

854

63

1998-10-12

TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1998. 38. 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 Köznevelési Minisztérium és a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola támogatásával jelent meg.

TARTALOM

Kovács Gyula: Innovációs lehetőségek az új pedagógiai programban	139
Benkes Réka – Vass László: Galaxisról galaxisra	143
Dr. Bóra Ferenc: Humán értékek a cigányság hátrányainak leküzdésére	147
Nanszákné Dr. Cserfalvi Ilona: A gyermekközpontú programokról	151
Dr. H. Tóth István: Egy korosztály irodalomértésének alakulása	153

MŰHELY

Dr. Ozsváth Ferencné: Gondolatok József Attila istenes verseiről	158
Imre Rubenné: Nyelvjárási jelenségek a móríci hősök nyelvhasználatában	161
Farkas Olga – Madarász Klára: Hogyan készültünk mi egy március 15-i ünnepre?	165
Dr. Kovács Zoltán: Fizikushallgatók tanárképzése Kolozsváron	169

ÖRÖKSÉG

Dr. Szecskó Károly: Hahn István egri éve	175
--	-----

SZEMLE

Dobcsányi Ferenc: T. Kiss Tamás: Állami művelődéspolitikai az 1920-as években	178
Besir Anna: Egy magyar nyelvű olvasókönyv a Vajdaságból	180
Dr. Oláh János: Könyvajánlások szegedi szerzők műveiről	182
Dr. Domonkos János: A házsongárdi temető	184

Innovációs lehetőségek az új pedagógiai programban

BEVEZETÉS

E sorok írásakor a közoktatási intézetek már elkészítették pedagógiai programjaikat. Jelenleg folyik a jóváhagyási procedúra a fenntartó önkormányzatok részéről. (Sok településen már meg is történt.)

A nevelőtestületek egy nagyon fontos feladat megoldásán vannak túl. A következő tanévekben semmi teendő nem lesz, „csak” tanítani kell. Ez azonban merő tévedés. A pedagógiai programok készítésének még nincs gyakorlata Magyarországon. Az intézményvezetők, szakértők, önkormányzati szakemberek egymást jól kiegészítve gyarapították programkészítési ismereteiket. Ebből az következik, hogy korántsem biztos, hogy minden esetben tökéletes „művek” készültek. Változhatnak az intézet külső és belső feltételei is. Vagyis: az elkészített s jóváhagyott pedagógiai programokat folyamatosan meg kell feleltetni a külső és belső tényezőknek. Ha szükséges – márpedig az – módosítani kell a programokat.

Az alább leírtak tehát aktuális feladatok a jövőben is, hiszen olyan folyamatról van szó, amelynek még az elején vagyunk. A pedagógiai programok készítésével foglalkozó szakemberek számára megfontolásra javaslom a következő gondolatokat.

A VÁLTOZÁSOKAT KIVÁLTÓ KÜLSŐ TÉNYEZŐK

1998 szeptemberétől az oktatásban „rendszer váltás” következik be. Az oktatási intézmények a saját „helyi oktatási törvényük”, a pedagógiai programok alapján kezdik el az új tanévet. Olyan fontos törvények is hatályosulnak nagyobb részben, mint a Közoktatási Törvény, a Szakképzési Törvény és az új Országos Képzési Jegyzék (OKJ). A szakképzés számára a három legfontosabb törvény együttes alkalmazása igen nehéz feladatok megvalósítását jelenti.

A következő tanévekben minden szakképző intézményben ketté válik a belső oktatási rendszer: egy általánosan művelő és egy szakképző szakaszra. Ez elsősorban a helyi pedagógus munkakerő alkalmazása és a tanterem kapacitás tekintetében jelent majd problémát.

A várható nehézségek ellenére a külső törvényes keretek megteremtődtek az innovációs lehetőségek számára. Itt most nem önkéntes munkáról van szó. Ha úgy tetszik, ezek külső kényszerítő tényezőknek tekinthetők. A változtatás kényszere elől egyetlen oktatási intézmény sem térhet ki. Vajon hogyan élnek a lehetőségekkel? Valóban innovatív módon állnak-e hozzá a pedagógiai programok elkészítéséhez, vagy pedig felesleges adminisztrációs feladatnak tekintik?

A CÉLOK ÉS A LEHETŐSÉGEK ÖSSZANGJA

Fontos tényező a tervekészítés, a jövőben való gondolkodás. A pedagógiai programok kötelező elkészítése arra kényszerítette a tantestületeket, hogy alaposan átgondolják iskolájuk jelenét és jövőjét. Vagyis tervet, programot kellett készíteniük. Ezt a magukra valamit adó tantestületek bizonyos időközönként kényszer nélkül is megtették. Most azonban más a helyzet. Minden nevelőtestületnek olyan programot kellett készítenie, amely:

- megfelel a „megrendelői” elvárásoknak,
- megfelel és jól támaszkodik a belső feltételekre,

- összhangban van a törvényi előírásokkal, és
- megfelel a fenntartó elvárásainak.

A pedagógiai programot az adott intézmény teljes vertikumára kellett elkészíteni. (Ez szakképző intézmények esetén 6-7 esztendő.) Ez tehát középtávú fejlesztési terv. Nagymértékű pedagógiai és szakmai előrelátás kell a mai világban még ilyen időintervallumra is tervet készíteni.

A gyorsan változó környezet dinamikus tervekét kíván. Olyan tervet, programot, amely „előrelátó”, de ugyanakkor gyorsan reagál a megváltozott környezeti feltételekre. Ez a fontos feltétel a célok helyes kijelölését, az eszközök pontos számbavételét és a megvalósítási út reális megmutatását igényli. A hasztalan álomkergetésnek itt most már nincs helye. Az intézmények nagyfokú önállósága egyúttal a felelősség megnövekedését is jelenti. A rossz tervezőmunka magában rejt a bukás lehetőségét is. A szakképző intézmény ebben az esetben először leépül, „elnéptelenedik”, s később becsukhatja kapuját.

A JÓ PEDAGÓGIAI PROGRAM NYÚJTOTTA INNOVÁCIÓS LEHETŐSÉGEK

Úgy vélem, hogy a jelző nagyon fontos! Csakis a jó pedagógiai program nyújthat innovációs lehetőségeket. A helyi sajátosságokat figyelmen kívül hagyó program legjobb esetben is csak konzerválja a meglévő állapotot.

A teljesség igénye nélkül néhány olyan tartalmi tényezőre mutatok rá, amely véleményem szerint jó innovációs lehetőségeket rejt magában a programkészítő nevelőtestületek számára.

1. Az oktatás-nevelés célja

Nem véletlen, hogy az Oktatási Törvény 48.§-a kötelező jelleggel írja elő a programkészítők számára, hogy programjukban foglalkozniuk kell e fontos tényezővel. Egy iskola számára az oktatás-nevelés céljának a tisztázása a legfontosabb. Kikkel kell ezt tisztázni? A pedagógusokkal, a szülőkkel és a diákokkal. Csakis velük együtt lehet elérhető, megvalósítható, életszerű oktatási-nevelési célokat kitűzni. Nagyon fontos, hogy ezek a célok korszerűek és a jövőbe mutatóak legyenek, hiszen ma a XXI. század gazdasági-társadalmi elvárásainak megfelelő fiatalokat nevelünk.

Tudni kell megfogalmazni az iskola nevelési hitvallását. Ebből a hitvallásból levezethető az embereszmény is. Vagyis az iskola pedagógiai programjában meg kell fogalmazni, hogy milyenek legyenek végzéskor a fiatalok.

Legyen reális a nevelés célja – az embereszmény. De legyen reális az oktatás céljának a megfogalmazása is. Tudni kell előre, hogy mire készít fel az iskola. A termelési gyakorlatra vagy pedig továbbtanulásra. Ez is alapvetően fontos tétel.

E lényeges elvek tisztázása után lehet hozzálátni a tantárgyak rendszerének a kidolgozásához és az egyes tantárgyak óraszámának a meghatározásához. E fontos munkálatok során végig figyelemmel kell lenni az oktatás-nevelés céljára. Minden tantervi munkálatnak ezt a célt kell szolgálnia. Természetesen az legalább annyira fontos, hogy az egyes tantárgyakat milyen tartalommal töltsük meg! Csak a korszerű ismereteket tartalmazó tantervek a valóban innovatívak.

2. A belső oktatási rendszer átalakítása

A legtöbb iskola belső oktatási rendszere évtizedek óta semmit sem változott. Rugalmatlan, a növendékeknek nem ad lehetőséget a belső átjárásra. A változó közoktatási rendszer kitűnő lehetőséget jelent a pedagógiai programkészítők számára, hogy hozzájáruljanak a belső oktatási rendszerük megváltoztatásához. Az okosan tervező tantestületek olyan belső rendszert hoznak létre, amely a továbbtanulási szándék tekintetében sikerélményt nyújt a diákok számára. Vagyis a belső rendszer legyen átjárható, és minden fiatal számára a képességeinek megfelelő szintet nyújtsa.

A belső megfelelés azonban önmagában még nem elegendő. Tekintettel kell lenni a gyorsan változó külső feltételekre is. Tehát az a belső oktatási rendszer a jó, amely gyorsan reagál a külső kihívásokra, és harmonikusan alkalmazkodik is hozzájuk.

Az új belső rendszer kialakítása különösen a szakképző intézmények számára igen fontos. Ezt egyrészt az általánosan művelő szakasz és a szakképzés kettéválása indokolja, másrészt pedig a rendszeren belüli többszintűség:

- belépés 9. évfolyamra,
- kilépés az általánosan művelő szakaszból a 10. és 12. évfolyam végén,
- belépés a szakképző évfolyamokra a 11. és 13. évfolyamon.

Látható, hogy valódi többfunkciós rendszert kell működtetni az oktatás-nevelés céljának állandó figyelembevételével. Meggyőződésem, hogy az ilyen iskolát a továbbtanulni szándékozó fiatalok is szívesebben választják.

3. A szakmai profil korszerűsítési lehetőségei

A szakképző intézmények általában a múlt évtizedekből örökölték szakmai profiljukat. Ehhez alakították ki személyi és tárgyi feltételrendszerüket.

A profil megváltoztatásához tehát nem szívesen nyúlnak hozzá. A változtatásnak súlyos anyagi vonzata lehet. Ezt pedig a mai pénzszűke világban nem tudják a fenntartók vállalni. Ennek ellenére a korszerűsítésre törekvő szakképzők folyamatosan gondozzák szakmai profiljukat. Olyan szakmacsoportos oktatásra rendezkednek be, amelyen belül a speciális szakmai kimenetek rugalmasan változtathatók. Természetesen a személyi és dologi feltételek „karbantartása” fontos feladat. Gondoskodni kell a pedagógusok folyamatos át- és továbbképzéséről és az eszközrendszer korszerűsítéséről. A pedagógus-továbbképzések anyagi feltételei ma már biztosítva vannak, a dologi fejlesztések esetében pedig sajnos szinte kizárólag pályázati vagy támogatói pénzekre lehet támaszkodni.

Csak a szakmai profilját folyamatosan megújítani képes szakképző intézmény tud fennmaradni a képzés rendszerében. A profilmódosítás tehát fontos fejlesztési feladata a szakképző intézeteknek.

4. Az oktatás módszerének korszerűsítése

A törvény szellemében az oktatás módszerének megválasztása a pedagógusok szuverén joga. Mégis olyan kérdéstről van szó, amit nem lehet figyelmen kívül hagyni a programkészítés során. Olyan demonstrációs feltételrendszert kell létrehozni, amelyből a tantárgy és a téma sajátosságából adódóan választhat a pedagógus. A korszerű demonstráció fontos tényezője a módszertani kultúrának. Napjainkban az informatika-számítástechnika elemeinek elterjedése tapasztalható minden tantárgy oktatásában. Ennek több haszna is van:

- a korszerű számítástechnikai készülékek önmagukban is felkeltik a diákok érdeklődését,
- bizonyos szempontból olcsóbbak is, hiszen többféle funkció ellátására alkalmasak.

A pedagógiai programok készítése során a tárgyi-eszközfejlesztési tervbe bele kell foglalni. Ez a fenntartónál ellenállásba ütközhet, de még abban az esetben is vállalni kell, ha a szükséges pénz szakképzési támogatásokból biztosítható!

5. A tanulói teljesítmények korszerű mérése

Az értékelés a tanítás-tanulás folyamatának nélkülözhetetlen eszköze. Szerepe van a tervezésben, magában a folyamatban és a folyamat befejező szakaszában is. Arra hivatott, hogy informálja a pedagógiai folyamatok résztvevőit arról, hogy a folyamat tevékenységei mennyire érték el a céljukat. Az objektív értékelés feltételei a tanulói teljesítmények korszerű mérése. A programkészítés során hozzá lehet nyúlni a régi, megkövesedett módszerekhez. Rögzíteni kell a mérés gyakoriságát és módszereit. Új, demokratikus elemeket kell bevenni a rendszerbe, hogy a tanuló ne legyen kiszolgáltatva. A számítástechnika eszközei ez esetben is megbízhatóbbá és objektívebbé tehetik a mérést.

A felhasználás lehetséges területei:

- intelligenciát, különböző képességeket mérő tesztek,

- személyiséget vagy a személyiség egyes komponenseit feltáró tesztek,
- egyes tantárgyi eredményességet vizsgáló tesztek,
- az idegen nyelvi oktatás sajátos szövegértelmezést, kiejtést értékelő programjai.

A fentiek mind-mind korszerű elemei, lehetőségei lehetnek a tanulói munka megítélésének.

6. Korszerűsítési törekvések a tanórán kívüli nevelőmunkában

A tanórán kívüli nevelőmunka fontos területe az iskolai nevelőmunkának. Tervezhető és megfelelő szervező munkával a célok megvalósíthatók.

Bár a törvény kötelezően nem írja elő, hogy a pedagógiai programok magukban foglalják – ennek ellenére tanácsos a nevelőmunkának ezt a területét is rendszerbe foglalni. Egy iskola szellemiségét a hagyományai adják. Nagyon bölcs dolog a régi hagyományokat ápolni – s ennek módját rögzíteni –, illetve a tervekészítés során új, később hagyománnyá váló programokat kidolgozni.

A Köznevelési Törvény finanszírozás szempontjából garanciális elemeket tartalmaz. Ezek közül a legfontosabb tényező a kötelező tanítási órák és az ebből számítható nem kötelező tanítási órák száma. Ez utóbbiak – jó tervező munkával – szakkörök, diákkörök, képességfejlesztő programok megvalósítására is fordíthatók. Ezek az új lehetőségek továbblépést jelentenek a nevelés területén, de ismeretek elmélyítésére is alkalmasak.

A pedagógiai program készítése során tehát élni kell ezzel a lehetőséggel is.

7. Kapcsolat a környezettel

Többször volt szó az intézménynek a környezettel való kapcsolatáról. Ajánlatos ennek egy külön fejezetet szentelni.

Egy intézmény sikeressége nagy mértékben attól függ, hogy milyen kapcsolatot épít ki a környezetével.

Így:

- a fenntartóval
- a szülői házzal
- a gazdálkodó szervezetekkel
- a gazdasági kamarákkal
- a szakminisztériumokkal
- a Művelődési és Köznevelési Minisztériummal
- a Munkaügyi Minisztériummal
- a Nemzeti Szakképzési Intézetekkel
- a pedagógiai szolgáltató intézetekkel
- a sajtóval
- a televízióval
- a rádióval
- más oktatási intézményekkel.

Látható, hogy igen nehezen kezelhető kapcsolatrendszerrel van szó. A kapcsolatok építésére fordított energia azonban bőségesen megtérül. Ha az intézményt környezete befogadja, számít szolgáltatására, akkor és csakis akkor vázolható fel az iskola jövőképe.

Ajánlatos ezeket a kapcsolatokat is rendszerbe foglalni, és ápolásukat tervszerűen végezni. Ha úgy tetszik – bár arról nem kívánok írni –, ez a fejezet a managementé, aki arra törekszik, hogy minél jobban „adja el” intézményét a környezetének. Ez a gondolatsor nyilván több – ma már az oktatásban sem idegen – új fogalmat is takar. Ilyenek: a marketing, a promóció, a minőségbiztosítás stb.

8. A fenntartótól kapott többletfeladat

A többletfeladatnak is lehet jelentősége az innováció szempontjából.

Arról a lehetőségről van szó, amikor a fenntartó önkormányzat megbízza valamelyik intézményt egy speciális oktatási feladat ellátására. Ehhez pontosan meg kell jelölni a feladatot, s ami még

fontosabb, a feltételeket is biztosítani kell. Ez a többletfeladat új szakmai irányok kijelölését, új feltételrendszer létrehozását jelentheti az iskola számára. Innovációs lehetőség tehát, amelynek örülni kell.

ZÁRSZÓ HELYETT

A teljesség igénye nélkül igyekeztem bemutatni néhány példán a pedagógiai programok innovációs lehetőségeit. A legfontosabb az, hogy a program reális, megvalósítható legyen. Nagy hiba lenne, ha elkészülte után félretennék, és felsőhajtának a pedagógusok: „na ezen is túl vagyunk”. Ezen nem szabad „túl lenni”. Az abban foglaltakat figyelemmel kell kísérni és meg kell valósítani. A megvalósításnak számos gátló tényezője lehet. *Ilyenek:*

- Maga a pedagógus. Az előző évtizedekben nem kényszerült önálló tervezésre, gondolkodásra. Az önállóság megtanulása több évet, esetleg évtizedet vehet igénybe.
- A dologi feltételek hiánya. Az egyes oktatási intézmények nem azonos kondíciókkal rendelkeznek (általános iskolák – középiskolák, gimnáziumok – szakképzők).
- Központi támogatás hiányában a feltételbeli különbségek tovább nőhetnek. Feltételek hiányában a legjobb innovációs elképzelés sem ér semmit.
- A fenntartó hozzáállása oktatási intézményeinek programjaihoz. Sajnálatos, hogy a legtöbb fenntartót a pedagógiai programokból csak az érdekli, hogy fejlesztést ne tartalmazzon, és az állami garanciákon túl többletfeladat ne legyen benne. Mert ha erre utaló szándékot lát a programokban, nem hagyja jóvá.
- A sokat emlegetett környezet. Vajon „vevő” lesz-e a megújulni szándékozó oktatási intézményre? Bölcsen előrelátó nevelőtestület ezt előre feltérképezi.

Fenntartásaim ellenére úgy vélem, hogy legyünk derűlátók. Azok a nevelőtestületek, amelyek a fejlődés útjára akarták állítani iskolájukat, azoknak a nehézségek ellenére is sikerült elérni céljait, ha volt bennük innovatív erő és kitartás. Remélhetően ez a jövőben is így lesz!

BENKES RÉKA – VASS LÁSZLÓ

Deák Ferenc Gimnázium – Juhász Gyula Tanárképző Főiskola
Szeged

Galaxisról galaxisra

– 3. „NEMCSAK DIÁKOKNAK”... –

Ebben a rövid írásunkban két – az Automex Kft. gondozásában megjelent – elektronikus kiadványt mutatunk be, a magunk lehetőségeivel, eszközeivel és módszereivel próbálva meg előmozdítani a szóban forgó és a hozzájuk hasonló – lassan mindennapi életünket is átható – nagy teljesítményű információhordozók alkalmazását az oktatásban.

Elöljáróban következze néhány szó a forgalmazóról és fejlesztőről.

A fiatal cég 1994-ben kezdte meg először az import, majd a saját fejlesztésű multimédia-szoftverek kiadását, s rövid idő alatt jelentős eredményeket ért el a CD-ROM-ok forgalmazásában. 1995-ben a magyar nyelvű szoftverek iránti igények kielégítésére hozta létre a Cyberstone Entertainment Fejlesztő és Kiadó Kft-t, mely ma már előkelő helyet foglal el a magyar nyelvű oktató, ismeretterjesztő és szórakoztató programok kiadásában. Az Automex a magyar szoftverek fejlesztésén, kiadásán és terjesztésén túl nagy gondot fordít a leg-

sikeresebb külföldi termékek meghonosítására is. Kínálata felhasználói programgyűjteményeket, multimédia-eszközöket, grafikai programokat stb. éppúgy tartalmaz, mint lexikonokat, enciklopédiákat, nyelvoktató programokat, szótárakat, zenei szoftvereket, játékprogramokat stb. *Multimédia kezdőcsomag* című katalógusa például több mint 40 szoftvert kínál: „Ismeretterjesztő szoftverek”, „Oktató programok”, „Kreatív szoftverek”, „Adatbázisok, gyűjtemények, segédprogramok” és ajándék szoftverek tematikus bontásban.

Oktató, illetve ismeretterjesztő programjai közül e helyütt kettőt emelünk ki. Az első a MICSODA (a Magyar Irodalom Csodái Digitális Albumokon) sorozat egyik, diákok számára készült szépirodalmi válogatása (mely 1997-ben jelent meg), a másik a *Tudományos Enciklopédia* című kiadvány (mely szintén 1997-ben látott napvilágot). A kiadványokhoz fűzött kommentárjaink jobbára leíró, illetve illusztratív jellegűek.

A MICSODA sorozat szóban forgó darabja (lásd 1. ábra) multimédiális – verbális-fonikus, képi és zenei – elemekkel dolgozza fel kilenc magyar alkotó következő tíz remekművét: Fazekas Mihály *Lúdas Matyi*, Garay János *Az obsitos és Napóleon*, Arany János *Rege a csodaszarvasról és János pap országa*, Petőfi Sándor *Az apostol*, Mikszáth Kálmán *A néhai bárány*, Benedek Elek *Lehel kürtje*, Krúdy Gyula *A Jankó*, Móra Ferenc *Árpád, a honalapító* és József Attila *Betlehemi királyok*. A CD hanganyagát olyan népszerű színművészek szolgáltatják, mint Bubik István, Mikó István, Szabó Gyula és mások, diavetítésre emlékeztető képi komponensét kiváló képzőművészek, grafikusok, többek között László Gyula, Richly Zsolt és Rogán Miklós alkotásai teszik ki, a zenei betétek a Kaláka és a Zurgó együttes közreműködésével készültek.

Az indításkor megjelenő nyitó oldalra kattintva, a szoftver tartalomjegyzékét kapjuk meg, ahonnan valamely mű címére klikkelve jutunk a *Főmenübe* (lásd 2. ábra).



1. ábra

A *Főmenü* közepén az aktuális kép látható a következő elemekkel: (1) „Fejezetek”, mely csak a több részből (fejezetből, énekből, stb.) álló művek interpretálásakor működik; (2) „Játék” (képekeverő, verskeverő, betűkeverő stb.); (3) „Kezelőgombok”: „Előző oldal”, „Állj”, „Lejátszás/szünet” és „Következő oldal”; (4) „Olvasónapló”; (5) „Könyvjelző” és (6) „Életrajz”, a mű szerzőjére vonatkozó legfontosabb információkkal. A felhasználó a „Kezelőgombok” segítségével lapozhat előre vagy hátra egy-egy műben, s a kiválasztott oldalakon könyvjelzőket is elhelyezhet.



2. ábra

Az „Olvasónapló” (lásd 3. ábra) centrumában szintén az aktuális kép látható, körülötte pedig a következők: „Az aktuális kép sorszáma”; „Előző olvasónapló-bejegyzés”; „Szövegablak” a feljegyzések számára; „Következő olvasónapló-bejegyzés”; „Olvasónapló betöltése” és „Olvasónapló mentése”. Az „Olvasónapló” segítségével saját észrevételeit, feljegyzéseit rögzítheti a felhasználó, melyeket elmenthet, illetőleg később újra behívhat.

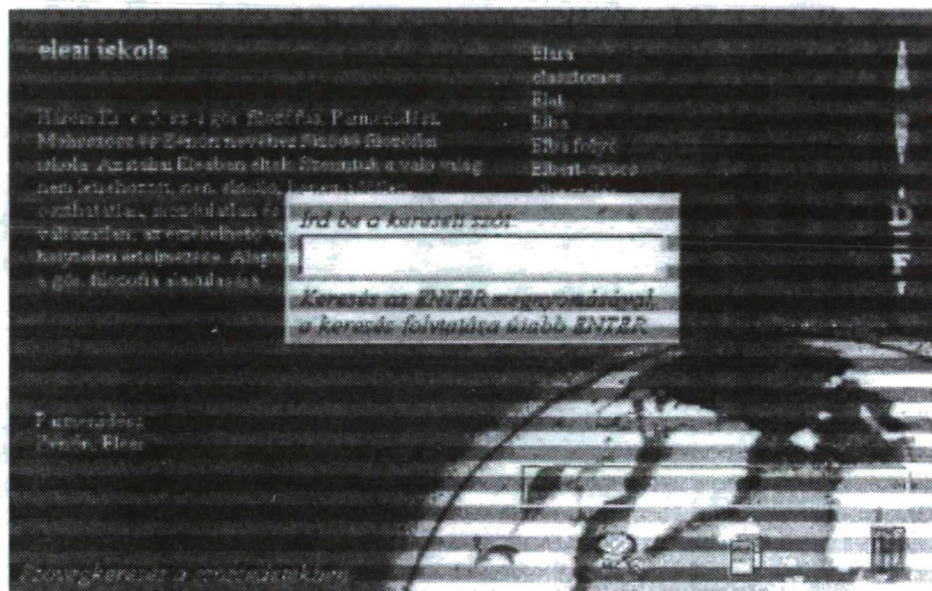


3. ábra

A *Tudományos Enciklopédia* a *Cambridge Enciklopédia* elektronikus feldolgozása (lásd 4. ábra). Nyitóképen a nagyító ikonra kattintva indítható el a szövegkeresés, a jobb oldali nyilakkal pedig egy adott betűvel kezdődő címszavak, illetőleg szomszédos betűk között választhat a felhasználó. Az előző képernyőoldalra a félkör alakú nyíl segítségével léphet vissza. Az aktuális szómagyarázatot a szöveges oldalt ábrázoló ikonnal lehet a vágólapra helyezni.

A *mitológia* szó begépelésekor például a következő szómagyarázatot kapjuk:

„Egy nép többnyire szóban terjedő, hagyományos történeteinek összessége. Ezek általában szándékoltan hihetetlen dolgokat mondanak el, így azután a »mitosz« egyaránt jelent »nem igaz történetet« és »vallási igazságot tartalmazó történetet«.



4. ábra

A mítoszok tárgyai egyrészt az istenek, ill. azok viszonya az emberekhez v. más lényekhez, másrészt fizikai jelenségek komplex magyarázata. A legutóbbi időkig a mitológia szót kizárólag a görög mitológiára alkalmazták, amely jelentősen különbözik korának közel-keleti mítoszaitól, nemcsak abban, hogy hősök és hősnők történeteit mondja el, hanem a bizarr elemek nélkülözésében is. A gör. mitológia, amelynek nagy részét Homérosztól származtatták, egy meghatározott történelmi korról szól (a trójai háború előtti időkről). Későbbi írók megpróbálták valamelyest racionalizálni, és több gyönyörű feldolgozást ismerünk. Az Erzsébet-kori és a romantikus költészetben a mitológiának a felhasználása a szűkek bizonyuló keresztényi viselkedésmintákból való kitörés igényét mutatja. Néhány költő (mint Blake v. Yeats) különféle anyagok szintézisével önálló mitológiai rendszert teremtett. A legújabb kutatások, legyenek azok néprajziak v. strukturalisták, váratlan párhuzamokat találtak teljesen különböző eredetű mítoszokban, és kimutatták azok szociális viselkedést meghatározó funkcióit.”

A programok installálása egyszerű, indításuk automatikus, struktúrájuk könnyen áttekinthető. Kezelésük a laikus felhasználó számára sem okozhat gondot. A kép- és hangminőség jó; az önálló tanulás, ismeretszerzés didaktikai és médiapedagógiai feltételei biztosítva vannak.

Humán értékek a cigányság hátrányainak leküzdésére

Magyarország társadalmi átalakulásának egyik legnagyobb gondja a cigányság hátrányos helyzetének állandósulása. A cigány népcsoport olyan reménytelen helyzetben van, melynek megoldása nemzeti összefogást és korszerű humán menedzsment alkalmazását igényli. Az előrelépés feltétele, hogy a kialakuló piacgazdaságban létrejőjön egy széles körű szociális háló, melynek alapját az egyén felelőssége biztosítja. A cigányság aktív részvétele mindenképpen szükséges a problémák kezeléséhez. Az állam vezetőinek, hivatalnokainak és az önkormányzatoknak humánpolitikai szemléletéről Tabajdi Csaba a következőket mondta: „*Elfogadhatatlan volna, hogy a cigányok azért élvezzenek előnyt, mert ők a kisebbséghez tartoznak. A szociális helyzet, a foglalkoztatási állapot a velük való foglalkozás kiindulópontja.*”

A cigányság helyzete

Több mint hétszáz éve élnek együtt országunkban magyarok és cigányok. Ez alatt az idő alatt a magyarság és cigányság sorsa összefonódott, s az itt élő cigányok hazájuknak tartják Magyarországot.

Jelenünkben létszámukat 400-500 ezer főre becsülik a szakértők. A cigányság kulturális, gazdasági, demográfiai, társadalmi helyzete eltér a magyarságtól és az ország területén élő nemzetiségektől. Életkörülményeik minden vonatkozásban sokkal kedvezőtlenebbek, mint az ország lakosságáé.

Egyre erősödik az előítélet a cigánysággal szemben, melynek okai a szegénységből, a munkanélküliségből, kilátástalan jövőjükből, a mobilizáció hiányából, életkörülményeik kulturálatlanságából, az esetenkénti erőszakos fellépésükből, iskolázatlanságukból következnek. Az elmúlt négy évtizedben nem voltak politikai jogaik, de viszonylagos szociális biztonságban éltek, jelentős kedvezményekben részesültek. Jelenünkben autonómiájuk biztosításához rendelkeznek jogokkal, de jövőjük perspektívátlan. Több mint kétszáz szervezetet hoztak létre, mintegy félszáz cigány az önkormányzatban is tevékenykedik, sőt megválasztották az Országos Roma Önkormányzatot is. A demokráciától mindenki azt várta, hogy a korábbinál nagyobb lesz a cigányság felzárkóztatása és az irántuk tanúsított megértés.

A kis településeken még ma is sok cigány él, olyan lepusztult, apró – magukra hagyott – falvakban, ahol a kultúrának csak halvány nyomai találhatók. Arányszámukhoz viszonyítva körükben a legnagyobb a munkanélküliség, elviselhetetlenül rosszak az egészségi és lakáskörülményeik, nagy a lemaradásuk oktatási téren, kulturális hagyományaik lassan megsemmisülnek, tradicionális szerveződéseik felbomlanak, a cigánycsaládok éheznek és nyomorognak, egy részük vallásos (elsősorban görög katolikusok), de a papok a kistelepüléseket ritkán keresik fel. A falusi magyar lakosság az elkeseredett, elégedetlenkedő cigányoktól fél. Sok esetben ellenségesen viselkednek velük szemben.

A cigánylakta falvak (puszták) eltérő módon élnek át a társadalmi, gazdasági metamorfózist. Ott, ahol egy-két értelmiségi megmaradt a faluban (Alsószentmárton, Pálmajor), a sok megpróbáltatás ellenére átvészeli az átalakulást (pap, tanító, helyi vezető közreműködésével), viszont a „szétesett” cigánytelepüléseken káosz és zűrzavar uralkodik. Puskás Béla írja: „*Sörnyepusztá ma egy utca, két sor kerítés nélküli ház. Az utca végén a templom-kápolna kifosztva, összetörve. Az 50-es években épült parasztházakon látszik, hogy jobb napokat is láttak. Ma valamennyi ház leromlott,*

elhanyagolt állapotban van, a látvány lehangoló... A templomot megbecstelenítették, kifosztották, ellopták a harangot. Az ablakokat betörték, a szükségletüket a templomban végezték.” Az idézett tanulmányból még az is kiderül, hogy a pusztán nagyon sok a gyerek. A gyerekek viszont erkölcsi és cselekvési normák nélkül nőnek fel. Gyakoriak a kisértékű lopások: fa-, termény- és állatlopások, pincefeltörések. Csak „muszájból” járnak orvoshoz. A pusztán lakók szellemi igénye alacsony, a törvényeket nem tartják be, nincs követésre méltó példa és kohéziós erő: pusztul, bomlik, szétesik minden. A mindennapok nyomorának gondjai között vergődik a lakosság: tervek, elképzelések, remények nélkül. „Minél tovább marad valaki a pusztán, annál kevesebb lesz az esélye a kitörésre, a változtatásra” – írja Puskás Béla.

A városokban élő cigányság is sokkal rosszabbul él, mint a többségi lakosság: életszínvonaluk fokozatosan csökken, szegénységben vergődnek; kevés közöttük a vállalkozó; sokuknak hiányzik a változtatáshoz szükséges iskolai végzettség. A tapasztalatok azt bizonyítják, hogy a zenészek, a vásárosok, a kupecsek vészelték át a legjobban a társadalmi földrengést. Az utóbbi években sok cigánycsalád költözött a fővárosba. Rokonságuk révén megtalálták a lehetőséget, hogy a lebontásra kerülő házakba önkényesen beköltözzenek. Életmódjuk, létbizonytalanságuk miatt ezek az emberek gyakran összeütközésbe kerülnek a hatóságokkal. A városokban egyre több cigány a „kukázásra” kényszerül, mások a gyerekek után kapott kis összegekből tengődnek. Ezek kifizetése idején a posták nyitányát ellepik az izgatott, éhes férfiak és nők.

A cigány folklor egy-egy típusa mindezek ellenére virágzik. Szinte csodaszámba megy, hogy a társadalom nagy metamorfózisa idején – a cigányság tarthatatlan helyzete ellenére – kultúrájuk fejlődésnek indult. Reményre ad okot, hogy kialakulóban van a cigány értelmiség. Jelentős alkotók – írók, költők, képzőművészek, színészek, zenészek – hallatják hangjukat. Tanárok, jogászok, szociális munkások, politikusok, egyesületi vezetők, önkormányzati tagok vállalnak szerepet sorstársaik érdekeinek képviseletében.

Az iskolázottsági szint terén romlottak a cigányság esélyei, melyek döntően kihatnak az etnikum és az ország társadalmának jövőjére. A népességi adatok szerint a cigány etnikum lélekszáma megháromszorozódott az utóbbi népszámlálás óta. A magas születési és a nagy halandósági arányból következően e népesség fiatal. Negyven év alatti a teljes cigánylakosság csaknem háromnegyede, a férfi-nő arány kiegyenlített. A házasságok kilencven százalékában mindkét fél cigány. A családok többsége népes, az asszonyok hatvanhárom százalékának négy vagy több gyereke van. Rendkívül rosszak a lakáskörülményeik. A lakások ötvenkilenc százaléka komfort nélküli. A társadalom többségéhez viszonyítva szociális, kulturális és nyelvi, oktatási téren a cigányság nehezen leküzdhető hátrányba került.

A kisebbségi önkormányzatokban a cigány lakosság megosztottsága és passzivitása jelentette a legnagyobb problémát. Nem találták meg szerepüket a társadalmi átalakulásban. Nem folyamatos és hatékony a kisebbségi önkormányzatok és az Országos Cigány Kisebbségi Önkormányzatok közötti együttműködés. Eredmény viszont, hogy rendszeressé vált a kihelyezett ügyfélszolgálat, és sikeresen támogatták a cigány középiskolás tanulókat. E mellett olvasó- és korrepetálótáborokat szerveztek az általános iskolások felzárkóztatására.

Tennivalók a humánpolitika jegyében

A cél az esély biztosítása a hátrányos helyzetben valóztatni kívánó cigánycsaládok számára. Többek között ez azt is jelenti, hogy a falun élők az önkormányzattól földet kapnak, s a Magyarországi Cigányokért Közalapítvány tenyészállattal segíti a dolgozni szándékozókat. A családi vállalkozásra is fel kell készíteni a cigány lakosságot, az önkormányzatok segítő közreműködésével elszámíthatják a konyhakerti kertészkedést, az állattartást, az útkarbantartást, az erdőtelepítést. A közhasznú munkából kiesők közhasznú társaságot hozhatnak létre, s így teremthetnek munkahelyet maguknak. A pénzbeli támogatást fel kell, hogy váltsa a saját erőre támaszkodás. Azok az önkormányzatok segítik a cigány lakosság felemelkedését, akik természetben adják a szociális juttatásokat. Így jutnak a cigány családok földhasználatához, vetőmaghoz, palántákhoz, dugványokhoz.

A cigányság nem várhatja a kész megoldásokat, az atyáskodó gondoskodást. Felelősségvállalásra van szükség, tudatos tevékenységre, amely a jövőre irányul, mert minden állampolgár felelőnmagáért és családjáért. A lelkiismeret alapja pedig a morál, a becsületesség, a tisztesség, a társadalmi normák ismerete és betartása. Ezeknek a humán értékeknek a birtokában a cigányság aktívan közreműködhetne hátrányai leküzdésében, mert ugyanazok a jogok illetik meg a cigányságot, mint az ország bármelyik polgárát. Kende Péter írja: *„mindenkinek jogában áll, hogy úgy élje le az életét, ahogy azt jónak találja, olyan elvek szerint, amelyet maga igaznak hisz. Még hirdetni is joga van ezeket az elveket, feltéve, hogy azok nem sértik valaki másnak a szabadságát.”*

A cigányság hátrányainak leküzdésére szolgálnak az önkormányzati intézkedések, de igazán humán értékek akkor kapnak helyet a megoldásokban, ha a cigányság álláspontja és szabadsága is érvényesül. Feladat tehát, hogy jogokban, a mindennapok során valósuljon meg a *természetes más-ság* (az eltérő etnikum, a nyelv, a hagyomány, a szokások, a kultúra.) Ebben rejlik a legfontosabb érték: a szabadság. A többségi társadalom mind ahhoz segítséget nyújthat, amelyet a cigányság saját akaratából meg szeretne valósítani, s amelynek megvannak vagy megeremthetők a feltételei. Ilyen feladatok lehetnek:

- *A nyelvi, kulturális másság megőrzése.* Ennek érdekében mozgósítható a cigány értelmiség. A cigány dialektusokból – nyelvészek közreműködésével – fokozatosan megeremthető az egységes cigány köznyelv és irodalmi nyelv, illetve szükség van a cigányság történetének, irodalmának néprajzának, kultúrájának stb. feltárására is.

- *A hátrányok – a szegénység, munkanélküliség, iskoláztatási, egészségügyi, kulturális problémák – leküzdésére tett intézkedések és szervezési feladatok.*

- *A cigányság felkészítése az alkalmazkodásra,* mely lehetővé teszi a társadalom normáinak elfogadását. Ezt úgy kell elérni, hogy ne legyen fölényesség, lekezelés, megalázás a felkészítésben, s a cigányok ne veszítsék el sajátos kultúrájukat és identitásukat.

- *A helyi családgondozó egységek működtetése,* mely olyan cigány fiatalok kinevelését igényli, akik közvetítő szerepet töltenének be a társadalmi intézmények (iskolák, önkormányzatok, hivatalok, egészségügyi és kulturális intézmények, egyesületek, alapítványok) és a cigány családok között.

- *Helyi és regionális alapítványok létezése* vállalkozások támogatására, oktatási ösztöndíjak létesítésére, polgárórság működtetésére, hagyományos cigányfoglalkozásokra való kiképzésre (kosárfonás, famunkák, zenei képzés).

- *A NAT által szabályzott alapismeretekbe és az iskolák pedagógiai programjaiba a cigány-kultúra elemeinek beépítése* (dalok, népszokások, táncok, helytörténet stb.). Annak a lehetőségnek a biztosítása, hogy gyermekkortól kezdve a cigányság érdekeinek megfelelően formálódjék a gyerekek és a fiatalok identitástudata. A cigányság „hovatartozását”, önmeghatározását pedig a tapasztalatok, az emlékek, az élmények, az anyagi javak, a táj, a történelem biztosítja.

- *Felszámolandó az előítélet és az intolerancia,* mely a cigányságot eltávolítja és elválasztja a társadalom egyes csoportjaitól. Az etnikai csoportkonfliktusok sokszor összeütközéseket váltanak ki. Alapvető tennivaló, hogy egy-egy település, régió vagy az ország lakossága *valós* információkat kapjon a cigányság társadalmi problémáiról és kiszolgáltatott helyzetéről. A cigány alkotó értelmiség pedig műveiken keresztül – az irodalom, a költészet, a képzőművészet, a zene erejével – a kultúra eszközrendszerével oszlassa el az előítéletességet. A hátrányok leküzdésében, a tolerancia megeremthetésében, a lelki gondozásban az egyházaknak is az eddigieknél jóval nagyobb lehet a szerepük a jövőben.

- *Cselekvési programot* fogadott el a kormány, a feladatok elvégzéséhez azonban szükséges anyagi feltételekkel rendelkeznek. Elindult egy olyan program is, mely egy-egy térség eredményeivel példát szolgáltathat az egész országnak. A szaktárcák között azonban még nem alakult ki az a progresszív szemlélet, mely szerint a cigányság felzárkóztatása és az emberi erőforrással gazdálkodás korszerű és humánus megoldása eredményesen befolyásolná a társadalmi metamorfózist.

- *Közzétételünk* strukturális, társadalmi átalakításában társadalmi konszenzus született, a Nemzeti Alaptanterv bevezetésének elhalasztási javaslatai azonban elbizonytalanítják a cigányság

felzárkóztatásának programjait is. A cselekvőképesség egyik gátja, hogy a feladatokra való felkészítésre a MKM-nek nem áll továbbképzési intézet a rendelkezésére, s a felsőoktatási intézmények sem kapcsolódnak be kellő aktivitással a cigányság iskoláztatásának tartalmi megújításába.

– *Önkormányzati közreműködésben megszívlelendő* Halász Gábor javaslata: „Mindegyik szerveződési szinthez elsősorban a hozzá illő szabályozási forma kapcsolódjék...”: A megyei és fővárosi önkormányzatok a helyi önkormányzatok véleményének kikérésével feladatellátási, intézményhálózati működtetési tervet (fejlesztési tervet) kötelesek készíteni (közoktatási szolgáltatások helyzetértékelése, megoldásra váró feladatok, beiskolázási terv.) A cigány önkormányzatok a számukra juttatott pénzt általában keveslik, kevés ötlettel fognak hozzá a munkához. A sokféle cigány szervezetben pedig a viszálykodás osztja meg az erőket. A helyi önkormányzatok jelentős része szerény anyagi eszközzel rendelkezik. A közoktatási intézményeknek így sok problémát jelent a cigánysággal is foglalkozó iskolai programok és a helyi tantervek elkészítése. Ha ezeket a terveket külső programokból adaptálják, veszélybe kerül a helyi megoldás, viszont ha jó helyi programokat készítenek a tantestületek, akkor meg az önkormányzatok a modernizációt anyagi eszközök hiányában nem tudják végrehajtani.

IRODALOM

- Cigánykérdés a 20. századvégi Magyarországon, Regio 1993/1. sz. (Kisebbségi szakértők összeállítása)
- Főiskolai Figyelő 1996/1. sz. (T.G.G.) Stewart, M.S. nézete az intoleranciáról.
- Gocsál Ákos: A multikulturális nevelés szociológia okai. Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában (Sz.: Vastagh Zoltán). JPTE TIPT, Pécs 1995.
- Puskás Béla: Sörnyepusztá, a cigányfalu, Somogyi Kultúra 1996/2. sz.
- Cigányok és az iskola. Educatio Füzetek, Educatio K., Bp., 1996.
- Tabajdi Csaba nyilatkozata a Somogyi Hírlap 1996. október 12-i számában.
- Humánpolitikai Szemle 1996/11. sz.: Valery Turcey francia bírói szakszervezet főtítkárának álláspontja.
- Gáspár László: Tehetség és innováció. Tehetség és társadalom a 20. századi Magyarországon. Debrecen, 1996.
- Idézi Pataki Ferenc álláspontját is.
- Várnagy Elemér: Tehetőséges roma fiatalok felfedezése-formálása a képtönművészeti tevékenységben. Tehetség és társadalom ... i.m.
- Kertesi Gábor – Kézi Gábor: Cigány tanulók az általános iskolában. (Helyzetfelmérés: egy cigány oktatási koncepció vázlata.) A cigányok és az iskola. Educatio K., Bp., 1996.
- Hegyí Ildikó: Siker és kudarc a pedagógus munkájában. OKKER Oktatási Iroda, Bp., 1996.
- Menyhai Imre: Voltunk, megvolnánk – leszünk? Püski K., Bp., 1996.
- Szabóné Gondos Piroska: A humanisztikus nevelés napjaink pedagógiájában. A világ feltétele (CSMV TK Kaposvár, 1996. (Sz.: Czirják J., Jávorszki A., Sz. Gondos Pál).
- Kende Péter: Tolerancia és világnézeti nyitottság. Világosság, 1993/8-9. sz.
- Halász Gábor: Az elszabadult gépezet. A tömegoktatás alapkérdései. (Sz.: Mátrai Zsuzsa). Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 1995.

TISZTELT ELŐFIZETŐINKHEZ !

Bízva bízunk abban, hogy továbbra is töretlen támogatói, előfizetői maradnak lapunknak. Ennek reményében kérünk minden kedves Előfizetőnket, régieket és újakat, hogy az *1998. évi előfizetési díjat, amely ettől az évtől 500 forint*, az alábbi számlára befizetni szíveskedjék: OTP Csongrád Megyei Igazgatóság, Szeged, Módszertani Közlemények, 11735005-20003933.

*A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK SZERKESZTŐSÉGE
ÉS KIADÓHIVATALA*

A gyermekközpontú programokról

A pedagógiai gyakorlat indokolttá teszi, hogy közétegyük azokat a tapasztalatokat, amelyek szükségesek a gyermekközpontú nevelési-oktatási program megtervezéséhez és megvalósításához. A gyermekközpontú osztályban a tanító lehetővé teszi, hogy a gyermek tanulása annak szükségletén, érdeklődésén alapuljon. Segíti a gyermeket, hogy elsajátítsa a tanterv tartalmát, úgy, hogy az meg-egyezzék fejlődési szintjével, egyéni érdeklődésével és tanulási stílusával. A tanár felelős az osztály légkörének kialakításáért, amelynek nagy segítő ereje van a tanulásban. A tanítók nagyobb és kisebb csoportokban együtt dolgoztatják a gyerekeket, és lehetőséget biztosítanak a projekt feladatok megoldására. Ez a tanulási tapasztalat segíti a gyermekeket abban, hogy közeli kapcsolatot építsenek ki társaikkal, együttműködjenek, s hogy megoldják a konfliktusokat. A felajánlott lehetőségekkel, melyből a gyermekek a tanulás során választhatnak, a tanító a döntési képességeiket is segíti fejleszteni. A gyermekközpontú osztály tanulók közösséggé válik, melyben a tanító a közösség része.

A gyermekközpontú program *építőelemei*: a gyermek fizikai, szociális, érzelmi és intellektuális fejlődésének ismerete; a gyermek személyiségének figyelemmel kísérése, mely alapja az egyéni bánásmódnak a tanítás - tanulás folyamatában; a program tartalma és a képességfejlesztés összefüggése; lehetőségek biztosítása a gyermekeknek a tapasztalatszerzésre, a problémamegoldásra és választási lehetőségekre a tanulásban; a gyermekek szociokulturális hátterének figyelembevétele; a családok bekapcsolása az iskolai munkába, valamint a tanítók folyamatos képzése.

Fontos, hogy figyelembe vegyük azokat a *szempontokat*, amelyek minden tanító számára jelentősek a gyermekközpontú program realizálásában, így: a gyermekek megfigyelése (a tanuló ismeretei, fejlődési szakaszai), a tanítók magyarázata (a gyermekek fejlődésének megfelelő kifejezések, fogalmak használata), a tananyag illusztrálása, a tanórák vezetése (a gyermekek gondolkodása, interakciói, a tanító indirekt irányítása, a tanító-gyermek szerepe a tanítási órán), a csoport perspektívái, a gyermekek és a szülők igényei.

A tanító szerepe a gyermekközpontú programban az, hogy világosan lássa, milyen legyen a gyermekkor, milyen legyen az iskola, a tanulás hogyan bontakoztatja ki a gyermek tehetségét, s a tanulást mint a karrier forrását gyakorolják. A tanítók eredményességi hite azt jelenti, hogy hisznek önmagukban és abban, hogy pozitív hatást tudnak gyakorolni a gyermekek életére a bonyolult kihívások ellenére is. Kutatások bizonyítják, mennyire fontos, hogy a tanár higgyen abban, minden gyermek tud tanulni. A gyermekek arra a szintre jutnak, amit a tanárok elvárnak tőlük, ezért a gyermekkel szemben támasztott követelmények döntőek.

A gyermekközpontú program *meghatározói*: a jól megszervezett filozófia és cél, a fogalomgyarapítás, a tanulás mélysége, a kíváncsiság felkeltése, a demokratikus vezetés, a megbecsülés, a folyamatos érdeklő rendszer, a gazdag tevékenységrendszer, az életkornak megfelelő tervezés, a gyermekek egyéni különbözőségeinek tiszteletben tartása, a szociális interakciók gyakorlásának lehetőségei, a gyermekek önbecsülésének, egyéni fejlődésének és véleményének felismerése és az integráció a tantervi tartalmakban. Ezek alapján a gyermekközpontú program a gyermek fejlődésének, a gyermek életkori sajátosságainak megfelelő ismeretein, a gyermek egyéni különbségeinek tiszteletén, valamint a fejlődési területre kiterjedő figyelmen alapszik.

Ahhoz, hogy *gyermekközpontú osztályt* létrehozzunk, figyelembe kell venni: legyen hely, hogy az egész csoport kényelmesen elférjen; alakulhassanak kisebb csoportok; legyenek csöndeshelyek, ahol a gyermekek végrehajthatják egyéni feladataikat; az asztalok elrendezése járul-

jon hozzá az együttműködéshez; alakuljanak műhelyek; a gyermekek vegyenek részt a tér rendezésében; a gyermekeknek szóló üzenetek, feliratok, táblák szemmagasságban legyenek; az osztály szabályai és törvényei, a napi üzenetek központi helyen álljanak; a kiállított anyagok tükrözzék a gyermekek kultúráját.

Teljesen gyermekközpontú a pedagógiai munka, ha a tanítók felismerik, hogy a gyermekek egyedül, önállóan fejlődnek saját tempójuk szerint, és egyéni szükségleteik vannak. A tanító elsődlegesen segítő, másodsorban oktató. A gyermek tanulásának alapvető része a közvetlen és kézzelfogható anyagon keresztül történő tanulás. A tanítás permarrens folyamat. A tananyag integrált, a készségeket összefüggésekkel tanítják. Konkrét tanulási tevékenységeket ajánl a gyermekeknek, melyekről tapasztalata van. A gyermek dönthet arról, kivel szeretne dolgozni, és mit akar tanulni. A tanító hisz abban, hogy minden tapasztalat tanulási, és időt fordít arra, hogy a gyermek gyakorolja a készségeit. A tanító segíti az önkontroll és a szociális kommunikáció fejlődését, felismerve, hogy ez lassú, lépcsőzetes folyamat. Az integrált tanulás a tanórán kívül valósul meg. A tanár értékeli a szülőtől kapott információkat és javaslatokat.

A tanulók *egyéni szükségleteinek* biztosítására különböző metodikákat, stratégiákat alkalmazunk: „Gondolkozz, és társaddal oszd meg” – módszer a válaszok, a kidolgozás és annak párokban történő megvalósítására; tanulói kérdések megfogalmazása az adott témához; összefoglaló állítások a téma fő gondolataira vonatkozóan; közvélemény-kutatás: az osztály gondolatainak összegyűjtése; nyitott kérdések, melyek a gyerekeket aktivitásra készítik; a várakozási idő megtartása, mely a gyermek gondolatainak kifejezését szolgálja; a gyermek is váljon kérdezővé, bátorítsuk ezért kérdésfeltevésre.

A gyermekközpontú oktatói program *előnyei*: az intellektuális komplex játékok szerepe, a tudatosabb pedagógiai irányítás, a kimagasló teljesítmény az olvasásban és matematikában, eredményesebb részvétel az iskolai munkában. Szociális-emocionális szférában magasabb motivációs szint a tanulásban, pozitív szociális készség, magasabb önbecsülés, jobb órai magatartás. A családokban megnöveli az öntudat és kompetencia képességét, lehetőséget biztosít a továbbtanulásra, több az elégedett szülő, s a közösségben aktívabbak. Kevesebb a deviáns viselkedés a serdülőkor idején, és csökken az unatkozók száma.

A gyermekközpontú programok megvalósításában *segédanyagokat* használunk. A forgalmi segédanyagok a kirakók vagy játéktáblaszettek. A mozgatható segédanyagok a gyermekek izmait fejlesztik (mászás, labdajátékok). A manipulatív segédanyagok elősegítik a gyermekek finom mozgását (gyurmázás, szövés). Az önkifejező segédanyagokat azért tervezték a gyerekeknek, hogy különböző szerepeket vegyenek fel, és hogy gondolataikat verbális és nonverbális módon fejezzék ki. A természeti segédanyagok valódi tárgyak, melyeket sajátos módon használnak (mérőcsésze, homok, víz, sár).

Mi a jelentősége a programban a *tanulási központoknak*? A gyerekek egyénileg vagy csoportosan dolgoznak, játszanak a projektekben, melyeket vagy maguk választanak ki, vagy a tanár irányítja azokat. Minden tanulási központnak szüksége van világos instrukcióra, eszközre és anyagra, melyek a gyerekek rendelkezésére állnak a különféle tevékenységekhez. Ügyelni kell a tevékenységek változatosságára, amelyek segítik a tanulók felfedező készségét, érdeklődésének fokozását. A gyerekeknek tudniuk kell, munkájukat hogyan értékelik, s a befejezett munkájukat hová tegyék. Látványosan jelentéktelennek tűnik, de a gyerekek olyan központban szeretnek dolgozni, amely vonzó, s tudják alkalmazni a megszerzett ismereteiket.

A gyermekközpontú programokról beszéljessünk a családokkal is. Miért? A gyermekközpontú program a gyermekek ismeretéből és a növekedékek tanulásának összefüggéseiből ered. Minél fiatalabb a gyermek, annál jelentősebb, hogy tanítók ismereteket gyűjtsenek a gyermek családjáról. A szülők információt tudnak adni a gyermek érdeklődéséről, képességeiről, múltbeli tapasztalatairól, mindez segíti megismerni a gyermeket, és ezáltal segít a tanulási metodikák tervezésében, kidolgozásában. A tanítók viszont a programokról tájékoztatják a szülőket, s ez azt jelenti, hogy feltárják a célokat, módszereket, melyeket használnak. Így megismerik az iskola követelményrendszerét, és

támogatói lesznek. Ha ismerik a szülők a tanulási témaköröket, bátorítják, motiválják gyermekeiket. A szülők anyagokat hoznak a tanulási körökhöz, vagy elviszik tanulmányi sétára a gyerekeket, de lehetnek segítők a tanulási központokban is, mert a családok azt szeretnék, hogy gyermekeik sikeresek legyenek az osztályban, az iskolában. Szükséges, hogy a tanítók rendszeresen referáljanak a gyerekekről, s találkozókat szervezzenek a szülőknek. Ebben az esetben az iskola és a család partner a gyerekek nevelésében. A családokkal kialakított kommunikációs formák: a tájékoztató levelek, az esemény- és tevékenységnaplár, a gyermekek érdeklődésének vizsgálata, a családlátogatás, a gyermekekkel szerkesztett újságok, hírlevelek, fesztiválok, ünnepségek.

Úgy ítéljük meg, a gyermekközpontú programok pedagógiai elveinek alkalmazásával megújulhat az iskola belső világa, a tanító – gyermek – szülő kapcsolat. Jól érzi majd magát mindenki, aki arra vállalkozik, hogy előkészítse a XXI. századra a nevelést.

„A gyermekek emberek. Úgy nőnek bele a holnapba, minthogy ha csak ma élnének”(J. Dervey).

DR. H. TÓTH ISTVÁN vendégoktató
Lomonoszov Egyetem
Moszkva

Egy korosztály irodalomértésének alakulása

– EGY KUTATÁSSOROZAT HÁTTÉRÉRŐL –

Jelen írásom egy három részből álló sorozat bevezető fejezete. Arról kívánom tájékoztatni az anyanyelv-pedagógiában érdekelt kollégáimat, hogy kutatásaim milyen eredményekkel zárultak. Feltételezésem alapján ugyanis most, amikor alkotó és/vagy gyakorló pedagógustársaim a Nemzeti Alaptanterv nyomán a helyi, a mindennapi munkát segítő dokumentumokat tervezik, ezidőtájt szemléletformálóak lehetnek e azok az eredmények, tapasztalatok, alkalmazási lehetőségek.

1. A kutatás feladatai

Amikor az 1980-83. tanévekben elkészített felső tagozatos irodalomkönyveket a tanítási gyakorlatban alkalmazni kezdtük, fontossá vált számomra az a kérdés: *Mit fedeznek föl olvasás közben tanítványaink?* A valóság sokszor elszomorító tényei újabb kérdéseket fogalmaztattak meg velem: *Miért olvasnak a gyermekek?*, illetőleg: *Revelációval hat-e az elolvasott szépirodalmi alkotás a nővendékekre?* Lényeges volt a *Mit olvasnak a tanulók?* kérdés megválaszolása is.

Tudni szerettem volna, hogy az iskolán, a tanórán kívül: *Milyen környezetben olvasnak a felső tagozatosok?*, azaz: *Olvas-e a család?* Ebben a körben nem lehetett elhanyagolnom az olvasmányközvetítők szemrevételezését sem. Kutatás szempontjából vált a gondolkodásomban hangsúlyozottá – *az olvasási szokás fejlesztésével összefüggően* – az irodalomtanárok elméleti háttértudása, annak milyensége, a *napi olvasástanítási gyakorlatuk szokásrendszere*.

A tények és az adatok feldolgozásakor egyre inkább az irodalmi olvasókönyvek kerültek kutatásom középpontjába. A négy évfolyam (= 5–8. osztály) irodalomkönyveit az 1980–83. tanévekben hét szerző írta, és két felelős szerkesztő gondozta. Ez a sokszínűség nyomot hagyott mind az ismeretközvetítők (= irodalomtanárok) *tanítási gyakorlatában*, mind a befogadók (=5–8. osztályos olvasók) *irodalomtudásában*. Kétségtelen, hogy az 1980–81. tanév óta forgalomban lévő általános iskolai irodalmi olvasókönyvek minden eddiginél gazdagabb szemelvény- és fogalomgyűjtése zavarba ejtette a tanárokat, továbbá a könyvtár-pedagógusokat is. Ehhez járult az is, hogy a feszített iramban

elkészített tankönyvek szerzőinek a szövegei több helyütt elnagyoltak, kidolgozatlanok, illetőleg címzett-tévesztettek. Vizsgálatom jelentős részét képezte az 5–8. osztályosoknak írt olvasókönyvek következetes, részletes elemzése.

A tanításszervezés nézőpontjából váltak kutatási tárggyá számomra a felső tagozatosok irodalom-könyvei. Látni és láttatni akartam a valóságot e kérdésem alapján: *Mennyi és miféle irodalom-, művészetelméleti, valamint könyvtárhasználati fogalom található tankönyveinkben?* Ezen rész kutatáson kívül az is foglalkoztatott, hogy: *Melyek azok a szakkifejezések, amelyek felhasználásával nyilatkoznak meg a tanulók írásaikban (= meséikben, műelemzéseikben)?*

Azért volt szükséges feltárnom a gyermekek irodalomtudásának e szeleteit, mert az így kapott információk segíthetnek a tananyagválasztásban, annak a tanításra-tanulásra történő előkészítésében is.

Az évekig tartó kutatás és elemzés felszínre hozott egy újabb tudományos kérdést: *Hogyan viszonyulnak a 10–11 éves olvasók a mese világához?* Azon kívül, hogy még/már olvassák a mesét: *Felfedezői-e a meseértékeknek?* Jelentős kérdésnek tartottam azt is, hogy: *Meseolvasó diákjaink alkotnak-e, és milyen színvonalú mesét teremtenek?*

Az volt a hipotézisem, hogy a tanítás-tanulás folyamatát, a tanítási programot, a pedagógusi magatartást, az olvasáspedagógiai gyakorlatot érintő, sőt átható könyv- és könyvtárhasználati felfogás – kutatásom eredményeinek mozgósításával – az olvasáshoz való pozitív viszonyulást, az olvasmánymegértő készség fejlődését segítheti.

Dolgozatomban az olvasástudást (=olvasmánymegértés és olvasási szokás), valamint a meseértést fejlesztő lehetőségek mellett a komplex struktúrájú és szemantikájú szépirodalmi alkotásokat elemző tanulói műismertetések bemutatására törekedtem, majd – tulajdonképpen előzmény nélküli, újszerű kutatásban – a diákok által használt irodalom-, művészetelméleti és könyvtárhasználati szakszóalakzatokból építkező szakszómező feltárására vállalkoztam szemléletformáló szándékkal, illetőleg a legközelebbi tennivalók körvonalazásával.

Az elemzett tények, adatok, tapasztalatok, kutatási eredmények nyomán kirajzolódott összefüggéseket azért rendszereztem értekezésemben, hogy segítsem a közoktatást, a gyakorló pedagógusokat saját irodalompedagógiai céljaik, módszereik, eljárásaik felülvizsgálatában és/vagy megújításában, továbbá helyi tanterveik elkészítésében.

Nem az olvasás- és tantervkutatás bőséges könyvtárát akartam szaporítani, hanem az irodalomértés és az irodalomtudás tartalmainak a fontosságára kívántam a magam eszközeivel irányítani a szakmai-pedagógiai közvélemény figyelmét.

Dolgozatom részletesen foglalkozik a 10–14 éves tanulók olvasási szokásainak jellemzőivel, mesealkotási felkészültségével, irodalomértési ismerveivel, tehát joggal kerestem a rendezőelvet kutatási eredményeim bemutatására. Mivel a verbális kommunikáció egyik területének, az olvasásnak a sokirányú megközelítése motivált mindvégig, így alakult ki az értekezésem végső címe: „Az olvasás: felfedezés” – Egy korosztály irodalomértésének alakulása.

2. A kutatás módszerei

Az olvasás sokrétű, komplex folyamat, kutatása az eddigi eredmények mellett az irodalom- és stíluselmélet, valamint a kommunikációelmélet aspektusaiból valósítható meg. A tudományos elmélyülés igénye azonban arra késztetett, hogy vizsgálatom tárgyát szűkítsem le, a bonyolult összefüggéseket válasszam szét lényeges jegyeire, és feltáró törekvésemet az egyes komponensek intenzív megismerésére, az összefüggésben betöltött szerepükre figyelve kutassak. *Kutatásom középpontjában a 10–14 éves tanulók irodalomértése alakulásának vizsgálata állt.*

Vizsgálatom, sokáig így többféle módszerrel kellett dolgoznom.

Szükség volt az egyszerű írásbeli kérésre irodalomtanárok és I. osztályos gimnazisták körében. A strukturált kérdőívet ötödikes tanulók olvasási szokásainak tanulmányozására használtam. A meseértéskutatáshoz egyrészt munkalapot dolgoztam ki, másrészt a nyílt végű feladatadás módszerét választottam. Az ötödik osztályosok irodalomértésének vizsgálatára explicit jellegű tudáspróbát írtam. A hatodikosok irodalomértését (= irodalom- és művészetelméleti fogalomalkalmazását) problémafelvetési tartalmazó feladatlapalattal kutattam. Ekkor úgynevezett „kis mintás” (N = 30 fő) és „közepes mintás” (N = 120 fő) vizsgálatot végeztem. Mind az általam kijelölt, mind a 6–8. osztályos (N = 279 fő) által szabadon választott szépirodalmi szemelvények befogadásának (= olvasmánymegértésének, fogalomhasználatának) kutatására mű-

ismertető dolgozatot készítettem. Az így szerzett dokumentumok alapján rajzolódott ki az a szakszóalakzatokból építkező szakszómező, amely a felső tagozatos korosztály irodalom-, művészetelméleti és könyvtárhatalmási fogalomismeretét mutatja be. A tanterv és a tankönyvek fogalombázisának felderítésére *gyűjtőívet* alkalmaztam. Az irodalomkönyvek olvasási szokást befolyásoló jellemzőinek kutatásakor a *cédulázás* módszerét vettem igénybe.

Annak érdekében, hogy kutatásom elérje a célját, vagyis új ismeretek feltárásával, a már meglevők pontosabb/árnyaltabbá tételével, továbbá elményítésével hozzájárulhassak az irodalompedagógiai tevékenységek – például: tanításszervezés és tananyagelemzés, tantervírás, valamint tankönyvkritika stb. – eredményességének növeléséhez, kamatoztattam a FALUS IVÁN nevéhez kötődő, a pedagógiai kutatás módszereibe bevezető kézikönyvet.

A vizsgálat idején gyűjtött tények, adatok elemzésére, valamint az összefüggések kutatására *egzakt, számítási módszereket* alkalmaztam. Minden, szerintem ott és akkor szükséges helyzetben gondoskodtam a *százalékérték kiszámításáról* is. Az *átlagszámítás* szervesen kötődik a kutatásomhoz. Mind ezen a ponton, mind a *szórásvizsgálat* (= átlagos eltérés) alkalmazásával OROSZ SÁNDORnak a mérésmetodika terén kifejtett elméleti tanácsaira és gyakorlati tevékenységére hagyatkoztam. Az általa megadott osztályközadatokot vettem fel, amikor létrehoztam az osztályozott adatokból építkező mennyiségi sorokat. A szórás mértékének értékelésekor is az idézett forrást hívtam segítségül a szórásminősítéshez.

Az ötödikesekkel íratott tudáspróbák felhasználásával BÁTHORY ZOLTÁN útmutatásai nyomán *feladatmátrixot* készítettem, hogy tanulónként és részfeladatonként is pontosan láthassam – az eredmények és az eredménytelenségek tükrében – az olvasmánymegértés színvonalát.

Tekintettel arra, hogy kutatásom több ponton *diagnosztizáló jellegű*, részletesen feltérképeztem NAGY JÓZSEFnek a *fejlesztő értékeléssel* foglalkozó elméletét, továbbá átfogóan tanulmányoztam VIDÁKOVICH TIBORnak a *diagnosztikus pedagógiai értékeléssel* kapcsolatos kutatását, amelyben 1991–92-ben magam is részt vettem munkaközösség-vezetőként.

A tanulói műismereteket *tartalomelemzések*kor OROSZ SÁNDORnak a fogalmazástechnika mérésmetodikai problémáival foglalkozó könyvére és KADÁRNÉ FÜLÖP JUDITnak az IEA magyarországi fogalmazásvizsgálatát részletesen bemutató munkájára hagyatkoztam.

3. A kutatópontok és a mintanagyság kiválasztásának indokai

Miután körvonalazódott, hogy hipotézisem bizonyításához milyen adatok szükségesek, s ezeket mely módszerekkel gyűjthetem össze, meg kellett határoznom az *adatszolgáltatók* körét. Mivel egyértelműen a 10–14 éves tanulók irodalomértésének fejlesztését céloztam meg, tisztában voltam azzal, hogy *kutatásom tudományos eredményeit* az irodalomtanítás, tágabban: az *irodalompedagógia fogja kamatoztatni* a tanítás-, tanulásszervezésben, a helyi tantervek készítésekor, az irodalomkönyvek kiválasztásakor, az irodalomkönyvek írása alkalmazásával, az olvasási szokás fejlesztésére.

A kutatást Magyarország legnagyobb megyéjének legszínesebb összetételű régiójában, *Kiskunhalas város és vonzáskörzetében 65 tanulócsoporthoz* (= 65 cella) végeztem az 1985–1994 közötti időszakban. Ugyanebben az időszakban a vizsgálatom *egy csornai* (= Győr-Moson-Sopron megyei) *általános iskolai* irodalomtanár 3 *tanulócsoportjával* (= 3 cella) bővült. Az adatgyűjtést a kutatás során összesen 68 *tanulócsoporthoz* (N = 1641 fő) végeztem el, így kaptam az *elemzett mintát*.

Az a *populáció*, amelyre nézvést alapoztam hipotéziseimet, valamint kialakítottam kutatási stratégiámat, a *normál körülmények között tanuló 10–14 éves korosztály*. Benne megtaláljuk a *városi, falusi és külterületi gyermekeket* éppúgy, mint az *osztott, illetőleg részben osztott tanulócsoporthoz* tanulókat. Ennek az életkornak az egyik jellemzője a valamilyen természetű szakosodás, jelesül a kognitív természetű (= matematika, nyelv) vagy a művészeti (= ének-zene), illetőleg a sport (= testnevelés), ezért tekintettel voltam a *tagozatos iskolákban tanuló növendékekre* is.

Nincsenek jelen a kutatásomban az úgynevezett *speciális* tantervű általános iskolák (= gyógy-pedagógiai intézmények) és a *nemzetiségi tantervek alapján tanuló gyermekek, továbbá az osztatlan iskolák 5–8. osztályosai*.

Az irodalmi felkészültséget felépítő pszichikus rendszer egyik alapkomponensét, az *olvasáshoz szükséges és az olvasási szokást* az alsó és a felső tagozat átmeneti szakaszában, a 4.-ből az 5. *osztályba került tanulók vonatkozásában* (N = 682 fő) tanulmányoztam. Általános tapasztalat ugyanis, hogy a 10–11 éves gyermekek sok kudarccal küszködnek a kérdéses időpontban, mivel olvasástechnikai, szövegmegértési stb. nehézségeik miatt nem tudják a különböző tantárgyak ismeretanya-

gát eredményesen feldolgozni, biztonságosan elsajátítani. Ezek a gondok a helyesírás „eredményei”-ben is megmutatkoznak, sőt a szóbeli kifejezőképesség területeire is rányomják bélyegüket.

Amikor az úgynevezett *meseértés-vizsgálatot* (N = 560 fő) terveztem, egyértelmű volt számomra, hogy az 1–5. osztályos diákokat mozgósíthatom. *Mese szöveg tüzetes elemzését 1–4. osztályos gyermekekkel* (N = 201 fő) végeztem, e mintavételek után *5.-es tanulók* (N = 164 fő) *mesealkotási készségét* tanulmányoztam, majd egy klasszikus mese, PETŐFI SÁNDOR János vitéz című *elbeszélő költeményét* dolgoztattam fel *tudáspróba keretében* (N = 195 fő) azért, hogy ennek az életkornak az irodalomértő készségéről új szempontok alapján álljanak rendelkezésünkre friss információk.

Az irodalom-, művészetelméleti és könyvtárhasználati fogalomkészlet feltárását nem kezdhettem – életkori és gondolkodáslélektani okok miatt – előbb, mint a hatodik osztály második felébe. Ez az oka annak, hogy a *szakszómező* mennyiségi és minőségi jegyeinek *kutatását a 6–8. évfolyamokon* (N = 399 fő) végeztem el.

A fentiek alapján: a *mintát szolgáltatók körét 1641* alsó tagozatos (N = 201 fő = 12,25 %) és felső tagozatos (N = 1440 fő = 87,75 %) *tanuló biztosította*. Mivel vizsgálatom tantervvel, tankönyvekkel foglalkozik, nagyobb mintát volt indokolt választanom. Ezért fordítottam jelentős erőket arra, hogy az *olvasási szokáskutatást 682 fő* (= 41,56 %), a *meseértés-vizsgálatot 560 fő* (= 34,13 %), a *szakszómező-feltárást 399 fő* (= 24,31 %), vagyis minél népesebb körű adatszolgáltató *közreműködésével* végezzem el. Így lett a *mintát* kitevő tanulók száma *1641 fő* (= 100,00 %).

A vizsgált dokumentumok, illetve szemelvények köre évfolyamonként	A vizsgálatban bevont intézmények földrajzi helyzete, neve és mintanagysága (=N)											Együtt (K+V) (N)
	a községi iskolák (K)				a városi iskolák (V)							
	Kelebia	Kis-szállás	Kunfehértó	Mélykút	Csorna	Jánoshalma	Alsóvárosi	AMK	Kiskunhalas Fazekas G.	Felsővárosi	Szűts József	
V. Olvasási szokásvizsgálat I.				50 ^{a)}		111 ^{a)}	101 ^{a)}	51 ^{a)}	93 ^{a)}	118 ^{a)}	88 ^{a)}	622 ^{a)}
Olvasási szokásvizsgálat II.								17	19		24	60
Funkcióelemek tanulói mesékben	22		23					31	28		29	133
Meseszövegek tüzetes elemzése								201 ^{b)}				201 ^{b)}
A mesealkotási készség feltárása				31								31
Petőfi Sándor: János vitéz	43 ^{c)}	49 ^{c)}				48 ^{c)}		55 ^{c)}				195 ^{c)}
VI. Arany János: Toldi	21	22			27	26		24				120
Csokonai Vitéz Mihály 2 verse ⁽¹⁾				20								20
VII. Petőfi Sándor 1-1 verse ⁽²⁾	20											20
Ady Endre: Őrzem a szemed		18										18
Ady Endre 1-1 verse ⁽³⁾						19						19
Ady Endre 11 verse ⁽⁴⁾					19							19
VIII. József Attila: Születésnapomra	20											20
József Attila 1-1 verse ⁽⁵⁾		21										21
József Attila: Nyár – Favágó						20						20
József Attila 5 verse ⁽⁶⁾					19							19
Radnóti Miklós: Nem tudhatom ...							23					23
Radnóti Miklós 1-1 eclogái ⁽⁷⁾			19									19
Radnóti Miklós 11 verse ⁽⁸⁾											21	21
1-1 elbeszélés ⁽⁹⁾									19			19
1-1 regény ⁽¹⁰⁾				21								21
V- Összesen: fő (=N)	126	110	42	132	65	224	101	402	159	118	162	1641
VIII a.) részvételi arány (=%)	30,73	26,83	10,25	32,19	5,28	18,20	8,20	32,66	12,92	9,58	13,16	100,0
b.) tanulócsoport (=cella)	6	5	2	6	3	10	4	16	6	4	6	68

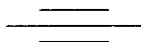
4. Befejezésül

Aki keres kutatásom rendezőelvét, mindig ehhez a fogalomhoz jut el: *olvasástudás*. E meghatározó jelentőségű szakszónak az alkotóelemei sem bírnak gyengébb nyomatékkal: *olvasásmegértés* és nyomában: *olvasási szokás*. Mindhárom kifejezés az *olvasás* tevékenységéhez kapcsolódik: a *tudás*, a *megértés* és a *szokás* tudattartalmak, értékmozzanatok és személyiségjegyek *összefüggésrendszere* alapján.

A tényeket, adatokat és összefüggéseket feltáró *vizsgálatsorozat*om középpontjában az *olvasás*, továbbá az *olvasáshoz fűződő beszéd-, szövegképző*, valamint *írásgyakorlatok* (= írásbeli feladatmegoldások, meseírás, műismertetés), tulajdonképpen a *verbális kommunikáció* részterületeinek, illetőleg egészének koherens fejlesztési szándéka, az irodalompedagógia *segítése állt*.

Létfontosságúnak ítélem a szakszóalakzatokból építkező *szakszómező* konszenzuson alapuló, értelmes *bedolgozását* a tankönyvírói, helyi tantervkészítői gyakorlatba, *alkalmazását a felső tagozatosoknak* a szépirodalomról való vélekedésében, a *szépirodalommal kialakuló kommunikációjában*.

A továbbiakban az általam végzett *olvasásvizsgálat*, *meseértés-kutatás* és *tanulói fogalomhasználat* tényeinek, tanulságainak bemutatásával foglalkozom majd, ezen címek köré csoportosítva mondandómat.



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 „gépett,” 8–10 lapnál nem nagyobb terjedelmű kéziratot fogadunk el. A kéziratot *kettes sortávolsággal*, *normál géppapíron*, az esetleges hibák *gondos javításával*, a felhasznált szakirodalom pontos feltüntetésével (szerző, cím, hely, kiadó, lapszám (l.)) kérjük. A cikkben előforduló rajzokat, illusztrációkat viszont – *fekete tussal* – *pauszpapíron* vagy *műszaki rajzlapon* kérjük, *gondos kivitelezésben*.

Szíveskedjenek külön lapra fölírni *irányítószám*os *laccímüket* és *munkahelyük*, *iskolájuk pontos nevét*.

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

A SZERKESZTŐSÉG

DR. OZSVÁTH FERENCNÉ

Lorántffy Zsuzsanna Református Általános Iskola
Kaposvár

Gondolatok József Attila istenes verseiről

„... de az Isten felébred benne”

József Attila: Isten 1925.

Az ember istenkereső ösztöne ősi ösztön. Még a hívő emberek istenképe is eltérő, hát még a csalódott vagy bizonytalan ifjában – József Attila 1924-ben mindössze 19 éves: „... én tudom, én tizenkilenc esztendő vagyok” – mennyire sajátos kép alakulhatott ki Istenről. A támaszt, szerető szülőt, apát igénylő, a szeretetre vágyó ifjú a gyermek bizalmával fordul a felnőttek = az Isten felé:

„Az Úristen minket nagyon szeret / minket mindennap látogat”

József Attila: Istenjárás 1922.

„Ó, Uram, nem bírom rímbe kovácsolni dicsőségedet.”

„Csak egyszerűen, primitíven szeretném most Neked elmondani, hogy én is vagyok, és itt vagyok, és csodállak, de nem értelek.”

József A.: Csöndes estéli zsoltár 1922.

„Csak az istent, szerelmesem, / az én szép nagy istenemet / megőrizzed.”

József A.: Bibliai 1924.

„Én az istenem úgy szeretem / hogy szívemet földbe vetem,
megérik, akkor learatom, / fölőst pedig másnak adom.”

József A.: Isten 1926.

A költő motívumrendszerének egyik uralkodó eleme a GYERMEKKOR. Számtalan versében, emlékében vágyként, magyarázatként egy-egy lépésre ezt az életszakaszt idézi. József Jolán többször is ír beszélgetésekről, amelyekben öccse fájdalmas élményeit elevenítette fel. „Sajnos a mamának már nem tudom megmondani. De neked igen. Mert nem lehet egy kisgyereket igazságtalanul megverni.”

Mind a korai, mind a késői József Attila-versekben alapélményként jelenik meg a gyermek-férfi dichotómia. „A költő olyan, mint a kisgyerek”, „Gyermek a lelkem”, „S aki él, mind-mind gyermek és anyaölbe vágy”, ugyanakkor keményen így szól: „Én férfi vagyok, nemes és konok”, „Légy, ami lennél: férfi”. A gyermekélmény versei világának is meghatározó elemévé válik: „ütött gyermekként” morognak a levelek, s a szabadság kézen fogva vezeti „szép gyermekét, a rendet.” (Szőke György: A szabad asszociációtól a költeményig.)

1936-ban a Kirakjék a fát aranymetszés-pontjába helyezi a megállapítását: „A kisgyermek, ki voltam, mégis él még.” „A kis kölyök, ki voltam, ma is él.” A gyermektudat őrzése és megszólalása a költő egyik fontos személyiségjegye. A Gyömrői időszakból származó, verscímmé vált állítás: „Gyermekeké tettel”, az 1937-ben írt Thomas Mann üdvözlése első sora: „Mint a gyermek, aki már pihenni vágyik” gondolatát követi a férfitudat: „... de mi férfiak férfiak maradjunk.” Számos versében érhető tetten e kettősség, amely a belső küzdelem tükröződése.

De a belső harcot bizonyítja az istenhit és kételkedés, a bűntudat és büntelenség ellentéte is. 1922-ben írja: „Ne haragudj hát, Isten, nem hiszek, / de nyakamban száz kétséget viszek.” (József A.: Késérű nekifoházkodás), vagy az 1935-ből származó sóhaj: „Óh, boldog az, kinek van Istene.”

„Én nem leltem szívemben, sem az égben” (József A.: Óh, boldog az...) A bűnről is sokszor vall ellentmondóan, önmagát marcangolva. „Én úgy hallgattam mindig a mesét, / a bűnről szóló tanítást. Utána / nevettem is –”. „Én nem tudtam, hogy annyi szörnyűség / barlangja szívem.” „Most már tudom.” (József A.: Én nem tudtam). A bűn című költeményre végig az ambivalencia jellemző: „Zord bűnös vagyok, azt hiszem, / de jól érzem magam. / Csak az zavar e semmiben, / mért nincs bűnöm, ha van.” „Hogy bűnös vagyok, nem vitás.” „Én istent nem hiszek, s ha van, / ne fáradjon velem; / majd én feloldozom magam.”

Ennek a harcnak hátterében mindig jelen van kimondottan vagy kimondatlanul a szeretet-igény. Az istenes versek gyökerei tehát:

- a szeretetvágy
- a gyermeki rácsodálkozás, bizalom
- a bűn és bűnbocsánat kettősége.

Az 1924-ben írt *ISTEN* című öt + öt strófájának már az indító képe is szokatlan részben az egyszerű játék miatt: „Hogyha golyóznak a gyerekek”, részben a „ténfereg” állítmány miatt. Ez az ige és a szituáció nem méltó Istenhez, de a gyermeki gondolkodásban megférnek egymással. Az apró győzelmekben, még a játékokban is ő segít. Az önzetlenség, a másokért érzett felelősség, gondoskodás ugyancsak az Isten tulajdonsága. Az érvek Isten jelenléte mellett a végtelen szeretetet ragadják meg, azonban a „szeret engem” tudatos megfogalmazása csak az utolsó előtti sorban kap helyet.

Az E/3. személy ismétlése – az ő személyes névmás hatszor fordul elő az első öt versszakban – nyomatékosítja: ő = Isten. Ami szép az életben, amiben gyönyörködni lehet, mind az ő műve: a lányok szépsége, a gyerekek jósága, az élet sok apró győzelme, a mikrovilág pozitív jelenségei a jó szülőként viselkedő Istentől származnak.

Az első három szakaszban uralkodó E/3. személyű állítmányokat a két utolsóban felváltják az E/1. személyűek. Így az egyén és Isten felismert különössége válik dominánssá. A külső világtól az én belső világához fordul. A bizonytalanság után: „Gondolatban tán nem is hittem” – megállapítását követi az istenélmény felismerése. A megpihenő ember teste is „őt látta”, amikor a teherből szabadulás érzését élte.

A logikus rendszer tovább épül, az utolsó versszakban a bizonyosság megvallása következik: „Most már tudom őt mindenképpen.” Emocionális és racionális hangsúlyt kapnak – a más versekben is gyakran használt – időhatározószók és az igei állítmány. A hitig vezető út a szeretetben éri el a csúcspontot. A legbelső szféra, a szív a megértés helyszíne: „tetten értem az én szívemben.”

A második öt szakasz mintegy igazolása az első megállapításainak. Az idő elmúlt: „Én már fiatalember lettem” – írja, de a régi, gyermeki bizalommal, nyíltsággal tekint Istenre. A költő gyermekkorában nagy szerepet játszó boltba futás, vásárlás visszatér. A mindennapok kis tetteivel Istent ismét a földhöz köti, de a személyes névmás nagybetűjével meg is emeli: „...ha Néki valami kéne”, „Néki odaadnám.” Kettejük baráti, bizalmas kapcsolata – amely más istenes versekre is jellemző – álmodozásba rajzolódik ki. A képzelet eszközei a feltételes módú igék. A „Néki kéne” és a „Néki odaadnám” szerkezet szinte keretbe foglalja az álmodozást.

Ugyanúgy ábrándozik az Istenem című versben is, amelyben a költő pénzkereső tevékenységét Isten végezné, ő pedig ebben segítene neki. Az E/1. és 2. személyű alanypárja a baráti, az apa és fiú kapcsolatához közelítő összetartozást tételezi fel: „segítenék kiabálni néked”, „lovaidat is szeretném” stb.

Mindegyik versből árad a szeretetigény: „S tudom is miért szeret engem”, „Istenem, én nagyon szeretlek.”

A *NEM EML FÖL* című költemény az istenes versek második szakaszából való (késői szakasz: 1935–37.). Csalódások, küzdelmek, szerelmek, kiábrándultság, betegség, baráti kényújtások és elutasítások, sok pozitív és negatív élményen túl fordul Istenhez 1937 tavaszán.

A reménytelenség hangján kezdődik a könyörgés. Műfaja közel az imához, mert felépítése, felszólító módú állítmányai arra jellemzőek. Néhány kifejezése is biblikus: „szükségemben”, „engedd, hogy mennybe lásson”, „az árnyékvilág árkein”, „vizsgáld meg az én ügyemet.” A kétség-

beesett ember fokáskodása, szinte végső segélykérése ez. Az önvizsgálat, a bűntudat egymással felelve van jelen József Attila költészetében.

*„Négykézláb másztam. Álló Istenem
lenézett rám és nem emelt föl engem.”*

„Úgy segített, hogy nem segíthetett.”

„Úgy van velem, hogy itt hagyott magamra.”

József A.: Négykézláb másztam 1937.

Az én tele van belső konfliktussal. A vád és feloldás kettőssége feszül a „mért nincs bűnöm, ha van” paradoxonjában és a megvallás és tagadás együttes jelenlétében is: „hogyan vallalak, tagadjalak.” Az 1937-es év, de a korábbi időszak számos versében is szerepet kap a megkapaszkodás ösztöne. „Az a szerencsétlen, aki ezeket írta, mérhetetlenül áhítozik a szeretetre”, (Szabad-ötletek...) megállapítása a szeretetbe kapaszkodás vallomása. „Az a szerencsétlen”, aki elveszti apját, majd anyját is, tele van szorongással. Vádolja önmagát, viszont el is háritja a saját felelősségét: „kényszerítenek engem” – írja. A „Nem emel föl már senki sem” tagadással teli mondatát követik a felszólítások, a kérések a versben, az ima jellemzői. A személyiség széthullását a „formáló alak”, Isten megakadályozhatja: „Fogj össze”, „Segíts meg” – kéri a költő. Már nem a kijelentő mód nyugalma, a feltételes mód meseszerűsége, hanem a felszólítás határozottsága dominál: „Fogadj fiadnak”, „fogj össze”. A szerkezetek tagjait még az alliteráló „f”-ek is szorosabbá fűzik.

A vers utolsó szava az egyetlen feltételes módú ige, amely nem zárja le a sorsot: még lehet menekülés, ha Isten melléje áll. Különös az ige alakja, amely hangzásában és a költő gondolatvilágában is majdnem fedi egymást: *f e l á l d o z n á m – f e l o l d o z n á m*.

A sárba nehezülés és felemelés, a megvallás és tagadás, a lelki vakság és a mennybelátás, a széteső és az ellene küzdő, a bűnt elkövető és feloldást esdő ember vívódását tükrözik. A magára maradó költő különös jelzős állítást használ önmagára: „kegyetlen árva.” A jelző kifejezheti az árvaság mélységét, de jelentheti a kíméletlenséget is. Bárhogy értelmezzük, a „ne legyek” tagadó rész-állítmány mindenképpen ennek megszüntetését kéri. A környezetre háritja erényét és bűnét: hitét és hitetlenségét. Az én ingadozása támaszt követel. A többször említett gyermektudat mentegetőzés-ként hangzik: „tudod, szívem mily kisgyerek –.” A kedvelt költői eszköz, a továbbgondolkodást jelentő gondolatjel nyomatékosabbá teszi a védekezést, és feltételezi a megértést. A tagadás a lelki vakságban jelenik meg, a mennybelátás, a hit Istentől jövő kegyelem.

Az egymáshoz tartozás gondolatpárja: „gondjaid magamra vettem” – „most már te örködj fellettem” azt sugallja, Isten is tartozik neki. A gyakran használt időhatározószók: most, már és a személyes névmások is ezt hangsúlyozzák.

A megkapaszkodás versének végén a vádlott a környezet. A 2. versszakban még csak a T/3. személyű állítmány rangjában jelenik meg: „kényszerítenek engem”, itt viszont már kimondott alany: „kiket szeretek”.

A kibékülés vágya Istennel, a környezettel feloldaná a szorongást, és helyére tenné az egyént, a költőt a világban. Az örök bíró dolga megvizsgálni az eléje tártakat, hogy aztán megóvja a bűnbánót a megsemmisüléstől.

Minket, akik ismerjük József Attila sorsát, szíven üt az utolsó sor, hiszen tudjuk, nem sikerült a megkapaszkodás. A negatívisztikus verscím, illetve verskezdés után jut el a segítségkéréshez, majd a menekülés lehetőségéhez. A logika tökéletes.

József Attila sokat szenvedett, ellentmondásos egyéniség volt. Küzdelme, vitája Istennel harc volt önmagával, amelynek tragikus kimenetele ismert. 1937. december 3-án 19 óra 36 perckor véget ért. Eltűnt „hirtelen, akár az erdőben a vadnyom”, meglegelte hazáját, pedig várhatott volna még többször „tíz évet.”

„Miért fáj ma is”. Az ismeretlen József Attila, Balassi Kiadó, 1992.

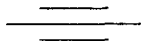
Szőke György: A szabad asszociációtól a költeményig

Cserne István: Mitológia és diagnosztika: József Attila kórképe

Kassai György: József Attila és a megkapaszkodás ösztöne

Szabad-ötletek jegyzéke két ülésben, 1992.

József Attila összes versei, Szépirodalmi Kiadó, 1962.



IMRE RUBENNÉ

Bessenyei György Tanárképző Főiskola

Nyíregyháza

Nyelvjárási jelenségek a móríci hősök nyelvhasználatában

– MÓRICZ: SÁRARANY CÍMŰ REGÉNYE ALAPJÁN –

„Móricz írói nyelvének elementáris hatása alól nem tudja kivonni magát az olvasó” (Sebestyén 1972. 9). Valószínűleg ez lehet a magyarázata annak, hogy az író személyéről, életéről, műveiről, stílusáról és nyelvéről a század eleje óta nagyon sok kötet, cikk és tanulmány jelent meg.

Az író nyelvének vizsgálatakor elengedhetetlen, hogy ki ne tekintsünk arra, milyen szerepet töltött be a magyar irodalom fejlődésében. Móricz a népi realizmus kiváló képviselője. A nép életének megismerésében elsősorban az 1902-1904., a Kisfaludy Társaság megbízásából végzett „szatmári gyűjtőutak” játszottak kulcsfontosságú szerepet, dalokat, meséket és népszokásokat gyűjtött. Móricz Virág, az író lánya így emlékszik vissza erre az időszakra: „Ekkor tanult meg papírral, ceruzával járni az emberek között: vagy húsz füzetet töltött meg sok száz, sőt ezer történettel, jellel, tréfával, bajjal. Mindent fonetikusán írt le. Már ezután mindig jegyzetfüzettel járta a világot” (Móricz V. MNyr. 73. 282).

Később maga az író is hangsúlyozza ezeknek az éveknek a jelentőségét. „Az a négy-öt esztendő, míg e vidéken jártam, az lett az egyetemem, legfelsőbb életiskolám, írói propedeutikai tanfolyamom” (Móricz 1959. 257). Móricz ekkor ismerte meg igazán az szülőföldjét.

Népi realizmusa áthatja írói nyelvhasználatát is. „Aki Móricz Zsigmondot olvassa, hamarosan észreveszi, hogy ez a fiatal író mennyire mestere az elbeszélésnek, s hogy kivált a felsőtiszai népet a lehető leghívebben szólaltatja meg. Ha minden olvasó nem is tudja érzéseit meghatározni, annyit feltétlenül észrevesz, hogy ennek a nyelvnek valami új zamata van, valami olyan sajátsága, amit más íróban még nemigen észlelt” (Dénes Nyr. XL. 254).

Kiemeli megfigyelőképpességét: „Éles szeme sok ismeretlen tulajdonságát észrevette a népnek, s eleven rajzaiban, elbeszéléseiben előtűnik van a paraszt minden tulajdonságával, érdekes, sajtós eszejárásával” (im. 254).

Móricz írói nyelve a magyar táj, főként a Tiszahát tájnyelvi sajátosságaiival itatódott át. Felhasználja a hajdúsági *i*-zést, a szegedi *ö*-zést, az erdélyi-, somogyi- és palóc színeket, ahogy a helyszín, a téma és a szereplők jelleme megkívánja. Munkássága során a tájnyelvi elemek felhasználása bizonyos korszakaiban, illetve műveiben szépirodalmi eszközzé fejlődött. „Én csak színt keresek. A

lényeget soha el nem érhetem, minden tájnyelvnek a hangszín csak egyik és pedig a legkisebb, bár legfeltűnőbb jellemvonása. Maga a gondolkodás formája, a szavak kincstára, a szólásmondások és az agytekervények csak annak állnak rendelkezésére, aki benne született” (Móricz 1960. 431).

A regényíró Móricz nyelvének nyelvjárási sajátosságait az 1910-ben keletkezett *Sárarany* című műve alapján vizsgálom, illetve ebből merítek – az elméleti szempontokat alátámasztó – gyakorlati példákat. A helyszín Kiskara, Szatmár megyében, a műben reprezentált nyelvjárás Móricz szülőföldjét, a tiszaháti tájnyelvet idézi. A szereplők kiválasztása tükrözi a korabeli falu társadalmának rétegződését. A főszereplő Turi Dani, aki szegény napszámos fiaként látott napvilágot, és az eszével küzdötte fel magát a nincstelenek álmát jelentő kisbirtokos rangig. Erzsí, a felesége már a módosabb paraszti rétegből származik, apja nagygazda.

Takács Gyuri, Turi Dani sógora szintén a módosabb paraszti rétegből való. Mellékszereplőként jelennek meg Mari néni, az idős parasztasszony, s Bora, a fiatal parasztlány. A további szereplők: a gróf és a grófné a falu közösségéhez közvetlenül nem kötődő, máshol élő, a faluba csak ritkán látogató személyek, illetve az ügyvéd, aki a falu értelmiségének képviselőjeként jelenik meg. Tehát a regény szereplőinek nagy része a paraszti réteghez tartozik, az ő nyelvhasználatukban tükröződhetnek leginkább a helyi nyelvjárási sajátosságok.

Vizsgálatomban nem az egész regényt, csak annak 25 %-nyi terjedelmét dolgoztam fel, s ugyanígy nem törekedhettem teljességre a tiszaháti nyelvjárás minden jellemző sajátosságának feltárásában sem. A nyelvi környezetnek három típusát különítettem el:

1. Valamelyik szereplő él vele a megszólalásában. Ez a jellemzés egyik közvetlen eszköze, az író így hitelesíti hősét.
2. Az író közlésben, narrátorszövegben is alkalmazza a népies fordulatokat.
3. Az ún. szabad függő beszédben (*style indirect libre*). Ebben az írói közlés és a szereplő gondolata nem különül el élesen. Egyes szám harmadik személyben beszél a hőséről, de azonosul vele.

A vizsgált nyelvjárási jelenségek nyelvileg különböző szinteken jelennek meg: jelezhetnek hangtani-, alaktani-, szótani- és mondattani sajátosságokat.

a) *A hangtani sajátosságok* közül erre a nyelvjárásra jellemző a diftongusok használata: az *ó*, $\text{ó} = \text{ou}$; öü ; az *é* = *ei* ~ *ié*, de ennek jelölésére az író nem vállalkozik.

Előfordul viszont az *l* kiesésével fellépő pótlónyúlás a paraszti szereplők beszédében: *vót*, *vón*, *vóna* (10), *dóga*, *meghótt*.

Turi Dani és felesége nyelvében használatos a *vót*, *vón*, *vóna* (17), de 10 esetben a köznyelvi változatot használják: *volt*, *volna*. Ezek mind az átképzeléses előadásmódban fordulnak elő. A többi szó esetében *föd* (4), *nyócvan* (1), *dóga* (1), *bótosok* (1), *hónap* = 'holnap' (3), *meghótt* (1) a nyelvjárási alakok dominálnak. Az írói nyelvhasználat mindig a köznyelvi normának felel meg: *volt* (52), *volna* (14), *föld* (8), *oldal* (4), *rikoltani* (1), *dolगत* (3), *meggondolta* (2), *folt* (1).

A tiszaháti nyelvjárásban a köznyelvi *ó*, *ő* helyén hangsúlyos helyzetben gyakori az *ú*, *ű* pl: *lú*, *kú*. Turi Dani, Mari néni és Takács Gyuri szóhasználatában a nyelvjárási alakok szerepelnek: *ű* (4), *ménkű*, *kű* (2), *lú*, *lúpokróc* (2). Erzsí, a feleség már fele-fele arányban használja az *ő* ~ *ű* alakokat (3:3).

Az írónál előforduló adatok köznyelvi változatok.

A magánhangzó időtartam-eltéréseit nem jelöli a szerző, ugyanúgy, mint az *l*, *r*, *j* szótagzáró hang előtti magánhangzónyúlást.

Domináns mássalhangzó-jelenség a *j*-zés a nyelvjárásban, a regényben viszont csak 5 esetben fordul elő: négyyszer *-ly*-vel, egyszer *-j*-vel írva: *lyányábul* (2), *lyányuk* (2), *ján* (1).

Az írói közlésben hétszer a lány és kétszer a választékosabb leány változat szerepel.

„Néhány szóban az *l* megnyúlása keleten is általános. Keleten: véille, töülle, rullam” (Kálmán 1989. 48). A regényben Erzsínél *tülled* alakváltozatban szerepel egyszer.

Gyakori Móricznál a betűnépiesség alkalmazása. Ezt a jelenséget „átmenetnek tekinthetjük a tájnyelvi és a köznyelvi alakok között: az írásképnak a szabályostól eltérő volta tájnyelvinek, vulgárisnak tűnik, noha köznyelvi ejtésmódot tükröz (Sebestyén im. 26). A vizsgált szövegben minden adat a szereplők

nyelvhasználatában fordul elő: *eregy* (1), *szörböji* (1), *búsujj* (1), *eccer* (5), *mongyad* (1), *szójj* (1), *hajja* (1), *nyavajját* (2), *asse* (1), *aszonta* (1), *aszongya* (1), *éccaka* (3), *rosseb* (1).

Néhány esetben szabályhoz nem köthető módon eltűnik a konszonáns: *semmise*, *sose*, *asse*.

Az *ez*, az mutató névmás is a rövidebb, mássalhangzó nélküli alakjában hangzik el a paraszthősök ajkáról:

„Mit ér *a*, ha urak vótunk is valaha...” (Móricz im. 40.): Turi Dani

„A vónék én” (uo. 43).

„A kell nekem” (uo. 11).

„Hát úgy vót a...” (uo. 52).

b) Az *alaktani sajátosságok* közül a határozóragok esetében a *-ban*, *-ben* alakváltozat szinte az egész nyelvetületen egybeesik a *-ba*, *-be* ragokéval. Minden paraszti szereplőnél ezek az alakok szerepelnek: *mándliba*, *sífonyba*, *csuorba*, *faluba*, *födbe*, *iszákba*. A *honnan?* kérdésre felelő határozóragok általában *-búl* ~ *-bül*; *-rúl* ~ *-rül*; *-túl* ~ *-tül* alakban használatosak. A szereplők megszólalásaiban csak elvétve fordulnak elő: *Pállagrul* – Turi Dani; *reggeltül*, *háztul* – Erzsi; *lyányábul*, *vederbül* – Mari néni.

A vizsgált nyelvjárasterületen élő *-ho*-*he*-*hő* rag helyett a regényben: a *-hoz*, *-hez*, *-höz* köznyelvi változat szerepel: *asszonyhoz*, *istenhez*, *máshoz*, *akárkihez*, *ahhoz*, *grófnéhoz*.

Az *-ért* rag *-ér* változata „valójában nem jellemző a nyelvjárársra, helyette a mijjér használatos (Sebestyén im. 30) mégis a szereplők szavaiban néhányszor előfordul: *azér*, *mér*, *magáér*.

„Az igeragozás terén az északi területen hiányzik a köznyelvi ikes igék nagy részének *-ik* végződése” (Kálmán im. 54). A regényben három példát találtam erre: *esz*, *foly*, *befoly*.

„Az Alföldön már csak egyfajta igeragozás járja” (Kálmán uo.). Erre példa a *haragszok* és *hozzászok* használata Takács Gyuri megszólalásában.

A régies, népies hatású teljes töből alkotott fonémával él az író háromszor is a narrátori szövegben: *beállnék*, *sajnálottam*, *tátani*, a köznyelvi alakok helyett: *beállnék*, *sajnáltam*, *tátni*.

„A névszók ragozása terén a ragozott alakokban a nyelvetület középső legnagyobb részében, valamint a familiárisabb köznyelvben is gyakori az *-i* az irodalmi *-é* helyén” (Kálmán im. 53). A szövegben néhány szóban: *mesterségből*, *ellenire*, *hegyibe*, *tetejít*, *szívibe*, *vérít* fordul elő. A tárgyrag kétszeri kitételével alkotott *őtet*, *aztat* népies ragozási forma is jelen van: *űtet* alakban kétszer Erzsi beszédében, s *aztat* alakban egyszer Mari néni beszédében.

c) Mindezekben a jellegzetességeken kívül a *tájszavak* nagy mértékben hozzájárulnak a falusi világ ábrázolásához. Megítélésem szerint tájnyelvi színezetűek a következő szavak: *a* mutatószó: „Mit ér *a*, ha urak vótunk is valaha. A vónék én; *amék*; *azér*; *bótosok*; *bucsálodik* = 'búslakodik'; *dajna* = 'szajha'; *délére*; *dóga*; *fejércseléd*; *filibe*; *föd*; *hijjod*; *hónap* = 'holnap'; *hótommal* = 'halálommal'; *hun* = 'hol'; *istória*; *iszen*; *kedvibe*; *kék* = 'kell'; *kén* = 'kellene'; *kicsi* = 'kevés'; *kű* = 'kő'; *lú* = 'ló'; *lúpokróc*; *máma* = 'ma'; *mán* = 'már'; *meghótt* = 'meghalt'; *mer* = 'mert'; *ménkű*; *mér* = 'miért'; *meszely* = 'vízmerítő edény'; *mingyán* = 'mindjárt'; *mink* = 'mi'; *nyócvan*; *oszt*, *osztán* = 'azután'; *sifoly*; *tálas* = 'konyhaszekrény a rajta álló tál és tányértartó polccal'; *vederbül*; *viganóralaváló* = 'női kabátka'; *vót*, *vón*, *vóna*; *zuborog* = 'huzamosan zubog'.

A regényben legnagyobb számban a hangalaki változatok (nem valódi tájszók) fordulnak elő.

A tájszavak mellett népies szavak használatára is bőven akad példa mind a szereplők beszédében, mind az írói közlésben: *belegebed*; *bizgat* = 'piszkál'; *cudarságból*; *csecsin*; *elejbe*; *elvacolódott*; *eves*; *istenryila*; *iszákba*; *kálomista* = 'református'; *lábakapcája* = 'valakinek kiszolgáltatott ember'; *lajbi*; *mándli* = falusi viseletként készült rövid kabát; *nyalka*; *összetörtek* = 'két együtt élő ember egymáshoz szokott'; *pápista* = 'római katolikus'; *plajbász*; *pulya*; *uras*; *vékásért*.

d) S végül néhány *mondattani jellegzetességre* térnek ki. Népnyelvi jelenségnek tekinthetjük a *kell* + infinitívuszos szerkezetek esetén a személyragtalan igenév használatát. A nyelvi norma ilyenkor személyragos igenevet használna. Néhány példa:

„Köszönni kén az asszonynak.” (8.)
 „Mindig így kék, tejjel sürolni fel.” (10.)
 „...mind nekem kell körüláncolni.” (10.)
 „Nem kell felfalni a világot, de elpotyázni se.” (19.)
 „El kellett fordítani a szemét.” (44.)
 „... és megint szégyenkezni kellett az uráért.” (50.)
 „... ilyen emberrel kell nekem élni.” (58.)

Turi Dani néhány esetben a normanyelvet alkalmazza:

„... az asszony ellenire kell megcsinálnom.” (32.)
 „Nekem itthon kell elszenvednem.” (38.)
 „Nem kellene asszonybeszéddel kinlódnom.” (58.)

A népi elbeszélő stílus sajátos jegyeinek érezzük az indulatszós vagy érzelmi töltésű határozószós mondatindítást: ezek lezárják az előzményt, bevezetik az új eseményt, és főleg értelmi, érzelmi kapcsolatot teremtenek egyrészt a cselekmény nagyobb egységei, másrészt pedig a beszélő és a hallgató között. Pl: *oszt, osztán, hát, no, ó, hej, nahát* stb. Néhány példa a regényből:

„Hát ha esni akar, hagy essék!” (8.)
 „Na, na! Van tán a faluban olyan is, akit nem pellegéreztl ki velem.” (11.)
 „Hát van híjjod? (12.)
 „No, ha ez a vállalat beüt, se bú, se kár.” (14.)
 „Bizony, még úri asszony lesz belőled. (15.)
 „Hát beléd mi ütött?” (15.)
 „Hát nekem ne vágj ilyen fancsali képeket!” (16.)
 „Eh, számár beszédl!” (28.)
 „Ej, be állhatatos.” (32.)
 „Hej, csak ez ne vóna.” (37.)
 „Jajh, be elfáradtam eccer.” (51.)

A vizsgált szövegben 123 ilyen típusú mondatot találtam; használati gyakorisága funkciójával, mondatbeli helyzetével függhet össze.

Ha a népi szereplő másnak a beszédét idézi, akkor folytonosan alkalmazza a mondást jelentő igét a *hogy* kötőszó kíséretében:

„Még aszonta, *hogy* asse baj, ha beledöglik a lú.” (35.) A legtöbb ilyen mondat az idős parasztasszony beszédében fordul elő: „*Osztán* az anyád kikiáltott neki, *hogy* álljon meg.” (52.)
 „Azért kell most csinálni meg, aszongya az anyád, míg itt nincs az eső.” (52.)
 „Akkor mondta a vén gazember, hogy köszönje meg azt egy tetves Tövigszáraz, ha az ű fia nagyasszonyt csinált a lányából.” (53.)

Sajátos szatmári népnyelvi jelenség a hozzáfog ige főnévi igenévi vonzata. Erre is találunk három példát a narrátori szövegben: *hozzáfog számolni, hozzáfogott újra rendezni a gondolatait, hozzáfogott vetkezni.*

Északkeleten (főként Szatmárban), ha az igekötős igét ismét folyamatossá akarják tenni, akkor az igekötőhöz hozzátesszik a *felé* határozószót. Néhány példa a szövegből: „*befelé* mozdul az első házba” (8.); „poroszkált *befelé* a piacra” (40.); „*befelé* fordult” (57.); „*hazafelé* jött a mezőről” (47.); „aratók mentek *hazafelé*” (56.)

Gyakori jelenség az okhatározó és célhatározó keverése. Erre példa Erzsi beszédéből: „De ha van annyink, amennyink, *minek* ide több? *Minek* a sok gyerek, meg a sok birtok, a sok gond?” (17.)

Minek töröd magadat, ha nem muszáj?” (18.)

Egyetlen cikk keretei között természetesen nem volt módom átfogó áttekintésre. Céлом volt annak érzékeltetése, hogy Móricz Zsigmond elvenen építette be, alkalmaztatta hőseivel a tiszaháti nyelvjárás sajátosságait. A tájnyelvi elemek a szereplők reális, élethű megjelenítését segítették.

IRODALOM

Dénes Szilárd: Móricz Zsigmond stílusa, Magyar Nyelvőr, 40. évf., 1911.
 Kálmán Béla: Nyelvjárásaink, Tankönyvkiadó, Bp., 1989.
 Móricz Virág: Móricz Zsigmond szavai, Magyar Nyelvőr, 73. évf.

Móricz Zsigmond: Irodalomról, művészetről II. Bp., 1959.

Móricz Zsigmond: Sárarany, Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp., 1955.

Sebestyén Árpád: A tájnyelv mint stílusesezköz Móricz Zsigmond műveiben, Magyar Nyelvjárások, VIII. k., Debrecen, 1972.

FARKAS OLGA – MADARÁSZ KLÁRA

Juhász Gyula Tanárképző Főiskola

Szeged

Hogyan készültünk mi egy március 15-i ünnepre?

Lehet-e egy egész iskolai közösséget mozgósítani egy iskolai ünnep alkalmával? Ha igen, hogyan? Ebben mennyire játszik szerepet a felkészítő tanárok pedagógiai kultúrája? Az alábbiakban a gondolatébresztés igényével ezekre a kérdésekre adunk választ.

Március 15-én történelmünk olyan jelentős állomásáról emlékezünk meg, amelyet a gyerekek nem éltek meg. Igazából nem foglalkoztatja őket például a szabadság, a haza kérdése, hisz természetes számukra, hogy mindez megvan. A gyerekekkel való beszélgetés során olykor érdektelenséget, ürességet, tartalmatlanságot lehet felfedezni, ha az eddigi ünnepekkel kapcsolatos élményeikről faggatjuk őket.

Hogyan lehet egy ünnepet oly módon megszervezni, hogy ténylegesen tanítványaink személyes ügye legyen, hogy valóban *hozzájáruljon személyiségük fejlődéséhez*? Hogy a tanulók az ünnephez fűződő fogalmak igazi tartalmát átéljék, megérezzék? Mi lesz az a mód, amelynek segítségével a gondolatok érzelmekkel telítődnek, és rezonanciát váltanak ki a hallgatóságból? A következőkben ismertetjük egy szegedi általános iskolában zajlott ünnepi műsor megalkotásának a folyamatát, amellyel – a teljesség igénye nélkül – választ adunk a fenti kérdésekre.

Munkánk két különböző síkon folyt: *vizuális és verbális kifejező rendszerekben*. A vizuális megfogalmazásban a másfél hónapig tartó előkészületek végére az iskola *minden* tanulója részt vett. Itt a cél az elmélyülés volt, a leendő befogadók felkészítése, az *intenzív kapcsolat kialakítása* az ünnepségen reflektorfénybe helyezendő fogalmak és a gyerekek belső, szubjektíve megélhető és megélt érzelmei között az *alkotó munka segítségével*. Az így létrejött munkák legjobbjai az ünnepély „díszletét” képezik majd: képletesen és valóságosan körülhatárolják a teret, amelyben az ünneplés zajlik. A másik kifejező rendszer, a verbális megközelítés lényege: a szabad, kötetlen beszélgetés a *kulcsfogalmakról*, amelyek *értelmezését a gyerekektől* vártuk. Ez részben mint eszköz szerepelt a képi megközelítés egyik bevezető lépéseként. Már az első válaszokból kiderült, óhatatlanul más fogalmak is bekerülnek a bűvös körbe. Így aztán a képi megfogalmazás során sok más fogalmat is bevontunk az értelmezendők körébe. (A szabad alkotói fantázia megengedi a szabad asszociációkat, sőt ezek révén érzelmeket képes felszabadítani, miközben tisztázza azokat.)

Mint látható, ünnepünk vezérelvével a *hitelességet* és a *személyességet* tettük. Ezeknek jegyében tisztáztunk néhány alapfogalmat március 15-vel kapcsolatban. Üzenetnek azt szántuk: mit jelentenek ezek a fogalmak ma, nekünk. Az ehhez való eljutáshoz a lehető legegyszerűbb módot választottuk: megkérdeztük a gyerekeket. Válaszaikból alakult ki az ünnepség tartalmi és formai lényege.

A vizuális kifejezés folyamatáról

Ráhangelődés

Beszélgetések során a szabadságról, a hazáról és más, az ünnepkel kapcsolatos fogalmakról a tanítványaink elmondták azt, amit első pillanatban gondoltak e kifejezések hallatán. Kértük őket, ha

úgy gondolják, butaság, akkor is bátran, saját gondolkodásuknak megfelelően, belső érzéseikre hallgatva mondják el. Arra is biztattuk a növendégeinket, hogy próbálják „kikapcsolni” a külvilágot, és önmagukra figyeljenek. Hagyják, hogy meginduljon a gondolatok szabad asszociációja a haza, a szabadság, a forradalom szavak hallatán. A kezdeti, kissé bátortalan, szűkszavú válaszokat hamarosan bátrabb, önmagukat vállaló megnyilvánulások követték. „A hazaszeretetet én még igazán nem éreztem, csak hallottam róla, de talán majd egyszer, ha felnőtt leszek, lehet, hogy én is érzem majd.” A hatodik osztályos *Zoimund*, aki így nyilatkozott, a felnőttek kiváltságának érezte a hazaszeretet érzésének a megélését. Megnyugtattuk (vállalva önmagunkat mi is), hogy korábban csak olyan formában éreztük ezt az érzést mi is, amikor huzamosabb ideig külföldön tartózkodtunk. Az út végén jól esett hazajönni, mert már nagyon vágyódtunk a gyerekeink, az otthonunk, az iskolánk után.

„Ha nem jut eszedbe semmi, várj türelmesen! Elsősorban ne arra gondolj, amit tanultál! Csak azal foglalkozz, amiről eszedbe jut valami!” – adtuk a következő instrukciókat. A szavak mögött hagytuk őszintén felcsengeni a gyerekek belső világát. Szabadon hívhatták elő, hogy nekik maguknak mit jelentenek ezek a fogalmak. Olyan kifejezésekről van itt szó, amelyeknek akár 30-40-50 évesen is nehéz megragadni a lényegét. Abban a klímában, amiről később még említést teszünk, a gyerekek merész vallomásokat engedhettek meg maguknak. Nyoma sem volt a megfelelni akarásnak, a tanult ismeretek leckeszerű felmondásának. A szabad megnyilatkozás felfedte tanulóink eddig megfogalmazatlan gondolatait, mélyen rejlő sejtéseit. Vissza-visszatérő beszélgetéseink során végül úgy *körvonalazódott az említett fogalmak tartalma, ahogyan azok a gyerekekben éltek*, reprezentálva ezzel a bennük lezajló folyamatokat. Megállapodtunk abban, hogy a forradalom lényege a *változás*, az évforduló: *ünneplés*, a szabadság: *tér*, a haza: *megkönnyebbülés, biztonság* – tizenéves fejfel megfogalmazva.

A ráhangolódás folyamatát röviden összefoglalva: baráti jellegű beszélgetések során naponta új és új megfogalmazásokkal álltak elő a gyerekek, többen és többen fejtették ki nézeteiket. A lavina elindult. Szemmel láthatóan a tanulók kezdtek foglalkozni az ünnephez kapcsolódó fogalmakkal. Ezzel az ünnepi hangulat a kezdetét vette. Megmozdult valami...

Az élményen alapuló tanulás

Vizuális játékokkal a változást, az ünnepelést, a teret, a megkönnyebbülést eljátszották a gyerekek aszerint, hogy ki mire vállalkozott szívesen. (1)

Változás – játék

A gyerekek boldogan, vidáman, párt alkotva beatzenére táncoltak, szerették, ölelték egymást. Az ablakon beáradt a fény, vidámság, jókedv volt. Általunk magadott vezényszóra mindenkinek „utálatosnak” kellett lennie, veszekedni partnerével, hajbakapni apróságokon. Sötétítő függönnyel a fény útját elzártuk. Hirtelen az addigi atmoszférában változás történt. „Mit érzel? Figyelj erre! Hívj elő az érzéseidhez illő színeket, formákat! Húzz olyan vonalat, fess olyan foltot, alakíts ki olyan formát agyagból, amely olyan, mint amit éreztél! Jelenítsd meg!” – kértük a gyerekeket.

Ünnepelés – játék

„Gondold azt, hogy lakodalomban vagy! Alkoss kört társaiddal! Forogjatok összefogódzkodva! Mit éreztél? Fogalmazd meg vizuális jelekkel!” – hangzott az instrukció.

Tér – játék

„Bújj az asztal alá! Hagyd, hogy körbebarikádozzanak a társaid! Maradj nyugodtan! Szólj, ha annyira ideges leszel, hogy nem bírod már tovább, akkor ki fogunk szabadítani! Milyen volt kiszabadulni?” – hangzott a kérdés. „Jó volt, hogy végre kaptam levegőt” – szólt a lehető legtermészetesebb válasz. „Fejezd ki az érzéseidet folttal, vonallal, agyaggal!” – kértük a gyerekeket.

Megkönnyebbülés – játék

„Vegyél a kezvedbe annyi táskát, amennyit csak tudsz! Sétálj vele! Csak akkor rakd le, ha nagyon elfáradtál! Milyen volt lerakni a terhet? Fogalmazd meg vizuális eszközökkel!” – szólítottuk fel a tanítványainkat.

A vizuális játékok által keltett érzések segítettek abban, hogy a *szavakba öntött fogalmakat a gyerekek átérezzék*.

A alkotás folyamata

Tanítványaink a most már valóban átélt érzéseiket fogalmazták meg a személyesen megélt élmények követően. Az élményszerű átélés biztosította, hogy tényleges tartalommal telítődjenek ezek a fogalmak, miáltal a tanulók közelebb kerültek azok lényegéhez. Mindazt, amit éreztek, színnel, vonallal társították a gondolkodásuk, belső világuk szerint. (Egyetlen „játékszabály” a részünkről az volt, hogy a tanulók lehetőleg úgy fejezzék ki az érzéseiket, hogy azok társaikban is hasonló érzéseket keltsenek.)

Hogyan segítettünk mi, a felkészítő tanárok, hogy ez sikerüljön? Évek óta tudatosan végiggondolt koncepció szerint alakítjuk azokat a képességeket, amelyek birtokában a gyerekek szándékaikat, gondolataikat, mondanivalójukat ki tudják fejezni vizuális eszközökkel. A gyerekek járatosak a nem-verbális kifejezés „nyelvtanában”. Ha mégis kifejezési nehézséget tapasztaltunk, segítettünk, hogy le tudják fordítani érzéseiket, gondolataikat elvont szimbólumokra. A szubjektív élmények átírásának a módját évek óta tanítjuk, melynek eredményeképp a képzelet könnyebben jut kifejezésre. Olyan munkakörnyezetet alakítottunk ki, ahol elegendő idő volt a gondolatok érlelődésére. Nem 2x45 perc alatt kértük az alkotásokat. A nyers ötleteket újabb és újabb vázlatok követhették. Több tanuló művének a végső formába öntéséig nem jutott el, de ismételt próbálkozásai, érlelődő gondolatai éppoly értékesek voltak számunkra, mint a letisztultak. Műhelyünkben pontosan olyan rangja volt annak a gyermeki alkotásnak, amely szinte készen áradt gazdája ecsetjéből, mint annak a próbálkozásnak, amelyen látszott a vissza-visszatérő küzdelem a kifejezéssel.

A szóbeli kifejezésről

A szóbeli megfogalmazás síkján is a hitelesség és a személyesség jellemezte célkitűzéseinket. Mégis merőben más volt a szóbeli kifejezésben résztvevő tanulók felkészítése, mint a fentiekben vázolt folyamat.

Míg a vizuális kifejezés során mintegy belső, befogadói előkészület folyt (az alkotómunka segítségével), a szóbeli kifejezés maga a műsor, az „attrakció”. Ezt is a gyerekek saját munkájára, véleményére alapozva élményszerűvé, tartalmában, formájában az életkornak megfelelően érthetővé tettük a tartalmi kiindulópontot megtartva. Ugyanis a pusztán racionális megértésre, belátásra alapozó előadásmód legfeljebb a gondolkodásra hajlamos felnőtteket köti le. A „hogyan”-ra adott választ szintén a gyerekektől kaptuk meg végső soron. Egy iskolai *Ki mit tud?*-on néhány gyerek egy saját maga által írt riport jelenetet adott elő, amellyel társaik körében osztatlan sikert arattak. Mindebből egyenesen adódott az igényeinknek megfelelő forma: a riport. A „mit” kérdésre a megoldás az előzővel azonos elvű volt.

A szövegalkotás folyamata

Első megfogalmazáskor a forradalom (változás), évforduló (ünnepek), szabadság (tér), haza (megkönnyebbülés, biztonság) témára a tetszés szerinti eszközökkel elkészített képeket kellett irodalmi formában, a fogalmazás keretei között kifejezni. Szelektálás során kiválasztottuk a legsikerültebb fogalmazásokat, és ezt az érzelmi csúcspontok megkeresése és megerősítése követte. A szöveg gondolati ívét így alakítottuk ki: először az ünnepléssel kapcsolatos megnyilatkozások hangzanak el (ezek a legkonkrétabbak), azután jön a szabadság-blokk, mely a leginkább gondolati jellegű maradt a gyerekek megfogalmazásában is, végül érzések, gondolatok a hazáról, mely leginkább feltölthető érzelmileg. Majd a blokkokon belüli bizonyos csúcspontok kellő hangsúlyozása céljából a *gyerekek által kifejezett gondolatokra rimelő irodalmi szemelvényeket „csempészünk” a szövegbe*, valamint az egyes blokkokat összekötő néhány mondatot. *A szöveg magja, mondandója és megfogalmazása azonban teljes mértékben a gyerekek alkotása volt.*

A színrevitelnél, hogy a lehető legoptimálisabb legyen, szinte műalkotásszerűen kellett komponálni a természetes megnyilatkozásokat, mivel a spontaneitás hatását akartuk kelteni egy lát-szólag teljesen naturalista előadásban, ahol a hitelesség és a személyesség érzését *katarzisszerűen*

akartuk újraébreszteni a hallgatóságban. A katarzis a műalkotás része, hozadéka, hatása. Magas főfokon való azonosulás valamivel, amely egy közösség morális koordináta-rendszerében értéknek számít.

Az egyáltalán nem hagyományos szerepekből mindenki azt a mondatot(-kat) kapta, amelyik jó állt neki, amelyet hihetően, őszintén el tudott mondani. A riporter kiválasztása nehezebb feladatnak bizonyult, mert itt a beszédkészségen túl némi személyes vonzerő is szükséges volt.

Az ünnepély lefolyása

Az elkészült gyermekmunkákból egy-egy fogalom köré csoportosítva kiállítást rendeztünk az ünnepély idejére. Az ünneplő tanárok, tanulók köré állítottuk fel a paravánokat a rajzokkal és a posztamenseket az agyagfigurákkal. A két riporter felváltva lépett oda társaikhoz, akik az ünnepségre felsorakozott gyerekek sorában álltak, és megkérdezték őket: „Mi jut eszedbe a forradalom szó hallatán?” stb. Csak az utolsó vers közösen elmondott soraira váltak ki társaik sorából az „alkotók”, majd ismét ki-ki a „civil” helyére visszasétált.

Mivel nem különült el pódium és közönség, nemcsak formájában jellemezte mozgalmasság a „jelenetet”, hanem a jelenlevők érzelmeire is hatott. Hiszen őket is megkérdézhették volna. Muszáj volt gondolatban követni és figyelni az elhangzottakat (figyelem ébrentartása). A hallgatók – mivel társaik voltak a szereplők, kérdezők és kérdezettek is – akár azonosulhattak velük, átélhették helyzetüket. A műsor közvetlensége folytán izgalmas produkció lett.

A szóbeli és a vizuális közlés együttese

A képek és agyagfigurák szinte megelevenedtek, mintegy életre keltek az elhangzottak tükröképeként. Az ünnepi műsor mondanivalóját tehát több csatornán adták-vették a gyerekek (hatásdúsítás elve). Kinek-kinek a személyiségétől függött, melyik területen produkált szívesen és sikeresen mint alkotó, illetve melyik szféra ragadta meg inkább mint befogadó. A szélesebb kínálat folytán az ünneplő gyerekekhez és felnőttekhez nagyobb valószínűséggel jutottak el a megfogalmazott gondolatok. A szóbeli és vizuális közlés együttese pontosabban volt képes továbbítani tanulóink érzelmeit, gondolatait egymásnak és a felnőtteknek is.

A sikeresebb befogadást segítette továbbá a gyerekek közvetlen érdeklősége, hisz a képeket és a szöveget maguk csinálták maguknak. Így jobban megérezték egymás és a mi szándékunkat. Közelebb kerültek tehát ahhoz a jelenséghez, amelyre azt mondjuk: *a művel való azonosulás*.

Mivel kiléptünk a gépiesen ismétlődő eljárásokból, valódi gondolkodási folyamatok indultak el. A gyerekek önkifejezését, önmegvalósítását és egyéni fejlődését támogattuk. Feltétlen eredmény, hogy a tanulókat alkotó jellegű tevékenységgel sikerült bevonni és cselekvő részesévé tenni egy olyan eseménynek, amelyről eddig azt gondolták, hogy csak a felnőttek ügye. Ezáltal *autonómiára és felelősségvállalásra* neveltük őket: az ünnepek olyanok, amilyenekké mi magunk tesszük azokat. Azt hozzuk ki belőle, amit akarunk, és amire képesek vagyunk. Mi, magunk vagyunk a felelősök a körülöttünk zajló eseményekért.

Az előkészületektől az ünnepség záróakkordjáig tevékenységünk hamisságtól mentes, hiteles volt. *A gyerekek lényéből fakadóan* tisztult le mind a tartalom, mind a forma. Az ünnephez megfelelő tartalmak és értékek egy komplex pedagógiai folyamat eredményei voltak, melyek mind egyéni, mind közösségi szinten lecsapódtak. Kötelező penzumból tehát érdeklődésre számot tartó tevékenységgé sikerült varázsolni ezt az ünnepet. Bizonyítva láttuk ismét azt az igazságot, hogy az elsajátításhoz elmélyülés, cselekvő befogadás, pozitív érzelmi viszonyulás is szükséges, s mindezt el lehetett érni *a személyközpontú pedagógiai irányítással*. (2)

Úgy gondoljuk, megtettük az első lépést az általunk kitűzött cél felé: *odaadjuk az ünnepet az ünneplőnek*. Az ünnepség után ismét feltettük magunknak és a gyerekeknek is a kérdést: „Milyen volt?” A következő szavak hangzottak el: kellemes, érdekes, más, izgalmas, élmény, jó érzés... (3)

JEGYZETEK

(1) Lásd bővebben: Várnagy Ildikó (1986): *Vizuális játékok*. Népművelő Propaganda Iroda, Budapest.

(2) Felhasznált irodalom: Carl R. Rogers (1986): *A tanulás szabadsága a 80-as években*. Tanár leszek! Tanár vagyok! sorozat. Vitatémák, ötletek, javaslatok, tanácsok tanárjelölteknek és tanároknak. Sorozat-

szerkesztő: Klein Sándor és Farkas Katalin 3. kötet. JGYTF Pszichológia Tanszék, Szeged. Az eredeti mű: Carl R. Rogers: Freedom to Learn for the 80-s. Charles E. Merrill Publishing Company. A Bell-Howell Company.

(3) Lásd bővebben a *személyközpontú pedagógiai irányítás gyakorlatának egy modelljét*: Farkas Olga (1994): *Rajzot tanítottam...* JGYTF Kiadó, Szeged.

DR. KOVÁCS ZOLTÁN

Babeş-Bolyai Tudományegyetem

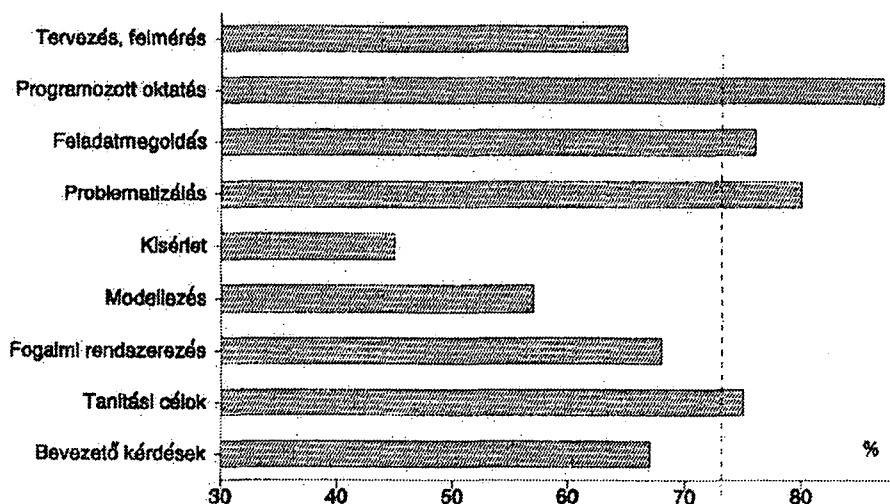
Kolozsvár

Fizikushallgatók tanárképzése Kolozsváron

Néhány éve a kolozsvári tudományegyetemen a hallgatók tanárképzése elkülönült a szakképzéstől. A szakoktatás nyolc félévet tesz ki, amit a hallgatók egy diplomadolgozattal, valamint egy ún. *licenzvizsgával* fejeznek be. Ezzel párhuzamosan – fakultatív módon – felvehetik a tanárképzés részét jelentő diszciplinákat is, amelyek az első hat félévre vonatkoznak. Ezek eredményéről egy külön tanszék, a Lélektani és Neveléstudományi Kar Tanárképző Tanszéke állít ki egy bizonyítványt, e nélkül a végzett hallgatók nem foglalhatnak el tanári állást, de egyetemen sem taníthatnak. Ezek a tantárgyak: lélektan (1 félév), oktatásszociológia (2), pedagógia (3 és 4), szakmódszertan (5) és pedagógiai gyakorlat (6). Majdnem minden hallgató igényt tart erre az igazolványra, így mindenki felveszi a tanárképző tantárgyakat. Kísérletképpen, korábban a 2. félévben logikát is tanítottak, de ezt az idei évtől törölték. Helyette a nagyon fontos demonstrációs laboratóriumi gyakorlatok visszaállítását érték, de eddig még semmi sem történt. Ennek hiányát a fizika szakmódszertani kollokvium eredményei tükrözik, amelyet egy ismeretfelmérő teszt alapján nyertünk. A hallgatók a fizikatanári foglalkozás legfontosabb területein, a kísérlet és a modellezés témakörében érték el a leggyengébb eredményeket (lásd a grafikont!).

Hallgatók tudásszintje, BBTE Kolozsvár

Fizika szakmódszertan kollokvium, 1997



A fizika szakmódszertan elméleti kérdéseivel heti kétórás előadás keretében ismerkednek meg a harmadéves fizika–matematika és a kémia–fizika szakos hallgatók. Az előadás tartalmát tömören a grafikonon feltüntetett témák alkotják. Néhány órát videofelvétellel kísért mikrotanításra szánunk. A kollokvium előtt kötelező bemutatni egy kijelölt tananyagrészt fogalmi rendszerezését, egy tanmenetet és egy óravázlatot (lecketervet). A pedagógiai gyakorlat 15 óra hospitálásból, valamint 5 megtartott órából áll. A gyakorlati jegybe beleszámít a vizsgalecke jegye mellett a vezető tanárok értékelése, valamint a pedagógiai gyakorlati füzetükre kapott jegy is. Ez utóbbit a hospitálási jegyzőkönyvek, az óratervek és a tükrözött egyéni kutatómunka alapján kapják.

Miután néhány éve a szakmódszertanos tanárok átkerültek a szakkarokról a pedagógiai karra, a módszertani kutatásokról a hangsúly a pedagógiára helyeződött át. Mivel a módszertanos tanárok szaktevékenységet nem folytatnak, szakmailag teljesen elszigetelődnek. Ez ellentmond annak a követelménynek, hogy a szakmódszertanos tanárok a saját szakterületük újdonságait ismerve új tanterveket, tankönyveket, ésszerű tanítási megközelítésmódokat dolgozzanak ki.

A fizika szakmódszertani tevékenység illusztrálására bemutatunk egy fizikalecke (1. sz. melléklet) és egy mikrotanítási tervet (2. sz. melléklet) is a Lorentz-erő témakörből. A lecketervhez mellékelte felmérő rendszerben szereplő kérdések, illetve az operacionális célok a Bloom-féle céltaxonomía kognitív szintjeinek felelnek: A (ismereti), B (megértési), C (alkalmazási), D (analízis) E (szintézis) és F (értékelési) szintek. Az oktatási célok operacionalizálása az órán a munkáltató oktatást igyekszik ösztönözni. Mindezzel végső során az elmélyült, körültekintő órára való felkészülés igényét kívánjuk kialakítani hallgatóinkban.

1. számú melléklet

FIZIKA LECKETERV

A lecke címe: *A Lorentz-féle erő;*
Elektromos töltések eltérítése mágneses mezőben
A lecke típusa: új ismeret feldolgozó
A lecke célja: *A Lorentz-féle erő eredetének,*
kiszámításának és alkalmazásainak a megismertetése;
logikus gondolkodás, gyakorlati készségek fejlesztése.

Tanító tanár:.....
Írányító tanár:.....
Iskola:..... Osztály:.....
Dátum:..... Helység:.....
Módszertanos tanár:.....
Jegy:..... aláírás:.....

1. lecke tartalmi strukturalása

Tan. egys.	Tény, jelenség	Új fogalom	Törvény, összefüggés	Kísérlet, szemléltetés	Alkalmazás	Módszer, munkaidő
1.	az elektromágneses erő		$F = B \cdot I \cdot \sin \alpha$ $\rightarrow \rightarrow \rightarrow$ $F = I(1 \times B)$			felidézés, ellenőrzés 5'
2.	$I = Q/t =$ $Nq/t = neSv$ $n = N/V$ $v = l/t$	a Lorentz-féle erő	$f_L = F/N =$ $qvB \sin \alpha$ $\rightarrow \rightarrow \rightarrow$ $f_L = q(v \times B)$	el. töltések eltérése mágn. térben 1, 2, 3 kísérlet 1. fólia	fűrészbélyeg	megbeszél. problémát. magyarázat gyakorlat 15'
3.	$F_e = qE =$ qU/l		$f_L = F_e$ $v = E/B$	2. fólia	feladat (sebesség-szűrő)	kísérlet, feladatm. 5'
4.	$F_{\text{cs}} = mv^2/R$ $y_1 \ll R$ $\lg \alpha = \sin \alpha$ $\omega = v/R = 2\pi/T$		$R = mv/qB$ $y_1 =$ $qB(x_1^2 + 2x_1 x_2)/2mv$ $T = 2\pi m/qB = v^{-1}$	3. fólia	TV sugár-eltérés kiszámítása	irányított munka, felfedezés 10'
5.	$m \sim R$ T nem függ a v -tól	részecskegyorsítók	$m_1/m_2 = R_1/R_2$	4. fólia 5. fólia videofilm	a tömeg-spektrográf ciklontron;	közlés, megbeszél. 10'

2. Operacionális célok megfogalmazása

1. A tanulók következtessék ki, hogy az elektromágneses erő valójában az áramot alkotó mozgó töltésekre a mágneses mező által kifejtett (Lorentz-féle) erők eredője;
2. Tudják kiszámítani az elektromágneses erőből az áramló töltések koncentrációja segítségével a Lorentz-féle erő nagyságát;

3. Tudják meghatározni a Lorentz-féle erő irányát, és felírni vektoriális alakját is;
4. Tudják helyesen meghatározni az eltérítés irányát a bemutatott kísérletekben:
 - az oszcilloszkóp képsővének esetében (1. kísérlet)
 - a Crookes-féle cső esetében (2. kísérlet);
 - a Budó-féle kísérlet (pohárba tett gyűrt- és hengerelektrod) esetében (3. kis.).
5. Tudják megindokolni a sebességsűrűnél a terek merőleges helyzetét;
6. Tudják a Lorentz-féle erő képletét alkalmazni feladatmegoldáskor;
7. Tudják felrajzolni és felírni a mágneses mezőben mozgó elektromos töltésre ható erőt;
8. Tudják kikövetkeztetni, hogy ez az erő centripetális erő jellegű, és így a részecske pályája kör alakú;
9. Tudják kiszámítani közelítő számításokat alkalmazva az eltérítést mágneses mezőben;
10. Tudják kiszámítani az eltérítést a mezőn kívül (alkalmazva: $\alpha \ll 5^\circ$, $\sin \alpha \approx \tan \alpha$);
11. Tudják értelmezni az azonos sebességű és elektromos töltésű részecskék eltérítésének mértékét a tömeg függvényében, ha azonos mezőben történik a mozgás;
12. Ismerjék fel, hogy azonos q , v és B esetén a pálya görbületi sugara tömegmérésre alkalmas;
13. Tudják megtervezni vázlatosan egy tömegspektrográf felépítését.
14. Tudják megmagyarázni a ciklotron gyorsítási elvét.

3. A lecke felépítése

No.	Didaktikai mozzanat (módszer)	A tanár tevékenysége	A tanuló tevékenysége	Idő
I.	Szervezési	A rend megteremtése, hiányzók beírása	felkészülnek az órára (felszerelés)	2'
II.	Ellenőrzés; (megbeszélés, felidézés, értékelés)	Házi feladat megbeszélése; az elektromágneses erővel kapcsolatos ismeretek felidézése	egy tanuló ismerteti a házi feladatot, frontálisan felelnek az elektromágneses erőből	(5') 7'
III.	Áthajlás (elemzés)	Az erőhatás okának kérdése	elemeznek - következtetnek 1. számú operacionális cél	(1') 8'
IV.	Ismeret-feldolgozás (analógia)	A Lorentz-féle erő definíciója, kiszámítása, vektoralakba írása; az 1. sz. fólia bemutatása	számolnak; begyakorolnak (fóliakép) 2. 3. sz. operacionális cél	(8') 16'
V.	Begyakorlás (kísérletezés, feladatmegoldás)	Kísérletek: 1. oszcilloszkóphoz közelített mágnes; 2. Crookes-féle csőben terjedő elektronsugár eltérítése mágnessel; 3. Budó-féle kísérlet a Lorentz-féle erő kimutatására folyadékban; a tankönyv 222. old. 7-es feladata (sebességsűrű) 2. sz. fóliakép bemutatása	kísérleteznek, meghatározzák a Lorentz-féle erő irányát; 4. operacionális cél feladatot oldanak, 5. 6. sz. operacionális cél (fóliakép)	10' 26'
VI.	Ismeret-feldolgozás (elemzés, feladatmegoldás)	A mágneses mezőben mozgó elektromos töltések eltérítésének, a pálya sugarának és a keringési frekvenciának a kiszámítása 3. sz. fóliakép bemutatása	számolnak, (fóliakép) 7, 8, 9, 10 operacionális (fóliakép)	10' 36'
VII.	Alkalmazás (elemzés, alkotó tevékenység, felfedeztetés)	A tömegspektrográf elvének a felismertetése, spektrográf tervezetése; 4. sz. fóliakép bemutatása a ciklotron gyorsítási elvének a felfedeztetése 5. sz. fóliakép bemutatása videofilmrészlet bemutatása	terveznek, 11, 12, 13 operacionális cél (fóliakép) 14. operacionális cél (fóliakép)	10' 46'
VIII.	Rögzítés (felfedezés, ellenőrzés)	Ismétlés irányítása: a Lorentz-féle erő definíciója, kiszámítási módja, iránya, az alkalmazások felsorolása	frontális válaszadás	2' 48'
IX.	Házi feladat	Kijelöli a Hf-ot: tankönyv 222. old. 5, 6 feladat	lejegyzik a Hf-ot	1' 49'
X.	Szervezési (értékelés)	A jegyek beírása, szünetre felkészítés	táblatörítés, szellőztetés, elhagyják a termet	1' 50'

4. A táblavázlat

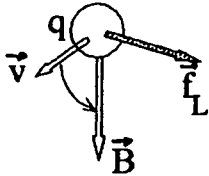
A Lorentz-féle erő

Az elektromágneses erő:

$$\vec{F} = BIL\sin\alpha, \vec{F} = I(\vec{l} \times \vec{B}).$$

Ha $I = 0$, akkor $F = 0$. Következik: csak mozgó töltésre hat a mágneses mező.

A Lorentz erő (f_L):



Mágneses mezőben mozgó töltésre ható erő. Nagysága: $f_L = F/N = BIL\sin\alpha/N = B(Nq/t)l\sin\alpha/N = Bq(l/t)\sin\alpha = Bqv\sin\alpha$.

Vektoralak: $\vec{f}_L = q(\vec{v} \times \vec{B})$.
Íránya: fűrészsabály, a töltés előjelétől is függ;

Feladat: Egy proton egyenes pályán halad a

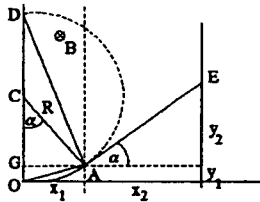
haladási irányára merőleges B indukciójú homogén mágneses, és erre is merőleges E télerősségű homogén elektromos mezőben. Mekkora a sebessége? Számadatok: $B = 10^5 \text{ T}$, $E = 10^3 \text{ V/m}$.

Megoldás: $f_L = F_e \quad qvB = qE \quad v = E/B$
 $= 100 \text{ m/s}$.

Kísérletek:

1. oszcilloszkóp elektronnyalábjának eltérítése mágnessel;
2. Crookes-féle csőben terjedő elektronnyaláb eltérítése mágnessel;
3. gyűrű és pálcakelekród közötti ionos töltéshordozók eltérítése mágnessel;

Töltéshordozó eltérítése homogén mágneses mezőben:



$f_L = F_{cp}$ mivel f_L merőleges v -re, $L = 0$, $\Delta E_{kin} = 0$, azaz $v = \text{állandó}$. $qvB = mv^2/R$.

$R = mv/qB$. Ha azonos a v , q , B , akkor az $R = R(m)$.

$x_1^2 = y_1(2R - y_1) \approx 2Ry_1$ mivel $y_1 \ll R$. $y_1 \approx x_1^2/2R = qBx_1^2/2mv$.

$y_2 = x_2 \cdot \tan\alpha \approx x_2 \cdot \sin\alpha = x_2 \cdot x_1/R = qBx_1x_2/mv$.

$y = y_1 + y_2 = (qB/2mv)(x_1^2 + 2x_1x_2)$.

A keringési periódus kiszámítása:

$\omega = v/R = 2\pi/T$, innen $T = 2\pi m/qB$. A frekvencia:

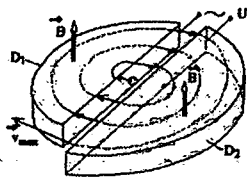
$\nu = 1/T$.

A tömegspektrográf felépítése:

Atomok, molekulák tömegének mérésére szolgál.

$m_1 = (qB/v) R_1$ és $m_2 = (qB/v) R_2$. Ahonnan: $m_1/m_2 = R_1/R_2$.

A ciklotron.



Részecskegyorsító.

D_1, D_2 - duánsok:

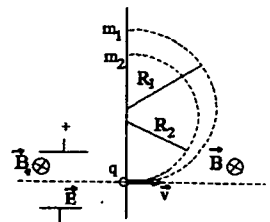
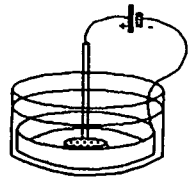
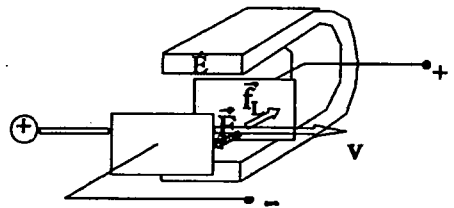
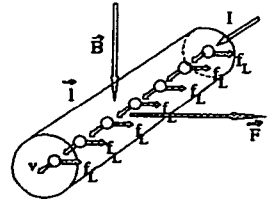
váltakozó feszültség

(frekvenciája nem függ

a pálya sugarától:

ν egyenesen arányos az R -el)

Házi feladat: tankönyv, 222. oldal 5., 6. feladat.



5. Felmérőkérdések

Tudásszintek: A-ismereti; B-megértési; C-alkalmazási; D-analízis; E-szintézis; F-értékelési;

No. II.

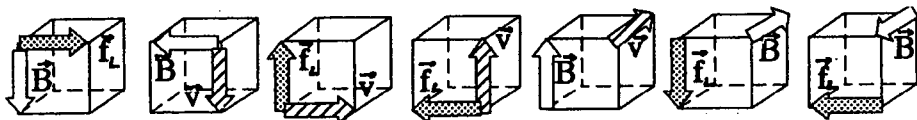
0. Idézzük fel: az elektromos áramerősség definícióját, az elektromos erőt, a munkatételt, a kinetikai energiát, a kinetikai energiát, a centripetális erőt, a vonalsebesség-szögsebesség, valamint a szögsebesség-periódus-frekvencia összefüggést az egyenletes körmozgásnál, a magasságtételt a derékszögű háromszögben, a $\sin$ - és $\tan$ függvényt! (A)
1. Hogyan írjuk fel az elektromágneses erő képletét? (A)
2. Hogyan írjuk fel vektoralakban az elektromágneses erőt? (A)
3. Mire, és minek a részéről hat az elektromágneses erő? (B)
4. Hogyan állapítjuk meg az elektromágneses erő irányát? (C)
5. Milyen körülmények között lép fel az elektromágneses erő? (D)

No. III.

6. Mi változik meg a vezető esetében mikroszkópikus szempontból, amikor megszakítjuk az áramkört és az elektromágneses erő megszűnik? (D, OC-1)
7. Mire fejt ki közvetlen a hatását a mágneses tér, amikor áram átjárta vezetőre hat? (ua)

No. IV:

8. Hogyan számítható ki az elektromágneses erőből az egyetlen mozgó töltésre ható erő, az ún. Lorentz-féle erő? (C, OC-2)
9. Hogyan írható fel a Lorentz-féle erő, az $\vec{F}_L$ vektoralakban az elektromágneses erő vektoralakjával történő megfeleltetés alapján? (D, OC-3)
10. Az elektromágneses erővel analógiát keresve, hogyan alkalmazzuk a fűrészsabályt, illetve a balkézsabályt a Lorentz-féle erő irányának meghatározására? (ua)
11. Egészítsük ki az alábbi rajzok esetében a szóba jöhető hiányzó vektorokat! (C, OC-3,4)



No. V.

12. Határozzuk meg egy elektronikus oszcilloszkóp, egy Crookes-féle cső esetén az elektronnyalábnak mágneses térrel történő eltérési irányát! (C, OC-4)
13. Miért jön forgásba egy olyan pohárban található elektrolit oldat, amely alatt korongmágnes van elhelyezve, és amelyben az áramvezetés egy gyűrű meg egy pálcza alakú elektród között valósul meg? (C, OC-4)
14. Hogyan kellene egyidejűleg két homogén teret: elektromos, illetve mágneses teret elhelyezni, hogy a rajtuk keresztülhaladó elektromos részecske irányváltozás nélkül haladjon tovább? Miért? (C, OC-5)
15. Milyen irányú és mekkora nagyságú kell legyen az előbbi esetben a két erő? (C, OC-5)
16. Mekkora sebességnél marad egyenes a pályája, ha E , és B értéke adott? (C, OC-6)
17. Mi történik az előbbi sebességértéktől különböző sebességű elektromos töltésekkel? (D)
18. Mire lehetne használni a fenti berendezést? (E)

No. VI.

19. A TV képcsőben mágneses mezővel vezérelt elektronnyaláb pásztázza végig a képcsövet, amikor képet látnunk. Hogyan kell az elektronnyalábnak mozognia, és hogyan (mi szerint) az intenzitásának változnia ezalatt? (E)
20. Miért nem változik meg a részecske sebességének nagysága az $\vec{F}_L$ hatása alatt? (C, OC-7)
21. Milyen jellegű mozgást vált ki az $\vec{F}_L$ erő egy mozgó elektromos részecske esetén? (B)
22. Milyen erőnek tekinthető a Lorentz-féle erő a mozgató hatása alapján? (B, OC-8)
23. Mekkora y_1 eltérést nyer x_1 út alatt a B mágneses térben haladó részecske? (C, OC-9)
24. Mekkora y_2 eltérést nyer x_2 út során a részecske a mágneses teren kívül? (C, OC-10)
25. Mekkora sugarú pályán fognak mozogni a homogén mágneses mezőbe az erővonalakra merőlegesen azonos sebességgel érkező különböző tömegű elektromos töltések? (C, OC-11)

No. VII.

26. Milyen mennyiség mérésére lehetne használni a fenti módszert? (D, OC-12)
27. Mekkora keringési periódusa, illetve frekvenciája van a homogén mágneses mezőben mozgó elektromos töltésnek? (C)
28. Milyen részekből épül fel egy olyan berendezés, amellyel elektromosan töltött részecskék tömegét lehet megmérni mágneses mezőben történő eltérítés alapján? (E, OC-13)

29. Hogyan történik a részecskegyorsítás a ciklotronban, hogyha a Lorentz-féle erő nem végez munkát? (B, OC-14)
 30. Hogyan lehetséges, hogy a ciklotronban az egyre növekvő sugarú körpályákat ugyanannyi idő alatt futja be a részecske? (C)

2. számú melléklet

MIKROTANÍTÁSI GYAKORLAT TERVE

A gyakorló tanár neve: szak: évfolyam:

A gyakorlat színhelye: Időpont:

Módszertanosi irányítótanár:

Osztály:

A lecke címe: A Lorentz-féle erő

Tanítás egység: A Lorentz féle erő irányának tanulmányozása kísérletileg

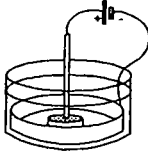
Operacionális célok:

OC-1. A tanulók tudják azonosítani az áramirányt az elektrolit oldatban;

OC-2. A tanulók tudják azonosítani mágneses indukció irányát a korongmágnesnél;

OC-3. A tanulók tudják meghatározni a Lorentz-féle erő irányát különböző esetekben.

A gyakorlat menete:

No.	Didaktikai mozzanat	A tanár tevékenysége	A tanuló tevékenysége	Idő
1.	A cél ismertetése (közlés, magyarázat)	– Közli a tanulókkal, hogy a Lorentz-féle erő irányának gyakorlati meghatározását fogják gyakorolni egy egyszerű kísérleten; – Ismereti a kísérleti eszközt, bemutatja a vázlatos rajzát.	A tanulók rajzolnak; 	1'
2.	Ismeretellenőrzés (előzetes ismeretek felidézése)	– felidézti a tanulókkal a Lorentz-féle erő képletét vektoriális alakban, és irányának a meghatározásmódját (fűrészszabályt, balképszabályt)	A tanulók felelnek; OC-1. (egyezményes áramirány) OC-2. (iránytűvel)	1'
3.	Begyakorlás	– Felkéri a tanulókat, hogy az adott kísérleti kapcsolás esetén határozzák meg a Lorentz-féle erő irányát.	Az elméletileg meghatározott irányt összehasonlítják a kísérletileg tapasztaltakkal (a forgásiránnyal).	2'
4.	Ismeretellenőrzés (az operacionális cél felmérése)	A tanulók az indukcióvektor, valamint az áramirány alapján meghatározzák az erő (forgásirány) irányát!	A főliarajzokat tanulmányozzák, meghatározzák a Lorentz-féle erő irányát. OC-3.	1'

Felmérőkérdések:

Tudásszintek: A(ismereti), B(megértési), C(alkalmazási)

- Hogyan írjuk fel a Lorentz-féle erőt vektoriális alakban? (A)
- Hogyan alkalmazzuk a fűrészszabályt? Hát a balképszabályt? (A)
- Hogyan határozzuk meg az elektromos áram irányát elektrolitokban? (A, OC-1)
- Hogyan határozzuk meg iránytűvel a mágneses tér indukcióvektorának irányát? (A, OC-2)
- Miért jön forgásba a víz az edényben? (B)
- Merre fog forogni a víz különböző kísérleti elrendezés esetén? (C)
- Merre hat a Lorentz-féle erő a főlián bemutatott esetekben? (C, OC-3)

DR. SZECSKÓ KÁROLY

történész, ny. levéltáros

Eger

Hahn István egri évei

Hahn István 85 évvel ezelőtt, 1913. március 28-án született Budapesten zsidó értelmiségi családban. Tanulmányait a fővárosban végezte. Érettségi után beiratkozott az Országos Rabbiképző Intézetbe. Ezzel párhuzamosan folytatott tanulmányokat a Pázmány Péter Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán is. Az oklevél megszerzése után 1935-ben doktorált. 1937-től 1942-ig a Pesti Izraelita Hitközség szolgálatában állott. 1943-tól 1949-ig az Országos Rabbiképző Intézetben, illetve a Zsidó Gimnáziumban tanított. Közben 1944 júliusa és decembere között származása miatt munkaszolgálat volt osztályrésze. 1945 után a pesti bölcsészkaron történelem-görög-latin szakos középiskolai tanári oklevelet szerzett.

Miután 1949-ben az egyházi szolgálatot otthagyta, átmenetileg a sors ide-oda sodorta. 1949 és 1951 között a fővárosi Fazekas Mihály Gimnáziumban tanított. 1951 szeptemberétől 1952 januárjáig az Állami Zalka Máté Szakérettségis Kollégium szolgálatában állott. Közben a Lenin Intézetben orosz szakos tanári diplomát szerzett.

Tehetségéhez és óriási tudásához méltó állást csak 1952 februárjától kaphatott, amikor is az Apáczai Csere János Állami Pedagógiai Főiskola adjunktusa, később docense lett. Az intézet hibás döntésből eredő felszámolása után került az Egri Állami Pedagógiai Főiskolára 1955 szeptemberében, ahol főiskolai tanárként oktatott.

Változatos életében újabb fordulópontot jelentett 1957, amikor is február elsejei hatállyal Kónya Albert kormánybiztos az ELTE Bölcsészettudományi Kara Ókortörténeti Tanszékére főállású oktatónak nevezte ki. Ettől kezdve az egri főiskolán másodállásban tanított főiskolai tanári minőségben.

1959 ismét változást hozott életében. A művelődési miniszter szeptember 1-jei hatállyal a Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara Ókortörténeti Tanszékének vezetésével bízta meg, egyetemi docensi minőségben.

1959 ősszen tehát búcsút mondott az egri főiskolának, ahol igaz kevés időt töltött, de az intézet történetében kitörölhetetlen nyomokat hagyott maga után. A fennmaradt írásos források, egykori tanárkollégái és hallgatói emlékezéseinek vallatásával pillantsunk most be egri éveinek történetébe.

A főiskolán a magyar-történelem és történelem-földrajz szakosoknak oktatta az egyetemes történelmet az első és a harmadik évfolyamon. Ráhárult az őskor, az ókor, a kora középkor, s részben az új- és legújabbkor történelmének előadása. Nemcsak előadásokat tartott, hanem szemináriumokat is vezetett. Előadásait rendkívül magas színvonalon, lebilincselő stílusban tartotta meg, előadásai valóban előadások voltak, mivel azokat a tanárok többségétől eltérően, hallgatói nagy ámulatára minden jegyzet felhasználása nélkül tartotta meg.

Óráit mindig pontosan kezdte el. Az óráközi szüneteket legtöbbször a hallgatók között töltötte. Tanítványaival sokat beszélgetett, akik ilyenkor őt gyakran faggatták kérdéseikkel, melyekre ő

mindig a legnagyobb készséggel válaszolt. Ha történetesen nem hallgatóival beszélgetett, akkor a folyóson le-fel járkálva, minden percet kihasználva valamit olvasgatott. Ez a mások számára talán szokatlan megnyilvánulása volt az egyik forrása legendás tájékozottságának is.

Kötelező óráinak ellátásán kívül évenként hirdetett speciálkollégiumot. Így például: „Fejezetek az ókori és középkori kultúra történetéből” címmel. Önként jelentkezők számára latinnyelvet is oktatott.

Órai és szemináriumai lelkiismeretes megtartásán kívül a vizsgáztatást is szívügyének tekintette. A nappali és a levelező tagozaton egyaránt sok vizsgáztatást vállalt. Kivette részét a felvételiztetésből. A számonkéréskor egyes tanárokkal ellentétben nem azt firtatta, hogy valaki mit nem tud, hanem a következetes igényesség jellemezte.

A kihúzott tétel meghallgatása után kisebb kérdéseket tett fel növekvő nehézségi fokozattal. Jelest csak ritkán adott, elégtelent pedig talán nem is.

A tanszék kollektívájába igen jól beilleszkedett. Nem vonta ki magát a tanszéki rendezvényekből sem, amelyeken néha – bár antialkoholista volt – még egy-két pohár bort is hajlandó volt elfogadni. Ízig-vérig tudós egyéniségétől nem volt idegen a humor sem. Kollégáinak mindig ő mondta a legjobb vicceket.

Tanárkollégái körében gyakran idézte Momsent, a híres múlt századbéli német történetíró ama mondását, hogy „A tudományos munkához két dolog kell: fej és fenék.” Tehát hogy valakiből igazi tudós legyen, annak két alapvető feltétele van: veleszületett tehetség és kitartó, lankadatlan szorgalom. Az egyik vagy a másik hiánya a tudássá válás alapvető akadályát képezi. Hisz ha valaki tehetségesnek született, de nincs kitartása a munkában, nem képes állandó alkotó munkára. Mit sem ért azonban a nagy szorgalom tehetség nélkül. Az ilyen ember nem tud maradandót alkotni. Ő mindkét erény birtokában volt, ezért tudott időtálló munkákat írni.

Kollégái iránt mindig igen készséges volt. Az Egerben hiányzó szakirodalmat, ritka forrásokat Budapestről mindig meghozta számukra, s egyéb kéréseiket is teljesítette.

Főiskolai éveit alatt tagja volt a pedagógiai főiskolák Történelmi Szakbizottságának. Az egyetemes történelem oktatását kitűnő jegyzetek megírásával segítette. Nevéhez fűződik Az ókor című jegyzet elkészítése. Ezenkívül Molnár Józseffel közösen írta meg: Az egyetemes történet a francia polgári forradalomtól a Párizsi Kommunig című jegyzetet.

Az ókor történetének kiváló tudásától nem volt idegen a legújabbkor sem. Az 1956. április 25-i főiskolai tanácsülésen ezzel kapcsolatos nézetét máig érvényesen fogalmazta meg: „Az úgynevezett történelmi távlat nem biztosíték a tévedések ellen. Az ásatások, régi írások megfejtése stb. ugyancsak megváltoztathatják egyes korok értékelését. Semmi okunk sincs tehát arra, hogy a „tévedésektől” való félelem miatt húzódozzunk bármilyen korszak, így a mai idők komoly, határozott tárgyalásától és az állásfoglalástól.”

Az általános iskolai és a középiskolai történelem szakos tanárok továbbképzése céljából a Magyar Történelmi Társulat Észak-Magyarországi Csoportjának szervezésében: A feudalizmus kialakulásának problémái a legújabb kutatások tükrében címmel előadást tartott.

Hahn István az egri főiskolán töltött éveit alatt is jelentékeny publikációs tevékenységet folytatott. E munkája gyakorlati megvalósulását jelentette ama alapvető, de még abban az időben kellően nem értékelt pedagógiai elvnek, hogy felsőfokú tanintézetekben az oktatásnak és a kutatásnak egy-egy területet kell alkotnia. Tehát nem lehet jó oktató az, aki nem végez egyéni kutatómunkát.

Korabeli tudományos kutatási eredményeinek egy részét a főiskola évkönyveiben tette közzé. Az évkönyvekben 1956 és 1959 között öt dolgozata jelent meg. (Történelmi szeminárium a főiskolán, Egy városi felkelés a kései császárkor végén, Julianus és Antiochia, Prokopiosz uzurpációjának társadalmi alapjai, A késő római adórendszer és a szaszanida adózás.)

A főiskola évkönyvében közzétett publikációin kívül ebben az időszakban több tanulmánya jelent meg országos szakfolyóiratokban is (Antik Tanulmányok, Acta Orientalia, Századok). Szak-

mai orgánumokban megrendezett értekezéseiben elsősorban a kései ókor egy-egy fontos, kevésbé feldolgozott kérdésével foglalkozott.

Ezekben az években került érdeklődési körébe Libaniosz rétor élete és munkássága, a holt-tengeri tekercsek, a héber Genizák. Egri éveit alatt készítette el kandidátusi disszertációját: Késő ókori város és szociális mozgalmak címmel, amelyet 1958-ban védett meg.

Hahn István ama ritka nagy tudósok közé tartozott, aki szenvedélyesen átértékelték azt a kort, amelyet kutattak és oktattak. Talán ebből származott legendás szórakozottsága. Egri éveit is igazi és kitalált történetek lengik körül. Egerben nem volt állandó lakása. Egy időben a főiskolán, majd a fiú, később a leánykollégiumban lakott. Itt töltött idejét felhasználta a hallgatókkal való egyéni foglalkozásra, azok korrepetálására.

Tanár kollégái és hallgatói egyaránt csodálattal adóztak hatalmas tárgyi tudásának, óriási olvasottságának és tájékozottságának, valamint széles körű nyelvismeretének. Ismert volt számukra, hogy több élőnyelven beszél, még több nyelven olvas, ezeken kívül számos holtnyelvnek is birtokában van. Alázattal könyvelték el magukban ritkaságszámba menő, bámulatos memóriáját és a gondolkodásában tapasztalt nem mindennapi logikai készségét.

Kollégái és hallgatói szerény embernek ismerték meg, aki nem tört kitüntetések és magas állások felé, nem volt karrierista. Mindent a tartalomnak rendelt alá, a külső formaságokkal keveset törődött.

Tanszéki kollégái és hallgatói nagyra értékelték hatalmas tudását és feledhetetlen emberségét. Tanszékvezetője Szántó Imre (1920–1993) 1978. június 10-én kelt jellemzésében az alábbiakat írta róla: „... nagy nyeresége lesz a Történelmi Tanszéknek, de magának a Főiskolának is, ha Hahn Istvánt a lehető leghosszabb ideig meg tudja tartani Egerben.” Molnár József (1917–1996) főiskolai tanár, egykori kollégája ezt mondta róla: „Nagyon sokat tanultam tőle.” Bihari József (1907–1997) főiskolai tanár, akivel testi-lelki jó barátok voltak, így vallott felőle: „Közös barátság kötött össze velem, szellemes, okos ember volt.” A botanikus Hortobágyi Tibor, egyetemi tanár ekként vélekedett: „Becsületes, jó szándékú, tisztelettudó embernek ismertem. Széles tudása révén mindig élmény volt a vele való találkozásom ... Szerény, megértő ember benyomását keltette.”

1996-ban a főiskolán megnyitott Somos Lajos Pedagógiai Múzeumban e sorok írójának javaslatára emléktáblát helyeztek el tiszteletére.

TISZTELETTELJES KÉRÉS SZERZŐINKHEZ !

Folyóiratunk a megjelenés gondjaival küszködik. A nyomdai és postai költségek állandó növekedése mellett az új adó és társadalombiztosítás jogszabályai is 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 változtatlanul számíthatunk. Köszönjük megértésüket és támogatásukat.

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK SZERKESZTŐSÉGE

DOBCSÁNYI FERENC

Juhász Gyula Tanárképző Főiskola
Szeged

T. Kiss Tamás: Állami művelődéspolitika az 1920-as években

A témaválasztás mindig meghatározója volt az alkotói, a szerzői tevékenységnek. Nagyon igaz ez T. Kiss Tamás esetében is, aki a Jászberényi Tanítóképző Főiskola Közművelődési és Felnőttnevelési Tanszékének vezetője, amikor választása az állami művelődéspolitika 1920-as éveire esett. Nemcsak azért, mert roppant tanulságos, érdeklődésre számot tartó időszakról van szó, hanem azért is, mert az 1940-es évek második felétől a hivatalos politika hosszú időn át vagy tudatosan hallgatott, vagy csak elitelő módon nyilatkozott a szóban forgó évek művelődéspolitikájáról, illetve annak legfőbb megvalósítójáról, meghamisítva olykor még a kész tényeket is. A korszakkal való szembenézést ezért már önmagában is tiszteletet parancsoló erkölcsi vállalkozásnak tekinthetjük. De az elismerés hangján kell szólunk arról is, ahogyan a szerző a kor művelődéspolitikáját és meghatározó egyéniségének, gróf Klebelsberg Kunónak kultúrát szervező munkásságát a maga mélységében és a beszédes tények sokaságára támaszkodva elemzi. Ez nemcsak a legmagasabb szintű tudományos igényeknek felel meg, hanem T. Kiss Tamás munkáját az adott időszak megbízható és hiteles kultúrhistóriai alpművévé is avatja. Nem is beszélve a mű aktualitásairól: megszívlelendő tanulságairól, közvetett vagy közvetlen üzeneteiről, tényeken alapuló vitathatatlan igazságairól. Az objektivitást tiszteletben tartó szerző nem is mondhat le munkájának ilyenfajta mondanójáról, ha tevékenységét maga is szolgálatnak tekinti. Már pedig T. Kiss Tamás műve a maga egészében az. Érdeemes volna kötelező olvasmányként előírni mindazoknak, akik beosztásuknál fogva ugyancsak sokat tehetnek a magyar közművelődésért!

Már a könyv mottóul használt Klebelsberg-idézete is sokat mondó. *„Azt hiszem, a miniszteri szó olyan, mint a legrövidebb lejárátú váltó: ott a szót nyomban tettnek is kell követnie. (Úgy van! Úgy van! – Strausz István: Minden miniszternek így kellene beszélnie! – Felkiáltások a szélső jobboldalon: Nem látjuk! Bebizonyítjuk, hogy nem úgy van!) Meg fogom majd mondani beszédem során az igen t. képviselő uraknak, hogy ha önök nem látják is, – mert a pártpolitikai elfogultság a helyes látásban meggátolja önöket – látja a magyar nép ott künn, ahol a falvak százaiban építik már az új népiskolákat.”*

Korunk politikusaira gondolva – úgy véljük – az idézett mottóhoz nem kell kommentárt fűznünk, mint ahogy a szerzőnek a bevezetőben exponált összegező, értékelő megállapításaihoz sem. Hadd idézzünk egyet-kettőt ezek közül is!

- „Igazolódott, hogy szerény eszközökkel bíró, de fejlesztésre váró országban az emberi erőforrások, a tudomány, az oktatás, a művelődés és a művészetek ügyét kell az egyik olyan fő beruházási prioritásnak tekinteni, amely azután a felemelkedést más területen is segít mozgásba hozni, a társadalomban innovációs erővel bír.”
- „Nem tartották nagy jelentőségűnek, vagy csupán mellékesen emlegették Klebelsberg magyarországi kulturális életet tágran értelmező, fejlesztő, integráló intézményrendszerben gondolkodó, a nyugat-európai szervezetekhez illesztő szakszerű tevékenységét.”

- „Gróf Bethlen István kultúrpolitikája európai színvonalú volt. Megmutatta, hogy az adott, korántsem kedvező feltételek között és számos negatív velejárója ellenére is lehetett Magyarország szerves részvételét biztosítani a kontinens fejlődésében.”
- „Klebensberg meg volt győződve arról, hogy döntéseit és tetteit nem csupán miniszterelnöke és a parlament kéri számon, hanem a nemzet és a trianoni határokon kívül rekedt több milli-nyi magyar is. Ez utóbbit nemcsak komolyan gondolta, hitte is.”

A 224 lapnyi mű a maga teljességében tárja eléink gróf Klebensberg Kunó kultuszminiszteri tevékenységét, mégpedig úgy, hogy „az értekezés egyben portré is. Azt az embert mutatja be tevékenységének tükrében, aki a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium bársonyszékét nem karriernek tekintette, hanem olyan szolgáló helynek, amely jogokkal és kötelezettségekkel jár.” Ez az elhivatottságot tükröző szemlélet és ez a magasrendű erkölcsiségre valló hozzáállás – európai színvonalú szakértelemmel párosulva – vált alapjává annak, hogy a kedvezőtlen körülmények és Trianon sokkoló, bénító hatásának ellenére is valóra tudta váltani korszak-jelentőségű művelődéspolitikáját.

Eredményeit a szó igaz értelmében vett miniszterszintű hozzáértésének és kiváló szervezőképességének köszönhetette, melyet felelősséggel vállalt munkájának minden területén nagyszerűen kamatoztatott. Felsorolni is képtelenség lenne itt most mindazt, amit gróf Klebensberg Kunó minisztersége idején a magyar közművelődés érdekében végzett, hisz feltárására magának a szerzőnek is egy évtizednyi – széles körű, eredeti forrásokra támaszkodó, a szakirodalmat is figyelembe vevő – kutatómunkára volt szüksége. Ezért csak a könyv tartalomjegyzékének erre vonatkozó részével szeretnénk most érzékeltetni a végzett munka mérhetetlen gazdaságát. Íme:

A TUDOMÁNYOS INTÉZMÉNYRENDSZER KIÉPÍTÉSE

1. Az alapok megteremtése
2. Az Országos Magyar Gyűjteményegyetem
3. A Magyar Tudományos Akadémia
4. Történettudományi kutatások
5. Az alapok szélesítése. A természettudományi kutatások
6. Kapcsolódási pontok Európához. A Magyar Intézetek

OKTATÁS ÉS KÉPZÉS A KULTURÁLIS REFORM JEGYÉBEN

1. A népoktatás fejlesztése
2. Törekvés a népoktatás továbbfejlesztésére
3. A magyar polgári iskola
4. A középiskolai reformok
5. A képzést támogató, infrastruktúrát fejlesztő törekvések
6. A tanítóképzés átalakítása
7. A polgári iskolai tanárképzés reformja
8. A középiskolai tanárképzés reformja
9. Az egyetemi oktatás intézményrendszerének kiépítése
10. Az oktatási-nevelési intézmények és a kulturális demokrácia

AZ ISKOLÁN KÍVÜLI NÉPMŰVELÉS ÉS FELNŐTTOKTATÁS

1. Az iskolán kívüli népművelési program meghirdetése
2. Az iskolán kívüli népművelés új intézménye: a rádió
3. A népkönyvtárak az iskolán kívüli népművelésben
4. Törekvések az analfabétizmus felszámolására
5. A felnőttoktatás–felnőttnevelés és a szaktanfolyamok
6. A népfőiskolát meghonosítani igyekvő szándékok
7. Kísérletek az iskolán kívüli népművelési törvény megalkotására
8. A testnevelés és a sport a kulturális reformprogramban

MŰVÉSZET MINT NEMZETI ERŐFORRÁS

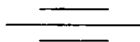
1. Képzőművészet, festészet és szobrászat
2. Építészet

3. Műemlékvédelem
4. Irodalom, zene, színház
5. Mozi, filmgyártás, filmoktatás

Akik figyelmesen végigolvassák ezeket a fejezeteket, nem csalódnak. Izgalmas és nagyon tanulságos élményben lesz részük. Ugyanilyen elgondolkodtató élménnyel ajándékoz meg a Mellékletekben szereplő gróf Klebelsberg Kunó életrajza, fő műveinek bibliográfiája és emlékezete is. Itt találjuk még mintegy a fejezet mottójának – „*A tervszerűség és szervezettség nemcsak a politikában záloga a sikernek, hanem általában minden téren*” – fényes igazolásául és bizonyítékaként a Vallás- és Közoktatási Minisztérium szervezeti felépítését, mely minisztersége idején oly kiválóan működött.

Összegezőképpen állíthatom, hogy számomra igazán katartikus élményt jelentett a könyv, de egyben elégtételül is szolgált, hogy egy hosszú kontraszelektált és dilettanizmussal párosult korszak után – megkésve ugyan – mégis csak helyére kerülnek azok az igaz emberi értékek, melyeket joggal illethet meg az utókor méltó megbecsülése és tisztelete.

A Magyar Művelődési intézet és Mikszáth Kiadó könyvsorozata, Budapest, 1998.



BESIR ANNA
Eötvös József Főiskola
Baja

Egy magyar nyelvű olvasókönyv a Vajdaságból

A Vajdaság AT Oktatásügyi Tanácsa 1987. II. 19-én kelt 61-77/87. számú végzésével engedélyezte Varga Zoltán olvasókönyvét, melyet az általános iskolák 7. osztálya számára írt.

Dr. Varga Zoltán jelenleg a bajai Eötvös József Főiskola Pedagógiai Fakultásának tanára.

Egy Szabadka melletti nagyközségben született. Később Szabadkára is költöztek. 1961–65-ig a Djuro Salaj Általános Iskolában tanított. 1963-ban szerezte meg újabb diplomáját: magyar nyelv és irodalom szakos középiskolai tanár lett.

1965–81-ig a szabadkai Bosa Milicevic Közgazdasági Szakközépiskola tanáraként a magyart mint anyanyelvet és mint idegen nyelvet – ottani elnevezésével: a társadalmi környezet nyelvét – tanította. Ezzel egyidejűleg a szabadkai Pedagógiai Akadémia – Tanítóképző Főiskola – megválasztott főiskolai tanára. Posztgraduális tanulmányait Budapesten végezte, és 1974-ben szerezte meg a bölcsészdoktori címet magyar irodalomból az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsésztudományi Karán.

1985–89-ig a szabadkai Pedagógiai Akadémia igazgatója, 1989–91 októberig az Újvidéki Egyetem rektorhelyettese, ahol az egyetem nemzetközi kapcsolatainak irányítását végzi.

1991-ben védi meg nagydoktori értekezését, és a filológiai tudományok doktorává avatják. A Vajdasági Magyarok Demokratikus Közössége Oktatási Bizottságnak az elnöke.

Az újvidéki Tankönyvkiadó Intézet állandó munkatársa, több mint 30 tankönyv szerzője, fordítója, recenzense.

Tankönyvei a vajdasági általános iskolák számára készültek.

Jelen kötete a szerző tankönyvcsaládjának egy darabja. Ez a harmadik, átdolgozott 1994-es kiadás. 1997-ben készült el hozzá egy melléklete: „*Olvasókönyv az általános iskolák 7. osztálya számára – Kiegészítő* –”.

A tankönyvek, szöveggyűjtemények írásában, fordításában, szakvéleményezésében óriási gyakorlattal rendelkező szerző folyamatosan felvállalja azt a szép, de nehéz küzdelmet, amit a tan-

könyv, tankönyvek megírása, megjelentetése, megújítása jelent napjainkban. Takács Etel a Magyar Pedagógiai Társaság 1981. februárjában Tatabányán megrendezett tanácskozásán előadást tartott („A tankönyvírás elméleti és gyakorlati kérdései” címmel), melyen így nyilatkozott: *A tankönyv hátrányos helyzetű könyv.*

Az 1981-es megállapítás – sajnos – még napjainkra is érvényes. A tankönyvek ugyanis évről évre drágulnak, sokszor csak egy évig használhatók. A kisdíjak sincsenek jobb véleménynyel a tankönyvekről.

A tankönyv hallatára legtöbbször az ólomsúlyú iskolatáskára gondolnak. Arra is, hogy sokszor az anyanyelvi szöveg ellenére sem értik a feladatok nyelvezetét. Az anyanyelv „anyanyelve” fordítását kell elvégezni lexikonok, szótárak segítségével, ha érteni is akarják a könyvet.

A hátrányos helyzetű könyv hálátlan és nehezen meghatározható műfajjá vált, amolyan senki gyerekévé. Nem tekinthető ugyanis önálló, egyéni publikációnak, hiszen ennek természetét eleve túlhaladja az kollektív pedagógiai cél és feladat, amelynek szolgálatában áll: egy-egy szaktudományi terület legfontosabb, tudományos közmegegyezésen alapuló ismereteit kell szakszerűen, tömören, mégis a tanulók életkori sajátosságaihoz igazodva, *tanulható formában* összefoglalnia.

A nagyközönségnek szánt ismeretterjesztő publicisztikai írásművek változatos könnyedségét és szubjektivitását viszont a tankönyvek felelősségteljes pedagógiai, terjedelmi, stílusi kötöttsége korlátozza. Egy tankönyvben nincs helye például az eredeteskedésnek, a szellemeskedésnek, az intellektuális tornamutatványoknak, amelyek más műfajokban esetleg erőnyek is minősülhetnek, és amelyek akár segíthetnek is – jó reklámfogásként – közkedvelté tenni azokat.

Ugyanakkor a tankönyv tudományos publikációnak sem számít, még abban az esetben sem, ha helyenként újszerű struktúrát követ, vagy koncepcionális, illetve részleteredményeket tartalmaz.

A szaktudomány maga tehet a „leminősítésről”, ugyanis nem tekinti tudományos terméknek. Holott épp ezeken a tankönyveken, az általuk alkalmazott módszereken múlhat pl. az, hogy egy szaktudomány ismereteiből mi kerül be, mennyi és hogyan szivódik fel az ifjúság, illetve a közműveltség tudatába. Ezekről függ, hogy a felnövekvő generáció milyen minőségű és mélységű műveltség birtokában lesz.

A leminősített műfaj egyszersmind a legnagyobb felelősség hordozója is. Adamikné Jászó Anna 6 pontban fogalmazza meg a jó olvasókönyv legfontosabb kritériumait (*Az anyanyelvi nevelés módszerei* – Szerk.: Kernya Rózsa, Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola és a Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó RT. 1996. 97-99.o.)

1. Sorozatjelleggel készüljenek, illetőleg azonos szakemberekkel, csoporttal.
2. Legyen igazi könyv, ne munkatankönyv!
3. Nyelvezete segítse a szövegértés fejlesztését!
4. A gyerekeknek csak a legjobbat szabad nyújtani, éppen ezért csak érdekes és motiváló szövegekre építhet.
5. Az olvasókönyv formájával, kivitelével is tanítson és neveljen!
6. A szövegek hangosíthatók – felolvashatók – is legyenek!

A tankönyvek hátrányos helyzete ellenére sem tűnt el a tankönyvírói kedv napjainkban. Nagyon sok új tankönyv lát napvilágot. A pedagógusoknak „csak” szelektálni kell belőlük, már ez is nagy felelősség.

Mivel a gyerekeknek csak a legjobbat, a legértékesebbet szabad nyújtunk, épp ezért szerencsés és talán kevésbé hátrányos helyzetű az a tankönyv, amelynek szerzője maga is kiváló pedagógus, több könyv írója, több generáció tanítását végezte és végzi ma is.

Varga Zoltán 7. osztályosok számára írt olvasókönyve egy sorozat darabja (3.o. – 8.o.) A folyamatos tankönyvírói munka egy állomása, aminek bizonyára folytatása is lesz. (1965-től napjainkig).

Tankönyvét nem munkatankönyvnek szánja, így több ízben is felhasználható a *tanulók számára*. Szövegeinek nyelvezete a 7. osztályosok számára követhető. Az idegen és az ismeretlen szavak értelmezését, ahol szükséges, a lap alján közli. (pl. a 100. oldalon: luftol, stimpfli szavak...)

Az olvasókönyv öt témakörhöz kapcsolt irodalmi olvasmányanyagot kínál tanulóknak és tanáraiknak.

Az első témakör *A szép szó mesterei* melyben Móricz Zsigmond, Johann Wolfgang Goethe, Tóth Árpád, Ernest Hemingway, Juhász Gyula, József Attila, Kosztolányi Dezső, Tamási Áron, Radnóti Miklós, Áprily Lajos és Déry Tibor szerepel.

A témakör egy-egy felvillanás a magyar és a világirodalom klasszikus művészeinek egy-egy ugyancsak klasszikus elismertségű darabjából. A bemutatott műveket – részleteket – elolvashatják, illetve elemezhetik. Ezt segítik a műveket követő: *Kérdések, feladatok*. A szövegelemzés, értelmezés szerves része a *mesterekről szóló ismertetés*. (fényképpel ellátott tömör információ)

A 2. témakör címe: *Tiszta forrás*. A rövid terjedelmű fejezet a népköltészet magyar, szerb és horvát alkotásaiból hoz példát. A témakör zárása pedig egy cigány altatódal bemutatásával történik.

Az *Életképek* c. fejezet életutak egy-egy jelenetét feldolgozó irodalmi gyűjtemény. A szövegek többsége a kamaszodó gyermek élethelyzeteiről mesél. (Csáth Géza: *Egy vidéki gimnazista naplójából*, Janikovszky Éva: *A tükör előtt*, Nagy Lajos: *Pesti gyermek egy napja*.)

A *Forrongó világ* témaköre a magyar és a határon túli magyarság történelméből emel ki egy-egy alkotást. (Ady: *Magyar jakobinus dala*, Deák Ferenc – újvidéki író –: *A sleppen*).

Az utolsó fejezet: *Drága föld, szülőhazámnak, földje*. Ha a könyv többi lapja nem is, de ez az utolsó fejezet egyértelműen közli olvasójával, hogy a sorok kinek szólnak.

A magyar határon túl élő magyar, szerb és horvát írók, költők alkotásai alkalmat adnak mind a műismeret bővítésére, a műelemző készség továbbfejlesztésére – lírai, epikai, sőt drámai műrészeket keresztlátva –, mind pedig a hazafias érzés elmélyítésére.

A tankönyv formáját tekintve is színes, érdekes, de nem hivalkodó. Az illusztrációk ugyan nem színesek, de a mindenkori szöveggel összhangban vannak.

A témák, az olvasmányok, a feladatok elkülönültsége logikus, jól követhető.

Összességében elmondható, hogy Varga Zoltán olvasókönyve egyszerre nevel korszerű irodalomszemléletre és szövegértő olvasásra egy világirodalmi kitekintést is nyújtó válogatással. Ez a válogatás azonban alapvetően a magyar irodalmat célozza meg, s nem feledkezik meg a határon túli magyarság saját alkotásairól sem.

A tankönyvek sikerességét általában a taníthatósággal szokták lemérni. Varga Zoltán tankönyveit, munkafüzetait már 1965 óta ismerik a vajdasági iskolák pedagógusai. A könyvek megjelenésének folyamatossága pedig önmagáért beszél.

DR. OLÁH JÁNOS

Juhász Gyula Tanárképző Főiskola
Szeged

Könyvajánlások szegedi szerzők műveiről

DR. DOMBI ALICE: EGY GYAKORLATKÖZPONTÚ PEDAGÓGUS, FÁY ANDRÁS

A kötet Dombi Alice – Fáy Róbert: *Resurgite Patriam* – Fáy András ars poeticája c. kézirat felhasználásával készült. Mottója Fáy András Próbatétel (1816) c. pedagógiai művéből származik: „Nem az ér tehát el a 'célhoz, a ' ki jókor indul, hanem a'ki JÓ LOVOKON INDUL.” (A család legendás őse egyébként a Muhi csatában a menekülő királynak fejajánlotta lovát, aki ezért a tettért nemességet és Fái községet adományozta hívének.) A Fáy család jelmondata: „Resurgite Patriam” (Támasszátok fel a hazát!) volt. Ennek a gondolatnak megvalósítását tűzte maga elé Fáy András, aki minden tettével, szavával „használni” akart hazájának, e szándék pedagógiai vonatkozásait mutatta be a szerző.

Fáy András nevelési rendszerében fontos helyet foglal el a cél meghatározása, mely szoros kapcsolatban van az erkölcsiséggel. Úgy fogalmaz, hogy a nevelés célja a tehetségek tökéletesítése

által a boldogság megközelítése. Pestalozzi hatása erőteljesen érződik gondolataiban, sőt megfogalmazásában is rokon. Nevelési elveiben Rousseau hatása figyelhető meg, a gyermeki fejlődés egyes korszakait jellemezve kiválasztja a megfelelő nevelési feladatokat: erkölcsi nevelés, jellemképzés, esztétikai ízlés fejlesztése stb. Véleménye szerint a nevelésnek a pszichológián kell alapulnia, de az általános jellemzőkön, életkori sajátosságokon túl nem szabad elfelejteni, hogy minden emberke egy sajátos, „önállású világ”. Életművének egyik elemzője Mester János így fogalmaz: „... fő dolog az ifjú lélek ösztönzése, felrázása a passzív nemtörődomségből, a szunnyadó őserő, a paragon heverő talentumok fölfedezése.”

Dombi Alice Fáy András pedagógiai munkái közül a Próbátétel (1816), az Óramutató (1842) és a Nevelésrendszer (1855) címűket elemezte részletesebben, mivel ezek, mint írja a szerző: „egy nagyívű pedagógus egyéniség pályafutásának pillérei.” A könyv írója azonban érintőlegesen azokkal a művekkel is foglalkozott, amelyek más műfaji keretek között, de mindig a „jobbító” szándékot szem előtt tartva utalnak nevelési kérdésekre.

A könyv ismertetője minden kolléga figyelmébe ajánlja a könyvet, meggyőződése szerint ezt a munkát a tanulóknak is tanulmányozniuk kell: különböző órákon (irodalom, történelem), szakköri foglalkozásokon, ezért ott a helye az iskolai könyvtárakban, hogy a diákok is átvegyék a Fáy család jelmondatát: „Támasszatok fel a hazát!” Külön kiemelendő a kötet szép kivitelezése, mely Schneider János nyomdáját dicséri.

Kiadja az APV-Studió, Gyula. Készült Schneider János nyomdájában. 1997. 94 p.



DR. FARKAS OLGA: SZEMLELETVÁLTÁS

– Szakemberek az örömtelibb mindennapokért –

A könyv az Alternatívák az Erőszakkal Szemben elnevezésű – Alternatives to Violence Project, röviden a kezdőbetűkből AVP – hazai mozgalom célját, filozófiáját, eszközrendszerét, azok alkalmazásának lehetőségeit mutatja be. A projekt, amely segíti a konfliktusok erőszakmentes megoldását az agressziótól egyre inkább veszélyeztetett világunkban, teret és lehetőséget kínál az életszemlélet és viselkedés javításához. A mű alapvető kérdésfeltevése: hogyan tanítható és tanulható a konstruktív magatartás? A jelentős számú tréning, tapasztalatok, hiteles elbeszélések alapján a szerző arra vállalkozik, hogy lehetséges modellekben fejezze ki a viselkedésváltás folyamatát. Vegyes életkorú, felnőtt és gyerek, főiskolai, egyetemi hallgatók, tantestületi, személyzeti kurzusok eredményei azt mutatják, hogy szakavatott irányítási stílussal, néhány alapszabály, jól koreografált kommunikációs és konfliktusmegoldó gyakorlatok segítségével a műhely bárhol kiépíthető. Az emberek akarnak és képesek hatékonyan együtt dolgozni, közös célokat kitűzni és azokat elérni. A kötetet minden bizonnyal haszonnal forgathatják a módszerrel ismerkedő, azt gyakorló vagy alkalmazni kívánó pedagógusok, pszichológusok, szociális munkások, általában véve a segítő szakmában dolgozók, de figyelemre méltó lehet az emberi erőforrások fejlesztésének lehetőségei iránt érdeklődők, pedagógiai programokat összeállítók, továbbképzéseket tervezők, intézeti vezetők körében is.

Eveson Susanna, a nemzetközi AVP mozgalom vezető trénera így ajánlja az Előszóban a könyvet az olvasó figyelmébe: „Farkas Olga átélte a módszert, mely tanít megismerni a potenciálisan meglévő legjobbal bennünket, mely életet adhat egy viselkedésre, ami mindannyiunkat az öröm, az elismerés felé vezet... Van egy átalakító erő, amely ha szerepet kap az életben, a bosszúvágy átalakul megértéssé, a rosszindulatból együttérzés és megbocsátás lesz.

Az átalakító erőt nem kell megtanulni vagy elsajátítani, csak csupán felismerni.”

A felsőoktatásban Magyarországon elsőként a szegedi Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Neveléstudományi Tanszékének oktatója, dr. Farkas Olga adaptálta a projektet. A főiskolán három éve vannak törekvések, hogy az egyesület eszmerendszerét a tanárjelöltek, gyakorló pedagógusok megismerjék, és a mindennapi munkájukban alkalmazzák.

A könyv ismertetője Csányi Vilmos gondolatával ajánlja az olvasó figyelmébe az értékes könyvet: „Legyünk bárányok vagy farkasok, legyünk héjak vagy galambok: egyformán érezzük és féljük az agressziót.”

Kiadó APV-Stúdió, Gyula. Készült Schneider János nyomdájában. 1997. 160 p.

*

DR. FARKAS OLGA: AZ ÉLMÉNYSZERŰ TANULÁS

– Egy konferencia margójára –

A hagyományos oktatási keretben többnyire a verbális tanulás kap hangsúlyt. Jellemző a szóbeli közlés, a magyarázat, ezek emlékezetbe vésése és felidézése. Ugyanakkor a század első felében kialakuló élménypedagógia az egyéni élményt teszi a pedagógiai tevékenység középpontjába. Az erős érzelmektől kísért lelki jelenség fokozott hatást fejt ki, a nevelés hatékonyabbá válik. H. Scharrelmann szerint az élmény a tanítás koronája.

A kötetben azok a gyakorló tanárok, pedagógia szakos nappali és levelező hallgatók osztják meg gondolataikat, akik egy-egy személyiségfejlesztő tréningen megtapasztalták az effajta tanulás sajátosságait, ismerik és alkalmazzák annak gyakorlatát. Írásaikban elsősorban arra adnak választ, hogy nekik maguknak mit jelentett a csoportfoglalkozásokon való részvétel.

A gyakorlott tréningezők élményeinek, gondolatainak a megismerése segíthet azoknak, akik szeretnének jobban boldogulni az életben. Akik szeretnék, hogy jobban elfogadják őket a közösségben, ahová tartoznak, és ők maguk is jobban el tudjanak fogadni másokat, de még nem szánták rá magukat arra, hogy ilyenfajta foglalkozáson részt vegyenek. Többen először idegenkedve fogadják a tanulásnak ezt a módját, azonban – a szerző szerint – hamarosan rájönnek, hogy csak a kezdeti lépés nehéz. A műhelymunka során megtapasztalják, hogy társaik barátságosak és kedvesek. A kölcsönös figyelem és megbecsülés pedig erőt ad ahhoz, hogy ténylegesen változzanak, fejlődjenek.

A hallgatók által írt hiteles elbeszélések hasznos és kellemes olvasmányt jelentenek azok számára is, akik már kipróbálták és megszerették a csoportmunkát. Egy-egy gyakorlat, szituációs játék mást és mást jelenthet a résztvevőknek, más és más lehet a jelentéstartalma egy-egy egyéni vagy együttesen végzett feladatnak. Ám amiben valamennyi élmény és tréning közös: a hallgatók élet-szemlélete általában megváltozik, megújulnak és energiával töltődnek fel, a mindennapi életüket könnyebben és vidámabban élik.

A könyv ismertetője minden kolléga figyelmébe ajánlja e könyvet.

A kiadvány a Soros Alapítvány Demokráciára nevelés szakkuratóriuma által elfogadott és támogatott 725/65. számú pályázat megvalósításaként készült.

Europrint Bt., Szeged, 1997. 100 p.

DR. DOMONKOS JÁNOS

Fővárosi Iskolaszatanatórium

Budapest

A házsongárdi temető

Kolozsvár egyik legbecsesebb zarándokhelye a házsongárdi temető. Aki egyszer oda eljut, soha nem felejtí az élményt.

Színes kalauzsként, fontos történelmi dokumentumként adja most kezünkbe a *Helikon Kiadó Lászlóffy Aladár* nemesveretű szövegével, *Kántor László* több mint száz fotójával a *Házsongárdi temető* című kötetet. A szerzők a kezdetektől, a XVI. századtól mutatják be Európa egyik legrégibb

– és legszebb fekvésű – temetőjét. A Házsongárdban több százezer ember nyugszik, akiket a temető megnyitása óta eltelt négy évszázad alatt temettek el.

A házsongárdi panteonnak a ma már egyre kisebb maradékot nevezhetjük, mely múltunk és művelődésünk lenyomata. Az utóbbi időszakban tucatnyi neves ember sírjának vész nyoma évenként, hisz a temető megszakítás nélkül használják, s új halottakat lefektetni csakis az újra „megölt” régi halottak helyére lehet. Pár évtizeddel ezelőtt az alaphangulatot még a terméskő és márványfaragványok XIX. századi állapota, stílusa határozta meg, mely azóta feltartóztathatatlanul sülyed el. Csak 1939-ben, egyik „temetőrendezéskor” 3000 sírt nyilvánítottak felszámolandónak. Az egyik összeírás még számon tartott egy 1586-os követ, de mára már ez is eltűnt.

A középkortól kezdve némely városban (így Kolozsváron is), de a nagyobb községekben is úgynevezett Kalandos Társulatok működtek. Ezek feladata elsősorban tagjaiknak tisztességes eltemetése volt. A házsongárdi temető hóstáti parcellájában még maig gyakoriak a kalászt markoló címeres sírkövek: egykor ezt Kalandos temetőnek nevezték.

Több évszázad síremlékeinek stílusát lehet itt nyomon követni, tanulmányozva az erdélyi város temetkezési szokásait, a sírleleteket, címereket, szövegeket, a szimbolikát, a betűtípusokat, az anyagokat, az arányokat, a véséstechnikát, a fa-faragásművészetet: kelyhet és keresztet, kopjafát és haskövet. Ez utóbbiak a koporsó alakú tumbák (síremlékek), melyeket neveztek haskönek is, a Házsongárd jellegzetes sírjelei.

Valaha Kolozsváron Hárompüspök tér is volt. Ma is a három református püspök (*Nagy Péter* – 1819–1884 –, *Szász Domokos* – 1838–1899 –, *Bartók György* – 1845–1907 – és családtagjainak) szálmagas síremléke határozta meg a temetőkapunál azt a terecskét, ahonnan a Házsongárdba vezető utak indulnak.

A temető békés egyenlőségében, a köznép soraiban bukkannak fel a nagyok: *Szenczi Molnár Albert*, *Tótfalusi Kis Miklós*, *Jósika Miklós* és a többiek, kikről hosszan beszél Lászlóffy Aladár. *Apáczai Csere János* (1625–1659), a magyar művelődés- és nevelésügy úttörője, valamint felesége, *Aletta van der Maet* emlékobeliszkijénél a szép *Áprily* költeményt is idézi, mely ma már az egész Házsongárd szimbóluma: *A tavasz jött a parttalan időben /s megállt a házsongárdi temetőben. /Én tört kövön és porladó kereszten /Aletta van der Maet nevét kerestem.*

Dsida Jenő (1907–1938), a két világháború közti erdélyi líra finom tollú, fiatalon elhunyt mestere kriptájának homlokzatán azok a sorok állnak, amelyeket hosszú haldoklása alatt tudatosan csiszolt örökkévaló, emlékezetes üzenetté: *Megtettem mindent, amit megtehettem /Kinek tartoztam, mindent megfizettem. /Elengedtem mindenki tartozását, /Felejtsd el arcom romló földi mását.*

Altorjai Mike Sándor (1795–1807) oklevélkutató, levéltárigazgató síremlékfelirata: *A kő a jellemzilárd férfit /a koszorú az életbölcszet tiszteli.* Ő volt az erdélyi kormányzészki levéltár tudós igazgatója. Szenvédéllyel gyűjtötte össze történelmünk írott emlékeit. Életének eredményeként 200 kötetnyi kéziratot adott át még életében az Erdélyi Múzeumnak. Azt is zokon vette, ha adományait nyilvánosan megköszönték. Hogy ezt elkerülje, gyűjteményei anyagát valósággal lopva dugdosta be a kéziratár polcaira.

A Házsongárdban nyugszik az aradi vértanúk egyik gyóntatója, *Bardócz Sándor* (1817–1892) minorita pap is, akinek nevezetes szolgálatáról a korabeli dokumentumok szólnak. *Hidvégi gróf Mikó Imre* (1805–1876) történetíró, művelődéspolitikus, miniszter, az Erdélyi Múzeum Egylet, a múzeum, a botanikus kert alapítója, aki saját telkéből ajándékozta a városnak azt a tízholdnyit, melyen ma a régi klinikák sora áll, s pár éve még Mikó utcának hívták Kolozsváron, akit *Tompa Mihály*, a hozzá írt költeményében Erdély Széchenyijének nevezett, mert élesztette, felszínen tartotta Erdély múltjának megbecsülését a megmaradás érdekében.

Szokatlan, hogy miképp az embernek, egy mesterségnek is megmaradjon a maga leszármazási rendje, családfája, mint Kolozsváron a nyomdászatnak *Heltaitól Tótfalusiig*. A XVII. század végére három nyomda is találkozott a városban. Egyik a Heltai-féle; a másik Szenczi Kertész Ábrahámé volt, s a félig kész Várad biblíával Várad ostromakor mozdult ki eredeti helyéről, hogy mestere ha-

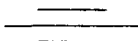
lála után Kolozsváron kössön ki; a harmadik a reformátusoké. A betűmetszők, a nyomdászok síremlékei is a magyar nemzet kegyeletét váltják ki a temetőben.

Az emlékeztető emlékek napjainkig vezetnek. Következnek, akik még kortársaink voltak. Köztük *Kós Károly* (1882–1977) és családja síremléke, akinek építési, írói, kiadói működéséhez fűződik a transzilvánizmus annyit vitatott fogalma is. Ízlését, rajzoló keze vonalvezetését annyi fal-oromzat és könyvdísz őrzi, a zebegényi katolikus, a monostori református templomoktól a budapesti állatkert néhány épületéig, az Erdélyi Szépművészeti Céh köteteiből az *Utunk* című folyóirat első fejlécének betűtípusáig. Szülőföldszeretete, töretlen szelleme, pátriárkai korig megőrzött emberi tartása is hatalmas és felejthetetlen példáink közé emelik őt.

S akiket kisebbségi sorsuk öngyilkosságba kergetett: *Szabédi László* (1907–1959), az 1945 előtti erdélyi irodalom egyik legnagyobb ígérete, aki – *Illyés Gyula* szerint – „*a regionalizmust is úgy szóltatja meg, ahogy kell: európai színvonalon*”. A költői, szépi írói tettek mellett a háború utáni években gazdag közéleti szereplés következik, az újságírástól a múzeumigazgatásig, majd 1947-től az újonnan alakult kolozsvári Bolyai Tudományegyetem professzori posztja. *Benedek Marcell* utóda lesz, aki sorra tanítja az esztétikát, a világirodalom-történetet, a művészettörténetet, végül a magyar irodalmi nyelv történetét. Tanítványai elmondhatnák, hogy mindig a rendteremtést, az értelmes testvéri összefogást tanította és kérte számon. Tizennégy tanév után, mikor az egyetemek egyesítésével megkezdődött a magyar tannyelvű főiskolai oktatás felszámolása, Szabédi professzor tiltakozásul öngyilkosság lett.

Másikuk *Szilágyi Domokos* (1938–1976) költő, aki feleségével, *Hervay Gizella* (1934–1982) költővel és gyermekükkel, *Szilágyi Attilával* (1961–1977) pihen egy sírkő alatt a házsongárdi temetőben. Szilágyi Domokos a Bolyai Egyetem diákja volt, utána Bukarestben élt egy évtizedet, majd haláláig Kolozsváron. A poeta doctus fajtájából való volt, s mint műfordító is kitűnő és termékeny. Babitsi módon ismerte a költői mesterséget, vagyis a maga összetéveszthetetlen módján. Jelentős életművet hagyott hátra. Született Nagysomkúton, öngyilkos lett Kolozsváron, a Kányafői tetőn, 1976 őszén.

Házsongárd nem olyan, mint a világ minden más temetője: szellemi öröksége Erdély múltjának, sugárzó emlékműve, de jövőjének záloga is. Házsongárd ma összefüggő ritkás szálerdő. A lombok koronája összeér felette.



Kiadja a Módszertani Közlemények Baráti Társasága
A kiadásért felel: Dr. Siposné Dr. Kedves Éva
Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. Telefon: 62 454-000/6346
Szerkesztőség: 6725 Szeged, Hattyas sor 10.
Évente 5 alkalommal jelenik meg. Évi előfizetési díja: 500 Ft.
A címlapot tervezte: Fischer Ernő
Megjelent: 2500 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 120 Ft. Viszont a 9. és a 10. kötet 10 példányos megrendelése esetén 50%-os, a 11. kötet esetében pedig 25%-os árkedvezményt biztosítunk mindaddig, amíg a készlet tart.

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