

2005 APR 12

TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

2005. 45. ÉVFOLYAM

2

A szerkesztőbizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

Helyettes: Dr. Varga István

A szerkesztőbizottság tagjai:

Bácsi János (Szeged); Dr. Frick Mária (Baja); Sajtosné Csendes Gyöngyi (Kaposvár);

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

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

Dr. Mágoriné dr. Huhn Ágnes (Szeged); Dr. Wirth Lajos (Jászberény); Dr. Zukovits Imre (Pécs).

Főszerkesztő:

Rozgonyiné dr. Molnár Emma

Szerkesztők:

Dr. Békési Imréné

Dr. Galgóczi Anna

A lap az Oktatási Minisztérium és a Szegedi Tudományegyetem
Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Karának támogatásával jelent meg.

TARTALOM

Dr. Szendrei János: Búcsúzunk	49
Bodnár Mihály: Az igazgató szerepe a pedagógiai és a közgazdasági elvárások összehangolásában	51
Nanszákné dr. Cserfalvi Ilona: A megújuló iskola és a pedagógus szerepek változásai	59
Dr. Szeléndi Gábor: A büntetésről	61

MŰHELY

Füredi István: Egy módszer a tanulói érdektelenség oldására	65
Dr. H. Tóth István: Az olvasni tudás fejlesztéséhez	67
Dr. Domonkosi Ágnes: A szó- és kifejezőképesség stílusztikája Garaczi László műveiben	75

ÖRÖKSÉG

Dr. Tancz Tünde: Két út – egy világ	83
---	----

SZEMLE

Dr. Domonkos János: Róth Miksa művészete	90
Dr. Szeri Istvánné: A Szegeden megrendezett mesemondó verseny 10. évfordulójára	92
Pappné Halász Teréz: A gyermeki esélyegyenlőségért küzdő „civil” szervezet munkája	94

Búcsúzunk

DR. ZUKOVITS IMRE



1924–2004

A szerkesztőbizottság 2004 november második felében kapta a gyász hírt: „Mély fájdalommal tudatjuk, akik ismerték és becsülték, hogy Dr. Zúkovits Imre, a Janus Pannonius Tudományegyetem nyugalmazott főiskolai tanára tragikus hirtelenséggel, életének 80. évében elhunyt.”

Későn kaptuk az értesítést, a szerkesztőbizottság a temetésen nem tudott részt venni, és a Módszertani Közlemények 2005/1. számában csak a jelezni tudta Dr. Zúkovits Imre eltávozását. Most kegyelettel emlékezünk rá.

Dr. Zúkovits Imre 1924. október 9-én született Jánosházán egy háromgyermekes gazdálkodó családban. Kiemelkedő tanulmányai alapján polgári iskolát, majd Pápán tanítóképzőt végzett, 1944-ben kitűnő eredménnyel tanítói oklevelet szerzett. Előbb egy kis falusi iskolában, később Bobán, körzeti iskolában igazgatóként tanított. Munkája mellett a Pécsi Tanárképző Főiskolán matematika-fizika-kémia szakos tanári diplomát szerzett 1953-ban. Ekkor a Pécsi Tanárképző Főiskola Gyakorló Iskolájába került, ahonnan 1962-ben vezető metodikusnak nevezték ki. Ugyanebben az évben felvették a Kossuth Lajos Tudományegyetem pszichológia-pedagógia szakára, amelyet 1966-ban kitűnő eredménnyel végzett el. Ugyanitt 1968-ban „Summa cum laude” fokozattal doktorált. 1970-ben főiskolai docensi, majd 1975-ben főiskolai tanári kinevezést kapott. Nagy tapasztalattal rendelkezett, ismereteit, tudását lelkesedéssel adta át tanítványainak, akik szeretettel emlékeznek rá. Munkatársai körében segítőkészsége méltán aratott elismerést.

A Módszertani Közleményeknek 1972-től munkatársa, majd 1974-től a szerkesztőbizottságnak haláláig tagja.

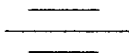
Tudományos tevékenysége elsősorban a didaktikára, a pedagógiai pszichológián belül pedig a tanulói aktivitásra terjedt ki. Szakfolyóiratokban több cikke jelent meg e témakörökből. Néhány ezek közül: „A gyakorlati foglalkozások és a tanulói aktivitás” (I-II., Munka és Iskola, 1964, 1965), „A cselekedtetés, a tanulókísérletek hatása a tanulók értelmi tevékenységére” (Magyar Pedagógia, 1968), „Az összefüggésfelismerő és problémamegoldó gondolkodás al-

kalmazási szintje általános iskolai tanulók matematikai feladatmegoldásaiban” (Pécsi Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményei, 1976), „A gondolkodásra nevelés problémái az általános iskola felső tagozatában egy felmérés alapján” (Módszertani Közlemények, 1980/2), „Az oktatás, az ismeretközlés és elsajátítás alapvető fogalmai és azok összefüggései” (Módszertani Közlemények, 1981/4), „A tanítási és tanulási folyamat elvei, követelményei az iskolai munkában” (Módszertani Közlemények, 1981/5), „A fizikai és a műszaki-technikai ismeretek szintetizálása az oktatási folyamatban” (Módszertani Közlemények, 1982/1).

Sokrétű és sokirányú tevékenysége elismerésül számos kitüntetésnek volt részese. 70 évesen ment nyugdíjba. Ekkor már kedvelt hobbijával, mecseki kertjének gondozásával foglalkozott, de a Módszertani Közlemények szerkesztőbizottságának munkájában továbbra is lelkesen, nagy aktivitással és optimizmussal vett részt. 2004 januárjában valóra vált családjával közösen dédelgetett terve: gyermekükhöz Budapestre költöztek. A szerkesztőbizottság 2004. Március 4-én az újpesti Babits Mihály Gimnáziumban tartott értekezletén találkozott vele utoljára. Bár egészségi állapota ekkor már észrevehetően megromlott – továbbra is lelkes, derűt és optimizmust sugárzó hozzászólásával segítette alakítani a lap terveit. Sajnos a megvalósításban már nem vehet részt, 2004. október 24-én egy váratlan roham vetett véget gazdag pályafutásának.

A szerkesztőbizottság több mint 30 éves produktív együttműködést, számos cikket, bölcs útmutatásokat köszönhet Dr. Zukovits Imrének. Emlékét, lelkesedését, derűs optimizmusát megőrizzük. Mosolygó arcára és biztató szavaira gondolva búcsúzunk tőle.

Dr. Szendrei János
a szerkesztőbizottság elnöke



Az igazgató szerepe a pedagógiai és a közgazdasági elvárások összehangolásában

Az igazgatónak a mindennapi intézményi tevékenységek során nagyon sok központi, illetve partneri elvárásnak, szempontnak kell megfelelnie. Meg kell találnia azt a legeredményesebb utat, amelyen járva, a törvényi szabályok maximális betartása mellett, a leghatékonyabban működő iskolát vezetheti. Olyan kérdésekben kell döntenie, amelyek hosszú távon meghatározhatják az intézmény keresettségét, stabil működését. Jelen írásomban az igazgató szemével nézve ilyen problémák elemzésével kívánom szemléltetni ezt a kérdéskört.

1. A finanszírozás hatékonyságnövelő szerepe

Az iskolák finanszírozásának kérdésében nagyon fontos, hogy milyen alapon történik a pénz „elosztása”, hogyan jutnak el a fenntartóktól az iskolákhoz a rendelkezésre álló pénzeszegek. Két különböző rendszer bemutatásával nézzük meg a lehetőségeket.

1.1. Tanulócsoport alapú elosztás

Ez a rendszer az intézményi órakeret szabályozásán alapul, és ezt kapcsolja össze az intézményi kötött létszámgazdálkodással. Az órakeret, amely szerint számításaink alapja a tanulócsoportok száma, mint feladat-ellátási mutató az éves és a középtávú tervezés alapeleme, s ez a szabályozásban egyidejűleg jelent elszámolási egységet és tartós garanciát is. A különböző évfolyamok tanulócsoportjainak száma és órakerete alapján határozza meg a főhatóság a pedagógusigényt, illetve az adott év központi előírásait követve (közalkalmazotti alapilletmény, pótlékok) a feladatellátás pénzügyi kereteit.

A fenntartó és az iskolavezetés közötti alku következtében alakulnak ki a végleges pénzügyi és személyi kondíciók.

A rendszer jellemzői:

- nagy a fenntartói függőség;
- az igazgató hatékony lobbija javíthatja az intézmény gazdasági helyzetét;
- kisebb tanulói létszámcsökkenés nem befolyásolja az iskola forrásait;
- az intézmény nincs „rákényszerítve” az önállóságra, a minél hatékonyabb gazdálkodásra, a tanulói létszám növelésére;
- nem készítet az optimális kihasználtság megteremtésére;
- a pedagógiai szempontokat nem korlátozzák nagy mértékben a gazdasági tényezők.

1.2. Tanuló alapú elosztás

Itt a rendező elv a következő: a tanulólétszám alapján kiszámított normatív támogatást kapja meg az intézmény, és abból kell működnie. Az önkormányzati fenntartású iskolákban tisztán ez a rendszer nem működhet, mivel a tanulói normatíva nem fedezi a költségeket. A gyakorlóiskolai normatíva azonban a legtöbb gyakorlóiskolában ezt lehetővé teszi.

Ebben a rendszerben csak a tanulólétszám növekedése javíthatja az intézmény pénzügyi mutatóit, a piaci, profitorientált szemlélet dominál. A gazdasági év elején történő fenntartói egyeztetés során a mutatók alapján végzett számítások pontosítása történik.

A rendszer jellemzői:

- több tanuló = nagyobb lehetőségek;
- ha kritikus határ alá csökken a létszám, akkor a keletkezett krízishelyzet okozója nagy valószínűséggel az intézmény, vezetőkkel és alkalmazottakkal együtt;
- kényszer a minél hatékonyabb és minőségibb munkára: magas minőség = jó hírnév = magas keresettség = több tanuló = több pénz;
- az igazgatónak nagyobb a felelőssége;
- szakmai és gazdasági önállóság;
- határozottabb piaci szemlélet;
- gazdaságosság, takarékoság;
- racionális, következetes kapcsolat a fenntartó és az intézmény között.

Ezt a rendszert tartom a jövő lehetőségének. Rákényszeríti az intézményt a versenyre, annak minden előnyével és hátrányával. Mindenképpen minőségjavulást kell eredményeznie, különben a versenyben alulmarad, nem lesz megfelelő tanulólétszám, ennek következményeként munka sem.

Hogyan lehet megvalósítani ezt abban az esetben, ha a normatíva nem fedezi minimálisan sem a működést? A bevezetéskor a fenntartó az előző évek gazdasági adataiból kiindulva megállapít egy százalékos értéket, amivel az állami normatívát kiegészíti, és tanulólétszám alapján állapítja meg a támogatást. Ahogyan változik az állami normatíva, úgy módosul a teljes támogatás. Ehhez megfelelő szintű, jelentős gazdasági ismeretekkel rendelkező vezetői garnitúra van szükség.

2. Tanulói létszámok

Az előzőekből is kiderült, hogy talán a legmeghatározóbb mutató az iskola gazdálkodása szempontjából a tanulólétszám. Mindkét elosztási rendszerben erre épül a finanszírozás (a tanulócsoportok kialakításának is a tanulólétszám az alapja).

Ebből a szempontból a problémát determinálja a közoktatási törvény azon szabályozása, amely előírja a maximális tanulói létszámhatárokat a különböző évfolyamokra: 1–4. évfolyamra: 26 fő, 5–8. évfolyamra 30 fő (3. sz. melléklet az 1993. évi LXXIX. törvényhez I. rész).

Mivel a törvény most már szankcionálja is a magasabb osztálylétszámokat, valamint az ezt meghaladó létszámot a normatív hozzájárulás meghatározásakor figyelmen kívül kell hagyni (1. sz. melléklet az 1993. évi LXXIX. törvényhez II. rész (3) bekezdés), nem lehet alsó tagozatban magasabb az osztálylétszám, mint 26. Viszont ez eleve meghatározza, hogy felsőben is csak 26 fős osztályok lesznek, ha csak nem sikerül más intézményből beiskolázni tanulókat.

Ez viszont nem könnyű feladat, ugyanis a szülők és a gyerekek nagyon nehezen válnak meg attól az iskolától, amelyikben már négy évet eltöltöttek. A megszokott környezetnek nagyobb a megtartó ereje, mint az esetlegesen magasabb színvonalúnak vélt intézmény vonzereje.

Esetleges keresettség-növelő tényező lehet, ha a felső évfolyamokra olyan pedagógiai kínálatot tud nyújtani az iskola, ami más intézmény hasonló évfolyamain nincs. Ilyen lehet például: emelt szintű oktatás valamilyen tantárgyból, második idegen nyelv oktatása, valamilyen speciális készségterületen történő aktív foglalkozás meghirdetése felső tagozattól. Ennek a hatása a felsős tanulólétszám növelésére várhatóan alacsony.

3. A más szerkezetű középiskolák „elszívó” hatása

Az előbb megkezdett gondolatort tovább nehezíti a nyolc, illetve a hat osztályos gimnáziumok „elszívó” hatása. Amennyiben a szülőnek lehetősége van a lakóhelyén, illetve más településen olyan többszintű középiskolába átvinni a gyermekét, ahol biztosítva látja az eredményes érettségi, illetve felvételi vizsga lehetőségét, megpróbálkozik ezzel.

Több szülő úgy gondolja, hogy nem csak a nyolcadik osztály végén, hanem már korábbi évfolyamon is jelentkezik egy ilyen középiskolába. Ha sikerül, akkor nyolc, illetve hat évre biztosítva van gyermeke beiskolázása. Ha nem, akkor sem veszített semmit, a tanuló kipróbálta a felvételit, és nyolcadik évfolyam végén újra jelentkezik majd.

Az általános iskolának nem csak a tanulólétszám csökkenése okoz komoly gondot ezen a területen, hanem az is, hogy általában a legjobbak, a kiemelkedő képességű tanulók kerülhetnek el ilyen intézményekbe. Ha ezek száma viszonylag magas, és talán éppen egy osztályba jártak, akkor vészesen lecsökkenhet az osztálylétszám, s ez tanulócsoporthoz viszonyítottan is járhat. Ennek a pedagógusokra nézve akár egzisztenciális következményei is lehetnek.

Erre a helyzetre egyedüli megoldásnak azt látom, hogy otthonos, jó légkört kell kialakítani az általános iskolában, ahonnan a tanuló nem szeretne elmenni más intézménybe. Ebben rendkívül nagy szerepük van az osztályfőnököknek s annak, hogy milyen osztályközösséget alakítanak ki. Természetesen minden alkalmazottnak azon kell munkálkodnia, hogy minél rendezettebb, tisztább, jobban felszerelt, komfortosabb legyen az iskola. A cél az, hogy a tanuló jól érezze magát, és olyan oktatást kapjon, amellyel nagy valószínűséggel nyolcadik év végén is bejut abba a középiskolába, amelyet szüleivel együtt célként megjelölt.

4. A szülői elvárások és a felvételi rendszer

Folytatva a gondolatmenetet, meg kell említenem az iskolai értékelés és a középiskolai felvételi kapcsolatát, dilemmáját. Az egyes iskolák oktatási szintje eltér egymástól. Ez a differencia megfigyelhető az egy településen lévő iskolák között, illetve más helységek oktatási intézményei között is. Vannak keresettebb és kevésbé keresett iskolák. Ez városon belül objektívan mérhető az első osztályba jelentkező tanulók számával.

Ezek az iskolák a versenyhelyzetben jelenleg valamilyen területen többet tudnak nyújtani. Elsődleges szülői igény az iskolával szemben, hogy megalapozott, tovább építhető tudást adjon a tanulóknak, amivel eredményesen felvételizhet a középiskolába, és ott biztonságosan megállja majd a helyét.

Ehhez következetes, az elvárásoknak megfelelő értékelési rendszert kell az iskoláknak alkalmazniuk. Egy ilyen intézményben megszerzett jegy értékteljes a középiskolában is: tartják a tanulók a megszerzett szintet. Ezzel szemben a más iskolából érkezők jobb tanulmányi átlageredménnyel jelentkeznek a felvételin. Ma az a jellemző, hogy a felvételi pontszámot a középiskolák a hozott jegyekből és a felvételi során szerzett pontok alapján számítják. A probléma tehát az, hogy a jobb jegy alapján ugyan bekerülhet a középiskolába, viszont ott kevésbé tudja megállni a helyét, szemben azzal, aki lehet, hogy nem tud bejutni, bár ha sikerült volna, ott stabil tudással rendelkezne.

A megoldást abban látom, hogy a középiskolai felvételi kötelezően a központi felvételi megírásából és annak értékeléséből álljon. (Jelenleg ezt csak választhatják a középiskolák. Nyíregyháza 2004-ben csupán három középiskola választotta ezt az eljárást).

Az egységes, központi felvétellel objektív, összehasonlítható mérce alapján szűrhetné meg a jelentkezőket minden intézmény. Így az általam elfogadhatatlannak minősülő helyzet is feloldódna, mely szerint a tizenéves tanulók egy hónapon keresztül akár nyolc-tíz felvételi vizsgán is részt vesznek. A felvételi időpontját is későbbre, májusra tenném.

5. Magasan kvalifikált tanár

2002-ben a lakosság 31%-a vélte úgy, hogy nagyon nagy, és 48%-a úgy, hogy nagy szerepük van a pedagógusoknak abban, hogy Magyarország sorsa hogyan alakul a következő évtizedekben (Forrás: Közoktatás a közvéleményben, 2002.). Minél magasabban képzett, illetve minél naprakészebb információval rendelkezik egy pedagógus, annál eredményesebben

tudja teljesíteni a társadalmi elvárásokat. Ezt az oktatásirányítás is felismerte, és 1999-től költségvetési támogatással és rendeletileg is elősegítette a pedagógusok továbbképzését.

Az első évben megfigyelhető jelentős támogatás csökkent ugyan, és alig emelkedik valamit a mértéke (21.800 Ft; 15.182 Ft; 14.420 Ft; 14.420 Ft; 14.500 Ft; 15.000 Ft), így is elmondható, hogy komoly előrelépés történt ezen a területen.

Milyen képzések támogatása szolgálja jobban az intézmény fejlődését? Olyan képzéseké, amelyek:

- A Nemzeti alaptanterv, illetve a kerettanterv új műveltségi területeire adnak végzettséget (dráma, tánc, vizuális kommunikáció, informatika, etika, hon- és népismeret);
- Magasabb szintű végzettséget nyújt;
- Olyan új elvárásokhoz ad többlet információt, amelyek a mai oktatás elengedhetetlen velejárói: mérés, értékelés, minőségbiztosítás, tehetséggondozás, integráció, pályázati eljárások, vezetői és személyiségfejlesztő tréningek, informatikai ismereteket nyújtó tanfolyamok;
- Szakvizsga vagy azzal egyenértékű végzettség megszerzésére irányuló kurzusok.

Abban az esetben, ha magasabb végzettséget, illetve szakvizsgát szerez egy pedagógus, át kell sorolni egy magasabb fizetési osztályba. Ezáltal növeli az intézmény személyi kiadásait. Mégis azt gondolom, hogy a vezetőnek ösztönöznie kell a munkatársait ilyen képzésekre, mert a magasabban kvalifikált oktató magasabb szintű munkavégzésre képes, és azzal, hogy eredményesebben teljesít, növeli az iskola elismertségét, keresettségét, s ez közvetve tanulólétszám-emelkedést jelenthet. Ezzel viszont megtérül a kiadás, mert több tanuló után több támogatást kaphat az intézmény.

6. Bér és teljesítmény

A közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény V. fejezete tartalmazza a közalkalmazottak előmeneteli és illetményrendszerére vonatkozó előírásokat. A közalkalmazotti előmenetel alapvetően három tényező függvénye:

- az alkalmazott végzettsége;
- a közalkalmazotti jogviszonyban töltött idő;
- az ellátandó munkakör betöltésére előírt iskolai végzettsége.

A besorolás után az említett törvény 1. számú melléklete határozza meg a garantált illetményt.

A jelzett rendszer csak a minimális javadalmazás mértékét határozza meg, ennél magasabb összeg is adható. A jelenlegi gazdasági körülmények között kevés azon fenntartók száma, ahol magasabb alaphétt biztosítanak a közalkalmazottaknak.

Ez azt is jelenti, hogy a munkáltatónak nincs lehetősége az elvégzett munka alapján is differenciálni a juttatásokat. Az azonos munkakörben, azonos végzettséggel dolgozó egy fizetési fokozatba tartozó kollégák alaphétt egyenlő, függetlenül a teljesített munka minőségétől, a személyenként eltérő hozzáadott értéktől. Ez alapvető hibája a jelenlegi rendszernek. Nincs motiváló, serkentő ereje.

Az ismert gazdasági helyzetben sajnos a jutalmazás lehetősége sincs a vezető kezében. Jelenleg egyetlen módja van a magasabban teljesítők elismerésének, a kiemelt munkavégzésért járó kereset-kiegészítés differenciált elosztása a közalkalmazottak között.

7. A kiemelt munkavégzés elismerése

1998. szeptember 1-jétől vezették be a pedagógusok minőségi bérpótlékát. Ez időközben kiemelt munkavégzésért járó kereset-kiegészítésre változott. 1998-ban úgy indult, hogy a kezdeti 5.400 Ft/fő értéket a következő évben jelentősen emelik. Ezzel szemben a kormányváltás

után ez az érték 1.500 Ft/főre esett vissza. Ez az összeg magáért beszél. Még 2004 szeptemberében sem fogja elérni az 1998-as kezdő értéket (5.400 Ft; 1.500 Ft; 1.620 Ft; 3.000 Ft; 3.600 Ft; 3.900 Ft; 5.000 Ft). Tegyük hozzá azt a tényt is, hogy kezdetben külön normatív támogatásként jelent meg a Magyar Köztársaság következő évi költségvetési törvényeiben, de néhány év után már nem adtak külön támogatást rá, hanem az alapszabványból kellett a fenntartónak biztosítani.

De vizsgáljuk meg, milyen elvi és gyakorlati lehetőséget biztosít ez a keret az iskolavezetés számára a közalkalmazottak motiválására!

Akkor fejthet ki az intézményre fejlesztő hatást, ha az eredményesen működő nevelőtestületekben a vezetők különböző teljesítmény-összetevők alapján jelentősebben különböztetik meg munkatársaikat egymástól. Azaz minél nagyobb mértékben differenciálnak a végzett munka alapján az elismerésekben.

Egy példán szemlélítve a jelenséget: „A” vezető esetében a különbségek kicsik. A jobban dolgozó itt joggal vélheti úgy, hogy kár volt ennyit tennem, ugyanis a nálam kevesebbet teljesítő is csaknem ugyanolyan mértékű elismerést kapott, mint én. A gyengébben teljesítő véleménye az is lehet, hogy az elkövetkező időben is elég ennyit tennem, mert csaknem ugyanannyi elismerést kapok, mint az átlag feletti teljesítők. Milyen vélemény alakulhat ki a „B” vezető tantestületében, ahol nagy különbségeket tettek a kiemelkedően teljesítők és a gyengén teljesítők között? Azt a véleményt alakíthatják ki, hogy megérte sokat dolgozni, mert az érte kapott jutalom is kiemelkedő, így a jövőben is érdemes lesz kiemelkedően alkotni. A gyengébben teljesítő nagy valószínűséggel érezheti, hogy a kevesebb teljesítményért kevesebb az anyagi elismerés is. A teljesítményszint egyéni növelése esélyt ad a magasabb elismerés megszerzésére, így jobb munkára sarkall.

8. Állandósult veszélyérzet

A megindult társadalmi, gazdasági változások és ennek vonzataként bekövetkező folyamatos oktatáspolitikai megújítási törekvések az elkövetkező években sem fognak lelassulni. Minden valószínűség szerint az iskolák közötti verseny tempója felgyorsul. Az intézmények veszélyekkel szembesülnek, ugyanakkor lehetőségek is megnyílnak előttük.

A változtatás, amit az élet kikényszerít az iskolákra, soha nem lehet sikeres, ha mindenki nyugodtan ül a babérjain. Valljuk be őszintén, hogy a pedagógus társadalom hajlamos volt a kivárára. A cselekvésre készítetés magas foka viszont nagymértékben segíti a fejlődést. Állandóan résen kell lenni. A hosszan elhúzódó, nyugalmas és elégedettségtől eltelt időszak véget ért.

A magasabb fokú tettekkészségből nem következik, hogy bármikor is pániknak, aggodalomnak és félelemnek kellene felütnie a fejét. Ez olyan lelkiállapotot jelent, amelyből gyakorlatilag hiányzik az önelégültség, amelyben az emberek mindig feszült figyelemmel keresik mind a problémákat, mind a lehetőségeket. Ezeket a tulajdonságokat nem csak a vezetőkben, hanem minden pedagógusban is ki kell alakítani!

A cselekvésre készítetés magas szinten tartása megköveteli majd, hogy a teljesítmény mérésére szolgáló információs rendszerek a maiaknál sokkal tökéletesebbek legyenek. Több embernek sokkal gyakrabban lesz szüksége azokra az adatokra, amelyek a partnerekre, a „versenytársakra”, a tanárookra, az iskolai gazdálkodásra vonatkoznak. Őszinte, kozmetikázás nélküli tájékoztató rendszereket kell megalkotni, különösképp a teljesítmény vonatkozásában. Az így megszerzett adatokból lehet objektív következtetéseket levonni és helyes stratégiát, illetve döntést kialakítani.

Ebben a rendszerben sokkal inkább felértékelődnek a nyílt viták, mert csak ezek vihetnek előre. Meg kell változniuk azoknak a normáknak, amelyek a szertartásos udvariaskodásra, az

érdeklődőketeken keresztül elért megegyezést hátráltató diplomatikusan viselkedésre készítettek.

A megnövekedett veszélyérzet segíteni fogja az intézményt abban, hogy könnyebben és jobban megállja a helyét a gyorsan változó környezetben. A veszélyhelyzet megfelelő szintű érzékelése az állandó odafigyelés, a minőség szinten tartása eredményezi a fejlődést.

9. Belső képzés

A rendszerváltás óta nagy változások történtek Magyarországon. Átalakult a gazdaság, a társadalom, a mindennapi élet. Olyan új dolgokat kellett megismerni, átélni, feldolgozni, amit eddig hazánkban nem tapasztaltunk. Csak néhányat kiemelve: demokrácia, verseny, piacgazdaság, tőzsde, munkanélküliség, hajléktalanság, kábítószer. Hasonló módon történt ez az oktatásban is. Olyan feladatok, problémák jelentek meg a pedagógusok, az iskolák életében, amelyekre nem voltak felkészülve: Nemzeti alaptanterv, kerettanterv, pedagógiai program, minőségbiztosítás, mérés, pályázatok, verseny a tanulókért.

Ezekre a gyors változásokra a pedagógustársadalom nagy része – véleményem szerint – késve reagált. Több kolléga még ma is abban a hitben él, hogy őt, illetve az iskolát elkerülik a változások.

Éppen ezért talán az igazgatónak a legnagyobb feladata, hogy szemléletváltást indítson el és vigyen végbe. Ki kell alakítani minden pedagógusban és közalkalmazottban azt a meggyőződést, hogy azért kell hatékonyan, jól dolgoznom, mert akkor az intézményem keresettebb lesz, és nő a tanulóink száma. Ha több lesz a diák, akkor jobbak lehetnek az intézmény anyagi forrásai, lesz munkám, javulhatnak a munkafeltételeim.

Nem véletlenül használtam egyes szám első személyt az előző bekezdésben. Csak akkor lehet előbbre jutni, ha kialakul a tulajdonosi szemlélet az iskolában is. A tanár bent az órán vezető: egy osztályközösség munkájának tervezője, szervezője, ellenőrzője, értékelője, fő döntéshozója. Rendszeresen azért dolgozik, hogy a leghatékonyabb eredményt érje el. Sajátjának tekinti a feladatot és az eredményt is. Amikor belép a nevelői szobába, vezetőből vezetett lesz. De éreznie kell, hogy az intézmény az „övé” is! Nem fogadható el az a mentalitás, hogy „én nem foglalkozom ezzel, majd megoldják helyettem a problémát”.

Az igazgatóról eleve feltételezem a „tulajdonosi” felfogást. Csak a jó gazda szemével láthatja, vezetheti iskoláját és munkatársait. Meg kell ragadnia minden alkalmat arra, hogy átültesse, kialakítsa kollégáiban ezt a szemléletet!

10. PR tevékenység

A „PR” ma már többé-kevésbé közsímet rövidítése az eredeti „Public Relations” angol szósz kifejezésnek. Eredeti jelentése: nyilvános kapcsolatok. A használatos definíciók közül egy: „A PR olyan tervszerű és folyamatos műveletsorozat, tevékenység-együttes, amelynek az a célja, hogy a vállalat és közönsége, közvéleménye, illetve szűkebb és tágabb környezete között megértést, bizalmat építsen ki.” (Dr. Sándor Imre–Dr. Szeles Péter, 1990. 42) Feladata: elérni a közös megértést, létrehozni a kölcsönösen előnyös kapcsolatokat a szervezet és a közvéleménye, környezete között, a kétirányú kommunikáció útján. Barát Tamás szerint a PR egyszerűen a következő gondolkodásmód: „Beszélj a környezeteddel (a közvéleménnyel, a közönséggel) arról, amit megtettél, megteszel, vagy tenni akarsz, mondd el nekik céljaidat, a tájékoztatás útján vond be őket a döntéshozatalba, tevékenységed alakításába!”

A PR kapcsolat építésének területei:

- leendő és jelenlegi szülőkkel, tanulókkal;
- a fenntartóval;
- iskolán belül az alkalmazottakkal.

Az előző bekezdésekből pontosan kirajzolódik, hogy több olyan terület van, ahol nem csak a vezetés tehet valamit a külső, illetve belső megítélés javításáért, hanem nagymértékben az alkalmazottak is.

Az alkalmazható PR-eszközök és módszerek:

- személyes kapcsolattartás;
- szülő–diák–tanár találkozók szervezése;
- rendszeres tájékoztatók;
- rendezvények, szaktárgyi versenyek;
- sajtókapcsolatok felhasználása;
- tanulmányok;
- az oktatás-nevelés magas színvonala;
- a partneri oldalról érkező problémák elsődleges intézése, megoldása;
- beszámolók az iskola életéről, eredményeiről;
- társadalmi szervezetben, rendezvényeken aktivitás;
- belső kiadványok megküldése a partnereknek;
- üdvözlőlapok küldése;
- partneri látogatások kezdeményezése, lebonyolítása;
- tapasztalatcserék szervezése;
- a fenntartó bevonása a tervezésbe;
- iskolai újság, faliújság;
- szakmai előadások;
- egységes intézményi arculat;
- saját honlap, internet, elektronikus levelezés.

A sort folytathatnám tovább. Az élet minden területe ma már a kommunikációról, a kapcsolattartásról szól az iskolában is. Elvárható, hogy minden dolgozó kiemelten kezelje ezt a területet. Hangsúlyozni kell itt is a nyitottságot, az állandó jelenlétet, a pozitív beállítódást, az ilyen irányú tevékenység közvetett hasznát minden résztvevő számára.

11. Az intézményi bevételek növelése

A tanulói létszám növelésén kívül több olyan terület is van, amely alkalmas az iskola anyagi forrásainak bővítésére. Ezekből minél többet meg kell ragadnia az iskolavezetésnek és a pedagógusoknak ahhoz, hogy kiegészítsék a központi és a fenntartói támogatásokat.

11.1. Pályázatok

A rendszerváltás után az oktatásban is rohamosan megnőtt a pályázati támogatások száma és összege. Olyan források felé nyitották meg az utat, amelyek lehetőséget teremtettek egyes területeken a megújódásra, felzárkózásra: informatika, taneszközök, új módszertani és vezetélméleti kultúra elterjesztése. Az iskolavezetőknek és a pedagógusoknak meg kellett ismerni és tanulni a pályázatírás elveit, formáit. Rá kellett érezni a kínálókozó lehetőségekre.

Eredményes, sikeres akkor lehet egy pályázat, ha valamilyen új dolgot, illetve más pályázókhoz képest többletet tud adni az eddigieknél. Elengedhetetlen a tartalmi és a formai követelményeknek való megfelelés, a gazdasági affinitás, a pontosság. Ehhez olyan pályázóra van szükség, aki előre tud lépni, képes az új követelményeket figyelembe venni, kreatív, vállalkozó kedvű, van önbizalma, pontos, fegyelmezett.

Az iskolavezetésnek mindent meg kell tennie annak érdekében, hogy ösztönözze és segítse kollégáit minél több pályázat megírására. Információkat kell adnia a pályázati elérhetőségekről, az eredményes pályázatírás feltételeiről. És nem utolsósorban erkölcsi, illetve lehetőség szerint anyagi elismerést kell nyújtani az eredményesen pályázók részére a nevelőtestület előtt, bemutatva és kiemelve a végzett tevékenységet és annak hozadékát az iskola szempontjából.

11.2. Alapítvány

Alapítvány létrehozásával egy új lehetőség nyílt az intézmények számára ahhoz, hogy több anyagi támogatáshoz jussanak. Mindenképpen érdemes élni ezzel a lehetőséggel. Azok a támogatók, akiknek módjukban áll az iskolát támogatni, kedvezményesen tehetik meg (a támogatási összeg 30%-a 50, illetve 100 ezer forintig visszatéríthető az adóból).

Eredményes figyelemfelkeltő tevékenység következtében jelentős forráshoz juthat az alapítvány a támogatók adója 1%-ának felajánlásával. Fontos, hogy a felajánlók ne kényszernek érezzék adományozásukat. Ezt úgy érhetjük el, hogy olyan alapcélakat fogalmaz meg és ismertet az alapítvány, amelyek azonosak a támogatók értékrendszerével. Érzik azt, hogy jó helyre adják támogatásukat és arra fordítják az összeget, amire szánták. Ehhez az alapítványnak rendszeresen nyilvánosságra kell hoznia céljait, bevételi eredményeit és a felhasználásokat.

Növeli az alapítvány hatékonyságát, ha a kuratórium kidolgoz egy belső pályáztatási rendszert, amelynek az a lényege, hogy támogatásban részesíti azokat, akik külső lehetőségeket tudtak forrásszerzésre mozgósítani. A belső támogatást eszközvásárlásra lehet fordítani, így nő az iskola eszközparkjának fejlettségi szintje.

11.3. Jótékonyági rendezvények

Jelentős közvetett és közvetlen nyereséget hozhatnak az iskola számára azok a rendezvények, amelyeken az iskola dolgozói közösen vesznek részt a partneri körrel, és lehetőség nyílik különböző támogató tevékenységre. Elsősorban az iskolai, alapítványi bálókra gondolok.

Véleményem szerint ezeken a rendezvényeken az a lényeges, hogy a pedagógusok, szülők, a támogatók kötetlen formában találkozhatnak, ahol mód nyílik a beszélgetésre, a szórakozásra, az együttlétre. Ennek a hozadéka jóval magasabb és fontosabb, mint az anyagi haszon, ami szintén nem lebecsülendő.

Az iskolavezetésnek úgy kell közreműködnie a szervezésben, hogy lehetőleg minél több pedagógus érezze a rendezvénynek a fontosságát, hasznosságát, kényszer azonban nem lehet alkalmazni. Az aktívan közreműködőket itt is ki kell emelni a közalkalmazotti közösség előtt.

11.4. Helyiségek bérbeadása

Az intézmények gyakori forrásszerzési tevékenysége, hogy helyiségeiket (tornaterem, étterem, informatikai szaktanterem, tantermek) kiadják. Alapelvnek kell azonban lennie, hogy elsődleges szempont az alaptevékenység, az oktatás biztosítása. Nem engedhető meg, hogy a „pénzes” tanfolyamok, sportkörök előnyt élvezzenek az iskolai foglalkozásokkal szemben. Fontos, hogy olyan bérleti megállapodásokat kössenek, amely az esetleges rongálások megtérítésére is tartalmaznak kitételeket.

12. Megszorító intézkedések kezelhetősége

Egyre több intézményben alkalmaz a fenntartó komoly megszorításokat: erőteljesen csökkenti a dologi kiadások mértékét, visszafogja a kiadható túlórák számát, létszámot von el, végső esetben iskolákat von össze, szüntet meg. Ezen intézkedések komoly konfliktushelyzeteket eredményeznek tantestületen belül. Nyíltsággal, a változások okainak esetleges előrevetítésével, megbeszélésével enyhíteni lehet a krízishelyzetet.

A személyi döntések meghozatala talán a legnagyobb kihívása a vezetői munkának. Ha más munkakörbe áthelyezni vagy a feladatkör megszűnése miatt elbocsátani kell munkatársakat, akkor komoly problémahelyzetbe kerül a közalkalmazott és a vezető is. A döntés és a felelősség mindig az igazgató kezében van.

Tompítani lehet a helyzetet, ha objektív, nyilvános kritériumsor felállításával jutunk el az érintett személyek kiválasztásához. Készítsünk előre több évre várható tantárgyfelosztásokat a

lecsökkent óraszámú tantárgyak felmérésére. Tudni kell azonban, hogy a tervezés egyre bizonytalanabb a rendszeres törvényi módosítások miatt. A várható szerkezeti módosítások elé mehet a vezető, ha a továbbképzési tervben tudatosan, az előre látható új területeknek megfelelő képzésekre fekteti a hangsúlyt, és olyan pedagógusokat iskoláz be, akiknek óraszama várhatóan csökkenni fog. Így más területen alkalmazni lehet ezeket a kollégákat a későbbiek folyamán is.

Komoly színvonalbeli romlást eredményezhet a dologi kiadások nagy fokú csökkentése. Olyan racionalizálási megoldásokat kell alkalmazni, amelyek a legkisebb minőségi romlást eredményezik. Ezeket közös ötletbörze alkalmával lehet megtalálni. Meg kell mutatni a kollégáknak az okokat és nyíltan beszélni róluk, mert ez elfogadhatóbbá teszi a megszorításokat.

Úgy vélem, hogy a krízishelyzetek elkerülhetők, megelőzhetők, tompíthatók komoly előre gondolkodással, tervezéssel, nyílt, őszinte megbeszélésekkel. Érezhető, amint azt a 8. pontban már jeleztem, hogy a veszélyhelyzeteknek mozgósító erejük is van. Ezért előnyösnek tartom, hogy amikor „normál mederben” folynak a dolgok, már akkor nézze meg a vezető, hogy mi lenne, ha veszélyhelyzet alakulna ki. Ha akkor fordítunk nagy figyelmet a hatékonyságra, a takarékosagra, a megújulás lehetőségeire, a változások figyelésére, a költségkímélőbb fejlesztésekre, amikor „fut a székér”, akkor megelőzhető a nagyobb krízishelyzet.

Írásomban azt a szemléletet kívántam bemutatni, amellyel véleményem szerint napjaink és a közeljövő iskolavezetésének rendelkezni kell ahhoz, hogy a megváltozott társadalmi és gazdasági környezetben hosszútávon életképes iskolát irányíthasson. Ha az egyre inkább „piacosodó” világban sikerül nemes értelemben vett tisztességes versenyzőnek maradni, akkor olyan intézményt alakíthatunk ki, amely képes megújulni, a problémák elé menni és alkalmazkodni a kihívásokhoz.

FELHASZNÁLT IRODALOM

1. 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról
2. Közoktatás a közvéleményben, 2002.
3. A Magyar Köztársaság éves költségvetési törvényei: 1997-2003.
4. 1992. évi XXXIII. törvény a közalkalmazottak jogállásáról
5. Dr. Sándor Imre–Dr. Szeles Péter: Public Relations („az uralkodás titka”), MERCURIUS 1990.

NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA

főiskolai tanár, főigazgató-helyettes

Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola

Debrecen

A megújuló iskola és a pedagógus szerepek változásai

A Debreceni Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola több mint másfél évtizede szervezi a határon túli magyar tanítók, pedagógusok képzését. 2004 nyarán két csoportban dolgoztak: az egyik „A nevelés-oktatás korszerű módszerei, alternatív pedagógiák” témakört dolgozta fel, a másik arra irányította a figyelmet, miként kell alakítani a pedagógus szerepeket

a megújuló iskolában. Az utóbbiról szeretnék részletesebben szólni, bemutatni az intenciókat, amelyeket aktuálisnak és korszerűnek tartottak a témák előadói.

Mindenekelőtt felvázolták az iskola belső világának jellemzőit, melyben döntőnek tartják az iskola karakterének kialakítását, a tevékenységrendszer gazdagítását, az iskolai demokrácia szélesítését és a közösségek építését. Új kihívást jelent az iskolának a kliensek érdekeinek szolgálata, a tanulók értékelése, s a hatékony szervezeti élet, megoldások kialakítása.

Ehhez illeszkedik a mai tanító képének bemutatása, ahol sorra veszik a 19-20. század során kialakult tanítói modellek előnyeit, hátrányait, a lámpás szereptől a Gárdonyi által megírt tanítónőig, a tudós tanár lehetőségeitől a közéletben is jártasságot kívánó, a József Attila által megénekelt lélek mérnökéig. Kérdések sorát tehetjük fel, mit jelent a 21. század elején a tanító szerep. Az előadó maga is keresi a választ, alapkérdésnek a tanító és a diák, a tanító és a társadalom különös szövedékének viszonyát tekinti.

Világossá váltak az oktatás alapkérdései: a tanulóknak meg kell tanulniuk megismerni, megszerezni a dolgok megértéséhez szükséges eszközöket; meg kell tanulniuk dolgozni, hogy hatni tudjanak a környezetükre, meg kell tanulniuk együtt élni, hogy együttműködhessenek a társakkal, közösen tevékenykedjenek; s végül meg kell tanulniuk a diákoknak élni, önmagukat megvalósítani és a sikereket a közösségben megélni. Az előadók több oldalról megvilágították a tanulási zavar okait, a tanulási nehézségeket és a tanulási akadályozottságot, részletezve a biológiai háttértényezőket, a részképesség-kiesések gyakran előforduló jellegzetes típusait. Megvizsgálták a tanulási zavarok gyakoriságát a mindennapi pedagógiai gyakorlatban és ezek prevenciói lehetőségeit, majd a fejlesztő pedagógiai tevékenység helyét és szerepét.

A mai iskolában gyakran találkozunk magatartási problémákkal, szociológiai zavarokkal. A megzavart személyiségfejlődésű gyermek viselkedésjellemzői két nagy csoportba sorolhatók: beszélhetünk retardációról és neurotikus megnyilvánulásokról. A retardáció a fejlődési tempó leromlását jelenti, ez megnyilvánulhat testi és lelki téren egyaránt. A neurotikus megnyilvánulások emocionális, érzelmi megterhelésre létrejövő, működési, alkalmazkodási zavarok. A kisiskolások neurotikus megnyilvánulásai körébe tartoznak: a depresszív magatartás, a kényszerítő gondolatok és cselekvési késztetések, a disszociális tünetek, az ezek helyébe lépő pótcselekvések és a pszichogén funkciózavarok. Ezek hátterében észre kell vennünk a kapcsolati mozgatórugókat, a szociális fejlődést akadályozó konfliktusokat. Ezeket kell megszüntetnünk, olyan körülményeket kell a gyermek számára teremtenünk, melyben a segítségkérő tünetek feleslegessé válnak.

Míndezekhez szükségesek a differenciált fejlesztések, órávezetési, nevelési problémák tanulmányozása, amely nem nélkülözheti a differenciálás szervezési feltételeinek megteremtését, a differenciált fejlesztés szempontjainak kidolgozását és megvalósítását, az egyéni fejlesztés modelljeinek felvázolását és a differenciált értékelés eljárásait. E mellett tág lehetőséget biztosítunk a tehetséggondozás módszereinek is.

A modern iskola feltételezi a mentálhigiénés szemlélet és gyakorlat megvalósítását is. Az elmúlt évtizedben a mentálhigiéné kérdéseivel, a lelki problémák értelmezésével való foglalkozás a társadalmi élet különböző szintjein, a médiákban és egyre gyakrabban az oktatásban is jelen van mint igény, feladat, szemlélet. A pedagógus sajátos „kapuőr” szerepe a mentálhigiéné világában stratégiai fontosságú. Az iskolai mentálhigiénés munka felértékelődött, a szolgáltató, preventív funkciók sokszínűek és szakszerűvé váltak.

A pedagógus legfontosabb munkaeszköze a saját személyisége, így különösen indokolt a lelki egészségről, mint érett, integrált személyiség-jellemzőről szólni. Nem egyszerű feladat a lelki egészség fogalmának a definiálása, hiszen a szakirodalomban számos értelmezéssel lehet találkozni. Ezek hátterében azonban mindig megtalálható két meghatározó kiindulási szempont, melyek egyben a kiegyensúlyozott és az eredményes tanári praxis alapjai is: a szakmai

képzettség és a személyi adottságok. De számolni kell a tanári pálya szakmai ártaival is, amelyek sok esetben a kiégéshez vezetnek. Kihívást jelent számára egy-egy szituációban az objektivitás megőrzése is.

A tanulók személyiségfejlődésében jelentős szerepet tölthet be a múzeumpedagógia és az abban alkalmazott projekt módszer. Ugyancsak kiemelkedő eredményekhez vezet a hátrányos helyzetű tanulók esetében az alternatív módszerekkel alkalmazott művészeti nevelés, melynek hatására önértékelésük helyreáll, pozitív énkép alakul ki bennük, új viselkedési mintákat sajátítanak el, értelmi és érzelmi fejlesztésük és fejlődésük nyomon követhető. A pedagógiai módszereket a gyermekközpontúság jellemzi, a foglalkozások szabad alkotó légkörű műhelyfoglalkozások, mindenkinek egyénre szabott, fejlesztő feladatokat igyekeznek adni a pedagógusok.

Pedagógiai munkánkban nélkülözhetetlen eszköz a kommunikáció, hiszen állandó interakcióban állunk a tanítványokkal, a szülőkkel, a kollégákkal. A fejlesztés irányulhat közvetlenül magára a kommunikációra, illetve fejleszthetünk egyéb, a kommunikációs készséghez szükséges tulajdonságokat. Ha a társalgás szabályait figyelembe vesszük. (Paul Grice), akkor tartsuk be a következőket:

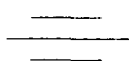
Mennyiség: Ne mondjunk se túl sokat, se túl keveset!

Mínőség: Amit mondunk, igaz legyen és bizonyítható!

Viszony: Amit mondunk, legyen közlésre érdemes és a tárgyhoz tartozó!

Mód: Tisztán, kétértelműség és homályosság nélkül fogalmazzunk!

Szándékunk szerint a határon túli magyar tanítók képzése több célt szolgált: a résztvevők szakmai, módszertani felkészítését, a pedagógiai kultúra fejlesztését és megújítását. Abban segítettük őket, hogy erősödjön a tudományos vizsgálatokban a multidiszciplináris szemléletmódjuk, és ezt a szemléletmódot az oktatásban is minél hatékonyabban érvényesítsék.



DR. SZELENDI GÁBOR

ny. főiskolai tanár

Kaposvár

A büntetésről

– NYÍLT LEVÉL PEDAGÓGUSTÁRSAIMHOZ –

Kedves Kartársaim!

Kissé elkeseredve írom e sorokat, de erről a témáról nem lehet kimért, akadémikus fennköltiséggel írni pedagógusként gyakorló pedagógusoknak. Szégyenkezve olvastam évekkelt ezéltt egyik napilapban a cikket. „A bot is előkerült” címmel, s benne a rettentő, mert igaz tényeket.

A testi fenyítés ideig-óráig sem vezethet eredményekhez, ugyanolyan helyzet alakul ki alkalmazása esetén, mint a különböző mérgekkel (morfium, nikotin stb.) kapcsolatban, mert a szervezet immunissá válik velük szemben, és egyre nagyobb mennyiségben (dózisokban) kell adagolni, hogy valamilyen hatása legyen. De kartársaim, milyen nagy dózisokig kellene akkor eljutnunk, a nevezetes bot hol helyezkedik el a sorban, meddig van fokozási lehetőség? Milyen jellem, világnézet, érzélemlilág alakul így ki a gyermeki egyéniségekben?

A sokszor feltett kérdésre: milyen fegyelmező eszközük van a pedagógusoknak, az igazi válasz – az egész modern pedagógia, egy egész pedagógiai rendszer. Ám ezt nem elég ismerni, hanem fel is kell használni, tudni kell a gyakorlatban alkalmazni. A következőkben néhány gondolatot arról, hogyan neveljünk, és hogyan, mivel büntessünk nevelői munkánkban.

I.

Egy közhelynek tűnő alaptétellel kell kezdenünk, amit mindannyian ismerünk, de nehezebb az áttétele a gyakorlati munkába. A nevelés folyamatjellegére szeretnénk rávilágítani, arra az elválaszthatatlan kapcsolatra, amely a nevelési módszerek, eszközök között fennáll. Nincsenek elszigetelt eszközeink a nevelésben, nincsenek egyedül üdvözítő módszereink, amelyekkel eredményeket érhetnénk el, sem a büntetés, sem a jutalmazás, sem más módszer nem hatásos egymagában.

A mi alakító, nevelői munkánk mindig támaszkodik a gyermek eddig elért eredményeire, az őt ért más hatásokra. Mindig valahonnan indulunk el, hiszen az óvoda már a családban valahogy nevelt gyermeket kap, és így tovább folytathatnánk a sort. Az alkalmazott módszereink között is kölcsönhatás van, minden mindennel összefügg a nevelésben. Egy példát említenék a módszerek hatékonyságának és egymással való összefüggésének bizonyítására. Egyik osztályban a tanító dorgálása a büntetett tanulónak a szívére hat, erősen bántja, restelli társai előtt, s kialakulnak benne olyan motívumok, amelyek másféle cselekvésre készítetik; míg a másik osztályban a „bűnös” viszont „hősnek” érzi magát, és kérkedik a büntetéssel. Első esetben már van kialakult közösség, van nevelői tekintély, míg a másikban nincs kialakult gyermekközösség, még a pedagógus szemben áll az osztállyal. A büntetés önmagában, kiemelve a nevelési módszerek rendszeréből, nem tudja elérni a célját, nem eredményes. Nem elég csak büntetni, csak követelni. Amikor az 1. osztályos gyermektől azt várjuk el, hogy elelni szabályokat tartson be, feladatokat végezzen el – ha beszélni akar, jelentkezzen, készítsen el a házi feladatait, ne menjen el a helyéről stb. – először kezdjük a követeléssel. Megértetjük tanulóinkkal, hogy mit és miért kell megtenniük, illetőleg miért nem szabad valamit megtenniük. Eközben az elért eredményeket állandóan számoltatjuk, elismerjük a fejlődést, a jó teljesítményeket, vagyis alkalmazzuk a jutalmazás módszerét is. A sok gyakorlás, magyarázat, jutalmazás után szabad csak végső eszközként használni a büntetés módszerét.

Hogy mindebben a nevelési munkában mennyire alapvető a közösség kialakításának nehézsége, fáradságos folyamata, arra itt csak utalunk. Mindnyájan tudjuk, hogy mennyire jelentős a társak példája az erős utánzási hajlammal rendelkező kisgyermeknél, mennyire hatásos, ha egymás cselekedeteit figyelik, s figyelmeztetik egymást hiba esetén, megkövetelik az osztályukba tartozó gyermekektől a tanító utasításainak a betartását. Hosszú és nehéz az út a nevelő kategorikus követelésétől addig, míg az osztály, a közösség követel tagjaitól, amíg mindenki eljut addig, hogy elfogadja az osztály szabályait.

Az elmondottakból két következtetést lehetne levonni: először azt, hogy a nevelési módszerek együttes alkalmazására van szükség; másodsor: tapasztalatom szerint a tanulói közösségek kialakítása fontos az eredményes neveléshez. Ezek mellett nagyon lényeges tényező a nevelői tekintély is. A pedagógus tanulók előtti tekintélyének az alapja munkájáért érzett felelőssége, személyes példája, szaktudása, munkája és magatartása. A nevelő tekintélyétől sok minden függ: követeléseit komolyan veszik-e, utánozzák-e, példaképül szolgál-e a gyermekek előtt, ettől függ jelentős mértékben hatása a fejlődésükre. Talán az eddigiekkel részben bizonyítani tudtuk tételünket, hogy a büntetés nem lehet az elsődleges nevelési módszereink között.

II.

A következőkben a büntetésről vallott elveinket és a büntetési eszközeinket, eljárásainkat ismertetjük röviden. A modern pedagógia elismeri a büntetés módszerének jogosultságát, és látja szerepét a sokoldalúan művelt személyiség kialakításában. Nézzük meg tehát a modern, humanista pedagógia elveit a büntetésről. A büntetésnek nem lehet célja egyszerűen a szenvedés. Ebből következik, hogy nem alkalmazhatunk semmilyen testi fenyítést, személyiséget megalázó büntetést, sem pofont, pálcát, térdepeltetést stb. Meggondolandó a tanuló kiállítása is. Szakkönyvben olvashatjuk, hogy a nevelő a rendetlenkedőt felállítja a helyéről az osztály elé. Az a „finomabb” eljárás sem dicsérhető, amely olykor ma is fellelhető: mi nevelők befrunk az ellenőrzőbe a tanuló rendetlenkedéséről, hazamegy, s otthon kapja meg a szülőtől a büntetést, olykor verést. A modern nevelő pedagógus munkáját egyébként is megnehezítik azok a gyermekek, akiket otthon csak testi fenyítéssel „nevelnek”, akik csak erre hallgatnak, mert ehhez szoktak hozzá. Náluk végtelen türelemre van szükség, míg sikerül őket átállítani a normális nevelési módszerek alkalmazására, s hallgatnak a szép szóra.

A büntetésnek igazságosnak és arányosnak kell lennie az elkövetett vétséggel. Nem szabad jelentéktelen vétségekért szigorú büntetést kiszabni. Emellett a tanuló érezze a büntetés jogosságát, cselekedetének helytelenségét. Mindig meg kell ismertetni a tanulóval a közösségi élet, az osztály szabályait, azokat a feladatokat, amelyeket meg kell oldania: akár követelés, akár erkölcsi beszélgetés módszerét alkalmazva. Például nem szabad megbüntetni azt a tanulót, aki esti mozielőadásra ment, ha ezt, mint tilalmat a pedagógus nem ismertette az osztályban, vagy ha a gyermek szülővel ment oda. A büntetésnek mindig nevelnie kell, az érintett tanulóknak pontosan tudnia kell, hogy miért kapta a büntetést, meg kell értenie annak értelmét, s úgy kell hatnia, hogy utána ne kövessen el hasonló vétséget. Ide kapcsolódik a kollektív büntetés problémája. A közösségre kiszabott büntetés mindig csak enyhe lehet, egyrészt azért, mert az ártatlanok igazságtalannak éreznék, másrészt azért, hogy a közösség ne forduljon szembe a büntetéssel. Feltétlenül kívánatos, hogy a büntetés a vétség elkövetése után nyomban következék, mert a közösségre és az egyénre is ennek van a legnagyobb hatása. Azonnal lássák a helytelen cselekedet következményét. A későbbi büntetés miatt kialakulhat a tanulóknál az igazságtalanság érzése, ha már az ügyet elfelejtették. A büntetés mértékének, formájának kiszabásakor vegyük figyelembe a tanulók életkori sajátosságait, azt, hogy milyen fejlett személyiség került szembe a közösségi rend szabályaival. A szóban forgó ügyet le kell zárnia a büntetésnek. Fontos elvünk, hogy ne büntessünk túl gyakran, ne tekintsük a büntetést egyedül célravezető módszernek.

III.

Fontos kérdés, hogy melyek azok a büntetési formák, eljárások, amelyek nem megalázóak, amelyekkel képesek vagyunk pozitív eredményt elérni. Elöljáróban kiemeltük a nevelői tekintély szerepét a nevelésben. Ennek megléte feltétlenül szükséges a modern pedagógia büntetési eszközeinek eredményes alkalmazásához. Elképzelhető-e másként, hogy a helytelenítésnek nevezett büntetési forma hatásos legyen gyakorlatunkban, amikor a nevelő elégedetlenségének kinyilvánítása akár egyetlen rosszálló tekintettel, kifogásoló kézmozdulattal eléri célját? A jó pedagógusnak, aki tekintéllyel rendelkezik, sokféle gesztusa szolgálhat büntetésre. Paradoxonnak tűnik, de még a hallgatása is. Pszichológiai megfigyelések bizonyítják, hogy a nevelő elítélő véleménye a tanulóval a legsúlyosabb büntetés lehet egy már kialakult közösségekben. A jó tanító néma figyelmeztetéssel, egyetlen megjegyzéssel is tud büntetni, tud rendet tartani az órán – például ha a gyermek sűg vagy beszélget – anélkül, hogy sok időt fecseirelne

rá, vagy ez a munkát zavarná. Döntően a pedagóguson múlik, hogy milyen légkör alakult ki az osztályban, milyen szokások szilárdultak meg a gyermekekben. A különböző figyelmeztetésekkor fontos a rövidség, a határozottság, valamint az is, hogy nem szabad azokat túl gyakran alkalmazni. Óvakodjunk viszont a gúnyos hangtól, a nagy hangerőtől, inkább a tanuló viselkedésének káros következményeire mutassunk rá, például, hogy a beszélgető tanuló nem engedi a társát sem figyelni. Jelentős büntetési formák a bejegyzések a tanulók ellenőrzőkönyvébe. Ide általános megjegyzések helyett – rossz volt, rendetlenkedett – mindig konkrét tényeket jegyezzünk be, hogy utána figyelemmel kísérhessük ezzel kapcsolatos magatartását. A bejegyzésekhez ritkán folyamodjunk, csak akkor, ha ismételt figyelmeztetéseink eredménytelenek voltak. Ha viszont a gyermek törekszik a követelmények betartására, ezt vegyük figyelembe, mert ennek elismerése további változásra készíteti a tanulót. Ha a gyermek a megjegyzések hatására nem változik, akkor a dorgálás különböző formái alkalmazhatók. Rendtartásunkban rögzítve van, milyen vétségért jár, adható intés, rovás, a magaviseleti jegy lerontása, sőt súlyos esetekben az iskolából történő eltávolítás. Ez utóbbi büntetés csak akkor alkalmazható, ha annak a közösségnek nincs elég ereje a tanuló megváltoztatására, és a tanuló további fejlődéséhez feltétlenül szükséges új környezetbe, közösségbe kerülnie. Súlyos fegyelemsértések esetén alkalmaznunk lehet más büntetéseket is: így különböző megbízatások visszavonása, funkcióitól felmentés, az okozott kár megtérítése, a különböző közös rendezvényektől való eltiltás büntetéseit. Mindez akkor eredményes, ha a tanuló szeret a közösségben élni, részt venni munkájában, ha büntetésnek fogja fel, átéli azt. Ha az igazságtalanul bántott szerepében tud tetszelegni, ha „höst” tud játszani, ha az osztály elítélés helyett együttérez vele, akkor súlyosabb bajok vannak. Ilyen esetben az osztályban még hátra van a mi céljainkat segítő közösség kialakítása.

A büntetés módszereinek, formáinak alkalmazásával kapcsolatban fontos a gyermeki személyiség ismerete, az egyéni bánásmód elvének megfelelő alkotó felhasználása. Meg kell ismernünk osztályunkban az egyes tanulók egyéniségét, jellemét, és ennek ismeretében a legjobban megfelelő módszereket felhasználnunk. Vérmérséklet, érzelemvilág, akaraterő, a testi tulajdonságok ismerete szükséges ahhoz, hogy helyesen bíráljuk el a tanulók cselekvéseit, viselkedését, valamint szükséges a gyermek családi körülményeinek ismerete ahhoz, hogy helyesen, igazságosan, eredményesen büntessünk, neveljünk.

A büntetés helyett a korszerű pedagógia képes különféle és megfelelő módszereket ajánlani. Lehetőleg minél kevesebbet büntessünk. Helyette a tanuló személyiségének, körülményeinek ismerete, kellő empátia s a nem fölényes, lekezelő, de emberséges bánásmód az, amivel megközelíthető a gyermek személyisége. Persze ehhez egyes pedagógusok szemléletének megváltozása is szükséges, azért, hogy ne csak a törvény tiltása miatt maradjanak el a durva büntetési módszerek, hanem a pedagógusok megváltozott szemlélete, meggyőződése következményeként. Túl kellene lépniünk egyes pedagógusok meg szülők büntetéscentrikus szemléletén, és együtt alkalmaznunk a modern, a humanista, az igazán fejlesztő nevelési eljárásokat – a követeléstől a csak végső esetben alkalmazott büntetésig. Így valóban fejlesztő, a gyermek érdekében és nem ellenére ható pedagógiai tevékenység, közös nevelőmunka lesz az iskolában és a családban is.

Kívánom, hogy sikerüljön e célt megvalósítani!

Egy módszer a tanulói érdektelenség oldására

Minden kollégával előfordulhatott már, hogy bármennyire igyekezett is megszerettetni tantárgyát diákjaival, néhányukat csak igen nehezen vagy egyáltalán nem lehet rávenni a tananyag eredményes elsajátítására.

Az alábbiakban, saját tapasztalatom alapján, egy kipróbált és általam sikeresen alkalmazott módszert szeretnék közzétenni, mely a passzívabb tanulókkal is megszerettette az addig mellőzött tantárgyat.

Sajnos a gyakorlatból tudjuk, hogy a passzivitás a lehető legkevésbé fejleszthető létforma. Annak a gyermeknek, aki nem jut elegendő sikerélményhez, állandóan frusztrálva van, adnunk kell olyan lehetőségeket, melyek segítségével a maga számára bebizonyíthatja képességeit, és sikeressé válhat. Módszerem elsősorban a valamilyen tanulási nehézséggel küzdő és gyengébb képességű tanulók esetében vált be, amelynek során egy más megközelítésből láthatták, dolgozhatták fel a számukra nehezen érthető és megtanulható tananyagot. A módszer a differenciált házi feladat adására is lehetőséget nyújt: a programírás folyamán ugyanis a tanulóknak képességeikhez mérten részfeladatokat lehet adni, és így biztosítjuk, hogy addig is a kérdéses tananyaggal foglalkozzanak, de mégis más módon, nem hagyományosan. A probléma megoldásában a QBASIC, a talán egy kicsit méltatlanul elfeledett programnyelv segített.

Mivel iskolámban én oktatom a technika, az informatika és a fizika tantárgyakat, lehetőségem nyílt a gyakorlatban kipróbálni a módszert olyan tanulóknál, akik az általunk nem kedvelt tantárgyak tananyagát programozás szintjére emelve kedvelték meg, pl. a fizikát, a kémiát, a matematikát, valamint a humán tantárgyakat is.

Azok a kollégák, akik régóta foglalkoznak számítástechnikával, már találkozhattak a nyelvezetében egyszerű és könnyen elsajátítható QBASIC programozási nyelvvel. Pár tanulási óra ráfordításával könnyen megtanulható a használata. Előre megalkotott rutinok alkalmazásával még életszerűbbé tehető a felhasználása. A módszer nem működik azoknál a gyerekeknél, akik nem szeretik a számítástechnikát, viszont még nem találkoztam olyan diákkal, aki ne ült volna szívesen a számítógép előtt, főleg ha ő készíthetett olyan programokat, melyekkel maga irányíthatott egy folyamatot. Erre lélektani magyarázatot is lehetne adni, de itt fölösleges lenne bármilyen fejtegetésbe bocsátkoznom.

A lényeg, hogy a programozás nyelvére átültetett problémákat, feladatokat a számítógép segítségével oldják meg a tanulók, és ezáltal rávezethetjük őket arra a megállapításra, hogy az általuk oly nehéznek és érthetetlennek, valamint megtanulhatatlannak hitt tananyagot nem is olyan nehéz megérteni és megtanulni.

Első lépés a QBASIC programozási nyelv megtanítása, mely nem vesz igénybe a legrosszabb esetben sem 10 óránál többet. Ez az idő elegendő azoknak az alapvető utasításoknak a megtanítására, melyek segítségével már egy közepes képességű tanuló is sikerélményhez juthat.

A sikerélmény motiváló hatása szintén nem elhanyagolható didaktikai szempont, mely a későbbiekben még nagyobb kedvet ad a tanulóknak.

Második feladatunk az, hogy megtanítsuk a tanulókat a probléma meglátására, és annak megoldására. Ez feltételezi a gondolkodási műveletek egy bizonyos fokú fejlettségét és fejlesztetőségét is. Erre szintén kiválóan alkalmas a programozás.

Bármelyik tantárgyról is legyen szó, a lényeg, hogy olyan egyszerű programokat írasunk a gyerekekkel, pl. tudáspróbát, melyekre egy-egy számmal, illetve egy-egy szóval lehet válaszolni. Ebben az esetben a feladatuk két részre tagolódik. Elsőként meg kell fogalmazniuk a helyes kérdéseket, másodszor a helyes válasz megadását és beillesztését a programba. A program írása közben szinte észrevétlenül megtanulják a lényeg kiemelését és azokat az ismereteket, melyeket csupán a tankönyvből elsajátítani kevésbé lenne érdekes számukra.

Ezzel bármelyik évfolyam egymás számára is készíthet tudásfelmérő programokat bármilyen témakörben. Ezt az alábbi példaprogram mutatja be.

```
10 Print „Általános tudásfelmérés”
20 Print „Válassz az alábbi témakörök közül”
30 Print „1. Irodalom”
40 Print „2. Helyesírás”
50 Print „3. Történelem”
60 Print „4. Földrajz”
70 Print „5. Fizika”
80 Input „Válassz egy témakört a megfelelő szám beírásával!”; x
90 on x goto 200, 300, 400, 500, 600
200 input „Ki volt az egri vár kapitánya 1552-ben?”; a$
210 if a$=„Dobó István” then goto 300
220 print „nem jó válasz”: goto 200
300 print „A következő szavak közül válaszd ki az igét!”
310 input „kutyák, szép, ezer, futhat, sok”; c$
320 if c$=„futhat” then goto 400
330 print „nem jó válasz”: goto 310
400 input „Mikor került Buda török kézre?”; d
410 if d=1541 then goto 500
420 print „nem jó válasz”: goto 400
500 input „Hány kontinens található a Földön?”; e
510 if e=6 then goto 600
520 print „nem jó válasz”: goto 500
600 input „Mi az erő jele?”; r$
610 if r$=„F” then goto 700
620 print „nem jó válasz”: goto 600
700 end
```

Természetesen a program más témakörökkel és sokkal több kérdéssel bővíthető, valamint felmérés jelleggel is megírható. A program ebben az esetben számolja a helyes válaszokat, és az elért pontszám alapján értékelést is ad.

A fenti program rutinokat nem tartalmaz, egyszerűsítve, lépésről lépésre építkezik, hogy az átlagos képességű diákok kevés utasítás ismeretében is könnyen elsajátíthassák.

A lehetőségek száma szinte kimeríthetetlen, lehet különállóan is feldolgozni témaköröket (pl. csak helyesírást vagy történelmi évszámokat stb.), ez már fantázia és igény kérdése.

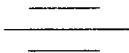
Összegezve: a programírás ezen lehetőségével képességtől függetlenül minden diák szívesen foglalkozott, egymásnak írtak tudáspróbákat, osztályok osztályoknak, diák diáknak egyénre szabva. Az ily módon gyakorolt tantárgyban még a nagyon gyenge eredményt felmutató tanulók is fejlődést mutattak.

A módszer eredményes alkalmazásához ismernünk kell a hatékony motiválás sémáját, amely igen egyszerű. Meg kell állapítani, hogy a gyermekben mi okozza a károsító feszültségeket, mi a kielégítetlen szükséglete, mi az, ami lelkiileg túlterhelő, elviselhetetlenül sok a számára. Ezek feloldására kell összpontosítani és megtalálni a megfelelő „orvosságot”.

A leírt módszer tulajdonképpen az ún. optimális diszkrepancia alkalmazása az oktatási folyamatban. Ez azt jelenti, hogy úgy mutatjuk be a tananyagot, hogy megfelelő eltérés legyen aközött, amit a gyermek vár, s ami valójában bekövetkezik. Nagyon fontos a kettő eltérésének a mértéke. Ha túl nagy a különbség, a gyermek megijed a feladattól, ha túl kicsi, nem motivál eléggé. A lényeg az, hogy a gyermek aktívan vegyen részt az új ismeretek megszerzésének és alkalmazásának folyamatában. Ez magába foglalja az erőfeszítésre serkentést éppen úgy, mint a legkisebb erőfeszítés lehetőségének a felhasználását. A programozás új eszközt ad a tanuló kezébe a tananyag elsajátításához, illetve egyszerűbb és könnyebb tanulhatóságot a tankönyvből való „magolás” helyett.

A szerkesztő megjegyzése:

A szerző által leírt módszer hasznos az érdektelenség leküzdésére, de olyan iskolában, ahol az eszközök ezt lehetővé teszik, ajánljuk az Internetről letölthető, ingyenes programok használatát. Ezek esztétikusabb, kényelmesebb felhasználói felülettel rendelkeznek. Az adatbázisok (kérdések és helyes válaszok) összeállításuk ekkor is lehet a tanulókkal közös feladat.



DR. H. TÓTH ISTVÁN
egyetemi vendégoktató
Lomonosov Egyetem
Moszkva

Az olvasni tudás fejlesztéséhez^{*}

Aki olvas, az írott, illetőleg nyomtatott szöveget (képletet, kottát stb.) néz és ért meg (vagy próbál megérteni) a jelek: betűk, írásjelek (a képletet alkotó elemek, kottajelek stb.) ismeretében, amikor sorról sorra, szócsopotról szócsopatra halad a tekintetével (esetleg az ujjai[i] segítségével is), mivel megvan az a képessége, hogy ezt a tevékenységet végezze.

A sorról sorra, szócsopotról szócsopatra haladás tudását a bevezető szakasz idején (az 1–2. osztályban) alakítjuk ki, hogy ezzel is biztonságot érezzen a gyermekolvasó, amikor az olvasás segítségével iparkodik információ(k)hoz jutni. Ebben, az olvasást is előkészítő időszakban növendékeink

- alkotókedvét,
- kitartását éppúgy gondozzuk, mint a
- kudarcátűrését,

hiszen számukra a tanulás az *olvasni tudás* érvényesítésével most kezdődik, és folytatódik a kezdő szakaszban (a 3–4. osztályban), halad tovább az alapozó szakaszban (az 5–6. osztályban), hogy megerősítést kapjon a fejlesztő szakaszban (a 7–8. osztályban), majd kiteljesedhessen az általános műveltséget megszilárdító szakaszban (a 9–10. osztály), továbbá az általános műveltséget elmélyítő szakaszban (a 11–12. osztály).

A tanuló *önművelő folyamatában* elsőrendű szerepet kell kapnia az olvasni tudás megalapozásának, megtanításának. A gyermek szocializációjában kitüntetett feltétel az olvasni tudás, mivel ettől függ az olvasmány-, illetve szövegmegértő és önálló ismeretszerző képessége. Természetesen nem hagyható figyelmen kívül, hogy a tanuló teljesítménye nemcsak a képességeitől, hanem a motivációjától is függ (H. TÓTH, 1994).

Az 1. osztálytól a 8. osztály befejezéséig sokféleképpen éli meg egy-egy gyermek az olvasni tudás kialakítását. Ebben az játszik döntő szerepet, hogy az iskola az olvasási képesség fejlesztését messze a legelső helyre állítja, mivel éppen az *olvasásra alapozott az emberiség kultúrája*. Ugyanakkor az olvasni tudás még nem biztosítéka annak, hogy az emberek az olvasást mint ismeretszerzési lehetőséget fel is használják kulturálódásuk eszközeként. Ezért sem győzzük hangsúlyozni elégszer, hogy az olvasás képességét tudatosan, szüntelenül, sokféleképpen kell fejlesztenünk az iskoláztatás valamennyi fokán.

Mind az olvasáskutatóknak, mind a pedagógusoknak abból a tényből szükséges kiindulniuk, hogy az *olvasási képesség részkészségek halmaza*. Az olvasási részkészségek fejlesztésében a gyermek saját fejlődési ütemét, teherbíró és felfogóképességét, továbbá az úgynevezett „idő” tényezőt kell figyelembe vennünk az első évfolyamtól kezdődően. Az „idő” tényező alkotóelemeit képezik:

- a) az olvasástechnika kialakulásának, fejlődésének szakaszai, valamint
- b) a szövegekbe foglalt információk feldolgozásának, birtokba vevésének, vagyis megértésének az üteme.

Mindehhez világosan kell látnunk az olvasási képességet alkotó fokozatok rangsorát az olvasni tudás megalapozása, megtanítása érdekében.

Az első fok az *olvasás technikája*, ennek elsajátítása az alapozó időszak (az 1–2. év) oktatómunkájában a leghangsúlyosabb anyanyelv-pedagógiai feladat, a kialakított tudásszint kondicionálása, továbbfejlesztése pedig az iskoláztatás valamennyi szakaszának feladata.

A második fok a *megértő olvasás*, ez az jelenti, hogy az olvasó

- a) érti a szöveg
 - jelentését,
 - összefüggéseit;
- b) különbséget tud tenni a lényeges és a lényegtelen információk között;
- c) következtetésekre képes.

A harmadik fok a *bíráló-elemző olvasás*, amely fokozat abban segíti az olvasót, vagyis a befogadót, hogy a tanulmányozott szöveg

- a) hibáit,
- b) ellentmondásait,
- c) hiányosságait felismerhesse.

A negyedik fok a *problémamegoldó olvasás*, amelynek szintjén a befogadó, vagyis az alkotó olvasó

- a) kijavítja a felfedezett hibát,
- b) feloldja a felismert ellentmondást,
- c) megszünteti a feltárt hiányosságokat,
- d) elősegíti egy jobb minőségű információ létrehozását (LÉNÁRD, 1982).

Abból a feltételezésből kiindulva hogy 10–11 éves korukra a gyermekek elsajátították az olvasás technikáját, az olvasás erőnléti állapotának fejlesztését és fokozását tűzhetjük ki célul. Az olvasástanítás nem csak technikai kérdés. Tartalmi részének tekintendő az olvasás szokássá válása, az, hogy nem múlik el egyetlen nap sem olvasás, könyv, információfeldolgozás és önművelés nélkül. Feltétlenül szükséges annak a belátása és beláttatása, hogy a tanórákon kívül is minél többet olvassanak a diákok, majd ezeknek az információknak, adatoknak a befogadásáról változatos megoldásokban adjanak számot

- a) a szöveg megértésének bizonyításával,
- b) a szöveg bíráló-elemző olvasásával,
- c) a felmerült problémákat megoldó olvasással,
- d) a (szép)irodalmi szöveg pontos, kifejező, átélt, hangulatteremtő tolmácsolásával.

Mivel a legkülönbébb környezeti hatások érik tanítványainkat, a legkülönbébb szövegekkel, információkkal találkozunk. Ezért

- a) az irodalmi kódrendszer sajátosságaival rendelkező alkotások,
- b) a tudományos-ismeretterjesztő szakszövegek,
- c) a publicisztikai szintű írásművek,
- d) a reklámszövegek,
- e) a propagandairatok stb. is bekerül(het)nek az érdeklődésük körébe, tehát nem csak az esztétikai értékekkel bíró alkotásokat olvassák el.

Időről időre felvetődik annak az igénye, hogy tekintsük át (kutatók és pedagógusok) az olvasásgyakorlási módokat, azok változatait. Így fel is frissíthetjük az eszköztárunkat, továbbá új szempontokat vehetünk figyelembe az alapozó és a fejlesztő munkánkhoz.

Az egyéni olvasás

1. A hangos, egyéni olvasás esetében a felszólított tanuló addig olvas, amíg meg nem állítjuk. Minden esetben előzetesen adjunk konkrét szemponto(ka)t! Ez(ek) lehet(nek) technikai vonatkozású(ak), természetesen a felszólított diákunkhoz szabott(ak). Célszerű meggyőződnünk az olvasatás végén arról, hogy mit és mennyit értett meg a gyermek az általa hangosan felolvasottakból, tudniillik a normakövető olvasástechnika mögött nincs mindig megfelelő színvonalú szövegmegértés. Ezt az olvasásgyakorlási módot a tantestület minden tagja alkalmazza a saját szakterületének eredményesebb oktatása érdekében is!

2. A *hibajelölt olvasás* nemcsak a felszólított tanulótól, hanem a társaitól is nagy figyelmet követel, ugyanis a hangosan olvasó betű-, szótag-, szótévesztését diszkrét, de egyértelmű kopogással kell jelezniük. A káosz elkerülése érdekében többféleképpen is megoldhatjuk ezt a gyakorlási módot, például

- a) egy-két tanulónak kell hangosan jeleznie a felolvasó társuk normasértését
- b) a többiek esetleg aláhúzással, bekarikázással stb. rögzítik az előfordult tévesztést, majd néhányuknak be kell számolniuk az észrevételeikről. Ezáltal többektől szerezhet a felolvasó gyermek érdemi jelzést.

3. Az *összefüggő olvasás* gyakoroltatásához rövidebb szövegműveket adjunk egy-egy tanulóknak. Olvasáspedagógiai szempontból feltétlenül tartsuk szem előtt a következetességet és a fokozatosságot, vagyis mindenképpen legyen lehetőségük a növendékeknek felkészülniük erre a feladatra. Ennek a gyakorlási módnak változata

4. a *bemutató mintaolvasás*, amikor a kijelölt tanuló(k) megfelelő előkészítés után olvassá(k) fel, mutatjá(k) be az új szemelvényt, esetleg annak részleteit. Ezzel a megoldással a Kazinczyról elnevezett szép kiejtési verseny szempontjait is érvényesíthetjük, miközben magát a nemes hagyományt is népszerűsíthetjük.

5. Hasznos gyakorlat a *szövegelemek olvasása*, amikor a tanulók meghatározott

- a) szavakat,
- b) kifejezéseket,
- c) mondatokat olvasnak fel. Ezek a szövegelemek mind a műelemzési gyakorlatok részét, mind a nyelvtani ismeretek permanens ismétlését is szolgálhatják. Ezt az olvasás-gyakorlási módot egyszerűen az olvasástechnika fejlesztéséül is választhatjuk.

6. Lényegében ezt a megoldást alkalmazzuk a *tökéletesítő/javító olvasás* esetében, amikor addig, vagyis annyiszor olvastatjuk a tanulóval a kijelölt szövegrészt, amíg a felolvasás nem lesz hibátlan. Metodikai és lélektani szempontból egyaránt rövid szakaszokat, vagyis egy-két bekezdést, strófát jelölünk ki ebben az esetben. Egyébiránt olvasásversenyre is alkalmazható ez a megoldás.

7. A *láncolvasás* alkalmazásakor egy-két, esetleg három mondatnyi szövegrészletet olvastatunk a növendékekkel. Feltétlenül adjunk olvasásfejlesztő szempontokat, pl. hibázás nélküliség, a magán- és mássalhangzók időtartamának érzékeltetése, tempó-íramtartás stb.

8. Az *újságolvasás* a tananyag kiegészítését éppúgy szolgálhatja, mint a tanulók olvasásmotiváltságát. Biztassuk őket informatív szövegrészek felkutatására, ezeknek hibátlan felolvasására. Ha van rá módunk, akkor az életkoruknak megfelelő, úgynevezett gyermeklapokból, mindenekelőtt a „Kincskereső”-ből választassunk szemelvényeket.

9. A *szokatlan betűtípusok olvasása* azért is kíván jelenlétet az olvasásfejlesztés folyamatában, mert hatalmas mennyiségű, a tankönyvekben megszokottól eltérő tipográfiai megoldásokkal szembesülnek napról napra a gyermekek. Előfordul, hogy a szokatlan arculatú betűk, betűkapcsolatok megzavarják az olvasás folyamatosságát, azért is indokolt

- a) lexikonok,
- b) egy- és/vagy kétnyelvű szótárak,
- c) hirdetések
- d) reklámok,
- e) szórólapok stb. rendszeres segítségül hívása az olvasástanítás nem könnyű folyamatában. Egyébként ezzel az olvasásfejlesztő megoldással más szaktárgyakat tanítók is rendszeresen élhetnek.

10. Az *illusztráló olvasás* átmenet lehet a gyakorlás és az ellenőrzés különböző fajtái között. Arról van szó, hogy az elemzést irányító kérdésekre vagy a műben fellelt gondolatok igazolására olvassák fel a diákok a vonatkozó részleteket, így a szereplők szavait, a lírai hős gondolatait, az elbeszélő nézőpontját igazoló megállapításokat stb., továbbá a mű stilisztikai apparátusát bemutató példákat. Előfordul, hogy ezt az olvasásfejlesztő lehetőséget alkalmazzuk a dialógusok megszólaltatására is, mintegy kifejezésre juttatva a szereplők érzés- és hangulatvilágát.

11. A készségi szint felméréséről az *ellenőrző olvasással* élhetünk. Ebben az esetben határozottan, világosan értelmeznünk és értelmeztetnünk kell az ellenőrzésről választott/adott szempontokat, hogy egyetlen pillanatig se legyen kétségek között a felolvasó diák. Feltétlenül tartunk be az egyes tanulókról tekintettel levő, ugyanakkor az adott osztályra is vonatkozó követelményeket!

A társas olvasás

1. Talán még az ötödik osztályban szokás alkalmazni erőteljesebben az *együttolvasást a pedagógussal*, azután az életkori jellemzők miatt különösen kérdésessé válhat a hasznossága. Erősen motivált megoldásnak tekinthetjük ezt a gyakorlási módot, mivel a rögzült hibákkal küzdő, ezért nehezen alakítható növendékek esetében tűnik hasznosnak. Az tény, hogy a minitakövetéses, a jelkombinációk felismerését gyakori tévesztésekkel végző tanulókat segítheti a biztonságosabb olvasásban.

2. A *páros olvasás* ismert, kedvelt készségfejlesztő megoldás. Olvashat párban azonos vagy éppen különböző fejlettségi szintű diák is. Vannak, akik úgy variálják ezt a tevékenységi formát, hogy a gyakorlásra felszólított gyermek más-más tanulóval olvas együtt.

3. A *karban olvasást*, vagyis amikor az egész osztály olvas, megadott ritmusban, inkább az alacsonyabb évfolyamokon alkalmazzák gyakrabban a pedagógusok, az alapozó és fejlesztő szakaszban többnyire a csoportonkénti olvasást helyezik előtérbe, a szükségletek figyelembevételével.

4. A *visszhang olvasás* nemcsak a szöveghű olvasást képes segíteni, hanem a helyes intonációra is tekintettel lévő olvasást. A módszert úgy valósítjuk meg, hogy az egyik olvasó fél (tanuló/csoport) felolvasását azonnal megismétli, mintegy visszhangozza a másik fél (tanuló/csoport). Ez a fajta visszhangozás hosszabb szavanként, testesebb kifejezésenként vagy mondatonként történhet. Felhasználhatjuk a most bemutatott tevékenységet a hangerő-változtató olvasás gyakorlására is.

5. A *felelgető olvasást* változtató olvasásnak is nevezzük, amikor két tanuló (esetleg két padsor) egymást váltva olvassa a kijelölt szöveget vagy bekezdést, esetleg mondatot.

- a) Ennek a módszernek az egyik változata az *ismétlő-felelgető*, amikor az egyik tanuló két mondatot olvas, majd a társa megismétli az utoljára elhangzottat, és egy új mondatot olvas hozzá.
- b) Alkalmazzák a *javító-felelgető* változatát is, amikor a hibásan olvasott mondatot – kijavítva, természetesen – a másik tanuló felolvassa.

6. Népszerű a gyermekek körében a *csillagolvasás*. Ez a megoldás a felelgető és a staféta olvasás ötvöze. A felolvasással megbízott gyermek egy-egy mondat után felszólít valakit a tanulócsoporthoz, majd egy-egy mondat elhangzása után ismét ő olvas, és újra szólít valakit. Ezáltal minden második mondatot a pedagógus által kijelölt diák olvassa fel.

7. Kedvelt a *duzzasztó és apasztó olvasás*. A felolvasást egy tanuló indítja, majd minden újabb mondatnál – meghatározott rend szerint – új gyermek kapcsolódik be az olvasásba, amíg végül az egész osztály karban olvas, így valósul meg a duzzasztó olvasás. Az apasztó olvasás ennek az ellenkezője. Tapasztaltunk olyan megoldást is, amikor párosával léptek be, illetőleg ki a diákok.

8. A *ragályos olvasás* a duzzasztó olvasás speciális formájának is tekinthető, ugyanis az újabbban a felolvasásba bekapcsolódók nem az ülésrend vagy a névsor alapján olvasnak majd, hanem a padok között járó pedagógus érintésére. Újabb érintésre abbahagyják a felolvasást. Jelentős azok száma, akik úgy látták, hogy ez a megoldás fokozta az olvasási kedvet és a figyelmet is.

9. Az úgynevezett *csalio*olvasást, amely egyébiránt követési gyakorlat, páros olvasásnak is tekinthetjük. A pedagógus felolvasás közben szándékosan eltorzít, illetőleg pontatlanul ejt ki szavakat, kifejezéseket, magasabb évfolyamokon vét a hangsúlyt, a hanglejtést stb. alkalmazásában, vagyis tévesztve hangosítja a szövegelemeket, esetenként rövidebb szövegműveket. A felszólított tanulóknak vagy azonnal hangosan jeleznie kell a hibát/hibákat, vagy megjelöli az(oka)t az adott helyen, s a csalioolvasás befejezésekor ismerteti az általa tapasztalt, a pedagógus felolvasásában elkövetett tévesztéseket. Ezzel a megoldással osztálykeretben is élhetünk, így az egész tanulócsoporthoz figyelmét, olvasási készségét is kondicionáljuk. Vannak, akik a csalioolvasást versenyre is felhasználják, vagyis ki lett több hibát az elhangzó olvasásban.

10. A *dramatizáló olvasás*nak sok változata ismert. A szereplőket, az elbeszélőt egyének, párok, csoportok képviselhetik vagy a helyükön, vagy az alkalmilag teremtett színpadon. Mielőtt erre a tevékenységre sor kerülne, előzetesen hívjuk fel a tanulók figyelmét a konkrét követelményekre és a kitartó gyakorlásra.

Tempó-, ritmus- és dinamikai gyakorlatfajták

1. Az ötödik osztályban is megtörténhet, hogy kénytelen alkalmazni a pedagógus a *szótagoló olvasást*. Élünk vele, ha ez az eljárás segíti egy-egy tanulóknál a biztonságosabb techni-

kai szint elérését! Különösen a hosszabb szavak, a nehezen olvasható kifejezések, a szokatlan tipográfia, a nehézkes szerkezetű szövegmű esetében vagy egyszerűen a megtapasztalt szótagolási bizonytalanság alkalmával hasznosnak bizonyulhat a szótagoló olvasás.

2. A *lassított olvasással* a hadarva, felületesen olvasó gyermekeket a tempó mesterséges csökkentések készítjük pontos, helyes tempójú (iramú) felolvasásra. A megfelelő tempót a pedagógusnak kell jeleznie.

3. A *gyorsított olvasás* az előző ellentéte, amikor éppen az olvasástempó fokozására szükséges késztetnünk a növendéket. A helyes iramot itt is a pedagógusnak kell diktálnia.

4. Az *időre való olvasás* mind a tempófokozás, mind a tempócsökkentés sikeres eljárása lehet. Az a lényege, hogy meghatározott terjedelmű szöveget adott idő alatt kell pontosan, szövegtorzítás nélkül felolvasniuk a tanulóknak. Ezt a készségfejlesztő megoldást feltétlenül össze kell kapcsolnunk a szövegmegértés ellenőrzésével!

5. A *szüntelen olvasást* egyes szakmunkákban „nonstop” olvasásnak is nevezik, de megtalálhatjuk „elromlott lemezjátszó”-ként ismertetve is. Ez, az ugyancsak az olvasástechnikát fejlesztő eljárás a szövegművek megfelelő felolvasását segíti úgy, hogy az összefüggő szövegegységeket sokszor, megállás nélkül kell felolvasniuk a gyermekeknek. A gyakorlat előtt feltétlenül ki kell jelölnünk

- a) a levegővételi helyeket,
- b) a szünettartás,
- c) a hangsúly-, illetőleg a hanglejtésváltás helyeit.

A hibás légzéstechnika javítására is alkalmas ez a fajta felolvasási mód.

6. A *halk olvasás* alkalmával a diákoknak a szokás hangerősségnél halkabban kell olvasniuk, de nem suttogva. Megoldhatjuk úgy is ezt a gyakorlatot, hogy vagy a pedagógus, vagy – néhány tanuló olvas a megszokott hangerővel, az osztály pedig csökkentett dinamikával. Az a tapasztalatom, hogy egyszerűbb szerkesztésű, először látott, előzetesen nem gyakorolt szövegművek olvasásakor igen hasznos ez a megoldás. Költemények ilyenképpen történő olvasatása azért is eredményes, mert a halk olvasás kevésbé torz, ezáltal kifejezőbb hanglejtésű lehet, mint az erősebb dinamikájú felolvasás.

7. A *suttogó* (vagy szájmozgásos) *olvasás* alkalmával a gyermekek a hangszalagjaik rezgetése nélkül olvasnak. A szájmozgásos változatnál nem adnak ki hangot, csupán artikulálnak. Ezzel a megoldással a mind rendszeresebbé váló néma olvasást készíthetjük elő, ugyanis a diákokat rákényszeríti arra, hogy minden betűt olvassanak el ebben az esetben, hogy hibátlanul artikuláljanak.

8. Bizonyos helyzetekben kedvelt a *rádiózó olvasás*, amikor a folyamatosan felolvasó tanuló a pedagógus (előre megbeszélte) jelzésére egy fokozattal halkabban olvas, újabbra még halkabban, vagy éppen, ha az erősítés az olvasáspedagógiai cél, akkor hangosabban, illetőleg az újabb jelzés nyomán még hangosabban kell olvasnia.

9. Az úgynevezett *szikra olvasás* idején a kijelölt növendékeknek befogott füllel kell felolvasniuk a gyakorlásra választott szemelvényrészletet. Ez az eljárás a halkán olvasó diákokat segítheti a bátrabb olvasásban.

A válogató olvasás

Ezek alkalmazhatósága nagymértékben függ a tanulócsoporthoz tartozó tudásától.

1. Az *értelmező válogatás* nemcsak a szövegben való jártasságot, ezáltal az értelmi erőket, hanem a felolvasás technikáját is fejleszti. Úgynevezett hívójelül képet, képsorozatot, rajzot, kulcsszót, figyelemkeltő kifejezést adhatunk az ilyen és hasonló feladatokhoz: „Jelöljétek be az olvasmányban azt a részét, majd olvassátok is fel, amelyekre ráismertetek a hívójel

segítségével!" A „János vitéz”, a „Toldi” és a „Lúdas Matyi” gazdag illusztrációsorozatokkal jelent meg az elmúlt időszakban, ezeket a képeket feltétlenül érdemes hasznosítanunk az értelmező válogatás fejlesztéséhez.

2. A *lényegkereső válogatás* átmenetet jelent az önálló szövegfeldolgozáshoz, illetőleg szövegelemzéshez. Kezdetben bekezdésekként, majd nagyobb egységekként emeltetjük ki a növéndékekkel az adott részlet legfontosabb gondolatát, illetőleg tételmondatát.

3. Az *esztétikai válogatás* is hasznos, mert sokat sejtet a tanulók ízlés- és érzélemvilágáról. A gyermekeknek a nekik legjobban tetsző (vagy éppen nem tetsző) szavakat, kifejezéseket, mondatokat, esetleg bekezdést kell kiemelniük hangos olvasással. Miután ez megtörtént, indokolják is meg a választásuk okát! Legyünk tapintatosak, sőt intsük megértésre az osztálytársakat, hiszen tisztelnünk kell mások véleményét, megnyilatkozását is!

4. A *jellemzés vagy leírás válogatása* egyéni, csoport-, illetőleg osztálymunkával is történhet. Ilyenkor a tanulóknak az általuk előzetesen kiválogatott jellemzés- és/vagy leírás-közlésformákat kell felolvasniuk. Ennek az olvasási módnak a rejtvényjellege is kedvelt, amikor is az osztálytársaknak fel kell ismerniük, hogy ki(k)ről, mi(k)ről is van szó.

5. A *vázlatkészítést segítő* válogató olvasás természetesen egyéni feladat, amelynek a megoldásai jótékony vitát válthatnak ki. Ebben az esetben a felolvasásnak nemcsak a technikai oldalát, hanem a kiválasztott információ tartalmasságát, helyességét is értékeljük.

Általános érvényű igazság az, hogy eredményesen olvasni *eszközértékű olvasástudással* lehet. Az olvasástudás komponenseit, vagyis az olvasmánymegértést és az olvasási szokást töretlen ívű pedagógiai folyamatként értelmezem. Ennek a folyamatnak a középpontjában a gyermeknek az olvasással összefüggő tevékenysége, gondolkodása, szokása, reagálóképessége, érzelmi viszonyulása áll, ugyanis az olvasás nem csak technikai kérdés. Az olvasás tartalmi összetevőit, vagyis a válogató olvasás fent ismertetett s eredményesen alkalmazott eljárásait és az olvasás napi szokássá válását nélkülözhetetlennek látom az eszközértékű olvasástudás kialakításában. Az olvasni tudás az információfeldolgozás, tulajdonképpen az önművelés megkezdhetetlen szakmense.

Más olvasáskutatók adatai is igazolják, hogy csak akkor fejleszthető sikeresen növéndeink olvasástudása (olvasmánymegértése és olvasási szokása, olvasáskultúrája), ha

- a) érvényesül a „kapjon több teret az iskolai oktatásban a gyerekek spontán választása” elv is (NAGY A. 1991);
- b) pedagógiai gyakorlattá válik, hogy az olvasást nem készségként vagy kultúrtechnikaként, hanem *képességként* értelmezzük, amely folyamatos, szüntelen fejlesztést igényel és tesz is lehetővé a különböző tantárgyak/műveltségterületek olvasnivalójával az iskolázás egész idején (DEMETER, 1991);
- c) kiteljesedik a többkönyvűség-elv, mindenekelőtt a szöveggyűjtemények, antológiák, egy- és többnyelvű szótárak, katalógusok, világháló stb. használatának vonatkozásában (DÁN, 1985);
- d) az olvasástudás fejlesztése nem korlátozódik mindössze egyetlen tantárgycsoport, azaz a magyar nyelv és irodalom illetékességi területére (H. TÓTH, 1997);
- e) feltétlenül épít a tanórán kívüli nevelési, önművelési eredményekre, hatásokra, szempontokra, alkalmakra is.

A 4–5., a 6–7. és a 8–9. osztályok nemcsak évfolyam-, hanem sok esetben iskolafokozatváltók is. A növéndékek jelentős hányadának olvasmánymegértési gondjai nem egyszer a súlyos olvasástechnikai nehézségekből fakadnak. Ez a tény ugyancsak megmutatkozik a he-

lyesírás, valamint a szó- és írásbeli kifejezőképesség területén. A kifejezőképesség alacsony színvonala, továbbá a szókincs sivársága miatt bizonytalanul reprodukálják a diákok az elsajátított ismereteket is. Egyértelmű, hogy a verbális kommunikáció terén megmutatkozó gondokat az olvasni tudás gyenge hatásfoka idézi elő. Természetesen nem hagyható figyelmen kívül az a ma már tantervtörténeti tény sem, hogy az 1978-as tantervváltás óta radikálisan csökken a „Magyar nyelv és irodalom” tantárgy óraszám és tekintélye. Mindezekért kell(ene) több figyelmet szentelniük a magasabb évfolyamokon tanító pedagógusoknak a tanulócsoporthukba kerülők olvasási képességének fejlesztésére.

Kétségtelen, hogy a nyelvi és az irodalmi műveltséganyagot tanulásra előkészítőknak, vagyis a tantervszerkesztőknek, a tankönyvíróknak és a pedagógusoknak ismerniük kell a megcélzott korosztály életkori sajátosságait, fejlődéslélektani törvényszerűségeit, a gyermekek eltérő életminőségét, az ezekből is adódó különböző olvasmánystruktúrákat, az *érdeklődés-vonzódás-igény* szempontok bonyolult összefüggéseit, illetőleg olvasmány-megfeleléseit.

Ugyanilyen fontosságú annak az ismerete, hogy milyen törvényszerűségek érvényesülnek a 10–14/15 évesek *olvasmányválogató*, *-megítélő* tevékenységében, továbbá *értékfelismerő*, illetőleg *értékfeltáró* készségük (olvasmánymegértő készségük) működésekor. Nem hagyható figyelmen kívül a nyelv- és irodalomtanítás gyakorlatából az sem, hogy az olvasmányok által közvetített magatartásminták, célok és szabályok beépülnek-e a befogadó növendékek személyiségébe.

Néhány évvel ezelőtt A. JÁSZÓ ANNA próbálta felhívni (A. JÁSZÓ, 1995) a magyarországi olvasáspedagógia érdeklődését ROSENBLATT „The Reader, The Text, The Poem” („Az olvasó, a szöveg, a költemény”) című művére azáltal, hogy ismertette annak a gyakorlatban nélkülözhetetlen lehetőségeit (ROSENBLATT, L., 1978), amelyekhez most hozzáteszem a saját kutatói tapasztalataimat is:

- a) az irodalom tanárának az a feladata, hogy a mű és az olvasó közötti együttműködésre (transzakcióra) összpontosítson úgy, hogy az olvasmányélmény elmélyítésére kell a figyelmét irányítania;
- b) az írói mesterség elemeit is taníttatnia kell a pedagógusnak, de csak mint a feleletkezés, valamint a válaszadás gazdagításának egyik módját;
- c) az irodalom tanárának talán az a legegyetemlegesebb dolga, hogy segítse tanítványait a saját olvasatuk létrehozásában;
- d) be kell mutatnia az irodalompedagógiai gyakorlatnak azokat a kódokat, többek között a szakszömező-állományt (H. TÓTH, 1998) is, amelyektől függ a szövegegész, illetőleg annak stilisztikai többletjelentése; ezekkel együtt bátorítandók a 10–14 éves olvasók, hogy alakítsák ki sajátos olvasmánymegértési, műelemzési (dekódolási) fogásaikat, módszereiket;
- e) sokféle típusú olvasmányt kell olvastatniuk a pedagógusoknak a gyermekekkel, vagyis a szépirodalmi szövegek mellett ismeretközlőket is.

Jelen dolgozatommal a jelenleg ismét erőteljes forrongásban élő magyarországi oktatási rendszer tanítóinak, valamint nyelv- és irodalomtanárainak szándékoztam segítséget nyújtani a gyakorló pedagógus és a kutató szemszögéből.

IRODALOMJEGYZÉK

- A. Jászó Anna 1995/5: *Az olvasó válaszáinak (reader response) kutatása*. Magyartanítás, Budapest
- Dán Krisztina 1985: *Az olvasásra nevelés problémái – Olvasásfejlesztés könyv- és könyvtárhasználatával*. In: Dán Krisztina (szerk.): *Tanulmányok a 14 éven aluli gyermekek olvasásra neveléséről*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest

Demeter Katalin 1991: *Adatok az olvasási képesség színvonaláról és fejlesztettségéről*. In: Horánszky Nándor (szerk.): *Jelzések az elsajátított műveltségről*. Akadémiai Kiadó, Budapest

H. Tóth István 1994: *Az olvasóért, az olvasásért az olvasásszokás fejlesztésével*. *Hogyan Tovább?* (A Győr-Moson-Sopron megyei pedagógusok lapja). Győr-Moson-Sopron Megyei Pedagógiai Intézet, Győr

H. Tóth István 1997: *„Az olvasás: felfedezés” – Egy korosztály irodalomértésének alakulása* (kandidátusi értekezés). Magyar Tudományos Akadémia Doktori Tanácsa, Budapest

H. Tóth István 1998/4: *Egy korosztály irodalomértésének alakulása* (Egy kutatássorozat háttéréről). Módszertani Közlemények, Szeged

Nagy Attila 1991: *Kulturális tradíciók, értékrend és olvasási szokások*. In: Nagy Attila (szerk.): *Keresik életük értelmét? (Olvasás, könyvtár, szocializáció)*. Országos Széchenyi Könyvtár Könyvtártudományi és Módszertani Központ, Budapest

Lénárd Ferenc 1982: *Képességek fejlesztése a tanítási órán*. Budapest, Tankönyvkiadó

Rosenblatt, Louise 1978: *The Reader, the Text, the Poem*. Idézi: A. Jászó Anna 1995/5.: „Az olvasó válaszána (reader response) kutatása” című tanulmányában. Magyartanítás, Budapest

* Jelen dolgozatom végső formába öntésekor hasznos tanácsokat kaptam a moszkvai József Attila Honismereti Általános Iskola és Gimnázium igazgatójától, *Utkin Gabriellától*, valamint *Ivacs Katalin* magyartanártól. Ezúton is köszönöm szíves, önzetlen segítségnyújtásukat.

DR. DOMONKOSI ÁGNES

főiskolai adjunktus

Eszterházy Károly Főiskola

Eger

A szó- és kifejezőkészlet stilisztikája Garaczi László műveiben

A legújabb magyar irodalom egyik meghatározó, fiatal alkotója Garaczi László. 1985-ben a JAK sorozatában *Plasztik* címmel megjelent első kötete óta állandóan a kritikák homlokterében vannak írásai. Azóta kiadott műveivel (*A terület visszafoglalása a madaraktól* 1986.; *Tartsd a szemed a kígyón!* 1989.; *Nincs alvás!* 1992., *Bálnák tánca* 1994.,; *Mintha élnél* 1995.; *Pompásan buszozunk!* 1998.; *Olyanok, mint te* 2000.) a leginkább magyarázatra készítő szerzők, legtöbbet értelmezett alkotók közé tartozik.

Az a sajátos világ, amelyet Garaczi műveiből megismerhetünk, vagyis az írások tárgya erőteljes hatással van a stílusra és nyelvhasználatra is. Első kötete a nyolcvanas évek Budapestjének közegében, annak díszletei között létrejövő képzeletcsapongásokat tartalmaz. Szövegei gyakran „a megvalósult képtelenség, a világ valóságában testet öltött nonszensz értelmetlenség” kifejezésére szolgálnak (Domokos 1986: 760). A második és a harmadik kötet versnek és novellának nevezett rövid írásai ugyanennek a világnak az elemeiből építkeznek. Tematikájukat nagymértékben meghatározza az is, hogy mind a lírainak, mind az epikainak nevezett művek gyakran történet és konkrét tárgy nélküli állapotrajzok. Ezek az írások „műhelydokumentumok, amelyek az alkotás mechanizmusát is rögzítve a szöveget létrehozó és alakító szándékról, illetve az ezeket indukáló és ezekben tükröződő életérzésről szólnak” (Kőrösi 1990: 158). A legnagyobb visszhangot kiváltó következő kötetben, a *Nincs alvás!* címűben megjelent novellák a mesélés hagyományos toposzaira építve, az elbeszélhetőség látszatát

kelve logikátlanak tűnően egymás mellé vágott képekkel mutatják be azt az elbeszélhetetlen világot, amelynek tárgyi elemeiben szintén a nyolcvanas-kilencvenes évek fordulójának Magyarországára ismerhetünk rá. Következő kötete *Bálnák tánca* címmel drámákat tartalmaz, amelyekben szintén a rendszerváltás időszakának díszleteit felhasználva épülnek fel az abszurd párbeszédéből megfejthető történetek. Garaczi *Mintha élnél* címmel megjelent írása az eddigi leghosszabb lélegzetű: egy kisregény, melyben egy stilizált beszélő számol be a szünetes és pusztán esetleges benyomásokból felépíthető világban szerzett sajátos élményeiről, alcíme *Egy lemúr vallomásai*, folytatása *Pompásan buszozunk!* címmel jelent meg.

Garaczi műveinek igen jellemző sajátossága az egyéni nyelvkezelés és megszerkesztettség: a szövegek újfajta poétikai és stilisztikai szabályok által való felépítése kiegészül a hagyományos értelemben vett szövegszerűség tudatos és játékosan ironikus felszámolásával is. Kulcsár Szabó Ernő szerint ezekben az írásokban a „szubjektum posztmodern önelidegenedése és disszemináltsága olyan viszonylagosító nyelvhasználattal párosul, amely a — jelentésképzés elvi elutasításával — bizonyos értelemben már az irodalom 90-es évekbeli köznyelvét előlegezi” (Kulcsár Szabó 1993: 70).

A szókincs rétegződése

Garaczi írásaiban a nyelvközösség hagyományában elkülönülő stílusrétegek, illetve a nyelvközösség tagoltságának megfeleltethető beszédmodok sokaságának sajátosságai, elfogadott stílusértékük szerint a legkülönbözőbb regiszterekbe sorolható szavak, kifejezések ismerhetők fel. „A kommunista zsargontól a tudományos értekezésig, az argó finomabb és durvább változataitól az irodalmi toposzokig, a slágerszövegek poétikájától a Kis növényhatározó stílusáig ezerféle nyelvjátékból áll össze a szöveg” — állapítja meg Farkas Zsolt (1993: 58).

A nyelvi rétegeken belül az egyik legsajátosabb az argónyelvi kifejezések, egy speciális szleng elemeinek jelenléte. A meghatározott értelmű, s csak eredeti közegüket ismerve értelmezhető szavakkal hitelesen jellemezhető a 80–90-es évek alternatív szubkultúráinak világa, vagyis ezeknek a szavaknak a használatát a környezetfelidézés érdekében alkalmazott stílus-eszközként is értelmezhetjük:

„...a zsezség, a kavarás, a pörgés, szikrázó gegparádé több menetben és egyre esztelenebbül, aztán a bekattanás...” (1995: 82).

Néhol a szövegek stilizált narrátora teljes mértékben magára ölti ennek a regiszternek a beszédmódját:

„...túlados a gélen a klóban” (1995: 83).

A csupán ezt a világot valóban ismerők számára értelmezhető, tehát a teljes jelentésváltozás miatt valóban titkos jelentésben használt, vagyis valódi tolvajnyelvi szavaknak is szerepük van a szövegekben. Aki például nem tudja, hogy a gracidin tablettákat jelölik ezzel a névvel, annak valóban furcsa lehet, hogy mik történnék Géza bácsival:

„Álcázott mozdulattal - mintha a fogamat piszkálnám — bekapok még egy »Gézát«. A fiola kinyitása (az ujjbegyemmel érzem, hogy kék a színe), és az egyik Géza bácsi kicsippentése fegyelmet, szakszerűséget igénylő feladat” (1985: 56).

A szövegek narrátorának beszédmódja egyes szövegrészekben a gyermeknyelv sajátosságait imitálja, vagyis Garaczi szóhasználatában szerepe van a gyermeknyelv szókincsének is:

„Ne, ez csikiz, monda,
különben is, nem mutiba készült” (1986: 46).

A nyelvi kódok és az azokat használó rétegek tendenciózus elkülönítését azért érezhetjük mégis lényegtelennek e szövegek esetében, mert az egészen különböző regiszterek elemeinek szintetizálódása úgy történik meg, a kevertség úgy fordul át egységbe, hogy nincs egyértelmű-

en kitüntetettnek ítélnéhető réteg (vö. Tolcsvai Nagy 1994: 87), s így a befogadó éppen a regiszterek keveredését érzékelheti önálló diskurzusként. Az egységes szöveg tehát a beszéd és a stílusok sokféleségét felhasználva alakul. A más-más nyelvi rétegekből való szavak, kifejezések egymásmellettsége a következő példában éppen a stílusértékek ellentétének megjelenése miatt tűnhet hatásosnak:

„Szakócéval fejbekúrták.

Legtöbb mégis csendesen elszenderült a vánkoston” (1995: 73).

A durva argókifejezés ellenpontozására a hagyományos értelemben vett szépirodalmi nyelv, kifejezésmód kifinomult stílusminősítésű elemeit használja fel a szöveg.

Látványosan történik meg az egységesség megtörése például abban a szövegrészben is, amelyben a gyermeki tudatműködést utánzó, laza asszociációkra épülő szövegstrukturálást a publicisztika kimért és szabatos stílusa töri meg, megingatva a gyermeknarrátor hitelességének képzetét. Száját rúzsosó anyját figyelve például ilyen dolgok fogalmazódnak meg a négyéves hősben:

„...határozottan nehezményezzük, hogy a társadalmi közmegegyezés áldását adta e szokásra, mely az animális primitivitás és a burzsoá dekadencia keveréke” (1995: 77).

Egyetlen szövegegységben találkozó különböző stílusrétegekből származó szavak hatásos összjátékát mutatja a következő felsorolás is:

„A szocietás hervasztó dézsávuje a demoralizált vegyi vacogók, sziporkázó pszichopaták és méla szeszestívérek karéjában. Aztán a sznobok, a neofiták, a kukkolók, a slepp, a rettenetes hengegők, a periférikus értelmiség smúzólos kivagyisága” (1995: 82).

Mivel a narrátor beszédmódjában egyenrangúnak tűnnek a különböző megszólalási formák, egyikkel való teljes azonosulás sem érzékelhető. Egyes szövegekben teljességgel lehetetlen felismerni olyan stilizált beszédmódot, amely a stílusbeli töréseknek legalábbis alapját képezhetné. A következő szövegrészlet merész szóösszetételei is a szétstilizált, azonosíthatatlanra formált elbeszélői tudatot mutathatják:

„... és hisztérikusan elégedetlen a defenzív antihumán bídterskizó slampos divathóbortjával. Mindezekért a munkafény rózsat emlékezete legfájóbb és legtitkosabb rekeszébe száműzi az álmos istencetlik és a tudatlan címerállatok szoros szomszédságába” (1989: 36).

A „nyelvmixtura” technikája (1985: 60) azonban nemcsak egy nyelven belül érvényesül, vagyis nemcsak a nyelvi kódokat, a belső nyelvváltozatokat, hanem magukat a nyelveket is merészen keveri a szerző: angol nyelvű részletek akár fonetikus átírásban, akár az eredeti helyesírással bárhol felbukkanhatnak. Érdekes példa lehet a fonetikus átírásra az a történet, amely egy angol–orosz–francia keveréknyelvet használó emigráns magyar és emigráns jugoszláv kommunikációjáról szól:

„...elhatározták, hogy összeköltöznek, vásárolnak egy Tép-rikódört, és magnószalagra veszik minden beszélgetésüket” (1985: 60).

Ebben az esetben a szóhasználat a két hős között létrejövő kapcsolat módját is illusztrálja.

A teljes nyelvkeveredésre is találhatunk példát, a kábítószertől megzavart tudat működésének érzékeltetésére:

„... jelen pillanatban még nem te vagy az élet császára, mert még lehetsz, és különben is, kajzer ovdő zszny...” (1995: 82).

Ez a nyelvkeverés sajátos makaróniverseket is eredményezhet akár a helyesen és a fonetikusán írt forma együttes megjelenésével:

„ mert riöréndzs máj fész ha nem cselezek

megrépolnak to rape megmagolnak to mug”.

Bár a nyelvi játék csak magyar szavakra épít, a latint is felhasználó makaronizmuszerű jelenséggel találkozhatunk a következő részletben is:

„DIES IRAE
HECEMBER DAT
MIQULÁS
QUIMÚLÁS” (1986: 74).

Egyéni szóalkotás — a sajátos szavak világa

A talált tárgyakként mindenfelől összegyűlő szavak jelenléte mellett jelentősek Garaczi egyéni szóalkotásai is. Néhány teljesen eredeti szóalkotása sajátos képzeteket hív elő: pl. *gondviselőpaprikás, vértivornya, didiboji, péksirály, kéjkantor, rakottfű*.

Ezek a néha elképzelhetetlenségig értelmetlen szavak a szövegben sem jutnak egyértelmű jelentéshez, sőt a szövegösszefüggés(telenség) tovább fokozza az egyéni szóalkotások abszurditását elvitt jelentésének szokatlanságát:

„Alvarez, könnyű tested: kalaposüzlet-tabletta,
te kockaszagú félisten a lekvárosmanézs közepén,
segíts, segíts te japán békegoj, te alattomos péksirály” (1989: 16).

Ezekre a szóalkotásokra is érvényes az előbbieken vázolt keveredési mód: akár egy összetett szóban is egymás mellé kerülhetnek a legkülönbözőbb jelentésmezőkbe tartozó, a legkülönbözőbb stílusrétegben használt, a legkülönbözőbb nyelvjátékokat idéző szavak is. E szavakhoz a befogadó igen gyakran nem tud jelöltet társítani, s ez a jelentéstelenség a világról szerzett elsődlegesen nyelvi tapasztalat nyelvi megjelenítődéseként is felfogható.

Ezekben a valójában jelölt nélküli szóösszekapcsolásokon kívül vannak valós jelöltre vonatkozó és nagyon találó neologizmusai is Garaczinak, így jellemez például egy, a narrátor által negatívnak ítélt kékharisnyát:

„libidofixált giccsmetafizikusnő” (1995: 87).

A halálhoz való blaszfémikus viszonyt hatásosan fejezi ki egy sajátos egyéni szóösszetétel:

„átsusszantak a »krepacsatornán«” (1992: 73).

Az elbeszélői tudat gyermeki látásmódjának stilizálásában jelentős szerepük van a gyermeknyelv módszerével képzett, sok esetben ikerített szavaknak:

„kényelembe helyezem a tapicskóimat.
megvizsgálom a kukac-mukacot” (1986: 9).

A jelölés és a jelentés játéka

„A szavak mögül száműzött dolgok” tudata (Farkas 1994: 255), vagyis a hagyományos értelemben vett jelentésség, a jelentésképzés elvi elutasításának jelensége sajátos ötletekkel is megjelenik Garaczi műveiben. Az azonos alakú szavak gyakran úgy épülnek be a szövegbe, hogy a két vagy több jelentés egyszerre hat:

„nő a köröm és a hajam,
férfi a szakállam és a bajuszom” (1986: 28),

vagy egy másik példa szintén *A terület visszafoglalása a madaraktól* kötetéből:

„Birtokolnak két fület, két szemet,
meg egy orrot (orr-gazdák)” (1986: 23).

A kettős jelentéssel való játszadozás a grammatikai homonimákra is kiterjed:

„És sápadt a halál, vagy fekete, mint a tus? A halál tusa?” (1989: 29).

Többjelentésű szavak esetében szintén érzékelhető a szavak eltérő használati szabályainak együttes érvényesülése. A következő részletben például olyan módon, hogy a szövegben csak az egyik jelentésárnyalat van jelen, de a szövegösszefüggés a befogadói tudatban könnyen felidézheti a másikat is:

„Kerestünk egy lukat a fogorvos rendelési idejében” (1995: 26).

Ugyancsak megfigyelhető a szavak poliszémiájának érvényre jutása néhány köznévi és tulajdonnévi jelentést egyaránt mutató szó esetében is. Például:

„a szabadságon vagy a láncon
kérdezte a taxis morózusan
arcomba szökött a vér

ÉS AZ ERZSÉBET?” (1986: 25).

A hasonló hangzású, de teljesen más jelentéskörbe tartozó kifejezések egymásmellettisége azt a képzetet kelti, mintha a hangalak esetlegessége irányítaná a szövegalkotás folyamatát:

„spirituális ego
spiritusz égő” (1989: 28).

A hangalak torzulásai néha valóban irányítják is a szövegben stilizált tudat asszociációit a jelentésképzés elvi nehézségeire hívva fel a figyelmet:

„...Budapestre gondolok. Olyan szavakra gondolok, mint budi meg pisi meg pestis meg rest meg hogy: dudatest” (1985: 82).

A hasonló hangalakú szavakkal való játék, vagyis azok nem a megszokott szituációban való használatra teremti meg a következő kifejezés hatását:

„Koccintottunk: »Proszata!«” (1985: 77).

Hasonló hangzású szavak összekeverésére épül a következő ferdítés is:

„...hisz ön a gombviselésben” (1986: 56).

A hangalakok torzítása, az így adódó jelentések játéka önmagában is állhat, pusztán ötletként, külön mondat, sőt külön bekezdés értékben szinte összefüggéstelenül díszlelhet a szövegben, mint a következő szóösszetétel is:

„Nejlonnácik” (1995: 25).

A szokatlan, egyedi szóhasználat gyakran erőteljes stílushatást idéz elő a meglepetésszerűség elérésével, ugyanis a megszokott, korlátozott használatú szövegösszefüggések és jelzőkapcsolások egy-egy a befogadói elvárás számára az adott helyzetben szokatlan szótól meg-hökkentővé válhatnak:

„...elmosolyodtam (...) kivillant hófehér és hibátlan agyvelőm” (1985: 21).

Ugyancsak hatásosan meglepő jelentéstani játékként fogható fel egy-egy megszokott jelzős szókapcsolat olyan kibővítése, melyben a jelzett szó egy egészen más jelentésmezőbe tartozó összetett szó utótagja is lesz:

„intenzív korosztály” (1989: 27).

Az együtt használt szavaknak a megszokottal ellentétes jelentésű képzővel ellátott formája is érdekes jelentésbeli viszonyokat eredményezhet:

„önkéntelen rendőrök” (1995: 9).

A szavak többalakúságának jelenléte is stíluselemként érzékelhető; így a következő példában a feszültségteli várakozás érzékeltetésére szolgálhat a grammatikai szempontból funkciótlan szabad alternáció megismétlése:

„Érzem tenyeremben, hogy az ikrás hús finoman megremeg combjában. Csend. Csönd. Bőgni kezd lucskosan” (1986: 58).

A szerző saját neve is igen gyakran problematikus jelentésű és hangalakú elemként jelenik meg írásiban. E tulajdonnév esetében is nyelvi játékokból s hangalakbeli torzításokból vehetjük észre a jel és a jelölt kapcsolatának problémáját:

„(Garracionalizmus.)

Garafi:kurafi. (Garafilafi.)

Garacol: gyomlál” (1995: 30).

Egy szó jelentésének, a jelentésség voltának végiggondolása valósul meg a *Szmrtý vagy amit akartok* című novellában, amelyben végül az is megkérdőjeleződik, hogy jelenthet-e a szó valamit egyáltalán:

„A halál az a szó, hogy halál? A halál szmrtý?” (1989: 32).

A novella további részében is szándékoltan ambivalens jelentés jön létre: mivel a halálról van szó, a *halállomány* kifejezés kétféle módon is értelmezhető.

A megszokottól eltérő jelentésszituációban való használat mind az azonos alakú és többjelentésű szavak, mind a hasonló hangalakú szavak esetében ismét a gyermeknyelv imitálásának képzetét is keltheti a befogadóban, hiszen az azonos vagy hasonló hangalakú elemek keverése a nyelvi szocializáció korai szakaszában hasonló torzításokat eredményez.

Az eltorzított frazémák játékai

Nyelvi tapasztalatunknak mérhetetlen mennyiségű állandósult szókapcsolat is része, ennek nyelvi feldolgozásában, a megújításban vagy a rájátszásban különböző retorikai műveletek ismerhetők fel. Garaczi írásaiban a frazeológiai egységek átalakításának főbb fajtái a megszokott kifejezés deformálódása és a változatlan fogalmazásmód inadekvát helyzetben történő használata. A forma megváltozása történhet egy-egy várt nyelvi elem hasonló hangalakú, de a jelentést teljességében megváltoztató nyelvi elemre való cserélésével, másrészt szavak elhagyásával vagy hozzátételével, vagyis az elhagyás és a hozzátoldás retorikai műveleteit végezve. A nyelvi anyag átfarmálásának egyik alelete lehet a különböző jelentéstani egységek keverése, összekombinálása is. A megszokottól eltérő, inadekvát használat lehet a jelentés kifordítása, és gyakori a frazéma eredeti képszerű jelentésének figyelembevétele is.

Az állandósult forma átalakítása miatt Garaczinál a különböző frazeológiai egységek a megszokottól eltérően nem megkönnyítik, hanem éppen összetettebbé, rétegzettebbé tehetik a megértés folyamatát. Ezek a játékok, mivel a nyelvileg torzított forma vagy a megszokottól eltérő használat az eredeti megfogalmazás vagy a szokványos alkalmazás emlékképeit is előhívhatja, és ezzel humoros kettősséget teremthet, Garaczi szövegeinek egyik legkönnyebben élvezhető humorforrásai is. Ezek a szójátékok felfoghatók a posztmodern fogalmazásmód közérthetőségre való törekvésének leglátványosabb és állandóan jelenlevő megnyilvánulásai-ként is.

Egy szó cseréjére, a hangalak kismértékű módosulásával járó teljes jelentésváltozásra épül a következő kifejezések komikus hatása:

„Félni és félni hagyni” (1989: 8),

„a sörök között olvasok” (1986: 20),

Ezek a kifejezések akár visszatérő motívumokká is válhatnak, tehát műveinek zárt világában akár már valóságos szólásmódként is értelmezhetők. 1986-os kötetének ugyancsak a hangalak deformálására rájátszó szentenciája: *aki keres, az halál* (1986: 50), a *Szmrtý vagy amit akartok* (1989: 30) című novellában hasonló formában kérdésként tér vissza: *Aki keres, az a halál?*

Egy-egy ilyen ferdítés válhat egy-egy írásmű címévé is, mint a *Menjetek el Ufarszinhoz!* (1989: 15) című novella esetében, ahol az idegen nyelvű szállóigészerű kifejezés helyett a népetimológia ráértékes módszerével összevethető módon, hasonló hangalakú magyar szavakat találhatunk. S ahogy ez a cím is mutatja, ezekben az írásokban minden a nyelvi játékban lelt örömnél rendelődik alá: nincs tabu, nincs olyan téma, amit Garaczi megkímélne a nyelvi torzítás adta, néha akár abszurd és blaszfémikus lehetőségektől is. A *Tarisd a szemed a kígyón!* kötet egy másik szövegének így lehet a címe: *A megtartó fegyház* (1989: 21), s ennek a novellának az elején az elvárt nyelvi elem hasonló megváltoztatásával, a hasonló hangzásra, de teljesen összefüggéstelen jelentésre építve (*gazdag/madzag*) fogalmazódhat meg egy érthetetlen s egyben abszurd kérdés: *Lehet valaki madzag és becsületes egyszerre?*

A *Nincs alvás!* kötet egyik novellájának címe *Tranzit Mundi*, amelyben a szavak kihasználásával eltorzított latin szólás elemeinek szokatlan összekapcsolása előre jelzi a szöveg bonyolult utalásrendszerét.

A frazeológiai egységek alaki átformálásának egyik változatában a szólás egyik része elmarad, s a várt és mindenképpen utánaértett folytatás és a hiány érzete kelt komikus hatást, mint például egy rendőrfőnök következő megszólalásában:

„Állj vagy” (1994: 70).

Alaki módosulást eredményez a különböző szólásmódok megkeverése, összeolvasztása is:

„Oszd meg és uralkodj magadon!” (1989: 8), vagy

„repül a világ kicsi az idő” (1989: 26).

A frazémákkal való jelentéstani játék másik lehetősége a használatban valósul meg. A jelentés pragmatikai szinten válik komikussá akkor, amikor egy kifejezés esetében a konvencionális használat a visszájára fordul, mint például a következő esetben:

„ÁRPI (kikukucskál) Te vagy az? Nem akarsz inkább te is bebújni?

IMI Kíviül tágasabb” (1994: 126).

Ebben a példában a használat a szerepek felcserélődésével fordul visszájára, hiszen ezzel a szókapcsolattal általában éppen a kiutasítást szoktuk jelezni.

Másképp módosul a használat révén a jelentés, amikor az állandósult szókapcsolat még önállósulatlan, képi vagy képletes jelentésének és egybeforrt jelentésének együttes érvényesítése történik:

„Mi van ma, időérzekem csütörtököt mond” (1995: 67).

Ugyanez a jelenség figyelhető meg a következő kifejezésben:

„Hogy hová tettem a Tádé maci szemét: tönkre” (1995: 95).

Ez a megfogalmazás is mutatja azt, hogy az átvitt értelmű állandósult szókapcsolatok eredeti értelmének figyelembevétele is szolgálhatja a gyermek-narrátor beszédmódjának hiteles megformálását; ugyanis a nyelvelsajátítás egyes szakaszaiban valóban problémát jelent a gyermek számára a frazeológiai egységek adekvát használata.

Ugyancsak a szókapcsolat még nem önállósodott jelentésére utalhat vissza a következő szövegrészlet:

„Nemsokára megint puszkaporossá vált a levegő, a felkelők égő újságpapírt nyomtak az orosz tank nyílásába, aztán meghaltak” (1995: 46).

A következő példa alaki megváltoztatással semmitmondóvá formált szólásmondása is a klisészerű kifejezések jelentéstelenné válását mutatja:

„amelyik kutya ugat, az nem hallgat” (1986: 56).

Ezek a köznyelvben összeforrt szószerkezetek önállósult jelentést nyerve már önmagukban is, mindenféle változás nélkül is legalább két képzetűsítést hívhatnak elő: egyrészt a kifejezés eredeti, még az összeforrás előtti értelmét, másrészt pedig az együttes jelentést. Ez a jelenség humoros hatást főként akkor válthat ki, ha a szövegösszefüggésen belül az eredeti jelentés is értelmezhető, vagy ha ezzel éppen ellenkező a helyzet, vagyis amikor az eredeti jelentés figyelembevétele képtelen dolgokat eredményez. Fokozza a hatást, ha egy az eredeti módon is értelmezhető s az eredeti módon egyáltalán nem értelmezhető kifejezés kerül egymás mellé. Például a *Nincs alvás!* című kötet egyik novellájában ezt olvashatjuk:

„....a gyökérszájú neonhal, akinek már rég a bögyében volt a muréna (képletes értelemben), letorkolta őt (szintén képletes értelemben), úgyhogy kis híján hajba kaptak (szigorúan képletes értelemben), (de egyébként azt, hogy »gyökérszájú«, azt is érdemesebb képletes értelemben venni)” (1992: 22).

A frazeológiai egységek torzításával létrehozott nyelvi játékok napjainkban a társalgási nyelvben és a szlengben is szokásos humorforrásnak számítanak. A Garaczi-írásokban szereplő

ilyen kifejezéseket olvasva is többször felvetődhet a kérdés, hogy egyéni leleményről vagy pedig a művekbe emelt, beszélt nyelvi szövegtörésekről van-e szó.

A szó- és kifejezőkészlet szerepe a stílussteremtésben

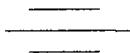
Garaczi műveinek erőteljesen stilizált, sajátos nyelvezetét mindezek alapján a szó- és kifejezőkészlet szintjén az egységgé keveredés és a jelentés bizonytalanságainak érzete határozza meg. Egyéni szépirói stílusa a hagyományozott stílusrétegek keveredésével, a szavak és a szókapcsolatok világában is érvényesülő, a jelentést elbizonytalanító grammatikai-retorikai műveletekkel jellemezhető.

Második kötetének fűlszövege arra is utal, hogy az állandó játékos jelentés-elbizonytalanítás tudatos szövegépítési elvek eredménye, hiszen Garaczi szerint „a boldogulás feltétele egy olyan nyelv, amelyben egy szó nem önmagát jelenti, hanem az összes többi, egy olyan nyelv, amely nem ellenálló közeg, hanem *léthelyzet*, amiben a költő folyamatosan »el-szólhatja önmagát«”.

Az így létrejövő stílus a hagyományosan egészen eltérő stílusminősítésű szavak szintetizálása, vagyis a szövegek stíluszinkretizmusa (vö. Lachmann 1995: 267–269) és a jelentéstudajdonítás nehézségeinek játékos érzékeltetése révén a posztmodernre jellemzőnek tartott sajátosságokat mutat, és képes lehet a kulturális paradigmák felbomlása következtében létrejövő normavesztett állapot nyelvi megjelenítésére is.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Domokos Mátyás 1986. Garaczi László: Plasztik. Jelenkor, 760–761.
Farkas Zsolt 1993. Garaczi-kommentárok. Alföld, 7.sz. 52–60.
Farkas Zsolt 1994. Ki beszél? Kukorelly, Szijj, Parti Nagy, Garaczi bizonyos szövegeiről. In: Csipesszel a lángot. Bp., 248–255.
Kőrösi Zoltán 1990. Garaczi László: Tartsd a szemed a kígyón. Kortárs, 2.sz. 158–160.
Kulcsár-Szabó Ernő 1993. A posztmodern és az „új érzékenység”. Az új nyelvi magatartás kialakulása napjaink magyar irodalmában. Kortárs. 2.sz. 52–70.
Lachmann, Renate 1995. A zinkretizmus mint a stílus provokációja. Helikon, 266–277.
Tolcsvai Nagy Gábor 1994. Bizonyosság és kétely határán. Babits első kötetének stílusrétegzettségéről. Literatura, 73–87.



DR. TANCZ TÜNDE
PTE Illyés Gyula Főiskolai Kar
Szekszárd

Két út – egy világ Gondolatok Imre Sándor és Prohászka Lajos neveléstudományi koncepciójának aktualitásáról

Imre Sándor és Prohászka Lajos az 1930-as évek magyar pedagógiai világának kiemelkedő képviselői. Bár nevelési koncepcióik eltérő szellemtudományi irányzatokban gyökereznek, oktatással-neveléssel kapcsolatos nézeteik, valamint ezek hatása és utóélete mégis számos ponton hasonlóságot mutat. A közelmúltban mindkettőjüket méltánytalanul háttérbe szorította a pedagógiai gondolkodás. A negatív beállítások revideálása és a munkájukra való pontos hivatkozás sürgetően aktuális! Gondolataik ma is időszerűek, írásaik megszívlelendő tanácsokkal szolgálnak.

Imre és Prohászka neveléstudományi koncepciójának megidézésére két olyan mű kínálkozik, melyek a szerzők nevelésteoretikusi munkásságának eszenciái. Imre Neveléstan, illetve Prohászka Az oktatás elmélete c. könyve széles körű pedagógiai tapasztalatot összegez. A teljes körű áttekintés szétfeszítené e tanulmány kereteit, ezért a bemutatás kiragadott szempontokra szűkít: a mának szóló üzenetekre, az adaptálható eredményekre fókuszál, és nem kíván a pedagógiai koncepciókhoz kritikai megjegyzéseket fűzni.

Az említett pedagógiai munkák sok szállal kapcsolódnak korunkhoz, a mai nevelő szemével is kiállják az idő próbáját. Imre és Prohászka neveléstudományi elképzelései egyaránt reneszánszokat élhetik. Érdemesek az (újra)olvasásra, a megismerésre és a tanulmányozásra. A művek sokféle üzenetet hordoznak, és sokféle módon értelmezhetők, ezért csak két szempontot ajánlok továbbgondolásra.

1. Globalizálódó és integrálódó világunk a tömegbe olvadás veszélyével fenyeget: egyaránt kiiktatja a csoportéletet és a különözönöséget. Túlgeneralizálja a fogyasztói szükségleteket, háttérbe szorítja a kultúra értékeit és a lélek környezetének gondozását. A nemzeti jellegek „kiradírozása” elmosódóvá és körvonalatlanná oldja az énázonosítást; így az egyén bizonytalanlanná, léfegyverzetté és terhelhetővé válik. E társadalmi kontextusban felerősödnek az identitás (szociális és perszonális) megőrzésének és megtalálásának kérdései. Az Imre Sándor által megfogalmazott nevelési feladatok – a sokféleség rehabilitációja, a kultúra és az erkölcs ökológiájának megteremtése, az önismeret- és az önbecsülés kialakítása, az egyén és a közösség szintézisének megvalósítása, a különözönöség és a „másság” elismerése és tolerálása – napjainkban sem veszítettek aktualitásukból

2. Világunk spiritualizálódik; sokféleségének kavargásában a nevelés kiemelkedő feladata az iránymutatás: az értékek és az értékrend kialakítása, a kialakítás lehetőségeinek és technikáinak feltérképezése. Modern életünk következményei (az atomizáló városi életforma, az elidegenedés, a megnövekedett szabad idő, az erkölcsi szétzilálódás stb.) a nevelésben is felértékelik a humánusmot. Egyre inkább az „emberi töké”, vagyis a személyiség minősége (jellem, stílusa, motiváltsága) válik döntő tényezővé. A kultúra nemcsak gazdasági

(civilizatorikus) előmenetelt, de lelki gazdagodást és emberségnövekedést is jelent, melynek kialakítása önszervezési és önreguláris mechanizmusok (hagyományok, gyökerek, identitások, tájékozódást könnyítő tehermentesítő klisék stb.) nélkül lehetetlen. Az integrációs folyamatok (interkulturális kapcsolatok, nemzetek találkozása) igénylik és feltételezik a közös (kulturális) alapot, a közös gondolkodást. Megértő kommunikáció csak megközelítően azonos értékrend, konszenzusos és integrálni tudó műveltség alapján képzelhető el. Prohászka sokoldalúan művelt emberképe és értékörző, értékátszármaztató pedagógiája ennek megteremtését ösztönzi és támogatja.

A korabeli pedagógiai gondolkodásról

A magyar neveléstudományi gondolkodásra és problémamegoldásra az 1930-as években számos filozófiai-eszmei áramlat hatott. A századforduló után a szellemi életben, a hagyományok továbbélése mellett, egyfajta tudományos paradigmaváltás zajlott. A régiekkel párhuzamosan új filozófiai irányzatokhoz kapcsolódó pedagógiai-pszichológiai törekvések jelentek meg, és az egyre markánsabbá váló tendenciák neveléstudományi iskolákká formálódtak.

A korszak két élesen szétváló neveléstudományi iskolája a budapesti, illetve a kolozsvári (majd szegedi) egyetem professzorai köré szerveződött. Konceptióikban (az alkotók eltérő sajátosságai ellenére) felfedezhető a „közös mag”; a paradigmatiszta rendezőelv.¹ A *budapesti egyetem* neveléstudósainak munkáit a herbartianus és a posztherbartianus pedagógia iránti elfogadó attitűd (*Kármán, Finánczy*), az értékelméleti idealizmus (*Finánczy*), a kultúrpedagógia (*Prohászka*), illetve a reformpedagógia kritikája kapcsolta össze. A *kolozsvári-szegedi egyetem* neveléstudományi szemléletét az angolszász-francia pedagógia iránti érdeklődés (*Felméri*), a német klasszikus filozófia alapjaira épülő személyiségpedagógia (*Schneller*), a nemzetnevelés-konceptió (*Imre*), a reformpedagógiák iránti fogékonyság (*Imre, Várkonyi Hildebrand*) és az erőteljes Herbart-ellenesség jellemezte. A neveléstudományi iskolák szembenállása szakmai polémiaikban is megmutatkozott. (lásd *Schneller-Waldapfel* és *Tettamanti-Prohászka* vita)

A század elején felgyorsult a pedagógia önálló tudománnyá válásának folyamata. Megszaporodtak a tantervelmélettel foglalkozó munkák, melyek neveléstani-, didaktikai- és oktatásméleti rendszerezésekben kaptak helyet.² Neveléstudományunk ugyanakkor jelentős lépéshátrányban volt; nem figyelt fel az Amerikai Egyesült Államokban már létrejött modern tantervelméletekre. Kutatóink a német didaktika szakirodalmán és nyelvén nevelkedve filozófikus és szellemtudományi kérdések felé fordultak.

A korszak reprezentatív tantervfelfogásai az értékelméletet (az értékeket) állították középpontba.³ Az iskolai tananyag tervezésének elveit általános humán-idealista értékeknek megfelelő célrendszerből vezették le, illetve ennek szolgálatába állították. Megkülönböztetett figyelmet fordítottak a tananyag kiválasztására, melyben a kultúra (a műveltség) objektív tartalmát tekintették elsődlegesnek. Prioritást élveztek a humaniorák (nyelvi-, irodalmi-, történeti ismeretek), de jelentősek voltak és maradtak a reáliák (matematika és természettudományok) is. Az utóbbiakban szintén a nemzeti és emberi szempontokat hangsúlyozták. A tananyag

¹ vö. Nagy (1988), Faludi (1996) és Németh-Pukánszky (1997) im.

² vö. Ballér (1996)

³ Az értékek középpontba helyezését egyrészt a politikai követelmények, másrészt a neveléstudomány belső, elméleti fejlődése indokolta.

elrendezését a szelekcióval egyenrangú problémaként kezelték, és ebben a társadalmi-pedagógiai-pszichológiai⁴ tényezőkön túl rendszerszemléletű elvi-logikai szempontokat is érvényesítettek.

A vizsgált korszakban négy lazán kapcsolódó értékelméleti pedagógiai koncepció hatott jelentősen: Schneller 'személyiségpedagógiája', Imre 'nemzetnevelése', Kornis 'értékelméleti idealizmusa' és Prohászka 'művelődésfilozófiai' pedagógiája.⁵

Imre és Prohászka nevelésméleti modellje

Imre *Neveléstana* egy olyan pedagógikának a megtestesülése, mely a nevelés és az oktatás kérdéseit integrált módon tartalmazza. Központi gondolata a szociológiai és a szociálpszichológiai alapvetésű *nemzetnevelés*. Pedagógiai felfogásában a nevelés tan eszköz jellegű, de önálló és fejlődésben lévő gyakorlati tudomány. Prohászka *Az oktatás elmélete* c. műve egészen más pedagógiai körképet rajzol. Kultúrfilozófiai alapokra helyezi a pedagógiát: „*a tudományos pedagógia csak filozófia lehet*”. Értelmezésében a pedagógia a művelődéstörténet ága, a nevelés tan pedig céljellegű elméleti tudomány.

Cél- és feladatrendszer

Imre nevelői- és művelődéspolitikai szemléletét két vezérgondolat irányította: a személyiségpedagógia és a nemzetnevelés. A magyarság mint nemzet szerinte még nem tekinthető egységesnek és öntudatosnak, ezért nevelni és formálni kell. A nemzetnevelés „*a nemzet körében folyik és a nemzetre hat vissza*”. A nevelés hármass céljaként a „közjó” munkálását – az emberiség (végső cél), a nemzet (közlebbi cél), és az egyén (közvetlen cél) – tökéletesítését jelöli. A nemzetet olyan közvetítő társas-közösségi körnek tartja, mely az egyes ember és az emberiség összekapcsolására hivatott. A nevelés Imre gondolatrendszerében az „*egyéniség*” érvényesítését és szabad kifejlődését jelenti. Figyelembe veszi a növendék fejlődését, és azokat a biológiai, lélektani, szociológiai, történelmi és néplélektani kérdéseket is, melyek ezt befolyásolják. Rendszerszemléletű látásmódjában a célkitűzések és a feladatok komplexen kapcsolódnak: ötvözik a társadalmi, a nemzeti és az egyéni értékeket.

Prohászka kultúrfilozófiai (művelődésméleti) megközelítéssel a pedagógia két megoldandó problémáját a tudás és az erkölcs kánonjának kidolgozásában és interiorizációjában (beépülésében) látja. Rendszerének központi kategóriája a műveltség, mely mindig személyes jellegű, tehát elvileg bárkinek megszerezhető. Meglátása szerint a hagyományos reprezentációs csoportok és intézmények tekintélye, valamint ezek szocializációs szabályozó szerepe a mindennapokban megszűnt; így az általános iskoláztatásra vár az értékátszarmaztatás- és értékérvényesítés nehéz feladata. Pedagógiai koncepciójában a sokoldalúan művelt, humanista ember eszménye körvonalazódik; megteremtésében a személyiség értékét és felelősségét hangsúlyozza.

A tananyag-kiválasztás és szelekció elvei

Imre *A tanításterv elméleti kérdései* címszó alatt beszél az oktatási anyag körülhatárolásáról: „*Az oktatás anyaga az emberi ismeretek roppant területéről mindaz, amit a tudatosság kifejlesztéséhez, a világban való tájékozódáshoz s az ember helyének megtalálásához kell.*”

⁴ Az értékpedagógiák a gyermekek fejlődési törvényszerűségeit összekapcsolták a tartalom kiválasztásával, de (a gyermektanulmányozás tantervtörvényével ellentétben) ezek nem váltak vezérelvvé.

⁵ Vö. Kóte (1998) im.

Hangsúlyozza, hogy a kiválasztott tartalomnak a személyiség optimális fejlesztését kell lehetővé tennie, ezért a tartalmak feldolgozása (*mineműsége*) a lényeg. A kijelölésben négy elvet kapcsol össze: *az értelmi nevelés egyetemes célját, a gyermek szellemi fejlődésének rendjét, a nemzeti közműveltség szükségleteit és az illető iskola rendeltetésének körülményeit*. Felhívja a figyelmet arra, hogy az iskolai művelődési anyag nem lehet sem elavult, sem kiforratlan, sem a növendéktől idegen.

Prohászka a tananyag kijelölésének elméleti szempontjait a klasszika értékjelző elveiben⁶ látja. A klasszicitásnak három értelmezését adja: *objektív mértékként, egyetemes szellemi magatartásként* valamint *művelődési (iskolai) klasszikaként* jelöli. A művelődés tartalmában egyértelmű hierarchiát állít: *„Mielőtt a kultúra javait művelődési javakká tesszük, nyilvánvalóan bizonyos kiszemelést kell végeznünk a kultúrjavarok körében.”* A kiválasztást a tartalmi jellemzők határozzák meg: *e szerint tudományos, erkölcsi, jogi, gazdasági, technikai, művészi és vallási javakról beszél*. A művelődési anyag személyiségformáló hatásában a hagyomány és a múlt primátusát hangsúlyozza a haszonelvű jövő felé fordulással szemben.

A tananyag elrendezése

A tananyag csoportosítása Imrénél (a nemzetnevelés elvéből következően) sajátos. Nem tantárgyakban gondolkodik, hanem ismeretkörökben. Megkülönbözteti a *közösség tudatát*-, *a nemzet fejlettségét*- és *az egyén fejlődését* szolgáló ismeretköröket. A taxatív felsoroláshoz hozzákapcsolja a tanítástervi anyag kiválasztásának szempontjait, és megjelöli az emberré formálásban betöltött szerepüket. A következő ismeretszintekre épít: 1. Tudatosságot fejlesztő ismeretek (*anyanyelv, az államnyelv, társadalmi ismeretek, természettudományi tárgyak, filozófia és vallás*) 2. A nemzet fejlődését segítő ismeretek (*történelem, szellemi élet ~ nyelvi, irodalmi, művészeti tanulmányok, földrajz és néprajz*). 3. Az egyén fejlődését segítő ismeretek (*matematika, lélektan, egészségügy, ének és zene, olvasás, írás, rajz, kézimunka*). Nem foglalkozik részletesen a tananyag osztályokra bontásával, csupán elveket fogalmaz meg. Megállapítja, hogy az ismeretköröknek iskolafajonként más-más a *különleges rendeltetése*. Az elrendezésben pedig mérvadó, hogy mit kell a tanulónak megismernie (*anyagi, materiális feladat*), s hogy ezzel milyen szellemi fejlődést kell elérnie (*alaki formálás feladat*).

Prohászka tantárgyi rendszere teljességet és harmóniát közvetít. A tananyag kozmoszt alkot *„mint ahogy kozmosz maga a kultúra is, melyből éppen kiszemeltük őket.”* Az egyetemes klasszika jegyei egységbe szövik mind a történeti, mind az érték szempontokat. Ismeretrendszerre a következő elemekre épül: 1. *nyelvi-irodalmi tanulmányok*; a) *a ránk ható népek nyelvének tanulása*, b) *klasszikus nyelvek és irodalmak*; 2. *a nyelvi és az irodalmi stúdiumokhoz kapcsolódó vallás*; 3. *művészetek, költészet, zene* 4. *filozófia*; 5. *történet* (hazai és idegen történet); 6. *természet* (biológia, szerves világ, technika, földrajz, matematika).

A művelődési anyag elrendezésével *A tanterv megszervezése* címszó alatt foglalkozik. A tananyagelosztás fontos szempontjának tartja a tanuló szellemi fejlődését, a pszichológiai fokozatosságot. Foglalkozik a tárgyakon belül a tárgyak egymásutánjában alkalmazható sorrenddel is. Prohászka szerint a modern kultúra szerteágazása és egységénélkülisége megköveteli a tantervi organizációt, mely két irányban valósítható meg: egyazon tárgyon belül és különböző tárgyak között.⁷ Az ismeretek összehangolásában két elvet vesz figyelembe: *a történeti és a koncentrikus körök* (életegységek) elvét. Hangsúlyozza, hogy a hatékonyság érdekében az

⁶ Klasszikus javakon az emberi szellem kimagasló termékeit érti.

⁷ Az organizáció ma a tantervi koncentráció terminológiájával ismert a didaktikában.

oktatás minden tárgyát azonos erkölcsi-világnézeti szellemnek kell áthatnia. A koncentráció antropológiai (embert középpontba helyező) módját is megvalósíthatónak tartja: „nem illúzió többé arra gondolni, hogy az iskolában is az ember kerüljön középbe és a művelődési javak kapcsolatát ismét – bár most kitágultabb értelemben – ez a humánus szempont teremtsen meg.”

A tananyag feldolgozása

Az oktató-nevelő munka sikerességének zálogát Imre a tanító tudatos és rugalmas tevékenységében jelöli meg. A tanítói munka részei: 1. Az előkészület. 2. Az elkészített terv végrehajtása. 3. Az eredmény számbavétele. Tanítástervre szükség van, de „a tervezet csak vázlat, nem betanulni való”. Az óra lefolyása eltér a tervezettől, hisz „tárgyalás közben kiderülhet, hogy a terven változtatni kell.” Minden tanító más-más vonatkozásban mutat nagyobb ügyességet, de az oktatás célja és hatékonysága megköveteli, hogy ebben erőt vegyen magán: „nem az ő kényelme, hanem a növendékek fejlődésének érdeke írja elő az újtát.” A tanítónak „nem parancsolni kell tudnia, hanem észrevétlenül kormányozni”.⁸ Imre szerint az iskolai utasítások megkönnyítik ugyan a célravezető út megtalálását, de nem mentik fel a pedagógust a személyes kereséstől. Az oktatás határozott, meggondolt, tervszerű és tudatos eljárások sorozata, melyet a tanító személyisége, kreatív tevékenysége, valamint szabadsága és hivatástudata alapoz meg. A tanítás szóitalan alakjának megidézésekor aforisztikus tömörséggel vall a tanító példaadó szerepéről és magatartásáról.

Az ismeretsajátítás folyamatában is kiemeli az alkotás, az önálló gondolkodás és a cselekvés szerepét: „Az oktatás [...] mindig dolgoztatás, a tanuló közvetlenül, tevékenyen vesz részt a munkában; pusztán befogadás (hallgatás, olvasás) útján sem alapos felkészültség, sem a munkára való képesség nem fejlődhet ki”. Munkájának záró részében olyan jelentős kérdésekről szól, melyek a hagyományos oktatástanonkból általában kimaradtak: pl. az oktató-nevelő munka hangulatáról, a tanító és a növendék lelki állapotáról és az ezeket befolyásoló tényezőkről; az oktatáshoz szükséges lelki nyugalomról; az osztály eltérő élményeiről; a munka hangulatának megteremtéséről; a rendről és a lelki derűről; a tanítványokban végbemenő lelki folyamatok megfigyeléséről stb.

Prohászka oktatásméletténeke módszertani fejezeteiben az oktatás lefolyását, a célok által meghatározott eljárásmódokat és a velük létrehozott lelki hatásokat tárgyalja. Meglátása szerint az oktatás sikere az anyag helyes és tervszerű feldolgozásától függ, melyben megkülönbözteti az alaki és a tárgyi képzést. Az „alaki képzés inkább az anyag lélekművelő hatásának kiemelését” jelenti, a tárgyi képzésben viszont „nem annyira a lelki hatásra, a szellemi erők alakítására, hanem inkább a művelődési tartalomban rejlő, tehát objektív értékekre esik a hangsúly”. Kritikusan fogalmazza meg, hogy az iskolai élet mindenkor a tárgyi képzés felé hajlott „mert mindig könnyebb valakit ismeretekkel ellátni, mint az ismeretek által egyszerűsített erejét és képességét képezni.” Felhívja a figyelmet arra, hogy a tanítás folyamatában az értelmi és az érzelmi nevelést egyszerre kell megvalósítani.

Az oktatás folyamatának három hagyományos alapformájáról (előadás, párbeszédes forma, az oktatás tárgyának megmutatása) s néhány alfajáról (magyarázó és értelmező, rávezető-rátaláló, párbeszédes forma) beszél. Részletesen elemzi a megértés, az élmény és a kifejezés lépéseit. Hangsúlyozza, hogy a tanulásban e megértési mozzanatok (lépések) mindegyike

⁸ A kreativitás és a gyermekhez való rugalmas igazodás az ún. adaptív nevelés, a facilitátori pedagógiai irányítás előképe.

jelen van, és csak fogalmi elemzésben különíthető el, ezért a feldolgozás logikai és pszichológiai menete egyaránt fontos.

A tanári személyiség és szabadság kérdéskörét Prohászka is tárgyalja. A munkamódszerek megválasztásában az adaptivitást (alkalmazkodást), az önkéntességet és a szabad elhatározást tekinti megalapozónak: „*Spontaneitás nélkül valóban nincsen tanulás, de csak spontaneitással aligha képzelhető el biztos tárgyi tudás.*” A „[...] tanárnak mindenkor a tanuló egyéni adottságaihoz kell alkalmaznia azokat az új eljárásmódokat, melyek ennek az adottságnak kifejlődését elősegítik.” Az oktatási eljárás lépései nem változatlan merev sémák: „*alkalmazásukat mindig a tárgy természete és a tanár didaktikai tapintata fogja eldönteni.*”

A tantervfejlesztési koncepciót megvalósító iskolarendszer

Imre és Prohászka pedagógiai koncepciója elválaszthatatlanul összefonódott az iskolarendszer átalakításával. Nevelési elveiket és célkitűzéseiket az oktatási rendszer átformálásával és tökéletesítésével kívánták megvalósítani.

Imre a köznevelés reformja, a közoktatás államosítása mellett foglalt állást. Közös alapot nyújtó oktatásrendszer kidolgozásán, nyolcosztályos egységes népiskola megteremtésén fáradozott. Elvetette azonban az etatizmust. Az egységes szervezet nála nem jelentett egyformaságot. Az akkori közoktatás-politikával szemben szorgalmazta a társadalom bevonását a nevelésügybe. Indítványozta a *nevelésügyi tanácsok és az iskolaszékek* felállítását. Az oktatási rendszer (külső és belső) megújulását összekapcsolta a tanító- és a tanárképzés rendjének felülvizsgálatával és megreformálásával.

Prohászka a társadalmi-politikai harcok viharaitól mentesen működő iskolát álmodott. Az intézményeket a nyugalom gyermeki szigeteként képzelte el, ahol a múlt értékein edződött „*életérzékeny*” személyiségek nevelkednek. Véleménye szerint az iskolának a kultúrán és a műveltségen túl minden foglalkozásra és egyénre kiterjedő *hivatási ethoszt* kellene adnia. A hivatási ethosz működtethetné a sokféleképpen tagolt polgári társadalom önkéntességén alapuló együttműködési modelljét, így az egyén hatékonyabban tölthetné be társadalmi rendeltetését.

Alapvetően ellenezte az egységes iskolarendszert, ezért főként a középiskolai, ill. a gimnáziumi oktatást erősítette. Az értékörző-, értékkeremtő értelmiség nevelésére koncentrált: „*minden olyan kísérlet, amely a társadalmi egységet a művelődés egységével akarja megteremteni, csakis a műveltség színvonalának süllyedésével járhat. Épp ezért ne sietessük annak a vékony rétegnek a pusztulását, amely megtépázva bár, de mégis képviseli még az európai humanus hagyományt.*”

Imre és Prohászka munkái (a pedagógiai generációk mellett) segítségünkre lehetnek az aktuális nevelési problémák megoldásában. Újragondolásukkal a kultúrateremtő ember minőségi perspektívájából és felelősségével gondolkodhatunk jövőnkéről. Bízhatunk abban, hogy a világ az analógiák keresése mellett arra is kíváncsi lesz (azt is becsüli és értékeli majd), ami sajátosan a mienk; amit ugyanakkor 'világszinten' is közölni tudunk.

IRODALOM

Ballér Endre: Tantervméletek Magyarországon a XIX-XX. században. (A tantervmélet forrásai 17.) Bp., 1996.

Ballér Endre: Folyamatosság a magyar neveléstudományban. Magyar Pedagógia, 1992. 3. sz.

- Balogh László: Hazai törekvések a pedagógia értékelméletének megalapozására a XX. századi polgári pedagógiában. Neveléstörténet és szocialista pedagógia. Bp. 1969.
- Buzás László: A reformpedagógia hatása a hazai nevelésre és oktatásra. Tankvk., Bp. 1989.
- Deák Gábor: Imre Sándor helye a magyar pedagógiai irodalomban. Magyar Pedagógia, 1996. 3. sz.
- Faludi Szilárd: Kolozsvári-szegedi hagyományok – Imre Sándor neveléstana és a nemzetnevelés koncepciója. Magyar Pedagógia, 1996. 3. sz.
- Faludi Szilárd: A történeti szempont a pedagógiában. Magyar Pedagógia 1974. 4. Sz.
- Henks Ágnes (S.): Imre Sándor művelődéspolitikai rendszere. Tankvk., Bp. 1969.
- Kemény Gábor: A pedagógiai tudat kialakulása Magyarországon. Tankvk., Bp. 1986.
- Köte Sándor: A hazai neveléstudomány tudományelméleti alapkérdései. OPKM Bp. 1997.
- Köte Sándor: Neveléstudomány és értékelmélet. Új Pedagógiai Szemle. 1998. 1. Sz.
- Laczkó Miklós: Viták a nemzeti jellemről a XX. század első felében. Bp. 1987.
- Nagy Sándor: Mába nyúló történelem: a harmincas évek pedagógiai irányai. Tankvk., Bp., 1988.
- Németh András–Pukánszky Béla. Paradigmatikus irányzatok a magyar neveléstudomány fejlődéstörténetében. Magyar Pedagógia, 1997. 3-4. Sz.
- Pukánszky Béla: A Prohászka-Tettamanti vita. Magyar Pedagógia, 1986. 3-4. sz.
- Ravasz János (szerk.): Schneller István és Imre Sándor tantervelméleti törekvései. Válogatott írások. Bp. 1984. OPL (A tantervelmélet forrásai 4.)
- Tökécz László: Prohászka Lajos OPKM Bp., 1989. (Magyar Pedagógusok)

Az idézetek forrása:

Imre Sándor: Neveléstan, OPKM Hasonmás Kiadványai, Bp. 1995.

Prohászka Lajos. Az oktatás elmélete. OPKM Hasonmás Kiadványai, Bp. 1990.

SZERZŐINK, MUNKATÁRSAINK FIGYELMÉBE!

Tisztelettel kérjük szerzőinket, hogy kéziratukat a szerkesztőség címére küldjék: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. A borítékra feltétlenül írják rá, hogy *kézirat*. Csak „gépett”, 8–10 lapnál nem nagyobb terjedelmű kéziratokat fogadunk el. A kéziratot jól áttekinthető kettes sortávolsággal, normál géppapíron, a „gépelési hibák” gondos javításával, a felhasznált szakirodalom pontos feltüntetésével (szerző, cím, hely, kiadó, lapszám) kérjük. A közérthetőség megkívánja azt is, hogy az elkerülhetetlen idegen szakkifejezések magyar megfelelőzéséről, értelmezéséről se feledkezzünk meg. Kérésünk az is, hogy a szövegbe iktatott rajzos, ábrás, illusztrációs megoldásoktól lehetőleg tekintsünk el.

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

Felhívjuk továbbá szerzőink figyelmét, hogy másodközlésre nem vállalkozunk, Szerkesztőségünknel is érvényes az az általános gyakorlat, hogy kéziratot nem őrzünk meg és nem is küldünk vissza.

A SZERKESZTŐSÉG

DR. DOMONKOS JÁNOS

ny. iskolaigazgató, irodalomtörténész

Budapest

Róth Miksa művészete

Az üvegfestményeken beömlő világosság maga a megszínésített napfény

Gyakran találkozhatunk Róth Miksa csodaszép üvegfestményeivel és mozaikjaival. Ön-maga így vall üvegfestő művészetéről: – Nincs még egy olyan dekoratív művészet, mely oly mélységesen fogná meg lelkünket, mint az üvegfestészet, mert az üvegfestményeken beömlő világosság maga a megszínésített napfény, a tűzben nemesedett szín válik napfénné. Ez az oka a misztikus hatásnak, mely a dómok üvegfestményeiből felénk árad.

A mozaik problémájával foglalkozva pedig nem tudott belenyugodni a gondolatba, hogy a mozaik nagy múltú nemes művészetének – mely a XIII. században élte fénykorát – vége szakadt volna, hogy ne lehetne megújrodása.

Az üvegfestmény: átlátszó, színes üvegdarabokból minta szerint összeállított kép, főképp templomok, dísztermek ablaknyílásainak díszítésére. Az üveglapocskákat ólompánt foglalja össze, melyeknek sötét vonalai egyúttal az alakok vagy díszítő minták körvonalait adják.

A mozaik: apró szemcsékből, színes (kőzet-, márvány-, üveg- stb.) kockákból összeállított valamilyen kötőanyagba ágyazott ábrázolás, díszítmény. A padlómozaik, majd később a falmozaik művészete különböző technikákat alkalmaz.

Róth Miksa üvegfestő műtermét 1885-ben alapította Budapesten, míg 1897-ben meghonosította az üvegmozaik művészetét. Üvegfestő és mozaik műhelyének legszebb alkotásai a magyar iparművészet remekei.

Róth Miksát, a historizmus és a szecesszió nagy mesterét, még a művészetkedvelő közönség sem ismeri eléggé, pedig nap mint nap találkozhat csodaszép üvegfestményeivel a Szent István-bazilika, az Országház, a Magyar Nemzeti Bank, a Zeneakadémia, a Gresham-palota és más ismert középkülső ablakain, épületrészein.

A Helikon Kiadó most egy különleges kivitelű kötetben adja közre VARGA VERA: RÓTH MIKSA MŰVÉSZETE című gazdag, reprezentatív albumát, mely nem csupán a művek szakszerű bemutatására vállalkozik, hanem pontos tárgyleírások kíséretében, a művész életútjának, pályájának ismertetésére is. Róth pályafutása (1865–1944) nemcsak egy jelentős művész-, illetve vállalkozó karrier példázata, hanem a kortárs művészeti élet egy szeletét reprezentáló művelődés- és stílustörténeti stúdium is. Hisz világviszonylatban sem gyakori az ilyen hosszú, termékeny életpálya. Mennyiségben és minőségben egyaránt kiemelkedően jelentős művészi hagyatéket alkotott.

A Róth család német eredetű. A család legismertebbé vált tagja, Miksa az üvegfestéssel már kora gyermekkorában apja, Zsigmond műhelyében kezdett el foglalkozni, elsajátítva a mesterség fortélyait. Édesapja volt ez időben hazánkban az egyetlen és utolsó céhmester, aki értett az ólomba foglalt színes üvegek készítéséhez. Az itt megszerzett mesterségbeli tudást külföldi tanulmányútjai során tökéletesítette. Önállóan nagyon fiatalon, húszévesen kezdett el dolgozni Budapesten. A rendkívül tetszetős, szép anyag, amivel dolgozott, és teljesítményének művészi színvonala hamar hozzásegítette a sikerhez.

Sok megrendelést kapott a történelmi Magyarország legrangosabb épületei díszítésére: a pécsi és a debreceni tudományegyetemek aulái, az egri, a kassai, a gyulafehérvári székesegyházak ablakai, a marosvásárhelyi Közművelődési Palota és a szabadkai városháza üvegfestményei dicsérték keze munkáját.

Külföldre is eljutottak művei. Egymás után nyerte el a párizsi, torinói, az amerikai St. Louis-i világiállítások aranyérmeit. Elkészítette Norvégiában a sandefjordi és az oslói Fageborg-templom ablakait, Olaszországban a Museo del Risorgimento Kossuth-emléküvegfestményét, Mexico Cityben a Nemzeti Színház ablakait, hogy csak a legjelentősebbeket emeljük ki.

Mozaikmunkái közül említsük meg a Zeneakadémia előcsarnokának mozaikját, a kőbányai plébániatemplom Szent Antal oltárképét, a pannonhalmi székesegyház homlokzati frízét, a Kerepesi úti temető Deák-mauzóleumát, melyet Székely Bertalannal együtt készített.

A századfordulótól a monumentális megbízatások során egyre jelentősebbé vált együttműködése a gödöllői művészekkel, melyről maga így emlékezett meg: „Körösfői-Kiersch Aladárral és Nagy Sándorral való együttműködésem pályafutásom egyik legszebbike volt. Szerencsés egymásratalálásunk beszédes bizonyítékai a Nemzeti Szalon, a veneziai magyar kiállítási csarnok, a marosvásárhelyi kultúrház, a lipótmezei kápolna, a temesvári püspöki szeminárium, a budapesti papnevelő intézet oratóriumának üvegfestményei és mozaikjai, ennek az ideális együttműködésnek eredményei.” A lipótmezei kápolna üvegfestmény-együttese a magyar és a nemzetközi szecessziós üvegfestészetnek is különleges értékű csúcsteljesítménye: ikonográfiai felfogásban, formai, színekombinációjában és technikai kivitelezésben egyaránt.

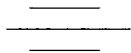
Üvegfestőművész emlékeit így summázta Róth Miksa: „Az élet küzdelmeinek jótékony balzsama: a szépben való gyönyörködés. Hálás lehet az ember az Úristennek, ha őt azzal áldotta meg, hogy meglássa és átérezze a szépet, de méginkább tartozik hálával az, akinek megadatott, hogy a szép kultuszában töltheti el életét és az alkotás örömeiben részesülve, ízelítőt kap az Istenből, embertársainak pedig lelki gyönyörűséget szerez művészetével.”

A reprezentatív album a legjelentősebb Róth Miksa-művek bemutatására, értékelésére, a művész életútjának, pályájának ismertetésére kitűnő eredménnyel vállalkozott. Részleteket ismerhetünk meg Róth Miksa írásából, és szemelvényeket az üvegfestészet történetéből, de a modern mozaikművészetről is.

Külön fejezetek szemléltetően tüntetik fel Róth jelentősebb középületi üvegfestmény- és mozaikmunkáinak jegyzékét; az üvegfestészetben alkalmazott fontosabb üvegfajtákat és díszítőtechnikákat; útmutató jegyzeteket s a fontosabb ajánlott irodalmat.

A kötet szerzője módszeresen fogja át és elemzi a gazdag Róth Miksa-életmű összefüggéseit. A kötet elsősorban személyes használatra való, de könyvtáraknak is jó szívvel ajánljuk.

(Helikon Kiadó Kft. Budapest, 1993.)



A Szegeden rendezett mesemondó verseny 10. évfordulójára

– MESÉT LÁTOK, MESÉT MONDOK –

10 éve immár hagyományosan minden év novemberében városi rajz- és mesemondó verseny zajlik az alsó tagozatosok és az óvodások számára a Vörösmarty Mihály Általános Iskola alsó tagozatos munkaközössége szervezésében.

A rendezvény célja a gyermekek művészi látásmódjának, szövegértő készségének és beszédképességének fejlesztése, a témához adekvát stílus kialakítása, összekapcsolva mindezt a képi megjelenítéssel: azaz egy multimediális szemlélet alapjainak megteremtése.

A feladat és a megvalósítási forma a következő: az 5-10 éves gyermekek a megismert mesék alapján készítsenek bármely technikával meseillusztrációt, vagy mutassanak be élőszóval ilyen jellegű műveket egy mesemondó verseny keretén belül.

A rendezvény szervezői külön feladatuknak tekintették a kisiskolás korosztály mellett az óvodás korúak szereplési és tehetséggondozási lehetőségének biztosítását is. Meglátásuk szerint a mesék, főleg a magyar népmesék gazdag kincstára nagyszerű eszköz lehet ahhoz, hogy a gyermekek szókincsét, képzeletvilágát, erkölcsi szintjét, világképét fejleszteni tudjuk. Bettelheim írja: „a gyermekirodalomban nincs olyan gazdag és tartalmas, gyermekeket és felnőtteket kielégítő olvasmány, mint a népmese.”

Napjainkban, amikor az erkölcsi határok gyakran összerosódnak, a gyerekeket pedig rengeteg ambivalens és fel nem dolgozott hatás éri, a mesék érzelmi-erkölcsi töltése sokszor segítséget tud nyújtani felnőtteknek, gyerekek egyaránt belső problémáik megértéséhez, megoldásához. A mese nem csak szórakozást nyújt az olvasónak, hanem fejleszti önismeretét, elősegíti személyiségének fejlődését, az ember helyes magatartásának normáit.

A szülők és a pedagógusok felelőssége, hogy az óvodás, kisiskolás korosztály alapvetően az eredeti, értékes mesékkel, főként népmesékkel találkozzon. Az eredeti magyar népmesék strukturális felépítése (a próbák sorozata), jellemábrázolása (a tisztán jó-rossz megtestesítése), a katarzis átélése (a jó mindig elnyeri jutalmát, a konfliktushelyzet megoldódik), a népmesék nyelvezete ebben az életkorban a gyermek erkölcsi, érzelmi fejlesztésében nagy szerepet játszik, hiszen azonosulva a pozitív hősökkel, nemcsak külső szemlélője az eseményeknek, hanem résztvevője, átélője is. A szervezők célja volt tehát, hogy a mesevilág verbális és/vagy képi megjelenítésével a gyerekek minél többször bele tudják élni magukat ebbe a varázslatos világba.

A rajz- és mesemondó verseny értékelésére a szervezők évről évre igyekeztek olyan szakértőket felkérni, akik véleményükkel segítik az óvodások és a kisiskolások felkészülését, felkészítését.

A városi rajzversenyre több száz pályamunka szokott érkezni. A színvonalas alkotásokból kiállítás készül az iskola aulájában, és egy hétig látható, bárki által megtekinthető.

A mesemondó verseny korcsoportonként zajlik (óvodás, 1-2. osztályos, 3-4. osztályos). Az egyes korosztályok 20-25 fővel vesznek részt a városi versenyen. A vetélkedés alatt a szervezők gondoskodnak arról, hogy a várakozó szülők, gyerekek jó hangulatban tölthessék az időt: manuális foglalkozásokon vehetnek részt, vagy zárt tévéláncon követhetik figyelemmel

társaik szereplését. A versenyek eredményét ünnepélyes keretek között ismerhetik meg a versenyzők.

A gyerekek díjazását pályázati pénzekből, szponzorok támogatásával tudjuk megoldani.

Munkaközösségünk e sikeres rendezvénysorozatát minden évben rögzíti munkatervébe, így ez a városi szintű verseny hagyomány lett iskolánkban.

Az óvodáskorú gyermekek zsűrijének gondolatai a verseny után:

Az elmúlt években örömmel tapasztaltuk, hogy az érdeklődő gyermekek létszáma évről évre növekszik. A résztvevő gyermekeket elkíséri az óvodapedagógus és sok esetben az egész család, s így szinte közös ünnep az esemény.

Előfordult, hogy egy óvodából, egy csoportból több gyermek is szerepelt. A csoporttársak buzdítják egymást, elmélyülhetnek a baráti kapcsolatok, nő a gyermekek önbizalma. Büszkén mutatják az elismerésként kapott oklevelet az óvoda aprajának, nagyjának, s szívesen mondják el az általuk kiválasztott magyar népmesét óvodás társaiknak is. Előfordul, hogy iskolás korukban ismételten jelentkeznek a mesemondó versenyre. Fejlődésük követhető, megszeretik az élő mesét, s reméljük, hogy olvasni szerető emberekké válnak.

Teljesítményük értékelésére összeállítottunk egy szempontsort, melyet egy színházi rendezővel is megbeszéltünk. A szempontsort íme közreadjuk (több kolléganő is érdeklődött iránta):

- 1. A gyermekek életkorához, személyiségéhez illő mese választása*
- 2. Pontos szövegtudás*
- 3. Érzelmi azonosulás a szereplővel*
- 4. Pontos hangképzés*
- 5. Metakommunikációs eszközök használata*
- 6. A hallgatóság érdeklődésének fenntartása a mese végéig*
- 7. A mesemondáshoz szükséges viselkedéskultúra birtoklása*

Tapasztalataink megerősítenek bennünket abban, hogy e versenytípus személyiséget formáló hatása igen jelentős, ajánlani tudjuk az óvodák, iskolák számára.

A verseny szervezői:

Molnár Edit
óvónő

Dr. Szeri Istvánné
művészeti nevelés
közoktatási szakértő

Schüssler Mónika
tanító

Gulyásné Szabó Klára
tanító
munkaközösség-vezető

A gyermeki esélyegyenlőségért küzdő „civil” szervezet munkája

(A MAGYAR PEDAGÓGIAI TÁRSASÁG NAPKÖZI OTTHONI NEVELÉSI
SZAKOSZTÁLYÁNAK MŰKÖDÉSE)

A Magyar Pedagógiai Társaság keretében 2002. május 24-én Budapesten megalakult a *Napközi Otthoni Nevelési Szakosztály*.

A Szakosztály elnöke: *Dr. Fiile Sándor* főiskolai tanár. Megbízott alelnök: *Papné Halász Teréz* XIII. ker. napközis nevelő, titkár: *Pálfiné dr. Szalay Anna*, a szombathelyi Tanárképző Főiskola docense.

Az alapítás alkalmával minden alapító tag egy szép díszoklevelet vehetett át.

A Napközi Otthoni Nevelési Szakosztály létrejöttéről az Új Pedagógiai Szemle 2002. áprilisi száma tudósít.

Sok pedagógus számára érthetetlen és elfogadhatatlan, miért került szakmai, erkölcsi, anyagi megítélésében kedvezőtlen helyzetbe a napközi otthon területe. A közoktatás vezetői, a fenntartók, az iskolavezetők nem adják meg a megfelelő rangot ennek a gyermekek számára fontos nevelési-oktatási színtérnek. A pedagógusképző és továbbképző intézetek többsége sem nyújt megfelelő szakképzést a napközi otthonban dolgozó nevelők számára. A rendszerváltozás óta – a kevés kivételtől eltekintve – egyre jobban elhanyagoltnak, mostohán kezeltnek, sokszor lenézettnek tűnik a délutáni foglalkozásokat szervező, irányító pedagógusok nehéz munkája.

A Napközi Otthoni Nevelés Szakosztály megalakulásának *legfőbb célja*, hogy a magyar napközi otthonok egy évszázados működése után, a magas szinten képzett pedagógusok örömteli, boldog, értékes gyermekkort biztosítsanak az ott tanuló diákoknak. A Szakosztály tagjai a *nevelőmunka minőségének javítását*, a *napközi otthonok személyi-, tárgyi-dologi és tartalmi fejlesztését*, az *ott nevelődő gyermekek körülményeinek javítását* tartják legfontosabb feladatuknak. Mindezeket az iskola és a család együttműködésére építve kívánják megvalósítani.

A XXI. században az Európai Unióhoz tartozó, demokratikus Magyarországon az iskolai napközi otthoni nevelőmunkában a közoktatás irányítóinak és a fejlesztési elképzelések megvalósítóinak gyors és tartós minőségi változásokat kell elősegíteniük, elérniük. A szakosztály ezekhez a pozitív irányú változásokhoz a legalapvetőbb speciális elméleti és gyakorlati támpontok nyújtására vállalkozik.

A Szakosztály tevékenységének alapvető célkitűzése:

Együttműködik a közoktatás irányítóival, az iskolafenntartókkal, az intézményvezetőkkel, a napközi otthoni munkaközösségekkel, a szülők szervezeteivel, civil szervezetekkel.

Minden szakmai tevékenységét a napközi otthoni 'esélyegyenlőtlenebb' gyermekek nevelési-oktatási színvonalának emelése, iskolai körülményeinek javítása és boldog gyermekkoruk megőrzése érdekében teszi. Tevékenysége akkor lesz eredményes, ha munkáját megismerik a napközi otthoni nevelők és munkaközösségeik, továbbá a szülők is, hiszen csak velük

együttműködve lehet javítani a napközi otthonok körülményein. A napközis gyermekek érdekében el kell érünk, hogy a magyar közoktatás rendszerében ez a fontos nevelési terület méltó helyre kerüljön.

A Szakosztály fontosnak tartja, hogy minél több napközi otthonban dolgozó fiatal pedagógus ismerkedjék meg és kapcsolódjék be a Szakosztály munkájába.

A Szakosztály eddig elért eredményei:

2002-ben a Családpedagógiai Szakosztállyal közösen tartott konferenciát a családi és az iskolai nevelésről, valamint a napközi otthon lehetőségeiről, tennivalóiról.

A Napközi Otthoni Nevelési Szakosztály 2003 szeptemberében bekapcsolódott „A művelődés hete – a tanulás ünnepe Magyarországon” rendezvénysorozatba, valamint a „Tavaszi pedagógiai napok” eseményeibe.

A napközi otthonok 100 éves fennállása alkalmából a szakosztály tagjainak összefogásával több helyszínen rendeztek konferenciákat, kiállításokat. (Egerben, Szombathelyen, Budapest XI. és XVII. kerületeiben.) Erről az évfordulóról a közoktatás vezetői sem a médiában, sem egyéb helyeken nem tettek említést.

Ajánlásokat készített 2002-ben a közoktatás irányítói, az Oktatási Minisztérium számára.

Ez az „Ajánlás” tartalmazta a minimális tárgyi-dologi feltételeket, a napközi otthon nevelőmunkájának minimális tartalmi meghatározó jellemzőit és ajánlásokat az esélyteremtő napközi otthonok fejlesztéséhez.

2002-ben akkreditáltatott, 120 órás napközi otthoni nevelői továbbképzés indult (a 2003/2004-es tanévben) Budapest XI. kerületében.

Dr. Füle Sándor legújabb könyvét, a „Napközi otthoni neveléstan” című kiadványt megjelentette. (OKKER Kiadó, 2004.)

A Szakosztály kétéves működése alatt eredményes, mintaadó tevékenységet mondhat magáénak. Elméleti és gyakorlati tapasztalatcserékkel, vitafórumokkal, előadásokkal szeretné a napközi otthonok problémáira felhívni a figyelmet. Igyekszik mindent megtenni azért, hogy ez a nevelési terület az itt dolgozók minőségileg kifogástalan pedagógiai munkája által újra elismert és megbecsült legyen.

A Szakosztály további főbb tervei:

Ajánló bibliográfia készítése a napközi otthonnal kapcsolatosan megjelent könyvek, tanulmányok, cikkek alapján. Országos felmérés elkészítése „A napközi otthonok helyzete és fejlesztésének lehetőségei” címmel.

Egy napközi otthoni fejlesztési terv kidolgozása 2015-ig. Ajánlás készítése – rövid-, közép- és hosszú távra – az iskolafenntartók, az önkormányzatok, az iskolavezetők, a napközi otthoni munkaközösségek és a szülők számára.

2005-ben a „Napközis Nevelők III. Országos Tanácskozásának” előkészítése, amely tanácskozás várhatóan 2006–2010 között lesz. (Magyarországon ilyen Országos Napközi Otthoni Pedagógus Tanácskozás először 1942-ben, majd 1962-ben volt.)

A Szakosztály bízik abban, hogy az Európai Unió csatlakozással országunk társadalmi, gazdasági és kulturális fejlődéséhez a napközi otthonban nevelődő gyermekek körülményeinek javítása is hozzátartozik. Ez elsősorban a közoktatás vezetőin és a napközi otthonok pedagógusain múlik!

A napközi otthonban működő fiatal pedagógusok jelentkezését várjuk a Napközi Otthoni Nevelési Szakosztályba!

Örömmel vennénk, ha a Szakosztály új tagokkal bővülne, és elgondolásaikkal, fejlesztési terveikkel további munkánkat segítenék. Bárki jelentkezhet, aki a napközi otthoni nevelés ügyét fontosnak tartja. Jelentkezni lehet egy hagyományos levélben vagy az Internetes Honlapunkon (www.tar.hu/napkoziothon) található „Adatlap” kitöltésével.

Cím: Magyar Pedagógiai Társaság Napközi Otthoni Nevelési Szakosztály, Bp. V. Steindl Imre u. 12. I. emelet 1388 Budapest, Pf.: 84. (A cím 2005 elejétől változhat!)

A Gyermeki Jogok Nemzetközi Egyezménye alapján jelszavunk: „Minden gyermeknek joga van a szeretethez és a gondoskodáshoz.”

Azt szeretnénk elérni, hogy „....A magyar napközi otthonok, egy évszázados működés után, örömteli, boldog, értékes gyermekkort biztosítsanak a magas szinten képzett szakember pedagógusok a gyermekek szüleinek együttműködésével...”

TISZTELETTELJES KÉRÉS ELŐFIZETŐINKHEZ!

Bízunk abban, hogy továbbra is töretlen támogatói, előfizetői maradnak lapunknak. Ennek reményében kérjük minden kedves Előfizetőnket, régieket és újakat, hogy a 2005. évi előfizetési díjat, amely 1100 forint, az alábbi számlára befizetni szíveskedjenek: OTP Csongrád Megyei Igazgatóság, Szeged, Módszertani Közlemények, 11735005-20003933.

Köszönjük megértésüket és támogatásukat.

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KIADÓHIVATALA

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.

E-mail cím: tedit@jgytf.u-szeged.hu

Évente 5 alkalommal jelenik meg: Évi előfizetés díja: 1100 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 könyvtársorozatunk 11. kötete még kapható, ára 400 Ft. 10 példányos megrendelés esetén további 25 %-os árkedvezményt biztosítunk mindaddig, amíg a készlet tart. Közzöljük azt is, hogy a Módszertani Közlemények régebbi számai is megvásárolhatóak!
A megrendeléseket postai levelezőlapon a következő címre kérnénk: *Módszertani Közlemények Kiadóhivatala, 6725 Szeged, Hattyas sor 10.*