

54

Alapsz

1137/D

TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

1997-11-3



MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1997. 37. ÉVFOLYAM

4

A szerkesztő bizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

Helyettes: 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

Helyettes: Rozgonyiné Dr. Molnár Emma

Szerkesztő:

Dr. Békési Imréné

A lap a Művelődési és Közoktatási Minisztérium támogatásával jelent meg.

T A R T A L O M

TANULMÁNYOK

Cserné Adermann Gizella: Lányok és a matematika	143
Takács Mária: A tanulás tanításának tapasztalatai egy községi általános iskolában	147
Kocsis Józsefné: Pedagógusok hivatásteretete és közérzete napjainkban	149
Dr. Légrádi László: A Kohlberg-féle just community iskolai alkalmazása	154

MŰHELY

Dr. Kovács László: Hevesy György nyomában Súlysápon	159
Kriveczkyné Molnár Katalin: Fogalmazástanítás művészetórákon	162
Dr. H. Tóth István: A kiejtéstanítás gyakorlatának alapozása	164
Dr. Ozsváth Ferencné: Ki mit tud József Attiláról?	170

ÖRÖKSÉG

Dr. Domonkos János: Apor Vilmos példamutató élete	174
---	-----

SZEMLE

Dr. Hajzer Lajos: <i>Lendvai Endre</i> : Közelkép a verbális humorról	176
Dr. Oláh János: Szent Ágoston vallomásai	177
Dr. Domonkos János: Kodolányi-művek a Pannónia Könyvek kiadásában	178
Szín pompás eucharisztikus világkongresszus Lengyelországban	180
Hajdú-Bihar megye oktatástörténeti irodalma (1896–1996)	181

A lányok és a matematika

A pedagógiai babonák, tévhitiek látszólag ártatlan velejárái a tanári létnek. Arra azonban ritkán gondolunk, hogy ezek a megállapítások, amennyiben a tanulók személyiségére, adottságaira vonatkoznak, a sikeres tanulást is befolyásolhatják. Az alábbiakban egy ilyen babona nyomába indulunk, és megvizsgáljuk azt a feltételezést, mely szerint a lányok kevésbé tehetségesek a matematikában, mint a fiúk.

A tanári elvárások szerepe a tanulási teljesítményekben

Mit tehetnek a tanárok, hogy javuljanak a diákok tanulási eredményei? – teszi fel a kérdést sokakkal együtt N. Henderson.¹ A pedagógiai kutatók szakadatlanul keresik azokat a változókat, amelyek a leginkább befolyásolják a tanulók tanulási sikereit. A fent idézett tanulmány három fontos tényezőt emel ki:

– Ha a tanuló aktív résztvevője a tanulásnak, akkor az eredmények kedvezőbbek, mintha csupán passzív befogadója a tanításnak.

– A tanulók általában azt tanulják meg, amit használnak is. Így a tanuló teljesítmény-mozgósításkor két kérdést tehet fel magának: „Ez a tanulási feladat milyen kapcsolatban van a kívánt tanulási kimenetekkel?”, és azt, hogy „Ez a tanulási feladat milyen kapcsolatban van az általam várt tanulási kimenettel?”. Minél kisebb a távolság a feladat és a várt eredmény között, annál hatékonyabb lesz a tanulás.

– Ha a tanár magas szintű, de elérhető célokat tűz a tanuló elé, a tanulási teljesítmények rendszerint javulnak, és teljesítik az elvárásokat.

A tanári elvárások a tanuló várható teljesítményével kapcsolatban tanár-diák interakcióban spontán módon és szükségszerűen alakulnak ki. Az elvárások fontos hatást gyakorolnak a tanuló teljesítményeire azáltal, hogy „önmagát beteljesítő jóslat”-ként működnek.

R. Merton önmagát beteljesítő jóslatnak nevezi azt az esetet, amikor számtalan árnyalt mechanizmus révén az elvárás által sugallt teljesítmény tényleg megjelenik.²

A tanári elvárások forrásai

A tanári elvárások kialakulásában számos tényező játszik szerepet. A témával foglalkozó szerzők közül Caroutherst idézzük,³ aki szerint a tanári elvárások származhatnak a tanuló aktuális vagy korábbi teljesítményeiből, szocio-ökonómiai státusából, faji és etnikai hovatartozásából, neméből, valamint abból, hogy milyen osztályba sorolták (pl. kisegítő vagy tagozatos).

Az alábbiakban az elvárásképző elemek közül a fiúkkal és a lányokkal szemben támasztott elvárások hatását tanulmányozzuk közelebről. A nemekkel kapcsolatos elvárások részben saját tapasztalatokra, részben pedagógiai tradíciókra támaszkodnak. „A pedagógiai vizsgálatok régóta jelzik, hogy a tanulói teljesítményekben, érdeklődésekben és attitűdökben jelentősnek mondható fiú-lány különbségek mutathatók ki.”⁴

A fiúk és a lányok eredményei matematikából

Az első, 1970-ben készített IEA vizsgálat adataiból az derült ki, hogy a fiúk minden természettudományos tanulásban eredményesebbek, mint a lányok. A nemek közti különbség a tanulók életkorával fokozódik.

Magyarországi körülmények között a Monitor '86 vizsgálat tapasztalatai szerint nyolcadik osztályban még nem szignifikáns az eltérés a fiúk és lányok matematika teljesítményei között, a középiskola második osztályára a fiúk oldaláról jelentős előny mutatkozik.

A Monitor '95 vizsgálat a tanulói teljesítményeket meghatározó változók között a nemnek másodlagos, némely esetben gyakorlatilag elhanyagolható szerepet tulajdonít. Az eltéréseket pedagógiai szempontból érdemes figyelembe venni.⁵ A matematikai eredmények azt mutatják, 7–8. osztályban a lányok teljesítménye lényegesen jobb, mint a fiúké, ugyanakkor a fiúk előnye középiskolában jelentősen megnő. Míg 4. osztályban a lányok pontszámai 0,8%-kal, a 7. osztályban 3,7%-kal jobbak, a 12. osztályosok esetében 20,2% a különbség, de már a fiúk javára. Az eredményeket a kutatók azzal magyarázzák, hogy a lányok többsége olyan középiskolában tanul tovább, ahol a matematika tanítására kisebb súlyt fektetnek. A számítástechnikai teszteknel minden vizsgált esetben a fiúk teljesítménye magasabb, 8. osztályban 5%, 12. osztályban 22,4% az eltérés a pontszámokban.

Hasonló eredményeket mutatnak más, külföldi kutatások is. Egyes szerzők szerint harmadik osztálytól mutatható ki szignifikáns különbség a fiúk és a lányok matematika teljesítményében.⁶ Az idézett szerzők vizsgálatai szerint ezek az eredmények már a szülői magatartásban rejtetten benne található. A szülők a gyermekek óvodába lépésétől kezdve azt várják, hogy a lányok a verbális területeken, a fiúk pedig a matematikai problémák megoldásában érjenek el jobb eredményt.

A fenti vizsgálatok is azt igazolják, hogy a matematika teljesítmények közti különbségek az iskoláztatás kezdetén jelentéktelenek, jogos tehát felvetni a kérdést, hogy vajon nem a szülők és pedagógusok elvárásai teljesítik-e be önmagukat a nemek közötti eltérések kialakulásában.

Egy lehetséges magyarázat a lányok eredményeire

Hyde és munkatársai 1990-ben méta-elemzést készítettek a két nem matematika iránti attitűdjéről, és megkíséreltek olyan biológiai eltéréseket felfedezni a fiúk és a lányok között, amelyek alapul szolgálhatnak a lányok gyengébb matematikai eredményeinek magyarázatához.⁷ Biológiai különbségeket nem sikerült kimutatni. Annál feltűnőbb volt, hogy az azonos osztályba járó fiúktól és lányoktól nem ugyanazokat az eredményeket várják, annak a sztereotípiának a jegyében, hogy a lányok a matematika területén tehetségtelegebbek, mint a fiúk.

Ezek a sztereotípiák természetesen nem korlátozódnak az iskolára, eléggé elterjedtek a szülők körében is. A szülők elfogadják, hogy az azonos iskolatípusba járó lányaik gyengébb matematika jegyeket szerezzenek, mint fiaik. Ha egy lány eredményes a matematika területén, azt a kemény munka következményével magyarázzák, ha egy fiú produkál ugyanilyen eredményt, inkább veleszületett adottságoknak tulajdonítják a sikert. Azokban a tanulóknak, akiknél a szülők tehetségükkel magyarázzák a jó szereplést valamely tárgyból, magasabb önértékelés alakul ki, mint azon társaikban, akik szüleik szerint ugyanezt az eredményt komoly erőfeszítéseknek, kitartó, szorgalmas tanulásnak köszönhetik.⁸ A szülők kora gyermekkoruktól fogva különbséget tesznek a fiúk és a lányok között. A fiúk több olyan komplex, térbeli játékot kapnak, amelyek lehetővé teszik, hogy a matematika tanuláshoz fontos tapasztalatokat szerezzenek. Ezek a térbeli tapasztalatok megkönnyítik pl. a geometriai és a trigonometriai problémák felfogását.

A szülői elvárásokat erősítik a tanári elvárások. A tanárok is alacsonyabb teljesítményeket várnak a lányoktól, és másképp bánnak a két nem képviselőivel. A pedagógusok gyakran hangsúlyozzák a fiúk tehetségét, ha sikeresen oldanak meg egy-egy problémát, és gyenge teljesítmények esetén megrójják őket azért, hogy nem dolgoztak kitartóbban. A lányok dicséretében a szorgalmat, a tiszta, áttekinthető külalakot emelik ki, nem megfelelő szerepléskor pedig könnyen kijelentik, hogy nincs tehetségük a matematikához. Vannak olyan megfigyelések, amelyek azt bizonyítják, hogy a nehezebb kérdéseket a fiúknak teszik fel, akiknek a válaszára türelmesebben várnak a pedagógusok, mint a lányok esetében. Mivel a szülők és a pedagógusok egyaránt a női léttel járó szükségszerű tulajdonságnak fogadják el a lányok matematikai „gyengességét”, nem meglepő, hogy a lányok önbizalma is alacsonyabb, ha matematika problémával kerülnek szembe. Ha a tanulókat arra kéri, hogy

jósolják meg matematika osztályzataikat, ugyanazon iskolatípusba járó lányok rosszabb jegyeket várnak, mint a fiúk. A középiskolába lépéskor gyakran előfordul, hogy a lányok matematikai sikerekkel kapcsolatos önbizalma nem korrelál általános képességeikkel.⁹ Megfigyelték azt is, hogy ha az alacsony önbizalommal rendelkező lányok mégis sikert érnek el matematikából, ezt ők maguk inkább külső okoknak tulajdonítják, például a szerencsének, a véletlennek, mint saját képességeiknek.

Miért gondolják a lányok magukról, hogy matematikából „alacsonyabb-rendűek”, mint a fiúk? Az egyik magyarázat lehet az, hogy a lányok érzékenyebben reagálnak az elvárásokra, ezért a kedvezőtlenebb elvárások nagyobb hatást gyakorolnak rájuk. A negatív önértékelés kialakulásában szerepe lehet annak a tanulóknak szűkebb és tágabb környezetében jelentkező felfogásnak is, hogy az ember vagy tehetséges valamiben, vagy nem, ezen változtatni nem lehet, márpedig a lányok a matematikában tehetségtelenebbek. A lányok erre igazolást látnak azokban az esetekben, amikor nem értik meg azonnal a problémát. Ha nem sikerül rövid idő alatt átlátni a matematikai összefüggéseket, feladatokat, egyre inkább meggyőződésükké válik, hogy a matematika túlságosan nehéz számukra. Az előre vetített tanulási nehézség frusztrációt, szorongást vált ki. Az aggódó tanulók gyakran a matematikatanulás irreleváns elemeire koncentrálnak, például bemagolják a meg nem értett levezetéseket, analóg megoldásokat keresnek még akkor is, ha ilyenekkel nem találkoztak korábban.

A lányok matematikai képességének alacsonyabb rendűségét cáfolva kimutatható, hogy azok a lányok, akik matematika szakon tanulnak tovább, semmivel sem érnek el rosszabb eredményeket, mint a fiúk. Ha nehézséggel találkoznak, akkor viszont rájuk is hatnak a sztereotípiák. Spencer és Steele nagyon tanulságos vizsgálatokat folytattak ezen a téren.¹⁰ A vizsgálat alanyai olyan egyetemisták voltak, akik magas szintű matematikai készségekkel és jó teljesítménymotivációval rendelkeztek. Ugyanolyan nehézségű tesztet töltek ki két hallgatói csoporttal. Az egyik csoportnak azt az információt adták, hogy a feladatsort a férfiak és a nők egyforma sikerrel tudják megoldani, a másoknak viszont azt mondták, hogy a teszt eredményeiben a nemek teljesítménye közti különbség tükröződik. Az első esetben nem volt szignifikáns különbség a férfiak és nők teljesítménye között, a másodikban viszont a hallgatóknak teljesítménye jelentősen alatta maradt a férfiakénak.

Hogyan működik az elvárás-hatás a matematikában?

Az elvárások működésének feltétele, hogy a pedagógus és a szülő hatékonyan hangoztatja ezeket a tanulóknak. A közvetítésnek az a legtermészetesebb mechanizmusa.

Más kutatók mellett Brophy és Good is vizsgálta, hogy milyen módon közvetítik elvárásaikat a tanárok.¹¹ Az alacsony teljesítményelvárásokat az említett szerzők megfigyelései szerint a következő módon közlik:

- a „gyengébb” tanuló általános, gyakran igazságtalan elmarasztalása,
- kevesebb visszajelzést, „feedbacket” adnak a „gyengébbeknek”, mint más tanulóknak,
- kevesebb erőfeszítésre készítetik ezeket a diákokat,
- a tanulók munkáját, feleleteit gyakran megszakítják,
- kevesebb figyelmet fordítanak az alacsony elvárással címkézett diákra,
- kevésbé gyakran szólítják fel ezeket a tanulókat, és rövidebb ideig várnak a válaszukra,
- gyakrabban kritizálják őket, kiemelik gyenge pontjaikat,
- kevesebbet mosolyognak rájuk, és kevesebb nem-verbális segítséget adnak.

A lányok matematika teljesítményeinek emelésében más tényezők mellett szerepe lehet az elvárások megváltoztatásának is. Az évszázados sztereotípiák azonban egyszerű felvilágosítással ritkán alakíthatók át, de tudatos pedagógiai munkával kompenzálhatók. Mivel az alacsony elvárások mögött több tényező hatása is kimutatható (tanár, szülő, a tanuló énképe), a beavatkozásnak is több szintre kell irányulnia egyidejűleg. Ezek közül a legfontosabbak a tanár és tanuló, valamint az iskola és a szülő közti interakció. A tanítás hatásfokának emelése segít a magasabb szintű eredmények elérésében még kedvezőtlen teljesítmény-elvárás esetén is.

Chickering és Gamson a jó oktatási gyakorlat hét alapelvét felsorolva külön foglalkozik a magas tanári elvárások szükségességével.¹² A szerzők által kiemelt alapelvek a következők:

- a tanulók és az iskola közötti jó kapcsolat kialakítása,
- a tanulók közötti együttműködés ösztönzése,
- az aktív tanulás megszervezése,
- azonnali visszacsatolás a tanulóknak,
- a feladatra fordítható idő világos meghatározása,
- magas szintű elvárások megfogalmazása,
- a tanulók különböző területeken mutatott tehetségének és egyéni tanulási útvonalaiik figyelembevétel.

A szerzők megadják annak módszerét is, hogy miképpen lehet a magas szintű elvárásokat a tanulók tudtára adni.

1. Mondjuk meg a tanulóknak, hogy az egész osztálytól kemény munkát várunk.
2. Hangsúlyozzuk a magas teljesítmények elérésének a fontosságát.
3. Fogalmazzuk meg elvárásainkat világosan, szóban és írásban egyaránt.
4. Segítsük a tanulókat abban, hogy megváltoztatassák saját tanulási céljaikat.
5. Magyarizzuk meg a tanulóknak, hogy mi fog történni, ha időre nem végzik el a feladatokat.
6. Javasoljunk külön olvasmányokat, feladatokat.
7. Nyilvánosan hívjuk fel a figyelmet egy-egy tanuló jó teljesítményére.
8. Időnként beszéljük meg az osztállyal, hogy hogyan haladnak előre tanulmányaikban.

A fenti általános követelmények mellett a tanár gondolkodásmódjában bekövetkező változások is nélkülözhetetlenek a negatív elvárások megváltoztatásában. Próbáljuk meg elkérlni, hogy a kezdeti tanulási nehézségekből hosszú távú elvárásokat fogalmazzunk meg. Ne fogadjuk el, hogy a lányok úgyszólván tehetségtelenebbek. Egy gyengébb tanulói teljesítményre inkább megfelelő tanítási módszerekkel és nem alacsony elvárásokkal célszerű reagálni. A gondolkodási képességek fejlesztésének beépítése a tanításba sikeresebb teljesítményeket eredményez, mint a sztereotípiák által szentesített belenyugvás egy adott helyzetbe. A tanár elvárásainak közvetítésében nagy szerepe van a pedagógus interperszonális készségeinek. Kedvező elvárásokat közvetítenek a következő viselkedések.¹³

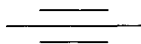
- igazságos és gondolkodó megnyilvánulások,
- személyes érdeklődés a tanuló iránt, a tanuló tisztelete,
- a tanuló érzelmeinek elfogadása,
- a tanuló biztatása arra, hogy tűzzön ki saját tanulási célokat.

A fentiekben egy lehetséges magyarázatot kívántunk bemutatni a fiúk és a lányok matematika teljesítményeiben kimutatható különbségekre. Tanulásként mindössze annyi, hogy érdemes önvizsgálatot tartani pedagógusoknak és szülőknek egyaránt: hisznek-e abban, hogy a matematika inkább fiúknak való tudomány. A többit az olvasóra bizzuk.

IRODALOM

1. Henderson, N. (1989): What Can Teachers Do to Cause Learning? University of Buffalo Newsletter Teaching, vol. IV. no. 1.
2. Merton, R. (1958): The self-fulfilling prophecy. The Antioch Review. 8. 193-210.
3. Carothers, L. (1996): Classroom Interactions and Achievement.
4. Báthory Z. (1992): Tanulók, iskolák, különbségek. Tankönyvkiadó, Bp. 77.o.
5. Vári P. (szerk.) (1997): Monitor 95. A tanulók tudásának felmérése. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 73-76.o.
6. Crawford, M., Herrmann, D. J., Holdworth, M., Randall, E., Robbind, D. (1989): Gender and beliefs about memory. British Journal of Psychology, 80. 391-401.
7. Hyde, J. S., Fennema, E., Ryan, M., Frost, L. A., Hopp C. (1990): Gender comparison of mathematics attitudes and affect: A meta-analysis. Psychology of Women Quarterly, 14, 299-324.

8. Eccles J. S. (1989): Bringing young women to math and sciences. In M. Crasford and M. Gentry (eds.): Gender and thought: Psychological Perspectives. Springer, New York, 36-58.
9. Singer J. M. and Stake J. (1986): Mathematics and self-esteem: Implication of women's career choice. Psychology of Women Quarterly, 10. 339-352.
10. Spener S. J. and Steele C. M. vizsgálatait idézi: Gutbezahl, J. (1997): How Negative Expectancies and Attitudes Undetermine Females Math confidence and performance: A Review of the Literature.
11. Brophy, J. E. and Good, T. L. (1970): Teacher's communication of differential expectation for children's classroom performance: some behavioral data. Journal of Educational Psychology, 61. 369-374.
12. Chickering A. W. and Gamson Z. F. (1987): The Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education, New Directions for Teaching and Learning Vol. 47. Jossey-Bass Inc. Publishers, San Francisco.
13. Caruthers, L. (1994): Power teaching: Power of empowerment (Rev. ed.) Mid-continent Regional Educational Laboratory, Kansas City.



TAKÁCS MÁRIA

Öveges József Általános Iskola

Pér

A tanulás tanításának tapasztalatai egy községi általános iskolában

A TANULÁS TANÍTÁSÁNAK OKAI, ANYAGA

Évek óta tapasztalja a nevelőtestület, hogy a felső tagozatba kerülő gyerekek egyre többet küszködnek a tanulással. A tanulnivaló mennyisége osztályról osztályra nő, s a tanulók nem tudnak mit kezdeni a nagy mennyiségű elsajátításra váró ismeretanyaggal. Tovább romlik a helyzet a középiskolába lépéssel. A mai pedagógiai kultúrában a tanítás során (egy-két osztályfőnöki órától eltekintve) kevés szó esik a tanulás hatékony eljárásairól. A tanulás örömtelenségét részben az okozza, hogy a gyerekek nem ismerik a tananyag elsajátításának célszerű módjait, nincs egyéni tanulási stílusuk, így nem jutnak elegendő sikerhez. Tanulási motívumaik is gyengék.

A tanulók 66 %-a jó jegyért, 47,6 %-a a szülők iránti szeretetből, 20 %-a a büntetéstől való félelem miatt tanul. Mindössze 33 %-nál motiváló erő a tudásvágy. A jó tanulási módszer az ismeretszerzést élvezetesebbé, könnyebbé, eredményesebbé teszi, ezáltal javítja a tanuláshoz való viszonyt.

A nevelőtestület ezért úgy gondolta, hogy a felső tagozatban szükség van egy olyan tantárgyra, amely célzottan és folyamatosan fejleszti a tanulók tanulási képességét. Elképzelését megerősítette a NAT is, amely a tanulás tanítását a közoktatás előírt kötelezettségévé teszi 1998-tól, mert a tanulási kultúra egyre nagyobb szerepet kap a jövőben.

Céljaink megvalósítására alkalmasnak találtuk az Alternatív Közgazdasági Gimnázium Tanulásmódszertan című oktatócsomagját, amely tankönyvből, nevelői kézikönyvből, hang- és videokazettákból, főlírorsozatból, diaképekből áll.

Az oktatócsomag a sokoldalú szemléltetés mellett lehetővé teszi a tanulási képességek változatos módszerekkel történő fejlesztését. A tanulásmódszertan ugyanis nem lexikális ismereteket közöl, hanem képességfejlesztő tréning. Megtanítja a tanulás hatékony és gazdaságos eljárásait, fejleszti a tanuláshoz szükséges képességeket (gondolkodást, képzeletet, figyelmet, koncentrációképeséget, beszédkészséget, olvasást, szövegértést, emlékezetet, önművelő-képességet, önmisere-

tet, önértékelést), pozitívan formálja a tanuláshoz való viszonyt, a tanulási módokat szokásokká alakítja.

A TANÍTÁSI KÍSÉRLET

Az 1995/96-os tanévben a felsős munkaközösség megismerkedett a tananyaggal, egyes elemeit ki is próbálta, s ezután döntött a bevezetésről.

Az 1996/97-es tanévben kezdődött meg az oktatása a 7. osztályban heti egy órában, s folytatódik majd a nyolcadikban is. A tananyagot két részre osztottuk. A 12 ephából hatot a hetedik osztályban, hatot a nyolcadikban dolgozunk fel.

A hetedik osztályba került a tanuláshoz való viszony formálása, a tanulási szokások, technikák, a koncentráció, a beszédfejlesztés, a kifejező olvasás és a dinamikus olvasás. A foglalkozáson a nevelői kézikönyv útmutatásai alapján feldolgoztuk a tananyagot, elvégeztük a tankönyvi gyakorlatokat. Igyekeztünk megtanítani a tónusfokozó, pihentető gyakorlatokat is, amelyeket élvezettel végeztek.

Az ismereteket nem osztályoztuk, a hangsúlyt a tanulók sokféle, változatos cselekedtetésére helyeztük, de minden témakör végén értékeltünk. Arra ösztönöztük őket, hogy a tanultakat használják is a különböző tantárgyak tanulása során. Egyes módszereket pedig a tanítás során is gyakoroltattunk.

A TAPASZTALAT

Egy évi munka után még nem lehet messzemenő következtetéseket levonni, látványos eredményekről beszámolni, hiszen idő kell ahhoz, hogy az itt tanultak beépüljenek a tanulók mindennapi életébe. Néhány pozitív dologról azonban már most is számot adhatunk az év végi felmérés tükrében.

1. A tanulók 85,7 %-a szívesen vett részt az órákon, mert sokat lehetett tanulni, érdekes dolgokkal foglalkoztak, jobb volt, mint a többi óra, önbizalmat adott, tetszett.
2. Ugyancsak a tanulók 85,7 %-a (a 21 tanulóból 18 fő) tartotta hasznosnak.

Indokaik nagyrészt azonosak:

- Megmutatja, hogyan kell helyesen tanulni.
 - Fejleszti az érzéseket, képességeket.
 - Próbára lehet tenni a képességet.
 - A nehezebb tantárgyak tanulásakor hasznosítani lehet az itt szerzett ismereteket.
 - Könnyebb a tanulás, mióta ezzel foglalkozunk.
3. A tanulók 80,9 %-a úgy érzi, hogy ez az óra sokban különbözik a többitől, sokkal könnyebb, játékosabb, osztályzatmentessége miatt nem kelt félelmet, szorongást, így a hangulata is más. A fentiekből kitűnik, a tanulók elfogadták az új tantárgyat, a hozzáállásuk is pozitív.

Kérdés azonban az, hogy a foglalkozások hatására történt-e változás a tanulási szokásokban, módszerekben, változott-e a tanuláshoz való viszony, fejlődtek-e az alapképességek.

A kérdésre igennel válaszolhatunk, mert:

1. A tanulók 90,5 %-a nyilatkozott úgy, hogy otthoni tanulása során gondol a tanulásmódszertani órán hallottakra, 52,3 %-a néha, 33,5 %-a gyakran, 4,7 %-a mindig.
2. 47,6 %-uk fedezett fel a saját tanulási szokásaiban hibát. Ők már szembekerültek saját problémáikkal.
3. 66,6 %-ának alakult ki új tanulási szokása az órák következtében.
4. 30 %-ának változtak a konkrét tanulási módszerei.
5. Valamelyest javult a tanuláshoz való viszony, hiszen többen arról számoltak be, hogy a foglalkozások önbizalmat adtak.
6. A képességek fejlődését nehéz megítélni. A tanulói megnyilvánulásokból az azonban kiderült, hogy 85,7 % szókincse gazdagodott, sok új szót tanultak meg (fel is sorolnak belőlük

néhányat). Az olvasási gyakorlatok következtében növekedett a fixációszélesség. A koncentrációképesség, a figyelem is erősödött, mert a gyakorlatokat az idő haladtával egyre kevesebb hibával oldották meg. A tanórái munka bizonyította, hogy néhány tanuló nál javult a szövegértés és jegyzetelés szintje.

Eddigi tapasztalataink a tanulás tanításában kedvezőek, ezért 1997 őszén újabb 7. osztály kezdi meg a tanulását, s beépítettük készülő pedagógiai programunkba is a szabad órakeret terhére. A program folytatásától azt reméljük, hogy a gyengébb képességű tanulóinkat kevesebb kudarc éri, sikeresebbek lesznek a tanulásban, a jó képességű diákjaink teljesítménye viszont megnő, könnyebb lesz a középiskolai tanulmányok megkezdése. A tantárgy keretében kialakított tanulási képesség pedig jól szolgálja majd a későbbi ismeretszerzést is.

KOCSIS JÓZSEFNÉ

Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskola

Győr

Pedagógusok hivatásszeretete és közérzete napjainkban

„...Régebben az uralkodók megneemesítették szakácsukat, lovászsukat, agaraik gondozóját, nemegyszer még az udvari bolondjukat is. *Csupán a tanítóikról feledkeztek meg.* Mert az agarász nem bolond agarászni, és a bolond nem hajlandó bolondozni, ha nem élvezhet oltalmat, néhanap jutalmat, jó szót. *Az igazi tanító azonban akkor is tanítani akar, kegyelmes uram, ha meg sem fizetik, meg sem süvegelik, meg sem védik a megaláztatásoktól...*”¹ – mondta Apáczai Csere János Barcsay Ákos fejedelemnek.

A XVII. század nagy pedagógusának regénybeli kifejezései akár ma, 1997-ben is elhangozhattak volna. Ez a – Hankiss Elemér szavaival – „lassúcska ország” ma sem becsüli meg sem erkölcsileg, sem anyagilag pedagógusait. Pedig „csak az az ország gyarapodhat, amelyben az emberek többsége úgy érzi, hogy érdemes és fontos többet és jobban dolgozni, mert ezzel előre megy a maga és családja szekere. Ez a meggyőződés egy ország fejlődésének egyik legfontosabb rugója. Ha ez a rugó elpattan, akkor az ország hanyatlásra vagy stagnálásra ítéltetik. Az emberek meg nyomorúságra és rossz kedvre. Nálunk emberek millióinak az életében pattant el ez a rugó”², és köztük – sajnos – sok a pedagógus is.

Mint tudjuk, 1996-ban is ott lebegett sok pedagógus feje felett a létszámleépítések, az óraszámemelések, a gyermeklétszám csökkenése miatti csoportösszevonások, iskolabezárások következményének réme: a munkahely elvesztése. Kollégákkal találkozáskor szinte minden alkalommal azt kérdeztük egymástól: Dolgozol még? Nem küldtek el? Nyugdíjba sem mentél? Hogy tudtátok a legkevesebb zökkenővel megoldani a problémát? Mi várható még? Milyen a hangulat, a közérzet az iskolában? (Stb., stb.)

Ezekre a kérdésekre bizony gyakran elkeseredett, szomorú hangú válaszokat kaptam. Ekkor határoztam el, hogy tanítóképző főiskolás hallgatóim segítségével megvizsgáljuk a ma még dolgozó, „működő” pedagógusok hivatáshoz való viszonyát és jelenlegi közérzetét.

1996 tavaszán és őszén a jelzett téma vizsgálata céljából egyéni interjúkat készítettünk pedagógusokkal. Az interjút mint kutatási módszert azért választottuk, mert alkalmas arra, hogy a vizsgálatban résztvevők tudati és érzelmi viszonyait közvetlenül megragadhatassuk. A kérdéseket előre megterveztük, a válaszokat írásban, illetve magnetofonnal rögzítettük.

Arra nagy gondot fordítottunk, hogy jó kapcsolat legyen a kérdező és kérdezett között, mert csak így kapunk őszinte, hiteles képet a kikérdezett személy nézeteiről, véleményéről és cselekvése motívumairól. A vizsgálatba azok az önként jelentkező hallgatók kapcsolódtak be, akiknek volt olyan pedagógus ismerősük, akikről biztosan tudták, hogy őszintén fognak válaszolni a feltett kérdésekre.

Ezért a „mintavétel” nem reprezentatív a szó kutatásmetodikai értelmezésében, s a kapott eredményeket jelzés értékűnek tekintjük. A véletlenszerűen így kialakult 100 fős minta összetétele a következő:

- A nő - férfi arány	6:1 (85 nő és 15 férfi = 5,66 ~ 6)
- Falun dolgozók és városban dolgozók aránya	60 % - 40 %
- Általános iskolában dolgozik	~ 80 %
- Középiskolában tanít (szakközép, gimnázium)	12 %
- Zeneiskolában tanít	5 %
- Óvodában	3 %
	<hr/>
	Összesen 100 %

A minta elemzéséhez figyelembe vettük még a következő adatokat is:

1- 5 éve dolgozik pedagógusként	14 %
5-10 " " "	18 %
10-15 " " "	24 %
15-20 " " "	20 %
20-35 " " "	24 %
	<hr/>
	Összesen 100 %

1. Az interjú első kérdésével azt próbáltuk megragadni, hogy „miért választották a pedagóguspályát?”

A nők pályaválasztásában a leggyakrabban említett motívum a gyermekek szeretete, a velük való foglalkozás öröme. A mintában szereplő 85 fő közül 48 fő elsőként és kizárólagosan ezt említi motívumként. 18 fő elsőként említi a beszélgetés során kedvelt, szeretett tanító nénijét, tanárát, zeneitanárát, osztályfőnökét mint példaképet a gyermekszerelem mellett.

Pl. *„Gimnaziista koromban egy idős, de még aktív tanárhoz jártam zongorázni tanulni. Ahogy ő velünk foglalkozott, az a szeretet, öröm és lelkesedés ébresztette fel bennem először, hogy milyen jó lehet tanítani! Azoknak az óráknak a hangulata mindmáig elkísér! Akkor döntöttem el, hogy én is tanítani – így tanítani! – szeretnék.”*

(Vallja egy 51 éves tanárnő, 30 éve dolgozik pedagógusként.)

12 fő hivatkozik családi indíttatásra, a pedagógusszülők példájára a gyermekek iránti szeretet mellett.

Pl. *„A pedagóguspálya szépségeiről, buktatóiról már kiskorom óta volt szerencsém hallani és tapasztalatokat szerezni. Pedagógus családból származom, s én is nagyon szeretem a gyerekeket, akárcsak a szüleim.”* (35 éves tanárnő, 13 éve van a pályán.)

Vagy pl. *„A gyerekek iránti szeretetem és a szüleim példája segített dönteni a pályaválasztásban.”* (46 éves tanítónő, 24 éve van a pályán.)

A nők közül csupán 7 fő jelölte meg elsősorban a szaktárgy szeretetét (ének-zene, idegen nyelv, magyar-történelem), de nem kizárólagosan. Mind a 7 fő hivatkozik a gyermekek szeretetére is, nevelésük, tanításuk iránti mély vonzódásra is. A mintában szereplő nők közül 78 fő tanító- és óvónőképzőben, valamint tanárképző főiskolán, 7 fő pedig egyetlen szerencsés diplomáját Margócsy József „A pedagógus és az élet” című könyvében írja: *„... az egyetemre jelentkező diákok többnyire szakmai tekintélyek hatására választják a pedagóguspályát, míg azok számára, akik a*

többi pedagógusképző intézményben tanulnak tovább, inkább a tanári egyéniség, a pedagóguspályán dolgozó szülő, a rokon és a gyermekszeretet a motiváló tényező.”³

Az általunk vizsgált mintában szereplő női pedagógusok esetében ez a megállapítás igaznak bizonyult.

A mintában szereplő 15 férfi közül 13 fő a szaktárgy szeretetét jelölte meg a pályaválasztás motívumaként. (Pl. testnevelés, biológia-földrajz stb.)

Pl. „*Versenyszerűen sportoltam, de egy sérülés miatt a versenyzői pályafutásom véget ért. De a sport iránti szeretetet és hozzáértésemet továbbadhatom az ifjabbaknak.*”

(38 éves testnevelő tanár, 11 éve van a pályán.)

„*A biológia és a földrajz iránti érdeklődésem a gimnáziumi évek alatt alakult ki. Célom e két tárgy további tanulása volt elsősorban. Szerettem tanulni.*”

A 15 fő közül 2 fő úgy nyilatkozott, hogy „*Nem akartam idegen városban továbbtanulni, a tanítóképző pedig idegen helyben volt.*”

A férfiak válaszait összegezve kiderült, hogy főleg a továbbtanulás igénye, az adott tantárgy szeretete és a praktikusság motiválta pályaválasztásukat. A gyerekekkel való foglalkozás, a tanítás „jó íze és szeretete” csak később, a tanítási gyakorlatok alkalmával és a „hatni tudás” élményének sikeres átélése kapcsán alakult ki náluk. Egyetlen férfi sem jelezte a mintában, a gyermekszeretet, vagy hogy a szülők, pedagógusok példája motiválta volna pályaválasztásukat.

2. Mi az oka, hogy nem módosított pályát?

A kérdésre kapott válaszokat 2 kategóriába tudtuk besorolni.

a) eszébe sem jutott soha,

b) eszébe jutott, de nincs reális esélye a változtatásnak.

a/ A mintában szereplő személyek 75 %-a úgy nyilatkozott, hogy eszébe sem jutott elhagyni a pályát. Szeretnek tanítani, ehhez a tevékenységhez értenek, hivatástudatuk van, ide kötik őket a pályán eltöltött évek is.

b/ 25 % jelezte azt, hogy bár többször is eszébe jutott a pályaelhagyás, de végiggondolva a lehetőségeit, rájött, hogy nincs rá reális esélye.

Többen hivatkoznak „idős” korukra. Pl. „*A 40 év feletti pedagógus úgy érzi, hogy más munkaterületen már szóba sem állnak vele. Tele vannak az újságok álláshirdetésekkkel, de ahogy a hirdetés végét megnézem, már nem is jöhetnek számításba, hiszen az utolsó mondat így hangzik: maximum 35 éves korig*”

(46 éves tanítónő, 24 éve dolgozik a városban.)

Indoklásul felhozták még azt is, hogy más munkahely nincs az adott településen és annak környékén, ahol elhelyezkedhetnének (pl. falusi pedagógusok esetében ez igen gyakori indoklás volt). De sok esetben a családi körülményeik sem tetszik lehetővé, hogy máshol vállaljanak munkát. (Beteg szülők, közös családi ház a szülőkkel, kicsi a gyerekek, és a bejárás, utazás megoldhatatlan lenne.)

E 25 %-hoz soroltuk azt a 2 pedagógust is, akik egyszer rövid időre már elhagyták a pályát, de újra visszatértek családi problémájuk megoldása miatt. Az egyik megtartotta másodállását mint nyelvtanár a nyelviskolában. Ezzel tudja biztosítani anyagilag megélhetését és azt, hogy a pályán maradjon.

(51 éves férfi, tanár, 25 éve van a pályán – városban él.)

3. Ha most érettségizne, milyen pályát választana? – hangozott a 3. kérdésünk.

A mintában szereplő személyek 75 %-a újra pedagógus lenne, mert szereti és fontosnak tartja hivatását. Indoklásképpen kifejtették, hogy azért, ha most kezdenék újra a főiskolai, egyetemi tanulmányaikat, az idegen nyelvek tanulására nagyobb hangsúlyt helyeznének (49 %). Nyelvtudással jobban boldogulnának. (pl. magántanítványokat taníthatnának, és nagyobb esélyük lehetne a pályá-

módosításra is.) Tehát helyes az a törekvés, ill. követelmény, hogy ma már az egyetemi, főiskolai diploma egyben nyelvtudást is adjon.

A fennmaradó 25 % jelezte: nem biztos, hogy újra pedagógus lenne, mert „nem becsüli meg a társadalom sem anyagilag, sem erkölcsileg ezt a hivatást”. Helyette inkább a kereskedelemben, a vendéglátóiparban, az idegenforgalomban dolgozna, vagy közgazdász, jogász diplomát szerezne, titkárnő, esetleg önálló kozmetikus, fodrász lenne.

Mint látható, a leginkább divatos és látszólag sikeres szakmákat, foglalkozásokat és ágazatokat jelölték meg, de valamennyi területen a közös „ismertető” az emberekkel való kapcsolattartás és foglalkozás lehetősége.

4. Jelenleg melyek a gondjai, örömei a pályán és a magánéletben? Milyen a közérzete?

A kapott válaszokat 3. kategóriába tudtuk besorolni:

a) kiegyensúlyozott – jó	23 %
b) ingadozó – változó	33 %
c) rossz	44 %

100 %

a) Kiegyensúlyozott–jó kategóriába az interjúban szereplők 23 %-a tartozik.

Jellemző rájuk, hogy döntő többségük falun él (16 %), 24-30 év közöttiek, tele vannak ambíciókkal, munkahelyük biztosnak tűnik számukra, boldogok, mert osztályt kaptak (osztálytanítók vagy osztályfőnökök lettek), munkatársaik zömmel fiatalok, és jó közösséget alkotnak a iskolában.

Többnyire fiatal házások, akik önállóan vagy a szüleiknél laknak, bizakodóak (épül a házuk, családi vállalkozás van mögöttük, van földjük, és saját ellátásukra állatokat is tartanak).

A városban dolgozó 7 % esetében jó kereső férjeket (háziorvos, ügyvéd, KFT ügyvezető igazgató) vagy biztos családi vagyont, kisipari tevékenységet találtunk a háttérben (pl. szücs).

„Közérzetem jó, problémáim szerencsére nincsenek.” (25 éves tanítónő, falun él, 3 éve van a pályán.)

vagy: „Közérzetem jó mind a munkahelyemen, mind a magánéletben. Rengeteget köszönhetek szüleimnek. Olyan anyagi biztonságot teremtettek nekem, amely lehetővé teszi számomra, hogy taníthassak, mert a hivatásomat nagyon szeretem.” (27 éves nő, városi iskolában tanít 5 éve.)

b) Ingadozó–változó kategóriába tartozók közérzetére jellemző, hogy mind az iskolában, mind családjukban problémákkal küzdenek. Az életkorukat és a pályán eltöltött éveiket is megnézve kiderült, hogy döntő többségük 10-20 éve van a pályán, tehát a „derékhatár” képviselik az iskolában. Átélték az utóbbi 6-8 év szerintük „zűrzavaros”-nak jellemzett oktatáspolitikáját: a rengeteg kísérletezést, a módszertani, tartalmi újítások sorozatát, a közoktatási törvényeket és módosításokat, a NAT körüli, éveken át tartó vitákat.

Látták szétfoszlani az egységes, 8 osztályos általános iskolát, saját maguk megtapasztalhatták az iskolák működési feltételeinek látványos romlását, anyagi helyzetük, létbiztonságuk válságait stb.

Ugyanakkor saját családjukban is érintetteké váltak. Gyermekeik általában még tankötelesek, vagy a továbbtanulás küszöbén állnak. Ezért nemcsak a közoktatáspolitikai, hanem a felsőoktatáspolitikai döntések is érzékenyen érintik őket.

(Pl. tandíj bevezetése, kollégiumi térítési díjak emelkedése, az albérleti díjak megfizethetlensége, az étkezési és utazási költségek stb. növekedése.)

A tanszerek árai (tankönyvek, füzetek stb.) nemcsak a közoktatásban, hanem a főiskolai jegyzeteknél is „a csillagos égig szöttek már. Ilyen kettős szorításban vajon meddig lehet színvonalasan dolgozni?” – kérdezi egy 20 éve városi iskolában dolgozó tanárnő. Az e ka-

tegóriába tartozók iskolai vonatkozásban hivatkoznak a pénz- és taneszközhiányra, az iskolai könyvtárak beszerzési gondjaira – mondván –, ezek kihatnak az önképzésükre is. Sok helyen spórolni kellett a fűtéssel, a világítással, összevonták a csoportokat, nőtt az óraszám, a fizetés pedig „*az éhenhaláshoz sok, megélni pedig kevés!*” – fogalmazott így az előbb már idézett tanárnő.

„*A jó közérzet a tanító munkájának alapvető feltétele. Ezért is igyekszem görcsöktől mentesen élni, igyekszem a dolgokat félelmek és túlzások nélkül a maguk realitásában szemlélni, megpróbálok jóban lenni önmagammal. Eddig még sikerült valahogy, de ha még sokáig így marad minden, félek, fel kell adnom az optimizmusomat! Akkor pedig jobb, ha elmegegyes a pályáról. Optimista szemléletmód nélkül vétek lenne a gyereket nevelni!*” (34 éves, városban élő tanítónő, 12 éve van a pályán.)

c) A rossz kategóriában tartozik 44 %. Ha a pályán eltöltött éveket is figyelembe vesszük, akkor azt tapasztaljuk, hogy a 20–35 éves dolgozók (24 %) valamennyien ebbe a kategóriába tartoznak! Ez szinte megdöbbentő volt számomra.

De ide sorolhatók az 5–10 éves pályán lévők közül is sokan. Ők azok, akiknél kicsik a gyerekek (óvodás, kisiskolás), s mivel szolgálati idejük kevés még, a fizetésük is nagyon alacsony. Férfjuk sem a „siker ágazatokban” dolgozik, szüleik nem vagyonosak, ezért nem tudják támogatni őket. Három pályakezdő is ebbe a kategóriába tartozik. Ők nem akartak érzelmi okok miatt elmenni a városból falura. Ezért délutánonként magántanítványokhoz járnak pár alkalommal, mert olyan magas albérleti + rezsidíjakat fizetnek, hogy a fizetésükből nem tudnának megélni másképp.

„*A közérzetem határozottan rossz. Anyagi gondjaim vannak... Az értelmiségi lét csak álom! Színház, hangverseny csak a televízióból szól néha! Évente 1 könyvre jut, nyaralni évek óta nem voltunk! A kertészkedés már rég nem hobby, hanem kényszer, mert a megélhetésünk feltétele! S még örülhetek, hogy nekem megvan ez a lehetőségem!*” (29 éves van a pályán, középiskolai tanár, városban él.)

„*...félő, hogy nem tudhatjuk, ki a következő, aki közülünk az utcára kerülhet. Tehát a közérzetem a lehető legrosszabb. A béreink? Már ott tartunk, hogy a létminimumon élünk. Ezek után mondja meg valaki, hogyan legyek kiegyensúlyozott, vidám, derűs, nyugodt tanítója a rám bízott gyerekeknek?*” (24 éves tanítóként dolgozik, városban.)

„*Közérzetem nagyon rossz. Aggaszt a jelenlegi oktatáspolitikát, az egész rendszerváltozást követő perpatvar, az állandó harcokkal tűzdelt konfliktussorozat a felelősség nélküli, hozzá nem értő vezetők között, akik nem érzik magukénak az oktatás, a nevelés ügyét. Még személyesebben annyit tudok mondani, hogy én még örülhetek, mert létbizonytalanság nem fenyveget. De megértem azokat, akik szorongva ébrednek, és bizonytalanságban élik minden napjaikat. ...Ezt látva, nehéz a fiatalokat buzdítani, hisz ők is ebben a kavargó világba tapogatóznak. De mégis érdemes erre a pályára jönni, hiszen minden nap úgy telik el az életemből, hogy mások hasznára, segítségére tudok lenni. Ezt mind a két gyerekem is így látta... Mindketten pedagógus-pályára léptek.*” (32 éves tanít, nő, városban él.)

„*Bizonytalan a helyzetünk, s ez a közérzetemre is rossz hatással van. Nem látom, meddig lesz állásom. Kevés a fizetésem, sok a munka, nagy a felelősség. Az emberek kevés tiszteletet, megbecsülést adnak a pedagógusnak, s ez érződik a gyerekek viselkedésén is. Szomorú vagyok és elkéseredett.*” (34 éves tanárnő, 13 éves tanít falun, jelenleg igazgató.)

Sorolni lehetne még a többi választ is, úgy vélem azonban, a legjellemzőbbeket kiemeltem. A többi vélemény is a bizonytalanság, az anyagi ellehetetlenülés, az „értelmiségi lét” szerint való élet meghiúsulása, a szakmai zűrzavar köré csoportosítható.

Úgy vélem, vizsgálatunk eredménye – bár talán nem meglepő, de elgondolkodtató. Még akkor is az, ha a véletlenszerűen összeállt 100 fős mintára vonatkoztatjuk. Ha csupán jelzés értékűnek tekintjük az eredményeket, akkor is elgondolkodtató, hogy ez a Hankiss Elemér szerinti

„lassúcska ország” képtelen szót érteni igazán pedagógusaival. Pedig Nagy László szerint már Eötvös József is ” a tanító képzettségét, buzgóságát, hivatásszeretetét hatékonyságára nézve a népnevelésnek minden egyéb tényezője fölé helyezte. Meg volt győződve, hogy ha a népiskola épülete rossz is, a felszerelése hiányos, a tankönyvek rosszak, vagy éppen nincsenek is, a tanító egyénisége mind-ezen hiányok dacára is képes a népnevelést magas színvonalra emelni.”⁴

Vegyék hát végre komolyan politikusaink az ilyen konkrét vizsgálatokon alapuló jelzéseket, s a „mai uralkodók” nemesítsék meg végre a pedagógusokat is, ne csak „szakácsukat, lovászukat, agaraik gondozóját... udvari bolondjukat...” azért, meri ők pénz és egyéb feltételek hiányában nem dolgoznak.

A pedagógusok még igen, – *ők még dolgoznak!* A kezdők még fénylően lobogva égnek, a derékhad fáradtabban, de még lámpáshoz illően világít! Vajon meddig? A tűzhöz oxigén is kell!

JEGYZETEK

1. Gyárfás Endre: Apáczai, Gondolat, 1978., 283.o.
2. Hankiss Elemér: „Lassúcska ország”, Népszabadság, 1997. január 11. HÉTVEGE 55. évf. 9. sz.
3. Margócsy József: A pedagógus és az élet, TK. Bp. 1984.
4. Nagy László: Bárány Eötvös József és a Népoktatási törvény, Magyar tanítóképző, 1894.

DR. LÉGRÁDI LÁSZLÓ
Irányítástechnikai Szakközépiskola
Fűzfőgyártelep

A Kohlberg-féle just community iskolai alkalmazása

Lawrance Kohlberg (1929–1987) amerikai társadalomtudós, Piaget késői tanítványa, munkásságát az erkölcsi ítéletalkotás és cselekvés fejlődéslelektani vizsgálatának szentelte. Az értelem és az erkölcs közötti kapcsolat, az erkölcsi ítélőképesség fejlődése és a morális érettség kritériumai érdekelték. Fontosnak tartotta az igazságról való gondolkodás fejlődését és a normákhoz való viszonyt. Szerinte az erkölcsi fejlődés a belső adottságok és a környezet kölcsönhatása által alakul.

A *just community* (igazságos közösség) kialakításának a gondolata Kohlbergnek az erkölcsi fejlődésről szóló nézeteinek nemzetközi vitájából és az amerikai társadalom belső problémáira adott válaszaiból alakult ki. A 70-es évek második felében pszichológusok és pedagógusok *just community* címen iskolakisérletet hoztak létre olyan iskolákban, ahol halmozottan voltak jelen szociális feszültségek és deviáns magatartások. Úgy gondolták, hogy a demokratikus nevelés terén igazi áttörés csak a serdülő- és ifjúkorban érhető el. És csakis akkor, ha ez megfelel a tanulók belső fejlődési szükségletének, pozitívan formálva önértékelésüket, de ugyanakkor megfelel a társadalom szükségletének is.

A *just community* távolabbi célja választ adni arra, hogyan lehetséges a társadalmi béke megőrzése és az erőszakos konfliktusmegoldás visszaszorítása, vagy hogyan befolyásolható az erkölcsi cselekvés az erkölcsi megismerés által stb. Közlebbi célja pedig az erkölcsi szocializáció.

Az élet demokratizálása nem azt jelenti, hogy minél többen szóljanak bele a dolgokba, hanem többen érezzék magukat felelősnek ugyanazon dologért. A cél az, hogy az iskolát végzetkekből olyan személyek váljanak, akik a társadalomból *igazságos közösségeket* tudnak létrehozni. Az iskolai demokratizálás pedig azt jelenti, hogy a döntési folyamatokba minél jobban bevonni a tanárokat és tanulókat, hogy ezáltal nagyobb mértékben azonosuljanak a döntésekkel, és nagyobb felelős-

seget érezzenek azok megvalósításáért. Az így átélt demokratikus szellemet a tanuló aztán magával viheti a társadalomba, elősegítve egy olyan társadalom megvalósulhatóságát, ahol különböző érdekek egyidejűleg megjelenhetnek, ahol a fejlődés és az alkalmazkodás lényeges tényező, ahol tervszerű nevelés folyik a jövő érdekében.

A **just community három szervezeten** alapul. Van egy kis *tanácsadói csoport*, mely max. 10 tanulóból és 1 tanárból áll. Ezenkívül van a *fairness committee* (korrektséget figyelő bizottság), mely fegyelmi bizottságként vagy bíróságként működik azok számára, akik megszegik az iskolai szabályokat, vagy komolyabb konfliktusokba kerülnek. Tanulók és tanárok ebben is közösen vesznek részt. Ezek felett van az *iskolagyűlés*, mely hetenként tartott demokratikus találkozókat jelent, ahol a problémákat megvitatják, és döntéseket hoznak.

A **just community legfontosabb alapelvei** szerint az egyén, és itt serdülőkről és középiskolásokról van szó, fejlődésének a kulcsa inkább a kortárscsoport kezében van, mint a nevelőjében. Ezért mérlegelni kell az osztály tagjainak viszonyát és fejlődési lehetőségeit. Kohlberg fontosnak tartotta, hogy a normákat és az értékeket ismertté tegyék, melyeket mind a tanulók, mind a nevelők közösen elfogadtak és megvitatnak. A közösség demokratikus folyamataiban a tanulók, a tanárok és az igazgató ténylegesen részt vesznek. A tanulók közössége elfogad bizonyos szabályokat. Megbeszéli azt is, hogy milyen következménnyel jár ezek megszegése. Megindokolják, hogy miért kell a szabályoknak mindenkire vonatkozniuk.

A közösség munkájában a következő elvek érvényesülnek:

1. A vitatémák kiválasztásában, a döntésben és szabályalkotásban mindenki aktívan vegyen részt.
2. A tárgyalásos döntéshozatal a saját érdekképviselőt és érdekegyeztetést alapján történik.
3. Az egyén különvéleményét mindaddig figyelembe veszik, míg nem sérti a közösség érdekeit.
4. A többségi véleménnyel való szembekerüléskor a kirekesztés elkerülésével vonnak határokat.
5. Biztosítják az önállóságot és a saját élményen alapuló tanulást.
6. Felelősséget vállalnak a közös döntések megtartásáért.

A tanár–diák kapcsolatra vonatkozó elvek:

1. A nevelés célja a fejlődés, az értékekre való nevelés.
2. A pozitív pedagógia feltételezi, hogy a tanulók az igazságosság elvéhez igazodnak.
3. A saját élményű tanulás elve az oktatót ismeretek elsajátításában.
4. A normákkal való azonosulás a részvétel által valósuljon meg.
5. A gyakorlati élet demokratizálásának az elve.
6. A másik szerepébe való beleélést, az empátiát tanulni kell.
7. A tanár és tanítvány között szeretetkapcsolat jöjjön létre.

Néhány fontosabb elvet most vizsgáljunk meg részletesebben.

A fejlődés elve: Kohlberg szerint a nevelés feladata az erkölcsi gondolkodás fejlesztése és az ítéletalkotás magasabb fokra juttatása. Maga Kohlberg a 60-as évek első felében megkísérelte az erkölcsi cselekvés problémájának a megoldását, vagyis azt, hogy hogyan jut el az ember az erkölcsi ítélettől a cselekvésig. Feltételezte, hogy a magasabb fejlettségi fokon álló személyek nagyobb eséllyel hajtanak végre erkölcsileg jónak ítélt cselekvést, mint a fejlődés alacsonyabb fokán állók. Ez a felfogás azt a követelményt erősítette meg, hogy a növendékeket egyre magasabb fejlődési fokra juttassák el. De nem talált megoldást arra a problémára, hogy mit csináljanak az alacsonyabb szinten levőkkel.

Kohlberg bizonyította, hogy az erkölcsi gondolkodás fejlődése akkor következik be, amikor a gyerekek arra kényszerülnek, hogy saját maguk döntsék el, mi az igazságos, mert ez jelentősen tágitja erkölcsi horizontjukat. A gyerekek önző szemléletét fel kell váltania a mások érdekeit is figyelembe vevő gondolkodásnak.

A pozitív pedagógia elve: A jó tanár felelősséget érez tanítványaiért, igazságos velük, és az életre próbálja felkészíteni őket. Ez az alapállás felelősségérzetet jelent azok iránt, akiket ránk biz-

tak. A tanár feltételezi a diák morális fejlődését, vagyis a jót. Feltételezi, hogy igazat mond, hogy igazságosságra törekszik, hogy hajlandó másokról gondoskodni, és hozzá tud járulni az igazság kereséséhez. Ezt az alapállást azért nagyon nehéz kialakítani, mert a valóság gyakran ellentmond az elvárásnak. De éppen ezért ez egy lehetőség arra, hogy a gyerekek a demokratizálási folyamatban őszintén részt vegyenek. A bizalmat meg kell előlegezni. Ez a nyitott alapállás teszi lehetővé, hogy a tanár követelményeket támasszon, mert bízik abban, hogy a gyerek képes megfelelni a követelményeknek. Előlegezett bizalom szükséges ahhoz is, hogy a tanár és diák közt szeretetkapcsolat fejlőd-
jék ki. Ez a szeretet fennáll a másik fél gyengéinek ismerete ellenére is, és nem jelenti azt, hogy szükség esetén a tanárnak nem kell büntetnie, de mást jelent szeretetből büntetni, mint indulatból.

A saját élményű tanulás elve: A tanulás azáltal válik saját élményűvé, hogy a tanuló részt vesz a viselkedési szabályok tényleges létrehozásában és alkalmazásában, a konfliktushelyzetek elemzésében, döntést hoz, és elkötelezi magát a közösség ügyei iránt. A gyerek erkölcsé azáltal fejlődik, hogy „gyakorolja” az erkölcsöt, kipróbálja annak hatását, átéli következményeit.

Példa a just community működésére: Az iskola életében ténylegesen előforduló problémát kell a közösségnek megoldani. Vegyük példának azt, hogy az iskolában tilos a dohányzás. De ezt jó néhány tanuló megszegi, és a WC-ben dohányoznak. Ez ellenkezést vált ki a nemdohányzó tanulókból, mivel így ők is kénytelenek a dohányfüstös WC-t használni. De ellenkezést vált ki a tanárokból is, mert törvényszegés történik. Megbeszélést tartanak, ahol a dohányzók és nemdohányzók előadják érveiket, panaszait. A nemdohányzók a dohányzás megszüntetését követelik, míg a dohányzók egy kijelölt helyet igényelnek dohányzás céljára. A tanár is tesz javaslatot. Például a dohányzó szoba létesítését azért nem javasolja, mert ezáltal az iskola ártalmas dologra ösztönözné a tanulókat, és ellenkezne az iskola alkotmányával.

A nemdohányzók közül valaki arra hivatkozik, hogy önuralom kérdése csupán az, hogy tanítási idő alatt ne dohányozzanak, az önuralom gyakorlása pedig hozzátartozik az erkölcsi fejlődéshez. Tehát a dohányosok saját fejlődésük érdekében hozzák meg ezt az áldozatot. Ezután feltették a kérdést, hogy ki hajlandó a dohányosok közül ígéretet tenni a tilalom betartására. Egy részük hajlandó volt, más részük nem. A továbbiakban azokkal foglalkoztak csupán, időszakos engedményeket téve számukra, akik még nem voltak hajlandók, mindaddig míg ők is meg tudják majd hozni ezt az áldozatot.

A just community alkalmazása az iskolában: A Kohlberg-munkacsoport a közvetlen demokrácia létrehozásának a tervét először egy nagyobb iskolán belüli kisebb közösségben, 70-80 tanuló és 10 tanár részvételével próbálta megvalósítani. E kísérlet egyike 1974-ben kezdődött a cambridge-i Cluster Schoolban (CS). A hetenként tartott közösségi gyűlésen a részvétel a programban részt vevő tanároknak és diákoknak egyaránt kötelező volt. Az itt tárgyalandó ügyeket a tanári gyűlésen és a tutorcsoportokban előzetesen megvitatják. A tutorcsoportok feladata tanácsadás a tanulók részére, társas kapcsolatok kialakítása, a szociális készség gyakorlása és a közösségi gyűlésre való előkészítés. A közösségi gyűlés elsősorban fegyelmi kérdésekkel (lógás az óráról, lopás, italozás stb.) és közösségfejlesztési problémákkal (iskolai klikkek, faji megkülönböztetés stb.) foglalkozott. Ha a szervezeti arány nem egyértelmű, akkor a kisebbségnek joga van álláspontját ismertetni. A CS-ben is volt fairness bizottság, mely a fegyelmi ügyek morális oldalát tárgyalta meg, és döntéseket is hozott.

Az Egyesült Államokban egy iskolai reform csak akkor volt sikeresnek tekinthető, ha az eredmények egyértelműen mérhetőek és kimutathatók. A mérések azonban nemcsak az erkölcsi ítéletalkotás fejlődésére vonatkoztak, hanem a normaelfogadásra, a szabálysértésre és a proszociális magatartásra is. Ez utóbbi a vizsgált tradicionális középiskolákban 34-45 % körül, míg a just community bevezető középiskolákban 80 % körül volt.

Az igazságos közösség diákjai erkölcsi ítélőképesség tekintetében sokkal fejlettebbek, mint a hagyományos iskolák diákjai. Az iskolai normák elfogadottabbak, és kötelező jellegük erősebb. Előtérben van a bizalom, a gondoskodás és a proszociális viselkedés a népszerűtlen tanulókkal szemben. A just community elősegíti a hozzáállás és a viselkedés pozitív változását. A viselkedés-

zavarral küzdő fiatalok esetében pozitív magatartásbeli változás érhető el. Ennek alapján felmerül a kérdés, hogy nem lenne-e előnyös egy konfliktus központú tananyag beiktatása, mely lehetővé tenné az ilyen tapasztalatok szerzését.

A hazai bevezetés nehézségei: Kohlberg úgy gondolta, hogy az erkölcsi ítéletalkotás fejlődésével a cselekedetek minősége is javulni fog. Ennek eldöntéséhez vizsgáljuk meg a lehetséges eseteket: 1. Tegyük fel, hogy valakinek az ítéletalkotása helyes, azaz el tudja dönteni, hogy erkölcsileg mi a jó, és mi a rossz. Ettől azonban a cselekvés még lehet rossz is, vagy azért, mert ez jobban megfelel saját természetének, vagy azért, mert gyenge ahhoz, hogy a jót megtegye. Vegyük példának a dohányost, aki tudja, hogy dohányozni egészségtelen dolog, és ezért erkölcsileg is helytelen, de mégis megteszi, mert szeret dohányozni, vagy mert gyenge hozzá, hogy ne tegye. 2. Abban az esetben is helyes az ítéletalkotás, ha az illető akarja is tenni azt, amit helyesnek tart. Ha elég erős hozzá, meg is teszi, de ha gyenge, nem tudja megtenni. A dohányzás példáját véve ismét szemléltetésül, valaki tudja, hogy nem helyes a dohányzás, le is akar szokni, de ezt csak akkor tudja megtenni, ha elég erős hite és akarata van hozzá. 3. Van olyan eset is, amikor már az ítéletalkotás rossz, azaz valaki a jót rossznak mondja, és a rosszat jónak. Nyilvánvaló, hogy ebben az esetben a cselekvése is rossz lesz. Visszatérve a dohányzás példájára a dohányos azt mondja, hogy neki a dohányzás nem árt, hanem használ, mert például megvédi az elhízástól, ezért nem is akar leszokni róla.

Az előzőek értelmében a helyes ítéletalkotás valóban szükséges a fejlődéshez, de ehhez még az is kell, hogy akarja a jót cselekedni, és legyen elég hite és akarata, hogy a jót meg is tudja tenni. A hit itt azt jelenti, hogy ahhoz, hogy megtegyük a jót, el kell hinni, hogy az javunkra válik, hogy testi és lelki fejlődésünket szolgálja. Tehát ezek alapján a pedagógia feladata a következő:

1. Megtanítani az ifjúságot a helyes ítéletalkotásra. Ehhez szükséges tanítani az erkölcsi törvényeket.
2. Arra nevelni az ifjúságot, hogy akarja a jót.
3. A hitet és akaratot növelni bennük, hogy meg is tudják tenni a jót.

Ha a pedagógia mindezt meg is tenné, az eredmény akkor sem volna egyértelmű. Kohlberg szerint a fejlődés a belső adottságok és a környezet kölcsönhatása által alakul. Ha a belső adottságok rosszak, azon a pedagógia nemigen tud segíteni. Ha a belső adottságok jók, azt a rossz környezet el is tudja rontani. A pedagógiának a jó környezetet kell szolgáltatnia, illetve megvédeni a rossz környezettől a rossz hatás kikerülésével vagy annak ellensúlyozásával. Ahol a belső adottságok vegyesek, vagyis jó és rossz adottságok vegyesen fordulnak elő, és ez a leggyakoribb eset, itt a pedagógia feladata lenne a jó erősítése és a rossz gyengítése.

Az *igazságos közösség* megteremtéséhez az erkölcsi gondolkodás és ítéletalkotás fejlődésén kívül, szükség van arra is, hogy amit erkölcsileg jónak ítélünk, azt az ifjúsággal megszeretessük, hogy érzelmileg is kötődjenek a jóhoz. Ez elengedhetetlenül szükséges ahhoz, hogy azt meg is tegyék. Ezt az életből vett vonzó példák bemutatásával tudjuk leginkább elérni.

Ha egy iskola be akarja vezetni a just communityt, akkor először el kell döntenie, hogy az egész iskolában vagy csak kisebb közösség számára vezeti-e be. Ha az egész iskolát akarnák átalakítani igazságos közösséggé, akkor ezt kötelezővé kellene tenni a tanárok és diákok számára, s ez ellentmondana a demokrácia elvének. De ha nem teszik kötelezővé, ha önkéntes, akkor csak kevesen vállalkoznának rá, valószínűleg csak a jobb tanulók, pedig éppen a gyengéknek volna rá nagyobb szükségük, másrészt így az önkéntesség elve meg is akadályozná az egész iskola részére való bevezetést.

Ha az egész iskolában bevezetnék az igazságos közösséget, akkor minden tanárnak részt kellene benne vennie. Ez sok elfoglaltsággal járna, és olyan pedagógusokat igényelne, akik teljes idejüket a nevelésnek tudják szentelni.

Az erkölcsi ítéletalkotás és gondolkodás fejlődéséhez el kell tudni dönteni, hogy mi a jó és mi a rossz az igazságosság alapján. Az emberek úgy gondolják, hogy ezt maguktól is tudják. Azonban ez nem így van, mert akkor nem követnének el annyi igazságtalanságot egymással szemben, és nem volnának olyan nagy különbségek az ítéletalkotásban. Más a jó a többségnek, és más a kisebbség-

nek, más a munkaadónak, és más a munkavállalónak, más a tanárnak, és más a diáknak. És az igazság valahol a középben van. Ezért az erkölcsi törvények ismerete szükséges ahhoz, hogy eldöntsük, mi a jó az igazság alapján. Ehhez először tanítani kellene az erkölcsi törvényeket egy adott tantárgy keretében.

Jelenleg az iskoláknak nincs ilyen erkölcsi normarendszerük. Enélkül pedig nem lehet erkölcsi ítéletalkotást végezni. Az iskolák és a tanárok is öntörvényűek. Szükség volna legalább egy minimális normát tartalmazó *iskolai alkotmányra*, melyet minden iskola elfogadna.

FELHASZNÁLT IRODALOM

1. Váriné Szilágyi Ibolya: Az erkölcs a néző és a cselekvő szemszögéből, Scientia Humana Kiadó, Budapest, 1994.
2. Kohlberg, L.: Essays on Moral Development, Vol. I. The Philosophy of Moral Development, San Francisco, Harper and Row, 1981.
3. Kohlberg, L.: Essays on Moral Development, Vol. II. The Psychology of Moral Development, San Francisco, Harper and Row, 1984.
4. Lempert, W.: Moralcognitive Socialisation, 1987.
5. Lerner, M. J.: The Belief in a just World, New York, Plenum Press, 1980.
6. Durkheim, E.: Erziehung, Moral und Gesellschaft, Suhrkamp, Frankfurt, 1984.
7. Dewey, J.: Demokratie und Erziehung, Westermann, Braunschweig, 1949.
8. Bellah, R. N. et al.: Habits of the Heart, University of California Press, Berkeley and Los Angeles, 1985.

TISZTELETTELJES KÉRÉS SZERZŐINKHEZ!

Folyóiratunk a megjelenés gondjaival küszködik. A nyomdai és postai költségek állandó növekedése mellett az 1997. év új adó és társadalombiztosítás jogszabályai csak tovább súlyosbították helyzetünket. Ennek következtében vált számunkra lehetetlenné – remélhetőleg csak átmeneti időre –, hogy az amúgyis csekélyke szerzői tiszteletdíjat Önöknek kifizethessük. Kérnénk ezért tisztelettel a lapunkhoz hű szerzőink áldozatkészségét és szíves megértését. Hisszük, hogy további támogató munkásságukra e kényszerítő körülmények ellenére is változatlanul számíthatunk.

Köszönjük.

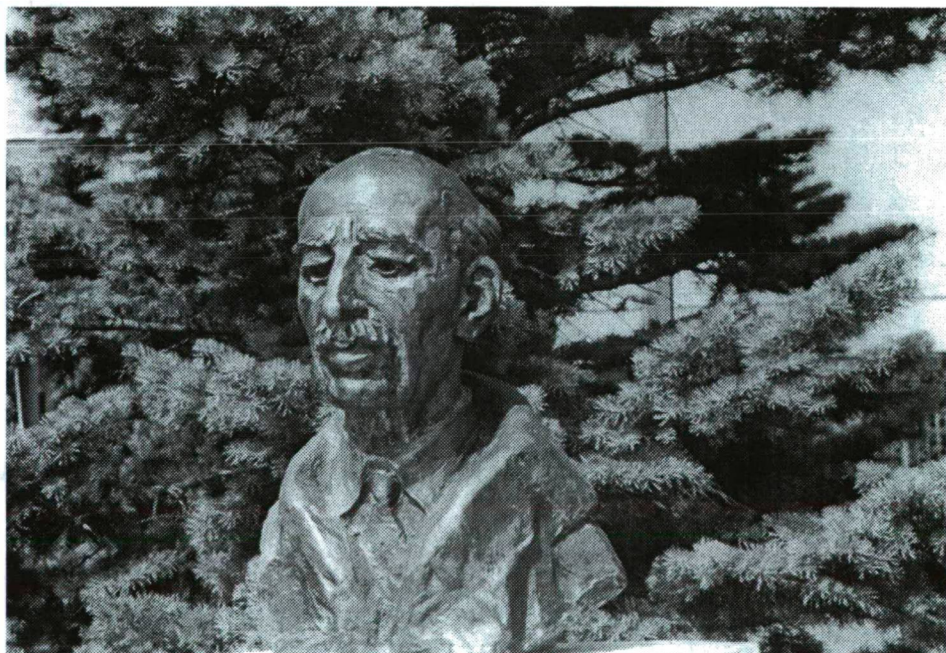
A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK SZERKESZTŐSÉGE
ÉS
KIADÓHIVATALA

DR. KOVÁCS LÁSZLÓ
Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola
Szombathely

Hevesy György nyomában Sülysápon

Sok mindent meg kell tennünk azért, hogy felkeltsük tanítványaink érdeklődését. Sokat kell dolgoznunk, hogy eredményesebben taníthassunk. Céljaink elérésében a *tudománytörténet* természetes eszközként segíthet bennünket, különösen akkor, ha még *helytörténeti* vonatkozásokat is sikerül találunk. Példaként *Hevesy György sülysápi házának* megtalálását írom le.

Hevesy György (Budapest, 1885. aug. 1. – Freiburg, 1966. július 5.) az 1943. évi kémiai Nobel-díjas fizikokémikus, a budapesti tudományegyetem professzora, az MTA tagja, a radioaktív nyomjelzés úttörője, a nukleáris medicina létrehozója.



Hevesy György szobra Pakson, az Atomerőmű előtti szoborparkban
(Farkas Pál, 1955.)

1911-ben Manchesterben E. Rutherfordtól kapott olyan kutatási feladatot, melynek megoldása közben 1913-ban Bécsben a tudományegyetem Rádium Intézetében F. Paneth mellett dolgozva felfedezte a radioaktív nyomjelzést. A nyomjelzés azt jelenti, hogy egy adott elem inaktív izotópjához ugyanezen elem aktív (sugárzó, tehát nyomon követhető) izotópját keverjük, és az aktivitás mérésé-

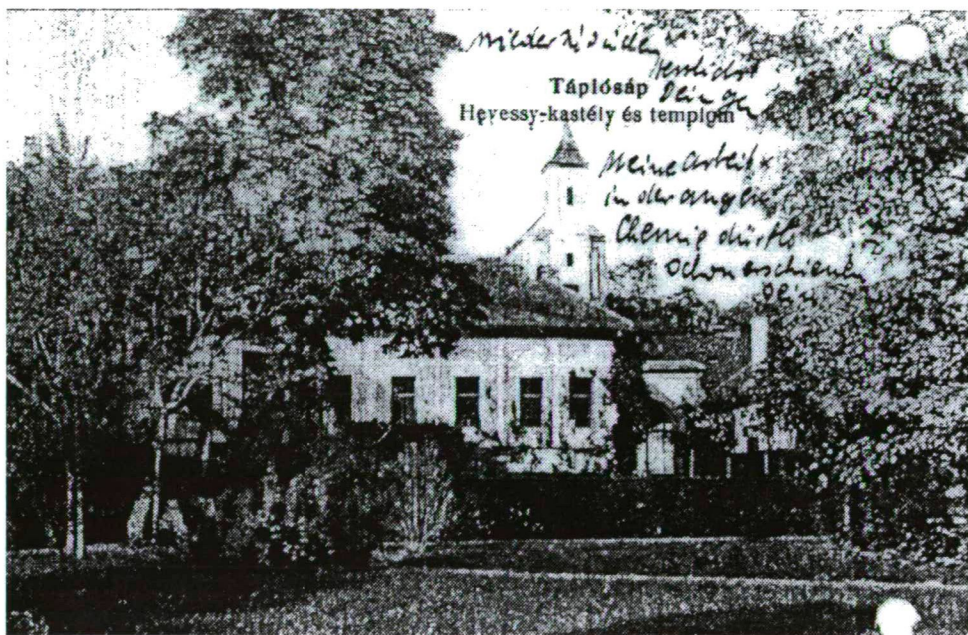
ből következtetünk az elem elhelyezkedésére és mennyiségére. A nyomjelzésnek az orvosi diagnosztikában lett igazán nagy szerepe.

Hevesy 1922-ben Koppenhágában, a Bohr Intézetben N. Bohr elméletét követve felfedezte a 72-es számú kémiai elemet, a hafniumot. 1934-ben a nyomjelzés újabb módját fedezte fel, az aktívációs analízist. E módszernél mesterségesen teszik sugárzóvá a vizsgálni kívánt anyagot.

Hevesy György azon kevés számú huszadik századi tudós közé tartozik, aki magfizikai-kémiai ismereteit nem a bombagyártás, hanem az orvosi megismerés és a gyógyító alkalmazás szolgálatába állította.

Hevesy György levelei után kutattam 1992-ben Berlinben a Max Planck Intézet Archívumában (Berlin-Dahlen, Boltzmannstrasse 14.).

A család csodálatos turai kastélyát ismertem. Ezt ugyanaz a mester építette, mint a budapesti Operaházat, Ybl Miklós. Így természetes volt, hogy találtam néhány levelet turai keltezéssel. Sokkal több levélben állt azonban a Tápiósáp helységneve. Egyszer csak egy képes levelezőlapra bukkantam, amelyet Fritz Panethnek írt Hevesy 1925-ben Berlinbe, „Tápiósáp Hevesy-kastély és templom” felirattal.



Az 1925-ben írt Hevesy-képeslap xeroxmásolata.

Mint kiderült, Hevesy nagyanyjé volt a képen látható kastély. Magyarországról azt a gyors hírt kaptam, hogy Tápiósápot és Tápiósályt egyesítették Sülösáp néven, és a Dózsa György út 85. szám alatt áll a kérdéses épület.

Már itthon, Magyarországon a helyi polgármesteri hivataltól márványtáblával jelzett kastélyt ábrázoló fényképet is kaptam. A márványtábla azonban azt hirdeti, hogy barangolásai során *Petőfi* is volt ennek a *Grassalkovich*-kastélynak a lakója. Személyesen kellett újra Sülösápra mennem. (Gyűjtő-útjaim során 1991-ben már jártam a községben, ugyanis itt van a Budapest Galéria szoborparktára: a Városligetből eltávolított Jedlik- és Eötvös-szobrokat kerestem, hiába.) A levelezőlapról ismert templomban nem tudtak a Hevesy-kastélyról, pedig albumba gyűjtik a falu nevezetességeit. (Küldtem is később fényképeket, életrajzot az album számára, de nem kaptam értesítést arról, hogy megérkezett-e a küldeményem. Nyugat-európai levelezéseim során általában kérek valamit (fotót,

információt), és mindig *kapok* választ. Itthon sokszor akkor sem jön válaszevél, ha én *adok* valamit. Jó lenne már általános iskolában tudatosítani a válaszadás szükségességét, és kialakítani a szokását.) Végül a falu harmadik kastélyában megtudtam a keresett épület helyét: Dózsa György út 110. Iskolai osztályok, sportöltöző, büfé van az épületben. Itt tudtak arról, hogy Hevesy-családé volt a kastély.



A súlysápi Hevesy-kastély 1993-ban

Az iskola számára új épületet emeltek, ez a 109-es számot viseli; milyen jó lenne, ha Hevesy György nevét is viselhetné. Hasonlóan ahhoz, ahogy Szent-Györgyi Albert 12 Évfolyamos Iskolának hívják a Lónyai út 4-8. alatti intézményt, ahol 8 évig tanult a Nobel-díjas tudós, és van Zemlén Győző Általános Iskola Nagykanizsán, Zemlén szülővárosában, van Izsák Imre Általános Iskola Zalaegerszegen, Izsák Imre szülőhelyén.

Nagyon sok mindent neveztek el Hatvani Istvánról Debrecenben, Jedlikről Győrben, Gothard Jenőről Szombathelyen. A Magyarországon fellelhető fizikus, természettudós emlékhelyeket, szobrokat, emléktáblákat, sírokat, elnevezéseket sorolja fel a Fizikai Szemle millicentenáriumi, ünnepi tematikus száma, az 1992. decemberi szám. Ajánlom minden osztályfőnök és szaktanár figyelmébe, hisz tanítványainknak látniuk kell, hol éltek, hol dolgoztak, és milyen jelentős, modern, maradandó dolgot alkottak elődeik. Diákjaink büszkék lehetnek tudósaink munkájára, példát vehetnek róluk, buzdítást kaphatnak tőlük elkövetkező munkájukhoz.

IRODALOM

Kovács L.- Burján Gy.: Magyarországi fizikus útikönyv, Fizikai Szemle, 1992., 46. p. 402.

Fogalmazástanítás művészetórákon

1992 szeptemberében vezettük be Debrecenben, a Karácsony Sándor Általános Iskolában kísérleti jelleggel az egyik 5. osztályban a MŰVÉSZET komplex tárgyat, amelyet a szentlőrinci általános iskola segítségével adaptáltunk.

A tantárgy műveltségi anyaga átfogja a hagyományos értelemben vett irodalom, ének-zene, rajz tantárgyak anyagát, kiegészítve mozgástanulással, színészkedéssel, tánccal, szituációs játékokkal.

Ezt a programot jelenleg minden évfolyamon egy-egy osztály sajátítja el, s elérte az első művészeti osztály kimeneteléhez; vizsgaeredményeik, felvételi arányuk biztatás a folytatáshoz.

Mindezt azért tartottam szükségesnek a bevezetőben elmondani, hogy a későbbiekben leírt módszerek, bár speciális irányultságú gyerekekkel próbáltuk ki, véleményünk szerint más jellegű tanulócsoportokban is alkalmazhatók.

Legfontosabb célunk: az önálló tanulóvá nevelés, kreativitásfejlesztés; nyitott, közvetlen hangulatú órák kialakítása, eredeti gondolkodásmód, problémaérzékenység fejlesztése; kockázatvállaló, toleráns személyiségek teremtése.

Sikeres megvalósításához alkotó, kísérletező kedvű pedagógusokra volt szükség, akiket áthat a hivatás elkötelezett szeretete.

Az eredményekben tükröződő, örömteli nevelőmunkát szeretjük, ezért merem az iskolai munka belső megújításának eszközeit bizalommal felajánlani kipróbálásra, felhasználásra.

A következőkben leírt eljárások feltételezik a játékoságot, a spontaneitást, az ötletkereső, demokratikus légkör megteremtését. A változó gyakorlatokban nagyobb hangsúly kerül az individuumba, a gyermek gondolkodásának, szókincsének, érzékszervi mozgásos potenciáljának kibontására, amelyek együttesen a személyiségfejlesztést szolgálják.

1. Tegyük próbát! Adjunk a tanítványainknak – órán, stresszhelyzetben – egy papírlapot, s közöljük velük, hogy választott vagy megadott témára, de fogalmazniuk kell. Ugye nem könnyű feladat, még a felnőtteknek sem?!

A gyermek izgul, izzad a tenyere, semmi nem jut eszébe, de fülébe cseng az utasítás: *kötelező*.

Próbáljuk meg másképp! Ülünk körbe a tanulókkal, szemünk a mások szemével találkozik, kezdődhet a „mese”, a téma: *Stravinsky: Tavaszi áldozat*.

A pedagógus 2-3 rövid mondattal elkezd mesélni: „Menjünk vissza időben több ezer évet! Csukd be a szemed, s képzelj magad elé a lascaux-i ősember barlangját, a barlangrajzokat! Hallod az ősi sámánéneket, a ritmikus dobolást? Lábad már mozdulna az ősi dallamokra, szemed előtt megjelenik a tűz körül táncoló és ülő csapat, amely a tavaszi áldozatra készül...”

Feladat: Minden gyermek egy-egy mondattal továbbfűzi a történetet.

Nehezítve a feladatot, papírlapon tovább szövik a történetet írásban. Határidőhelyzetet teremtünk, pl. 10 percig írhatják a történetet. Nem szükséges a történet befejezéséig eljutni, sokkal célszerűbb a történet kibontására, gazdagítására törekedni. Amikor a határidő lejárt, ki-ki felolvassa az általa tovább szőtt történetet, s esetleg közösen fejezi be a csoport.

Ezután meghallgatják a *Sacre* választott részletét, amely esetleg még történetfolytatásra vagy módosításra sarkallhatja a csoportot.

2. Elbeszélő fogalmazás tanítása esetén kiváló ráhangoló hatás lehet a relaxáció.

Vivaldi: *A tél* c. tétele szól a magnetofonon – kinn esik a hó, tél van –, idézzük fel a meleg szobát, a gőzölgő teát, s ezzel párhuzamosan az együttlét melegét is felidézhetjük a gyerekekben.

A zenehallgatás után rögtön következzen a rajz: Mit láttál lecsukott szemmel? Miután az alkotómunkának vége, járják körbe a termet, nézzék meg egymás rajzait, és következhet a szavakba öntés: Mit rajzolt a tanuló? Miért azt rajzolta? Miért így rajzolta?

Ezek a gyerekek már nem ülnek görcsösen a papírlap mellett, hiszen manuálisan, az érzékszerveik segítségével közel kerültek a témához: alkottak, cselekedtek, s ennek elmondása, leírása kikíváncsít belőlük szavakkal is.

3. Leíró fogalmazás tanítása előtt alkalmas lehet egy valós közös élmény. Művészeti osztályaink közvetlen és tudatos kapcsolatban vannak a természettel: nemcsak a tanítási órák, hanem a művészeti táborok is ezt a célt szolgálják.

Arra ügyelnünk kell, hogy a gyerekek hajlamosak leírás helyett elbeszélést alkotni. Ezért az előkészítés gondos, körültekintő munkát igényel: séta vagy megfigyelés során folyamatosan kell irányítani figyelmüket a környezetre, a szépségre, s éreztetni velük az alkalmazható leírási módszereket.

Dvořák: Új világ szimfóniája csodákat művelhet városuk, falujuk bemutatásakor.

Feltétlenül oda kell figyelnünk a rajzolás pszichológiai hatására és szociológiai információs értékére. Erős érzelmi hatásra – művészeti osztályok közös kirándulása, múzeumi látogatás, tárlat – a tanuló önkéntelenül is kirajzol magából lappangó érzelmeket, sérelmeket, örömeket, amelyek addig rejtetten éltek benne anélkül, hogy tudta volna.

A zenehallgatáshoz kapcsolódhat a következő szituációs játék: „*Egyedül a nagyvárosban...*”

Egy csoporttag játssza, a többiek tetszés szerint vonhatók be. Azt kell kifejeznie, hogy egyedül van, tegyen saját ötlet és elképzelés szerint kezdeményező lépéseket kapcsolatfelvételtre. Utána beszéljük meg, melyik volt a legkifejezőbb, és hogyan lehetne még a kapcsolatot felvenni!

4. A jellemzéshez – véleményem szerint – kiválóan alkalmazható „*Az én könyvem*” elkészítése. Lényege: a kéznél levő anyagokból bármilyen technikával (tépéssel, rajzolással, festéssel, formázással, nyírással, ragasztással, szénrel, vonalakkal...) a következő oldalakat alkotják a gyerekek:

„Ilyen vagyok”
„Az én hangom”
„Színeim”
„Kedvenc anyagom”
„Ilyen szeretnék lenni”
„A barátom”
„Az én szüleim”

A páros oldalakra pedig szóban próbálják megfogalmazni mindazt, amit a mellette lévő oldalon rajzzal fejeztek ki.

Szituációs gyakorlat: „*Néma kiáltás*”.

A csapat egyik tagjának az a feladata, hogy kiáltson, de hang nélkül. Igyekezzen olyan benyomást kelteni gesztusokkal, arckifejezéssel, amelyből a többiek rájönnek, hogy milyen jellegű volt a kiáltása; milyen tulajdonságú ember kiálthatta: üvöltés, felszólítás, biztatás, kétségbeesés, segítségkérés stb. Ha a csoport nem tudja megfeyteni, akkor hangosan kiálthat, s utána másik tanuló következik.

5. Témánk: „*A vonal*”

Teremben vagy a szabadban dolgozunk. A gyerekek csoportokat alkotnak, de ha valaki úgy kívánja, egyedül is dolgozhat.

Sok fonalat, spárgát kapnak, ezekből – különböző síkokban mozogva – hálókat hoznak létre, „beszönek” fákat, bútorokat, esetleg egymást is. Rácsokat vagy dekoratív pókhálókat szönek, labirintust építenek.

Idő és ambíció kérdése, mi mindent sikerül létrehozni. Az elkészült „műnek” nevet, címet adunk, rövid ismertetést, magyarázatot fogalmazunk.

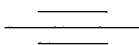
Ezeket a címeket, elnevezéseket megőrizve, a feladat folytatásaként rajzban fejezzük ki magunkat. Rajzainkat a fonál-kompozíciók emlékéből és a hozzájuk fűződő asszociációkból, érzésekből építjük fel.

A cikkben közölt feladatok komplexek, hiszen tantárgyunkat az aktív művészeti gyakorlat komplexitása jellemzi.

Művészeti programunk, feladataink célja, hogy a kapcsolatokat úgy alakítsuk ki az egyes művészeti ágak között, hogy tanulóink megtanuljanak a világban nyitottan tájékozódni, problémáikkal kapcsolatban különböző alternatívákat mérlegelni.

Fogalmazástanításunk során azokat a lehetőségeket kerestük, melyekben a gyerekek az egyes feladatokhoz a saját élményviláguk felől közelítettek, hiszen az ember csak abból tud kiindulni, amit ő gondol, érez, megélt.

A nevelésnek épp az a dolga, hogy ezekből a valóságos, megélt történetekből, élményekből fellépő feszültségekből tanítson meg problémákat megfogalmazni.



DR. H. TÓTH ISTVÁN
Tanítóképző Főiskola
Kecskemét

A kiejtéstaniítás gyakorlatának alapozása

HANGSÚLY- ÉS HANGLEJTÉS-GYAKORLATOK

Dolgozatomnak ebben a részében is kettős feladattal találkozunk. A helyes *hangsúlyozás kérdései* mellett a logikusan illeszkedő *hanglejtésgyakorlatokkal* foglalkozunk behatóan. E feladatok is szövegkörnyezetben, kontextusban érthetők meg és oldhatók meg kellő hatékonysággal.

A HANGSÚLY-gyakorlatok

Ismérvek – Háttérinformációk

A beszédben egy-egy szótagnak a környezőkhöz képest nagyobb hangerővel, emeltebb *hangerővel* történő kiejtését, ezáltal *kiemelését* nevezzük hangsúlynak.

A helyes hangsúlyozás szerteágazó törvényszerűségeit nehéz egyszerű szabályokba foglalni. Az elemi iskoláztatásában arra szorítkozhatunk, hogy gyakorlás közben néhány alapelvet tudatosítsunk. Ezek közül a legfontosabb, a legismertebb: a magyar nyelvben a szó *főhangsúlyos* helye az első szótag; a harmadik, az ötödik, valamint az összetett szó utótagjának első szótagja *mellékhangsúlyt* kaphat. A főhangsúly erősebb nyomatékot jelent (jele: =), míg a mellékhangsúly gyengítettet (jele: ~).

A főhangsúly érzelmi vagy ritmikai okokból el is tolóthat.

A hangsúly a mondatban él, abban tölt be tájékoztató és/vagy befolyásoló szerepet. A beszélő – szándékának megfelelően – a mondaton belül elkülöníthet *szóhangsúlyt*, *szakaszhangsúlyt*, *mondathangsúlyt* és *szólamhangsúlyt*. Egy vagy több hangsúlyozási szakaszból áll a szólam. Egy főhangsúllyal, egyetlen levegővel, megszakítás nélkül ejtjük ki, hiszen szoros értelmi-érzelmi egységről van szó. A mondatban csak azt a mondatrészt (szót) hangsúlyozzuk, amelyik fontos a közlemény szempontjából. Ezt a kommunikációs helyzet, a szövegösszefüggés s a mondat értelme dönti el. A magyar hangsúly így egy nagyobb egységre, a szakaszra terjed, ezért beszélünk *szakaszhangsúlyról*. A legfontosabb szakaszt a mondathangsúllyal nyomatékosítjuk.

A szakirodalom is megkülönbözteti a hangsúlyokat, beszél értelmi, érzelmi, ritmikai, történeti hangsúlyokról.

A helyes hangsúlyozás tanításának – gyakoroltatásának legtermészetesebb környezetét az olvasástechnikai tréningek adják.

Módszerek – Javaslatok

A hangsúly-gyakorlatok végeztetések a pedagógus helyes, normakövető mintaadása elengedhetetlen. Érzékeltetnünk kell a gyermekekkel, hogy a kiemelést hangerőtoobblettel érzjük el. Kezdetben a lényeges, a kiemelendő, az új információkat hordozó kifejezéseket utánmondással jelöl(tet)jük, majd az olvasástanulással párhuzamosan az alapvető jeleket alkalmazva a tanulók tüntetik fel a hangsúlyozandókat.

Egyszerű hangsúly-gyakorlatokat így indíthatunk:

Mondjuk el osztályunk névsorát! Mindig a vezetékneveket hangsúlyozzátok! Mikor nem?

Hallgassatok meg engem! Szókapcsolatokat mondok nektek. Az első tagot nagyobb nyomattékkal ejtjük.

le <u>k</u> két ír	a <u>g</u> yerek tás <u>k</u> ája	Miért a második tagra esik a nyomaték?
<u>r</u> ádió <u>t</u> hallgat	a tul <u>i</u> pán sz <u>i</u> rma	
az <u>o</u> kos <u>n</u> yúl	a <u>k</u> enyér <u>h</u> éja	A névelőt hangsúlytalanul ejtjük.

Figyeljétek meg és magyarázzátok meg a következő szó-kásmondatok hangsúlyozását!

Jó reggelt kívánok!

– A hangsúlyáthelyező gyakorlatokkal a szórendcsere szerepére is felhívhatjuk tanítványaink figyelmét.

Köszönöm szépen a segítségét!

Üdvözöllek névnepod alkalmából!

Az *összetett hangsúly-gyakorlatok* a szókincs gyarapítását és a hangerőváltást is szolgálhatják, sőt a tempóváltás gyakoroltatását szintén segíthetik.

Olvasátok el a közmondásokat, szólásokat!

Állapítsátok meg a szólamhatárokat, és hogy melyik szón van a hangsúly!

Felolvasáskor érzékeltessétek a szólamhatárokat

– hangsúllyal;

– beszédszünettel!

Itt a kezem., nem disznóláb.

Elcsúszott egy narancshéjon.

Ártatlan, mint a ma született bárány.

Kecsckére bizta a káposztát.

Szegény, mint a templom egere.

Aki másnak vermet ás, maga esik bele.

– Nemcsak a feladat utasító, előíró részét kell következetesen (évfolyamról évfolyamra) értelmeznünk, hanem a példákat is.

– A betűt tévesztő, a szótagokat felcserélő és a lassú tempóban olvasók hangsúlyelhelyezése, – alkalmazása esetleges.

Ezért kell az olvasástanítással párhuzamosan végezni a kiejtéstaniítást.

– Előfordul, hogy a már olvasni tudók – de még bizonytalanok – gyermekek nem találják a szakaszhangsúlyt, ezért a tagoló szüneteket is helytelenül alkalmazzák.

Olvasátok fel a szókapcsolatokat!

Ügyeljétek

– a helyes hangsúllyra;

– az időtartamra;

– az artikulációra!

csatát nyer

belegegyzően bólint

ráérően ballag

immel-ámmal dolgozik

állja a fogadást

hegyezi a fülét

Emeljetek ki hangsúllyal a cselekvés

- helyét;
- idejét;
- eszközét!

a kerek erdő négy sarkánál
a rézhegyeken is túl éldegélt
ma is ott rőpdősnek a vár fölött
felserkent kakasszóra
még ma is él
éppen jókor érkezteil
elkapta a hálójával
sőprűvel támogatta


A kiejtéstanítás a mindennapi kapcsolatteremtést és annak működését szolgálja. Éppen ezért, amikor szövegek segítségével kondicionáljuk a gyermekek beszédkultúráját, mindig győződjünk meg arról, hogy értik-e tanítványaink a szöveget. Így ellenőrizhetjük beállítódásukat mind a feladathoz, mind az információhoz. E nélkül pontatlanul, illetőleg nem tudatosan fognak hangsúlyozni. Lássunk *szöveges hangsúly-gyakorlatokat!*

Tolmácsoljátok a jelölésnek megfelelően helyes hangsúlyozással ezeket a szövegeket!

Ügyeljete

- a ritmusra;
- az artikulációra!


Nagy László: *Balatonparton*

 Balatonparton
a nádi világban
megbújtam egyszer,
s csodaszépet láttam: |.../

– Ismerkedjünk ilyen és hasonló jelrendszerekkel. Természetesen a szövegek itt bemutatott „kottázása” csak egyfajta, és nem kizárólagos értelmezést jelent.

– Vétessük észre a gyermekekkel, hogy felolvasáskor – szövegtolmácsoláskor – ott is megállhatnak, ahol nincs írásjel, de a hangsúlyfajták megengedik a szünet-tartást.

A nagyravágyó béka
/Heltai Gáspár nyomán/

 Egy kövér ökör legelt a szép,
zöld pázsiton. [!] Láta ezt a béka.

Magában mondani kezdte: [x!]

Bizony –szép és nagy állat ez. ||

Ha visszatartom a lélegzetem és

felfújom magam, [x!] én is lehetek ekkora. ||.../

Követelmények – Normaalkalmazás

A hangsúlytanítást mindig kapcsoljuk össze az olvasástanítással, az olvasásfejlesztést szolgáló feladatokkal.

Következő mintaadással érzékeltessük a tanulókkal, hogyan kell hangerőtöbblettel hangsúlyozni. Hangsúlyáthelyező tréningeket is végeztessünk, ezáltal eredményesebb lesz a kontextusismeret.

A szinte semmit sem hangsúlyozó gyerekekkel nyomatékos szavak előtt tartassunk szünetet, hogy erőt gyűjthessenek a hangsúlyok érzékeltetésére. Rendszeresen hívjuk fel tanítványaink figyelmét arra, hogy a hangsúllyal a mondatok közötti összefüggés megértését is segíthetjük. Végeztessünk ilyen gyakorlatokat a szövegbe foglalt információk biztonságosabb kiemelésé érdekében.

Meg kell követelnünk a kérdő névmások és a kérdő határozószók nyomatékolasát. Ügyeljenek a névelők, a névutók és a kötőszók – általában – hangsúlytalan ejtésére.

A HANGLEJTÉS-gyakorlatok

Ismérvek – Háttérinformációk

Az egymás utáni beszédhangok magassági hullámzását, magasságuk változásait nevezzük *hanglejtésnek* vagy *beszéddallamnak*. A hangsúlyozás és a hanglejtés szorosan összefügg. A mondat hangsúlyos pontjai többnyire a hanglejtés legmagasabb csúcsai is egyúttal.

A hanglejtésnek az a szerepe, hogy biztosítsa a mondat hangzásbeli egységét, továbbá a beszéd folyamatot nagyobb értelmi egységekre tagolja. A hanglejtés alapegysége a szakasz, ez hangszólótól hangsúlyig terjed, tehát a beszéddallamnak határjelölő funkciója is van.

A magyar beszéd *hanglejtésváltozatait* így szemléltethetjük:

A hanglejtés			A mondatfajta	
neve	dallamvonala	jellemzője	neve	kottaszerű hanglejtésformája
ereszkedő		a hangmagasság lassan, fokozatosan leszáll	kijelentő kérdő	Március szántó-vető. Elhoztátok-e neki?
eső		a hangmagasság hirtelen száll le, azaz esik	felkiáltó kérdő óhajtó	De szép ez-a fizet! Hogy vagy? Bárcsak lenne eső!
szökő		a hangmagasság hirtelen emelkedik	kérdő	Jöttök? Adod?
emelkedő-eső		a hangmagasság lassan, egyenletesen emelkedik (vagy lebeg), fölfele mozog, majd hirtelen leszáll	kérdő	Elmegyünk a színházba?
eső-ereszkedő		a hangmagasság a hangsúlyos szótagon a legmagasabb, majd leesik, a továbbiakban egy keveset csúszik lefelé	kijelentő felkiáltó kérdő felszólító óhajtó	Téged is megvárlak. Várlak téged is! Hol várjalak téged? Várj meg engem is! Bárcsak engem is megvárna!
lebegő		a hangmagasság azonos szinten mozog, lényegében lebeg	Megjegyzés: Az összetett mondat hanglejtése a teljes lezártságot csak a mondat legvégén éri el, ezért az előző tagmondat(ok) dallamíve általában lebeg.	

A fentiekből is kitűnik, hogy a magyar hanglejtés jellemző alapformái az *eső-ereszkedő* („elül eső”) és az *emelkedő-eső* („végén eső”). A különböző érzelmek, indulatok azonban módosíthatják a mondat dallamvonalait, így árnyalt, gazdag változatokat produkálhatnak konkrét – aktuális – beszédhelyzetekben. A kommunikációban *értelemmegkülönböztető* szerepet tölt be a beszéddallam, azaz a hanglejtés.

Módszerek – Javaslatok

Az egyszerű hanglejtés-gyakorlatokat így indíthatjuk:

A kottaszerű hanglejtésforma figyelembevételével mondatok utánam a mondatokat!

Dávid elment vadászni.
Elment Dávid vadászni?
Dávid ment-e el vadászni?
Menj el, Dávid, vadászni!
Vadásszál, Dávid!
Vadássz!

Olvassuk fel a táblára írt mondókát! Minden sort erősödő hanggal mondjunk! Valamennyi verssor hanglejtése ereszkedő legyen!

Ez elmegy cseresznyét szedni.

Ez felmászik a fára.

Ez megrázza.

Ez felszedi.

Ez a kicsi mind megeszi.

– A „kottát” kezdetben mi írjuk fel a táblára.

– Az ajakerősítő lehetőségeket is figyelembe vehetjük a hanglejtésgyakorlatok végeztetésekor.

– Mivel egy mondaton belül a hangsúlyszakaszok egybeesnek a hanglejtési szakaszokkal, amikor a hanglejtés gyakorlatjuk, egyúttal hangsúlygyakorlatokat is végeztetünk.

Szervezzünk összetett hanglejtés-gyakorlatokat is! Gazdagíthatjuk a szempontokat a ritmus, az artikuláció kondicionálásával is.

Olvassátok fel ezt a kiszámoló – hintáztató mondókamesét!

Ügyeljete!

- a hanglejtésre, főképpen a kérdő mondatok helyes ejtésére;
- az artikulációra;
- az időtartamra;
- a ritmusra!

Egy – megérett a meggy,
Kettő – fűzfabokor vessző,
Három – nincsen semmi károm,
Négy – te oda nem mégy,
Öt – megérett a tők,
Hat – kihajtom a juhokat,
Hét – nem ettél túrós derelyét,
Nyolc – tele van a polc,
Kilenc – felakadt a kis Ferenc,
Tíz – tekenőben tiszta víz.
Minek az a tiszta víz?
Kiskertet locsolni.
Minek az a kiskert?
Virágot nevelni.
Minek az a virág?
Csokorba szedni.
Minek az a csokor?
Szép lánynak adni.

– A ritmusérzék fejlesztésén túl az artikulációt gondolhatjuk eredményesen ezzel a többfunkciós mondókamesével.

– A felelgetős befejező szakasz kérdő mondatait eső-ereszkedő hanglejtéssel mondjuk!

A *szöveges hanglejtés gyakorlatok* tervezésekor vegyük figyelembe, hogy általában három hangmagasságot különböztetünk meg: a *magas*, *közép* és *mély hangfekvést*. A hangfekvés- (hangmagasság-) váltásnak többletjelentése lehet beszédünkben.

Játsszunk a hangfekvésünkkel!
Fejezzünk ki
a/ érzelmet, indulatot, lelkesedést;
b/ köznapi, érzelmentes híreket;
c/ bánatot, szomorúságot;
d/ határozatlanságot!

Milyen hangfekvés szükséges?

A témától függően:

magas, közép, mély vagy váltakozó.

Dramatizáljunk szövegeket!

Válasszuk meg

- a jellemekhez,
- a körülményekhez,
- a szándékokhoz leginkább illő hangfekvést!

Követelmények – Normaalkalmazás

A hanglejtés-gyakorlatok tervezésekor verseket és prózát/prózarészleteket egyaránt válogassunk, azaz példaanyagunk sokoldalú, többfunkciós legyen.

Minden esetben javítsuk, illetőleg javíttassuk a beszéddallamot tévesztő gyerek/ek/ hibáit. Cél-szerű megnevezni a hibát, a kiváltó okot, majd mutassuk be a helyes megoldást, ezután ismételtessük, sőt adjunk új szemelvényt is gyakorlásra. (A dicséretről, buzdításról most se feledkezzünk el!)

Ha vannak olyan tanítványaink, akik a mondat végén lebegő beszéddallamot érzékeltetnek, esetleg a mondatvéget elhúzzák, azokkal a növendékekkel a főhangsúlyt emeltessük, ezután hirtelen ejtsék a dallamvonalat. Segíthet az is, ha a kezükkel rajzolják beszéd közben a levegőbe a helyes hanglejtést.

Előfordul, hogy a vesszőnél feleslegesen emelik a hangjukat néhányan. A lebegtetést ne fogadjuk el, affektáláshoz vezethet. Inkább enyhén ereszkedjék a hanglejtés.

A hanglejtés szabályainak alkalmazását követeljük meg az olvasástechnika elsajátíttatásával párhuzamosan, lényegében valamennyi szöveges gyakorlat végeztetésekor.

IRODALOMJEGYZÉK

1. Dr. H. Tóth István: *Megújul-e kiejtéstanításunk?* Módszertani Közlemények, 1995. 5:216-221.
2. Dr. H. Tóth István: *A kiejtéstanítás pedagógiája* In: Kernya Róza (főszerk.): *Az anyanyelvi nevelés módszerei.* Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola és Móra Ferenc Könyvkiadó RT., Kaposvár, 1995.

Tisztelt Előfizetőinkhez!

Mindenképpen bízunk abban, hogy továbbra is töretlen támogatói, előfizetői maradtunk lapunknak. Ennek reményében kérjük tisztelettel minden kedves Előfizetőnket, hogy az *1997. évi előfizetési díjat, amely változatlanul 200 forint, az alábbi számlára befizetni szíveskedjék:* OTP körzeti fiókja, Szeged, Aradi vértanúk tere, 289-98008-666. sz., jóváírandó a Módszertani Közlemények 393. sz. számlájára. Köszönjük.

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

*MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK SZERKESZTŐSÉGE
ÉS KIADÓHIVATALA*

Ki mit tud József Attiláról?

VETÉLKEDŐ 7-8. OSZTÁLYOSOK SZÁMÁRA

József Attila halálának 60. évfordulóján bizonyára szívesen készülnek az iskolák műsorral vagy vetélkedővel. A „Mert velem a hűség van jelen” c. anyag ehhez a munkához kíván segítséget nyújtani.

A feladatok előkészítéséhez természetesen előre át kell tanulmányozni a kérdéseket és megoldásokat, hiszen ezekből adódik az előkészítő munka. Lemezjátszó, magnó, élő előadás, számítógép, diavetítő, írásvetítő egyaránt igénybe vehető.

„MERT ÉNVELEM A HŰSÉG VAN JELEN”

I. A verseny az üdvözlés után sorsolással kezdődik. A csapatok számot húznak, és elhelyezkednek a számoknak megfelelő asztaloknál.

II. 1. Bevezetésül egy verset hallunk.

Milyen életrajzi adatot közöl a vers?

Milyen nem családi ünnepre utal?

Napjainkban milyen ünnep van a vers címében jelölt napon?

Megoldás:

József Attila: Április 11.

A költő 1905. április 11-én született.

Az Osztrák-Magyar Monarchia magyaroknak szóló törvény szentesítésének korabeli ünnepe.

A költészet napja.

2. Hány magyar költőről tudtok, akihez vagy akiről József Attila verset írt?

Minden helyesen írt név 1-1 pontot ér, a vers pontos címéért szintén 1-1 pont jár.

Megoldás:

Illyés Gyulának, Juhász Gyulához, -nak, -ról való nóta, Ady emlékezete, Petőfi tüze, Magad emésztő (Babits Mihály).

3. Az asztalra tárgyakat helyeztünk. Minden csapat 1 tárgyat választhat ki, amelyet össze tud kapcsolni a költő valamely pénzkereső tevékenységével.

A kiválasztásért és indoklásért 2 pontot kaptok.

Megoldás:

- | | |
|--------------------|---|
| 1. papírfógo | (Pesten csinálja és árulja), |
| 2. bevásárló kosár | (Pesten a Vásárcsarnokból hordja), |
| 3. bélyeg | (Pest, kereskedik vele), |
| 4. felmosó vödör | (hajót síkál a Dunán), |
| 5. könyv | (ügynök, de csak Tolsztojt, Balzacot, Dosztojevszkijt ad el), |

6. cukrozott gyümölcs	(Párizsban árulja),
7. víz	(árulja a Virág moziban),
8. toll	(írásaival, a Szép Szó szerkesztésével stb.),
9. fahasáb, szén	(a Ferencvárosi pályaudvaron lopja),
10. partvis	(takarít Bécsben),
11. pohár, tányér	(mosogatóinas Párizsban),
12. kukorica	(csósz Kiszomborban),
13. újság	(újságot árul Pesten, Bécsben),
14. kenyér	(kávéházi kenyeresfű).

4. Ki írta József Attilához, illetve József Attiláról?

„József Attila, hidd el, hogy nagyon szeretlek, ezt még / anyámtól örököltem, áldott jó asszony volt, ...”

„Vidám és jó volt s tán konok, / ha bántották vélt igazában. / Szeretett enni s egyben-másban / Istenhez hasonlított.”

Megoldás:

Mindkettőt József Attila írta.

5. A csapatok borítékot kapnak. A bennük található cédulákon neveket olvashattok.

Egy mondattal fogalmazzatok meg, milyen szerepet játszottak József Attila életében.

1. boríték:

Megoldás:

Németh Andor:	Bécsben megismert legjobb barátja.
Babits Mihály:	A Nyugat szerkesztője, ellentétbe kerülnek egymással.
Kozmutza Flóra:	Pszichológusnő, Illyés Gyula menyasszonya. A költő utolsó szerelme.
Párizs:	Beiratkozik a Sorbonne-ra, nélkülözésben él.

2. boríték:

Juhász Gyula:	Atyai jóbarátja Makón.
Illyés Gyula:	Barátja, de kapcsolatuk változó.
Vágó Márta:	Vágó József lánya, a költő szerelme, házassági terveket szőnek.
Bécs:	Egyetemre jár, közben takarít, újságot árul, tanít.

3. boríték:

Galamb Ödön:	Makói latintanára, pártfogója.
Makai Ödön:	Jolán, majd Etus férje, József Attila gyámja.
Gebe Márta:	Gebe Mihály lánya, a költő szerelme Makón.
Makó:	Középiskoláinak színhelye, itt jelenik meg első verseskötete.

4. boríték:

Hatvany Lajos:	József Attila segítője Bécsben.
Arany János:	Költő példaképe.
Gyömrői Edit:	Pszichológus, aki kezeli a költőt, József Attila beleszeret.
Szeged	Magyar-francia-filozófia szakos egyetemi hallgató.

5. boríték:

Déry Tibor:	Párizsi nélkülözéseinek szemtanúja, József Attila barátja
Horger Antal:	Nyelvész professzor a szegedi egyetemen, ő távolítja el József Attilát az egyetemről.
Szántó Judit:	Esernyőgyári munkásnő, József Attila élettársa.
Szabadszállás:	Nagybátyja, Pöcze Imre és családja lakhelye. Gyakran járt itt a költő.

6. boríték:

Espersit János:	Ügyvéd Makón, az ő környezetében találkozik Juhász Gyulával.
József Jolán:	Nővére, aki sokat segítette, könyvet is írt magukról.
Pöcze Imre:	Szeretett nagybátyja: anyja, Pöcze Borbála testvére.
Monor:	Lelencyerekként kerül ide, visszaszökik Budapestre.

6. Egy zenei részlet hangzik el. A mű szerzőjét és címét kell felírnotok.

Hogyan kapcsolódik József Attila munkásságához?

Megoldás:

Bartók: Medvetánc.
Az 1934-ben megjelent kötet címadó verse is Medvetánc.

7. A felsorolt címek közül melyik nem kötetnek, hanem csak versnek a címe?

Medvetánc	Mondd, mit érlel
Szépség koldusa	Nincsen apám, se anyám
Külvárosi éj	Munkások
Döntsd a tőkét!	Nem én kiáltok
Nagyon fáj	Szocialisták

Megoldás:

Munkások, Szocialisták, Mondd, mit érlel

8. Ismét kaptok egy borítékot. Számokat és szavakat találtok bennük.

Úgy kell kiválasztani az elemeket, hogy kapjatok egy folyóiratcímet, egy vele kapcsolatos évszámot és egy nevet. Rakjátok össze, és mondjátok róla egymondatos megállapítást.

Megoldás:

A Szép Szó 1936-ban jelent meg, melynek első kiadója Cserépfalvy Imre volt.

9. Ki a bemutatott kép alkotója? Milyen kapcsolat van a kép világa és József Attila világa között?

Megoldás:

Derkovits Gyula. A munkásosztály ábrázolása együttérző módon. Vasút mentén c. kép.

10. Az elhangzott versek közül sorrendben hányadiknak a szerzője József Attila?

A számokat írjátok föl! Plusz pontot úgy szerezhettek, ha a többi szerző közül megneveztek egyet-egyet!

Megoldás:

- | | |
|-------------------|-----------------------|
| 1. József Attila: | Már két milliárd |
| 2. József Attila: | Vigasz |
| 3. Ady Endre: | Az Illyés szekerén |
| 4. Juhász Gyula: | Dózsa után |
| 5. József Attila: | Istenem |
| 6. József Attila: | Szállj, költemény!... |

11. A következő feladat idézetverseny. Az idézetet csak egy gondolattal kell folytatni .

Így ér egy pontot. Ha a vers címét is tudjátok, szintén 1 pontot jelent. A választ továbbítani is, tehát átvenni is lehet. Ha csak a címet tudjátok, de a versrészletet nem, akkor is annak van joga megmondani, aki először kapja a kérdést.

Idézet:

1. „Adjon Isten, Jézusunk, Jézusunk!”
2. „Aranyos lapály, gólyahír”
3. „Te jól tudod, a költő sose lódit.”
4. „Karóval jöttél, nem virággal, ...”
5. „És ment a kedves szépen, derűsen, ...”
6. „Látom, megáll a vasalóval.”
7. „Mondd, mit érlel annak a sorsa ...”

Megoldás:

1. „Három király mi vagyunk, mi vagyunk”
(Betlehemi királyok)
2. „Áramló könnyűségű rét”
(Nyár)
3. „Az igazat mondd, ne csak a valódit, ...”
(Thomas Mann üdvözlése)
4. „Feleseltél a másvilággal”
(Karóval jöttél ...)
5. „Karcús szél hajlott utána hűvösen.”
(Mikor az uccán átment a kedves ...)
6. „Törekeny természetét a tőke / megtörte, ...”
(Anyám)
7. „akinek nem jut kapanyél ;”
„akinek öt holdja terem;” stb.
(Mondd, mit érlel ...)

12. Fogalmazzatok meg 5 gondolkodtató kérdést az 1937 nyarától decemberig terjedő időszakra a költővel kapcsolatban.

Minden kérdés 2 pontot ér.

13. Hogyan őrzi a mai világ József Attila emlékét?

Megoldás:

A szegedi JATE, a szárszói múzeum, a makói gimnázium, a költészet napja, József Attila-díj stb.

FELHASZNÁLT IRODALOM:

- Fodor András: Szállj költemény, szólj költemény!
Fodor András: Így élt József Attila
József Attila: Összes versei

DR. DOMONKOS JÁNOS
Fővárosi Iskolaszanatórium
Budapest

Apor Vilmos példamutató élete

1945 tavaszán, amikor Európa-szerte elhallgattak a fegyverek, néhány nap alatt szomorú változások történtek a magyar katolikus egyház életében. Serédi Jusztinián, Esztergom bíboros érseke, Magyarország hercegprímása márc. 29-én meghalt. Angelo Rotta pápai nuncius ápr. 2-án temette Esztergomban. Ezekben a napokban halt meg Apor Vilmos győri püspök orosz katona fegyverétől, vértanúként. Ápr. 3-án Angelo Rotta nunciust a Szövetségi Ellenőrző Bizottság elnöke, Vorosilov marsall az ország elhagyására kényszerítette. Feltűnő volt, hogy a nuncius eltávolítása ellen a nyugati hatalmak nem tiltakoztak.

Az altorjai Apor család a történelmi magyar hagyományokkal rendelkező nevezetes családok közé tartozik: Árpád-kori magyar nemzetség, névadó ősük Apor vezér. Sámson nevű tagjuk már a tatárjárás előtt szerepel. A „altorjai” előnév erdélyi székely nemesi családnévre utal.

Apor Vilmos (1892. II. 29. Segesvár – 1945. IV. 2. Győr) római katolikus pap, megyéspüspök, Apor Gábor Károly Vilmos fia, Apor Gizella bárónő és Apor Gábor politikus testvére.

Édesapjuk *Apor Gábor Károly Vilmos* báró, altorjai (1851. Bécs – 1898. Baden bei Wien) politikus. Budapesten végzett jogot. Háromszék vármegye jegyzője, szolgabíró-főjegyző, alispán (1884), majd Nagy-Küküllő vármegye főispánja (1894), államtitkár a király személye körüli minisztériumban (1895). A torjai Büdösbarlang közelében megalapította Bálványosfürdőt (1896). Gyermekei anyja: *Pálffy Fidele* grófnő.

A jeles püspök fivére *Apor Gábor* (1889. Sepsiköröspatak – 1969. Róma) politikus, diplomata. Bécsi követ (1934–1935). A külügyminiszter állandó helyettese (1935–38), Vatikáni követ (1938–44). Magyarország német megszállása (1944. III. 19.) után állásáról lemondott, s Rómában maradt emigrációban. 1948-tól a Keresztény Népmozgalom egyik vezetője, 1952-től a Külföldi Magyar Actio Catholica elnöke, a Magyar Európa Tanács alelnöke. A szuverén és katonai Máltai Lovagrend lovagja, nagykancellárja (1952–58), majd vatikáni követe (1964–69). Írásai a római Katolikus Szemlében jelentek meg.

A mártír-püspök nővére *Apor Gizella* bárónő (1886. Sepsiköröspatak, Háromszék vármegye – 1971. Budapest). Az I. világháború alatt vöröskeresztes ápolónő lett, és frontszolgálatot is vállalt. A tífuszjárvány idején néhány társával Bulgáriába küldték, hogy a járvány elleni védekezés módszereivel megismertessék a lakosságot. A háború után hősiességéért Florence Nightingale kitüntetést kapott. Londonban tanulmányozta az egészségügyi képzést, hazatérve átszervezte a budapesti vöröskeresztes iskolát. 1934-től országsszerte szervezte az Önkéntes Vöröskeresztes Szolgálatot. Megindította a Betegek Apostoli Mozgalmát, melynek egészséges tagjai vállalták a betegek otthoni látogatását-gondozását, s évente zárandoklatot szerveztek nekik Máriaremetére. Elismerésül a II. világháború idején a német követ vaskereszttel akarta kitüntetni, de nem fogadta el. 1944 őszén öccséhez, a győri püspökségre internálták. Annak lelövése, mártírhalála után visszatérhetett Budapestre. 1949-ben nyugdíjazták, Herencsénybe költözött. Amikor rokonai külföldre távoztak, Apor Gizella maradt, és nagyon egyszerű körülmények között élt, de segített mindenkin, akin csak tudott. Budapesten hunyt el.

Ilyen jelentőségteljes magyar családnak volt tagja *Apor Vilmos*, akinek élete és mártírsága örökké példaértékű marad nemzetünk keresztényei, a magyar nép előtt.

Apor Vilmos a gimnáziumot Kalksburgban és Kalocsán a jezsuitáknál, a teológiát – győri egyházmegyésként – Innsbruckban végezte. Nagyváradon – 1915. VIII. 24. – szentelték pappá. Káplán (1915–18), majd városplébános Gyulán. Közben (1917) a váradi katolikus szeminárium prefektusa és tanára is volt. Gyulán a szegények plébánosként tevékenykedett. Részt vett a szociális szervezetek és a közvélemény-formálás intézményes munkájában. Kiemelkedő lelkipásztori eredményei alapján nevezte ki Őzsentsége XII. Pius pápa 1941. I. 21-én győri megyéspüspökké. Február 24-én Gyulán szentelték ünnepélyesen Apor Vilmos atyát püspökké. Győri megyéspüspöki székét március 2-án foglalta el.

Felöltségteljes püspöki munkásságával párhuzamosan országos méretű társadalmi és politikai elkötelezettséget vállalt, amikor a hazai Katolikus Népszövetség újjászervezésével próbálkozott eredményesen, majd pedig a katolikus ifjúsági mozgalom (KIOE) magyarországi elnöke lett.

1943 nyarán a katolikus reformmozgalmak által egybehívottak tanácskozásán kidolgozták a Katolikus Szociális Népmozgalom eszmei–politikai programját. Az ebből kinőtt Keresztény Demokrata Néppárt csatlakozott a németekkel szembeni ellenállás Magyar Frontjához.

Apor püspök atya félelmet nem ismerve pártfogolta az üldözötteket és az internáltakat. Ismételten tiltakozott a zsidóüldözés ellen. Ennek érdekében beadványokkal fordult a nyilas vezetőséghez. 1944-ben – az ismert nehéz háborús viszonyok közepette – rendszeresen tiltakozó levelekkel és bátor tettekkel is lelkiismeretesen kiállt a fajgyűlölet áldozatai védelmében.

Nem véletlen, hogy Apor Vilmos megyéspüspök – egyházvezetői tekintélyét is latba vetve – mintegy 200 menekültről gondoskodott a győri püspökvár pincéjében. A püspökvárba menekült asszonyokat és lányokat védelmezte akkor is, amikor 1945. március 30-án, nagypénteken e menekültek védelmében fellépett, és a rájuk támadó orosz katona őt lelőtte. A megszállók fegyverétől kapott súlyos sebeibe 1945. ápr. 2-án halt vértanúhalált. A megszállók kíméletlen pusztításának, féktelen brutalitásának lett ártatlan áldozata, katolikus egyházunk mártírja. Példaértékű életével, hősi halálával, mártírságával katolikus egyházunk és magyar nemzetünk kimagasló történelmi személyiségei közé emelkedett.

A győri kármelita templomban temették el. 1988-ban átvitték a győri székesegyházba. Boldoggá avatási eljárását a győri egyházmegye már kezdeményezte. Boldoggá avatása Rómában is folyamatban van.

Bízunk abban, hogy a mártír Apor Vilmos püspököt boldoggá avatásán túl nem sokára a magyar szentek sorába tudhatjuk, mert jelen korunkban is nagy szüksége van a magyar egyháznak és a hazának olyan elismert példaképekre, akik életükkel és halálukkal hősies fokon gyakorolták vallásukat, mint a korábbi tanúságtévő magyar szentek és boldogok nemzeti történelmünk múlt évszázadaiban: Szent István, Szent Gellért, Szent László, Szent Erzsébet, boldog Őzséb és mások.

Szerencsére napjainkig az Apor Vilmos püspökről szóló irodalom – a különböző hazai és külföldi lapok és folyóiratokban megjelent jelentős cikkeken és tanulmányokon kívül – már olyan önálló művekkel is gazdagodott, mint pl. *Balássy L.: Apor Vilmos, a vértanú püspök* (1989); *Hulesch E.: Győri nagypéntek* (1945), *A koronatanú így látta* (1990); *Szolnoky E.: Fel-lebbezés helyett Apor Vilmos püspök élete és vértanúsága* (1990). Életműve, vértanúsága a magyar katolikus, keresztény egyháztörténet 20. századi fejezetének nagyon fontos része, 1100 éves történelmünk egyik alkotó eleme. A róla szóló könyveket tanítványaink lelki épülésére ezért melegen ajánlhatjuk.

DR. HAJZER LAJOS
JPTE BTK, Szláv Filológiai Tanszék
Pécs

Lendvai Endre: Közelkép a verbális humorról

R. W. Emerson (1803 - 1883) amerikai filozófus, költő esszéíró szerint „... a keményen dolgozó ember számára nehéz és kimerítő időkben a humor éppoly természetes erősítőszert, mint az alvás: a túlfeszített agyunk védelmet nyújt a haraggal és az esztelenséggel szemben.”

Lendvai Endre (JPTE BTK Szláv Filológiai Tanszéke) egyetemi docens *Közelkép a verbális humorról* című monográfiájának számos kitétele is ezt a gondolatot óhajtja elhinteni bennünk.

Aligha akad olyan pedagógus (szakjától függetlenül), aki ne találkozott volna a viccekben manifesztálódó humorral, arról azonban nem mindenki töpreng el oly alaposan, mint a monográfia szerzője, hogy tulajdonképpen mi is a humor (és a vicc) titka, miért is létezik(het)nek – az „örökzöld slágerek” mintájára – szinte „örökzöld” viccek, amelyek nemzedékről nemzedékre szállva sem kopnak meg ...

Lendvai Endre könyve az 1917-től napjainkig terjedő orosz vicctermést dolgozta fel nyelvészeti, szociolingvisztikai, pszicholingvisztikai és kultúrtörténeti vonatkozásban, miután a humorelmélet történeti vázlatát adta munkájában egészen Platónótól a mai magyar humorelméletekig (18-32. lap).

Számos oktató érdeklődését felcsigázhatja a könyvnek az a része, mely az orosz vicckultúra diakron rendszerét taglalja, hiszen a szovjet éra (amely korántsem volt „vicces” a valóságban!) nehéz időszakának „vicchősei” (Lenin, Sztálin, Hruscsov, Brezsnyev és mások) egyben az elmúlt évtizedek történelmi panoptikumának figurái is, akik egészen más „öltözékben” kerültek bemutatásra nekünk a korabeli tömegkommunikáció célzatos sminkelései révén ...

Tévedés azt hinni, hogy egyes korokban csak a sajtó a nagyhatalom. A vicc is nagyhatalomná léphet elő olyan diktatúrákban, ahol a szentekké merevített eszméknek, (világmegváltó) messianisztikussá emelt rendszereknek a megkérdőjelezése is bűnnek számít a szellem síkján, és egy viccért is börtön járhat a komolyan „viccelődő”-nek.

Lendvai Endre könyvének másik – közérdeklődésre is számot tartó – fejezete (Az orosz vicckultúra szinkron rendszere, 127-182. lap), mely az egyes – állítólag – „egyenrangú” szovjet népek (orosz, zsidó, grúz, örmény, csukcs, ukrán...) vicceit elemzi. Ezek egy részénél feltételezhetően a szerzők oroszok, más esetekben viszont az orosznál ősbibb kultúrát képviselő népek felsőbbrendűségi érzése (esetleg elfojtott nacionalizmusa) a humor egyik forrása. Ebből az alrendszerből elsősorban az ún. Örmény Rádió viccei jutottak el hozzánk a 60-as és 70-es évektől kezdve és – a szerző állítása szerint – hatást is gyakoroltak a magyar vicckultúrára.

A monográfia olyan további kérdéseket is megvilágít, amelyek távolról sem csak a filológusokban fogalmazódnak meg: vajon lefordíthatók-e („visszaadhatók-e”) a viccek idegen nyelven „hiánytalanul”? Milyen „kultúrspecifikus háttérismeretek” kellene ahhoz, hogy például egy „székelyviccet” megértsen egy külföldi („idegen”)? Képesek vagyunk-e a nemzeti koloritot megőrizni nyelvi és egyéb síkon az ún. átváltási műveletek során?

A szerző 218 vicc részletes elemzését 3 nyelv (angol, magyar, orosz) vicckészletéből válogatta: rendkívüli hozzáértéssel és a vicctípusok részletes elemzésével.

Lendvai Endre könyve egy sor olyan kortörténeti adalékkal („háttérismeretekkel”) is szolgál, amelyek értékesek lehetnek még a történelemtanárok számára is, hiszen ezek egyike-másika valós megközelítésből világít meg néhány, korszakalkotó egyéniségnek hitt figurát (vö. pl. a Leninnel és Sztálinnal kapcsolatos „háttéranyagokat”: 99-105. lap, illetve: 105-110. lap).

Ez azzal is összefüggésben van, hogy a szovjet érában – a városi folklór teremtette – verbális humor legtöbb típusa politikai töltetű volt; azaz a „szovjet politikai vicc” dominált, mivel a „szigorúan ellenőrzött” ideológiai szféra lényegében funkcionálisan „beszűkült”...

Lendvai Endre könyve a hazai russzisztika területén is hiánypótló munka. Emellett érdekes mind tematikájánál fogva, mind didaktikai jegyei miatt (a közölt, meggyőző, tarka bizonyítványanyag közérthető, összevető, igényes prezentálásával). Munkája úttörő vállalkozás, amelyet a neves szaklektor – *Papp Ferenc* akadémikus – már önmagában is fémjelez.

Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1996. 221 p.

DR. OLÁH JÁNOS

Juhász Gyula Tanárképző Főiskola
Szeged

Szent Ágoston vallomásai

A könyv Vass József fordításában jelent meg, aki Sárváron született 1877-ben, és Budapesten halt meg 1930-ban.

Vass József Rómában végezte el a teológiát. Plébános, később hittanár és újságíró. 1911-ben a Szent Imre Kollégium igazgatója. A háború után a pesti egyetem teológiai karán tanár. Volt kalocsai nagyprépost is, több alkalommal miniszter a Teleki-, illetve a Bethlen-kormányban. A két királypuccs idején mint jó legitimista kapcsolatokkal rendelkező politikus közvetített Horthy és a király között. Jelentős egyházi, közírói és publicisztikai tevékenységet folytatott. Legjelentősebb alkotása Szent Ágoston híres művének fordítása volt.

Szent Ágoston (Augustinus Aurelius: i. sz. 354-430) hippói (ma Algériában van) püspök, a középkori keresztény filozófia korai képviselője, a katolikus egyház, sőt az egész nyugati kereszténység fejlődését jelentősen befolyásoló egyházatya. Nagy hatással volt a kolostori iskolákra és a középkori papnevelésre.

Kilencéves volt, amikor meghalt Julianus császár, az Apostata, s vele elbukott az antik világ és a pogány vallás utolsó restaurációs kísérlete. Ötvenhat éves volt, amikor Alarik gót seregei kifosztották Rómát. A népvándorlás korának kezdődő zűrzavarai vetnek árnyékot élete végére: 430-ban halt meg mint Hippo város püspöke, miközben a vandálok a várost ostromolták. A Vallomásokat 397 és 400 között írta, nagyjából élete útjának felén. Befelé fordulva, a szemlélődésben, a lelki nyugalom kialakításában kereste üdvét. A császárkori sztoikusok – Epiktétosz, Marcus Aurelius, Seneca – kidolgozták az önvizsgálat, az önelemzés módszerét. Szent Ágoston a Vallomásokkal mégis egyedülálló, példátlan alkotást teremtett. A könyv műfaja nehezen meghatározható: önvallomás, gyónás, ima, filozófiai elmélkedések, teológiai fejtegetések pszichológiai megfigyelések, anekdotikus részletek, életrajzi adatok keverednek benne. A mű szerkezete a keresztény személyiség fejlődésének „logikai” fokozatait mutatja be. Ágostonlelki fejlődését, Istenhez való viszonyának alakulását tárja elénk. Művében sok életrajzi elem található. Kortársait annak alapján ítéli ábrázolásra méltónak, hogy milyen funkciót tölthettek be Istenhez való közeledésben vagy tőle való eltávolodásban. Redl Károly szerint Szent Ágoston új műfajt teremtett, szinte előzmények nélkül. Stílusára ugyanez vo-

natkozik. Könyve stílusában két feltűnő jellegzetességre figyelhetünk fel: az egyik a vallásos lírizmus, a retorikus zeneiség, a másik az antitektikus szerkesztés, a paradoxonszerű kiélezettség.

Ágoston túllépett az antik etika intellektualizmusán (tudás = erény) és szenzualizmusán (boldogság = élvezet, öröm), ugyanis felfogása szerint a lélek a maga erejéből úgyszólván képtelen a jóra, még ha ismeri is, Isten kegyelmére szorul.

Ágoston tudatosan elszánt akarattal vállalta, hogy részt vegyen egy tartós és szilárd otthonnak, az egyháznak a felépítésében. Világtörténelmi távlatokban szemléli a kereszténység jövőjét. Az idő őt igazolta: a kereszténység rendkívüli szerepet játszott, játszik Európa és a világ arculatának formálásában.

A ma pedagógusának, diákjának rendkívül tanulságos a karthágói diákélet ábrázolása. A diákság viselkedésének alig van más korlátja, mint a rétorok tekintélye – ha volt tekintélyük – és a hatóság, mely részint a közcsend és a rend érdekében, részint néhány császári rendelet végrehajtásaképpen olykor erős kézzel iparkodott megfékezni a rendbontókat. Az ifjúság azonban még a hatósággal szemben is megvédeni iparkodott úgynevezett „ösi jogait”.

Ágoston leírja, hogy gyermekkorában igen szeretett játszani, tanulni azonban nem. Sok verést is kapott, azonban haszontalanul. A tanítók bottal verték. Nem szeretett görögül tanulni, mert kényszerítették, de egy iskolai dolgozatával nagy sikert ért el. Tanulmányait befejezve végül maga is tanítani kezd. Ír arról, hogy mi a tanítás, az emlékezés, a feledés. A világirodalomban ő az első, aki úgy figyelmeztet a gyermeket, ahogy századunkban a gyermeklélektan tudósai. Felismerései másfél évezreddel előzik meg Rousseau-t, akire hatott a műve.

Minden magyar pedagógus és diák figyelmébe ajánljuk Szent Ágoston könyvét dr. Vass József kitűnő fordításában.

Szent István Diákkönyvtár, Szent István Társulat, Budapest 461. p.

DR. DOMONKOS JÁNOS
Fővárosi Iskolaszanatórium
Budapest

Kodolányi - művek a Pannónia Könyvek kiadásában

Kodolányi János (1899–1969) írói életműve csodálatra méltó. Zseniális alkotóművészete ellentmondásos. Alakja máig kevésbé, illetve rosszul ismert, nem jelentőségéhez méltó. Életpályájából kitűnik, hogy katolikusként született, azonban ifjúkorában áttért a református hitre, és élete végén – de még szellemi erejének birtokában –, 1968. január 18-án, Árpád-házi Szent Margit napján – akiről **BOLDOG MARGIT** címmel legkedvesebb történelmi regényét írta – saját kérésére (Budapesten, a XII. ker. Böszörményi út 26. szám alatti otthonában) visszatért a katolikus egyházba.

A nép hibáit ugyanúgy kutatta és felfedte, miként a középosztályét, de észrevette pozitív tulajdonságait is. Munkássága az ormánsági falu és népelet élményvilágának hatását tükrözi. Archaisztikus nyelvi, stilisztikai elemekkel rendelkező regényei a magyarságtörténet sorsfordító eseményeit mutatják be. A honfoglalás és a tatárjárás időszakába vezetik el olvasótáborát.

Az **OJBARSZ FUTÁSA** c. műve az érett Kodolányi nagy történelmi regényeihez tartozik. Első ízben a **Sorsunk** c. folyóirat 1943/44-es évfolyamaiban látott napvilágot. Könyv alakban egészen napja-

inkig nem volt hozzáférhető. A mostani kiadással – egy önmagában töredékesnek nevezhető, de jelentős Kodolányi-alkotás – a honfoglalás kori regényfolyamat egy további alkotással egészült ki.

Kodolányi nem írja ki, de az olvasó okkal feltételezi, hogy az író ebben a prózai munkájában Ojbarsz alakjában Koppányt, az Árpád vérből származó somogyi nagyúr, a róla megnevezett pogánylázadás (997) vezéralakjának ifjúkorát ábrázolja.

Tüskés Tibor a könyvecske előszavában kiemeli, hogy Kodolányit eredetileg e regényfolyamatban a korabeli két életfelfogás szembenállása foglalkoztatja: – Az egyik oldalon a pogány hit, a honfoglaló magyarok, a táltosok világképe és világmagyarázata áll, a másikon a főként idegen papok által hirdetett vallás, a kereszténység eszmerendszere található. Ezzel Kodolányi a 10. századi magyar történelem fő kérdését, egyben a magyar történelem egy sarkalatos problémáját, sorsfordítóját ragadja meg és mutatja föl.

Ez a regénytöredék annak a folyamatnak része, mely során Kodolányi – írói kifejezőeszközeiben – a korai írásainak naturalizmusától a férfikor érett realizmusán keresztül jut el késői regényeinek mitikus, szimbolikus megjelenítéséig.

Vajon a befejezetlenül maradt honfoglalás kori regényfolyamat milyenek ábrázolta volna a regényciklus Gézáját és Istvánját, vagy milyenek a férfi Koppányt?

A Pannónia Könyvek a történelmi regénnyel egyidőben adta ki reprint (1941) *kötetben Kodolányi János-Várkonyi Nándor-Sóter István: KELET ÉS NYUGAT HATÁRÁN* című művét. Ebben KELET NÉPE címmel Kodolányi a két világháború közti magyar szellemi élet korkérdését veti fel: *Mi a magyarság hivatása?*

Kérdezgetik, fejtegetik manapság. Európai küldetés: ez az úgynevezett európai kultúra megvédelmezése volna a „kelet barbárságával” szemben. Dunavölgyi hivatás: pedig a Dunavölgye körül elhelyezkedett népek megszervezése volna, az ugyancsak „európai”, vagy ha úgy tetszik, a „keresztyén” kultúra védelmében. A „híd” szerepét is nekünk szánták, a közvetítést: adjuk át a Nyugatnak, ami a Keleté, a Keletnek, ami a Nyugaté. Ami ebből az adom-veszemből megmarad, az a miénk.

Kétségtelen, – hangsúlyozza Kodolányi – hogy a magyarság célja, hivatása, küldetése csak egy lehet, a jelenben csakúgy, mint volt a múltban, s lesz a jövőben: *a megmaradás.*

Ha tudjuk, mit akarunk, tudnunk kell azt is, honnét jöttünk, kik vagyunk, minő erővel rendelkezünk. Ha tudjuk, hogy meg kell védelmeznünk magyari voltunkat, tudnunk kell, mi a magyarság, mi az, ami a sors forgandó kerékküllői közül sohasem hull ki, ami örök, amit védelmezve: magunkat védelmezzük.

Végső kicsengésként így figyelmeztet Kodolányi: – Kultúrhordalékot látunk színpadon, sajtóban, zenében, rádióban, filmen. Móricz Zsigmond darabja három előadás után lekerül a színpadról. A nemzet első színháza kétszázas sorozatban viszi diadalra az idegen ponyvát.

Már-már alig lehet kimondani az irodalomban is azt, amit magyar lélekről, magyar sorsról, magyar életformáról mondanunk kellene. Kritikai életünk elsorvadt vagy elferdült. –

Kodolányi János megállapításait nem haladta túl az idő. Érdemei maradandóak. Könyvei alkalmasak az olvasás szenvedélyének fölkeltésére és tudatos mederben tartására.

A mély esztétikai-filozófiai, magyarság-önismereti, történelmi jelentéstartalmakat hordozó kötetei a kortárs magyar irodalom és irodalomtudomány legújabb elemző vonulatához kapcsolódnak. Bízunk abban, hogy művei a szakemberek érdeklődésén túl a 20. századi magyar irodalom és szellemi élet jelenségeit értelmezni kívánó, élményülésre hajlamos olvasóinak is élményt jelentenek majd.

A két könyv a kiadót dicséri, mert hozzájárult a Kodolányi-életmű árnyaltabb bemutatásához. A magyar irodalom barátai minden bizonnyal szívesen fogadják. A köteteknek egyébként minden nagyobb közkönyvtárban ott a helyük.

Pannónia Könyvek Kiadó, Pécs

*

Színpompás eucharisztikus világkongresszus Lengyelországban

A magyarságnak az 1938-as budapesti, nagyszerű eucharisztikus világkongresszust juttatja eszébe, ahol Eugenio Pacelli bíboros volt a pápai követ, akit később XII. Piusként választottak pápává (1939–1958).

Eucharistia (görög) = *hálaadást* jelent. A legelső időkig visszanyúló elnevezése a szentmise és az oltárszentségnek. Alkalmas az *áldozat* jellegét kifejezni. Mindenekelőtt köszönet Istennek jótéteményeiért. Kettős jellege van: Egyrészt Krisztus utolsó vacsorájának megújítása. Azzal, hogy a pap a szentmise bemutatásakor Krisztus szavát megismétli = Krisztus teste és lelke valóságosan és titokzatosan jelen lesz a kenyér és a bor színe alatt. Másrészt az áldozati jelleg pedig abból adódik, hogy Krisztus ugyanezen két szín alatt áldozta fel testét és véréát az emberiség megváltásáért és üdvösségéért.

Az Oltárszentség iránti hódolatot és szeretetet a gyakori szentáldozásokon kívül elsősorban az eucharisztikus világkongresszusok mozdítják elő. Az első világkongresszust 1881-ben Lille-ben, utána Avignonban, 1883-ban, Liège-ben, majd Európa és a világ más városaiban: a 20. Kölnben 1909-ben, a 21. Montreálban 1910-, a 22. Madridban 1911-, a 23. Bécsben 1912-ben. A világkongresszusok mellett nemzetiek megrendezésére is (Olaszország, USA, Anglia, Hollandia stb.) sor került. A nemzetközi nagy kongresszusok, gyűlések fényesen demonstrálták a katolikus egyház egységét, hitét az Oltárszentségben.

Magyarországon Szent István király halálának 900. évében, 1938-ban (május 26-29-ig) Budapesten tartotta meg a világegyház a nevezetű XXXIV. Nemzetközi Eucharisztikus Kongresszust. Feladatát abban jelölte meg, hogy a Vinculum Caritatis, a Szeretet Köteléke, az Oltárszentség Krisztus békéjében és szeretetében egyesítsen minden embert és nemzetet. A Kongresszus indulója máig közismert magyar templomi ének: „*Győzelemről énekeljen / Napkelet és napnyugat, / Millió szív összecsengjen, / Magasztalja az Urat! / Krisztus újra földre szállott, / Vándorlásunk társa lett, / Mert szerette a világot, / Kenyér színbe rejtetett. / Krisztus kenyér s bor színében, / Úr s Király a föld felett: / Forrassz egygyé békességben / Minden népet s nemzetet!*”

Az ország teljes állami és egyházi pompával fogadta máj. 25-én a pápai legátust, az államtitkár bíboros E. Pacellit, kivülről 14 bíborost, 48 érseket, 197 püspököt, továbbá számos külföldi katolikus más kiválóságot és vendéget. A kongresszusra külföldről és vidékről érkezett hívek tízezreit áldozatos szeretettel fogadták be a különböző katolikus intézmények és családok. Az ünnepségek fénypontja a budapesti Hősök terén máj. 26-29-e közt rendezett Eucharisztikus Világkongresszus volt. A kongresszus első napján, máj. 26-án, áldozócsütörtökön a magyar fiatalok szentmiséjén a kísérőkkel együtt 300 ezren imádták az Oltárszentséget. Az áldozó csütörtök estéjén megrendezett, rakéták szín- és tűzpompájától kísért szentségi, *hajós körmenet a Dunán felülmúlt minden eddigi katolikus megmozdulást.* A férfiak Hősök terei éjjeli szentségimádásán 150 ezren borultak le Krisztus dicsősége előtt. 29-én, az Eucharisztikus Világkongresszus befejező napján a Hősök terén délelőtt a pápai legátus által bemutatott szentmisén több mint félmillió ember vette magához az Oltárszentséget. A szentmise végén a jelenlévők a Szentatyának (XI. Pius 1922–39.) a világkongresszust bezáró rádiószózatát hallgatták, melyben a magyar katolikusokat s a kongresszus minden résztvevőjét a Krisztus iránti hűségére buzdította. Délután a Bazilikából kiindulva, az Andrassy úton át, a Hősök teréig vonuló szentséges körmeneten százazrek vettek részt. Ez a világkongresszus meggyőzően mutatta meg a világnak a magyar egyház és állam egymást támogató jövőszónyán kívül az egyház belső erejét, híveinek hitét és vallásos buzgóságát. Ezt a hitet nem kis mértékben a magyar katolikuság a magyar szerzeteseknek köszönhette.

Miként Budapesten a Hősök terén, a világkongresszus nyitóünnepségén a főváros valamennyi római katolikus templomában megszólaltak a harangok, az idén: 1997-ben a lengyelországi

Wroclaw-ban, a május 25. és június 1. között sorra kerülő, immár 46. Eucharisztikus Világkongresszus helyszínén is haragszó hív ünnepelni. Kisugárzik a rendezvény Czestochowába, a Jasna Gora kolostortemplomba és más neves lengyel Mária-kegyhelyre, Wadowicébe, II. János Pál pápa szülőházába és Krakkóba, ahonnan a Szentatyá Rómába került, Szent Péter utódjának.

Az Odera folyó két partján fekvő, több mint félmillió lakosú Wroclaw, mely egyben Alsó-Szilézia központja, Európa egyik metropolisza most azzal is dicsekedhet, hogy a 46. Eucharisztikus Világkongresszus napjaiban személyesen köszönheti az eseményre hazalátogató pápát is.

A katolikus egyházfő reményt sugárzó egyénisége, lelkipásztori hazalátogatása, különösen jelentőssé avatja a wroclawi világkongresszust. A Szentatyával való találkozás lehetősége sok érdeklődőt vonz a környező országokból, természetesen Magyarországról is.

„Az ember azért utazik, hogy éljen, és azért él, hogy utazzon”, mondta állítólag II. János Pál egy közeli barátjának. Az apostolok is utaztak – szólt a vatikáni magyarázat. Még ma is – amikor előrehaladott kora és betegsége bizonyos mértékig csökkentik szónoki képességeit –, a hívek százezreit képes megmozgatni szavával, mozdulatával vagy pillantásával. Így történt a legutóbbi magyarországi (Pannonhalma-Győr) látogatásakor is. II. János Pál pápát milliók fogják köszönteni Lengyelhonban is.

Dr. Domonkos János

Hajdú-Bihar megye oktatástörténeti irodalma (1896–1996)

VÁLOGATOTT BIBLIOGRÁFIA

Összeállította: Bényei Miklós

A kiadvány a „Honfoglalás 1100 éves évfordulója Emlékbizottság” iskolatörténeti kuratóriumának támogatásával jelent meg.

Most olvasóink figyelmét erre a kötetre „tájékoztatójának” részleteivel szeretnénk felhívni.

„Debrecen közel félévezrede kiemelkedő szerepet játszik a magyar oktatásügy fejlődésében, és Hajdú-Bihar jó néhány más településén is hosszú múltra tekint vissza az iskolakultúra. A városban több évtizede intenzív oktatástörténeti kutatás folyik, és az utóbbi időben a megye számos helyén születtek figyelemre méltó feldolgozások. A Hajdú-Bihar Megyei Könyvtár az eddig elért eredmények retrospektív bibliográfiai számbavételére vállalkozott, hármassal a céljal:

– a köztörténeti milicenténáriumban és az első magyar iskola ezeréves évfordulója alkalmából az oktatástörténeti irodalom regisztrálásával is felmutatni Debrecen és a megye jelentékeny hozzájárulását a magyar iskolakultúra fejlődéséhez;

– a nyomtatásban megjelent történeti irodalom bibliográfiai leírásával tájékoztatási segédletet nyújtani a most és a jövőben folyó kutatásokhoz, ráirányítva a figyelmet a feltáratlan vagy alig feltárt területekre, a még nem vizsgált iskolákra, a kevésbé ismert jeles pedagógusokra;

– segíteni az oktatástörténeti ismerterjesztést, a sajtó munkáját, a honismereti mozgalom ilyen irányú tevékenységét, az iskolai könyvtárak állományépitését.

Talán nem túlzott remény, hogy ez a helytörténeti jellegű összeállítás az országos oktatástörténeti folyamatok jobb, alaposabb megismerését is előmozdíthatja. A bibliográfiai gyakorlat számára pedig módszertani tanulságokkal szolgálhat.”

Az anyaggyűjtés a következőkre terjedt ki:

– földrajzilag a mai Hajdú-Bihar megye területére;

– tematikailag valamennyi oktatási intézmény – az óvodától az egyetemekkel bezárólag – múltjára az iskolázás kezdeteitől napjainkig, továbbá a nevezetes személyekre – az oktatásügy irányítóira, a pedagógusokra, a híres diákokra stb. – vonatkozó életrajzi közleményekre, nekrológokra is;

– kronológiailag – a megjelenési időt tekintve – a címben jelzett időszakra;

– formailag a történeti dolgozatokra, a forráspublikációkra és az érdemi információkat tartalmazó visszaemlékezésekre, interjúkra: más megközelítésben a könyvekre, a gyűjteményes kötetekben (beleértve az évkönyveket, értesítőket, kalendáriumokat, stb.) található közleményekre és a folyóiratcikkekre, valamint kivételként a Debreceni Protestáns Lap hetente a Debreceni Főiskolai Lapok és a Reformárus Egyház kéthetente kiadott évfolyamaira is.

Az alcímben szereplő „válogatott” jelző arra utal, hogy tartalmi és terjedelmi megfontolásokból bizonyos szelekciós szempontokat is érvényesíteni kellett.

A bibliográfia szerkezeti tagolása is hosszabb töprengés után formálódott. A leíró részt öt nagyobb fejezet alkotja.

A leírások rövidítettek, az azonosításhoz szükséges szerzői, cím- és leőhelyadatokat tartalmazza; a címet a szerző nevét és a sorozatcímet betűhív közlésben, egyébként rövidítéseket alkalmazva.

A bibliográfia használatát, a visszakeresést szerzői névmutató személynévmutató, intézményi és földrajzi mutató könnyíti meg.

Kiadó a Hajdú Megyei Könyvtár, Debrecen, 1997.

SZERZŐINK, MUNKATÁRSAINK FIGYELMÉBE!

Tisztelettel kérjük szerzőinket, hogy kéziratukat a szerkesztőség címére küldjék: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. A borítékra feltétlenül írják rá, hogy *kézirat*. Csak gépelt, 8–10 lapnál nem nagyobb terjedelmű kéziratot fogadunk el. A kéziratot két példányban kérjük, *kettes sortávolsággal, normál géppapíron, a „gépelési hibák” gondos javításával*, a felhasznált szakirodalom pontos *feltüntetésével (szerző, cím, hely, kiadó, lapszám (l))*. A cikkben előforduló rajzokat, illusztrációkat viszont – *fekete tussal – pauszpapíron vagy műszaki rajzlapon* kérjük, *gondos kivitelezésben*.

Szíveskedjenek külön lapra fölírni *irányítószámos lakcímüket és munkahelyük, iskolájuk pontos nevét*.

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

A SZERKESZTŐSÉG

Kiadja a Módszertani Közlemények Baráti Társasága

A kiadásért felel: Dr. Siposné Dr. Kedves Éva

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

Szerkesztőség: 6725 Szeged, Hattyas sor 10.

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

A címlapot tervezte: Fischer Ernő

Megjelent: 4000 példányban

CORRECT Kft. Szeged

Felelős vezető: Duba Tamás ügyvezető

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KÖNYVTÁRÁNAK EDDIG MEGJELENT KÖTETEI

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



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

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