



TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

4

2002. 42. ÉVFOLYAM

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);

Muholitsné Újvári Klára (Győr); Dr. Nagy Andor (Eger); Nanszák Dr. Cserfalvi Ilona (Debrecen);

Dr. Mágóriné dr. 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 Szegedi Tudományegyetem
Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Karának támogatásával jelent meg.

TARTALOM

Dr. Nagy Andor: A média és a nevelés	145
Vass István: Olvasáskultúra – Egy középiskolai felmérés következtetései I.	150
Szilbekné Cseh Györgyi: Az iskolák irányításáról, tevékenységeinek átgondolt népszerűsítéséről a kedvező kép megteremtése érdekében	161
Csillagné Zsoldos Erzsébet–Tóth Csilla: Kommunikáció-fejlesztő tréning az általános iskola felső tagozata számára	166

MŰHELY

Tuza Tibor: <i>Bari Károly</i> : Szívpiros vers (Elemzés)	171
Palláné Szénási Magdolna: Szerelmes levél a németórán	174
Dr. H. Tóth István: Olvassuk együtt! Mikes Kelemen: Törökországi levelek	179
Kecskés István: Az ismeretek bővítése	183

ÖRÖKSÉG

Dobcsányi Ferenc: A száz éve született Illyés Gyula örökségéből	185
---	-----

SZEMLE

Dr. Balázs Sándor: Elemzések és fejlesztő technikák	187
Dr. Oláh János: <i>Susan Forward</i> : Mérgező szülők	188
Dr. Janowszky Sándor–Dr. Nagyné Janowszky Krisztina: Nevelésméleti tanulmányok	189
Dr. Domonkos János: <i>Bayer Zsolt</i> : 1956 – „Hogy legyen jel”	190
Nanszák Dr. Cserfalvi Ilona: <i>Petrikás Árpád</i> : Iskolapedagógia III.	191

NAGY ANDOR Ph.D.
főiskolai adjunktus
Eszterházy Károly Főiskola
Eger

A média és a nevelés

„Nem sejtethetjük meg az emberi agy
lehetőségeit terjesztő technológia
jövőjét, ha nem ismerjük eredetét.”

(H. Rheingold)

A ma gyermeke a média világába születik bele. Számára minden természetes, ami a korábbi nemzedékeknek technikai csoda volt, illetve azzá lett. Ő már igazán nem csodálja, sokkal inkább használja, alkalmazza.

Számos vizsgálat igazolja, hogy a világon – ahol a médiumok megjelentek és elterjedtek – a gyermekek, fiatalok szinte rabjává válnak az eszközrendszernek. Érzékelhetővé vált, hogy a tudásnak az iskola már nem egyedüli forrása – soha nem is volt! –, a „magiszter dixit” kora lejárt. A tankönyv helyett is a tankönyvcsaládok, mellettük az enciklopédiák, szöveggyűjtemények, lexikonok stb. kapnak szerepet. A bennük lévő tartalomnál viszont sokkal frissebbek, korszerűbbek a Spektrum, a Discovery, National Geographic stb. televíziós csatornákon megjelenő egész napokon át sugárzott anyagok.

A média – amint az ismeretes – nemcsak oktat, ismereteket közöl, de formálójá is a személyiségnek, főleg a gyermekek személyiségének. Nem véletlen, hogy a társadalomban, az iskolában tapasztalható agresszivitás terjedéséért számosan a médiát vonják felelősségre. A média pozitív személyiségalkotó hatásáról viszont sokkal kevesebbet lehet hallani, pedig az is elképzelhető, hogy pozitív irányban is hathat.

A médiumok tudatos pedagógiai alkalmazásának tudománya, a médiapedagógia, pedagógiánk mindmáig árva gyermeke, mintha nálunk nem is lenne. Tudomásunk szerint Ausztriában az Oktatási Minisztériumban külön főosztály foglalkozik a médiapedagógiával, Norvégiában például az Oslói Egyetemen Anita Werner a médiapedagógia tudományának professzora, angolai, német, amerikai példákról beszélni se érdemes, ott annyira természetes a médiapedagógia léte, elfogadottsága, elmélete és gyakorlata.

Hazánkban a neveléstörténet éppen úgy adós a médiapedagógia figyelembevételével, mint a neveléstudomány, a nevelésszociológia, vagy akár a didaktika. Jellemző, hogy a 2001 októberében a Magyar Tudományos Akadémián rendezett I. Országos Neveléstudományi Konferencián a tengernyi előadásból szinte alig kapott szerepet a médiapedagógia! (Mindössze két beszámoló hangzott el az informatikával kapcsolatos kutatásról.)

A neveléstudománynak feladata többek között a jövőképzés is. A médiapedagógiának a jövője szinte beláthatatlan. Érdemes viszont a történetébe is belelapozni.

* * *

A könyv médiummá válása egyesek szerint az ókori Rómában valósult meg először, ahol a könyvmásoló rabszolgák tömege több száz példányban volt képes előállítani aránylag rövid idő alatt és az árak asztalára tenni szinte bármilyen irodalmi alkotást. Bizonyára hasonló volt a helyzet az ókori Egyiptomban is.

J. Gutenberg találmánya, a **könyvnyomtatás** hozott forradalminak értékelhető változást a művelődés történetében. Kétségkívül a könyv tekinthető a legelső tömegkommunikációs eszköznek, az információrobbanás egyik eredőjének. Megszülethetett a Gutenberg-galaxis.

Gutenberg világraszóló találmánya a **médiapedagógia kezdetét** is jelenti, hiszen a kommunikáció történetében a kommunikálás tömegessé válását tette lehetővé. A könyvek nyomdai előállítására mindmáig a tudás, a tudomány eredményeinek közzétételét is jelenti. Évszázadokon át a tankönyv volt a tantervi anyag forrása szerte a világon. Annak tartalmától el sem lehetett térni. Számos pedagógus szinte betű szerint kérte számon a tankönyvekben jóváhagyott szövegeket. Az újabb kiadásokat a tudományok fejlődése, illetve a rendszerváltozások és egyéb okok tették lehetővé, szükségessé.

A tanterv és utasítás szinte törvény volt a pedagógusok számára, amit kötelességük volt végrehajtani. A tantervi anyagot nem vitatni, hanem tanítani, megtanítani kellett. Attól eltérni nem lehetett.

E dolgozat szerzőjének a IV. elemiben olyan tanítója volt, aki a felelést követően a tankönyvi fejezetek címe mellé írta be az érdemjegyet! Nyilvánvaló, az ilyen megoldást nem lehet általánosítani, de hogy ez is megtörténhetett, a szerző maga tanúsítja.

A nyomtatott könyv tankönyvvé válása korszakos jelentőségű volt, a megtanítandó, megtanulandó tudás forrását jelentette szinte egyedüli módon az elmúlt század második feléig, az újabb médiumok megjelenéséig és pedagógiai alkalmazásáig.

A Lumière-fivérek első filmes bemutatójukat Párizsban 1895 decemberében tartották. Megszületett az újabb technikai csoda, a mozgófilm, amelynek tömeghatása kezdettől fogva érzékelhető volt, gyors elterjedése és sokoldalú felhasználhatósága még tovább fokozódott a televízió megjelenésével, amit azt is jelenti, hogy a világban mindenütt ma már a filmek alkotják a televíziókban a legtöbb nézőt vonzó műsorokat.

A film pedagógiai alkalmazására igen hamar sor kerül Magyarországon is. Ezt igazolja az 1908-ban megjelent Mozgófénykép Híradó, aminek címloldalán olvasható, hogy „A mozgófénykép, mint a pedagógia és a népnevelés tényezője”. A korabeli feljegyzésekből értesültünk arról, hogy a pedagógusok „rendhagyó órákra” csoportosan kísérték a múlt század elején már tanulóikat a filmvetítésekre.

Érdekességként említenénk meg, hogy az első magyar filmek (mozgófényképek) Pesten születtek, de az 1910-es években már Egerben és Kolozsvárott is készültek filmek. Terjesztették a műveltséget, alakították a személyiséget, oktattak, szórakoztattak.

Jogos büszkeséggel illik szólni arról is, hogy Európában elsők között ismerték fel hazánkban az oktatófilmek gyártásában való lehetőséget, az iskolai oktatás filmmel történő szemléletesebbé, élményszerűbbé tételét. Magyarország az oktatófilmgyártásban megelőzött számos, a mienkénél lényegesen fejlettebbnek tekintett országot is.

A film mint médium alakította tovább a médiapedagógiát, jóllehet szerencsésebb ez esetben a **filmpedagógia** fogalmát használni!

A könyvről korábban csak egyértelműen elismerő vélemények születtek, csupa pozitív pedagógiai értékelés. A film volt az, amely a médiumok családjában először mutatkozott Janus-arcúnak. Számos szülő, sok-sok pedagógus mutatott rá tényként a film negatív tulajdonságaira is. Erre a megállapításra jutott dr. Zrínszky László professzor is, aki szerint „egy-egy kommunikáció-technikai eszköz belépését mindig hatalmas eufória követte, míg nem – méghozzá nagyon hamar – ki nem derült, hogy minden ilyen eszköz a kultúraterjesztés új médiumává válhat, és maga is új tartományokkal gazdagíthatja a kultúrát (lásd: fotóművészet, filmművészet stb.), de a korábbinál hatékonyabban rombolhatnak is, manipulálhatnak is vele, megzavarhatják a kialakult és normálisnak érzett életrend-szokásokat, keresztezhetik a megszüllárdult nevelési törekvéseket”.

Szinte agyonidézett az a megállapítás, amely leginkább a filmekre vonatkozik – mind-egy, hogy moziban, videón vagy televízióban találkozhatunk is velük –, hogy a nézőikre egyaránt gyakorolhatnak pozitív és negatív hatást. Az alkotókon múlik ugyanis, hogy magát az eszközt milyen tartalommal töltik meg.

Az újabb médium a könyvvel szemben sajátos hatásrendszert eredményezett. A könyv esetében ugyanis a találkozás személyes, intim jellegű. Ezzel ellentétben a filmet általában nézőközönség számára vetítik, ami azt is jelenti, hogy tömegekre kíván egyszerre hatni, ez viszont együtt jár azzal, hogy a filmen kívül a nézőkre a nézőtársak is hatnak. Az élmény közös.

A filmpedagógia már egyértelműen médiapedagógia! Legalábbis ma úgy értelmezhetjük, hogy fontos eleme annak. Olyannyira az, hogy az 1960-as évek oktatási kormányzata szükségét látta a filmelmélet, filmtörténet, filmesztétika középiskolai oktatásának. A hazánkban újként jelentkező tartalom annak a felismerésnek a következménye, hogy a Magyarországon született művészi értékű filmeket szerény nézettség fogadta, ugyanakkor a külföldi fesztiválokon jelentős sikereket értek el.

Az új tantervi tartalom közvetítése a magyar szakos tanárok feladatává vált, akiknek anélkül is éppen elég feladat jutott. A nyári hónapokra időzített tanári speciális felkészítés sem találkozott örömteli üdvözléssel a pedagógusok részéről annak ellenére, hogy belátták, a film nyelvét is érteni kellene ahhoz, hogy úgy hasson a nézőre, különösen a gyermeknézőre az alkotás, ahogy azt megálmodták, elkészítették az alkotók. Az oktatási kormányzat intézkedése e témában a filmpedagógia szerepének fontosságát, annak megismertetését célozta.

A filmesztétikával, a filmismeretek oktatásával kapcsolatos kísérleteket nem koronázza siker, jóllehet „nagyon intenzív érdeklődés volt tapasztalható” az audiovizuális művészetek, így leginkább a film iránt a gyermekekben, fiatalokban. Bölcs István: A film, a rádió, televízió az érettségiző szemével c. kötet összefoglalásában fogalmazza meg feladatként, hogy „az irodalomoktatás mellé be kell fogadnunk iskolai nevelési-oktatási feladataink sorába az audiovizuális művészetekre való nevelést is. Helyet kell adnunk az új művészeteknek a tananyagban, és tudomásul kell vennünk azokat a nevelési problémákat... amelyeket a moziba járás, a rádióhallgatás, a televíziónézés jelent.

Sajátos volt a korábbi évtizedekben a filmek korhatárokkal történő megjelölése is. Az 50-es években még osztályfőnöki engedély volt szükséges a diákok moziba meneteléhez, illetve a szülők beleegyezése. E tény is igazolta a filmek kétarcúságának felismerését, jóllehet még messze volt ekkor a szexmozik világa, az erotikus, illetve a pornófilmek megjelenése a nagyvilágban, főleg hazánkban.

A filmpedagógia jelenünkben újabb fejezetekkel gazdagodott. A plázamozik csábítása, a colás-popkornos filmnézés, a csodás kép- és még inkább hangtechnika... minden eddiginél jelentősebbé tette a filmpedagógia terjesztését. A filmek videón, televízióban, DVD-n való megjelenése is sajátos hatásokat jelent, amivel ma már számol a médiapedagógia is.

A házimozik világában is tudni kell eligazodni annak érdekében, hogy a médium, az eszköz, értékközvetítő és ne szennyez pusztító legyen. Azt várjuk a filmtől – bármilyen technika közvetíti is – hogy ne erőszakot szítson, ijesztgessen, vadítson, hanem sokkal inkább nyugtató, relaxáló, szórakoztató, üdítő legyen. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy a csupa jó, a jószágos, a pozitív vonásokkal rendelkező, jellemes hős jelenjen meg a filmekben, amelyek a példa erejével pozitív irányban hatnak.

Vizsgálataink, tapasztalataink is igazolják, hogy a filmen megjelenő pozitív példák nem eredményeznek automatikusan pozitív hatást a személyiségre. Ez a megállapítás különösen akkor igaz, hogyha gyermekeink „moziznak”, minden előkészület nélkül néznek filmeket. Előkészület nélkül ugyanis nem jön, nem jöhet létre igazi műélvezet, valós élmény.

A szülők, a pedagógusok szerepe ez esetben is egyértelmű. A helyesen kiválasztott, jól előkészített filmnézés – bárhol legyen (mozi, filmklub, lakás stb.) – hatásfoka nem vitatható.

Tovább növelhető tapasztalataink szerint is a hatás a tudatos feldolgozással, értékeléssel, pedagógiai elemzéssel. Erre mutat rá a médiapedagógia is. A filmélmény befogadását követő beszélgetés, adott esetben vitatkozás a látottakról, hallottakról a szülőkkel, osztályfőnökökkel, szaktanárokkal, lehetővé teszi a filmek utóéletét, az élmény növelését, a korábbi információkkal, ismeretekkel való integrációt.

A fenti megállapításokat számos kutató, illetve maguk a tények bizonyítják, jóllehet tudatos megvalósításuk meglehetősen ritka kivételnek számít. A pedagógia – ahogy arra már a bevezetőben utaltunk – nem veszi tudomásul a médiát; az elmélet sem, s a gyakorlat sem. Ennek igazolására érdemes megtekinteni a legújabb egyetemi, főiskolai pedagógiai jegyzeteket, tankönyveket, szöveggyűjteményeket!

A rádiópedagógia a médiapedagógia fejlődéstörténetében újabb állomás lehetne, de minden eddigi médiumnál a rádió szerényebb szerepet kapott a kezdettől a máig. A rádió kultúrák közvetítő szerepe és sok-sok funkciója elvitathatatlan. A legújabb, a legaktuálisabb információk adása szempontjából a televízió megjelenése előtt egyedülálló volt. Pedagógiánk sajnos e médiumot se vette igazán észre. A nevelés-oktatás-képzés folyamatában hazánkban a 60-as évekig kellett várni, hogy sajátos funkciót vállalva, megjelenjen az iskolákban is.

Máig emlékezetes az 1961-es reformtörvény szellemében született iskolarádió és iskolatelevízió.

Iskola a rádióban... Jelentette az iskolai tantárgyakhoz és az osztályfőnöki órákhoz kapcsolódó, tematikusan felépített, didaktikusan szerkesztett, élményt is nyújtó rádióműsorokat. Ma már ez is történelem!

Jó visszaidézni a múltat, emlékezni azokra a hospitálisokra, ahol a rádióműsört egyeztették az órarenddel, és a gyakorlóiskolai tantermekben megszólaltatták a rádiót. Itt is hivatkozhatunk a tapasztalatokra, a különböző vizsgálatokra, hogy különösen az osztályfőnökök számára készített műsorokat használták leggyakrabban a pedagógusok. E műsorokkal élményszerűbbekké váltak az osztályfőnöki órák, emlékezetesebbé egy-egy téma közös feldolgozása.

A rendszeres pedagógiai felhasználást a rádió esetében sajnálatosan akadályozta a kötétt műsoridő, az órarendhez alkalmazkodás nehézsége. Számos iskola, sok-sok pedagógus meg se kísérelte, hogy éljen a lehetőséggel. Megmaradt a hagyományos, jól bevált óravázlata mellett, amin évente alig változtatott.

Fordulatot hozott az iskolarádiózás történetében az audio-magnó megjelenése és gyors elterjedése az iskolákban, amelynek eredményeképpen megszülethetett az iskolarádió magnótára. Ez jelentette az iskolai könyvtárak médiatárrá válásának kezdetét is!

A magnótárból való kölcsönzés lehetővé tette a pedagógusok alaposabb felkészülését a tudatosabb alkalmazásra, továbbá az iskolarádiós anyag szervezés beépítését a pedagógiai folyamatba. Személyes tapasztalataink is vannak azokról a magyar irodalmi, ének, illetve osztályfőnöki órákról, ahol a pedagógus magnóval jelent meg az órákon, az élményt váró, csillogó tekintetű tanulók előtt.

Ennél csodálatosabb fogadtatást csak akkor tapasztaltunk, amikor 1964-ben először találkozhattunk a tantermekben iskolatelevíziós adásokkal.

Az 1950-es évek második felében újabb technikai csodának lehettünk tanúi hazánkban. Megszületett a Magyar Televízió. A televízió, amely ma már világszerte a legnépszerűbb tömegkommunikációs eszköz.

Amint az történt a rádióval, amelynek bizonyos műsorai iskolarádiós adásokká váltak, hasonló történt a televízióval is, amelyben megjelent az Iskolatelevízió.

A Magyar Televízió megszületésével elkezdődött hazánkban a médiapedagógia újabb fejezete, amely minden eddiginél sürgetőbben fogalmazta meg számunkra is a médiumokkal való bánni tudás fontosságának felismerését, a tudatos nézővé, hallgatóvá nevelést, akár a kisgyermekkori helyes televíziózási szokások kialakítását.

Az 50-es évek főleg amerikai televíziópedagógiai szakirodalom megismerése nem volt problémamentes számunkra. Jellemző, hogy főleg azok a tanulmányok voltak olvashatók nálunk, amelyek a televíziózás veszélyeire figyelmeztettek a friss tapasztalatok alapján. Emlékezzünk azokra a dolgozatokra, amelyek megdöbbentettek bennünket vizsgálati eredményeikkel. Arról szóltak, hogy egyetlen heti televízióműsorban mennyi volt a gyilkosság, öngyilkosság, agresszivitás, nemi erőszak stb. Jellemző, hogy az akkori Magyar Televízióban csupa szépet és jót láthattak, hallhattak a gyermekek.

A televízió – mint médium – valamennyi előző médiumot integrálva jelent meg, és vált nagyon hamar rendkívül népszerűvé. A televízióban sűrűsödött össze minden korábbi pedagógiai lehetőség, de egyben valamennyi pedagógiai probléma is. Mindezt érzékelve kezdődött el televíziópedagógiai kutatásunk, amely előbb doktori disszertációvá érett, majd 1978-ban kandidátusi és 1993-ban akadémiai doktori értekezés témájává vált.

Emlékeztetek dr. Jausz Béla professzornak – a későbbi rektornak – a doktori disszertáció megszületését segítő konzultációi, aki kezdetől figyelmeztetett a „járatlan út” problémás voltára, az előzmény nélküliségre, a hazai szakirodalom szerény voltára. Ugyanakkor emlékeztetek mindkét opponensi vélemény is, amely az úttörő munka eredményességét sommázza.

A magyar médiapedagógia-történet egyik állomásaként értékelték a lektorok az első e témában készült könyvben a munkámat, amely a televízió és a pedagógia kapcsolatáról, majd a dr. Kiss Árpád professzor témavezetésével született kutatásaimra épült iskolatelevíziós pedagógiáról szólt.

A kandidátusi értekezés eredményes védését újabb évtizedes kutatás követte, s így jelent meg a családi és az iskolai televíziózásról szóló kötet, a Göncöl Kiadó gondozásában, majd a Magyar Iskolatelevízió három évtizedes történetét feldolgozó könyv, amelyet a szerző akadémiai doktori értekezésnek szánt.

Ez a munka is neveléstörténeti kutatás eredménye, amely arra a kérdésre kereste a választ, hogy 1964 és 1994 között hogyan vett részt egy speciális médium a magyar közoktatásban, hogyan szolgálta az iskolai innovációt, a három évtizedben milyen jelentős változásokat segített előidézni, megvalósítani, milyen szerepeket vállalt fel stb.

E kötet egyik jellemzője – amit az 1994-es nemzetközi iskolatelevíziós konferencián fogalmaztak meg, ahol a résztvevők számára négy idegen nyelvű rezümével ellátva terjesztett a kiadó –, hogy ilyen történeti kiadvánnyal, amely egy sajátos médiumról szól, még nem találkoztak.

A könyv megjelenésekor még nem tudtuk, hogy a munka a Magyar Iskolatelevízió teljes történetét tartalmazza. Ugyanis 30 éves eredményes működése után, anyagi forrásokra hivatkozva, a Magyar Iskolatelevíziót megszüntették.

Érdekessége továbbá a kötetnek, hogy a címében már szerepel („A képernyő tanár úr”-tól a médiapedagógusig) a médiapedagógus fogalma, amit még az amerikai szakirodalom is csak évekkel később publikált és fogadtatott el.

Az 1998-ban megjelent dolgozatok a legfrissebb vizsgálatokra hivatkoznak, amelyeket Amerika számos államában végeztek el, így jutva következtetésekre. Ezekből kiderül, hogy az „átlag” amerikai gyermek 18 éves koráig több időt tölt a médiával, mint az iskolában. A konzekvencia, hogy az amerikai pedagógusnak médiapedagógussá kell válnia, integrálni kell tudnia a különböző médiumokból kapott ismereteket az iskolai tananyaggal, a tanítványokat

meg kell tanítani a források megismerésére, alkalmazására, valamint a médiumok tudatos felhasználására.

Ezek az újabb információk motiváltak az 1999-ben megjelent A média pedagógiája c. kötet megírására.

A Nemzeti Alaptanterv az első olyan iskolai dokumentum, amely már szerepelteti mint tananyagot a médiaismeretet, illetve mozgóképkultúrát.

Az 1995-ben elfogadott alaptanterv tartalmának megjelenése a helyi tantervekben már nem annyira örömteli. A 2001-ben bevezetett kerettantervek alapján átdolgozott helyi iskolai dokumentumokra is jórészt az a megállapítás jellemző, hogy ritka kivételnek számít az az iskola, amely bedolgozta helyi programjába a médiapedagógiát. Ez esetben az okfeltárás nem jelent problémát.

A tanárképzésünk adós e speciális szakismeretet oktatók képzésével mindmáig. Valami elkezdődött ugyan évekkel ezelőtt az Eszterházy Károly Főiskolán, de e képzés nem ad tanár szakos végzettséget. A pedagógia szakos levelezők választhatnak négy féléves specializációként médiapedagógiát, de ez főleg elméleti ismereteket ad, illetve a hallgatók otthoni felkészülésére alapoz. Hiányzik a gyakorlóiskolai hospitálás, a gyakorlótanítás, a vizsgatanítás a programból. Így a képzés nem teljes.

Bizonyára sokan vitatják velünk együtt, hogy személyi feltételek híján érdemes volt-e a próbálkozás. A filmes oktatás bevezetése is leginkább a személyi feltételek hiánya miatt lett sikertelen! A további problémázgatásra ad módot annak felvetése, hogy szerencsés-e tantárgyi keretek közé szorítani a médiapedagógiát. Véleményünk szerint eredményesebb lenne a médiára nevelést megvalósítani mint a nevelés egyik újabb speciális feladatát, ami minden pedagógus számára kötelező lenne.

Számítógépes világunkban már a gyermekeink is a világhálón szörfözgetnek, az új és a még újabb médiumok megjelenésével, térhódításával (CD, CD-ROM, DVD stb.) egyre nő a médiapedagógia lehetősége, de egyben problémája is. E más országban már tudománnyá váló tartalom meg kellene, hogy szolgáltassa a pedagógusokat, pszichológusokat, a kutatókat, a gyakorlati megvalósítókat, hiszen a médiumok velünk élnek, hatnak ránk, befolyásolnak, informálnak, szórakoztatnak, relaxálnak akkor is, ha gyermekről, felnőttéről vagy idős ember-ről van szó.

A fentiekből következik egy olyan jövőkép, amely újabb feladatot jelent: meg kellene születnie mielőbb a média-andragógiának, sőt a média-gerontológiának is.

VASS ISTVÁN

tanár

Orbán Balázs Gimnázium

Székelykeresztúr

Olvasáskultúra

– EGY KÖZÉPISKOLAI FELMÉRÉS KÖVETKEZTETÉSEI –

I.

Mivel tölti ki szabadidejét, hogyan osztja be a tanórák után rendelkezésére álló időt egy középiskolai tanuló? Jut-e idő a rendszeres olvasásra, s ha igen, mit és mennyit olvas? Mi a helyzet a családi/egyéni könyvtárak tekintetében? Milyen az iskolai könyvtárak ellátottsága,

költségvetése? Mit tükröznek a könyvtári olvasói lapok? Melyek a diákság legkedveltebb szabadidős tevékenységei, ezek rangsora, van-e szerepük az olvasmányoknak a jövőkép formálásában? Stb. Ezekre a kérdésekre próbáltunk választ találni egységesített kérdőívek segítségével gimnáziumunk – a székelykeresztúri Orbán Balázs Gimnázium tizenegyedikes, tizenkettedikes tanulóinak a közreműködésével. Távol áll tőlem az, hogy az említett kérdőívek elemzéséből kimutatható tanulságokat általános érvényűeknek tekintsem még egy szűkebb régió, mondjuk Hargita megye középiskoláira is; ugyanakkor úgy gondolom, nagy a valószínűsége annak, hogy hasonló helyzetek, szpecifikumok más oktatási egységeknél is előfordulhatnak. Jó volna tehát, ha a címben megjelölt kérdések kapcsán, bár megyei szinten, a Tanfelügyelőség vagy a Pedagógusok Háza szervezésében kerekasztal-megbeszélés formájában tisztázódna: mi a tennivaló ilyen vonatkozásban a megye iskoláiban.

Visszatérve a mi iskolánkra: öt osztály – a XI/A, B, C és a XII/C, T. válaszolt kérdéseinkre. A válaszok összesítése egyértelműen igazolta, hogy a tanulók egyéni képességein, hajlamain, érdeklődési körén túlmenően az olvasáskultúrához kapcsolódó differenciálódást két lényeges tényező szabályozza: az egyes osztályközösségek tudásszintje, profilja, másrészt a családi háttér, a család kulturális tőkéje. Lévéen a kisváros egyetlen középiskolája, természetesen heterogén összetételű iskolaközösséggel számolhatunk, s ebből következően jelentős eltérések tapasztalhatók az előbb említett mindkét tényező szempontjából is. Erős, jó képességű osztályok mellett szerényebb teljesítményű, felkészültségű osztályok is működnek. (A tudásbeli differenciáltság nem feltétlenül tükröződik az érdemjegyekben is, az egyes osztályok tanulmányi általánosaiban – állítja a kollégák egy jó része, hiszen egy gyengébb összetételű osztályban a tanárok is általában kisebb igénnyel lépnek fel.)

A fentiek – úgy gondolom –, országos vonatkozásban is érvényesnek mondható tények. A középiskolázás expanziója következtében az oktatásnak ezen a nem kötelező és nem általános szintjén is nagyon eltérő felkészültségű és motiváltságú tanulórétegek vannak. Középiskoláinkban a hátrányos helyzetű, gyengén motivált tanulók is helyet kapnak a kedvezőbb háttérből érkező, jó képességű, gazdagon motivált tanulók mellett. Az biztosra vehető, hogy ezt a nagyon heterogén tanulótömeget nem lehet azonos szintre fejleszteni.

A családi háttér vonatkozásában két olyan adatösszesítést végeztünk, amelyek a családi szubkultúra meghatározó tényezőit jelenthetik: a szülők iskolai végzettsége és a családi/egyéni könyvtárak helyzete. A legszembetűnőbb eltérés ebből a szempontból a XI. A és a XII. C osztály között tapasztalható; míg az előbbinél 11 család esetében legalább az egyik szülőnek egyetemi végzettsége van, addig az utóbbinál csupán egy családban hasonló a végzettség. Ebből egyértelműen következik az, hogy az egy családra jutó könyvek száma tekintetében is igen jelentős eltérések tapasztalhatók. Míg a XI. A-ban 740 könyv jut átlagban egy családra, addig a XII. C-ben csupán 190. (Összehasonlításképpen említsem meg, hogy egy 1998-as magyarországi felmérés a gimnáziumokban érettségizetteknél átlagosan 970 kötetes családi könyvtárakat állapít meg, a szakközépiskolákban érettségizetteknél pedig átlagosan 590 kötetet. – Andor Mihály, Liskó Ilona: Iskolaválasztás és mobilitás. Iskolakultúra, Budapest, 2000., 198. o.)

Egyenes összefüggést látni a családi könyvtár nagysága és a család szubkultúrája között, sokak szerint erőltetett tézis. Tény az, hogy a megugrott könyváraknak köszönhetően a potenciális fogyasztók (értelmiség) egy része – elsősorban a pedagógusok – kénytelenek lemondani a rendszeres könyvvásárlásokról. A kézikönyvekhez, lexikonokhoz, tanulmánykötetekhez, szótárakhoz így a könyvtárakban juthatnak hozzá, ha azok is képesek egyáltalán megvásárolni a könyvjáhdonságokat. Az iskolai könyvtárak fő gondja ugyanis az állomány előregedése, az agyonolvasott könyvek rossz állapota. A tartalmilag, eszmeileg túlhaladott könyvek mennyisége nem kis gondot jelent az iskolai könyvtárak számára. Az iskolai könyvtár és olvasóterme

különösen a szociális hátránnyal induló gyermekeknek jelent (jelenthetne) nagy segítséget, ugyanis az ő otthonukban a könyv is a hiánycikkek sorában szerepel.

A megkérdezett 97 tanuló szüleinek iskolai végzettségét vizsgálva kiderül, hogy a családok több mint egyharmadánál (34 tanuló esetében – 35%) a magasabb iskolázottságú szülőknek líceumi végzettsége van. Ezt a kategóriát számszerűleg azok a családok követik, amelyekben legalább az egyik szülőnek egyetemi végzettsége van. (25 család – 25,7%)

A könyvnek, az olvasásnak mint kultúrákövetítő eszköznek az utóbbi évtizedekben nálunk is megdőlt az egyeduralmi szerepe. El kell ismernünk, hogy az utóbbi évtizedekben a számítógép, a videó, legutóbb az Internet térnyerése alapvetően átforgatta a felnőttek és a gyerekek mindennapjaiban a könyvekhez, az olvasáshoz való viszonyt. A szabadidő eltöltésére számtalan új lehetőség nyílt. Megváltoztak az olvasási szokások is. A szépirodalom csak egyike lett a kínálkozó választékoknak. Az egyik nagy gond az, hogy egyre kevesebb fiatalnak szerez örömet az olvasás (a szépirodalomra gondolok). Ezen nyilván változtatni kellene. A kérdésen szülők, tanárok, olvasásszociológusok egyaránt törhetik a fejüket.

A kérdést úgy is meg lehet fogalmazni, hogy egyáltalán van-e létjogosultsága napjainkban a könyvnek és a szépirodalomnak. Az egyik kihívás a már említett elektronikus tömegkommunikáció felől érkezett. (Hadd említsem meg egy személyes tapasztalatomat, amely valószínűleg nem csupán a mi iskolánkra jellemző. Egy hétvégén, míg az iskola informatika termében szövegszerkesztési teendőkkel bajlódunk, a díszteremben iskolabulit szerveztek. Egy idő után megtelt a számítógépes terem, a diákság jelentős része otthagytá a könnyűzenei kikapcsolódást, és átjött játszani a laboratóriumba. De nem egyszer tapasztalhattam, hogy este 9 órakor, hétköznap az informatikus tanár többszöri felszólítására hagyták csak el a termet a diákok.)

A másik nagy kihívás a tv. A hatvanas-hetvenes évek diákjait kérdezve a szabadidős tevékenységek preferenciáiról, kiderül, hogy abszolút első helyen szerepelt a szépirodalom olvasása. Ma a gyerekek számára a videó, a filmek, a számítógép nyújtják azt az örömet, a könyvről azonban nem mondható el ugyanez. A VIII. osztályosoknak az eredményes képességvizsga érdekében el kell olvasniuk a Csongor és Tündé-t vagy pl. A köszívű ember fiait. Mivel kötelező, majdnem minden gyerek az utolsó percben akarja beszerezni ezeket a könyveket. Nyilván 60-70 példány nincs belőlük az iskolai könyvtárban sem, nem is beszélve arról, hogy aki előbb lépett, az három-négy hétig „rajta ül” a Jókai-regényen, s így a többi, még ha hajlandó volna is, nem tudja elolvasni, nem jut hozzá.

Nem egy olyan nyolcadikos gyerek van, aki Jókai különben nagyszerű könyvének csak egy részét, az első 50-100 oldalt olvassa el, majd lemond a továbbolvasásról. Bizonyára nem 14 éves gyerekeknek kellene kijelölni ezt az olvasmányt.

Az olvasás – a tanulók válasza szerint – a második helyen áll a szabadidős tevékenységek rangsorolásában. A megkérdezetteknek valamivel több mint fele, 51-en jelölték meg az olvasást a kedvelt tevékenységi formák egyikének. Persze ennél jóval többen olvasnak, de mondjuk ki: csupán kényszerből. Elolvassák a leglényegesebbnek vélt és minden bizonnyal az irodalomszakos tanár által is hangsúlyozott kötelező háziolvasmányokat, de kedvelt szabadidős tevékenységük között nem kap helyet a könyv.

A vizsgált hathónapos periódusban (1999. december–2000. május) az öt említett osztály 337 kötetet olvasott, ami 3,4 könyvet jelent átlagban tanulóként. Ez az átlag már csak azért is kevés, mert az említett időszakban egy másfél hónapos hosszabbított vakációnak örvendezhetett a diák a tanügyi sztrájkknak köszönhetően; tehát volt (lett volna) idő az olvasásra. Különbözik az egyes osztályok ilyenszerű teljesítményei az említett időszakban is nagyon eltérőek. Míg a XI. A osztályban közel öt könyv számolható átlagban a fenti hat hónapra, addig pl. a XII. C-ben 2,2 elolvasott könyv jut egy tanulóra.

Az iskolai könyvtár olvasólapjai egy másik jelenségre is fényt derítenek: arra, hogy az érettségi vizsga közeledtével a XII. osztályban jelentékenyen lankad a tanulók könyvtári ténykedése, jóval kevesebb könyvet olvasnak, mint az előző osztályokban. Pl. a XII. A osztály 12 tanulója a négy líceumi év idején 190 könyvet kölcsönzött az iskolai könyvtárból, ami átlagosan 16 könyvet jelent tanulónként. Az utolsó évben azonban összesen 27 könyv jelenik meg az olvasólapjaikon, ami 2,24 könyvet jelent átlagban tanulónként az utolsó iskolai évre, a ciklus egészére kiszámítható 4 könyvvel szemben. Az érettségi vizsga közeledtével megcsappanó olvasási kedv egyrészt elfogadható mentségnek tűnik, másrészt viszont egy figyelmen kívül nem hagyható jelenségre mutat rá, amit röviden úgy summázhatnánk, hogy tankönyvközpontúság. A hiba nem feltétlenül a tanulóban keresendő. A cikluszáró érettségi vizsgára pontosan ki van jelölve a megtanulandó leckék jegyzéke. Átmenő osztályzathoz éppúgy, mint a jeles felelethez, két forrásanyag szükségeltetik: a tankönyv és az iskolai jegyzetek. A praktikus gondolkodó diák ezek tartalmát igyekszik bevágni a vizsgai tantárgyakból. A konkrét, tárgyi ismeretek elsajátításának ez a legegyszerűbb, legkevésbé fáradságos útja. Ki kíváncsi egy-egy érettségiző diák általános műveltségére, olvasottságára? Nem egy olyan eset van, hogy az iskolás éveit átolvasó, irodalmat kedvelő tanulót irodalomból alacsonyabb osztállyal minősíti az őt nem ismerő vizsgáztató tanár, mint egy másikat, aki négy év alatt talán négy könyvet ha elolvasott. Tegyük rögtön hozzá, hogy ezért a vizsgáztató sem föltétlenül hibáztatható. Az a pár percnyi megmértetés nem ad lehetőséget egy-egy tanulónak tudásának reális felmérésére. („Adyra is mondták, műveletlen, csak azt tudta, amit az érettségiig megtanult. Csakhogy, ha valaki egy életen át tudta azt, amit abban az időben az érettségiig jelesen meg kellett tanulni, óriási anyagot tartott a fejében. Az akkor jeles érettek tudtak görögül, latinul, kiválóan ismerték a régi magyar irodalmat. Már mi is megtűrt csalással mentünk át az érettségin. Ady „abból élt szellemileg” valóban, hogy nagyon jó iskolában, nagyon jó anyagismerettel érettségizett. Móricz – bár keservesen, de – szintén nagyon jó iskolában végzett...” – Pálffy G. István interjúja Illyés Gyulával: „Alföld”, 1979/7. sz.)

A romániai 89-es fordulat után az oktatásban is mindinkább egyértelművé válik az, hogy Nyugat-Európa és Magyarország is viszonyítási ponttá válik. Ott viszont ma már elképzelhetetlen az érettségi bizonyítvány megszerzése a diákok könyvtári búvárkodása, munkája nélkül. Ott a középiskolások túlnyomó többsége (80-90%) csak a könyvtári szolgáltatások igénybevételével tud eleget tenni a tanulmányi követelményeknek. Itt viszont a kiírt adatok tanúsága szerint a diákság egy elég jelentős százaléka könyvtárhasználat nélkül végzi a középiskolát. Elméletileg erre két magyarázat lehetséges: az egyik a szegényes könyvvállomány, a másik a tanulók egy bizonyos részének (kategóriájának) az igénytelensége. Az első magyarázat már nálunk sem igazán hozható fel érvnek, marad hát okként az igénytelenség.

Mit és mennyit olvasnak tanulóink? Az alábbi táblázat az említett hathónapos periódusban olvasott szerzőkről ad tájékoztatást:

Osztályok	XI. A	XII. C	XII. T
Hány szerzőtől olvastak	29	14	30
Ebből magyar szerző	15	7	16
Nem magyar szerző	14	7	14

Az utóbbi hat hónapban olvasott könyvek száma

Osztály	Létszám	Olvasott könyvek száma	Egy tanulóra jutó könyvek száma	Egy könyvet sem olvasott
XI. A	18	79	4,9	–
XI. B	18	80	3,3	1

XI. C	19	69	3,6	3
XII. T	20	80	4	–
XII. C	22	49	2,2	5
Össz.	97	337	3,4	9

Mint látható, a magyar, illetve az idegen szerzők részaránya mindhárom osztályban majdnem azonos. Kiegészítésként említsem meg, hogy összesítve a fenti három osztály olvasmánylistáit, a következő helyzetkép mutatható ki:

- olvasott magyar írók száma: 25,
- nem magyar írók száma. 28, ebből román: 5.

A legolvasottabb magyar írók rangsorolása a következő: Móricz Zsigmond (16 tanuló olvasott egy vagy több művet tőle), Tamási Áron (11), Sütő András (10), Mikszáth Kálmán (6), Kosztolányi Dezső (5). A legolvasottabb román írók. Marin Preda (8), G. Călinescu (6), M. Sadoveanu (5). Világirodalomból Gogol „vezet”, habár mindössze hárman jelölik meg olvasott íróként, utána Richard Bach, Henri Charrierre, Victor Hugo nevei következnek, és egy egész sor világszerte sikeres kortárs szerző (A. Christie, Cook stb.).

Visszatérve a magyar irodalombeli preferenciákra: a valamivel előbb felsorolt listából két következtetés vonható le: az említett öt szerző közül a kortárs irodalmat egyedül Sütő András képviseli. Az adatok nyomán tehát azt mondhatjuk, hogy iskolánkban inkább a hagyományokhoz kötődő olvasáskultúra a jellemző. Másrészt nem jelentett meglepetést annak konstataciója, hogy a próza dominál, a vers, a líra másodlagos jelentőséget kapott a tanulók olvasmányaiban. A szerzők jelentős része csupán egy-egy tanulónál említődik, így pl. Kányádi Sándor (!), Gárdonyi, József Attila, Ady, Kuncz Aladár, Balázs Ferenc, Nyíró József, Márai Sándor, Wass Albert, Karácsony Benő stb.

A szépirodalom olvasásának motívumai

A kérdésre adott válaszokat a közvetlen örömszerzést célzó motívumok uralják, a 97 megkérdezett tanuló közül 72-nél jelenik meg ez az indoklás; ugyanakkor eléggé gyakori igényként fogalmazódik meg az is, hogy a könyv újat mondjon, illetve ismereteket közöljön, erősítsen meg. A rangsor végén fogalmazódik meg az ironikus, groteszk hangnemű regények igénye – mindössze hat tanulónál, de pl. két osztályban (XI. B és XI. C) ez a motívum egyáltalán nem szerepel a felsorolásban.

Könyvtárgondok:

Az iskolai könyvtárak könyvvállományának felfrissítése elsősorban anyagi erőforrások, de ugyanakkor koncepció kérdése is.

„Fel kell hívnunk a döntéshozók figyelmét: ne hogy alábecsüljék a könyvtárak szükségleteit, s ne hogy nehezteljenek a könyvtárosok költségei „hóbotjtjai” miatt. Mert sajnos a vezetés szemében a könyvtárak gyakran valóban feneketlen kútnak látszanak, amely akár mennyi pénzt képes elnyelni... A tudományok zöme továbbra is a hagyományos könyveken keresztül kommunikálódik, és könyvekből sajátítható el.” (Iskolakultúra: 2000/5, Sennyei Pongrácz – A könyvtár jövője.) Az iskolai könyvtárak sorsát ma mindenekelőtt tehát a belső közöny, az iskolairányítás esetleges értetlensége veszélyeztetheti.

Rendszertelen, át nem gondolt vásárlásoknak nem sok értelme van. Ahhoz, hogy valóban az olvasóközönség nagy részét érdeklő könyvek kerüljenek a könyvtárakba, úgy látom, nem elégséges egyetlen könyvtáros elképzelése. Egy elsősorban irodalomszakos tanárokból álló szűk kollektíva javaslatai nélkülözhetetlennek tűnnek. Lennie kellene egy megszabott alsó határnak a költségvetésben, amelyet évente kimondottan könyvek vásárlására szánnak. A leg-

olvasottabb könyvféleségek az alsó tagozat meséskönyvei, és éppen emiatt, ezek hamar elron-
gyolódnak. A könyvvásárlás egy másik szempontja kellene legyen a pedagógiai szakirodalom
újításainak a beszerzése. Érvetni itt több mindennel lehet: 1. a pedagógusok anyagiak hiá-
nyában mind ritkábban engedhetik meg maguknak a könyvvásárlást 2. a községi, városi általá-
nos könyvtárak pedagógiai szakirodalommal nem rendelkeznek 3. az iskolák szakfolyóiratok-
kal való ellátottsága nagyrészt katasztrofális. Líceumunk a Látó, a Korunk és a Helikon folyó-
iratokra fizetett elő, valamint a Magazin Istoric és a România Literară román nyelvű lapokra.
Általános pedagógiai, nevelésszociológiai, pszichológiai profilú folyóiratokhoz nem jutunk
hozzá.

Líceumunk 27.000 kötetnyi könyvvállományának kb. a 40%-a a könyvtáros véleménye
szerint selejtezni való, fölöslegesen foglalja a helyet. A könyvvállomány legkevesebb 10%-a
tartalmilag túlhaladott könyv, helyük inkább egy dokumentációs könyvtárban lenne. A kötele-
ző háziolvasmányok nagyrészt megtalálhatók, legfőnnebb az a gond, hogy egyikből-másikból
kevés a példányszám.

Az 1999-es évben 435 új könyvvel nőtt az állományunk, s ez nyilván nem kis gyarapo-
dás. Az alapítványi juttatások mellett jelentős számú (239 db) ajándékkönyvvel is gyarapod-
tunk, még ha ezek egy része nem is új állapotban került hozzánk. A múlt évben (1999) bevé-
telezett könyvek tematikai megoszlása a következő:

– irodalom, nyelvészet:	164 kötet,
– egzakt tudományok:	178 kötet,
– filozófia, történelem, politika:	53 kötet,
– művészet, sport stb.:	40 kötet.

A 2000. évben összesen 747 könyvvel gyarapodott az iskola könyvtára, ebből 655 kötet
alapítványi, 92 pedig leltári vásárlás, illetve ajándékkönyv. Ezek tematikai megoszlása a kö-
vetkező:

– filozófia, politika, történelem:	183 kötet
– műszaki tudományos irodalom:	77 kötet
– szépirodalom:	448 kötet
– sport, művészet stb.:	39 kötet

A már említett kérdés: a megrongálódott könyvek elfogadható minőségű kijavítása meg-
oldatlan probléma. Egyrészt túl nagy ez a mennyiség, másrészt egy időtálló, minőségi munka
kivitelezéséhez nincs szakember. A könyvtári munka megkönnyítése, gördülékenyebbé tétele,
a könyvtár funkcionalitásának növelése megköveteli, hogy az ún. passzív könyvvállomány ne
terhelje az eléggé szűknek bizonyuló könyvtárhelyiséget. A passzív könyvvállomány racionális
különválasztása csak egy jól koordinált közös „akció” révén lehetséges, s ebben konkrét szere-
pet – meglátásom szerint – a módszertani katedrának kellene vállalniuk.

Elsősorban a romániai társadalmi, politikai változásoknak köszönhetően a mi iskola-
könyvtárunkban is az tapasztalható, hogy nagy mértékben felgyülemlett a politikailag, szak-
mailag, tartalmilag elavult könyvek száma, s ezek kivonása a könyvtári állományból ma már
nem tűr halasztást. Az világos, hogy ez a hatalmas könyvmennyiség (a mi iskolánk esetében
több ezer kötet) akadályozza a könyvtár rendeltetésszerű használatát. Az iskola döntési joggal
bíró szerveinek – igazgatóság, vezetőtanács – meg kell érteniük, hogy korszerűtlen állomány-
nyal nem lehet igényes könyv- és könyvtárhasználatra, ízlésformálásra és önművelésre nevelni.

A múlt iskolai évben (1999–2000) végzett felmérést a mostani tanévben egy újjal egé-
szítve ki, adatokat gyűjtöttünk tanulóink olvasási szokásairól, a legkedveltebb írókról és ol-
vasmányokról, a családi könyvvásárlások helyzetéről, az olvasási ízlés megoszlásáról, a
könyvkölcsönzés módjairól, a család által megrendelt (és olvasott) napilapokról, folyóiratok-

ról. Ez az újabb felmérés két évfolyam – a tizedik és tizenegyedik osztály – 158 tanulóját célozta meg.

A könyvvásárlások tekintetében az adatok összesítése nyomán kimutatható helyzet úgy mond megnyugtató, hiszen az állandóan növekvő könyvárak, úgy tűnik, nem föltétlenül fogták vissza a vásárlási kedvet. Ha reálisnak vehetők a tanulók által beírt adatok, úgy a múlt évben (2000) vásárolt 1551 kötetnyi könyv átlagban 10 könyv vásárlását jelenti családonként. Nyilván, eltérések jócskán vannak család és család, illetve osztály és osztály között is. Akad egy pár család, amely egy egész év folyamán egyetlen könyvet sem vásárolt, sőt napilapot, folyóiratot sem olvas. Osztályok szintjén ez a differenciáltság úgyszintén kimutatható: míg a XI. B osztályban az egy családra számított vásárlások száma 15 könyv, addig a XI. C-ben pl. csupán 4 könyvvásárlás jut egy családra. Adataink szerint 12 család, a megkérdezettek 8%-a egyáltalán nem költött könyvre.

Hány könyvet vásároltak a családok a múlt évben?

Osztály	Létszám	Vásárolt könyvek száma	Átlag	Csak magyar nyelvű könyvet vásároltak	Más nyelvű könyvet is vásárolt		Nem vásárolt
					Összesen	Ebből román nyelvűt is	
X. A	23	211	9	15	6	4	2
X. B	28	141	5	22	3	3	3
X. T	31	373	12	16	15	10	-
XI. A	17	201	12	5	12	6	-
XI. B	21	312	15	9	12	9	-
XI. C	12	51	4	10	2	2	-
XI. T	26	262	10	9	16	14	1
Össz. %	158 100%	1551	10	86 54%	66 42%	48	12 4%

Elégé arányosnak mondható a vásárolt könyvek nyelvek szerinti megoszlása: a családoknak valamivel több mint a fele, 54% csak magyar nyelvű könyvet vásárolt, a más nyelvű könyvek 42%-ot képviselnek. Ugyanakkor elégé jelentős a vásárolt román nyelvű könyvek száma, illetve százaléka: a kimutatott 48 család az összcsaládok 30%-át jelenti. A többi, nem magyar nyelvű könyv az iskolában is tanult világnyelvek sorából kerül ki: angol, német és francia nyelvűek. A magyarázat erre egyértelmű, a családok, diákok jelentős része tudatában van annak, hogy az idegen nyelvek ismerete hovatovább olyan kritérium lesz Romániában is, amely a szakmák jelentős részében az érvényesülést biztosíthatja.

A következőkben a sajtóelőfizetésekről, a napilapok, folyóiratok helyzetéről, itteni sajátosságairól szólnék a begyűjtött adatok alapján.

Napilapok	X. A	X. B	X. T	XI. A	XI. B	XI. C	XI. T	Össz.
Udvarhelyi Híradó	9	6	10	6	5	3	5	44
Hargita Népe	7	3	2	4	7	6	7	36
Romániai Magyar Szó	3	2	3	5	3	-	5	21
Krónikák	3	2	-	3	2	-	2	12
Háromszék	-	-	2	1	-	-	1	4
Erdővidék	-	-	2	-	-	-	-	2
Unirea	-	-	-	-	-	-	2	2
Evenimentul Zilei	-	-	-	1	1	-	-	2
Népszabadság	-	-	1	-	-	-	-	1

România Liberă	1	-	-	-	-	-	-	1
Adevărul	1	-	-	-	-	-	-	1
Összesen	24	13	20	20	18	9	22	126
Nem járát	7	20	13	1	8	5	10	64

Amint azt a táblázatunk is kimutatja, a vizsgált osztályok családjai 11 különböző napilapot járatnak. A megrendelések száma tekintetében egyértelműen a helyi, megyei lapok vezetnek (Udvarhelyi Híradó, Hargita Népe) az országos hatáskörű lapokkal szemben. Sőt, számomra az sem jelentett meglepetést, hogy az Udvarhelyi Híradónak több előfizetője van Székelykeresztúron, mint a Hargita Népének. Bizonyára ennek nem csupán egyetlen oka van, de egyet jómagam is meg merészelek fogalmazni: ez a Székelyudvarhelyhez való közelségünk. A táblázatban szereplő Kovászna megyei lapok – a „Háromszék” és az „Erdővidék” nyilván az abból a megyéből nálunk tanuló diákok családjainak a kérdőíveiben jelennek meg.

Román nyelvű lapot (is) 6 család, a megkérdezettek 3,8%-a járat. Egy másik figyelemre méltó adat az, hogy míg a családok egy jelentős része 2-3 napilapot is járat, addig 64 család, 40% egyáltalán nem vásárol újságot. Feltehető, hogy ez a kategória is megosztott: egy része a televízióra bízta magát a hírszerzés tekintetében, főlöszleg kiadásnak tartva így az újságvásárlást, viszont egy másik rész meg sem tudná magának engedni az újságelőfizetés „luxusát”. Nyilván van egy olyan réteg is, amelynek nincs igénye az információszerzésnek erre a módjára.

Folyóiratok, időszaki kiadv.	X. A	X. B	X. T	XI. A	XI. B	XI. C	XI. T	Össz.
Heti hirdető	1	4	5	2	5	4	1	22
Nők lapja	3	7	2	1	4	-	4	21
Európai Idő	3	3	1	5	5	-	2	19
A tudás fája	1	1	4	2	2	2	6	18
Diákabak	-	1	-	-	5	6	2	14
Bravo	-	2	5	2	-	2	-	11
Történelmi magazin	-	-	3	4	1	-	1	9
Sztársport	-	-	-	-	4	-	2	6
Popcorn	-	1	5	-	-	-	-	6
Család és egészség	-	-	2	1	-	1	-	4
Playboy	-	-	-	1	2	-	-	3
Kiskegyed	-	2	-	-	1	-	-	3
Autós magazin	-	-	-	-	2	-	-	2
Erdélyi kisgazda	-	-	-	-	2	-	-	2
Génusz	1	-	-	-	-	-	1	2
Kobak	-	-	-	-	-	-	2	2
Móricka	-	-	-	-	2	-	-	2
Motor-Revü	1	-	-	-	-	-	-	1
Metro	-	-	1	-	-	-	-	1
Rádióvilág	-	-	-	-	1	-	-	1
A hét	-	-	-	-	1	-	-	1
Összesen	10	21	28	18	37	15	21	150
Nem járát folyóiratot	12	15	12	5	4	4	40	62

A folyóiratok, időszakos kiadványok táblázatában 21 különböző cím jelenik meg. Az előfizetések száma alapján rangsorolt kiadványoknál a Heti hirdető vezet, amiből talán az következtethető ki, hogy a családok egy jelentős részét mindennél jobban érdeklik a felbukkanó gazdasági lehetőségek, a kereskedelem, az adás-vétel, az állásajánlatok, egyszóval a megél-

hetés. A táblázat második helyén egy importált kiadvány, a Nők Lapja áll annak ellenére, hogy ez a lap romániai mércével számítva nem az olcsó termékek közé számíthat. Hogy a családok hajlandók áldozni gyermekeik igényeinek kielégítésére, azt jól igazolja a gyermek- és ifjúsági profilú kiadványokra való előfizetések nem kis száma. A tudás, a Diákabak, a Történelmi magazin és sok más olyan kiadvány látható a kimutatásban, amelyek elsősorban a tanulóifjúság körében preferáltak. Feltűnő ugyanakkor, hogy egyetlen irodalmi folyóirat sem szerepel a fenti kimutatásban.

Legkedveltebb írók, legemlékezetesebb olvasmányok

A két újabban vizsgált évfolyam másfélszáznyi diákja a fenti kérdéshez kapcsolódóan 50 író nevét említi; a legpreferáltabb írók nemzetiségi megoszlása a következőképpen mutat: 24 magyar, 26 más nemzetiségű, ebből 6 román. Legkevesebbszer (kétszer) 22 író neve említődik, ezek preferáltsági fokát a melléklet táblázat mutatja:

Sorrend	Név	X. A	X. B	X. T	XI. A	XI. B	XI. C	XI. T	Össz.
1.	Jókai Mór	11	17	18	6	5	11	13	81
2.	Mikszáth Kálmán	7	3	11	8	8	7	12	56
3.	Jules Verne	7	6	12	8	9	2	8	52
4.	Móricz Zsigmond	2	5	12	2	4	3	13	41
5.	Wass Albert	1	-	5	5	-	4	9	24
6.	Karl May	1	1	5	2	6	1	3	19
7.	Gárdonyi Géza	-	2	2	-	2	3	4	13
8.	Fekete István	-	-	4	-	4	-	1	9
9.	Rejtő Jenő	-	1	2	3	2	-	1	9
10.	Móra Ferenc	1	2	2	2	-	-	1	8
11.	Petőfi Sándor	1	3	1	-	1	-	1	7
12.	Liviu Rebreanu	-	-	2	-	1	2	1	6
13.	J. F. Cooper	3	1	1	-	-	-	1	6
14.	Tamási Áron	-	2	1	-	-	1	1	5
15.	Arany János	-	-	-	-	-	2	2	4
16.	Mark Twain	-	1	1	-	-	1	-	3
17.	Ion Creangă	-	-	2	-	1	-	-	3
18.	Charles Dickens	-	-	1	-	1	1	-	3
19.	Alexander Dumas	-	-	-	-	-	-	3	3
20.	Agatha Christie	-	3	-	-	-	-	-	3
21.	Daniel Defoe	2	-	-	-	-	-	-	2
22.	Makkai Sándor	-	-	2	-	-	-	-	2

A sor élén álló Jókai Mór 81 tanuló kérdőívében szerepel, tehát a megkérdezettek 50%-a őt tartja a legkedveltebb vagy az egyik legkedveltebb írójának. (A tanulók egy része ennél a kérdésnél 3-4 író nevét is felsorolja.) Az első tíz írónev közül 8 magyar, és csupán kettő: Jules Verne és Karl May más nemzetiségű. Figyelemre méltó az a tény, hogy a pár évvel ezelőtt – az ismert okokból kifolyólag – még majdnem ismeretlen Wass Albert az ötödik helyre „tornászta fel” magát. Ugyanakkor az is feltűnő – legalábbis számomra –, hogy Verne, akivel a tanulók nagy része feltételezhetően nem most, hanem még az általános iskolai tanulmányai során ismerkedett meg, most is az előkelő harmadik helyen található a táblázatban. Az első tíz helyezett mind prózaíró. Az első költő, Petőfi csupán a 11. helyet foglalhatta el. A kedvelt írók rangsorában a klasszikusok dominálnak.

A legemlékezetesebb olvasmányok rangsorolása a következőképpen mutat: 1. A köszívű ember fiai (15), 2. Légy jó mindhalálig (12), 3. Kétévi vakáció (8), 4. Egri csillagok (7), 5. A Funtinelli boszorkány (5), 6. Ion (Rebreanu – 4), 7. A Pál utcai fiúk (3), 8. Ábel a rengetegben, A láthatatlan ember, Toldi (2-2).

Romantikus, realista, naturalista művek egyaránt helyet kapnak az első tíz legkedveltebb olvasmány között; másrészt az olyan alkotások, mint „A köszívű ember fiai”, az „Egri csillagok” vagy „A láthatatlan ember” a fiatalság történelmi múltunk iránti érdeklődésének a bizonyítékai. Rebreanu „Ion”-ja, ahogy azt többen is megjegyezték, elsősorban naturalizmusának köszönheti, hogy felkerült a tízes listára. Mind a tíz felsorolt mű epikai alkotás és ugyanakkor prózai művek a „Toldi” kivételével. Nyilvánvaló, hogy a líra még középiskolás szinten sem közkedvelt. Műfaji szempontokat vizsgálva, azt is észre kell vennünk, hogy a dráma is hiányzik az előbbi felsorolásból.

Könyvkölcsönzés

A válaszok alapján elmondható, hogy a középiskolás diákság nagy része többféle módot is talál a könyvkölcsönzésre. A válaszadók csupán egynegyede írja azt, hogy csak az iskolai könyvtárból kölcsönöz könyveket. Elsősorban a helyiek, a Székelykeresztúron lakók azok, akik a városi könyvtárból is kölcsönöznek, de a barátoktól, ismerősektől való könyvkölcsönzés is eléggé általánosan tekinthető, nem beszélve arról, hogy a családok egy részének eléggé gazdag, nem egy esetben többezres egyéni könyvtárral áll otthon a rendelkezésére. A városi könyvtár több mint 44 ezres könyvtárából 30.343 kötet szépirodalom, illetve gyermekirodalom, ami nyilván eléggé bő választékot jelent az olvasni kívánó fiatal nemzedéknek is. Különböző az ott kimutatott 1159 olvasó (1999-es adat) közül 784 (68%) a két legfiatalabb korosztály (6–14, illetve 14–25) soraiból kerül ki.

Honnan kölcsönöznek könyvet?

	X. A	X. B	X. T	XI. A	XI. B	XI. C	XI. T	Össz.	%
Csak az iskolai könyvtárból	10	6	9	2	4	1	6	38	24
Máshonnan is	13	22	21	15	17	11	20	119	76

Mit olvasnak szívesebben a líceumi tanulók?

A kérdéshez kapcsolódó kimutatás is igazolja a már említett tényállást: a szépirodalom bizonyos fokú térvészését. A megkérdezettek közül a legtöbben az ismeretközlő irodalomra voksoltak. A négyes felosztásból (modern, klasszikus, szórakoztató illetve ismeretközlő irodalom) sokan voltak, akik nem egy, hanem két-három könyvkategóriát is megjelöltek. Legkevesebb az érdeklődés a bestseller irodalom iránt mutatható ki. A preferenciák sorrendje a következő: ismeretközlő irodalom, klasszikus irodalom, modern irodalom és végül a szórakoztató, a nagy irodalom látszatát keltő félművészi, ill. álművészi irodalom.

Egy kis kitéréssel hadd említsük meg, hogy napjainkban az ismeretterjesztő kiadványok iránti érdeklődés fokozódásának lehetünk szemtanúi. Ennek igazolására most csupán két példát említenék meg: az egyik az, ami a családok által megrendelt folyóiratok kimutatásaiból is kiderült, hogy „A tudás fája” sorozat nagy népszerűségnek örvend a gyerekek, ifjak körében, de a felnőttek is szívesen lapozzák; a másik a tv-adók nézettségi fokához kapcsolódó észrevétel, az ugyanis, hogy a diákság által legpreferáltabb adók egyike a National Geographic. Mindkét említett példa nagyszerű kiegészítője, elmélyítője az iskolában tanultaknak, hiszen a növény- és állatvilág, a csillagászat, megannyi tudományág titkai tárulnak fel a tanulók előtt. Az

ismeretterjesztő könyvek változatos, széles skálájának köszönhetően sikerül bepillantani az emberiség, a nemzet történelmébe, múltjába és jelenébe, megismerkedhetnek a kutatók áldozatos munkájának eredményeivel. Olyan alapismeretekre tehetnek szert, amelyek segítségével az általános műveltség építményét megalapozhatják. Hálstennek, az iskolai könyvtárak itt, Erdélyben is hovatovább mind nagyobb kínálatot tudnak nyújtani a gyermek-ismeretterjesztő munkákból. Az talán mellékes, hogy ezek a szebbnél szebb kivitelezésű, színvonalas kiadványok Magyarországról importált könyvek.

Az ismeretterjesztő könyvállomány kapcsán újból hangsúlyoznám a könyvvásárlások mikéntjének fontosságát. A könyvtárosnak pontosan ismernie kell az állomány összetételét, tudnia kell, milyen szakterületek, tudományágak terén vannak hiányok, és a vásárlások során elsődleges szempontként kell szerepelnie a hiányzó tudományterületet reprezentáló kiadványok beszerzésének. Az ismeretterjesztő könyvek iránti igényt különben az is egyértelműen igazolja, hogy eléggé gyakoriak voltak az olyan válaszok, amelyek szerint a tanulók egy rétege kimondottan csak ezt a fajta irodalmat olvassa.

	Modern irodalom (értékes kortárs irod.)	Klasszikus irodalom	Bestseller (szórakoztató irod.)	Ismeretközlő irodalom
X. A	6	14	5	17
X. B	8	10	8	16
X. T	18	14	6	14
XI. A	11	11	5	15
XI. B	6	8	7	16
XI. C	11	7	4	8
XI. T	12	15	8	13
Össz.	72	79	43	99

Olvasási szokások

1. Egy-egy régebben olvasott könyv újraolvasása eléggé jellemző mindkét évfolyam tanulóira; a megkérdezetteknek több mint fele nyilatkozott úgy, hogy szokott újraolvasni könyveket. Habár a jelenség okaira nem kérdeztünk rá, feltételezhetően ennek kétirányú motiváltága van: újraolvasódnak a legkedveltebb művek, másrészt azok, amelyek ismeretéből a későbbiek során, tesztek, vizsgák stb. alkalmával bizonyítani kell.

2. A tanulók egynegyede szerint megtörténik, hogy azelőtt kezdenek egy új könyv olvasásába, mielőtt a régi olvasását befejezték volna. Indokként többen is azt említik, hogy egy-egy unalmasnak tűnő könyvhöz (főleg a kötelező olvasmányokra gondolnak) nincs kellő türelmük, s ilyenkor belevágunk egy új könyv olvasásába.

3. Ugyanez (unalmas könyv) lehet a magyarázata annak is, hogy a megkérdezettek egy igen jelentős százaléka (42%) vallja be, hogy nem minden könyvet olvas végig.

4. A nem igazán elmélyült olvasó jellemzője, hogy olvasás közben megkíváncsiskodja a regény befejezését. Amint kiderült, minden osztályban van ebből az olvasó kategóriából is (21%).

5. Az ideális helyzet az lenne, ha egy megkezdett könyvet hosszabb megszakítások nélkül, egyvégtében, illetve terjedelmesebb mű esetében rövid megszakításokkal olvasnánk el. Tanulóink 60%-a válaszolt igennel erre a kérdésre. Persze a tanulóknál elfogadható kifogásnak számít az, hogy inkább a hétvégeken és az iskolai szünidők alatt jut idejük a több órás olvasásra is.

6. Feltétlenül értékelendő az, hogy a megkérdezettek kétharmada nem siet „túladni” egy-egy olvasmányon; az olvasás közbeni és utáni töprengés, a könyv mondanivalóján való elgondolkodás tűnik jellemzőnek a diákság túlnyomó többségére.

7. Az aktívabb, értelmező, jegyzetelő, az olvasásra több energiát fordító olvasásmód távolról sem mondható általános érvényűnek iskolánk tanulóinál.

(Folytatjuk.)

SZILBEKNÉ CSEH GYÖRGYI

főtanácsos tanár

Kölcsey Ferenc Általános Iskola

Győr

Az iskolák irányításáról, tevékenységük átgondolt népszerűsítéséről a kedvező kép megteremtése érdekében

Napjainkban, amikor a hatékonyság és a minőség kulcsfontosságú tényezőkké váltak az iskolák életében, a vezetők nap mint nap azzal a kérdéssel találják szemben magukat, hogyan lehetne vezetni, irányítani, menedzselni az intézetet úgy, hogy a legkedvezőbb eredményeket ériék el. Az oktatási intézmény alapvető érdeke, hogy a közvéleményben, az egyénekben kedvező kép alakuljon ki róla, hiszen minél több diákot tud megnyerni és megtartani, annál több támogatást, annál több jó tanárt fog szerezni.

Az oktatási rendszerek drámai változásokon mentek keresztül a XX. század második felében, és ez a folyamat ma sem ért véget. Kétségtelen, hogy az oktatás számára a legjelentősebb kihívást a 70-es évek óta szűkülő költségvetési támogatás jelenti. Az 1970-es évek olajválságainak hatására elindult gazdasági hanyatlás, recesszió kikényszerítette a korábbi finanszírozási rendszer megváltozását.

A finanszírozás válságát növelte és napjainkban is növeli a demográfiai hullámvölgy. Míg 1940-ben 50 ezer pedagógus volt hazánkban, addig napjainkban 170 ezer, közben a gyereklétszám csökken.

Megváltozott az oktatási rendszerek irányítása. Napjainkban, 1990 óta decentralizált vezetés a jellemző, amely azt jelenti, hogy új egyensúly van kialakulóban a helyi és központi hatalom között. Megnőtt az intézmények önirányítási joga, növekedett az irányítás demokratikus jellege, megjelent az önkormányzati vagy más fenntartói és szülői részvétel, dominancia.

A változások egyik legfontosabb tényezőjeként kell megemlítenünk a túlszabályozás megszüntetését, a deregulációt, amely a keret jellegű szabályozásban ölt testet. Ez lehetőséget ad a helyi sajátosságok, értékek és hagyományok beépítésére.

Növeli az intézmény alkalmazkodóképességét és adaptivitását. Ugyanakkor mozgósítja a helyi szellemi, anyagi és fizikai erőforrásokat, amely megújuláshoz, innovációhoz vezet. A pedagógiai megújulás a megváltoztatandóból indul ki. Az intézmény szolgáltatásait igénybe vevők elégedetlensége az egyik legerősebb mozgósító erő az innovációk elindításának.

Az előbb felsoroltak: a finanszírozás, az expanzió (terjeszkedés), a dereguláció, a globalizáció (a teljességre törekvés), a decentralizáció, a piaci mechanizmusok... együttesen eredményezték az oktatási rendszerek változását. Leginkább azt, hogy az oktatás szolgáltatás-

ként jelenik meg, versenyhelyzet alakul ki az iskolák között, fontos a klientúra, az igénybevevők elvárásainak megjelenése. Az intézmény jövője függ attól, hogy tud-e alkalmazkodni a piaci mechanizmusokhoz, az új társadalmi elvárásokhoz.

A gazdasági szférából ismert fogalmak lesznek a mozgatórugói a modern oktatási rendszereknek: a terjeszkedés, a piaci mechanizmusok, a minőségbiztosítás, és mindenekelőtt a hatékonyság és a minőség, az igények felmérése, elemzése (marketing). A versenyhelyzetre való felkészülés elmaradhatatlan „kellékei”: az oktatásmarketing, a public relations (PR), az imázs. A címben ezeket a fogalmakat magyarosított formában igyekeztünk – a közérthetőség érdekében – megadni.

A modern oktatási rendszerekben történt változások következménye, hogy megváltozott az iskolának a környezethez való viszonya. Fontos, hogyan reagál az iskola a környezeti, külvilági hatásokra. Nyitott módon viselkedik-e, vagy éppen ellenkezőleg, inkább zárt rendszerként funkcionál, azaz törekszik a kívülről jövő hatások kiszűrésére, és kifelé sem ad hírt, információt tevékenységéről. A pozitív imázs vonzza, a negatív taszítja a fogyasztókat. Jellemző például, hogy az azonos oktatási színvonal esetében is a városi, főleg a belvárosiak vagy a gyakorló iskoláknak kedvezőbb a megítélésük, mert magas a presztízsértékük.

A nem haszonszerzésre beállított szervezeteknek legalább kétféle közönséggel van kapcsolatuk. Ezek egyikét alkotják az ügyfelek (a tanulók az iskola esetében), a másikat pedig az alapítók vagy működtetők. Az iskola esetében nemcsak a gyerekekkel kell számolnunk, hanem szüleikkel, nagyszüleikkel, testvéreikkel, az iskola korábbi tanulóival, az iskolai tantestülettel, a fenntartóval, a munkaerőpiaccal és a következő iskolatípussal.

A nem profitorientált, vagyis nem a haszonszerzésre létesített szervezetekre (mint pl. az iskola is) az alábbiak a jellemzők:

- sokféle közönséggel van kapcsolatuk,
- sokféle céllal jellemezhetőek,
- inkább szolgáltatást, mint tárgyasult terméket kínálnak,
- működésüket a közvélemény élénk érdeklődése kíséri.

Ezért rendkívül fontos az iskola életében is a tudatos PR tevékenység, hiszen a kép az intézményről akkor is kialakul, ha mindezt az iskola nem irányítja szervezetten, ugyanis a közvélemény formál, ítél. Szűkebb és tágabb környezetünket tájékoztatni kell a valóságnak és a szervezet értékrendjének megfelelően! A Public Relations tehát egy fontos vezetési funkció az iskola életében, amellyel a külső nyilvános kapcsolatokon keresztül imázst alakítunk. Az imázs valaminek az egyéni leképezése. Az imázsépítés azt jelenti, hogy az iskola a közvélemény számára azt demonstrálja, szolgáltatása a legjobb, az intézet felelősségteljesen és konstruktívan végzi munkáját. A legkedvezőbb imázs akkor alakul ki, ha az iskola magasan teljesít, megelégedést vált ki, és erről az eredményről kellőképpen informálja a közönséget. „Tégy jót, és beszélj róla!” – szól a PR legfontosabb jelmondata.

A PR feladata, hogy megszerezze és megtartsa azoknak az embereknek a megértését és rokonszenvét, megbecsülését, akiknek a véleménye közvetlenül vagy közvetve befolyásolja az intézet helyzetét.

A PR nem alapozható becslésekre, sejtésekre. Pontosan be kell mérni a mértékadó tényezők konkrét hozzáállását az iskola feladatához, a megrendelő szülők, tanulók, fenntartók legkülönbözőbb szükségleteihez. (Lásd reprezentatív mérés az ÁMK működésével kapcsolatban).

A PR tevékenység főbb tényezői Bürger nyomán (Bp. 1989. 17. p.):

- sajtóbeszélgetések, nyílt napok, kiállítások
- művelődési programok
- brossúrák, szórólapok, videofilmek, transzparenszek
- publikációk

– saját újság, házi folyóirat.

Az eszközök sorában találjuk még az ismertető prospektusokat, kiállításokat, nyitott kapuk napját, a névadóhoz kapcsolódó kirándulásokat, videofilmeket.

Az iskola szervezeti kultúrájának materiális megnyilvánulásai Csapó Judit–Csécsei Béla nyomán:

- azonos tornadressz, póló, oklevél, embléma, zászló, festmény
- jelképek, mottók, idézetek és egyenruhák.

Tóth Tiborné a Public Relations eszközök csoportosításakor a következőket sorolja fel.

Publikációk:

- Évkönyvek
- Szakmai folyóiratok
- Szórólapok
- Tájékoztatók

Egy felmérés tanulságai

Az iskola névadójával kapcsolatban tíz kérdést tettem fel a négy évfolyam tanulóinak. Ezek a kérdések kapcsolódtak a tanórán elsajátított ismeretekhez, a névadóhoz kapcsolódó ünnepi megemlékezéshez, a Petőfi-kultuszhoz, valamint a sajtóból szerzett Petőfi-képet romboló szenzációhajhászshoz.

1. Szerinted hány iskola viseli Petőfi nevét?

Évfolyam – tanulók száma	Iskolák száma 0–5 iskola	Iskolák száma 6–10 iskola	Iskolák száma 11–100 iskola	Iskola száma 100-nál több iskola
5. évfolyam (20 fő)	5	7	5	3
6. évfolyam (25 fő)	0	4	14	7
7. évfolyam (23 fő)	3	4	11	5
8. évfolyam (22 fő)	1	6	15	0

Az Országos Petőfi Társaság ötvenkettő általános iskolát regisztrált. A 8. és 6. évfolyamosok 11–100 közötti válasza közelíti meg leginkább a helyes választ. A táblázat tanulsága szerint a tanulók nem rendelkeznek megfelelő ismerettel a Petőfi nevet viselő iskolák számáról és azok találko-zójáról, pedig a Társulat több éve kiterjesztette a diákok részére is az országos találkozó és fórum lehetőségét.

2. Tudod-e, mikor vette fel iskolánk Petőfi nevét?

	Nem tudom	1970-es évek	1980-as évek	1990-es évek
5. évfolyam	6	5	6	3
6. évfolyam	9	10	5	1
7. évfolyam	11	6	5	1
8. évfolyam	4	7	7	4

Az iskola múltja és története nem eléggé ismert a tanulók körében. A megkérdezett 90 főből 30 fő, vagyis egyharmada nem tudja a névadás időpontját. Csupán 28 fő, tehát megközelítőleg egyharmad jelöli meg helyesen az 1970-es éveket. Az iskola kétszáz éves évfordulója kapcsán érdemes lenne kitérni az utolsó harminc év történetére. A honismereti szakkör tagjai felkereshetnék a még élő akkori tanárokat, akik visszaemlékezésükkel gazdagíthatnák az iskolatörténetet.

3. Hány nyelvre fordították le Petőfi verseit?

	5–10 nyelv	11–100 nyelv	101–300 nyelv	500 nyelv
5. évfolyam (20 fő)	7	9	3	1
6. évfolyam (25 fő)	9	6	3	7
7. évfolyam (23 fő)	6	6	2	9
8. évfolyam (22 fő)	4	7	5	6

Már irodalomtörténeti ismereteink szerint félszáznál több nyelvre fordították le Petőfi verseit. 28 fő, vagyis itt is a megkérdezettek egyharmada van tisztában a realitásokkal. Érdekes, hogy az ötödik évfolyamosok valóságszerűbben nyilatkoznak, mint a 8. osztályosok.

4. Hány Petőfi verscímet tudnál felsorolni? (a felső sor adatai)

5. Hány verset tudnál kívülről elmondani? (az alsó sor adatai)

8. évfolyam: 10, 10, 5, 7, 5, 20, 20, 3, 15, 15, 10, 20, 10, 18, 23, 8, 10, 23, 15, 10, 10, 4.
4, 5, 2, 1, 1, 5, 1, 6, 3, 2, 3, 2, 7, 3, 3, 2, 5, 5, 6, 2, 2, 4.

7. évfolyam: 5, 6, 4, 8, 4, 4, 10, 3, 4, 5, 6, 8, 7, 12, 5, 5, 8, 6, 6, 10, 10, 7, 6.
5, 4, 4, 2, 2, 2, 4, 2, 3, 3, 3, 3, 4, 6, 5, 2, 5, 4, 2, 4, 6, 7, 3.

6. évfolyam: 6, 10, 9, 18, 10, 10, 9, 6, 10, 10, 4, 10, 7, 10, 6, 7, 10, 18, 6, 10, 9, 7, 5, 10, 5.
2, 3, 3, 4, 3, 4, 2, 2, 3, 5, 0, 4, 3, 3, 0, 5, 5, 2, 4, 5, 2, 4, 2, 4, 5.

5. évfolyam: 10, 8, 5, 6, 20, 9, 8, 4, 8, 6, 3, 4, 2, 10, 11, 10, 5, 5, 7, 4, 8.
2, 5, 4, 3, 5, 4, 3, 3, 2, 2, 2, 1, 1, 5, 2, 4, 3, 2, 5, 4.

A legkedvesebb és legismertebb versek a tanulók körében: Nemzeti dal, Atyám tyúkja.

A 4. és 5. kérdés tanulsága, hogy az életkor előrehaladtával nő a Petőfi-versek címeinek ismerete. A legtöbb verscím, 23, amit egy nyolcadik osztályos tanuló jelöl meg. Viszont elkésztető, hogy a 90 tanulóból egy sincs, aki 10 Petőfi-verset tudna elmondani kívülről. A magyartanároknak tudatosabban kellene az elkövetkezőkben a kerettanterv adta lehetőségekkel élni. Tananyagukban, követelményrendszerükben hangsúlyozott szerepet kaphatna a Petőfi-kultusz.

6. Fel tudnád sorolni, hogy iskolád mely vonásaiban őrzí Petőfi emléket?

(A tanulók által adott válaszok gyakorisági sorrendben)

- Az iskola nevében
- Petőfi emlékfal (aula)
- Petőfi-vetélkedő (március 15-én)
- Petőfi-díj
- Petőfi-futás
- Petőfi-tabló a magyarteremben
- Petőfis póló
- Petőfi-séta (kirándulás Győrben és Budapesten)
- Petőfi-logó a pólón.

7. Te mit tennél, hogy jobban kifejeződjön a névadó iránti tisztelet?

A tanulók 70%-a javasolja, hogy az iskola homlokzatára kívülről is rá kellene festeni a híres költő nevét.

- A 6. évfolyamosok között pedig az fogalmazódott meg, hogy rendezzen az iskola Petőfi nevével fémjelzett, a mai kor gyermekét érdeklő témában versíró pályázatot.
- A 3. leggyakrabban előforduló javaslat az, hogy az iskola épülete előtti parkban állítsanak fel Petőfi-szobrot, amit megfelelő alkalmakkor koszorúzzunk meg.
- Felmerült 3 tanulónál a Petőfi-szoba ötlete, ahol Petőfi korából származó tárgyak idéznék fel a kor hangulatát.
- S még egy megszívlelendő tanács: készüljön a tanulóknak Petőfi-versekből egy válogatott kötet.
- Több rendhagyó irodalomórán hallgathassák Petőfi verseit.

8. Számodra jelent valamit az, hogy Petőfi nevét viselő iskolába jársz?

„Nekem sokat jelent ez, mert Petőfit példaképnek tekinti az ország, a szülőhelye és én magam is.” (7. o. tanuló)

„Örülök, hogy Petőfi nevét viseli az iskola. Petőfi nekem nagyon sokat jelent, mivel ő a kedvenc költőm.” (6. o. tanuló)

„Igen, mert számomra Petőfi egyik kedvenc költőm. Szerintem gyönyörű és forradalmi verseivel meghódította a magyar nemzetet.” (8. o. tanuló)

„Én ragaszkodom ehhez a névhez.” (5. o. tanuló)

„Nagyon örülök, hogy ilyen hazaszeretőről kapta a nevét az iskolám.” (5. o. tanuló)

„Ragaszkodom ehhez a névhez, mert őrá nagyon büszke lehet az egész ország, és gyönyörű verseket írt.” (8. o. tanuló)

„Örülök, hogy Petőfi nevét viseli az iskolám, mert az ő életét jobban tudom, több mindent tudok róla, mint bármelyik más költőről.” (8. o. tanuló)

9. Milyen más nevet választanál ennek az iskolának?

Örömmel írhatjuk, hogy a tanulók 97%-a ragaszkodik ehhez a névhez. Érdekes, hogy aki megváltoztatná, az is a reformkorból választana nevet az iskolának.

„Talán Széchenyi István nevét adnám az iskolának, mert ő volt a legnagyobb MAGYAR”. (8. o. tanuló)

„Nem szívesen változtatnám meg, de ha muszáj, akkor Arany János nevet adnék.” (6. o. tanuló)

10. Mi a véleményed a barguzini Petőfi-kutatással kapcsolatban?

Nagyon reális, okos válaszokat írtak a tanulók. A televízióból és újságokból értesültek legtöbbször:

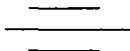
„Hallottam már róla a TV-ből. Véleményem szerint így is – úgy is meghalt. Valóban jó lenne, ha a legnagyobb magyar költő „teteme” itthon lenne, de ennek nem is nagyon van valóság-alapja.” (6. o. tanuló)

„Nem szabad felbolygatni a múltat.” (8. o. tanulók)

„Az újságban hallottam ezt, és az a véleményem, hogy hagyják békében ezt a legendát.” (8. o. tanuló)

„Persze én is szeretném megtudni, hogy Petőfi tényleg a csatában halt-e meg, vagy tovább élt más vidéken. De ezért még nem kell egy híres család kriptáját felnyitni.” (5. o. tanuló)

„Jó lenne megtudni az igazságot, de a halottakat nem szabad zargatni.” (8. o. tanuló)



CSILLAGNÉ ZSOLDOS ERZSÉBET – TÓTH CSILLA

logopédus

magyar nyelv és irodalom

Kossuth Lajos Általános Iskola

Kisújszállás

Kommunikációfejlesztő tréning az általános iskola felső tagozata számára

*„Csak játék? Lehet, de jó nagyon.
Lelket öntünk kőbe, virágba, apró tárgyakba.
Csak játék? Sokkal több annál.”
(Tolnai Mária)*

Iskolánk, a kisújszállási Kossuth Lajos Általános Iskola nevelőtestülete már évek óta igyekszik csökkenteni a kommunikációs hátrányokat tanórai és tanórán kívüli foglalkozások keretében egyaránt. Tanulóink 16%-a roma származású, kb. 30%-a hátrányos, s kb. 5%-a veszélyeztetett helyzetű. Ezeknek a gyermekeknek beszéd- és nyelvi fejlődése gyakran zavart, nem kielégítő. A többi tanulóra is általában jellemző, hogy gondolataikat nehezen tudják árnyaltan kifejezni. A kommunikációs csatornák sérültek, a gesztus, a testtartás stb. visszafogott vagy szegényes. Szókincsük, grammatikai készségük elmarad az életkori átlagtól, mely a beszéd tartalmi oldalának sérülésével jár. Napjainkban az olvasás háttérbe szorul, az olvasás- és íráskészség, az olvasott szöveg megértése egyre inkább a fejlesztendő területek közé tartozik. Ezeket a problémákat fokozottabban érzékeljük, és szinte az egész társadalmat érintő jelenségnek tekintjük.

Tapasztalataink szerint felső tagozaton egyre kevesebb lehetőségük és idejük van a szaktantárgyakat oktató pedagógusoknak a nyelvi kompetenciák megerősítésével, elmélyítésével foglalkozni, ugyanakkor a követelmények megkövénjék, hogy a beszéd tartalmi és formai oldala, az olvasás- és írástechnika, az olvasás és írás információt szerző és közlő szerepe fejlődjön.

Nevelőtestületünk nemcsak az ismeretek, a tudás közvetítését, a készségek kialakítását tartja fontosnak, hanem azt is, hogy érzelemgazdag tartalmakat nyújtson a tanulók számára.

A mai társadalomban rendkívül fontos, hogy az emberek jól, pontosan fejezzék ki magukat. Csak az tud színeket, érzelmeket belevinni a kommunikációba, aki jól ismeri az anyanyelvét, aki

birtokában van a nyelv árnyalatainak. Ehhez olyan anyanyelvi fejlesztés szükséges, amelyben a gyerekek nyelvi élmények sokaságán keresztül fedezik fel, szeretik meg az anyanyelvüket.

A nyelvi kultúra fejlesztése akkor mondható sikeresnek, ha azt játékos módszerekkel segítjük.

A problémák vázolásából kiindulva figyelmünk a felső tagozatra terelődött, mely a tanórán kívüli kommunikációfejlesztés terén eddig „fehér folt” volt. Magyartanárként, illetve logopédusként mindketten szükségét éreztük annak, hogy felső tagozaton is folytassuk a nyelvi készségek elmélyítését, és tanórán kívül, élményközpontú, játékos foglalkozások keretében valósítsuk meg a komplex kommunikációfejlesztést. 1999-ben indítottuk el kommunikációfejlesztő tréningünket, melyet felmenő rendszerben dolgozunk ki.

Programunk két részből áll:

1. Drámajátékos tréning
2. Beszédtechnikai tréning

A program célja:

- A kommunikációs technikákat, lehetőségeket mind a befogadás, mind a kivitelezés révén tanulóink jobban felismerjék, használják.
- Szabad gondolkodású, a konfliktushelyzeteket felismerő, megoldó, alkalmazkodó, hitteles, meggyőző, „önmagát eladni tudó egyéniség” kialakítása.
- A tanuláshoz szükséges képességek, mint a figyelem, kitartás, verbalitás, emlékezet, ritmusérzék fejlesztése.
- Csoportos helyzetekben a kompetenciaérzés növelése.
- A gyermekek önkifejezésének fejlesztése.
- Érdeklődésük, figyelmük ráirányítása az alap kultúrtechnikákra, igényszintjük emelése.

A program módszertani javaslatai:

- A kommunikációfejlesztő tréning foglalkozásain a beszédtechnika, drámajátékok és az önismereti csoportok módszereit alkalmazzuk.
- A kijelölt gyakorlatok, feladatok csak javaslatot nyújtanak, és szabadon változtathatók a gyerekek fejlettségi szintjének és a csoport igényeinek megfelelően. A tanárok helyzetfelismerő képessége fontos szempont a játékok kiválasztásában.
- Ne tervezzünk sok játékot, inkább beszéljük meg a tapasztalatokat a gyerekekkel. A játékok csak közvetítő technikák a tapasztalatokhoz, amelyek akkor válnak használhatóvá, ha tudatosulnak a gyerekekben.
- A tréning során tartunk be a csoportra vonatkozó, előre megbeszélt szabályokat.

A program ajánlása:

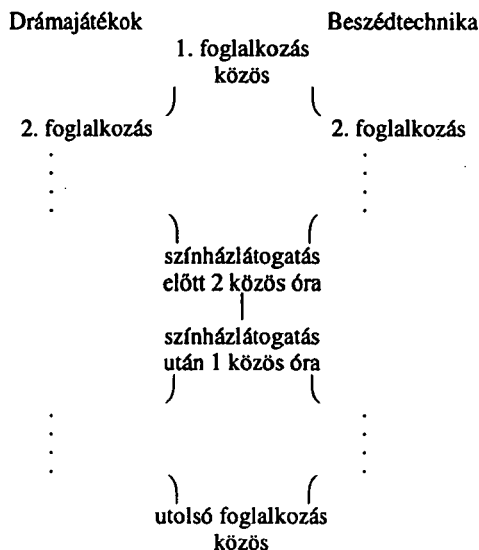
A programot ajánljuk egy-egy osztály, csoport, szakkör részére. A csoporttagok összlétszáma lehetőleg ne haladja meg a 30 főt, mert a csoportbontással kialakított 15-15 fős kis közösségek ideálisak a hatékony munkához.

A program szervezeti keretei:

A kommunikációfejlesztő tréning két részét két szakember vezeti:

- magyartanár – drámajátékok
- logopédus – beszédtechnika

A tréninget egy osztály vagy egy nagyobb közösség minden tagja elvégezheti. A foglalkozások hatékonysága érdekében alkalmazzuk a csoportbontás módszerét, mely nem a gyermekek képessége szerint történik, törekszünk az integrációra. Mindkét csoport mindkét tanárnál fél-fél tanévet tölt, de kapcsolódási pontként közös foglalkozásokat is szervezünk. Az eredményesség szempontjából fontosnak tartjuk a színházlátogatást (melyből félévenként egyet tervezünk), egy-egy tárlat, kiállítás megtekintését. Egy félév foglalkozásainak elosztása a következőképpen alakul:



Az első foglalkozáson, melyen mindkét csoport tagjai jelen vannak, közösen alakítjuk ki a csoportra vonatkozó szabályokat, és megbeszéljük a foglalkozások felépítését, a keretgyakorlatokat.

A színházlátogatás előtti kettő és az azt követő egy megbeszélő órán igyekszünk meg-alapozni, hogy a jövőben tanulóink élményeiket, tapasztalataikat önállóan is képesek legyenek feldolgozni.

A félévet egy közös foglalkozással zárjuk, ahol a gyerekek által választott csoportos játékokat játsszuk el. A második félév első óráját is közösen tartjuk, az első félév drámajátékosainak bemutatóját nézzük meg. Ezt nyílt foglalkozásként kezeljük, az előadásra szívesen látjuk az érdeklődő tanárokat, gyerekeket, szülőket. Ezt követően a két csoport külön dolgozik tovább szakembercserével, a kapcsolódási pontok megegyeznek az első félévre leírtakkal. A tanév utolsó foglalkozásán a második félév drámajátékosai szerepelnek egy előadással, szintén nyílt bemutató keretében.

A foglalkozások szerkezete:

A foglalkozásokat 60 percesre tervezzük. A csoportos tréning személyiségformáló hatását maximálisan szeretnénk kihasználni. Fontosnak tartjuk, hogy a csoportoknak ismétlődő szokásrendszerük legyen, mely viselkedésszabályozó, állandóságot, biztonságot ad, és erősíti az összetartozást, segíti a gyermekek megnyilatkozásait. „Az egyének külső világa és a külvilág között a szokás és a rítusrendszer az egyik közvetítő. A legegyszerűbb rítusok, szokások is betöltenek valamilyen szerepet a kommunikációban, pl. szabályozzák, így beállítják a belső rend szintjét.” (Juhász Sándor: Nonverbális pszichoterápiák). Ezt a lélektani megközelítést alapul véve a foglalkozások elejére és végére keretgyakorlatokat terveztünk, mely egységes mindkét csoportnál.

A foglalkozások vázlata:

- Keretgyakorlatok
- A foglalkozás anyaga, feladatok, gyakorlatok, tapasztalatok megbeszélése.
- Keretgyakorlatok

A foglalkozás anyagát képező gyakorlatok előtt és után is lényeges a megbeszélés. A feladatok előtt a hozzájuk tartozó elméleti anyagról beszélgetünk, pontosítjuk, értelmezzük az instrukciókat. Minden gyakorlatot megbeszéléssel, elemzéssel zárunk. Mindenki szót kap és türelmet tanul. Időnként használunk videokamerát és a felvett gyakorlatokat együtt értékeljük, elemezzük.

A program felépítése, tartalma:

5. osztály

Beszédtechnika	Drámajátékok
– Koncentrációs gyakorlatok	Ismerkedő játékok
– Légzőgyakorlatok	Kommunikáció
– Hanggyakorlatok	Metakommunikáció
– Kiejtés gyakorlatok	Térközsabályozás
– Ritmusgyakorlatok	Testtartás
	Az állások
	Az ülések
	Érintések
	Dramatizálás

6. osztály

Beszédtechnika	Drámajátékok
Kifejezés eszközeinek gyakorlatai	Ismétlés
– hangsúly	A tekintet
– hanglejtés	Az arcjáték
– tagolás	A gesztusok
– hangerő	Improvizációs gyakorlatok
– hangszín	Dramatizálás

7. osztály

Drámajátékok – Beszédtechnika
(közös foglalkozások esetenkénti csoportbontással)
• irodalmi művek elemzése, értelmezése, írása
• irodalmi művek, műrészletek dramatizálása
• illusztrációk készítése
• a média műfajainak kipróbálása
• verbális és nonverbális kifejezőeszközök rendszerezése, beszédtechnikai gyakorlatok.

A tréning várható hatása a képességek és a személyiség fejlődésére:

- a gyermekek közléseik során az összes kommunikációs csatornát egyszerre, egy időben használják
- a mondanivaló kifejezőbbé, hitelesebbé válik
- a gyermekek beszéddallama, hanglejtése, hangszíne, hangereje árnyaltabbá válik, ezek tudatos használata növeli önbizalmukat, beszédkedvüket
- fejlődik a kommunikációs készség, a fantázia, az egész személyiség
- a szituációs helyzetgyakorlatok segítséget nyújtanak a konfliktusok megoldásában, a figyelemkoncentrációban
- az eseményt befolyásoló, tevékeny résztvevővé válnak a gyerekek
- a drámajáték hozzásegíti a tanulókat ahhoz, hogy elfogadják önmagukat
- fejlődik az emocionális kompetenciájuk.

Programunk jelenleg még kísérleti jellegű, de eredménye és létjogosultsága egyre inkább beigazolóódik. Az elért sikerek, a gyermekek lelkesedése, aktivitása a program folytatására ösztönöz bennünket.

(Készült a Köznevelési Moderációs Közalapítvány támogatásával.)

FELHASZNÁLT IRODALOM

1. Montágh Imre: Nyelvművészet. A beszéd művészete, Múzsák, 1989.
2. Montágh Imre: Figyelem vagy fegyelem?! Holnap Kiadó, 1996.
3. Montágh Imre: Gyermekszínjátékok beszédnevelő könyve. Montágh Imréné-Bittera Tiborné: Szép szóval, nyílt szívvel. Logopédiai Kiadó.
4. Subosits István: A beszédpedagógia alapjai. Tankönyvkiadó, Budapest, 1988.
5. Rudas János: Delfi örökösei. Önismereti csoportok. Elmélet, módszer, gyakorlatok. Gondolat, Budapest, 1990.
6. Juhász Sándor: Nonverbális pszichoterápiák. Magyar Pszichiátriai Társaság. Budapest, 1991.
7. Debreczeni Tibor: Szín-kör-játék. Népművelődési Propaganda Iroda, 1981.
8. Belinszky József: Suliszínház. Kreatív drámajátékok kicsiknek és nagyoknak. Profil-Art Kiadó Bt., Nyíregyháza, 1995.
9. Tolnai Mária: Dráma és nevelés. Korona Kiadó. Budapest.
10. Gabnai Katalin: Drámajátékok. Tankönyvkiadó. Budapest, 1987.

TISZTELETTELJES KÉRÉS ELŐFIZETŐINKHEZ!

Bízunk abban, hogy továbbra is töretlen támogatói, előfizetői maradnak lapunknak. Ennek reményében kérjük minden kedves Előfizetőnket, régiakat és újakat, hogy a 2002. évi előfizetési díjat, amely ettől az évtől 1000 forint, az alábbi számlára befizetni szíveskedjenek: OTP Csongrád Megyei Igazgatóság, Szeged, Módszertani Közlemények, 11735005-20003933.

Köszönjük megértésüket és támogatásukat.

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KIADÓHIVATALA

SZERZŐINK, MUNKATÁRSAINK FIGYELMÉBE!

Tisztelettel kérjük szerzőinket, hogy kéziratukat a szerkesztőség címére küldjék: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. A borítékra feltétlenül írják rá, hogy *kézirat*. Csak „gépel”, 8–10 lapnál nem nagyobb terjedelmű kéziratokat fogadunk el. A kéziratot jól áttekinthető hármassortávolsággal, normál géppapíron, a „gépelési hibák” gondos javításával, a használt szakirodalom pontos feltüntetésével (szerző, cím, hely, kiadó, lapszám) kérjük. A közérthetőség megkívánja azt is, hogy az elkerülhetetlen idegen szakkifejezések magyar megfelelő-séről, értelmezéséről se feledkezzünk meg. Kérésünk az is, hogy csak nagyon indokolt esetben éljünk a szövegbe iktatott rajzos, ábrás, illusztrációs megoldásokkal.

Nagyon fontos, hogy külön lapra fölírják *beosztásukat, munkahelyük, iskolájuk pontos nevét, helyét, valamint irányítószámot* lakcímüket.

Felhívjuk továbbá szerzőink figyelmét, hogy másodközlésre nem vállalkozunk, hoz-zánk küldött írásaikat más folyóiratban nem publikálhatják. Szerkesztőségünkönél is érvé-nyes az az általános gyakorlat, hogy kéziratot nem őrzünk meg és nem is küldünk vissza.

A SZERKESZTŐSÉG

TUZA TIBOR

cigányoktatási programvezető

Hajdú-Bihar Megyei Pedagógiai Intézet

Debrecen

Bari Károly: Szívpiros vers

(Elemzés)

A népköltészet – az ének-zene-táncsal és a képzőművészetekkel együtt – az emberiség őskorában született meg, az ősközösségi élet szerves része volt. Közös munkák, varázsszertartások során a beszéddel egyidőben kelt életre a ritmus, a vers, majd a beszéd fejlődésének eredményeként a széppróza is. Moldova György szellemes megfogalmazásában: Az ősember körülülték a tüzet. Az egyik hazudott. Ő volt az író. Minden nép költészete tehát egyidős magával a néppel. Műköltészetről és egyáltalán irodalomról, pontosabban *szépirodalom*-ról azonban csak az adott nép írásbeliségének kezdeteitől beszélhetünk. Az írásbeliségre való áttérés teremtette meg a népköltészeti alkotások feljegyzésének lehetőségét is. Ily módon beszélhetünk a két és félezer éves magyar nép hét évszázados irodalmáról vagy a több mint két-ezer éves cigány nép mindössze három évtizedes irodalmáról. A romológiai kutatások első fénykorától, a XIX. század utolsó negyedétől datálható szórványos előzményektől eltekintve 1969-ben jelentkezett Lakatos Menyhért novellával (1975-ben már regénnyel is), a hatvanas évek végén publikálta első verseit Bari Károly, verseit és műfordításait Choli Daróczi József, majd az 1971. évi első cigány világkongresszus döntéseinek köszönhetően bontakozott ki a cigány nyelvművelés és szépirodalom. Ahogyan a latin nyelven alkotó Janus Pannonius költeményeit is magyar nyelven, ugyanúgy a cigány írók-költők műveit is magyar nyelven ismerjük meg és ismertetjük az iskolában.

Három évtizede olvashatunk magyar és roma lapokban ismertetéseket, elemzéseket, kritikákat, amelyek azonban jobbra egész kötetekről vagy vers- és széppróza-ciklusokról szólnak, átfogóak és nagyvonalúak, nemigen találni ezekben egy-egy konkrét mű komplex és kielégítően részletes elemzését, hacsak a Choli Daróczi József által közölt és ismertetett Manulo Zidari (Manula köműves) bemutatását nem tekintjük annak. Márpedig az iskolai oktatásban egy-egy mű komplex elemzése nyújthat jelentős segítséget, amelyben – cigány irodalmi alkotásokra vonatkozóan – nincs gyakorlatunk. Nem is lehet bátorságunk erre a feladatra vállalkozni mindaddig, amíg nem rendelkezünk megbízható romológiai ismeretekkel, ahogyan a magyar irodalmi művek esetén rendelkezünk megfelelő magyarságismerettel a szakismereteken túl. Ugyanakkor egy-egy cigány irodalmi mű komplex elemzése segíthet a legtöbbet a cigány népismeret közvetítésében. És amely elemzés során megengedhetjük érvényesülni azt az alapelvet, hogy „egy jó versben minden benne van, amit okosan belemagyarázunk” (Bán Imre), még akkor is, ha utána a költő meglepődik, hogy „akarta a fene!” ezt vagy azt mondani. Hiszen a jó verset éppen az különbözteti meg a rossztól, hogy a tehetséges költő mindig többet mond el, mint amennyit szándékában áll, a füzapoéta meg kevesebbet.

A műelemzés az egyéni értelmezésnek megfelelően a legkülönbözőbb változatokban lehet jó és teljes. A hetvenes évek közepén kezdett máig tartó divattá válni, hogy ne adjunk szempontokat, mert azzal korlátozzuk a tanulót. Ami miatt – tisztelet a kivételeket jelentő magyartanároknak – a tanuló azt sem tudja, hogyan kezdjen hozzá a műelemzéshez, és mire

figyeljen közben. Ezért mi a nagy hagyományokkal rendelkező és jól bevált műelemzési szempontok „iskolás” módon történő érvényesítésével bátorkodunk mintát adni arra, hogyan végezhető el a választott mű elemzése. Melyek ezek az általános és bármely irodalmi alkotás esetén elmaradhatatlan szempontok? 1. A szerző (író-költő) és az élmény, illetve a mű keletkezésének körülményei. 2. Mondandó (a szerző célja, szándéka, mondanivalója, „üzenete”). 3. Kompozíció (epikai és drámai művek esetén a cselekmény vázlatával együtt). 4. Kifejezőeszközök, előadásmód, stílus (epikai és drámai művek esetén a jellemek is). 5. Forma. 6. Műfaj. 7. Értékelés. (Miért értékes? Mi a jelentősége? Hatása?) – A műelemzés során természetesen ezek a szempontok nem különülnek el egymástól, hanem egymásba fonódva érvényesülnek, így születhet meg a műelemzés számtalan sikeres változata. Ha azonban bármely nevezett fő szempont kimarad, a műelemzés is csonka. Az áttekinthetőség és iskolás egyszerűség kedvéért mi itt és most a fenti sorrendben érvényesítjük a szempontokat vázlatunkban.

Lássuk előbb a választott verset:

Bari Károly: Szívpiros vers

Az én szívem piros labda,
jön az öröm, égig dobja:
felhő-halacska nagy tóig,
hóval lepett kék hálói.

Az én szívem piros puli,
piros vérem terelgeti:
piros vérem szép gulyáját,
réz-nap fújja rézdudáját.

Az én szívem piros madár,
a szerelem ágára száll:
szirom-körmű ágacska,
onnan ragyog a világ.

Az én szívem piros alkony,
piros fátylat sző a fákon,
piros fátylát szővi, varrja,
elmúlásom eltakarja.

Kíséreljük meg a lehetséges verselemzést:

Élmény: Bari Károly Kossuth-díjas költő a cigányok költője. Szívpiros vers című költeménye A némaság könyve (1983) kötetének végén „Két gyermekvers Máriuszna” főcím alatt jelent meg. A cigány sors és a belső, lelki világ mély ismerete ihlette a verset.

Mondandó: A költő feltárja a cigány ember nyílt, őszinte, mindenkit befogadó és boldogságra vágyó meleg szívét lelkét. Költői hitvallásának megfelelően (ld. az Árvák árvája c. költeményében: „nagy üzenetet viszek: aranypecsétet levelet címezett / a Mindenségnek szívében / egy nép!”) üzeni a világmindenségnek, hogy a természettel együtt élő és mélyen érző cigány ember szeretetre méltó, minden embertársát szereti, és szeretetre vágyik. Belső emberi értékei melengető, éltető napként ragyognak a hideg, embertelen világban. Erőt és emberi tartást adnak másoknak is. Üzeni a gyermekeknek, hogy ők is ilyen szívpiros emberek legyenek.

Kompozíció: A négy versszak négy költői kép tavasztól télig, születéstől a halálig, az életkezdő játékteli boldogságtól a fátylat szővő elmúlásig.

Első versszak: „Az én szívem piros labda...”, amit égig dob az öröm, az életteli boldogság, még a havas hegycsúcsokat is felmelegíti. Játékos természetű, az életnek örülő, teljes életet élő, az élet minden örömteli pillanatát kiélvező, és másoknak is biztatást, – élvezd az életet! – ösztönzést adó ember a cigány. Ez az életfilozófia átsegít a mindennapok gyötrelmein, gondtalan örömmel ragyogja be a keserves világot.

Második versszak: „Az én szívem piros madár...”, szabadon szárnyal a végtelenben, hiszen a cigánynak a szabadság az élete, s a cigány ember számára a madár a szabadság szimbóluma ősidőktől fogva. És ez a madár „a szerelem ágára száll”, hiszen a cigányok meghatáro-

zó életérzése a szerelem. Amely szerelem magában hordozza gyümölcsét: a gyermeket, a nagy családot, s a nagy család – szinte erotikus vonzalmú szeretettel gyermek és szülő között – a cigányság leginkább megbecsült értékei közé tartozik. A szerelem ága „szirom-körmű”, egyszerre bársonyosan szép-meleg és fájdalmasan vérg véső, mint a cigány párkapcsolatok. A világot mégis betölti ragyogásával.

Harmadik versszak: „Az én szívem piros puli...”, mint a puli – okosan és megfontoltan – a nyáját, terelgeti a testet-lelket dús mezők, a jobb megélhetés, a szerencse és boldogság felé. A szív terel, irányít. A cigány élet, test és lélek minden rezdülése a szívből fakad. A szív a központ és éltető erő. A szív, amely ugyanúgy piros vérben gazdag, mint minden más emberé és élőlényé. A szív és vér, amely az érzelmet jelképezi, a vérségi és érzelemmel teli személyes kapcsolatok jelentőségét.

Negyedik versszak: „Az én szívem piros alkony...”, mert magában hordozza az elmúlást, a halált szerető család és rokonok körében. Ezért nem végérvényesen vaksötét és hideg, és azért sem, mert csupán a földi lét egy szakasza zárul le, az árnyak eltakarják, ami volt, de a halálból fakad az új élet a túlvilágon, s majdan ismét itt a földön is új alakban születik új élet. Tetszhalál ez, mint a természeté, amely a tél után majd tavaszra vált, haló porából újjászületik. Ezért csupán „fátylat szó” az alkony, hogy eltakarja az elmúlást, ami sohasem örök. Meleg, piros fátyollal, az új élet piros színével takarja el.

Kifejezőeszközök: Költői jelzők, metaforák, megszemélyesítések teszik szemléletessé és szívbemarkolóvá a mondanivalót. Az élet színe, azaz piros minden, még a fátyol is. A végtelen ég tava nagy és felhő-halacska, az ég és föld között lebegő háló kék és hóval lepett, a szerelem ága szirom-körmű. A labda, madár, puli, alkony egyértelmű, a szerelem ága többértelmű, sűrített metafora. Az öröm éig dobja a labdát, a réznap fűjja a rézdudát, az alkony szövű a fátylat. Refrénszerű ismétlések és párhuzamok élénkítik a stílust (az én szívem, piros vérem, piros fátylat), ellentétek feszülnek (öröm és hó, piros és kék, szirom és köröm) a népköltészetre jellemző kijelentő mondatokban. A fantázia és a valóság egybeolvad. Magát az életet, s az érzelmi élet kifelé fordulását, a fokozott érzelmi, indulati telítettséget magában hordozó „piros” szimbolikája egyszerre magyar és cigány. (Vesd össze: magyar vonatkozásban Erdélyi Zsuzsanna A magyar népköltészet színszimbolikája, Etnographia 1961/2–4. szám, roma vonatkozásban Túróczi Mária A színek világa és a személyiség, Győr, 1980.) Áttetszően tiszta, világos, gyermekien egyszerű, közvetlen, nyílt és őszinte a stílus, a lélek legmélyebb rétegeit is láthatóvá tevő, akár a tengszem.

Forma: Vers. Soraiban hangsúlyos ritmus lüktet. A nyolc szótagú sorokban dominánsan két ütemet érzékelünk fő- és mellékhangsúlyokkal, amelyek azonban többnyire a négyütemű értelmezést is lehetővé teszik. A nyolcas soroknak ez a kétütemű és négyütemű vibrálása, egyidejű jelenléte és egymásba való átcsapása rendkívül dallamossá varázsolja ezt a „gyermekvers”-et. A cigányokra jellemző kiváló ritmusérzékkel zsonglörködik a költő. Ezzel is magával ragadja az olvasót, és fölerősíti mondanivalóját. Négy soros versszakjaiban a magyar és a cigány népdalokra egyaránt jellemző páros rímet alkalmaz. Rímei asszonáncok és félasszonáncok, s minden versszak utolsó két sorában következetesen ragrímbe hajlik az asszonánc, ezzel is egyszerűséget és közvetlenséget hangsúlyozva.

Műfaj: Dal. Nehezen sorolható be a lírai műfajok bármelyikébe is, ám rendkívül mély és gazdag érzelm-, gondolat- és hangulatvilága leginkább a dal, a zsánerek és az életkép műfajokkal rokonítja. Maga a költő „gyermekvers”-nek nevezi, ami műfaji tekintetben is elfogadható megjelölés, bár korántsem csak és kizárólag gyermekek számára íródott a költemény, amely a dalhoz áll a legközelebb. Olyan dal, amelyet a magyar ember elfogad magyar népdalnak, a cigány ember pedig elfogad cigány népdalnak. Olyan dal tehát, amely tartalmában, szerkezetében és stílusesszékeiben hídként ível át a magyar és a cigány irodalom dalai között.

Értékelés: A költő magas művészi szinten adja önmagát, egyben a cigányok belső világát. Erős hitvallást, etikus, tiszta emberi tartást, érzelmi gazdagságot sugároz egyszerűnek tetsző, ám érzékeny és változatos eszközökkel, üde névátvitelekkel, újító megoldásokkal. Üzenete a lelki testvériség: mindannyiunkat az örök emberi érzelmek irányítanak. Üzenete tehát a cigány és nem cigány, az ember és az ember közötti megértést, a kölcsönös megbecsülést is elősegíti a humanizmus sugárzásával.

Szeretnénk remélni, hogy ez a vázlatos verselemzés is ösztönzést adhat a cigányság teljesebb megismeréséhez, a magyartanár kollégáknak pedig bátorságot adhat cigány irodalmi alkotások önálló elemzéséhez.

PALLÁNÉ SZÉNÁSI MAGDOLNA
főiskolai adjunktus
Szent István Egyetem Főiskolai Kara
Jászberény

Szerelmes levél a németórán

A szóban forgó levél (*Liebesbrief*) *Josef Michaelis* költő elképzelése szerint matematikaórán született, de azért természetesen nem tartjuk kizártnak, hogy a témáról a németórán is szó essék. Sőt. Nem a tantárgyak közötti kapcsolatokról szeretnénk itt szót ejteni, sokkal inkább arról, hogy egy egyszerű gyermekverset milyen sokszínűen lehet a tanítás és a nevelés szempontjából felhasználni.

Josef Michaelis: Liebesbrief
(Aus der 6. Klasse)

Herzallerliebste Adelheid!
Du bist so schön und fesch dein Kleid,
Ich liebe Dich von vanzem Herz,
Doch du bereitest mir nur Schmerz –
Du äugelst ja Andreas an
Und hilfst dem dummen Fabian,
Aufgaben sagst dem Konrad vor,
Auf Hans wartest am Gartentor,
Im Schulchor stehst du neben Franz,
Dem Paul versprichst du einen Tanz,
Spazierst mit Jürgen jeden Tag,
Feierst mit Fritz den Namenstag,
Beim Essen kriegst der Kunz den Reis,
Du küßt den Oskar – wie man weiß –
Mit Alfred spielst du oft Klavier,
Viktor macht Ausflüge mit Dir,
Dein' Ranzen trägt der dicke Klaus,

Der Karl begleitet dich nach Haus,
 Videofilme schaut mit Ernst –
 Nur mich alleine nimmst nicht ernst –
 Du sprichst niemals am Flur mit mir
 Und schickst zurück kein Briefpapier,
 So schwer fällt Dir ein gutes Wort?
 Antworte, bitte, jetzt sofort!
 Ich möchte von Dir einen Kuß –
 Es grüßt Dich:
 Dein Amadeus
 Matematikstunde, 10.27 h
 (NS: Die Lehrerin hat acht auf mich, gib deine Antwort dem Erich!)

A beszélgetésben 14 nappali tagozatos (21-22 éves) hallgató vett részt, akik a német nyelv műveltségi területen tanulnak.

A verset két szempontból vizsgáltuk:

1. Hogyan fejleszthető a tanulók nyelvtudása a vers segítségével?
2. Mi a jelentősége a gyermekszerelemnek – az érintettek,
 - az osztályközösség,
 - és a tágabb közösség szempontjából?

A hallgatókat érdekelte a téma, újszerűnek és fontosnak tartották. Nemcsak érzelmileg, hanem módszertanilag is pozitívan álltak a feladathoz, és számos ötletet osztottak meg társaikkal, amelyeket a nyelvi foglalkozásokon valóban eredményesen lehet használni.

Ezek közül felsorolnék most néhányat:

– A hatodik osztályos tanulókat már valószínű, hogy érdekli a téma, így a motiváltság nem lehet probléma. A jó képességű tanulók már meg tudják tanulni az egész verset. Dallama, ritmusa, egyszerű tartalma miatt rövid sorai könnyen megjegyezhetőek. Az érdekes, hangulatos összefüggő szövegek tartósabban megmaradnak a gyermekek emlékezetében, mint az összefüggéstelen szóhalmazok. Így bővíthetnénk a szókincset, javíthatnánk a kommunikációs készséget.

Többen tartották elképzelhetőnek a vers dramatizálását. Erre többféle verziót is mondtak.

– A verset egy mesélő olvasná fel, és közben a többiek pantomimszerűen eljátszanák a hallottakat.

– A verset színjátékszerűen játszanák el. A versben előforduló nevek szerint osztanák fel a gyerekek a szerepeket, és mondanivalójukat egyes szám első személyben adnák elő. Így akár 18 tanuló is szóhoz jutnak, hasznos lehetne ez a megoldás.

– Csoportmunkában dolgozva a tanulók egymást segítve írhatnak át a szöveget, és így gyakorolhatnak a mondatalkotást, az igeragozást. A gyengébb képességűek tanulhatnak társaiktól. Ők is beszélhetnének, hacsak egy rövid mondat erejéig is. De sikerélményhez jutnának!

– Kreatív fogalmazást is készíthetnek tanulóink. Ezt a legjobb csoportmunkában végezni (3-4 fő). A verset kiegészíthetnék, saját gondolataik alapján átalakíthatnák és természetesen ezt is eljátszhatnak, társaiknak bemutathatnák. A jó hangulatú kreatív munka egészen biztos meghozná gyümölcsét.

– Beszélhetünk a gyerekekkel a levél formájáról is. Érdemes ezzel bővebben foglalkozni, hiszen gyermekeink egyre több elektronikus és egyéb levéllel (reklám) találkoznak manapság. A megszólításnak és az elbúcsúzásnak számos módja van, és azt is meg kell tanulniuk, hogyan is vezessék le a feszültséget, amely a levélben felhalmozódott. A felszínen oly könnyed, játé-

kos mondatok mögött mély, olykor szomorú gyerekgondok húzódnak. A gyerekeknek meg kell tanulniuk a sorok közötti olvasást is.

Még a színvonalas nyelvtudású hallgatók is rácsodálkoztak az érdekes megszólításra, az iskolai hétköznapi színes ábrázolására, a szellemes befejezésre. Érdemes csokorba gyűjteni a német levélírás szokásos fordulatait. Ezáltal bővíthetjük a gyermekek kulturális és nyelvi ismereteit, írás- és fogalmazáskészségét.

– A versből kiindulva gyűjthetünk további német fiú- és leányneveket.

– Beszélhetünk a névadási szokásokról. Összehasonlíthatjuk a magyar és a német szokásokat (keresztnev helye, becézése, névnap...). A cél itt is az, hogy rávezzük a gyerekeket arra, hogy más népek kulturális szokásait tolerálják, tiszteletben tartsák, amely a demokratikus viselkedés egyik legfontosabb alappillére.

– A vers alkalmas lehet arra is, hogy a ruhadarabok nevét átismételjük. Kiindulhatunk abból, amit a versben olvashatunk. Vajon mit viselhetett a lány, ami a fiúnak annyira tetszik? Utána bővíthetjük a kört, és több szempont szerint is csoportosíthatjuk. Mit viselne vajon télen és nyáron; mit viselnek a fiúk és a lányok különböző alkalmakkor; ki mit visel éppen most; kinek mi a kedvenc stílusa, esetleg még a divatról is beszélhetnénk, a csoport tudásának színvonalától függően.

– Nagyon jól csokorba lehetne szedni azokat a cselekvéseket, amelyeket a vers szereplői végeznek. Átismételhetnénk az igeragozást. Kérdés-felelet formájában bármelyik személyben és időidőben, valamint felszólító módban is, pl. egy dobókocka segítségével. Ezt a nyelvtani feladatot nemcsak szóban, hanem írásban is hasznos lenne elvégezni.

– A versben gyakran használatos és fontos igék szerepelnek (lieben, helfen, sein, spazieren, sprechen...) Ezekhez szinonimákat lehetne gyűjteni. Ezt a munkát csoportokban és versenyszerűen is elvégezhetjük. További igéket, „ige-csokokat” lehetne gyűjteni, amelyeket különböző szempontok szerint állíthatunk össze. Pl. mit csinálnak a gyerekek a különböző napszakokban, évszakokban; szabadidejükben; egyedül; barátaikkal, szüleikkel, ünnepnapokon... stb. Ezekkel az igékkel mondatokat, párbeszédet, sőt kis történeteket is alkothatnak a tanulók.

– Felhívhatjuk a gyermekek figyelmét a versben előforduló szókapcsolatokra.

Pl.: – Aufgaben vorsagen

– auf jemanden am Gartentor warten

– jemandem einen Tanz versprechen

– Klavier spielen

– jemanden nach Hause begleiten

– auf jemanden acht haben.

Az ilyen szókapcsolatokat sokszor könnyebben megjegyezzük, mint a különálló szavakat, és a németes fordulatokat könnyebben alkalmazzák. Azt is tudatosíthatjuk eközben a gyermekekben, hogy a két nyelv szerkezete nem mindig egyforma. Nem mindig elegendő a szavak formájára, a tartalmukra is ügyelnünk kell. Ezzel fejleszthetjük a gyermekek absztrakciós képességét, és kialakíthatjuk bennük azt az igényt, hogy a szövegeket ne „szó szerint”, hanem értelem szerint törekedjenek lefordítani. Ezzel utat nyitunk a magasabb szintű nyelvtudás felé.

– Kigyűjthetjük a versben előforduló főneveket. Gyakori, fontos szavakkal bővíthetjük ilyen módon tanulóink szókincsét. Pl. (die Liebe, der Brief, das Kleid, die Aufgabe, das Tor, der Ausflag...) Koncentrálnak közben a névelők és az esetek stb. használatára is. A főnevekhez – hasonlóan, mint az igék esetében is tettük, – gyűjthetünk szinonimákat, vagy egy-egy főnévből kiindulva szólancokat készíthetünk. Pl. gyűjtünk még olyan főneveket, amelyek az iskolára vonatkoznak. Ilyenkor mindig a versben előforduló szavakat adjuk meg a szólanc első tagjának.

Például gyűjts olyan főveket, amelyek a következő szavakról jutnak eszedbe: die Aufgabe, der Schulchor, der Namenstag, das Essen, das Haus. Természetesen variálható a feladat, gyűjthetünk más szófajhoz tartozó szavakat is.

– Rajzoljunk! Egyszerű kártyákat készíthetünk mi, pedagógusok is, vagy a gyerekek is. Ezeknek semmi esetre sem szabad bonyolultnak lenniük. Készítsünk egyszerű rajzokat a vers alapján (iskola, iskolatáska, levél, ruha). Ezeknek a kis rajzoknak az az előnyük, hogy bármilyen tudásszintű csoportban alkalmazhatjuk őket. Mondhatunk/írhatunk róluk egy-egy egyszerű szót, és bonyolíthatjuk is. Akár történeteket is lehet hozzájuk írni. A másik pozitívum pedig az, hogy a gyerekek tevékenykednek, miközben saját maguk készítik rajzaikat. Alkotnak valamit, ami saját fantáziájuk, munkájuk terméke. Így átélik a teremtés örömét is, kellemes élményhez jutnak.

A sort természetesen még folytathatnánk. De már ennyiből is világosan látható, hogy egy kis gyermekvers alapján milyen sokféle hasznos feladatot készíthetünk tanulóinknak, tanulóinkkal, az egyszerűektől egészen a legbonyolultabbakig.

S most térjünk rá a vizsgálódásunk másik területére, arra, hogy nevelési szempontból mi a szerepe, jelentősége a gyerekszerелемnek.

Minden hallgató egyetértett abban, hogy létezik gyerekszerелем. Ez az érzést inkább vonzalomnak neveznék, nem tartották helyénvalónak a szerелем szó használatát.

Kialakulásának idejét és módját nem tudták meghatározni. Egyénenként változó és szubjektív dologról van szó, amely az idő és a körülmények változásával együtt válik egyre komplikáltabbá, árnyaltabbá, mind formáját, mind tartalmát illetően – mondták. Azt, hogy komolyabb kapcsolatok már 6. osztályos korban kialakulhatnak, nem vonták kétségbe.

A versben a kedves megszólítás után azonnal az a megállapítás következik, amely szerint a lány is, és a ruhája is szép. Őszinte gyerektekintet, egyszerű ténymegállapítás. Erre csak a gyermek képes, ami a szívén, az a száján is – mondták a hallgatók, a felnőttek ezzel szemben egy szimpatikus ember megpillantása után azonnal stratégiákat kezdenek felépíteni. Mindannyian egyetértettek abban, hogy az emberi kapcsolatokban és főleg azok kialakulásakor nagy szerepet játszik a külső. A szépség relatív. Hogy egy adott gyermekközösség kit tart szépnek, és milyen ruházatot csinosnak, az a csoportot domináló személyek véleményétől függ.

Azokat a gyerekeket, akik nem felelnek meg ezeknek az elvárásoknak, a többiek általában kiközösítik, a perifériára szorítják. Hódolók nincsenek, és egészen biztos, hogy ők sem bátorzkodnak ilyen leveleket írni. Csendesek lesznek (vagy akár eleve ilyenek), visszahúzódnak, esetleg magányosak és szomorúak. Előfordulhat ennek az ellenkezője is. Mindenáron be akarják bizonyítani, hogy ők is „valakik”, hangosak, agresszívek, feltűnőek lesznek.

Az idő múlásával a kapcsolatban egyre fontosabb szerepet kapnak a belső tulajdonságok, a közös cselekvések, és a külső fokozatosan veszít jelentőségéből – mondták a hallgatók. És ez a versben is így van. Csak az első sorban esik szó a külsőről – igaz, hogy szinte mindent elsőprór lelkesedéssel –, utána egyebekről esik szó, pl. érzésekről: szeretetről, fájdalomról, vágyakról, várakozásról és cselekvésekről: segítségadásról, táncról, kirándulásról, iskolai pillanatképekről, szabad idő eltöltéséről... A versbeli fiú természetesen tudja, hogy nem helyes, amit tesz, ennek ellenére tovább folytatja, sőt másokat is belevon.

Ezt az érzést a gyerekek általában nem szégyellik, bár társaik gyakran kigúnyolják őket miatta. Ha a tanító azt észleli, hogy az osztályban létezik ilyesmi, helyesen kell tudnia kezelni. Miből vehetjük észre, hogy két gyerek kedveli egymást?

A hallgatók szerint ez nem nehéz, mivel az érintettek nem titkolják, sokszor és szívesen vannak együtt, törődnek egymással. Abban az egyetértettek, hogy egy gyerekszerелемben minden előfordulhat, beleértve a fájdalmat is, amit a vers felsorol. Azt viszont hozzátették, hogy egy-egy kapcsolatban a különböző dolgok különböző hangsúlyt kapnak. Előfordulhat,

hogy a közös tanulás a legfontosabb programjuk, de az is lehet, hogy csak a hazafelé vezető úton mennek együtt. Azonkívül lehetnek más motívumok is, amelyek ebben a versben nem jelentek meg. Ez a vers talán nem is egy konkrét esetről szól, – jegyezte meg az egyikük. A gyerekszerelmek többsége veszekedéssel, civakodásokkal kezdődik. Ezek a figyelemfelkeltés első ügyefogyott szárnypróbálgatásai. Később a közös cselekvések, a közösen eltöltött idő baráti kapcsolattá szelídülhet.

A versből azonban nem derül ki, mit válaszol a lány! A hallgatók szerint ez már nem is olyan fontos, az elindulás, a kezdeményezés, az első lépés a legnehezebb. Ha visszautasítják, a fiú abból is tanulhat.

Mindenesetre ebben a pillanatban elindult a kapcsolatteremtés. Az emberi társadalmakban az emberek közötti kapcsolatok alapvetők. Hogyan tanulják meg a gyermekek a társaikkal való együttélést, az együttélést, a közös munkát, szórakozást, a kellemes és a nehéz percek közös eltöltését, azok feldolgozását? Talán éppen az iskolában rakják le későbbi kapcsolatteremtési képességeik alapján. Ezt a fontos folyamatot nem bízhatjuk a véletlenre, figyelemmel kell kísérnünk. Főleg napjainkban, mikor is a család egyre kevésbé képes az efféle tudás közvetítésére. Az egyre kisebb, időhiánnyal küszködő családok ritkán képesek pozitív mintát nyújtani. Lekicsinylik, meg sem hallgatják gyermekeik búját-baját.

Kinevetik, mikor a gyermek arról beszél, ki volt a párja a sorakozáskor, pedig ez számára rendkívül fontos lehet. A gyermek keresi a helyét a csoportban, a hierarchiában. Mindenkinek meg kell találnia a neki megfelelő helyet, a hozzáillő partnert.

Nem ugyanúgy van ez a felnőtt társadalmakban is? Minden egészséges lelkületű ember arra törekszik, hogy a környezetében elfoglalhassa a számára elismertséget, megbecsültséget jelentő helyet. Ez a helykereső folyamat tehát már gyermekkorban elindul, nagyon helytelen dolog visszaszorítani, esetleg még ki is gúnyolni.

Valamennyi hallgató be tudott számolni egy olyan esetről, amikor a pedagógus hangosan felolvasta vagy felolvastatta az órán elkapott levelet, és az íróját az egész közösség előtt megszégyenítette.

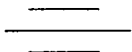
Helyeselhető-e ez az eljárás? A hallgatók egyértelműen és határozottan kijelentették, hogy a tanóra nem szerelmes levél írására való. Egyesek megütkezve hallgatták, hogy ilyesmi előfordulhat, vagy költői fantáziálásnak minősítették.

A levelet el kell venni, a gyerekeknek el kell magyarázni, hogy az órán nem helyes levelezni – mondták –, de nem illik elolvasni, s főleg nem a tartalmát is ismertetni. A kívánt célt – tehát hogy a gyerekek ne levélírással foglalkozzanak az órán – úgy kell elérni, hogy senkinek ne okozunk vele lelki törést.

Miért kell vigyáznunk erre az érzésre?

A szerelem alapvetően ösztönös, tehát úgysem tudjuk kitörölni génjeinkből, mindig megmarad. Valóban megmarad, de nem mindegy, hogy milyen formában. Egészségesen vagy torzultan. Hány torz emberi kapcsolatot láthatunk magunk körül a világban. A gyermekek egyre kiválóbban kezelik a technikát, s ez nagyon öröndetes, viszont embertársaikkal egyre nehezebben tudnak együtt élni, együttműködni, a másikat elfogadni, tolerálni.

Elgépiesedő, sokszor lelketlen világunkban vigyáznunk kellene az emberi érzésekre. Lehet bármilyen technikánk, akkor is emberek maradunk, illetve embernek kellene maradnunk. S az iskolában az idegennyelv-órán is tehetünk ezért valamit. Talán még nem késő.



Olvassuk együtt! Mikes Kelemen: Törökországi levelek

Mindenekelőtt magáról a szerzőről olvassunk!

A magyar rokokó széppróza legkiválóbb mestere: Mikes Kelemen 1690 augusztusában Zágónban született egy háromszéki református köznemes család gyermekeként. Az erdélyi havasok, a székely népszokások, a Károlyi-biblia haláláig elkísérték.

Nevelőapja hatására anyjával együtt katolikus hitre tért. A kolozsvári jezsuita kollégiumban alapozta meg klasszikus (= latin) irodalmi műveltségét.

Mindössze 17 éves, amikor Rákóczi fejedelem mellé kerül. A szabadságharc hanyatlásának idején belső inasként szolgált Mikes a fejedelmet, és követte urát az önként vállalt száműzetésbe is. Az emigrációban mindvégig Rákóczi közvetlen környezetéhez tartozott, ezért módja volt megismerkedni azzal a szellemi és kulturális légkörrel, amelyben ura megfordult. Így vele hajózott Franciaországba is, majd belekerült Párizs és a versailles-i udvar mozgalmas életébe.

Amikor Rákóczi 1717 őszén Törökországba utazott, Mikes oda is elkísérte a fejedelmet. A hazatérés reménye egyre távolibbnak tűnt számára, különösen azután, hogy a bujdosókat Rodostóba, a Márvány-tenger partján fekvő városba telepítette a porta, de urát ekkor sem hagyta el.

Még a Gallipoliban való tartózkodása idején kezdte el írni a híressé vált leveleit törökországi tartózkodásuk megörökítésére. A bujdosó élet egyhangúsága közepette a szellemi, irodalmi időtöltés volt egyetlen vigasztalója. Legjobb barátai a könyvek lettek. Mindeközben rendületlenül írta leveleit képzeletbeli „nénjé”-nek, fordítói munkába is belekezdett.

Atyjaként tisztelt és szeretett urának halála, 1735 után ő lett a fejedelem testamentumának (= végakaratainak) végrehajtója.

III. Károly halálát követően bujdosó társaival együtt kegyelemért fordult Mária Teréziához, de a királynő elutasította a kérést, mondván: Törökországból nincs visszatérés. Hazavágyódását megragadó stflusellentéttel érzékeltette egyik levelében: „úgy szeretem már Rodostót, hogy el nem felejtetem Zágont.”

A II. Rákóczi Ferencsel kibujdosottak közül legutolsónak maradva, hazájától megfosztva halt meg Mikes Kelemen 1761. október 2-án Rodostóban.

Mikes Kelemen levélgyűjteményének sorsa

A bujdosó író fiktív (= képzeletbeli személynek címzett) leveleinek gyűjteményét annak első kiadója keresztelte el „Törökországi levelek”-nek. Mikes Kelemen „Leveleskönyv”-e kéziratának eredeti címfelirata így szól: „Constantinapolyban Groff P... E... irott levelei M... K...”. A szerző a P. E. kezdőbetűk mögé rejtett (kitalált) erdélyi hölgyhöz, a hozzá hasonló korúnak gondolt „édes néné”-hez 207, valódi keltezéssel ellátott levelet írt, s ezekben mondta el törökországi tapasztalatait, élményeit, legszemélyesebb gondolatait és érzelmeit.

Csevegő hajlamának a levél műfaj felelt meg legjobban. Mikest a kor virágzó, valóságosan elküldött (= misszilis) levél műfajának széleskörű ismerete tette fogékonnyá az irodalmi

célzatú levélműfaj iránt. Párizsi tartózkodása idején tanulta meg a levél művészi varázsának titkát: úgy írni, amint beszélünk, de elérni, hogy az mégis irodalmi igényű legyen.

Fiktív leveleiben „édes néné”-jét valósággal elárasztotta udvarló szeretettel és meghittséggel, s közben erdélyi hangulatot keresett nála. Ez a nem mindennapi levelező helyzet szabta meg az alkotó alaphangját, stílusfantáziáját. Csupa nyelvi lelemény, ahogy kifejezi képzelt nénje iránti érzelmeit: „... az én szívemnek minden zsebje, ránca, fiókja tele a kédhez való szeretetemmel.”

Első leveleinek írásakor Mikes Kelemen aligha gondolta, hogy törökországi bujdosásban éli le életét: „Nem azért jöttünk ide, hogy itt sok időt töltsünk, és csak a drinápolyi szép síkmezőn vadásszunk, hanem azért, hogy bujdosásunknak végét szakasszuk.” A honvágy ilyen sorokat írat vele: „Még most is elég biztatást adnak, de a mind füstben megyen és a hazánk felé való menetelünknek sok szép vigasztalása úgy eloszlik, mint a felhő.”

A „Leveleskönyv” utolsó darabját 1758. december 20-án kezte a levélíró. Ekkor engedélyt kapott arra, hogy leveleket írjon rokonainak. Ez után a levélváltás után abbahagyta fiktív leveleinek írását. A szülőföldje felé forduló Mikes nagy kedvvel vetette bele magát a valódi levélírás gyönyörűségébe.

A „Törökországi levelek” egységét írójuk stílusa, gondolkodásmódja, személyes hangja biztosítja. Mikes Kelemen levelei Kazinczy Ferenc és követői számára a magyar nyelv példája lett.

112. levél (Részlet)

Rodostó, 8. Apr. 1735

(...) De ne azt a jó atyánkat sirassuk (...), hanem mi magunkot sirassuk, kik nagy árvaságra jutottunk. Ki se lehet mondani, micsoda nagy sírás és keserűség vagyon itt miközöttünk. (...) Ítéld el, ha lehet, micsoda állapotban írom ezt a levelet. (...)

Úgy tetszik, hogy az utolsó levelemet az elmúlt holnapnak 25-ik napján írtam vala. Azután szegény mind nagy bágyadtságokat érzett, igen keveset, de másként mindent a szokás szerint viit végben, abban a gyengeségben is az eszergájában dolgozott első aprilisig. Aznap pedig a hideg erősen jött reá, és annál inkább meggyengítette. Másnap jobbacskán volt. Virágvasárnap a gyengeség miatt nem mehetett a templomban, hanem a közel való házból hallgatta a misét. A mise után amely pap odavitte neki a szentelt ágat, térdén állva vette el kezéből, mondván, hogy talán több ágat nem fog venni. Hefűn jobbacskán volt, kedden hasonlóképpen, még a dohánt is megkívánta, és dohányzott. De azt csudálta mindenikünk benne, hogy ő semmit halála órájáig a háznál való rendben el nem mulatott, se meg nem engedte, hogy őérette valamit elmulassanak. Mindennap szokott órában felöltözött, ebédelt, és lefekütt, noha alig volt el, de mégis úgy megtartotta a rendet, mint egészséges korában. Szeredán délután nagyobb gyengeségben esett, és csak mindenkor alutt. Egynehányszor kérdeztem, hogy mint vagyon, csak azt felelte: én jól vagyok, semmi fájdalmat nem érzek. Csütörtökön igen közel lévén utolsó végihez, elnehezédék, és az urat magához vette nagy buzgósággal. Estve a lefekvésnek ideje lévén, kétfelől a karját tartották, de maga ment a hálókázáiban. A szóvat igen nehéz volt már megérteni. Tizenkét óra felé éjszaka mindnyájan mellette voltunk. A pap kérte tőle, ha akarja-e felvenni az utolsó kenetet? Intette szegény, hogy akarja. Annak vége lévén, a pap szép intéseket és vigasztalásokat mondván neki, nem felelhetett reája, noha vettük észre, hogy eszin van. Azt is láttuk, hogy az intéskor a szemeiből könnyhullatások folytanak. Végűre szegény, ma három után reggel, az Istennek adván lelkét, elaluvék, mivel úgy holt meg, mint egy gyermek. Szüntelen reá néztünk, de mégiscsak azon vettük észre általmenetelít, amidőn a szemei felnyitak. Ő szegény árvaságra hagyta bennünket ezen az idegen földön. Itt iróztató sírás, rívás vagyon közöttünk. Az Isten vigasztaljon meg minket.

Mikes Kelemen életrajzírója, *Veress Dániel* ilyennek láttatja a méltán híres levélgyűjtemény szerzőjét és alkotásait.

(...) A Leveleskönyv a legőszintébb vallomás és önjellemzés. Elhullajtott szavaiból, felbetört mondataiból még azt is tudjuk, hogy a férfi Mikes Kelemen zömök testalkatú, közep-termetű, keménykötésű, szívós szervezetű hegyvidéki ember volt. Hízársra hajlamos, hiszen az asztal örömeit sem vetette meg. És levelei olvastán nem nehéz magunk elé idéznünk felfelderengő mosolyát, pajzánkodó szeme villanását, játékos kedélyét. (...)

Szereti a tömör, így annál költőibb képeket és hasonlatokat. Fecskéként villan fejében a gondolat, ám a gyors szárnycsapások tűnődésekké, elnyújtott tanulságokká, majd hallgatássá lassulnak. Gyakran éppenséggel másra csapja át a szót, s hagyja, hogy ha tetszik, hadd egészítse ki olvasója a gondolatot. (...)

207. levél

Rodostó, 20. Dec. 1758.

Kedves néném, nemcsak mi, hanem az egész emberi nemzet olyan, mint a halálra ítéltetett rabok, akik nem tudják, mikor viszik ki a halálra. A mi sorsunk éppen olyan! Mennyi urakat, nemes embereket temettünk már el, kit egy, kit más esztendőben? Ugy annyira, hogy már csak ketten maradtunk volt Zay úrral. Az Isten azt is kivevé a bujdosásból, 22. Octobris. Már most egyedül maradtam a bujdosók közül, és nem mondhatom, mint eddig, hogy hadd vigyék ki ezt vagy amazt előre, mert egyedül maradván, nekem kell kimenni az áldozatra. A Csáky úr halála után Zay urat tette volt a porta a magyarok fejévé, akik ebben az országban vannak a császár protekciója alatt. Halála után a portára kellett mennem, hogy hírt adjam halálát. A szokás szerint engemet tettek básupuccá (= a török hivatali rangban előjáró). Mert azt jó megtudni, hogy akik ebben az országban az öreg Rákóczival jöttünk, azok közül csak én maradtam. Hanem akik most velem vannak, azok újak. Micsodás a világ! Mennyi változásokon mentem már által, de az Istennek gondviselése volt, és nagyon mindnyájunkkal. Egész prédikációt csinálhatnék a siralomnak völgyében lévő változó életünkről. Amely változást mindaddig próbáljuk, valaméig az örömmel hegyére nem megyünk.

Vagyon immár egynéhány napja, hogy ide visszaérkeztem. Mit rendel az Úr ezután felőlem? Az ő kezében vagyok. Hanem azt tudom, hogy a pornak porrá kell lenni. És boldog az, aki nem az Úrnak, hanem az Úrban hal meg. Annyi hosszas bujdosásom után kell-e most mást kívánnom annál a boldogságnál?

Az első levelemet amidőn a nénémnek írtam, huszonhét esztendő voltam, eztet pedig hatvankilencedikben írom. Ebből kiveszek tizenhét esztendőt, a többi a hasztalan bujdosásban töltöttem. A haszontalant nem kellett volna mondanom, mert az Isten rendelésiben nincs haszontalanság, mert ő mindent a maga dicsőségére rendel. Arra kell tehát vigyáznunk, hogy mi is arra fordítsuk, és úgy minden irántuk való rendelése üdvösségünkre váljék. Ne kívánjunk tehát egyebet az Isten akaratjánál. Kérjük az üdvösséges életet, a jó halált és az üdvösséget. És azután megszűnünk a kéréstől, mind a büntől, mind a bujdosástól, mind a telhetetlen kívánságtól. Ámen.

A régi magyar irodalom (vagy a régi korok magyar irodalmának) tanítása, de legalábbis felmutatása mindig szép számmal vonzotta a magyartanárokat.

A korszakos jelentőségű 1978-as irodalomtanterv, majd az annak 1986-ban korrigált (helyreigazított, helyesbített, javított) változata is megbecsült helyet szánt a 15–18. századi költészetünk legalább vázlatos jelzésének. Az ezidőtájt, vagyis az 1980-as években megjelent kézikönyvek is szorgalmazták – változatos módszertani ajánlások mellett – a Janus Pannoniustól ívelő magyar irodalom különböző időszakainak tanítását.

Tekintettel arra, hogy mai napság is a verses költészet élvezetét kitüntetett figyelmet az irodalomtanításban, helyénvalónak látom megragadni azokat a lehetőségeket, amikor szép, élvezetes stílusú, de nem előtérben álló szemelvényeket is tanítványainak elé helyezhetünk. Kétségtelenül sok derűs és hasznos percet adhat Mikes Kelemen és néhány levelének bemutatása, valamint feldolgozása. Íme egy-két elgondolás.

1. Végezzünk kutatómunkát!

- a) Merre, hol járt, illetőleg élt Mikes Kelemen?
- b) Kikkel találkozott, akik hatással voltak életére, munkásságára?

2. Válaszoljunk ezekre a kérdésekre!

- a) Mikor és hol született Mikes Kelemen?
- b) Hol található a szülőfalu, milyen hatással volt Mikesre ez a táj?
- c) Mit tudunk meg a származásáról, neveltetéséről?
- d) Hol és milyen műveltséget szerzett?
- e) Hogyan került II. Rákóczi Ferenc mellé?
- f) Milyen kapcsolat fűzte a fejedelemhez, s miképpen fejeződött ki ez a viszony?
- g) Minek köszönheti ismeretei gazdagodását?
- h) Milyen szerepet játszott a rokokó Mikes Kelemen munkásságában?
- i) Mikor és kinek kezdte írni a leveleit?
- j) Hogyan vigasztalódott a bujdosás egyhangú idején?
- k) Milyen feladatot kapott 1735 után?
- l) Miért fogalmazta meg híressé vált hazavágyó gondolatát?
- m) Mikor és milyen körülmények között halt meg zágoni Mikes Kelemen?

3. Feleljünk az alábbi kérdésekre!

- a) Hogyan nevezzük Mikes Kelemen Törökországban írt leveleit?
- b) Miképpen alakult a levélgyűjtemény címe?
- c) Kinek írta Mikes a leveleit, Hányat kellett volna megkapnia a címzettnek?
- d) Miért a levél műfajt választotta mondanivalója kifejezésére?
- e) Miről és hogyan ír a nagy levelező?
- f) Mikor „kapta” az utolsó levelet az „édes néne”? Miért szakadt meg ez a „levelezés”? – Mi az oka ennek a sok idézőjeles kifejezésnek?
- g) Miért tekinthetjük klasszikus értékű irodalmi hagyománynak Mikes Kelemen *Leveleskönyvét*?

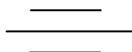
4. Ismerkedjünk meg Mikes Kelemen levélgyűjteményének néhány darabjával!

- a) Foglaljuk össze lényegretörően, hogy miről írt Mikes elképzelt nénjének!
- b) Milyen az idézett levélrészletek, illetőleg összefüggő levél
 - hangvétele,
 - hangulata,
 - írói kifejezőmódja?
- c) Miféle értékeit fedeztük fel Mikes Kelemen írásainak?
- d) Milyen emberi tulajdonságokat ismertünk meg a közölt Mikes-írásokból!
- e) Milyennek láttuk Mikes gondolkodásmódját élete alkonyán a 207. levél alapján?
- f) Gyakoroljuk a fenti levélrészletek, illetőleg teljes levél felolvasását! Vegyük figyelembe ezeket a szempontokat!
 - Szövegű, pontos, torzításmentes, az archaizmusokra is ügyelő szövegolvasás.
 - A levélíró által kifejezett hangulat érzékeltetése: tempó-, hangerő-, hangsúly- és hangszínezetváltással.

5. A Leveleskönyv Mikes irodalmi szerepjátszásának játékos formája. Magyarázzuk meg ezt a kijelentést!

IRODALOM

1. Benedek Elek é. n.: Nagy magyarok élete I–VII. kötet. In: Zágoni Mikes Kelemen. Videopont Kiadó, Budapest.
2. Hopp Lajos 1964: Mikes Kelemen. In: Sótér István (főszerk.) 1964: A magyar irodalom története. Akadémiai Kiadó, Budapest.
3. H. Tóth István 1999: Legendák nyomában (Irodalmi feladatgyűjtemény 11–12 éves olvasóknak). Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged.



KECSKÉS ISTVÁN

ny. igazgató
Debrecen

Az ismeretek bővítése

Igen jónak tartom, hogy a kerettanterv lehetőséget ad arra, hogy a tantestületek a község, a város történelmi, irodalmi, néprajzi és a település egyéb maradandó eseményeit, tudományosan feltárt múltját beépítsék a tanmenetekbe. Azért is tartom jónak ezt a módszert, mert – sajnos – a gyerekek egy-egy település jelentős történelmi múltjáról keveset tudnak. Legfeljebb a nagyszülők meséi alapján jut el a tudatukba belőle egy kevés.

A kerettanterv alapján tehát el kellene érni, hogy minden település rendelkezzen egy falu-, illetve várostörténettel, amely annak történelmi múltjával, jelentős eseményeivel foglalkozik. Én írtam egy falutörténetet Tarpáról, Esze Tamás falujáról, ahol 21 évig voltam az iskolának igazgatója. (Sajnos nem talállok kiadót.)

A látványosság, az élmény, a példa céljából bemutatom a falutörténet egyik témájának egy kis részét, amely ragadványnevek mondóka szerinti terjedését tartalmazza.

A községben úgy száz-százhusz évvel ezelőtt néhány ember felvállalta a ragadványnevek mondóka szerinti megfogalmazását, terjesztését. Ezeket úgy szerkesztették, hogy utcák szerint sorra vették az egymás mellett levő házak gazdáit, és hivatalos nevükkel együtt mondták el jelentős tulajdonságukat.

Mivel a mondókákat szerkesztők közül már élő személy nincs, és írásos feljegyzés sem maradt hátra, így valamennyit összegyűjteni sem tudtam, csak azokat, amelyek szájhagyomány útján fennmaradtak. Ebben két 75 éves férfi adatközlő volt segítségemre. (Sajnos már ők sem élnek.)

Ezek a mondókák néprajzi szempontból is igen értékesek, a falusi emberek ötleteit, találmányosságukat, csavaros észjárásukat igazolják.

A következő mondókákat gyűjtöttem össze, jegyeztem le és adom közre, hadd álljanak itt példaként, ötletként az esetleges gyűjtőmunkához:

Peka-leka,
Mondik muka,
Világbíró Sugár Márton,
Nagybajuszú Czapp Ferenc

Varga Hermin két kutyás,
Madai Béla nagy nyúlász.
Simon Gyuri potrohos,
Varga Sándor vásáros.
Ficze Józsi szemölcsös,
Debreceni Lajos az orvos.
Varga Feri a kontrás,
Kis Varga meg a gulyás.
Simon Berti trombitás,
Tóth Józsi meg a prímás.
Oláh János kerülő,
Kereszténné vén meddő.
Jenei Károly a dalos,
Tóth Józsi meg a manklus.

Máté Ferenc paprikás,
Máté Károly a bordás.
Hegyi Rozi a csárdás,
György Béni egy vékás.
Szász Sándor a bibliás,
Kiss Józsi a sok pulyás
Péter Sándorné özvegyen,
Ficze Lajosék már ketten.
Szász Berzi a
Varga Józsi a Mikulás,
Tépett Varjú a szomszédja.
Szabó Károly a suta,
Tóth Gábor a gabona.

Varga Elek a heptikás,
Kis Esze a putinás.
Simon Sándor vérszegény,
Dancs Lajos az agglegény.
Kopócs András a nemes,
Sipos Béni a rendes.
Debreceni András a kása,
Az Imre fia kavarja.
Bácsi Péter bolondos,
Máté Feri kolompos.
Madai András a csámpás,
Filepnél vannak a magkancák.

Esze János jó hívő,
Mihály Dezső csempésző.
Szécsi András hegykeröllő,
Tokai Sándor a hengegő.
Tóth Zsigmondné özvegyasszony,
Zeke Károlyné a jó asszony.
Baloghné a boszorkány.

Márton Károly fuvaros,
Hajlik Géza bolondos,
Egri József kolompos.
Oláh József kisbíró,
Varga László tűzoltó.
Tóth Elemér hengegő,
Botos János kerülő.
Serbán Péter félcigány,
Török Béni nem adá.
Belegány a kis okos,
György Károly politikus.

KEDVEZMÉNYES AKCIÓ!

Szíves figyelmükbe ajánljuk olvasóinknak a Módszertani Közlemények régebbi számainak kedvezményes árusítását az alábbiak szerint:

1995-től	1997-ig	300 Ft/év
1998-tól	1999-ig	500 Ft/év
2000 évi		600 Ft/év
2001 évi		800 Ft/év

Ezzel a lehetőséggel minden érdeklődő élhet!

A SZERKESZTŐSÉG

DOBCSÁNYI FERENC
ny. főiskolai tanár
Szeged

A száz éve született Illyés Gyula örökségéből

„Az íróság ott kezdődik, mikor az ember
felelősséget érez egy alany és egy állít-
mány összefüzésekor is; mert az is becsület-
vizsga; állítás, amiért helyt kell állni.
Egy életen át! Egy nemzet életén át!”

(*Illyés Gyula. Magyar beszéd*)

Kimeríthetetlenül gazdag szellemi örökséget hagyott ránk a száz évvel ezelőtt, 1902. november 2-án Felsőrácegrespusztán született *Illyés Gyula*, a háromszoros Kossuth-díjas költő, író és műfordító. Küldetéséről, helytállásáról leginkább az egész nemzetnek szánt életműve beszél a leghitelesebben. Belőle – mint tiszta forrásból – nemcsak az évfordulók alkalmával érdemes merítenünk, hanem folyamatosan, szorító gondjaink közepette is. Hisz számos kérdésben kaphatunk okos útbaigazítást, megszívlelendő tanácsot, hitet-lelket erősítő üzenetet emberi és költői értékrendjének világából.

A lehetetlenre vállalkozva ugyan, de most csak felsorolásszerűen – mintegy bevezetesképpen – villantanánk föl ezekből néhányat. Mindenekelőtt példaértékű kötődését, ragaszkodását szülőföldjéhez (*Puszták népe*), őszinte és felelősségteljes népszerűtetését (*Egy népfínak*), az ősök, az elődök tiszteletét (*Petőfi Sándor*), az embert, lelket nyomorító zsarnokság gyűlöletét (*Bartók*, *Egy mondat a zsarnokságról*), a Trianon szétszabdalta magyarsággal vállalt sorsközösséget (*Előszava Janics Kálmán: A hontalanság évei* című könyvének), más népek értékeire való nyitottságát, állandó odafigyelését (*Nyitott ajtó*), az írói munkásságba vetett hitét, felelősségét (*A költő felel*), ebből fakadóan: az emberi szabadság, a humánus féltését, a haza, a magyar nemzet töretlen szolgálatát, sorskérdéseivel való azonosulását, nyelvének őrzését, összetartó erejének erősítését, tisztaságának védelmét (*Koszorú*).

Itt meg is állnánk, bár folytathatnánk a sort, mert a sokoldalúan gazdag életmű erre bőséges lehetőséget kínál. De eredeti szándékunknak megfelelően most egy olyan írását szeretnénk rövidített formában közreadni, mely a fiatalok nyelvével foglalkozik (*Állati szép és oltári jó, vagy: Hogyan beszéljünk fiatalul?*), s melynek időszerűségéhez – az iskolák falain belül, de kívül is – nem fér kétség, ha az anyanyelv igényes használatára kívánjuk őket nevelni. Egyúttal így rónánk le tiszteltes megemlékezésünket is nemzeti nagy költőnk születésének 100 évfordulóján. Íme:

„Az állati szép és oltári jó nem kívánczik az én nyelvemre, az én tollamra sem, de első sorban azért nem, mert nem szabatosak. Az állatit inkább a jó elé tenném, arra emlékezve, milyen jól tudja érezni magát egy kutya a gazdája fütttyére, egy disznó („szökén, másfél mázsán”) a fertőben; az oltarit meg a szép elé, Raffaello ecsetjét idézve. De még így sem használnom őket. Divatszavakként keringenek ugyanis, de ebben az összetételben is már jó húsz éve, tehát lomposak, borotvátlanok. Pusztán ezért tartózkodom a csajok kajájától is. Ezek a kifejezések meg olyan környezetet idéznek, melyben nem kívánok forogni, s így nem óhajtom jegyeit sem viselni. Külön idegenkedem tőlük s társaiktól azért, mert úgy akarnak szellemesek lenni, mint azok, akik esztendőszámra ismételtetnek valami ócska bemondást, akik minden érzelmük kifejezésére egyforma vigyorra húzzák a szájukat.

De az ő ajkukról szívesen hallom, ha a szó találó, s a kifejezés fordulatos.

Óriási baj volna – szerintem a halál jele –, ha a fiataloknak nem volna meg minden korban a maguk frissebb, fordulatosabb, sajátos nyelvük. Ha kimerülne a nyelv teremő ereje. Ha a folyton megújuló világgal nem újulnának meg kifejezéseink is.

Csak épp földadatuk törvénye szerint újuljanak.

A szavak és kifejezések földadata, hogy a közlendő azonnal közérthetően, minél világosabban, minél árnyalatosabban idézzék közénk. Minél szuggesztívebben! A villámfény élességével dobálva elménkbe a valóság képeit. De az érzelmekét, a gondolatokét is.

Szavaival az költ le bennünket, aki ezeket a villámfényű képeket olyanféle módon tudja sorjáztatni, mint a jó film. Ötletesen, fordulatosan. És persze – legfőbb törvényként – az anyanyelv szellemében: a mi szűkebb közízlésünk szerint.

Mert hisz számunkra ezen alapszik az az emberi csoda, hogy hangok útján megértjük egymást.

Magyar anyanyelvünk sajátosságosan képszerű, nem egyedül persze a Földön. Mégis csaknem szabályként fogadhatjuk el: minden szó és kifejezés helyes – magyaros –, ami valamiféle képet ízlésünkre idéz elénk. Ez fő ereje költészetünknek is. A magyar meglepő módon a láttatás nyelve; magasabb fokon a látomásé, a vízióé.

Nyelvünk változatlan teremő erejét mutatja, hogy képeit a modern életből – az iparéból – éppoly könnyedén veszi, akár hajdan, amikor főleg a természet nyújtotta az anyagot.

Fiataljaink kifejezéseit tehát teljességgel azon rostálhatjuk, megfelelnek-e nyelvünk e már-már költői követelményeinek. Nem holmi olümposzi szinten persze. Ott, ahol röpködnek. A gyárakban, a tanyákon, a kollégiumokban.

Rengeteg van, ami megfelel. Tömértelen a telitalálat, a talpraesett szó, a legmodernebb technikából vett, eredendően magyaros, mondhatnám tösgyökeres kifejezés. Hol is kezdjem, hogy ne legyen rögtön túl nagy az ellenkezés? Olvastam kifogást a rákapcsol ellen. Én pompásnak tartom: szinte filmszerűen látom a lelki folyamat mögött a fizikai folyamatot, ahogy valaki a kapcsolókart a teljes sebességre átrántja. Idegen? „Tükörszó?” Nem, közös élmény közös képe. Külföldiekkel irigyeltettem meg a kikapcsolódás szavunkat is: versben nem lehetne érzékletesebb a kép, mint itt, egy szóban; egy óriási gépezetből magamnak, az összesség egy kis kerekének átmeneti nyugalmat teremtek. Ilyen a begerjedés is, és még a falazás is – midőn valaki valamit fal módjára takar –, de még a csőbehúzás is.

Mert megannyi csaknem lerajzolható ábrázolás. Ha máshonnan jött is. Értelemmel jött. Igazodik a mi „teremő képzeletünk”-höz.

Így szítálva a fiatalok szókinsét, most már könnyű megéreznem, miért jó, mondjuk, a kiborulok, és miért rossz az almás vagy a kasa. Mert a kiborulok – csaknem fiaként a kirobbanokszétrobbanoknak – látomást ad, víziót; belevillant valamit az agyamba. Az almás viszont nem, mert hisz semmi köze a magyar almához; a német almon átvétele, ami jasszul a maga helyén – Bécsben – linket, képtelent, jégrementet jelentvén, a mi helyünkön épp azért zagyva, mert egy ízletes, valóságos gyümölcsöt idéz. Az úton-útfélen hallgatóságot pedig azért nem használnám, mert egyrészt egy tiszteletet érdemlő vallási kifejezés – a kóser – profanizálása, másrészt pedig azért nem, mert ha minden jó jelző helyett folyton csak azt mondom, igazából semmit sem mondok, vagyis szellemileg üres, azaz – egy ugyancsak találó szóval – hólyag vagyok.

Nem, fiataljainkat nem rójuk meg azért, ha fiatalosan beszélnek. Csak azért, ha nem igazán fiatalosan – frissen, ötletesen: korukhoz és helyzetükhöz illően – fejezik ki mondanivalójukat. Nem helyénvalóan, a szó valódi értelmében.

A helyénvaló kifejezés – nem kell ismételnünk – az, amely gyorsan, világosan, árnyalatosan s ráadásul szépen közli a mondanivalót.”

Dr. habil BALÁZS SÁNDOR
tanszékvezető főiskolai tanár
Eszterházy Károly Főiskola
Eger

Elemzések és fejlesztő technikák

A Berzsényi Dániel Főiskola Neveléstudományi Intézete gondozásában jelent meg a tanító- és a tanárjelöltek számára *dr. Daróczy Sándor és dr. Koncz István* újabb kétkötetes módszertani jegyzete *Szocio-pedagógiai analízisek és fejlesztő technikák – interdiszciplináris megközelítésben* – címmel.

A neveléstudomány jeles képviselőinek vállalkozása ez esetben is elismerésre érdemes. Kutatásaik „eredményességét az elméleti megalapozás és az empirikus-kísérleti vizsgálatok összehangolása, egységük megteremtése biztosíthatja. Ebben az egységben különösen fontos a tényfeltárás, a korszerű diagnosztika eszközeinek a felhasználása, s közben az új megoldásra ösztönző eljárások kidolgozása” – írják a szerzők a bevezetőben.

Céljuk egyértelmű: vizsgálati módszereket, eszközöket, technikákat kíván a szerzőpáros a pedagógusjelöltek, illetve a pedagógusok számára megfogalmazni a személyiség tevékenységrendszerének, tudati állapotának, szociális kapcsolatainak vizsgálatához.

A nevelési folyamat történéseinek megragadása, vezérlése a legösszetettebb feladatok egyike. Azok vizsgálata még ezeknél is problematikusabb. Emlékeztetek a 60-as évektől folyó neveltségi szintvizsgálati próbálkozások, amelyek a nevelés tervezésével voltak összefüggésben. Akkor is, azóta is érzékelhető, hogy a személyiség megismerésére, fejlettségének mérésére még nem sikerült olyan technikákat, eszközöket kitalálni, amelyek eredményére építeni lehetne.

Jelenünkben – a problémákat érzékelve – a nevelésközpontúság fogalmazódik meg pedagógiánk fő feladatának. A nevelésnek viszont elengedhetetlen feltétele a személyiségismeret. E tényből következik, hogy örömmel kell fogadni minden olyan kezdeményezést, amely módszertani segítséget nyújt, technikai tanácsokat ad a tanítóknak, tanároknak, illetve a pedagógusjelölteknek.

Daróczi és Koncz professzorok köteteiben kiváló gyűjteményét nyeri az olvasó a módszertani lehetőségeknek, amelyek sok-sok kutatótól és gyakorló pedagógustól származnak.

Az első kötet vizsgálati módszereket tartalmaz az érték-, a nevelés- és az oktatásszociológia köréből. Néhány sokat mondó cím a tartalomból: Tulajdonságválasztási teszt, Tanulói értékválasztás, A közösség értékrendje, Az egyén értékrendje, Értékorientációs vizsgálat, Társválasztási vizsgálat, Empátiavizsgálat, Kommunikációs stílus, Önismereti teszt, Emberismeret, Önmegvalósítás és pályakép, Tantestület működése, Iskolai demokrácia, Iskolához való viszony, osztályfőnöki órákhoz témajavaslatok, Szociometriai mérések.

A II. kötet gyermekismereti technikákat tartalmaz. A szerzők bevezetőjükben az aktualitásra hivatkozva fogalmazzák meg, hogy mélyre ható változásokat tükröző társadalmunkban a nevelők számára biztos fogódzókra van szükség, „hiszen az iskolát egy új fogyasztási szokásokban bővelkedő, s erőteljesen az anyagi javakra, a presztízs-mozzanatokra figyelő közhangulat övezi. Ez a fiatalok körében is felerősítette a mihamarabbi önállóság igényét.” Tény, hogy ez a tanulóiifjúság már más, mint minden előző. Nagyobb lett a mozgásteret, korán ismerkedett meg a felnőttzserepekkel, mint például az önálló pénzgazdálkodás, élvezeti cikkek fogyasztása stb.

A szakirodalomból is jól ismert szerzők e második kötetben olyan mérőeszközöket mutatnak be, amelyek alkalmasak a családok életének feltárásához, a tanulói teljesítmények mérésére, a pályaválasztási kérdések vizsgálatára stb.

E kötetben olvashatunk a tanulói személyiség megismeréséről, az önismeret jelentőségéről, a nevelői és növendéki viszony pszichológiai kérdéseiről, a vizsgálati eljárásokról, a diákok és a tanárok tréningjeiről, valamint kiváló válogatást kaphatunk jól alkalmazható tesztekéről.

Az ellenőrző kérdések és a bibliográfiák tovább növelik a kötetek értékét, alkalmazhatóságát.

Ajánlom a szombathelyi tudományos műhely kiadványát a pedagógusjelölteknek, a gyakorló pedagógusoknak, a pedagógus-továbbképzések résztvevőinek éppen úgy, mint a neveléssel bárhol is foglalkozóknak.

DR. OLÁH JÁNOS

főiskolai tanár

SZTE Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar

Szeged

Susan Forward: Mérgező szülők

Újabb fontos könyv jelent meg a Háttér Kiadó gondozásában Kövi György kitűnő fordításában, mely mindenki számára tanulságokat fogalmaz meg.

A szerző bevezetőjében elmondja, hogy több millióan lehetnek azok, akiknek fogalmuk sincs arról, miért nincs rendben az életük. Susan Forward 18 évi terapeutaként eltöltött idő alatt sok emberrel találkozott, akinek sérülést szenvedett az önértékelése, mert valamilyen szülő rendszeresen verte, kritizálta, „viccelt vele”. A könyv írója terápiás gyakorlatában az „akkor” élményéről áttevődött a hangsúly az „itt és most” helyzetre, mivel az emberek nehezen látják be, mennyire befolyásolja életüket a szüleikhez fűződő kapcsolatuk. Szüleink ugyanis mentális és emocionális magvakat ültetnek el bennünk – magvakat, amelyek velünk együtt fejlődnek és növekednek. Egyes családokban ezek a szeretet, a tisztelet és a függetlenség magvai. Sok más családban azonban a félelem, a kényszer és a bűntudat.

A legtöbb gyerek fel tudja dolgozni szülei alkalmankénti dühkitöréseit, ha mellette sok szeretetben és megértésben részesül. Sok az olyan szülő viszont, akinek negatív viselkedési formái állandóan és túlnyomórészt jelen vannak a gyermek életében. Ezek a szülők okozzák a sérülést. Ezek a „mérgező szülők” (toxic parents).

Az ilyen szülők által okozott érzelmi károsodás méregként terjed szét a gyerek egész lényében. A mérgező szülők szinte mindannyian hasonló tünetektől szenvednek: a sérült önértékeléstől, ami önpusztító viselkedésformák előidézője. Mindannyian értéktelennek, szeretetre méltatlannak és alkalmatlannak érzik magukat. Önmagukat hibáztatják, mert a szüleik bántották őket, mert így tudják elviselni azt aényt, hogy szüleikben, a védelmezőikben nem bízhatnak meg.

Susan Forward bevezetőjében egy kérdőívet is ad az olvasó kezébe, mely a következő problémákra kérdez rá: gyerekkori kapcsolata szüleivel, felnőttkori élete, felnőttkori kapcsolata szüleivel. A kérdésekre nehéz válaszolni, mert nehéz olykor bevallani az igazságot, hogy mennyi sérülést okoztak nekünk a szüleink. A szerző az egyszerűség kedvéért a kérdéseket többes számban fogalmazta meg, még ha az olvasó válasza csak az egyik szülőre vonatkozik is.

Susan Forward megfogalmazta azt is, hogy sokan vannak, akiket a szüleik követelései, elvárásai és büntudatkeltő manipulációi még sokáig fogva tartanak, még akkor is, amikor a szülők már nincsenek az élők sorában. A felnőttkori életéért mindenki maga felel, de az egyén gyermekkorát nagyrészt olyan élmények alkották, amelyekben nem volt beleszólása, tehát a szülők felelősek tetteikért.

A könyv két részre tagolódik. Az első részben a szerző azt írja le, hogyan fejtik ki tevékenységüket a mérgező szülők különféle típusai: az istenszerű szülők, az alkalmatlan szülők, az irányító szülők, az alkoholisták, a szavakkal verők stb. A második rész címe: „életünk visszanyerése”. Ebben dr. Susan Forward konkrét viselkedési technikákat ismertet, melyek alkalmazása során az olvasó képessé válik a maga oldalára billenteni a hatalmi egyensúlyt mérgező szülei fennálló kapcsolatában, s felszabadul az egyén, hogy az élete végre a sajátja lehessen.

Új gondolatok fogalmazódnak meg a könyvben. Pl.: „Ahhoz, hogy ön jobban érezze magát, és megváltoztassa életét, igazából nincs szükség arra, hogy megbocsásson (mérgező) szüleinek”. A bosszúvágy feladása nehéz, de egyértelműen egészséges lépés, hiszen ez a feloldozás a tagadás egy másik formája: „Ha megbocsátok neked, úgy tehetünk, mintha nem is lett volna olyan szörnyű, ami történt.” Az ilyen megbocsátás legveszélyesebb csapdája az, hogy az áldozat képtelen megszabadulni visszafojtott indulataitól. A megbocsátás akkor helyénvaló, akkor helyeselhető, ha a szülők tesznek valamit, amivel kiérdemlik, beismerik negatív tetteiket, vállalják a felelősséget.

Az önismeret útján járó ember elengedhetetlen úti- és segítőtársa ez a bátor, nyílt hangvételű, mély együttérzéssel megírt könyv, amely a sorsfordítás, a gazdagabb emberi kapcsolatok és a boldogabb, teljesebb élet lehetőségét kínálja fel az olvasónak. Minden nevelő figyelmébe ajánljuk a szép kiállítású kötetet Kövi György tanulmányával.

Háttér Kiadó, 2000. 344 p.

Dr. Janowszky Sándor–Dr. Nagyné Janowszky Krisztina: Neveléselméleti tanulmányok

A közoktatási-köznevelési rendszer döntő tényezője, eleme az iskola. Fejlődése, fejlesztése azért alapvető jelentőségű, mert az iskola az a sajátos integratív közeg, amely mintegy megszabja az intézményes nevelés tényezőinek, színtereinek összjátékaként kialakuló tényleges nevelési hatásokat. A fejlesztésre irányuló kísérletek, írások igazolják, hogy az nem szűkíthető le a tananyag és a tanítás-tanulás szervezeti formáinak, módszereinek problémájára, hanem feltételezi az iskolai nevelés átgondolt, folyamatos, korhű megújítását is.

Mindezekért írják a szerzők a kötetük előszavában. „Az iskola alapvető és közvetlen funkciója a személyiségfejlesztés, ezt a funkciót csak akkor látjuk el eredményesen, ha hozzájárulunk a meghatározott szükségletekkel, képességekkel, tudással, énképvel rendelkező személyiségek kialakításához, akik majdan – talán hatásunkra – megvalósítják elképzelésüket, kialakítják életmódjukat, élettevékenységüket – megvalósítják önmagukat. A nevelés irányítóinak fontos annák hangsúlyozása, hogy elsősorban azokra a reformokra, távlati köznevelés-fejlesztési munkálatokra kell odafigyelnünk, amelyek egyre nagyobb mértékben szolgálgják a tanulók élethelyzetével, konkrét lehetőségeivel számoló, a neveletésben megjeleníthető esélyegyenlőség biztosítását. Tudomásul kell vennünk, hogy a ma iskolája nyitott a nevelési tényezők integrációját illetően, és feltételezi az iskola inspiráló, menedzseri és animátori szerepét.”

A szerzők tanulmánygyűjteményükben az iskola és a család nevelési lehetőségeinek különböző területeken történő fejlesztésére helyezik a hangsúlyt, olyan pedagógiai gondolatokat mutatnak be, amelyek a nevelés gyakorlatának megújítását célozzák meg.

A könyv írói a következő témákat dolgozták fel:

- Hivatás – tekintély – etika
- Nevelési alapviszony – tanárszerep – diákszerep
- Önismeret – önnevelés
- Nevelőerő a játékban, játék a nevelésben
- Iskolai nehézségek
- Egyén és közösség fejlesztése a nevelés folyamatában
- Hátrányos helyzetű és nehezen nevelhető gyermek
- Gondolatok és értelmi fogyatékos intézeti gyermekek neveléséhez
- A dac

A fenti témákból is látható, hogy a szerzők a pedagógus társadalom érdeklődését figyelembe vevő témákat dolgozták fel. A kötetet a szülők figyelmébe is ajánljuk. Jó lenne, ha a könyv minden tantestületi könyvtárban hozzáférhető lenne. Külön megemlíjtük a kötet szép kivitelezését.

Gyula: APC-Stúdió (5700 Gyula, Vár u. 4. – Tel., fax: 66/466-426) 1999. 148 p. ISBN: 9639135259

DR. DOMONKOS JÁNOS
ny. iskolaigazgató, szaktanár
Budapest

Bayer Zsolt: 1956 – „Hogy legyen jel”

Gosztonyi Péter a „Feltámadott a tenger...” című munkája utolsó fejezetében elkészítette '56 mérlegét: „A magyar forradalom történeti értékelésében több mint 30 év távlatából sincs a Nyugaton élő és az otthoni magyar között különbség. Egy elenyésző számú kisebbség kivételével 1956 októbere mindenki számára, aki ezt Magyarországon átélte, egy fel-emelő, nagyszerű, szívet melengető élmény volt. A nemzet akkor talált magára, visszanyerte önbecsülését, vizsgát tett magyarságból és demokráciából. Ötvenhatban Európa és az egész világ Magyarországra figyelt... Mert 1956-os forradalmunk – joggal – az 1945 utáni világtörténelem egyik legkiemelkedőbb legnagyobb eseménye volt, amelyre nemcsak mi, de a későbbi magyar generációk is büszkén fognak visszatekinteni.”

Az '56-os forradalom politikai és katonai történetét már sokan feldolgozták. A magyar és külföldi történészek és politológusok nemcsak az események alapos feltárására törekedtek, hanem a történesek, események hátterét is megrajzolták, s a forradalom mozgatórugóit is igyekeztek körültekintő tárgyilagossággal kikutatni, valamint a forradalmat érdeme szerint értékelni.

Már azt lehetett gondolni, hogy nem is lehet újabb tényanyagokat feltárni, és akkor most az olvasóközönség széles rétegeinek kezébe kerülhetett Bayer Zsolt megrázó képes albuma *1956-ról, hogy legyen jel*, hogy álljon előttünk örök mementóként.

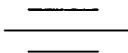
Könyve bevezetőjében írja a szerző: – A bátorság akkor hitet adott a lövészárkok mélyén remegőknek, a Szörny ellen lázadóknak.

Egy bátor férfi járta akkor Budapest utcáit. Fényképezett. 1956. október 23-a és november 11-e között. Hogy legyen jel. Tanúság háborúról, tisztaságról, hősről, vérről.

Aztán a jeleket a lélek megint sivárrá lett termeibe kellett zárni. Több mint száz negatív lapult egy padláson hosszú, beteg évtizedekig, és a férfi meghalt. Özvegye odaadta a rejtgetett képeket a Történeti Hivatalnak. Csak egy feltételt szabott: sem az ő, sem férje neve nem kerülhet nyilvánosságra. – Mert hátha visszajönnek azok... – mondta, és maga előtt a földet nézte, sokáig.

Az emlékalbum elkészítésért, a történelmi fotográfiákhoz írt kiváló kísérőszövegeiért elismerés illeti a szerzőt, Bayer Zsoltot. A munka forrásértékű. A dokumentum-kötetnek minden közkönyvtár polcán helye van. Mondanivalója: örök mementó, bátor figyelmeztetés!

XX. Század Intézet és Történeti Hivatal, Kairosz Kiadó Budapest, 2000. Ára: 3600 Ft



NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA

főiskolai tanár, a neveléstudomány kandidátusa

Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola

Debrecen

Petrikás Árpád: Iskolapedagógia III.

– A PEDAGÓGIAI KUTATÁS RENDSZERE ÉS MÓDSZERTANA –

Az iskolai munka jelentős és kiemelt területe a pedagógiai hatások rendszere és módszertana. *Petrikás Árpád* munkáinak számos eleme erre a területre irányította a figyelmet, és alakította a pedagógiai közgondolkodást. Vállalta az alkotó pedagógusok és nevelőintézményeinek szellemi irányítását, a pedagógusok továbbképzését, a XXI. századi korszerű, európai szellemiségű iskolák megteremtését. 1999-ben e gondolatok képviselője elment. Itt hagyta azt a vázlatkötetet, melyben szerette volna végiggondolni és továbbfejleszteni az iskolapedagógia módszertanát. Az Alkotó Pedagógusok és Nevelőintézmények Egyesülete 2001 novemberében iskolakonferenciát tartott Debrecenben, s emlékezett az egyesület tiszteletbeli elnökére, tisztelgett munkássága előtt, és kiadta módszertani kötetét. Munkáját tíz fejezetre tervezte, melyből hét fejezet került kidolgozásra.

1. A nevelőtestület kialakulása, működése, a feladatok és tevékenységek módszertani funkciói

2. Az iskolavezetésnek, mint rendszerszervezésnek a módszertana

3. A nevelés rendszerének megalapozása, fejlesztése és a hatásrendszerek optimalizálásának módszertani vonásai

4. A hagyományteremtés, a gondozás, az iskola sajátos erkölcsi, érzelmi, szellemi vonásainak módszertani összetevői

5. A pedagógiai munkakultúra főbb elemei, az önfejlesztő iskolák, nevelők hatásainak főbb mozzanatai

6. Az innovatív iskola és a pedagógus magatartásának fejlesztése, az iskolai innováció útjai

7. Az iskola pedagógiai arculatának folyamatos megújítása.

A szerző bemutatja a pedagógiai hatások sajátosságait, mint a célirányos és irányított, irányított és önrányított, szervezett és spontán, nevelő, nevelők és növendékek együttműködésére épült autonóm logikájú és integratív, törvényes, csoportos és egyedi irányú, metodikailag megalapozott direkt és indirekt elemek rendszerét. Feltárja a pedagógiai hatások elemeinek megjelenését az iskolai szerepek szempontjából: elsősorban az értékközvetítő

szerepét, majd a pedagógiai tevékenység modelljeinek érvényesítését, a cselekvési minták transzponálását, a sajátos körülmények útján kibontakozó egyedi variánsok és alternatívák kiépítését, a nevelőtestület autonóm működésének főbb jellemzőit, az interperszonális kapcsolatok és pedagógiai viszonyok fejlesztését, a szocializációs folyamatok, az irányítás és önrányítás pedagógiai logikáját, integrációját és ösztönzési rendszerét.

A kötet segíti az iskolai kutatásrendszer megjelenítésével a nevelőtestület önfejlesztésének, öntevékenységének és önkormányzásának stabilizálódását. Egyértelművé teszi, hogy a nevelőtestület a tanulók önálló szellemi értékeinek, felelős magatartásának és társadalmi-egyéni programjának a megalapozója. Megismerhetjük az önkormányzó iskola megalapozását és az iskolavezetés rendszerformáló szerepének kiteljesedését. A nevelés rendszerét úgy tekinti, mint az iskola hatásrendszerének alapját, mint a pedagógiai műveletek bázisát és az össziskolai műveletek integrált rendszerét. Vázolja a hagyományok gyökereit, keletkezésük forrásait, jellemzőit, az érintkezési mód, magatartás, az erkölcsi, érzelmi kötődés egész életre vonatkozó hatását. Kifejti a pedagógus kultúrája és a munkakultúra általános vonásait, a munkakultúra differenciált elemeit és művelési vonásait, az innovációs magatartás megalapozását és fejlesztését a pedagógusok munkájában. Szükségesnek tartja a pedagógiai arculat formálását, a társadalmi partnerek és az iskola megújulását, a neveléstudomány szerepének megváltozását.

A kötet egyes fejezeteiben a szerző konkrét metodikai javaslatokat, példákat sorakoztat fel, melyből fény derül arra is, mennyire ismeri a pedagógiai rendszer működését az iskolában, szől az alkotómunkáról és műhelyekről, a XX. század iskolai gyakorlatáról, törvényszerűségeiről.

Petrikás Árpád munkája ugyan torzó, de könyve mégis hozzájárul ahhoz, hogy jobban megismerhessük őt és hitelesebb kép alakuljon ki róla, hogy miként gondolkodik az iskola módszertanáról. A módszertani megújulást az intézményekben az ő művének kritikai elsajátításával valósíthatjuk meg. Az iskolakonferencia egyben előrelépést jelzett ebben a kérdésben is: az iskolák jövőjét csak Petrikás Árpád gondolataival együtt alakíthatjuk. Azt próbálta megértetni, hogy a módszertani kultúra nem kezelhető felületesen, hanem tudatosan fejleszteni, gyakorolni kell azokat, a belső fejlődés részeként. Csak az így kialakított tudás léphet be demokratikus módon az iskola mindennapjaiba. Bizakodom, hogy mindez majd meg is történik, és a neveléstudomány továbbépülésére fog szolgálni.

APNE, Debrecen, 2001.

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 előfizetés díja: 1000 Ft.
A címlapot tervezte: *Fischer Ernő*
Megjelent: 2500 példányban
Juhász Nyomda Kft. Szeged
Felelős vezető: *Juhász Péter* ügyvezető
ISSN 1219-0608

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KÖNYVTÁRÁNAK EDDIG MEGJELENT KÖTETEI

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

*

A Módszertani Közlemények Kiadóhivatala tájékoztatásul közli, hogy a könyvsorozatnak 9., 10. és 11. kötete még kapható. A 9. kötet ára 150 Ft, a 10. köteté 180 Ft, a 11. köteté pedig 400 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 kérem: **Módszertani Közlemények Kiadóhivatala, 6725 Szeged, Hattyas sor 10.**