

04854

11. 54/2

TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

2000. 40. ÉVFOLYAM



12. sz. oszt.

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. Cserfálvi 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 az Oktatási Minisztérium és a Juhász Gyula Tanárképző

Főiskola támogatásával jelent meg.

TARTALOM

Dr. Szeléndi Gábor: Gondolatok a tudásról, a munkaerőletről	143
Dr. Fodor László: Az élménymegélés szerepe a környezeti nevelésben	144
Kropfné Knipp Mária: A pozitív-elfogadó tanítói attitűd megerősödését célzó eljárások a tanítójelöltek körében	148
Dr. Kulacs Dezső: A pedagógushivatás gyakorlását akadályozó tényezők egy szociológiai felmérés tükrében	153
Dr. Légrádi László: Az érzelmek osztályozása, szerepe, vizsgálata és értékelése	158

MŰHELY

Kesztyűsné dr. Dobos Katalin: A technikaoktatás múltja, jelene és jövője	164
Imre Rubenné: Az egyén nyelvrétegei és kódváltása Móricz Zsigmond A fákllya című regényében	165
Takács Mária: A tanulók szókincsének vizsgálata	170
Csicselyné Korbely Zsuzsanna: Az aradi vértanúk ünnepe.	174

ÖRÖKSÉG

Szabady Józsefné dr.: Vági Istvánné, a neves pécsi hangképzőtanár	178
---	-----

SZEMLE

Szikoráné Kovács Eszter: Szikszainé Nagy Irma: Leíró magyar szövegtan	180
Dr. Hajzer Lajos: Szántó Károly: A múlt kódbe vész, ha engedjük	181
Dr. Nagy Andor: Bábosik István legújabb kötetéről	183
Dr. Domonkos János: Mi a magyar?	184

Gondolatok a tudásról, a munkaerőkről

Minden időben alapvető kérdés iskolában és családban: hogy motiváljuk a gyermeket a jobb tanulásra, egyáltalán a tanulásra. Évtizedekig szlogen volt: a tudás hatalom, évszázados Széchenyi gondolata is: „a kiművelt emberfők mennyisége a nemzet igazi hatalma”.

Valamikor a céhbe csak úgy vették fel az embert, ha remeket (szép mintadarabot) tudott készíteni, és úgy maradhatott a céh tagja a mester, ha becsületes munkát végzett. Utána hosszú évtizedek tapasztalata volt az, hogy a mester, a kereskedő, a munkás nem adott ki rossz munkát a kezéből, kényes volt hírnevére. Ez nemcsak erkölcsi kérdés volt, hanem gazdasági kényszer is, mert különben nem mentek hozzá vissza a kuncsaftok, s nem élt volna meg a szakmájából.

Ezekre a régi erényekre is nevelni kell gyermekeinket: a jövő mestereit, munkásait, vállalkozóit. Arra, hogy legyenek kényesek szakmai becsületükre, igényesség, büszkeség legyen bennük a saját munkájukkal szemben is.

A mai, sokak szerint értékesített világban nem könnyű kérdés, mely értékek felé motiváljuk gyermekeinket. Saját múltunk tapasztalatai mellett nem ártana támaszkodni a legfejlettebb országokéra is. Vegyük a világ egyik vezető hatalmát, a japánokat. Minek a megvalósítására törekszenek, mit tartanak ők értékesnek? Egyik: a minél teljesebb, gazdagabb műveltség, tudásanyag megszerzését. Járják a világot évtizedek óta, és tanuló szakembereik viszik haza a hasznosítható tudást, és lekörözik vele a világot, olykor az USA-t is. Szinte hihetetlen a munkaszeretetük, és rendkívüli a munka iránt érzett felelősségük. Náluk ez valóban becsület és dicsőség kérdése, és a gyárért, a vállalatért érzett felelősség is sokféle módon nyilvánul meg. Persze ez a több ezer éves munkakultúrájuk hatása is. De náluk ez nemcsak erkölcsi kérdés, de gazdasági is, hiszen a gyár boldogulása az ott dolgozóknak anyagi jólétet jelent.

A dán, a finn, a holland példák szintén ezt mutatják: hogyan lehet elmaradott országokból virágzóakat fejleszteni évtizedek alatt. Náluk is alapvető érték a tudás. (Csak kiragadott példa, a finneknel már a takarítónő is legalább egy világnyelvet beszél.)

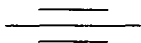
Az egyéni boldoguláshoz döntő segítséget ad a minél általánosabb műveltség, amelyre könnyebb ráépíteni a különböző szakmai műveltségeket. Megkönnyebben át lehet képezni más szakmára a munkáját elvesztett embert is. A munkanélküliség kényszerű tudomásulvételére nálunk is be kell rendezkedni.

Az is a valósághoz tartozik viszont, hogy a legtöbb diák mindig nagy várakozással és reménnyel kezd el iskolába járni, tudásvágy és érdeklődés jellemzi őket. Ezt a tudásvágyat, érdeklődést tápláljuk együtt – pedagógusok és szülők.

Ezekkel a gondolatokkal foglalkozva, figyeltem fel minap arra a gazdag beszélgetésre, amit a rádióban folytattak *Oláh György* Nobel-díjas magyar kémikussal. Ennek a végén hangzott el a nagy kérdés, hogyan boldogul az ember, a kicsiny magyar nép is a ránk köszöntő évezredben. *Oláh György* szerint nem a számítógép, a technika lesz a döntő a fejlődésben, hanem az ember, aki ezeket megalkotja, ezeket munkára bírja, működteti, s az emberiség javára fordítja. Arra is kitért, hogy az emberi kultúra, a modern tudomány, a hihetetlenül gazdag technikai fejlődés terén jelentős szerepe van a kicsiny népnek, méltán elismert iskolarendszerének, hiszen a zenei életben, a művészetekben ismert magyar zsenik mellett méltán szólhatunk arról a *Bíró Lászlóról*, aki az örökírón feltalálója, a számítógép rendszer atyja, *Neumann János*, de *Teller Ede*, aki egyike a hidrogénbomba megalkotójának, mind az újabb korok embere, és a mi életünkben, iskoláinkból indult el útjuk. Azt is megfo-

galmazta, hogy két dologra nem kellene sajnálni a pénzt hazánkban sem: az *oktatásra* és a *kutatásra*, mert a tehetséges magyar gyerekek most is szép számmal akadnak.

Professzor úr alapgondolatát, hogyan boldogul az ember az új évezredben, s mi által, szinte kísérteties módon megerősítette az újabb Mars kutatással kapcsolatos, tévében elhangzó beszélgetés. A feszült várakozás közben a magyar űrkutatási intézet igazgatója utalt arra, hogy mi okozta az előző Mars-expedíció kudarcát. Az, hogy a tervezés és kísérlet végrehajtása közben nem hangolták össze a számításmódokat, egyiket amerikai, a másikat hagyományos, európai mértékegységekben számolták, s a sokmillió dolláros kísérlet e miatt a „fatális” hiba miatt nem sikerült. Tehát az ember által alkotott technika nem képes az ember hibáit kiküszöbölni. Az szükséges, hogy az ember uralkodjon az általa teremtett technikai rendszerek felett és jól gazdálkodjon ezekkel az eszközökkel. Máig érvényes Széchenyi gondolata: *kiművelt emberfők kelleneek*.



DR. FODOR LÁSZLÓ
Babes-Bolyai Tudományegyetem
Neveléstudományi Tanszék
Kolozsvár

Az élménymegélés szerepe a környezeti nevelésben

Aligha kétséges, hogy az intenzívebb pszichikus élményeket nyújtó tanítási-tanulási szituációk megszervezésére vonatkozó általános pedagógiai princípium, más nevelési dimenzióktól eltérően, hatványozott mértékben jelentkezik a környezeti nevelésben, hiszen e téren viszonylag nagyobb jelentősége van az affektív zónát érintő fejlesztésnek. Ebben az orientációban nyilvánvalónak tűnik, hogy a környezeti nevelésnek megkülönböztetett hangsúlyt kellene fektetnie a környezeti jelenségek iránti érzelmi viszonyulásokra, attitűdök fejlesztésére, a környezeti károsodások és természetrombolások megelőzésére vonatkozó meggyőződés alakítására is. Ehhez azonban arra lenne szükség, hogy a tanítási-tanulási folyamatban a gyermekek által megtapasztalt didaktikai szituációk oly módon legyenek megtervezve és kivitelezve, hogy változatos, a személyiség legfontosabb komponenseire ható, azokat mintegy átfogó élmények, érzések vagy érzelmek kiváltódását határozzák meg, s hosszabb távon való fenntartását biztosítsák. Erre azért is szükség van, mert az iskolában oktatott viszonylag nagy mennyiségű faktuális információ, voltaképpen az egyszerű adat- vagy tényyszerű ismeretek (bármilyen területről is származzanak azok) csak akkor járulnak hozzá a magatartás és az aktivitás megfelelő vezérléséhez, ha fokozott intenzitású élményekkel, mint sajátos emocionális jellegű és megélésszerű pszichikus állapotokkal társulnak.

A környezet iránti érzelmi viszonyulások műveléséhez, a környezetorientált cselekvés érzelmi-motivációs bázisának kimunkálásához eleve szükség van arra, hogy a növendékek minél gyakrabban közvetlenül szembesüljenek a környezeti valóság változatos jelenségeivel, a természetvédelem megvalósításaival vagy a természetkárosodások konkrét tényeivel, a rendezett és tiszta környezet, illetve a környezetszennyeződés és -rombolás legkülönbözőbb aspektusaival. A pedagógiai folyamat csak akkor képes a környezeti nevelés finális jellegű komplex (magatartásalakításra vonatkozó) célkitűzéseinek elfogadható minőségű elérésére, ha aktív módon formálja, s céltudatosan vezérli az egyén ökológiai szempontból helyes, pozitív vagy negatív irányultságú érzelmi viszonyulásait. A környezeti nevelés síkján megvalósuló tanítás és tanulás egyik viszonylag újkeletű modelljében is (Palmer és Neal, 1998, 52) a tanuló holisztikus (az ismeretek, fogalmak, készségek és atti-

tüdők alakítására vonatkozó) fejlesztése az aggodalomkeltés (mint negatív jelenségekkel szembeni érzelmi reakcióképzés) és az egyéni tettek összefüggésében, nagymértékben az élményszerzésre alapoz, amit a környezetről, a környezetért és a környezetben lezajló környezeti oktatás szerves egysége által lehet biztosítani.

A fentiek alapján általánosan is megállapítható, hogy az élményeket generáló oktatási eljárásmodozatok következtében jelentős érzelmi viszonyulások művelődnek ki, s azok révén pedig nagymértékben biztosítható a környezeti nevelésnek a környezeti magatartás alakulásában tárgyiasuló megfelelő hatása. Nem lehet figyelmen kívül hagyni azt a tényt sem, hogy a környezeti nevelés folyamatában (akárcsak a legtöbb pedagógiai szituációban) a kognitív elemek (a konkrét természeti és környezeti tárgyakra, jelenségekre vagy folyamatokra vonatkozó ismeretek) előbb vagy utóbb valamilyen formában csak összekapcsolódnak a növendékek affektív folyamataival, bizonyos mértékben csak egybefonódnak az erkölcsi és esztétikai aspektusokkal (a különböző attitűdökkel és érzelmi viszonyulásokkal, élményekkel és lelki megelégedésekkel vagy állapotokkal). Célszerűnek látszik azonban e folyamatnak a pedagógus által történő tudatos és pszichológiai előírásoknak megfelelő elősegítése. Ebben az esetben a környezet iránt megnyilvánuló pozitív érzelmi kapcsolat, illetve viszonyulásmód, az érzelemvezérelt értékelési és döntési hajlandóság, a megfelelő környezetbarát értékrend és szemléletmód tervszerű, pszichopedagógiai alapon megalapozott iskolai alakításának szükségessége kerül előtérbe. A környezeti nevelésnek tehát nemcsak a tudományosságot kell hangsúlyoznia, azaz nemcsak az adekvát ismeretek oktatását kell előtérbe állítania. Szükségszerűen számolni kell az érzelmi elfogadással (azaz meggyőződés kialakításával), pedagógiai axiológiai értelmezésekkel és ökológiai etikai klarifikációkkal, a környezeti problémák iránti kíváncsiság, érdekenység, lelkesedés és megismerési érdeklődés fokozott fejlesztésével. Nemcsak elméleti-tudományos környezeti műveltséget kell megalapoznia, hanem a társadalmilag kívánatos, ugyanakkor az egyén érdekeinek is messzemenően megfelelő, alapvető emberi tulajdonságok, mindenekelőtt környezettisztelő attitűdök és funkcionális környezetápoló képességek alakításáért is kell munkálkodnia. Az eddig elmondottak önmagukban is elegendők lehetnek annak bizonyítására, hogy az élménymegélés által determinált pozitív attitűdök, a környezeti valóságra vonatkozó alapvető értékek és viszonyulásmódok interorizációjával karöltve, nagymértékben elősegítik a környezeti és környezetvédelmi szempontból helyes, ugyanakkor felelősségteljes döntéshozatalt, valamint a megfelelő magatartásszabályozást.

Az élménykeltés szempontjából központi jelentőségűnek mutatkozik a környezeti nevelés helyszínének kérdése. A jó eredmények elérésének távlatában egyaránt szükségesnek tűnik mind az ember által alkotott belső vagy külső jellegű környezet (iskola, ház, szoba, tanterem, illetve játszótér, park, utca, udvar stb.), mind pedig a külső természetes környezet (folyópart, erdő, mező stb.) kihasználása. E két szintér viszonylatában biztosítva vannak azoknak az interaktív kapcsolatoknak a feltételei, melyek az élmények kibontakozásának legjobb tényezőit testesítik meg. A környezeti nevelés síkján általános princípiumként fogalmazhatjuk meg: ahhoz, hogy a környezeti nevelés reálisan élményközpontú jelleget öltönn, szükségszerűen interaktívnak kell lennie. A döntően tankönyvre alapozó, a verbális tanulást előtérbe állító, legtöbbször nem a konkrét, azaz direkt módon megtapasztalható dolgokból kiinduló környezeti nevelés nem szolgálja kellő mértékben az egyéni élmények képződését. Ennek érdekében tehát arra van szükség, hogy a növendékek közvetlenül kapcsolatba kerüljenek a tanítás tárgyát képező jelenségekkel. A környezeti nevelés terén nagy előnyt jelent, hogy a gyermekek a környezeti jelenségek iránt fokozott érzelmi reagálási készséggel rendelkeznek. A kutatások azt is bizonyították (Palmer és Neal, 1998, 20), hogy a gyermekek számára a legoptimálisabb formáló erővel rendelkező élmények a természettel kapcsolatosak. Ebből fakad, hogy a nevelés folyamatában elsődlegességet kellene biztosítani az ún. természetélményeknek, a szabadban megszerezhető, a legváltozatosabb természeti jelenségekkel való közvetlen kapcsolat alapján kiváltódó érzelmi benyomásoknak. Ha a fentebb említett két fontos szintér viszonylatában a környezetpedagógiai folyamatban a pedagógusok biztosítják a gyermekek számára a környe-

zeti jelenségek konkrét (osztályon, illetve iskolán belüli vagy kívüli) és közvetlen megtapasztalásának, fejlettségi szinthez és az életkorra jellemző érdeklődéshez igazított lehetőségeit, s ha mindazokhoz megfelelő szuggesztív verbális kommentárt, illetve a saját érzéseikkel átszőtt interpretációt is fűznek, elérhetik, hogy a gyermekek ne csak megtanulják, hanem nagyon mélyen át is élik, ne csak tudják, hanem érezzék is a dolgokat. Ennek közvetlen jellegű kedvező következménye egyrészt abban mutatkozik meg, hogy a megfelelő ismeretek jobban rögzülnek a növendékek emlékezetében, jobban beépülnek tudatukba, másrészt pedig abban, hogy az elsajátított környezeti ismeretek magasabb fokon válnak alkalmazhatóvá, eredményesebben szolgálják akár a tevékenységet, akár pedig a magatartást. Nem ritka az sem, hogy az egyén kialakult környezetfelelősségét vagy egész tudatosságát nem valamilyen ismeret, hanem egyetlen egy emlékezetes, valamilyen eseményhez, jelenséghez vagy netán személyhez kötődő élménye határozta meg. A közvetlen élményt – írja Cornell (1998, 15) – a gyerekek ritkán felejtik el.

A környezeti nevelés perspektívájában az élménymeghatározás szempontjából külön említést kell tennünk a játékos, sőt a szórakoztató, a gyermekeknek jókedvet, vidámságot és örömet nyújtó elemek szerepéről. Ha kisebb életkorokban a környezeti nevelés mondhatni szinte teljes mértékben a játéktevékenységben, illetőleg annak alapján vagy abba beleépülve valósul meg, a későbbiekben úgyszintén célszerű a játékkal kapcsolatos elemek bizonyos szintű megtartása (még akkor is, ha a gyermekekben eleve adott a természeti jelenségek iránti érdeklődés). Ily módon nagyobb esély van az olyannyira formatív hatású, a kialakult pszichikus képződményeket rögzítő izgalmas élvezetek, örömek és megelégedettségi állapotok átélésére. A játékos történések hatásaként tárgyiasuló sajátos élmények, mint intenzív pozitív érzelmektől kísért pszichikus állapotok, nagymértékben fokozhatják a nevelés eredményességét. A játékos elemek alkalmazásával a környezeti nevelés olyan hatások gyakorlására törekszik, melyek az életkori lelki sajátosságokhoz igazodva, a kíváncsiság, a csodálkozás és az érdeklődés talajába gyökerezve, a legoptimálisabb módozatokban váltják ki a gyermek azon érzéseit, illetőleg mindenfajta belső érzelmi színezetű megéléseit, melyek az elkövetkezőkben a helyes cselekvés fontos belső motívumaiként fognak jelentkezni.

Pedagógiai kulcskérdés az élményközpontú környezeti nevelésben az oktatási tartalom jellege, mennyisége és minősége is. Aligha kellene bizonygatni, hogy a környezeti nevelés tartalmának megválasztásakor (tantervkészítéskor), illetve a szelektált tartalmakkal elvégzendő tevékenységek megtervezésekor, rendező kritériumként kellene szerepelnie annak a pszichológiai szempontnak is, mely a gyermeki érzékenység és emocionális reaktivitás kérdésével függ össze. Ebben az esetben az iskolába bevitt, tehát megtanulásra felajánlott és a személyiség fejlődésére alapvetően kiható környezeti ismereteket nemcsak a gyermeki gondolkodás, valamint az általános felfogóképesség és értelmi fejlettség pillanatnyi minőségi szintjének függvényében kellene meghatározni, hanem az adott életkor síkján, élményt kiváltó, megismerési feszültségeket és izgalmakat generáló, érzelmeket s egyéb affektív állapotokat indukáló erejüknek a szempontjából is.

Napjaink iskolájában sajnálattal lehet megállapítani (legalábbis romániai viszonylatban), hogy az extrém változatos környezeti jelenségekkel, az egyre sokasodó természetrombolás és környezet-szennyezés folyamatival kapcsolatos élményi állomány gazdagítása, a környezetvédelem iránti (növények és állatok egészséges fejlődésére, ápolására vagy gondozására, a közvetlen környezet mint élettér rendezettségére, folyóvizek tisztaságára stb. vonatkozó) érzelmi érzékenység fejlesztése, éppen az elégtelen konkrét és valós tapasztalatszerzési lehetőségek miatt élményszegény oktatási szituációk következményeként, megengedhetetlenül hátrányos helyzetben van. Az osztályteremhez (legjobb esetben szaktanteremhez vagy kabinethez) kötött, a hagyományos tanítási óra szervezeti formáját, illetve az úgynevezett „leketanulást” fellazítani vagy azt újszerűbb formákkal meghaladni nem tudó oktatási folyamat messzemenően nem kedvez az optimális élménykeltésnek. Ennek kapcsán jegyezte meg igencsak találóan Havas Péter (1995, 9), hogy legalábbis a környezeti nevelés síkján „fel kell hagyni a leketanulás hegemonizmusával”.

Természetesnek tűnik, hogy e szituáció kiküszöbölésének érdekében célszerű lenne minél

több közvetlen (mindenekelőtt tanulmányi kirándulások, látogatások vagy kint a szabadban végzett terepgyakorlatok, reális természeti források megfigyelései és személyes élményt jelentő „felfedezések” által nyújtott) hiteles tapasztalatszerzési lehetőséget teremteni, ugyanakkor változatos, érinvolváltságot előidéző, természetszerűleg erős élményeket kiváltó konkrét, mindannyiunk életét (végső soron az emberiség sorsát) érintő környezeti jelenségeket és problémákat (savas eső, folyókák szennyeződése, sivatagosodás, hulladéktárolás stb.) monitorizálni, elemzés tárgyává tenni, s azokra megoldásokat találni. A lelkesedés felkeltése, az affektív tónus növelése és az élménykiváltódás érdekében a tanulóknak olyan konkrét feladatok végrehajtásának lehetőségeit kellene fölajánlani (s azokat a feladatok elvégzésére készíteni), mint amilyen a megfigyelés, regisztrálás, értékelés, térképezés, oknyomozás, indikátorvizsgálat, számlálás, felmérés, mindennemű adatgyűjtés, jelenségkövetés és -értelmezés, mintavétel stb. Nyilvánvalónak tűnik, hogy e feladatok nagy többsége szabadtéri feltételeket igényel. „A szabadban folytatott környezeti nevelés során – írja Havas Péter (1996, 159) – az élmény ingergazdagsága pótolhatatlan, hasonlóan azokhoz az érzelmi és racionális hatásokhoz, amelyek a tapasztalás közvetlensége révén az élmény hitelességét biztosítják”.

Végezetül a fentiek alapján arra szeretnénk következtetni, hogy az iskolai környezeti nevelés annál hatásosabb, minél gyakrabban váltja ki a gyermek emocionális reagálását, ugyanakkor annál eredményesebb, minél többször és minél intenzívebben indukálja a növendékekben a változatos környezeti jelenségekhez kapcsolódó érzületes élményeket. Amennyiben a didaktikai célzatú iskolai történetek a környezeti jelenségek kapcsán a gyermekekben egyrészt a kellemes örömeződések sokaságát, másrészt a negatív attitűdök széles skáláját indukálják a környezetorientált cselekvések fontos biztosítéknyújtója alapozódik meg, hisz az érzelmi állapot minden esetben energiát biztosítva dinamizálja a viselkedést, aktivizálja a cselekvési késztetettséget, és erőt nyújt a helyes cselekvések végrehajtásához. Tehát az élményt nyújtó és formatív érzéseket keltő környezeti nevelés révén azt az alapvető nevelési célkitűzést lehet elérni, amely az ökológia tudatos, ökológiai princípiumokat és ökoetikai normákat érvényesítő magatartás érzelmvezéreltségére vonatkozik. Általánosan elfogadhatjuk tehát azt a feltevést, amely szerint a környezeti nevelés, s ezen belül kiemelkedően a természet és a környezet védelmére való felkészítés nevelő értékét nagymértékben támogatja és hosszú távon erősíti a gyermekek által megélt élmények gyakorisága, jellege, színezete, mélysége és minősége. Akár a tanulás tárgyát képező környezeti-természeti jelenség alapján konkretizálódó csodálat, lelkesedés és örömeződé (pl. tiszta vízű csobogó erdei patak látványa vagy élő vadállat megfigyelése), akár a sokféle környezetkárosodás megtapasztalása vagy természetrombolások bemutatása által kiváltott szomorúság és aggodalomérzés (pl. folyóvízi szennyeződések vagy erdőpusztítások megtapasztalása) nagymértékben hozzájárul ahhoz a szükséges affektív orientáltságú pszichikus tulajdonságegyüttes kialakulásához, mely a tudás mellett elsődrendű szerepet játszik a magatartásdeterminációban.

IRODALOM

- Cornell, J. (1998): Kézenfogva gyerekekkel a természetben. Magyar Környezeti Nevelési Egyesület, Budapest.
- Havas Péter (1995): A harmónia délibábjá és realitása. Új Pedagógiai Szemle, 7. szám.
- Havas Péter (1998): Értékek és szempontok a környezeti nevelésben. In: Lappints Árpád (szerk.): Érték és nevelés. Comenius Bt., Pécs.
- Palmer, J. és Neal, Ph. (1998): A környezeti nevelés kézikönyve. Routledge – Körlánc – InfoGroup, Budapest.

„Vadócba rőzsát oltok,
hogy szebb legyen a föld
(Mécs László)

A pozitív-elfogadó tanítói attitűd megerősödését célzó eljárások a tanítójelöltek körében

1. Rövid elméleti áttekintés

Az attitűd fogalma: beállítottság, irányultság, viselkedési készség.

„Egy attitűd elutasító vagy igenlő jellegű orientációt és egyben meghatározott reagálási készséget jelent valamilyen jelenség, tárgy vagy szituáció irányában: ennek érzelmi, akarati és intellektuális komponensei vannak.” (Hilgard)

Mi jellemzi az egyes nevelői attitűdöket?

a) A meleg nevelői attitűddel rendelkező pedagógus érdeklődő, segítőkész, magatartásával oldott légkört teremt. Csökkenti növendékei szorongását, a kudarcból való félelmét.

Ennek hatása mentálisan is igen kedvező: kreativitást fejleszt, problémaorientációt eredményez. (Szabad tévedni) → Tanulóközpontú.

b) Az ún. hideg-engedékeny attitűddel rendelkező pedagógus közömbös, nincs intenzív érzelmi kapcsolata a tanulókkal. Érdektelen, a tanulói személyiséget figyelmen kívül hagyja, mellőzi. Kötelességszerű munkavégzés, pontosság és rendszeresség jellemzi, ezzel együtt is kevésbé eredményes.

c) A hideg-korlátozó típusú nevelő teljesítményközpontú, a szubjektív mozzanatok nem igazán érdeklik. Szakmai tekintélyét, hozzáértését elsősorban környezete előtt akarja bizonyítani. Az eredménytelenség okát legfőképpen a növendékekben keresi, így nevelői eljárásában gyakori az elmarasztalás, a túlzott szigor, a negatív emocionális kísérők. A tanulók elbizonytalanodását, szorongását eredményezi.

Mit érthetünk pozitív-elfogadó tanítói attitűdön?

A pozitív beállítódású pedagógus feltétlenül optimista. Hivatásszeretéből, odaadással végzi munkáját. Tanítványai, a nevelési szituációkban elsősorban és elsőként a jó, pozitív dolgokat veszi észre. Munkáját szeretetteljes következetességgel jellemzi.

Mivel kiszámítható, tanítványai biztonságérzettel, szívesen járnak iskolába. Az osztályközösséget erős összetartás, derűs légkör hatja át, hiszen abban minden gyermeknek helye van. Fontos benne az önmagunk és a másik ember elfogadása, amelyre a pedagógus adja az elsődleges példát. Személyiségét szakmai rátermettség, sokoldalúság, kreativitás és szeretetteljes gyermekcentrikusság jellemzi. (Hinni tud a gyermekben!) Vekerdi Tamás gondolatai egészítik ki teljességgé az elmondottakat:

„Én azt hiszem – s ezt is tőlük tanultam –, hogy aki gyerekek közt akar élni és hatni, annak nem tudósnak, hanem művésznek kell lennie, legalábbis abban az értelemben, hogy az adott pillanatban teljes személyiségével helytáll és ihletetten improvizál, rögtönöz. Erre csak akkor lehet képes, ha intuitív, művészi felismerések is vezérlik. Mindnyájunkban ott él ez a lehetőség, csak gyakorolnunk kell, élnünk kell vele.”

2. A témaválasztás indoklása

Az Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskola Gyakorló Általános Iskolájában tanítók szinte a pályám kezdete óta, 13 éve. Kezdetől fogva szakvezetőként dolgoztam a hallgatók tanítói nevelésében, szakmai-gyakorlati felkészítésében.

Évek óta foglalkoztat a kérdés, hogy a gyakorlatvezetői munkám során mekkora a személyes szerepem, felelősségem a tanítójelöltek hivatástudatának, pozitív tanítói attitűdjeinek a kialakulásában, megerősödésében. Tapasztalom, hogy a főiskolai hallgatók pszichológiából, pedagógiából sokat tanulnak mindenről, mégis úgy látom, hogy az elmélet és a gyakorlati megvalósítás között időnként mélységes űr tátong. Pedig meggyőződésem, hogy a sikeres nevelőmunka leglényegesebb kérdése a tanító pozitív személyisége.

Egyéniséget csak igazi egyéniség tud jóra, szépre nevelni. Vallom azt is, hogy a gyermek megismerése, pozitív megerősítése, elfogadása elképzelhetetlen önmagunk valóságos szemlélése és elfogadása nélkül. Fontos, hogy minden helyzetben okosan tudjunk együttélni eredményeinkkel és hibáinkkal is, hiszen senki (a tanár és a gyermek) sem tökéletes.

Úgy érzem, a tanítóképzés 4 éve alatt a hallgatókban nem alakul ki reális kép a jó tanító személyiségét, a helyes tanítói attitűdöt illetően. Pontos válasz nélkül marad a „Miért akarok tanítani, és milyen tanító szeretnék lenni?” című kérdés.

A végzett pedagógusok körében folytatott vizsgálatával figyelemreméltó adatokat tesz közzé Kocsis Józsefné főiskolai adjunktus. (Pedagógusok hivatásszeretete és közérzete napjainkban, Hogyan tovább? 1997/2). A tanulmány rámutat a pedagógustársadalom megnehezedett életkörülményeire, amely sokszor aláássa az egyébként erős hivatástudatot és hivatásszeretetet is. Mindezt a hallgatók előtt sem szabad eltitkolni. „Az igazi tanító azonban akkor is tanítani akar, ha meg sem fizetik, meg sem süvegelik, meg sem védik a megaláztatásoktól.” (Apáczai Csere János)

A gyakorlóiskolában minden helyzetben hitet kell tenni, mintát kell adni hivatásszeretetből, a pálya iránti elkötelezettségből is. Úgy gondolom, hogy mindezen értékek átadására nem elegendő csupán a szakmai gyakorlat, hiszen ott elsősorban a tanított óra elemzése, értékelése a feladat. Szükségesnek látszott létrehozni egy tudatosan tervezett, önként vállalt tanórán túli szervezeti formát, ahol a pedagógushivatásról, a helyes tanítói attitűd kialakulásáról gondolkodhatunk hallgatóinkkal.

Az általam tervezett program céljaként a tanítójelöltek hivatásszeretetének megerősödését, a pozitív-elfogadó tanítói attitűd kialakítását jelöltem meg.

3. A gyakorlati programtervezet tematikájának ismertetése

A foglalkozásokat egy félévre, 5x45 perces alkalmakra terveztem, maximum 15 fő részvételével.

1. Foglalkozás

- a) A csoport megismerése. Kommunikációs, bemutatkozó, párválasztó játékok.
- b) A tanfolyam céljairól, feladatiról.
- A tanító személyisége c. téma elméleti áttekintése játékos formában. (Puzzle)

2. Foglalkozás: Önmagunk megismerése, elfogadása.

- a) Önismereti játékok.
- b) Az önismeret, az önértékelés, az önvizsgálat elméleti és gyakorlati kérdései a pedagógiai munkában.

3. Foglalkozás: Mások megismerése, elfogadása.

- a) Bizalomjáték, interakciós játék.
- b) A gyermek megismerésének, elfogadásának elméleti, gyakorlati kérdései. Drámapedagógiai eszközök.

4. Foglalkozás: A pozitív elfogadás.

- a) Önmagunk pozitív szemléletű elfogadása. Helyes önértékelés.
- b) A gyermek pozitív elfogadása.
(Videofelvétel)

5. Foglalkozás:

Gyakorlati ötletek, szituációs játékok, helyzetgyakorlatok. Konfliktuskezelés.

Mit jelent a pozitív-elfogadó tanítói attitűd a gyakorlatban? Milyen irányt jelöl ki számunkra?

4. Az ideális pedagógus személyiségjegyei, nevelői attitűdjének jellemzői

Harsányi István szerint a kívánatos személyiségvonásokat a következőképpen lehet csoportosítani:

a) *Általános vonások:* idegrendszeri kiegyensúlyozottság, hivatástudat, kiforrott egyéniség, kitartó szívósság, türelem, optimizmus, humor.

b) *Nevelési relációban alapvetőek:* a gyermekszeretet, empátia, megértés, a gyermek iránti érdeklődés és igazságosság.

c) *Tanítási relációban:* szaktudás, közlőképesség, igazságos értékelés, osztályzás, logikus, világos magyarázat stb.

Korunk ideális tanítója feltétlen rendelkezik ezen tulajdonságokkal, nevelői attitűdje, meleg, (pozitív-elfogadó).

5. Önismereti teszt a nevelői attitűd feltárásához

Önismereti teszt a nevelői, oktatói beállítódás (attitűd) kifejezéséhez
(Kovács Sándor, Iskolakultúra, 1993/19.)

Kérem, hogy a teszt segítségével próbálja meg körvonalazni saját pedagógus-személyiségének jegyeit.

A következőkben 40 megállapítást, ítéletet olvashat. Ezekkel kapcsolatban határozottan kell kifejeznie egyetértését, mérsékelt egyetértését vagy elutasító véleményét. A megállapítások utáni kipontozott helyre az illető ítéletet jelző betűt kétszer írja be, ha egyetért vele, egyszer, ha mérsékeltlen, egyszer se (hagyja üresen), ha egyáltalán nem ért egyet vele.

- | | | |
|--------|--|-------|
| 1. D: | A pedagógus fő feladata az oktatás programozása. Ő a képzés, oktatás mérnöke. | ..... |
| 2. B: | A pedagógusnak arra kell ügyelnie, hogy ne gördítsen akadályokat az igazi tanulás elé. | ..... |
| 3. D: | A pedagógus nem pszichológus. Tanítani annyi, mint a növendékben megjelentetni azt a tudást, amivel az oktatás-képzés előtt nem rendelkeztek. | ..... |
| 4. B: | A tanító, tanár feladata, hogy olyan gazdag nevelési környezetet hozzon létre, amely hozzájárul ahhoz, hogy kifejleszthessék magukban a legjobb képességeket. | ..... |
| 5. B: | Fontos, hogy a növendékek részt vehessenek annak megválasztásában, amit fontosnak tartanak megtanulni. | ..... |
| 6. A: | A tanulás tárgyának megválasztásában a növendék érdekelt, de a célok minden tanuló számára egyformák. | ..... |
| 7. A: | Az oktatásnak a társas, társadalmi kapcsolatokra kell összpontosítania. | ..... |
| 8. A: | Az igazi ismeretszerzés forrásai a különböző társadalmi tevékenységek. | ..... |
| 9. B: | A tanári, tanítási szerep egyik alapvető összetevője a növendékek tisztelete, megértése. | ..... |
| 10. A: | A tanulásban fontos a gyakorlás. | ..... |
| 11. A: | A tanár szerepe, hogy kétségeket támaszt. | ..... |
| 12. D: | A tanár, tanító elsajátított. | ..... |
| 13. B: | Tanulni annyi, mint változni. Ebben legyen segítségére a tanulónak a tanító. | ..... |
| 14. C: | A tanításban az egyszerűtől az összetett felé haladunk. | ..... |
| 15. B: | Az ismeretek gyarapodása a növendék érzelmeinek szűrőjén keresztül történik. | ..... |
| 16. D: | A „próbálkozások és tévedések” alapján szervezett képzés különösen hatásos. | ..... |
| 17. D: | A siker sikert von maga után. | ..... |
| | Fontos a pozitív megerősítés. | ..... |
| | A jutalom maga a siker és a siker kulcsa. | ..... |
| 18. C: | A tudásszerkezetek, amelyeket a növendék egyes területeken megszerez, átválthatók (transzferálhatók) más területre is. | ..... |
| 19. C: | Az iskola fő feladata az ismeretek gondos átszarmaztatása. | ..... |
| 20. D: | A jó tanár tökéletesen megtervezi, megszervezi azokat a helyzeteket, amelyekben a növendék a gyakorlatban is alkalmazhatja a megtanult új ismereteket. | ..... |
| 21. D: | A tanító a tanulóknak pontosan kidolgozott magatartás-stratégiákat hoz létre, hogy képesek legyenek alkalmazkodni az életben található bonyolult helyzetekhez. | ..... |
| 22. C: | A tanulás, a képzés az ismeretszajátítás folyamata. | ..... |

23. C: A pedagógus esettanulmányok, játékok, szimulációk segítségével könnyíti meg a növendékek ismeretszerzését.
24. C: A pontos tudáshoz vezető folyamat természetét nagyon kell ismerni ahhoz, hogy az oktatás valóban eredményes legyen.
25. A: Az egyén értékrendje nagymértékben összefügg az osztály értékrendjével.
26. C: A jó tanárnak képesnek kell lennie a növendékekkel elsajátítani az új ismereteket.
27. B: A jó pedagógus minden interakciós lehetőséget, helyzetet kihasznál annak érdekében, hogy növendékeiben kialakítsa az önmagukba vetett hitet.
28. A: Az oktatás sikerességének értékelésekor figyelembe kell venni a növendékek véleményét is.
29. B: A tanár mindenekelőtt „forrás-személyiség”.
30. A: Az oktatás-nevelés célja jó állampolgár nevelése.
31. C: A tanár feladata a célok, feladatok meghatározása, az oktatás gondos megszervezése.
32. A: A nevelőtevékenység csoportban folyik. A munkájukban integrálódik annak eredménye.
33. D: A jó pedagógusnak a vérében van, hogyan korrigálja saját hibáit.
34. C: A modulrendszerű oktatás megkönnyíti a képzést és az önképzést.
35. D: Az oktatás eredményessége legfőképpen az automatizmusnak kialakításában értékelhető.
36. B: Az embernek mindenekelőtt és különösképpen önmagában kell megtanulni a tanulás-indítékokat.
37. B: Valaminek a megtanulása individuális, személyes tevékenység.
Senki sem tud más helyett tanulni.
38. A: A társadalmi problémákért a nevelés is felelős.
39. D: Valakit önállósággal felvértetni annyit jelent, mint olyan cselekvési mechanizmust kialakítani benne, amelyek lehetővé teszik, hogy hatásosan tudjon reagálni a környezet kihívásaira.
40. C: Könnyebb a tanulóknak a tudás alapját képező legfőbb tananyag-struktúrákat elsajátítani, mint a teljes, részletes ismeretanyagot megtanulni.

A következőkben szíveskedjék összegyűjteni és megszámlálni a betűket, és kifejezni az alábbiak szerint:

- A..... db amely a TI érték
(Társadalmi interakció)
- B..... db amely az SZF érték
(Személyiségfejlesztés komponens)
- C..... db amely az IA érték
(Ismeretanyag-átadás komponens)
- D..... db amely az MV érték
(Magatartás-változtatás komponens)

A számok alapján ábrázolja válaszainak számát a megadott táblázatba!

	A társadalmi interakció	B SZF személyiség-fejlesztés	C IA ismeretanyagátadás	D MV magatartás-változtatás
20				
19				
18				
17				
16				
15				
14				
13				
12				
11				
10				
9				
8				
7				
6				
5				
4				
3				
2				
1				

Satírozza be, majd a hisztogramról olvassa le a saját pedagógusi habitusát!

Milyen pedagógus tehát Ön?

TI: *A társadalmi szükségletek fontosabbak az egyéniekénél. A nevelési intézményrendszer a társadalmi változás egyik legfontosabb eszköze. A tudás a társadalmi problémák megoldására szolgál.*

A tanítási tevékenység lényege a csoport, az osztály segítése, támogatása.

SZF: *„Személyiségfejlesztés komponens”*

Bármennyire is okos és képzett az ember, ha nem tud harmóniában élni önmagával, akkor a társadalom, a társas viszonyok peremére szorul, boldogtalan lesz. A nevelő legfőbb célja kiegyensúlyozott gyermekek nevelése. A tanár, tanácsadó, segítségforrás a növendék mellett.

IA: *„Ismeretanyag-átadás”*

Az oktatás = a tudás átszármaztatásával.

Ez kettős természetű:

→ az egyén szintjén „tudóssá” teszi növendékeit,

→ a társadalom szintjén biztosítja a generációk és a civilizáció stabilitását.

A tanár szisztematikusan tanít, az ismeretkörben jeles szakértő, biztonságosan gazdálkodik az oktatás módszereivel

MV: *Magatartás-változtatás:* A nevelés lényege.

A tanító minden tevékenységet gondosan megtervez, menet közben minden célnak megfelelő magatartásformát, produkciót pozitívan értékel, jutalmaz.

A pedagógus szerepe tehát a magatartásváltozás irányítása. Minél kevesebb tevékenység hagyható a véletlenre. Rendszeres elemzés szükséges, konklúziók, újabb célok megfogalmazásával.

A nevelés tulajdonképpen technológiai folyamat. Nincs személyes szabadság, a szabad választás nem több illúziónál.

IRODALOMJEGYZÉK

1. Kovács Sándor: Teszt a nevelői attitűdök feltárásához (Iskolakultúra, III. évf. 1993/19.)
2. Zétényi Ágnes: A hatékony tanár (Iskolakultúra, 1997/10.)
3. Ferenczi István: A pedagógusszerep szükséges változásai. Új Pedagógiai Szemle, 1998/3.)
4. Galiczka János-Schödl Livia: A pedagógusok önismerete (Budapesti Nevelő, 1995/1.)
5. Kocsis Józsefné: Pedagógusok hivatásszeretete és közérzete napjainkban. (Hogyan tovább? 1997/2.)
6. Az attitűd pszichológiai kutatásának kérdései (Szerk.: Halász László, Hunyadi György, Marton L. Magda. Akadémia Könyvkiadó, Budapest, 1979.)
7. Kaposi László: Játékkönyv

A pedagógushivatás gyakorlását akadályozó tényezők egy szociológiai felmérés tükrében

A pedagógiai gyakorlatban előfordulnak olyan tényezők, amelyek kedvezőtlenül befolyásolják a pedagógushivatás gyakorlását. E tényezők rendszerint a pedagógusoktól függetlenül alakulnak ki, eredetük tehát a szubjektumon kívül van, ezért megszüntetésük nem könnyű feladat. A pedagógusok többsége azonban érzékenyen reagál rájuk. Mivel rendszerint latens módon, a háttérben maradvá hosszú időn keresztül hatnak anélkül, hogy azonosításuk megtörténne, ezért nehéz is ellenük harcolni.

Az elmúlt időszakban (1991–1993 között) – egyéb célok mellett – az említett feladat megoldása érdekében is egy pedagógiai-szociológiai vizsgálatot szerveztek az akkori Nyitrai Pedagógiai Kar magyar tanárai Szlovákia déli járásaiban az óvodákban, az alapiskolákban és szinte minden középfokú iskolában. Megkérdezték az ott működő pedagógusokat, nevelőket és óvónőket, mennyire elégedettek az akkori óvodákban és iskolákban az oktató-nevelő munka anyagi-tárgyi feltételeivel, illetve a munkahelyi légkörrel. Szerették volna megismerni elégedetlenségük valós okait. A kérdőívvel lebonyolított vizsgálatba 1850 pedagógust vontak be. A tőlük megszerzett válaszokat igyekszünk az alábbiakban tömören összefoglalni és értékelni, hogy hozzájáruljunk a pedagógiai gyakorlat jobb megismeréséhez és nehézségeinek feltárásához.

Hangsúlyozni szeretnénk, hogy a megkérdezett pedagógusok a vizsgálat lebonyolításakor ható tényezőkre koncentráltak, s így fogalmazták meg válaszaikat, melyek napjainkban a megváltozott körülmények hatására bizonyára eltérőek lennének mind tartalmukat, mind pedig előfordulásuk gyakoriságát tekintve. Ennek ellenére úgy véljük, hogy a továbbiakban tömören kifejtett és értékelt vizsgálati eredmények megszívlelendő tanulsággal szolgálnak majd a napjainkban előforduló pedagógiai, iskolapolitikai, szervezési, anyagi stb. problémák megoldása során is.

Az egyik kérdés afelől érdeklődött a pedagógusoktól, hogy *mennyire elégedettek a munkafeltételekkel az egyes iskolákban, pontosabban munkájuk anyagi feltételeivel és a munkahelyi légkörrel*. Válaszaikat táblázatba foglaltuk eszerint a megkérdezett pedagógusok csaknem fele 904 (48,86%) elégedett az iskolában folyó munka anyagi-tárgyi feltételeivel (tankönyvekkel, tanszerekkel, segédeszközökkel stb. való ellátottság). Részben elégedett 799 (43,19%), és kifejezetten elégedetlen 147 (7,95%) pedagógus.

Ez a viszonylag kedvező kép azonban némileg megváltozott, amikor a pedagógusok arra a kérdésre válaszoltak: *Mennyiben elégedettek a munkahelyi légkörrel?* A megkérdezettek közül 320-an (17,29%) teljesen, 1254-en (67,78%) részben és 276-an (14,91%) nem elégedett a munkahelyi légkörrel.

A megkérdezettek *szakmai* besorolása szerint vizsgálva a válaszokat, megállapíthatjuk, hogy a munkahely anyagi-tárgyi feltételeinek kielégítő voltával leginkább az alsó tagozatos tanítók 378 (20,42%) elégedettek, s mivel számuk a legnagyobb, közülük kerül ki a legnagyobb számú elégedetlenkedő is 61 (3,32%).

A vizsgálati személyek válaszainak kor szerinti bontásban történő elemzése alapján megállapíthatjuk, hogy a 41–50 éves kor közötti pedagógusok 330 (17,83%) a tanított évek tekintetében 31–36 évvel rendelkezők 20 (11,30%) a legelégedettebbek az iskola felszereltségével. E jelenséggel

párhuzamosan fordul elő a másik is, mely szerint a legkevesbé elégedettek száma a 41–50 évesek között a legmagasabb 54 (2,90%) és a ledolgozott évek tekintetében szintén a 31–36 évet dolgozók közül kerül ki a legnagyobb számban az elégedetlenkedők tábora 34 (1,84%).

A munkahelyi légkörrel elégedetlen 276 (14,11%) pedagógusból 204 a nő (11,03%) és 72 (3,89%) a férfi. Az előzőekben mondottakhoz hasonlóan az alapiskolák felső tagozatán tanító pedagógusok a legkevesbé elégedettek a munkahelyi légkörrel 115 (6,24%).

Az említett kérdésre adott válaszokból ítélve 904/320 elégedett, 799/1254 részben elégedett és 147/276 egyáltalán nem elégedett pedagógus közül az utóbbiak viszonylag magas arányát figyelemzetésképpen is felfoghatjuk, arra vonatkozóan, hogy foglalkozni kellene az ezeket az arányokat kiváltó tényezőkkel. Ilyen megfontolás alapján fogtunk hozzá a kérdőívben feltett következő kérdésre adott válaszok elemzéséhez, mely az iránt érdeklődik, hogy: *Miben látja a megkérdezett pedagógus a munkahelyi feltételek hiányának, illetve a nem kielégítő légkör kialakulásának okait?* Feltételezzük, hogy e kérdésekre adott válaszok (felsorolt okok) gyakorisága alapján legalább megközelítően megállapíthatjuk majd az egyes iskolatípusokban dolgozó pedagógusokra gyakorolt hatások intenzitását. A válaszokat csoportosítottuk a vizsgálati személyek neme, kora, szolgálati besorolása és a tanított évek száma szerint.

A megkérdezett személyek válaszaikban 13 negatívan ható tényezőt említettek meg, melyek tartós jelenlétükkel nemcsak az iskolában uralkodó munkalégkört határozzák meg, hanem olykor az iskola szociális klímájának kialakulását is befolyásolják. A feltett kérdésre a vizsgálati személyek mindössze 0,16%-a nem válaszolt, amely bizonyítja az iránta megnyilvánuló nagyfokú érdeklődést. A válaszokban megjelölt negatívan ható tényezők a következők voltak: 1. *Helytelen iskolapolitika, s az egykor túlpolitizált iskola túlságosan lassú megváltozása,* 2. *Az iskola szakszerűtlen irányítása,* 3. *Az egyre nyomasztóbban ható anyagi nehézségek, pénztelenség, hiányos anyagi-tárgyi, eszközbeli ellátottság,* 4. *A szakképesítéssel rendelkező pedagógusok hiánya,* 5. *A tanulók egyre jobban érezhető létszámcsökkenése,* 6. *Az iskola általános visszaesése, meggyengülése,* 7. *Az új pedagógusok hiányos módszertani-gyakorlati felkészítése,* 8. *Az iskola nem kielégítő együttműködése a szülőkkel,* 9. *A nem kielégítő anyagi és nevelési feltételek a családokban,* 10. *A pedagógusok gyenge fizetése, anyagi ellátottsága,* 11. *A munkahelyen előforduló kedvezőtlen szociális kapcsolatok,* 12. *A korszerűtlen didaktikai-módszertani munka az iskolákban,* 13. *Egyéb nem részletezett negatívan ható tényezők,* 14. *Nem válaszoltak.*

1a. táblázat. A pedagógushivatás gyakorlására negatívan ható tényezők gyakorisága és az adatok százalékos megoszlása

Válaszok	Száma	%
1.	451	24
2.	408	22
3.	343	19
4.	244	13
5.	155	8
6.	94	5
7.	54	3
8.	31	2
9.	22	1,17
10.	14	0,75
11.	9	0,49
12.	8	0,42
13.	14	0,75
14.	3	0,14

1b. táblázat. A pedagógushivatás gyakorlására negatívan ható tényezők gyakorisága és a vizsgálati személyek neme, százalékos megoszlása

Válaszok	Férfi	Nő	Férfi	Nő
1.	118	334	6,36%	18,04%
2.	106	302	5,74%	16,30%
3.	89	254	4,83%	13,70%
4.	64	181	3,44%	9,77%
5.	40	115	2,19%	6,20%
6.	24	69	1,32%	3,74%
7.	14	40	0,77%	2,18%
8.	8	23	0,43%	1,22%
9.	6	16	0,30%	0,86%
10.	4	10	0,20%	0,55%
11.	2	7	0,13%	0,36%
12.	2	6	0,11%	0,31%
13.	4	10	0,20%	0,55%
14.	1	2	0,04%	0,10%

A válaszok tartalmi értékelése alapján elmondhatjuk, hogy a vizsgálatba bevont személyek szerint *legintenzívebben ható negatív tényezőként szerepel a túlpolitizált iskola túl lassú megváltozása és a vizsgálat idején (1991–1993) hozott helytelen iskolapolitikai döntések sora, melyek – úgy tűnik – már akkor előrevetítették a későbbi időszakban e téren egyre kifejezöbben megnyilvánuló önkényeskedést és megalázó diszkriminációt az iskolai szervek részéről 451 (24%).* A túlságosan lassan bekövetkező régen várt változások az iskolában kedvét szegték a pedagógusoknak. Mind a férfiak, mind a nők azonos módon érzékenyen reagáltak az említett elvárások túlságosan is elhúzódo bekövetkezésére, továbbá az új vezetők, irányító szervek helytelen iskolapolitikai döntéseire. Érdekes, hogy a politikai jellegű problémákra különösen érzékenyen reagáltak az óvónők 100 (5,38%), illetve az alapiskola alsó tagozatán dolgozó tanítók 189 (10,29%). Nem közömbösek azonban e tényezővel szemben a középiskolákban tanító pedagógusok sem 24 (1,29%), illetve 25 (1,33%). Az 1989-es változásokat követő kezdetben felfokozott optimista elvárások nemteljesülése csalódottságot váltott ki a pedagógusokban, s ezt fejezték ki válaszaikban. Ezt a csalódottságot azonban, mint azt már korábban jeleztük, nem minden pedagógus élte át azonos intenzitással.

Az adatok elemzése során rájöttünk, hogy azok a pedagógusok, akik közvetlenül a nyugdíjazás előtt voltak vagy már túl is lépték a korhatárt, különösen nagy számban fejezték ki elégedetlenségüket az adott állapotokkal. A 31–36 ledolgozott évvel hátuk mögött teljes joggal élvezni szeretnék volna a megelőző években átélte nyomasztó légkör elmúlását, s helyette a felszabadultságot, a békés alkotómunkát óhajtották. Ebben azonban csalódnok kellett. Jelentős részük 104 (5,63%) panaszkodott a kísértő múlt negatív hatására. Elégedetlenségük érthető. Ők ugyanis másképpen értékelték az iskolában abban az időben uralkodó állapotokat, mint a fiatalabb társaik. Az ő tapasztalataik ugyanis jó alapot adtak a különböző összehasonlításokra, értékelésekre. Lehet, hogy az ő esetükben véleményeik megformálásában szerepet játszott az attól való félelem, hogy közel a nyugdíjhoz elveszíti munkáját a már akkor helyenként megjelenő, sokszor önkényesnek ható, törvényeket nem tisztelő politikai jellegű döntések, fenyegetések stb. következtében. A jelek szerint azonban válaszaikban ez nem fejeződött ki. Az ilyen helyzetekre, ugyancsak érthető módon, másképpen reagáltak a fiatal pedagógusok, akik rugalmasabbak, s gyorsabban tudnak alkalmazkodni a megváltozott feltételekhez, s nem rettennek meg a külső fenyegetésektől.

2a. táblázat. A negatívan ható tényezők és a pedagógusok tanított éveinek száma.

Negatív	0–5	6–10	11–15	16–20	21–25	26–30	31–36	37–
1.	53	44	50	54	50	71	104	26
2.	48	40	45	49	45	64	94	23
3.	40	34	38	41	38	54	79	19
4.	29	29	27	29	27	38	57	14
5.	18	15	17	19	17	24	36	9
6.	11	9	10	11	10	15	22	5
7.	6	5	6	7	6	9	13	3
8.	4	3	3	4	3	5	2	2
9.	3	2	2	3	2	3	5	1
10.	2	1	2	2	2	2	3	1
11.	1	1	1	1	1	1	2	1
12.	1	1	1	1	1	1	2	0
13.	2	1	3	2	2	2	3	1
14.	1	0	0	1	0	0	1	0

2b. táblázat. A negatívan ható tényezők és a pedagógusok tanított éveinek száma és az adatok százalékos megoszlása.

Negatív	0-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	31-36	37-
1.	285%	2,40%	2,69%	2,94%	2,68%	3,81%	5,64%	1,38%
2.	257%	2,17%	2,43%	2,68%	2,42%	3,41%	5,10%	1,25%
3.	216%	1,82%	2,04%	2,23%	2,03%	2,90%	4,29%	1,05%
4.	154%	1,38%	1,46%	1,59%	1,45%	2,06%	3,06%	0,75%
5.	0,98%	0,80%	0,93%	1,01%	0,92%	1,31%	1,94%	0,48%
6.	0,53%	0,50%	0,56%	0,61%	0,55%	0,79%	1,17%	0,29%
7.	0,34%	0,29%	0,32%	0,38%	0,32%	0,46%	0,68%	0,17%
8.	0,19%	0,16%	0,18%	0,20%	0,18%	0,26%	0,38%	0,09%
9.	0,14%	0,11%	0,13%	0,14%	0,13%	0,18%	0,27%	0,07%
10.	0,09%	0,07%	0,88%	0,09%	0,08%	0,12%	0,17%	0,04%
11.	0,06%	0,06%	0,05%	0,06%	0,05%	0,08%	0,11%	0,03%
12.	0,05%	0,04%	0,05%	0,05%	0,05%	0,07%	0,10%	0,02%
13.	0,09%	0,02%	0,08%	0,09%	0,08%	0,12%	0,17%	0,04%
14.	0,05%	0,01%	0,02%	0,05%	0,02%	0,02%	0,03%	0,01%

A kapott válaszok értékelése során kiderült, hogy a pedagógushivatás gyakorlásakor fontos, kiegyensúlyozott munkakörüket kedvezőtlenül befolyásolja az *alacsony szintű, szakszerűtlen irányítás*. A megkérdezett pedagógusok jelentős száma 408 (22,00%) nagyon érzékenyen reagált erre a negatívan ható tényezőre. Kifogásolták a vezetésben uralkodó túlhaladott szemléletmódot, illetve az igazgató jogainak és hatáskörének beszűkülését. Továbbá gyakran utaltak a szakszerűtlenségre, a formalizmusra és a bürokratizmusra, melyek az irányítómunkát nehézkessé, nehezen elviselhetővé teszik. Többen e fogyatékoságokat összekapcsolták a korábban említett politikai jellegű döntésekkel, melyek hatását, úgy tűnik, már a vizsgálatok lebonyolításakor is észlelték az egyes iskolákban. E szakszerűtlen irányítómunka negatív hatásával kapcsolatosan hasonlóképpen vélekedtek mind a férfiak, mind a nők 106 (5,74%) férfiak, 302 (16,30%) nő. Hasonlóképpen a nyugdíjba készülők vagy már a kort meghaladók is elég nagy számban nyilatkoztak e negatív tényezőről 94 (5,20%).

Nem hat meglepetésként, hogy a vizsgálatba bevont pedagógusok viszonylag nagy száma 343 férfi (19%), 254 nő (13,70%) említi a negatívan ható tényezők között az *iskolákban uralkodó rossz anyagi-, tárgyi ellátottságot*, mely igen kedvezőtlenül hat a hivatás gyakorlására. E tényezővel kapcsolatban leggyakrabban az egyre súlyosbodó pénzhíányt, a korszerű, nehezen hozzáférhető taneszközök, tankönyvek stb. hiányát említik meg válaszaikban a pedagógusok. E hiányt különösen közvetlenül érezték az alapiskola alsó tagozatán működő pedagógusok 143 (7,74%). A viszonylag segédeszközigényes alsó tagozaton mutatkozik meg legkorábban és legintenzívebben az egyre jobban elmélyülő pénz- és taneszközhíány. Az adatokból ítélve mérsékeltebben hat e tényező a középiskolákban, illetve a szerződéses alapon dolgozó pedagógusok körében 19 (1,05%).

A vizsgálat lebonyolításának idején a déli járásokban működő magyar tanítási nyelvű iskolákban, szinte minden fokon *jelentős probléma volt a pedagógushiány*. A vizsgálati eredmények szerint a szakképzett pedagógusok hiányát különösen az alapiskola alsó tagozatán tanító pedagógusok érezték intenzíven 102 (5,52%). A pedagógushiány okozta negatív hatást azonban, bár mérsékeltebben, megéreztek a szakközépiskolákban és a szakmunkásképzőkben is, kivéve a gimnáziumokat 13 (0,77%), illetve 13 (0,73%).

A szakképzett pedagógusok hiányából adódó negatív hatások nemcsak abban fejeződtek ki, hogy e hiányt követően a pedagógusok az egyes iskolafokokon a helyettesítésekkel túlterheltekké váltak, hanem abban is, hogy jelentős számukat nem elégítette ki a helyettesítések sora. Tudatosították magukban, hogy munkájuk minősége nem éri el a hiányzó szakképzett kollégájuk munkájának színvonalát. Ebből az átélésből adódó hiányérzetüknek adtak hangot válaszaikban, bár az elvégzett munkájukért megfelelő módon honorálták őket.

Az utóbbi években lebonyolított szociológiai vizsgálatok nyomán a sajtóban gyakran találkozhatunk véleményekkel, melyek szerint *falvaink lakói kor tekintetében egyre inkább elöregednek*, mert a fiatalok elhagyják a falut, s a könnyebb érvényesülés, a munkahelyek megszerzése érdekében a közeli városokba költöznek. *E jelenség negatív következménye igen érzékenyen érintette a falusi iskoláinkat* már a vizsgálat idején is. Különösen azoknak az iskoláknak a jövője válik kérdésessé, ahol ez az elvándorlás még napjainkban sem mérséklődött. A vizsgálat során e tekintetben összegyűjtött válaszokat figyelmeztetésként is fel lehet fogni, melyekben a pedagógusok jelzik a falvak elnéptelenedésének tényét. E jelenségre különösen érzékenyen reagáltak az óvónők 34 (1,86%), akik érthető módon elsőként találkoztak közvetlenül a problémával, amikor tapasztalták az óvodások létszámának csökkenését. Nem közömbösebbek a jelenséggel szemben az alapiskolai tanítók sem, akik 65 (3,56%) ugyancsak közvetlenül tapasztalták a falusi iskolák fokozatos elnéptelenedését. Annak ellenére, hogy a jelenséget a többi felsőbb fokú iskola pedagógusai közvetve érzékelték a vizsgálat idején, válaszaikban ők is jelezték a megjelensét.

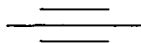
Az utóbbi időben mintha megállt volna a fiatalok elvándorlása a falukból. E jelenség feltehetően a városokban bevezetett túl magas lakásárakkal függ össze. A fiatalok számára a lakáskérdés szinte megoldhatatlan problémát jelent. Valamivel talán könnyebb a helyzet e téren a falvakban. Mindenképpen nagyon pozitívan kell értékelni az olyan vezetők igyekezetét, akik falvainkban mindent megtesznek annak érdekében, hogy visszacsalogassák a fiatalokat.

A pedagógushivatás gyakorlására kedvezőtlenül ható tényezők között szerepel, a megkérdezettek szerint, *az új pedagógusok nem kielégítő gyakorlati-módszertani felkészítése*. Az egyes iskolatípusokban tanító pedagógusok, mint fentebb jeleztük, nincsenek megelégedve a frissen végzett pedagógusok gyakorlati-módszertani felkészítésének színvonalával. Legsúlyosabb hibának azonban a kezdő fiatalok egy részénél *a hivatástudat alacsony szintjének* megnyilvánulását, továbbá *a túlzott anyagi elvárásokból* adódó pénzhétséget tartják.

Az eddig említett negatívan ható tényezőkön kívül a vizsgálat idején – bár kevésbé kifejezően –, *de negatívan ható tényezők között szerepelt még például az szülők idegenkedése, felületes viszonya az iskolához, melyet tovább mélyít a szélesebb társadalmi környezet érdektelensége, a szinte valamennyi összefüggő iskolafokon megnyilvánuló a pedagógusok szinte sértően alacsony honorálása, az egyre súlyosabbá váló megoldatlan szociális problémák, az elavult didaktikai munka az iskolában, s az ezzel szorosan összefüggő gyenge felszereltség, a korszerű segédeszközök hiánya*. Ezek értékelésétől azonban az alacsony gyakoriságuk miatt ezúttal eltekintünk.

Befejezésül szeretnénk még utalni a vizsgálatba bevont pedagógusokra kedvezőtlenül ható tényezők és a vizsgálati személyek által ledolgozott évek száma között. A tanított évek szerint kialakított korcsoportokban úgyszólván azonos módon állapították meg a pálya gyakorlására legnegatívabban ható *öt* tényező sorrendjét. Az eredmények szerint e negatív hatás a kezdő és a 6–10 éve tanító pedagógusoknál viszonylag mérsékelt. A tanított évek gyarapodásával azonban a pedagógusok egyre érzékenyebben reagálnak a negatív tényezőkre minden iskolatípusban. Az átlélek legintenzívebbek a 31–36 éves keresztül aktívan működő pedagógusok csoportjában. Mint azt már jeleztük, közvetlenül a nyugdíjazás előtti korban a leggazdagabb tapasztalatokkal rendelkezők viselik el legnehezebben a mindennapok gyakorlatában szinte állandóan ható tényezők kiváltotta negatív élményeket, s tapasztalhatóan a legbátrabban nyilatkoznak e hatásról. Ebben a nyíltságban feltehetően szerepet játszik az is, hogy a megkérdezettek e csoportja közvetlenül a nyugdíjba vonulás előtt nem tart annyira a megtorlásoktól, mint azok a pedagógusok, akiknek még évek vannak hátra a nyugdíjig. A beidegzett félelem azonban szinte kitörölhetetlenül benne van a vizsgált pedagógusokban. Figyelmet érdemel az is, hogy azok a pedagógusok, akik már meghaladták a nyugdíjbálpés idejét, s feltehetően szerződéses alapon tovább dolgoznak, a negatívan ható tényezőkről kis számban, kissé bátoratlanul nyilatkoztak. E jelenség oka feltehetően az a megfontolt magatartás, melynek háttérében anyagi okok húzódnak meg. Ezek a pedagógusok örülnek, hogy dolgozhatnak tovább, s szerény nyugdíjukat kiegészíthetik pár koronával. Ezért tartózkodnak minden e téren nem kívánt változást előidézhető megnyilatkozástól, véleménytől.

A pedagógushivatás gyakorlását kedvezőtlenül befolyásoló felsorolt tényezők felderítése az egyes iskolatípusokban hozzájárul a pedagógiai gyakorlat lényegének jobb megértéséhez, s egyben megmutatja a mindennapok pedagógiai gyakorlata minőségi javításának egyik irányát. E negatívan ható tényezők, mivel az azokat előidéző okok rendszerint objektív feltételekből adódnak, s a tanítók viszonylag tartósan befolyásolják, felszámolása vagy hatásuk mérséklése nem könnyű feladat. A pedagógiai gyakorlat minőségi javításának és humanista jellegének biztosítása érdekében halaszthatatlan feladatként áll előttünk. A korszerű, kellően humanizált oktató-nevelő munka nem szerves tartozékaról, hanem az azt kísérő, de nem szükségszerű jelenségről van szó, ezért mint főösleges ballasztott minél előbb el kellene tüntetni pedagógusaink és az iskoláink életéből. Erre, úgy tűnik, napjainkban egyre több esély mutatkozik.



DR. LÉGRÁDI LÁSZLÓ szaktanár
Irányítástechnikai Szakközépiskola
Fűzfővártelep

Az érzelmek osztályozása, szerepe, vizsgálata és értékelése

Az érzelmeknek többféle *osztályozása* létezik. A legfontosabbak:

1. A *cselekvés jellege szerint* lehet *aktív és passzív, pozitív és negatív* érzelmi élmény. A kudarc kellemetlen, a siker kellemes érzést kelt. A kudarc érzelmi élménye a frusztráció állapota, melyet akkor élünk át, mikor célunk elérésénél akadályokba ütközünk. A félelem és szorongás bénítólag hat. A harag agresszív viselkedést vált ki. A harag rövidzárlatos cselekvéshez is vezethet, mely hirtelensége miatt nem ment át a megfontolás szűrőjén. Ha a méltánytalanság vált ki haragot, akkor a frusztráció következtében lehetséges az agresszív viselkedés választása.

2. A *cél elérésének mértéke szerint* van *feszítő és feloldó* érzés. A kritikus, várakozással telt időszak feszítő érzést hoz létre, például a vizsgadrukk. Feloldást eredményez a sikeres vizsga, szenvedés esetén pedig annak megszűnése. A hiányérzés megszűnése, a kár elhárítása örömrzést kelt, mely a cselekvést aktiválja. Az emlékképek is kiválthatnak érzéseket. Beteges, ha egy negatív emléktől nem tudunk szabadulni, például halálesetnél.

3. Az érzelmeket osztályozhatjuk a *lelki jelenségekhez való kötődés szerint* is. Itt több alcsoport lehetséges: a) *értelmi vagy intellektuális* érzelmek a megismerés és a gondolkodás folyamatát kísérik, s az igazság felismerésével lehetnek kapcsolatban. Egy felfedezés örömet szerez, hasonlóképpen az igazság keresése és megtalálása, az összefüggések megtalálása. Egy eszme, amit igaznak fogadunk el, cselekvésünket az eszme szolgálatába állíthatja. b) Az *erkölcsi* érzelmek az erkölcsi normákhoz való viszonyt kísérik. Az erkölcsi normákat megismerjük, igaznak fogadjuk el, lelkesedünk értük és a gyakorlatban próbáljuk megvalósítani. Az erkölcsi értéktételek tehát morális érzelmekkel társulnak. A kötelességérzet is ide tartozik. Az erkölcsi ítéletek érzelmekkel párosulva hatnak az ember magatartására. Nem elég ismerni az erkölcsi normákat, hanem azok szerint kell élni és cselekedni. Ehhez viszont a normákkal való érzelmi azonosulás szükséges. c) *Esztétikai* érzelmek a természet és a művészet hatására jönnek létre. Egyes műalkotások érzelmi hatást is kiváltanak, és cselekvésre is késztetnek. Kelthetnek negatív érzelmet, félelmet, borzongást vagy pozitív érzelmet, lelkesedést is. Az esztétikai érzelmek szoros kapcsolatban vannak az erkölcsi értékítélettel.

4. Az érzelmi állapotok *jellege és időtartama* szerint van: a) *indulat*, mely gyorsan tör ki, és aránylag rövid ideig tart. Az indulat robbanásszerű érzelmi megnyilvánulása kirobbanó cselekvéshez is vezethet. Indulamál a kéreg alatti régiók aktiválódnak. Érzelmi túlfűtöttség állapota jellemzi. Az indulatos ember nem ura cselekvésének. Ennek az az oka, hogy csupán arra koncentrál, ami őt indulatba hozta, többnyire vélt vagy valós sérelmekre. Az indulat hatalmában a cselekvés kontroll nélkül megy végbe, és nem számol a cselekedet következményeivel. Ez ellen csak úgy lehet védekezni, hogy nem hagyjuk az indulatot betörni a cselekvésbe. Az indulat akaraterővel legyőzhető. Fontos ez a tanár számára. Az indulatos ember áthágja az erkölcsi normákat, ezért korlátozott beszámíthatóságot jelent. b) *A hangulat* tartósabb érzelmi állapot, mely összefüggésben van idegrendszerünk állapotával, és hatással van az egyén magatartására. Összefügg az ember egészségével és közérzetével is. Sokszor nem tudjuk, hogy miért van jó vagy rossz hangulatunk. Ha tudatosul a hangulat oka, akkor akarattal bizonyos mértékig befolyásolható. A hangulat függhet az időjárástól, a sikertől stb. A hangulatember kiszámíthatatlan. c) *A szenvedély* erős és tartós érzelem. Lehet pozitív, vagy negatív, aszerint, hogy helyes vagy helytelen erkölcsi elveken alapul. A szenvedélynek mély gyökerei vannak az emberben. Hatalmukban tartják az egyént, és befolyásolják gondolatait és cselekvését.

5. Az érzelmek *erősség, irány, mélység és tartóság* tekintetében egyénenként különbözőek. Az érzelmek erőssége az idegrendszer állapotától függ. Az egyik ember alig ijed meg attól, ami a másikban rémületet kelt. Az érzelmek erőssége és jellege kapcsolatban van azzal, amit az ember a múltban átélt. Az érzelmek magunkhoz (siker, kudarc, büntudat, szégyen, büszkeség) és másokhoz (szeretet, féltékenység, irigység, gyűlölet) kapcsolódnak.

Egy másik osztályozási mód szerint az érzéseket két nagy csoportba osztjuk. Az egyik csoportba tartoznak az *érzéstörténések*, melyek rövid ideig tartó érzések. A másik csoportba tartoznak az *érzédiszpozíciók* (diszpozíció = indulat, hajlam), melyek időben tartós érzéseket, érzelmeket jelentenek. Ez a két főcsoport két alcsoportra oszlik, a *velünk született* és a *tanult érzésekre*. Az érzéstörténések velünk született vagy ösztönös érzései a belső inger hatására létrejövő *késztetérzések* és a külső inger hatására keletkező affektusok (affect = hat, befolyásol). Az érzéstörténések tanult érzései az *orientációs érzések*, melyek orientálnak, vagyis irányítják cselekvéseinket. Az érzédiszpozíciók velünk született érzései az *életérzés* és *karakterérzés*, míg tanult érzései az *emóciók* és az *érmek*, melyek lehetnek *orientációs* vagy *emocionális* érmek. Táblázatban mindez jobban áttekinthetővé válik:

Az érmek felosztása

I. Érzéstörténések (rövid idejű érmek)

1. Nem tanult, ösztönös, velünk született érmek:
 - a) Késztetérzés, mely belső inger hatására jön létre.
 - b) Affektus, mely külső inger hatására jön létre.
2. Tanult érmek
 - a) Orientációs érmek.

II. Érzédiszpozíciók (időben tartós érmek, érmek)

1. Nem tanult, velünk született érmek:
 - a) karakterérzés, b) életérzés.
2. Tanult érmek
 - a) emóciók (emotion = érzelem, indulat)
 - b) érmek: lehetnek emocionális és orientációs érmek.

Röviden tekintsük át az itt elhangzott fogalmakat. A *késztetérzések* kényszerítő érmek, melyek szükségletet jeleznek. Ide tartoznak a testi fájdalom, fáradtság, álmosság, éhség, szomjúság és a szexuális késztetérzés. A késztetérzést drive (hajt, űz, kényszerít) érmeknek is nevezik. A birtoklási vágy kvázi-drive érmek.

Az érzések másik nagy csoportját alkotják az *affektusok*, melyek külső inger hatására létrejövő ösztönös érzések. Minden affektusnál van kiváltó inger, például düh, undor vagy szexuális affektus.

Orientációs érzések olyan érzések, melyeknek segítségével tájékozódunk, eligazodunk az életben (orientáció = tájékozódás, eligazodás). Ide tartozik az igenérés és nemérés, mely nem tévesztendő össze a jó és rossz érzéssel. Az igenérés a meggyőződést jelenti, amikor meg vagyunk győződve valamiről, hogy az úgy van. Az orientációs érzések rövid ideig tartó érzések, de vannak orientációs érzelmek is, melyek időben tartósak. Az orientációs érzéseket tapasztalat útján kell megtanulni. Bár tanult érzések, mégis bizonyos fokig ösztönösek, mert egy bizonyos helyzetben az érzéseink alapján cselekszünk általuk. Életünk fontos döntéseiben vezetnek bennünket.

A *karakterérés* többnyire a genetikai kóddal adott. Ide tartozik a *temperamentum* is. Az *élet-érés* az egész életre vagy nagyobb életszakaszra jellemző érzés, például optimizmus stb.

Az *emóciók* a megismerésre vonatkozó, egy adott helyzettel vagy állapottal kapcsolatos érzések. Míg a késztetések és affektusok mindig létezni fognak, és ugyanolyanok maradnak, az emóciók változnak és megszűnnek. Az emóciók részben érzéstörténesek, részben érzedispozíciók. Érzedispozíciók például a meghatottság, áhítat, érzedispozíciók például a bosszúvágy vagy tudásvágy.

Az érzelmek szerepe

Az érzéseknek és érzelmeknek fontos szerepük van a *cselekvésben*. Az érzés motiváció, cselekvéskiváltó. A motívum indít a cselekvésre. Erkölcsei szempontból a motiváció a szándékot tisztázza, jogi szempontból az akaratlagságot. A motívum az indíték. Ha tetteimben nem az érzés motivál, hanem az erkölcsi felfogás vezet, akkor cselekedetemnek nem motívuma van, hanem oka.

A cselekedetekben az érzés, a motívum ellentétbe kerülhet az erkölcsi normákkal. Például a pihenés kellemes érzést nyújt, de a kötelességet teljesíteni kell. Kérdés, hogy itt melyik érzés tölt el: inkább a kötelességérzés, mely megfelel az erkölcsi normának, vagy a pihenési vágy, mely esetünkben ellene mond annak. Lehet, hogy a pihenési vágy sokkal erősebb, mint a kötelességérzés. Mégis dönthetünk úgy, hogy megtagadjuk a pihenési vágyat, és azt tesszük, amit kevésbé szeretünk, a kötelességet. Erdemünk egy választáskor annál nagyobb, minél eltöltöttebb érzéssel szemben választjuk azt, amit erkölcsileg jónak ítélünk. Ez a példa is mutatja, hogy nem az érzéseknek kell irányítania cselekedeteinket.

Az érzés *informál*. Például a fájdalomérzés arról informál, hogy valami nincs rendben a szervezetben. Ha egészségesek vagyunk, lelkileg is rendben vagyunk, akkor jól érezzük magunkat. Ilyenkor a biológiai homeosztázis (állandó állapot), mely a hőmérséklet, vényomás, vércukor, sótartalom stb. állandó értéken való tartását jelenti, és a pszichikai homeosztázis, mely a lelki békeséget jelenti, rendben van. A homeosztázis felbomlásának a veszélyét már előre megérezzük. Az alkalmazkodás feladata, hogy a homeosztázist fenn tudjuk tartani a sokféle kísértés, támadás és ellentétek közepette. A pozitív érzelmek, például a szeretet, elősegítik a pszichikai, de a biológiai homeosztázis fenntartását is. A negatív érzések viszont, mint a harag, türelmetlenség, gyűlölet stb. a homeosztázis felbomlásához vezethetnek. Például a türelmetlenség hosszú betegség esetén a pszichikai homeosztázist is felbomlással fenyegetheti. Egy másik példa: a düh érzése feszültséget hoz létre, ez egy bizonyos ideig növekedik, mely a homeosztázist veszélyezteti, míg a düh nem oldódik dühkitörés vagy önuralom következtében. De a dühkitörés is veszélyes lehet.

Az érzéseknek szerepük van a *megismerésben*, a *gondolkodásban* és a *problémamegoldásban* is. Mindez érzés nélkül nem lehetséges, mert az énünknek kötődnie kell a cselekvéshez. Az érzésnek fontos szerepe van a *memóriatárolásban* is. Az agyban tárolható információk száma nagyon sok, de mégis véges. Ha nem tudnánk felejteni, akkor megtelne a memóriánk, és több ismeretet már nem tudna felvenni. Csak a számunkra jelentős információt vesszük fel, a kevésbé fontosat nem. Ily módon a memóriatároló szelektál, mégpedig az érzések alapján. Amihez kötődünk érzéseink alapján, azt elraktározzuk, amihez nem kötődünk, az a tudattalanba kerül.

Az érzések memóriatárolásban betöltött szerepére jó példa a *megszólás*. A megszólás azt jelenti, hogy mások hibáiról beszélgetünk. Ugyanis az egyén a saját hibáit elfelejti, de a másokét megjegyzi. Ennek alapja, hogy magunkat különbnek tartjuk, mint másokat. Ezért a saját hibáinkat jelentéktelennek gondoljuk a gög érzése következtében, és a másokét jelentősnek. De az az én, aki az erkölcsileg negatív tetteit elfelejti, nem a valódi én, hanem egy eltorzult jellemű én. A valódi én csak megértéssel jön elő, aki már a saját hibáit jegyzi meg, és a másokét felejt el.

Az érzelmek vizsgálata

Az idegi működéseink két csoportba oszthatók. Az egyik a *szomatikus idegrendszer* hatásköre, mely akaratunktól függő, tudatos tevékenység során működik, például a munka folyamán. A másik a *vegetatív idegrendszer* hatásköre, mely nem akaratlagos és tudatosan nem irányítható. Ilyen például a szív, a tüdő és vese működése, a belső elválasztású mirigyek stb. működése. Az érzelmek testi tünetekkel járnak, és ezeket nem vagy csak kis mértékben tudjuk befolyásolni. Az érzelmek rendszerint azokat a testrészeket mozgatják meg, melyek a vegetatív idegrendszer fennhatósága alá tartoznak: a szív, tüdő, vese, gyomor, bél, belső elválasztású mirigyek, szemizom, nyál- és könny-mirigy. Az érzelmeket műszerrel is lehet vizsgálni. A bőr elektromos vezetőképessége összefügg a verejtékezés mértékével, és a vezetőképesség galvanométerrel mérhető. A bőr elektromos vezetőképessége nem minden bőrfelületen egyforma. Sőt a nap különböző szakaszaiban is különböző. Ez a tenyéren jelentkezik legjobban, de itt alvás közben leesik, és ébredéskor ismét megnő. Minden újszerű és erős inger kilendíti a galvanométer mutatóját. Például a szóinger is, vagyis bizonyos szavak hallása. A döntő különbség nem a kellemes és kellemetlen szavak hallása között mutatkozik. Az *ingerküszöb* az a pont, ahol az inger más izgalom kiváltására képes. A galvanométerrel leolvasható számok érzelmi feszültséget jeleznek. Elárulják, hogy valami felvillant a kísérleti személyben, ha akarta, ha nem. Ha egy olyan szót hallunk, mely mögött számunkra izgalmas élmény rejlik, akkor a verejtékmirigy működési szintje emelkedni fog, és ez a műszeren leolvasható. Ezen alapul a *hazugságvizsgáló készülék*. Ez a készülék a kihallgatott ember vegetatív működéseit regisztrálja folyamatosan. A hazugságot az így mért feszültségfokozódással próbálják kimutatni.

A hazugságvizsgálat egy másik módszere az ún. *igazságszérum* által történik, mely egy rövid hatású altató, ezt a vénába adva egy rövid időre fellazítja a tudatos működést, és igyekszik elérni, hogy ilyenkor ne tudják, mikor és mit kell hazudni. Azonban egyik eljárás sem tökéletes, mind-egyiknek sok hibája van. Ha az emberek viselkedése nem hiteles, vagyis a verbális és nem verbális közlési szintek ellentmondanak egymásnak, akkor hazugságra lehet következtetni. Azonban a hazugságban komoly tréningre is lehet szert tenni. Ilyenkor az illető megtanulja a hitelesség látszatát keltetni. Vannak emberek, akik meggyőzően tudnak hazudni, és ezt a képességüket szélhámosságra használják fel. Ezek az ún. *szélhámós pszichopáták*. Ezek leleplezése nehéz. Az ilyen bűnözők különböznek az átlag bűnözőktől, akik azért érnek el sikert, mert olyan áldozatot választanak, akit könnyű becsapni.

Érzelmi rendellenességek: A pszichoszomatikus betegségek létrejöttének feltétele a magas fokú organikus sérülékenység és a vele társult érzelmi rendellenesség. Egy fekélybeteg esetében például az érzelmi rendellenesség úgy jön létre, hogy az illetőben mély és tudatalatti vágy él a szeretet és a gondozás iránt. Ezt esetenként szegényli és büszkeségét bántja. A konfliktus elkerülésére különböző elhárításokkal próbálkozik, például elfojtás vagy túlkompenzálás formájában, de ezek éngyengeséget, álfüggetlenséget, fokozott ambíciózítást vagy énerő fitogtatást fejlesztenek ki. A nagy emocionális (érzelmi) megterhelést ugyanakkor az egyén nem tudja kivédeni. Az organikus sérülékenység a szervezet olyan állapotát jelenti, mely bizonyos szervrendszerekben viszonylag könnyű lehetőséget nyújt a kóros működésre. Bármely szerv veleszületetten vagy szerzetten különböző hatásokra sérülhet. Szervi működéseink szoros kapcsolatban állnak nemcsak a tudatos, hanem a tudat alatti érzelmi állapotainkkal is.

Érzelmi rendellenességnek számít az *agresszió* is, mely támadó, erőszakos fellépés más személlyel szemben. Az agresszív viselkedés fő meghatározója a frusztráció (meghiúsulás, bukás, elrontás). Ha a frusztráció befelé hat, akkor gátlást vált ki, ha kifelé irányul, akkor agresszivitást szül. A befelé mutató hatás szervkárosodást hozhat létre. A gyermekkori elutasítottság is eredményezhet agressziót.

Az érzések értékelése

Érezni annyi, mint a világ elsajátítása az én fenntartása, illetve kiterjesztése szempontjából. De nem minden érzés alkalmas arra, hogy fenntartsuk és kiterjesszük önünket. Érzéseink csak akkor tudják betölteni funkciójukat, ha tartalmazzák önmagunk megítélését is. Az érzések ítéletek. Érzéseinket aszerint értékelhetjük, hogy szolgálják-e önünk kiterjesztését, fejlődését, vagy pedig szemben állnak azzal. Az ember személyiség egy saját világgal, és ez a saját világ az, amit az ember megőrizni és kiterjeszteni akar. Ezt a saját világot azonban meg kell ítélnünk. A saját világomban vannak jó és rossz dolgok, tulajdonságok, cselekedetek. Nyilvánvaló, hogy megőrizni és kiterjeszteni csak a jó dolgokat kell és szabad. Hasonlóképpen, amikor a világ elsajátításáról van szó az érzésekkel kapcsolatban, a világban levő jó dolgokat kell elsajátítani és nem a rosszakat.

De minek alapján értékelheti az ember az érzéseit? Vannak társadalmi érték kategóriák, például a *jó – rossz* primér értékelő pár és a *kellemes – kellemetlen, hasznos – káros, igaz – téves* szekundér értékelő párok. A világban az értékelés koronként és osztályonként változó. Például a bűnbánat a mai társadalomban már nem számít olyan jó és hasznos érzésnek, mint régen. Ezért értékelésünk alapja nem lehet a változó társadalom.

Az érzések fontossága elsősorban abban nyilvánul meg, hogy az érzések vezérlik az embert jó vagy rossz irányba. Ezért az érzéseket ugyanúgy lehet értékelni, mint a cselekedeteket. Az érzéseket is két csoportba oszthatjuk: bűnökre és erényekre. Például a gyűlölet bűnös érzés, mert bűnös cselekedetre vezet az embert. A bűnös cselekedet az, mely kárt okoz a másik embernek és az egész társadalomnak. De vizsgálhatjuk az érzéseket önmagunk oldaláról is. Egyes érzések, mint például a harag, gyűlölet, bosszú, felborítják az ember testi és lelki homeosztázisát, és testi betegséget is okozhatnak. Más érzések viszont, mint a szeretet, öröm, gyógyító hatásúak mind a testre, mind a lélekre. Ennek alapján tehát pozitív érzések azok, melyek az ember fejlődését szolgálják, jócselekedetre indítanak, szükségesek az ember egészségének a megőrzése szempontjából, illetve gyógyító hatásúak. Negatív érzések pedig azok, melyek az ember fejlődését gátolják, kárt okoznak önmagunknak, illetve olyan cselekedetre készítetnek, mely káros a másik emberre és a társadalomra.

1. *Az erkölcsös és erkölcstelen* kategória minden érzésre alkalmazható, de ehhez szükségesek fix erkölcsi törvények, melynek alapján az érzéseket értékelhetjük. Az érzés maga, ha abból nem lesz cselekedet, csak önmagunknak árt vagy használ. De ha cselekedet formájában is megnyilvánul, akkor már a másik embert is érinti és annak is árt vagy használ. Ilyen szempontból a gyűlölet már a másik ember ellen irányuló agresszió kiindulási pontja. Erkölcstelen az az érzés, mely az erkölcsi törvények megszegését eredményezi. Az erkölcstelen érzésnél meg kell azt is vizsgálnunk, hogy mi okozta, minek a hatására keletkezett bennünk. Már a kifejlődése is a helytelen alkalmazkodás következménye. Például a harag oka lehet egy félreértés is, amit ha tisztázunk, akkor a harag ki sem fejlődik.

2. *A jó és rossz kategória* szintén minden érzésre alkalmazható. Általában a társadalmi értékölélethez igazítva mondják egy érzésről, hogy az jó vagy rossz. Például a megbocsátás jó és a féltékenység rossz érzés. De lehet egy érzés jó is, meg rossz is. Például a lelkiismeretfurdalást erkölcsileg pozitívan értékeljük, de mint érzés nem jó annak, aki érzi, de a következményeket illetően annak is jó, aki érzi. Ez nem tévesztendő össze azzal az esettel, amikor vegyes érzelmekkel fogadunk valamit, vagyis ugyanarra a tárgyra vonatkozóan különböző érzéseink vannak.

A jó és rossz kategória alkalmazható az öröm és szomorúság érzésére. Az öröm jó érzés, a szomorúság rossz érzés. Azonban itt erkölcsileg értékelnünk kell azt is, hogy mi okozza az örömet,

és mi a szomorúságot. Általában az öröm három típusát szokták megnevezni: a kitűzött cél elérése, a vágy teljesülése és az akarat megvalósítása. Itt azonban a cél, a vágy és az akarat is lehet erkölcsös vagy erkölcstelen. Például erkölcstelen cél nem tudás alapján kerülni pozícióba, erkölcstelen vágy más feleségének az elcsábítása és erkölcstelen akarat másnak kárt okozva létre hozni valamit. Az erkölcstelen öröm is öröm, de nem az az öröm, mely gyógyítólaga hat a testre és lélekre. A betörő is örül, ha sikerül a betörése, és sok pénzt lophat el, de ez nem igazi öröm. Ugyanez vonatkozik a szomorúságra is. A betörő szomorkodhat azért, mert valaki megzavarja betörés közben, és mindent otthagyni kell menekülnie. Ez a szomorúság azonban javára válik. A pszichológia megfogalmazása szerint az öröm az az érzés, mely jelzi, hogy éneket kiterjesztettem a szomorúság pedig énem beszűkülését jelenti. Az öröm és szomorúság reflektív (visszavert) érzések, következményei cselekedeteinknek.

3. *A kellemes – kellemetlen* kategória szekundér kategória. Itt énkünk csak részlegesen van érdekelve. A legkülönbözőbb típusú érzések lehetnek kellemesek vagy kellemetlenek. Így például van kellemes és kellemetlen fáradtság. Ezt a kategóriát csak olyan érzésekre alkalmazzuk, melyekben a részleges érdekeltség lehetséges. Így a bosszúság lehet kellemetlen, de a kétségbeesés nem. Ilyenformán semmilyen szenvedélyről nem mondhatjuk azt, hogy kellemes vagy kellemetlen, mert a szenvedélyben az egész személyiség benne van.

4. *A szép – rút* szekundér kategóriát viszont inkább az esztétikai szférában használják, az érzéseknél viszont inkább erkölcsi orientációról van szó. Az irigységre mondható, hogy csúf és az együttérzésre, hogy szép és jó. Általában az érzés megnyilvánulási formáira használják ezt az értékelést. Például beszélhetünk csúnya féltékenységi jelenetről. A szép lélek elnevezés elsősorban az érzések megformálására vonatkozik. Esztétikai érzések a szép élvezése és befogadása esetén az érdekes emberben keletkeznek.

5. *Igaz – hamis (téves)* kategória az érzésekben az öszinteséget jelenti. Ez az értékelés tesztilehetővé a várható viselkedésre való előrejelzést. Például hazug a megbocsátás érzése annál, aki bosszúálló. Téves az előítélet érzése.

6. *A helyes – helytelen, sikeres – sikertelen, hasznos – káros kategóriákat* elsősorban orientációs érzésekre szokták vonatkoztatni. Helyesnek akkor nevezhetjük az orientációs érzéseinket, ha valóban az igazsághoz vezetnek. Sok társadalomban a hasznos-káros, helyes-helytelen foglalja el a jó és rossz értéket helyét, de az erkölcstan ez utóbbit használja. A két értékelés között szakadék van, és ez az egyes ember életében mint a személyiség meghasonlottsága jelentkezik.

7. *Eltöltöttség*: Minden érzés eltölthet vagy nem tölt el egy adott pillanatban. Az eltöltöttség független az érzés értékelésétől. Még a pozitív eltöltöttség sem jelent pozitív értékelést. Pozitív eltöltöttséget jelent az élvezet, de valaki élvezheti más ember kínzását is, mely szadizmus és negatív értékű. Itt a pozitív eltöltöttség még fokozza a negatív erkölcsi ítéletet. Pozitív eltöltöttség minden típusú érzésnél lehetséges, például gyönyörűséggel tölthetnek el Isten parancsai. Negatív eltöltöttség a boldogtalanság, iszony, szenvedés. A boldogtalanság negatív érzésekkel (szomorúság, bánat) való eltöltöttséget jelent. De a többi esetben különböző lehet az értékelés. Például iszonyodhatom aljas tettemtől, itt negatív eltöltöttség van, de pozitív értékelés. A kétségbeesés egy emóció negatív eltöltöttséggel.

IRODALOM

1. Heller Ágnes: Az ösztönök. Az érzelmek elmélete, Gondolat Kiadó, Budapest 1978.
2. Geréb György: Pszichológia, Tanárképző főiskolai tankönyv, Tankönyvkiadó, Budapest.
3. Eke Károly: Lélek és test, Medicina Kiadó, Budapest 1984.

KESZTYÜSNÉ DR. DOBOS KATALIN főiskolai docens

JGYTF Technika Tanszék

Szeged

A technikaoktatás múltja, jelene és jövője

A munkaoktatás Magyarországon együtt változott a társadalmi-gazdasági viszonyokkal, s számos kezdeményezéssel teremtett igazi értéket. Minden kor megfogalmazta a maga embereszményét, s a felnövekvő generáció ennek eléréséért vetette latba minden erejét.

Az oktatás történetének állomásait nagy nevek, jelentős pedagógus egyéniségek ránk maradt művei, munkássága jelzi. A közoktatási reformok sorozata általában a gyakorlati élet szempontjait figyelembe véve fogalmazta meg a reális változtatási irányt, s a tantervek jól mutatták a gyakorlatiasságra törekvést a tananyagtartalom meghatározásában. Így karolták fel a XIX. század végén a kézimunka-oktatást, az 1930-as években pedig a munkaiskolát tekintették a tanítás fontos módszerének, illetve eszközének.

Negyven évvel ezelőtt 1959-ben a „Gyakorlati foglalkozás” került be a közoktatásba, s a „tanulók munkára nevelésének és politechnikai képzésének egyik tantárgya” lett (Tanterv és utasítás az általános iskolák számára. Tankönyvkiadó Budapest, 1962.). Tantervi feladatai között a megmunkálási és szerelési műveletek ismeretének biztosítása, az értelmi képességek (különösképpen a konstruáló képesség, produktív, reprodukív fantázia és a technikai gondolkodás) fejlesztése szerepelt. Tananyagtartalma ipari és mezőgazdasági témaköröket ölelt fel, s a leányoknál a háztartási ismeretek és gyakorlatok oktatása is jelentős teret kapott. Az egyes területek tárgyalása, mélysége és a gyakorlati feladatok is 5–8. osztályig bonyolultabbakká váltak, egyre több előismeretet követeltek, és építették a korábban tanultakra is. A tantárgy oktatása során azonban főleg a manualitás került előtérbe, s a gyermek alkotó fantáziája csorbát szenvedett.

Az 1978-ban bevezetett „Technika” tantárgy célja az egységes alapműveltség alkotó elemeinek biztosítása, olyan jártasságok és készségek kialakítása volt, amelyeket az iskola elvégzése utáni reális gyakorlati tevékenységhez és a rohamos tudományos-technikai fejlődés által követelt szakmai mobilitás biztosításához is szükségesnek tartottak. Módszereiben arra törekedtek, hogy a tanuló a technikai feladatok megoldása során képes legyen a mindenkor környezeti feltételekhez rugalmasan alkalmazkodva kiválasztani az alternatívák közül a gazdaságilag és/vagy technikailag legmegfelelőbbet. Fontosnak tartották azt is, hogy a gyermekek a megoldandó problémákat funkcionális szemléletmód alapján közelítsék és oldják meg. A tananyag mindenki számára feltétlenül elsajátítandó törzssanyagra és ún. kiegészítő anyagra bomlott. Az utóbbi lehetővé tette a helyi sajátosságok, valamint a tanulók egyéni képességeinek figyelembevételét is. Biztosították az elmélet és a gyakorlat egységét, valamint a sokrétű manuális tevékenység végzését is. A Technika tárgy „A” változata elsősorban műszaki jellegű volt, a „B” változat mezőgazdasági ismereteket is tartalmazott, mindkettő mellőzte viszont a leányokat vonzó háztartási ismereteket. A tantárgy és tananyag fejlesztése a 80-as években sem állt le, megjelentek az „egyéni” kezdeményezésekre épülve a fakultációk, a kísérleti tantervek és tankönyvek is.

1995-ben kormányrendelettel megjelent a Nemzeti Alaptanterv (NAT), melyben külön műveltségterületként szerepelt az „Életvitel és gyakorlati ismeretek: Technika, Háztartástan és Pályaorientáció”. A preferált módszertani elvek között helyet kapott a probléma centrikus oktatása, a

modellezés elveinek alkalmazása, a rendszerszemléletű oktatás stb. Kiemelt szerephez jutott a környezetvédelem, az esztétikai érzék fejlesztése, a helyes magatartásformák kialakítása, és az is, hogy a gyermekek kreatív módon, kulturáltan tudjanak élni. A komplex szemléletű, legkorszerűbb ismeretekre alapozó gyakorlati életre nevelés célja a kor követelményeit észlelni tudó, a problémákat megoldani képes, aktív, rugalmas, biztos szakmai tudással rendelkező, ötletekben gazdag emberek képzése.

E cél megvalósítása érdekében a NAT-ra épülve készülnek el napjainkban, ill. a közeljövőben a közoktatás szabályozásának eszközei, a kerettantervek. Az iskolák törvényben garantált szakmai önállóságának tiszteletben tartása mellett hisszük és reméljük, hogy a „Technika” és/vagy „Életvitel” továbbra is a kötelező tárgyak sorába kerül, hiszen ez ebben a rohamosan fejlődő világban a technikai környezetben is eligazodni tudó gyermekek nevelésének elengedhetetlen feltétele. Az elsajátított ismeretekkel a felnövekvő generáció általános műveltsége lesz magasabb színvonalú, hiszen a technikai készség és képesség fejlesztése, a gyakorlati ismeretek nyújtása természettudományos ismereteken alapul. Az általános iskolákban folyó sokirányú oktató-nevelő munka szakszerű összehangolása a hatékonyság növeléséhez, a legkorszerűbb ismeretek nyújtásához, az egyének mindennapi életben való boldogulásához lehet fontos segítség.

Hiszük, hogy a Technika tantárgynak így nemcsak múltja, jelene, de jövője is van – lesz a kötelezően oktatandó tárgyak sorában és nem kis óraszámmal.

IMRE RUBENNÉ

Bessenyei György Tanárképző Főiskola

Tanítóképző Intézet

Nyíregyháza

Az egyén nyelvrétegei és kódváltásai Móricz Zsigmond A fáklya című regényében

ARDAY KÉPVISELŐ NYELVHASZNÁLATA

Móricz Zsigmond írói pályájának első szakaszából olyan regényt kerestem, amelynek története falun játszódik, de nemcsak parasztok a szereplői, hanem a falusi társadalom egyéb képviselői is megjelennek benne. Célom annak bebizonyítása, hogy Móricz nemcsak a parasztságot ismerte jól, hanem a falusi társadalom egyéb rétegeit is. Ennek illusztrálására „A fáklya” című regényt találtam legalkalmasabbnak, mert itt Móricz valóságghíven jeleníti meg a korabeli falu társadalmának egy szűk metszetét. Matolcsy Miklós, a regény főszereplője a református papság képviselője, Dékány Sámuel tiszteletes a falusi gazdálkodó papság megtestesítője a regényben. Dékány Sámuelné, a tiszteletes felesége az úri életformát reprezentálja. A falu élén Arday, a földesúr áll. A falu értelmiségéhez tartozik még a tanító és felesége, valamint a fiatal tanítónő, Margit. A parasztságot a kúrátor, a csordás, a cseléd és egy névtelen parasztember képviseli.

Elemzésem középpontjában a szereplők nyelvhasználatának vizsgálata áll. Abból a feltevésből indulok ki, hogy nyelvi adekvátság jellemző a szereplőkre, vagyis minden szereplőnek vannak csak rá jellemző, őt egyedítő nyelvhasználati sajátosságai is. Ahány szereplő van a regényben, annyiféle nyelvhasználat elemezhető. A szereplők egyedi nyelvhasználatát, szociolingvisztikai műszóval idiolektusoknak nevezzük (vö. Kiss 1995: 59). Az egyes szereplők nyelvi jellemzése a következő szempontok szerint történik:

1. A személy társadalmi miliőbe helyezése: foglalkozásra, származásra vonatkozó adatok megállapítása. Mindig megjegyzem azt is, honnan értesülünk erről: az író közli, a szereplő maga mondja el, vagy más szereplők szavaiból tudjuk meg. Az egyén társadalmi hovatartozását fontos tényezőnek tartom, mert szoros összefüggésben van nyelvhasználatával.

2. Az írói narráció direkt közlései a szereplő külsejéről, jelleméről. Móricz számára a külső éppen olyan fontos, mint a belső, ezért általában részletes leírást ad a hősökről. A szereplők külseje sok mindent elárul egyéniségükről.

3. A szereplő saját értékelése: önértékelés. Az összképhez az is hozzátartozik, milyennek látja önmagát az egyén, milyen az énképe.

4. Mások értékelése az adott szereplőről. Itt különválasztom az elhangzó és gondolati síkon való megnyilatkozásokat. Mit mondanak róla nyíltan, illetve távollétében. Fontos információtartalom van a megszólításoknak és az említőneveknek is. A szereplők egymás közötti nyelvi érintkezésformáiból következtethetünk társadalmi hovatartozásukra, nemükre, életkorukra és a közöttük lévő kapcsolatra.

5. A szereplő interperszonális viszonyainak számbavétele. Milyen a kapcsolata a regény többi szereplőivel, kiről mit mond nyíltan, és mit gondol magában? Vannak-e eltérések a kettő között? Minden esetben fontosnak tartom a kommunikációs helyzet tisztázását, mert ez erősen befolyásolja a szereplők nyelvi megnyilatkozásait. Ugyanaz a szereplő eltérő kommunikációs helyzetekben nem egyformán beszél. Bizalmas, familiáris környezetben nyelvhasználati tudatossága kicsi, formális, nyilvános helyzetekben viszont nagy. Az egyénnek ezt a nyelvhasználati variációját szociolingvisztikai műszóval stilisztikai variációnak nevezzük (vö. Kiss i.m. 61). A diskurzusokban meghatározó szerepe van a beszédpartner társadalmi hovatartozásának, nemének, életkorának és műveltségének is.

6. Fontos szempont a szituativitás, mert ugyanabban a kommunikációs szituációban sem beszél minden szereplő egyformán. A szereplő társadalmi helyzete, foglalkozása, iskolázottsága, életkora és neme befolyásolja megnyilatkozását. Ezt a nyelvhasználati variációt a szociolingvisztika a nyelvhasználat társadalmi variációjának nevezi (uo). A regényben a szereplők többsége általában több nyelvváltozatot használ (köznyelv és nyelvjárás; köznyelv, szaknyelv, tudományos nyelv). Szociolingvisztikai műszóval élve nagy a nyelvhasználati mozgásterük, a kommunikációs mobilitásuk (uo).

A fenti szempontokat figyelembe véve egy korábbi cikkemben a főszereplő, Matolcsy Miklós nyelvhasználatát vizsgáltam (Imre Rubenné: Egy regényhős nyelvhasználatának főbb sajátosságai, Módszertani Közlemények, 1999. 4: 162–168). Jelen írásomban Arday képviselő nyelvezetét választottam. Vizsgálatomban a Szépirodalmi Könyvkiadó gondozásában, 1975-ben megjelent Móricz Zsigmond Regények II. című kötetének szövegét vettem alapul, a továbbiakban erre hivatkozom.

Arday fontos alakja a regénynek. „Szinte minden embernek a fátumot jelenti. Ő a sorsuk ura: földesura a falunak, fő gondnoka az egyházmegyének, képviselője a kerületnek, barátja a miniszterelnöknek. Ő jelenti a feudális Magyarországot, a Nemzeti Munkapártot” (Czine 1960: 498). Az Arday családnév az *Ardó* helynév –i melléknév képzős származéka: *Ardó* ~ *ardói* ~ *ardai*. A családnév –y-os változatát a „Régi magyar családnevek szótára” 1473-ból Ugocsa megyéből adatozza. Az író valóban létező vezetéknevet választott szereplőjének. Arday külsejét tekintve „nyájas, kedélyes, kopaszodó úr” benyomását kelti. Származásáról Dékány né szavaiból értesülhetünk: „Katonaiskolát végzett, az ősei mind katonák...” (150). Környezetének nincs jó véleménye erről az emberről. Dékány né, Arday egykori szeretője Matolcsyval folytatott beszélgetésekor teljesen elítélően nyilatkozik róla, jelzői mind negatív töltésűek: „nyomorult”; „ronda buja állat”; „gonosz lélek”. Szerinte a képviselő „mindennek az okozója”; „akinek megvan mindene... pénze, hatalma ereje” (81), s mindenkit csak kihasznál. Erkölcsei züllöttségéről cinikus megjegyzéseket tesz a fiatal lelkésznek: „Finom sima úr... Tele nemes elvekkel, finom modorú, a leggyöngédebb ember... de hát egy szerencsétlen faj gyermeke”; „Hát ő honnan tudja azt, hogy dolgozni is kell? és lehet? hogy az öröm? ő

csak azt tudja, hogy kell megállani, parancsolni, költeni, élvezni, mindent magába szívni” (151). Mindezek a megnyilatkozások elsősorban személyes indítatásúak, mivel Arday teljesen tönkretette a papné életét.

Matolcsy Miklós először Arday felsőbbrendű viselkedését veszi észre. Gondolatban a következőket jegyzi meg: „S ez hogy ül közöttük. Fölényesen és egyszerűen, lezser mozdulattal, a szék karján elterülve, kissé unva mindent” (119). Undorítónak tartja, ahogyan a képviselőt körülvevő emberek keresik „a hatalmasnak a kegyét” (uo.). Szavait hallgatva „érezte, hogy minden szava piszokság” (122). Gyűlöletet érez iránta, ki nem mondott gondolataiban teljesen elítéli: „teljesen rothadt, tökéletesen meggyőződés nélküli ember”; „alávaló kutya”; „undok gazember”; „aljas buja” (123). Mélységesen megveti Arday túlzott magabiztosságát: „Annyira felül van, annyira nem fenyegetheti semmi veszedelem, annyira bizonyos benne, hogy csak az történhetik, amit ő akar” (158). Arday nála tett látogatása teljesen megdöbbeníti, s állandóan ezt hajtogatja magában „timeo Danaos” (172), vagyis kételkedéssel fogadja a veszedelmes ember közeledését. Mégis a városi másodlelkészi állás elnyerésébe vetett hite erősebb, s rövid időre érdekből megváltoznak a vele kapcsolatos gondolatai: „Mintha kicserélték volna ezt az embert”; „hogy jött azonnal a segítségére”. „mekkora szivarokkal kínálta meg” (238). Ez azonban csak rövid ideig tart, mert a képviselő kedveskedő, előzékeny viselkedése mögött ravaszság lakozik, s csúnyán becsapja Matolcsyt. A fentiek alapján negatív, lesújtó kép alakul ki bennünk az említett szereplőről. „Ardaynak nincs egyetlen tisztességes gondolata vagy cselekedete sem, minden tette és nézete azt a célt szolgálja, hogy a történelmi név mögött megbúvó erkölcsi és már-már fizikai hullát még ideig-óráig fenntartsa. Ezáltal lesz Arday valóban saját osztálya tipikus képviselője” (Nagy P. 1975: 159).

Ha a megszólításformákat vesszük számba, legtöbbször a foglalkozásra, társadalmi tisztségre utaló „képviseelő úr” formát használják a szereplők, mindössze egyszer fordul elő a rendőrkapitány beszédében a „nagyságos uram” megszólítási forma. Mindkét szólítónév udvariasságot, tiszteletet fejez ki. Említőnévként minden szereplő a vezetéknemes formát: *Ardayt* alkalmazza Arday szólító és említő neve között társadalmi szokás van: akkor is „képviseelő úr”-nak szólítják a szereplők, ha magukban utálják. A családnév az *úr* szó nélkül említőnévi funkcióban viszont arra utal, hogy távollétében egyáltalán nem tisztelik. Az írói közlésben említőnévként előfordul a foglalkozásra utaló „képviseelő”, a vezetőkes *Arday* és az életkorra utaló „öregúr” forma is.

Először a harmadik könyv 3. fejezetében, a vendéglőben lejátszódó jelenetben találkozunk vele, ahol a parlamentben előforduló eseményekről, képviselői csatározásokról számol be a rendőrkapitánynak és a takarékpénztár igazgatójának. Az írói közlés alapján „nagyon tartózkodó volt, a legáltalánosabb kifejezéseket kereste, nagyon objektívnek, nagyon bennfentesnek, s nagyon megközelíthetetlennek akart látszani” (120). Beszédében a politikai nyelv szakszavait, kifejezéseit alkalmazza: *ellenzéki úr; pártbeli képviselőtársam; pártütése; koalíció; katonai követelésének; válságba döntötte; nem lehet kiküszöbölni sem kortésurakkal, sem újra megfejelt függetlenségi programmal; az országgyűlést nem lehet elnapolni vagy föloszlatni; a jövő évi költségvetés nincs megszavazva; a képviselők azért választatnak; a párt összekovácsolásában; a védőreform megszavazása idején; kinevezi kulturminiszteri államtitkárnak; az elnökséget szánták neki; választójogi bizottságban; titkos tanácsosság; kormányzati tendencia*. Kedveli az idegen szavak használatát is: *grammatikai, grammatikailag, impozáns, egzisztenciáért, flastrom, anomáliára, szimptomája*.

Megfogalmazásaiban tárgyilagosságra törekszik, s ezzel együtt jár a személytelenség megnyilvánulása. Gyakran él a többes szám első személyű formával, a pluralis majestatis gyengített alakjával: *sajnálunk kellett is; jogosnak kellett elismernünk*, és a főnévi igenév személyrag nélküli formáival: *el kell ítélni; nem lehet kiküszöbölni; nem lehet elnapolni vagy föloszlatni; kellett behozni*. A személytelen vezetőség nevében nyilatkozik, szavaiban álszerénység érezhető. Kedveli a bonyolult mondatszerkesztést, a körülményeskedő megfogalmazást: „Az ember első benyomása az volt, mintha a Justh-párt kedvet kapott volna, hogy megismételje azt a – mondjuk – impozáns jelet, amelyet mini a szenvedelem elemi kitörését, ha sajnálunk kellett is, de mint mély erkölcsi

okból eredőt impozánsnak s utólag, jogosnak is kellett elismernünk” (122). Mondataiban számos funkció nélküli közhellyel, fráziával is találkozunk, amelyek a szóban forgó tartalomtól teljesen elszakadnak: *szerintem külön magyarázat nem szükséges; egész egyszerűen úgy áll a dolog; amidőn arról van szó; már most világos.*

A politikai nyelvének az előzőekben említett jellegzetes sajátosságait találóan fejezik ki Matolcsy Miklós gondolatai: „Földúlták a lelkét ezek a hosszú, nehézkesen összerakott mondatok, amelyek mégis oly szabatosan csörgedeztek, mint a zsilip mögött visszatartott szennylének a bugyogása, ez az egészen különös képviselői nyelv, amelynek sem színe, sem illata, sem gerince nincsen, csak száraz és zörgő technikája...” (123). Matolcsy gondolati minősítése jól érzékelteti, hogy Móricz milyen finom érzékkel kezelte a nyelvet, tudatában volt a formák és a tartalmak finom árnyalatainak. Egyben azt is mutatja, hogy az író mennyire utálta a politikai indokolatlan fölünyét.

A politikai étellel kapcsolatos szavak mellett a képviselő nyelvében találunk példákat az egyházi étellel kapcsolatos szavakra is: *érseki széke; katolikus egyházfő; püspökeink; protestáns egyházfő; excellenciás címe; kegyelmes; felekezetet; szent biblia; a felekezetünk oltárán.* Ez a felső államigazgatási szint tükrözője.

Hasonló a beszédsszituáció a harmadik könyv 5. fejezetében, a társaság is ugyanaz, de Arday egyre mámorosabb állapotba kerül „ez a hallgatag s szavain és gondolatain mindig uralkodni igyekvő ember” levetközve gatlásait egyre fennhéjázóbban beszél. Programbeszédének középpontjába a megromlott erkölcs helyreállítását helyezi. Már megszólalásának első mondatában kihasználja az ismétlés fokozó, nyomatékosító szerepét: „A magyarság *csak akkor* tarthatja meg vezető szerepét, *csak akkor* nyomhatja rá sajátos bélyegét az állam s a nemzet egészére, s *csak akkor* biztosíthatja az országnak nemzeti jövőjét... *ha erkölcsösebb is...*” (138). Szavainak, kifejezéseinek nagy részét most is a politikai nyelv tárházából meríti: *közmeggyőződés nevelni a magyar fiatalságban; nemzeti önértet; nemzeti közérzést; széthúzó osztályharcokat; nemzeti törekvésekkel; nemzeti létünk szempontjából; emelője a nemzeti létnek; magyar közélet; nemzeti ügynek; jogkiterjesztés; általános választójog.* Képmutató, álnok módon a becsületes hazafi szerepében tetszeleg. Politikai programjának fontosabb célkitűzéseit emlegeti, de mondataiból továbbra is személytelenség árad. Ezt támasztják alá a főnévi igenevek személyragtalan alakjai: *ezt kell közmeggyőződés nevelni; elő kell segíteni; a nemzeti önértet talpra állítani; a nemzeti közérzést megteremteni; nemzeti törekvésekkel felváltani; helyre kell állítani; meg kell javítani.* Általában fogalmazza meg a feladatokat, de hogy neki azok megvalósításában szerepe lenne, az nem derül ki.

Álszent módon felemeli a szavát a léha erkölcsi felfogás ellen, s az igazi valláserkölcsi nevelés fontosságát hangsúlyozza: „*tehát fel kell váltani a felekezeti szellemben való nevelést, uraim, az igazi valláserkölcsi nevelésnek: amely önmagunkkal szemben szigorúságra, másokkal szemben pedig türelemre nevel*” (139). Itt a vallásos étellel kapcsolatos kifejezések kerülnek előtérbe: *vallásos meggyőződés; valláserkölcsi felfogás; felekezeti szellem; valláserkölcsi nevelés; felekezeti elfogultság; vallásos érzés.* Beszédének agitáló hatását idegen szavak közbeiktatásával is fokozza: *in materialibus; in sexualibus; propagatív erőnk; kozmopolita emelőnkön; destruktív szerepre.* Néhány hivatalos ízű, terpeszkedő kifejezéssel is találkozunk megszólalásában: *bizonyítékot szolgáltat; elő kell segíteni a valláserkölcsi felfogásnak minél szélesebb körben való terjedését; belső rothadásának siettetését eredményezi; kozmopolita emelőnkön táplálkozva elkezdte a hódítását.* Ideálja a rendi Magyarország, melynek „urai voltak a mánások, dereka volt a köznemesség, keze-lába a parasztság” (141). Szónoklatából úgy tűnik, mintha a magyar nemzet sorsa valóban érdekelné: patetikus hangzású nagy szavakat használ, amelyek azonban semmitmondóak, mert ellentétben állnak tetteivel.

A korabeli úri osztály képviselőjeként mesterkéltnél modorát még bizalmas beszédsszituáció keretében sem tudja mellőzni. Erre szemléletes példa a Dékánynéval folytatott beszélgetése a harmadik könyv 7. fejezetében. Rideg udvariassággal, kissé hivatalosan köszönti az idős papnét: „*Méltóztassék helyet parancsolni; Nagyságos asszonyom... rendelkezésére állok*” (157). Arday a közös

gyermekük cselekedeteiről és kívánságairól számol be az asszonynak. Szenvtelen, rideg modorban, körülírással formában közli gondolatait: „Az ön lányának nem felelt meg, az ön lánya polgári ízlésének nem felelt meg, hogy az illető hölgy a táncművészet csillaga, s kijelentette, hogy... kifejezte abbeli kívánságát, hogy... önagsága a kora reggeli órákban távozzék...” (158). Kifejezései hivataloskodóak, körülményeskedők: *megtisztelt látogatásával; tartozom azzal, hogy híven referálok; kijelentette abbeli akaratát; a megakadályozásnak módját is, kényszerítő eszközét is megszabta; magában hordja természetesen az én gyors anyagi bukásomnak mérvét; a vöm bankjánál levén elterhelve*. Szintén hivatalos stílusértéke van a szenvedő szerkezet alkalmazásának: *nyilvánosságra dobattik*. Nyelvhasználatában itt is megjelennek az idegen szavak: *distinguée, provokált, referálok, ruinirt, apanázs, motiválásra, konstatálta*. Az utóbbi szót háromszor is megismétli gondolatainak nyomtatékosítására, de nem a szó elsődleges ’megállapít’, hanem ’kijelent’ jelentésében használja: „konstatálta, hogy nem akart férjhez menni ahhoz, akihez kellett... konstatálta, hogy mást szeretett... konstatálta, hogy ő nehéz életet él” (159). Ez azt bizonyítja, hogy néha öncélúan is használ idegen szavakat, mintegy átviszi a nyilvános közélet érveléstechnikáját a magánéletre. Ezzel valószínűleg a távolságtartásra is törekszik.

Szintén bizalmas beszédsszituáció keretében találkozunk vele a negyedik könyv 2. fejezetében, amikor felkeresi Matolcsy Miklóst, s a játékszenvedélyről, a játszó ember negatív tulajdonságairól elmélkedik, párhuzamba állítva a bibliai példával. Krisztus szenvedésének és halálának történetét, a passió eseménysorozatát cinikusan, vulgárisan adja elő. Ilyen kifejezéseket használ: *levetkőztették a szegény zsidót; bojtortánból koronát csináltak neki, a fejére nyomták; röhögve a szemébe köptek; kivették a kezéből a nádszálat s fejbe csapkodták vele; ecetes spongyát dugtak a szájába*. Arday sohasem volt egyházpárti, vallásos érzület egyáltalán nem érződik szavaiból. Találóan jellemzi a játszó embert: „a haszonvágy mellett a káröröm: az az ördögi indulat, hogy örvend, ha más veszít...”; „Képmutatásra, tettetésre nincs jobb iskola, mint a játék...”; „...már nem ura magának, hanem a kívánság uralkodik őrajta...”; „A játékos belső insége kimondhatatlan...”; „Nem elég neki, hogy a saját életét már tönkretette, mindenkit meg akar fosztani vagyonától, boldogságától, önbizalmától... A játékos valami olthatatlan s tantaluszi kínokat szenved...” (171). A szemléleteség fokozására hasonlatokat alkalmaz: „A nyereség kívánsága úgy táplálja saját magát, mint az olaj a tüzet”; „Mint valami mázsás teher lóg a feje fölött a szenvedély súlya” (171). Gondolatainak megfogalmazásában ellentétekre is épít: „az ő nyeresége a más pusztulása, az ő öröme a más kétségbeesése, minden törekvése arra megy, hogy felebarátját koldussá tegye, magát pedig meggazdagítsa...” (171). A játszó ember Arday negatív tulajdonságait szimbolizálja.

Összegezve: Arday foglalkozásából adódóan jól ismeri a politikai nyelvet, a hivatalos, szenvtelen, rideg modor teljesen áthatja egész nyelvhasználatát, ez uralja magánemberi társalgását is. Úri neveltetése, műveltsége szintén hatással van nyelvezetére: kedveli az idegen szavak használatát és a bonyolult mondat szerkesztést.

IRODALOM

- Bíró Ágnes–Grétsy László–Kemény Gábor: Hivatalos nyelvünk kézikönyve, Pénzügyminisztérium, Államigazgatási Szervezési Intézet, Bp., 1976.
 Czine Mihály: Móricz Zsigmond útja a forradalmakig. Magvető Könyvkiadó, Bp., 1960.
 Guszkova, Antonyna: A társadalmi kapcsolatteremtés eszközei a mai magyar nyelvben, NytdÉrt. 106. sz., Bp., 1981.
 Kázmér Miklós: Régi magyar családnevek szótára, Magyar Nyelvtudományi Társaság, Bp., 1993.
 Kiss Jenő: Társadalom és nyelvhasználat, Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 1995.
 Móricz Zsigmond: Regények II., Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp., 1975.
 Nagy Péter: Móricz Zsigmond, Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp., 1975.

A tanulók szókincsének vizsgálata

A nevelői szobákban magyartanároktól gyakran elhangzik, hogy a tanulók szókincsa szegényes. Nagyon sokszor még a mindennapi beszédben használatos szavakat és kifejezéseket sem értik meg, nem ismerik a jelentésüket. Rengeteg időt kell szómagyarázatokkal tölteni, kevés marad az irodalmi alkotások feldolgozására.

Az évről évre ismétlődő panaszok késztettek arra bennünket, hogy közelebbről megvizsgáljuk a 6. osztályos tanulók szókincsét. A felmérés anyagát azokból a szavakból és kifejezésekből állítottuk össze, amelyek tanév folyamán a tananyagban, gyakorlatokban előfordultak, tehát a tanulók már találkoztak velük.

A tanulókkal a következő felmérőlapot töltöttük ki:

SZÓKINC-SZÓISMERET

6. osztály

1. Kapcsold össze az azonos jelentésű szavakat!

<i>suhanc</i>	<i>fősvény</i>
<i>nyoszolya</i>	<i>kötél</i>
<i>pányva</i>	<i>fiatal</i>
<i>bajnok</i>	<i>ágy</i>
<i>zsenge</i>	<i>hitetlen</i>
<i>zsugori</i>	<i>fiatal fiú</i>
<i>gerlice</i>	<i>győztes</i>
<i>pogány</i>	<i>galamb</i>

8/

2. Állapítsd meg a felsorolt szavak jelentését! Húzd alá a helyes választ!

<i>szemfényvesztés</i>	= vakság, bűvészkedés, képmutatás
<i>buzogány</i>	= virágzat, fegyver, tornaszer
<i>szik</i>	= sós talaj, legelő, közet
<i>tors</i>	= fűcsonk, befejezetlen mű, hamis
<i>kuvasz</i>	= házőrző kutya, madár, ketrec
<i>ösztvér</i>	= sovány, kövér, nagy
<i>parlag</i>	= tiszta folyadék, kemény sajt, megműveletlen terület
<i>kecsegtet</i>	= hiteget, kedvel, fényesít

8/

3. Melyik a kakukktojás? Húzd alá!

- a) izgatott, felindult, feszült, ideges,
- b) ijedős, szorongó, gyáva, félénk
- c) kap, keres, örököl, szerez
- d) gondolat, elképzelés, megoldás, ötlet
- e) érzékeny, fogékony, okos, nyitott
- f) messzi, távoli, eltávolított, félreeső
- g) bátorság, vakmerőség, önfegyelem, hidegvér
- h) megállapodik, egyezséget köt, megegyezik, módosít

8/

4. Szinonima-keresés

Minden oszlopban 10 fogalom van. Minden oszlopban álló fogalomnak egy hasonló felel meg a második és harmadik oszlopból is. Keresd ki a fogalmakat! Írd le a megfelelő kombinációkat!

1. alapít	1. vagyontalan	1. megragad
2. szegény	2. meglepődik	2. létrehoz
3. csodálkozik	3. bandukol	3. értelmes
4. okos	4. olykor	5. megfejt
5. megy	4. rájön	5. megint
6. néha	6. majd	6. utána
7. hozzáér	7. kövér	7. baktat
8. kitalál	8. megfog	8. elhízott
9. azután	9. eszes	9. álmélkodik
10. testes	10. terem	10. nincstelen

10/

5. Szómagyarázat

Jelöld meg a helyes magyarázat betűjelét!

talizmán	a) varázserejűnek hitt, írással ellátott tárgy b) apró ékszer c) keleti szent könyv d) babonás imádatlalt szentként tisztelt tárgy, különös ruhadarab	szelindek	a) megbízhatatlan személy b) nagy, zömök testű, erős kutya c) vízszintes gerenda d) az Ob környékén élő nép
icce	a) 2,5 cm-nyi hosszérték b) fedeles, füles kancsó c) kb. 8 dl-nyi űrmérték d) bor kimérésére szolgáló edény	lantorna	a) hangszer b) nyeles szerszám c) marha szárított hólyagjából készült hártya d) lápon élő növény
dervis	a) mohamedán kolduló szerzetes b) kényúr c) csemege édesség d) kiabáló szenvedély	zsombok	a) mocsárból, lápból kiemelkedő alacsony tömör növénycsoport b) sárga virágzatú növény c) színházban nézőtéri ülőhely d) vallásos ének
boglya	a) kúpalakú szénából rakott rakás b) díszes gomb c) gömbformájú virágzat d) tüskés gymnóvén	vékonypéznű	a) szegény b) sovány c) indulatos d) selymes

8/

6. A meghatározásokhoz válaszd ki a megfelelő fogalmat a felsoroltakból!

- a) Bosszankodik, dohog magában.....
 b) Hirtelen pillanatnyi bosszúságot érez, kellemetlenül meglepődik valami miatt, azaz.....
 c) Aki hirtelen és rövid idegi kisebb megbotrátkozást érez valaki vagy valami miatt, azaz.....
 d) Megfontol, meggondol valamit döntés előtt, azaz.....
 e) Betegen gunnyaszt, azaz.....
 (kornyadozik, megütözik, füstölög, mérlegel, megütődik)

5/

7. Gyűjts szinonimákat a következőkhöz! Legalább hármat írd!

- álmok:
 korhely:
 ödöngött:
 sebbel-lobbal:
 sopánkodik:

5/

8. Magyarázd meg a következő szavak jelentését!

lovagias:
toportyán:
sóvárgó:
tarsoly:
lebzsel:

5/

9. Keresd meg az ellentétes jelentésű párját!

beszél:
indul:
épít:
hoz:
sir:
virrad:
nehéz:
sűrű:

8/

10. Közismert idegen szavakat látsz. Mit jelentenek magyarul:

centrum
operáció
portré
reklamál
koncentrál
parodizál
dumál
terrorizál
frízsider

8/

11. Gyűjts odaillő jelzőket a „barátságos” szó helyett!

..... fogadtatás
..... arc
..... figyelmeztetés
..... lakás
..... otthon
..... vidék

6/

12. Írd be a mondatba az odaillő szót!

(ízetlen-íztelen, antikvárium-akvárium, helyiség-helység, egyenlőre-egyelőre, egyhangúan-egyhangúlag)

- a) elfogadták a határozatot.
b) lakásunkből áll.
c) A mi falunk elég nagy.....
d) Ez szerintemtréfa volt.
e) Az étel ma nagyon
f) Ezt a könyvetvettem.
g) A kis halak vidáman lubickolnak
h) Sikertült az almátszétvágni.

8/

13. Gyűjtsd össze és írd be a mondatokba a legjellemzőbb igéket!

Aki illedelmesen eszik, az , aki mohón, az
aki jó étvágygal, az , aki bőségesen, az
aki mértéktelenül, az aki finnyáskodva, az
tréfásan kifejezve.....

7/

14. Szólásértelmezés. Melyik a kakukktojás?

A négy szólás közül három ugyanazt jelenti, a negyedik nem. Válaszd ki az utóbbit!

- | | | |
|--|--|---|
| a) Legény a talpán.
Állja a sarat.
Nyeregben érzi magát
Megállja a helyét. | b) Forr az epéje
Majd szétveti a düh.
Dúl-fül mérgében
Rosszmájú | c) Kútba esik.
Dugába dől.
Füstbe megy.
Fából vaskarika. |
| d) Átlát rajta.
Nem látja a fütől az erdőt.
Veséjébe lát.
Tisztában van vele. | e) Lopja a napot.
Nem szakad meg a munkában.
Léhhűtő.
A jég hátán is megél. | |

5/

15. Készíts 10 tagú szólánccot! A szó utolsó betűje legyen a következő szó első betűje!

vas

10/

Összes pont: 110/

A feladatok megoldása gyenge közepesre sikerült.

Fel.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	Ö.
%	79	70	61	89	90	74	35	35	94	54	51	52	15	60	96	62

A leggyengébben az *eszik* ige rokon értelmű változatainak önálló beírása sikerült, egyet sem írt be 38%, egyet írt be 30%, kettőt 15%, hatot 7%, hetet 7%. A gyenge eredmény oka az utólagos ellenőrzéskor derült ki, nem ismerik a rokon értelmű változatok jelentésárnyalatait.

Gyenge lett az a feladat is, amelyben rokon értelmű változatokat kellett gyűjteni a megadott szavakhoz.

A szó	egyet írt	kettőt írt	hármát írt	háromnál többet írt
álnok	15,3%	7,6%	23%	56,1%
korhely	38%	15,3%	7,6%	39,1%
ödöngött	7,6%	7,6%	46,5%	38,3%
sebbel-lobbal	0%	15,3%	46,5%	38,2%
sopánkodik	53,8%	15,3%	15,3%	15,6%

A szómagyarázat is hasonló eredményt hozott. A *lovagias* szót 53,8%, a *toportyánt* 53,8% a *sóvárgót* 30,7% a *tarsolyt* 46,5%, a *lebzselt* 7,6% magyarázta helyesen. A tanulóknak csak a fele tudta helyesen megoldani azt a feladatot, amelyben a *barátságos* jelzőt kellett helyettesíteni más szóval a felsorolt főnevek mellett. A *fogadtatáshoz* 84,6%, az *archoz* 64,5%, *figyelmeztetéshez* 0%, a *lakáshoz* 38,4% az *otthonhoz* 46,5%, a *vidékhez* 61,5%, talált másik megfelelő szót.

Nem ismerik kellően a közhasználatú idegen szavakat sem. A *centrum* szót 7,6%, az *operációt* 100%, a *portrét* 15,3%, a *reklamált* 30,7%, a *koncentrál* szót 23%, a *parodizált* 38,4% a *dumál* szót 92,3%, a *terrorizált* 30,7%, a *frizsider* szót 76,9% tudta megfelelő magyar szóval helyettesíteni.

Nehezen ismerték fel a hasonló jelentésű szavak között az egyetlen eltérő. (3. feladat) Az eredmény 21–46,5% között mozgott. Nincsenek ugyanis tisztában a jelentések között lévő különbségekkel. Valószínűleg természetesnek vették a szavak ismeretét, eszünkbe sem jutott őket magyarázni.

Közepes eredményt hozott a szólások értelmzése is. A mai beszédben ritkábban fordulnak elő, ezért nem ismerik őket kellően.

Általában azokat a feladatokat oldották meg jobban, amelyeknél a választ a megadott lehetőségek közül kellett kiválasztani, nem volt szükség nyelvi fantáziára, illetve a válaszok segítettek a helyes értelmezésben.

A felmérés egyértelműen mutatja, hogy a szókincsfejlesztésre nagyobb gondot kell fordítani. A jelenleginél több szógyűjtő, szómagyarázó, a nyelvi fantáziát fejlesztő gyakorlatot kell végezteni.

A sok tévzés, videózás, az olvasás drasztikus csökkenése kedvezőtlenül alakítja tanulóink szókincsét. A nyelvi kifejezőképesség romlása pedig hatással van a tanulók iskolai teljesítményére, nehezebben értik meg a tankönyvek szövegét, nehezebben tudnak számot adni ismereteikről. Az iskolai kudarcok egyik oka, hogy a tanulók egyre kevésbé képesek könnyedén és pontosan használni anyanyelvüket.

Modern világunkban nagyon fontos a jó kommunikáció, ezért a magyartanároknak mindent meg kell tenni, hogy tanítványaik szépen és választékos tudjanak beszélni. Ehhez pedig nagyobb mennyiségű aktív szókincsre van szükség.



CSICSELYNÉ KORBELY ZSUZSANNA

Szlovák Általános Iskola

Szarvas

Az aradi vértanúk ünnepe

Tavaly ezzel az irodalmi műsorral tisztelegtünk október 6. emléke előtt. Méltó megünnepléséhez most örömmel adjuk közre.

Október 6.

1. Zene: Európa csendes, újra csendes (1., 2. és 6. versszak)

2. KOSSUTH LAJOS KIÁLTVÁNYA

1849. augusztus 11.

A nemzethez

„A szerencsétlen harcok után, melyekkel Isten a legközelebbi napokban meglátogatta e nemzetet, nincs többé remény, hogy az egyesült osztrák és orosz nagyhatalmasságok ellen az önvédelem harcát a siker reményével folytathassuk.

Íly körülmények között a nemzet életének megmentése s jövőjének biztosítása egyedül a hadsereg élén álló vezértől várható, ezennel tudtára adom a nemzetnek, magam s a minisztérium nevében ezennel a kormányról lelépek, s a legfőbb polgári s katonai kormányzati hatalmat Görgey Artúr tábornok úrra ruházom.” (Részlet)

3. GÖRGEY BESZÉDE AZ ARADI HADITANÁCSON

1849. augusztus 11.

„A mi pénztáraink pedig üresek, egészen üresek, hiányoznak a légénység ellátásához szükséges készletek, lőszertünk pedig alig elégséges egy kiadósabb csatánakra. – Mindezeket előre bocsátva megkérdem: megmenthetjük-e, még fegyveres kézzel a hazát? Azt mondom: nem!

Ilyen körülmények között a fegyverletételre, mégpedig az orosz csapatok előtti feltétlen fegyverletételre szavazok.

Barátaim! Előre látom, hogy talán milliók, az elvakultságtól vezetve vagy az országot sújto határtalan nyomorúságot teljes egészében nem ismerve, milliók árulással fognak vádolni.” (Részlet)

4. *Görgey Artúr* 1849. augusztus 13-án Világostól északra, a szállósi malom közelében letette a fegyvert *Rüdiger* cári tábornok előtt. A többi honvédevezérnek Haynau a császári hadak főparancsnoka, Magyarország teljhatalmú ura nem kegyelmezett.

5. *Haynau*: „Véget ért a magyarországi és erdélyi hadjárat és meghódolás, és meg van az a kellemes érzésem, hogy egyes-egyedül az én személyemnek köszönhető az ellenség megsemmisítése...”

Paszkevics amnesztiát követelt mindnyájuknak, kereken megtagadtam, csak a légénységnek adtam meg, örmeztől lefelé... a vezéreket felköttem... az osztrák tiszteket agyonlővettem... Egy évszázadig nem lesz több forradalom Magyarországon, mert gyökerestül irtom ki a gázt. Utasításaim nincsenek, de teljhatalmam van, korlátlanul rendelkezhetem a király nevében.”

6. Nép dal: Esik az eső...



1. l - sík az e - nő, á - zik a he - ve - der,
Gyén - ge l - bo - nat szu - rít - ja a ken - gycél.
Bár - sany le - kö - tés szu - rít - ja le - va - nual
Ne - lész ka - ra - bély nyom - jn a vál - la - nat.

2. Megjött a levél fekete pecséttel,
Megjött a muszka százezer emberrel.
Négyszáz ágyúval áll a harc mezején,
Így hát, jó anyám, elmasírozok én.

3. Jön egy kapitány, piros pej paripán,
Kardja megvillan a jobbik oldalán.
Kardja megvillan, az ágyú elrobban,
Szép piros vérem a földre kiloccsan.

7. Szörnyű idő, szörnyű idő!
S a szörnyűség mendegyre nő.
Talán az ég
Megesküvök,
Hogy a magyart kiirtja.
Hogyan? Villog ellenünk
A fél világnak kardja.

Egy szál elvesszünk-e mi?
Vagy fog maradni valaki,
Leírni é
Vad fekete
Időket a világnak?

S ha lesz ember, ki megmarad,
El tudja a gyászdolgokat
Beszélni, mint valának?

8. Szabadságharcunk hős tábornokait az aradi vár sötét kazamatáiba záratta Haynau. A 13 tábornok, valamint Batthyány Lajos miniszterelnök kivégzését szándékosan időzítették október hatodikára. Ekkor volt az első évfordulója a 2. bécsi forradalomnak, mely a magyarok miatt tört ki.

9. Pavol Országh Hviezdoslav: Tak, herolde

„Ezer zsibbadt vágyból miért nem lesz
végül egy erős akarat!
Hiszen magyar, oláh szláv bánat
mindigre egy bánat marad.”

Tak, herolde ty svitajúcich časov:
nám v jednu vôl' u načim túžby zliat',
po člankoch ochabnuté osamelých,
ked' žialime dnes kvil' bou jednohlasnou,
by zajtra, dá-li Boh a št'astie smelých,
sme rovnako sa mohli radovať.

Bo, áno, dlhý žiaľ' náš totožný je,
mien rôznych len ten istý zármutok
Trpíme krivdou vŕsetci, nyjúc vŕsetci
dňu vykúpenia zrieme v ústrety,
od vekov v úval zatlačené plemä.

10. A tábornokok bátran viselkedtek. Utolsó éjszakájukon nem feküdtek le egyikük sem. Felöltözve, készen várták a halált.

11. Damjanich János imája október 5-ről 6-ra virradóra:

„Oltalmazd meg, Mindenható az én különben is szerencsétlen hazámat, a további veszedelemtől!... Áldd meg Aradot! Áldd meg szegény, szerencsétlenségbe süllyedt Magyarországot!

12. Lázár Vilmos levele feleségének:

„Adj gyermekeink mindegyikének, ha kilép a világba, egy emléket tőlem – élő jelétül annak, hogy az, aki becsületesen és tisztán élte életét – nyugodtan bír meghalni, ha ártatlanul is, mint én.”

13. *Leningen-Westerburg Károly levele feleségének:*

„A gyermekek a te szavaidból fogják megismerni apjukat, és ki mondhatná meg nekik jobban, mint te, hogy apjuk, bár az emberi törvények elítélték, szívében becsületes ember volt, aki meggyőződéséért halt meg.”

14. *Népdal:* Jaj, de szépen süt az őszi nap sugára



Elítélték sorban mind a tizenhármát,
Szóttek-fontak a nyakukba ezer vádat.
Elnevezték felségsértő pártütőknek,
Mert a magyar szabadságért harcra kéltek.

Uramfia! az ítélet akasztófa...
Mintha gyáva útonállók lettek volna,
Mintha méltók sem volnának egy lövésre,
Katonákhoz, férfiakhoz illő végre...

15. Idézzük fel egyenként a tábornokok rövid életrajzát!

1. *Aulich Lajos:* Pozsonyban született, magyarul nem tudott. 1812-ben az orosz hadjáratban elfagyott lába ellenére végigharcolta a téli hadjáratot, amely nem utolsósorban az ő tapasztalatán, megbízhatóságán nyugodott.
2. *Damjanich János:* Szerb katonacsatlád sarja. A harc téren minden helyzetben feltalálta magát, a rábízott feladatot mintaszerűen oldotta meg. Kivégzésekor maga elé akarta engedni Vécsey grófot, mondván: „A harcban mindig én voltam az első, ma utolsó akarok lenni.” Éljen a haza kiáltással halt meg.
3. *Dessewffy Arisztid:* Abaúj vármegyében született. Felesége és gyermekei meghaltak. 1849. júliusában újra nősült. A templomból egyenesen a csataterre lovagolt teljes huszártábornoki díszben, és soha többé nem látta feleségét.
4. *Knézich Károly:* Horvát katonacsatlád gyermeke. Elképesztő személyes bravúrral és vitézséggel harcolta végig a szabadságharcot. A magyar ügy mellett mindhaláláig kitartott.
5. *Kiss Ernő:* Dúsgazdag magyar-örmény családból származott. Eseményképének a haza szolgálata, a becsületes ügy melletti kiállást tartotta. Kivégzésekor a golyó a vállába fúródott. Ezután közvetlen közelről hajtották végre a halálos ítéletet.
6. *Lázár Vilmos:* Nagybecskerekben született. Rövid ideig katona volt, leszerelt. 1848-ban főhadnagyként belépett a honvédségbe. Nyugodt, bátor tiszt volt.
7. *Láhner György:* Róla mondta Kossuth Lajos, hogy sok mindenki pótolható, de Láhner a magyar honvédség felfegyverzésében volt pótolhatatlan, és végzett nagyobb munkát, mint rengeteg ember tudott volna együtt elvégezni.
8. *Gróf Leningen-Wesztburg Károly:* Hessen nagyhercegségben született. Magyar bakái lelkésedek érte, pedig csak 1-2 szót tudott magyarul. Hatalmas férfiú, akinek leért a lába az akasztófáról és a legkeservesebb halállal kellett meghalnia.
9. *Nagysándor József:* Ahogy a korabeli újság írta, tüdőbajos volt, nem lett volna szabad lóra ülnie, de végignyargalta a szabadságharcot. Csak Buda ostrománál szállt le a lóról, ott kapaszkodott fel a közkatonákkal, ott írta meg ceruzával a már alig olvasható jelentését: „Hogyha Isten úgy akarja, tartani fogjuk magunkat a várban.”
10. *Pöltenberg Ernő:* Lovagi rangra emelt bécsi jogász fia. Katonai képességeiről sok csatában tett tanúbizonyságot. Őt küldték követnek az orosz táborba, hogy a megadás feltételeit tárgyalja.

11. *Sveidel József*: Zomboron született. A magyar nemzet iránt tanúsított hűsége, kimagasló szaktudása és jelleme emelte a tábornoki karba. Naplót vezetett, mely hiteles forrásnak számít.
12. *Török Ignác*: Mérnök-kari ezredes. Tanítványai között találjuk Görgey Artúrt és Klapka Györgyöt. Barátságos, szelíd ember volt.
13. *Gróf Vécsey Károly*: „Szege akasztom osztrák kardomat, magyar vagyok, hazámmal tartok!” – vallotta. Apja és testvérei hűségesen szolgálták a császárt. A hóhér utolsónak szólította, mert az aradi várat ő vette be az osztrákoktól.

16. Az aradi Golgotára

Ráragyog a nap sugára,
Oda hull az őszi rózsza,
Hulló levél búcsú csókja,
Bánat sir a száraz ágon,
Ott alusza csendes álmát
Az aradi tizenhárom.

Őszi napnak csendes fénye,
Tűz reá a fényes égre,
Bús szívünknek enyhe fényed
Adjon nyugvást, békességet.

17. A föld alól, a magyar föld alól

A vértanúk szent lelke földalol.

E nagy napon, hol emlék s béke leng,
A bús bitóra hittel nézzetek!

Hittel, reménnyel, mert most kél a nap,
Minden napoknál szebb és szabadabb!

A nap, melyért mi vérbe esve el,
Nyugodtan haltunk ama reggelen.

Ó magyarok, ti élő magyarok,
A halhatatlan élet úgy ragyog

Rátok, ha az egekbe lobogón
Igazság leng a lobogókon.

Az igazság, mely tegnap még halott,
Világ bírjaként feltámadott.

A népek szent szövetségébe ti
Úgy lépjétek, mint Kossuth népei.

A föld alól, a magyar föld alól
A vértanúk szent lelke így dalol.

18. Tudd meg, szabad csak az, akit
Szó nem butít, fény nem vakít,
Se rang, se kincs nem veszteget meg,
Az, aki nyíltan gyűlölhét, szerethet,
A látszatot lenézi, meg nem óvja,
Nincs letagadni, titkolni valója.
Szabadság! Ezt a megszentelt nevet
Könnyelműn, ingyen ajkadra ne vedd!
Tudd meg: szabad csak az, aki
Oly áhitattal mondja ki,
Mint istenének szent nevét a jó pap.

Szabad csak az, kit nem rettent a holnap.
Ínség, veszély, kin meg nem tántorít
És lelki béklyó többé nem szorít.
Hiába őrzi porkoláb s lakat,
Az sose rab, ki lélekben szabad.
Az akkor is, ha koldus, nincstelen,
Gazdag, hatalmas, mert bilincstelen.
Ez ajándék. Ingyen ezt nem adják,
Hol áldozat nincs, nincs szabadság.
Ott van csupán, ahol szavát megértve
Meghalni tudnak s élni mertek érte.

19. Harangszó, mely egyre halkul.

FELHASZNÁLT IRODALOM

1. Illés György: Fel, fel vitézek! Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest 1986.
2. Ordas Iván: Az aradi tizenhárom Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest 1988.
3. Hét évszázad magyar versei I.-II. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest 1972.
4. Magyar népdalok I.-II. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest 1975.
5. Pavol Országh Hviezdoslav: Tak herolde

SZABADY JÓZSEFNÉ DR.

főiskolai docens

Juhász Gyula Tanárképző Főiskola

Szeged

Vági Istvánné, a neves pécsi hangképzőtanár

Másfél évtizede foglalkozom a magyar énektanítás történetével. Kutatómunkám során rendszeresen kirajzolódik egy-egy olyan tanáregyéniség, aki iskolát teremtett. Sokszor a tanítványok emlékezetében, munkájában él, de akad, amikor írásmű, módszertani cikk, esetleg jegyzet vagy könyv marad az utókorra.

Nagyszerű hangképzéseméleti tudást hagyott hátra Vági Istvánné, taglalva az éneklés elméleti, gyakorlati és módszertani kérdéseit. Jelen írásomban az ő gondolatait szeretném közreadni, mintegy örökségként.

Váginé Gödel Hilda 1911. december 25-én született Budapesten. Színművészeti oklevelét is itt szerezte meg 1932-ben. Énekművésszé neves magyar és osztrák mesterek keze alatt vált. Opera-énekesként osztrák földön tevékenykedet. Énekmesterré itthon, Pécsen vált. 1952-től 1971-ig tanított a Pécsi Tanárképző Főiskolán hangképzést. Közben száznál több dalfordítása, illetve szakcikkei, bírálatai, jegyzetei jelentek meg különféle módszertani folyóiratokban (Új Zenei Szemle, Énektanítás, Parlando c. lapokban).

Az éneklést a zene sajátos területének fogta fel, hol a hangszer maga az élő szervezet, mely az éneklő saját testének egy része. Ezért minden más instrumentumnál élénkebben reagál minden környezeti hatásra. Az időjárás változásaira, fronthatásokra, légszennyezettségre, füstre, ételre, italra. Sőt a lelki hatások, amelyek az embert nap mint nap érik, nemcsak a beszédben, éneken tükröződnek vissza, hanem nyomot hagynak a hangszervben is.

Tanításának egyik sarkalatos pontja az a körülmény volt, hogy az éneklést bizonyos tekintetben fölé emelte a hangszeres zenének, a szöveg és a dallam együttes megléte miatt.

A hangszeres zene a legabsztraktabb művészet, vele szemben az ének a szöveg jelenléte miatt sokkal konkrétabb. A hangulatot nemcsak festi, hanem értelmezi is. Minden sejtést szóval is megfogalmaz.

Ezenkívül a zenélés legősibb formája a ritmikus kántálás, majd az éneklés. Olyan emberi megnyilatkozás, amely a legegyszerűbb formától a legvirtuózabbig terjed, az ősember örömetől, bánatától a XX. századi ember hasonló érzéséig.

Az énekhangszerv a legtökéletesebben felépített hangszer. Éppen ezért kezelése is a legnehezebb. A helyes éneklést csak komoly megfigyelést igénylő, igen küzdelmes munkával, kizárólag apró lépésekben lehet elsajátítani.

1890-ben jelent meg Müller-Brunow drezdai énektanár módszertani füzeté „Hangképzés vagy énektanítás?” címmel. A kiadvány központi gondolata, hogy a hangunkat nem tekinthetjük a természetből kész állapotú ajándéknak, amelyet azonnal munkába foghatunk. Magunknak kell megépíteni a hangszerünket. Ez jelenti a gége rugalmassá tételét, mozgékonyagra nevelését. Tehát a szokásos hangszerek tanításával ellentétben az énekhang kiépítése és célszerű használatba vétele egyidejűleg történik.

Az új elgondolás ellenére az énektanárok nagy része megmaradt a hagyományosnak tartott hangszerezés jellegű módszernél. Egy-egy skála, egy-egy mű begyakoroltatásánál.

Viszont akik igyekeztek felfogni az énekmester gondolatait, ráeszmélhettek az énekhang természeti törvényszerűségeire, az adottságok és a hangképződés sajátos viszonyára, a lehetőségek kiaknázására a szebb és kifejezőbb formálás mikéntjére.

Ez a bővebb anatómiai ismereteken nyugvó szemlélet irányította Váginé tanári munkáját.

A hangadó apparátus zárt (anatómiai) testben helyezkedik el, és a hangadásban lezajló folyamatok tekintélyes része ellenőrizhetetlen. Ennek tudatában kell a tanárnak óráról órára, lépésről lépésre haladnia, sokszor az ismeretlenség homályában tapogatva. Néha a sejtetés, a hasonlattal való megközelítés eredményesebb, mint a megokolt instrukció.

Váginé hangképzésen egyaránt értette e beszéd- és énekhanggal való foglalkozást. Figyelme a beszéd- és énekhang megteremtésén kívül számtalan fontos részletre terjedt ki. Így törekedett a helyes hangszervi mozgások megalapozására, melyet az izomzat rugalmassá tételével ért el. Ezáltal teremtette meg a biztos és tiszta intonációt. A *hang hosszú életét* a finom indításokkal alapozta meg, de így alakította ki a hangminőség érzetét is. A *hangszín-érzékelés* képességét a rezonáns üregek jó kihasználásával fejlesztette ki, az egyúttal a hang kiegyenlítését is szolgálta.

Összefoglalva: a helyes hangszervi mozgások kialakításán, a hangminőség és hangszínérzékelésen túl, a hang instrumentális képzésére, a gördülékenységre és e kifejezőerő kiművelésére alapozta tanítását.

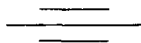
Művészi előadás ott születhet, ahol a fejlett fantázia, érzelmi és pszichológiai mélység együttesen jelen van. Ezek birtokában, valamint kellő technikai tudással megszólaltatott mű közvetíthet igazi tartalmat.

Tudta, hogy az előadónak megfelelő technikai adottsággal kell rendelkeznie, azaz kiváló hanganyaggal, ritmusérzéssel, jó hallással, szuggesztióval és elégséges nyugalommal. De leginkább egyéniséggel, amely átsüt a művek előadásán, és lejön a színpadról, megérinti és megfogja a hallgatót.

Arra a kérdésre, hogy a hanggal való bánást el lehet-e már az általános iskolában kezdeni anélkül, hogy operaénekeseket, szónokokat, színészeket képeznének a tanulókból, határozott igennel válaszolt.

Az énektanítás szerves része tehát a hangképzés, és párhuzamosan halad vele. Egyesíti az énektanítás minden mozzanatát és azokat a technikai fokokat, amellyel a hanggal való bánás helyes útját elérhetjük. Természetesen figyelni kell az életkori sajátosságokra, az érettség konkrét eseteire stb...

Mindig a fokozatosság elvét tekintette irányadónak, és törekedett a lelki hangoltságra, a közösen átélt ihletett perceket jól kihasználva. Hiszen a helyes hangképzés egészségesen tartja a hangot, a hang egészsége viszont minden művészi teljesítmény alapja függetlenül az életkortól.



SZIKORÁNÉ KOVÁCS ESZTER

Bessenyei György Tanárképző Főiskola
Nyíregyháza

Szikszaíné Nagy Irma: Leíró magyar szövegtan

Osiris Tankönyvek, Osiris Kiadó, Budapest, 1999. 509 p.

1. Szikszaíné Nagy Irmának a Leíró magyar szövegtan című tankönyve a szövegtan tantárgy egyetemi és főiskolai oktatásához készült. Mivel a magyar nyelven hozzáférhető összefoglaló jellegű szövegtani szakirodalom igencsak szűkös, így tankönyvként és összegző áttekintésként is hiánypótló textológiai forrásanyagot vehet kézbe az olvasó. A szerző a nyelvész, a stilisztika szemszögéből közelíti meg a szöveget. Munkájában – tematikus felépítés tekintetében – rendszerességre, de nem teljességre törekszik. Ezt nemcsak a terjedelmi szempontok indokolják, hanem a textológia – ma még – kiforratlan pontjai is.

A szerző biztos érzékkel ad – e tankönyv által – egy olyan iránytűt az olvasó kezébe, melynek segítségével megismerheti a szövegtan alapfogalmait, terminológiáját, ugyanakkor érzékelheti a szövegtani szakirodalom heterogenitásából adódó terminológiai „képlekenységet”.

2. A szövegről sokféle megközelítésben eshet szó. Szikszaíné Nagy Irma, aki a szövegtanon túl a nyelvtudomány számos más tudományterületének kutatója, komoly elméleti megalapozottsággal és a stilisztára jellemző árnyalt nyelvhasználattal teszi vizsgálatát anyagává és tárgyává a szöveget. A magyar nyelvű szövegekre érvényes sajátosságokat igyekszik szinkron metszetben megvilágítani, de kitekint az univerzális szövegjellemzőkre is. Célja egy olyan összegző áttekintés, amelyben a különböző szövegtani iskolákat, az eltérő elméletekre épülő szövegtanokat mutatja be.

3. A szövegtan hazánkban az 1970-es években bontakozik ki. Korábban csak ismertetések, fordításokból szerezhetünk tudomást az igen heterogén műszó használatát bíró új tudományterület nemzetközi kutatási eredményeiről. Az anyanyelvi oktatás reformja, a nyelvészetben teret hódító kommunikatív nyelvszemlélet aktuálissá tette a mondatfeletti kérdés. Az I. Országos Szövegtani Konferencia – 1978. Kaposvár – témáját így összegezték: „Szövegtan a kutatásban és az oktatásban”. A szövegtan szinte egyszerre lépett be a kutatás és az oktatás területére. Már ezen az 1978-as konferencián felmerült egy átfogó magyar szövegtan igénye. A Leíró magyar szövegtan közvetlen előzményeként – összefoglaló munkaként – Nagy Ferenc: Bevezetés a magyar nyelv szövegtanába, Tankönyvkiadó Bp., 1981. és Balázs János: A szöveg, Gondolat, Bp., 1985. – e két speciálisan szövegtani munkát említhetjük. Természetes az utóbbi két évtizedben a szövegtani kutatások eredményeként számtalan, egyéni kutatási anyagot összegző monográfia, gyűjteményes kiadvány és periodika látott napvilágot. A téma pedagógiai kontextusában maradv a Szikszaíné Nagy Irma könyve kimondottan a szövegtan tantárgy oktatásához készült egyetemi és főiskolai hallgatónak, de még az oktatók is hasznos forrásanyagul forgathatják. E tankönyv erénye a szövegtani ismeretek összegző áttekintése, olyan segédeszköz, amely megismerteti a textológia fogalomrendszerével, fő kutatási területeivel, a különböző szövegvizsgálatokkal. Felillantja az eltérő felfogásokat, de nem akarja az olvasót a különböző elméletek végtelenjébe bevezetni, hiszen nem kutatóknak, hanem hallgatónak készült tankönyv. Éppen ez a pedagógiai cél motiválhatta a szerző láttató, értelmezhető alapállását: sok példával illusztrál, illetve az adott példaanyagon végzett elemzéseivel foglalja össze az addig feltárt ismeretek lényegét.

Az aktuálisan tárgyalt elméleti kérdéshez harmonikusan illeszkedik a példaanyag, mely nagy részében igényes szépirodalmi válogatás eredménye, máskor az eredetiség-, az időszerűség által motivált mondóka, vicc, reklámszöveg vagy politikai szlogen...

4. A Leíró magyar szövegtan 17 nagy fejezetre tagolódik. Nem evidens témaszétválasztásról van itt szó, hiszen az egyes fejezetekhez tartozó fogalmak besorolása az egyes szövegszintekhez más és más fogalomtársítást eredményez a kutatónak. A fejezetek szükségszerű kialakítását a szöveg lényeges fogalmaira való koncentráció vezette, természetesen azzal a ténnyel együtt, hogy a fogalmak között akár egyenes átfedés is létezhet. Ezért is alkalmazza a szerző példaként több fejezet végén ugyanannak a versnek aktuális szempontú elemzését (vö. Juhász Gyula: Anna örök). Így egyetlen szöveghez kapcsolva mutatható be a fejezetek változó témájához igazodó textológiai elemzés.

A tankönyv tagolása: Szövegtan=textológia=szövegtudomány, A szöveg, Textualitás. A szöveg akusztikuma, A szöveg írott formája, Multimedialis szöveg, Szöveggrammatika, Szövegsemantika, Szövegpragmatika, A szöveg szerkezete, Szövegtipológia. A szöveg stílusa, Szövegek közötti összefüggés, Szövegalkotás, Szövegbefogadás, Textológiai szempontú szövegelemzési minták, Textológiai fogalomtár, A textológiai szakirodalomból, Jelmagyarázat, Rövidítések feloldása, Név- és tárgymutató.

A Leíró magyar szövegtan a magyar nyelvű szövegtani kutatások eredményeit rendezetten, világosan, érthetően fogja össze. A munka tankönyvi értékét növeli az egyes fejezeteket záró aktuális részösszegzés és a példaanyag.

A fejezetek dús információmennyisége arányos szerkesztésű, jól tagolt.

A végső – nyomdatechnikai – kivitelezés a tartalom láttató, értelmező befogadásának eszköze lett.

5. Összegzésként: Szikszainé Nagy Irma: Leíró magyar szövegtan című tankönyv a szöveg tanulmányozásának „készen kapott anyaga és receptje”, olyan munka ez, mely hatékonyan szolgálhatja – mint oktatási anyag a szövegtan tantárgy követelményeinek maradéktalan elsajátítását.

Mindezek alapján – mint a szövegtan oktatója és kutatója – ajánlom e tankönyvet a felsőoktatásunk magyar szakos hallgatóinak, vagyis a leendő- és a már végzett magyar szakos kollegáknak!

DR. HAJZER LAJOS

ny. egyetemi docens

Pécs

Szántó Károly: A múlt ködbe vész, ha engedjük

– ÍRÁSOK EMBEREKRŐL, ESEMÉNYEKRŐL, MŰVEKRŐL –

„Ha az ember a múltat nem ismeri, a jövőjét nem tudja megtervezni. Nem tudja honnan jött, és hova megy. Ezért kell a múlttal foglalkozni a jövő érdekében, hogy eligazodjunk az életben” – írja könyve hátsó borítóján dr. Szántó Károly professzor úr, akinek a neve jól ismert a hazai pedagógusok körében – százat meghaladó nivós publikáció és a közel 40 éves oktató-nevelő munkája alapján, mely a középfokú és a felsőfokú tanító- és tanárképzéshez kapcsolódott.

A szerző szellemi termékenységre jellemző, hogy az utóbbi években három könyvet írt és jelentetett meg: Találkozásaim. Írások híres emberekről (Pécs, JPTE, 1996.); A nemzet napszámosai régen és ma. Történetek, elbeszélések (Pécs, 1999., Magánkiadás); valamint az ismertetőnk munkája, mely a JPTE Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet (FEEFI) és a szerző közös kiadásában látott napvilágot 1999-ben.

A múlt ködbe vész, ha engedjük című – másfél száz oldalas – munka olyan töretlen ember alkotása, aki a viszonylag nyugodtabb diákévek (a kiskunfélczyházi tanítóképző) után még a „háború poklát” is megjárta (szovjet hadifogság), mert nem volt elég az „elűzött délvidéki magyar” fiú számára Trianon átkos öröksége (kiűzetés a szülőhelyről, Zomborból).

Szántó Károly könyve egyik fő értékét a kultúrtörténeti anyaga adja, amely az egyes írók megszületésének az ihletője is egyben (találkozások a magyar szellemi élet olyan jeles egyéniségeivel, mint például Radnóti Miklós, Ortutay Gyula, Darvas József, Martyn Ferenc és mások).

A több mint 30 rövidebb-hosszabb írás jelentős része korábban már publikálásra került napilapokban (Dunántúli Napló; Magyar Nemzet; Új Magyarország) vagy egyéb kiadványokban (Köznevelés), ám így összegyűjtve is komoly értéket képvisel, mert a szerző – néhány „gyöngyszemét” tovább csiszolva és utólag kiegészítve – érdekes módszerrel is megismerteti az olvasót.

Az „emlékezések/találkozások” kategóriába azok az írások sorolhatók, amelyek az ifjúkorhoz (a diákévekhez) kapcsolódnak: Radnóti Miklós egyetemi diáktársa voltam (12–16. lap); Ortutay Gyula a néprajzos és politikus (16–22.); Az ifjú Darvas József írójelölt igaz története (23–33.). Más részük már a felnőttkor nagy találkozásait örökíti meg – például a Martyn Ferenc Kossuth-díjas kiváló festőművész (38–42.) stb.

Nézetünk szerint Szántó Károly nevét Pécssett – bizonyos körökben – helytörténeti jellegű munkái alapján ismerik: pl. A pécsi Francia Emlékmű históriájával kapcsolatban (88–91.); A Pécsi Disputa a Mindenszentek templomában (78–80.); Események pécsi szabadművelődés múltjából (100–103.); Nikelszky Géza, a régi Pécs festője (46–48.); Rekviem egy pedagógusképző főiskoláért (120–124.) stb.

A magyar-francia, pedagógia-pszichológia szakos Szántó Károly kutatói „daipazonjára” jellemző, hogy a pécsi „közelműlt” irodalma is belefért. Talán elsőként tette szavá – jogosan –, hogy a Pécsről indult Surányi Miklós (1882–1936) – Babits egykori pécsi vetélytársa – nem kapta meg a művei által kivívott értékelést és elismerést 1945 után. Szántó Károly megalapozottan követeli, hogy Surányi Miklós „irodalmi rangjának méltó helyet kapjon az utókortól” (37.). Egyes „ügyeletes” irodalmi korifeusok talán arról is megfeledkeztek, hogy Surányi halála után két (!) évvel Pécssett már megjelent róla egy olyan munka, ami aligha negligálható az író munkássága valós értékelésekor (Halasy-Nagy József: Surányi Miklós és Pécs, Pannonia-Könyvtár 44., Pécs, 1938.).

A recensens nem mehet el szó nélkül a Klebelsberg Kunó elődei és utódai című írás (72–76.) mellett, amelynek egy része az Új Magyarországon is megjelent. Szántó Károly – a stílusára és a korrekt emberi magatartására jellemző merészséggel – értékeli az elmúlt 10 év oktatási minisztereit is – egybevetve az olyan, itt-ott elfeledett elődökkel, mint például Eötvös József, Trefort Ágoston, Klebelsberg Kunó, Hóman Bálint... Még a laikus számára is feltűnik, hogy itt nem azonos „súlycsoportról” van szó. Pokorni Zoltánról viszont még aligha lehet érdemi minősítést kiállítani, mivel – normális körülmények között – egy futballmérkőzést sem a félidő eredménye alapján szoktak minősíteni...

Szántó Károly könyvét olvasva az ember azt érzi, amit ő maga így fogalmazott meg a könyvhez írt Előszóban: „Az idős kor ajándéka a szellemi szabadságban rejlik” (kiemelés tőlem – H. L.).

Ez talán Trianonnal kapcsolatos fejtegetéseiben manifesztálódik a könyvben (107–119.): olyan mondatokban, amelyekért a párttalan proletárinternacionalizmus „virágzása” idején bizonyára börtön járt volna... Viszont ma aligha lehet – a struccpolitika mintájára – észre nem venni azt, hogy a Trianon kreálóját, magyargyűlölő dilettáns politikusok – lassan 80 éves – „csodaműve” agonizál (Csehszlovákia szétesése; Jugoszlávia feldarabolódása; a „legyőzhetetlen Szovjetunió” téveszméjének az amnézia szintjére süllyedése, stb.).

Szántó Károly: A múlt ködbe vész, ha engedjük. Írások emberekről, művekről. Pécs, 1999. 156. lap.

Dr. Bábosik István legújabb kötetről

A nevelés elmélete és gyakorlata címmel jelent meg dr. Bábosik István professzor legújabb kötete hosszas várakozást követően. Aki évtizedek óta oktatója a neveléstudománynak, aki a rendszerváltozás folyamatában is képes a pályatűkörral találkozni, aki rendszeres követője a nevelés elméletének, a szakirodalomnak, örömmel nyugtázza Bábosik professzor küllemében is igényes, korszerű tartalmakat közvetítő könyvét.

A neveléstudományban a rendszerváltozást jelentő „*Kis neveléstan*”-t megjelentető dr. Mészáros István neveléstörténész professzor sokat idézté vált hazánkban a 90-es évek elején, majd vártuk a folytatást. dr. Bábosik István a neveléstudomány doktora a már korábban is ismert kutatását folytatva jelentkezett „*A nevelés folyamata és módszerei*” (1993) című munkájával, amely tankönyvként az egyetemi és főiskolai hallgatók kötelező olvasmányává vált. Azt követte egy esztendő múlva a dr. Mezei Gyulával együtt megjelentetett *Neveléstan*, majd a dr. Bábosik István szerkesztésében közreadott „*A modern nevelés elmélete*” (1997) című rendkívül tartalmas kötet.

Dr. Gáspár László Apáczay-díjas professzor sajátos koncepciójú *Neveléstudomány* főiskolai jegyzetként szintén 1997-ben vált ismertté, de sajnálatos módon nem eléggé elismertté.

Dr. Bábosik István újabb kötete ilyen előzmények után született meg számos ösztönzésre. A Nemzeti Tankönyvkiadó gondozásában megjelent, több mint 16 éves egyetemi és főiskolai tankönyv „a legértékesebbnek bizonyult XX. századi neveléstudományi felismerések áttekintésével és egy általános neveléstudománnyal történő összefüggésével kíván a korszerű gyakorlati nevelői munkához segítséget nyújtani” – olvasható a tömör bevezetésben.

A tankönyvnek szánt kötet első fejezete a nevelés szerepét mutatja be a társadalom és az egyén életében, a nevelés korszerű értelmezését adja a már korábbi is ismert Bábosik-féle koncepció alapján, majd a nevelés folyamatának sajátos leírását.

A következő fejezet a jellemmel foglalkozik, mint a „legmagasabb rendű magatartásszabályozó tényező”-vel. Kijelöli fejlesztésének helyét a nevelési folyamat szerkezetében a két világháború közötti Magyarország neveléstudományát (Imre Sándor morálpedagógia) is felidézve (a „tiszt, jellemes férfiú” stb.).

A nevelés hatásrendszerének és metodikájának közlése is a már általunk jól ismert Bábosik-koncepció jegyében született, amely lényegesen eltér a korábbiól, a hagyományosnak nevezettől. Az ún. közvetett nevelési hatások vizsgálatának bemutatása a 80-as évek elejével datálható. A direkt és indirekt nevelési módszerek osztályozását már évek óta így oktatjuk főiskolánkon és bizonyára számos tanárképző intézményben, hivatkozva Bábosik István professzor koncepciójára.

A kötet záró fejezete teljesen újszerű, párájt ritkító. A szerző az esetben arra vállalkozott, hogy bemutassa a XX. század neveléstudományának és gyakorlatának fejlődési tendenciáit (a nevelési koncepciók hatékonyságának mutatói, a nevelési célok alakulása, a személyiség-értelmezés és a nevelési folyamat értelmezésének változásai, a hatása, a szervezési alternatívák, a nevelés metodikai koncepcióinak fejlődése, a nevelés elméletének és gyakorlatának fejlődési perspektívái).

Dr. Bábosik István tanárképző intézmények hallgatóinak szánt tankönyve kiválóan hasznosítható a pedagógus-továbbképzésben is. Javasolnánk megismerését mindazoknak, akik a 90-es éveket megelőző évtizedekben ismerkedtek meg a nevelés elméletével, és mindmáig gyakorolják a nevelést.

Mi a magyar?

A mű a Magyar Szemle Társaság 1939-ben napvilágot látott kötetének reprintje a Helikon Kiadó kiadásában, betűhív szöveggel és felújított képanyaggal; A magyar értelmiség – írók, művészek, tudósok – színe-java próbált történelmünk sorsfordító idején, a második világháború küszöbén válaszolni a kérdésre: *Mi a magyar?* Babits a magyar jellemről, *Keresztury Dezso* önismereti utunkról, *Zsirai Miklós* nyelvünk alkatáról szolt, *Kodály* a magyarság megnyilatkozásáról a zenében, *Zolnai Béla* a magyar stílusról, *Szekfü Gyula* a honi karaktertípusról, *Eckhardt Sándor* a magyarság külföldi képéről foglalta össze nézeteit, *Gerevich Tibor* az új magyar művészettörténet körvonalaait vázolta fel. A szerzők gondolataikat útbaigazításnak szánták a jóhiszemű magyaroknak, „akik a kíméletlenül ránk rohanó szellemi áramlatok, propagandák káoszában, amikor magyar a magyarra mutat, mint rossz, gyöngé, hamis, beteg magyarra, nem tudják többé, mi is az igazi magyarság”. A könyv máig a nemzeti önismeret egyik alapvető munkája. Legtöbb gondolata most is időszerű.

A trianoni béke mesterséges határok közé kényszerítette a magyarságot. Az új helyzetben – mindenekelőtt az elszakított területek népével kapcsolatban – egyre égetőbbé vált a kérdés: Mi tartja fenn így a magyarságot? Mely rétegekbe kell gyökeret vernie; ha nem akar a szelek játékvá válni, midőn az állam védő sátorát elvitte felőle a fergeteg? A magyarság a művelődés sáncain kénytelen megvetni a lábát, s a szellemi szolidaritás azon kötelékeit kell megerősíteni – vallja *Keresztury Dezso* –, amelyekkel a közös történelmi sors, a közös haza és a rokon vér erői fonták össze a népet.

Ravasz László kifejti, hogy a magyarság értékét az biztosítja, hogy az emberi szellemek sajátos minőségét adja. Olyant, amilyent e világon senki más nem ad, csak a magyar. A magyarral az emberi szellem gazdagabb és változatosabb lesz. Ezt érezte ösztönszerűen *Széchenyi* is, amikor arról beszélt, hogy az emberiséget meg kell ajándékoznunk egy nemzettel: a magyarral. Önálló, tiszta formájú, egyeneslelkű nemzettel. Ezt meg is tettük. Ezer esztendő alatt darabnyi földön nagy erkölcsi és szellemi erőink adták ennek tanúbizonyságát.

Babits a magyar nép nyíltszeműségét és nyílt szelleműségét emeli ki. Kultúrája kilencszáz év óta együtt halad Európáéval; az idegent egy évezreden át vendégszeretettel ölelte magába. Nyelvünk a legmásfajtabb elemeket tudta befogadni anélkül, hogy jellegét elvesztette volna. Országunk sokszínűsége, történetünk viszontagságai hozzászoktattak a benyomások folytonos záporához. Nyíltsággal fogadjuk a szellemi élményt is. Irodalmunk egyik büszkesége a műfordítások sokasága és kitűnő volta. A magyar szabadságszeretet lényege Zrínyivel summázható: *Ne bántsd a magyart!* Hiszen minden nemzeti küzdelem nálunk tulajdonképpen csak védekezés.

Zsirai Miklós: – Vallásunk, művészetünk, tudományunk és jogrendünk éppúgy Európáé, mint a mienk. Egyedül a nyelvünk a mi külön sajátunk és senki másé. Bátyánk, lélekgyepünk, védelmi rendszerünk, hódító hadseregünk; szent kapunk, amelyik kizár és befogad, menedéket nyújt és otthonunkat jelzi. Ezt beszélni és művelni: az igazi *Ars Hungarica*.

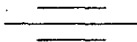
– Ha azt keressük, hogyan fejeződik ki a népi-nemzeti jelleg a magyar költészetben, akkor legkiválóbb szellemeinkhez kell fordulnunk – hangsúlyozza *Farkas Gyula* –, azokhoz, akiket a nemzeti köztudat halhatatlanoknak érez. Miként a magyar – Európa térképén – különböző történeti erők gyűjtőpontjában mindig megőrizte létét, úgy a magyar költő is, minden külső hatás ellenére – legnagyobb egyéniségeiben – felemelkedett európainak.

Kodály Zoltán tanulmánya az utat keresi, amely az alkotó művész erőinek forrásához, a népi kultúrához vezet. A kötet munkatársai közt talán ő érzi át legjobban minden nagy magyar alkotó

gondját, a nyugati és népi örökség összeegyeztetését: „Egyik kezünket még a nogájtatár, a votják, cseremiszt fogja, másikat Bach és Palestrina. Össze tudjuk-e fogni e távoli világot?”

Gerevich Tibor: – Midőn a magyar művészek a jáki mesterektől a Kolozsvári testvérekig és Kassai Jánosig megélik Bács művészi életét, Magyarország nagy, erős birodalom. A jáki apátság templom építésének és pazar díszítésének idején IV. Béla korában könnyen kiheverte a tatárdúlás epizódját; teljesítvén hivatását a művelt Európával szemben, hogy azt megvédelmezze. Nagy Lajos uralkodásakor Európa egyik legmodernebb állami és gazdasági berendezésű országa, katonai, politikai és műveltségi erejével az élen jár. Zsigmond idejében a nemzetközi politika egyik legfontosabb tényezője, mondhatni központja. Corvin Mátyás alatt hatalma, tekintélye egyre emelkedik, műveltsége fényesen ragyog. A reneszánsz és humanizmus eszméit Olaszország után elsőnek veszi át a közvetítő nyugati és északi szomszédainak. A magyar történet tragikus határpontjáig, Mohácsig a művészet terén Ausztriával szemben Magyarország volt a többet adó fél. Ez a viszony később, az ország szétdarabolása és az abból folyó vérvesztés következtében, megváltozott, bár a közös forrás, amelyből Ausztria, Magyarország és Erdély merítettek, Olaszország, az olasz művészet volt.

Történeti, egyháztörténeti okok hozták létre a magyar művészet korai századainak latin-mediterrán kötődését; a magyar alkotó művészetet az Európa-szerte kisugárzó olasz és francia hatás nevelte. Leggazdagabb stíluskorszaka – amely leginkább megfelelt gondolkodásmódjának és művészi temperamentumának – a román volt.



TISZTELETTELJES KÉRÉS ELŐFIZETŐINKHEZ !

Bízunk abban, hogy továbbra is töretlen támogatói, előfizetői maradnak lapunknak. Ennek reményében kérünk minden kedves Előfizetőnket, régiket és újakat, hogy a 2000. évi előfizetési díjat, amely ettől az évtől 600 forint, az alábbi számlára befizetni szíveskedjenek: OTP Csongrád Megyei Igazgatóság, Szeged, Módszertani Közlemények, 11735005-20003933.

Köszönjük megértésüket és támogatásukat.

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KIADÓHIVATALA

SZERZŐINK, MUNKATÁRSAINK FIGYELMÉBE!

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

Szíveskedjenek pontosan feltüntetni a következő adatokat: név, beosztás, intézmény neve, a helyiség neve, pl.: Nagy Károly egyetemi tanársegéd Szegedi Tudományegyetem, Szeged.

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

A SZERKESZTŐSÉG

Kiadja a Módszertani Közlemények Baráti Társasága

A kiadásért felel: Dr. Siposné Dr. Kedves Éva

Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. Telefon: 62 544-000/6346

Szerkesztőség: 6725 Szeged, Hattyas sor 10.

Évente 5 alkalommal jelenik meg. Évi előfizetési díja: 600 Ft.

A címlapot tervezte: Fischer Ernő

Megjelent: 2500 példányban

CORRECT Kft. Szeged

Felelős vezető: Duba Tamás ügyvezető

ISSN 1219-0608

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 a könyvsorozatnak 9., 10. és 11. kötete még kapható. A 9. kötet ára 150 Ft, a 10. köteté 180 Ft, a 11. köteté pedig 200 Ft. Ha a 11. kötetet 10 példányban rendelik meg, 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.**