

854
2001 MARC 10

163

TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

2001. 41. ÉVFOLYAM

2

A szerkesztő bizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

Helyettes: Dr. Varga István

A szerkesztő bizottság tagjai:

Dr. Frick Mária (Baja); Dr. Fülöp László (Kaposvár);

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

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

Dr. Mágoriné Huhn Ágnes (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

Dobcsányi Ferenc: A Módszertani Közlemények szerkesztő bizottságának ülése	51
Dr. Légrádi László: Önmagunk érzelmi nevelése	52
Domonkosi Ágnes: A „verbális érintés” stílusértéke	58
Dr. Farkas Olga: A minőségre hangoló képzési program háttere és kipróbálásának néhány tapasztalata	64
Sándorné dr. Tóth Zsuzsanna: Készségfejlesztési gyakorlatok a főiskolai szakmódszertani képzésben	69
Borsiné Lódri Eszter: Innovációs törekvések a Károlyi Mihály utcai Óvodában és Óvodaiskolában	71

MŰHELY

Tóth Istvánné: Olvasási készség, olvasási képesség. <i>És, vagy, is-is?</i>	75
Palláné Szénási Magdolna: Környezetbarát mesevilág	78
Nagy Edit: Média és nevelés.	81
Dr. Táboritáné Paulovics Erzsébet: Irodalmi műsor ballagásra	84

ÖRÖKSÉG

Dr. Bóra Ferenc: Változás, nevelés, átalakulás a magyar államalapítás korában.	88
--	----

SZEMLE

Dr. Oláh János:	
Marcel Frydman: Televízió és agresszió.	94
Fodor László: Pszichológiai szótár	95
Dr. Nagy Andor: Iskolaelméletek és iskolai élet	96
Nanszákné dr. Cserfalvi Ilona: Egy pedagógiai alapmű	97

A Módszertani Közlemények Szerkesztő Bizottságának ülése

BUDAPEST, TANÍTÓKÉPZŐ FŐISKOLA

Tisztelt Szerkesztő Bizottság!

A gyorsan változó körülmények – ahogy ezt szerkesztő bizottságunk elnöke, dr. Szendrei János meghívó levelében említette – ebben az évben is szükségessé tették szerkesztőbizottsági ülésünk megtartását. Ebből az alkalomból először is hadd köszöntsem – szerkesztőségünk nevében – tisztelettel és szeretettel szerkesztő bizottságunk minden egyes tagját: a régieket és az újakat egyaránt. Csak az elismerés és a köszönet hangján szólhatok arról az úgyszerető, önzetlen és áldozatkész munkáról, amellyel szerkesztő bizottságunk folyóiratunk nehéz napjaiban mellénk állt. Ennek az odaadó, permanens segítőkésznek köszönhetjük, hogy lapunk megélhette 40. évfolyamát, de ez adhat erőt és hitet az elkövetkezendő esztendőkből is.

A változó körülmények mellett azonban, amelyre nem lehet nem odafigyelnünk, legalább annyira fontos az az állandóság, az a jóértelemben vett stabilitás is, amely nélkülözhetetlen feltétele és alapja minden változásnak és megújító szándéknak. A megőrizve megújulás szemlélete és gyakorlata, ha valahol, akkor éppen a közoktatásban kellene, hogy a leghatványozottabb mértékben érvényesüljön.

Folyóiratunk e vitathatatlan igazságnak a szellemében tervezett és tevékenykedett eddig is. Így látott napvilágot a 2000. év 1. számában azokat a fontos feladatokat, laptervi célkitűzéseket tartalmazó, két évre szóló laptervünk, amely hosszabb távon is biztos alapja lehet töretlen szerkesztőségi munkánknak, további ténykedésünknek.

Ez persze közel sem teszi szükségtelenné, hogy éppen az adott időszak fölmerülő, legégetőbb problémáinak, a közvéleményt, az iskolai gyakorlatot, e gyakorlat embereit leginkább foglalkoztató aktuális kérdéseknek a megoldására – menetközben – ne vállalkozzunk. A felelősségteljes szerkesztői munka ezt is megkívánja.

Figyelemfelhívó szándékkal most ennek a kötelezettségnek szeretnék eleget tenni – a már közzétett 2000-2001-es laptervünk mellett – azoknak a legidősebb és leginkább aktuálisnak mondható problémáknak a fölvetésével, amelyek elől kitérni nem lehet, ha oktató-nevelő munkánk fejlődését, teljesítő képességét és értékeinek megőrzését szívügyünknek tekintjük.

1. Elsőnek említeném annak érdembeli tisztázását: Mi lehet az iskolai oktatás alapvető célja, rendeltetése napjainkban?

Vekerdi Tamásnak az ügy iránti felelősséggel megfontolt, az iskolai tapasztalatok által is alátámasztott szavaira hivatkozva: „Arra volna szükség, hogy a gyerek – életkoronként változó képekben, megfogalmazásokban és módszerekkel – a világ nagy egészét illetően tudjon tájékozódni. A természet világában ugyanúgy, mint az ember világában. S nem arra, hogy az ún. korszerű műveltséget a maga lexikális teljességében elsajátítsa. Ez amúgyis lehetetlen, bármennyire zsugorítjuk e műveltség egyes elemeit.”

2. Ez nyomban fölveti azt a lényegbeli kérdést: Melyek azok a képességek, amelyeket a ma iskolájának feltétlenül ki kell alakítania és fejlesztenie a tanítások során?

3. A képességek viszont csak a tananyaggal fejleszthetők, mégpedig a tananyag *kevés, de jól* megválasztott példái. Melyek a képességfejlesztés szempontjából a tananyagnak erre a legmegfelelőbb és a legcélravezetőbb részei?

4. Milyen lehetőségeit teremtik meg a hatékony képességfejlesztésnek, s melyek a leginkább bevált módszeres eljárásai?

5. Az elmondottak szellemében ugyancsak aktuálissá, létfontosságúvá válik napjainkban: a sokoldalú gyakorlás előtérbe helyezése és annak különféle módjai.

6. Az életkori sajátosságok fokozott figyelembevételének elvi és gyakorlati kérdései.
 7. Az élményszerű tanítás megteremtésének feltételei és lehetőségei.
 8. A számonkérés, a feleltetés kommunikációs képességet fejlesztő módszerei, kedvteremtő formái a munkafüzetes megoldások egyeduralmával szemben.
 9. A kerettantervek szemléletbeli, tartalmi és gyakorlati vonatkozásai.
 10. A nem hagyományos tantárgyak korszerűségének mibenléte, motivációs jelentősége, személyiségformáló szerepe.
 11. A hagyományos tantárgyakban végbemenő szemléletváltozások és azok gyakorlati megvalósításának célszerű megoldásai.
 12. A tehetséggondozás különböző formái és gyakorlati eljárásai.
 13. A főzárkóztatás eredményes megoldására vonatkozó elvi és gyakorlati kérdések.
- A mindennapok pedagógiai valóságra való odafigyeléssel – úgy vélem – tovább szaporíthatnánk ezeknek a közérdekű és aktuális feladatoknak a sorát. További kiegészítését ezért is köszönettel vennénk szerkesztő bizottságunk minden kedves munkatársától éppúgy, mint írásait eddig is önzetlen segítőkészséggel közreadó szerzőinktől.

2000. november 8.

A szerkesztőség nevében tisztelettel és köszönettel:

Dr. Dobcsányi Ferenc
főszerkesztő

Kiegészítések

- Több szempontból is egyre aktuálisabbá válik a roma-pedagógia kérdése.
- Szólnunk kell a pedagógus-szerep napjainkban végbemenő változásairól is (*Dr. Nagy Andor, Eger*).
- A múlt hagyományát követően hathatósabb támogatást várunk a közreműködő főiskolák neveléstudományi tanszékeitől és gyakorlóiskoláitól az utóbbiak különösen a Műhely rovatot gazdagíthatják tapasztalataikkal (*Dr. Zukovits Imre, Pécs*).
- Mindenképpen előtérbe kell hogy kerüljön az egészségre nevelés kérdése is (*Dr. Siposné dr. Kedves Éva, Szeged*).

DR. LÉGRÁDI ZOLTÁN

szaktanár

Irányítástechnikai Szakközépiskola

Füzfőgyártelep

Önmagunk érzelmi nevelése

Az emberi lélek öt alapvető szükségletét (szeretet, biztonság, elfogadás, elismerés és személyiség-kialakítás) a gyermek szüleitől kapja meg. A serdülő önállósodási törekvése miatt ezt már csak részben tudja szüleitől megkapni, a felnőtt pedig már egyáltalán nem. Az igény a felnőttben is megvan ezekre a szükségletekre, de a szülők ezt már nem tudják számára megadni. A vallásos ember esetében Isten veszi át a testi szülők szerepét. Isten az, aki feltétel nélkül szereti és elfogadja úgy,

ahogy van, és biztonságérzést nyújt neki. Mindezt hit által lehet elfogadni. A probléma ott van, hogy csak keveseknek van hitük, hogy Isten tökéletesen kielégítse lelki szomjúságukat. A többiek számára megmarad a remény, hogy ez csak a színről színre való látásnál fog bekövetkezni.

A szeretet, biztonság és elfogadás utáni vágy az emberben, az emberi lélekben egy tátongó úrt hoz létre, amit az ember valamivel igyekszik betölteni. Szeretetheységét a szerelem és gyermekei iránti szeretet enyhíti. Néhány kivételes egyénnél a másokért való önzetlen szolgálat képes betölteni ezt az úrt. Vágyunk a társadalmi elismerésre is, hogy eredményeinket mások is méltányolják. Szeretnénk hatással lenni és érdemleges, hasznos dolgot alkotni. A munka öröme is képes lelki szomjúságunkat csökkenti.

Önmagunk lelki, érzelmi nevelésének első lépése az ismeretszerzés. Meg kell ismernünk az érzelmekre vonatkozó alapvető tudnivalókat, ezután pedig önmagunkat kell megismerni érzelmileg. Az érzelmi önismeret főbb lépései: 1. Meg kell ismerni a pszichológiai személyiség típusokat, és ezen belül azt, hogy melyik típushoz tartozunk. Ez azért fontos, mert van, akinél az érzelmi élet tanulás nélkül is megvan, és van, akinek ez még erőlködve sem megy. 2. Meg kell vizsgálni, hogy hordozunk-e érzelmi sebeket. Ilyenek például a magányosság, békétlenség, elutasítottság, indulatosság, idegesség, keserűség, szomorúság, lelki fáradtság, lelki üresség stb. Ezekből a sebekből meg kell gyógyulni ahhoz, hogy érzelmileg fejlődni tudjunk. 3. A negatív érzelmek károsak a testi-lelki egészségre, ezért ezektől is meg kell szabadulni. Először meg kell állapítani, hogy milyen negatív érzések uralkodnak rajtunk. Ilyenek például a félelem, az aggodalmaskodás, a gyűlölet, az irigység, a féltékenység, a harag, a kevélység stb. Ezekről megszabadulni nem könnyű, mivel ezek már a bűn kategóriájába tartoznak.

4. A pozitív érzéseket tanulni és gyakorolni is kell. Ilyenek a szeretet, az öröm, a lelki békeség, a biztonságérzés, a hála, a részvétel stb. A pozitív érzések gyógyító hatásúak. 5. Meg kell vizsgálni, hogy érzéseimet, érzelmeimet ki szoktam-e fejezni, vagy pedig elfojtom. Az elfojtás káros, az érzelmerkifejezést pedig tanulni kell. Gyakorolni lehet családon belül. 6. Milyen helyet foglalnak el az érzelmek életemben? Az érzelmek irányítják-e cselekedeteimet, vagy pedig a megfontolás? Bármennyire is fontosak az érzelmek, irányító szerepet nem kaphatnak.

PSZICHOLÓGIAI SZEMÉLYISÉGTÍPUSOK

Az ismert hippokrátészi modell melankolikus, kolerikus, szangvinikus és flegmatikus típusokat különböztet meg. Karl Gustav Jung (1875-1961) svájci pszichiáter 8 féle típust állított fel az általános viselkedés és az uralkodó lelki tevékenység szerint. Az érzelmi nevelés szempontjából ez a felosztás megfelelő, mert külön érzelmi típus szerepel benne.

Befelé és kifelé fordulás: Jung az emberiséget két fő csoportba osztja: akinek az általános viselkedése, érdeklődése és energiája kifelé irányul, az extrovertált (kifelé forduló), a másik csoport, ahol mindez befelé irányul, az introvertált (befelé forduló). Ez a két viselkedésmód nem nevelés eredménye, hanem az önkéntelen reagálás formája. Valahol belül minden ember magában hordozza mindkét irányultság lehetőségét. Van, amikor a befelé fordulásra vagyunk hajlamosak, és van, amikor a kifelé fordulásra. Nem mondhatjuk ki egyértelműen, hogy valaki extrovertált vagy introvertált. Inkább folyamatos vonalról van szó, melyen mindenki valahol elhelyezkedik. Például lehet valaki 60%-ban kifelé forduló, és 40%-ban befelé forduló.

Az introvertált ember életenergiái befelé irányulnak. Inkább félénk, kapcsolataiból hiányzik a könnyedség és az alkalmazkodóképesség. Nem esik nehezére az elmélkedés és az önvizsgálat. Könnyű számára a lélek dolgaiban való elmélyedés. Gazdag a belső világa, az álomvilága, a képzeletvilága. Mély érzések és gondolatok jellemzik.

Az extrovertált ember lelki energiái kifelé irányulnak. Társasági lény, könnyen alkalmazkodik környezetéhez, legnagyobb ellensége a magány. Vonzó személyiség. Természetes hajlama nem az elmélkedés, hanem a cselekvés.

Lelki tevékenységek: Az egyén 4 fő funkcióval rendelkezik. Ezek a gondolkodás, az érzés, az érzékelés és az intuíció. Ezek született tulajdonságok. Mindenkinben megvan mindegyik, de különböző fejlettségi fokon. Közülük egy általában fejlettebb, mint a másik három, ez a főfunkció. Ez az, mely a legnagyobb spontaneitással reagál az ingerekre. Az utána következő a segédfunkciót tölti be. A harmadik és negyedik csak kezdetleges formában található meg. Jung szerint a lelki zavarok legnagyobb része a négyféle tevékenység közötti egyensúly hiányából ered. Amennyiben közülük valamelyik a többiek rovására túlzottan kifejlődik, érzelmi zavarokat okoz. Éppen ezért a négy tevékenység közötti tökéletes egyensúly lenne az ideális állapot, de valójában nincs olyan ember, akinek gondolkodása, érzései, érzékelése és intuíciója egyforma lenne. Ennek ellenére jó tudnunk, hogy módunkban áll a kevésbé fejlett funkciók fejlődését serkenteni. Jung szerint az egyén éretté válásának egyik formája éppen a kevésbé fejlett funkciók serkentésében áll. Ezt a folyamatot nevezi *inviduációnak*. Most nézzük az egyes pszichológiai típusokat.

1. *A gondolkodó típus:* Benne győz a logika az érzések felett, az objektív igazság a szubjektív vélemény felett. Az érzések a legkevésbé fejlett területéhez tartoznak. Szeret gondolkodni. Keresi az igazságot, mindennek a jelentését. A könyvek és az olvasás szerelmese. Osztályoz és elemez. Olykor elég érzéketlen, nem veszi észre mások érzelmi szükségletét, lelkiállapotát. Mindenféle kapcsolatteremtés nehezeére esik. Az érzések területén mutatkozó hiányosságai miatt intoleránssá válhat, sőt zsarnokká. Eluralkodhat rajta a rideg dogmatizmus, melyhez túlzott racionalizmus kapcsolódhat. Saját érzéseit ki kell művelnie. Általában fegyelmezett és módszeres.

2. *Az érző típus:* Az érzelem az a funkció, mely a dolgok értékét közvetíti nekünk. Az érző típus kevésbé törődik az igazsággal vagy hazugsággal, mint a gondolkodó. Gyakran ez a funkció dominál a női lélekben, illetve művészetekben, zenészekben, költőkben. Az ilyen ember gyöngéd, bensőséges, melegséget és szeretetet képes árasztani. Az érzékenységet igénylő személyes kapcsolatok erős oldalát képezik.

3. *Intuitív típus:* Az intuíció az a lelki tevékenység, mely az észlelhető valóságon túl képes meglátni dolgokat. Látja azt is, ami a dolgok mögött rejtőzik, előre meglátja a lehetőségeket, és elébük megy. Az intuíció szó eredeti jelentése szemlélődés. Álomlátó, újító gondolatokat és tetteket indít el, bár ő maga azután már nem folytatja azt, amit elkezdett. Időben mindig a jövő felé fordul. Az új, az ismeretlen vonzza. Sok mindent félbehagy, mert hiányzik a valóságérzéke. A feltalálók és a felfedezők tartózkodhatnak ide. A többi típussal összehasonlítva az intuitív ember fogékony a hit iránt, ő képes leginkább a vallásos dolgokat felfogni. A belső élete teljesen eluralkodik rajta, olyan könnyedén képes érzékelni azt, mint a külső világ dolgait. Az intuitív típusnak erőt kell venni magán, hogy ne a fellegekben járjon.

4. *Az érzékelő típus:* Az érzékszervek, látás, hallás, tapintás, által érzékeli azt, ami körülötte van. Számára minden fontos, ami érzékelhető. Nagymértékű spontaneitás jellemzi. Heves természete miatt gyakran változik a hangulata. Rendkívüli érzékelőképességénél fogva a benyomások hatalmas sokaságát fogja fel. Ez azonban megnehezíti számára az összpontosítást és kitartást. A fegyelem és a módszeresség nehezeére esik. Az ő esetében a veszély az állhatatlanságában rejlik. Abban, hogy engedi magát a pillanatnyi benyomásoktól elragadtatni. A környezettől való erős függése miatt gyakran változik a kedélyállapota. Egy kis nehézség, egy kis feszültség ugyanúgy a földhöz vágja, ahogy előbb még lelkesedett. Nem túlzottan izgatják az elvont gondolatok, sem a misztikus elragadtatások.

Az a jó, ha mind a négy típussal azonosítani tudjuk magunkat. Ez azt jelenti, hogy lelki tevékenységeink közt harmonikus egyensúly van, amely az érettség jele. A másikban el kell fogadnunk a tőlünk idegen magatartásformát is. Minden temperamentumnak megvan az előnye és a hátránya is. A legkevésbé fejlett funkciókat ki kell fejlesztenünk. Ezáltal elérhetjük a fő funkció és a többi közti egyensúlyt.

Szeretetre nevelni csak szeretettel lehet. Csak aki tudja szeretni azt, akit nevel, csak aki be tudja mutatni a szeretetet, csak az tud szeretetre nevelni. A szeretetet tanítani is kell, mivel sokan nincsenek tisztában a szeretet fogalmával. Az igazi szeretet követelménye az, hogy megfedkedzünk önmagunkról. Ez azért nehéz, mert a legtöbb ember énközpontú, és még az is nehezebb, hogy mások problémáit meghallgassa. Az igazi szeretet próbája ez: valóban meg tudunk-e fedkedezni önmagunkról? Tudjuk-e figyelmünket mások szükségleteire, mások boldogságára irányítani? Tudunk-e arról gondolkodni, hogy mit tehetünk másokért ahelyett, hogy önmagunkkal lennénk elfoglalva?

A szeretet lényege a kapcsolatteremtés: Emberi szükséglet, hogy kibeszéljük magunkat, elmondjuk vágyainkat, terveinket valakinek. Beszélni kell magunkról valakinek, akiről tudjuk, hogy nem fog elutasítani. Azok a problémák, melyeket elfeledünk önmagunkban, meghatározatlanok maradnak, és ezért rombolóvá válhatnak. Ha bezárkózunk, betegek leszünk. Amikor rábízunk magunkat valaki másra, a dolgok letisztulnak. Ez elősegíti identitásunk növekedését és önmagunk elfogadását. Falaink és álarcaink mindezt megnehezítik. Sokan azt mondják, hogy baráti körökben nincs olyan, akiben meg lehetne bízni. Pedig csak arról van szó, hogy félünk a visszautasítástól. Ezáltal felmentjük magunkat az alól, hogy személyes kapcsolatot kezdeményezzünk. Közben pedig bezárkózva tönkremegyünk lelkileg.

Az önmagunk feltárulkozásának folyamatát az emberi személyiség dinamizmusának hívják. Aki a szeretet oltalmazó melegsége nélkül él, hajlamos lesz arra, hogy önmagába bezártan maradjon. Így a személyiség dinamizmusa megakad. A dinamizmus komoly akadályai esetén bekövetkezhet a neurózis is. Ennek legfontosabb ismérve a másokkal való kapcsolatteremtés képtelensége. Bizonyos mértékig mindnyájan szenvedünk a magánytól, a sikertelenségtől és az érzelmi éhség kielégíthetlenségétől. Ezek a fájdalmak a szeretet kudarcából erednek. Ez a fájdalom önmagunkra irányítja a figyelmet, ami viszont gátat emel a szeretetnek. A világ, melyben élünk, fájdalommal van tele, és szeretet nélküli. A legtöbb embert a saját fájdalma zárja magába, és szigeteli el a többi embertől, és zárja el a szeretet útjától.

A szeretet paradoxona: Magányosságunkat csak mások szeretetével tölthetjük be. Éreznünk kell azt, hogy szeretnek. Szükségünk van szeretetre, és igyekszünk is azt megszerezni másoktól. A paradoxon abban van, hogy ha keressük a szeretetet, melyre szükségünk van, nem fogjuk megtalálni. Ahhoz, hogy szeressenek, szeretetre méltóvá kell válnunk. Amikor valaki azt akarja, hogy szeressék, a saját szükségletének kielégítésére törekszik, és ezáltal nem válik szeretetre méltóvá. Önmagával van elfoglalva, ami a szeretetre való képesség fejlődését akadályozza. Az ember csak úgy válhat szeretetre méltóvá, ha nem kapni akar szeretetet, hanem adni. Ha csak önmagunkkal foglalkozunk, akkor elszigetelődünk, és magányosak leszünk. És az a magányosság, melyből mások szeretetét keresve próbálunk szabadulni, még jobban elmélyül. Csak úgy tudunk kilépni magányosságunkból, ha többé nem magunkra koncentrálunk, hanem elkezdünk másokkal törődni. Ez nem könnyű. Egy életen át tartó erőfeszítés és fáradozás szükséges ahhoz, hogy figyelmünket másokra irányítsuk. Másokat kell előtérbe helyezni, a saját helyünkre állítani. Mások vágyait kell úgy kielégíteni, hogy közben ne a magunkéit keressük. Ha saját boldogságunkat keressük, soha nem fogjuk megtalálni. De ha megfedkedzünk magunkról, és a körülöttünk élők boldogságát keressük, akkor boldogok leszünk. Nagy kísértés, hogy legfőbb gondunk az önmegvalósítás legyen. Mindent saját boldogságunk elérésére akarunk felhasználni. Pedig ez az önmagunkba merülés akadályozza az emberi boldogság elérését. A beteljesülést csak valódi szeretettel lehet elérni. Ha életünket mások boldogságára szenteljük, akkor el fogjuk érni saját boldogságunkat is. A szeretetet nem foghatjuk fel az önbeteljesülés eszközeként.

Másokat csak akkor tudunk igazán szeretni, ha ők válnak gondolataink középpontjává és vágyaink tárgyává, ha velük törődünk, és nem magunkkal. Ha az emberek így módon tudnak szeretni, akkor őket is szeretni fogják. Ne azért törekszünk, hogy viszonszeressenek. Igazában csak az fog

kapni, aki ad. Csak úgy találhatom meg önmagam, ha elfeledkezem magamról. Az ilyen szeretet sokba kerül, és nagy kihívás. A világ önzése miatt nehéz vállalni a szeretettel járó önfeláldozást.

A szeretet tanulása: A szeretet tanulásához figyelembe kell venni: 1. A szeretet önfeláldozást követel meg, legalább annyit, hogy gondolatainkat és vágyainkat másokéi alá tudjuk rendelni, és önmagunkat és önértékünket fel tudjuk adni. 2. Az ilyen szeretet elsősorban nem érzés, hanem elhatározás kérdése. El kell határozni, hogy szeretni akarunk, és el akarjuk felejteni önmagunkat. Figyelmünk és szívünk fókuszát másokra helyezzük át. Aki eldöntötte és elkötelezte magát arra, hogy szeretni fog, az a szeretetre méltó személy. 3. Az érzelmi sebek nehezítik a szeretet megtanulását, ezért előbb azokból meg kell gyógyulni.

Nehéz akkor szeretni, ha sohasem szerettek minket. Azonban mindannyian képesek vagyunk valamennyire szeretni. Valamennyire el tudjuk terelni figyelmünket önmagunkról, hogy mások igényeire összpontosítsunk. Amilyen mértékben tesszük ezt, olyan mértékben fognak bennünk szeretni. Ha valaki észreveszi, hogy szeretik, biztos, hogy idővel válaszolni fog a szeretetre. Ha kezdetben csak kevésbé tudunk is szeretni, akkor is szeretni fognak bennünket egy kicsit. És a kapott szeretet erőt ad ahhoz, hogy mindjobban kinőjünk önmagunkból. Amilyen mértékben hajlandók vagyunk megtenni a kívánt erőfeszítést, és meghozni az áldozatot, olyan mértékben fog a visszakapott szeretet erősíteni bennünket. Közben figyelmünk középpontja távol legyen önmagunktól, és ne várjunk viszonzást. A szeretet lényege mások javát keresni. A szeretet tanulásához választanunk kell az önzés (az önmagunkra koncentráció és saját érvényesülésünk keresése) és a szeretet (a mások felé fordulás és mások boldogságának keresése) között.

A szeretet tanulása a következő pontokból áll: 1. Az önérték elhagyása, elfelejtkezés magunkról. 2. Elérni, hogy elmém, szívem, életem középpontjába ne én legyek, hanem mások. 3. Ne azért szeressék másokat, hogy viszontszeressenek. 4. A szeretet egyfajta önfeláldozás, gondolataink, vágyaink mások felé irányítása. 5. A szeretet adás, a viszonzás igénye nélkül. 6. A szeretet azért boldog élet, mert tele van töredéssel. 7. Így találjuk meg saját beteljesedésünket. Akkor találjuk meg önmagunkat, ha nem magunkat keressük. Akkor válunk szeretetreméltóvá, ha lemondunk önmagunkról.

A BIZTONSÁG

A biztonság egy érzés, mely eredménye annak, hogy mit gondolunk a saját biztonságunkról. Egy olyan városban, országban, ahol sok bűncselekmény fordul elő, az emberek általában nem érzik magukat biztonságban. Félnék, hogy ellenük is elkövetnek valamilyen bűncselekményt. Elsősorban az fél, akinek van féltelenivalója, tehát a gazdagok. De hogy valaki mennyire fél, illetve mennyire érzi magát biztonságban, ez az egyén lelki tulajdonságaitól is függ. Van, aki mindentől fél, és van, aki biztonságérzését meg tudja őrizni veszélyes környezetben is. Az egyéni tulajdonságok pedig részben öröklődnek, részben tanulás útján alakulnak ki. Ez azt jelenti, hogy a biztonságérzés megszerezhető, de el is veszíthető.

A biztonságérzés magunkhoz kapcsolódó érzés éppen úgy, mint a siker vagy a kudarc érzése. Érzédiszpozíció, vagyis időben tartós érzelem. Azonban a biztonságérzés változásánál érzéstörténetek, vagyis rövid idejű érzések is előfordulhatnak, melyek külső inger hatására jöhetnek létre. Például külső támadás esetén a biztonságérzés részben vagy egészen elvész, és ezt a bizonytalanság, a félelem érzése váltja fel. Másrészt a biztonságérzést emocionális érzelemnek tekinthetjük, ami tanult érzés. A biztonságérzés egyik összetevője a hit is. A hit a remélt dolgok valósága. Remélt dolog a biztonság, és ezt hittel valóságnak vesszük. El kell hinni, hogy biztonságban vagyunk. Ehhez értelmeznünk kell a saját helyzetünket, saját életünket, saját biztonságunkat. A vallásos hit segít az értelmezésben, mely szerint az ember Istenre bízhatja magát, mint kis gyermek a szüleiére, és ez a hit biztonságérzést tud eredményezni.

Külső és belső biztonság: A „Béke és biztonság” sokat hangoztatott politikai jelszó, mely szerint a biztonságérzés szorosan kapcsolódik a békéhez. Vagyis háború esetén a biztonságérzés odalesz.

Manapság az emberek sokat tesznek külső biztonságukért. Bezárkóznak házaikba, kutyákkal, fegyverrel védik magukat, vagy fegyveres testőrökkel. Amerikában a gazdagok lakónegyedeit külön kerítésekkel védik, ahova idegen nem mehet be. Ezek a külső védekezések azonban nagyon sokszor azt jelzik, hogy nincs meg a biztonságérzés. Az emberek félnek a többi embertől. A kutyák és fegyverek nem képesek kiűzni a félelmet, mert a félelmet a szeretet űzi ki. A félelem lelki dolog, ezért kiűzésére is a lelki módszerek alkalmasak. A biztonságérzés alapja a tiszta lelkiismeret, mely a törvény betartásának a következménye. Aki a világ javaiból a maga számára többet vesz el, mint ami munkája után járna, bűnt követ el a társadalom ellen, és ez a bűn büntetést von maga után. Ennek része lehet a biztonságérzés elvesztése is. Az emberek úgy gondolják, hogy biztonságérzésük megszerzéséhez és megtartásához anyagi javakra, pénzre van szükségük. Egy bankbetét az, ami biztonságot ad, gondolják sokan. Ez anyagi biztonságot adhat, de nem biztos, hogy biztonságérzést is nyújt. Ehhez inkább a tiszta lelkiismeret, a dolgok helyes értelmezése, világnézet és hit szükséges.

AZ ELFOGADÁS

Vágyunk arra, hogy az emberek elfogadjanak, és elismerjék eredményeinket. Miért fontos ez?

1. Az ember viselkedésmódját énképe határozza meg. Ha rossznak vagy alkalmatlannak gondoljuk magunkat, életünket Murphy törvénye fogja vezérelni (ami elromolhat, el fog romolni). Ekkor semmilyen kihívással nem próbálunk megbirkózni. Elsősorban a biztonságot fogjuk keresni. Ahhoz, hogy teljes életet tudjunk élni, el kell fogadni önmagunkat olyannak, amilyenek vagyunk. Minden ember alapvető kihívása önmaga megértése és elfogadása.

2. Amint elfogadtuk magunkat olyannak, amilyenek vagyunk, és szeretnek azért, amik vagyunk, azokat a jellegzetes problémákat, melyekkel küzdünk életünk folyamán, megoldja az önismeret és önmagunk elfogadása.

3. A legtöbb embernél az énkép kialakulásában sokat számít a külső megjelenés. Plasztikai sebészek megfigyelték, hogy amikor valamilyen fizikai csúfságot távolítottak el, a páciens személyisége is megváltozott. Magabiztosabb lett, szinte újjászületett. A kedvezőbb énkép kedvezőbb viselkedést eredményezett. Viszont a kudarc és boldogtalanság oka legtöbbször a kedvezőtlen énkép.

4. A kedvezőtlen énkép arra kényszeríti az illetőt, hogy falak és álarcok mögé bújtaassa énjét. Felépíti az elszigetelődés falait. Az ilyen ember álarcot húz, és szerepet játszik. Nem bízik önmagában, és nem fogadja el önmagát annyira, hogy önmaga legyen. Bár biztonságosabbnak tűnhet az élet megtévesztő külső mögött, de az ilyen élet magányos. Megszűnik valódi élni, és mint személyek éhen halunk. Az álarc legnagyobb hátránya, hogy kirekesztjük így magunkat a másokkal való őszinte, hiteles kapcsolatokból. Ez azért is baj, mert mások tartják kezükben potenciális fejlődésünket és beteljesedésünket. Ha szerepet játszunk és álarc mögé bújunk, nincs esély az emberi és személyes fejlődésre.

Gyakran ítélnünk meg másokat álarcaik alapján, és nem vesszük a fáradságot, hogy az álarc mögött rátaláljunk arra a bizonytalan vagy megsebzett szívre, mely elrejtőzik, és megpróbálja megvédeni magát a további sérülésektől. Ezért aztán gyakran kritizáljuk az ilyen. Pedig csak az elfogadó és megértő szeretet tudja előcsalogatni a szorongó embert védelmi vonala mögül. A legtöbb olyan tulajdonság, amit másokban utálatosnak tartunk, valamiféle védekező magukba húzódás eredménye. Legtöbbször elutasítjuk ezt az énközpontú pózt. Pedig át kellene látnunk a színlelésen ahhoz, hogy könnyíthessünk azon a fájdalomon és magányon, mely a védelem falait emelte. A védelmi vonalak közvetlen megtámadása azok megerősítéséhez vezet.

5. Amikor nem tudunk együtt élni valamilyen bennünk levő valósággal, magatartással vagy életünk valamilyen eseményével, azt eltemetjük a tudatalattinkba. Ezt eseményelfojtásnak (suppression) hívjuk. Amikor érzelmi reakciót rejtünk el a tudatalattiba, ezt érzelemelfojtásnak

(repression) nevezzük. Rossz érzéseink forrása sokszor éppen az, hogy valódi konfliktusokat temetünk el a tudatalattiba. Néha hiába keressük problémáink megoldását a jelenben, ha a tudatalattiban van. Amikor elfojtjuk azokat a dolgokat, melyekkel nem akarunk együtt élni, nem oldjuk meg a problémát, mert azt elve temetjük el, és azért tovább fog élni és hatni. A tudatalattiban eltemetett vágyak befolyásolják viselkedésünket és másokhoz való viszonyunkat. Az átvitel (transfer) olyan tudatalatti folyamat, mellyel vágyainkat átviszük másokra.

Ahelyett, hogy elfojtanánk az eseményeket és a vágyakat, azokat ki kell beszélni valakivel, például egy jóbaráttal. Valaki előtt fel kell tárni magunkat, rá kell bízni titkainkat. Azok a problémák, melyeket tartósan elfeledünk önmagunkban, meghatározatlanok maradnak, és ezért rombolóvá válnak. Olyan mértékben vagyunk betegek, amilyen mértékben bezárkózunk. Barátunkkal való beszélgetésben láthatjuk meg a bennünk zavaró dolgok okait és megoldását. Ez lehetővé teszi, hogy elfogadjuk magunkat olyannak, amilyenek vagyunk.

IRODALOM

1. John Powel: Why Am I Afraid to Love? Overcoming Rejection and Indifference, Tabor Publishing, Allen, Texas 1982, fordítás: Vigília Kiadó, Budapest, 1997.
2. C. G. Jung: A lélektani típusok, Európa Kiadó, Budapest, 1989.

DOMONKOSI ÁGNES
főiskolai tanársegéd
Eszterházy Károly Főiskola
Eger

A „verbális érintés” stílusértéke

A társadalmi kapcsolatok minőségének nyelvi jelölésére a magyar nyelvben a megszólító szerepű névmások és a hozzájuk kapcsolódó igeragozási módok is alkalmasak. A tegezést és magázást megkülönböztető nyelvekben ugyanis a vokatívuszi, általában fatikus funkciójú megszólításokon kívül a ragozási mód – a közlés folyamatos kísérőjeként – a beszédpartnerek közötti viszony állandó, a másik személyhez forduló megnyilatkozások mindegyikében megmutatkozó jelzése. Fülei Szántó Endre ezért a második személy nyelvi megközelítésének, a második személyű említésnek, saját találó metaforájával a „verbális érintésnek” két típusát különíti el: egyrészt a vokatívuszi, másrészt pedig a névmással és igeragozással jellemezhető megszólítási és kapcsolattartási módot (1994: 8).

A kommunikációs partnerhez forduló közlésben elkerülhetetlen a második érintési forma, vagyis valamelyik igeragozási lehetőség választása. A verbális érintés módja az igeragozás tekintetében az elmúlt évtizedek magyar nyelvhasználatában a második személyű tegezõ és a harmadik személyű magázó formákon kívül még egy lehetőséggel kiegészült: a *tetszik*-infinitívusi formák ugyanis szinte önálló paradigmává, kapcsolattartási lehetőséggé váltak (vö. Raffai 1997: 180). A nyelvi viselkedést vizsgáló empirikus kutatásom adatai azt mutatják ugyanis, hogy a 14 éven aluli korosztály mintegy 90%-a kizárólag ezzel a formával fordul tanáraihoz és az ismeretlen felnőttekhez, nagy részük egyértelműen magázó alakot egyáltalán nem használ, inkább kerüli a másik verbális megérintését.

A „tetszikelő” formák elkülönülésén kívül a harmadik személyű igeragozási módban a névmáshasználat is további lehetőségeket nyújt a nem tegezõ viszonyok árnyalatainak megjelenítésére,

hiszen a harmadik személyű kapcsolattartási mód az *ön* és a *mag* névmáshoz is kapcsolódhat. Sőt előfordulhat csak nominális megszólításokkal, a névmáshasználatot elkerülő módon is.

A nyelvi tiszteletadás nemzetközi szociolingvisztikai szakirodalmában megkülönböztetett T és V formán (vagyis a tegezésen és a magázáson; vö. Brown–Gilman 1975: 359-88) kívül ezért véleményem szerint napjaink magyar nyelvhasználatát vizsgálva legalább négy formát – a tegezést, a magázást, az önözést és a tetszikelést (vö. Deme–Grétsy–Wacha 1987: 59) – lehet elkülönítenünk.

Ezek a megszólításbeli alapformák illeszkednek a társadalmi kapcsolatok sokféleségéhez, használatuk specializálódott egyes viszonytípusokra, vagyis e megszólításmódok szociolingvisztikai változóként értékelhetők, rendszerük „az adott társadalom mindenkor belső hierarchiájának és értékrendjének nyelvi vetülete” (Péter 1991: 112). Az említett megszólítási módoknak létezik egy stílári alapértéke, alapvető és meghatározó szemantikai töltete, szociális jelentése, a nyelvi viszonyok alapján azonban mégsem következtethetünk egyértelműen a társadalmi viszonyokra, mert ez az alapérték igen sok helyzetben megváltozik, egy-egy megszólítási módnak a szituációtól, a vele együtt használt nyelvi elemektől függően több különböző szerepe, tartalma lehet.

Számos különböző nyelv sajátosságait vizsgálva – a témakör alapművének számító munkájukban – Brown és Gilman azt állapítják meg (uo.), hogy a megszólítónévhasználat differenciálódásának, az egyes szám második személy mellett használt, udvariasabbnak tartott formák kialakulásának az az oka, hogy az emberi kapcsolatok egy részében a hatalom és az alárendeltség vált hangsúlyossá. Ezekben az aszimmetrikus viszonyokban a V formát kezdték el használni, ezzel párhuzamosan a T forma fokozatosan a szolidaritás jelölőjévé vált. A kölcsönös T mai terjedése pedig azt jelzi, hogy a szolidaritás értéke a hatalmi viszonyoknál meghatározóbbá vált a társadalomban. A V formát tiszteleti névmásnak is nevezik, és megítélésük szerint a megszólító névmások stílusa és használati köre levezethető a hatalom és a szolidaritás, a formális és az informális helyzetek, a bizalmasság és a távolságtartás megoszlásából.

A megkülönböztetett négy magyar megszólítási forma használatának története és alapvető funkciójuk is párhuzamba állítható az általuk felrajzolt fejlődési ívvel, mai használati módjaik és stílári lehetőségeik összessége azonban nem magyarázható egyértelműen a megjelölt tényezők alapján. A különböző megszólítási módok szerepének értékelését ugyanis számos tényező nehezíti. Az egyik ilyen tényezőnek tekinthető az, hogy a szituációtól és a kontextustól függően mind a tegezés, mind a nem tegező formák hordozhatnak elismerést, értéket, és válhatnak az értéktelenség megjelenítőivé is (vö. Tolcsvai Nagy Gábor terminológiájával: értéktelítő–közömbös–értékmegevonó 1996: 164-5); például a tegező forma lehet igen nagy sértés, de a legnagyobb megbecsülés érzékeltetője egyaránt.

A tegező és nem tegező formák tehát a helyzettől és a szöveggörnyezettől, a szöveg többi értékelést kifejező elemétől függően válhatnak vagy a társadalmi távolság, vagy a társadalmi közelség megjelenítőivé, nem értelmezhetők egyértelműen vagy a hatalom, vagy a szolidaritás névmási kifejezőeszközeiként.

A névmáshasználat értékelését megnehezítő másik alapvető ok az, hogy a társadalom különböző rétegei nemcsak eltérő módon használják, hanem eltérően is ítélik meg az egyes megszólítási lehetőségeket. A megszólítási formák stílusáról való vélekedéseket meghatározó legfőbb társadalmi változónak a mai magyarországi beszélőközösségben az életkor tekinthető. A 30 év alatti korosztály udvariassági csoportnormái nagymértékben eltérnek a többi korcsoporttól.

A verbális érintési módok stílusának értékelése tehát igen különböző lehet, ugyanaz a forma akár két ellentétes stílusminőséget is jelenthet. Kommunikációs konfliktus akkor származik ebből a helyzetből, ha a beszélgetőpartnerek nyelvi értékítélete, a nyelvi tiszteletadással kapcsolatos attitűdje különbözik; s így más a megszólítás hatásszándéka, mint amit valójában elér. Vagyis mivel nemcsak két megszólítási formát különböztethetünk meg, s a megszólítási formákhoz nem járul egyértelmű szerep, verbális érintéseinket nem elemezhetjük egyszerűen a formális és az informális nyelvhasználat kétválasztásos rendszerén belül (vö. Reményi 1994: 85).

A megszólítási módok egy adott helyzetben betöltött stílári funkciójának értékelését ráadásul nemcsak a közvetlen szöveggörnyezet alakíthatja, hanem a tágabb szövegelelmények is: ugyanis a névmáshasználatban a legkifejezőbbek a váltások, az addigi megszólítási és kapcsolattartási forma módosításai.

A verbális érintések lehetséges stílusértékeit, és az általuk kifejezhető társadalmi viszonyok lehetőségeit kérdőíves és interjú vizsgálataim alapján, illetve a sajtóban megjelent és az Interneten közzétett véleménynyilvánítások, a kérdéssel foglalkozó nyelvörnyelő írások és illemtankönyvek elemzése révén mutatom be.

A tegezés legáltalánosabbnak tekinthető szerepe a bizalmasság, a nem tegező formáknak pedig az udvariasság, a tisztelet kifejezése, ahogy azonban a nyelvhasználok udvariassági nyelvhasználatlalt kapcsolatos vélekedései mutatják, az udvarias és a bizalmas nyelvhasználat nem önmagában a megszólító személyéből adódik: „A tegeződés nem tiszteletlenség, hiszen magázódva is lehet göromba az ember, és tegeződve is lehet udvarias”; „A tiszteletet meg lehet adni tegezéssel is, ellenben a magázódás is lehet tiszteletlen”.

A tegező formák udvarias és tiszteletadó használatának lehetőségét elsősorban azok a vélekedések hangsúlyozzák, amelyek a szituáció- és kapcsolattípusok többségében elfogadják a tegeződő formát, a magázó formákat nehézkiesnek, erőltetettnek érezve. A tegezés mellett érvelők annak közvetlenségét, természetességét emelik ki, mint a következő, egy internetes beszélgetőcsatornáról származó vélemény, amelyben az általános szolidaritás mint érték jelenik meg, ezáltal a magázás már csak udvariasságot jelölő kiüresedett nyelvi forma, nem pedig a hatalmi viszonyok, a tiszteletadás jelölője: „A tegezés szerintem nagyon is helyénvaló. Vajon az, hogy az Ikea meg a Vodafone tegez minket, tiszteletlenséget vagy közvetlenséget sugall? Szerintem az utóbbit. A tegezés–magázás nem szükségsszerűen írható le tiszteletlenség–udvariasság ellentétpárral. Az egész egy lassan diszfunkcionális elem a nyelvben, amelynek nem szükségsszerű az örök fennmaradása. Tegezve is meg lehet adni a maximális tiszteletet az idősebbeknek, s a gyerekek sem kényszerülnek a nyelvi-társadalmi bizonytalanság miatt mismásolni úgy 12-14 éves korukban, amikor már csókolozni ciki, tegezni meg pimasz, inkább nem köszönnek. Van-e valódi funkciója az egyébként nyelvi krixkraxokra (sic!) kényszerítő magázásnak? Nem kellene a nyelvnek is igazodni a modernebb társadalmi helyzethez?”

Az adatközlők véleményei és az elemzett szövegekben megjelenő álláspontok alapján arra a következtetésre juthatunk, hogy a nem tegező formákból adódó körülményesség igen lényeges érv a tegezés kiterjesztése mellett, egy programozási nyelv magyarra fordításának gondjai során fogalmazódik meg például, hogy: „Iszonyatos kinszenvedés magázó mondatokat szülni. Mondjátok meg: mennyit beszéltek magázva? Főleg számítástechnikai környezetben... Nem hiszem, hogy lenne olyan ember, aki azért fordulna el a linuxtól, mert a gép letegezi.” A bonyolultnak, a fogalmazást akadályozónak érzett nem tegező közlésmód a teljes elutasításig is vezethet: „A tegezést én személy szerint azért kedvelem igen nagyon, mert szerintem a magyar nyelv alkalmatlan a magázásra.”

A tegezés terjedésének folyamata azt idézi elő, hogy egyes csoportok (főként a fiatal városi népesség vö. Tolcsvai 1995: 165) számára megváltozik a tegezés stílusértéke, egyes szituációkban formálisnak és választékosnak is érzékelhetik. A tegeződésnek az intimitás szférájából, a társadalmi közelséget megmutató szerepből a közömbös viszonyokra való áttérjedésének hatását így fogalmazza meg egyik illemtankönyvünk: „Aki mindenkivel tegeződik, azzal valójában nem is érdemes tegeződni. (Réczy–Pekári–Gondi 1961: 63)”, vagyis a tegeződés terjedésével veszít a bizalmasságot kifejező erejéből.

A bizalmas hangnemet, a közösséget, az összetartozást, az azonosságot megjelenítő erő lehetőségeit mutatja a következő: egy helyi lapban, Somogyvámos egyoldalas kiadványában megjelent, az önkormányzati választásokra tegező formában invitáló megfogalmazás is, bár külön megmagyarázza, hogy a tegezésnek erre a funkciójára épít, hogy a tegezés itt a társadalmi közelség, a közös érdekek hangsúlyozására szolgál: „Ez a tegezés túl az egyszerű tegezésen és visszaérve oda, túl a

magázáson, önözésen és tetszikezésen, amikor lélek szól lélekhez: szépen kér, gyere el. Válassz akár találomra! "

A tegezés természetes, de közömbös megszólításként való értékelését jelzi egy negyvenes éveiben járó, a Budapesti Műszaki Egyetemen tanító tanárnak a tanítványait megszólító honlapján fellelhető érvelés: „*Miért tegezek? Egyszerűen csak így maradtam.*”; „*(...) ezennel felhatalmazlak, hogy viszont-tegezz (számomra természetes, ha tegezel, de az sem zavar, ha magázol). Ha nem jön a szádra a tegezés, akkor csak kérlek tőrd el, hogy én rendületlenül tegezzek*”. A megfogalmazás olyan nyelvi attitűdöt sejtet, amely nem törekszik a beszédpartnerhez való alkalmazkodásra, így bár a tanár célja a közvetlenség, nyelvi viselkedésével mégis teremthet társadalmi távolságot hangsúlyozó szituációt is. Az így kialakuló egyoldalú tegező viszony rávilágít a tegeződés terjedésének lehetséges fonásaira, hisz egy-egy szituációban más-más lehet a kommunikáló felek viszonya ehhez az átértékelődőben lévő normához, így az indokolatlan tegezés is megnehezítheti a nyelvi kapcsolat-teremtést (vö. Bíró–Huszár 1985: 39), és sértő szándék nélkül is bántóvá, durva stílusminősítésűvé válhat.

A vizsgált vélemények egyike például így fogalmaz: „*Képzeld el, hogy nekem meg a tegezés-től megy fel a pumpám, egyszerűen nem bírom, hogy harmincévesen három gyerekkel bemegyek az iparcikkboltba, és a 17 éves alkalmatlan fruska kiszolgáló azt mondja, hogy: Szia! Mit adhatok?, és szív egyet az orrán..., de sorolhatnám.*” Miként ez a példa mutatja, még a fiatal korosztályban is eltérések lehetnek az általános tegeződés megítélésében. A vélemény írója ugyanis szleng elemeket használ, stílusát fiatalosnak, egyéninek, újtónak érezzük, a tegezést mégsem tartja minden szituációban természetesnek, általános használatát a nyelvhasználatnak a durva stílusminőség felé mozdulásaként értékeli.

Bár a tegezés terjedése e megszólítási és kapcsolattartási forma közömbössé válását segíti elő, a tegeződést szorgalmazók egy része is hivatkozik a tegezés szolidaritást mutató értékére, mint a következő tegeződő programnyelv melletti érvelésben: „*Tegezzünk! Ezt még ki is hangsúlyozhatjuk, marketing téren se rossz húzás. Az emberek megjegyzi ezt is – és hozzá lehet kapcsolni ideológiát is, mondjuk ilyesmit: a linuxos programok nem egy absztrakt felhasználónak készülnek, a programozók társnak tekintik azokat, akik használják.*”

A tegezés azonban szándékos lenézést, sértést is hordozhat, ha a beszélő a megszólított alacsonyabb rendűségét hangsúlyozza ezzel a beszédmóddal (vö. Bíró–Huszár 1985: 39), ezt az értéket Brown és Gilman az állásfoglalást kifejező névmáshasználat egyik legrégebbi szerepének tartja, a „megvetés és a düh T-je” véleményük szerint a fő szemantikai dimenzió kívül a tegezés leggyakrabban expresszív jelentése (1975: 383). Egy huszonöt éves fiatalember a szociolingvisztikai interjú során például egy ilyen szituációt idézett fel: „*egy idősebb pali odajött, és kért egy szál cigit, és akkor voltak olyan, végül is ismerőseim, olyan korombeli srácok, akik gondolkodás nélkül tegezték, gondolom, a szociális helyzetére gondolva*”.

A magasabb rangú, idősebb, nagyobb hatalmú partner irányából viszont nemcsak a leértékelés, hanem a megbecsülés jele is lehet a tegezés: az 50-es évekre, és tekintélyes tanárára visszaemlékező fizikaprofesszor élménybeszámolójából látszik, hogy a tegezés nemcsak eltaszíthat, hanem magához is emelhet: „*Amikor bekerültünk a tanszékre, igen nagy dolognak számított, amikor tegezni kezdett bennünket. Ez nagy megtiszteltetés volt, és nem merte őt egyikünk se visszategezni, mi csak professzor uraztuk*”.

A tegező formák más udvarias nyelvi elemekkel árnyalva egyértelműen tiszteletadóvá is válhatnak. Az Édes Anyanyelvünk postájának véleménye szerint: „ha egy jóval idősebb vagy magasabb rangú, beosztású férfi, nő, megengedi valakinek, hogy tegezze őt, az természetesen eleget tesz a kitüntető felszólításnak, de szerényen érzékelteti, hogy tisztelete nem csökken. Például: *Kedves Éva néni, légy szíves, segíts nekem! – Köszönöm, miniszter úr, a jóindulatod!*” (1989/1:24). A tegezésnek a tisztelet megadására alkalmas nominális megszólításokkal és egyéb udvariassági fordulatokkal való árnyalásának lehetőségét illetantakönyveink egy része is kiemeli (vö. Balogh é.n. 14).

A magyar nyelvben a V-forma kialakulásának folyamata a 16. században kezdődik el. Elsődleges szerepe a tiszteletadás, a távolságtartás, a formális helyzetek nyelvi érzékeltetése.

A harmadik személyű megszólító formák szerepének megítélésében az okozza az egyik gondot, hogy a társadalmi távolság hangsúlyozása is lehet sértő, bántó, elsősorban akkor, ha a korábbi szolidáris állapotot bontja fel, vagyis a tegezésről térünk át magázásra vagy önözésre, miként a Neoprimitív nevű avantgárd zenekar és az ORI osztályvezetőjének viszonyában valamikor a 70-es években, hiszen a dalszövegek bemutatása előtt tegeződnek, majd utána: „*Vegyétek tudomásul, hogy sem most, sem máskor nem tárgyalunk magukkal. Tatára pedig már csak azért sem megyünk el, mert még úgy tünne, hogy megnéztük és nem engedélyeztük a műsort. Ez egyenes beszéd volt, igaz, most már magázódva, mint régi ismerősökhöz illik*”. Hasonló a társadalmi értéke a kapcsolattartási forma váltásának az egymással tegeződő sportoló és a róla cikket író újságíró viszonyában: „*Aztán mikor elkészültem, elküldtem neki a kéziratot és ismét feltárcsáztam Balczót. Ekkor már magázódva közölte: Önnel nincs semmi beszélőnivalóm*” (Népszabadság, 1996. november 16.)

A tegezésre és a nem tegező formákra vonatkozó normák átalakulása megmutatkozik a magázás megítélésében is. Egy 1984-ben megjelent illemtankönyv (bár már az akkori állapotra sem egészen érvényesen) azt állítja, hogy: „a felnőttek egymás közötti tegeződése a kivételes eset, a magázás az általános” (Halák 1984: 96), egyes példáim alapján azonban ma egy fiatal fiú számára már a tiszteletet adó magázás is bántó lehet, ha ő a fiatalok közötti általános tegeződést tekint normának: „*Az elárusító – aki velem egykorú fiú – magáz, ami érthető módon kissé idegesít*” (Computer Technika, 1998. február 17.).

A nem tegező formák stílusát elsősorban a megszólító névmások határozzák meg, s ezek stílusértékének megítélésében is igen nagy eltérések mutatkoznak. Egyik legújabb illemtankönyvünk szerint ezek „korábbi mellékei megszűntek, és így nem is kell azokat beleértelmeznünk”, „*A maga az alapvető udvariasságot kifejező köznapi formula. Nincs benne sértés, nincs benne túlértékelés*” (Sille 1994: 113). Ezt a vélekedést azonban nemcsak a nyelv művelő irodalom cáfolja, amely szerint a *maga* megszólítás csak egyenrangúak kapcsolatában elfogadott, lefelé és felfelé egyaránt sértő, hanem több különböző jelenség is.

A magázódás, a *maga* névmás használatának értékelése kialakulása óta gondot jelent, „nem választékos, nem volt udvarias hangulatú már fölbukkanása idején sem. Bántó hangnemen kívül gyakran bizalmaskodó hangvételt is tulajdonítanak neki, részben a *magácska* becézett forma miatt (vö. Kovács–Osvát 1978: 29). Számos nyelvjárási terület bizalmas nyelvhasználatában csak ez a forma él (Kiss 1995: 273), tehát feltételezhetjük, hogy érzelmi színezetét tekintve ezeken a területeken semleges. Kérdőíves felméréseim ezzel szemben azt mutatják, hogy a *maga* bántó konnotációi elevenen élnek, hiszen a 18–23 éves korosztály többsége udvariatlannak minősíti, csak kifejezetten sértő szituációkban tartja elképzelhetőnek, keresztnévvel együtt való használatától is idegenkedik, sőt 72% úgy ítéli meg, hogy egyáltalán nem használja.

A megfelelő megszólító névmás kiválasztása azért nehézkes, mert az *Ön* formát viszont sokan túlságosan tiszteletteltjesnek, egyes szituációkban túl választékosnak (Jakab 1995: 213), esetleg modorosnak, mesterkéltnak érzik (vö. Réczey–Pékari–Gondi 1961:62), hiszen a magyar nyelvterület egyes részein egyáltalán nem használatos (Kiss 1995: 274). Kérdőíves vizsgálatom eredményei azt mutatják, hogy a fiatal korosztályban szinte mindenki elfogadja, s 67% még egyenrangú viszony, akár bizalmasabb munkakapcsolat esetében is megfelelőbbnek tartja a *maga* megszólítási módnál. (Ezeket az adatokat azonban csupán a magyarországi beszélőközösségre nézve tekinthetjük elfogadhatónak, mivel pl. Raffai Éva empirikus kutatásai is igazolják, hogy a Vajdaságban a *maga* használata jóval gyakoribb, a tetszikelő szerkezeteket viszont szinte egyáltalán nem használják (1998: 187)).

Az *Ön* negatív értékítéletet önmagában általában nem fejez ki, a legtisztelettudóbb megszólításfajta, azonban még itt is történhet átcsapás: „*Egy fagyos önnel azonban mély megvetés is érezhető, csak akarni kell. Ön + semleges szavak + lenéző mosoly = sértés*” (Kovács–Osvát 1978: 29).

A távolságtartó udvariasság megingathatatlan uralma, s ezáltal az önöző forma kötelező választása jellemzi az állami és a hivatali élet egyes formális szintereit: ez egyrészt megmutatkozik abban, hogy például a magánéletben tegeződő alkotmánybírák, vagy akár a bizalmas viszonyban álló országgyűlési képviselők a hivatalos üléseken önözik egymást. Ezekben a formákban nem az egymás iránti tisztelet, hanem a nyelvhasználati szintér tekintélyének kifejezése. Hasonló helyzetet találunk egyes vállalatok, hivatalok, oktatási intézmények belső levelezése esetében, ha mindenki tegeződik is a munkahelyen, a hivatalos levelezésben akkor is az önöző formát használják.

A tetszikelés önálló megszólítási móddá válása, lehasadása a magázó és önöző formákról az elmúlt néhány évtized nyelvi fejleményének tekinthető. Kialakulását a nyelvi adatok alapján valószínűleg azzal magyarázhatjuk, hogy az iskoláskor első szakaszában az iskola ezeket a formákat követeli meg, 14 éves kor alatt szinte csak ezt használják a felnőttek udvarias megszólításában (a magázó-önöző formák nagyobb arányban csak 14-16 éves korban jelennek meg), ezért mindenféle közlésre alkalmassá kellett válnia.

Az illemtankönyvek egy része a tetszikelést körülményeskedő kifejezésmódnak tartja, sőt el is utasítja a használatát: „Megszólítási pótléknak tekinthető néhány nyakatekert nyelvi formula is. Ilyen a *tetszik*; legrosszabb példája szerint: *Rosszul tetszik lenni?*” (Sille 1994: 111). A Nyelvi illemtan sem tekinti önálló kapcsolattartási módnak, hanem csak az udvariasság egyik megnyilvánulásának tartja a kérést, érdeklődést kifejező, felvilágosítást kérő mondatokban (vö. Deme–Grétsy–Wacha 1987: 435). Az itt megjelölt funkciója valóban él a középkorúak és idősebbek nyelvében, árnyalva a magázást vagy önözést, azonban a fiatalok és a gyerekek nyelvhasználatában élesebben elkülönülnek a magázó-önöző és a tetszikelő formák. Ezt az elkülönülést mutatja az éppen felnőtté váló, a harmadlagos nyelvi szocializációba lépő fiatalok egy részének a tetszikeléssel kapcsolatos viselkedése is: a magázó formára való áttéréssel egy időben kezdik elutasítani, kerülni a tetszikelő formák használatát, s csak nagyon idős személyeket megszólítva vélik elfogadhatónak, gyerekes kapcsolattartási formának tartják.

A megszólítások és kapcsolattartási módok, „verbális érintések” értékelése tehát mindig összetett folyamat, egy-egy forma választásába és szerepének, stílusértékének megítélésébe társadalmi tényezők sokasága szólhat bele, s szinte mindegyikükről elmondhatjuk azt, amit Kertész Manó a kötelező nyelvi formáságokról állít: csaknem „annyiféle az érzelmi fokuk, ahányan és ahányszor leírjuk vagy kimondjuk” (1933: 18). Ezért a verbális érintések szociolingvisztikai megközelítésében, vagyis ha érvényesnek tekinthető kép megrajzolására törekszünk a tegeződő és magázódó viszonyoknak és kapcsolattartási módoknak napjaink nyelvhasználatára jellemző állapotáról, a társadalmilag tipizálható viszonyrendszerekhez, szituációkhoz rendelhető nyelvi formák, nyelvi viszonyok leírásában figyelembe kell vennünk az egyes formákhoz tartozó különböző stílusértékek lehetőségét is.

FELHASZNÁLT IRODALOM:

- Balogh László é.n. *Illemtan*. Fonó 33 Bt. Debrecen.
- Bíró Ágnes–Huszár Ágnes 1985. Te, Maga, Ön. In: *Nyelvi divatok*. Szerkesztette: Bíró Ágnes – Tolcsvai Nagy Gábor. Gondolat Kiadó. Bp.
- Brown, R.-Gilman, A. 1975. A hatalom és a szolidaritás névmásai. In: *Társadalom és nyelv*. Szerk.: Pap Mária – Szépe György. 359-88.
- Deme László–Grétsy László–Wacha Imre 1987. *Nyelvi illemtan*. Ifjúsági Lap- és Könyvkiadó, Bp.
- Halák László 1984. *Illemkocka*. Kossuth Könyvkiadó. Bp.
- Fejér István 1966. *Tudni illik, hogy mi illik*. Minerva Kiadó, Bp.
- Jakab István 1995. *Értsünk szót egymással!* Kalligram Kiadó, Pozsony
- Kiss Jenő 1995. Társadalom és nyelvhasználat. Szociolingvisztikai alapfogalmak. Nemzeti Tankönyvkiadó. Bp.
- Kertész Manó 1933. Szállók az Úrnak. Az udvarias magyar beszéd története.
- Kovács Judit–Osvát Katalin 1978. *Nemcsak illemtan*. Móra Könyvkiadó, Bp.
- Péter Mihály 1991. A nyelvi érzelmek kifejezés eszközei és módjai. Tankönyvkiadó, Bp.
- Raffai Éva 1998. A megszólítás változatai Szabadkán és Szegeden. In: *Nyelvi változó – nyelvi változás*. Szerk.: Sándor Klára. JGYF Kiadó, Szeged

- Réczey Ferenc–Pékari Dagmar–Gondi Ferenc 1961. Etikett, társasélet, protokoll. A hazai és a nemzetközi érintkezés szabályai egykor és ma. Minerva Kiadó. Bp., 1961.
- Reményi Andrea Ágnes 1994. Influences and Values: A Sociolinguistic Study in the Hungarian System of Address. In: *Studies in Applied Linguistics*. Volume 1: 85-109. [Debrecen]
- Sille István 1994. *Illem, etikett, protokoll*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp.
- Tolcsvai Nagy Gábor 1996. A magyar nyelv stilisztikája. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp.

DR. FARKAS OLGA

főiskolai docens

SZTE Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar

Szeged

A minőségre hangoló képzési program háttere és kipróbálásának néhány tapasztalata¹

Műhelytanulmányunkban négy témakört fogunk kifejteni. Elsőként a minőségüggyel való foglalkozás aktualitását ismertetjük. Másodikként a „minőségre hangoló” képzési program előzményeit mutatjuk be. Harmadikként a kurzus kipróbálásának a tapasztalatairól adunk áttekintést. Végül a tapasztalatok tükrében a közoktatás minőségfejlesztése iránt érdeklődők számára ajánlásokat fogalmazunk meg.

I. A minőség téma aktualitása

A magyar kormányzati oktatáspolitikai alapvető célkitűzései között szerepel a közoktatás minőségfejlesztése. Az 1993. évi közoktatási törvény 1999. évi módosítása előírja, hogy az iskola pedagógiai programja meghatározza az iskolában folyó nevelő-oktató munka ellenőrzési, értékelési és minőségbiztosítási rendszerét (48 § (1) a). A törvényi előírásokból az alábbi kulcsfogalmat emeljük ki: *minőségbiztosítás*. Az előadás mondanivalója erre a fogalomra épül annak ellenére, hogy a minőségbiztosítás kifejezést nem fogjuk használni, helyette minőségfejlesztésről esik majd szó.

A következőkben a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar Neveléstudományi Tanszék Pedagógiai Műhelyének felkészítő munkáját mutatjuk be. Arra a kérdésre adunk választ, hogy a tanszék hogyan segíti a minőségfejlesztési törekvések érvényesülését.

A rendszerváltás utáni években számottevő változások történtek az iskolák életében. A változások között szerepel például az, hogy jelentős *döntések* helyi szintre kerültek. Az intézmények számára több irányból új típusú elvárások fogalmazódtak meg. Felerősödött az iskolák *szolgáltatói* jellege, gyakran egzisztenciális kérdéssé válik a mikro- és makroszintű társadalmi kihívásokra való gyors reagálás képessége. A tantestületek az elvárások ismeretében *maguk* fogalmazzák meg a nevelési *céljaikat*, s maguk alkotják meg a céljaik megvalósulását garantáló *pedagógiai programjukat*.

Az iskolákkal szembeni elvárások teljesítése a tantestület részéről új típusú képességeket tételez fel. A képesség fogalmának meghatározásakor támpontként a Pedagógia Lexikon megfogalma-

¹ A műhelytanulmány elhangzott: Az Apáczai-napok alkalmából rendezett nemzetközi tudományos konferencián, a Magyarságismeret – Művelődéstörténet szekcióban. Nyugat – Magyarországi Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskolai Kar. A szöveg az előadás szerkesztett változata. Győr, 2000. október 19-20-21.

zása szolgált, mely szerint a képességet az egyén pszichikus tulajdonságának tekintjük, amely valamilyen tevékenység gyakorlása révén fejlődik ki, és a tevékenység végzésében nyilvánul meg.

Az iskoláknak szóló néhány elvárás kiemelünk, s mellérendelünk egy képességet, amelyről úgy véljük, az elvárás teljesülésének a feltétele.

1.	Helyi önmeghatározás	Autonómia
2.	Többszempontú igények feltárása, értelmezése	Empátia
3.	Az elvárások ismeretében önmeghatározás	Küldetéstudat
4.	Célok megalkotása	Döntés konszenzussal
5.	Célhoz rendelt pedagógiai program megalkotása	Team-munka
6.	A program megvalósítása	Feladatorientált cselekvés
7.	Folyamatos fejlesztés	„Belső fókusz”

Fő kérdés az volt számunkra, *hogyan* tudjuk segíteni az iskolákat, hogy az elvárásoknak eleget tudjanak tenni. Pedagógiai szempontból *módszertani problémával* állunk szemben, vagyis: milyen módon készítsük fel a tanárjelölteket, gyakorló pedagógusokat, hogy el tudják látni új típusú feladataikat.

2. A minőségre hangoló program előzményei

Az előzmények között négy összetevő szerepel. Az első összetevő a *gyakorlati felkészülésünk*, a második komponens a korábbi *műhelymunkák vezetése során szerzett tapasztalataink* számbavétele, harmadikként említhetjük a meglévő *elméleti tudásunk* súlypontosítását, s végül az *empirikus vizsgálataink* zárják a sort.

Elsőként: a gyakorlati felkészülésünk során 1986-1998-ig több személyiség- és képességfejlesztő tréningprogramon vettünk részt azzal a céllal, hogy saját személyiségünk fejlődjön. A kurzusokon különböző szellemi irányzatokat képviselő nemzetközi hírnő trénerektől személyes munkakapcsolatban tanulhattunk. Főbb mestereink között tartjuk számon *Carl Rogerst, Klein Sándort, Gádor Annát, Kathleen Bursont, Richard Colent, Frank D. Gardellat, Susanna Evesont és Kende B. Hannát*. A tréningeken átértük, s ennek során *megértettük* a saját élményű tanulás lényegét, valamint formálódott a tudatos pedagógiai és pszichológiai alapo zású szemléletünk.

Másodikként: 1995-2000-ig gyakorló pedagógusoknak, főiskolai hallgatóknak számos képző- és továbbképző műhelyprogramot szerveztünk. A foglalkozások vezetése során készséget szereztünk abban, hogy pedagógiai és pszichológiai törvényszerűségek ismeretében miként serkenethetjük a közösségépítés folyamatát, az emberek közötti kommunikációt és együttműködést, a demokratikus attitűdök érvényesülését.

Tapasztalatainkat abból a szempontból rendszereztük, hogy melyek voltak azok a konkrét módszertani megoldások, amelyek alkalmazása az új elvárások érvényesülését segítheti. Számba vettük a gyakorlat próbáját ismételt kiálló megközelítési módokat, és újszerű kombinációkat alkottunk.

Harmadikként: a meglévő elméleti tudásunkból súlypontosztuk azokat a szellemi irányzatokat, amelyekről úgy gondoltuk, hogy hasznos lehet egy minőségfejlesztést célzó programkínálat megalkotásakor. Az elérendő célunkhoz kerestük a bizonyított elméleti tételeket, így azok a kész programban egy sajátos variációban szerepelnek.

A programalkotás *negyedik* elemeként az empirikus vizsgálataink eredményeit használtuk fel. Két, egymással összefüggő vizsgálatot végeztünk. Mindkét esetben a globális célunk a szóban forgó programkínálat kidolgozása volt.

Az első vizsgálat az 1998/99-es tanév II. félévében zajlott. A dél-alföldi régióban közoktatási intézményben tanító 38 pedagógust kérdeztünk meg, milyen továbbképzésre van igényük. Egyértelműen érzékelhetővé vált a mindennapok pedagógiai munkáját segítő, gyakorlatorientált programkínálat iránti érdeklődés.

A második vizsgálat az 1999/2000-s tanév I. félévében zajlott. Alap és másoddiplomás levelező hallgatók számára 10 alkalommal szerveztünk minőségfejlesztést célzó kurzust, 8 órás időtartammal. A programokat azzal a céllal koordináltuk, hogy az elméleti programtervezetünket kipróbáljuk. A munka során szembesültünk azzal a ténnyel, hogy a hallgatók viselkedésében az új elvárások teljesítését igénylő képességek még elemi szinten sem fejeződtek ki. Megfogalmazódott bennünk, hogy az elvárások teljesítésének előfeltétele az elvárások teljesítését biztosító képességek célirányos fejlesztése.

A tapasztalatok tükrében az alábbi főbb módszertani problémák körvonalazódtak.

- a/ A „vevőközpontú”, a „vevőorientált”, a „partnerközpontú” gondolkodás serkentése. A szakmai szempontok és a több szempontú elvárásokra történő reagálás egyensúlyának a megteremtése.
- b/ Felkészítés és felkészülés a „belülről” kibontott célok megalkotására és a helyi önmeghatározásra.
- c/ Az együttműködés képességének a kifejlesztése. Elméletben jól ismert tételek gyakorlati alkalmazásának a serkentése. A tudott és ismert erkölcsi normák, szabályok betartatásának a módja.
- d/ Az önértékelés képességének a fejlesztése, az önértékelés gyakorlatának általánosabbá tétele. Visszajelzések adása és fogadása olyan módon, hogy az egyén fejlődését szolgálja.

Egyértelművé vált, hogy a legfőbb teendőnk a tanárjelöltek, a gyakorló pedagógusok szembesítése a képességfejlesztés szükségességével és lehetőségével, valamint a személyes fejlődés igényének a felkeltése.

Az új típusú kihívásokra az – immár megalkotott – minőségre hangoló műhelyprogram alternatívát jelenthet.

3. A program kipróbálásának a tapasztalatai

A program *célja* a mindennapok pedagógiai gyakorlatában érzékelhető, konkrét viselkedésben tapasztalható minőségi változások serkentése. Legfőbb *alapelvnek* tekintjük azt, hogy a képességfejlesztésen keresztül történik a minőségfejlesztés. *Formai* megoldások tekintetében 2,5–3 órás ülésekből építkezünk 30–60 órás időkeretig. Az időtartam attól függően változik, hogy az iskolák mennyi időt tudnak és akarnak szánni a képzésekre. *Tartalmi* vonatkozásban a jellemzők között szerepel, hogy az előrehaladás az ülések utáni visszajelzések függvényében történik. *Módszertani* szempontból inkább szemléletről, mintsem módszerről van szó. A munkaformákra jellemző, hogy választási alternatívát tudatosítunk, és szembesítjük a résztvevőket a választások lehetséges következményeivel. Legfőbb *szemléletbeli* alapként említhetjük, hogy a személy viselkedésének változása az eredményesség kritériuma. Nincs kész, átadható és átadandó, biztos utat mutató ismeret. Mindenkinnek magának kell a legjobb működési mechanizmusát kiérlelni. Ehhez segítjük hozzá a kurzuson résztvevőket.

Az 1999/2000-s tanévben hat közoktatási intézmény keresett meg képzési igénnyel bennünket, így kerültünk kapcsolatba az iskolákkal. Négy nagyváros, egy kisváros és egy kistelepülés közoktatási intézményeiben zajlottak a foglalkozások változó időtartammal (16, 5, 16, 5, 3, 32 munkaóra) és változó létszámmal (15, 10, 25, 20, 10, 25 fő).

A változó statisztikai adatok, a különböző motiváció és kultúra, az eltérő szociológiai sajátosságok más-más építkezési alapot jelentettek számunkra. Ha mérlegre tesszük a közös munkát, a foglalkozások azonos jellemzői közé sorolható, hogy valamennyi kurzuson a pedagógusok kezdeti befogadói magatartása a képzési idő végére aktív, alakító magatartássá vált.

Az új elvárások érvényesítése szempontjából a tapasztalatainkból három kedvezőtlennek ítélt tényezőt emelünk ki: a tantestületi közösségépítés, a képzési idő és a vezetői magatartás tényezőit. A célok realizálását nehezítette, hogy a tantestület egésze nem tudott részt venni a kurzuson. A tanároknak több irányú elfoglaltságaik voltak – például ugyanazon a napon ugyanabban az időben négy program is futott az egyik iskolában –, emiatt csak kivételesen volt alkalom arra, hogy térben és időben minden tanár jelen lehessen az *iskola egészét érintő* szemléletformáló képzésen.

Az igazgató magatartását két intézményben példa értékűnek ítéltük meg. Az egyik iskolában szemléletet váltani akaró és tudó vezetővel találkoztunk, még a másodikban szemléletet váltani akaró, de nem tudó vezetőről volt szó. Öröndetes, hogy az igazgató részt vett a kurzuson, de hierarchikus felállásból „utasította” kollegáit a gyakorlatok „végrehajtására.”

Az általunk vezetett foglalkozások tanítás nélküli munkanapokon, hétvégén, tanítási nap után, olykor esti órákba nyúlóan zajlottak. Egyértelműen tapasztaltuk, hogy a műhelyfoglalkozások beillesztése az iskolák működési rendjébe nehézséget jelenthet. Ugyanakkor az országos szintű minőségfejlesztési törekvések szempontjából ideális lenne, ha *minden iskolában* sor kerülhetne ismételt kurzusokra.

Tény, hogy nagyon lassú és nehezen mutatható ki a személyiségfejlődésben bekövetkezett változás. Ez a folyamat hosszú ideig tartó és elszánt *minőségi* munkát kíván. Az eredmény viszont egyáltalán nem látványos. Így az iskolák a felgyorsult élettempó sodrásában a tartalmi munkáról könnyebben lemondhatnak a formai megoldások javára.

A foglalkozás munkaigényes és költséges. Ideális esetben alkalmanként 15-16 fő foglalkoztatható. Az igényes kurzus a program teljes időtartamára legalább két szakember munkaerejét köti le.

A képzés technikai lebonyolítása több személy együttműködő munkáját kívánja. Mindenekelőtt az *igazgató* támogató hozzáállása szükséges, hogy az iskola működési rendjébe beillesse a foglalkozást. A lebonyolításhoz a továbbiakban szükség van a *technikai* kollega, a *konyhai és a takarító személyzet* együttműködésére is.

Ahhoz, hogy a program végeztével kialakult pozitív irányú változás többé-kevésbé maradandó legyen, és/vagy újabb fejlődésre serkentsen, ismételt foglalkozások szervezése, koordinálása és vezetése szükséges, és ez újabb anyagi és szellemi erőfeszítést kíván az iskola egészétől.

Ezzel szemben a minőségfejlesztést célzó képző program elterjesztése mellett szól az a döntő érvényességű tény, hogy a minőségtudatos magatartás serkentésének lehetséges eszköze a *belső motivációs rendszer, az önfegyelem, az önkontroll kiépítése*. Ezt pedig külső eszközökkel aligha lehet elérni. Élményszinten kell átélni például azt: ha mindenki betartja a szabályokat, jobb és tartósabb eredmény várható, a mindennapok gyakorlatában nagyobb valószínűséggel pozitív irányú változások következnek be.

Összességében nézve a képzési tapasztalataink arról győzték meg bennünket, hogy szakavatott irányítási stílussal, néhány betartható alapszabály beilleszthető az iskola konkrét valóságába, elméletileg és gyakorlatilag megalapozott program segítségével a műhely széles körben kiépíthető.

4. Ajánlások

A tapasztalatok tükrében végül ajánlásokat fogalmaztunk meg. Ahhoz, hogy jobban érzékeljük és megértjük a közoktatás minőségfejlesztési folyamatában a beavatkozási-fejlesztési lehetőségeket, nélkülözhetetlen az iskolák világában szerzett közvetlen tapasztalat.

- Ha a minőségfejlesztési elvek érvényesítésének korlátait és lehetőségeit a pedagógiai gyakorlatban, az iskolák mindennapi történései közelségében átélte élmények birtokában tapasztalhatja meg a programalkotó, akkor nagyobb az esélye, hogy *megvalósítható* kurzusokat kínáljon.
- A megvalósítás során nem hagyhatjuk figyelmen kívül a *tanulás törvényszerűségeit*. A gyorsaság illúzióját keltheti a program végigvitele a gyakorlat szigorú kontrollja nélkül, de ha a szervezeti kultúrába nem épül be a változás, kevésbé tekinthető eredményesnek a fejlesztő tevékenység.
- Az elmélet és a gyakorlat küzdőterén végzett munka belátásokat eredményezhet: olyan mértékben valósítható meg egy elképzelés, amilyen mértékben készek és képesek a folyamatokat megvalósítók, maguk az *emberek* az adott feladatra. Kevés a cél elérésére koncentrálni a cél elérését biztosító emberi tényezők figyelembevétele nélkül.
- Ha a cél az iskolák működési gyakorlatának jobbá tétele, kívánatos, hogy a képzési kurzusok tartalmi, módszertani, formai és szemléletbeli sajátosságai a pedagógusok alkotó megújulását ösztönözzék.
- A fentiek alapján megfogalmazható, hogy a minőségfejlesztés kezdeti lépése – a minőség emberi tényezőit nézve – a közoktatás-vezetők és a közoktatásban dolgozók személyiségfejlesztése, *készségfejlesztése* irányába mozduljon.
- A minőségfejlesztés tantestületi szintű munkamódszereire vonatkozóan javasoljuk a *műhely jellegű*, a belső erők kifejtését segítő megoldási módokat, ahol a vezető működése facilitatív jellegű (serkentő, előmozdító). Kutatási eredményeinkkel összhangban tapasztalataink szerint ez a vezetői stílus teszi lehetővé a belső energiák, az alkotó erők felszínre segítését.
- Tanárjelöltek, gyakorló pedagógusok, tantestületek *pedagógiai-pszichológiai alapú* minőségre hangoló, a minőségüggyel kapcsolatos feladatok ellátását lehetővé tevő felkészítő foglalkozásokon vegyenek részt.
- A minőségfejlesztési törekvések érvényesítése párhuzamosan történjen annak a megértésével és elfogadásával, hogy miért fontos a minőség egyéni és szervezeti szinten egyaránt, személyesen is miért lesz jobb mindenkinek a minőségi munkavégzés általánosabbá válása.
- A belső megújulást segítő műhelyfoglalkozásokat követően kerülhet sor a minőségbiztosítási rendszer kiépítésére és bevezetésének kezdő szakaszára.

A törvényi elvárásokból következően napjainkban új pedagógus személyiségideál körvonala zódik. Csak célirányos képességfejlesztő munka eredményeképpen van remény, hogy az emberek viselkedésében ténylegesen megjelenhetnek az új értékek. Ha a személy-nem lesz képes azonosulni a minőségfejlesztési törekvésekkel, és érvényesíteni a minőségi követelményeket a mindennapokban, féltő, hogy szervezeti szinten *üres forma marad bármely minőségbiztosítási rendszer*.

Készségfejlesztési gyakorlatok a főiskolai szakmódszertani képzésben

1. Helyzetelemzés

Gyakran beszélünk arról különféle fórumokon, bizottságokban, hogy *a gyakorlati képzés egésze reformra szorul*. Mind a hallgatók, mind az általános iskolai szakvezetők és a módszertanosok egyetértenek abban, hogy a tanítási gyakorlatokra fordított idő nagyon kevés: a tanárképzőknek a közoktatási intézményekkel szorosabban együtt kellene működniük az azonos cél érdekében, hogy a tanárjelölt a gyakorlatban felmerülő és állandóan változó igényeknek minél jobban megfeleljen.

Az általános pedagógiai, pszichológiai képzés felelősei, a szakmódszertanosok és az iskolai szakvezetők, mint a tanárképzési folyamat döntő tényezői, a saját helyükön tehetik az ügy érdekében a legtöbbet. Bár mindenki a hallgatókkal töltött óraszámát növelné a legszívesebben, be kell érniük az adott órakeretekkel, és ezen belül maradva kell jó tanárt formálnunk jelöltjeinkből. Persze annak tudatában, hogy jó tanárrá válni nem két szemeszteren, hanem évek hosszú sora alatt lehet.

Néhány évtizeddel ezelőtt az általános iskolai tanárképzésen belül lényegesen nagyobb arányban szerepeltek a szakmódszertani és a gyakorlati képzésre szánt órák. A megújulás során szinte mindenütt természetesnek tűnt a diszciplináris képzés erősítése, sajnos, a tanárrá válást segítő stúdiumok rovására. A Nemzeti Alaptanterv megjelenésével egy időben, a társadalmi-gazdasági változásokra reagálva, tanszékünk ezért kétféle képzést vezetett be. Az első lépcső, az ún. alapképzés 4 féléve biztosítja a szakmai tudományok elméleti és gyakorlati ismereteit, a következő 4 félév pedig választható modulok formájában jelentős specializálódást tesz lehetővé.

Ez a struktúra megkívánja a szakmódszertani képzés teljes átalakítását is a következőképpen: az 5. félévben a tantárgypedagógiai sajátosságokkal ismerkednek meg a hallgatók, és a konkrét tanári feladatokat (tanmenet, óratervezet, szemléltető eszközök készítése) végzik. Mindnyájunk számára jól érzékelhető szakadék tátong az eddig elsajátított szakmai, pedagógiai, pszichológiai ismeretek és a 7. félévben bekövetkező általános iskolai tanítási gyakorlat között. A 6. félév játssza az összekötő híd szerepét.

2. A híd építése, avagy a „katedraérzés” kipróbálása

Döntő jelentőségű ebben a 6. félévben a szakmódszertan szerepe az elméleti ismeretek szintetizálásában, a tanulatnak a tanulók korának megfelelő transzformálásában, a gyakorló tanári funkció betöltésében. E célok megvalósításának hatékony eszközeként alkalmazzuk a készségfejlesztési gyakorlatokat már 5 éve, mára talán kiforrott és mások számára is hasznosítható formában. (Szívesen használtam a készségfejlesztési gyakorlatok rövidítésére a mikrot, mert valójában a mikrotanításból nőtt ki ez a módszer, de tisztában vagyok azzal, hogy miben és miért térünk el a nemzetközi irodalomban megjelölt terminológiától, és ez a tartalmi különbség szükségessé teszi a hosszabb, pontosabb megjelölést.)

Ennek részleteit ismertetem:

Ebben a félévben 1 óra előadás és 2 óra gyakorlat áll rendelkezésünkre. A készségfejlesztési gyakorlatok 12-16 fős csoportos órákon zajlanak, melyek bevezetésekor a legfőbb elv a fokozatos-

ság. Ez abban nyilvánul meg, hogy a gyakorlatokat 2 szakaszra bontjuk, és a szakaszokon belül is 3-3 szint különíthető el a feladatok nehézségének függvényében. Először bemutató felvételekről közösen elemzünk spontán módon (szóban) néhány eltérő típusú tanítást. Ennek az alkalomnak mindössze az a célja, hogy a hallgatók lássák a lehetőséget, és bátran kezdjenek hozzá a megvalósításhoz. A gyakorlat témáját, idejét a hallgatók 2-3 héttel előbb megkapják, és már ezek ismeretében figyelik a bemutató felvételeket. A következő lépés az irányított elemzés egy kiemelt szempont alapján, még ezt is közösen végezzük. Majd olyan válogatott mikrofelvételek megtekintése következik, melyekhez egyéni megfigyelési szempontokat kapnak, ennek megfelelően feljegyzést készítenek, és utána ismét szóbeli elemzés következik. Ekkor még a megfigyelési szempontok egyszerűek: pl.: A kérdések számlálása, rendszerezése, szemléltető eszközök használata stb.

Amikor a készségfejlesztési gyakorlatok aktív szakaszára kerül sor, először mindig csak egy-egy készség kiemelése, hangsúlyozása szerepel, például motiváló órakezdet megvalósítása vagy szemléltetőeszköz használata. A későbbiekben több készség kombinációja, együttes alkalmazása az, amit a megfigyelés középpontjába állítunk. A tanítást azonnali visszajátzás, önelemzés, a csoporttársak elemzése és a tanár összegző értékelése követi. A visszacsatolás során gyakran használunk elemzési lapokat is. (Mellékelek néhány elemzési lapot. Célszerű minél többet kidolgozni a tantárgy sajátosságait is előtérbe helyezve, hogy a félév során egy hallgató kétszer se kapjon azonos típusút!). Különösen hasznos, amikor azonos témájú anyagok összehasonlító elemzésére is módunk van. Csak ritkán – kifejezetten kis létszámú csoportokban – volt lehetőségünk arra, hogy többször ismételjük a folyamatot egy-egy hallgatónál. Az aktív szakasz végén a követelmény egy tanítási egység kerek egészként való illesztése a tanítási óra megelőző és követő részeihez.

Ez a fajta rendszer több év alatt alakult ki az elemzések és a körülmények többszöri átgondolása után. Minden félév végén magáról a módszerről kérdőív formájában fejtették ki a véleményüket a hallgatók. Így formálódott, az ő igényeiknek megfelelően tökéletesedett a gyakorlat koreográfiája. Sajnos, az általános iskolás tanulók aktív részvételét csak 3 évig sikerült biztosítani. Őket több formában vontuk be, először 6-8 fős csoportokban a főiskolás délutáni óráinkra hívtuk be, majd a háromszor 15 perces „kistanításokat” az iskolai tanmenetükben szereplő anyagokra illesztettük. A főiskolások mindig igényelték ezeknek a készségfejlesztési gyakorlatoknak az „eljátszását” saját közegeb, mielőtt a gyerekek elé vittük. A szituációk elemzése, az ismétélhetetlensége, továbbá szervezési nehézségek és az a tény, hogy az általános iskolai korúakat nem tudtuk bevonnai az értékelésbe: vezetett ennek a változatnak a mellőzéséhez az elmúlt két évben. A hallgatók szempontjából az bizonyult döntő jelentőségűnek, hogy az első „*katedraérzés*” védett környezetben, kíméletesen érje őket, kevésbé legyen a külső körülmények függvénye, inkább gyakorló jellegű legyen, és azonnali visszajelzésként társuljon hozzá segítő-értő elemzés. Erre pedig kifejezetten a csoporttársak a legalkalmasabbak, akik tudják, mi a próbatanítás célja, mire kell figyelniük, melyik tananyag, melyik korosztályban hogyan tanítható.

3. További lehetőségek

Egyes lelkes hallgató hozzájárulásával nemcsak ezekről a első szárnypróbálgatásokról, hanem a zárótanításról, sőt annak elemzéséről is készítettünk felvételt. Ez a kísérlet is továbbgondolandó, mert jól tanulmányozható rajta az a szerves egység, ahogyan a szakmódszertani és gyakorlati képzés – szerencsés esetben – egymásba fonódik a tanárképzést szolgálva.

Ennek a módszernek nagy gyakorlati értéke van, tanári mesterkurzus része is lehetne, mert mindazt szolgálja, amitől jó tanár válhat a jelöltből.

4. Kapcsolódás a szakképzéshez

Számomra a legfőbb bizonyítéka annak, hogy a „mikrot” így kell csinálni – vagyis a módszertani kurzuson belül és hangsúlyozottan az adott csoporton belül – azt az a két évfolyam bizonyította amelyik a mérnöktanár-képzésben vesz részt. Ezeknek a csoportoknak az összetétele a szakmódszer-

tan szemszögéből nézve nagyon vegyes: éppúgy található közöttük néhány évtizede tanító kolléga és olyan hallgató is, aki még be sem fejezte mérnöki tanulmányait, közben vette fel a tanárságot szolgáló stúdiumokat. Itt olyan órát tartani, mely tartalmában mindenkinek jelentőset ad, és azonos követelményeket érvényesíteni, metodikusnak is nehéz feladat. De különösen sokat segít a készségfejlesztési gyakorlatok módszere, mert ennek révén válik a csoportok heterogenitása hátránnyá előnnyé.

Az előbb elmondottakhoz hasonlóan folyik a gyakorlat: a bemutató videofelvételek elemzése után célzottan kiemelünk néhány készséget, előre tudatosítjuk, hogy erre kell készülni, ezt fogjuk vizsgálni. A felvételek utáni önelemzés és a társak elemzése mind azt mutatta, hogy erre nagy szükség van függetlenül a tanítási tapasztalattól.

Mindnyáján élményekben és ötletekben gazdagodva, mindig az idő szorítása miatt abbahagyva, de nem befejezve búcsúztunk el egymástól egy-egy ilyen foglalkozás végén.

Összegzés

Befejezésül ezeknek a készségfejlesztési gyakorlatoknak a jelentőségét abban látom, hogy a hallgatónak tanárként kell funkcionálnia, meg kell szólalnia úgy, mintha tanítana, ezt elemeznie, teljesítményét értékelnie kell. A videofelvétel magában hordozza az objektivitást, nincs vége az órán a dolognak, továbbgondolásra késztet, zajlik a hallgatóban a tanárrá válást – és még sok mindent – szolgáló folyamat.

És mindez akkor történik, mielőtt a gyakorló tanítást elkezdené, igazi gyerekek elé állna!

Napjainkban sok cég dicsekedhet azzal, hogy termékeinek fejlesztése és előállítását során nem használ kísérleti állatokat. Én módszertanusként arra buzdítom kollégáimat és tanítványaimat, hogy mi se kísérletezzünk a gyerekeken, a munka javarészét végezzük el magunk között, hogy minél több vidám arcú tanuló léphessen ki tanteremünkéből.

IRODALOM

1. Poór Ferenc: A pedagógiai képességek intenzív fejlesztésének módszerei, Tankönyvkiadó, 1986.
2. Tanárképzésünk megújítása (Tanulmánykötet), Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Bp., 1993.
3. Dr. Hegyi Ildikó: Siker és kudarc, OKKER, 1996.

MELLÉKLETEK

Motivációs készség vizsgálata

VIZSGÁLATI SZEMPONTOK	I.	II.	III.	IV.
1. Milyen módon történt az érdeklődés felkeltése a téma iránt?				
Kérdéssel:				
Leírással:				
Szemléltetőeszközzel:				
Irodalmi idézettel:				
Történetiség elemzésével:				
Egyéb:				
2. Milyen kapcsolatban volt a tanár interakciós tevékenysége az érdeklődés fokozásával?				
3. Milyen módszerek szolgálták a változatos órávezetést?				

1. sz. melléklet

A szóbeli közlés készségének vizsgálata

VIZSGÁLATI SZEMPONTOK	I.	II.	III.	IV.
1. A cél megfogalmazása (pontosan idézve)				
2. Példák és alkalmazásuk módja (pontosan idézve)				
3. Magyarázó szavak, szerkezetek (pontosan idézve)				
4. Audiovizuális és demonstrációs eszközök használata (mikor, mennyi ideig)				
5. Tervszerű ismétlés alkalmazása (mikor – hogyan)				

2. sz. melléklet

A tanítási készségek vizsgálatához

SZEMPONTOK	I.	II.
1. Milyen módon történt az érdeklődés felkeltése a téma iránt?		
2. Mi szolgálta az érdeklődés fenntartását a továbbiakban?		
3. Milyen oktatási módszereket alkalmazott?		
4. Milyen munkaformákra épített?		
5. Hogyan kapcsolta a tanítandó ismeretanyagot a mindennapi élethez, a gyakorlathoz?		
6. Hogyan használta ki a koordináció adta lehetőségeket?		
7. Hogyan segítette elő a tanulók problémamegoldó képességének fejlesztését?		
8. Mi a véleménye a jelölt kommunikációs készségéről?		

3. sz. melléklet

BORSINÉ LÓDRI ESZTER, óvodavezető
Károlyi Mihály utcai Óvoda és Óvodaiskola
Debrecen

Innovációs törekvések a Károlyi Mihály utcai Óvodában és Óvodaiskolában

Intézményünk a KLTE Neveléstudományi Tanszékének „Intézményfejlesztés és kutatás” munkacsoportjával, – amelyet dr. Petrikás Árpád professzor irányított – Balogh Pálné kolléganőnk révén került kapcsolatba, aki a KLTE pedagógia szakán tanult. Szakdolgozatában, „A személyiség komplex fejlesztésének alternatív programja” címmel már foglalkozott a rendszerszemlélettel, egy olyan demokratikus korszerű pedagógiai rendszer kialakításával, amely képes az önirányításra,

önszabályozásra. Igyekezett minél több pedagógust megnyerni a fejlesztő-kutató gyakorlat számára. Létrehozta a Fejlesztő-kutató munkacsoportot óvodánkban, melynek egyik fontos feladata volt az innovációs készség fejlesztése.

Elméleti és gyakorlati konzultációkon – iskolakonferenciák, szakmai napok, nyári pedagógiai táborok – vettünk részt. Tapasztalatainkat átadtuk kolléganőinknek, a tanultakat hasznosítottuk az elméleti és a gyakorlati munkában. Jelenleg is aktív tagjai vagyunk az Alkotó Pedagógus és Nevelő-intézmények Egyesületének (APNE).

Intézményünk három alkalommal rendezett szakmai napokat:

- 1991. X. 28 Országos Óvodai Konferencia
- 1996. II. 12-13. Országos Szakmai Napok
- 1999. I. 28-29. Országos Óvodaiskolai Találkozó

A KLTE, illetve dr. Petrikás Árpád professzor közreműködésével vizsgáltuk a nevelési módszer elemeit.

- 1994 – Klímavizsgálat
- 1995 – Önkormányzati rendszer vizsgálata
- 1996 – Pedagógusok külső – belső motivációs rendszere
- 1997 – Nevelői stílusok

Innovációs törekvéseinket nagyban segítette, hogy az APNE munkájába bekapcsolódó intézmények közül többen készítették saját pedagógiai programot. A mi intézményünkben is már három programot készítettünk:

- 1) 1988 – 1992
- 2) 1992 – 1998
- 3) 1999 – 2004

A pedagógiai programunkban az önálló arculatú, hatékony intézmény működését tartjuk a legfontosabb feladatunknak.

Hivatássonteretével, megalapozott tudással, a megrendelői és fenntartói igények figyelembevételével valósítjuk meg fő *célkitűzéseinket*:

- A gyermek személyiségének komplex fejlesztését: egészségneveléssel, környezetkultúrára neveléssel és az alapképességek kibontakoztatásával folyamatos és rugalmas napirend keretében.
- A konkrét személyiségismeretre és az óvodai nevelő-oktató munka alapozására épített gyermekközpontú iskolai nevelés biztosítását az óvodaiskolában.
- A demokratikus, korszerű nevelési rendszer folyamatos fejlesztését, mely képes az önirányításra, önszabályozásra.
- Olyan intézményi légkör megteremtését és megőrzését, ahol szülő, gyermek, pedagógus egymással közösen, alkotó módon tud együttműködni.
- Kulturált, ingergazdag környezet biztosítását a feladatok megoldásához.

Óvodaiskola

1992-től indult intézményünkben az *Óvodaiskolai program*, pécsi adaptáció alapján. Programunk a megyében egyedülálló. Már a program beindítása előtt sokat foglalkoztunk az óvoda és iskola közötti átmenet problémájával. Az *óvodaiskolai nevelés a tanítás-tanulás, munka, játék folyamatában valósul meg*.

Az óvodaiskola célja: az óvodából az iskolába való átmenet segítése, a gyermekek nyitottságának, érzelmi motiváltságának megőrzése, a tanulás iránti igény felkeltése. Ismeretszerzésük a társas cselekvésben szerzett közvetlen tapasztalatokra épüljön.

Funkciója: az 5-8 éves gyermekek életkorának legmegfelelőbb tanítás-tanulás szervezése, módszertani eljárásainak kidolgozása és alkalmazása.

Feladata: az óvodai nagycsoportból a 2. osztály végéig az elsajátítandó ismeretanyagokat és a nevelési programot az egyén fejlődési, haladási üteméhez igazítani.

- Előnyei:*
- változatlan marad a gyermekközösség,
 - ismert a felnőttek személye,
 - ismertek a szokás-szabályrendszer és a házirend követelményei a gyermekek és a szülők körében is,
 - jól ismert és szeretett az esztétikus és ingergazdag környezet,
 - indirekt a módszerek,
 - a foglalkozási rend és a tevékenységi struktúra rugalmas,
 - a tartalmi munka jól épül az óvodai tevékenységekre, tapasztalatokra.

Struktúrája:

Kezdő szakasz: óvodai nagycsoport,
óvodaiskola első osztálya,
óvodaiskola második osztálya.

Második szakasz: óvodaiskola harmadik osztálya,
óvodaiskola negyedik osztálya.

A gyermekek a tanítókkal együtt a harmadik osztálytól átmennek az „Anyaiskolába”, a Békessy Béla Általános Iskolába.

Napirendje:

Rugalmas napirend, amely alkalmazkodik a gyerekek terhelhetőségéhez, tűrőképességéhez, életkori sajátosságaihoz. Egész napos forma: 6.30–16.30.

Értékelés az óvodaiskolában:

Mérjük és értékeljük a gyermekek önmagukhoz viszonyított fejlődését. A tantárgyakat a 4. osztály végéig szövegesen értékeljük a matematika, az irodalom és kommunikáció, a nyelvtan kivételével. Az értékelést segítő szempontokat az óvodaiskola munkaközössége dolgozta ki.

Elkészítettük az óvodaiskola helyi tantervét.

Tantárgystruktúrája:

- Magyar nyelv,
- Irodalom és kommunikáció,
- Matematika,
- Mozgás és művészet,
- Környezetkultúra.

A *környezetkultúra* tantárgy integrált tárgyként jelenik meg a tantárgyi struktúrában. Ezzel folytatjuk az óvodában megkezdett, szervezett, irányított tapasztalatszerzést, melyben a „külső világ tevékeny megismeréséhez” kötöttük a többi tartalmi eszköz feldolgozását. Magába foglalja az Ember és természet, Ember és társadalom, Életvitel és gyakorlati ismeretek (technika, háztartástan, közlekedés, egészségügy) és művészetek (vizuális kultúra) műveltségterületeket.

A *mozgás és művészet* tantárgy szintén integrált tárgy óvodaiskolánk tantárgyi struktúrájában. A NAT műveltségterületeiből a következőket tartalmazza:

Testnevelés és sport.

Művészetek: ének – zene, tánc és dráma.

Az *irodalom és kommunikáció, nyelvtan és matematika* műveltségi területek kidolgozása a Békessy Béla Általános Iskola, mint „Anyaiskola”, helyi tanterve alapján készült.

A tanítás-tanulás folyamatában biztosítjuk az élményre, tapasztalatszerzésre és tevékenységre épülő témafeldolgozást, fejlesztjük a komplex látásmódot.

Az elért eredmények a megkezdett munka folytatására köteleznek, hogy a harmadik programunkat is eredményesen megvalósítsuk a gyakorlatban.

Innovációs munkánkról az alábbi kiadványokban olvashatnak:

1. Innovációs törekvések az óvodai nevelési rendszer kialakításában. Balogh Pálné (szerk.) (1992).
2. Alkossunk pedagógiai programot (Módszertani segédanyag) Petrikás Árpád – Sass Attila (1996).
3. Óvodavezetés másképpen? Benedek István (szerk.).
4. Mentálhigiéne az óvodában (Hajdú-Bihar megyei Pedagógiai Intézet) Antal Judit.
5. Kézből kézbe, óvodából iskolába. (APNE, 1998) Károlyi Mihály utcai Óvoda és Óvodaiskola Pedagógiai Programja.

TÓTH ISTVÁNNÉ

főiskolai adjunktus

Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Kar

Kaposvár

Olvasási készség, olvasási képesség

ÉS, VAGY, IS-IS?

Nemcsak nekünk, akik az anyanyelv tanításának kérdéseivel foglalkozunk, hanem a laikusoknak, szülőknél, nagyszülőknél is feltűnik, hogy a címbeli két fogalmat szinonimaként használják nemcsak a heti- és napilapokban, a rádióban és a TV-ben, hanem szakfolyóiratokban, tudományos igényű készült cikkekben is.

A két fogalom nem azonos, nem ugyanazt az olvasási tevékenységet fedi. Nem formai játékról van szó, nem öncélú játszadozásról, hanem a két megnevezés alapvető különbözőségéről.

Érdeemes áttekinteni ezért az olvasási tevékenységet ezen szempontok alapján is.

Az olvasási tevékenység felbontása a pszichikus művelet jellege és az olvasás célja szerint

művelet	a művelet jellege	az olvasás célja
szemmozgás	pszichomotoros tevékenység	dekódolás (receptív olvasás) képességszint
jelazonosítás jelek szelektálása • a dekódolt jelek információ- tartalmának felfogása • lényeges információk kiemelése • átrendezés • információk alapján követ- keztetések levonása • írói szándék megértése	automatizált kognitív tevékenység	információ-felvétel információ-feldolgozás (produktív olvasás) képességszint

Jól követhető, hogy az olvasási készség az olvasás technikája. Az olvasás technikájának elsajátítása az iskolába kerülés első évének elsőrendű feladata. Tény, hogy amíg az olvasási készség nem alakul ki, értő olvasásról, az olvasottak megértéséről nem igazán beszélhetünk. A technika fejlesztése a további évek feladata is, nem ér véget az alsó évfolyam határán – különösen igaz ez az olvasási nehézségekkel küszködő tanulóknál.

A műveleteket vizsgálva a balról jobbra haladó, megfelelő tempójú specifikus szemmozgás az ép intellektusú gyerekeknél hamar automatizálódik. Segítheti a sorok ujjal való kísérése, fixációs pontok bejelölése, a felvillantásos technika. A látómező szélesítése hosszabb szavak, szó szerkezetek, mássalhangzó-torlódást tartalmazó szavak, szokatlan (esetleg régies) hangzású, írásképzű szavak

olvasatásával fejleszthető. Így a kisgyermek, aki kezdetben 2-3 betűs egységeket képes átlátni, egyre nagyobb biztonsággal olvassa pontosan a hosszabb szavakat is.

A „szerencsére” ismét alkalmazott szótagolva tanító olvasástanító programok is ezt segítik.

A *jelazonosítás* a hang-betű megfeleltetés, a szókép-jelentés megfeleltetés sem egyszerű feladat. A magyar ábécé betűi könnyen keverhetők, kis sajátosságokban térnek el egymástól (pl.: b–d, b–p, u–ü, a–á, t–j stb.). Ha a hangtanítás nem elég pontos, a képzés helye szerint egymáshoz közelállóak megkülönböztetése is problémát okozhat.

Azoknak a szavaknak az elolvasása, amelyek jelentését a gyerekek nem ismerik, még nem találkoztak vele, eleve nehézkes.

Az olvasási technika biztosabbá válásával a *jelek szelektálása* is érvényesül már, nem betűnként kódolnak, hanem jellegzetes sajátosságaik alapján ráismernek a szavakra.

Az olvasás készsége különböző tréninggyakorlatokkal fejleszthető. Számítalan változat, lehetőség ismert; ciklikus és aciklikus gyakorlatok, analógiás szósorok, szóoszlopok, jelkereső, hibakereső gyakorlatok, szó- és mondatpiramisok. Különböző gyakorlattípusokkal javíthatók a dyslexiás tünetek, a regressziós (szavakra, szórészekre való visszatérés) jelenségek; fejleszthetők a verbóptikus adottságok: a látómező szélesítése,

a periférikus látás tágítása,

a gyors, ritmikus szemmozgás.

Nem érthető és nem indokolható az az iskolai gyakorlat, ahol öskövéletként továbbbővíti „módszerekkel” fejlesztik az olvasást; *karban olvasnak* 3-4. osztályosok. Első osztályban még elfogadható a tempó fejlesztése, alakítása érdekében, de a felsőbb évfolyamokban mit fejleszt?

Mindennapos a *stafétaolvasás*; a gyerekeket egyetlen dolog érdekli, mikor kit szólítanak. Mindenre figyelnek, csak az olvasottakra nem.

A *láncolvasás* hasonló, a gyerek kiszámítja, mikor kerül sorra, kiszámolja a saját mondatát, és gyorsan elolvassa, hogy mire valóban ő következik, ne legyen probléma.

Nem tudom, mire gondolhatott annak a „módszertani ajánlásnak” a kidolgozója, aki ilyen típusú technikát javasolt: Olvassa úgy a tanuló, hogy minden szó első szótagját megismétli! (Pl.: A ró-róka el-elment az-az er-erdőbe.) Egyetlen hatása bizonyára lesz, az a gyerek, aki eddig nem dagogott, majd fog!

Természetesen vannak olyan jól bevált technikák is, amelyeket meg kell őrizni. Ilyen a *követő olvasás*; a gyerek a pedagógus vagy tanulótlátsa hangos olvasását (felolvasását) követi némán. Kiváló mintát jelent maga a *felolvasás* is, hiszen a gyerek mintát kap az esztétikus, pontos olvasáshoz.

Egyéni fejlesztéshez alkalmazható a *páros-olvasás*, a *hibajavító olvasás*, a *visszhangolvasás* is. A pontos olvasás technikája minden gyerekkel elsajátítható, de nem azonos eljárásokkal és nem biztos, hogy azonos időben.

Az *értő olvasás képességének* kialakítása sokkal bonyolultabb folyamat. A befogadói tevékenység igen összetett, sokféle gondolkodási műveletet igényel. Az *információfelvétel* az olvasással párhuzamosan, azonos időben kell hogy történjen. Ha a gyerek figyelmét a technikai nehézségek kötik le, nem tud odafigyelni az olvasottak értelmére, nem képes az *információkat tárolni, feldolgozni*.

Ezt a műveletet segíthetik a néma olvasáshoz kapcsolódó feladatok: adatkeresés (helyszin, idő, szereplők) és a jól átgondolt átfogó jellegű, gondolkodtató, lényegkiemelő megfigyelési szempontok – ez lehet a szövegből kiemelendő vagy szóban megfogalmazandó.

A *kiemelt információk csoportosítása, átrendezése* kapcsolódhat a szereplőkhöz, az eseményekhez, tulajdonságokhoz, jellemvonásokhoz, nyelvi, stilisztikai elemzésekhez. A fentiekhez kapcsolódik a *következtetések levonása* (pl.: egy-egy cselekedet megítélése, tulajdonságok megnevezése, események következményeinek megállapítása, előzmény–esemény–következmény sor felállítás, véleményalkotás). Az *írói szándék megértése* nemcsak a tanulság megformálása lehet, hanem inkább a magatartás- és viselkedésmintákban megfogalmazódó továbbgondolás.

A szépirodalmi olvasmányok értelmezéséhez szükséges számtalan képesség (az empátia is) fejlesztése vezet el a mélyebb szövegrétegekhez. Ezt a feladatot csak értő-érző pedagógusok képesek megvalósítani.

A különböző (egyre vaskosabb) munkafüzetek gyakorlatai, feladatai szinte csak a szövegfelszint sűrölik. Inkább gátjai, mint továbbfejlesztői az olvasási képességeknek.

Hogyan is lehetne munkafüzetből megérteni,

- hogy a *Osztozkodik a róka* című mese rókája nem furfangos, hanem ravasz, a medvebocok nem buták, csak naivak, hiszékenyek;
- hogy Az áruló jutalma című történelmi elbeszélésben a varga tragédiája abban rejlik, hogy nem érti Ali basa képes beszédét;
- hogy a Buda visszavívása című olvasmányban a foggal-körömmel védekező törökök, a török nők már „nem igazi törökök”, hanem az itt élő harmadik nemzedék, bizonyos értelemben a hazájuknak tartott életteret védik?!

Számtalan példával, hosszú sorral lehetne folytatni a fentiek igazolását. Ez akár egy külön előadás témája lehetne.

Az olvasási képességek fejlesztését leginkább a szövegértést segítő olvasási módokkal lehet segíteni. Ehhez egy példatár:

Jelölő típusúak:

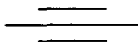
- adatkeresés, adatgyűjtés
 - szálak keresése, számozása
 - akciók, próbák keresése, számozása
- kérdések alapján kulcsszavak, tételmondatok aláhúzása
 - nyitott, hiányos mondatok hiányzó részének aláhúzása a szövegben
- szövegrészek számozása, tagolása kérdés vagy utasítás alapján
 - jelöld azt a részt, amely a kérdésre válaszol!
 - jelöld azt a részt, amely arról szól, hogy ...!
- szinonimák gyűjtése
- átvitt értelmű, képes kifejezések gyűjtése
- csomópontok, fordulópontok jelölése
 - tetőpont jelölése

Válogató típusúak:

- felismerő, lokalizáló válogatás:
olvasott szövegrészlet helyét keresik a tanulók;
változatai:
a tanító egy szövegrészt olvas fel,
egy mondatot vagy töredéket
kérdést tesz fel
a tanuló meghatározza a rész helyét
folytatja az olvasást
kiegészíti a mondatot
válaszol a kérdésre
- értelmező válogatás:
értelmi tevékenység szükséges a megoldáshoz: kép, szám, asszociációs játék alapján keresik a megfelelő részt
- mondatzomszédok keresése:
speciális válogatás;
a pedagógus egy mondatot olvas fel – az előtte és az utána állóval együtt kell felolvasni.
- lényegkereső, válogató, vázlatoló keresés, önálló tevékenység, a tanulás alapja
- grammatikai, stílári válogatás:

- mondatfajtákra, szófajokra, szinonimákra, antonimákra vonatkozó gyűjtés
- esztétikai válogatás:
 - a legszebbnek tartott rész kikeresése, felkészülés utáni bemutatása
- technikai válogatás:
 - a nehezen olvasható szavak, kifejezések, mondatok kiválogatása
- összehasonlító válogatás:
 - párosítások: hasonló gondolatok
 - ellentétes vélemények
 - ok-okozat
 - előzmény–következmény
 - általános–konkrét
 - valóságos–elvont

A pontos fogalomhasználat helyre teszi a megfelelő kötőszót; *vagy* nem, *és* igen, mert mind-egyik mást jelent, *is-is* igen, mert mindkettőt fejleszteni kell. Tudni kell, hogy *mit?* akarunk fejleszteni, csak ennek tudatában lehet választani a *hogyan?* lehetőségei közül.



PALLÁNÉ SZÉNÁSI MAGDOLNA
főiskolai adjunktus
SZIE Főiskolai Kar
Jászberény

Környezetbarát mesevilág

Ha a könyvespolcra leemelünk egy Andersen kötetet, és belelapozunk, hamarosan feltűnik, hogy milyen csodálatosan gazdag a természet, amely ezeket a meséket körülöleli.

Gyönyörű kertek hívogatnak, színpompás virágok illatoznak, ragyogó pillangók lengik be a mesék varázslatos világát. Szinte magunk körül érezzük a kellemes, éltető természetet.

Azonnal felmerülhet az olvasóban a kérdés, mi lehet vajon az oka, hogy Andersen ilyen szépen és gazdagon építi be a természet elemeit történeteibe. Az esztétikai igényesség vezette talán? Egyszerűen vonzó, szép környezetbe kívánta helyezni történeteit? Vagy talán személyes, természet iránti vonzalma nyilvánul meg? Közismert, hogy a nagy meseíró még idős korában is nagy rajongója volt a természetnek. Még téli sétáiról sem tért vissza soha egy-egy érdekes ág, bogyó, virág nélkül. A téli hidegben is tudta, hol találhat egy-egy megbúvó virágot. Lakását is számtalan növényi kompozíció díszítette, amelyeket javarészt ismerőseitől kapott ajándékba.

Kérdés tehát, hogy személyes vonzalmán túl rejlik-e a mesék természetgazdagsága mögött valami más értelem is? Elképzelhető-e esetleg, hogy ez a szeretet egyúttal féltéssel is párosul? Élete során ugyanis volt rá alkalma, hogy a nyugati iparosítás első hullámai után láthatta a pusztítások következményeit. Közvetlen környezetében tapasztalhatta továbbá a természeti katasztrófák, az éhínségek hatásait. Nem csoda tehát, hogy választ keresett az ember és a természet viszonyának kérdéseire.

Meddig terjed az ember hatalma a természet fölött? Milyennek kellene lennie ennek a viszonynak? Ha az olvasó nem egyszerűen csak magára a cselekményre figyel, hanem a mögöttes mélyebben húzódó gondolatokra is, választ kaphat arra a kérdésre tehát, hogy milyen volt Andersen viszonya a természethez.

Ezt a kérdést vizsgáljuk most meg *Hüvelyk Kati* c. meséje alapján. (Hans Christian Andersen Összes meséje, Videopont Kft., Bp., 1995., 135. o.) Az elemzést a főiskola harmadéves német műveltségi terület hallgatóival közösen készítettük. A történet a kislány kalandokkal, viszontagságokkal teli életét mutatja be születésétől kezdve addig a pillanatig, amíg felnőttként megtalálja egyéni boldogságát. Hüvelyk Kati a romantika szabályainak megfelelően egyértelműen kedves, szép, pozitív hős.

A gyermekeknek nem nehéz magukat beleélni a helyzetébe, hiszen ő is egy gyermek, aki ismerkedik az őt körülvevő világgal, és keresi benne a helyét. Az érzelmi azonosulás lehetősége a gyermekek esetében igen fontos, hiszen ők inkább ezen a prelogikus úton tudják megközelíteni a rájuk ható ingereket.

Nézzük tehát a főhős és a természeti környezet viszonyát! Amennyiben egy-egy természeti elem segíti a hőst célja elérésében, pozitív kép alakul ki róla, főleg a gyermekek esetében, amennyiben gátolja, negatív. Lássuk, hogy az adott mese alapján a gyermekek gondolkodásában pozitív vagy negatív kép formálódik-e a természetről.

A természeti környezetet bontsuk két fő csoportra, az élettelen és az élő természetre. Az élettelen természet objektíve adott. Létezik a levegő, a föld, a vizek. Vannak évszakok, hideg, eső, szél, napsütés... Ebbe a gigantikus, saját törvényei szerint működő csodálatos világba születtek bele az élőlények, például az ember is. Megfigyelhetjük, hogy az élettelen természet egyetlen eleme sincs felruházva emberi tulajdonságokkal. Se nem jók, se nem rosszak, egyszerűen vannak. Nem partnerei az embernek, a hierarchiába jóval felette állnak. Az ember (legalábbis ebben a mesében) nem tud, de nem is akar adott életterén változtatni. Csak alkalmazkodni hozzájuk. Védi magát a viszontagságokkal szemben, és kihasználja a számára kedvező lehetőségeket. Életét igen erősen befolyásolja, hogy az adottságokat mennyiben ismeri fel, és hogyan tud hozzájuk alkalmazkodni.

Választ kapunk tehát az egyik kérdésünkre: Az ember kiszolgáltatott, parányi része a természetnek. Nagyságát, erejét el kell ismernünk. Szóba sem jöhet az a felvilágosodás óta gyakori vélemény, amely szerint az ember mindenható ura lehet a természetnek. Alkalmazkodnunk kell az adottságokhoz, tiszteletben kell tartanunk, és csak azt vehetjük el, amit önmagától kínál. Sokkal inkább partnerei az embernek a növények és az állatok. Velük együtt élünk a földön, együtt alkotjuk az élővilágot.

Vegyük szemügyre először a növényeket, illetve a növényi részeket. A növények nem rendelkeznek emberi tulajdonságokkal, mégis egyértelműen segítik a hőst. A segítségnyújtásnak széles skáláját figyelhetjük meg. Némely növény már a pusztta létezésével is kellemes, jó hangulatot kelt a hősből, fokozza életkedvét, életerejét (szőlő, citrom, narancsliget), más növények védelmet nyújtanak neki (sóska, menta, takaró). Használati tárgyként szolgál, pl.: a dióhéj (bölcső), az ibolyalevél (matrac), a rózsaszirm (takaró). A tavirózsa széles levelén utazott, a tulipánszirm és a margaréta üdölkölkölkölként szolgált. A föld alatt korhadt fával világított. Játékai is növényi részekből készültek.

Hüvelyk Kati életében különösen fontos szerepet töltenek be a növények, hiszen nemcsak használni tudta ezeket, hanem életét is egy apró növényi résznek köszönhette. Egy kis árpaszemből fejlődött tulipánból született.

Az emberi élet tehát alá van rendelve még a legkisebb növényi részeknek is. Igaz, születéséhez egy aprócska varázslatra is szükség volt, amely azonban nem volt igazán mesészerű varázslat, hiszen pénzzel lehetett hozzájutni, de ez az ironikus mozzanat most nem tartozik vizsgálódásunk körébe. A mese keretes felépítésű szerkezete szerint a növényvilágban találta meg célját, a személyiségének tökéletesen megfelelő életkörülményt. Virágország királynéjaként trónolt egy pompás virág kelyhében, oldalán a minden tekintetben hozzáillő virágország királyával.

Virágország ábrázolása különösen eleven, szuggesztív, és szimbolikus jelentést is hordoz. Ez az ország délen van, és átvitt értelemben is a bőség jellemzi. Bőven van itt napsugár, gyümölcsök, illatok, tehát élet, boldogság és erő is. Itt virítottak a legszebb fehér virágok, a tisztaság, ártatlanság,

jóság és igazság jelképei. A kis virágok egykor gyönyörű, most törött márványoszlopok között bontották ki szirmaikat.

Láthatjuk, hogy még a legerősebb emberi kéz alkotásait is elpusztítja az idő, de még a legtörekenyebb virág is életképes az embernek már nem való mostoha körülmények között. Az alapvető életere a természetből, nem pedig az emberi alkotásokból fakad.

A növények, mint már említettem, nem tudatosan segítik a hőst. Ugyanúgy hasznosak voltak, pl.: a béka számára is, „aki” náddal és hallevélvirággal akarta otthonát tisztává és széppé varázsolni. A növények tehát a természetben mindenkinek hasznosak lehetnek. Ember nélkül is életképesek, ez viszont fordítva nem igaz. Az ember életképtelen a természet nélkül. Az embernek tehát meg kell becsülnie a természetet, a növényvilágot, mert nem élhet nélküle, élete során kisebb és nagyobb dolgokban is szüksége van a növények segítségére.

A növényekkel ellentétben az állatok emberi tulajdonságokkal rendelkeznek. Ennek hátterében valószínűleg a totem-állat hiedelem áll. Minden állat mintha egy-egy embertípust képviselne. Ezek az állatok a romantika szabályai szerint vagy jók vagy rosszak (a főhős szempontjából), vagy önzetlen együttérzésből segítik, mint pl. a halak, „akik” megmentették az undorító békától, vagy mert szépek, kedvesnek találták, mint pl. a pillangó, „aki” segített neki a menekülésben, vagy a pókok, „akik” segítettek neki a kelengyekészítésben. Az a felfogás, hogy ami szép, az jó is, a legősibb rítusokból került a közfelfogásba. A pillangó szép, tehát jó is. A béka csúf, tehát gonosz.

Andersen viszont finomított ezen a sarkító felfogáson. Elítélte a felszínes gondolkodást, szeretett a dolgok mélyére nézni. A felszínes megítélés a kislány halálát is maga után vonhatta volna. Gondoljunk csak a cserebogarakkal való jelenetre. Néhány bogár csúnyának találta a kislányt, mert nem volt olyan formája, mint neki, és ezért majdnem az életével fizetett. S milyen gyakori manapság is, hogy a felszínes külső alapján elhamarkodottan ítélkezünk, és nem toleráljuk a másságot. – Nézzünk a felszín alá! – tanácsolja Andersen.

A mezei egér inkább számításból segített rajta. S később egyre türelmetlenebbül várta el Hüvelyk Katitól, hogy az ő elképzelései szerint éljen.

A vakond szöges ellentétét képviselte Hüvelyk Kati életfelfogásának. A föld alatti sötét világot kedvelte, sőt csak azt fogadta el jónak. Megvetette a fényt, a melegséget, a szabad szárnyalást, amit a kislány annyira szeretett. Szűk látókörű, számító, előkelő, fennhéjázó, önző és gazdag volt, s átvitt értelemben is vak volt, s elvakult. A kislány érezte, hogy ő nem illik ebbe a világba, s bár nem bírálta, nem tudta elfogadni ezt az életstílust, mert nem ezt szeretete.

Sokkal közelebb állt hozzá a fecske szabad szárnyalása. A fecske, s hátán ülve Hüvelyk Kati, felülről ráláthatott a világra, s egyúttal közelebb került az életet adó napsugárhoz.

Láthatjuk, Andersen mennyire nagyra értékeli az emberi szárnyalást, a szabadságot. Hősenek szárnyakat adott, hogy felülről, összességében, bizonyos távolságból átfogóan szemlélhesse a világot, s így próbálja megérteni az összefüggéseket.

Ha a béka, vagy a vakond szemszögéből nézzük a történetet, tulajdonképpen sajnálhatjuk is őket, hiszen igyekezettük ellenére sem sikerült megvalósítaniuk álmaikat. Viszont ha a lány szempontját vesszük alapul, önzőnek és agresszívnek kell tekintenünk őket, mert a lány akarata ellenére akartak cselekedni, az ő boldogságát akadályozták.

Ártó szándék nélkül is sok rosszat tehetünk a másikkal, ha nem vesszük figyelembe, hogy neki mi lenne a célja. Hogy kinek mi a jó, hol a jó – igen relatív. Mindenkinek megvan a maga külön világa, ahol jól érzi magát, másnak viszont ez a világ a halált jelentené. Élünk szépen, és hagyjuk élni a többieknek is! – figyelmeztet bennünket Andersen.

A következő kérdés most az lehet, hogyan is kellene ezt a sok különböző érdeket összeegyeztetni, és hogyan lehetne megteremteni életünkben a harmóniát. Hogyan kellene világunkat rendeznünk, hogy benne mindenki megtalálja a neki megfelelő közeget?

Az első lépés az, hogy mi, emberek, gyermekkorunktól kezdve felismerjük a természetet alkotó egyes elemek igényeit. A második lépés pedig az, hogy megengedjük, hagyjuk, hogy a természet

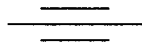
minden résztvevője igényeinek megfelelő életformát alakítson ki. Hagyjuk, hogy az állatok és a növények abban a közegben éljenek, ahol nekik jó. Mert észre kell venniük manapság már a gyermekeknek is, hogy a világ igen jól megvan ember nélkül is, az ember viszont nem tud a természeti környezet nélkül élni. Ha a természet elpusztul, vele együtt pusztul az ember is.

Láthatjuk tehát, hogy Andersen tudatosan ábrázolta a természetet gazdagnak, szépnek és az ember barátjának. Nemcsak a szépségeit akarta bemutatni, hanem figyelmeztetni is: óvjuk, védjük a természetet!

Manapság sokféle módon próbáljuk megtanítani gyermekeinket arra, hogy mit is jelent az ember számára a természet, hogyan is védhetjük. Nem tudjuk azonban elégszer és eléggé változatosan hangsúlyozni.

A gyermekek igen fogékonyak a természeti jelenségek iránt, mivel maguk is sokat tartózkodnak a természetben, és természetes kíváncsisággal kívánják azt felfedezni, megérteni.

A gyermekeket saját nyelvükön, a mesék magával ragadó nyelvén szólíthatjuk meg e hasznos és jó ügy érdekében, ha néha kezükbe adunk egy-egy Andersen kötetet, és ha időnk engedi, el is beszélgetünk velük róla. Erre szeretném felhívni ezúton is a kedves kollégák, a kedves olvasók szíves figyelmét.



NAGY EDIT

IV. éves főiskolai hallgató

Eszterházy Károly Főiskola

Eger

Média és nevelés

*„A tanuló ne gondolatokat,
hanem gondolkozni tanuljon;
ne hordozzák, hanem vezessék,
hogy a jövőben maga is
ügyesen tudjon járni.”
(Kant)*

Kant gondolata az élet egészére érvényes, bárhol is járjon, bármit is lásson, halljon, tanuljon a diák. (S mint tudjuk, a jó pap holtig tanul.) Így van ez a média használatának kultúrájában is. Rá kell vezetni, meg kell tanítani a diákot arra, hogyan tudja helyesen, előnyösen, jól használni azokat az eszközöket, amelyek ma már szerves részeivé váltak mindennapjainknak. Ezeknek több funkciójuk van, információt hordoznak, szórakoztatnak, műveltséget, kultúrát közvetítenek, permanensen alakítják, formálják a személyiséget. Kinél kisebb, kinél nagyobb, kinél rosszabb, kinél jobb, ám mindenféleképpen értékteremtő, értékközvetítő feladata is van a médiának. Az érték pedig olyan produktumot jelent, amely hasznos az egyénnek, s így a társadalomnak is. A deviancia az értékvesztésben, az értékek megtagadásában nyilvánul meg. Tömeges kiszélesedése a társadalom válságának egyik súlyos tünete.

Az írástudókra, a nevelőkre, a média szakembereire vár a feladat, őket terheli a felelősség, hogy átmentsék előző korok, korszakok értékeit a válságot követő időkre. (Vajon képesek-e rá?) Sohasem késő, hogy a legjobbat hozzuk ki magunkból és gyermekeinkből. Nagy Andor József –

főiskolai tanárom – A média pedagógiája című munkájában írja, hogy „az értelmes életet élő ember maradandó értékekben gondolkodik. Tudatosan válogat a valódi és álérték között. Képes eligazodni az értékek zavaros világában.” Nos, a médiával foglalkozó szakembereknek kell olyan médiatörvényt életre keltetniük, amely megfelel ezeknek az elvárásoknak. A szülőknek és a pedagógusoknak kell megmutatni a helyes utat a fiataloknak, hogy ezeket a lehetőségeket jól használják fel. Ahhoz, hogy ne csak bambán, bármit megtekintve, de fel nem fogva üljön a gyermek a készülék elé, fel kell őt készíteni, rá kell hangolni arra a bizonyos műsorra, amelyet hamarosan látni, hallani fog. A műsor ideje alatt s azt követően nyitottan fogadni minden felmerülő kérdését, megválaszolni azokat, illetve az előforduló hiányosságoknak együttesen utánanézni. Közösen kell használni a médiát!

Ehhez saját eligazodási-tájékoztatói képességünket is fejleszteni kell. Naprakészek legyünk mindig! Így nemcsak taníthatunk, hanem mi magunk is folyamatosan tanulhatunk.

A tanuló alakuló személyiségét befolyásolja a tanító személyisége. A személyiségnek egyéni karaktere, énie csak akkor alakulhat ki egészségesen, ha nem válik – magába szivacs módjára mindent bekebelező – médiafüggő egyénné. El kell érni, hogy a gyermek a „médiafogyasztás” közben gondolkodjon. Értelmes egyént kell belőle faragni, aki nem enged olcsó csábításnak. Ápolja emberi, társas kapcsolatait – többek között a médiában látott, hallott, szerzett információk feldolgozására.

Az érdeklődés, a figyelem felkeltése nehéz feladat. A nevelői irányításnak úgy kell hatékonynak lennie, hogy közben „láthatatlan” maradjon. Javaslataink ne erőszakosak, inkább gyengédek legyenek. A gyermek nem kis felnőtt – szoktuk mondani. Ezért irányításra, segítségre szorul. De tartsuk tiszteltben – elfogadható határokon belül – jogát a szabad választáshoz!

*„Ki a gyermek képzelő tehetségére hat,
az egész valójának irányt ad.”
(Eötvös József)*

Az embert a gondolkodása különbözteti meg más élőlényektől. A gondolkodás egyik alap-eleme a képzelet, a fantázia. A gyermekek merészen asszociálnak, ötleteik a felnőtt számára sokszor érthetetlenek. Eredetiségük különösen jól érzékelhető ábrázolásmódjukban. Megejtően kedves, amint alkotás közben szóval egészítik ki vonalaikat, képeiket. Mégis a felnőttek hányszor dorgálnak meg ezért gyermeket? Jönnek a jószándékú helyreigazítások: „A fenyőfának nem így állnak az ágai?” „Lila a ház?” „Tényleg ilyen kicsi az anyu?” (Ugyanez a felnőtt nem vonja felelősségre Picassót; bölcsen tudja, hogy miért olyan nagy a fáraó egy egyiptomi freskón; és meg sem kísérli az egész alakos emberábrázolást, hiszen úgy sem menne.)

Ne tekerjük ki ilyen kegyetlenül a gyermeki fantázia nyakát! Hagyjuk, hogy minél tovább éljen, hogy később sikerek, örömök forrása legyen! A kisiskolás mese és valóság határán él. Ha nem szegtük kedvét, éppen kalandozó fantáziája vezeti majd a valós világhoz. A mesék az emberiség gyermekkorában keletkeztek, de elkísérnek bennünket a modern századokig. Változnak a szereplők, és változnak a szavak. Ám a mese ma is él. Ugyanazt üzeni, mint évezredek óta. A világon együtt van jelen a jó és a rossz, s a jónak győzni kell. Ezt láttassuk meg a tizenévesssel, amikor kineveti, lenézi, megveti a mesét. Bizonyítsuk be, hogy a filmek sora, amit boldogan megnéz – mese. Modern mese! Nem tündér vagy anyóka segít a jónak, hanem egy csodaszerkezet vagy egy karatemester, nem vándorbottal indul szerencsét próbálni a főhős, hanem autóval, de leküzdi az akadályokat. S jaj a rosszakkak!

A nevelőnek tudomásul kell vennie, hogy konkurenciája akadt. Egyetlen rész a Herkules című sorozatból inkább felkelti az érdeklődést a görög-római mitológia iránt, mint tanórák sora. Ne haragudjunk a sorozatra! Használjuk ki, aktualizáljuk az általa felkeltett érdeklődést! A nevelő is kísérelje figyelemmel a sorozatot, hogy beszéd- és vitapartnere lehessen a gyermeknek, aki kérdéseivel ostromolja, élményeit akarja vele megosztani. (Milyen szavak, mondatok árulják el, hogy XX. századi alkotók formálták újra az ősi történeteket? A különös lényeket a biológia-természetismeret órán

is felhasználhatjuk.) Mi mindent megnéz a gyermek a tévében! Hány és hány kölcsönkaszottát kap! Kevesebbet olvasnak? Igen! De az ismeretszerzésnek kiapasztathatlan forrása a televízió is. A videomagnó segítségével még „vissza is lapozható”. A gyerekek többsége telitődik a televízió nyújtotta élményekkel, vágyik arra, hogy azokat megossza valakivel. Ossa meg velünk, szülőkkel, nevelőkkel! Nagy lehetőség ez arra, hogy visszatáljanak hozzánk. Lehetőség arra, hogy ne csak meghallgassanak bennünket, hanem hallgassanak is ránk. A közös téma kapcsán a másik oldalon is kialakulhat az érvelés képessége.

Játsszunk a televízióval! (Mondjuk így: Vedd le a hangot, figyeld a szereplőket! Találd ki, milyen kapcsolatban vannak egymással! Olvass szájról! Mit üzen a nő/férfi ruházata, megjelenése? Milyen érzést erősít a képek gyors pergése?.)

Nem szeretjük a reklámot? Pedig milyen szellemes némelyik! Amikor a humorról beszélünk, de jó példákat tudnának a gyerekek felsorolni! Mivel jól ismert jelenetekről van szó, szorongás nélkül megfogalmazhatjuk, mi a humor forrása. Büntessük a rossz reklámot! Csináljunk reklámparódiát! Beszéljük meg, hol sértő egy-egy reklámmal megszakítani egy filmet!

Környezetemben valóságos Titanic-láz tombolt a nagysikerű film után. Dékány András S.O.S. Titanic című könyve ismét keresett olvasmánnyá vált. Gyerekek is megnézték a Schiendler listája című filmet. Észrevették a piros ruhás lánykát.

Hogyan hat a külvilág az egyes ember jellemére? A film segítségével már felső tagozatosok nagyszerű gondolatokat fogalmazhatnak meg a jellemábrázolást illetően.

A televízióra, „a szem rágógumijára” sokan mondják azt, hogy képzelo tehetségünket megöli, jellemünket, személyiségünket nem fejleszti, legfeljebb negatív irányba. Ennek nem a médium az oka, hanem annak befogadója. A média fejleszthet is, csak tudni kell használni! Mivel nagyon fontos szerepe van a viselkedés, a jellem, a személyiség, a beszéd alakulásában, érdemes ezért nagyobb figyelmet szentelni minden médiumra, ma a legnépszerűbbre, a televízióra és a rádióra, s hamarosan a multimédiákra.

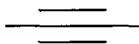
*„Legnagyobb hiba a nevelésben az,
ha az ifjúságot nem szoktatjuk hozzá
az önálló gondolkodáshoz.”
(Lessing)*

Ne legyünk álszentek! Valamennyien rabjai vagyunk a televíziónak. Rázzuk le magunkról a rabigát! De ne haragudjunk a televízióra! Önkorlátozással szerezzük vissza mindazt, amit idáig a tévé önnön szabadságunkat kihasználva tőlünk elrabolt! (Emberi kapcsolatok, az alkotó munka öröme, éjszakai pihenés – szóval igazi élet.) Miután mi magunk megszabadultunk e különös függőségtől, állítsuk szolgálatunkba a „csodamasinát”, hogy gyermekeink általa, de a mi segítségünkkel megtanulhassák mindazt, amit az emberiség hosszú évszázadok során a világból megismert.

Az éktelen, sőt romboló hatású műsorok e csodálatos emberi találmány fattyai. Létük az alkotó ember elárulása, az emberiség szégyene. Hát tüntessük el ezeket a gyermeki szemek elől! S ha mégis előmerészkednének, ne tiltással tartsuk távol az ifjúságot, hanem „tuti nyerő” programkínálattal. Nem kell mindig tévét nézni.

Jelen van egy nemzedék – a mai gyermekek –, akik egyszerűen másképp tanulják meg a világot, mint mi. Környezetük lehetővé tette, hogy az iskolafalon kívül is szerezzenek elméleti ismereteket. A verbális közlés kevés nekik, mert hihetetlen sok képet látnak. Szinte képekben gondolkodnak. Megfigyelhető, hogy egy-egy képsort micsoda pontossággal „dekódolnak”. A felnőtt, aki ugyan gyorsan olvas, sokszor nem képes felvenni a mozgókép fordulatszámát, és a gyereket kérdezi meg: – Most mi volt ez? És a gyerek tudja! Legyen kép is, és a gyermek szívesen olvas: Kisiskolások közül a legrosszabb olvasó is kap a lehetőségen, hogy ő tolmácsolhassa a diafilm szövegét. A nagyobbaknál, ha játékfilmet kell nézni, nem gond a feliratozás.

A diák, a kamasz könnyebben tanul, hozzászokott az információk özönéhez. Ne vegyük el a kedvét a tanulástól! Tanuljunk együtt vele! A jövő képviselői ők lesznek, neveljük őket úgy, hogy velük együtt fogadjuk el és szokjunk hozzá a média sokszínűségéhez!



DR. TÁBORITÁNE PAULOVICS ERZSÉBET
Móra Ferenc Általános Iskola
Kecskemét

Irodalmi műsor ballagásra

Énekar: Gaudeamus

Tanuló

Nyugvó nap fényét / őrzi az ablak.
Kisleány olvas / háttal a napnak.
Leckét betűzget, / szókat tagolgat:
a betűk szóvá, / összefonódnak.
Szavakból mese / szövődik lassan,
kisleány olvas / arany ablakban.

Első osztályos könyvéből olvasni kezd a *tanuló*.

Tanuló

Ősz óta járok az iskolába, ahol mindennap új titokra találok. A sok titok a könyvemben van... A szememmel látom, a fejemmel megértem, miként lesznek a betűkből szavak, a szavakból pedig mondatok. Meséket és verseket olvasok a könyvből. Levelet írok apámnak, anyámnak meg a barátaimnak. Aki elolvassa, éppúgy megérti, mintha a beszédemet hallaná. Ez a legnagyobb tudomány. A betűk titka. És én ezt a titkot már ismerem.

Tanuló

Ami szép / Az utat mutatja nekem

Kórus

Ami szép / Az utat mutatja nekem

Tanuló

Előttem mindig szép.

Az mutatja az utat nekem.

Tanuló

Mögöttem minden szép.

Az mutatja az utat nekem.

Kórus

Ami szép / Az utat mutatja nekem

Énekar

Ballag már ...

Tanuló

Keszthelyi Zoltán: Sokszor köszöntem ...
Sokszor köszöntem én az iskolának,
mely tavasz végén elcsendesedett,
az ablakok s a termek visszavárnak,
nyelvem hegyén reszket a felelet...

Sokszor gondolok kipirult arcomra,
ahogy benyitok s a padban ülök;
elfulladás: elmém e kérdés nyomja:
mi lesz velem, ha egyszer felnövök?

Sokszor búcsúztam én az iskolától,
de felnőtten is visszatértem én;
tengerek hívtak, láttam: a víz lángol
vörös alkonyban úszott a remény.

Bejártam már a naprendszer bolygóit,
mint fantasztikus regény utasa,
de hallottam a kis iskola szóllít,
siessek vissza, siessek haza.

Évtizedek kísérnek, s valahonnan
vékonyka hangon szól egy kisgyerek:
én szólok-e? Vagy csupán visszhangom?
Szorongva nézek, s félve felelek ...

Az iskolának búcsút sosem mondtam,
ő hívott engem, és én hívtam őt.
Kapuja előtt állok égő gondban,
s nézem az égis hullámozó időt.

Énekkar

Elindultam ...

Tanuló

Bukdosva fellegek bundáin át,
érzem, a szemem idelát,
lepke kis kezéd az ablakot veri belül,
ne tovább,
s a szív már nem menekül,
leszédül hozzá és megrészegül,
benyitva a jószagú gőzbe
torkomra is rátekerőzve
szivárvány lobban
búcsú van itt vagy szüret? ...

Tanuló

Donászy Magda: Ma szívünk ünnepel ...

Ma nem tanulni jöttünk.
Ma szívünk ünnepel.
A hálát, amit érzek:
Miképpen mondjam el?

Emlékek kötnek össze:
szavak, számok, betűk.
Utunk akárhová visz,
követnek mindenütt.

Szétszáll a szó a szélben,
habár mélyről fakad,
s e nyíló rózsa élete
pár nap vagy óra csak.

Emlékünk egyre több lesz,
tudásunk mind nagyobb.
Hálás szívvel köszöntünk
tanárt és ünnepnapot.

Kórus

Most annyi mindent el kéne mondani / és nem tud az ember semmit mondani / fogán sikonkázniak
fényes igék / de csak sziszeg, megcsalják sorra / ordas igék.

Tanuló

Egy hetedikes tanuló felolvassa a búcsúztató szöveget

Énekkar

Elmegyek, elmegyek ...

Tanulók

Bekiabálások következnek:

- Bármit csináltak, gondoljátok meg következményeit: kinek használtak, kinek ártotok vele. Általában egyetlen pillanatra se felejtétek el, hogy közösségben éltetek!
- Ne csak nézzetek, hanem igyekezzetek látni is!
- Legyen véleményetek, s ehhez mindaddig ragaszkodjatok, amíg az ellenkezőjéről meg nem győződtek!
- Örüljete a fiatalságnak, de ne tekintsétek privilégiumnak! Jusson eszetekbe, hogy egyszer majd le kell mondani róla!
- Tanuljatok minél többet: A tudás az egyetlen érték, amely nem vehető el az embertől!
- Építsétek ki értékrendszereteket, s abban semmiképpen sem a karrier, a pénz, a hatalom foglalja el a legmagasabb helyeket!
- Tiszteljétek a csendet kifelé és befelé egyaránt!
- Szeressétek a költészetet és a művészetek valamennyi ágát a saját érdeketekben!
- Lehetőleg minél kevesebbet siránkozzatok!
- Ne féljete a nehézségektől, s ne várjátok, hogy mindenki támogatásotokra sorakozzék fel!

Tanuló

A búcsúzó nyolcadikos mondja a következő versrészletet, a kórus soronként ismétli:

Egyre inkább távolodom
egyre inkább közeledem
egyre inkább már a régi
egyre inkább már a holnap.

A nyolcadikos felolvassa a búcsúzó szövegét

Tanuló

Heltai Jenő: Dal az iskoláról

Voltam diák, sőt gimnazista.
Rövid nadrágos, vig fiú,
A nadrágom ma jóval hosszabb,
De hajh, az élet szomorú.

Szívemben ott zeng most a kornak
Bájos, bohó emléke mind,
Mikor még iskolát kerültem,
Ravasz, megfontolt terv szerint.

Hogy most az iskolák előtt nyüzsg
Szorgalmas ifjak nagy hada:
Eszembe jut, hogy ottan és is
Csak így nyüzsgöttem valaha.
A beiratás pillanatja,
Mily fontos volt, mily izgató,
És jobban imponált a szolga,
Mint tanár és igazgató.

A tudományt hogyan szomjaztam,
Leírni azt nem tudja toll,
Hiszen a kettős aorisztosz
Ma is fejembe zakatol.
Nem tudtam akkor mi a csók még
S hogy fű, fa, ág miről susog,
Azt tudtam csak, mi fán teremnek
A súlyos logaritmusok.

E kornak vége mindörökre
S mily szomorú, mily bús e vég!
Nem érdekelnek engem immár
A fürge rendhagyó igék.
Az ódondászok kirakatját
Nem nézem át tankönyvekért,
Amelyekről későn derül ki,
Hogy tartalmuk garast sem ért.

A szabadkezi rajznak immár
Rajongó híve nem vagyok
S dolgozataimnak külalakja,
A tisztaságtól nem ragyog.
S ha kapnék magaviseletből
Osztályzatot – mily keserű! –
Ma az a fok nem példás volna,
De kevésbé szabályszerű.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Károlyi Amy: Arany ablak
Móra Ferenc: Az én titkaim
Indián népköltés. Az út éneke
Keszthelyi Zoltán: Sokszor köszöntem ...
Nagy László: Tálal a lélek
Donászy Magda: Ma szívünk ünnepel ...
Szepesi Attila: Tavaszi dalok
Csorba Győző: Tízparancsolat
Heltai Jenő: Dal az iskoláról
Népdalok

TISZTELETTELJES KÉRÉS ELŐFIZETŐINKHEZ !

Bízunk abban, hogy továbbra is töretlen támogatói, előfizetői maradnak lapunknak. Ennek reményében kérünk minden kedves Előfizetőnket, régieket és újakat, hogy a 2001. évi előfizetési díjat, amely ettől az évtől 800 forint, az alábbi számlára befizetni szíveskedjenek: OTP Csongrád Megyei Igazgatóság, Szeged, Módszertani Közlemények, 11735005-20003933.

Köszönjük megértésüket és támogatásukat.

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KIADÓHIVATALA

DR. BÓRA FERENC
ny. főiskolai tanár
Budapest

Változás, nevelés, átalakulás a magyar államalapítás korában

A millennium alkalmából szabad legyen megidéznünk azt a tiszteletet, elismerést parancsoló történelmi kort és örökséget, mely megalapozta hírnevünket, ezeréves fennállásunkat.

TÉRÍTÉSEK A KÁRPÁT-MEDENCÉBEN

„SZENT ISTVÁN KIRÁLY nagy legendája” a következő információkat tartalmazza a 10. század végi térítésekről: „A Szentlélek magasra csapó lángjai annyira megszilárdították a földkerekségen egyetemes egyház alapját, hogy maga Róma is, az egész világ fővárosa, a császári egyeduralommal együtt nyakát Krisztus hite alá hajtva lemondott a hiú tévelygésekről. Nem maradt ország, sem nemzet, hol Krisztus irgalmának valamilyen folyamata nem lett volna. Volt akkor egy Géza nevű fejedelem, ki figyelmesen kezdett tárgyalni a körös-körül fekvő valamennyi szomszédos tartománnyal a békéről. Eljött az égből rendelt idő, háza népével együtt hitt és megkeresztelkedett, megfogadván, hogy minden uralma alá vetett alattvalóját a keresztény hit szolgálatába állítja.”¹

GÉZA FEJEDELEM uralkodása idején a régi pogány-nomád rendhez ragaszkodó törzsekkel (törzsfőkkel) a központosított politikai hatalom bevezetéséért folytak a harcok. A nagyfejedelem az ellenzékét a katolikus hit elterjesztésével, a bálványok ledöntésével, a táltosok megsemmisítésével akarta kirekeszteni a hatalomból. Ellenséggként kezelte azokat, akik nem akartak megkeresztelkedni. Kegyetlenül bánt el velük, kardélre hányatta őket, vagy erőszakkal kereszteltette meg az új hittel szembenállókat. Györffy György történész írja: „A Géza alatt folyt keresztény térítésben nagyobb szerep jutott a régi lerombolásának, mint az építésnek. A keresztény istentisztelet bevezetésének előfeltétele volt a bálványok ledöntése, és a pogány kultusz papjainak, a táltosoknak az elhallgattatása.” A kereszténység szemléletétől idegen volt az erőszak és az öldöklés (háború), mellyel meg akarták a katolikus vallást „honosítani” a Kárpát-medencében. A neveléstörténet kutatója számára nyilvánvaló, hogy minden kor történéseit, emberi cselekedeteit az adott időszak normái alapján lehet objektívan megítélni.

Az ezredforduló körüli időszakban már idejétmúltta, embertelenné és elfogadhatatlanná váltak Európában a Géza fejedelem és felesége Sarolta által képviselt normák. A kortárs – Querfurti Bruno – a fejedelmet elítélve így nyilatkozott: „Vezetése alatt megkezdődött a kereszténység ... és rosszabb kezdett lenni a barbárságnál.”² Az első térítések bizonyították, hogy a kegyetlen és embertelen módszereket nem lehetett használni a térítésre, a keresztény társadalom megteremtésére. A 10. század végén Európában a fegyveres erő szigora és hatalma engedelmességre készítette a gyengéket, a hatalom parancsolt, szolgáltatásokat hajtott be, de a gyilkosságok elkövetését törvényekkel büntette, s a szenvedést okozó erőszakot, az értelmetlen kegyetlenséget elítélte. A következetes szigor, a nyílt háború, a büntetés, a törvények betartatása tartozott a feudális államszervezet hatalmi módszerei közé. A pogány hitéleti hagyományok ereje a magyarok minden társadalmi rétegében olyan nagy volt, hogy csak István erélye, törvényekbe kódolt követelményrendszere, keresztény erkölcsöt megkövetelő normáinak keménysége vezethette eredményre a térítéseket. Géza fejedelem hatalmának

teljében a térítések Bizáncból indultak Magyarország irányába. István nagyfejedelem majd király szakított a keleti orientáció elsődlegességével, de a Kelet örökségét beépítette államszervezetébe. Ezt bizonyítja törvényeinek ötös tagolása, koporsójának keleti motívumai, a napba öltözött Boldogasszony kultusza. A latin rítusú hitélet elterjesztése a 970-es évektől a „nyugati térítések” bizonyultak hatékonyak. „Az első szerzetes Bruno – írja Kristó Gyula történész –, aki komoly sikereket ért el ebben, annak a Sanct Gallennek a szerzetese volt, amelyet a kalandozó magyarok éppen fél évszázaddal előbb pusztítottak el. Bruno és a passauai egyházmegye hozzá csatlakozó papjai további ötezer magyart vezettek a keresztény hitre, s tömegesen vitték hozzájuk keresztvíz alá gyermekeiket azok a nyugati foglyok, akiket még a kalandozó hadjáratok kapcsán hurcoltak be a magyarok a Kárpát-medencébe.” Kristó Gyula kutatásai alapján megállapítható a térítések ideje, a térítők személye, hatásrendszere. Géza felesége – a házasság után a Dunántúlon élő Sarolta – a veszprémvölgyi apácák letelepítésével a görög ortodox kereszténység bázisát teremtette meg.

A térítők nyugati hullámaival Adalbert prágai püspök érkezett tanítványaival, s „szüntelenül tanította, térítette és megkeresztelte az ország fiait.” Adalbert szerepe kiemelt jelentőségű volt a kereszténység Kárpát-medencei elterjesztésében: megkeresztelte Vajkot, aki az István nevet vette fel: tanítványai Pannonhalmán megalapozták tevékenységüket a bencés kolostor működését az „ora et labora” eszmeiség jegyében, s a szerzetesrend döntő jelentőségű hatásrendszerét állandósították; nagy szerepe volt a Gizella bajor hercegnő és István közötti diplomáciai házasság megkötésében; tanítványai révén nagy műveltségű személyiségekkel Radla – Sebestyén, Astrik – Anasztázt állította a király szolgálatába. Gizellával, és tőle függetlenül az országba érkezett papok vezető egyéniségei voltak az egyház- és államszervező tevékenységnek, s főpapi rangra emelkedve közreműködtek a keresztény feudális hatalom kiépítésében. Egy francia krónika a keleti térítésről 1008-ban a következőket írta: „István, Magyarország királya háborúval támadva Fekete Magyarországra mind erőszakkal, mind félelemmel és szeretetre méltó volt azt az egész földet (Erdélyt) az igaz hitre téríteni.” Gellért püspök 1030-tól a legkeletiabb térítéseket hajtotta végre Magyarországon.³ Tényekre alapozva megerősíthető a német történészek állítása, amely szerint a térítések eredményei Gizella Magyarországra kerülésével, István házassága után, – magyar-német kapcsolatok kiépülése következtében – váltak igazán sikeressé.

Az idő szorításába került István, hiszen készülődtek ellene a pogány-nomád erők, hogy apja halála után a szokásjog öröklési rend szerint (seniorátus) Koppány magának követelje meg a fejedelmi trónt és az özvegy kezét (levírátus). Kutatók egy része azt vallja, s meggyőzően bizonyítja, hogy erdélyi Gyula, Koppány, később Ajtony felvette a kereszténységet. Az alapvető ellentét abból eredt, hogy István király a nyugati kereszténység felvételét szorgalmazta. Géza életének utolsó szakaszában – István Bajor Gizellával kötött házasságát követően (997) – felgyorsította a térítéseket, így akarta megakadályozni, hogy kiszélesedjen az ellenzéki lázadók köre. Nem állt elég idő Géza rendelkezésére, hogy az új vallás tartalmi részleteivel foglalkozzanak. Elsősorban ezért került sor a tömeges és erőszakos térítésekre.

A központosított hatalommal szembeni lázadás elfojtása elkerülhetetlenné vált. Az élethalál harcban Gizella királynéval az országba érkezettek és az új rend hívei együtt kerültek földre. István fejedelem kénytelen volt az elrettentést alkalmazni a keresztény feudális rend megteremtése érdekében (Koppány felnégyelése). A papok és szerzetesek – élükön a Benedek-rendiekkel – a térítés nagy részét elvégezték. Az állam és az egyház szervezése összehangoltan működött, az uralkodó legfőbb támaszává a papok váltak. A megkoronázott István az „Intelmek” című munkájában a „főpapoknak kijáró tiszteletéről és az egyházi rend becsbenntartásáról” a következő elveket vallotta: „A királyi trón ékessége a főpapoknak rendje..., úgy vigyázz a főpapokra, mint a szemed világára. Ha ők jóindulatúak véled, ellenségtől nem kell félned.”⁴

Kristó Gyula történész a fellelhető forrásanyagra támaszkodva összegzi a magyarok keresztény hitre térésének főbb kérdéseit. Megállapításai mentesek a romantika érzelmességétől, a túlzásoktól. Ismert és hiteles tényekre támaszkodva megállapítja, hogy a latin rítusú keresztény térítés

hosszú folyamat volt, mely előtt és után egyaránt épült az egyház és államszervezet. Sok esetben a keresztelés aktusa megtörtént, de nem tudott a király és az egyházvezetés papot biztosítani a katolikus vallás mélyebb megismertetésére és gyakoroltatására. Más esetekben a náddal fedett fatemplom is állt már, melyben pap várta a híveket, azok azonban még nem keresztelkedtek meg, vagy távol maradtak a templomtól. A teljes szervezeti-intézményi lánc nem kapcsolódott mindig azonnal össze: nem terjedt ki kezdetben az egyházmegye tényleges intézkedése minden távoleső vidékre; hiányzott az esperesi közreműködés; királyi törvényeinek végrehajtása lassan – késve – került sor (templomépítés elkezdése); az ispán néhány helyen kevés fegyverzettel rendelkezett a szankciók végrehajtására. „A térítés maga mint egyszeri aktus csak a dolog könnyebbik és gyorsabbik része volt – írja Kristó Gyula. Sokkal nehezebben ment és tovább tartott a hitélet meggyökeresedése, vagyis a keresztény tanok beépítése az egyes emberek és közösségek életébe.”⁵

Pauler Gyula történész a korabeli források alapján a térítés negyedik évtizedéről állítja, hogy sokan nem tudtak szakítani a múlttal, titokban megtartották a régi hit szokásait. Egy csapásra nem változott meg nézetük, az „újítások nem jártak mindig baj nélkül.” Az ispánok és fegyveresek a megyék lakosságával szemben indokolatlanul – „nomád megszokásból” – erőszakosan bántak, a hatalmat a köz- és szolganép esetenként nehezen viselte el, ott is problémák keletkeztek, ahol a lakosság a legnagyobb igyekezetet tanúsította a térítés utáni követelmények teljesítésére. Sok súrlódás keletkezett a problémák és konfliktusok felszámolása közben, de a királyi törvényeivel fel lehetett oldani a konfliktusokat.⁶

FELTÉTELEK AZ ÁLLAM- ÉS EGYHÁZSZERVEZET MŰKÖDÉSÉBEN

Az első ezredforduló körüli években már funkcionáltak a közigazgatási központok várai. A Dunántúlon 13 vár (Pozsony, Komárom, Visegrád, Fehérvár, Sopron, Vasvár, Veszprém, Esztergom, Buda, Kolon, Tolna, Somogyvár, Baranya) működött, és biztosította István király hatalmát, államszervező tevékenységét. A felsorolt várakban a királyi rokonság vagy az uralkodóhoz hű tartományúr lakott katonai kísérettel és páncélos vitézeivel, a vár körül („vár alatt”) éltek a szolganépek, a kézművesek és kereskedők. A püspökségek a biztonságot adó várak közelében épültek ki. Ez a közelség a királyi (világi) és az egyházi (vallási) együttműködésre jó lehetőséget biztosított. A Kárpát-medence középső részén 10 várban (Szolnok, Csongrád, Szeged, Bodrogvár, Temesvár, Csanád, Arad, Zaránd, Békés, Biharvár) kezdte meg működését az új típusú állami szervezet. Déli lakott területen 5 vár (Belgrád, Valkóvár, Kevevár, Krassóvár, Bácsvár) kapcsolódott be István király államszervezetébe. Erdélyben (keleten) 6 vár működött (Hunyadon, Gyulafehérváron, Küküllőváron, Kolozsváron, Dobókón, Szatmárban). Északon 11 vár tartozott István király államszervezetéhez (Nyitra, Bars, Sasvár, Borna, Trencsén, Gömör, Újvár, Zemplén, Ungvár, Szabolcs, Borsavár). 1003-ig hét latin rítusú püspökséget és egy püspöki jogú latin apátságot szervezett Szent István király (győri, veszprémi, pannonhalmi apátság (Somogy), esztergomi, egri, erdélyi, kalocsai, pécsi püspökséget).⁷ Hóman Bálint írja: „A világi és egyházi igazgatás szervei szoros kapcsolatban működtek, s a világi tisztviselők a maguk hivatalos hatalmával támogatták az egyházi közigazgatást. A kereszténység felvételével számos jogterület az állam jogául is elfogadott egyházjogba olvadt: így a házassági ügyek, boszorkányügyek, vallás elleni kihágások kivétel nélkül a püspök vagy a főesperes ítélőszéke alá tartoztak.” A bűnesetek bizonyítását az egyház végezte, az elfogást és előállítást az állam és az egyház közös emberei hajtották végre. Az egyházi tized beszedésekor a királyi vármegye poroszlója is jelen volt.⁸

Az új államszervezet István király korában nem elégedett meg a megváltozott rend elfogadásával, hanem a Kárpát-medence népeinek közreműködését igényelte. Az államrendbe való tevékeny részvétel az adózás teljesítését követelte meg, mert az államszervezet működtetése nagy anyagi ráfordítással járt. István király azokat az embereket is aktívra tudta tenni, akik kevés hajlandóságot mutattak a keresztény eszmeiség és hitélet iránt. Az emberek adójukkal azt az államrendszert voltak kénytelenek támogatni, amely gyökeres változást követelt meg tőlük. A király hatalmas vagyonnal,

jövedelemmel rendelkezett. A beszedett adókat, az egyház pedig a királytól kapott alapítványokat és birtokadományokat, az egyházi adót a királyi vármegyék és az egyházmegyék közigazgatására, az állam- és együttesen az egyházszerkezet működtetésére, a keresztény királyság megteremtésére fordította. E nagy munka fontosabb kronológiai állomásai: 996-ban Pannonhalmán építeni kezdték a Szent Mártonról elnevezett bencés monostort. Ez a dátum egyúttal az első magyarországi iskola alapítását is jelentette, melynek példája nyomán később a bencések Pécsváradon, Zalaváron, Bakonybélben nyitottak kolostori iskolákat. „Az iskolák tanulmányi rendje három fokozatú volt – írja Kelemen Elemér neveléstörténész. Elemi szinten olvasni és énekelni tanultak. Középszinten a „a hét szabad művészet” (grammatika, retorika, dialektika, aritmetika, geometria, asztronómia és zeneelmélet)... kerültek sorra. A felső fokon filozófia, teológia, jogi és orvosi ismeretekre tettek szert.”⁹ További kiemelt jelentőségű évszámok: 1001, az esztergomi érsekség fölállítása; 1009-ben kijelölték a magyarországi püspökségek határait; 1018-ban a király székhelyét áthelyezték Székesfehérvárra, s megkezdte a bazilika építését; 1020-ban Szent Gellért megkezdte magyarországi működését; 1030-ban megalakult Magyarországon (Csanádon) a legkeletebben fekvő egyházmegye; 1038-ban felszentelték a pécsváradai bencés apátságot. Szent István király négy évtizedes uralkodása alatt kialakult az ország egész területén a vármegyerendszer és az egyházmegyék hálózata. „Az iparosok, kereskedők számára a püspöki székhelyek fontos bázisokká váltak, hiszen a templomokat misekönyvekkel, kelyhekkel, feszületekkel, gyertyatartókkal az illetékes püspök és kegyúr látta el. A főkegyúr maga a király volt”¹⁰ – írja Bertényi Iván.

Adók működtették Európában a feudális államokat. A 11. század elején a magyar királyság területén szilárd közbiztonság volt: a várkatonaság, a királyi katonai kíséret megszervezése lehetővé tette a vásárnapi vásárok megtartását a várak, az udvarhelyek, a monostorok mellett. A fegyveres felügyelet tartotta fenn a rendet. István vámkokat szedett országában vásárvám-vásárpénz, út és híd-vám, révpénz, határvám, melyek ellenszolgáltatásaként biztonságot nyújtott. A beszedett vámok tizede az egyházmegye területén a püspököket illette. Az uralkodó a vámbevételek nagy részét utak, hidak, révek, kompok karbantartására fordította.

Füstpénz (fumarium) háztartásokra kivetett adót jelentett. Szent István korában a „szabadok dénára” olyan füstpénz volt, melyet az önállóan termelő szabad népesség, valamint a hospesek, várjobbágyok királyi egyenesadóként fizettek szabadságukért. „A 11-12. században a „szabadság” fogalmát kettős értelemben használták – írja Györffy György.

A jogi szabadság lényegében az uralkodó osztály tagjaira terjedt ki, nevükkel is hangsúlyozva: a középrétegbeli „király szabadajaira, s ezekre akkor is, ha függő állapotba kerültek mint a király jobbágyurának harcos jobbágyai... A „füstpénz” bevezetését a bizánci magyar kapcsolatok elmélyülése utánra az 1020-as évekre tehetjük...” A veszprémvölgyi görög nyelvű alapítólevél önálló termelők egységét nem családokban, hanem „füstben” (kapmostban) adta meg, mely 8 dénár volt, (egy tinót 60 dénárért lehetett értékesíteni). A pénzadó bevezetése tervezést igényelt az államszervezés irányítóitól, az adószedőktől, az adózóktól pedig újfajta gazdasági tevékenységet. Az ispánok tartották számon az ország százhusz-százötvenezer füstadóját, melynek beszedése nagyfokú szervezőmunkát igényelt az államapparátustól. Az adózás összehangolt cselekvésen nyugodott, beszedése aktivitást, pontosságot, megvesztegethetetlenséget követelt meg az emberektől. A behajtás társadalmi érintkezést, személyes kapcsolatokat, az érdekek képviselését jelentette. Az ércpénzzel adózás új munkahelyek bővülését, bonyolult foglalkozási ág (pénzverés) megtanulását és forgalmazását, az ércbányászat fellendülését eredményezte. Az ezüstpénz forgalomba hozatalához interakciók sorozatára volt szükség. A vásárokon a „szabadok” saját termelvényeiket értékesítették, s pénzben fizették ki adóikat. A pénzforgalom felgyorsította és „értékhez alkalmazkodóvá tette” a kereskedelmet. István király dénárainak Kárpát-medencei – és azon túli elterjedését ásatási leletek bizonyítják. Morván túli részéről Vajdahunyadig forgalmazták István obulusait,¹¹ mely termelést, kereskedelmet, egyéni tevékenységet és kapcsolatok láncolatát jelentette.

Európa első ezredfordulós igényeinek minőségi szinten – a pénzadó, s a hozzá kapcsolódó emberi tevékenységek rendszere, új foglalkozási ágak, kereskedelmi aktivitás, szükségleteknek megfelelő termelés és államszervezeti szolgáltatások (közigazgatás, közbiztonság, közösségi együttlét alkalmainak megteremtése, vásár, adószedés, konfliktusos adóbehajtás, találkozás és viselkedés az állami tisztségviselőkkel, ismerősök barátkozása, vásári sokadalom örömei) – feleltek meg. A társadalom a füstpénz által is differenciálódott.

A szomszédságon nyugvó – fokozatosan állandósuló – település a keresztény felebaráti szeretet, a krisztusi jószág és segítőkészség egy-egy eleme – lassan formálta a tetteket, az együttélést, a korábbinál jobb (minőségi) és aktívabb életet. Mai terminológia szerint a társadalom jellemzőjévé vált „termék vagy szolgáltatás és elvárt igényei kielégítésére vonatkozó képesség” – írja Molnár Mihály. Az állam fenntartásának igénye az ércpénzben teljesített adókimutatásban nyilvánult meg, mely a biztonságot, a nyugodt mezőgazdasági és kézműves munka végzését, a közbiztonságot, az adó teljesíthetőségét, az alkalmazkodás biztosítását – az államszervezet működését követelte meg.¹²

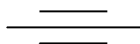
Dézmát – terménytizedet – szolgáltatott be az egyháznak István király rendeletére az adózók. Az állam kötelezővé tette ezt a szolgáltatást. A mainzi zsinat szerint a dézmát négy egyenlő részre osztották: egy-egy részt a püspök és a plébános, két részt a plébániatemplom kapott. Ez utóbbit templomi felszerelésre és a szegények segélyezésére lehetett felhasználni. István király törvényeiben közvetlen védelme alá helyezte a templomokat és az egyházi vagyont. Koppány felett aratott győzelme után királyi intézkedésről – Pannonhalma helyzetéről – így írt egy krónikás: „Míután Krisztus katonája legyőzte az ellenséget, lelki örömmel eltele elhatározta, hogy minden képességét és minden szándékát az evangélium magjának melegágyává teszi. Monostort épített, birtokkal, javadalmakkal és minden szükséges egyébvel gazdagította, s az ő közbenjárásával a legyőzötteken tizedet véve a püspökségekhez hasonlatossá tette, megszabva, hogy minden javaikból oly szigorúan hajtsák be a tizedet, hogy akinek netán tíz gyermek jutott, a tizedik sarjat Szent Márton kolostorának adja.”¹³ Hartvig püspök feljegyzéseiből megállapítható, hogy a püspököknek szolgáltatott be a tizedet (gabonát, bort, bárányt, méhkest), melyeket az egyházmegye intézményének fenntartására fordítottak. A pannonhalmi apátság tizedszolgáltatásai somogyi területre vonatkoztak, melyeket nem a veszprémi püspökség, hanem a pogányság elleni harcokban nagy szolgálattal tett apátság kapta. Pauler Gyula a múlt század végének történésze megbízható forrásokra hivatkozva a következőket írta a tizedbefizetés problémájáról: „A dézmálás nem ment könnyen. Büntetéssel kellett rászorítani a népet, mint a frank kapitulárék tették, hogy aki a tizedik részt nem adja meg, kilenc részt köteles adni. Aki pedig a már kiharított tizedet ellopta, mint a tolvaj, kétszer a püspököknek járó váltságdíjjal, harmadszor pedig halállal bünhődött... Művét, a fönnálló rendet, István nemcsak vaskéz, de tapintattal is fenn tudta tartani. Bírta a nemzet bizalmát, s szigorúan büntette azt, ki e bizalmat megingatni törekedett.”¹⁴ Teljesítést, teljesítményt, helytállást követelt Szent István alattvalójától lett legyen az adózás, magatartás, bizalom, az új állam működésével kapcsolatos kötelezettség. A feudális államrendszer folytonos kötelezettség teljesítést, tetteket követelt magától a királytól, a papoktól, a szerzetesektől, az államszervezet képviselőitől, az előkelőktől és a köznéptől.

Az állam- és egyházszerkezet a második ezredfordulón mozgásba hozta a magyar társadalmat. Tudásra, műveltségre, kultúrára volt szükség, hogy a szervezetek jól funkcionáljanak. A tisztségviselők tudásukat, vezetői tennivalóikat az István király által oly nagyra becsben tartott vendégektől (jövevényektől) sajátították el. A katonai ismeretek, a várvidéki szolgálat is tevékenységek elsajátítását követelte meg. A hitélet tennivalóit a papoktól, majd egymástól tanulták meg. A papok – elsősorban a bencés szerzetesek viselkedéséből, magatartásból vették át a követendő normákat, mintákat. Legtöbbször az értékek átvétele nem volt tudatos, csupán követték az egyházi emberek gondolkodásmódját és értékítéletét. A papok nagyrészt figyelemmel, megértéssel, szeretettel neveltek, fő módszerük a példamutatás volt. Addig probléma- és konfliktusmentes volt a keresztény hitre tértek-

kel a kapcsolattartás, míg a magyarság az állam és az egyház követelményeit (templomépítés, adózás, miselátogatás) teljesítette, amikor ez nem következett be, a „nevelési módszerek” megkeményedtek, s a kényszerítés következett.

IRODALOM

1. Szent István király nagy legendája, Árpád-kori legendák és intelmek, Szépirodalmi K., Bp., 1983. (Fordította Kurucz Ágnes), 23-24. o.
2. Györffy György: István király és műve, Gondolat K., Bp., 1977., 77-78. o.
3. Kristó Gyula: A tizenegyedik század története, Pannonica, K., 199., 76. A francia krónika idézete 78. 86. o.
4. Libellus de institutione morum ad Emericum docum Források, legendák Populart K., Bp., 1993. (Fordította: Kurucz Ágnes) 96. o.
5. Kristó Gyula: i.m. 78-79.
6. Pauler Gyula: A magyar nemzet az Árpád-házi királyok alatt, I. Athenaeum K., Bp., 1899., 73. o.
7. Györffy György: i.m. 14. o.
8. Hóman Bálint: Az ősidőktől a XII. század végéig.
Hóman B.–Szekfü Gy.: Magyar történet I. Bp., Kir. Egyetemi Nyomda K., 1935. 211-212. o.
9. Kelemen Elemér: Magyar neveléstörténeti krónika 1000 éves a magyar iskola 996-1996. (Szerkesztő: Balogh László) Korona K., Bp., 1996. 9. o.
10. Bertényi Iván: Az Árpád-házi Királyok könyve (Szerk.: Gáspár Zsuzsa–Horváth Jenő) Officina K., Békéscsaba, 1993. 19. o.
11. Györffy György: i.m. 341-344. o.
12. Molnár Mihály: A minőségbiztosítás célja és feladatai, Új Honvédségi Szemle, 2000/7. sz. 67. o.
13. Szent István legendája Hartvig püspöktől, Árpád-kori legendák és intelmek, Szépirodalmi K., Bp., 1983. (Szerk.: Érszegi Géza), 38. o.
14. Pauler Gyula: A magyar nemzet története az Árpád-házi királyok alatt, I. Athenaeum K., Bp., 1899., 74. o.



DR. OLÁH JÁNOS

főiskolai tanár

SZTE Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kara

Szeged

Marcel Frydman: Televízió és agresszió

Az olvasó Puskás Gyöngyi egy újabb kitűnő fordítását veheti kézbe. Csak gratulálni lehet az 1993-ban Belgiumban megjelent nagy sikert aratott könyv kiválasztásához.

Marcel Frydman a Mons-Hainaut-i Egyetem (Belgium) professzora. Kutatómunkája kezdetben az oktatási módszerekre irányult, majd szociálpszichológiai problémák kezdtek érdekelni. Közel tíz évnyi kutatás után írta a *Televízió és agresszió* című munkáját, melyhez alapul tekintette a korábbi kutatásokat is: A. Bandura az utánzó magatartást vizsgálta, R. M. Liebert és R. A. Baron az erőszakos és semleges képsorok hatását hasonlította össze, S. Milgram kutatásai az antiszociális viselkedés utánzására terjedtek ki, L. Berkowitz a képernyőn megjelenő erőszak és frusztráció hatását kutatta, R. Lazarus és E. Alfert az erőszak hatása az érzelmi reakciókra problémával foglalkozott, G. Noble munkái a valós vagy fiktív erőszak: agresszivitás vagy szorongás témáját ölelték fel, R. S. Drabman és M. H. Thomas a néző toleranciáját tanulmányozta a valós agresszióval szemben; a szerző hivatkozott a katarziszelmélet kutatóinak megállapításaira, megadva a laboratóriumban végzett kísérletek kritikáját, foglalkozott a terepkutatások kérdéseivel is.

Könyvének aktualitását a következő megállapítás is bizonyíthatja: „Erőszakos világban élünk, és nem kérhetjük számon az újságírótól, hogy igyekezzen elkerülni vagy cenzúrázni a képernyőn feltűnő drámai aktualításokat, mikor pontosan az a dolga, hogy a hiteles valóságról informálja a közönséget. Ha helytelenítjük is az erőszak túlzott jelenlétét számos televíziós adásban, az a véleményünk, hogy célszerűbb preventív módon cselekedni, azaz a nézőt gyermekkorától kezdve képezni. A nevelést nem alkalomszerűen, hanem szisztematikusan kell végezni, ezért nehéz elképzelnünk iskolai kereten kívül.”

Pierre Gordinne, a Belgiumi Francia Közösség Médiatékájának igazgatója szerint a szerző az iskolai oktatás elé kitűzött új célokat tartotta szem előtt munkája során. A kritikai szellem kifejtése, az egyén emancipációja és autonóm személlyé válása – ezek legalapvetőbb célkitűzései. A több mint tíz évnyi kutatás során összegyűjtött adatok nyilvánvalóvá teszik a pedagógusok közvetlen érdekeltiségét. Ha az olvasó fontolóra veszi az eredményeket és az elemzésükből levont következtetéseket, megismerkedik az adatok bemutatását követő, tovább finomítható programmal, lehetővé válik számára, hogy elkezdjen egy iskolai médiaprogramot. Ez a képzés a kép dekódolásával kezdődik, és elvezet – egyebek közt – a filmkészítési technikákig és nyelvezetig. Egy ilyen vállalkozás sürgőssége vitathatatlan egy olyan korban, amikor az egyénhez érkező informácók nagy része vizuális vagy audiovizuális.

A könyv külön értéke, hogy a szerző 5 oldalon sorolja fel a témával kapcsolatos angol és francia nyelvű szakirodalmat. A magyar nyelvű munkákra Száva Ilona, az utószó írója hívja fel a figyelmet, de csak a legfontosabbakra. Ezek: *Erdélyi Ibolya: A televízió a családban* (1988), *Vetró Ágnes: Egészségfejlesztés – környezetvédelem és egészségnevelés* (Szeged, 1992), *Kósa Éva–Vajda Zsuzsa: Szemben a képernyővel* (Eötvös József Kiadó).

Erdélyi írta: „a tv szabja meg az otthoni napirendet, beleszólhat a vacsora időpontjába, a tanulásba vagy a játékra szánt időbe.” Vetró *Benjamin Spockot* idézi: „Abszolút kerülendő az erőszak

nézése a tévében... Mire az átlagos amerikai gyermek a 18. életévét eléri, már 18 ezer gyilkosságot látott a tévében.” Egyet lehet érteni Vetrő Ágnes azon soraival, melyek szerint társadalmi szinten kellene fellépni az erőszakos tévéadások ellen.

Munkájában a belgiumi szociálpszichológus olyan kísérletről számol be, amely a közös tévézést, a látottakra való felkészülést – a prevenciót – és a vizuális élmény feldolgozását tartja eredményesnek. Mindez a hazai kutatók számára is továbbgondolásra érdemes szempontokat kínálhat. A könyvet nagyon sok olvasó forgathatja haszonnal, mindazok, akik valamilyen formában érintettek a gyermekek nevelésében – gondozásában: gyermekorvosok, pszichológusok, pedagógusok, nevelők és szülők egyaránt.

A témával kapcsolatban az olvasó figyelmébe ajánljuk a Fordulópont [a Pont Kiadó kiadványa: H-1300 Budapest, Pf.: 215. Tel./fax: (36-1) 368-858] 1999/1. és 1999/5-6. számát, melyekben folyóiratnyi összeállítást szenteltek a témának.

PONT Kiadó, Bp. 1999, 125. o. 840 Ft.

*

Fodor László: Pszichopedagógiai szótár

Az OPKM 1977-ben jelentette meg a Többnyelvű Pedagógiai szakszótár c. könyvet, melyben dr. Arató Ferenc főszerkesztő írt a többnyelvű szakszótár műfajáról. Az ilyen könyvek különösen a XVI. századtól kettős célt szolgáltak: egyrészt oldották a nemzetközi tudományos életben a nyelvi kötöttségeket, másrészt segítettek megismertetni a nemzeti tudományos eredményeket a világgal, s így hozzájárultak azok elterjedéséhez és elismertetéséhez. A magyar nyelv és ennek következtében a tudományos élet elszigeteltségét tekintve: a többnyelvű szakszótáraknak különös jelentőségük volt a kezdetektől fogva. A Calepinus-szótár 1585-ös bázeli kiadásában már szerepelt egyik nyelvként a magyar nyelv.

A legnemesebb hagyományokat követte Fodor László: Román-magyar pszichopedagógiai szótár c. munkája is, melyet az Editura Educatio Kiadó jelentetett meg Kolozsvárott (Cluj-Napoca) 1999-ben. A szakszótár 5700 román címszót tartalmaz a neveléstudomány, a pszichológia és a gyógypedagógia területéről. A szerkesztő kötetét elsősorban azoknak ajánlotta, akik valamilyen módon és szinten kapcsolatban állnak az intézményes oktatással, illetve a pedagógus mesterséggel, szakmával. A szakszótár főleg az erdélyi diákok számára készült, akik tanulmányaik alatt rendszeresen tanulmányozzák a román és magyar nyelvű szakirodalmat. Jó lenne, ha a szótárt használnák a hazai román nemzetiségű diákok is, valamint a Magyarországon tanuló romániai főiskolai, egyetemi hallgatók (legyenek akár erdélyiek, akár moldvaiak: csángók), ilyen szempontból nem lenne haszontalan biztosítani a magyarországi beszerzés lehetőségét is. A szótár azokat a gyakorló pedagógusokat is segíti (legyenek azok akár romániai magyarok, vagy magyarországi románok), akik folyamatos önképzésük során magyar és román pszichopedagógiai irodalmat olvasnak.

A szerkesztő a szótár legfontosabb feladatát abban látja, „hogy elősegítse a szakmai szövegek minél elmélyültebb megértését és elsajátítását, illetőleg megfelelő fordítását, valamint román és magyar irodalomra alapuló tanulmányok és dolgozatok elkészítését. Megítélésünk szerint munkánk bizonyos mértékben hozzá fog járulni a hazai (romániai) magyar pszichopedagógiai terminológia kikristályosodásához... a pálya szaknyelvezetének megszilárdulásához.”

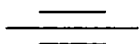
A szótár címszavainak betűrendje a román ábécét követi. Amennyiben az adott címszónak a magyar nyelvben két vagy több jelentése van, azokat arab számokkal jelölték. A román kifejezések magyar nyelvű megfelelőjét mindig szakmai (s nem hétköznapi) szóhasználat függvényében olvashatjuk. Fodor László szerint a szakszavak jelentős része a hagyományos román-magyar szótárakban nem található meg, vagy ha megtalálható is, a megfelelő magyar nyelvű kifejezések a köznyelvből származnak. A szerkesztő szerint: „... tudatában vagyunk annak a ténynek, hogy szótárunkból szá-

mos fogalom kimaradt. Így tehát munkánkat, a későbbi kiadások viszonylatában, mindenképpen fejleszteni és tökéletesíteni szeretnénk...”

Fodor Lászlónak további jó munkát kívánunk, s biztosak vagyunk benne, hogy szakszótára több kiadásban is meg fog jelenni magyar-román résszel bővíve, mely jelentős segítséget nyújt a magyarországi olvasóknak is.

A könyv beszerzését feltétlenül javasoljuk a hazai román nemzetiségű iskolák tanári könyvtárai számára.

Editura Educatio Kiadó, Cluj-Napoca-Kolozsvár 1999, 100 p. ISBN 973 98879 02



DR. NAGY ANDOR JÓZSEF

főiskolai tanár

Eszterházy Károly Főiskola

Eger

Iskolaelméletek és iskolai élet

Az OKKER Kiadó gondozásában nemrég megjelent újabb Zrinszky-kötet mottóját Apáczai Csere János adja, aki szerint „az iskolára olyan nagy szükség van, és olyan sokféle a haszon, mely az iskolából származik, hogy vannak, sőt érzéketlennek kell lennie annak, aki ezt magától föl nem fogja, be nem látja.” Való igaz! Ahol felfogják és belátják az iskolák szükséges voltát, ott virágzik a kultúra, de még a gazdaság is.

A 2000. év, a millennium éve pedagógus napja közeledtén születtek ezek a sorok dr. Zrinszky László professzor, a neveléstudomány doktora könyvének megismerése közben. Néhány éve az 1000 éves magyar iskolára emlékeztünk. A szerény ünneplést követően jöttek a szürke hétköznapiak, halmozódtak a megoldásokat sürgető pedagógiai gondok.

A csökkenő hazai gyermeklétszám, az iskolák megszűnése, összevonása, a tanítási tartalom átalakítása, az egyre súlyosabb családi és társadalmi nevelési problémák... hazánk jelenét és jövőjét egyaránt befolyásolják.

Apáczai Csere János egyik székfoglalója az iskolák fölöttébb szükséges voltáról szól, dr. Zrinszky László az iskolák nélkülözhetetlen voltáról ír. Apáczai klasszikussá vált gondolatait hány meg hány ország ismerte fel, ahol azóta jólét van, közbiztonság, pozitív jövőkép.

Zrinszky László professzor könyve „nem iskolatörténet, s nem is az iskoláról való gondolkodás, illetőleg az iskolakutatások kronológiailag vagy irányzatok szerint rendezett huszadik századi története. Azokat a nézeteket igyekszik áttekinteni, melyek a legnagyobb érdemleges hatást tették az iskoláról való mai – sokféle szabdalt, de bizonyos tendenciákat határozottan kirajzoló – felfogásunkra.”

Vajon milyen jelentősebb kérdésekre keresnek válaszokat az iskolaelméletek?

A sok-sok közül egyet emelnék ki.

„Kaszárnyaiskolát” vagy „tanulóközpontú” iskolát? Szigorú szabályozottságú iskolát, vagy olyat, amelyben jól érzik magukat a tanulók és a tanárok? Ugyanis „a közfelfogás szerint a ridegen kemény iskolai nevelés aktuálisan nehezen viselhető el, távlatokban azonban hatékony. Kérdés, így van-e valóban. Talán az az igaz, hogy minden az ’oldás és kötés’ tartalmán és ritmusán múlik? Vagy az – akár tanórai, akár azon kívüli – élmények színességén, erején? A pedagógusok szakmai hozzáértésén? Vagy karizmáján? A vezetés minőségén? A ’léggör’ sajátosságain?” A kérdések valósággal tudóznak elének, ha e kötetet olvassuk.

A tudós szerző nem tankönyvnek szánta formájában is igényes új kötetét. Több ez annál! Ha semmi mást nem emelünk ki a kérdéseken túl, mint azt a tényt, hogy a 14 oldalas válogatás a magyar nyelvű iskolaelméleteket feldolgozó művekből olyan forrásgyűjtemény, amely rendkívül jól használható a kutatóknak, oktatóknak, hallgatóknak, de tegyük hozzá mindazoknak, akiket érdekel az iskola.

Ha nem lenne pejoratív íze a kötelező olvasmánynak, javasolnám kötelezővé tételét valamenyny pedagógusképző intézményben, a pedagógus-továbbképzések programjában, de javasolnám bemutatását a Magyar Televízió Iskolautcájában is.

NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA
főiskolai tanár, a neveléstudomány kandidátusa
Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola
Debrecen

Egy pedagógiai alapmű

A Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar Neveléstudományi Tanszékének támogatásával jelent meg Veszprémi László Didaktika című könyve, amely áttekinthető alap a felsőoktatás és a pedagógus-továbbképzés számára.

A szerző kiváló összefoglalót és rendszert mutat be a didaktika témaköréből, s mindezt úgy készítette, hogy több évtizedig pedagógiai munkájában az elmélet és a gyakorlat egységére törekedett, jól ismerve az oktatási folyamat alapvető kérdéseit, de figyelte a pedagógusjelöltek észrevételeit és véleményét a pedagógus mesterség elsajátításáról, és ismerte a tanítók, tanárok igényeit a korszerűség megvalósításáról.

A kötet tizenegy fejezetre tagolódik, sajátos logikai rendben. Problématörténetként jeleníti meg a didaktika kialakulását és fejlődését, ebben is főbb csomópontonként érzékelteti Comenius, Herbart oktatásméleti rendszerét, majd a reformpedagógiai áramlatokat és napjaink didaktikai törekvéseit.

Értelmezi a tanulás fogalmát, tanulási típusokat, a tanulási hatékonyságot befolyásoló tényezőket, felfogásokat, módszereket, modelleket és elveket. Az oktatás tartalma fejezetben a tudás különböző szintű elemeit mutatja be, érzékelhetjük a tudomány fejlődésének ütemét, a tanítás-tanulás célrendszerét, összefüggéseket keres nevelésfilozófiai nézetek és az oktatási célok között, megismerkedhetünk az iskolai tudással, a jártasság értelmezésével és az oktatás taxonómiai szemléletével. Mindezzel logikai rendet alkotnak a fejezetekhez kapcsolódó feladatok, melyek a problémamegoldó gondolkodást segítik, az innovatív tanulást szolgálják.

Jelentős fejezetnek ítéljük a tanterv fogalma és kialakulása témakört, amely napjaink törekvéseit fogja át. Az oktatási folyamat többszempontú megközelítése a tervszerű pedagógiai gyakorlat alappillére. Az oktatási folyamatok rendszerszemléletű elemzése világos logikával mutatja be az iskola sajátos, belső világának összefüggéseit a tágabb társadalmi, szülői kapcsolatokkal.

A hogyan kérdése a pedagógiában című fejezet a didaktika sok évszázados, két nagy kérdéskörének egyikét foglalja magában. Hogyan tanítsunk, milyen módon érzük el kitűzött célunkat? Ahogy elkülönült, differenciálódott az oktatás, a tanítás-tanulás, egészében a módszer fogalma, részben önállósult, másrészt viszont kiegészült napjaink újabb és újabb szemléletének, eszközrendszerének bővülése révén. Ennek alapján a hogyan kérdéskörén belül a következő egységeket tekinti át a szerző: a módszer értelmezése, megválasztásának szempontjai, felosztása, felhasználásának

lehetőségei, a szervezeti és munkaformák, a tanítási-tanulási stratégiák, tanulélméletek, a taneszköz fogalma, felosztása, funkciói. Határozottan látható az a tendencia, hogy ezek a fogalmak a korszerű pedagógiai szemléletben egyre közelebb kerülnek egymáshoz, szervesen illeszkednek a tartalomhoz, segítik az oktatási folyamat hatékonyságát, a célok megvalósítását.

A tanulók ellenőrzése, értékelése, osztályozása a pedagógusok munkájának egyik felelősségteljes, nehéz része. Összetett feladatról van szó, hiszen a pedagógiai-pszichológiai tapintattól a tudományos igényű mérésig széles skálán helyezkednek el azok a módszerek, elvek, amelyeket alkalmazni kell az értékelés-osztályozás során ahhoz, hogy alkotó módon hatni tudjunk a tanulói személyiség egészére. A szerző e témakörből írta tudományos értekezését is, problémakezelése sokrétű, világos és rendszerezett.

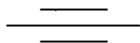
Imponáló a könyv differenciált oktatás fejezete, amelyben a gyermekközpontúság, a pedagógiai optimizmus és bizalom, a lelkiismeretes és körültekintő pedagógiai magatartás dominál.

Jelentős feladatnak tekinthetjük az iskolában a pedagógiai munka irányítását és ellenőrzését, az igazgató szerepét, valamint a tanítási óra tervezésének, ellenőrzésének, elemzésének kérdéseit.

A kötetben részletes és tapasztalaton alapuló összefoglalót találunk a gyakorlóiskolai szakvezető tanár feladatairól a hallgatók intenzív képzésében. Ezek az ismeretek és praktikumok segítik és felfrissítik a pedagógusok szakmai ismereteit, modelleket találunk a tanítási órákhoz, és azok elemzéséhez, feldolgozásához. A könyv végén olvasható gazdag szakirodalmi ajánlás a pedagógusok képzését és önképzését segíti.

Jó szívvel ajánljuk ezt az impozáns kiállítású tanulmánykötetet mindazoknak, akik szeretnék megújítani pedagógiai szemléletüket, gondolkodásukat, módszertani eljárásukat, akik innovatív magatartásúak, akik szívesen végzik és segítik a főiskolai hallgatók gyakorlati képzését, akik foglalkoznak a didaktika gyakorlati problémáival. Olvasmányos, élményszerű, tapasztalati alapokra épülő munkával találkozunk.

Veszprémi László: Didaktika Áttekintő alap a felsőoktatás és a pedagógus-továbbképzés számára, APC Stúdió, Gyula, Vár u. 4. 2000. május.



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: 800 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. Kunstar 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.**