott ritmus kiemelése - szeptim hangköz gyakorlása - hangzatszerkezet megfigyeltetése - a dal éneklése ritmosztinációval (zongorán a jobb kéz ritmusa kopogva) 		<p>Zenehallgatás: Hazatérő A vidám földműves</p>

Dalcím	Zenei ismeret, készség, képességfejlesztés	Koncentráció	Megjegyzés
Ébredő hajnal	<ul style="list-style-type: none"> - a dal szerkezetének megfigyeltetése, kiemelése - módosított hangok kiemelése - feloldójel szerepe (ismétlés) - d-dúr hangnem - a szekvencia megfigyeltetése, kiemelése 		
Őszi táj	<ul style="list-style-type: none"> - legato éneklés gyakorlása - a dal szerkezetének megfigyeltetése - ismert hangközök kiemelése (kis és nagy szekund, kis és nagy terc) 		<ul style="list-style-type: none"> - A dal hangulatának megfigyeltetése. - A szövegben a dal hangulatának érzékeltetésével elősegítő szavak kiemelése
Hús bércek	<ul style="list-style-type: none"> - a dó-váltás gyakorlása - hajlítás kiemelése - módosított hangok megfigyeltetése - kis és nagy szekund hangközök felismerésének gyakorlása - hangzatfelbontás megfigyeltetése 	menüett	
Rózsafelhők	<ul style="list-style-type: none"> - allegretto tempó - 3/8-os ütem - 3/8-os ütem átalakítása 3/4-es ütemmé - ismert hangközök kiemelése - nagy szext tudatosítása 		
<i>8. osztály:</i>			
Pázsit fűvén...	<ul style="list-style-type: none"> - andante előadásmód - 3/4-es ütem - oktáv gyakorlása - nagy szext kiemelése 	menüett	
Csillagtalán éj	<ul style="list-style-type: none"> - andante előadásmód - módosított hangok kiemelése, jelölése - kis és nagy terc kiemelése - hajlítások gyakorlása - a dal szerkezetének megállapítása - a 3/4-es ütem gyakorlása 		

Dalcím	Zenei ismeret, készség, képességfejlesztés	Koncentráció	Megjegyzés
Emberséges élet	<ul style="list-style-type: none"> - lento előadásmód - dinamikai jelzések - legato – quasi non legato magyarázata - kvint, decima hangköz kiemelése - tercek egymásra épülésének megfigyeltetése 		
Gyengéd kérelem	<ul style="list-style-type: none"> - legato gyakorlása - hajlítás - dinamika megfigyelése, pontos megjelenítése - decima gyakorlása - feloldójel (ismétlés) - triola kiemelése, gyakorlása 	menüett	
Lobogjon a gyertyaláng	<ul style="list-style-type: none"> - a csonka ütem kiemelése - ismert hangközök gyakorlása - kis és nagy szekund, terc kiemelése - hangsúlyjelzések megfigyeltetése, kiemelése 		

KOZMA LÁSZLÓNÉ

Általános Iskola

Tápiógyörgye

Gondolatok – elgondolkodásra...

- Nem a felszínes mosolyokra, hanem a *HITELES ARC MÖGÖTTI* szeretetre van szükségük a gyerekeknek. Az ember, mint a pók, szálakkal köti magát az élethez. Akkor tud alkotni és dolgozni, ha nyugodt. És akkor nyugodt, ha biztonságban érzi magát. Próbáljunk ebben a nyugtalan világban *ÁLLANDÓSÁGOT* keresni. Állandóságot a szeretetben és együttlétben. Szűrni a világot, s csak azt átengedni, ami számunkra jó és fontos. Ha a hétköznapiakban találkozunk a gyerekek egy olyan egyéniséggel, aki a szeretet, megértés, őszinteség, segíteni akarás mélységét önmagában hordja, és környezetére sugározni tudja, az számukra *MARADANDÓ ÉRTÉK* lesz. Olyan érték, melyből mindig meríteni képesek. A pedagógus mindenkori felelőssége, hogy *ÖNVIZSGÁLATOT* tartva kiépítse vagy felfedezze önmagában ezeket az érzelmi mélységeket. S ha már sugározni képes, akkor az egyszerű falusi környezet is tud végtelenné válni és túlmutatni önmagán. Egy nyugvópont lesz a gyermeki lélekben és értelemben.

- Az önmagunk által elfogadott és képviselt vélemény, érték, akarat... másokkal való elfogadtatása mindenkori célunk. Célja és alapja ez a gyermekbarátságoknak is egy-egy gyermekközösségen belül. Ez bontja és alakítja az osztályközösségek szerkezetét is. Ugyanis az ember előbb-utóbb megtalálja azt a másik embert, akinek a szemében ő *ÉRTÉK* (lesz). Mert a visszafojtott *EL NEM FOGADÁSOK* elsovasztják az egyént.

- Az általános iskola elnevezésben az *ÁLTALÁNOS* szó azt is jelentheti, hogy az itt végzők általános műveltséget kapnak (Igaz, jelentheti azt is, hogy mindenki számára kötelező iskolatípus). Ma már azonban sejtjük, hogy általános műveltség nincs, csak *EGYEDI* műveltség lehet. S jó, ha az egyedi műveltséget ki-ki az önmaga által felállított értékrend szerint igyekszik megszerezni. A szülők és pedagógusok közös felelőssége az, hogy a gyerekekben ez a *SAJÁTOS* értékrend *IDŐBEN* kialakulhasson a lehető legkisebb korlátozással, hűen önmagukhoz, önmaguk boldogulására. Így válhat leginkább önmaga szabályozójává és irányítójává az ember. Mindenki *EGYÉNLEG* teremthesse meg tehát önmaga számára a megtartandó és képviselt értéket a legfontosabb emberi jogok, köteleességek és szabályok ismeretében. S ez már így nem általánosítható, ennél összetettebb, egyéni szabályozást igényel. Ezen *EGYEDI ÉRTÉKREND* kialakítása alapvető és fontos pedagógiai probléma, konkrétá az osztályterem hétköznapjaiban válik. Nehéz azonban a mai szigorúan beszabályozott keretek között egyéniségeket nevelni. A meglévő gátak belénk íródnak, s rontanak szabadságérzetünkön.
- Amikor fáradt az ember, hibát hibára halmoz. A gyerekek is elfáradnak. A tanterem szűkösek, a felszereltség szegényes. A tananyag sok és nehéz. Érdekes és maradandó feldolgozásukhoz szaktantermek, helyszínváltások, mozgás, megtapintás, észlelve és megtapasztalva tanulás lenne jó. Ehelyett ott a túlszűfolt tankönyv, ott a tanító egy szál krétával a kezében a tábla előtt, s ott a 20–25 vagy még több diák a merev, kényelmetlen padokban...

Messzemenően fontos tehát a pedagógus személyisége, embersége, gyermekismerete! Ha szegényesebb is a felszereltség, s nincs annyi lehetőségünk a pedagógusi munkához, mint egy „modernebb” iskolának... azért merítsünk abból, amink van.

Ami itt, falun értékállóbb és emberközelibb. Feltételes módban hagyva – készíthetünk mi osztályokra szabott órarendet, tanmenetet. Tervezhetünk kötetlenebb munkaformákat, s mellétehetjük az érdemjegyekhez az *EGYÉNI* értékeléseket... megtöltve így a számjegyeket tartalommal.

Fontos, hogy eljussunk azokhoz is, akik rászorultak, de kérni nem tudnak. Álljunk a gyerekek mellett megértéssel, segítészándékkal, egyenrangú *EMBERTÁRSKÉNT*. S ez lesz az, amivel a legtöbbet adhatunk *ÚTRAVALÓUL*.

Tisztelt Előfizetőinkhez!

Mindenképpen bízunk abban, hogy továbbra is töretlen támogatói, előfizetői maradnak lapunknak. Ennek reményében kérjük tisztelettel minden kedves Előfizetőnket, hogy az *1994. évi előfizetési díjat, azaz 200 forintot az alábbi számlára befizetni szíveskedjék: OTP körzeti fiókja, Szeged, Aradi vértanúk tere, 289-98008-666. sz., jóváírandó a Módszertani Közlemények 393. sz. számlájára. Köszönjük.*

Azt is hálás köszönettel vennénk Iskolaigazgatóinktól, Tanárkollégáinktól, Munkatársainktól és kedves Olvasóinktól, ha *újabb előfizetők is toboroznának. Ez folyóiratunk folyamatos megjelenése, életben maradása szempontjából rendkívül fontos lenne! Minden ebélli fáradozásukat előre is köszöni a*

**MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK
SZERKESZTŐSÉGE ÉS KIADÓHIVATALA**

DR. ORMÁNDI JÁNOS

Juhász Gyula Tanárképző Főiskola
Szeged

Keresztury Dezső az író, a költő, a politikus és kultuszminiszter

„Ki vagy?, azt kérdezik, vagy inkább: Ki voltál? – Felelsz-e tetteidért vagy cserélődsz téren időn túli alakváltásban? – Ha megszületsz: társak közé lépsz, de egyedül leszel, mikor el kell menned, bár másokkal együtt ölnék: – mert mindenki magának hal meg.”

(*Önarckép halállal* – 1991)

Keresztury Dezső akadémikus 1994. szeptember 6-án ünnepelte 90. születésnapját. Értelmiségi családban Zalaegerszegen született 1904. szeptember 6-án. Elemi iskoláit és a gimnázium alsó 4 osztályát szülővárosában, míg a gimnázium felső 4 osztályát Budapesten végezte. Magyar-német szakos tanári diplomát 1928-ban kapott, és még ugyanezen év őszén summa cum laude minősítéssel bölcsészdoktorrá avatják. A berlini egyetem magyar lektora 1929-től 1936-ig. Hitler hatalomra jutása után a légkör egyre elviselhetetlenebb lett számára. Hazatérése után az Eötvös Collegium tanára (később igazgatója) és a Pester Lloyd irodalmi rovatvezetője. 1945. november 15-től 1947. március 15-ig maradandó érdemeket szerzett a korszak kultúrpolitikai értékeinek feltárásában.

Keresztury Dezső mint gyakorló pedagógus és író azzal a hittel és meggyőződéssel vállalta el a kultuszminisztérium vezetését, hogy a magyar köznevelés nem rosszabb bármely más nép köznevelésénél. Felmerült benne a kérdés, vajon képes lesz-e a magyarság egy újjászületett Európában a haladás útját megtalálni. A választ a jövőbeni magyarság nevelésének minőségében és mikéntjében kereste: „A jövő az iskolában készül, s hogy mi lesz a ma demokráciájából, az az iskolában dől el.” (K. D., 1946.)

Vallotta, hogy a nép nem szükségképpen műveletlen. A népi kultúrában élő műveltség értékei a jelen és jövő nemzedéke számára is fontosak. A nemzeti műveltség vérkeringésének nemcsak fentről lefelé, hanem lentől felfelé is kell áramlania: „A nép is közölhesse tudósaival, mire és hogyan van szüksége.” (K. D., 1946.) A népek versenyében a magyar műveltség csak akkor életképes, ha gazdaságilag is megállja a helyét, és kitűnő szakmai gárdára épít. A művelődéspolitikai reformoknak csak akkor van értelmük, ha azok szorosan összefüggnek gazdasági és társadalmi fejlődésünkkel.

Kultúrpolitikájában három alapelvet kívánt egységesíteni: a műveltséget, az igazságot és az emberséget. A nemzeti műveltség eszményét hirdette meg, amelyet minden társadalmi rétegre és osztályra ki akart terjeszteni.

Meggyőződése, hogy ezt az új nemzeti műveltséget csak akkor formálhatjuk ki, ha az emberség, magyarság és európaiság termékeny erői egymással helyes arányban és biztos egyensúlyba kerülnek.

Felmerült benne a kérdés, nem könnyelműség-e a jövőbe vetett hittel áltatni magunkat a jelen nyomorúságában? Keresztury Dezső szerint addig tudjuk munkánkat végezni, amíg bízunk valami elkövetkezendőben, valami egészségesebben, jobban, igazabban. Magyarország kultúrpolitikája az újjáépítés, a változás hite, reménye nélkül elképzelhetetlen, s ehhez nem „parádés

hősökre”, hanem a „konok türelem” embereire van szükség. Az emberi műveltség mindennapos erőfeszítés eredménye, tehát nagymértékben rajtunk múlik, milyen lesz a jövő.

Keresztury Dezsőt mint kultuszminisztert egyes pártok vádolták, hogy klerikális, mivel Mindszenty József bíboros-hercegprímással jó volt a kapcsolata. Az állam és egyház viszonyának rendezése a népi demokráciáért vívott politikai küzdelem egyik sajátos területe volt. Nehezen csillapuló érzelmeket, szenvedélyeket kavart fel. A kultuszminiszter védte az egyházi iskolák iskolaállítási és fenntartási jogát. Vallotta, hogy „...Szent István kora óta egy keresztény Európa vagyunk. Ezeréves keresztény műveltségre épül rá a magyar közoktatás. Ezt máról holnapra megváltoztatni nem lehet, mert a kommunista párt vezetői közül néhányan nincsenek jóban a papokkal és Mindszenty bíborossal. Az egyházi iskolák mindenkor a magyar műveltség oszlopai voltak a népiskoláktól az Akadémiáig. A legjobb, lefektetvebb szakembereket ezekben az iskolákban találtuk.” (Interjú Keresztury Dezsővel – a szerző, 1991.)

A kultúrharc kitörését azonban Keresztury Dezső sem tudta megakadályozni: ezt látván – bár a Parasztpárt kongresszusán ünnepelték, – lemondott. Az örökölt társadalmi körülményektől, a második világháború okozta személyi, anyagi, kulturális értékek pusztulásától nem függetleníthette magát.

Az egyházak vezetőitől levélben köszönt el, így Mindszentytől is, akinek válaszelevele megmaradt (Keresztury Dezső magángyűjtemény):

Dr. Keresztury Dezső úrnak
volt vallás és közoktatásügyi miniszter

Budapest

Miniszter Úr!

Március 17-i búcsúsorai birtokában úgy érzem, hogy a püspöki kar nevében is én mondjak köszönetet azért, hogy gyöttrő körülmények között egyházhűséggel és a magyar jövő lelkiismeretes munkálásával és védelmével állott a nehéz poszton 16 hónapon át. Lelkiismerettel dolgozott és becsülettel távozik.

Megköszönöm az egyház jóakaró felkarolását és segítségét.

További életére Isten áldását kérem. A személyes látogatását a jövőben is oly szeretettel fogadom, mint a múltban.

Fogadja Miniszter Úr őszinte tiszteletem nyilvánítását.

Esztergom, 1947. március 19.

Mindszenty József s.k.
bíboros, hercegprímás
esztergomi érsek

Milyen kultuszminiszter is volt Keresztury Dezső? Erre egyik kritikus, Kunszery Gyula „Miért bukott meg Keresztury?” című cikkében válaszol: „... az Eötvös Collegium nemes hagyományában nevelkedett európai kulturáltságú irodalomtudósa, finom ízlésű szépíró, képzett pedagógus, szerény, közvetlen modorú, demokratikus, szociális érzésű ember, akinek jó szándékosságához és egyéni tisztességéhez szó sem férhet.” (Új Ember, 1946. november 17. 2. p.) Mindezek valóságáról a Keresztury Dezsővel készített interjúim alapján jómagam is meggyőződhettem.

Kultuszminiszteri lemondása után ismét az Eötvös Collegium tanára, majd 1950-től 1970-ig az Országos Széchényi Könyvtár Színház történeti Osztályának, majd a Történelmi különgyűjtemények főosztályának vezetője.

Napjainkig több mint 400 pedagógiai, szépírási, irodalomtudományi, színház történeti, eszészírói, kritikai, fordítói (szépirodalmunk németországi propagálása) műve jelent meg, amelyeket az Országos Széchényi Könyvtár bibliográfiában is megjelentetett.

Életműve elismerésül a következő kitüntetések kaptak: Magyar Köztársasági Érdemrend közép fokozata, Szocialista munkáért érdemérem, Batsányi-díj, József Attila-díj első fokozata, Felszabadulási jubileumi emlékérem, Munkaérdemrend arany fokozata, állami-díj, Herder-díj, Grillparzer-gyűri, Magyar Népköztársaság Zászló rendje és 1994. március 15-én a Magyar Köztársasági érdemrend középkeresztje csillaggal kitüntetés.

Keresztury Dezső műveiben felismerte, hogy a „nagy béke” igazi előfeltétele, hogy megismerjük a világot, és a világ is minket. A magyarság történelmi hivatása közvetítő szerepet vállalni a vele összefonódott népek között Kelet és Nyugat mezsgyéjén: „Egyensúly és mérleg legyen közöttünk Kelet és Nyugat között, de úgy, hogy közben magunk ne vesszünk el.” (Világnézet Akadémia megnyitása. Előadás. Győr, 1946. április 26.)

SZERZŐINK, MUNKATÁRSAINK FIGYELMÉBE!

Tisztelettel kérjük szerzőinket, hogy kéziratukat a szerkesztőség címére küldjék: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. A borítékra írják rá, hogy *kézirat*. Csak gépelt, 10-12 lapnál nem nagyobb terjedelmű kéziratot fogadunk el. A kéziratot két példányban kérjük, *kettes sortávolsággal, gépelt formában, normál géppapíron, a gépelési hibák gondos javításával, a felhasznált szakirodalom pontos feltüntetésével (szerző, cím, hely, kiadó, lapszám, rövidítve: l.).*

Külön lapra kérnénk fölírni irányítószámot, lakcímet, munkahelyüket és személyi igazolványuk számát, mert enélkül tiszteletdíjat nem utalhatunk ki.

Felhívjuk egyúttal szerzőink figyelmét arra is, hogy *másodközlésre nem vállalkozunk, hozzánk küldött írásait más folyóiratokban nem publikálhatják, de az újraközlés jogát is fenntartjuk. Szerkesztőségünkönél is érvényes az az általános gyakorlat, hogy kéziratot nem őrzünk meg, és nem is küldünk vissza.*

A SZERKESZTŐSÉG

DR. NAGY ANDOR

Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola
Eger

Médiumok világtalálkozója, Bazel, 1994.

Az ősi svájci város neve és a taneszközök világiállítására: WORLDDIDAC hosszú idő óta kapcsolódik össze. Kétévente a tavaszi hónapok Bazelbe hívják a világ sok-sok országának taneszközfejlesztőit, gyártóit és azok alkalmazóit, a pedagógusokat, szakértőket.

A Magyar Taneszközgyártók, Forgalmazók és Felhasználók Szövetsége, a Hundedac harmadik alkalommal szervezett tanulmányutat e rangos, tanulságos világeseményre.

E sorok írójának megadatott, hogy mindhárom tanulmányúton részt vehetett, s ez azt is lehetővé tette, hogy összehasonlítsa az egymást követő rendezvények értékeit, a világiállításon nyert tapasztalatait.

Az 1990-es WORLDDIDAC maga a csoda volt számunkra. Egy helyen, egy hatalmas MESSE-városban jelent meg a legkorszerűbb médiumok tömege. Az egymás mellett sorakozó standok látványa maga is lenyűgöző volt. Az ott látott eszközök a nyugati világban már szerepet kaptak akkor is a mindennapok pedagógiai gyakorlatában. Számunkra viszont a jövőt, a nagyon távolinak tűnő jövőt jelentették. A számítógépek legújabb családjától a lézeres technikáig, az audiovizuális-lexikontól a programozott zongoráig, a legfejlettebb nyomdatechnikát dicséző tankönyvektől az élethű makettekig ezernyi látnivalót kínált a kiállítás.

E rendezvénysorozat sajátja, hogy a világiállítás területén konferenciákra is sor kerül, amelyek a pedagógia legaktuálisabb problémáival foglalkoznak. Így például a médiumok szerepével a nevelési-oktatási folyamatban stb. Fórumot is rendeznek ugyanott, amelyeken lehetőség nyílik az elmélet és a gyakorlat szakembereinek véleménycseréjére.

A tapasztalatszerzés igénye, az ötletek gyűjtése volt mindig is a cél, elsősorban azoké, amelyek hazai viszonyok között is hasznosíthatók.

A második tanulmányutunk alkalmával rádöbentünk arra, ami korábban is nyílt titok volt, hogy a „technikai csodának” számos káros következménye is van. A korszerű médiumok valósággal fogva tartják a gyermekeket, akik a rabságból nehezen tudnak szabadulni. A televízió, a video, a számítógép leülteti maga elé az egyébként is sokat ülő tanulókat, így mozgásigényüket képtelenek kielégíteni. A hajlott hát, a szembetegség, a fejfájás részben ezzel magyarázható – hangzott el az 1992-es bázeli rendezvényen.

Ezen a világiállításon fedeztük fel a legújabb technika mellett a leghagyományosabbnak mondható taneszközöket, amelyek jól kiegészítették egymást. A papírhajtogatás képességfejlesztéstől, a korongozástól a famegmunkálásig széles skálán jelentek meg a hagyományos taneszközök.

A leghagyományosabbnak nevezhető könyv őríási választéka, rendkívül gazdag lehetőséget tárt elénk. A nyomdatechnikát és a szerkesztést egyaránt dicsérte.

A harmadik bazeli tanulmányutunk újdonsága az interaktív média megjelenésével kapcsolatos. A technika rohamos fejlődésének eredményeként olyan eszközök születhettek, amelyek számos pedagógiai problémát, korábban érzékelt gondot oldottak meg.

Az iskolatelevízió születésekor a neveléstudomány művelői közül számosan vélekedtek úgy, hogy a tévénézés passzivitásba kényszeríti a tanulókat. Az eszköznek nincs pedagógiai értéke, csak a drága időt veszi el.

Ez az állítás már akkor is kiváltotta tiltakozásunkat, hiszen többek között a belső aktivitásra hivatkoztunk, ami mindig is jelen volt az iskolatelevíziós órákon.

A video megjelenése és iskolai alkalmazása jelentősen növelte az iskolatelevízió hatékonyságát. A tanárnak már nem kellett rögtönözni, alaposan felkészülhetett az iskolatelevíziós adás zökkenőmentes beépítésére a tanítási óra folyamatába.

Jelenünk médiumai még többre képesek. A televízió, a video, a számítógép kombinációja, a lézertechnika a fantáziában születő elgondolásból valóságot varázsol számunkra.

Hallottunk arról is, hogy az úgynevezett interaktív televíziót is sikerült megvalósítani, melynek lényege, hogy a televíziót néző maga határozza meg, mi történjék a képernyőn. A néző megállíthatja bármely pillanatban a képernyőn megjelenő műsort, ha valamelyik részlet különösebben érdekli. Elég egy gombot megnyomnia, illetve perspektívikusan a képernyőt az adott helyen megérintenie, és máris azt kapja, amire kíváncsi.

S hogy mit hoz a jövő?

Meglátjuk Bangkokban, az 1995 novemberi világkiállításon.

DR. DOBCSÁNYI FERENC

Juhász Gyula Tanárképző Főiskola

Szeged

A Kincskereső országos lappá válásának 20. évfordulóján

Az ismert, sőt egy időben ugyancsak nagy népszerűségnek örvendő (közel százezres példányban is megjelenő) *Kincskereső* irodalmi gyermeklappal az „előéletéről”, hősoráról mindezt ideig meglehetősen keveset hallhattunk. Ez a közel négyéves múlt, ezek a bölcső körüli fölnevelő évek pedig elválaszthatatlanul hozzátartoznak a folyóirat életéhez, történetéhez. Sőt még az is igaz, hogy a lap életerejét bizonyító „korszak” nélkül sohasem vált volna a *Kincskereső* országos lappá, s így most nem ünnepelhetné ebbéli fennállásának 20. évfordulóját sem.

A folyóirat történetének teljessége tehát mindenképpen megkívánja, hogy ez a hősi múlt ne merüljön el véglegesen a feledés homályába. Talán nem tűnik szerénytelenségnek, hogy ezt az emlékezést, megidézést mint a bölcső körül – névvel vagy anélkül – bábáskodók egyike némileg kötelességemnek is érzem. Számomra fölemelő érzés és megtisztelő szolgálat volt, hogy ebben a nehéz időszakban a lap mindenese (szerkesztő, korrektor, tördelő, a hatásvizsgálat szervezője, lebonyolítója, elemzője stb.) lehettem. Tettem ezt egy nemes ügy érdekében, örömmel és önzetlenül, mindenfajta ellenszolgáltatás nélkül, mint ahogy ugyanezért az ügyért választottam egy életre szólóan hivatásomul – a nemzet napszámosaként – a 10–14 éveseknek, ennek a roppant fogékony korosztálynak az irodalmi nevelését is. A hozzájuk való hűségem töretlen maradt akkor is, amikor tanárrá válásom igazi műhelyéből, a Kelemen Jánosné vezette legendás hírű gyakorlóiskolából a főiskolai Magyar Irodalom Tanszékére kerültem, ahol változatlanul az általános iskolai irodalomtanítás megújításának problémái, az olvasóvá nevelés időszerű kérdései, a vonzó, élményt nyújtó és a befogadás képességeit fejlesztő irodalmi olvasókönyvek megvalósításának a lehetőségei izgattak.

A főiskola Irodalom Tanszéke lett a *Kincskereső* elsődleges bölcsője és műhelye is. Az 1971-ben induló folyóirat főszerkesztőjét is ez a tanszék adta: a minden megújulás iránt fogékony és dinamikus *Hegedűs András* személyében, aki abban az időben a tanszékvezetés mellett a főiskola életét is irányította. A nem mindennapi esemény azonban másokat is magával ragadott.

A kétezer példányban megjelenő *Kincskereső* anyagi feltételeit, nyomdai költségeit a mozgékony, különös szervezőkészséggel megáldott *Németh István*, a *Módszertani Közlemények* akkori főszerkesztője teremtette meg, az ügy mellé állítva olyan intézményeket is, mint a *Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó*, a *Magyar Népköztársaság Művészeti Alapja*, a *Művelődési Minisztérium* és a *Magyar Úttörők Szövetsége*. A Rajz Tanszék vezető művésztanárát, *Fischer Ernőt* kell tisztelnünk a lap első címlapjának tervezőjében, aki egyúttal a nyitó évfolyam művészeti szerkesztését is készségesen vállalta. Mindenképpen emlékeznünk kell az első illusztrációk készítőjére, *Kürthy Sándorra*, kiemelten pedig a sokoldalú *Szabados Árpádra*, aki éveken át meghatározó szerepet töltött be egyszerű művészi munkásságával a folyóirat hírnevének megalapozásában.

De ott találjuk a szellemi támogatók között az *egri*, a *pécsi*, a *nyíregyházi* főiskola Irodalom Tanszékének vezetőtanárait is, névszerint *Berzy András*t, *Kolta Ferenc*et, *Margócsy József*et. Végezetül, de nem utolsósorban az Olvasó Népert Mozgalomban szerepet vállaló *Magyar Írók Szövetségének* akkori elnöke, *Darvas József* is kiállt az induló lap mellett, akár csak a szövetség fáradhatatlan titkára, *Fábián Zoltán*, akinek elévülhetetlen érdemei vannak a *Kincskereső* országos lappá válásában. Az első évfolyam közreműködő szerkesztőjeként még ott találjuk a névsorban *Csukás István* és *Kormos István* költőt is. Támogatói szerepkörben ez a hagyomány az írók részéről a későbbiek során is tovább folytatódott *Benjámín László*, *Szabó Magda* és *Tatay Sándor* révén.

Az első szám *Darvas József* üdvözlő szavaival indult útjára: „Új lap kerül a fiatal olvasók kezébe; nem olyan gyakori esemény ez, hogy különösen ne örvendezzünk rajta. (...) Az Olvasó Népert Mozgalom” ... nagyon fontosnak tartja, hogy a nyiladozó értelmű fiatalokkal megszerettesse a könyvet.

Kívánom a Kincskeresőnek, hogy azon az úton induljon el, amely az ifjú olvasó szívébe vezet; s az ifjú olvasónak pedig azt kívánom, hogy örömmel és haszonnal forgassa, olvassa e lapot.”

Az induló számot – közel négy éven keresztül – még 28 szám követte. Ezek a hírnevet szerző, elismerést kiváltó évek érlelték ki – máig tartó érvénnyel – a lap alapvető céljait, legfőbb törekvéseit, de tartalmi összetételét és szerkezetét is. Ha végiglapozzuk e szűk négy esztendő egyes számait, úgy vélem, a *Kincskereső* bölcsőjénél bábáskodóknak szégyenkezésre nincs okuk. Méltó „gyermekkort” teremtettek a „felnötté váló” *Kincskeresőnek*.

Hogy a lap valóban helyes úton járt ezekben az alapozó években, azt néhány korabeli sajtóvisszhanggal, illetve tanár-, szülő- és diákolvasó véleményével is alá szeretném támasztani.

„E folyóirat szerkesztői jó nevelői érzékkel annak a szakadéknak az átívelésére vállalkoztak, mely a tankönyvek olvasmányai és a könyvtársak polcain rejtőző kincsek között tátong. Nem legyintettek, hogy hiszen aki olvasni akar, úgysis meglesi az utat a könyvekhez, a könyvtárakhoz – ha az általános iskolában nem, később a gimnáziumban, egyetemen vagy a „nagybetűs” Életben. Szerencsére, mai pedagógusaink jártasabbak a lélektanban, mint hatvan évvel korábbi elődeik. S törekvéseik helyességére idézzük megint Mikszáth cikkét: „Hát igen, ezeket kétségkívül megtalálja az ifjú, de már későn. A nyelv struktúrája már akkor kialakult benne. A nyelv tündére még talán leveti előtte titkos fátyolát, kitarja édes formáit: nézd, milyen tudok lenni, de már nem lehet többé az övé, lényének alkatrészévé s a bezáruló könyvvel elillan, mint egy álom...”

(A Rádió Gondolat c. irodalmi folyóirata, 1971.)

„Rokonszenves folyóirat jelent meg az idén a Szegedi Tanárképző gondozásában. A címe: *Kincskereső*, a célja, nemes irodalmat nyújtani olvasmányul az általános iskolás gyermekeknek. Nagyon fontos, üdvözlendő cél ez. Mert régi igazság, hogy az irodalomra csakis irodalommal lehet a gyerekeket rászoktatni. A *Kincskereső* eddig megjelent négy számának tartalma rendkívül vonzó, a klasszikus és a mai magyar irodalom javából válogat...”

(Élet és Irodalom, 1971.)

„Az eddig megjelent számok egyértelműen azt bizonyítják, hogy ez a lap valóban hasznos szolgálatot jelent az olvasóvá nevelésben, az irodalmi ízlés fejlesztésében. Különösen értékesnek tartjuk műfaji gazdagságát, változatosságát. Klasszikus és kitűnő mai írók, költők írásai változtatják egymást; korok, műfajok, irányzatok találkoznak. Rovat nélküli játékos elrendezésben sorakozik egymás után próza és vers, kisebbeknek szóló mesék, tréfás versek, mondókák; majd verselemzés, képzőművészeti eszmefuttatás, könyvismertetés, a zene világába bepillantó okos kis írások a nagyobbaknak stb.

Különösen az dicsérendő, hogy a szerkesztőknek sikerült a korhoz mértség, a pedagógiai hasznosság szempontjait összeházasítaniuk „az ifjúságnak is csak értékes irodalmat adjunk” elvével...”

(*Irodalmi Szemle*, 1972.)

„A gyerekek alig várják az új példányokat, szívesen örömmel olvassák. Végre egy irodalmi igényű folyóirat, amely az életkori sajátosságokat helyesen figyelembe véve értékes anyaggal elégíti ki olvasási vágyukat.”

(*Szabó Alfrédné tanár, Cegléd* 1973.)

„Mi gyermekkönyvtárosok is örvendezünk e régen várt folyóiratnak. (...) Az eddig megjelent számok már megfelelő képet adnak tartalmából, célkitűzéseiről. A folyóiratnak magas mércéjű irodalomtörténeti célkitűzése van. A klasszikusok megismertetésével felkészíteni a gyerekeket a mai, modern megfogalmazású színvonalas irodalmi művek élvezésére. Az ízlést csak magas szintű művészi alkotásokkal lehet formálni, művelni. A folyóirat e követelménynek igyekszik eleget tenni.”

(*Benkőné Bartha Ilona, Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár*, 1973.)

„Valóban Kincskereső ez a kis folyóirat. Eddig megjelent példányaiból ítélve, a magyar irodalom kincseit igyekszik kis olvasóival megismertetni. Magyar irodalmunk nagyjaira hívja fel a gyermekek figyelmét. Nagyon jónak tartom.”

(*Gombos Vilmosné, egy 6. osztályos tanuló édesanyja, Eger*, 1973.)

„A Kincskereső olyan változatosan állítja össze írásait, amely méltán kelti fel az olvasók kíváncsiságát. Ízelítőt ad nemcsak a szépirodalom remekeiből, de a vidámság és a példázatok sem hiányoznak belőle. Rejtvényszerű tanításai, humoros megoldásai is mind-mind játékosan tanító jellegűek. Igen jónak találok a sorozatot.”

(*Sütő Elemérné, egy 7. osztályos tanuló édesanyja, Eger*, 1973.)

„A Kincskereső lekötő figyelmem. Számomra érdekes olvasmányok vannak benne. Verseit is szívesen olvasom. Rajzai is szépek.”

(*Tóth Mária 6. osztályos tanuló, Cegléd*, 1973.)

„A Kincskereső nagyon sok író, költőt mutat be, és összeállításai is nagyon jók. Sok verset és prózát találunk benne. Szeretném, ha minél többször jelenne meg.

(*Révész Margit 7. osztályos tanuló, Tuzsér*, 1973.)

„Szép és jó folyóirat. De ha ilyen korú gyerekeknek szánták, mint mi, akkor talán az izgalmas, folytatásos művek még színesebbé, keresettebbé tennék a lapot.”

(*Ferenczi Csaba 7. osztályos tanuló, Szeged*, 1973.)

„A Kincskereső nagyon választékos, jól összeállított folyóirat. A mi korosztályunknak szól, és minket segít tanulmányaink megértésében és annak bővítésében. Nagyon boldog vagyok, hogy a mi számunkra is megjelent egy folyóirat! Ajánlom minden felső osztályos tanulónak, hogy kísérje figyelemmel a Kincskereső további számait.”

(*Röhrig Krisztina 8. osztályos tanuló, Kispest*, 1973.)

1974 júliusában a Kincskereső szerkesztősege a következő szöveggel fordult olvasóihoz: „Negyedik esztendeje, hogy elindult az olvasás, a könyv megszeretetésének szándékával a Kincskereső. Úgy érezzük, e nemes küldetését valóra is váltotta. Mindvégig fokozott érdeklődés és megbecsülés övezte a lapot. Évről évre sokasodott olvasóinak tábora is. Sőt bekövetkezett az a titkon remélt pillanat is, hogy kevésnek bizonyult a két-három ezer példányszám! Éppen ezért il-

letékes szerveink ez év októberében országos lappá léptették elő a Kincskeresőt. Ezzel folyóiratunk történetének kísérletező szakasza lezárult."

Sajnálatos, sőt érthetetlen, számomra meg egyenesen rejtély, hogy az alapozó évek megtagadásával a Kincskereső 1974 októberében, országossá válásakor, előről kezdte számozni önmagát. Ez a döntés bárkihez is fűződik – úgy vélem –, több, mint bocsánatos bűn: *megkérdőjelezése a tényeknek, az igazságnak, az elődök, a küzdelmesen szép négy év munkájának, annak, hogy a folyóirat tulajdonképpen 1995-ben már negyedszázados múltját ünnepelhetné!* Ettől eltekintve mégis azt kívánom a lap bölcsőjénél bábáskodók nevében, hogy a folytonos megújulás szándékával – megszámlálhatatlan éven át – töltsé be a *Kincskereső* a névadó *Móra* szellemében azt a szerepet, amelyre születésénél fogva vállalkozott.

Végezetül pedig tisztelettel megkövetném a folyóiratot mindig is éltető iskolaközösségeket, hogy rendszeres megrendeléseikkel továbbra is támogassák ezt az igaz kincseket hordozó irodalmi gyermekeklapot: gyermekeink érdekében, de mindannyiunk örömére.

NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA
Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola
Debrecen

Felnőttnevelés és társadalom

Igényes, a mai társadalmi akusztikát jól prezentáló kötettel gazdagodtunk. A nevelési és felnőttnevelési alapok, az aktuális kérdések az andragógiában, valamint az andragógia peremvidéke és kitekintés külföldre fejezetekben mutatja be mindazt, amit a szerzők a felnőttnevelés és társadalom témakörében ma legaktuálisabbnak tartanak.

A szerkesztők – Sz. Szabó László és Sári Mihály – elképzelése valóra vált, miszerint tendenciákat, rendezőelveket gyűjtöttek össze a 90-es évek andragógiájában kiváló szerzők munkái alapján. Sz. Szabó László „*Reformkori írók nevelésről, ízlésről*” című munkájában Kölcsey Ferenc és Jósika Miklós írásait mutatja be. Nevelési reformelveik megvalósítását összekötik a jó ízlés elterjesztésének szükségességével. A korban benne lengő filozófia iránti érdeklődés, a művészet iránti mélyszéles elkötelezettség és tisztelet mellett éppen a nevelés eszméje és az ízlés iránti fogékonyság az, amely jellemzi a magyar felvilágosodás és reformkor szellemi törekvéseit. Az írás hiánypótló funkciót is betölt, ugyanis segítséget ad a neveléstudomány képviselőinek e fontos nevelési feladat megoldásához.

„*Új hangsúlyok a nevelésfelfogásban az önnevelés kettős értelmezése kapcsán*” – Durkó Mátyás elemzi a fejlődés és öntevékenység, a személyiségformálódás teljes hatásrendszerét, a céltudatos nevelés helyét és szerepét e rendszerben; valamint bemutatja a nevelési folyamat fő lépéseit az önnevelés kettős rendszerében. Látszólag rendhagyó gondolatok ezek a nevelésről, vagy inkább szokatlanok, elfelejtettek, de nem elődnélküliek. Gyökereik a neveléstörténet haladó gondolkodóinál megvannak, de rokoníthatók azokkal az iskolakísérletekkel, amelyek jelentős része a tanuló teljes, sokrétű tevékenység- és viszonyrendszerének, s az egyéni és csoportos önnevelésnek a bevonása a nevelés hatókörébe. Mindenképpen alkalmasak arra, hogy új hangsúlyt emeljenek ki a személyiségfejlődés és különösen a nevelés folyamatában, amelyek viszont a nevelés újszerű feladataira hívják fel a pedagógusok és az andragógusok figyelmét a személyiségfejlesztő hatékonyság érdekében.

Figyelemre méltó Nagy Sándor Zoltán írása az „*Új társadalmi valóság és felnőttnevelés*” kihívásairól. A szerző elénk tárja a 80-as évek végén bekövetkezett politikai és gazda-

sági változások jellemzőit, majd történeti áttekintésben a felnőttoktatás helyzetét, perspektíváit és szervezetrendszerét; s ráirányítja a figyelmet a jövő perspektíváira, ebben is az eltérő magatartásmodellel rendelkező generációkra. Fontos feladat lehet: egy ösztársadalmi igényű és érvényességű helyzetelemzés, amellyel prognosztizálni lehetne a holnap műveltségének jellemzőit, a képzéssel kapcsolatos fogyasztói igényeket, s a mobilizálható intézményrendszerrel. Emellett biztosítani a felnőttneveléshez szükséges pénzügyi és infrastrukturális feltételeket, a továbbfejlődni képes szakembereket, s megerősíteni az új képzési formákat és lehetőségeket.

T. Kiss Tamás „*A kényszer-szabadidő és a felnőttoktatás*” című előadásában a felnőttoktatás néhány olyan tartalmi vonatkozásáról szól, melyek megítélése szerint befolyásolják, változtatják a felnőttek oktatását és tanulási folyamatait, másrésztől azokról a kialakuló szervezeti formákról, keretekről nyújt tájékoztatást, amelyek a Jászberényi Tanítóképző Főiskola felvételire épülő andragógiai népfőiskolai törekvéseiben fogalmazódnak meg.

Napjaink egyik legizgalmasabb problémáját érinti „*A regionális munkaerőfejlesztő és -képző központ koncepcionális kérdései*”-ben *Harangi B. László*. Megerősíti, a lényeg az, hogy a dolgozónak folyamatosan tanulnia, fejlődnie kell, hogy megőrizze és tökéletesítse az előre nem látható szervezeti és makrotársadalmi változásokra való válaszolóképességét. A munkaerőpiaci vagy foglalkoztatási képzésnek és az ellátásukra szerveződő intézményeknek az állampolgárok válaszolóképességének fejlesztése a fő funkciója.

„A közösségi viszonyok alakulását intézményesen, célzott módon segíteni kellene, hiszen túl sok spontán, irányítatlan módon bekövetkezett változás zilálta szét a régi érintkezési formákat, és hozott létre új kereteket. Valószínű, hogy a közösségek befolyásolásában a népművelés intézményeinek, szervezeteinek is szerepe, feladata lehet, és ennek szabályszerűségeit, elveit jó lenne mielőbb tisztázni” – hivatkozik Buda Bélára írásában *Sári Mihály*, miközben megvilágítja „*A művelődési animáció feltételei ifjúsági és felnőtt közösségekben*” problémáját. Keresi az animáció és csoporttípus összefüggéseit, s felteszi a kérdést: milyen társadalmi mozgalmakkal mutat rokonságot a hazai ifjúsági közösségeink rendszere?

Az andragógia peremvidéke fejezetben olvashatjuk *Rubovszky Kálmán* írását „*Az ifjúsági könyv mint médium elméleti kérdései*” címmel. Megállapítja: az ifjúsági könyv egyik oldalon az autonóm művészeti szövegek médiuma, másik oldalon pedig beletartozik a médiumoknak alkalmazott nagy családjába is, mely néha a mértéktartó érdekességen túllépve annak stimulálását erőteljesen építi be szerkezetébe, alkalmazott művészeti, tudományos és publicisztikai szövegeket közvetít abból a célból, hogy politikai, üzleti vagy egyéb haszonra tegyen szert.

„*A kultúra és a turizmus együttműködési lehetőségei*” című írás *Fülöp Ilona* tollából élénk tárja, hogy a turizmus miként reagál mind a nemzetközi, mind a hazai téren zajló politikai, gazdasági, társadalmi mozgásokra. Magyarország számos vonzerőtényezőt mondhat magáénak, mint a természeti kincsek, műemlékekben gazdag történelmi városok, a termál- és gyógyvizek, s nem utolsósorban a magyar kultúra.

Michael Quine: A színházi közönség Angliában – egy még folyamatban lévő kutatási program alapján kitekintést ad külföldre. Képet lehet alkotni a brit „színházipar” valóságos állapotáról, változási trendjeiről, az előadások számáról, a jegyárak mozgásairól és a színházlátogatók sok más szociológiai összetevőjéről, de végleges következtetéseket még nem lehet levonni a West End Színházak helyzetéről.

A kötetet ajánlom mindazoknak akik érdeklődnek a téma iránt, és szeretnének bekapcsolódni a változtatási folyamatba.

KLTE, Debrecen, 1993.

Perhács János: A felnőttek iskolai oktatásának és nevelésének elmélete

A közelmúltban kaptam kézhez Perhács János (Ján Perhács) egyetemi jegyzetét a pozsonyi Komensky Egyetem Bölcsész tudományi Karának gondozásában. E gondos, analitikus írás – témáját tekintve – hiánypótló munka, hiszen olyan alapvető problémáknak és feladatoknak a szintetizálása, amelyek közvetlenül összefüggnek a felnőttoktatás-nevelés fejlesztésével. E pedagógiai tevékenység ma is időszerű, Szlovákiában éppúgy, mint honi viszonyaink között.

A szerző szerint a felnőttoktatás (mely a nyugati világban igen népszerű, és jól prosperál!) szoros összefüggésben van az átalakuló társadalom permanens művelődésének feladataival, hangsúlyozva azt, hogy a művelődés a piacgazdaságra való áttérés mozgatóereje.

A mű 7 fejezetre tagolódik, jelentős része az 1976–1990-es években végzett kutatások eredménye. A fejezetek főbb gondolatkörei:

A munka melletti tanulás fejlődési tendenciái, különös tekintettel a középiskolára.

A fejezetben ismerteti a szerző a dolgozók középiskolájának három variációját, valamint az általános és szakmai művelődés kapcsolatát e három variánsban belül.

A felnőttek képzése a permanens művelődés szisztémájában.

A tanulás és munka interakcióit elemzi a szerző, a tanítási folyamat struktúrájának és az azt befolyásoló tényezők vizsgálatának jellemzőit fejt ki.

A munka melletti középiskolai tanulmányok fokozatait úgy közelíti meg, hogy vizsgálja a tanulás családi-munkahelyi feltételeit és a rendszeres iskolalátogatás lehetőségeit. A tanulás faktorai közül kiemeli a felkészülésre használt időt és a tananyag elsajátításának nehézségeit.

A munka melletti felsőoktatásban folytatott tanulmányok faktorai közül kiemeli: a tanulásban résztvevők sikerélményeit, a szociális-pszichológiai-pedagógiai tényezőket.

A főiskolai oktatás-nevelés néhány szervezeti formáját is vizsgálja a szerző, ahol a konzultáció, az előadás, a szeminárium és a gyakorlat jelentőségét, arányait elemzi részletesen.

A középiskolai oktatás szervezeti formái közül a legfontosabbnak a *csoporthoz és differenciált* oktatást említi, de igen sikeresnek minősíti a *problémafelvetés, teamoktatás* változatait is.

Az individuális stúdium a felnőttoktatás fontos része, ahol az önművelés, az irányított stúdiumok jelentős szerephez jutnak.

A szerző valamennyi fejezetben rámutat azokra a komponensekre, melyek elősegíthetik a munka melletti tanulás sikerességét.

A jegyzet olvasmányos és könnyen áttekinthető, ugyanakkor tömör (138 oldal), lényegre szorító munka. Szlovák nyelven jelent meg 1992-ben: *Teória školskej výchovy a vzdelávania dospelych* címmel.



*Meghitt karácsonyt, gondtalanabb új esztendőt kíván
kedves Olvasóinak és Munkatársainak*

a Módszertani közlemények szerkesztősége és kiadóhivatala.

Képeskönyv Vas megyéről

A maga nemében egyedülálló vállalkozás eredménye: egy kincsesbánya a VAS MEGYE c. képes album. Dr. Pusztai Gyula – maga is e táj szülőtte – bevezetőjében egyrészt *krónikáskönyvként* ajánlja, mely a „sokszínű földként” emlegetett Vas gazdag történelmét tárja fel, másrészt *képeskönyvként*, mely segít a látóvalók befogadásában, és *útikalauzként* pedig a barangolásban vezet.

A kötet rangos alkotó gárdája kitűnően rendszerezett anyaggal, tömör, információgazdag ismertetésekkel siet a Vas megyébe utazók segítségére. Ajánlható azoknak, kik ismerik, szeretik e tájat; akik innen indultak el, de már más vidék az otthonuk, s mindazoknak, akik itt élnek ma is.

Gazdag képanyaga külön érték. Az albumban öt fotóművész több mint 200 remekbe szabott, színes képe mutatja be a megye nevezetességeit. A gyönyörű vidék tájai, lakói, mai életének pillanatfelvételei mellett hagyományai, épületei, templomai, művészeti emlékei sorakoznak. A fotókhoz kapcsolódó ismertető leírások helyenként kiegészülnek az itt élő alkotó nagy költők versidézeteivel. A legnagyobb magyar ódaköltő, *Berzsenyi* szól szívünkhöz. *A közelítő télből*: – Hervad már ligetünk, s díszei hullanak. /Tarlott bokrai közt sárga levél zörög. – Nemesveretű illusztráció *Losonczi István Hármás kis tükör* c. (1771) lírai dicsérete: – Vas vármegye vagyon Stájer határában, /Hol Kőszeg, Szombathely, Körmend egy folytában, / Rohonc, Sárvár, Dömölk, mint esnek e tájban, / Sz. Gotthárd, mely híres török romlásában. – Hanguvatbresztő a Szombathelyen született, kortárs költő Weöres Sándor Vas megyei üdvözlője: – Sokszor megyek Szombathelyre /gondjaimtól szabad helyre, / és mellette Oladon /békességem fogadom, / sűrű fák közt Kánonban /elmerülök álomban, / és ha vágyom völgyre, hegyre, /tovább utazom Kőszegre, / végtére /hazatérek Csöngére. / A kívül-belül olvasmányos és szépséges kötet többé emelkedik, mint Vas megye kalauza, az irodalmi vonatkozások gondos számbavételével példa az irodalmi műveltség művelésére is.

A látóvalókat nem abc-rendben, hanem témakörönkénti egységek szerint tárgyalja. A táj, a hagyomány, a templomok, a házak, a vendégvárás fejezetek elején külön-külön bevezető tanulmányok segítik az eligazodást: újszerű gondolatokkal, új összefüggésekben. Áttekinthető helytörténeti, honismereti vezérfonalra fűzi a tájékozódást, a történeti tájékoztatást. Bemutatja a közel három és félezer km² területű, majdnem 300 ezer lakosú megye hegy- és vízrajzát, geológiai sajátosságait, településszerkezetét, demográfiai és nemzetiségi viszonyait, történelmi eseményeit a római kortól, a honfoglalástól napjainkig. Képszerűen szól a városokról, főúri palotákról, kastélyokról, udvarházakról, gazdasági épületekről, szakrális műemlékekről, az itt élő népek tárgyi és szellemi néprajzáról.

A magyar nyelvtérület nyugati peremén lévő Vas megye megannyi kulturális hagyomány, néprajzi-népművészeti emlék őrzője.

Hazánkban egyedüli a Szalafő-Pityerszeren máig megőrzött 19. századi emeletes kamra: a kástu. Az album képei közt látható még a kondorfai koldusállásos ház és a Szőlő Jövésék Könyve, amelybe Kőszegen évenként berajzolták a Szent György napi szőlőhajtásokat, melyek jelezték a várható termést.

A művelt érdeklődőknek a mélyebb megértés örömét adja az a gondolatkör, mely szerint az első évezred fordulója körül megszülető magyar állam léte első évszázadában eldőlt, hogy az ország a nyugati kultúrkörhöz tartozik. A jáki bencés apátsági templom legértékesebb részletét, a főkaput: Jézus és az apostolok szobrai díszítik. Velemér koragótikus temploma a falun kívül, az Őrségre jellemző szerek középpontjában áll a 13 század, óta. Aquila János 1377-ben készített, máig meglévő freskói közt festett építészeti keretezésben jól látható Szent Anna, Szűz Mária és a kisdéd alakja. Később Szentgotthárdon 1748–79 közt épült cisztercita apátsági temp-

lom pazar falfestményeit Dorfmeister alkotta. Az első kupolán a török elleni győztes szentgott-hárdi csatát örökítette meg. Építése idején a Szily János püspök építette szombathelyi székes-egyház volt a mai országerület legnagyobb temploma. A helybeliek ma is nagytemplomnak nevezik. Az egykori Savaria fóruma helyén a püspöki palota, a székesegyház és papnevelő szeminárium copf stílusú remekei állanak. Egyébként Savaria adta a keresztény világnak Szent Mártont (316–397), aki a francia Tours város püspöke lett, kit egyaránt tisztel Magyarország, Franciaország és a Pannonhalmi Bencés Főapátság. Rumi Rajki István szobrászművész főműve: Szent Márton megkereszteli édesanyját Szombathelyen, 1938 óta díszíti a szent születése helyén emelt Domonkos templom előtti teret. Az album az Ivánc határában több mint száz éve meglévő feszületet mutatja be, de legalább ilyen remekbe szabott, ennél is régebbi keresztet találhatunk Kám határában is!

A földrengetéstől romba dőlő Savaria köveiből épült fel a 8. század végén a kör alaprajzú frank vár már a későbbi kővárak elődjének tekinthető. A legsűrűbb várláncolat a történelmi Magyarország nyugati, északnyugati határvidékén (Trianon óta Burgenland és Nyugat-Szlovákia területén) létesült. Kőszeg várát, mely a város védelmi rendszerének is része volt, németújvári grófok építették. Bózsok erődített udvarháza, az egykori Sibrik-kastély ma szálloda, melynek parkja a kőszeg-hegylajai erdőségekben és szelídgesztenye ligetekben folytatódik. Ikervárott a Batthyány család barokk kastélyát már Ybl Miklós tervei szerint bővítették korai eklektikus stílusban.

Sokszínűsége révén otthonosan érezheti magát a sík vidékhez szokott utazó, éppúgy, mint a lankákat, hegyeket kedvelő. Az őstölgyesek mellett sok növényritkaságot őriznek a kámoni és jeli arborétumok (rododendronok!). A hangverseny- és kiállítótermek mellett várudvarok és kastélykertek kínálnak történelmi háttérrel koncerteknek és színdaraboknak. Szombathely, az ősi kereskedőváros napjainkban veszi vissza régi rangját, mert nemcsak Vas megye, de Burgenland egy részének és kereskedelmi központja. Vas megye idegenforgalmi házigazdája a Savaria Tourist. Megyeszerte meglévő irodáiban előzékenyen segít az utazások, programok megszervezésében.

A Vas megyében élő emberek hagyományos vendégszeretete talán az egyik legnagyobb vonzerő. A vadregényes hegyekből a síkságra érkező, némiképp megszelídülő Rába, Magyarország leggyorsabb, egyben halban is leggazdagabb folyója. A megye déli és keleti felét széles ívben átszelő Rába mentét akár magyar Loire-völgynek is nevezhetjük, hiszen a folyó közelében 20 kastély található, ebből legtöbb szinte közvetlenül a folyóparton: üde parktól övezve.

A könyv külön értéke az igényes szövegformálás, mely egyetlen egésszé emeli az alkotást. Szórakoztató olvasmány, és nézegetni való látvány, mely kellemes kikapcsolódást nyújt. Fotói esztétikai élményt kínálnak. Hasznosan alkalmazható az oktatásban is. A maga nemében páratlan összeállítás. Széles körben érdemes ajánlani.

Savaria Tourist, Szombathely, 1993.

Kiadja a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola
Szerkesztőség: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. Telefon: 62/310-051

A lap kiadói gondozását a Főiskola Szakszervezete látja el.

A kiadásért felel: dr. Siposné dr. Kedves Éva

Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. Telefon: 62/310-051

Évente 5 alkalommal jelenik meg. Évi előfizetési díja: 200 Ft.

A címlapot tervezte: Fischer Ernő

Megjelent: 4000 példányban

CORRECT Kft. Szeged

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 9., 10. és 11. kötete még kapható. A 9. kötet ára 40, a 10. kötet ára 60, a 11. kötet ára pedig 90 Ft. Viszont egy-egy kötet 5 példányos megrendelése esetén 25%-os, 10 példányos megrendelése esetén pedig 50%-os árkedvezményt biztosítunk mindaddig, amíg a készlet tart.

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

