

854

dupla

1997

54822/1137

1-5;



TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1997. 37. ÉVFOLYAM

1

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

Dr. Szeléndi Gábor: Az erkölcsi nevelés és a NAT	3
Dr. Drótos András: A kistelepülések művelődési intézménymodellje	6
Dr. Farkas Olga: Ismerkedés a TQM filozófiájával	9
Kocsis Józsefné: A táboroztatásra való felkészítés és annak néhány gyakorlati problémája	15

MŰHELY

Dr. Szerényi Mária: Néhány gondolat a Toldi tanításáról	19
Dr. H. Tóth István: A kiejtéstanítás gyakorlatának alapozása	20
Dr. Domonkos János: A galyatetői Kodály-émlékek nyomában	27
Takács Mária: A környezetvédelmi nevelés egy élményszerű módja	28
Takács Gábor: Fizikai feladatok szakkörre	30
Szűjártó Imre: Másfél óra a videoklipről	33

ÖRÖKSÉG

Dr. Ormándi János: Keresztury és Illyés	36
---	----

SZEMLE

Nanszákné Dr. Cserfalvi Ilona: <i>Micheller Magdolna</i> : Tehetség és társadalom	38
Dr. Domonkos János: <i>Martyn Bramwell</i> : Az állatok környezete	39
Dr. Oláh János: <i>Pál József</i> : Békepapok	40
<i>Mészáros István</i> : Ateista nevelés iskoláinkban	40
Virágné Horváth Erzsébet: Érzékenység és/vagy érzéketlenség?	41

DR. SZELÉNDI GÁBOR

Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola

Kaposvár

Az erkölcsi nevelés és a NAT

Hazánkban évtizedeken át folyt a vita arról, hogy szükség van-e az etikai ismeretek külön tantárgyban történő oktatására. Az a tábor, mely az *Etika* tantárgy mellett kardoskodott – a többi között –, a hazai közelmúltra is támaszkodott, a két világháború közötti oktatásügy gyakorlatára, amelyben kiemelt szerepe volt a *Hit és erkölcsstan* néven szereplő tantárgynak, mind az elemi iskolában, mind a középiskolában. (E sorok írója állami és katolikus elemiben, állami középiskolában részesült kötelező erkölcsstan oktatásban, annak minden jó és rossz oldalát élvezve.) Az erkölcs külön oktatása mellett ágálók hivatkoztak századunk nagy pedagógusának, Makarenskónak hitvallására is, aki feltétlenül szükségesnek tartotta azt, hogy a különböző tantárgyakban folyó nevelőmunka mellett legyen az iskolában egy összerendező, szintetizáló tárgy, mely az alapvető etikai ismereteket adja, s ezen nyugvó meggyőződéseket alakítja. Nálunk azonban több évtizeden át az az irányzat győzedelmeskedett, hogy nincsen szükség az erkölcsstan külön tanítására, hanem minden tantárgyban minden pedagógus használja ki a kínálkozó lehetőségeket, mind az erkölcsi, világnézeti, mind az esztétikai nevelés érdekében. Vagyis nem szabad egyetlen tantárgyra korlátozni az erkölcsi nevelést, pl.: az osztályfőnöki nevelőmunkára, mint ahogy a gyermekek testi nevelése sem lehet csak a testnevelő tanár feladata.

ÚJ LEHETŐSÉGEK AZ ERKÖLCSI NEVELÉSRE

A nemzeti alaptanterv (NAT) megjelenésével, bevezetésével új távlatok nyílhatnak a különböző nevelési feladatok, a kultúra különböző területeinek feldolgozása terén. Minden eddigi tantervvel szemben a NAT nem ad meg kötelezően feldolgozandó tantárgyakat, hanem a műveltség egészét bontja területekre, arra a tíz területre, mely minden iskolában kötelező a maga tananyagával, követelményeivel. S ezeknek a területeknek ismeretében a helyi programot, a helyi tantervet a pedagógusközösségek készítik el. Önállóan és alkotó módon alakíthatják ki a tantárgyakat, a rájuk fordított óraszámokat, megszabva a haladás sebességét is. Azt is eldöntik, hogy melyik tantárgyat melyik osztályban tanítsák, és azt is, hogy mit, milyen mélységben tanítsanak. Mégpedig hagyományos vagy újszerűen formált tantárgyak keretében.

Ebből következően minden iskola maga dönti el az erkölcsi nevelés megoldásának a módját is. Dönthet úgy is, hogy az utóbbi évtizedek gyakorlatát megtartva: minden tantárgyban, minden osztályban feldolgozza a gyermekek korának megfelelő módon a tantárgyakban adódó lehetőségeket, vagyis az irodalmi, történelmi, társadalomismereti tárgyak keretében végzi el a munka dandárját, s az osztályfőnöki munkával próbálja szintetizálni mind az ismereteket, mind a meggyőződések. Vagy új úton kezd el járni, visszatérve a régebbi gyakorlathoz: egy-egy iskolaszakaszban, pl.: az első négy osztályban vagy egy-egy évben, pl.: a 7. és 8. osztályban külön tantárgyat alkotva (*Erkölcsstan*, *Etikai alapismeretek* stb.) kezdenek hozzá a műveltség tartalom feldolgozásához, vagyis *erkölcsstant* oktatnak.

AZ ERKÖLCSI NEVELÉS LEHETŐSÉGEI A NAT-BAN

Egész nevelőmunkánkat, benne az erkölcsi nevelést is meghatározzák azok az alapvető követelmények, melyek az emberi jogok és a gyermeki jogok chartáiban foglaltak alapján mint alapvető értékek kerültek a NAT-ba. Mind a polgári értékekre, mind a nemzeti értékekre való nevelés elengedhetetlen a ma emberének általános műveltségéhez, s ehhez az alapokat a kötelező iskoláz-

tatás adja meg. A NAT a közös nemzeti értékeket szolgálja, fontos szerepet szán a nemzeti hagyományoknak, valamint a nemzeti azonosságtudat fejlesztésének, beleértve az ország nemzetiségiehez és más etnikumaihoz tartozók identitásának ápolását, kibontakoztatását. Ugyanakkor azokra a tartalmakra is összpontosít, amelyek az Európához való tartozásunkat erősítik. Figyelmet fordít az emberiség előtt álló közös problémákra. Az egész világot érintő globális kérdésekre vonatkozóan hangsúlyozza az egyének, a társadalmak, az országok felelősségét, lehetőségét és feladatait ezek megoldásában, az emberiséget és az egyes közösségeket fenyegető veszélyek elkerülésében. A NAT szolgálja a különböző kultúrák iránti nyitottságot, megértést. Más népek hagyományainak, szokásainak, életmódjának, kultúrájának megismerésére, megbecsülésére nevel.

Az egész nevelőmunkánkat meghatározó alapelvek mellett a következők segítik az erkölcsi nevelést is. A tantárgyközi területek (értelmezve: a korszerű műveltség néhány területe áthatja szinte valamennyi iskolai tantárgy oktatását) között a *Hon és népismeret* c. részben célként szerepel: minden tanuló ismerje meg, sajátítsa el azokat az ismereteket, gyakorolja azokat az egyéni és közös tevékenységeket, amelyek szülőföldjük, lakóhelyük, a tájegység, a tágabb környezet, a haza és nép jobb megismeréséhez, megbecsüléséhez, megszeretéséhez, az ezekkel való azonosuláshoz vezetnek. Alapozza meg, mozdítsa elő a nemzeti önismeretet, a hazaszeretetet, segítse a tanuló értelmi és érzelmi kötődését népük, nemzetük, hazájuk hagyományaihoz és életéhez, növelje tettekrészségüket fejlődésük érdekében. E nevelési, oktatási feladatok megvalósítása elválaszthatatlan a hazánkban és szomszédságában élő más népek, országok iránti nyitottságtól, értékeiknek, eredményeiknek a megismerésétől, megbecsülésétől.

A *Nemzetközi együttműködés* c. részben az együttműködésre való nevelés céljai és tartalma: ismeretek nyújtása főként hazánkat közelebbről érintő világproblémákról, a közösen megoldandó feladatokról. Továbbá az érzékenység kialakítása a Földet, az emberiséget fenyegető globális problémák lényegének, feladatainak a megoldása tekintetében; nyitottság, megértés, megbecsülés kialakítása a különböző szokások, életmódok, kultúrák, más népek teljesítményei iránt; törekvés arra, hogy az iskolák, a tanulók valamilyen módon a gyakorlatban is vállaljanak részt a nemzetközi kapcsolatok ápolásában.

Az első nyolc osztályra vonatkozó műveltségi területek leírásában találjuk a következőket - mint alapot- az erkölcsi neveléshez. Nézzük előbb az ANYANYELV – IRODALOM c. területet lehetőségeit!

Az anyanyelv és irodalom tanítása a fejlesztés kiemelt területe, feladatai az anyanyelvi kultúra és az irodalmi műveltség alapozásához kapcsolódnak. Fontos törekvése, hogy az igényes és árnyalt nyelvhasználat megalapozásával ápolja és hagyományozza az anyanyelvi örökséget, elindítsa az önálló tanulást és önművelés képességének fejlődését. A sokrétű elemzés, a művek tartalma bőséges lehetőséget kínál a gyermeki világkép alakításához, az erkölcsi és esztétikai értékek közvetítéséhez és az érzelmi élet gazdagításához.

Az *Irodalomolvasás, szövegértés* c. részben szerepel a népköltészeti alkotások a magyar és világirodalomból, a népköltészet: a művek keletkezése, a népmesék jellemzői, a szereplők, a színhely megfigyelése, a tettek motívumainak keresése, a tettek értékelése, az olvasottakkal kapcsolatos vélemény, álláspont önálló megfogalmazása.

A 6. osztály végi követelmények között találjuk: Irodalomolvasás közben olvasói tapasztalatszerzés a magyar és európai népköltészet, a magyar irodalom klasszikus művei és a modern gyermekköltészet köréből. Tájékozódás a lakókörnyezet irodalmi emlékeiről, emlékhelyeiről. Az erkölcsi és esztétikai fogékonyság növelése. Nyitottság az irodalmi élmény befogadására, az irodalmi hősök helyzetének, sorsának, érzelmeinek megértésére. Véleményalkotás a szereplőkről, helyzetekről. A megismert magyar írók, költők életrajzának legfontosabb elemei.

E néhány kiemelés után utaljunk még az EMBER ÉS TÁRSADALOM c. terület anyagára!

A tapasztalatok feldolgozása során a gyermekek elemi ismereteket szereznek, alapvető összefüggéseket fedeznek fel, magatartási szokásokat sajátítanak el, formálódnak jellemvonásaik. A

fejlesztés kiemelt területei: a személyiség erkölcsi arculatának formálása, a magyarságtudat erősítése, a szociális érzékenység, az életkornak megfelelő társadalmi problémák iránti nyitottság, a humánus és az értékeket védő magatartás megalapozása. Az általános fejlesztési követelmények között szerepel, hogy szerezzenek elemi ismereteket a tanulók közvetlen társadalmi környezetükről. Legyenek elemi ismereteik lakóhelyük és hazájuk értékeiről, társadalmi berendezéséről, elemi fogalmaik a társadalmat alkotó közösségekről és azok működéséről. Ismerjék és alkalmazzák a mindennapi érintkezést szabályozó alapvető erkölcsi normákat és szabályokat. Konkrét esetekben tudjanak különbséget tenni a jó és a rossz között.

A 4. osztály végi követelmények a HONISMERET –TÖRTÉNELEM c. területről. A lakóhely ismerete. A táj népművészete, természeti szépségei, kulturális értékei, gazdasági élete. Országismeret: Hazánk Magyarország. Lakói. Nyelve. Természeti szépségei, kincsei, kulturális értékeink. Követelmények: Tolerancia a sokféleséggel szemben. Saját és más kultúrák megismerése, hagyományok, nemzeti értékek felfedésére való igény, készenlét kialakítása ezek megóvására.

Történetek, emlékek, múltunkból. Néhány példaértékű személyiségről –életkornak megfelelően–, nemzeti ünnepeinkhez kapcsolódó eseményekről, a magyar nemzet jelképeiről: a Himnusz, a Szózat. Nemzeti ünnepek, ereklyék, emlékhelyek. A saját és más népek jelképei iránti tisztelet. Tiszteletadás a Himnusz és a Szózat éneklése közben.

Az ember társas lény. A társadalmat alkotó különféle emberi közösségek (pl.: család, baráti kör, iskolai közösségek, vallási közösségek, politikai tömörülések). A közösséghez tartozás feltételei (pl.: célok, szabályok elfogadása, részvétel a közös tevékenységben, hagyományaihoz való igazodás). Követelmény: aktív részvétel a közösség életében. A kölcsönös felelősség és bizalom megtapasztalása közös feladatvállalások, megbízások teljesítése közben.

A család. A családi közösség jellemzői, kapcsolatai. Rendszeres feladatvállalás az otthoni munkából. Az egymás iránti szeretet, megbecsülés lehetséges formáiról.

Lakóhelyi közösségek. Tapasztalatok gyűjtése a közösségek szerepéről, működéséről. Érdeklődés, nyitottság a település élete, közös ügyei iránt. Példák bemutatása arra, hogy mit tesznek a lakóhelyi közösségek a település lakóiért.

Emberismeret. Erkölcsi fogalmak konkrét tartalommal való megtöltése, emberi tulajdonságok pl.: segítőkész, őszinte, merész stb., jellemvonások: bátor, erőszakos, megbízható stb. Jó ember-rossz ember. Az emberi tulajdonságok, jellemvonások fejleszthetők. A legfontosabb emberi kapcsolatok: szülő-gyermek-testvér, fiatalok-idősebbek, barátok és osztálytársak. Tapintat egymás iránt. Az emberi konfliktusok és ezek feloldásai. Szabályalkalmazás: alapvető magatartási szabályok (köszönés, kérés, segítségadás, köszönetnyilvánítás, ajándékozás, tiszteletadás). A normákhoz igazodó magatartásformák gyakorlása konkrét élethelyzetekben. Fejlesztési követelmények: Azonosulás a jóval, a rossz elutasítása. Megegyezésre való hajlandóság. A durvaság, az erőszak, a megszegyenítés, a kiközösítés elutasítása. Konkrét élethelyzetekben a helyes magatartásformák alkalmazása.

Ezzel a néhány kiragadott részlettel azt szerettük volna bemutatni, hogy milyen lehetőségeket kínál a nemzeti alaptanterv az erkölcsi nevelés nem kis feladatának megvalósítására. Akármelyik utat választjuk is, ha külön stúdiummal, *Erkölcstan* tanításával próbáljuk gazdagítani tanítványainkat, vagy a több évtizedes gyakorlatot továbbra is alkalmazva, azaz kiaknázva az adódó lehetőségeket az egyes tantárgyakban, a lényeg elsősorban az, hogy maximálisan éljünk a NAT kínálta lehetőségekkel a tanulók erkölcsi nevelésének, személyiségének fejlesztése érdekében, hogy azután legyen mire építenie az osztálytanítónak vagy osztályfőnöknek a maga külön óráin végzett nevelő munkájában.

A kistelepülések művelődési intézménymodellje

Mondhatnám azt is, hogy íróasztal mellett kitalált, ideálisra kombinált intézménymodellt kívánok leírni, de ez nem lenne igaz. A gyakorlatban kikísérleteztem, és nyugodt szívvel írhatom, bevált szervezetről kívánok beszámolni, amelynek hivatalosan az *általános művelődési központ* (ámk) intézményi köznevet választottam a működése idején.

Az általános művelődési központok szokás szerint úgy keletkeznek, hogy már meglévő oktatási-nevelési és kulturális (esetleg sport-) intézményeket vonnak össze. Ezeknek már megvan a maguk személyzete, szakmai szervezete. Fontos különbség az általam javasolt művelődési intézményi formáció és a ma egzisztáló többi általános művelődési központ között, hogy a „kistelepülési modellnek” nincs külön oktatási és külön közművelődési személyzete. A manapság megszűnőben lévő, illetve megszüntetett általános művelődési központok azért váltak a „pénztelenség” áldozatává, mert a „kulturára” a „helyi szemléletű” fenntartó nem akar áldozni, luxus jellegű kiadásnak tartja. Azon takarékoskodik, amin nem illene. A „kistelepülési modellben” a nevelőtestület oktatási és nevelési feladatai mellé mintegy mellékfoglalkozásban, hovatovább „gebinben” vállalja föl a közművelői feladatokat, s a gyerekek művelődési istápolása mellett szüleik, nagyszüleik, a lakosság kulturális kiszolgáltatását is gyakorolja. Ehhez természetesen sajátos szemlélet, lelki beállítódás kialakítása is szükséges.

Abból kell kiindulni ennek megteremtésekor, hogy a hagyományos néptanítói szerepet elvezetjük, boncolgatjuk. A kistelepülések lakosainak pedagógusképe roppant konzervatív. Míg az értelmiségi minden szerepét felvállaló tanítót tartja a jó tanítónak. Azt, aki népművelő híján ezt a feladatot is ellátta a háborúk előtti, közötti és azokat közvetlenül követő időszakban. A „kistelepülési ámk-modell” pedagógusának valami ilyesféle szemlélettel kell rendelkeznie. Szükséges az is, hogy a művelődés fogalmát a legtágabb értelemben fogja föl, amelynek magában kell foglalnia az oktatáson, nevelésen kívül a kulturális élet számos hajtását (színház, irodalmi színpad, köri tevékenység, hagyományápolás, filmszínház, video stb.). Emellett célszerű fölállalnia a diáksport szervezésével párhuzamosan a falusi sportélet (legalább a tömegsport) szervezését, a nővósabb (és talán néha a kevésbé nővós, de igényelt) szórakoztatás alkalmainak a megteremtését. Biztos vagyok abban, hogy csak növeli az intézménymodell népszerűségét, ha hasznosítani igyekszik saját szociális adottságait (ha főznek az iskolában, az alapja lehet az öregek napközijének egy félreeső teremben, a nagyterem alkalmas ökumenikus jellegű vallási rendezvények színterének, meg lehet szervezni a fenntartóval és más szponzorokkal társulva az öregek napját stb.), s számos más szolgáltatással is a kistelepülés rendelkezésére lehet állnia (terembérlet, szakmai tanfolyamok, bálók stb.).

Az itt felsorolt kulturális, oktatási, nevelési, sport és ifjúsági, vallási, szociális feladatok fölállalása mellett vagy helyett másokat is elképzelhetünk. (A további felsorolást azonban feleslegesnek tartom).

Hogy ez a rendszer működjék, nem elegendő minden esetben csak a pedagógusok lelkesedése, hanem valamilyen „anyag háttér” megteremtése is szükséges hozzá. Bár korántsem akkora, mint a külön kulturális szervezettel működő intézményekhez. Vannak olyan kulturális tevékenységek, amelyek némi pénzt hoznak, eltartják önmagukat, s vannak olyanok, amelyeket akkor is célszerű támogatni, a szolgáltatások rendszerébe beépíteni, ha pénzt visznek. Ez a művelődési központ-modell azonban alapvetően annyiból él meg, gazdálkodik, amennyit a helyi fenntartó, az

önkormányzat a rendelkezésére bocsát. Ha bőkezűbb, akkor jobban virágzik, ha fukarabb, hát „megcsendesedik”. Viszont ennek a szervezeti felépítésnek az a nagy előnye, hogy a nadrágszíjat meghúzó időszakban sem kell áldozatul esnie a kulturális tevékenységnek. Legfeljebb stagnál, visszafejlődik, átmenetileg elhalkul, vagy új pénzügyi forrásokat keres az adott terület működtetéséhez az intézmény (belépti díjak, pályázatok, szponzorok keresése).

Az általam javasolt és a kollégáim odaadó munkájával a gyakorlatban is megvalósított modellben a kistelepülési általános művelődési központ pedagógusai három típusú díjazásért végeztek a közművelői, kulturális szervezői munkát. Hat kiemelt terület felelőse (faluszínház, filmszínház, ifjúsági és tömegsport, tanfolyamok szervezése, képzőművészeti kiállítások és állandó tárlatok szervezése, hagyományörzés) munkabérrőlként kapott anyagi elismerést a végzett munkájáért. Ezt évre szólóan a munkaköri követelmény pontos leírásával rögzítettük is. A pedagógusok azonban önként is vállalkozhattak, meghirdetett célprémium ellenében, egy-egy rendezvény, nagyrendezvény megszervezésére. Ilyen rendezvények voltak: az öregek napja, az ökumenikus istentiszteletek, sportrendezvények stb. A pótlék és a céljutalom forrása az a „pénztömeg” volt, amelyet a rendelkezésünkre bocsátott a fenntartó a normatív támogatásból közművelődési felhasználásra. Előfordult persze, hogy ki kellett egészíteni ezt az összeget más forrásból is, ezekről fentebb már említést tettem. A harmadik csoportba tartozó rendezvények esetében az intézmény csupán színhelye volt azoknak, „eltúrte”, hogy a nevelők öntevékenységének, kulturális vállalkozásainak színtere legyen. E kategóriába tartoztak a bálók, a táncrendezvények, a pénzdíjas körök, tanfolyamok stb.

A kulturális munkát vállalók köre nem korlátozódott csak a pedagógusokra. Az ilyesfajta elzárkózás semmiképp sem lett volna helyes. Egyrészt a szervezőmunkába bevontak köréről kell szólni. Minden pedagógus tudja, hogy vannak olyan szülők, sőt „nem” szülők is, akik az iskola „bűvkörében” élnek, szívesen közreműködnek az iskolai vállalkozásokban. Ők azok, akik külső, baráti segítségként szinte bármikor mozgósíthatók. A másik csoportja lehet a munkába bevonhatóknak az érdekből cselekvők köre. Például egy ökumenikus istentisztelet alkalmával az egyháziak bevonása az előkészítésbe, vagy az öregek napja szervezésébe a helyi vállalatok, üzemek bevonása szinte kötelező stb. Részt vállalhatnak a közművelődési munkából a vállalkozók is, akik vagy a jövedelmüket egészítik ki, vagy éppen ebből a tevékenységükből élnek meg. Ilyen lehet az iskolai büfét vezető vállalkozó, de működhet például ámk-cukraszda is vállalkozásban, de adható engedély különféle célokra vagy diszkós részére termek is bérbe.

A pályázati tevékenység igénybevétele mellett hadd említsek egy ötletet. Egy szaktantermi rendszerben működő iskolának számos olyan terme van (főleg a régi, magas belső falazatú intézményekre gondolok), amelyek megfelelő „otthont” adhatnak a hagyományos paraszti vagy más foglalkozási tárgyakkal szervezett állandó kiállításoknak, képzőművészeti gyűjteményeknek, grafikai tárlatoknak stb.

Talán az is segíti anyagilag a kistelepülési ámk-modell működését, ha alapítványokkal és egyesületekkel egészítjük ki magát a szervezetet. Nem lenne célszerű itt felsorolni, hogy az ámk „égisze alatt” milyen egyesületek, alapítványok működhetnek. A kollégáimmal közösen megvalósított modellben alapítvány és egyesület segítette a pedagógusok önművelését, a diákok üdültetését és sportolását. Alapítvány született a síkvidéki községet is kiszolgálni akaró hegyvidéki üdülő megvalósítására, s nem a kuratórium vagy az alapítók hibája, hogy végül ezt föl kellett számolni. Egyesületté szerveződtek az ökumenizmus hívei is. Felnőtt és ifjúsági tagozatuk lett. Több kísérletet tettünk a lokálpatriótákat összefogó egyesület életre hívására. Az egyesületek és alapítványok mindegyike egyben pénzügyi forrása is volt az általános művelődési központ néven futó „közművelődési vállalkozásnak”.

Az elmondottakból kiviláglik, hogy zárt szervezatként nem működtethető az ámk, így az általunk elgondolt modellje sem. Van ugyan egy szervezeti mag, a kistelepülési iskola nevelőtestülete, amely valójában sohasem jelenti a teljes testületet, csak annak mozgósítható alkalmi cso-

portosulásait, ám a segítők, a külsők nélkül egy ilyen vállalkozás eleve kudarcra lenne ítélve, jóllehet a külső „beszervezettek” talán „fajsúlyát” tekintve kevesebb munkát végeznek. Az ámk testülete tehát csak velük együtt alkotja azt a cselekvő, vállalkozó, szervező magot, amely a településen hatékonyan képes tevékenykedni.

Valójában ugyanők (és persze a szükséges szakértelemmel rendelkező alkalmazottak vagy önkéntesek) alkotják az egyesületek kovászát is. Bár szervezetenként önállóak, külön gazdálkodással, ám sok szállal kötődnek az ámk-ként működő iskolához. Megint csak példaként említem, hogy – mondjuk – a felnőttek tömegsportját segítő egyesületnek működési bázisa lehet az iskola tornaterme vagy az udvar sportpályái; a hagyományörzők kiállítási tereket kaphatnak a tantermekben, folyosókon; a „nagyteremként” használt terület a naiv vallási mozgalmak megmozdulásaihoz is bázisul szolgálhat. Az iskola télen is működik, így takarékosabban üzemeltethető, mint bármely más külön a közművelődés céljaira vagy az egyesületek működtetésére fenntartott helyiség.

Az egyéni vállalkozók és az ámk kapcsolata is megérdemelne egy hosszabb elemzést. Itt azonban csupán arra utalok, hogy a vállalkozó függetlensége csak anyagi elszámolási tekintetben igaz, valójában, miként az egyesületek, számos szállal kötődik az alapszervezet mozgásához, vállalkozásaihoz. A szolgáltatások igénybevevői az ámk közönségéből kerülnek ki, így a vállalkozók érdekeltek abban, hogy minél többen forduljanak meg a rendezvényeken. Ebből az érdekezésségből kiindulva szövetségesként ők is fölhasználhatók. Vagyis gyakorlatilag őket is a „szervezet” részének tekinthetjük.

Ha a tevékenység tartalmi oldaláról vizsgáljuk a kistelepülési ámk-modellt, akkor mobilitását és nyitottságát, ugyanakkor stabil jellegét kell hangsúlyoznom. Szükséges, hogy az ámk-nak sajátos profilja legyen. Természetes, hogy van nevelési és oktatási oldala, s nyilvánvaló az is, hogy a hagyományos értelemben felfogott kultúrházi munka (falusi közművelődés) is jelen van. Egy általános művelődési központként működő iskola számos adottsággal rendelkezik a sporttevékenység, a szórakoztatás, bármilyen mozgalmak és a szociális célú (nonprofit) vállalkozások összefogására is. Hogy ezekből mit vállal föl az intézmény, az a helyi közönség elvárásaitól és az ámk személyzetétől függ (beleértendő azok a személyek is, akik nem kapnak fizetést az ámk költségvetéséből, de részesei a munkának). Hangsúlyozom, hogy igényeket kell kielégíteni, ez azonban nem zárja ki, hogy a nívósabb kulturális alkalmakat is meg kell teremteni.

A korábban felsorolt vagy említett területeken kívül mások is bevonhatók. A „művelődési központ” ugyanis (felfogásom szerint) közösségi ház, a helyi közélet legfontosabb színtereinek egyike a kistelepülések életében. Bár ezt a szemléletet a falvakban nehéz elfogadtatni a sokszor „belátásban” szubjektív okok miatt erősen korlátozott fenntartóval, mégis arra kell törekednünk, hogy partnerünké tegyük ezt a szervezetet is a munkában. Nem csak azért, mert ezt törvény szabályozza.

Ahhoz, hogy jól működjön a kistelepülési ámk, sokszor kell bizonyítania. Erre a legjobb alkalmak a nagyrendezvények. Annak az intézménynek az életében, melyet szerencsém volt megszervezni, s egy ideig irányítani, a „nagyrendezvények” úgy voltak ütemezve, hogy minden korosztály „részeseült” ezekből (legalábbis szellemi értelemben). Az ifjúságé volt a fordított nap és az iskolából, a sportoló fiatal és felnőtt férfiaké a március 15-ei sportnap, az idősebbeké az öregek napja, minden korosztályé az ökumenikus mozgalom napja, amelyet az iskolai kápolna címünnepe alkalmából tartottunk. Ezek évente visszatérő rendezvények. Az adott település igényeihez és sajátosságaihoz igazodó alkalmak bárhol megtalálhatók és kitalálhatók.

A tartalom tekintetében tehát igen változatos életet élhet egy ilyen szervezet. Igen nagy előnye, hogy kellő szervezéssel az iskolai ünnepek is az egész települést mozgósító eseményekké nemesedhetnek. Sokszor csak apró ötletek, változtatások szükségesek ehhez. Mindenekelőtt az, hogy valamennyi iskolai, ámk-beli megmozdulás csapatmunka legyen. De egy kedvelt zenekar meghívása, a végzős növendékek táncbemutatója vagy a helyi újság estjének hozzákapcsolása ele-

gendő ahhoz, hogy például az iskolai fordított nap azokat is megmozgassa, akiknek nem jár gyermeke az intézménybe. Aki az itt leírt kistéleplési általános művelődési központhoz hasonló szeretne működtetni, magától is megtalálja a legcélszerűbb lehetőségeket.

Még egy kérdéstről szeretnék szólni. Vajon ebben az ámk-modellben nem tűnik-e el az iskola, nem sikkad-e el az oktatás és nevelés? Nem. Felnőttest és gyereket egyaránt mozgósít az a nyitottság, amelyben él. Tanulásban, vizsgákon, sportban, művészetben, minden életjelenségében hatványozottan teljesít. Csak hagyni kell őket szabadon cselekedni, hagyni kell, hogy hasson rájuk a nyitottság légköre, érezzék, hogy fontosak, ők vannak a középpontban. Művelődésben, s nem csupán oktatásban gondolkodó tanári kar kell, s akkor egy színes életű közösségi iskola lesz az eredmény.

Összefoglalva: Első és legfontosabb lépésnek a nevelőtestület néptanítói szemléletének a kialakítását tartom. Majd tisztázni kell az anyagi forrásokat, dologi feltételeket (egy nagyobb terem az iskola épületében vagy közvetlen szomszédságában, és némi rendszeres költségvetés szükséges), okos ötletekkel, átszervezésekkel el lehet mozdítani az első téglát, le lehet rakni az alapokat. Kis kezdeti sikerek után (iskolai rendezvények kibővítése révén) lehet eljutni az első nagyobb eseményekhez, sikerekhez (irodalmi és sportbemutatók, színházi előadások, egész települést mozgósító ünnepek, létesítményt avató megmozdulások stb.). Ezután következhet a szervezet folyamatos bővítése és árnyalása, az egyre több külsős bevonása. Csak partnernek kell lenni a kívülről jövő jó ötletek felkarolásában, a „külsősök” segítségével. A település, a gyermekek, az ámk gazdagodnak azáltal, ha differenciáljuk az intézményt.

Egy ilyen szervezet alakítása sohasem zárul le, folytonos a változás, az új helyzetekhez való alkalmazkodás. Ez tartja életben a kistéleplési ámk-modellt (amíg a törvény által rendelt saját „fenntartója” el nem pusztítja”).

DR. FARKAS OLGA

Juhász Gyula Tanárképző Főiskola
Szeged

Ismerkedés a TQM filozófiájával egy pedagógus-továbbképzésen

Napjainkban a közoktatásban is egyre több szó esik a különböző szervezetfejlesztési programokról, a változtatás szükségességéről és alternatíváiról. Az *Országos Közoktatási Intézet* 1996. szeptember 24–27-ig Harkányban tartott *multiplikátor - képzés* keretei között kínálta fel a TQM szemlélet megismerésének a lehetőségét. Az országos beiskolázású pedagógus-továbbképzésen közel 50 fő gyakorló tanár, pedagógiai intézeti munkatárs vett részt. A plenáris ülésen zajló általános tájékoztató után két-két tréner vezetésével három kiscsoportban folyt a képzés. A vezetők tevékenységét szupervizor (külső megfigyelő) segítette.

A műhelymunka során a résztvevők a modell filozófiájával, természetével, elveivel, jellemzőivel, a közoktatásban történő alkalmazási lehetőségeivel ismerkedtek meg. A kurzus inkább tájékoztató, mintsem felkészítő jelleggel folyt.

Mint a kurzuson résztvevők egyike, most ebben a rövid összefoglalóban arra vállalkozom, hogy a gondolatébresztés igényével azokat a tapasztalatokat adjam közre, melyek különösen tanulságosak voltak nekünk, hallgatónknak.

A modellt érvényesítő iskolában a munka az érintettek (szülők, tanárok, gyerekek stb.) közös részvételén alapult, így ennek a felfogásnak megfelelően a továbbképzés megoldási menete is a résztvevők bekapcsolására épült. Egy olyan szimulációs folyamatként, amelyben működés közben, az iskola „szervezeti valóságában” lehetett tanulmányozni a fejlesztés lényegét, választ kapva arra, hogy *mi az a TQM, s az effajta szemlélet hogyan honosítható a magyar közoktatásban.*

Napjaink kihívásai

Napjaink „fejkvótás” versenyhelyzetében egy iskola hosszú távon csak akkor marad működőképes, ha minél több diákot megpróbál magához vonzani. Az iskolát mint a szolgáltatást használók igényeit tehát nem lehet figyelmen kívül hagyni. Az egyre szűkőbb anyagi források miatt az iskolát ezért folyamatosan vonzóvá kell tenni. A modernizációs folyamat kihívásaira több válasz lehetséges. Ezek közül egyik a *minőségfejlesztés* (Total Quality Management = Mindenki Mindenségi Felelőssége).

Egy iskola, mely fejleszteni akar

A tréning szimulációs folyamatában a hallgatók egy képzeletbeli iskolát modellizáltak, egy olyan iskolát, amely elhatározta, hogy fejleszteni akar. Így első lépésként a csoport egy „konkrét” iskolát alkotott meg. Pontosan meghatározta annak főbb paramétereit. Körvonalazódott az iskola típusa, fenntartója, az alkalmazottak száma, az iskola vonzaskörzete, költségvetése, szociális és kulturális fejlesztési programja, az alkalmazott tanterv, a versenytárs iskolák jellemzői stb. Lényeg, hogy ki-ki fejében összeállt egy napjaink valóságát idéző, kicsit „közös” iskola, amely mentén munkához láthatott az immár tantestületet imitáló tanfolyami csoport.

Az értéktisztázó közös gondolkodás

Második lépésként egy hosszú és izgalmas folyamat kezdődött el. *Ki milyennek látja ezúttal már a „saját” iskolánkat? A tanerő pozitív és negatív jellemzőket fogalmazott meg. Felszínre került, hogy kinek mi az érték, kinek mi a fontos. További, még gazdagabb variációkat jelentett annak a kérdésnek a megválaszolása, hogy milyen előnyei és hátrányai vannak, mit tud és mit nem tud garantálni az iskola. Mit állítunk magunkról, mit tudunk nyújtani? Először négy-öt fős kiscsoportban, majd a csoportok közötti konszenzuszfolyamatban kínálati oldalon szerepelt – csak néhányat említve – a „garantált tehetség gondozás”, a „konvertálható tudás nyújtása”, a „továbbképzéseket szerető, felkészült tanárok foglalkoztatása” stb.*

Az együttes gondolkodás újabb erőpróbáját jelentette a *távlati trendek* meghatározása: *Iskolánk milyen lesz 2010-ben? A kollektív megállapodás nyomán született "közös nevező" – ami közös értéként is felfogható – gyűjtőfogalmi alakokként alakultak:*

- 1) „Fejlődő szervezet (lehetőséget nyújtó, továbbfejleszthető, önfejlesztő stb.)”
- 2) „Kellemes munkahely (motiváló, sokszínű, barátságos stb.)”
- 3) „Állandó értékekre törekvő (stabil, minőségorientált, kliensközpontú stb.)”

A tréning szakasz munkafolyamatában az is tudatosult, hogy *a kép, amit kialakítunk magunkról, lehet, hogy téves.* A szembesülés kínos, de hasznos volta „jó kis lecke” volt mindannyiunk számára. Egy állítás megfogalmazásakor *adatokra, tényekre* van szükség! Vagyis arra kell keresni a választ, hogy az adott állítás honnan származik: Szóbeszédre adó tévhiedelem vagy tényeken alapuló, érzésekre, benyomásokra, megfigyelésre, mérésre alapozott, különböző egzakt-sági fokon kifejezhető állítás-e?

Másfelől a megoldási menetben kibontakozott értelmezési viták felhívták a figyelmet arra is, hogy a közös gondolkodás, az értékek tisztázása során elengedhetetlen a *pontosítás.* Az értéktisztázó folyamatban kulcskérdés, hogy egy adott tantestület egy adott fogalmat hogyan értelmez. Kíváncsi, hogy az alapértékek meghatározásakor ugyanaz a fogalom lehetőség szerint ugyanazt jelentse mindenki számára, aki ebben a szellemben szeretne továbblépni.

Mottóalkotás

A következő lépés volt a közös értékek egy mottóba sűrítése: azaz a *mottóalkotás*, amely összefog minket, amely a jövőbe mutat, amely felé érdemes haladni, amely lelkesít, amely rólunk szól.

A tanfolyami csoport életében ez az ülés volt a legidőigényesebb. Hol csendesebb, hol hevesebb viták közepette végre megszületett a várva várt mondat, mely valamennyiőnk számára elfogadható volt: „*Érted! Érted?*” Az „alkotók” aláírásukkal szentesítették, így „törvényerőre” emelkedett. A továbbiakban ez a szópár összekapcsolt bennünket, alapot adott a további döntéseinkhez, meghatározta a későbbi választott stratégiánkat, működési strukturánkat. Mindenekelőtt *csapatot teremtett*, kialakult az „*Érted! Érted?*” iskoláról alkotott többé-kevésbé azonos képpel rendelkező közösség.

Stratégia és célok

A közös minimumként megjelenő mottó a későbbiekben építkezési alapot jelentett. Valamilyen módon további teendőink minden formájában megjelent. Feladat: Saját intézményi adatok és a környék iskolája (konkurencia) ismeretében a saját helyzet meghatározása. Ebből az *alapvető stratégia* eldöntése. Négy alapvető stratégiát gondoltunk végig:

- 1) Alapszolgáltatás szűk körben.
- 2) Alapszolgáltatás széles körben.
- 3) Bővített szolgáltatás szűk körben.
- 4) Bővített szolgáltatás széles körben.

Nehézséget jelentett a csoportnak egy, azaz egyetlen stratégia meghatározása. Volt, aki alap és bővített szolgáltatást is akart egyszerre nyújtani. A szituatív helyzet során is előjött az a szinte már beidegződött szokás: többet vállalunk fel, mint amennyi teljesíthető, mint amire erőnk és felkészültségünk futja. Egy kis „gyakorlás” kellett ahhoz, hogy sikerüljön a szűkítés, az alapfunkcióra való koncentráció. Megszületett a döntés: alapszolgáltatást nyújtunk széles körben.

A stratégiához tartozó lépések

Feladat: konkrét, a mottóval összhangban levő, mérhetően ellenőrizhető célok megfogalmazása. Annak végiggondolása: *hova szeretnénk eljutni?* A már megszokott konszenzuszolyamat eredményeként megfogalmazott célok között szerepelt:

- „az iskola hatékonyan működjön”,
- „az egyént tiszteletben tartó, a másságot elfogadó közösségi szellem kialakítása”,
- „a testileg és lelkileg egészséges gyerekek képzése” stb.

A célmeghatározásnál is kiderült az az országos iskolai gyakorlat – népi mondással élve, hogy „Sokat akar a szarka, de nem bírja a farka”. Erőnkön felüli például felvállalni a testileg és lelkileg egészséges gyerekek nevelésének az álomképét. Több okból is. Egyrészt, mert több komponensből áll össze ez a valóban kívánatos helyzet. Az iskola a nevelési összetevők sokaságából pedig csak az egyik. Ha komolyan vesszük, legfeljebb azt vállalhatjuk fel: „megteremtjük a gyerekek számára a testi és lelki egészség feltételeit”.

Másfelől újfajta gondolkodásra van szükség már abból a szempontból is, hogy a közoktatási törvény értelmében a pedagógiai program olyan szerződés, megállapodás, amely számon kérhető. Íme:

„A kétoldalú kötelezettségek és garanciák nyomán a fenntartó és a közszolgáltatást nyújtó egyaránt alkupozícióhoz jut. Megegyezésük egyben arra is biztosíték, hogy az iskola csak azért tehető felelőssé, amit pedagógiai programjában felvállalt, ezért viszont felelőssé tehető”.

A feladatvégzés legfontosabb tanulsága: annyit és azt vállaljuk fel, amiben kompetensek vagyunk, ami teljes egészében „rajtunk áll”, amit meg tudunk valósítani.

A célokhoz vezető utak

A következő tréningszakasz ideje alatt bővebben egy célra irányítottuk a figyelmünket. Nevezetesen: „Olyan iskolát teremteni, ahol a gyerekek jól érzik magukat”. Kérdés: Milyen konkrét feladatokat kell megoldani ahhoz, hogy ezt a célt elérjük? A cél érdekében a kitűzött feladatokat meghatároztuk:

- 1) „Az iskola pedagógus és nem pedagógus dolgozói közötti együttműködés javítása”.
- 2) „Olyan programkínálat kidolgozása, amely mindenkit sikerélményhez juttat”.
- 3) „Helyzetbe hozni a gyerekeket, hogy diákönkormányzatot csináljanak”.

A továbbiakban egy-egy részfeladaton egy-egy egységbe rendeződött csoport dolgozott. Mindhárom blokk a konkrét feladat alapján konkrét akcióttervet dolgozott ki. Meghatározta a prioritásokat, az előkészítő munkát, a határidőket, a felelősséget, a költségeket, az ellenőrzés mértékét, a sikerkritériumokat.

A műhelymunka folyamatában a résztvevők előtt fokozatosan bontakozott ki a TQM-modell természete: „a szervezetet egyszerű szerkezetbe, kisebb csoportok köré szervezi”. Egy-egy egység az iskolában adódó, aktuális részfeladat(ok)on dolgozik. Saját területükön autonómiát élveznek, önálló döntéseket hoznak. A különböző feladatokon dolgozó csoportok munkája a folyamatban állandóan érvényesülő cél irányába halad. Újra és újra közös pontokat keresnek. A feladat teljesítésekor felbomlanak, majd az aktuális tennivalótól függően – lehet, hogy más variációban – újrászerveződnek, és ismét megszűnnek. Ennek a típusú megközelítésnek a jellemzői között szerepel: „az emberek fejlesztése kiscsoportokon keresztül történik, önbizalmuk, tudásuk és képességeik megerősítésével”. Fontos elv: „a szervezeten belüli csoportok közötti gátak lebontása, a csapatmunka segítése”. A felelősség és a hatalom megszűnik. A csoportok figyelnek egymásra, nyílt kommunikáció zajlik közöttük. A kapcsolódások a mindennapi lebonyolításban eredményesen működnek.

Most pedig térjünk rá a TQM-modell további jellemzőire!

Többszemponútú megközelítés

Az iskola használói a gyerekek (1), a szülők (2), a pedagógusok (3), a fenntartók (4) a környezet (5), az iskola nem pedagógus alkalmazottai (6), az oktatáspolitikai nagyszisztém (7).

Feladat: Ugyanarról a kérdésről mit gondol a hét érintett csoport? Kérdések: (a) Milyen tartalmakat tanítson /közvetítsen az iskola, (b.) Melyek az egyes csoportok értékei, amelyek közvetítését elvárják/remélik?, (c) Milyen jellemvonások/magatartások kialakítását segítse az iskola?

Példaként tekintsük át az (a) kérdés néhány feltételezett választát! Válaszok: (1) kalandpedagógia, bűvárcsodák, bűvészkedés, varázslás, elektronikus versenyjátékok, csillagászat; (2) pályorientáció, idegen nyelvek, számítástechnika, informatika; (3) klasszikus kultúra, tudományos ismeretek; (4) minden jöhet, ami olcsó; (5) viselkedéstan, etika; (6) illetan; (7) NAT.

Mást vár el a szülő, más igényei vannak a gyerekeknek, mást akarnak a tanárok, a fenntartók. Kérdés: Most, ebben a helyzetben hogyan tudunk az iskola használóinak legnagyobb megelégedésére szolgálni? Egyáltalán nem elég, ha csak mi, tanárok gondolkodunk el rajta. Közben kimarad az, aki(k)nek szól. A feladat tanulsága felhívta a figyelmet a sokszemponútú, a több oldalról, több forrásból való építkezés szükségességére.

Az effajta szemlélet megkívánja, hogy a problémát megoldó folyamatban a szülők, gyerekek, tanárok is közreműködjenek. Így annak megoldása közös lesz. A modell mellett elkötelezett vezetésnek kell olyan helyzetbe hoznia a tantestületet, hogy képes legyen meglátni és megválaszolni azt a kérdést: *merre tovább?*

Fontos elv: „Mindenként olyan helyzetbe hozni a szervezeten belül, hogy változtathasson a minőség érdekében, hogy az iskola képes legyen a „kliensei” legnagyobb megelégedésére szolgálni.

Összeállt a TQM-modell

A szituációs helyzetek, a számos teendő intenzív munkája során szerzett élmények, tapasztalatok kognitív feldolgozását tanfolyami segédanyag segítette. Ekkorra már a hallgatók közelebb kerültek a modell lényegéhez. Középpontban a *mottó* és az *értékek* állnak, köréje a folyamat természetéből adódóan szerveződik a *stratégia*, a *célok*, a csoportok, az elköteleződés, a permanens kommunikáció és kultúra.

A TQM betűszóából a „T” (total) az intézmény egészére utal (aminek meghatározó szerepe van), minden érintett félre vonatkozik, a változtatás mindannyiúnk közös ügye. A stratégia alapja a kliensekkel való hosszú távú együttműködés. A „Q” (quality) minőségorientált szolgáltatás, a minőség szolgáltatásban álló irányítást jelenti. „Az iskola minőségi szolgáltatás nyújt, ha folyamatosan és panaszmentesen kielégíti használóit, és azt nyújtja mennyiségben és jellemzőit tekintve, amit ígért”. Az „M” (management) magára az elvre utal: „a vezetést a teljesítmény motivációs menedzsmenttel kell helyettesíteni”. A betűket ismét összerakva a TQM egy *vezetésfilozófia*. Az iskolára mint szervezetre vonatkoztatva: *minőségközpontú irányítás, mely összes tagjának a részvételén alapszik*. Hosszú távon azt célozza, hogy sikerrel nyerve el az iskola használóinak a megelégedettségét. Valamint az érintettek minden tagjának és a társadalomnak a hasznára legyen. Ervényesülésével az iskola új szervezeti formában és hatékonyabban működhet.

Eszközök és módszerek

A négy továbbképzési nap tartalmi és formai munkája egy olyan iskola megalkotása volt, amelynek vezetése a fent vázolt vezetésfilozófiát érvényesítette. A hallgatók e komplex rendszer megismerésének folyamatában a „saját bőrükön” tapasztalták meg a programhoz tartozó eszközöket és módszereket. A feladatok természetétől függően egyéni, páros, kis- és nagycsoportos formában tevékenykedtek. A jól koreografált megoldási menet, több kommunikációs gyakorlat, néhány konfliktusmegoldó mód kipróbálása segítette a csoportépítés és karbantartás mozzanatait.

A tanfolyam végén a „belülről kibontott” (és nem a „kívülről bevitt”) ismeretsajátító munkastílus nyomán a hallgatók megfogalmazták, hogy nekik maguknak mit jelent a TQM. Néhány, a résztvevők által lényegesnek tartott kulcsszó hadd álljon itt annak érzékeltetésére, hogy mire jutott a csoport: „megosztott felelősség”, „korlátok leküzdése”, „folyamatból kinövő”, „belső energiákat mozgósító”, „adott helyzet adott körülményeihez a legjobb”, „a segítséget elsősorban belülről indukáló”, „közösségi tevékenység”, „negatívumot pozitívumba átfordító”, „közös döntés”, „használók igényeinek megfelelő kínálat”, „erős önellenőrzés kevés döntnök”. Végül ami nem jellemző erre a vezetési programra: „elsődlegesen külső segítség várása”, „független a környezettől”, „kampányszerű”, „autokratikus vezetés”, „a közhiedelem, a szóbeszéd elfogadása”, „én tudom, mi a jó neked”.

A tanfolyam ideje alatt az ismeretek befogadását a hallgatók motiváltsága jellemezte. Szinte már módszertani bravúr annak az érzésnek a kialakulása, hogy „benne vagyok én is”, „mindannyiúnk közös ügye”, „elköteleztem magam”. Ez a tény a leendő konzulensek számára meghatározó motivációs alapot jelenthet a TQM elméletének és gyakorlatának bővebb megismeréséhez, a mélyebb megértéshez. A trénerek ezzel az induló lépéssel megteremtették a további önképzés alapvető feltételét, az elköteleződést. Hisz „a működés közbeni folyamat, egyre többeket tesz elkötelezetté, és egyre mélyíti azt. Így nem csak feltétele, hanem velejárója is az elkötelezettség a TQM-nek”. (4)

Összegzés

A szakavatott irányítási stílussal vezetett pedagógus-továbbképzés nemcsak új ismereteket nyújtott, hanem az eddigi gyakorlattól eltérő, másfajta készségek kipróbálásának a lehetőségét is

kínálta. A tanárok módszertani kultúrája gazdagodott, szemléletük formálódott. A tanfolyam feltétlen eredménye, hogy a résztvevők megtapasztalták az effajta vezetési alternatíva eredményét is. Előjöttek a kreatív, innovatív megoldások. A mindannyiunkban ottlevő belső energiaforrások jobb kihasználásával a tanfolyami csoport a szokásosnál hatékonyabban dolgozott.

Néhány tanulság

Többünkben megfogalmazódott, hogy a szűk játéktér néhány tapasztalatát talán érdemes volna a valóságos életben kipróbálni. Az Érted! Érted? iskolánkat csak úgy tudtuk működtetni – akár csak gondolati síkon is –, hogy egyértelműen, röviden, tömören fejeztük ki mondandónkat. Törekedtünk az átlátható, követhető megfogalmazásokra. Arra a kérdésre koncentráltunk: *Itt és most, ebben az iskolában, ebben a szituációban mit lehet, és mit kell tenni?* A tennivalókat prioritásunknak megfelelően súlyoztuk. A gyakorlatok tanulságaiból fogalmazódott meg: néhány beidegződésünket célszerű volna átépíteni. Pl. a közös gondolkodás során figyelmeztető jel volt az a tény, hogy túlsúlyba került, ahogyan a vezető gondolkodik. Holott a tanulmányozott intézményirányítási és -fejlesztési stratégiában hangsúlyt kap az a kérdés is: *Én mint egyén mit tudok tenni, hogy az iskola egésze jól működjön?*

Szintén „élő” mintaként szolgált a szemlélet jobb megértéséhez, hogy a tanfolyamvezetők, amit ígértek, teljesítették. A kezdéskor megfogalmazódott igények/elvárások szerint, „a felhasználók igényeihez igazítottan” szervezték a programot. Mi több: „szolgáltattak”, azt adták, amit elvártunk tőlük. Így nem csoda, hogy az induló és végállapot összevetésekor a résztvevők elégedettek voltak.

A jövő feladata lesz: közel hozni a magyar gyakorlathoz ezt a gondolkodásmódot. A napi gyakorlatból kinövő közép-európai variánst kiérlelni, ami a magyar változatot jelenti. A résztvevők meditatív helyzetben zárták a kurzust: A hazai viszonyok közepette mi az, ami megvalósítható? Az első és nyers válaszok így hangoztak: „kliensek igényeit figyelembe venni”, „a belső energiák kihasználása”, „visszajelzés magunknak”, „jobbnek kell lenni, mint a szomszéd iskola”, „már megtanított erre a élet”.

Utolsó gondolatként még az merült fel bennem, hogy nem lehet megkerülni, hogy bizonyos „piaci” elemek ne kerüljenek be a közoktatásba, mint például a versenyhelyzetből adódó új helyzet és az ezzel járó új működési, alkalmazkodási módok.

A TQM –mint egyfajta alternatíva lehetősége kínálódott fel az élményszerű elsajátítás és a tréningtapasztalatok kognitív feldolgozását segítő irodalmak síkján. A további már rajtunk múlik. *Aldous Huxley* szavaival élve: *„Az élmény nem az, ami az emberrel történik, az élmény az, amit csinál az ember azzal, ami történik vele.”*

JEGYZETEK

1. Total Quality Management, röviden a kezdőbetűkből TQM. Magyar jelentése: „Mindenki Minőségi Felelőssége”, „ Teljes Minőség Mindenkiért”, „Minőségre Hangolt Vezetés”.
2. Forrás: TQM multiplikátor képzés. Pócze Gábor (1996. szerk.): A TQM és az iskola. OKI, Budapest. Tanfolyami segédanyag. Összeállította: Hamrák Anna. Harkány, 1996. szeptember 24–27..
3. A TQM elméleti részére vonatkozó ismeretek forrásanyagát a tréningen elhangzottak képezik. A tanfolyami csoportot Bognár Mária és Horváth H. Attila vezette. Supervisor: Hamrák Anna.
4. Horváth Attila-Pócze Gábor: Minőség és közoktatás. Új Pedagógiai Szemle, 1995. augusztus. 53. o.

A táboroztatásra való felkészítés és annak néhány gyakorlati problémája

„... a képzésben egy új iskola- és gyermekcentrikus, a pedagógus önismeretét szolgáló pedagógiának vagy pedagógiáknak kell megjeleníteni. A tanítói, tanári mesterségre, nevelői hivatásra történő felkészítést kell a középpontba állítani, amely nem nélkülözheti a szociológiai látásmódot, a pszichológiai felkészültséget, az erkölcsi érzékenységet és *a mindezeket cselekvéssé formáló pedagógiai tudást, kulturáltságot.*”(1) – írja Szövényi Zsolt a Pedagógusképzés és rendszerváltás c. cikkében (1).

A győri Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskolán szakmailag igényes, komoly, a tanult ismereteket „cselekvéssé formáló pedagógiai” tevékenységet igénylő felkészítő munka folyt a gyerekek szüneti táboroztatásával kapcsolatban a rendszerváltásig. Önkéntes jelentkezés alapján szinte egész évfolyamokat sikerült megnyerni azokra a kezdetben brennbergi, majd zánkai nyári táborozásokra, melyek fő célja az volt, hogy a hallgatók felkészüljenek a tábori nevelőmunkára, a táborok szervezésével, előkészítésével, a programok összeállításával, levezetésével, értékelésével kapcsolatos teendőkre.

Tettük mindezeket úgy, hogy a Magyar Úttörők Szövetsége a főiskolai tanévkezdés előtt, – rendszerint szeptember hó elején – egyhetes főiskolai, egyetemi tábornak biztosított lehetőséget a csillebérci és a zánkai Úttörővárosban. Erre az időre rendszerint véget ért a gyermekkorosztály üdültetése, táboroztatása, s átadták az épületeket (nyári + téli tábori férőhelyek, sportpályák, könyvtárak, múzeumok, felszerelések, stadion stb., stb.) a leendő pedagógusok számára. A szövetség megtérítette a hallgatók utazási költségeit az adott főiskola és pl. Zánka között (vasút, 2. osztály), biztosította a hallgatók számára az ingyenes szállást és étkezést. Ezért „cserébe” a hallgatók saját altáborukon belül naponta megvalósíthatták azokat a programokat, melyeket a felsőbb évfolyamból az előző évi aktivitásukat figyelembe véve, a tábor értékelésekor eredményes munkájukkal kitűnt, megválasztott diákvezetők állítottak össze, tanári segítséggel.

A mi főiskolánk – volt hallgatóink visszajelzéseit figyelembe véve, azokat minden esetben komolyan értékelve – szakmai, pedagógiai szempontból egyaránt sok jól sikerült táborozást valósított meg. Éveken keresztül az első évfolyamot befejezett, a 2. évfolyamot elkezdő hallgatók 90-95%-a jelen volt önként a táborokban.

A napi saját „gyermekprogramok” megvalósítása után (reggeli torna, körletrendezés, akadályversenyek, kerékpár-, gyalogtúrák, kirándulások, sportversenyek, játék- és daltanulások, bábkészítés, „vízi-parádé”, KRESZ-versenyek, kerékpár ügyességi verseny stb.) az esti programok főiskolás jellegűek voltak. Naponta más-más főiskolai csapat vállalta fel az esti programok megszervezését, előzetes programegyeztetés alapján.

Nagyon szép főiskolás barátságok, kapcsolatok alakultak ki. A mi főiskolánk csapata éveken keresztül az egri főiskolások melletti nyári táborban helyezkedett el, s a két főiskola akkori diákjai felemelően szép, tartalmas, ugyanakkor humoros és vidám összejöveteleken, programokon segítettek egymást.

De csodálatosak voltak azok a búcsú tábortűzek is Zánkán, ahol a bajai tanítóképzősök vezetésével remek játékokat, dalokat tanultak a többi főiskola diákjai, ahol az egriek, nyíregyháziak, szombathelyiek, budapestiek, győriek szinte hajnalig csodálatos hangulatú dalokat énekeltek, gitárkísérettel, vagy a sportcsarnokban versenyeztek.

Miért volt ez jó? Azért, mert az előkészületek elindultak már február hónapban, a 2. félévben. Levetítettük azokat a filmeket, melyeket a táborozáskor készítettünk. Ezt látva és a hallgatók élményeit hallgatva a diákság zöme önként jelentkezett a nyári táborra. Minden hallgatói csoport megalakította a vezetőségét, megvitatták a diák táborvezetőség javasolt programját, ahhoz javaslatokat, ötleteket adtak stb. Tehát volt célunk, közös felelősségünk, hogy együtt olyan tábort szervezzünk, ahonnan jó érzéssel, remek hangulatban, szakmailag gyarapodva, a tanult elméleti ismeretek kipróbálásával, alkalmazásával térhettünk vissza minden évben.

- A hallgatók egymást alaposabban megismerhették, felfigyelhetek egymás olyan személyiségvonásaira, adottságaira, képességeire, melyekre a tanítási órákon nem lehetett.
- Mi, tanárok más oldalról is megismerhettük tanítványainkat.

Pl. felelősség - kötelességtudat, közügyesség, akaratérő, munkához való hozzáállás, ki-tartás stb.

- Meghitt hangulatú beszélgetésekre nyílt lehetőség, ahol a diákok néha megtiszteltek bennünket egyéni gondjaikkal, problémáikkal, melyeket sosem tudtunk volna meg, ha nincs az a tábor.

Csodálatos emlékem az a fiú társaság, amely egész éjszaka kerékpárokat szerelt Zánkán (kb. 40 db-ot), azért, hogy másnap reggel a túra napján a nagyvázsonyi kerékpártúrára indulók biztonságos műszaki állapotban vehessék át a kerékpárokat. Ez az 5 fiú jelesre vizsgázott a munkához való hozzáállásból, segítőkészségből, felelősségtudatból.

- S nem utolsósorban olyan táborozáson vehettek részt, amelyet később, tanító korukban „mintaként” vihettek tarsolyukban.

A rendszerváltás után megszűnt ez a főiskolás táborozási lehetőség. Az ingyenesség, amely ugyan megtértült később, hisz a táborban részt vett hallgatóink zöme azóta is rendszeresen táboroztat - ha teheti. Megértették a táborozás értelmét, értékét a pihenés, a szabadidő értelmes eltöltése, a személyiség fejlesztése szempontjából.

Főiskolánk Diákjóléti Bizottságától kiírt pályázaton egy alkalommal az egyik hallgatói csoporttal 60 ezer forintot nyertünk, s elmentünk utoljára Zánkára táborozni. Ez a tábor - bár sikeres volt - hangulatában nem tudta nyújtani azt, amit az előző évek egyetemi - főiskolai közös táborai. Ennél a tábornál jó volt az, hogy mindössze 28 fővel mentünk, közösen összeállított programunk volt, melynek zömét szerencsénkre az altáborunkban már kb. egy hónapja ott tartózkodó csángó magyar kisiskolás gyerekek körében meg is tudtuk valósítani (mese, akadályverseny, sportverseny, rajzpályázat, játék- és daltanulás stb.).

Ez a közvetlen gyermekkapcsolat sok tapasztalatot biztosított számunkra nevelési, program-szervezési szempontból egyaránt. Sajnos, ez volt az utolsó lehetőségük arra, hogy főiskolásként közösen azért táborozzanak, hogy később mint tanítók eredményesen szervezzék és munkájukkal segítsék leendő tanítványaik nyári táborait.

Mára az általam fő vonalaiban leírt táborok lehetőségei megszűntek a főiskolai hallgatók számára. A sokszínű, de még alakulófélben lévő és gyakran „identitás-problémákkal küzdő” régi és új pedagógiai, módszertani kérdések lassan kikerültek a főiskolai tananyagból (esetleg speciális kollégium formában élnek). De tudva azt, hogy mily sokat jelenthet a gyerek életében egy jól sikerült, a szabadidőt értelmesen, hasznosan, jókedvvel eltöltött nyári (téli) táborozás, természetesen ott, ahol a nevelésmélet és az alkalmazott pedagógia órái feldolgozott témája lehetővé teszik, mindig gondot fordítottunk eddig (s reméljük, ezután is tehetjük ezt) a hallgatók felkészítésére.

Eddig még szakmai gyakorlatként, az alkalmazott pedagógiához kapcsoltnak kötelezővé tettük számunkra a nyári 2 hetes táborozási gyakorlatot. Hallgatóinknak maguknak kellett megkeresniük a táborozási lehetőségeket, bár az egyes iskolák is meg szoktak keresni bennünket ajánlataikkal. A győri Gyermek Házával évekre visszamenőlegesen jó kapcsolatunk alakult ki, hiszen az általuk szervezett Győrújbaráti Napközis Táborban nagyon sok főiskolai hallgatónk dolgozott már.

1995 nyarán az ország 179 táborában voltak hallgatóink, ahol a gyerekek felügyeletének ellátásától kezdve az egyes programok felelőseként alkalmazva, vagy egyéb speciális feladatokat ellátókként dolgozva (pl. DOWN-Alapítvány által szervezett tábor) teljesítették a 2 hetes gyakorlatot.

A 179 tábor megoszlása a következőképpen alakult:

- 122 – nyári napközis (szabadidős) tábor
- 30 – alkotótábor (kézműves, tánc, művészeti, színjátszó, jazz-balet)
- 6 – sporttábor (vízi, sakk, úszó, foci, horgász, jurta /lovass/ tábor)
- 4 – egyház által szervezett tábor
- 2 – cserkésztábor
- 6 – vándortábor
- 7 – különböző alapítványok által biztosított táborok (Soros - Alapítvány, DOWN Alapítvány, DROG- életmódtábor, Radnóti Irodalmi Társaság – nemzetközi anyanyelvi olvasótábor életmódtáborok a Balaton partján, pl. Győr. T. sz. Családsegítő Központ szervezésében, vagy Győr – Kórház – életmódtábor a kórházi dolgozók gyerekei számára, napközis jelleggel)
- 2 – magántábor stb. (Tőreki Károly vállalkozásában)

179 összesen

A rendszerváltozás előtt az úttörőtáborokban (az ország területén kb. 300 ilyen táborhely volt) évente csaknem 350-400 ezer gyerek élvezhette a táborozás örömeit szinte teljesen ingyen. Megkapta a szövetségtől az utazási igazolványt, ingyen kapott szállást és étkezést. A szülő a zsebpénzt biztosította gyermeke számára. Mára már mindez csak emlék! A nagy társadalmi átalakulásban a volt úttörőtábor is elérte a piacositás, a privatizálás, a „gyermekvárosaink” (Csillebérc, Zánka) leépülése, nem teszi már lehetővé a tömeges nyári vakációzást.

Az anyagi lehetőséggel küszködő falusi és városi önkormányzatok mára csak pár gyerek esetében felmerülő költségeit tudják átvállalni (a rossz anyagi körülmények közt élő tanulók esetében). A hallgatók által készített feljegyzésekből kitűnik, hogy a legkisebb anyagi hozzájárulást a különböző alapítványok pénzből finanszírozott, sajátos céllal szervezett táborokban kérték a résztvevőktől. Kb. napi átlag 100.- Ft. (Pl. Győr – Kórház – Életmód Tábor.)

Lényegesen drágábbak, napi 500.- Ft-tól 1.200 – 1.300.- Ft-ig terjedtek a szülők által fizetett hozzájárulások azokban a táborokban, ahol ún. speciálisabb programokkal is várták a gyerekeket.

1996 nyarán táboroztató hallgatóink beszámolója is azt tükrözi, hogy az arányok nem változtak meg számottevően a tábor típusok szerinti eloszlásban. Az előző évi és az ideai táborozás alkalmával a legtöbb hallgatónk a nyári napközis (szabadidős jellegű) táborokban dolgozott. Ezekre a táborokra főleg az jellemző, hogy egy- vagy kéthetes időtartamúak, és egy-egy önkormányzat vagy iskola szervezi a napközis ellátást igénylő gyerekek számára, térítési díj ellenében. Rendszerint „állótáborok”, s az egyes iskolák váltakozva vehetik igénybe szolgáltatásaikat. Ilyenek például a különböző balatoni táborhelyek (Balatonrendes, Balatonszepezd, Balatongyörök, Zamárdi, Fonyódliget stb.) vagy szűkebb hazánk, Győr győrújbaráti gyermektábor.

Ugyancsak kedveltek voltak az idén is a különböző „alkotótáborok”, ahol a valamit létrehozás, elkészítés a domináns tényező: (pl. kosárfonás, nemezelés, gyöngyfűzés, batikolás, tűzzománc stb.)

Egyre több a vándortábor, s ez öröndetes jelenség, mert a természet értékeinek megismerésére, védelmére, a hazaszeretet megalapozására, a nemzeti múlt értékeinek, emlékhelyeinek felkutatására, megtekintésére, az önállóság, a kitartás stb. fejlesztésére talán ez a táborfajta a legmegfelelőbb. Az is igaz, hogy az utazási és szállásköltségek nagyon megdrágítják ezt a táborformát. (Pl. a „Mecsek” nevű vándortábor 11.300.- Ft-ba kerül fejkenként, s ebből csak 10.000.- Ft-ot kellett a gyerekeknek befizetni.)

Nevelési szempontból öröndetes tény, hogy szaporodnak az egyes környezetvédelmi, természetvédelmi táborok (Pl. Fehértó – madártábor, Mátra-Kékes - természetvédő vándortábor, Veszprémi Állatkert - lovastábor, Tüskevár - Hévízi Illyés Gyula Általános Iskola erdei sátorháza.)

A fehértői madártáborról így számolt be Farkas Adrienn főiskolai hallgató. Részlet a naplójából: „A Hanság e gyöngyszeme a Rábcától délre terül el Györsövényháza és a vele azonos nevű Fehértó községek között. 150 hektáros, fokozottan védett terület. ...A madárvárta ad helyet az 1977-től folyamatosan megrendezésre kerülő Hansági Ornitológiai és Természetvédelmi Kutatótábornak. A tábor 1 hónapos időtartama alatt 150-160 résztvevőt fogad, és többszáz látogatót, vendéget tájékoztat az itt folyó munkákról. ...a tábor jelentősége elsősorban a természetvédelmi szemlélet kialakításában és az élővilág megismerésével a természetvédelmi nevelésben nyilvánul meg. ...Kísérletként, idén először 5 hétre szerveztek tábort az eddigi 4 hét helyett. A „többlet” a kicsiké lett. Körülbelül 30 fő 9-12 éves gyermek élt a táborban ezen a héten. ...Gyermekek mindig is voltak a táborban, hiszen belőlük lettek, nőttek ki azok a felnőtt fiatalok, akik 10-15 éve visszajárva a magját alkotják a mai tábornak. Ezeknek az ős táborozóknak a tanítványa vagyok én is. ...Tapasztalatként mondhatom el, hogy ebben a táborban a gyerekek nagyon sok új ismeretet szerezhettek, játszva tanulhatták meg a fajok jelentőségét, a természetben lévő összefüggéseket, a természet szeretetének és védelmének fontosságát.”

Mint látható, az ilyen és ehhez hasonlóan jól szervezett, nevelési célkitűzéseiben a jövőre tekintő táborokban résztvevő gyerekek későbbi életükben - esetleg éppen pedagógusként - kamatoztatják és továbbítják a táborban szerzett tapasztalataikat, szemléletüket a felnövekvő nemzedéknek. Ezért sem közömbös számunkra, hogy hallgatóink eljutnak-e főiskolás éveik alatt is táborokba, vagy sem. Már mint felnőttek részt vehetnek-e a táborok szervezésében, programjaik megvalósításában, kipróbálhatják-e erejüket, személyiségük hatékonyságát, a gyermekekkel való kapcsolataikban, a pedagógus kollégákkal való együttműködésben.

A jelzések alapján szaporodóban vannak az egyes egyházak által szervezett táborok is. (Pl. evangélikus egyház zenei tábora - Várpalota, vagy a naszályi református egyház szervezte hittantábor.) Ezek a táborok az erkölcsi nevelés terén kívánnak eredményeket felmutatni, s ez jó dolog. Ugyancsak népszerűek a különböző „életmódtáborok”. Ezek szervezői között találunk kórházakat, különböző alapítványokat, családsegítő központokat. (Pl. a Petz Aladár Megyei Kórház Életmód Tábor, vagy a Családsegítő Központ „Suli-Buli” Tábor stb.) Ezekben a táborokban a játékok, a séták, a vidám szabadidős programok mellett foglalkoznak a testi-lelki és szociális egészség megőrzéséhez kapcsolható számos hasznos tudnivalóval is. (Pl. helyes táplálkozás, káros szenvedélyek elleni küzdelem problémái, a szabadidő értelmes eltöltése stb.)

Úgy tűnik, hogy az iskolák döntő többsége a rendszerváltás óta távol tartja magát a gyermekmozgalmaktól. Legalábbis a táboroztatási tapasztalatok ezt mutatják. A közel 200 hallgatóból csupán 2 hallgatónk volt cserkész táborban, de ők is a lakóterület cserkészcsapatához tartozóan vettek részt a táborban. Előfordultak olyan esetek, ahol a munkára jelentkező hallgató úgy vehetett részt a táborban, hogy fizetést nem kapott, neki pedig ki kellett fizetnie az utazást, a szállást és az étkezést is. Mert úgymond, ki fizesse azt ki a hallgató helyett? Önkormányzat nem, szülőkre áthárítani nem lehet, ha jön a hallgató, dolgozzon és fizessen. Szerencsére kevés ilyen hely volt, de meg kell említenünk elretentő példaként, nehogy ez a felfogás elterjedjen.

Hallgatóink döntő többsége komolyan veszi a nyári gyakorlat szerepét, készül a munkára, a tapasztalatok szerzésére. Ezért fontos, hogy kellemes érzésekkel, szakmailag, tartalmilag jó programú, a gyerekekkel gondosan, szeretettel foglalkozó, kifogástalan emberi magatartású felnőttek mellett végezhesék munkájukat, akiktől sokat tanulhatnak. Így kiegyesíthető a főiskolai képzés e téren a „pedagógustársadalom” segítségével.

JEGYZETEK

Szövényi Zsolt: Pedagógusképzés és rendszerváltás, Módszertani Közlemények, 1991. 31/1.

Horváth Lajos: Gyermekszerveződéseink dilemmáiról, Módszertani Közlemények, 1991. 31/1.

DR. SZERÉNYI MÁRIA
Szűcs Sándor Általános Iskola
Budapest

Néhány gondolat a Toldi tanításáról

Tanév vége felé, a Toldi összefoglalása után játékosnak szánt feladatot adtam hatodikosainknak. Kiválasztottam a műből tíz régies vagy ritkán használatos szót, lediktáltam őket; a gyerekeknek a szavak mellé kellett írniuk a mai nyelvben használatos szinonimát.

Az eredmény megdöbbenett. A tíz szóból egy olyan volt, a *kuvasz*, amelynek jelentését mindenki tudta, egy elfogadható volt, a *zsenge* (88%). Olyan, általam közismertnek tartott, ma is használatos szónak viszont, mint a *fősvény*, amelyet eszembe sem jutott az órán megmagyarázni, összesen 18% tudta a jelentését. Ugyanennyien ismerték a *dőzsöl* szót is.

Úgy tűnik, a lapalji szómagyarázatokat a gyerekek nem olvassák el eléggé figyelmesen, illetve ez nem elegendő ahhoz, hogy az új ismeret rögzüljön bennük.

A *nádor* szóra 50% emlékezett, ez a harmadik legjobb eredmény. Ennek a szónak a jelentéséről, a nádori méltóságról részletesen beszéltünk az egyik órán.

E tízszavas játék eredménye/eredménytelensége miatt, már pusztán kíváncsiságból összeállítottam egy másik tízszavas listát. Ez nehezebbnek bizonyult az előzőnél. Legjobb eredményt a *bibic* szó érte el (83%), az összes többi ismerete átlag 15%-os. Közöttük olyan szavak, mint az *elenyészett*, a *pallos*, a *bocskor*. Egyetlen tanuló sem tudta a *toportyán* főnév jelentését, jöllehet a lapalji jegyzet magyarázza. 18 tanulóból 15 írta, hogy nem tudja, három egyéb „megoldás”: 1) egy étel, 2) ügyesen, 3) erős.

Igazi veszélynek azonban nem azt érzem, amikor valaki nem ismeri egy szó jelentését. Ha megnézzük a mellékelt táblázatot, rögtön szemünkbe ötlük, hogy szinte mindenütt a harmadik oszlopban levő szám a legmagasabb. Azaz a gyerek azt hiszi, hogy ismeri a szót, de téves jelentést tulajdonít neki. Ez a jelenség igen veszélyes. Így sokszor csak véletlenül derül ki, hogy a gyerek félreérti a szót, és ennek következtében egy egész szövegrészt is.

SZÓ	TUDTA	NEM	FÉLREÉRTETTE
<i>öreg</i> karszék	11%	11%	78%
pallos	22%	11%	67%
toportyán	0%	83%	17%
ír	24%	11%	65%
bibic	83%	11%	6%
bocskor	33%	6%	61%
elenyészett	22%	6%	72%
csoroszlya	22%	67%	11%
zsombék	28%	44%	28%
nyoszolya	22%	22%	56%
fősvény	18%	6%	76%
zsenge	88%	0%	12%
dőzsöl	18%	18%	64%
méla	33%	33%	34%
zsindely	6%	20%	74%
parlag	26%	26%	48%
nádor	48%	12%	40%
hetyke	25%	31%	44%
kuvasz	100%	0%	0%
mén	40%	6%	54%

Néhány érdekes félreértés:

Hasonló hangzása miatt a *fősvényt* az *ösvénnyel* azonosította a tanulók 50%-a, a *zsendelyt* a *kötéllel* (vö. zsinég) 43%, a *parlagfű* hatására a *parlagot fűfajtának* vélte szintén 50%, a *dőzsölt dörzsölnek* gondolta 18%.

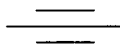
Legszínesebb a *nyoszolya* szó félreértési skálája: *szoknya* 20%, *fejkendő* 6%, *koszorúslány* 6%, *jó* 6%, *bátortalan* 6%, *hosszú rúd* 6%, *ágyat fedő selyem* 6%.

A tankönyv lábjegyzete a feladatban szereplő húsz szó közül tízet nem magyaráz. Ezek a következők: *fősvény*, *öreg*, *bíbic*, *bocskor*, *elenyészett*, *dőzsöl*, *méla*, *zsendely*, *hetyke*, *mén*.

Külön szeretném felhívni a figyelmet az *öreg karszék* kifejezésre. Itt az *öreg* szó jelentése nem *régi*, hanem *nagy*. Vö.:egyéb XIX. századi irodalmi művek: öregbetűs imakönyv, öregujj (nagyujj=hüvelykujj), „A táblára egy öreg A betű volt felírva”, stb.

Természetesen legkevésbé sem áll szándékomban a lábjegyzetek készítőit elmarasztalnom, hiszen jómagam 28 éves magyartanári gyakorlattal sem számítottam arra, hogy éppen ezek a szavak igényeltek volna külön magyarázatot. Csak kollégáim figyelmét szeretném felhívni arra, hogy éppen a 4 legkevésbé ismert szót (*zsendely*, *dőzsöl*, *fősvény*, *hetyke*) nem magyarázza a lábjegyzet. Talán ez is az egyik oka annak, hogy jelentésüket nem tudják a gyerekek. De a *bíbic* kivételével valamennyi jegyzetben nem magyarázott szó ismerete 6% és 33% között van, tehát a tanulók kétharmada nem ismeri.

Szembe kell néznünk két ténnyel. Az egyik közismert: tanulóink nagyon keveset olvasnak. (Az okokra most nem térek ki.) Ezért még passzív szókincsük is elég szegényes. A másik: A XX. század legvégén járunk. A XIX. század irodalmi nyelve egyre távolabb kerül tőlünk. A Toldi nyelve a 150 évvel ezelőtti magyar nyelv. Csak igen bőséges magyarázattal érthető gyerekeink számára. Ezeket a magyarázatokat semmiképp nem szabad „elszórólnunk”, mert azt az élményt, melyet a XIX. század legnagyobb alkotásai, köztük a Toldi, nyújtanak, csak így biztosíthatjuk tanulóink számára.



DR. H. TÓTH ISTVÁN
Tanítóképző Főiskola
Kecskemét

A kiejtéstanítás gyakorlatának alapozása

A pedagógiai gyakorlattal szemben támasztott elsődleges követelmények között találjuk a *köznyelvi kiejtéssel* kapcsolatosakat is, tudniillik a *beszédlégzés*, az *artikuláció*, a természetes *időtartam*-kialakítása, annak megtartása, továbbá a *hangkapcsolatok* normakövető *kiejtése* ugyanúgy szükséges minden tanórán, illetőleg tanórán kívüli kommunikációban, mint a *mondat-és szóvegfonetikai eszközök*, valamint az *értelmi szünettartás* realizálása.

A Módszertani Közleményekben *Megújul-e kiejtéstanításunk?* címmel már foglalkoztam – bevezetéképpen – a fenti problémával. Most – tekintettel a NAT-ban olvasható elvárásokra – részletesen szólok a kiejtéstanítással összefüggő jelentősebb kérdésekről.

A LÉGZÉSTECHNIKAI GYAKORLATOK

Ismérvek – háttérinformációk

A kiejtéskultúra alapja a helyes légzés. A légzéssel kapcsolatban ismernünk kell az élettani vagy néma légzés (feltétlen reflex) és a beszédlégzés (feltételes reflex) jegyeit, továbbá a vegyes mélylégzés, más kifejezéssel a rekeszlégzés jellemzőit.

Az *életlani légzés* fázisai a belégzés és a kilégzés – ezt rövid szünet (pausa) követi. A *belégzés* aktív izommunkáját a tüdő, a rekeszizom, valamint a hasizom végzi. A bordák közötti izmok eredeti helyükről ekkor természetesen elmozdulnak. A *kilégzés* viszonylag rövid, passzív izomevékenység, mivel a tüdő, a rekeszizom és a hasizom elernyed, a bordák közötti izmok eredeti helyzetükbe kerülnek vissza. Az életlani légzés orron át történik. Fontos, hogy be- és kilégzőskor testünk izomzata laza és görcsmentes legyen. Az egyes életkoroknak a néma légzését percekénti légzésszámmal is lehet jellemezni.

A *beszédlégzés* fokozatosan fejlődik ki. A légvétel orron vagy orron-szájon át történik, így három-, négszeres levegőmennyiség áll a rendelkezésünkre. A *beszédlégzés belégzés mozzanata* zajtalan és láthatatlan optimális helyzetben. A *beszédlégzés kilégzés mozzanata*kor véghezvük a hangképzést. Mind a belégzés, mind a kilégzés aktív izommunkát jelent, tekintettel a beszédhangképzésre, illetőleg a beszédre. Helytelen a *beszédlégzés*, ha a váll izmai az aktívak (váll-légzés), ugyanakkor passzívak a tüdő, a hörgők és a légcső (felső mellkasi légzés). A *beszédlégzés* légzésszáma nem életkor- és alkatfüggő, hanem a közlendő gondolat és a közlés-helyzet határozza meg.

A *vegyes mélylégzés* (kombinált légzés vagy rekeszlégzés) a *beszédlégzés* helyes módja. Ezt kell jól megtanítanunk növendékeinkkel! A hasi-rekesz légzésmódot nevezzük *vegyes* (kombinált) *mélylégzésnek*, mert a mellüreg alsó részében elhelyezkedő rekesz-, has- és bordaközi izmok vesznek részt a légzésben, vagyis a tüdő, a hörgők és a légcső passzívak. A helyes beszédgyakorlatban elfogadott *vegyes mélylégzés* a rekesz-, has-, valamint az alsó bordaközi izmok összehangolt működésének eredménye, továbbá az alap- és pótlevegővétel technikájának az elsajátítása. Az *alapsevegőt* leggyakrabban a beszéd kezdetén egy-két másodperc alatt zörejmentesen-zajtalanul és láthatatlanul! – lélegezzük be. Alapsevegőt (nagy mennyiségű levegőt) beszéd közben új, hosszabb gondolati egységek indításakor is veszünk, vagy akkor, amikor nagyobb hangerőre váltunk. Gyakorta nem enged a beszéd ritmusa, a gondolatmenet természete hosszabb szünetet az elfogyott alapsevegő pótlására, ugyanakkor szükség az értelmi és/vagy érzelmi egységek egybentartására *pótlevegő*. Szintagmák, szintagmabokrok, mondatömbök határán veszünk pótlevegőt zajtalanul és rövid idő alatt. A pótlevegővétel gyorsan, zörejmentesen, láthatatlanul történjék, hiszen éppel ezzel a pótlevegővel akadályozhatjuk meg az összetartozó grammatikai-szemantikai egységek széthullását.

Módszerek – javaslatok

A légzőgyakorlatok kezdetén végeztessünk *lazító gyakorlatokat*. Ezek lehetnek

- a) a *váll* leengedése, felhúzása;
- b) a *mellkas* előretolása, hátrahúzása;
- c) *fejkörzés*;
- d) *törzsdöntés* előre, hátra, jobbra, balra, valamint *törzskörzés*;
- e) különösen a *nyakizmokat* lazítsuk!

A kiejtés tanítása az elemi oktatásban főleg utánmondattással, emlékezetből mondatással, szövegalkotással s természetesen olvastatással történik.

Kiejtéstánításunk szervezését, a gyakorlatok tervezését, válogatását a tanulók beszédkészségére, artikulációs bázisára alapozzuk. Sokoldalú megfigyeléssel, rendszeres felméréssel tájékozódunk időről időre növendékeink beszédkultúrájáról. Ne elégedjünk meg a csak osztálykeretben való munkáltatással, hiszen az egyéni, vagyis az egyes gyermekek beszéd-, kiejtésszínvonalát kell gondoznunk. Nem elégedhetünk meg ugyanígy a kiejtési hibák alkalmoszerű javításával, hanem tervszerű gyakorlatsorokat, ezek egymás hatékonyságát fokozó tréningeket kell a foglalkozásokba iktatnunk (transzferhatás).

Beszédünkben általában 100 hangból 42 magánhangzó, 58 pedig mássalhangzó.

A *magánhangzók* képzésekor arra szoktatjuk tanulóinkat, hogy minden magánhangzót tisztán, pontosan ejtsenek ki az áll, az ajkak és a nyelv megfelelő működtetésével. Tehát ne nyeljék el

őket a hangsúlytalan szótagokban, ne motyogjanak, ne hadarjanak! Változatos, valamint játékos izom- és szervmozgató gyakorlatokat végeztessünk!

A szájnýtás-gyakorlatot résítéssel, kerekítéssel, néma hangok képzésével, továbbá „mosoly” – gyakorlatokkal bővíthetjük, majd fokozatos álléjtés-gyakorlatokkal, ezután állmozgatásos és állremegtetéses gyakorlatokkal erősíthetjük. Az arc-felfúvásos, a szívó-fúvó, valamint fütty-gyakorlatok szintén ajakizom-erősítő tréningek. A hangutánzó gyakorlatokat, a skálázásokat, a szolmizáltató gyakorlatokat egyénileg és csoportosan is végeztessük. A nyelv vízszintes és függőleges állását – elhelyezkedését, illetőleg az ajkak működését a magánhangzók képzésekor megkülönböztetett figyelemmel gyakoroltassuk. Kapcsoljuk egybe ezeket a gyakorlatokat időtartam-gyakorlatokkal.

Például így:

tar – tár – kar – kár
mar – mér – mór – mer
elem – elém – alom – ólom
akar – iker – ökör – akár

A mássalhangzók képzésekor a mássalhangzók értelemmódosító szerepét figyeltethetjük meg pl. ilyen (és hasonló) szóanyag felhasználásával:

őz – ősz – kéz – kész kém – gém hal – hall
íz – ész sír – zsír apád – apát ál – áll

A mássalhangzók képzésében részt vevő izom- és szervmozgások összehangolását sikeresen végeztethetjük gargalizálással, lehelgetéssel, csettintgetéssel, pörgetéssel, nyelvkörözéssel, hangutánzással. Összpontosítsuk a gyerekek figyelmét a mássalhangzók helyes időtartamának ejtésére, megtartására. A gyors vagy hanyag ejtésben helytelenül rövidülhetnek meg a magánhangzók közötti konzonánsok, pl.: álat, álatkert stb. A táji kiejtésben feleslegesen nyúlhatnak meg a hasonló helyzetű mássalhangzók, pl.: *esső, tőllük* stb.

A magán- és a mássalhangzók időtartambéli eltéréseinek figyelmen kívül hagyásából származik a *pattogás* és a *lepegés*, ezek feltűnő, kellemetlen ritmushibák. A szótagok vagy egyforma röviden, hangsúlyosan, vagy egyforma hosszúsággal, elnyújtva hangzanak.

A kiejtéskultúra alapja a *vegyes mélylégzés*. Ez akkor válik reflexszerűvé, a gyermekekben akkor idegződik be, ha tervszerűen gyakoroltatjuk. Különösen fontos a légzési, továbbá ritmuszavarokkal küszködők esetében. A *vegyes mélylégzést* így tanít/hat/juk - gyakoroltat/hat/juk:

- A) Helyezzétek a hüvelykujjatokat a mellcsontokra, szétterpesztett tenyereteket a hasfalatokra!
- B) Törekedjete arra, hogy kilégzéskor és belégzéskor szétterpesztett tenyereteknek csak az alsó ujjai mozogjanak!
- C) A kilégzés és a belégzés észrevétlenül, hangtalanul történjék!

- Többnyire állva, elfordul, hogy ülve is végeztethetjük ezt a gyakorlatot. Ha leülnek a gyerekek, hátukkal támaszkodjanak a pad-/ széktámlához!
- A rekesz-, a has és a bordaközi izmok mozogjanak. A váll a mellkas felső része ne emelkedjék!
- A *légzőgyakorlatokat mindig kilégzéssel kezdjük!*
- Tiszta, friss levegőjű helyiségben, lehetőleg nyitott ablaknál végezzük a légzőgyakorlatokat!

Alakítsuk ki – a gyermekekkel együttműködve – kiejtéstantánításunk jelrendszerét! Alkalmazzuk ezt következetesen, változtatás nélkül. Lássunk példát a jelrendszerhez!

nyitott száj

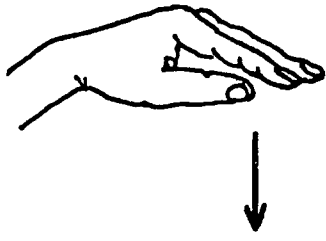


zárt száj



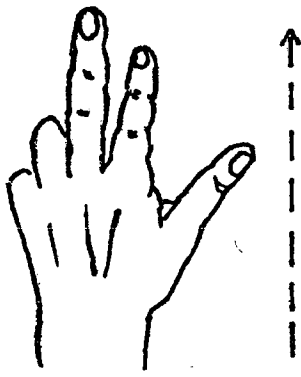
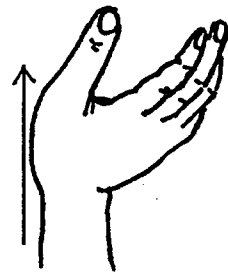
orron ki ↴↓

kilégzés



orron be ↴↑

belégzés



a levegő
visszatartása ... mp-ig

Egyszerű légzésgyakorlatok

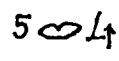
a) kilégzés

belégzés

kilégzés

belégzés

kilégzés



b) kilégzés: sz - s - sz - s

sz - f - sz - f

sz - f - s - sz - f - s

zs - v - zs - v

sz - zs - sz - zs

a - o - u - a - o - u

u - o - a - u - o - a

o - á - ö - é - ü - í


e - ő - é - ő - i - ü

a - é - ú - i - ő - á

- c) kilégzés:
 Számoljatok 0-tól 10-ig!
 Soroljátok fel a hét napjait!
 Mondjátok el a hónapok nevét!


- Végezzük ezeket a gyakorlatokat számlálással, utánmondással, olvasással naponta legalább 1-2-3 alkalommal 3-4 percig.

Összetett lélegzőgyakorlatok




- a) Kilégzés közben szünettartás: 

 p - t - k   b - d - g

 f - sz - s   v - az - j


- b) Kilégzés közben pótlevegővétel: 


 f - s - sz - ff - ss - sss   fff - sss - ssss


 l - r - j - ll - rr - jj   la - ré - jó


- c) Kilégzés közben szünettartás, majd pótlevegővétel





 paradicsom, paprika, karfiol, káposzta,


 uborka, retek, répa,


 krumpli, zeller;


 alma, málna, szamóca, meggy,

 szilva, szőlő

 cseresznye;





 kutya, kígyó, macska, kenguru, majom,

 oroszlán, orrszarvú, kiscsikó,

 róka.


Megjegyzés: Ezeket a gyakorlatokat applikációs eszközök segítségével is végezteshetjük a gyerekekkel.


Szöveges gyakorlatok

a) é a e e o o ó


r p r t k m gy r

o á e e 



k r n r gg l 


i á i a

r tk n r kk nt


 a i ó


r g


b)  Gyere tavasz, várva várlak 

Hozz zöld ruhát 


fűnek, fának!

 Azt mondják a cinegék,

Itt a tavasz,  nyitni kék.


 Kegyelmetek kertjében

Hervadásnak indult

Egy szép szál liliom. 

Eljöttünk azért, hogy

Megöntözve hervadozni

Ne engedjük,  mire is

Kegyelmetektől

Szabadságot kérünk.

Amikor szöveges légzési gyakorlatokat végeztetünk, legyen alapelvünk a fokozatosság, vagyis rövid, bővülő, majd váltakozó terjedelmű szintagmákat, mondategységeket gyakoroltassunk.

c) Paripám
Paripám csodaszép!

- Ejtethetjük a magánhangzókat; a mássalhangzókat; a szavakat, majd a nyelvgyötörő teljes szövegét a jeleknek



megfelelően.

- Ügyeljünk arra, hogy a kiejtési gyakorlatokat mindig előzze meg:

- a) a nehezen érthető kifejezések;
- b) a ritkán használatos szavak, szókapcsolatok;
- c) a szövegek lényegretörő elemzése, értelmezése.

Mondjuk
- soronként egy kilégzéssel;


Paripám csodaszép pejkó!
 Paripám csodaszép pejkó,
 idelép, odalép!
 Paripám csodaszép pejkó,
 idelép, odalép., hejhó!

- az 1-3. sort egy kilégzéssel;
- az 1-4. sort egy kilégzéssel úgy, hogy a 3. sor végén rövid szünetet tartunk;
- végig úgy, hogy a 3. sor végén rövid szünetet tartunk, a 4. sor végén pótlevegőt veszünk.

Akiknek belégzőskor feltűnően emelkedik a válluk, azok hasra tett kézzel végezzék a légzőgyakorlatokat.

Egyes tanítványaink nem tudják megtartani a természetes levegővételi helyeket, vagyis gyakrabban vagy rossz helyen vesznek levegőt, tehát természetellenes a légzéstechnikájuk. Őket kiscsoportban, párosával, illetőleg egyénileg *rövid szövegekkel* kell gyakoroltatnunk. Helyénvaló, ha *névsort, névcsúfókat, időjárásjósolókat* stb. mondatunk ezekkel a tanítványainkkal. Célunk a pótlevegővételek számának csökkentése.



Marika, 
 Táncol a kis barika,



Hallod, rózsám, Katika?
 Kell-e doktor, patika?



Feri
 A kicsiket úti-veri,



Ha kell doktor, patika,
 Gyere csak a karomba!



A nagyokat azt nem meri.



Ha sok a köd januárban,



Tavasszal fürdünk  a sárban.

Követelmények – Normaalkalmazás

Minden légzéstechnikai gyakorlatot friss, tiszta levegőjű teremben végeztessünk naponta tanítványainkkal.

A légzéstechnikai gyakorlatokat kilégzéssel kezdjük. A vegyes mélylégzés reflexszerű automatizmusát kell kialakítatnunk növendékeinkkel. Tudjanak szájon-orron át beszéd közben is hangtalanul és láthatatlanul alap- és pótlevegőt venni, azzal helyesen gazdálkodni.

Minden beszédhangot tisztán, határozottan, teljes értékűen képezzenek.

A beszédhangok természetes időtartamát határozottan érzékeltessék.

A zöngés-zöngétlen mássalhangzók értelemmódosító szerepével legyenek tisztában, tudják ezeket a hangokat pontosan képezni, illetőleg elkülöníteni.

IRODALOMJEGYZÉK

1. Dr. H. Tóth István: *Megújul -e kiejtésitanításunk?* Módszertani Közlemények, 1995.5:216-221., Szeged.
2. Dr. H. Tóth István: A kiejtésitanítás pedagógiája. In: Kernya Róza (főszerk.): Az anyanyelvi nevelés módszerei. Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola és Móra Ferenc Könyvkiadó RT., Kaposvár 1995.

A galyatetői Kodály-emlékek nyomában

Galyatető a Mátra ismert és kedvelt magaslati üdülőhelye. Különösen a légzőszervi és asztmikus panaszosoknak előnyös a pormentes, tiszta levegő és a sok-sok napsütés. Ugyanis amíg a párszáz méterrel alacsonyabban fekvő Mátrafüreden, Mátraházán borult vagy ködös az idő, addig Galyatetőn verőfényes.

Maga a patinás Nagyszálló épülete enyhe lejtésű, fenyvesekkel és bükkerdőkkel övezett, széltől védett tisztáson, főfronttal délkelet felé fordulva fekszik. Szemben a szép kilátással, a parádi hegyeket betetőző ezer méternyi magas Kékessel, Gyöngyös irányában pedig a végtelen perspektívát nyújtó nagy magyar Alfölddel.

Gyakori vendége volt e tájnak Kodály Zoltán (1882-1967) zeneszerző, népzenekutató, zenepedagógus, a 20. századi magyar zene egyik legjelentősebb képviselője. Az iskolai énektanítás reformjával kialakította a zenei írás-olvasás tanítására az ún. Kodály-módszert, melyet az egész világon alkalmaznak. Új kóruskultúrát teremtett; az egyetemes zenetörténet reneszánsz mesterei óta ő írta a legtöbb kórusművet. Az MTA tagja (1946-49-ben elnöke), háromszoros Kossuth-díjas (1948, 52, 57), kiváló művész, 1965-ben Herder-díjat kapott, több egyetem díszdoktorává avatta, nemzetközi rangra emelte a magyar zenetudományt, s fellendítette a nemzetközi népzene kutatást.

Küzdelmekben és eredményekben gazdag életpálya az övé. Sokrétű tevékenységet kifejtő alkotó, aki munkássága minden ágában maradandót teremtett. Elkötelezettsége nemzetéhez fűzte. Ezt lett életműve nemzetközi tekintélyének forrása. Küldetésnek tekintette, hogy hazájában minél nagyobb tábort szervezzen a magas művészetnek, a világban pedig sok hívet szerezzen a magyar zenének. A magyarság a történelemben gyakran hallatott magáról. Zenéjéről sokáig szinte semmit sem tudott a világ. Pedig dalolt mindig: az egyszólamú énekben mesterműveket alkotott. Bartók-Kodály fellépésével született meg a nemzetközi rangra emelkedett műzene. Kutatás-összegyűjtés-lejegyzés-feldolgozás és ezek szellemében komponált művek alkotásaival teljesedett ki a kodályi életmű. Utolsó nagy óriása volt annak a nemzedéknek, amely a századfordulón és az után következő évtizedekben megváltoztatta Magyarországot szellemi arculatát. Ady, Móricz, Bartók nemzedék volt. Teremtőké, felfedezőké, de valamennyiük közül egyik sem költötte úgy „milliókra dúsz élete kincsét”, mint Kodály, mert valójában Berzsenyinek, Kölcseynek, Vörösmartyknak és Aranyknak volt megkésett zeneköltő testvére.

Kodály szerette a hegyvidéket. Nemcsak a Mátra szépsége, hanem az ott fellelhető gazdag népzenei és kulturális emlékek is vonzották. Erről árulkodik vegyeskarra írt kórusműve, a *Mátrai képek* is.

A Mátra Egylet ekkora építette fel itt az első menedékházat, mely az első világháború alatt elpusztult, és a helyébe 1921-24-ben épített pedig a második világháborúnak esett áldozatul. A mai impozáns szálló 1936-39 között épült. A zeneköltő már régóta ebben az üdülőszállóban töltötte pihenőnapjait, és alkotott is. Kodály Zoltán levelei (Zeneműkiadó, 1982) is erről tanúskodnak: Galyatetőn, 1964. I. 9-én írott Molnár Antalhoz címzett baráti soraival a legrégebbi galyai emlékeit idézi: „... Tátra, Fátra híján a Mátra maradt... Jó itt, de szívesen elcserélném azzal a lyukas fakunyhóval, amelyben megháltam jó 60 éve, mikor először jártam itt. Egyetlen épület volt messze tájon.”

Egyik legkorábbi levelét Galyatetőről 1941. II. 9-én írta Pável Ágostonnak Szombathelyre: „Igen tisztelt Szerkesztő Úr! Engedelmet kérem, hogy ismeretlenül terhelem, de nem lévén más alkalmas ismerősöm ott, akiről tudnám, hogy Gazdag Erzsit ismeri, mégis pártfogóját látom a legalkalmasabbnak.

Szeretném tudni „él-e vagy hal-e”, hogy oly rég nem válaszol. Ha nem bírja vállalni, amire kértem, vissza kell kérnem a küldött kottákat, hogy máshoz forduljak. Fáradozásáért előre is szíves köszönet!

Üdvözzettel: Kodály Z.

[Pável Ágoston (1886-1946) tanár, költő, gyermekversíró, műfordító, nyelvész; *Gazdag Erzs* (1912-1987) szombathelyi költő, gyermekversíró. József Attila-díjas. Három versét Kodály Zoltán zenésítette meg.]

Egyébként 1942. V. 26-án a kolozsvári tanítóképzők vegyes kara mutatta be Kodály nekik ajándékozott új művét, a BALLASSI BÁLINT ELFELEJTETT ÉNEKÉ-t. Ezúttal a fiatal költőnő, *Gazdag Erzs* versét átkomponált formában zenésítette meg.

Galyatetőn 1942. IV. 9-18. Kodály, üdülés közben, korábbi vázlatok felhasználásával befejezi az orgonára írt CSENDES MISE-t. Európában háború volt, mégis az egész alkotás felett ott lebeg a békének nemes tisztasága, melyet a szerző akkor csak áhítani, zenéjében megálmodni tudott. Ebben a – ma már Kodály-kápolnában – mely az ország legmagasabban fekvő egyházi intézménye: emléktábla hirdeti ennek az alkotásnak helyszínét. Látható Kodály portréja is, hisz a mester bőségesen adakozott a kis templom szepítésére. Ebből az orgonamiséből íródott 1944. V. 7-re a kodályi egyházi zene gyöngysze-me, a MISSA BREVIS, melyet a Bazilikában Pécsi Sebestyén adott elő. A galyatetői improvizációkból a szerző az évek során szöveggel énekelhetővé alakította; a tisztán hangszeres misét vegyes karra és orgonára dolgozta át. A RÖVID MISE alcímében ez olvasható: TEMPORE BELLI – a háború idején...

Csaknem 49 évi házasság után – 1958. XI. 22-én – meghalt felesége, Sándor Emma. Galyatetőről 1959. IV. 3-án így szomorkodik egyik levelében: „Itt vagyok újra, ahova 1941 óta minden évben eljöttünk, ahol minden bokor rá emlékeztet.” A szinte elviselhetetlen magány esztendeje után új házasságra határozta el magát, 1959. XII. 18-án feleségül vette Péczely Saroltát.

A hegyek utáni vágy mindig élt benne. Téli pihenőnek örült Galyatetőn 1966. I. 11-25-ig, de alkot is, mert fiú-vegyeskarra teszi át AZ ÉNEKLŐ IFJÚSÁGHOZ c. egynemű karát. Ugyancsak itt írta meg az ELŐSZÓ-t Sándor Frigyes: Zenei nevelés Magyarországon c. kötetének angol kiadásához. 1966. IV. 8. Újabb rövid galyatetői pihenés után Párizsba utazik, s az UNESCO palotában, francia nyelven, az énekre épülő zenei nevelés előnyeiről beszél: „Ma már 103 általános iskolánk van, közülük 23 a fővárosban, amelyekben a tanulók az általánosan érvényes tanterv mellett mindennap tanulnak éneket.” 1966. V. 14. Kodály részt vett a szombathelyi ének-zenei általános iskola fennállásának 10. évfordulója alkalmából rendezett ünnepségen (ahol e sorok írója is jelen volt az akkor ott tanuló 10 éves Ibolya nevű kislányával együtt). Az iskola énekkara Kodály hozzájárulásával az ő nevét vette fel.

Kodály Zoltán emlékeit érdemes kutatni Galyatetőn, és fontos lenne erről könyvecskét is megjelentetni. Nemzeti kultúránk gazdagodna vele.

Erre ösztönöz az a kodályi tanítás, mely szerint: – Kultúrát nem lehet örökölni... kultúra annyi, mint tanulás; megszerezni, színvonalon tartani nehéz, elveszteni könnyű.

TAKÁCS MÁRIA

Általános Iskola

Pér

A környezetvédelmi nevelés egy élményszerű módja

A környezetvédelmi nevelés szerepe világszerte felértékelődik, így a mai magyar pedagógiai gyakorlatban is. A legfontosabb feladat a környezet iránti tudatos magatartás kialakításának elősegítése. Ezért a

környezetvédelmi ismeretek megtanítása mellett nagy figyelmet kell fordítani az értékrend, a tanulói magatartás, életvitel, szokások formálására is. Az ismeretek a különböző tantárgyak anyagához kapcsolva (vagy külön tantárgy keretében) megtaníthatók, de az életvitel, a szokások csak a tanulók cselekedtetésével fejleszthetők ki. Így nagyon fontosak a környezetvédelmi nevelés tanórán kívüli alkalmai.

Az élővilág, a levegő, a víz, a talaj megőrzése mellett a környezetvédelmi nevelés részét kell, hogy képezze a társadalom alkotta környezet, valamint az ebben élő ember egészségének a megőrzése. Fontos a társas együttműködés erősítése is, hiszen a környezeti gondok, közös problémák is csak összefogással oldhatók meg.

A környezetvédelmi nevelés tehát összetett, komplex feladat. A sokrétű feladat megvalósítását jól szolgálja az iskolai környezetvédelmi nap projectszerű megszervezése. A pedagógiai project jól használható a már meglévő ismeretek alkalmazására, illetve újak szerzésére. A megismerésnek az a formája, amely valóságos tevékenységekre épül, és az egész személyiséget mozgósítja.

Iskolánkban már több éve a Környezetvédelmi Világnapra (jún. 5.) project keretében egésznapos programmal készülünk. A rendezvény az egész iskolát megmozgatja, az osztálykeretek felbomlanak, a gyerekek rendkívül jól „szórakoznak”, ezért mindez kedvezően befolyásolja a tanulók iskolai közérzetét, közösségformáló hatása is jelentős.

Nagyon jól sikerült az 1996. évi rendezvényünk. A program szervezése három héttel korábban kezdődött, amikor a nevelőtestület meghirdette a környezetvédelmi napot, s javaslatot tett a tevékenységi formákra, amely sokkal több volt, mint amit meg lehetett valósítani. A tanulók választhattak belőle, újakkal egészíthették ki. Néhány nap alatt kialakult a program, megkezdődött a munkacsoportok szervezése. A tanulók önként csatlakoztak valamelyik csoporthoz. 8-10 fős brigádok jöttek létre, amelyeket 1-1 pedagógus patronált. A második héten megkezdődött az anyaggyűjtés: búvárkodás a könyvtár ismeretterjesztő irodalmában, ötletek, képek, receptek gyűjtése, falutérképek beszerzése, nagytársa, mintadarabok készítése, a szükséges nyersanyagok összegyűjtése ... stb. Mindez sok megbeszéléssel járt. Társas együttműködés alakult ki.

A harmadik héten minden csoport elkészítette a részletes munkaprogramot (mikor, ki, mit csinál), valamint a munkavégzés helyszínének a dekorációját.

A rendezvény az iskola igazgatójának a köszöntőjével indult. Ezután a 7. osztályos tanulók kiselőadásait hallgatták meg a gyerekek a savas esőkről, az üvegházi hatás következményeiről, a Föld nyersanyag- és energiakészletének fogyásáról, az energiahordozók pótlásáról. Minden kiselőadás azzal zárult, mit tehetünk a kedvezőtlen természeti hatások mérsékléséért. Majd csoportban folytatódott a munka. Sokrétű tevékenység bontakozott ki. Plakátokat rajzoltak a talaj, a levegő, a víz tisztaságának megvédéséről. Tablókat készítettek természetvédelmi területeinkről, nemzeti parkjainkról. Munkához láttak a gyógyteaház és a salátabár „alkalmazottai”. Egy csoport virágkötészetet tanult, egy másik virágkiállítás rendezett a többiek által hozott ritka cserepes virágokból. Minden virágról ismertetőt is írtak. A mozgékonyabbak végigjárták a falut, a térképen megjelölték a legszebb (virágos, gondozott), illetve a legcsúnyább (gazos, elhanyagolt) utcákat. Mások forgalomszámlálást végeztek, tapasztalataikat (levegőszennyezés, zaj, autók száma) grafikonokon és térképen ábrázolták. A legkisebbek természetbábozat, természetes anyagokból (csuhéj, kukoricacsutka stb.) játékokat készítettek. A jó hangú, énekelni szerető gyerekek pedig Kukakesergő címen csaszuskákat, csatkiállításokat, környezetszennyezésről szóló dalokat írtak.

Ízelítőül egy példa az egyik alsós csoport műsorából:

(Ha én rózsá volnék... dallamára)

Ha én folyó lennék, bizony sokat sírnék,
Mindenféle szennyről szomorúan folynék,
Félnék a szeméttől, olajtól, benzintől,
A belém hajigált műanyag hegyektől.

Ha halacska lennék, nem biztos, hogy élnék,
Ember szennyvizétől eleget szenvednék,

Kivetne a partra a szemetek halma,
Ott hagyna pusztulni emberek tucatja.

Ha én zöld fa lennék, sokat szomorkodnék,
Ágaim tépését fájdalommal tűrném,
Meggkérnélek téged, jó szándékú gyermek,
Hagyjál tovább élnem, ne tegyél kárt bennem.

A számítógépes szakkör tagjai környezetvédelmi újságot szerkesztettek, amely rejtvényt is tartalmazott. Sokszorosítása után szétszították a tanulók között.

Délután az elkészült munkákból kiállítás nyílt, a csoportok beszámoltak tevékenységükről, bemutatták a műsorokat, kisorsoltuk az újság rejtvényét helyesen megfejtők között a díjakat (diónyaklánc, „süni” káposztából ... stb.). Ezután elfogyasztottuk mindazt, amit az egészséges táplálkozás jegyében a gyerekek a gyógyteaházban és a salátabárban készítettek.

Hangulatos, maradandó élményt nyújtó, nevelő hatásában jelentős iskolai rendezvény volt. Máshol is érdemes kipróbálni a módszert, hiszen a projectnek rengeteg változata lehetséges. Tartalmát a nevelők és a gyerekek közösen alakítják ki.

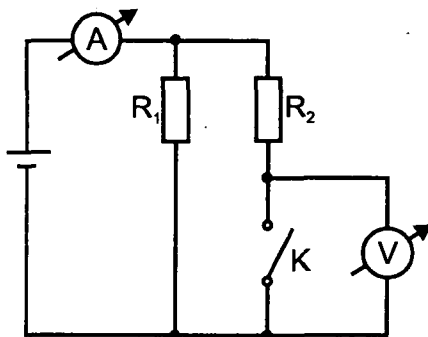
TAKÁCS GÁBOR

Gellei Andor Endre Általános Iskola
Budapest

Fizikai feladatok szakkörre

Néhány igényes, tehetséggondozásra felhasználható feladatot ajánlok az általános iskolában fizikát, matematikát tanító kollégák figyelmébe. A feladatok az elmúlt években a Középiskolai Matematikai és Fizikai Lapok fizika rovatának pontversenyében szerepeltek. Természetesen a feladatok mindegyikét én adtam közre a KöMaL pontversenyein. A feladat után zárójelben rendre a feladat sorszáma, a KöMaL évfolyama, száma, oldala található (előbb a kitézés, majd a feladat megoldását tartalmazó szám adatai).

- 1) Sorba köthető-e a 220 V-os hálózati feszültségre egy 110 V feszültségre méretezett, 200 W fogyasztású villanymotor és egy 220 V, 800 W feliratú hőszugárzó?
(2210 - 1987/3 - 143 - 1988/2 - 89,90)
- 2) Az ábra szerinti kapcsolásban a telep feszültsége 24 V. A fogyasztók ellenállása: $R_1 = 24 \text{ K}\Omega$, $R_2 = 8 \text{ K}\Omega$. A feszültségmérő műszer ellenállása 16 $\text{K}\Omega$.



1. ábra

Az áramerősségmérő műszer ellenállása elhanyagolható. Mekkora feszültséget, illetve áramerősséget mutatnak a műszerek a K kapcsoló nyitott, valamint zárt állásában?

(2357 – 1989/1 – 48 – 1989/10 – 470)

- (3) Egy villanykályha, amelynek négy teljesítményfokozata van, két fűtőtestet tartalmaz, amelyek közül a kisebb ellenállású 12Ω -os. A kályha felmelegedése arányos a felvett teljesítménnyel. Az első fokozaton 80°C -kal, a másodikikon 120°C -kal, a harmadikon 240°C -kal lesz melegebb a kályha.

a/ Mekkora a másik fűtőtest ellenállása?

b/ Mennyi a felmelegedés a negyedik fokozaton?

(2368 – 1989/2 – 96 – 1989/8-9 – 421)

- (4) Hány galvánelemet kapcsolunk sorba, ha egy akkora terhelő ellenálláson, amelynek értéke egyetlen galvánelem belső ellenállásának ötszöröse, háromszor nagyobb áram folyik, mint, ha ugyanezeket a galvánelemeket párhuzamosan kapcsoljuk volna a terhelő ellenállással?

(2657 – 1992/5 – 240 – 1993/1 – 36,37)

- (5) Mikor nagyobb a vízhúzás hatásfoka, ha gémeskutat vagy ha kerekeskutat használunk?

(2126 – 1986/4 – 192 – 1987/3 – 138,139)

- (6) Egy α lineáris hőtágulási együtthatójú egyenlő oldalú hengerbe olyan folyadékot töltünk, amelynek térfogati hőtágulási együtthatója β . A folyadék magassága $t = 0^\circ\text{C}$ -on a henger magasságának a fele. Hogyan függ a folyadékszint magassága a hőmérséklettől?

(2148 – 1986/6 – 288 – 1987/5 – 229)

- (7) Egy üzlethelyiség 180 cm széles, 260 cm magas bejáratát négyzetméterenként $3,2 \text{ kg}$ tömegű fémredőny védi. Mennyi energiát kell a redőny felhúzására fordítanunk, ha a súrlódási veszteség miatt a munkavégzés hatásfoka 80% ?

(2523 – 1990/10 – 479 – 1991/5 – 237,238)

- (8) Van két különböző sűrűségű folyadékunk. Ugyanazt a fémdarabot az egyikbe lógatva $1,36 \text{ N}$ erővel, a másikba lógatva $0,82 \text{ N}$ erővel lehet tartani. Milyen térfogat-arányban keverjük össze a két folyadékot, hogy a tartóerő éppen 1 N legyen?

(2853 – 1995/1 – 62 – 1995/8 – 508)

- (9) Kétoldalú, egyenlő karú mérleg karjainak végén 292 g tömegű óndarab, illetve 273 g tömegű ezüstdarab lóg. A testeket ismeretlen sűrűségű folyadékba merítve a mérleg egyensúlyba kerül. Mennyi a folyadék sűrűsége, ha az ón sűrűsége $7,3 \text{ g/cm}^3$, az ezüst sűrűsége pedig $10,5 \text{ g/cm}^3$?

(2873 – 1995/3 – 191 – 1996/1 – 54)

- (10) Mikor süllyed mélyebbre a fából készült csónak: ha „léket kap” és ott áramlik bele a víz, vagy ha telemerjük a sértetlen csónakot vízzel?

(2914 – 1995/7 – 447 – 1996 – 303,304)

- (11) Egy edény nyílására helyezett szűrőbe ismeretlen tömegű 0°C -os jégdarabot teszünk. A jeget csapból folyó 15°C -os vízzel olvasztjuk meg. Kilenc perc és 10 másodpercig egyenletesen, másodpercenként 10 cm^3 vizet eresztünk a jégre. A jég elolvad, és az edényben összegyűlt víz hőmérséklete 7°C -os lesz. Mekkora volt a jégdarab tömege?

(2924 – 1995/8 – 511)

- (12) Két faluból egyszerre indul el egymás felé két motoros, és egyenletesen haladnak 36 km/h sebességgel. Az indulás után 40 perccel ugyanolyan távol vannak egymástól, mint amennyire 10 perccel korábban voltak. Milyen távol van egymástól a két falu?

(2504 – 1990/7 – 1991/5 – 225,226)

- (13) Az olajmezőről a finomítóhoz általában megállás nélkül, 80 km/h átlagsebességgel közlekedik az olajat szállító tehervonat. Egyik alkalommal forgalomtorlódás miatt két közbenső állomáson is mellékvágányon várakoztatták a szerelvényt. Egyiken háromnegyed órát, a másikon pedig 75 percet. Ekkor a szerelvény egész útra számított átlagsebessége 60 km/h lett. Milyen messze van a finomító az olajmezőtől?

(2513 – 1990/8-9 – 432 – 1991/5 – 230,231)

- (14) A szakorvosok a beteg szájüregét, torkát egy 10 cm átmérőjű, kör alakú tükör segítségével vizsgálják, amelynek közepén egy kb. 12 mm átmérőjű, szintén kör alakú lyuk van. Hogyan működik ez az eszköz?

(2982 – 1996/5 – 319)

- (15) Kibérelünk egy csónakot három órára, és útnak indulunk vele a folyón lefele. Legfeljebb hány kilométerre távolodhatunk el a kiindulási helytől, hogy időben visszaérjünk, ha sebességünk állóvízben 8 km/h és a folyó sebessége 4 km/h ?
(2571 - 1991/5 - 1992/1 - 37)
- (16) Egy állandó sebességgel haladó gépkocsi vezetője a kilométereket jelző táblán olyan kétjegyű számot észlel, amelynek számjegyeit éppen egy órával korábban fordított sorrendben látta. Útját változatlan sebességgel folytatva egy negyed óra múlva ugyanazt a két számjegyet látja, mint hetvenöt perccel korábban, de most egy nulla is van köztük. Mekkora sebességgel halad a gépkocsi?
(2617 - 1992/1 - 48 - 1992/5 - 234)
- (17) A 120 m hosszú személyvonat 54 km/h sebességgel halad. A szomszédos pályán elrobog egy 80 m hosszú gyorsvonat, 72 km/h sebességgel. Mennyi idő alatt halad el a két vonat egymás mellett?
(2647 - 1992/4 - 191 - 1993/2 - 88)
- (18) Ha Zoltán gyalog megy iskolába, és villamossal jön haza, akkor összesen háromnegyed órát van úton. Ha oda-vissza gyalog megy, akkor hetven percre van szüksége. Mennyi időt tölt utazással, ha mindkét utat villamossal teszi meg?
(2675 - 1992/7 - 336 - 1993/4 - 188)
- (19) Attila és Balázs megunta a villamosra való várakozást, elindultak gyalog a következő megálló irányába. Amikor a két megálló közötti távolság egynegyedét már megtették, feltűnt mögöttük a villamos. Attila visszafordult, és a villamossal egy időben érkezett a megállóba. Balázs továbbment, és éppen a két megálló közötti távolság kétharmadánál volt, amikor a villamos elindult a megállóból. A következő megállóba Balázs és a villamos egy időben érkezett meg. Mindkét gyerek mindig ugyanakkora sebességgel gyalogolt.
Milyen messze volt a villamos az első megállótól, amikor a két gyerek észrevette?
(2684 - 1992/8-9 - 432 - 1993/3 - 135)
- (20) Autóbuszon utazva Tibor megpillantja nővérét, Tímeát, aki ellenkező irányban gyalog megy az úton. Az autóbusz két perc múlva érkezik a megállóba, ahol Tibor leszáll, és testvére után indul. Sebessége kétszer akkora, mint Tímeáé, és harmada az autóbusz sebességének. Hány perc múlva éri utol Tímeát, attól az időponttól számítva, hogy megpillantotta őt?
(2719 - 1993/3 - 144 - 1994/1 - 37)
- (21) A motorkerékpáros kiszámította, hogy 54 km/h átlagsebességgel haladva éppen időben ér úti céljához. Az út harmadát 36 km/h átlagsebességgel tette meg. Mekkora átlagsebességet kell elérnie az út hátralévő részén, hogy megfelelő időben érkezék meg?
(2750 - 1993/7 - 335 - 1994/3 - 140,141)
- (22) Egy úszómedence északi oldaláról egy fiú, déli oldaláról egy leány egyszerre rajtolt. Egyetlenesen úszták a hosszakat fordulókkal, s közben elhaladtak egymás mellett. Első találkozásuk a medence déli szélétől 22 méternyire, második találkozásuk a medence északi szélétől 16 méternyire volt. Milyen hosszú a medence észak-déli irányban?
(2845 - 1994/10 - 523 - 1995/8 - 506,507)
- (23) Gépkocsival meghatározott időpontra kell érkezünk egy távoli városba. Kiszámítottuk, hogy legalább 60 km/h átlagsebességgel kell haladnunk. Az utakon viszont nagy a zsúfoltság, ezért a rendelkezésre álló időtartam negyede alatt csak az út ötödrészét tudtuk megtenni. Legalább mekkora átlagsebességgel kell haladnunk az út hátralévő részében, hogy időben megérkezzünk?
(2935 - 1995/9 - 564)

További tíz darab, a KöMaL fizika pontversenyein kitűzött mozgásos feladat található a Módszertani Közlemények 1992/1-es számában. A tehetséggondozás KöMaL pontversenyéhez kötődő szakköri tevékenység módszereiről sok lényeges szempontra kitérő írás olvasható a Módszertani Közlemények 1991/3-as számában.

Másfél óra a videoklipről

„Ha bővületben akarjuk tartani a tömegeket,
először a szemükhöz kell szólni”

(Napóleon)

1. Kétéves, középiskolások számára hirdetett mozgóképes programom második tanévének végén jutunk el a televízió és a video kérdésköréhez. Ezt a tantervi fejezetet a következők előzik meg: *A film gyakorlata és elmélete, Fejezetek a magyar film történetéből, Fejezetek az egyetemes filmből*, az itt sorra kerülő *A televíziós jelenség*; az utolsó két témakör elnevezése és tartalma pedig *Mi a video?* és *Az új képfajtákról*. A modulok más felépítése is elképzelhető, ha a csoportban a fenti rendszer alapján haladó negyedikesek és újonnan belépő harmadikosok is jelen vannak, hiszen így az utóbbiak mintegy a filmélmények felől építkezve sajátítják el az anyagot.

A negyedik modul tehát fő tárgyul a „televíziós jelenséget” veszi, azt a mozgóképes médiumot, amely talán a leginkább van jelen az életünkben, és amely a legkevésbé dolgozik az esztétikai jelalakítás törvényszerűségei alapján. A televízióval tehát éppen azért kell foglalkozni az iskolában, mert műsoraival magatartásformáló és értékkepző szerepe van, és mégoly háttérszerű jelenlétével meghatározza diákjaink vizuális világát éppúgy, mint ismeretszerzési szokásait és kulturális tájékozódását. A tantervi blokk feladata tehát az, hogy feldolgozon néhány jellegzetes és a műsorrend hangsúlyos pontjain szereplő műsortípust, segítsen ezek értékelésében, megmutassa, hogy az elektronikus tömegtájékoztatás rendszerében milyen helyet foglalnak el, milyen és mekkora a hírértékük, milyen látványvilággal dolgoznak, a néző befolyásolásának milyen eszközeivel élnek. A modul a következő altémákra tagolódik: *A televízió - a félénk óriás; Tévéfilm, szappanopera, teleregény; Dokumentumműsorok, „rendezett politika”; Szórakoztatóműsorok, vetélkedők; A videoklip; A mozgóképes reklámok; Közösségi televízió - kereskedelmi televízió - közszolgálati televízió.*

Az alábbiakban egy olyan tévés „műfajnak” kettős tanórán való feldolgozását próbálom bemutatni, amely a reklámok mellett talán a legagresszívebben hat a nézőkre. A videoklipek úgy váltak az életünk részévé, hogy igazából nem is kell rájuk teljes összpontosítással figyelni, hiszen háttérműsorként a család napjainak folyamatos szereplőivé váltak, ugyanakkor kép- és ízlésviláguk, vágástechnikájuk a legnagyobb hatással van a gyerekekre, és ez megmutatkozik az olvasási szokások és stratégiák átalakulásában is.

2.1. Az óra előkészítése. A diákok az előző foglalkozáson az alábbi feladatot kapták: mindenki vegye fel videóra a következő héten a kedvenc klipjét, és igyekezzen azt néhány mondatban bemutatni, ha lehet hasonló szempontok alapján: Miért ezt a klipet kedvelem, mit lehet tudni a készítőiről, milyen „kliptípusba” tartozik, milyen zenei stílust képvisel, hogyan lehetne a képi megjelenítését leírni?

Néhányan más feladatot is kaptak, mégpedig más témakörnél megszokott módon egy-egy folyóiratcikket vagy cikk részletet azzal, hogy a cikk tartalmát, az abban foglalt álláspontot ismerjék, és szembesítsék a saját véleményükkel. Ezek az anyagok a *Képkorszak (Film, televízió, video)* című, középiskolásoknak készült szöveggyűjteményből valók. A néhány példányban olvasható szöveggyűjteményt én válogattam össze a tanterv elkészültével párhuzamosan éppen abból a megfontolásból, hogy segítséget nyújtsak a gyerekek és a magam számára az órákra való felkészüléshez.

2.2. Az óra elejére egy kis közvéleménykutató kérdőívet szerkesztettem a gondolatébresztés és az információgyűjtés szándékával. A kérdőíven szerepeltek úgynevezett zárt és nyitott kérdések is, tehát vagy a megadott válaszlehetőségek közül lehetett kiválasztani a megfelelőt, vagy szöveges választ kellett adni.

A kérdőív:

1. Melyik adón nézel legszívesebben klipeket? Állítsd ezeket sorrendbe!
2. Melyik a kedvenc műsorod és műsorvezetőd a zenei csatornákon?
3. Naponta mennyi időt töltesz videoklipek nézésével?
a) egy óránál kevesebbet, b) körülbelül egy órát, c) egy óránál többet, éspedig.
4. Milyen jellemzők alapján választasz kedvenc videoklipet?
a) előadó, b) zenei stílus, c) látvány, d) tévécsatorna, e) egyéb, éspedig.
5. Mi a legfontosabb egy videoklipben?
a) a zene, b) a látvány, c) egyformán fontosak, d) egyéb, éspedig.
6. Családod tagjai azért néznek videoklipet, mert
a) mindegy nekik, mit néznek, b) kényszerűségből, (be van kapcsolva a tévé), c) szeretik, d) egyéb, éspedig.
7. Sajnálod-e, hogy szünetel a magyar nyelvű zenei csatorna, A *TOP TV* adása?
a) igen, b) nem, c) nem tudom.
8. Milyen hatással vannak a klipek a középiskolások filmnézési szokásaira?
a) kedvező, b) káros, c) közömbös, d) egyéb, éspedig.
9. Mi a videoklip:
a) ötleti termék, b) művészeti alkotás, c) a korszerű technika produktuma, d) ezek mindegyike, e) egyéb, éspedig.
10. Mi a videoklip jövője?

A következőkben összegyűjtjük a válaszokat, és megpróbáljuk őket értékelni. Meglepő – legalábbis tanárszemmel meglepő – eredmények is születtek, ezek részletes elemzésére e helyt nem vállalkozom, csupán néhány érdekesebb következtésre hívom fel a figyelmet. A közmegejtés szerint diákjaink „állandóan a klipeket nézik”, az összegzés viszont ezt nem igazolja vissza: senki nem volt a jelenlevők közül, aki nem az a) választ írta volna be. Hogy ezt is soknak kell tartanunk? Nem hinném. Feltűnő továbbá, hogy a gyerekek feltétlenül előnyben részesítik az idegennyelvű csatornákat. A szakértők talán ezt a jelenséget nevezik az információk medializációjának, azaz az üzenet feladója válik fontossá az üzenet mibenlétével szemben. Meglehetősen szóródik annak megítélése, hogy miként hatnak a klipek az ifjúság szabadidős és kulturálódási szokásaira. A többség véleménye szerint a videoklipek semmiféle hatást nem gyakorolnak ezekre a szokásokra. Az effajta álláspont természetesen ugyancsak mélyebb elemzést igényel.

A felmérés jó alapot szolgáltat a kérdésekben megfogalmazott problémák megbeszélésére, tehát az órának ezen a pontján (is) mindenki kifejtheti a gondolatait.

2.3. A beérkezett válaszok megbeszélése után lépnek színre azok a tanulók, akik valamilyen anyaggal készültek. A kijelölt cikkek száma, jellege, hossza és szűkebb témaköre magától értetődően igazodjon az adott csoport igényeihez, színvonalához és előképzettségéhez. Ezt a tanórai egységet több változatban kipróbáltam, ezért itt megpróbálok valamiféle többváltozós menetet bemutatni.

2.4. A televízióval foglalkozó blokk bármelyik pontján alkalmazható az ismert német költő és esszéista *Hans Magnus Enzensberger A nullmédiium, avagy miért bántjuk a televíziót* című tanulmánya, amely a *Filmvilágban* jelent meg. A modul elejére is beilleszthető a cikk, melynek főbb tételei a következők: a televíziós jelenséggel egyetlen elmélet sem tudott mit kezdeni (a szerző ezeket röviden ismerteti), mert alkalmatlanok a televízió működési törvényszerűségeinek elemzésére. A tévé ugyanis úgynevezett „nullmédiium”, azaz nem sugároz a képernyőjéről semmit. Meditációs ürügy csupán, ami arra való, hogy az ember leüljön elébe, és ebben a helyzetében elmélkedjen – nem az éppen futó műsorról, hanem valami egészen másról.

Egy másik cikk, a *Németh Sándor–Petrovits Iván* szerzőpáros *Jel-Képbeli „Pocsék lenne tévé nélkül a világ”* című anyaga egy családi tévévezésmi szokásokról készült felmérés tapasztalatairól számol be, izgalmas végkövetkeztetésekkel a készülékek száma és az előttük töltött idő közötti összefüggésekről.

Fogalomhasználata és szellemisége okán érdemel figyelmet a már témánkhoz is szorosabban kapcsolódó cikk, melynek szerzője *Michael Ignatieff*, címe pedig *A háromperces kultúra*. A cikk a *Filmvilág* egy klipekről szóló összeállításában jelent meg, legfontosabb hozadéka a befogadói szokások elemzése, valamint a klipek viszonyának értékelése az úgynevezett magas- és populáris kultúra megnyilvánulásai között.

A következő didaktikai egységet – a klipekről való beszéd kialakítását célzó órai vázlatpontot – készíti elő *Csőrgi István Videoclip vagy amit akartok* című dolgozata, amennyiben hangsúlyosan szól a klipek kialakulásáról, viszonyukról a zenéhez és a zenei eseményeket megörökítő tévéműsorokhoz, a történeti áttekintés fényében a klipek típusairól. Érdekesekek a megállapításai az „ősklipekről”, a rockzenei koncertekről készült első tévéfelvételekről. Ezeket a technikailag egyetlen felvételeket a diákjaink nem ismerhetik, az ő fogalmaik szerint a videoklip a műszaki tökély terméke.

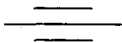
A fentiekben említett cikkek mindegyike felhasználható, ezeket a kijelölt gyerekek élvezettel olvashatják, és a többiek számára is érthető kisbeszámolót készíthetnek belőlük. Adott esetben lehet válogatni az anyagokból aszerint, hogy a tanterv felépítésének és menetének logikája szerint a csoport hol tart, valamint hogy melyek a tanár elképzelései a továbbhaladásról. Az építkezésnek ezt az algoritmusos formáját a korszerű tantervek, mint például a Profil program, lehetővé teszik. Új tankönyvek megjelenésével a hasonló témájú órák vázlatát természetesen másként kell majd alakítani.

2.5. Óratervünk következő elemében a gyerekek bemutatják kedvenc videoklipjüket. A tanulók rendkívüli módon élvezik ezeket a megszólalási lehetőségeket, hiszen olyan dolgokról beszélhetnek, amelyek nem tartoznak az iskolai órák hagyományosan megszokott témái közé. Ugyanakkor a tanár számára is izgalmas pillanatok ezek, amennyiben felmérheti: milyen zenei és látványbeli értékeket követnek a filmklubba, filmfakultációra járó tanulók. A gyerekek természetesen sokkal jobban ismerik a videoklipeket, és nemcsak a legújabbakat, így nyugodtan bevallhatjuk: a pedagógus ezeken az órákon igen sokat tanulhat. Az efféle bemutatók tapasztalatairól most nem ejtenék szót, mert ez szétfeszítené a jelen dolgozat kereteit.

A spontán megnyilvánulások mellett ugyanakkor felhívhatjuk a figyelmet azokra a fogalmakra és ezek használatára, amelyeket az előzőekben vezettünk be. Segítségükkel, valamint az óra tanulságainak feldolgozásával diákjaink talán a média értő használóivá válhatnak.

IRODALOM

- H. M. Enzensberger: A nullmédium, avagy miért bántjuk a televíziót? *Filmvilág*, 1993. 1. sz.
Németh S.-Petrovits I.: „Pocsék lenne tévé nélkül a világ”, *Jel-Kép*, 1992. 3–4. sz.
M. Ignatieff: *A háromperces kultúra*, *Filmvilág*, 1989. 11. sz.
Csörgi István: *Videoclip vagy amit akartok*, *Filmvilág* 1986. 9. sz.



DR. ORMÁNDI JÁNOS

Juhász Gyula Tanárképző Főiskola
Szeged

Keresztury és Illyés

A MAGYAR NÉPI MŰVELŐDÉSI INTÉZET

„Milyen hamar megszokod, a
fákon a lombot;
milyen hamar megszokod, ha
a lomb lefoszlott;
milyen könnyen véglegesnek
veszed a nyarat, telet;
milyen hamar elfogadnád
öröknek az életet....”
(*Illyés Gyula: Milyen hamar*)

A magyar neveléstörténet sajátos, egyedi, megismételhetetlen időszaka az 1945–1948 közötti időszak. Az 1945-ös fordulat a magyar nép számára nemcsak a német uralom, a fasizmus alól való felszabadulás élményét hozta, hanem új félelmeket és új bizonytalanság érzését is. Mi várható a szovjet hatalomtól, és mi várható Nyugattól? Ám hozott a történelem ígéretet is: egy megújuló nemzet és rég áhított demokrácia ígértét.

Keresztury Dezső mint gyakorló pedagógus és író azzal a hittel és meggyőződéssel vállalta el a kultuszminisztérium vezetését, hogy a magyar köznevelés nem rosszabb bármely más nép köznevelésétől. Vallotta, hogy „... a jövő az iskolákban készül, s hogy mi lesz a ma demokráciájából, az az iskolákban dől el.” (K.D., 1946.)

Keresztury Dezső mint kultuszminiszter nagy fontosságot tulajdonított a szabadművelődés tartalmi és szervezeti korszerűsítésének. A népművelés korszerűsítése a szabadművelődéssel kezdődött. A „szabad művelődés” szervezetének kialakítása az 1945 novemberében elfogadott 12.100/1945. VKM sz. rendeletével indult el. Az állam nem avatkozott bele a civil társadalom önszerveződésébe, feladata csak annyi volt, hogy a szabadművelődési formáknak jogi, alkotmányos kereteket adjon. A szabadművelődésnek a többpártrendszeren alapuló politikai pluralizmus volt az intézményi garanciája. Keresztury Dezső kultuszminiszteri kinevezése után a parasztságra, a falura is kiterjedő művelődéspolitikát hirdetett meg.

Ezt szolgálta a Magyar Népi Művelődési Intézet létrehozása (1946. július 13.), mely a népi írók körében kialakult ideológia és kultúrpolitika képviselőjeként lépett a fiatal magyar demokrácia koalíciós korszakában a kultúrpolitikai küzdőtérre. Az intézet elnökévé a kultuszminiszter Illyés Gyulát nevezte ki. Keresztury-nak az volt az egyik alap gondolata, hogy az intézet munkáját, amelynek feladata „... a magyar nép, elsősorban a tanyák és községek földművesnépe művelődésének előmozdítása” volt, egy átütő erejű kiáltvánnyal kell megkezdeni. A megírással Illyés Gyulát bízta meg. A prózai remekmű (Kiáltvány a parasztság művelődése ügyében!) teljes terjedelmében a Köznevelés 1946. évi augusztus 15-i számában jelent meg. Hamarosan százával érkeztek rá a válaszok, jelentkezések, vállalások levélben és személyesen is. A kiáltványban Illyés Gyula kifejti: „... csak az a méltó haza, amely a népé. A hazát – s vele a világot – csak az újítja

meg, ami a népet megújítja. A magyar szegényparasztság forradalom nélkül juthatott egy forradalmi vívmányhoz: a szabad földhöz. Szellemi szabadságához csak a maga forradalmi lendületével juthat el: lelket nem lehet kölcsönözni.”

A Magyar Népi Művelődési Intézet lehetővé tette valamennyi korosztály részére az egyes iskolafajtákra történő felkészítést, és ennek feltételeit is igyekezett megteremteni. Keresztury és Illyés is egyetértettek abban, hogy a föld szabad birtoklása mellé a népnek meg kell adni a tudás szabadságát is. A népi kultúrában élő műveltség értékei a jelen és jövő nemzedéke számára is fontosak. „A nép nem szükségképpen műveletlen. A nemzeti műveltség vérkeringésének nemcsak fentről lefelé, hanem lentől felfelé is kell funkcionálnia. A nép is közölhesse tudósaival mire és hogyan van szüksége” (K.D. 1946.). A vesztes háború után gazdaságunk igen leromlott állapotban volt. A társadalom szinte valamennyi rétege akarta a megújulást, és hatalmas lendülettel, energiával látott az újjáépítő munkához.

Harsányi István ügyvezető igazgató szerint az intézetben igen alapos, szakszerű és dinamikus munka folyt. Vezetőinek munkastílusára jellemző volt, hogy kizártak mindenféle bürokratizmust, munkájukat a személyes tapasztalatszerzésre, tartalmas kapcsolatokra és rövid határidejű levelezésekre építették (Kultúra és Közösség, 1982. évi 4. sz.).

Ortutay Gyula, Keresztury utódként már hivatalba lépésének első napjaiban (1947. március) megkérdőjelezte a Magyar Népi Művelődési Intézet létjogosultságát. Szerinte nincs szükség a parasztság művelődéséhez speciális intézetre. Sürgős, radikális átszervezését tervezte, de mivel Illyés Gyula 1947 őszétől 1948 márciusáig Franciaországban tartózkodott, nem tudtak mit kezdeni az intézettel. Hazatérése után a kultuszminiszter álláspontját megismerve, 1948. május 19-én lemond elnöki tisztéről: „Miniszter Úr, válaszolva május 7-én kelt levelére, a Népi Művelődési Intézet ügyében, tisztelettel értesitem, hogy az intézet elnökségéről lemondok. Őszinte nagyrabszüléssel: Illyés Gyula” (Illyés Gyula emlékkönyv, 1984. 173. p.). Az intézet élettartama 2 év és 3 hónap volt.

Ortutay Gyula kultuszminiszter 1948. október 13-án hatályon kívül helyezi Keresztury Dezső 3.981/1946. VKM számú rendeletét, egyben életbe lépteti a Magyar Népi Művelődési Intézet megszüntetése tárgyában hozott rendeletét (12.490/1948.).

Tisztelt Előfizetőinkhez!

Mindenképpen bízunk abban, hogy továbbra is töretlen támogatói, előfizetői maradnak lapunknak. Ennek reményében kérjük tisztelettel minden Előfizetőnket, hogy az *1996. évi előfizetési díjat, amely ebben az évben is 300 forint, az alábbi számlára befizetni szíveskedjék: OTP Csongrád Megyei Igazgatóság, Szeged, Módszertani Közlemények; 11735005-20003933.*

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK SZERKESZTŐSÉGE ÉS KIADÓHIVATALA

NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA
Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola
Debrecen

Micheller Magdolna: Tehetség és társadalom

A békéscsabai Kőrösi Csoma Sándor Főiskola érdekes, figyelemreméltó tanulmánykötetet jelentett meg a 20. századi magyar társadalom történetéből, Micheller Magdolna előadásaiából és tanulmányaiból válogatva.

Micheller Magdolna 1963-ban érettségizett Dombóváron. Egyetemi tanulmányait 1968-ban fejezte be Szegeden, a József Attila Tudományegyetemen, itt kapott történelem-orosz nyelv és irodalom szakos középiskolai tanári diplomát. 1968 és 1992 között a fenti egyetemen dolgozott különböző tanári beosztásokban. 1973-ban szerzett bölcsészdoktori címet pszichológiából. 1981-ben nyerte el a neveléstudomány kandidátusa tudományos fokozatot. A rendszerváltást követően került Békéscsabára, a Kőrösi Csoma Sándor Főiskolára. Jelenleg a főiskolán kinevezett főiskolai tanár, tudományos referens. A Kőrösi Tanulmányok című főiskolai periodika szerkesztője.

A kötet tanulmányai minden esetben azt vizsgálják, hogy az oktatás, a nevelés milyen módon és mely eszközökkel tehető eredményesebbé, hatékonyabbá. Bármiről is ír a szerző, mindig azt állítja középpontba, a tehetséges gyerekekből, ifjúságból s azok sajátos rétegeiből kik válnak értelmiségivé. Tudjuk, a diktatúrák tehetséggondozó programjai mindig politikafüggőek. Ugyanakkor e törekvések eredményei sem tanulságnélküliek. A kötet ily módon egyrészt általánosítható társadalomtörténeti példatár, másrészt pedig személyes számadás is.

A kronologikus rend Klebelsbergtől a rendszerváltásig csaknem tematikus rendet is garantált. A kötet szerzője az átlagosnál nagyobb teret szentel a népi mozgalmaknak, az egyetemi, főiskolai diákszerveződések történeti modelljeinek, melyről az előszóban is ír. A tanítójelöltek körében ismét aktuálisnak érzi a tudás rangját, a tanítás minden lehetséges értékorientálását. E megközelítési módszer közé sorolja ennek a kötetnek a közreadását is, melynek olvasótáborában elsősorban a tanítójelöltek népes rétegét szeretné viszontlátni.

Tehetség, társadalom és iskola, tanító, pedagógus és tehetséggondozás, tehetségmentés szorosán összekapcsolódó fogalmak. Évszázadok történelmi tapasztalatai ezt mutatják, de a 20. század nagy kihívásai is ezt jelzik. Társadalmunk szellemi elitjében tudatosult, hogy az oktatás, a nevelés, a tehetségek gondozása sorskérdéssé, a magyarság felemelkedésének alapkérdésévé vált.

Micheller Magdolna nemcsak sugallja, hanem több helyen ki is fejt: milyen emberek lehetnek a tanítók, azok a fiatal lányok és fiúk, akik ma a főiskolákon tanulnak, akiknek elődeit ki-kik másként értékelték, de szerepüket nagyon fontosnak tartotta. Társadalmi helyzetüket hol a világság, az értelem legmagasabb (Gárdonyi Géza) terjesztőjeként jellemezték, hol a legmélyebb szakadék alján való léttel, a legnagyobb magyarral (Ady Endre), a nemzet napszámásával hasonlították össze.

A kötet felhasználási lehetősége sokrétű. A tanulmányok jól használhatók a történeti tárgyak oktatásában, az ember és társadalom műveltségterületeinek különböző diszciplínáiban, de a főiskolák speciálkollégiumainak szakmai anyaga is lehet. A történelmi személyiségek című korreferátum pedig mintegy módszertani segédanyagként is szolgálhat.

Kiadó: Kőrösi Csoma Sándor Főiskola, Békéscsaba. Készült az Officina Nyomda műhelyében, 1996, 193 p.

Martyn Bramwell: Az állatok környezete

A Helikon kiadásában AZ ÁLLATVILÁG ENCIKLOPÉDIÁJA sikeres sorozata most ezzel az új összefoglaló kötettel folytatódik.

Minden élő szervezet valami módon hatással van a többi élőlényre, mellyel kapcsolatba kerül, de minden teremtményre hatnak a fizikai világ jelenségei: az éghajlat, a táj vagy a tenger.

A szép kiállítású könyv azt vizsgálja: milyen fontos szerepe van mindennek az állatok életében. Ezért mindenkinek – az egész emberiségnek is – manapság létkérdése a környezetvédelem.

Az album képeskönyv is, enciklopédia is, folyamatos olvasásra-gyönyörködésre-tanulásra alkalmas mű. Az élővilág egyfajta atlasza. Ráadásul igen nagyvonalú munka. Megvizsgálja, mely erők, milyen hatások és körforgási rendszerek működnek környezetünkben. Ezek egy része természetes: pl. a nagytestű ragadozók szaporodása befolyásolja a kistestű növényevők számát. A mesterséges jelenségek, az emberi tevékenységből eredők: a környezetszennyezés következményei negatív hatást fejtenek ki az állatok és növények társulásaira. Bramwell arról is szól (és azt mutatják a gyönyörű színes fotók is), hogy a Föld mely részein milyen populációk élnek, hogyan illenek együvé-egymáshoz, miként hat rájuk a közös klíma, környezet (és környezetszennyeződés) stb. E nagy egységeken, melyek hol regionálisak, hol az emberi beavatkozás nyomán kialakítottak, természetesen szó esik az alkalmazkodási, túlélési stratégiákról is.

Minden egyes fejezet rövid történettel kezdődik:

„Az amazóniai őserdők irtása nemcsak bolygónk legváltozatosabb élővilágának pusztulását okozza, de felboríthatja a Föld légkörét alkotó gázok kényes egyensúlyát is.”

„Valahol a malajziai őserdő mélyén egy favágó kikapcsolja láncfűrészét. Az előtte álló hatalmas fa megmozog, majd puskalövészerű recsenéssel a földre zuhan. Alig húsz perc telt el azóta, hogy a favágó munkához látott. Ám ez idő alatt a világon hatszázhusz labdarúgó pályányi trópusi erdőt irtottak ki. Ha a fakitermelés a jelenlegi tempóban folytatódik, a trópusi őserdők a következő 50 évben teljesen eltűnhetnek.”

Ilyen rövid történetek mutatják be a főtémákat. Majd következik a legérdekesebb kérdések tárgyalása, konkrét példákkal illusztrálva.

„A kelet-afrikai elefánt táplálkozásának módja lehetővé teszi a szavanna növényi tápanyagkészletének békés megosztását a többi itt élő növényevővel: a zsiráfokkal, majmokkal és antilopokkal. Ennek a csodálatos állatnak, az ember kivételével nincsenek természetes ellenségei. A gorilla, az emberszabású majmok legnagyobbika szelíd óriás. Az egyetlen igazi ellensége neki is az ember.”

Az egyik fejezetcím: „Az ember mint veszélyforrás.” A világ számos problémájának az emberi populáció növekedése az oka. Ma csaknem ötmilliárdan vagyunk, de 2000-ig számunk eléri a hatmilliárdot. Valamit tenni kell.

Az állatok környezete még foglalkozik a víz-, a talaj-, a levegőszennyezés; a kártevők és irtások témakörével. Remek természetvédelmi módszereket is követhetünk: így több madárfaj megmentésében sikerrel járt az, hogy a befogott példányokat máshová telepítették. A veszélyeztetett fajok megőrzésének jó módszere az állatok fogságban való tenyésztése, majd a szaporulat szabadon bocsátása természetes élőhelyén. Így mentették meg a hawaii ludat, más néven a nenét is, ugyanis amikor a 18. sz.-ban az európaiak felfedezték a Hawaii-szigeteket (régebben Sandwich-szigeteket a Csendes-óceánban, 1959 óta az USA 50. állama), 25 ezer ilyen bennszülött lúd élt itt. Számuk gyorsan csökkent. Századunk közepére csak 3 tucat madár maradt. Mára azonban az említett módon megmenekültek a hawaii ludak, számuk egyre növekszik.

A teljességgel újszerű, remek könyvért elsősorban a fiatalok fognak lelkesedni, de amelyet az iskoláknak is érdemes ajánlani. Szórakoztató hangvétele mellett mély tudományos problémákba vezet az olvasót.

Helikon Kiadó Kft., Budapest, 1995.

Pál József: Békepapok

KATOLIKUS BÉKEPAPOK MAGYARORSZÁGON

Nehéz és felelősségteljes munka a katolikus egyház közelmúltjának kutatása. Nehéz, mert a kortörténet élő személyeket érint, és vegyes érzelmeket kelt. Felelősségteljes, mert közvetlenül járul hozzá, hogy akik ma élnek, megismerjék kortársaikat. A mozgalom 1950 és 1990 között sok fordulatot ment át.

Pál József történész arra vállalkozott, hogy 1987-ben a még működő Állami Egyházügyi Hivatal levéltárában megkezdett kutatásai alapján bemutassa az Országos Papi Békemozgalmat. A titkos anyagok körét egyházi levéltárakban gyűjtött anyagokkal is kiegészítette. Munkájának erénye a dokumentáció és a pontosság. Aki meg akarja ismerni e mozgalom felépítését és működését, az nyugodtan támaszkodhat e műre.

Rögtön felvetődik a kérdés, mit is jelent ez az összetett szó: „békepap”. Ha szétvágjuk e szóösszetételt, akkor a béke és a pap fogalmakat kapjuk, melyek az emberiség történetében meghatározó jelleggel bírtak. E szavaknak mindig különleges csengésük volt az emberek fülében, és a mögöttük álló fogalmak iránt mindig megkülönböztetett szeretetet és tiszteletet éreztek. Ha viszont a „békepap” szót halljuk, akkor az olvasók vagy hallgatók arcán a legkülönbözőbb reakciókat érzékelhetjük, melyek kifejezhetik az értetlenséget (mit keres e két szó együtt?), valamiféle egyházi csodabogár iránti kíváncsiságot, vagy az áruló, gerinctelen embernek kijáró megvető mosolyt, de kiválthat ez a szóösszetétel valamiféle tiszteletérzést, elismerést is, amely azt az embert illeti meg, aki – éppen egyháza érdekében – szakítani mert az évszázados beidegződésekkel, haladni mert a megváltozott kor megváltozott körülményeivel. A szerző e fogalom tisztázásához járult hozzá, vállalt feladatát sikeresen oldotta meg.

Pál József elmondja, hogy a katolikus papi békemozgalom megítélésében két irányzat létezik. Az egyik felfogás szerint: megbontotta az egyház egységét, hátba támadta az egyház érdekeit, kiszolgálta a diktatúrát stb. Mások szerint a mozgalom átmentette a nehéz időknél az egyházat, kiharcolta a templomrestaurálásokat, sőt építéseket stb. A mozgalom ugyan megszűnt, de a katolikus egyház jelenlegi állapotára, arculatára, magatartására ma is hatással van – vonja le végkövetkeztetését a szerző.

A könyvet, ahogy szokták mondani, nem lehet letenni. Ezért nemcsak a történelmet tanítóknak, de minden kollégának figyelmébe ajánljuk. Jó lenne, ha a kötetet beszereznék az iskolai könyvtárak is. Megrendelhető: Egyházfórum Alapítvány, 1158 Bp., Thököly út 74., Ára: 450 Ft+ÁFA

Egyházfórum, Bp., 1995. 265 p.

*

Mészáros István: Ateista nevelés iskoláinkban

A kötet szerzője a Magyar Tudományos Akadémia doktora, a budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetem nyugdíjas tanára, számos alapvető magyar művelődéstörténeti monográfia, sok tudományos és ismeretterjesztő tanulmány szerzője, az iskola- és pedagógiatörténet széles körben ismert és elismert kutatója, szaktekintélye, az „1000 éves a magyar iskola” országos kiállítás tudományos szakértője.

1950–1990 között iskoláinkban alapvető fontosságú volt a világnézeti nevelés, amely meghatározott és egyértelmű materialista-ateista világnézeti nevelést jelentett.

Köztudott, hogy 950 éven keresztül hazai iskoláinkban vallásos alapozású nevelés folyt. Az ezeréves magyar neveléstörténetben az 1950–1990 közötti negyven év különleges, korábban soha nem tapasztalt

sajátos kritériummal jellemezhető korszak volt: ekkor jelent meg először neveléstörténetünkben az ateista nevelés gyakorlata, mégpedig mindegyik oktatási-nevelési intézményünk összes növendékére vonatkoztatva (kivéve az egyházi iskolákat). E negyven esztendő minden más hazai nevelési-oktatási vonatkozása kapcsolódott a korábbi korszakok valamelyes előzményéhez, de az ateista nevelésnek semmiféle gyökere nem volt a magyar neveléstörténetben. Teljesen újként jelentkezett itt a Kárpát-medencében. Ennek a „nóvum”-nak a feltárására vállalkozott a neves szerző. Az új, még feltáratlan – sokak által még ma is tabunak tartott – téma jól beillik az 1996-ban „Ezeresztendő a magyar iskola” jubileumi kiadási programjába is.

Az ateista nevelés megnevezését a korszak egész folyamán rapszodikusán váltogatták: „dialektikus materialista világnézeti nevelés”, „tudományos világnézeti nevelés”, „kommunista világnézeti nevelés”, „szocialista világnézeti nevelés”, „marxista világnézeti nevelés” stb. Ez a nevelési ág hatalmas terjedelmű hazai szakirodalmat eredményezett e négy évtized alatt, még az 1980-as évek második felében is.

A kötet tárgya: szakszerű neveléstörténeti feldolgozás keretében elemezni a hazai oktatási-nevelési intézményekben érvényesített ateista nevelés teljes tartalmát. A szerző az erre vonatkozó szakirodalmat éppen úgy feldolgozta, mint az idevonatkozó különféle törvényeket, miniszteri rendeleteket, párhatarozatok sokaságát, valamint az oktatási-nevelési intézményrendszerben – az óvodáktól, az általános és középiskolákon át, a főiskolákon, egyetemeken, a katonai kiképzésben – alkalmazott konkrét, gyakorlati ateista nevelést.

Fontos része volt tehát az ateista nevelés e negyven esztendő hazai nevelésügyének, nélküle nem írható meg hitelesen annak története. A szerző új, még egészen feltáratlan neveléstörténeti téma feldolgozására vállalkozott.

A kötetet haszonnal forgathatják a korszakkal foglalkozó szakemberek, de sokan csodálkoznak majd rá a nagyközönség olvasói is, akik abban a „bizonyos negyven évben” szülők vagy diákok voltak, s azok is, akik akkor még nem éltek, de szeretnék a múltat tisztán látni.

Eötvös József Könyvkiadó, Bp., 1996. 148 p. 793 Ft.

VIRÁGHNÉ HORVÁTH ERZSÉBET

Kőrösi Csoma Sándor Főiskola

Békéscsaba

Érzékenység és/vagy érzéketlenség?

NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA: PEDAGÓGIAI KISLEXIKON

LEKTOR: DR. MICHELLER MAGDOLNA

Napjaink egyre szaporodó pedagógiai irodalmában sajátos szerepet tölthet be a *Pedagógiai kislexikon* címmel megjelölt debreceni kiadvány, *Nanszákné Cserfalvi Ilona* munkája.

Szükségességének egyrészt gyakorlati, másrészt elméleti szempontjait hangsúlyozza a szerző, amikor a pedagógiai közgondolkodáshoz kínál a fejlődést követő terminológiai rendszert, értelmező „étlapot”.

Az érdeklődő olvasót elsőként a közölt bibliográfia orientáló jellege ragadja meg, amely a neveléstudományon kívül többek közt a szociológiai, a filozófiai, a pszichológiai, a szociálpszichológia és a művelődéstörténet területéről válogatott, a szerző által mérvadónak tekintett szakirodalom integratív felhasználására utal. Ez egyrészt értékválasztást is jelöl, másrészt jelzi azt is, hogy napjainkban szinte minden tudományág egyúttal interdiszciplináris feladatra is kényszerül a társadalmi folyamatok bonyolultsága és komplexitása miatt. E jelleget a szerzői szándék is kifejezi, amikor „emberi és nevelési élmények” lexikai rögzítésére, bizonyos tekintetben a szaklexikon illetékességi körein túli megközelítésekre vállalkozik. Így tehát fontos az, hogy az előbbi szándék milyen érték kategóriákban jelenik meg a lexikon nyelvi anyagában.

A szemlézés ezért az előbbieken említett értékválasztást kifejező lexikai anyag áttekintésével indul. A spontán válogatás figyelemre méltó „eredménnyel” zárul: egyrészt a pozitív értékekkel telített lexikai anyag tűnik bővebbnek a negatív jelenségcsoporttal szemben; másrészt a szem-

betűnő szóanyag tartalmi sajátosságai kínálnak újabb tanulságot mindkét értékcsoporthból. Egyrészt az aberráció, abszurd, agresszió, ambivalencia, diszszonancia, érzéketlenség, félelem, diszharmónia, intolerancia, konfliktus, pedagógiai pesszimizmus, stressz, stigma, szorongás stb.; másrészt az áldozatkézség, barátság, becsületesség, bizalom, boldogság, erkölcs, érzékenység, harmónia, humanizmus, hűség, igazság, igényesség, lelkiismeret, liberalizmus, megbízhatóság, méltóság, önérzet, őszinteség, ráció, szabadság, tolerancia stb. jelenségekkel szembesülhetünk.

Mit jelezhet e – mégoly szubjektív – válogatás is? Valószínűleg azokat a pedagógiai folyamatokat is átható tendenciákat, amelyeket a tevékenység szintjén kell értelmeznie, feldolgoznia, ellensúlyoznia, illetve erősíteni a folyamat szereplőinek. Erős rezonanciát keltő szerepük arra utalhat, hogy a jelen kor- és sorskérdése épp a választásé, s ebben a dilemmában az embernevelés tudományainak kell segítenie az embernevelés gyakorlati résztvevőinek.

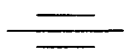
Az értékrendszer e kettős tagoltsága mellett másféle „rejtett” rendszerek is feltárolnak. Megjelennek mindazok a pedagógiai kultúrát jellemző napi kísérletek és aktualitások is, amelyek ugyancsak a választásnak egy más szintjét jelzik. A tradicionális és a korszerű értékei fejeződnek ki többek között: az alternatív, bővíthető tanterv, differenciált, egyéni képesség és társadalmi képesség, emberi erőforrásokat termelő (emberformáló) folyamat, énképfejlesztés, flusztráció-tolerancia, hátrányos helyzet, helyi tanterv, képességfejlesztési terv, kétszintű tantervi szabályozás, lineáris tanterv, mentálhigiéné, műveltségi terület. Nemzeti alaptanterv (NAT), osztály, óravázlat, órarend, pluralizmus, reformpedagógiai, speciális tanterv, szociálantropológia, szociálhigiéné, szociálökológia, tanítási program, spirális tanterv, tantervbank, tantervi célok, tantervi feladatok, távoktatás, teljesítménymotívum, viselkedéskultúra stb. nyelvi anyagában. A lexikon értelmezést és választást elősegítő szerepe kifejeződhet abban is tehát, hogy a magyar pedagógiai hagyományokkal együtt kezeljük mindazt, ami ma korszerűnek és hatékonynak tűnik, hogy ne engedjék elveszni ebben sem a nevelés sajátos nemzeti és európai értékeit.

A Pedagógiai kislexikon a pedagógiai tudatosítás egyik nélkülözhetetlen eszköze mindezekelött a mindennapi pedagógiai gyakorlatban tevékenykedő számára: legyen a szülő éppen vagy tanító, tanár, egyszóval pedagógus, vagyis a kislexikon szerint. „1. nevelő, neveléssel foglalkozó személy, tanító, tanár; 2. a neveléstudománnyal foglalkozó személy.” (266. o.), „köznevelő”. Ezért haszonnal forgathatja a pedagógiai folyamat bármely résztvevője, de az is, aki ezen kívül helyezi magát, „csupáncsak” intellektuális kíváncsiskodó vagy gyermekszerező felnőtt.

A szerző pedagógiai szemléletét a különböző pedagógiai törekvések toleráns kezelése s a mindezt átható pedagógiai optimizmus jellemzi. Ezért az „emberi és nevelési” élmények szakszerű és közérthető megjelenítése hasznos kézikönyvvé válhat mindenki számára.

A pedagógiai kislexikon érdeme mindezen túl az is, hogy e századvégi (új) *érzékenység és érzéketlenség* közegében az érzékeny emberség megtanulásához nyújthat lexikonkeretbe foglalt értékeket. Olvasását ezért is jó szívvel ajánlhatjuk.

Tóth Könyvkereskedés, Debrecen, 1996.



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

Felélős 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.*