

4854

163

TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

**MÓDSZERTANI
KÖZLEMÉNYEK**

1996. 36. ÉVFOLYAM



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. Lakotár Katalin (Szombathely), Dr. Miklovicz Árpád (Nyíregyháza),

Muhovitsné Újvári Klára (Győr), Dr. Nagy Andor (Eger), Nanszákné Dr. Cserfalvi Ilona (Debrecen),

Dr. Puskás Albert (Szeged), Dr. Wirth Lajos (Jászberény), 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

Takács Gábor: Gondolatok a tanácsadasként funkcionáló szolgáltatásról	183
Kovács László–Dr. Lachata István: Hazafiságra nevelés az idegen nyelvi órán	185
Vasvári Zoltán: A néprajzi oktatás-nevelés lehetőségei az általános iskolában	188
Kriveczkyné Molnár Katalin: Iskolai demokrácia diák- és szülőszemmel	191
Dr. Janovszky Sándor: Az individuálpaszichológia és képviselője	195
Nanszákné Dr. Cserfalvi Ilona: Elvi szempontok a szakmai munkaközösségek hatékony működéséhez	198

MŰHELY

Hegedűs Katalin: Kudarchelyzetek felismerése és kiküszöbölése a nyelvtanulásban	201
Szójártó Imre: Másfél óra a kísérleti filmről	204
Takács Gábor: Bűvös négyzetek	207
Nanszákné Dr. Cserfalvi Ilona: Az élet kertje a 4H programban és a falusi turizmusban	212

ÖRÖKSÉG

Kesztyűsné Dr. Dobos Katalin: A tanszékalapító Szili Török Imre (1896–1965)	214
---	-----

SZEMLE

Dr. Ormándi János: Keresztury Dezső (1904–1996)	219
Dr. Farkas Ferenc: „Adj, király, katonát”	220
Dr. Domonkos János: A zarándok pápa: II. János Pál	223
Dr. Oláh János: A magyar névelés- és iskolatörténet kronológiája 996–1996	225
Mészáros István iskolatörténeti munkái	227
Dr. Domonkos János: Vártörténeti kiállítás a honfoglalás 1100. évfordulójára	228

Gondolatok a tanácsadásként funkcionáló szolgáltatásról

Olyan pedagógiai tanácsadást tartok megfelelőnek, amellyel az érintett intézmények vezetői, pedagógusai tényleges pedagógia partnerhez jutnak, mert meggyőződésem, hogy ez a feltétele a szakmai kibontakozásnak, a pedagógiai elhivatottság erősödésének, a színvonalas pedagógiai kulturáltságra utaló tevékenységformák szaporodásának.

A tanulói összetétel heterogén volta, az iskolák egyéni arculatának erősödése, a társadalmi-gazdasági környezetnek és az egyének szerepének a közelmúltban erősödő differenciálódása miatt az iskolai feladatok tervezését, megoldását, valamint a felmerülő problémák rendezését csak helyben lehet a szükséges módon kezelni. Kész sablonokkal viszont legtöbbször nem lehet megoldani a helyi gondokat. Ezért ilyen sablonokat nem is sorolok fel. A problémák rendezéséhez alapos pedagógiai műveltségre és a pedagógiai eszközkészlet aktuális ismeretére van szükség. Az oktatási-pedagógiai programok piacának gyarapodása, a pedagógiai eszközkészlet (amely nemcsak alternatív tanterveket, taneszközöket jelent, hanem új tanítási technológiákat is) áttekintése, az alkalmazásukkal kapcsolatos döntések előkészítése, azok eredményessége vonatkozásában az intézményeknek segítségre van szükségük. A pedagógiai tanácsadó fontos feladata ezeknek az igényeknek a kielégítése.

A pedagógiai szakértelem nem a pedagógiai vizsgák letételének a függvénye, hiszen minden diplomás pedagógus eredményes pedagógiai vizsgákon vett részt. Ennek ellenére jó néhány kollégánk küszködik elemi fegyelmzési gondokkal, a tanulók érdeklődésének hiányával, a szülői reagálások kezelésének problémáival. A szülői ház és az iskola közötti konfliktusok legtöbbször nevelési gondok, pedagógiai torzulások miatt mérgesednek el. Az igazi pedagógiai szakértelem a pedagógia tárgyi ismeretanyagán kívül az emberekkel (gyermekkel, felnőttekkel) való együttműködés pszichológiájának alkalmazás szintű ismeretét, tudatos flexibilis gondolkodást, fejlett elemzőképeséget, eligazodóképességet, rendszerszemléletű gondolkodást jelent.

Az iskolákban felmerülő pedagógiai problémák nagy száma és sokrétűsége, valamint személyhez-személyekhez kötött volta nem teszi lehetővé, hogy valamennyi a pedagógiai szaktanácsadó közreműködésével oldódjék meg. A pedagógiai szaktanácsadás jelentősége az egyedi gondok megoldásában való részvételen túl sokkal átfogóbb lehet, ha komplex problémakezelési szemlélet sugall azzal, hogy

- az iskolai belső fejlesztési folyamatok menedzseléséhez segítséget nyújt,
- a helyi innovációs folyamatokat erősíti, közvetítőként (tájékoztatottságát felhasználva) a különböző innovációs alapok támogatásának megszerzéséhez segítséget nyújt,
- az intézményekben folyó tevékenység pedagógiai kulturáltságának fejlődési folyamatában katalizátor szerepet tölt be,
- segítséget ad az intézmények vezetőinek, pedagógusainak a hiteles számadáshoz mikro-környezetük társadalmi működéséről.

Az előzőekben említett komplex problémakezelési szemlélet sugallása a következő tevékenységi szerepkörökben realizálható:

- közvetlen, személyes kapcsolat kiépítése az önkormányzat oktatással-neveléssel foglalkozó tagjaival, az intézményvezetőkkel, a munkaközösségekkel és a munkaközösség-vezetőkkel;

- folyamatos, alapos helyzetismeret;
- pedagógiai információk terjesztése, szakirodalom ajánlása, megbeszélése;
- az önkormányzat, az intézmények, a munkaközösségek részére tényfeltáró tájékoztató, vizsgálat szervezése a helyi nevelési módszer hatékonyságáról;
- belső konfliktusok elemzésében való részvétel, szükség esetén önismeretet, problémaérzékenységet segítő célzott beszélgetés kezdeményezése;
- az adott intézményben eddig nem alkalmazott pedagógiai módszerek, tanítási technológiák ismertetése, a tantestület innovációs készségét erősítő feltételrendszer ajánlása, közreműködés a megvalósításban;
- hatékonyságot javító, előremutató módszertani eljárások ajánlása;
- diagnosztikus, formatív és szummatív tesztek gyűjtésével, terjesztésével (kidolgozásával) segíteni az intézmények önértékelő, folyamatos fejlesztő tevékenységét;
- egyedi, közvetlen pedagógiai segítség biztosítása az önkormányzat munkatársai, az intézményvezetők, illetve a beosztott pedagógusok kérésére.

Minden időszaknak vannak olyan prioritásai, amelyek a kialakult társadalmi-oktatáspolitikai helyzet szükségleteiből fakadóan elsőbbséget élveznek. Napjaink egyik ilyen jelentős pedagógiai feladata a tanterv- és programfejlesztés. Ezért a pedagógiai szaktanácsadás elképzelhetetlen

- az alternatív tantervek, programok megismertetésében való közreműködés;
- a különböző tantervek, programok helyi adaptálásának segítése;
- az egyes intézményekben folyó tanterv- és programfejlesztési tevékenység segítése;
- a helyi tantervek jóváhagyás előtti szakmai véleményezésében való részvétel nélkül.

A szaktanácsadói munkakör elnevezéséhez méltóan még az esetleges értékelési feladathoz kapcsolódó ellenőrzés elvégzését is a „segítő-tanácsadó felügyelet szellemében” tartom megvalósíthatónak. Véleményem szerint ez a feltétele annak, hogy az óralátogatások a gyakorló pedagógusban gyakrabban idézzék fel a szakmailag képzettebb kolléga emberséges segítőkészségét, mint a felesleges izgalmakat, a megalázó kiszolgáltatottságot. Nem biztos, hogy a központi direktívákat, például irányító tanmeneteket a kényelmesebb megoldás miatt igénylik a pedagógusok. Lehet, hogy a kicsinyes viták elkerülésének szándéka vezeti őket, a központi ajánlások mögött fedezéket keresnek. Mert sajnos nagyon sokféle módja van annak, miként lehet bürokratikusán, szörszálhasogatóan megítélni a pedagógus tevékenységét. Alapvetően azt tartom helyesnek, ha az ellenőrzés-szaktanácsadás nem a pedagógus által alkalmazott módszerekből (feltéve, hogy ezek nincsenek ellentétben a pedagógia alapvető elveivel), hanem a tanulók teljesítményéből következtet a pedagógus tevékenységének eredményességére. Nem az elvek, az előírások mellőzésére gondolok. Azokat természetesen érvényesíteni kell. A szabadosságnak, az önkényeskedésnek, a felületességnek ne legyen helye az iskolákban. De céljaink elérésének többféle útja van. Azt kell választani, pontosabban engedni választani, amellyikkel a pedagógus a leghatékonyabban tud dolgozni. A valóban szükséges elvi egység ne jelentse a módszerek, az eljárások sematikusá tételét.

A tanulóknak az iskolához, a tanulóhoz való oly fontos kötődése elválaszthatatlan a szaktanár személyétől. Nehezen ébreszthet lelkesedést a pedagógus, ha ő maga nem lelkesedik. Nagyobb lelkesedést a tanítványaitól a tudás, az iskola, a tanulás, a tantárgy iránt egyetlen pedagógus sem várhat annál, mint amennyire ő lelkesedik. A nevelőhatás szempontjából egyformán fontos a pedagógus szakmai-módszertani tudása és emberi magatartása. A tanulók nemcsak a pedagógustól, hanem mint modelltől, a pedagógus viselkedéséből is tanulnak. Legtöbbször – anélkül, hogy ez tudatos lenne – a tanulók gondolkodásmódot, értékítéletet, magatartási mintákat is átvesznek tanáraiktól. Nem véletlen, hogy a példamutatást az egyik legfontosabb pedagógiai eljárásnak tartom. A példamutatás nemcsak tanár-diák relációban értelmezhető. A szaktanácsadó tevékenységének példamutatónak kell lennie, hogy szaktanácsadó-intézményvezető-pedagógus viszonylatban is funkcionáljon ez a hatás.

- Junghaus Ibolya: Pedagógusok véleménye a közoktatási törvénykoncepcióról és a pedagógus bérrendszerről. Megjelent: Szabad legyen, vagy kötelező? A közoktatási törvény koncepciójához. (Szerk. Kozma Tamás és Lukács Péter). Educatio, Bp, 1992. 40. o.
- Kiss Margit – Szép Károlyné: Gondolatok a pedagógiai tanácsadásról. Fejlesztő Pedagógia, 1990. december. 54-57. o.
- Szebenyi Péter: Iskolafelügyelet és pedagógiai szolgáltatás. Budapesti Nevelő, 1992. 4. szám. 3-13. o.
- Takács Gábor: A pedagógus szabadsága. Pedagógiai Szemle, 1986. 5. szám. 428-437. o.

KOVÁCS LÁSZLÓ-DR. LACHATA ISTVÁN

Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola

Eger

Hazafiságra nevelés az idegen nyelvi órán

A hazafiságra nevelés az erkölcsi fejlesztés fontos részfeladata. A cél az, hogy a tanuló ismerje meg és szeresse hazáját, s ez a pozitív érzelmi viszony sarkallja a haza érdekeit szolgáló tettekre.

A cél elérése érdekében:

– Szerezzon a diák differenciált ismereteket a hazáról, annak nyelvéről, történelméről, földrajzáról, néprajzáról, művészetéről, tudományos életéről stb. Jó, hogyha nem statikus képet lát, ha a felsorolt tartalmakban megismeri a múltat, a jelent, s a lehetőségeket figyelembe véve alakul a jövőképe is, s így perspektívát lát a fejlődésben.

– Az ismeretekhez kapcsolva pozitív érzelmeket kell keltenünk a haza iránt. Ennek is többféle lehetősége van. Keressük és kerestessük a szépet és a jót, a becsültnivalót az ismeretszerzés során. Legyen a tárggyal való foglalkozás élményt adó. Beszéljünk szemléletesen, színesen a tanítandó anyagról, ha lehet, alkalmazzunk szerepjátékot. Mi, tanárok is fejezzük ki lelkesen hazaszereztünket. Állítsunk a gyerekek elé példának követésre méltó nagy magyarokat!

– Buzdítsuk a tanulókat tettekre! Olyanokra, amelyekkel békében is szolgálják a hazát s közös érdekeinket. Mindenekelőtt becsüljék meg, óvják, védjék a múlt szellemi és tárgyi értékeit.

Ennek néhány lehetséges módozata: hagyományápolás, városvédelem, népszokások, népdalok gyűjtése, hazafias ünnepeink méltó megünneplése. Vegyenek részt a jelen gazdagításában becsületes munkával, tanulással, önfejlesztéssel, hasznos közösségek létrehozásával és fenntartásával, s mindezekkel készüljenek fel a jövő kihívásaira.

A csak utalásszerűen bemutatott tevékenység lehetőségek megvalósíthatók tanórán és azon kívül is. Lehet, hogy egyik-másik tantárgy keretében több lehetőség rejlik, s így könnyebb azok kiaknázása, mégis bizony állíthatjuk: minden tantárgy által nevelhetjük és nevelnünk is kell tanítványainkat hazafiságra is.

Első pillanatban úgy tűnhet, hogy a fenti elvárásoknak képtelenség idegen nyelvi órán eleget tenni; az idegen nyelv tanára e nevelési feladat esetén lényegesen rosszabb helyzetben van, mint más tárgyat tanító kollégái.

Az a kérdés foglalkoztat tehát bennünket, hogy lehet-e idegen nyelvi órákon hatékonyan hazafiságra (magyar hazafiságra) nevelni, és ha igen, hogyan?

A pedagógiai szakirodalom erről elég szűkszavúan nyilatkozik. Ennek oka részint abban kereshető, hogy aránylag kevés iskolában volt lehetőség több idegen nyelv tanítására, az orosz

nyelv minden iskolatípusban kötelező volt, és sokkal inkább az internacionalizmusra, mintsem a hazafiságra nevelés került előtérbe. Az utóbbi években azonban szinte minden iskolában több idegen nyelvet oktatnak, s megszűnt az orosz kötelező volta is.

Valóban paradox helyzet egy idegen nyelvi órán arról beszélni például, hogy miért jó magyarnak lenni. A hazafiságra való nevelés azonban ilyen órán is lehetséges. Sőt, ha a következőket meggondoljuk, el kell ismernünk, hogy egy idegen nyelvi óra az egyik legjobb színtere lehet ennek a feladatnak.

A tanárnak érdeke, hogy a tanulók érdeklődését felkeltse az idegen nyelv országa iránt, és annak kultúráját a nyelven keresztül továbbadja. Mindezt azonban úgy kell tennie, hogy közben tudatában van önmaga és tanítványai nemzeti hovatartozásának. Ezt állandóan figyelembe véve, a többi nemzet kultúráját ezzel párhuzamba állítva kell egy egészséges hazaszeretet mellett megszerettetni az idegen országot, annak népét, kultúráját.

Az igazi hazaszeretet tudatos, megkülönbözteti magát a többiektől, de ezt csak úgy teheti, ha ismeri a környező népek kultúráját, értékeli őket, ugyanakkor megtanulja éppúgy elfogadni azt, mint ahogy a saját nemzeti értékeit elfogadja. A két kultúra összehasonlítása élményszerű felismeréseket adhat a tanulóknak. Nem törekedve a teljességre, e feladat teljesítéséhez közlünk néhány ötletet, tevékenységlehetőséget. A lehetőségek kimeríthetetlenek, a választás pedig éppúgy függ a tanár, mint a tanuló adottságaitól.

Kerestessünk mind a magyarban, mind az idegen nyelven olyan szavakat, kifejezéseket, amelyeket nem lehet egy szóval lefordítani, esetleg csak körülírni lehet, vagy egy idegen szót használni helyette. Ezeknek a szavaknak a jelentését érdemes elemeztetnünk. Legtöbbször olyan kifejezésekről van szó, amelyek az adott ország kultúrájában gyökereznek, abban a környezetben gyakran használatosak, de más kultúrában ismeretlenek. Ilyeneket minden nyelvben és minden országban találunk. A magyar nyelv is bővelkedik hasonló kincsekben. A nemzeti ételeink neveit, pl. a pörköltöt és a gulyást egyetlen idegen nyelvre sem fordítják le, vagy ha valaki megtenné is, hiába. Ezek a nevek külföldön nem hagyományos ételeket takarnak, és senki nem értené őket, akkor sem, ha a legtalálóbban sikerülne lefordítani. Ugyanez a helyzet a spagetti és a pizza esetében, nem beszélve a hamburgerről és a hot-dogról.

Lehet szólni itt a nemzeti foglalkozások (huszár, csordás, kondás), népszokások, szerszámok, eszközök neveiről, szólásokról, közmondásokról. Mindezek szoros kapcsolatban állnak a nemzeti kultúrával, és tükröznek valamit abból, amit a nép sajátjának tudhat.

Találhatunk minden nyelvben sajátos gondolkodásmódnak megfelelő szófordulatokat, amelyeket a nyelvtanulás során be kell „biflázni”. Könnyebben megy azonban, ha ezeket szó szerint is lefordítjuk, és ezzel bepillantunk a magyar és az idegen nyelv gondolatvilágába. Utalhatok itt olyan klasszikus példára, hogy az angol ember „csinálja” a pénzt: „make money”, a német „megszolgálja”: „Geld verdienen”, míg a magyar csak keresi, és közben mind a három nyelvben a havi fizetésről van szó. Ilyen sajátosságokat minden nyelvben találunk. A hasonló állandósult szókapcsolatok, beszédfordulatok megismerése érdekesebbé teheti a nyelvtanulást, és a nemzeti gondolkodásról, kultúráról árulkodik.

Támogathatjuk az idegen nyelvű levelezést is. Mire jó ez a kapcsolat? A tanuló itt valóban saját maga produkál, akkor is, ha a nyelvtanár segít neki. A saját gondolatait igyekszik egy másik nyelven megfogalmazni. Ezzel hasznát veszi mindannak, amit eddig elsajátított nyelvtan és szókincs terén egyaránt. Másik nagy előnye ennek, hogy a tanuló autentikus szöveggel találkozik, amely a nyelvtanítás magyar gyakorlatában, sajnos, elég ritkán fordul elő. Mindezeket túl az idegen nyelvű levelezésnek a hazafiságra való nevelés szempontjából is pótolhatatlan szerepe van.

Az ilyen levelezések témája leginkább ezzel foglalható össze egy mondatban: Milyen az nálatok? Mert nálunk ilyen. Ezzel máris láthatjuk, milyen fontos lehet ez a hazáról alkotott kép kialakításában. A kisgyermek számára a haza túlságosan elvont fogalom. Eleinte csak a közvetlen környezetet foglalja magában a szülőkkel és rokonokkal, később megnyilvánul benne a szülőváros vagy falu szeretete is. A külföldre történő levelezéssel egy teljesen ismeretlen, sokszor távoli

kultúrával kerül kapcsolatba a gyermek, s olyan dolgokra hívják fel figyelmét, amit még egy külföldi utazás során sem biztos, hogy észrevenne. Emellett saját maga is késztetést érez környezetének a megfigyelésére, hazájának a bemutatására, és ezzel ösztönösen fogja keresni környezetében az értékeket, és próbál minél szebb képet festeni hazájáról.

Az idegen nyelvű levelezésnek egy új formáját is meg kell említenem, hiszen néhány éven belül remélhetőleg az iskolákban is otthonra talál az internet. A számítógépes levelezés azonnali válaszadást tesz lehetővé, és ezzel nemcsak a levélváltás gyorsasága, hanem érdekessége, újdonságtartalma is növekszik. A jómódú országok nyelvoktatásában ez a módszer egyre nagyobb teret kap. Számítalan előnye mellett azonban érdemes megemlíteni azt a komoly hátrányát is – tekintetbe véve a levelező partner kiválasztásánál a tanuló előtt álló végtelen lehetőséget –, hogy ritkábban alakulnak ki tartós baráti kapcsolatok, mint a postai levelezés során. A tartós kapcsolat segíthet a nyelvtanulás bizonyos fokú szinten tartásában, s döntő fontosságú szerepet játszhat akkor is, ha például az iskola befejezése után a tanuló esetleg évekig nem használja a nyelvet.

Érdemes felhívni a figyelmet a híres magyar és idegen személyiségek kapcsolatára is. Az élet minden területén találunk erre példákat, úgy az irodalomból (József Attila: Thomas Mann üdvözlése), mint a történelemből (Szent István, államalapító királyunk Bajorországból hozott magának feleséget, Gizellát, és latinul beszéltek), vagy akár a fizikából (Szilárd Leó magyar és Albert Einstein német származású fizikusok együtt dolgoztak az Egyesült Államokban az atomenergia tanulmányozásán, és bár mindketten németül kezdték fizika tanulmányaikat, együtt angol nyelven alkottak nagyot). A lehetőség tehát mindenki számára adva van. Eközben szemléletesen bemutatható, hogy a művelt, nyelveket tudó ember személyes, gazdasági, kulturális vagy éppen szakmai kapcsolatokat teremtve nagyobb hasznára válhat hazájának. Büszkéek lehetünk azokra a honfitársainkra, akiknek híres emberekkel volt kapcsolatuk, s akik maguk is híresek lettek, s kapcsolatuk a két népet is közelebb hozta egymáshoz. Mindezek mellett természetesen nem veszítjük el szemünk elől elsődrendű célunkat, a nyelvtanítást sem.

Jó tudni arról is, hogyan nyilatkoznak a másik nemzet nagyjai hazánkról. Ezek az emberek általában tárgyilagosabbak, nem elfogultak, és ők más oldalról látnak minket, mint mi magunkat.

Megnyilatkozásait érdemes idézni is az órán – amennyiben lehetőség nyílik rá – az eredeti nyelven. Magnószalagon vagy videón rögzíteni is lehet, és így még meggyőzőbbek lehetnek ezek a nyilatkozatok. Megéri lejátszani akkor is, ha magyarázatokat kell hozzáfűzni, mert ezek élményszerűek, segítik az önértékelést, bővítik a tanulók hazáról alkotott ismereteit, s pozitív érzelmeket kelthetnek.

Ha idegen nyelvű írókról, költőkről esik szó, érdemes megemlíteni azokat az embereket, akik magyarrá fordították alkotásaikat. A fordítás mindig egy új gondolatvilágba való átültetése a műnek. Ezek a művészek jól ismerik mindkét gondolatvilágot, és maguk is alkotótevékenységet folytatnak. Nemcsak a jó író, a jó fordító neve is lehet garancia egy olvasmány értékére. Ugyanígy megpróbálhatjuk azoknak a munkáját is bemutatni, akik a magyar nyelvből fordítanak. Jó tudni, hogy kik ezek a híres és elismert fordítók.

Ma nálunk – sajnos – nagyon elterjedt az idegen szavak használata a reklámokban, a cégek neveiben és bárhol a nyilvánosság előtt. Ez leggyakrabban nem az idegen nyelv és kultúra tisztelése, hanem mindössze a divat követése. Az ilyen nevek használata azonban a mi nyelvünket szegényíti. Támogassuk a megfelelő magyar kifejezések használatát, és így még azt a veszélyt is elkerüljük, hogy az idegen kifejezéseket ne a kultúrájuknak megfelelően használjuk. A hazánkba érkező turisták is valószínűleg a magyart keresik. Azért jönnek ide, mert szeretik vagy szeretnék megismerni a magyar kultúrát, akkor pedig nem SHOP-ot vagy LEBENSMITTEL-t keresnek, hanem boltot. S így mi, magyarok is könnyebben, kényelmesebben eligazodunk itthon, nem szó-tárral kell járni a várost, ha valamit keresünk.

Lehetséges, hogy él Magyarországon nyelvszakunknak megfelelő idegen nyelvű kisebbség. Érdemes velük felvenni a kapcsolatot. Ha módunkban áll, hívjuk meg őket, és érdeklődünk ar-

ról, hogyan élük mag a másságot nálunk. Mennyire tudnak kapcsolatot teremteni az anyaországgal, milyennek látják ők – akik velünk együtt élnek – hazánk kultúráját, a magyarok szokásait, mentalitását? Ők hogyan tudják megtartani, megőrizni értékeiket, sajátosságait? Számoljanak be szokásaikról, ünnepeikről, a farsangtól az új évig. Hasonlítsuk ezeket össze a megfelelő magyar szokásokkal és ünnepekkel! Itt is gyakran előkerülhetnek olyan szavak, amelyeket nem könnyű lefordítani, mert mi esetleg nem ismerjük ezeket a fogalmakat. Ez a – fentiekben már említett – gyakorlatba való átültetést jelenti.

Fontos azonban, hogy a hazafiságra való nevelés ne csapjon át durva nacionalizmusba, de ezt az idegen nyelvi órán a legkönnyebb kézben tartani, hiszen azt a nyelvet és kultúrát is meg akarjuk szeretetni, amit tanítunk. *„A megbecsülés teszi lehetővé, hogy más nemzetek kulturális vívmányait nemzeti jellemünkhöz és hazai viszonyainkhoz idomítva, saját tökéletesítésünkre használjuk fel.”* (Pedagógiai Lexikon)

VASVÁRI ZOLTÁN
ELTE BTK Néprajz Tanszék
Budapest

A néprajzi oktatás-nevelés lehetőségei az általános iskolában

Hazánk XX. század végi tantárgystruktúrája több, jól körvonalazható tradicionális szállal kötődik a középkorban kialakult pedagógiai eszményekhez. Van ugyan néhány tantárgy, amely az utolsó pár évben sosem gondolt és tapasztalt sebességgel, méretekben és talán hatékonyságban is képes volt beépülni a hagyományos tantárgystruktúrába, sőt, ott előkelő helyet is kivívott magának (lásd pl. számítástechnika). Van aztán néhány tudományág, ismeretkör, amelyek fontosságát nem szokták vitatni (ha igen, akkor is csak tapintatosan), hivatalos iskolai tantárggyá válásukra a közeljövőben mégis kevés remény látszik. E tárgykörök közé tartozik a néprajz (etnográfia, folklorisztika, etnológia) is.

A néprajz fiatal tudományág, a XIX. század szülötte. Különösen Közép-Európában, így Magyarországon is a *Volkskunde* típusú néprajz erős ideologikus alapokra épült. A néprajztudomány intézményeinek XIX. század végi kiépülésétől napjainkig megfigyelhető, hogy a néprajzzal foglalkozók, laikus érdeklődők, de a szakemberek nagy része is, érték szempontokat és morális (etikai) elveket kapcsolta a néprajztudomány tárgyához. Mindez ugyan kevésbé szolgálta a tudományosság szempontjait, de kedvezőnek látszott ahhoz, hogy a néprajz iskolai tantárggyá válhasson. Mivel az iskolai oktatás maga is érték közvetítő és etikát átadó-alakító tudomány, így a néprajz kecsegtető eredményekkel kopogtathatott az iskolák kapuján bebocsátásra várva. Kedvezőnek látszott az is, hogy az intézményes egyetemi néprajzi oktatás 1930-as évekbeli megindulásáig tanítók és tanárok voltak azok, akik a néprajztudományt a legmagasabb szintektől az amatőr gyűjtésig elindították és fejlesztették.

A néprajz része is lett az iskolai és iskolán kívüli oktató-nevelő munkának, de az önálló egyetemi tanszéki háttér és a szakképesített oktatók hiánya miatt nem válhatott tantárggyá. Helyét a szakkörök és gyermekmozgalmak (lásd regős cserkészlet) keretében találta meg. Vitathatatlan eredményeit olyan kötetek is reprezentálják, mint pl. a *Végh József* által szerkesztett Táj és népkultúra a középiskolákban (Budapest. 1942).

1945 után több okból, így talán *Ortutay Gyula* kultuszminisztersége miatt is előtérbe került a néprajzi oktatás-nevelés kérdésköre. *Morvay Péter* hatalmas, áldozatos munkával szervezte meg és indította el az önkéntes néprajzi mozgalmat, amelynek sarokpillérei mindig is a pedagógusok, iskolai szakkörök voltak. Morvay kidolgozta az iskolai néprajzi szakkörök tematikáját, és gyűjtési útmutatókkal segítette az általános iskolától a gimnáziumig a szakkörvezetők és a diákok munkáját. Az iskolai néprajzi munka szakmai háttérbázisát a Magyar Néprajzi Társaság és a Néprajzi Múzeum biztosították.

A néprajz tantárggyá válása is időről időre szóba került, legújabban, a '90-es évektől éppen a néprajz szakos egyetemi hallgatók szorgalmazták, de ez a mai napig nem valósult meg, jóllehet tudomásuk szerint ma már közel 100 általános iskolában fakultatív tantárgyként helyet kapott.

Milyen érveket hoznak fel a néprajz mint önálló tantárgy ellenzői? Szerintük a néprajzi ismeretek jól beépíthetők a hagyományos tantárgyak tananyagába. Így az irodalom keretében a szöveges folklórköltés (népdal, mese, monda, proverbiumok, találósok stb.), az éneke-zene tantárgyban a népzene, népdal, énekes népi játékok, a rajzban a díszítőművészet, folklórsztétika, a testnevelésben a mozgásos népi játékok, néptánc, a földrajzban a jelentős néprajzi tájak, etnikai csoportok, míg a történelem keretében a tradicionális kultúra, hagyományos életmód és etnikum-történet kérdései tárgyalhatók.

Nem tagadjuk, ez így is van. Azonban első ránézésre is látszik, hogy sok alapvető probléma máris kimaradt, és nehezen illeszthető a fenti tantárgyi keretekbe, mint az intézményrendszer, néphit, népszokások, a gazdálkodás egyes kérdései stb. Más problémák is felmerülnek. Ma már világosan látszik, hogy globális problémák csak globális keretekben és szemlélettel oldhatók meg, ezért egyre sürgetőbb igény mind a tudománysszakok, mind a tantárgyak integrációja. Nehezen képzelhető el, hogy a néprajz, mint komplex kultúratudomány eredményesen lenne oktatható a fent vázolt, szétszabdalt tantárgyi keretben. Arról nem is beszélve, hogy jól tudjuk, a szorító tantervi követelmények, a megtanítandók sokasága miatt a szaktanárok mindig szelektálni kényszerülnek, így valószínűleg a kevésbé fontosnak gondolt, mert új és részint ismeretlen, „extratudásként” megfelelő néprajzi ismeretek húznak a rövidebbet.

Az alapprobléma pedig az, hogy az ismertett rendszer esetében éppen a néprajz mint specifikus tudománysszak tűnik el, oldódik fel a hordozó tantárgyban. Arról van szó ugyanis, hogy a világ jelenségei számos aspektusból vizsgálhatók, értelmezhetők, és pl. az irodalom vagy a történettudomány kérdései mások, mint a néprajzéi egy-egy jelenséggel kapcsolatban. Ebből adódik, hogy ugyan elsőtől negyedik osztályig sok mesét megismernek a kisiskolások (ugye, valóban így van ez?!), és ötödik osztályban tananyag a népmese (műfaji sajátosság, stilisztika, etikai szempontok stb.), tudomásunk szerint erről nem vagy csak kivételesen szokott szó esni, hogy milyen társadalmi közegben él a mese, kik az előadói és a hallgatói, mi ösztönzi a mesélőt és annak hallgatóságát, ki volt Fedics Mihály, Pandúr Péter, Ámi Lajos stb. - tehát éppen a specifikus néprajzi kérdésekre nem kerül sor.

Természetesen felmerül az a kérdés is, szabad-e, és ha igen, milyen mértékben és mélységben speciális, szaktudományos részletetekig terjedő ismereteket oktatni az egyes közoktatási iskola-típusokban. Nyilvánvaló, e szempontból teljesen más a feladata az általános iskolának, a gimnáziumnak és a szakközépiskolának.

Tőkéczkői László helyesen állapítja meg: „Az iskola a felnőtttség távlatos követelményeit/kényszereit közvetíti a gyermekeknek, s azt annál jobban teszi, minél általánosabban, szélesebben követelve közvetíti, mert valójában ezzel nő a gyermek későbbi valódi szabadsága. Minél specializáltabb, szétdaraboltabb, (=modern, érdekes, „mindent” kínáló felszínes iskolák) és ötletse-rűbb egy oktatási intézmény művelődési anyaga, annál inkább csökken a gyermek felnőttkori válsztási esélye, „szabadsága”. (Tőkéczkői László: Mire is kell az iskola? Magyar Nemzet, LIX. 1996., 33. szám 8.)

Mennyire igaz a fentebb megfogalmazott érv a néprajz mint általános és középiskolai tárgy elutasítására?

Nyilvánvaló botorság lenne általános iskolásoknak vagy akár gimnazistáknak is levéltári vagy régészeti ismereteket oktatni. Mindkét tudomány történettudomány, melyeket sajátos eszközeik, kutatási módszereik jellemeznek. Ezek oktatása természetesen az egyetem feladata. Az általuk feltárt tudásanyag szervesen épül be a történettudomány egészébe, és lesz egyben a történelem tantárgy része is. Nem kell tehát külön régészet tantárgy ahhoz, hogy pl. az 5. osztályban az ókori népek története tanítható legyen.

Lényegileg más a helyzet a néprajz esetében. A néprajz felfogható történettudományként, szoros kapcsolatban van az esztétikával, irodalomtudománnyal, művészettörténettel, de ugyanúgy a szociológiával és a különböző gazdaságtudományokkal is. Mégis, a néprajz – alapvetően és mindenekelőtt – a kultúra tudománya. Ebből következően elsősorban nem speciális módszerei, hanem speciális szemlélete különbözőt meg a többi tudományszaktól. A néprajz középpontjában az ember mindennapi élete áll, a mindennapok által felvetett kihívások és az azokra adható válaszok. Ezek pedig olyan ismeretek, amelyekre valóban minden embernek szüksége van (lehet) nap mint nap, mindennapi élete alakításában. A néprajz tehát nem csupán ideológikus tudomány, a hazaszeretet fejlesztésének, az identitás őrzésének kiváló tudományos-oktatási területe, de az élethez szükséges praktikus ismeretek tárháza is.

Nyilván nem kell az általános iskolai oktatásban a néprajz szaktudományos kérdéseinek a részproblémáig eljutni, de hát nem teszi ezt a kémia vagy a fizika oktatása sem, ez utóbbiak tantárgyi státusát mégsem vitatja senki.

A felmerült érvék és ellenérvék mérlegelése után úgy gondoljuk, hogy a nemzeti alaptanterv megszületése és a helyi tantervek elkészítésének megkezdése idején érdemes minden tantestületnek átgondolnia a néprajzi, hon- és népmismereti oktatás lehetséges kereteit saját intézményükön belül. Ahol erre az – elsősorban személyi – feltételek adva vannak, ott kívánatos lenne a fakultatív néprajzi oktatás bevezetése. Az igényt jelzi, hogy több tanító- és tanárképző főiskolánkon már lehetőségük van a hallgatóknak ilyen irányú képzésre. A Budapesti Tanítóképző Főiskola pedig 1996. X. 4-5-én konferenciát rendez: A hon- és népmismeret, a néphagyomány az oktató-nevelő munkában címmel.

Tudjuk, sok idő fog eltelni, amíg a fakultatív néprajzi oktatás általánosan elterjedhet Magyarországon. Addig is a szakkörök, a tanórán kívüli iskolai keretek, így pl. a napközi otthon adhat lehetőséget egy, a tudományosság követelményeire épülő, szakszerű és gyermekközpontú oktató-nevelő munka megvalósítására. Ebben a munkában számítnak a jól felkészült, áldozatkész pedagógus kollégákra.

E rövid dolgozatban elméleti oldalról szeretnénk volna alátámasztani a néprajzi oktatás fontosságát és bemutatni lehetséges színtereit az általános iskolában. Természetesen sem szakmai ismeretek, sem módszertan közreadására itt most nincs módunk. Mégis, a néprajz iránt érdeklődő pedagógusok elindulását segítő a tudományszak ismereteinek labirintusában, fel szeretnénk hívni figyelmüket néhány alapvető *bibliográfiára*.

- A magyar folklór. Szerk.: Ortutay Gyula. Tankönyvkiadó, Bp. 1979. A kötet 70–121. lapján Voigt Vilmos összeállításában olvashatjuk a „Folklorisztika általános bibliográfiáját”.
- Sándor István: A magyar néprajztudomány bibliográfiája 1850–1870. Akadémiai, Bp. 1977.
- Sándor István: Magyar néprajztudomány 1945–1955. Válogatott bibliográfia. Akadémiai, Bp. 1956.
- Sándor István: A magyar néprajztudomány bibliográfiája 1945–1954. Akadémiai, Bp. 1965.
- Sándor István: A magyar néprajztudomány bibliográfiája 1955–1960. Akadémiai, Bp. 1971.
- Bihari – Pócs: Képes magyar néprajz. Corvina, Bp. 1985. A Függelékben tematikus bibliográfia (199–201).
- Az Akadémiai Kiadónál megindult Magyar néprajz I–VIII. kézikönyvsorozat eddig megjelent 4 kötete (III. Közművesség, V. Népköltészet, VI. Népzene-Néptánc-Népi játék, VII. Népszokás-Néphit-Népi vallásosság) igen gazdag irodalmat ad a tárgyalat témákhoz.
- 1971-től éves bibliográfiák a *Néprajzi Hírek* évenkénti záró számaiban.
- A Néprajzi Múzeum 1989-től jelenteti meg a Magyar néprajzi bibliográfiát.

Iskolai demokrácia diák- és szülőszemmel

Mindenképpen fontos, hogy az iskola figyelemmel kísérje, elemezze: Vajon mennyi szavuk van a diákoknak az iskolai élet alakításában, az oktatás minőségének meghatározásában? Ki foglalkozik érdemben panaszokkal? Kikéri-e az iskola kellő rendszerességgel véleményüket? Épít-e ötleteikre? Az iskolai demokráciának ezekkel a kérdésekkel is szembe kell néznie.

Iskolánk osztályfőnökei ezért kérték ki 18 tanulócsoporthoz a gyerekek véleményét 3-8. osztályig, az alábbi kérdések alapján:

1. *Bizalommal fordultok-e tanáraitokhoz?*
2. *Vállaljátok-e és teljesítitek-e a közös feladatokat?*
3. *Van-e beleszólásotok az iskolai programok alakításába (farsang, kirándulás, versenyek stb.)?*
4. *Segítenek-e egymásnak az osztály tagjai?*
5. *Éreztek-e felelősséget a közösen elvégzett feladatokért?*
6. *Egyeztetésre kerül-e a tanárok és a gyerekek között a témazáró dolgozat időpontja?*
7. *Magatok választjátok-e az osztály vagy a DÖK tisztségviselőit?*
8. *Döntéshozatal előtt meghallgatják-e a tanárok véleményeiteket?*
9. *Képes-e az osztály arra, hogy együtt dolgozzon?*
10. *Meg tudjátok-e szervezni a saját életeteket, programjaitokat, tanulásotokat?*

A 10 kérdést tartalmazó kérdőív elsősorban a gyerekek szemszögéből próbálja vizsgálni a hozzájuk közel álló problémákat, a konkrét tényeket, vagy éppen azok hiányát. Minden kérdésnél 3 lehetséges válasz közül lehetett a legmegfelelőbbet kiválasztani: *igen – részben – nem*. És minden kérdéshez szabad volt *megjegyzést* fűzni, amellyel éltek is a gyerekek.

Vizsgálódásunkkal tulajdonképpen az volt a célunk, hogy felmérjük: mennyire érzik magukénak az iskolát a gyerekek? Érvényesülnek-e jogaik, és milyen mértékben az iskolai élet szabályozásában? Vannak-e demokratikus vonásai a diákok problémafeltáró és problémamegoldó képességeinek? Élnek-e ötleteikkel, jobbító szándékaikkal? Van-e igényük az együtt munkálkodásra, az együtt gondolkodásra?

A következő táblázatok alsó, felső tagozati és évfolyamonkénti bontásban tartalmazzák a kérdésekre adott válaszok %-os mutatószámait.

A kérdések száma	Alsó			Felső		
	Igen	Részben	Nem	Igen	Részben	Nem
1.	84,5	13,5	2	31,5	61,5	7
2.	73	24,5	2,5	58	41	1
3.	30	23	47	49	33	18
4.	62,5	33,5	4	36,5	51	12,5
5.	88,5	7	4,5	77	17	6
6.	87,5	8,5	4	62	37	11
7.	59,5	33	7,5	85	10	5
8.	82,5	12,5	5	21	61	18
9.	69,5	28,5	2	40	38	22
10.	56,5	33	10,5	64	29	7

A kérdések száma	3. osztály			4. osztály			5. osztály		
	Igen	Részben	Nem	Igen	Részben	Nem	Igen	Részben	Nem
1.	78	18	4	91	9	1	50	42	8
2.	71	26	3	75	23	2	74	26	1
3.	23	14,5	62,5	37	31	32	43	40	17
4.	61	33	6	64	34	2	39	51	10
5.	81	10	9	96	4	1	87	10	3
6.	82	10	8	93	7	1	70	29	1
7.	76	14,5	13	46	52	2	90	10	1
8.	74	16	10	91	9	1	32	35	33
9.	64	35	1,5	76	22	2	64	23	13
10.	67	16	17	46	50	4	57	36	7
A kérdések száma	6. osztály			7. osztály			8. osztály		
	Igen	Részben	Nem	Igen	Részben	Nem	Igen	Részben	Nem
1.	37	59	4	25	68	7	14	78	8
2.	68	30	2	58	39	3	31	69	1
3.	45	45	10	53	27	20	55	19	26
4.	32	63	5	30	52	18	45	38	17
5.	73	23	4	70	20	10	77	15	8
6.	79	16	5	85	10	5	31	37	32
7.	75	20	5	77	8	15	99	1	1
8.	37	58	5	13	60	27	1	91	8
9.	47	43	10	18	47	35	32	38	30
10.	58	32	10	87	11	2	58	38	3

A legtöbb „igen” választ az alsó tagozatban az 1., 5., 6., valamint a 8. kérdésre adták a gyerekek.

1. kérdés (84,5%): A bizalom az alsó tagozatban a legerősebb, ahol nemcsak a saját dolgairól számolnak be a tanító néaninek a tanulók, hanem sokszor még a családi gondokat, problémákat és az örömeiket is gyermeki természetességgel mesélik el „második édesanyjuknak”.

A megjegyzés rovatban gyakran találok ezekkel az indokokkal: „általában az osztályfőnökhöz fordulunk”; „mert szeretem a tanárokat”.

5. kérdés (88,5%): Felelősségérzetük, felelősségtudatuk ugyancsak magas százalékértéket mutat. Bizonyára szerepet játszik ebben az a tény is, hogy következetesen értékelünk és értékeljük diákjainkat. Nemcsak saját munkájukat, hanem társaik tevékenységét, vállalt feladataik elvégzését. Ezek minősítését is elvárjuk a gyerekektől, véleményük őszinte kimondására neveljük a tanulókat.

6. kérdés (87,5%): Iskolai házirendünk egyik sarkalatos és sokat vitatott pontja volt a témazáró dolgozatok írásával kapcsolatos kérdés. Úgy véljük, mára már kialakult és szokássá vált az időben történő bejelentésük és számuk maximalizálása egy-egy tanítási napon. A magas százalékérték is ezt tükrözi.

8. kérdés (82,5%): Hatékony az az iskola, amelynek stílusa, arculata, működő kapcsolatrendszere van. A megélt közös élmény, a belső légkör, a döntésekbe való bevonás vezetői és pedagógusi igénye emelheti ki az iskolát az eredményesek sorából a hatékony iskolák közé. Nagyon fontos pedagógiai módszer a diákok bevonása a közös munkálkodásba, biztosítani számukra az önállóságot, a kellő motiváltságot, az alkotás sikerét a feladat tervezése és végrehajtása során.

A 3-4. osztályokban a gyerekek a legkevesebb igen válasszal értékelték a 3. kérdést (30%). Leginkább azt hiányolják, hogy nincs beleszólásuk az iskolai programokba. A megjegyzések között többször is leírták, hogy azért érzik így, mert „a felsősök döntenek mindenben”.

Valószínűleg még nem működik igazán jól az osztályokban a felvetődő aktuális kérdések megbeszélése, ezekről egységes állásfoglalás, kérdés, kérés kialakítása és továbbítása az osztálytitkár által a diákönkormányzat fórumára.

Az is tény, hogy életkori sajátosságait tekintve természetes, hogy a felső tagozatos diákok – mivel ők a nagyok, a tapasztaltabbak – saját elgondolásaik szerint akarják irányítani az iskolában folyó életet, s nem igazán veszik figyelembe a kicsik panaszait.

A felső tagozatban a legmagasabb „igen”-nel értékelték a gyerekek az 5. és 7. kérdést, közelítik arányaiban a százalékos mutatókat az 1. és a 8. kérdésre adott „részben” válaszok.

5. kérdés (77%): Alacsonyabb értéket mutat az alsó tagozatos gyerekek válaszáinál, de még mindig érezhető, hogy a kisiskolásokban kialakult felelősségérzet jól működik a nagyobbaknál is.

7. kérdés (85%): A demokrácia meghatározott cselekvési és érintkezési technikák ismeretét és készségintű elsajátítását igényli. Iskolánkban jól működik az a tisztségviselői választás, amely egyrészt az osztályok, másrészt a DÖK munkáját segíti, és az önként vállalt funkciók teljes felelősségűt erősíti.

1. kérdés (61,5%): A gyerekek válaszaik között többször megfogalmazták, hogy igen vagy részben, de általában az osztályfőnök az a pedagógus, aki bizalmas, baráti kapcsolatot tud kialakítani osztálya diákjaival.

8. kérdés (61%): A felső tagozatos gyerekek kritikusabb szemmel választották meg ezt a kérdést, amely a százalékszám csökkenésében is jelentkezik. Hozzájárul a csökkenéshez az az önmagára találó, felnövő gyereksereg is, amely már sokkal több jogokat és beleszólást kíván, sokkal több önálló gondolattal jelentkezik, s egyre nehezebben tűri a pedagógusok által emelt gátakat. Sokszor döntenek véleményük elhamarkodott elhangzása után rosszul, mi tanárok pedig megpróbáljuk helyes és okos mederbe terelni szókimondásaikat, dühös legyintéseiket, meggondolatlan véleménynyilvánításait.

A 9. számú kérdésnél tapasztalható a legmagasabb nemleges válasz (22%), amelynek elosztását érdemes megfigyelni évfolyamonként is.

Ugrásszerűen nő 7-8. osztályban a gyerekeknek az a véleménye, hogy az osztály tagjai nem tudnak, esetleg nem akarnak együtt dolgozni. Még tovább boncolgatva a problémát, az osztályok válaszait megvizsgálva, kiderül, hogy két osztályközösségben gond van: a 7. a-ban 14 tanuló „nem”-mel válaszolt, és a 8. a osztályban 21 tanuló érzi úgy, hogy nem képesek a közös munkára. A többi osztályban elenyésző a negatív válaszok aránya.

A számadatok helyesnek bizonyultak, és alátámasztják azt a tényt, hogy a két osztály, amelyről szó van, az iskola legproblémásabb közösségei. Széthúzás, klikkesedés, agresszív, durva kifejezések, verekedések jellemzik ezeket a gyerekeket, sőt az ital, a cigaretta is megfordul a kezükben. Ezekben az osztályokban sok a hátrányos helyzetű tanuló, elvált, válófélben lévő, illetve csak a pénzt, az anyagi jólétet hajszoló szülő, ennél fogva sok a magára hagyott kamaszodó, helyüket nem találó fiatal. Nagy gond ez nemcsak a szülők és a pedagógusok, hanem a társadalom számára is.

A 3. és 8. számú kérdések esetében egyenlően 18%-a a gyerekeknek „nem”-mel válaszolt. Úgy gondolom, ők azok, akik nem igazán akarnak részesévé válni az iskolai diákéletnek, ők azok, akiknek minden mindegy. Közömbösen vagy tagadóan viselkednek tanulás, pedagógusok, diáktársak iránt.

Szomorú tapasztalataink bizonyítják, hogy a gyerekeknek egy bizonyos rétege (gyenge képességű, rossz tanulmányi eredményt mutató, lecsúszó családi életvitelű, otthoni negatív példát látó gyerekek) nem tud, nem képes, de sokszor nem is akar beleszólást, aktív cselekvést saját és társai életének alakításába.

Úgy gondolom, az az út, amelyen elindultunk az iskolai demokrácia kialakításában, meg erősítést nyert a gyerekek véleményei alapján. Jó úton járunk, de még akadnak tennivalóink is. Az osztályközösségek már érzik és egyre inkább alkalmazzák a demokratikus cselekvés jellemző jegeit (alkotás, szabadság, tolerancia, véleménynyilvánítás, együtt tevékenykedés). További célunk az iskolai nagyközösségben is érvényre juttatni az iskolai demokrácia elveit: a gyerekeknek gyerekek által történő irányítását, ezeknek a szabályoknak a megtartását, felelősségteljes döntések hozását, a bizalom erősítését a gyerekek és tanárok között, a jó tanulási közérzetet, a közösség erősítését, a vélemény őszinte kinyilvánítását, valamint olyan célok megfogalmazását, amelyekért érdemes erőfeszítéseket tenni.

Úgy véljük azonban, hogy a demokratikus iskola jellemző jegeinek teljes körű vizsgálatához a *szülők véleménye* is hozzátartozik. Szükségesnek láttuk ezért interjút készíteni az iskolai SZM-elnökökkel is a következő tíz kérdés alapján:

Kérdések	Igen	Nem	Közömbös	Tájékozatlan
1. Ismeri-e az iskola célját és programját?	18			
2. Részt vett-e iskolai programok tervezésében, szervezésében?	12	6		
3. Mi a véleménye a gyermekéről való informálódás lehetőségeiről?	18			
4. Mi a véleménye a tanárok fegyelmzési módszeréről?	13	1		4
5. Mi a véleménye a tanórán kívüli foglalkozásokról?	9	3	1	5
6. Mi a véleménye az iskola nevelőmunkájáról?	17			1
7. Úgy véli, hogy meghallgatják véleményét a gyermekét érintő kérdésekben?	18			
8. Továbbtanulás szempontjából eredményesnek tartja-e az iskolát?	16			2
9. Volt-e konkrét példa, esemény arra, hogy az iskola elfogadta a szülők javaslatát?	8			10
10. Van-e javaslata az iskola céljaira, programjaira, működésére vonatkozóan?	13	5		

A táblázat tartalmazza a kérdésekre adott válaszok arányait is. A legpozitívabb képet az 1., 3., 6., 7. és 8. kérdésre kaptunk, amely azt bizonyítja, hogy a szülők ismerik és tudják, hogy mi a nyílt napok alkalmával élünk azzal a lehetőséggel, hogy a leendő „elsős” szülőket informáljuk az iskolánkban megtalálható lehetőségekről, pedagógiai kínálatról. Az SZM-elnökökkel pedig minden évben megbeszéljük, hogy milyen változásokat tervezünk, mi az, amit változatlanul tovább viszünk. Egyébként ők azok a segítőtársak, akik nemcsak az osztályokba járó gyermekek szüleinek véleményét tolmácsolják az iskolavezetésnek, hanem általuk már megszólalnak azok a szülők is, akik majd ezután szeretnék gyermeküket iskolánkba beírni.

Be kell vallanunk, hogy ezek nélkül a hasznos információk nélkül nem állíthattuk volna meg azt az „elvándorlási” folyamatot, amelynek során a legjobb képességű gyerekeket elvitték olyan iskolákba, ahol szélesebb kínálatot nyújtott az iskola pedagógiai programja. Immár két éve,

hogy megállt ez a folyamat, olyannyira, hogy az idén már közel száz gyermekkel többet fogadtunk a két évvel ezelőtti statisztikákhoz viszonyítva. Ez a szám önmagáért beszél: feltételezi a szülők meglegedettségét, nézeteik meghallgatását és építő alkalmazását.

Hisszük, hogy egy iskola akkor hatékony, ha nemcsak a pedagógusok, hanem a szülők is motiváltak. Számítunk szervezési tudásukra, alkotó segíteni akarásukra, jószándékukra, hiszen csak velük együtt érhetünk el eredményt gyermekeink tanításában és nevelésében.

Sajnos, finanszírozási gondjaink egyre nagyobbak, de bármilyen programot szervezünk (karácsonyi koncert, torna gála, kulturális bemutató) mindig telt házzal és anyagi segítségnyújtásukkal zárhatjuk műsorainkat.

Nem véletlenül került be a kérdések közé a 8. számú, hiszen az oktatási rendszer egyik meghatározó minősítője a „kimenet” eredményessége vagy eredménytelensége. Továbbtanuló gyerekeink Debrecenben folytatják tanulmányaikat, s nem elhanyagolható az iskola megítélése a választott középfokú intézmények részéről, hiszen a szülők ezekből a tényekből is ítélnék. Örömmel halljuk azt, ha tanítványaink jól választottak, ha megállják helyüket, ha jegyeik a mi értékelési rendszerünket igazolják.

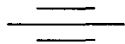
A legtöbb szórást a tanórán kívüli foglalkozások mutatják: 9 szülő „igen”-nel, 3 szülő „nem”-mel válaszolt. A semleges válaszok esetében a következőket jegyezték meg a szülők: „több korrepetálásra lenne szükség több tantárgyból is”.

A 4. és 5. kérdéseknél a „tájékozatlan” – válaszokat magasnak tartjuk. Biztosak vagyunk benne, hogy a gyerekek – igen kritikusan – beszámolnak otthon az iskolában történekről, hogyan jutalmaznak vagy büntetnek a tanárok, milyen szakkörökbe jelentkezhetnek a gyerekek?!

Igen sok szülő fogalmazta meg kívánságát a 10. kérdés nyomán. Szeretnék, ha több játékos sportversenyt szerveznénk a gyerekeknek. Kérésük indokolt és teljesíthető, hiszen két éve adta át az önkormányzat új, korszerű tornatermünket, s két éve indítottunk be 1. osztályban egy testnevelés szakági osztályt, ahol elsősorban fiú tornacsapatunk mutatkozott már be igen szép eredménnyel.

Úgy gondoljuk, a szülők és a tanárok kölcsönösen érdekeltek a gyermekek sorsának alakításában, ezért tehát fontos a kapcsolattartás, az információ-átadás, egymás munkájának segítése.

Meggyőződésünk: egy iskola akkor oktat jól és demokratikusan, ha elsődrendű fontosságot tulajdonít annak, hogy jó kapcsolat alakuljon ki diákok, szülők és az intézményben tevékenykedő minden ember között.



DR. JANOVSKY SÁNDOR
Juhász Gyula Tanárképző Főiskola
Szeged

Az individuálszichológia és képviselője

Az individuálszichológia minden lelki jelenséget oly értelemben fog fel, mint amely előkészület az elkövetkezőre. Meggyezik a pszichoanalízissel annak elfogadásában, hogy egész múltunk meghatározza törekvéseinket. Ennek mélyebb oka pedig abban rejlik, hogy az emberismerttet nem lehet a lelki összefüggésből kiragadott egyes jelenségek alapján gyakorolni. Legalább két, időben lehetőleg távol fekvő jelenséget kell összehasonlítani, és közös nevezőre hozunk. Az egyént nem önmagában, hanem a társadalommal való összefüggéseiben teszi vizsgálat tárgyává. A

nevelhetőség problémájában nem annyira pesszimista, mint Freud és táborá. Elvetik a merev determinizmust.

Az individuálpszichológiával kapcsolatban Adler és Jung neve a legismertebb.

Adler műveinek, írásainak tanulmányozása közben egyre világosabbá válik bennünk emberképe. Terápiakezdeményezései ma aktuálisabbak, mint valaha. E terület az, amely igazán komoly változást jelentett az individuálpszichológiában. Tanításaiban, munkájában megszabadtotta az embert attól, hogy vágyak és ösztönök termékének tekintsék. Hangsúlyozta az emberi felelősséget és szabadságot, valamint a közösségen belüli önmegvalósítás fontosságát.

Ez a humanisztikus pszichológia a test, a lélek és a szellem egységébe vetett hitelével a pszichoanalízis pesszimista emberképét akarta legyőzni. „Nem sok múlik azon, hogy az ember mit hoz magával, hanem az a lényeges, hogy ebből mire képes.” (1) Már ebben az időzetben is megtalálható a modern pszichológiának az az alapvető jellemzője, amely a mai napig érvényes: az ember egészséges, célratörő lény, és mindig a közösségen belüli önmegvalósításra törekszik.

Felismerte a választás lehetőségében a jellemképzés döntő momentumát. Szerinte minden ember kifejleszt életének első szakaszában egy nem tudatos célt, amit egész életében követ.

A lelki élet legfontosabb kérdése nem a honnan, hanem a hová. Ez a kérdés azért fontos, mert az ember az őt érő tapasztalatokat már nem tudja megváltoztatni, viszont a viselkedésmódokat igen, amelyek ebből erednek.

Az individuálpszichológia abból indul ki, hogy a személyiség már fiatalabb éveiben is képes véleményt alkotni értékeiről, tulajdonságairól (önértékelés), valamint a világról és az életről általában. E vélemény kialakításában a család gazdasági helyzetének és kulturális környezetének fontos szerepe van.

Adler már a gyermeket is képesnek tartja arra, hogy saját életszemléletét alakítsa, formálja, s az építőkövek összességéből teremti majd meg személyes véleményrendszerét, amely segíteni hivatott őt abban, hogy helyesen viselkedjen, és megtalálja helyét a közösségben. A magáról, másokról és a világról alkotott véleménye lesz a vezérvonal, az életstílus, melynek során utasításokat, ún. mottókat szab meg magának. Pl.: „Nem csinálhatok hibát!” „Csak a teljesítmény számít!” Ezek a példák az illetőt arra kényszerítik, hogy magától és másoktól túl sokat követeljen. Akinek az a véleménye, hogy „az élet szenvedés”, aki fiatakként arra a következtetésre jut, hogy „sem nőben, sem férfiban nem szabad megbízni”, kapcsolatteremtési nehézségekre programozta magát. Az a belső „mottó”, hogy „én buta” vagy éppen „gyenge vagyok”, kudarcszerephez vezet.

Adler hangoztatta: hiba lenne azt hinni, hogy az ember valamilyen objektívet érzékel, és csak azután dolgoz fel valami szubjektívet. Csak szubjektív észlelés létezik, és minden a célzatos felfogáson alapul, azaz az irányított észlelésen. „A személyiség egysége, az életstílus nem az objektív valóságra épül, hanem a szubjektív szemléletre. Egy esemény szemlélete sohasem azonos magával a szemlélettel.” (2) Az ember csak azt észleli, amit számára a dolgok köré személyes értelmezési sémája segítségével rögtön beépített a már kész világmépébe. Az ember privát logikával rendelkezik és cselekszik. Így pl.: a nyári esőt megelőző égháború nemcsak egy történés magában. Az egyik emberben félelmet kelt, a másik romantikusnak találja, a harmadik örül a szükséges csapadéknak. Minden észlelést a lelki felfogás határoz meg, és a korábbi tapasztalatainkra támaszkodik.

A személyes logika irányított észleléseivel Adler szerint az életstílus magját alkotja. Hiszen a gyermek születésétől kezdve csak saját értelmezésén és magatartásán keresztül érzékeli a világot, hasznos stratégiákra van szüksége, hogy biztosan érezhesse magát benne, és hozzátartozhasson. Az életstílusnak tehát biztonsági funkciója van. Nem elegendő az ember alapvélekedéseit tudni, funkcióit is ismerni kell.

Nem vagyunk képesek elítülni álló cél ismerete nélkül gondolkodni, cselekedni. Ez irányítja az embert, ezáltal érthető meg életmódja. Ez a legerősebb motor emberi lényünkben, amely a fejlődést elősegíti. Ez a nevelésben azért fontos, mert a csoporton belüli viselkedést a felnőtt, a pedagógus viselkedése által lehet megmozgatni, esetleg erejét lefékezni.

Amit mi felnőttek sokszor nem szeretünk elfogadni, az az, hogy az ember nem áldozat, hanem sorsának aktív alkotója. A legtöbb döntésünk, amit életünk során hozunk – akkor is, ha ez nem eléggé tudatos –, ilyen értelemben leegyszerűsítve – a boldogság és a boldogtalanság – közötti választás.

Az embernek a gyermek megértésében nem az lényeges, hogy mi történik vele, hanem az, hogy mi az én személyes véleményem róla. A következtetéseket, amelyeket én vonok le, az az én saját szubjektív szabadságom, és én dönthetek felette. Ez a nevelésben is, de az egyén fejlődésében is igen fontos pedagógiai eszköz.

Az alapézés vagy alapállás az egymás komolyan vétele, kölcsönös becsülése, tisztelete. A egyenértékűség az alap, ezt Adler is hangsúlyozta, s nem az egyenlőség. Ez azt jelenti, hogy elfogadom a gyermeket, embertársamat ma úgy, amilyen most ebben a pillanatban. Tehát nem a feltételes elfogadást adom – amely a pedagógiában eléggé elterjedt –, hanem a feltétel nélküli elfogadást. Ilyenkor történhet a hiba vagy hibák kijavítása. Az adott helyzetet elfogadni azt jelenti, hogy az ember, a gyermek abban a pillanatban, aznap megértve, szeretve, elfogadva, becsülve érzi önmagát. Ez adja a lehetőséget arra, hogy bátran megnyilatkozzon, kedvet kapjon, elfelejtsen harcolni, tehát kooperációs lehetőséget kap. Az ilyen ember általában a környezetére is pozitív hatással van. Az ilyen emberekkel jó együtt lenni, jobban odafigyelünk, ha az alapvető lelki mozgástörvény a „minusból a plusz” felé halad. Ezt a kooperációs folyamatot már a századfordulón felismerte. Mint gyakorló orvos azt hangoztatta: ha az egyik vese felmondja a szolgálatot, a funkcióját a másik kompenzálja. Vagy a szívbillentyű elégtelenségekor, a szívizom megnő.

A test és a lélek közti határterületen is valami hasonlót talált. A vakok kifejlesztik a hallási és tapintási képességüket. A beteges gyerekek gyakran intellektuálisan koraérettek lesznek. A test és lélek tehát Adler szerint szoros kölcsönhatásban áll egymással. Tanulmánya a „Szervek kisebbségéről”, amely a testi betegségek lelki okaira utal, Adlert a pszichoszomatikus orvoslás úttörőjévé tette. Egészséges az, ahogy ő is mondja aki belsőleg kiegyensúlyozott.

Felismerte a nevelés kialakulásának döntő fontosságát. Ennek érdekében hangsúlyozottan követelte a szülők és a pedagógusok pszichológiai képzését. Olyan fogalmakért, mint „egyenértékűség”, „öszönzés”, „felnőtt és gyermek partneri kapcsolata”, síkraszállt.

A gyermek megítélését illetően bátran hangoztatta: „Soha ne hasonlítások össze egy gyereket egy másikkal, csak saját parlagon heverő képességeivel.” (3) Szerinte csak így fejlődhet ki az egészséges öntudat, s így keletkezhet egy agresszió nélküli társadalom.

Különösen a csoportra fektetett nagy hangsúlyt, ahol mindenki elmondhatja a felvetett dologról érzéseit, véleményét, kívánságát. Tehát a csoporton belüli akceptálás nagyon lényeges dolog. Az ember saját magát is legalább olyan komolyan veszi, mint az osztály valamennyi tagját. Ha pl.: eléri célját a gyermek azzal a viselkedéssel, amit végez, akkor benne marad. Ha erre mi pedagógusok nem reagálunk úgy, ahogy azt tanítványunk elvárja, akkor kap egy lehetőséget, hogy abból kilépjen. Ez néha bizony rettenetesen nehéz! Minél nagyobb a gyermek, annál nehezebb, annál jobban megerősödik benne, hogy neki ez a szerepe.

Vannak bizonyos arany szabályok, amelyeket maga Adler is hangsúlyozott a csoport és családterápiával kapcsolatban. A nevelő legfontosabb feladata – mondta –, hogy egyetlen gyermek se legyen az iskolában bátortalan.

Szerinte: „Az ember egy egységes lény. Az individuálpszichológia feladata abban áll, hogy ezt a minden emberben meglévő egységet bebizonyítsa – gondolkodásában, érzésében és cselekvésében, a tudatában éppúgy, mint a tudatalattijában. Ezt az egységet nevezzük az individuum életstílusának.”

Adler azt tanácsolta tanítványainak: „Ha az, amit a páciens Önöknek mond, ellentmondásosnak vagy zavarosnak tűnik, akkor csukják be fülüket, és nyissák tágira a szemüket. Figyeljék meg őt alaposan beszéd közben, és akkor gyorsan, pontosan megértik majd, amit mond az egyén Önöknek!” (4)

Az individuálpaszichológia szerint az ember egy egész. A tudatalatti nem harcol a tudatossal. A testet és lelket, a gesztusokat és szavakat, a gondolatokat és a tetteket a nem tudatos önértékelés és az abból levezetett cél irányítja.

Adler nem ismerte el, hogy az ember szétválasztható értelemre és érzelemre. Hangoztatta, hogy nem az érzések urálnak bennünket. Szerinte az értelem és érzés önmagunk által gyártott szerszám.

Három életfeladat különböztethető meg: szeretet, szakma és a legtágabb értelemben vett szociális kötöttség.

Ezek az alapjai pszichoterápiájának. Hitét az egészséges emberi értelemben és a mindent át-fogó közösségi érzésben megtartotta, írásaiban, előadásaiban hangoztatta. A gondolatok és azok hatásai, mindig fontosak voltak számára.

IRODALOM

1. Viktor Frankl: Alfred Adler (Zürich, 1982.)
2. Alfred Adler: Életünk jelentése (Hungarian Translation, S. Nyíró József, 1994.)
3. Victor Lous: Pszichopatológia az individuálpaszichológia szemszögéből (Wien, 1984. november)
4. Szuhányi Mária: Alfred Adler individuálpaszichológiája, (Individuálpaszichológiai kiképzés előadásai 1992-1993.)

NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA
Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola
Debrecen

Elvi szempontok a szakmai munkaközösségek hatékony működéséhez

A munkaközösséget azonos szakterületen működő nevelők alkotják. A *munkaközösség célja*: az oktató-nevelő munka fejlesztése, a tagok továbbképzésének segítése, az iskola vezetői részére szaktanácsok nyújtása az adott szaktárgy tanításában. *Feladatai*: a nevelés helyes gyakorlati alkalmazásának elősegítése, a munkaközösségi tagok munkájának összehangolása, az alkotó-nevelő munka hatékonyságának növelése, a módszertani eljárások fejlesztése, az öntevékeny szakmai továbbképzés elősegítése, a tanulókkal szemben támasztott egységes követelmények kidolgozása, a tanulók tudásának eredményfelmérése, a pedagógusok közösségi felelősségének növelése, közösségi értékének fejlesztése, szaktanterem létesítése, azok továbbfejlesztésében való részvétel, felszereléseinek őrzése és fejlesztése. (Mezei, 1995).

Nemcsak szakmai feladatok, de a pszichológiai szempontok is elengedhetetlenné teszik a munkaközösségek működését a tantestületeken belül. Ezek és a közöttük levő kapcsolatok adhatják a stabil vázát a belső struktúrának, s működésük nagymértékben függ az iskola vezetésének irányítói stílusától.

Sokféle vezetési stílust tártak fel a kutatók, ma ezek közül a kooperatív vezetési stratégiát tartják a leghatékonyabbnak. A kooperatív vezetési stílus több vonatkozásban megegyezik a demokratikus, illetve alkotó vezetési stílussal. Abban különbözik ezektől, hogy az emberi kapcsolatoknak, a vezető és a vezetettek együttműködésének még nagyobb szerepet tulajdonít. Ennek megvalósításában a nevelőtestület *kommunikációs rendszere* döntő szerepet játszik.

Nem véletlen az információáramlás kiemelkedő jelentősége a szervezetek működésében: a kommunikációs igény az emberekben alapvető szükségletekből táplálkozik. Ezek közül kettőt szoktak kiemelni:

- az önérték körébe tartozó indítékok,
- a társulási és érintkezési szükségletekből eredő indítékok.

Az egyén a csoporttal való azonosulásában fontos szerepet tölt be a kommunikációs rendszerben elfoglalt helye alapján. Most tekintsük át, milyen elemei vannak egy szervezet kommunikációs rendszerének! Ezek nélkül nem lehet hatékony a működés. Három fő elemet különböztünk meg:

- a) a felülről lefelé irányuló kommunikációs rendszer.
- b) a vízszintes irányú kommunikációs rendszer,
- c) az alulról felfelé irányuló kommunikációs rendszer.

a) *A felülről lefelé irányuló rendszeren belül többféle információ áramlása szükséges. A legfontosabbak:*

- a munkatevékenység elvégzésével kapcsolatos információk;
- szervezési eljárásokkal kapcsolatos információk;
- a tevékenység értelmét, ésszerűségét megvilágító információk a dolgozók munkájára, magatartására vonatkozóan;
- az intézményi célok jobb megértésére és elfogadására irányuló információk.

Az információk előbbi típusain belül további fajtákat lehet megkülönböztetni abból a szempontból, hogy milyen szerepet töltenek be a vezetési funkciókban. Eszerint van (Bálint, 1973):

- **Determináló információ:** ennek célja a közvetlen cselekvésre késztetés; ez általában szabályszerűen eredményezi a feltétel teljesülése által meghatározott viselkedést.
- **Problémafeltáró információ:** célja a probléma formába öntése, de a problémát önmagában nem oldja meg, több alternatíva közötti választásnak a lehetőségét hagyja meg.
- **Stimuláló információ:** azt a folyamatot indítja meg, amelynek célja egy bizonyos szituáció után a teendők megállapítása.
- **Szabályozó információ:** ez csak bizonyos feltételek esetén vált ki cselekvést; nem idéz elő akciót, amíg a folyamat tervszerűen halad, de ha a folyamat eltér a tervezettől, korrigálja azt.
- **Irányító információ:** a hierarchiában szintről szintre ismétlődve, dúsítva vagy kibontva halad végig, vezérelve a szervezet működését.
- **Koordináló információ:** ez segíti elő a közös célra orientált, de a különböző helyeken hozott döntések összhangját, integrálhatóságát, az együttműködésnek, a közös tevékenységnek elengedhetetlen feltétele.
- **Kondicionáló információ:** nem a szabályozott szervezeti folyamatokra gyakorol közvetlen hatást, hanem a környezeti feltételek, a munkahelyi légkör alakítása a célja.

Az információknak sokféle változata áll tehát a vezető rendelkezésére ahhoz, hogy a felülről lefelé irányuló kommunikációs rendszer gazdag legyen. Természetesen nem az a fontos, hogy mennyiségében minél több információt közvetítsen a szervezet. Igaz, hogy a túl kevés információ érdektelenséget vagy éppen bizonytalanságot vált ki az emberekben, a túl sok információ azonban telítettséget eredményezhet. A lényeg, hogy minden olyan információ eljusson a beosztottakhoz, amely tevékenységükben, munkahelyi kapcsolataikban számukra fontos.

Természetesen nem elég csak elindítani „felülről” az információt, az információáramlás jellemzője a nagymértékű torzulás. Gyakran előfordul, hogy mire valakihez eljut – különösen, ha több áttételen keresztül megy – egy információ, tartalmában már megváltozott az eredetihez képest. Fontos tehát állandóan kontrollálni e folyamatot, hogy csökkentsük a „félreértés”, torzulás lehetőségeit.

b) *A vízszintes irányú kommunikációs rendszer* hidat jelent azok között az emberek között, akik a szervezet hierarchiájában azonos szinten helyezkednek el. Az egyén szempontjából kiemelkedő jelentősége van ennek, hiszen ezáltal kap visszajelzéseket véleményére, állásfoglalására, munkájára vonatkozóan a közvetlen munkatársaktól. S ez gyakorlati jelentőségét tekintve az egyén szempontjából gyakran fontosabb, mint a felettesektől vagy a beosztottaktól kapott információ. Ez a kommunikációs rendszer tehát elsősorban a szervezet informális struktúrájában működik, s hatása kettős lehet a szervezet működése szempontjából. Pozitív ez a hatás, ha a szervezet általános céljaival, értékrendszerével tartalmában összhangban van az áramló információ, s negatív, ha ezekkel nincs egységben, különösen az, ha tartalmában, értékrendjében ellentétes a hivatalos információkkal.

c) *Az alulról felfelé irányuló kommunikációs rendszernek* több funkciója is van. (Papp-Perczel-Völgyessy, 1976.). Egyrészt növeli annak lehetőségét, hogy az intézmény dolgozói erősebb belső azonosulással, nagyobb intenzitással vegyenek részt a célok megvalósításában; másrészt lehetőségeket biztosít a vezetés funkcióinak hatékony alkalmazásához. Általában minden vezető hangoztatja, elismeri az alulról felfelé irányuló információk fontosságát a szervezetek működésében, a gyakorlatban azonban ennek ellenére ez kevésbé hatékonyan funkcionáló kommunikációs rendszer. Ha kialakul is ez, a torzulás még inkább megfigyelhető jelenség ebben az információáramlásban, mint a felülről lefelé ható kommunikációs rendszerben. Ennek fő oka, hogy a beosztottak – többféle motívumtól vezéreltetve – gyakran nem a saját véleményüket fogalmazzák meg, hanem arra törekuszenek, hogy mondandójuk megfeleljen annak, amit a vezető hallani szeretne. Ezen a felfogáson csak akkor lehet változtatni, ha a vezető tevékenysége szerves részének tekinti a beosztottak véleményének kikérését, s ha netán ez nincs összhangban az övével, nem alkalmaz semmiféle retorziót. Természetesen a vélemények meghallgatása önmagában még kevés, akkor van ennek igazi értelme, ha a vezető döntéseinek meghozatalában figyelembe is veszi mások véleményét. Ellenkező esetben a beosztottak csak üres „játéknak”, áldemokratizmusnak tekintik, ez pedig előbb-utóbb érdektelenséget, fásultságot eredményez. Annak, hogy az intézményben valóban demokratikus légkör alakuljon ki, egyik legfontosabb feltétele, hogy a vezetés minden olyan kérdésben kikérje a beosztottak véleményét, javaslatait, amelyek fontosak a szervezet működése szempontjából, akár a munka tartalmát, akár a személyi vonatkozásokat illetően.

A szakmai munkaközösségek sikeres munkájához most csak néhány szempontot villantottunk fel. Mind a megfelelő munkahelyi légkör, mind a működőképes belső struktúra feltétele a tantestületek hatékony pedagógiai tevékenységének.

IRODALOM

1. Balogh László: A tantestületek légköre, struktúrája és az irányítási stílus, Debrecen, 1990.
1. Bábosik István – Mezei Gyula: Neveléstan, 1995.
3. Bálint István – Murányi Mihály: Munkalélektan műszaki és gazdasági vezetők részére, Tánacsics Könyvkiadó, 1973.
4. Berei András – Dobor Imre: Vezetés a gyakorlatban, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1996.
5. Papp-Perczel-Völgyessy: Munkapszichológia, TK. 1976.
6. D.H. Weiss: Hogyan bánjunk a nehéz emberekkel? Menedzserek kézikönyve.

HEGEDŰS KATALIN

Jankó János Általános Iskola és Gimnázium
Tótkomlós

Kudarchelyzetek felismerése és kiküszöbölése a nyelvtanulásban

A többéves nyelvtanulás során a kisdíák és tanára gyakran kerül olyan helyzetbe, ahonnan a továbblépés szinte lehetetlennek látszik. Egy-egy csoporton belül egyre nőnek az egyének közötti különbségek, a tehetség és a szorgalom kiemeli a jókat, a tehetségtelenség, az akaratgyengeség vagy a lustaság hátrább és hátrább sorolja a gyengébbeket. Az előrehaladás íve megtörik, s a tanár keresni kezdi, hogy hol a hiba. Olykor túlságosan sok információ áramlik a kisdíák felé, aki vagy a szókinccsel, vagy a nyelvtani elemekkel képtelen megbirkózni, és kedvét veszve a további erőfeszítéseket feladja.

Olykor túlságosan racionálisak vagyunk tanítványainkkal szemben, megfélemlítve arról, hogy bármennyire nyitott is a kisgyerek a világ ismeretlen csodáira, nem képes állandóan, megszakítások nélkül a szüntelenül áramló adatokat befogadni. S ha állandó adatfelvételre, adattárolásra kényszerítjük, előbb-utóbb elveszti kreativitásra készítő képességeit. Időt kell hagyni arra, hogy az új tananyag elemeit a tanulócsoport minden tagja kellőképpen fel tudja dolgozni.

Nyelvtanítási céljainkat el lehet érni úgy is, hogy ne teremtsünk állandó stresszhelyzeteket a tanítási órán.

A gyermek életkorához alkalmazott szövegekkel elérhetjük, hogy a szókinccs szokatlanul gyorsan bővül, s a nyelvtani szabályok észrevétlenül rögzítődnek.

A mellékelt néhány szemelvény *4-5. osztályos tanulók számára készült*. A hozzájuk illő rajzok készítését nyugodtan bízzuk a gyermekek képzeletére! A házából kitekingető csiga, a százlábú papa és lányai, a torkát fájlaló zsiráf, a koncertre készülő hegedülő tücsök és a nyelvtanulásban jeleskedő okos halfivérek kedvelt figurákká válhatnak a nyelvórán. A rajzok házi feladatként is készülhetnek, akár nagy méretű rajzlapokra is.

A gyermek úgy érzi, hogy játszik. Közben a mindennapi élet szavait tanulja vagy ismétli (saját ház, szegény, gazdag, fagyalt, torokfájás, láz, komolyzene, hegedű, koncert, ikrek, nyelvtanfolyam, perfekt angol stb.).

Az öt kis lecke arra is alkalmas, hogy az egyes szám első személyű bemutatkozást segítse. Szerepekként is eljátszhatók, egyszerű jelmezek, álarok mögé rejtözve. A nyelvtani ismeretek rendszerében a személyes névmások váltakozását, az igealakok változásait észlelheti a kisdíák. Az egyes és többes szám 3. személyű változatokkal különböző személyek leírásához készítjük fel a tanulóinkat. A szokatlan szöveg, a meseszerű események – melyek kapcsolatban vannak a valós világgal – megkönnyítik mind a tanár, mind a tanuló munkáját, és segítenek a nyelvtanulás pillanatnyi kudarcainak legyőzésében. A kudarchelyzet minden oktatási-nevelési folyamatban természetes helyzet. Felismerni és elismerni kötelességünk, de véglegesnek elfogadni sohasem szabad. Ebben a folyamatban a tanár az, akinek tapasztalatai révén tudnia kell, melyik az az eljárás, amely egy időszak eltelte után már nem célravezető, s mikor érkezik el az a pillanat, amikor vagy a tananyagot, vagy az eljárásokat változtatnia kell.

Néhány hasonló jellegű szemelvény után láthatjuk, hogy a gyermekek legyőzik a kudarcból való félelmeiket, képzelőerejük működni kezd, s amíg a gyengébb képességűek csak a szövegek

elsajátításáig jutnak el, addig a tehetségesebbek már maguk is képesek lesznek új „személyeket” kitalálni. A tanulók így módon a nyelvtanulásnak nem áldozataivá, hanem kreatív résztvevőivé válhatnak.

A rugalmas tervezést, a gyermek képességeihez való maximális alkalmazkodást a NAT előírásai is lehetővé teszik.

*

Ready? Steady! Go!

English for children

Lesson One

I am Mary Snail.

I am very rich.

I have got a house of my own.

I have got a bedroom in my house.

I am not in the bedroom, I am in the hall.

Now spot the difference:

She is Mary Snail.

She is very rich.

She has got a house of her own.

She has got a bedroom in her house.

She is not in the bedroom, she is in the hall.

Lesson Two

I am Dick Centipede.

I am very poor.

I have got two daughters.

I have got no shoes.

I am very cold in winter.

Count my legs, please.

Ten, twenty, thirty, forty, fifty, sixty, seventy, eighty, ninety, a hundred.

Spot the difference:

He is Dick Centipede.

He is very poor.

He has got two daughters.

He has got no shoes.

He is very cold in winter.

Count his legs, please.

Lesson Three

I am Robert Giraffe.

I am very tall.

I am a handsome young man.

Yesterday I ate a lot of ice-cream.

Now I have a sore throat.

Now I am going to the doctor's.

The doctor will examine me.

He will take my temperature.

He will give me some pills.

I'll take the pills three times a day.

Draw the ice-cream cone.

He is Robert Giraffe.
He is very tall.
He is a handsome, young man.
Yesterday he ate a lot of ice-cream.
Now he has a sore throat.
Now he is going to the doctor's.
The doctor will examine him.
He will take his temperature.
He will give him some pills.
Robert'll take the pills three times a day.

Lesson Four

I am Charlie Cricket.
I am a musician.
I don't like pop-music.
I like classical music.
I play in a big band.
I play the violin.
Will you come to the concert tonight?
Here are two tickets.
 Draw the big band.
 Let's speak about him.
He is Charlie Cricket.
He is a musician.
He doesn't like pop-music.
He likes classical music.
He plays in a big band.
He plays the violin.
He is inviting me to the concert tonight.
He is offering me two tickets.

Lesson Five

We are the Clever Fish Brothers.
We are twins.
Now we are going to school.
We are going to an English language course.
It is an evening course.
We are good at languages.
By the end of the course we shall be able to speak fluent English.
Are you good at languages?
 Try to retell the story.

They are the Clever Fish Brothers.
They are twins.
They are going to school.
They are going to an English language course.
They are good at languages.
By the end of the course they will be able to speak fluent English.

(By the way would you like to join the Underwater Language School? If yes, then don't forget about your waterproof helmet when going to school.)

Másfél óra a kísérleti filmről

„A mozgás az az erőszak, amellyel a szerkezetek szemünk
recehártáján közvetlen ingert okoznak”

(Victor Vasarely)

1. Az 1995/96-os tanévben „A 101. év” címmel hat részből álló sorozatot hirdettünk a debreceni középiskolások számára. A rendezvénytől az volt a célunk, hogy az érdeklődő diákoknak bemutassuk a mozgókép néhány izgalmas jelenségét és alkotását. Az előadásokra és a vetítésekre társszervező kollégám munkahelyén, az *Újkerti Általános Művelődési Központ Delta mozijában* került sor, egy olyan intézményben, amely felszerelésével, helyiségeivel és munkatársaival évek óta szolgálja a médiapedagógia ügyét. Olyan témákat igyekeztünk összeválogatni, amelyek érdekesen és színesen mutathatók be, szempont volt továbbá az is, hogy az adott mozgóképes jelenséghez vonzó, nézhető filmes anyag kapcsolódhasson. A hat alkalommal a következő témák kerültek szóba: *A western; Az angol új hullám; A francia új hullám; Dokumentum és fikció; Film, idő, filmidő; A kísérleti film*. A hetedik alkalomra egy kis estet rendeztünk, amelynek első része a hat témakör anyagát felölelő vetélkedő volt, majd ezt beszélgetés követte. A vetélkedőn győztes háromfős csapat tagjai egész éves ingyenes belépőt nyertek a Delta moziba. A foglalkozásokra a város több iskolájából jártak a diákok, elsősorban a gimnáziumokból.

Tapasztalataink szerint kezdeményezésünk sikeres volt, amennyiben felkeltette néhány olyan középiskolás érdeklődését a mozgókép iránt, akik nem jártak ideig hasonló órákra. Saját tanítványaink is gazdagodtak élményekkel, hiszen az iskolai foglalkozások megszokott közegéből kimozdulva láthattak újabb filmeket. A mozgóképes oktatás sajátja mindamelllett egyfelől ez az oldottabb forma, másfelől az iskola tanrendjének és helyszíneinek rugalmas kezelése.

Az itt közölt kettős óra módosított változatát kipróbáltam a fentitől eltérő didaktikai környezetben is: egy közép- és felsőfokú mozgóképterjesztői tanfolyamon.

2. Az alábbiakban *A kísérleti film* című foglalkozáshoz kapcsolódó tanári előadás rövidített szövegét, a foglalkozás menetét és módszertani lépéseit mutatom be. Megjelölöm az alkalmazott segédanyagokat és ezek könyvzeti adatait, az anyag végén pedig közlöm a felhasznált szakirodalmat.

3.1. A kísérleti film jelenségét próbáljuk az alábbiakban körbejárni anélkül az illúzió nélkül, hogy magát a fogalmat képesek lennénk definiálni, hiszen ezzel a címkével egymástól nagyon is különböző mozgóképes termékeket illettek az elmúlt száz év során. *Erdély Miklós* szerint valami olyasmiről beszélünk, ami a kísérlet tárgya, de egyben az áldozata is. A kísérleti – *Erdély* szóhasználatában kognitív – film tehát önmagát kutatja, ilyenformán nem valami ismertet és átértett akar kifejezni, hanem a jelhasználat újdonsült produktumaként tárgyaül saját magát teszi meg. Első jellemzője tehát az ismert filmes, performer és elméletíró nyomán az új jelentések létrehozására való törekvés.

Áttekintésünk tehát éppen a fogalomhasználat bizonytalanságai miatt kettős szempontú: egyrészt figyelembe venni a történetiség elvét, másrészt követni fogunk bizonyos strukturális és film-poétikai megfontolásokat.

3.2. A kezdetek idején keletkezett filmek mindegyike kísérleti filmnek tekinthető az *Erdély Miklós* által javasolt ismérv alapján, de más vonatkozásokban is, hiszen az angol *Muybridge*, a francia *Marey*, később a *Lumiére* testvérek és mások legfontosabb törekvése az volt, hogy a moz-

gást megörökítsék, és mások által is átélhetővé tegyék, magyarul olyan képeket, képsorozatokot hozzanak létre, amelyek soha addig nem léteztek.

Első filmbejátszás. Lumière testvérek: A vonat érkezése,
A baba reggelije és A megöntözött öntöző
(17 másodperc, 8 másodperc, illetve 19 másodperc).
Forrás: Filmidézetek dr. Nagy Imre: A mozgókép
és a filmalkotás című tankönyvéhez, Pécs, 1988.

Megfigyelési szempont: Az alkotók milyen kameraállást választottak, s ez hogyan szolgálja a hatáskel-
tést?

(A jelen levő gyerekek többsége részt vett korábban egy olyan rendezvényen, amelyen *Szirtes András* korabeli vetítőgépén élőzenei aláfestéssel mutatta be *Lumière-tekercek* című etűd-
jeit. *Szirtes András* felkereste Lumière-ék száz évvel ezelőtti forgatási helyszíneit, és „új-
raforgatta” a filmtörténet klasszikus darabjait, többek között az itt látható *A baba reggelijét*.)

3.3. A húszas évektől kezdve a legerőteljesebben Németországban jelentkeztek azok a tö-
rekvések, amelyek igyekeztek kiiktatni a mozgóképből minden olyan elemet, amely nem a moz-
gás, a ritmus, a tárgyak egymáshoz viszonyított helyzetének és a mozgás során egymásra gyako-
rolt hatásának a megörökítését szolgálja. Ezt a *Ruttmann*, *Richter* és a svéd *Eggeling*, valamint a
francia *Léger* által képviselt filmkészítési módot és szellemet, illetve irányzatot hívták abszolút
vagy absztrakt filmnek, amelynek kiindulási alapja tehát a kísérletezés anyaggal és technikával,
végső soron pedig a közönségre gyakorolt hatással. Hasonló experimentális módszerekkel létre-
hozott munkákat ismerünk egyébként *Bódy Gábortól* is.

Az irányzat képzőművészeti megjelenését szemléltetjük.
Forrás: *A század művészete*, Corvina, 1993.
A kinetikus művészet és az op art című fejezet.

3.4. A tárgyat jelenségek körébe kell vonnunk azokat a filmeket is, amelyek szellemisé-
gük, meghökkentő jellegük, merész formanyelvi, tematikai vagy más újításaik okán nem illesz-
kedtek be a forgalmazás hagyományossá váló kereteibe. Itt kell megemlítenünk egy csupán látszó-
lag külsődleges szempontot, a terjedelem kérdését: az úgynevezett „nem egész estés”, tehát a
filmszínházak műsorrendjéhez nem alkalmazkodó hosszúságú filmek kiszorulnak a nagy mozik
programjáról, és nemcsak formailag válnak el a kommersz daraboktól, hanem a megtekinthetőség
helye és ideje szempontjából is. Ilyenek a magyar független filmesek – *Tímár Péter*, *Szirtes And-
rás*, *Bódy Gábor*, *Xantus János* – és mások munkái.

A kísérleti film tehát nemcsak formanyelvi, az alkotói szellemiségben megnyilvánuló, to-
vábbá forgalmazási kategória, hanem befogadásszociológiai jelenség is: kitermeli a saját bemuta-
tóhelyeit, saját közönségét, azt a közeget, amely érti és értékeli.

A kísérleti film feltételez továbbá azonosan gondolkodó alkotótársakat is, olyan, esetleg más mű-
vészeti ágak felől érkező művészeket, akiket a formabontás igénye és kényszere köt össze. Az experi-
mentális filmesek közül jó néhányan működtek más területeken is: *Bódy Gábor* foglalkozott építésszettel,
érdekelte továbbá a nyelvészet; *Andy Warhol* talán elsősorban képzőművészként szerzett hírnevet; ismer-
tek *Wahorn András* zenei produkciói; *Tímár Péter* operatőrként és rendezőként is dolgozik.

A következő filmes bejátszásunk a filmtörténet egyik legismertebb botránydarabja, *Az An-
dalúziai kutya*.

Luis Buñuel: Az andalúziai kutya
Forrás: saját felvétel. Ideje: 20 perc.

Megfigyelési szempont: a szürrealista képalkotás sajátosságai.

3.5. A kísérleti filmes mozgalom áthatja a mozgókép előállításának egész történetét. A fen-
tiekben már utaltunk arra, hogy az experimentális mozi megtermékenyítette azokat az alkotásokat,
amelyeket nem szoktak ilyenként számon tartani. A kísérletező kedv tehát természetesen megje-

lenik azokban a filmekben is, amelyek a nagyközönség számára készültek, és minden jellemzőjükben illeszkednek a forgalmazás viszonyai közé. *Szergej Eizenstein* formavilága például alapértékként kezeli a meghökkentést, az új látványelemek és összefüggések kutatását, ilyenformán azt mondhatjuk, hogy *Eizenstein* nagyfilmjeit megtermékenyítette a kísérleti film, mi több ezek az experimentalizmus példatárai.

Részlet *Szergej Eizenstein: Rettegett Iván* című filmjéből.

Forrás: saját felvétel: 20 másodperc.

Rettegett Ivánból egyetlen beállítást emeltünk ki:

egy arc közelije a cárt körülvevő bojárak közül.

Megfigyelendő: a fényviszonyok expresszív kezelése.

A kísérleti filmesek mestere – az orosz filmművészetnél maradván – *Dziga Vertov: Ember a felhevőgéppel* című munkája, amelyet a jelenlevők szintén láthattak, felmutatja a mozgalom szinte valamennyi jellemzőjét.

3.6. A kísérleti film végső célja – bármilyen formában, időszakban és formanyelvi konvenciók között jelenjen meg – a mozgókép nyelvének kialakítása. Valamennyi általunk említett alkotó azon munkálkodott, hogy a filmek közvetítette vizuális üzeneteket megtisztítsa az irodalmias narratív szerkezetektől, a tér- és időkezelés regényes-elbeszélői fogásaitól, a színház által meghonosított dramaturgiától. Ha erre a mozgókép képessé tehető, akkor lehet csak alkalmas autonóm módon saját tartalmak megfogalmazására.

Azt szokták mondani, hogy az első film a magyar filmtörténetben, amely a mozgókép nyelvén beszél, *Huszárik Zoltán Elégiaja*. Az *Elégiát* nevezték filmversnek, poémának, látomásos etűdnek. Az elnevezések arról tanúskodnak, hogy *Huszárik Zoltán* munkája nem írható le sem a hagyományos műfaji fogalmakkal, sem az irodalomtól kölcsönzött elemző kategóriák segítségével. Az Elégia ritmusát, szerkezetét és formateremtő elveit a belső tartalmak irányítják és határozzák meg, innen látomásos jellege.

Huszárik Zoltán: Elégia.

Forrás: saját felvétel. Ideje: 20 perc.

Megfigyelendő: a film szerkezete, „versszakos” felépítése.

3.7. A 60-as évek elejétől Magyarországon a világon szinte egyedülálló módon „intézményesül” a kísérleti film: fiatal alkotók kezdeményezésére megalakul a *Balázs Béla Stúdió*. A *BBS*-ben a kezdetektől fogva két irányzat működik egymás mellett, a dokumentarista műhely, amelyből a „budapesti iskola” táplálkozik, valamint a kísérleti filmes irányzat. Vannak természetesen olyan alkotók is, akik mindkét irányzat munkájából kiveszik a részüket, ilyen *Bódy Gábor*, *Mész András* és mások. A *BBS* és az experimentalista műhely jellegzetességét és erejét az adja, hogy kereteiben az alkotók szabadon folytathatták formanyelvi tanulmányaikat, egyszerre szabadon a nagymozis bemutatás kényszerűségétől és inspirálva az adekvát nézőközönség várakozása által. A műhely alkotói között tartjuk számon az eddigiekben említetteken kívül *Háy Ágnes*t, *Maurer Dórát*, *Vető Jánost*, *Matkócsik András*t és másokat.

Az irányzat szintézisszerű nagyjátékfilmes produktuma *Bódy Gábor* diplomamunkája az *Amerikai anxi*, amelyet a hatrészes sorozat résztvevői szintén láthattak néhány évvel ezelőtt. Az *Amerikai anxi* olyan alkotás, melyben a kísérleti film fentiekben említett valamennyi jellemzője megtalálható.

3. 8. Befejezésül megtekintünk egy részletet az *Elégia* operatőrének, *Tóth János*nak egyik munkájából. A *Ragyogás* az operatőr-rendező főműve, egyben a magyar kísérleti film egyik legértékesebb darabja.

Részlet *Tóth János: Ragyogás* című filmjéből.

Forrás: saját felvétel. Ideje: tetszőleges, amennyit a „másfél óra” enged.

Feladat: az elhangzottak összegzése.

Bódy Gábor: Video és film. in: Videó-Alfa. Szerk.: Márczi Imre és Zelnik József. Műzsák Közművelődési Kiadó, Budapest, 1987.

Uő: Jelenéstudajdonítások a kinematográfiában, in: B.G. 1945–1985. Szerk.: Beke László és Peternák Miklós.

Uő: Elégia in: Kortársunk a film. Szerk.: Dániel Ferenc. Műzsák Közművelődési Kiadó, Budapest é.n.

Erdély Miklós: Művészeti írások, Képzőművészeti Kiadó, Budapest 1991.

Uő: A „Kísérleti” film, Mőzög Film 2., a BBS műhelykiadványa, 1986.

Uő: A filmezés késői fiatalsága. Az underground filmmozgalom kialakulásának társadalmi háttere, Helikon, 1976. 1. sz.

F.I.L.M. A magyar avant-garde film története és dokumentumai. Szerk.: Peternák Miklós. Képzőművészeti Kiadó, Budapest, 1991.

Háy Ágnes: Film-Mozgás-Trükk, Mőzög Film 1., a BBS műhelykiadványa, 1984.

Hegy Loránd: film/művészet. Kiállítás a magyar kísérleti film történetéből, Filmvilág, 1983. 7. sz.

TAKÁCS GÁBOR

Gelléri Andor Endre Általános Iskola

Budapest

Bűvös négyzetek

Matematikából a tanulás által megszerzendő jártasságok, készségek elvárt szintjének elérése jó néhány számításos feladat megoldását feltételezi. Ez a monotonía veszélyével jár, hiszen a többször ismétlődő tevékenység elveszti pozitív mozgósító erejét, egyre gyengül a tevékenység jellegéből fakadó motiváció. Nyilván az a legjobb, ha a tevékenység tárgya, konkrétan a matematikai probléma, egyúttal a motiváció erősítésének funkcióját is betölti. Ezt az elvárást az összeadás és a kivonás gyakorlásának vonatkozásában jól teljesíthetjük, ha bűvös négyzetek hiányzó adatainak pótlását tűzzük ki feladatul.

Bűvös négyzetnek számok négyzet alakban történő olyan elrendezését nevezzük, amelyben a számok összege minden sor, oszlop és átló mentén ugyanaz. Ez az összeg a bűvös négyzet állandója, a bűvös négyzet valamelyik sorában vagy oszlopában levő számok darabszáma pedig a négyzet rendje. Így pl. egy harmadrendű bűvös négyzet soraiban és oszlopaiban három-három szám van, egy negyedrendűjében négy-négy, és így tovább.

A bűvös négyzetben szereplő számok legalább két összegben fordulnak elő összeadóként, az átlókban elhelyezett számok pedig háromban, mégis egyenlők ezek az összegek!

A bűvös négyzetekkel való foglalkozás nyomai már az ókorból származó tudománytörténeti leletek között előfordulnak. Mágikus négyzetnek tekintve az i.e. 1100 körül keletkezett „I-csing” nevű könyvben már található egy „bűvös négyzet”:

4	9	2
3	5	7
8	1	6

1. ábra

A régi babonás világban titkos varázserőt tulajdonítottak az ilyen számösszeállításoknak, „mágikus négyzetnek” nevezték. Jelentős matematikusok foglalkoztak mágikus négyzetek szerkesztésével. Többek között Stifel (1487?–1567), Adam Riese (1492–1559), Bachet de Méziriac (1587–1638). A mágikus négyzetekkel való foglalkozás gyakorisága a középkor jellemző példája Dürer Albert (1471–1528) magyarországi származású festő „Melankólia” című rézmetszete, amelyen a műszaki és matematikai kutatást megszemélyesítő allegorikus alak feje felett egy „szuper” mágikus négyzet jelképezi talán éppen a matematikát:

16	3	2	13
5	10	11	8
9	6	7	12
4	15	14	1

2. ábra

Ebben a bűvös négyzetben nem csak a sorok, az oszlopok és az átlók összege állandó, hanem például 34-el, a bűvös négyzetek állandójával egyenlő:

a) A négyzet négy sarkában elhelyezett számok összege is:

$$16 + 13 + 1 + 4 = 34.$$

b) A négyzetből két középvonala meghúzásával keletkező, négy-négy mezőből álló négy kisebb négyzet számainak összege, valamint a középső négy mezőben levő számok összege is:

$$16 + 3 + 5 + 10 = 34,$$

$$2 + 13 + 11 + 8 = 34,$$

$$9 + 6 + 4 + 15 = 34,$$

$$7 + 12 + 14 + 1 = 34,$$

$$10 + 11 + 6 + 7 = 34.$$

c) Ha a bűvös négyzet szomszédos oldalainak felezőpontjait összekötjük, az összekötő szakaszok négyzetet alkotnak.

16	3	2	13
5	10	11	8
9	6	7	12
4	15	14	1

3. ábra

Ha e négyzet szemközti oldalai mentén elhelyezkedő számokat összeadjuk, a végeredmény is a bűvös négyzet állandójával egyenlő:

$$5 + 3 + 14 + 12 = 34,$$

$$9 + 15 + 2 + 8 = 34.$$

Ezek szerint Dürer Albert „mágikus négyzetének” állandója a négyzetről valamilyen szabály szerint leolvasható négytagú összegként tizennyolcféleképpen kapható meg. Egyébként a 16 egymást követő számból alkotott bűvös négyzet közel kétezer éve (i.e. I. század) ismert alakja:

1	14	15	4
12	7	6	9
8	11	10	5
13	2	3	16

4. ábra

amelyet Dürer átrendezett, mert így például az alsó sor két középső számát egybeolvasva a rézmetszet keletkezési évszámát (1514) kapjuk.

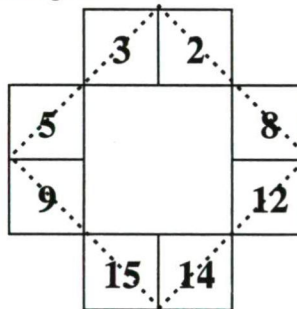
Még néhány érdekes tulajdonság:

a) A két szélső és a két középső sorban levő számok négyzetének összege páronként egyenlő:

$$16^2 + 3^2 + 2^2 + 13^2 = 438 \text{ és } 4^2 + 15^2 + 14^2 + 1^2 = 438$$

$$5^2 + 10^2 + 11^2 + 8^2 = 310 \text{ és } 9^2 + 6^2 + 7^2 + 12^2 = 310$$

b) A bűvös négyzet szemközti oldalai felezőpontjainak összekötésével kapott négyzet szemközti oldali mentén elhelyezkedő számoknak nemcsak az összege egyenlő, hanem ugyanezen számok négyzeteinek, sőt köbeinek összege is!

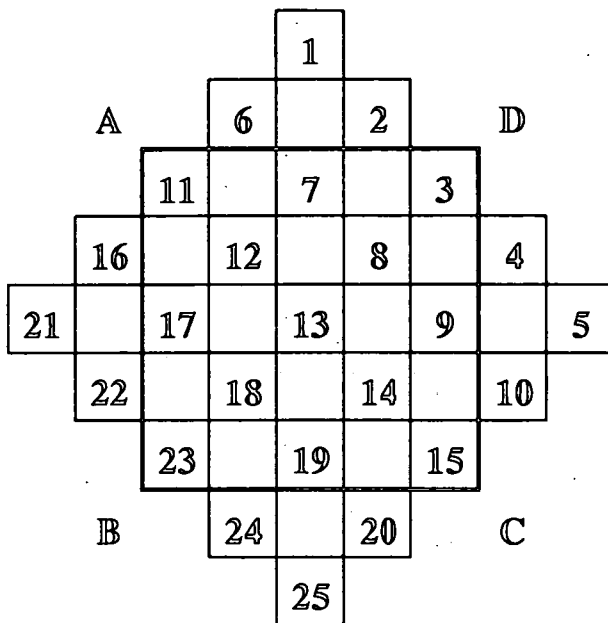


5. ábra

$$5^2 + 3^2 + 14^2 + 12^2 = 374 \text{ és } 2^2 + 8^2 + 9^2 + 15^2 = 374$$

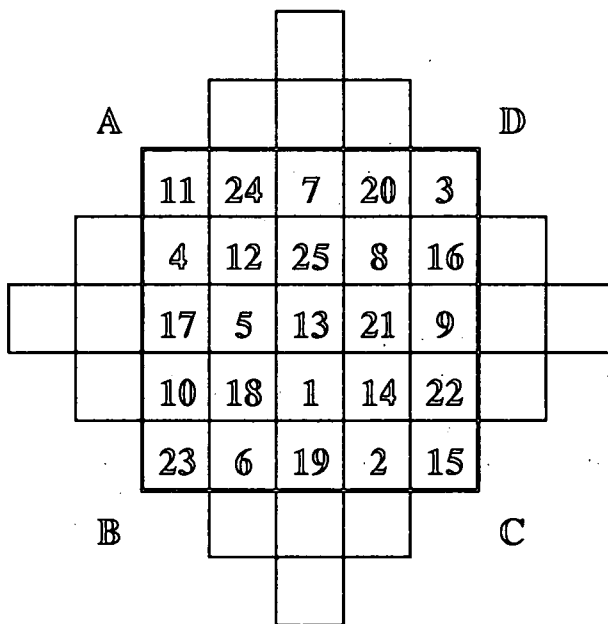
$$5^3 + 3^3 + 14^3 + 12^3 = 4624 \text{ és } 2^3 + 8^3 + 9^3 + 15^3 = 4624$$

A bűvös négyzetek készítése legalább két évezrede tartja „bűvkörében” a szórakoztató játékok kedvelőit és a hivatásos matematikusokat. Sokan foglalkoztak, és foglalkoznak még ma is a speciális terület elméleti megalapozásával. Sok jól működő többé-kevésbé általános módszer, eljárás ismeretes a bűvös négyzetek előállítására. A gyakorló tanítók valószínű igényéhez igazodva elegendőnek tartom a teljes elmélet áttekintése nélkül a két legfontosabb típusból egy-egy módszer ismertetését. Páratlan rendű bűvös négyzet készítésére általános és viszonylag egyszerű módszer ismeretes. Ötödrendű négyzeten ismertetem az alkalmazását, de minden nehézség nélkül alkalmazható harmad-, heted-, kilenced-, s más páratlan rendű bűvös négyzetek szerkesztésére is. Az ötödrendű négyzet 25 mezőből áll, csúcspontjait rendre A, B, C, D jelöli az ábrán. A négyzetet az ábrán látható módon mind a négy oldalán egy-egy lépcsős idommal kell kiegészíteni. Az így kapott idomba, jobb felső sorával kezdve, írjuk be az egész számokat 1-től 25-ig, az ábrán látható módon:



6. ábra

Ezt követően azokat a számokat, amelyek az ABCD négyzeten kívülre kerültek, toljuk el saját sorában, illetve saját oszlopában annyi mezővel, amennyi a bűvös négyzet rendszáma. Így például a 16-os a 8-as jobboldalára, a 24-es a 12 fölé, a 10-es a 18 baloldalára, a 2-es a 14-es alá kerül. Valamennyi négyzeten kívüli számot áthelyezve kapjuk a bűvös négyzetet, amelynek állandója 65.



7. ábra

Páros rendű bűvös négyzet készítésére nem ismeretes olyan egyszerű s egyúttal általános módszer, mint a páratlan rendűek esetében. Az általános módszer ismertetése meghaladja e cikk kereteit, ezért csak egy nem túl bonyolult, negyedrendű bűvös négyzet készítésére alkalmas eljárást ismertetek. A negyedrendű bűvös négyzet készítéséhez az egész számokat 1-től 16-ig soronként balról jobbra növekedve helyezzük el a 16 mezőbe úgy, hogy az átlók által érintett mezőbe kerülő számokat meg csökkenő sorrendben írjuk le.

	2	3	
5			8
9			12
	14	15	

8. ábra

16			13
	11	10	
	7	6	
4			1

9. ábra

Így mind a 16 mezőbe került egy-egy szám, mégpedig olyan elrendezésben, hogy ez a négyzet bűvös négyzet:

16	2	3	13
5	11	10	8
9	7	6	12
4	14	15	1

10. ábra

A bűvös négyzetek készítésének ismertetését az egyszerűség kedvéért végeztem az első 25, illetve 16 pozitív egész számmal. E számokat más számokkal is helyettesíthetjük, de csak olyanokkal, amelyek számtani sorozatot alkotnak, azaz a sorozat egymás után következő elemeinek különbsége állandó. A bűvös négyzet invariáns az elforgatással, a tükrözéssel és a négy alpműveletekkel szemben.

Az alpműveletekkel szembeni invariancia azt jelenti, hogy bármely négyzet

- elemeihez ugyanazt a számot hozzáadva,
- elemeiből ugyanazt a számot levonva,
- elemeit ugyanazzal a számmal megszorozva,
- elemeit ugyanazzal a számmal elosztva

újából bűvös négyzetet kapunk, bár a sorok, oszlopok, átlók összege nyilván változik.

Az is bizonyítható (konkrét bűvös négyzetet tekintve pedig könnyen tapasztalható), hogy páratlan rendű bűvös négyzetek középső mezőjében a bűvös négyzet állandójának és rendszámának hányadosa áll.

Iskolai felhasználás alkalmával a bűvös négyzet mezőibe kerülő számok közül csak annyit célszerű megadnunk a gyerekeknek, amennyi a többi elem kiszámításához minimálisan szükséges. Például harmadrendű bűvös négyzet kilenc eleme közül négyet kell megadni: egy teljes sort (vagy oszlopot vagy átlót) és még egy tetszőlegesen választható elemet.

IRODALOM

1. Dr. Gazsó István – Dr. Mosonyi Kálmán – Dr. Vörös György: A matematika tanítása, Tankönyvkiadó, Budapest, 1979. (2. kiadás) 226–228. o.
2. Korgyemszkij, B.A.: Matematika fejtörők, Gondolat Kiadó, Budapest, 1962. 251–294. o.
3. Ligeti Béla – Mosonyi György: Törd a fejed, érdemes! Tankönyvkiadó, Budapest, 1983. (6. kiadás) 83–92. o.
4. Sain Márton: Matematikatörténeti ABC, Tankönyvkiadó, Budapest, 1974. 157–158. o.

NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA
Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola
Debrecen

Az élet kertje a 4H programban és a falusi turizmusban

A turizmus fajtáinak, módjainak komoly hagyományai vannak Magyarországon. A két világháború között, a 30-as években elterjedt szokás volt a városi emberek, a középosztály körében, hogy a családok közösen vagy gyermekeiket a cserkészmozgalomhoz kapcsolva, egy-két hetet minden nyáron vidéken töltöttek. Kezdetben a rokonoknál, majd az országszerte sokasodó kínálat lehetővé tette a vidéki élet másfajta megismerését is.

A II. világháború pusztító szele a falusi turizmus hálózatát is elsodorta. Elsősorban a szervezett üdülések kerültek előtérbe, a falvak látogatók nélkül maradtak.

A 90-es évektől egyre többen kezdik feleleveníteni a régi szokásokat. A családok egy része vidéken tölti vakációját, vagy küldi gyerekeit a nagyszülők szülőfalujába, hogy megismerkedjenek a hagyományok által megőrzött szokásokkal, tevékenységekkel.

A falusi turizmus kis befektetéssel, ám nagy elhivatottsággal mindenütt beindítható. A 4H klubok kedvező pénzügyi kondícióval tanyát, házat vásárolhatnak. Mezőgazdasági ismereteiket felhasználva farmgazdaságokat hozhatnak létre. Ezekben a vállalkozásokban a már-már elfelejtett mesterségeket, kézműves tevékenységeket mutathatnak be, különböző gyermektáborokat szervezhetnek, vagy elsajátíthatnak különböző termesztési és termelési eljárásokat.

Írásomban ahhoz szeretnék ötleteket adni, hogy a 4H klubok tevékenységükkel, munkájukkal, miként orientálhatják a gyerekek érdeklődését a biokertészet, az élet kertje felé. A kert a természet iskolája. Ebben a gyönyörű tanítézetben sok alázat és fáradság a tandíj. Itt mindig kijavíthatjuk tévedéseinket, a kudarcból is tanulhatunk. Környezeti ártalmak, erdőpusztulás, kiháló élőlények figyelmeztetnek sebezhető mivoltunkra, és arra, hogy számtalan tudománynak a kertművelés gyakorlatában aprópénzre váltott eredményét valós érdekeink és ne csak a jövedelmezőség szempontjai határozzák meg. A kerteszkedés nem egzakt tudomány, és az a kertész, aki nem elég rugalmas, kevés sikert könyvelhet el.

A kezdő kertészeknek az éves kerti munkák tervezéséhez jó néhány tanácsra van szüksége. Értékes tanácsokkal bizonyára a környék tapasztalt kertészei is szolgálnak, de itt is érvényes: több gyakorlatot, mint elméletet!

Végül is csak a tapasztalat tesz bölcsé.

„Natura sanat”. Az ókori bölcsesség szerint a természet gyógyít. Szerencsére nemcsak gyógyít, de gyógyul is. Feladatunk pedig a gyógyulás elősegítése, hogy a rendelkezésünkre álló kis területen megőrizzük a természet évmilliók óta fennálló értékeit, magunk is létrehozva a hasznosság, szépség, egészség harmóniáját, a jövő kertjét.

Célunk, hogy a tanulókkal együtt nagy hozamú, szép, érdekes és sok örömmel kecsegtető kerttípust mutassunk be, amely minden honos állat számára búvóhelyet nyújt, művelőjének örömteli, lebilincselő, főleg egészséges foglalatosságot kínál, és olyan élelmiszerekkel lát el, melyek azon túl, hogy ízletesek, abban a tudatban fogyaszthatók, hogy mentesek a káros vegyi anyagoktól.

A pedagógiai programokban alapelvek a termelés-gazdálkodás elméletének és gyakorlatának megvalósítása, a helyi nevelési rendszerek kidolgozásában a táj, a vidék jellegzetességeinek bemutatása, az értékek megőrzésében és átadásában a környezet és tájvédelem, a biogazdálkodás, a munkára nevelés és a vállalkozói magatartás összhangjának megteremtése, a tanulók differenciált képességeinek fejlesztése, az aktivizálás, az élmények biztosítása, a feladatvállalás, a szabadidő hasznos eltöltését segítő foglalkozások megismertetése, az önkiszolgálás, az öntevékenység, a gyerekek szükségleteinek és igényeinek figyelembevétele. Erre építjük foglalkozási programjait, hogy a tanulók életkoruknak, érdeklődésüknek, motivációjuknak megfelelően elsajátítsák a kertészkedést a természet mintájára (talajjavítás, talajművelés, vetés, öntözés, növényvédelem, termés). Érdekes tevékenység a komposzttárolók készítése, a magasított virágágyak kialakítása, a haszonkert védelmét jelentő gyümölcskalitka összeállítása, védőkerítések szerelése. Fontos megismerni, hogyan műveljük meg a parlagot, de szükséges egy kis gyommiseret is a szakemberek segítségével. Érdekes foglalkozás a kert tervezése, a kertünk beosztása, a dísnövények, virágok sajátos ismereteket igényelnek, megkapóak a tavak és a vízi növények.

Mindenki szereti a teraszok és balkonok növényeit, hiszen ahogyan az ablakdeszkára helyezett növény a szobát lakályossá varázsolja, ugyanúgy a szabadban, tartókban elhelyezett virágok a sivárnak, szigorúnak tűnő felületeket kedvesen mozgalmassá teszik, s izgalmasak a függő virágdíszek is. Jól ismerjük a zöldséges kerteket, de vonzóvá tételük sokféle apró munkát igényel. Újabb szaktudásra van szükség az üvegházak műveléséhez, a gyümölcsök termesztéséhez, a gyógy- és fűszernövények ápolásához. Az igényes művelés jó kerttechnikát is feltételez, amihez sose röstelljünk tanácsot kérni.

A 4H pedagógiája ráirányítja a gyerekek figyelmét a gazdálkodás korszerű és helyes módszereire, a takarékoskodásra, az együttes munka élményére, a vállalkozás értékeire, a hasznosságra, az egészség és szépség harmóniájára, a gyermekek és felnőttek együttes tevékenységére.

A 4H programjaiban, a kertgazdálkodásban megjelenik az önálló, alkotó munka, a kezdeményezés, a folyamatosság, a rendszeresség, a bizalom légköre, a jó munkatársi kapcsolatok, az egyéni sajátosságok, a jellembeli különbségek, a feladatoknak megfelelő módszerek. Felismerik a csoport érdekeit, ötleteket, javaslatokat gyűjtenek az eredményesebb munkához, elsajátítják a döntési helyzeteket, közösen értékelnek, ellenőriznek, érvényesül az indirekt irányítás, az egymás segítése.

Kertünk a természet kicsiny szelete, ahonnan sok fáradtság és alázat árán bepillantathunk egy évmilliók óta működő, bonyolult, de megismerhető rendszerbe. A kert akkor lesz varázserő, ha tetszik a gyerekeknek, ha érzik: ez már valami, próbára teszi az erőt, az ügyességet, az akaratot.

Tisztelt Előfizetőinkhez!

Mindenképpen bízunk abban, hogy továbbra is töretlen támogatói, előfizetői maradjanak lapunknak. Ennek reményében kérjük tisztelettel minden Előfizetőnket, hogy az 1996. évi előfizetési díjat, amely ettől az évtől 300 forint, az alábbi számlára befizetni szíveskedjék: *OTP Csongrád Megyei Igazgatóság, Szeged, Módszertani Közlemények; 11735005-20003933. Aki 200 forintot fizetett be, attól csak a különbözet befizetését kérnénk.*

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK SZERKESZTŐSÉGE ÉS KIADÓHIVATALA

KESZTYŰSNÉ DR. DOBOS KATALIN

Juhász Gyula Tanárképző Főiskola
Szeged

A tanszékalapító Szili Török Imre (1896-1965)



100 éve született Szili Török Imre, a Szegedi Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola Mezőgazdaságtan Tanszékének és Tangazdaságának alapító professzora. Életét három fontos jellemvonás vezérelte: kivételes tehetségéhez párosult hivatástudat, családszeretet és töretlen hit, ragaszkodás a református valláshoz. Küzdelmes és nehéz életet mért rá a sors. Gondok, megpróbáltatások a családban, a munkában, gyakran életveszély, a megélhetésért való küzdelem tette próbára szüntelenül. Valahogy mindig úgy alakult az élete, hogy amikor kemény munkával jobb egzisztenciális és reményteljesebb anyagi körülményeket tudott megteremteni családjának, akkor hamarosan súlyos sorscsapások, megpróbáltatások jöttek. Kötelességtudata és szorgalma azonban sohasem lankadt. Minden téren igényes volt önmagával, tanítványaival, munkatársaival, gyermekeivel szemben, és rendületlen hittel lett úrrá a nehézségeken, beleértve a két világháborút és az azokat követő nehéz időszakot.

Húsz évig volt a főiskola Mezőgazdasági Tanszékének élén, amelyet ő szervezett meg. Viszonylag korán, 54 éves korában nyugdíjazták, de azt követően is számos színvonalas munkát és jelentős szellemi alkotást hozott létre, miközben filiéres gondokkal küszködött.

Elszegényedő, polgáriasodott nemesi családból származott. 1896. szeptember 22-én született Jászberényben. Apja Szili Török Aladár (1862-1918), anyja Ferenczy Leona (1876-1928). A három testvér közül (Miklós 1899, Rózsa 1900.) ő volt a legidősebb. Már kisgyermekként is szembe kellett néznie a gondokkal, a család anyagi nehézségeivel. Apja a születési anyakönyvi kivonat bejegyzése szerint gőzmalom-tulajdonos, de számos más vállalkozással is kísérletezett. Két ízben Amerikába is kivándorolt. Vállalkozásai azonban nem voltak túl sikeresek, akárcsak politikai próbálkozásai. Bár Jászberény polgármesteri címét elnyerte, de hamarosan lemondatták. Már nem volt fiatal, amikor az I. világháborúban behívták katonának. A harctéren szerzett betegségben halt meg 1918-ban.

A rendkívül fogékony, tehetséges fiúra mély benyomást, egész életre szóló hatást gyakorolt az amerikai kaland. 1907-1910. közötti időszakban szüleivel együtt vándorolt ki Amerikába. Odakint csak egy tanévet járt iskolában. Dolgozott farmon, kifutó fiú volt egy mosodában, de egy életre kíváncsian megtanult angolul, melynek haszna később kamatozott. Súlyosan meg is betegedett egy mérges növény okozta merevgörcsszerű tünetekkel járó betegségben, melybe csaknem belehalt. A második amerikai kivándorlásban már nem vett részt, a gyermek tehetségét felismerő nagynénik határozott fellépésére itthon maradt. Az alsóbb gimnáziumi osztályokat Kaposváron és Budapesten magántanulólóként végezte el. Az egyik nagynéni anyagi támogatásával került a váci piarista gimnáziumba, ahol 1915. májusában kitűnő eredménnyel érettségizett. Időközben egy újabb súlyos betegség, tüdőcsúcs-hurut miatt hosszú hónapokat vesztett a tanulásban, de mindezt bámulatos akaraterővel pótolta. Úgyiszlólván minden tantárgyból osztályelső volt. Különösen kitűnt latin és német nyelvből, matematikából és a természettudományokból. Jó érzéke volt a zenéhez, és szépen rajzolt is.

Mint akkoriban a legtöbb gimnazista, a világháború kitörésekor önkéntesnek jelentkezett. Sikeresen túl is jutott 1914-ben a sorozáson, és az érettségét követően azonnal bevonult. Az egyesített császári-királyi hadseregben a budapesti 10. számú lovasezred kötelékébe került, felderítőtsz, ütegparancsnokhelyettes, majd ütegparancsnok lett. 1916-ban ténylegesítették, s ettől kezdve a hivatásos katonai szolgálat mint életpálya lebegett előtte. A világháborút főhadnagyként fejezte be. Az orosz, román és olasz fronton többször megsebesült. A 31 hónapos arcvonalsszolgálat alatt öt kitüntetést kapott, többek között a Károly Csapatkeresztet, Kis- és Nagyüzüstöt. 1919-ben a Vörös Hadseregben a 29. Vörös Tábori Tüzérezred ütegparancsnoka lett, majd megbetegedett. A Tanácsköztársaság bukása után tanulmányi szabadságot kért, és beiratkozott a Keszthelyi Gazdasági Akadémiára, amelynek három évfolyamát nélkülözések között – hiszen özvegy édesanyját, megrokkant kiskorú hűgát is el kellett tartania –, két év alatt, mint az intézet legjobb hallgatója, kitüntetéssel végezte el. Két évi dunántúli, „nagyüzemi gyakorlat” következett különböző uradalmakban, gyakornok gazdatiszti beosztásban. 1924-ben szolgálaton kívüli állományba helyezik, századosi rangot kap, és 1929-ben vitézzé avatják, a vitézi címmel együttjáró vitézi telket azonban sohasem kapja meg. Teljes neve ezután *vitéz Szili Török Imre* lett.

Volt professzorai ajánlatára 1924-ben egy akkor létesült új iskolatípushoz, az Orosházi Felső Mezőgazdasági Iskolához hívták meg tanárnak. Véglegesítését a pedagógiai kiegészítő vizsga letételétől tették függővé. Ekkor nősült meg, felesége Kail Ida (1902-1978), aki Zeneakadémiát végzett, zongoraművész és zongoratanárnő volt. Ezt a hivatást azonban csak rövid ideig gyakorolta, hiszen a házasságból hat gyermek született. Közülük a második picit korában, a negyedik pedig tizenkét éves korában halt meg, súlyos betegségben, míg a legfiatalabb 1974-ben tragikus körülmények között, de már felnőttként.

Orosházán kezdődik tehát az a pálya, amely őt a mezőgazdaságtan különböző ágainak tanítása felé vitte. Orosházán öt éven át egészen rendkívüli mennyiségű, jórészt úttörőmunkát végzett. Tankönyv nem volt, elsőnek dolgozta ki szaktárgyainak, a talajtannak, növénytermesztésnek, mezőgazdasági üzemtannak, a közgazdasági és jogi ismereteknek részletes tanmenetét és tankönyvpótló jegyzeteit. Heti 22-26 órában tanított, és vezette a gazdasági gyakorlatokat, és három éven keresztül az intézet tangazdaságát, amelyet mintagazdasággá fejlesztett. Tanított a Polgári Iskolában is gazdasági ismereteket. Folyamatosan képezte magát, saját pénzen elkezdte a szakkönyvek gyűjtését, s mivel jól beszélt a nyelveket, a különböző külföldi szakirodalomból is sokat merített. Megírta és saját költségén adta ki a felső mezőgazdasági iskola első tankönyvét, *Talajismeretek* címen. Ezt követően sorozatban kérték fel polgári iskolai és tanítóképző intézeti mezőgazdasági tankönyvek írására. Különböző társszerzőkkel 1931-ig tizenkét tankönyve jelent meg. 1927-ben letette az Országos Polgári Iskola Tanárvizsgáló Bizottság előtt a pedagógiai kiegészítő vizsgát. Ekkor véglegesítették, de továbbra is a polgári iskolai tanszemélyzet létszámában maradt.

1929-1930. tanévre egy év fizetéses tanulmányi szabadságot kapott, melyet a Budapesti Egyetem Közgazdaságtudományi Kar Mezőgazdasági Osztályán speciális tanulmányokkal töltött. Három nyári szünidőt is az egyetem Agrokémiai Intézetében dr. Doby Géza vezetése alatt töltött el tudományos kutatással. Így lehallgatta az okleveles gazdák részére az Egyetemi Abszolutórium elvégzéséhez szükséges három felévet, és ez idő alatt több tudományos dolgozata is megjelent. Sajnos, a doktorátust nem tette le, mert időközben hadiözvegy édesanyjának, beteg hűgának és egyre népesedő családjának eltartási gondjai külön munka vállalására is ösztökélték, így elkezdett ő maga is gazdálkodni.

1930-1931. tanévtől kezdve meghívják a Szegedi Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskolára és annak gyakorlóiskolájába. Itt úgyszólván a semmiből kellett kiépítenie a mezőgazdasági szakos polgári iskolai tanárképzést. A későbbi világhírű Gregus Pál volt a főiskola Botanikai Tanszékének vezetője. Ezen tanszék keretén belül kellett megszerveznie a mezőgazdaságtan oktatását, majd kiválva az önálló tanszéket. A főiskolán – jellemzően az akkori körülményekre –, státus hely sem nagyon volt. Évekig halogatták a főiskolai tanári kinevezését, s a tanszéket is a gyakor-

lőiskolában helyezték el, néhány szűk szobában. Feladata volt a gyakorlati oktatás színvonalas megszervezése is. 1930 őszén a Rókusi Fekete-földek 30. szám alatt az úgynevezett Danner-villát bérelte ki három évre a főiskola. Egy hat holdas, részben park, részben kert alkotta a tangazdaságot. Három év lejártával a bérleti viszony felbontására került sor. Ekkor szerezte meg saját tulajdonába a főiskola a tangazdaság céljára alkalmas területet a Petőfi Sándor sgt. végén, a temető és vágóhíd között, amely szintén kb. 5 hold területű volt, és megvételekor néhány csirkenevelő épület volt rajta. Óriási energiával látott a tangazdaság kialakításához. Ezt a területet saját tervei alapján oszthatta be. Minden építkezést maga tervezett és irányított: kutat fúratott, víztározó medencét épített, gyümölcsöst telepített, mindenféle jószág, sőt még méhek tartását is megszervezte. Korszerű esőztető öntözéssel is kísérletezett. A hallgatóknak valóban az állattenyésztés, a növénytermesztés, beleértve a gyümölcsfák oltását, metszését, a növényvédelmet, a trágyázást stb. gyakorlatban mutatta be. A gazdasághoz később egy külterületi szántóföld is párosult. Egyidőben tanított a főiskolán, illetve foglalkozott különböző szemináriumok keretében a hallgatókkal, és tanított a gyakorlóiskolában is, ahol szakvezető volt. A mezőgazdaságtan kiegészítő szak volt ezidőtájt, éppen ezért nem volt a legjobban támogatott tanszékek között. Végül is elég hosszú huzavona ellenére is mind a tanszék, mind a gazdaság kialakult, s 1936-ban a rég várt főiskolai rendes tanári kinevezést is megkapta.

1936-tól 1949-ig mint főiskolai nyilvános rendes tanár vezette a Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola, majd később a Pedagógiai Főiskola Mezőgazdasági Tanszékét és a Tangazdaságot. Mindamellettsz szakvezető tanár maradt a gyakorlóiskolában, tagja volt a Polgári Iskolai Tanárminősítő Bizottságnak. Számos tanári továbbképző tanfolyamot szervezett, pedagógiai és szaktudományos cikket írt. Különös hangsúlyt helyezett a gyakorlati gazdasági élettel való kapcsolatra. Saját maga is részben ezért, részben anyagi okokból bérelt földeken gazdálkodott, amely azonban az egyébként is túlfeszített munka mellett kezdte felőrölni egészségét. Idegkimerültséggel több hónapra kórházba került. 1939-1940. tanévtől ezért felmentették a gyakorlóiskolai tanári munkakör alól. Ezután még nagyobb energiával látott hozzá a tanszéki és tudományos munkához. De jöttek a háborús évek, és több alkalommal rövidebb, hosszabb katonai szolgálatra hívták be, mint tartalékos századost.

Az állami polgári iskolai tanárképzés a főiskola és a gyakorlóiskola összefonódott keretei között egyre színvonalasabb lett, amelyben változó mértékben, de mégiscsak helyet kapott a mezőgazdaságtan, és elismerték annak szükségességét. Az 1936-1937. tanévben a Gyakorló Iskola Évkönyve tanúsága szerint a negyedéves hallgatók tizenöt elméleti és tizenkét gyakorlati órában hospitáltak, és 12-12 elméleti, illetve gyakorlati órában tanítottak. Ekkor a 12 óraszám fölül még mintatanítás, előkészítés, bírálat jelentette a főiskolai tényleges elfoglaltságot, és ugyanennyi óra volt a gyakorlóiskolában is. 1938-1939. tanévben valamelyest csökkent az óraszám, így több idő jutott tudományos szakirodalmi munkásságára. Mivel fő szakterületének az üzemtant, a gazdaság szervezését tekintette, számos gazdasági előadást tartott rádióban, gyakorlatokat szervezett gazdák számára. Ez a tapasztalata később, már nyugdíjaztatása után is hasznosult. A II. világháború vége felé katonai feladatokat kapott. A Csehszlovákiai České-Budajovice mellett megakadályozta, hogy legénységét az SS-be besorozzák, és hogy tovább vigyék Németországba. Ekkor csak hajszálon múltott, hogy az SS ki nem végezte. Csehszlovákiából 1945. május 30-án ért vissza családjával a cseh vasutasok és a Vörös Hadsereg segítségével, de értékebb ingóságai nagy részét, melyet magukkal vittek, kint kellett hagyni, amely sohasem került elő. Hazatérve lakását, a bútorokat, nagy értékű könyvtárát romokban találta. Máig sem derült ki, hogy ez mennyiben írható a „jósomszédok”, a lakásba beköltözött szovjet katonák, majd a lakást később önkényesen elfoglalók számlájára. Úgyiszlóván a semmiből kellett újból a család megélhetését biztosítani. A Szegedi Egyetemi és Főiskolai Igazoló Bizottságnál kellett jelentkeznie, ez határidőre sikerült is. Simán igazolták, mégis egy feljelentés miatt második tárgyalásra került sor. Korábban zsidóellenességgel vádolták, de a második tárgyaláson a közismert Just gyógyszerész vezetésével a nagyszámú de-

portálásokból megmenekült tanúk tényekkel bizonyították, hogy milyen szép tanúbizonyságát adta emberségének, olyan helyzetben is, amikor ezzel saját biztonságát veszélyeztette. A tanév kezdete végül is igazolták, és a tőle megszokott lelkesedéssel és szakmaszeretettel látott a munkához. Újra indította – a tanítás mellett – a meglehetősen szétzilálódott tangazdaságot is. A népi demokrácia szervezése idején a főiskolai tanári munkán felül felkérték még általános iskolai tanterv és útmutató kidolgozására, illetve a Mérnök Szakszervezet Mezőgazdasági Osztályának keretén belül szakmai előadássorozatot megtartására is. Igen nagy erőfeszítést igénylő, egyik legfontosabb külön megbízatása volt Szeged város hároméves mezőgazdasági fejlesztési tervének a kidolgozása.

1947-1948-1949. tanévekben főiskolai tanári munkája mellett a Szegedi Tudományegyetem Jogi Karán mint megbízott előadó üzemgazdaságtant és agrárpolitika c. kollégiumokat vezetett. Számos szabadegyetem, illetve szabad művelődés keretei között megtartott előadása is emlékeztet. A tangazdaság nagyon jó eszköz volt a gyakorlati oktatás mellett a főiskola és a gazdák kapcsolatának fejlesztésére. Szili Török Imre a magyar mezőgazdaság fejlesztésének főújtját a szakmai képzés fokozásában, a szakismeret átadásában látta. Ma ezt talán innovációnak is neveznék. Úgy képzelte el, hogy a kis- és középparaszti gazdálkodás fejlesztése mintagazdaságok létrehozásával, melyeket állami támogatással lehet fellendíteni, nagy eredményeket tud elérni az ország. Sokat járt ekkor a vidéket, hiszen Szeged város agrárfejlesztési tervének kidolgozása meg is követelte a helyismeret és a kapcsolatok bővítését. A gazdák továbbképzését minden téren fontosnak tartotta, úgy gondolta, hogy a szakismeret növelése mellett nagy hangsúlyt kell fordítani a szervezési ismeretekre is. Vetőmagbeszerzés, növényvédőszer biztosítása, a művelés, betakarítás, értékesítés problematikája közül egyik sem került el a figyelmét. A tangazdaság működését is így szervezte, részben az ott megtermelt termékeknek a kollégiumokban, az oktatói kar tagjai között, a klinikák betegélelmezésében való értékesítésével igyekezett előállítani a gazdaság működéséhez, illetve a gyakorlati oktatás működéséhez szükséges anyagi eszközöket. A klinikák, kollégiumok konyháján összegyűlt moslék felhasználásával sertéshizlalással is foglalkozott a tangazdaság területén.

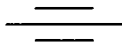
A túlfeszített munka, amelyet úgyszólván 14 éves kora óta végzett, próbára tette egészségét. Már korábban, 1933-ban és 1939-ben is hosszabb betegszabadságot kellett igénybe vennie, 1949 tavaszán pedig egy súlyosabb idegkimerülés miatt három havi betegszabadság után, 1950. január 1-jével nyugdíjazták. Részből az idegkimerülés, részben a magas vérnyomás és bizonyos szívpanaszok, majd egy érgörcs következtében jobb szemének megromlása valóban, a mai szóhasználattal, indokolt leszázalékolást eredményezett. Mégis a nyugdíjazásnak más oka is volt. Ez időtájt nem nagyon volt megengedhető, hogy erősen vallásos emberek, illetve vallásos érzelmüket nyíltan vállaló emberek a főiskolán oktattassanak. Szili Török Imre pedig jelentős szerepet vállalt a Szegedi Református Egyházban mint presbiter, majd egyházzogondnok, és ezt, valamint evangélicizációs tevékenységét az akkori politikai vezetés nem nézte jó szemmel. Mégis a nyugdíjazás, az úgynevezett rokkantnyugdíjazás akkoriban humánus eljárásnak volt nevezhető. Az akkori rendszerrel való nyílt szembeszegülés vádját sohasem mondták ki, vallásossága miatt azonban mégis éreztették vele, hogy nem túl sok lehetősége van tovább megmaradnia a felsőoktatásban. Akkoriban sok embert meghurcoltak vagy deportáltak hasonló okok miatt, ő ezt elkerülte. A sors fintora, hogy nyugdíját még az előző szegyenletesen alacsony fizetés alapján számították ki. Így kénytelen volt minden pénzkereseti lehetőséget megragadni. Ekkor kezdett fordítani, angol nyelvből magánórákat adni. Óraadó tanárként is működött a Dolgozók Általános Iskolájában, biológiát és kémiát tanított. Később könyvtáros volt az Orvostudományi Egyetem Igazságügyi Orvostani Intézetében, majd a Délalföldi Mezőgazdasági Kutató Intézetben kapott lehetőséget különböző szerződéses munkák révén. 1954-1959. között, amikor hol segédmunkás, hol tudományos munkatárs, hol egyéb címen, néha pár hónapos szerződésekkel dolgozott, végül is igen értékes szakmai tevékenységet fejtett ki. Akkor alakult a Kutató Intézetben az Üzemtan, Üzemszervezés Kutató Csoport, melyet Szili Török Imre szervezett meg, majd annak munkájában a csoportvezetéssel megbízott Szili Antal fiatal agrármérnök beosztottjaként vett részt. A termelőszövetkezetek akkori

gazdálkodási gondjaival és a szervezettség javításával is sokat foglalkozott. Számos alkalommal szaktanácsadással, szakelőadásokkal igyekezett tudását átadni. Rendkívül nagyjelentőségű munkát is rábízta. Az országos vízgazdálkodási kereterv, majd a területi vízgazdálkodási kerettervek elkészítése során a frissen megszervezett vízügyi igazgatóság szakemberei, illetve az Országos Vízügyi Főigazgatóság bevonta a munkacsoportba, és felkérte a kerettervet megalapozó monográfia agronómiai fejezetének kidolgozására. Ezúttal igazán kedvére való munkát kapott, óriási energiával dolgozott, munkáját Dégen Imre 1956-ban a Vízgazdálkodás Kiváló Dolgozója kitüntetéssel is elismerte. 1959 után egyre romló egészségi állapota miatt már nem járt be rendszeresen a kutató intézetbe, nyugdíját főleg szakfordításokkal és angol tanítással igyekezett kiegészíteni. Ezt a tevékenységét csak a három szívinfarktus miatti kórházi kezelések, majd végül 1965. július 24-én bekövetkezett halála állította meg.

Szili Török Imre küzdelmes élete tanulságos, mert az anyagi megpróbáltatások, a nehézségek ellenére is sikeresnek mondható. Harmonikus családi életben élt feleségével. A hat gyermek közül ma élő három gyermeke továbbtanult, és ugyancsak sikeres szakmai pályafutást mondhat magáénak. Úttörő munkát végzett a mezőgazdaságtan oktatása terén, a legkülönbözőbb iskolatípusokban, egészen a felsőoktatásig, mindig szem előtt tartva az élet és gyakorlat összhangját. Tudományos értékű szakmai munkákban vett részt a magyar, különösképpen a Dél-Alföld mezőgazdaságának fejlesztése területén. Mindezt politikamentesen, politizálás nélkül, hisz soha egyetlen pártnak sem volt tagja. Elvei valószínűleg nem mindig egyeztek meg a hatalmon lévő pártok politikai elveivel, de jellemző politikamentességére, hogy élete során végül is őt hadseregben tiszti rendfokozatát megtartotta, márpedig abban az időben azért a hadseregben is fontos szempont volt a politikai hovatartozás kérdése. 1959-ban obszolták a Magyar Néphadseregből, ugyanúgy századosi rangban, mint amelyet a korábbi hadseregben viselt. Közéleti tevékenysége során a Műszaki és Természettudományi Egyesületek Szövetségében az Agrártudományi Egyesület és a Hidrológiai Társaság szervezésében számos előadóülésen, konferencián vett részt, előadóként vagy aktív hallgatóként. Sokat járta a vidéket, tanulmányozta és tanácsaival segítette a fűszerpaprika-termesztők, az őszibarack- és egyéb gyümölcs-termelők, főleg a kis- és középgazdaságok munkáját. A Református Egyházban vállalt szerepe mindig nagy hangsúlyt kapott életében. Mivel viszonylag fiatalon, 54 éves korában, tehát 46 esztendővel ezelőtt bekövetkezett nyugdíjba vonulás miatt vált ki a főiskolai oktatásból, így fénykorára ma már csak kevesen emlékezhetnek, hiszen akkori munkatársai közül már alig lehet találni valakit az élők sorában, tanítványai is már idős emberek. 1950-ben az ő nyugdíjazását követően jelentősen módosult a főiskolai tanterv, az önálló tanszék meg is szűnt, majd újból indult. A jogutódok azonban joggal mondhatják, hogy vitéz Szili Török Imre volt a Mezőgazdasági Tanszék alapítója.

JEGYZET

Az életút összeállításához az anyagot a család bocsátotta rendelkezésemre, melyért ezúton is köszönetet mondok.



DR. ORMÁNDI JÁNOS

Juhász Gyula Tanárképző Főiskola
Szeged

Keresztury Dezső (1904–1996)

Keresztury Dezső író, költő, politikus 1996. szeptember 6-án ünnepelte volna 92. születésnapját. Bekövetkezett halála miatt erre sajnos már nem kerülhet sor. Zalaegerszegen született értelmiségi családban. Elemi iskoláit és a gimnázium alsó négy osztályát szülővárosában, míg a gimnázium négy osztályát Budapesten végezte. Summa cum laude minősítéssel 1928-ban bölcsészdoktorrá avatják. Egy évvel később Berlinbe kerül, ahol 7 évig magyar lektori teendőket lát el. Hazatérése után az Eötvös Kollégium tanára, majd igazgatója. A vesztes háború után a kultuszminisztérium élére olyan minisztert kerestek, aki neveléstörténeti mélységben képes áttekinteni, elemezni a demokratikus átalakulás lehetőségeit, és képes összefogni a haladó szellemű erőket. A választás Keresztury Dezsőre esett (1945. november 15.)

Milyen kultuszminiszter is volt? Európai kulturáltságú, széles látókörű, finom ízlésű szépíró. Képzett pedagógus, szerény, bizakodó, közvetlen modorú, demokratikus érzésű, a múlt magyar értékeihez sok-sok szállal kapcsolódó, a nép sorsáért felelősséget vállaló, katolikus művelődéspolitikus. A tanügyi pluralizmusnak megfelelően Keresztury Dezső is a polgári pedagógia tökéletesítését és továbbvitelét tűzte ki célul. Művelődéspolitikai alapelveiben időtálló emberi eszmények megvalósítására törekedett. A kor követelményeit intézkedéseiben mindenkor reálisan fogalmazta meg. Nagyon jól látta Európa s benne Magyarország politikai, társadalmi és kulturális helyzetét. Vallotta, hogy az emberi műveltség mindennapos erőfeszítés eredménye, tehát nagymértékben rajtunk múlik, milyen lesz a jövő.

Kultuszminiszteri pályája 18 hónapjában maradandó érdemeket szerzett a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium szakminisztériummá történő átszervezésében, a Magyar Népi Művelődési Intézet létrehozásában, az általános és a dolgozók iskoláinak beindításában, az internátushálózat, a szabadiskolák és a vidéki művelődési központok kiépítésében, az egyház és állam közötti viszony rendezésében, a magyarság és a nagyvilág művelődési kapcsolatainak s ezen belül a Duna-medence népeivel való jó szellemi együttműködés kialakításában.

Személye biztosíték volt arra, hogy neveléstörténeti mélységben képes volt áttekinteni és elemezni a demokratikus átalakulás kulturális lehetőségeit, s összefogni azon haladó szellemű erőket, akik akartak és képesek is voltak tenni a progresszív változtatásért. Mi tette őt ilyenné? Családi környezete, katolikus neveltetése, iskolái, pedagógiai, írói műveltsége, baráti köre, közéleti tevékenysége, lapszerkesztői és igazgatói munkája. Nagyon jól látta Európa s benne Magyarország politikai, társadalmi, kulturális helyzetét, a jövő perspektíváit, amelyet kultúrpolitikai alapelveiben fogalmazott meg. Kultúrpolitikájában nyitott Kelet és Nyugat felé annak érdekében, hogy a szellem ismét szabadon szárnyalhasson Magyarországon. Búcsúzóul hadd idézzük filozófiai mélységű sorait:

„Ki vagy?“, azt kérdezik 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*)

DR. FARKAS FERENC
Tanítóképző Főiskola
Jászberény

„Adj, király, katonát!”

NÉPI GYERMEKJÁTÉKOK JÁSZSZENTANDRÁSON

Újabb művel lepte meg a néprajz iránt érdeklődőket *Molnár István* nyugalmazott iskolaigazgató. Olyan alkotással, amely a népi életformának kihalóban levő mozzanatait, elemeit foglalja magában. A *népi gyermekjátékok* ugyanis az életvitel csaknem teljes átalakulása révén lassan az emlékezet szintjére süllyednek, s mégis fontos hírmondók a kulturális és egyéb szokások világáról.

A játék

Vannak tudósok, akik szerint a játék a kultúra megnyilvánulási formája, annak gyökere, majd annak kibontakozása. A *Homo ludens* mint állandósult szókapcsolat, illetve az egyik ilyen témájú mű címe fontos tanúságtétel. Johan Huisinga így fogalmazza meg többek között ezt az alapvető összefüggést: „A játékot ... kultúrjelenségnek fogom fel, és nem vagy legalább is nem elsősorban biológiai funkciónak. A műveltségtudományi gondolkodás eszközeivel fogjuk ezt a fogalmat vizsgálni.” – írja az említett mű bevezetőjében. (Homo ludens. Athenaeum, 1944. 8.) A játék meghatározott élőlények közös jellemzője, és ennek következtében vált a kultúra forrásává: „A játék régebbi, mint a kultúra; mert bármilyen elégtelenül határozzuk is meg a kultúra fogalmát, az minden esetben emberi társadalmat tételez fel. Az *állatok* azonban nem vártak arra, hogy az ember tanítsa meg őket játszani.” (i. m. 9.) Ugyanakkor az emberi fejlődésnek is állandó gersztőjévé vált, állandó kísérője maradt: „Minden, ami költészet, játékból lett...” (i. m. 138.) A játék az emberi életnek része, de sajátos módon az: „... a játék kívül áll a gyakorlati élet értelmén, a hasznosság és szükségesség légkörén.” (i. m. 168.) Az idézett megállapítások érintkeznek a *Gesamtkunst* kérdéskörével is, hiszen az emberi szellemi teljesítmények forrásaként több későbbi művészet együtthatását, -élését jelöli meg éppen a játékban.

Nyilvánvaló, hogy a játék nemcsak forrása az emberi kultúrának, tevékenységnek, hanem végigkíséri az embert szinte a bölcsőtől a sírig, természetesen változó funkcióval és változó formában: „... az emberi tevékenység egyik igen sokrétű ága: szorosabb értelemben *játékcselekvés*, valamint az ehhez tartozó eszközök, alkalmak, poetikailag értelmezhető *alkotások* összegzése.” (Világirodalmi lexikon. 5. 582.), továbbá „... a tanulás, bevésés és utánzás speciális változatainak is tekinthetők...” (uo. 583.) Ugyanitt olvasható: „Schiller és Nietzsche esztétikájában ... olykor egészen a létforma rangjára emelkedik.” (uo.) Egyrészt tehát gyermeki tevékenység, és annak minősége egy kulturális változatot, szintet tükröz, és szoros összefüggésben van az emberi tevékenység általános folyamataival; másrészt viszont a felnőttek életének alapvető jellemzője, nélkülözhetetlen, rendszert alkotó cselekvéssora, hiszen a játék *szerep*, *kommunikáció*, *életértelmezés*, továbbá az egyéni és a közösségi élet kifejeződésének fontos változata. Óriási összetartó és rendező szerepe van. Nélküle a felnőttek élete is számos elemében értelmezhetetlenné válna.

Adj, király, katonát!

A címben megjelenő játék úgy folyt, hogy a testi erőt próbára tevő „szakítás”-t dialógus előzte meg. Mintegy „hadüzenet” hangzott az egész, kissé fenyegető, de azért játékos hangvétellel. Emlékeztetett ez a vetélkedő az ókori és későbbi eposzok életre-halálra vetélkedő szereplőinek a megnyilatkozásaira. Ahogy minden játékban, ebben is ragaszkodni kellett a *szabályok*hoz. Emlékezetem szerint össze kellett kulcsolni a kezét, de a két összekulcsolt kezét nem volt szabad előre tartani, hogy a „szakítani” próbáló „király” vagy „rongyos baka” mintegy ékbe ütközzék, hanem egy viszonylag egyenesen tartott kézpárral ütközhetett, és vagy sikerült elszakítania, és az elszakítottakat elvitte, vagy sem.

Ebben a játékban tehát egy múltbeli szokás sűrűsödött bele, helyet kapott a szabályalkotás, továbbá az alkalmi szembenállás csoportformáló ereje, a testi erő szabályok által rögzített tisztelete, elismerése, ugyanakkor a játék, a játszás derűje is. A király meg- vagy kiválasztásában a mindenki által elfogadott „vezető”, „irányító” is megfogalmaztatott.

Ennyi mindenre tanította tehát ez a játék a gyermekeket, a kamaszokat. Lehetőség nyílt arra is, hogy a szabályokat megsértőket ne fogadja be a későbbiek folyamán az alkalmi, esetleg az állandósuló közösség (Alvég, Felvég, Pattancs).

Beszélni, közölni, divatosabb szóval kommunikálni is tanított. Minthogy a két csoport „nekifutásnyi” távolságra állott egymástól, megfelelő hangerővel, érthetően kellett az említett vagy annak módosult változatát „hangoztatni”. A hangadásnak tudniillik ritmizáló szerepe volt a játékban, mint szinte minden szóval vezérelt játéknak. Egy másik változat több elemű:

- Király, király, adj katonát!
- Nem adok.
- Ha nem adsz, hát szakítok.
- Szakíts, ha tudsz!

És ekkor indult a „szakító”, és ha sikerült, magával vitte azokat a játszótársakat, akiket sikerült leválasztani a sorból.

Csete Balázs gyűjtésében (*A jászkíséri gyermek élete a születésétől a házasságig*. 1954. Szolnok, 1993. 186.) egyéb változat is feltűnik:

- Adj egy rongyos bakát!

Az újabb követelés így hangzik:

- Adjad vitéz magadat!

Az esztelneki gyűjtésben újabb elemek, elemváltozatok bukkannak fel:

- Adj (küldj), király, katonát!
- Nem adok.
- Ha nem, akkor szakítok.
- Magadat, aki megadott!

(*Gazda Klára: Gyermekvilág Esztelneken. Kriterion, Bukarest, 1980. 330.*)

Ez a futó összevetés is meggyőzhet bennünket arról, hogy a gyermekjátékok annak a szellemi kincsnek szerves részét képezik, amelyet a népi tudatvilág és gyakorlat teremtett meg és tart fenn mind a mai napig, határon innen és határon túl. Különösen az utolsó erdélyi szövegelem mutatja jól, hogy a játék érzelmi, esetleg indulati telítettsége eltérő lehet vidékenként, sőt talán gyermekközösségenként is.

További lényeges elemként értelmezhetjük az *ének* gyermekjátékbeli szerepét. Molnár István munkája azért is külön figyelmet érdemel, mert a mondókák *ritmizálását* és az énekelt játékok *kottáját* is közzéteszi. Ez valóban teljes értékűvé teszi munkáját, hiszen a már említett *Gesamtkunst* is tetten érhető könyvében. Azaz valójában akár az iskolai oktatás is közvetlenül hasznosíthatja, ha eddig nem tette volna meg. Ebben tehát összegződik a gyermeki világkép és magatartás formálódásának számos eleme. A *mondóka* például a kiejtés pontosabbá tételén túl a ritmusérzék fejlesztését is segíti,

segítheti, az éneklés pedig az említettekén kívül az együttlét fontos kerete, formája, majd a világ megértésének egyik fontos szegmenseként is értelmezhető. A kiszámoló akár az iskoláskor előtt lehetővé tehet fogalomalkotást, amely a későbbiekben jól kamatoztatható.

Az említett változatok az „alkotás” lehetőségének, szabadságának primér jelenségei. (Ezért érdemes például a Jászságban egy-egy játék szabályainak változatait is összegyűjteni, hiszen a szabályok is élő és alakuló organizmusok, mint az említett műfajok.) A Molnár István és a Csete Balázs által is említett *bigézés* azonos szabályok szerint játszott. Magam másként is emlékszem. Igaz, már gimnazista koromban játszottuk ezt a játékot a jászapáti gimnázium udvarán. Ekkor az indító játékos ugyanúgy minél távolabbra igyekezett ütni a *bigét*, de a partner igyekezett elkapni a levegőben. Ha ez sikerült, akkor neki volt módja a játék folytatására. Ugyancsak eltért a mi játékunk abban is, hogy a bigét kétszer, szerencsés esetben háromszor is érinteni lehetett a levegőben, és akkor duplán vagy triplán számított az elért távolság. Ebben az esetben tehát arról is szó van, hogy a *népi játék* átkerült más közegbe, és akkor új elemekkel, esetleg rendszerbeli tényezővel is bővült.

A Molnár István által említett *gólyázást* meg magam *fecskézésként* ismertem. Számunkra a fecske nem igazi marhászbot volt, hanem valamivel rövidebb. Ezt a rövidebb botot kellett jó magasra feldobni, és az esőben levő botot a sajátunkkal eltalálni. Úgy emlékszem, az sem volt tilos, hogy a fecskét több játszótárs egyszerre találja el. Így még szórakoztatóbb volt a játék. A megnevezésbeli különbség egyébként nem lényeges, hiszen mindkét madár jellemző és gyakori ezen a területen, és ugyanakkor kedvelt, közismert. A metaforikus megnevezés egyébként is jeles szellemi teljesítményt tükröz.

Teljesen nyilvánvaló, hogy minden részletre kiterjedő gyűjtés nincs, nem képzelhető el. Egy-egy népi produktum megítélésében eltérő elképzelések érvényesíthetők, esetleg a véletlen következtében is kimaradhatnak egyes szövegek, alkotások a gyűjtésből. hiányolom, de nem biztos, hogy indokoltan, a *Csip-csip csóka* kezdetű mondókát, amely az állat emberként való emlegetés tekintetében is jelentős lehet (antropomorfizmus, teriomorfizmus). Gazda Klára több változatot gyűjtött össze és közölt (i. m. 172.), de biztos, hogy gyermekkoromban mozdulattal kísért mondóka volt. (ha untuk a játékot, a kisebb gyermek keze fejébe csíptünk, és akkor „felbomlott a parti”.) Hasonlóképp nem kapott helyet – valószínűleg alapos meggondolás okán – a *Szállj, el szállj el, katicabogárka* kezdetű mondóka sem. De ide lehet sorolni a *Szebb a páva, mint a pulyka* kezdetű állatbosszantót is. Ezt Csete Balázs viszont felvette gyűjteményébe (i. m. 38.). Csak Gazda Klára említi az emlékezetem által is megőrzött kiszámolót, ujjkiolvasót:

Ez elment vadász,
Ez meglőtte,
Ez hazavitte,
Ez megsütötte,
S ez mind megette, azért ilyen kövér.

(i. m. 170.) Magam az utolsó sort mondogathattam annak idején másképp:

Ez a kishuncut meg mind megette.

Gazda Klára is két változatot jegyzett le!

Ez utóbbi megjegyzés arra hívja fel a figyelmet, hogy a gyűjtés nem egyszerre, egyszeri nekirugaszkodásra megoldható dolog. (A finnek például összegyűjtötték a földrajzi neveket, és a munkát napjainkban is folytatják, mert az első nagy gyűjtést kiindulási pontnak tekintik, amelyet folyamatosan meg kell újítani, mert a névadás szakadatlan folyamat!) Folyamatos munkának kellene tekinteni, mert az életformaváltás természetesen magával hozza a szabály- és egyéb játékok változását, ha akarom, fejlődését. (Vö. a népművészet egy-egy elemének „polgárosodását”!)

Mi a teendő?

A már elkészített gyűjtemények alapján meg lehet alkotni – a jászsági anyag szempontjainak a figyelembevételével – a népi gyermekjátékok összegyűjtésének módszertanát, és annak birtoká-

ban meg lehet kísérlni több járszági település anyagának összegyűjtését az alapvető kategóriák szem előtt tartásával. Fontos, hogy minden részgyűjtést megismerjünk, és a magyar nyelvterületeken végzett munkát metodikailag is értékeljük. Korántsem alapos vizsgálódás eredményeként úgy tűnik, hogy két alapvető munka (Csete Balázs, Molnár István) rendelkezésünkre áll, és egy-két írásban megjelent leírás (Szombatfalvi Béláné, Faragó Jánosné, Gledura Lajosné közlése) birtokában hiteles módszertani eljárásor alakítható ki.

Ezzel el lehetne érni, hogy a népi szellemi produktumok fontos rétegét tegyük elérhetővé a ma gyermeke számára. És ha igaz, hogy a korábbi szellemi hagyaték életre keltése nélkül nehezen tudunk továbblépni, akkor azt is természetesnek kell tekintenünk, hogy a NAT alapján működő óvodai és általános iskolai képzés nem nélkülözheti ezt a kultúrkinccset. Minden bizonnyal fontos szerepet kaphat ez az ismeretanyag akár a tanítóképzésben is. (Egyáltalán nem véletlen, hogy a Gledura Lajosné által közölt naphívogató (62.) szerepel a főiskolánkon készített és szerkesztett Magyar nyelv jegyzetben!) Nyilvánvaló ugyanis, hogy a nyelvi nevelés sem nélkülözheti ezeket a századokon át csiszolt ismereteket. Külön is érdemes lenne egyszer megvizsgálni a népi gyermekjátékok el- és megnevezésének nyelvi arculatát, hiszen fantáziadús megnevezésekre is lehetünk köztük: gólyázás, fecskézés, cicázás, kakasviadal, virágmagozás stb.

Tanulság

Íme egy sokoldalú életmű tanulságai! Molnár István valóban sokat tett azért, hogy a népi kultúra elmeit megismertesse azokkal, akik abban fontos hagyatékot fedezhetnek fel. A másik alapvető munkájával együtt (*Szólások, közmondások Jászszentandrásan és környékén. Szolnok, 1993. 445 p.*) olyan szeptét mutatta be a járszági népi tudatvilágnak, amely az eddigiekben csak elemeiben tárulhatott fel.

Ez a sokoldalú és alapos munka (*Jászberény, 1995*) természetszerűen elvezethet az összegzés szükségességének felismeréséhez és megvalósításához.

DR. DOMONKOS JÁNOS
Fővárosi Iskolaszaktanatórium
Budapest

A zarándok pápa: II. János Pál

A magyar honfoglalás 1100. és az első bencés monostor, Pannonhalma alapításának 1000. évében a Szentatya ismét Magyarországra látogat. Napjainkban, az átalakulás megannyi nehézségével küzdő népünknek szüksége van erkölcsi támogatására, hogy a pápa személyes tanúságtételéből, tanításából erőt merítve, reménnyel lépjük át majd az évezred küszöbét.

„Kedves magyarok! Arra van szükség, hogy mindannyian egyetértésre jussatok az igazi humanizmus olyan alapvető értékeiben, mint az igazság, az igazságosság, a szabadság, a kölcsönös tisztelet és a szolidaritás. Olyan értékek ezek, amelyeknek a gyökere a Jézus Krisztus megváltó kegyelme által felemelt és megerősített emberi természetben van. Magyarországi látogatásom szeretné elősegíteni az egyház és a nemzet újjászületését.” (II. János Pál pápa, 1991. augusztus).

A katolikus egyházfő reményt sugárzó egyéniségének, hétköznapiainak, apostoli szolgálata kedvezőbb megértéséhez nyújt segítséget Marco Tosatti író és Gianni Giansanti fotóművész (fordította Lukács Tamás és Csányi Mónika) a Gulliver Könyvkiadó Kft. gondozásában magyarul most megjelent, gazdagon illusztrált, kivételes szépségű könyve, nemesveretű albuma. A remekbe sikerült műalkotás

négy nagy fejezete közül az első téma A ZARÁNDOK PÁPA eddigi életútjával, az 1978. október 16-án Rómában megválasztott Karol Wojtylának, az 58 esztendőös krakkói bíboros-érseknek, Szent Péter mostani utódjának életútjával ismerteti meg bennünket. A második részben feltárul A VATIKÁN BELÜLRŐL, míg a harmadik téma II. JÁNOS PÁL MINDENNAPJAI. A záró fejezet, A PÁPA UTAZÁSAI olyan élménnyel szolgál, mely áhitattal tölti el a tömegeket, hisz ő Krisztus földi helytartója, s bejárva a földkerekséget Róma szellemét személyesen közvetíti az egyházak híveihez.

A Szentatya a pápai szolgálat részeként vállalja az utazásokat. Pedig az elmúlt századokban az a hagyomány uralkodott, hogy a katolikus egyház feje ritkán mozdult ki Rómából. Utazásairól ő azt vallja: – A katolikus egyház feladata az, hogy egyetemességét láthatóvá tegye...

A pápa útjai jelentős nemzetközi eseménnyé váltak. Számára a repülőgépen eltöltött órák igazi pihenést jelentenek, amelynek rögtön vége szakad, mikor leszálláskor elkezdődik a zsúfolt program, a találkozók, beszédek, utazások: a lelkipásztori látogatások elmaradhatatlan részei.

Ő a történelem első szláv pápája, az 1552-ben megválasztott utrechti VI. Hadrián óta az első nem itáliai egyházfő. Karol Wojtylát egyesek a világ plébánosának nevezik. Találó cím, de sokoldalú személyiségének csak egy aspektusára világít rá.

A Vatikán, különösen Michelangelo építészeti remekműve, a Szent Péter bazilika, a katolikus egyház szellemi hatalmának márványba és bronzbá öntött, kézzelfogható megtestesítője. A városállam a világ egyik legnagyobb hatású, legelterjedtebb vallásának a székhelye. A pápa három párhuzamos struktúrát irányít palotájából: VATIKÁN VÁROSÁT, mely aprócska világi hatalom, s arra szolgál, hogy a Szentatya erkölcsi és pásztori hatalmát bármely állam hatásától mentesen gyakorolhassa; a SZENTSZÉKET, mely követeket akkreditáló nemzetközi szervezet, mely különböző szintű diplomáciai kapcsolatban áll a világ mintegy 120 államával; valamint az EGYETEMES EGYHÁZAT. Az egyház elsődleges feladata a katolikus tanok védelme és terjesztése.

Őszentsége szigorú időbeosztás szerint él, amely alól csak néhány különleges alkalom jelent kivételt. Naponta az emberek százaival, ezreivel találkozik. A kápolnában imádkozással töltött órák és sajátos munkamódszere alakítják ki életvitelét.

Néhány éve – a történelem folyamán először – a jelenlevő zarándokok legnagyobb csodálataira a pápa nagypénteken belépett a Szent Péter bazilikába és gyóntatni kezdett, mint bármelyik egyszerű pap. Azóta a „pápai gyóntatás” a húsvéti szertartások részévé vált.

„Az ember azért utazik, hogy éljen, és azért él, hogy utazzon”, vallotta meg állítólag II. János Pál egy közeli barátjának. Az apostolok is utaztak – szól a vatikáni magyarázat.

Még ma is – amikor előrehaladott kora és betegsége bizonyos mértékig csökkentik szónoki képességeit – a hívek százezreit képes megmozgatni szavával, mozdulatával vagy pillantásával. Átlagosan évente 4 nemzetközi és 8 itáliai utat tesz. Kiszámították, hogy a Föld és a Hold távolságát többször is megtette már. II. János Pál pápát, ahová csak ellátogat, mindenféle milliók köszöntik.

Ő a Vatikántól akár ezer kilométerre is „saját otthonában” alszik. Nem fogadja el soha sem a vendéglátó kormány által felkínált szállást. Többnyire a pápai nuncius rezidenciáján, esetleg a püspöki palotában, vagy egyszerűen egy kolostorban száll meg. Ugyanez a szemlélet az oka, hogy soha nem fogad el meghívást hivatalos ebédekre, vacsorákra. Minden útjának megvan a maga jelentősége. II. János Pál küldetése inkább utazásai, mintsem vatikáni tevékenysége révén érthető meg. Útjai teszik lehetővé részére, hogy valós politikai, társadalmi és emberi helyzetek közelébe kerüljön. Ugyanakkor a pápa saját gondolataival és érzéseivel is szembesülhet.

Néhány hónappal megválasztása után egyik első útja szeretett hazájába vezetett. Azóta a Szentatya négyévente visszatér Lengyelországba, és minden látogatása mély érzelmeket kelt benne és honfitársaiban egyaránt. Czestochowában egymilliónyian, majd Krakkóban kétmilliónyian hallották őt, ahol boldoggá avatott két múlt századi hőst.

Napjaink Wojtylájának megértéséhez figyelembe kell venni a pápa megrázó szembesülését azzal, hogy a szocialista rendszerek elleni küzdelem egyszerűbb volt, mint a pápaság és az egyház

mostani feladatai. A mai ellenség sokkal alattomosabb, és jóval nagyobb a hatalma. Ez az ezredforduló utolsó éveinek kihívása a „féktelen materializmus, az erkölcsi értékek iránti közömbösség és a fogyasztói társadalom vírusa” ellenében.

Az idős pápa kezébe veszi pásztorbotját (melyre néha már támaszkodni kénytelen), és Krisztus földi helytartója új, mai hadjáratot indít, hogy a kereszténység eszméjét újra és újra eljuttassa a fogyasztói társadalmakban élő hívei szívéhez is.

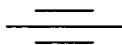
A SZENTATYA ÜZENETE A MAGYAR NÉPHEZ:

„Az ökumenikus mozgalom nem kis teljesítménye, hogy évszázados bizalmatlanság után alázatosan és őszintén elismerjük egymás közösségeiben Krisztus ajándékainak tevékeny jelenlétét és termékenységet. Ezért a mindnyájunk életében tapasztalható isteni tevékenységért köszönetet mondunk Istennek.” (Debrecen, 1991. augusztus 18.)

„Gondolataimban most mindazokhoz fordulok, akiket bármilyen ínség sújt ebben az országban: a hajléktalanokhoz, a munkanélküliekhez, a bevándorlókhoz, a válások áldozataihoz, a kábítószer-fogyasztókhoz, az alkoholistákhoz, és mindazokhoz is, akik könnyelműségükkel vagy felelőtlenységükkel veszélyeztetik saját jólétüket vagy másokét. Ne áltassuk magunkat: a szegénységet és a kizártságot bizonyos helyzetekben csak úgy küzdhetjük le, ha mindnyájan egyesítjük kitartó erőfeszítéseinket. Olyan társadalom felépítése felé kell haladni, amelyben mindenki lehetőséget kap arra, hogy emberhez méltóan élhessen, és megfelelő módon elláthassa önmagát és családját.” (Szombathely, 1991. augusztus 19.)

Nemcsak a hívő katolikusokhoz szólt a szentmisék homíliáiban, hanem a magyar társadalom minden rétegét – világnézetre és vallásra való tekintet nélkül – megerősítette a Szentatya az erkölcsi újjászületésért, a hazáért és a demokráciáért érzett felelősségében. Biztatást adott a reményvesztett, távlatok nélkül élő embereknek – főként a fiataloknak –, és kiengesztelődést tett a testvéregyházak képviselői felé.

Gulliver Könyvkiadó Kft., Budapest, 1996.



DR. OLÁH JÁNOS

Juhász Gyula Tanárképző Főiskola
Szeged

A magyar nevelés- és iskolatörténet kronológiája 1996-1996

1996-ban ünnepeljük az első hazai tanintézet megalapításának 1000. évfordulóját. A jeles eseményt számos kiadvány köszönti, közülük is kiemelkedik Mészáros Istvánnak a címben említett munkája.

A könyv a magyar iskolatörténet legfőbb tényeire vonatkozó alapvető kronológiai adatokat tartalmazza. Hasznos, nélkülözhetetlen kézikönyv az iskola- és neveléstörténeti, valamint műveltség-történeti szakembereknek és az intézményes oktatás-nevelés hazai múltja iránt érdeklődők szélesebb körének.

A munka úttörő jellegű, hiszen a szerző nem támaszkodhatott korábbi hasonló hazai vagy külföldi gyűjteményekre. Mészáros István Magyarország legfontosabb iskolatörténeti tényeit vizsgálta, olyan tények regisztrálását vállalta, amelyek a tanulóifjúság, a pedagógustársadalom, illető-

leg az oktató-nevelő intézmények életének, tevékenységének tanulmányozásához, megismeréséhez fontosak és szükségesek.

A kötet első része a XI. századtól a XX. század közepéig dolgozza fel az eseményeket. A második rész 1949-től 1990-ig tárgyalja a tényeket. A első rész 108 oldal terjedelmű, a második rész a 205. oldalig tart. A harmadik rész 1990-1996-ig informálja az olvasót (a 314. oldalig). A könyv második és harmadik része – érthető okok miatt – jóval terjedelmesebb az elsőnél. A szerző Magyarország adatait közölte, Horvátország iskolaügyi adatainak ismertetésére nem vállalkozott.

Egyet lehet érteni Mészáros István azon szándékával is, hogy az 1919-ben elcsatolt volt magyar országrészek adatait sem dolgozza fel. Ez az utódállamok kutatóinak feladata, hiszen ők rendelkeznek megfelelő nyelvismerettel, s ők talán jobban hozzáférnek a szükséges adatokhoz. Ez vonatkozik a világ különböző részein élő magyarságra is. Reméljük, az egyes országok szakemberei elvégzik ezt a feladatot.

Addig is jó lenne, ha a szerző könyvét lefordítanák angol, német és más nyelvekre, hogy az Internet révén hozzáférhetővé váljon a munka a magyarul nem tudók számára is, hiszen nemzetünk népszerűsítésére most nagy szükségünk van.

A szerző tudatosan törekedett arra, hogy egy-egy korszak legfőbb jellegzetességei, más korszakoktól megkülönböztető, meghatározó specifikumai világosan kitűnjenek. Az egykori diákok mindennapjait hűen jellemző apróságoktól a nagy horderejű tanügyi döntésekig mindenre kitér a könyv. A tárgyilagosság eszményéhez Mészáros István mindvégig következetesen ragaszkodott.

A kötet a kronológiák hagyományos funkcióján túl további lehetőségeket is ígér. Segítségével elkészíthető a magyar iskolatörténet kronológiájának számítógépes feldolgozása, központi adatbázisa, s a helyi (megye, város, község) iskolatörténeti kronológiák elkészítésére is ösztönzést adhat, ugyanakkor jelentős segítséget nyújt a történelmi egyházaknak is.

A könyv megismerése után elmondhatjuk, hogy teljesült a szerző szándéka: „Csupán a ”száraz” tények és adatok sokasága szerepel e kötetben, mindenfajta minősítő megjegyzés nélkül. Mégis reméljük, hogy segítségükkel – mint sajátos optikán át – a magyar iskola történetének fő vonulata, ennek újszerű képe bontakozik ki az olvasó előtt.”

Aki úgy vélné, egy kronológia csak alkalmankénti fellapozásra szolgáló kézikönyv, annak kellemes meglepetést szerez majd e munka. Bizonyára sokan lesznek, akik úgy látják, hogy érdemes egyvégtében elolvasni a magyar iskola ezer évének változatos és tanulságokkal teli történetét, ránk hagyományozott örökségét.

1996-ban emlékezünk meg arról, hogy ezer esztendeje kezdődött a magyar iskolázás a dunántúli Szent Márton hegyén. E kronológiakötet a millenáris emlékezés legkiemelkedőbb dokumentuma.

Minden pedagógus, diák és volt diák figyelmébe ajánljuk. Az országos lapok tájékoztatása alapján a pedagógusok jelentős támogatással vásárolhatják meg a könyvet, Budapesten a Múzeum körúton lévő Pedagógus Könyvesboltban, vidéken sajnos ma még (érthetetlen okok miatt) nehezebb hozzáférni. Megrendelni a Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. irodájában lehet (Budapest, Szobránc u.)

A mű igazi sikernek számít.

Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 1996. 315.p.

*

Mészáros István iskolatörténeti munkái

1996-ban ünnepeljük az 1000 éves magyar iskolát. Az utána következő évek is a megemlékezés évei sok magyar iskolának, hiszen több intézményünk hamarosan 100 éves lesz, tanúsítva azt, hogy a kiegyezés utáni időszak az első világháborúig a magyar történelem egyik legdinamikusabban fejlődő korszakának tekinthető. Ez volt a „boldog, békebeli időszak”, amikor az emberek a monarchiában is fenntartás nélkül hitték, hogy a tudományok fejlődése jobbá teszi az embereket, a társadalmat. Rengeteg iskola, színház, kórház épült ekkor. Az oktatási intézményekben a polgárosodással kapcsolatos hagyományok alakultak ki, melyek részben ma is hatnak. Sok intézetben mostanában felvetődik az óhaj, hogy meg kellene írni az iskola történetét, csak hogyan? Ebben segítenek Mészáros István munkái, melyeket az alábbiakban ismertetünk.

1995-ben jelent meg a magyar iskolatípusokat bemutató könyv immár második kiadásában. *(Magyar iskolatípusok 1996-1990. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Bp., 1995. 2. kiadás, 178 p. Az első kiadás 1991-ben jelent meg.)* Iskolatörténeti tanulmányok megírásához rendkívül fontos, nélkülözhetetlen forrás, hiszen alig volt olyan korszak, amikor valamilyen jelentős változás ne született volna, gyakran változott az iskolák profilja, új törvények, utasítások, tantervek módosították az intézmények belső életét. Ezek leírása az említett kiadványban található. A magyar iskolarendszer kb. 200 típusát írja le a szerző 996-1000-ig. Nemrégem egy volt tanítványom beszámolt arról, hogy egy németországi iskolával létesített intézményük kapcsolatát, s a német kollégákat érdeklí, hogy magyar iskolarendszer, megkért, hogy javasoljak neki egy könyvet, melyben minden fontos ismeret együtt van. Az említett könyvet ajánlottam. Most a Módszertani Közleményeken keresztül a többi kolléga figyelmét is felhívom erre a könyvre. Véleményem szerint minden iskolának könyvtára számára be kell szereznie ezt a munkát, ha eddig nem volt alkalma rá. (Az OPKM-ban megvásárolható. Bp., Honvéd u. 9.)

Legelső iskolánkat a bencés szerzetesek szervezték Pannonhalmán (a középkori Szent Márton hegyén). A XVI. század végéig folyt itt a képzés. 1786-ban II. József feloszlatta a hazai bencés házakat is. I. Ferenc király 1802-től igyekezett korrigálni elődje, intézkedéseit, s Pannonhalmán újból megindulhatott a képzés. 1920-ban gimnáziumot szerveztek, de ekkor is nehéz évek következtek. Az 1927/28-as tanévben az oktatás megszűnt. 1939 őszén nyílt meg a helyi tanterv alapján működő olasz gimnázium. 1948-ban államosították az intézetet. 1950-től Pannonhalmi Bencés Gimnázium néven újra működik, azóta az ország egyik legismertebb középiskolájaként tartják számon. Ma mindenki Pannonhalmáról beszél. Figyelmet érdemelnek azonban a soproni, a budapesti és csepeli gimnáziumok is, melyek történetét Mészáros István írta meg.

1636-ban nyílt meg Sopronban, a leghűségesebb magyar városban a jezsuita gimnázium. 1770-től a Domonkos-rend tagjai oktattak az iskolában. 1802-ben került a bencések irányítása alá, amelyet – 146 éven keresztül – 1948-ig vezettek. Ekkor az iskolát államosították, majd mint gimnáziumot megszüntették. Ma, négy és fél évtized elteltével az Erdőgazdasági és Fai-pari Szakközépiskola tanárainak és tanulóinak otthona ez az ősi épület, s az elképzelések szerint a jövőben is változatlanul ez lesz a rendeltetése. Az új intézmény nem tekinti magát jogutódnak. „Úgy tűnik: ebben az esetben sikeres volt” az a végső harc...” – fejezi be szomorúan könyvét Mészáros tanár úr.

(A soproni bencés gimnázium, Bencés Kiadó, Pannonhalmi Főapátság, 1994. 212 p.)

A másik könyv a budapesti és a csepeli bencés intézetekkel foglalkozik. 1923-ban nyílt meg Budapesten a bencés gimnázium, s 25 évig, az 1948-ban bekövetkezett államosításig működött, majd Fazekas Mihály Gimnázium néven tevékenykedett.

Csepelen (később Budapest XXI. kerülete) 1945 szeptemberében nyílt meg a bencések vezetése alatt álló Jedlik Ányos Gimnázium. 1948-ban államosították, s ma is régi nevén folyik falai között a tanítás. Az államosított intézmény teljesen megtagadta az elődintézményt, azzal semmi

közösséget nem vállalt, mint Mészáros István írja: „a magyar iskolatörténetben szokatlan módon”.

Ez a könyv is rendkívül olvasmányos munka, fontos következtetések levonásához segíti az olvasót, iskolatörténeti munkák elkészítéséhez feltétlenül javasoljuk, de minden magyar pedagógus figyelmébe is ajánlhatjuk.

(A budapesti és csepeli bencés gimnáziumok, Bencés Kiadó, 1994. 176 p.)

A két munka megrendelhető a következő címen: *Bencés Kiadó, 1122 Bp., Kérő u. 18.*; megvásárolható: *Bencés Könyvesbolt, 1053 Bp., V., Ferenciek tere 9.*

Vártörténeti kiállítás a honfoglalás 1100. évfordulójára

A mai világban, amikor világszerte megélénkült a történelem iránti érdeklődés, jelentős szerepet kap az az impozáns kiállítás, amely a budavári palota intézményeinek összefogásával és a főváros I. kerületi önkormányzata támogatásával készült a magyar honfoglalás 1100. évfordulójára.

A látványos tárlók élénk vetítik a királyi vár sokszázados történetét.

I. A Várhegy korán benépesült. IV. Béla király a tatárjárás után várat építtetett, s fallal kerített várost alapított. A hegy legmagasabb pontján kúriát emeltetett az udvar részére. Az Árpád-ház kihalását követően az Anjou- királyok egy ideig mellőzték Budát. Székhelyüknek Visegrádot tartották. A 14. sz. közepén azonban visszatértek, és Nagy Lajos király öccse, „haragos” István herceg egy róla elnevezett, romjaiban ma is álló tornyot emeltetett, mely később – az ugyancsak ideköltöző – Lajos király új palotája magjává vált. Ettől kezdve Buda – a török hódításig – Magyarország állandó fővárosává vált. (A vitrinben láthatók: Nagy Lajos (1342–82) királyi udvara a Képes Krónika színes miniatúráján, valamint az Anjou-kori palota, az István vár rajza.)

II. A budai királyi palota fénykora a 15. században volt, amikor is Luxemburgi Zsigmond magyar és cseh király, akit német-római császárrá is koronáztak, rangjához méltó, nagyszerű építkezésekbe kezdett. A munkálatok jeles művészi igényét s színvonalát bizonyítják az 1974-ben feltárt budavári gótikus szoborleletek is. A palota legnevezetesebb része pedig a hatalmas – 73x18 m nagyságú – lovagterem volt, mely Európa-szerte páriját ritkította. (A tárlóban Zsigmond királyt ábrázoló szoborfej a budavári gótikus szoborleletből.)

III. Hunyadi Mátyás (1458–90) folytatta Zsigmond építkezéseit. Elsőként követte az itáliai reneszánsz stílus példáját. Mátyás szép lodzsákat, függőkertet, díszkutakat emeltetett. A tetőket mázas cserepekkel fedette be. Európában egyedülállóak voltak az udvarokon felállított nagy bronzszobrok. A belső tereket reneszánsz márványfaragások és értékes festmények díszítették. A királyi énekkarral s könyvtárral (Bibliotheca Corviniana) csak a pápai vetekedhetett. (Rekonstrukciós rajz szemlélteti a palota Mátyás udvarát, de szembetűnik a Mátyást ábrázoló vegyesmázas kályhacsempe is.)

IV. Az 1526-os mohácsi csatában II. Lajos életét vesztette az ütközetben, és Buda először időlegesen, majd 1541-ben közel 150 esztendőre török kézre került. A törökök által kifosztott palota leginkább üresen állt, és pusztult az elhanyagoltságtól. Az 1686. évi felszabadító ostrom csupán romhalmazzal találta a fényes épületek helyett. (A súlyos ostromokat patinás rézmetszetek látatják.)

V. Magyarország Habsburg királyai a 18. században Bécsben laktak. A magyar rendek mindent megtettek az udvar Budára csábításáért. Törekvésük nyomán III. Károly jelentéktelen épülete Mária Terézia uralkodásakor palotává bővült. Az udvar mégsem költözött Budára, így az épület 1762-től az angolkisasszonyok leánynevelő intézete, majd a Nagyszombatról áttelepült egyetem használta. 1766-tól helytartói, majd nádori palotává vált. Itt tartotta üléseit a Helytartótanács és a – legfelső bíróságnak megfelelő – Hétszemélyes Tábla. Itt őrizték 1766-tól Szent István király jobbját, 1870-től pedig a koronázási jelvényeket is. A barokk palota rokokó berendezése 1849-ben pusztult el, amikor a habsburgellenes szabadságharcban a magyar csapatok a császáriaktól ostrommal foglalták el a budai várat. (1870 körüli rézmetszeten a palota látható az egyetem számára épített csillagvizsgáló toronnyal, valamint Pest és Buda színes látképe a Gellért-hegyről.)

VI. A szabadságharc után a palotát hamarosan rendbehozták. Méltó szerepet azonban csak az 1867-es kiegyezést követően tölthetett be. Pompás ünnepek következtek. Császári és királyi látogatások, koronázások. 1867-ben Ferenc Józsefet, 1916-ban az utolsó magyar királyt (Habsburg Ottó édesapját) IV. Károlyt koronázták Budán. Az egyre inkább kicsinek tűnő barokk palotát látványos építkezésekkel bővítették. A krisztinavárosi – nyugati – szárnyat Ybl Miklós (1881-91), az új, a Dunára tekintő dísztermet Hauszmann Alajos (1891-1902) tervezte. Az új épületrészek alapkövét a milleneumi ünnepek idején (1896) az uralkodó, Ferenc József rakta le. Az építkezéssel létrehozott 200 méter hosszúságú reprezentatív teremsorral csupán Versailles vetélkedhetett. (Korhű fotón látható IV. Károly koronázási menete a Szent György téren 1916. december 30-án.)

VII. Az első világháborút követően – a győztesek nyomására – Magyarország megfosztotta trónjuktól a Habsburgokat. Ezért 1920-ban a király helyett a kormányzóvá választott Horthy Miklós költözött a palotába. Kilenc szobás lakosztálya s kormányzói hivatala az „F” épület első emeletén volt. A felsőbb szinteken voltak a Horthy-fiúk lakosztályai és – többek között – a koronaőrző pánccskamra. A földszinten a kabinetiroda és a telefonközpont, az alsóbb szinteken a konyha, az éléstár, a kormányzósági étterem, a Vitézi Szék irodái, a gondnokság, míg legalul az óvóhelyek voltak. Néha a keleti szárny dísztermeit is használták, mint az olasz király látogatásakor (1937), az Eucharisticus Világkongresszus alkalmából (1938). A második világháború végén az ország német megszállás alá került. A szovjet ostrom nyomán sajnos a budavári palota ismét teljesen tönkrement. (A remek vitrinekben e korszak történelme elevenedik meg az egykori fényképeken: – Szent Jobb körmenet 1933-ban Horthy Miklós kormányzó részvételével. – Táncstély III. Viktor Emmánuel olasz király és felesége látogatásakor: 1937. május 21-én. – A korona közszemlére tétele a Szent István év alkalmából, a márványteremben. – Fogadás a palotában az Euchariszticus Kongresszusra érkezett Pavelli bíboros pápai legátus tiszteletére. – Aztán szomorú emlékeket idéző képek: a vártemplom, az oroszlános udvar, a táncterem romokban.

VIII. A középkori emlékek megismerésére nagyszabású régészeti feltárások kezdődtek 1948-ban. Bár 1949-ben a romos palotát is műemléki védetség alá helyezték, ennek ellenére az 1951-ben elkezdődött újjáépítés a megmaradt belső terek elpusztításával indult. Nem állították helyre az épület csodálatos külső díszének jórészt sem. Az elképzelések kapkodva, gyorsan változtak. Pártközpontot, egyetemet, majd szállodát helyeztek volna el benne. Közben viszont – sajnos – lebontották a palota környékének romos, de helyreállítható impozáns épületeit is: az Udvarlaki Őrség, a Lovarda és a Főhercegi palota épületeit. Csak 1959-ben született döntés, amely szerint a budavári palota a magyar kultúra fellegháza lesz. Ennek megfelelően itt kapott helyet napjainkig négy jelentős múzeum és Magyarország nemzeti könyvtára. A helyreállított budavári palota mostanra már meghatározó jelentőségű lát képi eleme a világörökség részének nyilvánított budapesti dunai panorámának. (A kiállítást kitűnő szakszerűséggel rendező *Baják László* s a látványtervet készítő *Pajor Ildikó* többek közt arra is gondot fordítottak, hogy a *Budai várat és a dunai panorámát a világörökség részének nyilvánító oklevelet (1987) is méltó keretbe helyezve* mutassák be kiállításukon.

Hosszan lehetne írni a várban elhelyezett gyűjtemények történetéről: Mátyás király corvinái (2000 db) a reneszánsz művelődés legmagasabb színvonalát képviselték. Ma kb. 200 db van belőlük a világon. Hazánkban 53 található, és ebből 35-öt itt őriz az Országos Széchenyi Könyvtár.

Itt kapott méltó elhelyezést a Magyar Nemzeti Galéria, a magyar képzőművészet önálló, országos múzeumaként, s az itt őrzött művek – festmények, szobrok, rajzok s grafikák – száma megközelíti a százazretet. Állandóan gyarapszik.

A Ludwig Múzeum 1991-ben nyílt a Palota A épületében. A Ludwig-házaspár által alapított múzeumok sorában (Achen, Köln, Koblenz, Oberhausen, Bécs, Szentpétervár) a budapesti az első nemzetközi anyaggal rendelkező kortárs művészeti múzeum Magyarországon. Az anyag erőssége az amerikai pop-art, a német, olasz és francia új festészet, de van az anyagban három késői Picasso is.

Ki kellene emelnünk a Budapest Történeti Múzeum éppen aktuális várostörténeti kiállítását is, melynek tárgya éppen annak a Budapestnek a megformálódása, amely az 1896. évi Millennium idejére már képessé vált, hogy világvárosként, metropolisként mutassa meg magát. Budapest nem uralkodói székhelyként fejlődött fővárossá és nagyvárossá, hanem a saját maga által megteremtett jelentősége kényszerítette ki, hogy az uralkodó Habsburg-ház is székesfővárosnak ismerje el.

Dr. Domonkos János

SZERZŐINK, MUNKATÁRSAINK FIGYELMÉBE!

Tisztelettel kérjük szerzőinket, hogy kéziratukat *a szerkesztőség címére küldjék: 6725 Szeged, Hattyas sor 10.* A borítékra feltétlenül írják rá, hogy *kézirat.* Csak gépelt, 8–10 lapnál *nem nagyobb terjedelmű* 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*). A cikkben előforduló rajzokat, illusztrációkat viszont – *fekete tussal – pauszpapíron vagy műszaki rajzlapon* kérjük, *gondos kivitelezésben.*

Szíveskedjenek *külön lapra fölírni irányítószámot lakcímüket, munkahelyüket és személyi igazolványuk számát* is, mert enélkül tiszteletdíjat nem utalhatunk ki.

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

A SZERKESZTŐSÉG

Kiadja a Módszertani Közlemények Baráti Társasága

Felelős kiadó: Dr. Siposné dr. Kedves Éva

Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Hattyas sor 10.

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

Évente 5 alkalommal jelenik meg. Évi előfizetési díja: 300 Ft.

A címlapot tervezte: Fischer Ernő

Megjelent: 3000 példányban.

CORRECT Kft. Szeged

Felelős vezető: Duba Tamás ügyvezető

ISSN: 1219-06-08.

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 megrendelés esetén pedig 50%-os árkedvezményt biztosítunk mindaddig, amíg a készlet tart.

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