

57096

1

1-4

1-7
1384

1997. 01. 21

1997. 01. 21
Könyvtár

iskola

VII. évfolyam, 1997. január

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

Albertné Herbszt Mária
főiskolai tanár, Eötvös
József Főiskola, Baja

Ambrusné Kéri Katalin
történész, egyetemi
adjunktus, JPTE BTK,
Pécs

Berta Tibor
egyetemi hallgató,
JÁTE, Szeged

Deák András Miklós
főiskolai adjunktus,
ELTE Tanítóképző
Főiskola, Budapest

Debreczeni Tibor
drámapedagógus,
Budapest

Fodor László
egyetemi adjunktus,
Babes-Bolyai Tudomány-
egyetem, Kolozsvár

Fráter Veronika
egyetemi hallgató,
ELTE BTK, Budapest

Kapitány Gábor
pszichológus,
szociológus, MTA
Szociológiai Intézet,
Budapest

Karancz Gábor
egyetemi hallgató,
Miskolci Egyetem,
Miskolc

Kerényi Attila
egyetemi docens,
KLTE, Debrecen

Komenczi Bertalan
igazgató, Berze Nagy
János Gimnázium,
Gyöngyös

Kontra József
tanár, Munkácsy Mihály
Gimnázium, Kaposvár

L. Nagy Katalin
főiskolai docens,
Budapesti Tanítóképző
Főiskola, tudományos
főmunkatárs, OKI,
Budapest

Lovizer Ferencé
tanár, Tolnai Utcai
Általános Iskola,
Székesfehérvár

Pléh Csaba
egyetemi docens,
ELTE BTK, Budakeszi

Szegő György
díszlettervező, Szigligeti
Színház, Budapest

Takács Gábor
igazgató, Gelléri Andor
Endre Általános Iskola,
Budapest

Tarján Tamás
egyetemi docens,
ELTE BTK, szerkesztő,
Iskolakultúra, Budapest

Visky András
költő, dramaturg,
Kolozsvár

W. Péterfi Rita
szociológus, olvasás-
kutató, Országos
Széchenyi Könyvtár,
Budapest

Kiadja a Janus Pannonius
Tudományegyetem Tanárképző
Intézet Pedagógus Szakma
Megújítása Projekt
Programirodája

Főszerkesztő:
Géczi János

A szerkesztőség munkatársai:

Andor Mihály
Fatalin László
Kamarás István
H. Nagy Péter
Sebők Zoltán
Szakály Sándor
Takács Viola szerkesztő
Tarján Tamás
Trencsényi László
Vágó Irén
Zalán Tibor

Asztalos Ildikó (Kolozsvár)
Fogarasy Judit

Tóth László olvasószerkesztő
Varga Piroska (Szabadka)

Grafikai terv: **Baráth Ferenc**
Nyomdai előkészítés: **Csánki János**

Felelős kiadó:
Zsolnai József

E számunk megjelenését támogatta:

Közoktatási Modernizációs
Közalapítvány, Művelődési és
Közoktatási Minisztérium
NAT Implementációs Alapja,
Országos Közoktatási Intézet és
Soros Alapítvány

Szerkesztőség: 1055 Budapest,
Szt. István krt. 1. IV/6.

Telefon/fax: (36-1) 111-0525

Levelezési cím:

1396 Budapest, Pf.: 482

Szerkesztőségi fogadónapok:
páros héten, csütörtökön 12–14 h

Terjeszti a Nemzeti Hírlap-
kereskedelmi Rt. és a Regionális
Részvénytársaságok, valamint egyéb
alternatív terjesztők. Előfizethető
a szerkesztőség címén közvetlenül.
Előfizetési díj számonként 200,- Ft.
(Teljes évfolyam 2400,- Ft.)

Megjelenik havonta. Lapunk egyes
példányai megvásárolhatók a Mentor
Könyvesboltban (Budapest VII.,
Rákóczi út 54. 1/2 em.) és
a Pedagógus Könyvesboltban
(Budapest VI., Múzeum krt. 3.).

HU ISSN 1215 5233

A nyomás az **Adu-Print**
Nyomdában készült.

Felelős vezető:
Tóth Béláné

Lapzárta: 1996. december 10.

tanulmány

Robert Aspeslagh
Vertikális vagy horizontális kapcsolatok az oktatásban:
fontos ez? 3

Majzik Valéria
Summerhill –mit kezdünk vele? 17

Visky András
Intézmény, kultúra és spiritualitás 21

Karancz Gábor
„Pedagógusok” az ún. Kassai Kódexben 26

Fodor László
A kisebbségi kétnyelvűség kettős eredete 32

W. Péterfi Rita
Kárpátaljai pedagógusjelöltek olvasáskultúrája 37

Kontra József
Néhány modell a hatékonyabb iskolai munkakultúra
megteremtéséhez 49

szemle

Tárján Tamás
Az ember „fordított” tragédiája 55

Debreczeni Tibor
Iskolát alapítunk 60

Fábry Béla
A Károlyi István Gyermekközpontról 66

Vég Katalin
A kisegítőtlől a második diplomáig 67

Iván László
Szilos ötvenéves? 77

Kapitány Gábor
Tanáraink 81

Takács Gábor
KöMaL szakkör általános iskolásoknak 89

L. Nagy Katalin
Realitás vagy illúzió? 96

Szegő György
A kép szövege 99

Károly Frigyes
Hellász-nap 101

Albertné Herbszt Mária
A megértés: hermészi feladat 104

Ambrusné Kéri Katalin
Egy nyelvkönyv 1539-ből 109

ISKOLAKULTÚRA

97/1

Fráter Veronika
Tanulmányok „tükörszimmetriája” 111

Lovizer Ferencné
Miért tanítok Kleininger Tamás 6. osztályos
földrajzkönyvéből? 115

Deák András Miklós
Egy nép tragikus-győzedelmes története 118

Pléh Csaba
Kisebbségi 119

satöbbi Satöbbi 121

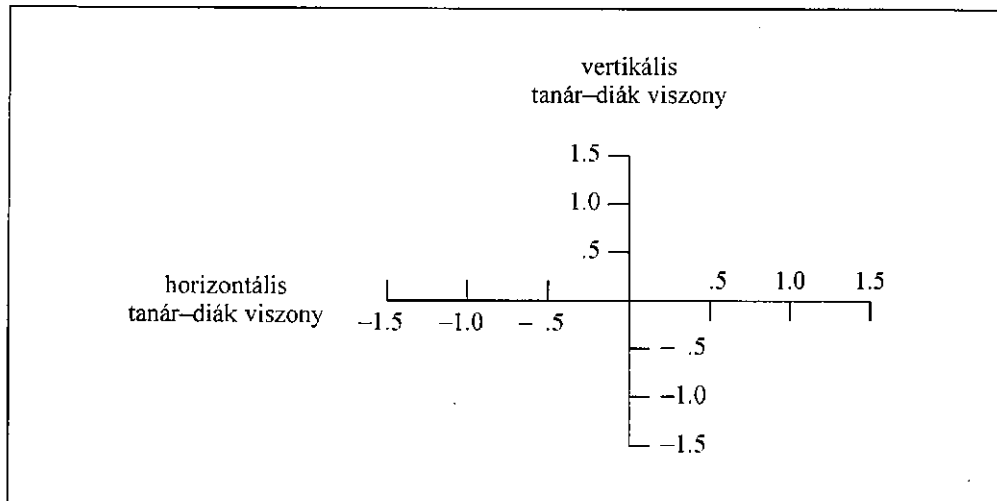
lapvég Lapvég 127

melléklet Komenczi Bertalan
Orbis sensualium pictus
Iskolakultúra Repertórium, 1996.

Vertikális vagy horizontális kapcsolatok az oktatásban: fontos ez?

A tanár és a diák vagy tanuló közötti kapcsolatok jóval összetettebbek, mint amilyeneknek látszanak. Sokat beszélnek vertikális kapcsolatokról, vagyis arról, hogy a tanár dönti el, mire van a diáknak vagy tanulónak szüksége, ő ad neki instrukciókat. A tanítás-tanulás folyamat az egyirányú utcára hasonlít. Gyakorta emlegetjük a vertikális kapcsolattal szemben a horizontális kapcsolatot mint oktatási alternatívát. Ez olyan, egyenlőbb tanár–diák kapcsolat lenne, amelyben mindkét fél tanulna a másiktól. A tanár vezeti a diákokat azoknak a céloknak az elérésében, amelyeket ketten együtt határoznak meg.

E paradigma elvont ábrázolása a következő:



1. ábra

Bármennyire is érvényes a tanítás vertikális–horizontális paradigmája, túlságosan egyszerű volna pusztán ebből a megkülönböztetésből kiindulni. Az oktatás paradigmájának két szélsősége között megtalálhatjuk a tanítási-tanulási módszerek és a tanár–diák kapcsolatok egész skáláját. E módszerek és kapcsolatok nagyon hasznosak, ugyanakkor az ellentétes paradigmákat sokféleképpen ötvözik, anélkül, hogy ez komolyabb problémákat okozna.

A tanár–diák kapcsolatok összetettek, ezt szívesen ismétlem meg még egyszer. Számos jellemzőtől függenek – ezekkel most részletesen nem foglalkozhatom. Ahhoz, hogy megértsük ezt a kapcsolatot, nem elég pedagógiai és oktatási szempontból megközelítenünk.

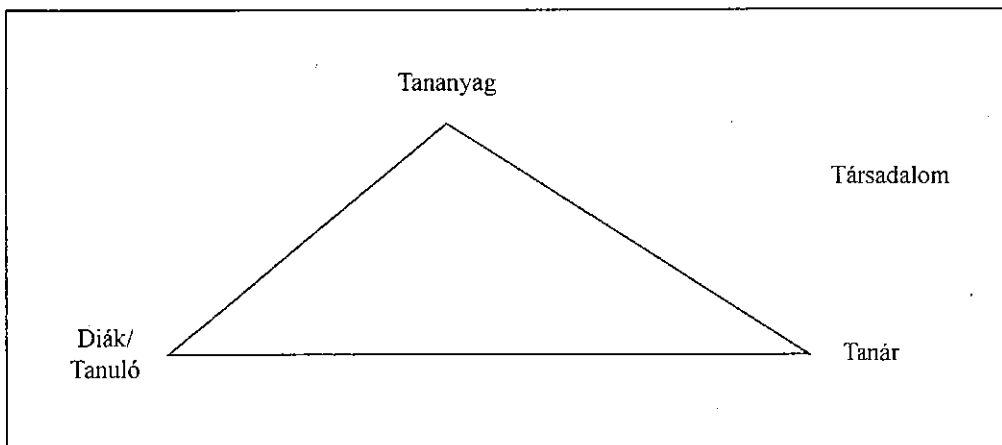
Befolyásolja az az ideológiai és politikai keret is, amelyben az oktatás folyik. Mi több, számításba kell vennünk különböző társadalmi és gazdasági érdekeket, valamint az oktatási rendszer felépítését is.

Előadásomban a tanár–diák kapcsolatot többé-kevésbé történeti szempontból fogom vizsgálni. Témáim kiválasztása során ugyanakkor igyekeztem szem előtt tartani a mai világ szükségleteit és fontosabb érdekeit is. Először *Maria Montessori* pedagógiájáról és ennek a tanár–diák kapcsolatra gyakorolt hatásáról szeretnék beszélni. Talán meglepően hangzik, de ha megnézzük a Világbank oktatási elképzeléseit, felismerhetünk majd bizonyos hasonlóságokat, noha a kettő háttere jelentősen különbözik. Maria Montessori és az úgynevezett Reformpedagógia vagy Új Oktatási Mozgalom után az amerikai oktatási szakember, *Dewey* demokratikus oktatás-elméletét fogom tárgyalni. A nyugati pedagógiai és oktatási elméletek bemutatását követően – nem tudom, kell-e foglalkoznom a volt kommunista országok oktatási elméleteivel? Ha igen, beszélek *Makarenko* nézeteiről is – majd folytatom az elnyomottak pedagógiájával, amelyet a brazil *Paolo Freire* dolgozott ki. Három pedagógiai és oktatási elmélet megvitatása meglehetősen sok időt vesz igénybe, de realistán kell lennem, bevallva, hogy vannak más olyan, nemzetközi szervezetek által kidolgozott nagy hatású elméletek és oktatási szemléletek is, amelyek strukturális szinten jelennek meg, vagyis a Világbankhoz és a hatékony oktatás elméletéhez tartoznak, ide értve a „hatékony irányítást” is. E témák kifejtése egyetlen előadás keretében lehetetlen vállalkozásnak tűnik, hiszen egy egyéves kurzus anyagát foglalják magukba. Ezért rövidnek kell lennem és azt mondanom, hogy ez nem több bevezetésnél, amely a tanár és a diák vagy tanuló kapcsolatának hatásaira összpontosít.

Ráadásul a tanár–diák kapcsolatot nem tudom elkülöníteni annak politikai és társadalmi összefüggéseitől. Más szóval: tekintetbe kell vennünk azokat a társadalmakat, amelyekben élünk. Létezhetnek-e demokratikus, nem önkényuralmi jellegű oktatási formák önkényuralmi, nem-demokratikus társadalmakban? Azok az iskolák, amelyek hagyományai egy nem-demokratikus társadalomban alakultak ki, megváltozhatnak-e úgy, hogy a horizontális tanár–diák kapcsolatot tegyék magukévá?

A gyermekek évszázada

E század elején, 1920-ban *Ellen Key* hirdette meg a „Gyermekek évszázadát”. E deklarációval azt a korszellemet követte, amely egyre inkább a gyermeket állította az oktatás középpontjába. Ha témánkat a hivatalos oktatásra korlátozzuk – és, tekintve ennek az előadásnak a tartalmát, ezt kell tennünk –, tudnunk kell a híres háromszög létezéséről:



2. ábra

A tanár–diák kapcsolatról beszélve szem előtt kell tartanunk ezt az ábrát. Látni fogjuk, hogy a hangsúly mindig ezen összetevők valamelyikére esik. Előadásom során az is kiderül majd, hogy milyen szerepet játszanak a hivatalos oktatásnak ezek az elemei.

A gyermekközpontú pedagógia legjelentősebb megnyilvánulásának a Reformpedagógiát tekinthetjük. Ennek az oktatási pedagógiának a magvát a diáknak, mint individuumnak a fejlődése, tevékenységei, érdeklődési köre, tapasztalatai alkotják. Ebben a perspektívában a tanulás és a tanítás szorosan kapcsolódik egymáshoz. Ha azokat nézzük, akikről ebben az előadásban szó lesz, azt láthatjuk, hogy Montessori és Dewey a gyermekben a felnövés folyamatát látja, amely az emberiség elkerülhetetlen fejlődésének része. Dewey számára a két fejlődés, a gyermek növekedése és az emberiség haladása harmonikusan kapcsolódik egymáshoz. Montessori – noha elismeri, hogy a diák fejlődése rögzült mintákat követ –, tagadja, hogy mindenki azonos módon fejlődik. A diák saját cselekedetei és egyénisége szerint tanulja meg értelmezni a világot. E tanulás olyan, feltáró és rendszerező cselekvés, amely a környezettel állandó kölcsönhatásban áll. A tanulás minőségét a környezet minősége határozza meg.

Maria Montessori (1870–1951)

A következőkben a Reformpedagógia vagy Új Oktatási Mozgalom lényegét láthatjuk. De hadd változtassak a színpadi felálláson és kérdezzem én Önöket: ki tudja, hogyan kezdik egy osztály a Montessori-féle iskolában a tanítási napot? És ki tudja elmondani, hogyan kezdődött egy tanítási napja Magyarországon, középiskolás korában?

Egy nap kezdete a Montessori-féle oktatásban:

A tanárnő az asztala mögött ül. Előtte egy füzet, amelyben az osztály diákjainak a neve van feljegyezve, valamint az, hogy hogyan állnak nyelvből, számolásból, történelemből stb. A tanárnő természetesen kezdhethetné a napot arról beszélgetve is, hogy mi történt a hétfőn stb. Ez alkalommal azonban a diákok aznapi önálló munkájáról van szó, vagyis a tananyagáról. A tanárnő a lista szerint halad. „Robert, te mivel foglalkozol?” – kérdezi. Robert elmondja, hogy az aranyszínű anyagon fog dolgozni. Ez az anyagrész azt a szintet jelképezi, amelyet Robert a számolásban elért. „Hát te, Éva?” – folytatja a tanárnő. Éva a nyelv mellett határozta el magát, nagyon szeret néhány olyan nyelvi játékot játszani, amelyet Montessori fejlesztett ki. Iván nem tudja, mit csináljon. A tanárnő arra bátorítja, foglalkozzon kicsit többet a számolással. „Iván – mondja –, többet kell foglalkoznod a számolással. Még mindig a kék anyagon dolgozol, de hamarosan meg kell próbálnod a piros anyagot.” Miután a tanárnő végigment az egész névsoron, a gyerekek dolgozni kezdenek. Anuschka segít Latifah-nak, aki Marokkóból jött és még nagyon nehezen érti meg, mit kérnek tőle. A többi gyerek nagyon el van foglalva, még a légy zümmögését is meg lehetne hallani.

Mi a lényege az ilyen kezdésnek? A szabad választás elve. Ez azonban nem feltétel nélküli. Annak, hogy egy szabad választásnak fontosságot biztosítsunk, lényeges feltétele – Maria Montessori szavaival –, hogy „A gyermekek (szabadon választott – R. A.) tevékenysége a »függetlenség« növekvő mérvű elnyerésén alapuljon. (...) Az ember legyen képes a kérdéseket egyedül megoldani és a nehéz célokat a saját erejére támaszkodva elérni.” (1) Szabad választás – számomra ez a nyugati világnak és oktatási rendszerének legfontosabb alapelve. Ez a nem-okító jellegű oktatás alapja.

A másik tényező a környezettel való törődés, egy olyan, megfelelő környezet megteremtése, amelyben a gyermek biztonságban érzi magát, és amely aktivitásra és tanulásra ösztönzi. Más szóval: Montessori szerint a környezet nem passzív, hanem interaktív viszonyban áll a gyermekkel. „Az iskolában, ahol sok gyermek van, ki kell alakítani egy olyan rendszert, amelyben mindenki végez különböző háztartási munkákat”, (2) például az osztályterem rendben tartását, az asztalok letisztítását, a virágok öntözését stb.

A háromszögön belül foglalkoztam a tanulóval és a környezettel, hátrahagyva a tananyagot és a tanárt. A tananyag kapcsán rövidnek kell lennem, mert túlságosan sok időt venne igénybe azoknak az oktatási eszközöknek a magyarázata, amelyeket Montessori fejlesztett ki. Ezek legfontosabb jellemzői a következők: a tanulók önállóan vagy egy másik gyermek segítségével dolgozhatnak velük; vonzóak, és arra ösztönzik a gyermeket, hogy használja őket. Montessori szerint a tanárnak arra kell rávezetnie a gyermeket, hogy önállóan dolgozzon és szellemi fejlődésének saját útját járja. Magának a tanárnak kellenie rájönnie arra, hogy a gyermek türelmes, hajlandó ugyanazokat a dolgokat hosszabb ideig ismételtetni és azokat különböző szemszögből is lelkesen tanulmányozza. (3)

Amennyire én átlátom, a Montessori-féle rendszerben a tanár–diák kapcsolat nem kötelezettség nélküli. A tanár nem kényszerítheti a diákot olyan dolgok elvégzésére, amelyeket az egyáltalán nem akar. Ezért ösztönöznie kell a megfelelően kifejlesztett eszközök segítségével. Ugyanakkor figyelemmel kell követnie ezt a folyamatot, és ha a diák „megfelejtkezett” bizonyos tevékenységekről, emlékeztetnie kell rájuk.

John Dewey (1859–1952)

Dewey számára az oktatáselmélet alapja a társadalom és az iskola kapcsolata volt. A társadalmat egyaránt tekintette szerveződési és társadalmi (societal) formának. A tudományon keresztül eljutunk a társadalom szerveződési formájának megismeréséhez és továbbfejlesztéséhez. A társadalmi formát a társadalomtudományok támogatásával, a másokkal való együttműködés során ismerjük meg. A társadalom összetettsége, a tudomány és a kultúra fejlődése hozza létre a tartalmasabb oktatás iránti igényt. Az oktatás híddá válik a gyermek és a felnőtt között. Dewey meghatározásában felnőtt az, aki önállóan képes megoldani a problémáit. E meghatározás szempontjából a tanulás elsősorban nem egy adott mennyiségű tudás, hanem problémamegoldási módszerek elsajátítása. Dewey hangsúlyozza, hogy ennek az oktatási célnak a megvalósítása érdekében a kultúrát korlátozott formában, program szerint megtervezett egységekben kell átadni. Mi több, az az iskola feladata, hogy félredobja mindazt, ami régmódi és nem odaillő. Az iskola szelektív funkciója elsősorban a tananyagra, nem pedig a diákra irányul. Más szóval: az az iskola feladata, hogy elősegítsék a kultúra fejlődését és a társadalom előtt járjanak, ahelyett, hogy ennek szolgálói és követői legyenek. Végül, de nem utolsósorban az iskola szerepe az, hogy megtanítsa a diákokat együtt élni és dolgozni, valamint viselkedési kódjait egymással összehangolni.

Dewey oktatási módszerének középpontjában a „project” áll: „A projekt egy társadalmi környezetben megvalósított, szívből jövő és tervszerű tevékenység egysége.” De mi is egy projekt a valóságban? Pillanatnyilag úgy hangzik, mint egy hirdetés vagy szlogen, amelyben minden projekt. A projekt az a tevékenység, amelyen belül Dewey szintézist igyekszik elérni a társadalomnak a felnőttel szemben támasztott követelményei, valamint a diák motiváltsága és képességei között. Egy projekt során aktív szerep jut a tanulóknak a kutatómunkában és tudásuk fejlesztésében. A tanár a diákoknak a feltárás és a tanulás folyamatát tanítja meg, irányítja őket. Egy projekt során a tanulók az együttműködést a közös munka révén sajátítják el.

Egy projekt leírása

Az osztály bejön a tanterembe. Egy kérdés jár a fejemben. Az iskolaudvar végén a vízcsatornában nincsenek békák, pedig halak vannak. Miért? Feltettem ezt a kérdést a diákjaimnak, de ők válasz nélkül néztek rám. Egyikük azt mondta, meg kellene vizsgálnunk ezt a problémát. De hogyan tegyünk? Miután megvitattuk a vizsgálat mikéntjét, hozzálátunk egy munkaterv kidolgozásához. Úgy gondoltuk, hogy az ok a víz szennyezettségében keresendő. Ezután szétosztottuk a munkát. Az egyik csoport feladata az volt, hogy a víz-

vezetésekről és a gyárakról készítsen térképet stb. Egy másik csoporté az, hogy megmérje a víz tisztaságát, egy harmadik pedig a vízben élő állatokat vizsgálta stb. stb. A munkába bevontuk a történelem-, a földrajz-, a biológia-, a fizika-, a művészet- és a nyelvtanárt is. Miután az egyes csoportok elvégezték a munkájukat és erről beszámoltak a többieknek, arra a következtetésre jutottunk, hogy nem állnak valós okok a mögött, hogy ilyen szegényes a vizesárok élővilága. A legfontosabb ok az volt, hogy a vizesárkot meredek falakkal építették, és emiatt a békák belefutottak a vízbe. Ezért a diákok úgy döntöttek, hogy a helyezten változtatni kell, és tájékoztatták az amszterdami helyhatóságot. A helyhatóság azonban ezt elutasította, mert úgy a vizesárok takarítása nehezzé vált volna. Az eredménytelen tárgyalások után a diákok elhatározták, hogy létesítenek egy mesterséges tavat az iskolaudvaron. Víziállatokat egy mocsárból szereztek, amelyet a munkások útépités miatt homokkal töltöttek fel. A projekt folyamán a diákok megtanulták, hogyan kell egy problémát megvizsgálni, megtanultak önállóan dolgozni, megtanulták, hogy egy egyszerűnek látszó kérdés is lehet összetett, megtanulták, hogyan dolgozzanak rajta a gyakorlatban, megtanulták, hogyan kezeljék a hatóságokat, és hogyan találják meg a saját megoldásaikat.

Megint azt tapasztalhatjuk, hogy nem a tanár adja át a tudást a diákoknak, noha valamennyi időt felhasználhat arra, hogy tanítsa azt a tananyagot, amely kapcsolódik a projekt tárgyához.

Nagy hatású elméletek

Montessorit és Dewey-t ismertetve beszéltem a század első felében működő Reformpedagógia és Új Oktatási Mozgalom két jelentős oktatási szakemberéről. Egyikük a kor európai pedagógiáját, vagyis a Reformpedagógiát, a másik pedig az Új Világot és az Új Oktatási Mozgalmat képviselte. Mindkét oktatási elmélet ma is nagy hatással van az oktatásra, noha Maria Montessorival kapcsolatban eltérnek a vélemények. Hazámban különösen a Montessori-féle oktatás iránt figyelhető meg növekvő érdeklődés, amely – az óvodától a középiskoláig – lefedi az általános oktatás teljes skáláját. Ebben a – sokkal objektívebbnek és üzletszerűbbnek látszó – társadalomban a szülők szükségét érzik annak, hogy gyermekeik individuálisabb és személyesebb oktatásban részesüljenek. A létrejött nagy iskolai közösségek a diákok megfosztják személyiségétől, noha a differenciálása is történelem kísérletek. Mi több, a környezeti problémák – amelyeket részben az el-tömegesedés is okoz – szintén hatással vannak az oktatásra. Érdekes módon a Maria Montessori-féle pedagógia, amely hangsúlyozza, hogy oda kell figyelni arra a környezetre, amelyben a gyermek felnő, ökológiai pedagógia is. A második világháborút követő néhány évben egyre nagyobb figyelmet fordított a kozmoszfejlődés-elméletre, (4) amelyben a béke és a természet meghatározó szerepet játszik. „A földigiliszták által naponta elfogyasztott táplálék mennyisége megfelel testsúlyuk kétszázszorosának. Ez ürülékük alapján mérhető le. A valóságban ezek a lények nem az életbenmaradás kedvéért táplálkoznak. A giliszta a föld megmunkálója... A giliszták fellazítják a föld szerkezetét és termővé teszik azt.” (5) Mivel e kérdésekkel kapcsolatban Montessori nagyon felszínesen fejezte ki magát, hatása elsősorban a tanítás gyakorlatában és az oktatási eszközök szerepével kapcsolatban jelentős.

Máig nagy hatása van az amerikai iskolákra Dewey-nak, aki figyelmét az amerikai társadalomnak azokra a jellemzőire összpontosította, amelyeket még az Amerikai Egyesült Államok Alkotmányának létrehozói alakítottak ki 1776-ban, mint például a demokrácia és a kultúra (a tolerancia, az igazság és a felebaráti szeretet pietista erkölce, a társadalmi igazságtalanságok elleni harc és a szegények jogainak védelme). Ugyanakkor a Reagan-korszakban megerősödtek a kritikai hangok, mert a tudás és a tananyag átadásának

átlagos szintje lemaradt az európai mutatók mögött. A Szputnyik, majd pedig a japán kihívás mélyebb érdekltséget váltott ki, amely egyebek mellett az 1983-as *Egy nemzet veszélyben van* című jelentésben mutatkozott meg. Ebből – a kor szellemét is tükröz – bírálatból származik a „Vissza az alapokhoz” nevű új mozgalom. Ebben az „oktatási inga” egy olyan hangsúlyra lendült vissza, amely nem a diákokra, hanem a tananyagra és a tanár hagyományosabb tudásátadó szerepére összpontosít.

Paolo Freire és a csend kultúrája

A második világháború után alapvetően megváltozott a világ. A közép-európai országok népei megtapasztalták, mit jelent az elnyomás a valóságban, a Dél ráébredt, hogy gyarmatosító hódítói nem olyan hatalmasak, mint hitte: megkezdődött a dekolonizáció folyamata, előbb Délkelet-Ázsiában, majd Afrikában is. Miután a déli gyarmatok felszabadultak – ez a folyamat az ötvenes években kezdődött, de a hatvanas évekre is kitolódott –, a Nyugat a harmadik világban elsősorban a fejletlenség és a szélsőséges szegénység problémájával került szembe. Paolo Freire brazil pedagógus, akinek az 1929-es világválság áldozataként osztoznia kellett az ország szegényeinek életében, megpróbálta feltárni azoknak az okoknak a mechanizmusát, amelyek a „föld szerencsétlenjeinek” megjelenése mögött álltak. Megértette, hogyan vezet az elmaradottság, a rossz gazdasági helyzet, a Nyugat és a saját országuk népét feláldozó emberek politikai hatalma széleskörű tudatlansághoz és apátiához. A nép olyan helyzetbe került, amelyben gyakorlatilag nincs lehetőség a kritikai tudatra és válaszcselekedésre. Ezt a jelenséget nevezte Paolo Freire a „csend kultúrájának”. Nem a nép apátiája vezet az elit hatalmához, hanem az elit hatalma teszi a népet apatikussá. Ez a mechanizmus hozza létre „az elnyomottak természetes kisebbségi érzéséről” szóló koholmányt, amely ugyanakkor az elnyomottak kedvéért – gyakran tudatosan – létrehozott hazugság is. Az a hatalmi gyakorlat, hogy alávéssék őket a felsőbbrendű hatalomnak, azt eredményezi, hogy az elnyomottak ugyanolyan alsóbbrendűnek tekintik magukat, mint ahogyan az elnyomók kezelik őket. Minden jellemzőjük – például a szegénység, a tudatlanság, a gyámoltalanság – megerősíti ezt az – általuk is érzékelt – alacsonyabbrendűséget. Az elnyomottak tudatának az elnyomók koholmányai révén történő elfoglalását Paolo Freire „kulturális invázióknak” nevezi.

Az elnyomottak pedagógiája


A csend kultúrájának gondolata vezeti el Freire-t az oktatás alapjaihoz: az oktatás soha nem semleges; vagy az elnyomó céljait szolgálja, vagy pedig a nép felszabadításának eszköze. Az oktatás folyamatában valóban fontos szerepet játszik az oktató és az oktatott kapcsolata. Freire számára ez a „beszélő alany (a tanár) és a türelmesen hallgató tárgyak (a diákok) kapcsolata. A tanítás tartalma, függetlenül attól, hogy a valóság minőségével vagy empirikus dimenzióival kapcsolatos-e, könnyen élettelené és megkövesedetté válik az elbeszélés folyamán. Az oktatás a narráció betegségétől szenved”. (6) Freire ezt az „oktatás feltöltő jellegű koncepciójának” (7) nevezi. Eszerint a diák olyan „tartály”, amit az oktató, vagyis az általa szolgáltat rendszer szavaival, képeivel, nézeteivel és előítéleteivel kell feltölteni. A feltöltő oktatással szemben alternatív oktatási célként Paolo Freire a lerakódás helyett „az emberek és a világhoz való kapcsolódásuk problémáinak felvetését” állította. „A »problémafelvető« oktatás a tudat lényegének megfelelően szándékkal elveti a kommunikét, és a kommunikációt testesíti meg.” (8) A problémafelvető módszer valóban megváltoztatja a tanár és a diák kapcsolatát. Ennél fogva megváltozik az osztályterem pedagógiai helyzete is. Sem a tanárnak, sem a diáknak nincs többé rögzített szerepe. A tananyag és a hozzá kapcsolódó tapasztalatai, az


élet összes ellentmondását felölelő tudata: szavai, értékei, nézetei és előítéletei – ezek válnak a diák élethelyzetévé.

A Freire-féle oktatás egy példája (9)

Freire a Sao Tome és Principe Köztársaságnak dolgozott. A Népi Kultúra Harmadik Kézikönyvében azt írja, hogy a szavak tökéletes elsajátításához és megfelelő használatahoz szükség van a számolás fejlesztésére is.

Ki nem tud számolni? A dolgokat úgy tanuljuk meg, hogy műveljük őket.

Antonio halászik: 

Pedro halászik: 

Hány halat fogott Antonio?

Hány halat fogott Pedro?

Ki fogott több halat?

Ez eddig nem újdonság a tanároknak. Freire azonban így folytatja:

A legjobb az volna, ha Pedro, Antonio, Carlos és a többi halász a közös munka érdekében szerveződne és együttműködne. Ha az emberek együttműködnek, akkor a termés megsokszorozódik, gondjaik csökkennek, a munkájuk termékét pedig igazságosan osztják el.

A gyarmati időkben az emberek másképpen tanultak számolni. Akkor Pedro hozzára-kott volna két banánt ahhoz a négyhez, ami már az övé volt, és összesen hat banánja lett volna. A gyarmati időkben, amikor Pedro nyolc banánt osztott el a gyermekei között, mindegyiknek kettőt adott. Ma ugyanezt teszi. A gyarmatosítók ugyanakkor összeadták a mi munkánk termékeit, hogy így gazdagodjanak meg. Megsokszorozták a gazdagságukat és megfosztottak bennünket a jogainktól.

Meg kell értenetek, hogy ez már politika, amely túlmegy a számításon. Egy napon majd írunk egy újabb kézikönyvet.

Az oktatás „feltöltő” koncepciója vagy a tanulás „lerakódó” módszere helyére a párbeszédes tanulást állította, amely a diákok körülvevő életszerű valóságot hasznosítja. Paolo Freire oktatási módszerének magja a „párbeszéd általi tanulás”: „A párbeszéd által a »diákok tanárja« és a »tanár diákjai« megszűnnek létezni és egy új terminus jelenik meg: a tanár–diák, együtt a diák–tanárokkal.” (10) Freire a felnőttek oktatásával foglalkozik, és nem veszi számításba azt az alapvető pedagógiai helyzetet, amelyben elkerülhetetlenül egyenlőtlen hatalmi viszony áll fenn a felnőtt és a gyermek között. Ennek ellenére gondolatai tartalmazzák a felnőtt és a gyermek, a tanár és a diák pedagógiai kapcsolatának kulcsát. Különös tekintettel arra az esetre, amikor az oktató és az oktatott, a tanár és a diák közötti hatalmi egyensúly nem az oktatott vagy a diák javára változik az oktatás során.

Fejlődés és oktatás

Ha elolvassuk azoknak a tényeknek a listáját, amelyek makacsul fennmaradtak több mint negyven évvel az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata és körülbelül harminc évvel számos harmadik világbeli ország függetlenné válása után is, megtudhatjuk, hogy „több mint 100 millió gyermeknek és számtalan felnőttnek nem sikerül befejeznie az alapfokú oktatási programot; több millióan eleget tesznek ugyan az iskolalátogatási követelményeknek, de az alapvető tudásanyagot és képességeket nem sajátítják el”. (11) Ezek az adatok – amelyekhez hozzá kell adnunk azoknak a gyermekeknek a százmillióit, akik belülről még soha nem láttak iskolát, és akik közül legalább 60 millió a lány – azt mutatják, hogy miután a társadalomnak nem sikerül iskolába juttatni őket, az oktatás is kudarcot vall.

A Világbank feladatai közé sorolja egy olyan oktatáspolitikai kidolgozását is, amely a fejlődés jobb minőségéért tett erőfeszítéseit támogatja. Az oktatás hatékonysága a Világbank szerint a tankönyvek és egyéb eszközök elérhetőségét tekintve alacsony költségű input-ot jelent. Ezeknek az eszközöknek a hiánya súlyos probléma. Példa erre, hogy a harmadik világ országaiban a pedagógiai felszerelések, a bútorok, az iskolai ellátás értéke mindössze töredékét teszi ki a nyugati országokban rendelkezésére álló eszközök értékének. Jelenleg ugyanez mondható el – noha nem ilyen szélsőséges mértékben – akkor, ha a közép- és kelet-európai országok és a nyugati országok iskoláit hasonlítjuk össze.

Az elérhető tankönyvek és a tanár–diák kapcsolat

Egy, az Ugandában tanuló diákokról készített kutatás során *Heinemann* megállapította, hogy az iskola három jellemzője közül – vagyis a tanár nyelvi készségét, az elérhető tankönyveket és a diákok egészségét tekintve – „az angol nyelvi tesztek és a tanulás összesített eredményeit a tankönyvekkel való ellátottság befolyásolja a legnagyobb mértékben”. (12) E kijelentéshez 1990-ben (13) hozzáfűzte, hogy az iskolában elérhető tankönyvek hatással vannak a tanár–diák kapcsolatra is. A tankönyvek elérhetőségével kapcsolatban négyféle helyzetet figyelt meg:

1. az osztályban egyetlen tankönyv áll az összes diák rendelkezésére;
2. mindegyik tanulónak egy példánya van ugyanabból a tankönyvből;
3. számos különböző tankönyv áll a diákok rendelkezésére;
4. a diákok különböző tankönyvekhez és mindenféle egyéb eszközhöz, tehát dokumentációhoz, diákhoz, kazettákhoz, fénymásológéphez stb. hozzájuthatnak.

Ebben a fejlődési sorban a tanár–diák kapcsolat a második és a harmadik fázis között változik meg. Egészen addig, amíg egyetlen tankönyv áll az összes diák rendelkezésére, vagy amíg egy diákra egy – de ugyanaz – a tankönyv jut, a tanárnak a tanítás vertikális módszerét kell alkalmaznia. Akkor következik be változás, ha különböző tankönyvek válnak elérhetővé – ilyenkor a tanár hajlani fog arra, hogy vezesse a diákokat. Az utolsó fázisban a tanár a tanulókat vezeti, azt tanítja meg nekik, hogyan tanuljanak és hogyan találjanak információkat a tananyaggal kapcsolatban.

Érdekes módon azonban a Világban egyik, nemrégiben közzétett vitaanyagában (14) elismeri, hogy azokban a szegény országokban, amelyekben a jó minőségű oktatási források rendkívül ritkák, a „tanároknak gyakorlatilag az őket körülvevő közösséget kell rávenniük egy aktív tanulási környezet létrehozására és a matematika, valamint a tudományok problémamegoldó szemléletének megvalósítására. A tanárok és az iskolavezetés képzésének tartalmaznia kellene ezeket a módszereket, mint tantervük részét”. E megjegyzés nyomán felmerülhet a kérdés: a valóságban mi a lényeges a tanárok hozzáállásában és mi változtathat rajta?

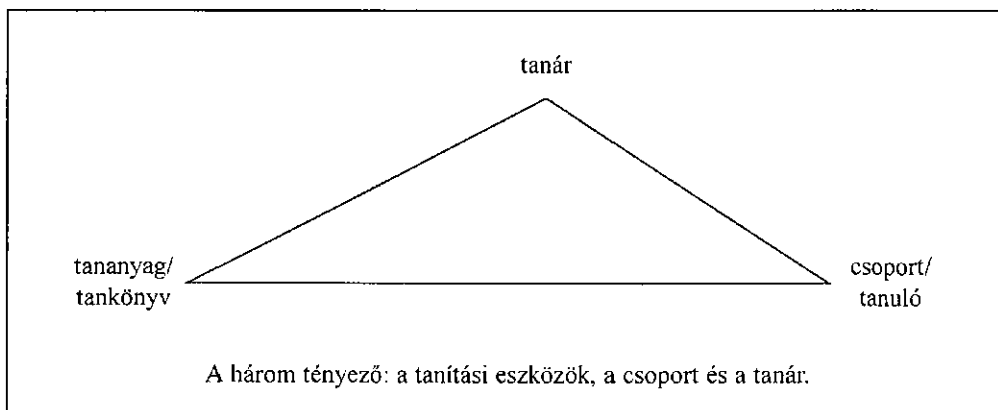
Kritikai megjegyzések

Emellett világosan kell látnunk azt is, hogy a tankönyvekkel való ellátottság fontos szerepet játszik abban, hogy a diákok hogyan sajátítják el és hogyan alkalmazzák az új tudást – de csak az olyan helyzetekben, amelyekben a tudás átadásának másik tényezőjét az alacsony képzettségű tanárok jelentik. Ha úgy fordítunk túl sok figyelmet a tankönyvek elérhetőségére, hogy nem vesszük tekintetbe a tanár önálló szerepét, akkor a tanár azok eszközévé válhat, akiket Freire elnyomónak nevezett, támogatva ezzel a diákok agyának „kulturális invázióját”. Ettől a ponttól kezdve a tankönyveket elnyugatiasodott, a társadalom felsőbb osztályaihoz tartozó emberek fogják kidolgozni. Emellett az ilyen rendszer fenntartja az oktatás „feltöltő koncepcióját” is, amely nem más, mint a tanulók elhallgattatása. Mind a Világbank, mind Paolo Freire szerint létezik egy másfajta tanári

hozzaállás is, amely alkalmasabb a tankönyvek és egyéb iskolai eszközök hiányából fakadó problémák leküzdésére. E téren Freire és a Világbank megint a problémamegoldó módszerre mutat rá, és így kapcsolódnak Dewey oktatási elméleteihez.

A Hatékony Oktatás

Az új oktatási elméletek legfontosabb irányvonala szintén a Világbanknak a diákok tanulása iránti érdekltségéből fakad. Ennek a – különösen a híres, 1983-as, *Egy nemzet veszélyben van* című jelentés által szorgalmazott, számos hivatalos jelentésben megmutató – érdekltségnek a nyomán jelent meg a hatékony oktatás új elmélete. Központjában – az új oktatási szemlélet képviselőinek kifejezésével – a diák „hatékony irányítása”, a tanár „szakmai felelőssége” és a diákok különböző „tanulási stílusa” áll. E szavak, ellentétben azokkal, amelyeket Montessoritól, Dewey-től és Freire-től hallottunk, nem pedagógusoktól, hanem az új oktatás olyan szakembereitől származnak, akik oktatási, s nem pedagógiai szakon tanultak. Ha visszaemlékezünk a tananyag, a diák és a tanár háromszögét bemutató 2. ábrára, láthatjuk, hogy ugyanezeket a szempontokat megtalálhatjuk a hatékony oktatás vonatkozásában is, igaz, más kifejezésekkel. A hatékony oktatás magját azonban a tanár alkotja, aki akkor válhat még hatékonyabbá, ha jó és a tárgyhoz illő tanítási eszközök állnak rendelkezésére. A hatékonyságot nagyban befolyásolhatja az a mód, ahogyan a tanár a tanítási-tanulási eszközöket felhasználja, és a csoportfolyamatokat megszervezi az osztályban. Az oktatás irányító jellegű szemléletében egybeolvad a három összetevő. Ez a szemléletmód nem egyformán jelentkezik minden osztályban és minden tanárnál, mert az eszközök és csoportok – ha egyenlő szervezési képességekből indulunk ki – osztályról osztályra és iskoláról iskolára különböznek. A legnagyobb probléma azonban az, hogy a tanárok képessége még azonos képzés esetén sem egyforma.



3. ábra

Mit tekintenek a Hatékony Oktatás képviselői a hatékony tanítás eszközeinek? Ezeknek az eszközöknek a jelölésére gyakran használják a modul fogalmát. A modulnak áttekinthetőnek és jószervezettnak kell lennie. Elejétől fogva világos legyen az, hogy az eszköz milyen célokra akarjuk használni és hogy a módszertani szemlélet hogyan van kidolgozva: melyek a különböző lépései, milyen a szerkezete, milyen a felépítése, milyen tudást céloz meg stb. Az eszközöknek tartalmazniuk kell azokat az irányjelzőket, amelyekből a tanár megtudhatja, hogyan adja át tartalmukat világos és érthető módon. Eleendő ellenőrzési lehetőséget kell tartalmazniuk az átadási folyamat, a házi feladat, a kiegészítő anyagok és az önálló tevékenység ellenőrzéséhez. Más szóval: a modulnak tartalmaznia kell mindazt, amire a tanárnak szüksége van; anélkül kell segíteni őt a tanítá-

si-tanulási folyamat irányításában, hogy az különleges felkészülési időt vegyen igénybe, és előnyösnek kell lennie mind a tanár, mind a diák számára. De valóban megteremti-e a hatékony irányítást? Ez függ a tanulócsoportok kialakításától is.

A Hatékony Oktatás elméletében már nem az önálló tanuló áll az oktatás középpontjában. A modern oktatás nagyobb mértékben összpontosít a csoportra, mint a gyermekekre. E tekintetben megváltozott az oktatás légköre. A Gyermek Évszázada a Csoport Évszázadává vált – de nem a heterogén, korlátlan csoportté. A nyugati oktatásban olyan rendszerrel kísérleteztünk, amely a képességet és a teljesítményt differenciálja, de kevés eredményt értünk el.

Létezik egy másik megközelítési mód is: ez a diák iramának differenciálása. E szerint az osztály csoporttá formálódásának egysége az az idő, amelyre a diáknak a tanulási feladat végrehajtásához szüksége van. Itt megint fel kell tennünk azt a kérdést, hogy biztosítva van-e a hatékony oktatás akkor, ha a jól kifejlesztett tanítási-tanulási eszközök és a jól megalapozott csoport-elrendeződés adottak? A végső válasz: nem, mivel a hatékony oktatás a tanár képességeitől függ.

A hatékony tanár meghatározása különbözik attól, aminek a múltban neveztünk volna egy jó tanárt. Ez utóbbinak ahhoz kellett megfelelő képességekkel rendelkeznie, hogy a diákokat motiválja, illetve hogy képes legyen elmondani egy „jó sztorit”. A hatékony tanár egy kicsit olyan, mint egy osztályterem menedzsere. Hatékony tanári viselkedési formákkal kell rendelkeznie, vagyis:

- az osztályban rendes és csendes légkört kell biztosítani;
- strukturált oktatással kell gondoskodnia arról, hogy a diákok teljesítsék tanulási feladataikat;
- a tananyagot világosan kell előadnia;
- a kérdéseket strukturált módon kell felvetnie, kezdve az alacsonyabb rendű kérdésekkel, és folytatva a magasabb rendűekkel;
- a válaszokat meg kell várnia;
- visszajelzést kell adnia;
- a hibákat ki kell javítania, hogy azok a diákok, akik nem szerezték meg a kívánt tudásszintet és betekintést, ezáltal elérhessék azt.

Ezt a követelménylistát megvizsgálva láthatjuk, hogy a tanár személyes tulajdonságai és elhivatottsága nem állnak tevékenységének központjában. Bármennyire is nem iktathatjuk ki ezeket az elemeket, a hatékony tanár szempontjából nem igazán számítanak. A hatékony oktatás új típusú tanárja esetében a szakmai felelősség a legfontosabb. A hatékony oktatás a tanár, a csoport és az eszközök háromszögére összpontosít, oly módon, hogy a tanár áll felül, a csoport és az eszközök pedig alul.

Összefoglalás

Az eddigiekben a számos ismert kortárs oktatási és pedagógiai szemlélet közül jó párral foglalkoztam, de ezek mindegyike ugyanannak az oktatási és pedagógiai elméletnek alkotja különböző ágazatait. Megnevezhetem például Freinet-t, *Pedersent* és *Dalton*t, mint annak a pedagógiai-oktatási szemléletnek a képviselőit, amelyhez Montessori és Dewey is tartozik: ez a Reformpedagógia vagy Új Oktatási Mozgalom. Ha a harmadik világ pedagógiájáról van szó, Freire-t tekinthetjük egyedüli képviselőjének. *Gandhi* szintén kidolgozott számos, az oktatással kapcsolatos elgondolást, de neki kisebb hatása volt. Ugyanakkor nagyon érdekesek azok az oktatásról szóló elképzelései, amelyek a vidék fejlődéséhez kötődtek: így a közösségi oktatás, amelyben a tanulásnak az élet gyakorlatában kellene megtörténnie; vagy az, hogy az oktatás célja a demokratikus értékek és kapcsolatok fejlesztése legyen. A Világbank és a Hatékony Oktatás gondolata szorosan kötődik a nyolcvanas évek változó világához, és jelentős hatása lesz a kilencvenes években. Mindkettőt tekinthetjük egyazon oktatási fa különböző ágainak. Itt a hangsúly első-

sorban a fejlett és a kevésbé fejlett világ gazdasági és technikai haladásán van. Az ilyen haladáshoz – különösen a technikai és a tudományos képzés tekintetében – magasan szakképzett és művelt emberekre van szükség.

Összehasonlítva a tanár, a diák és az eszközök háromszögéből kiinduló, különböző oktatási személeteket, a következő képet kaphatjuk:

A Reformpedagógiában a háromszög csúcsán a gyerek, a diák vagy a tanuló áll. Ez az elmélet a diákra vagy tanulóra összpontosít; számos képviselője között kevés az eltérés a tekintetbe, hogy az eszközök milyen szerepet játszanak az oktatás folyamatában. Maria Montessori számára az oktatási eszközök fontos szerepet játszanak. Pedersen és Steiner – hogy két másik reformpedagógus nevét is említsem – nem helyeznek ekkora súlyt az oktatási eszközökre. Dewey-nak és Freire-nek a módszertani szemlélet ugyanolyan fontos, mint a tanár attitűdje a tanár–diákok kapcsolatban.

A Világbank oktatási személete az osztályterem megfelelő eszközeinek fejlesztésére összpontosít. A háromszög csúcsát a tananyag alkotja, míg a tanárok a diákok iránti attitűdjük függvényében következnek az eszközök elérhetősége után. A Hatékony Oktatás nagy hangsúlyt helyez a tanárok képességeire, nekik pedig megfelelő eszközökre és a diákok jól formált csoportjaira van szükségük. Itt a háromszög csúcsát a tanárok, az alapját az eszközök és a diákok alkotják.

Ha az 1. ábra absztrakt modelljét két részre bontom, úgy, hogy az egyik a tanár–diák kapcsolatot (4. ábra), a másik az oktatás szerveződését ábrázolja, azaz vagy gyermek-, vagy tananyag- központú lesz (5. ábra), akkor az így kapott ábrákon megpróbálhatjuk elhelyezni az oktatási személeteket.

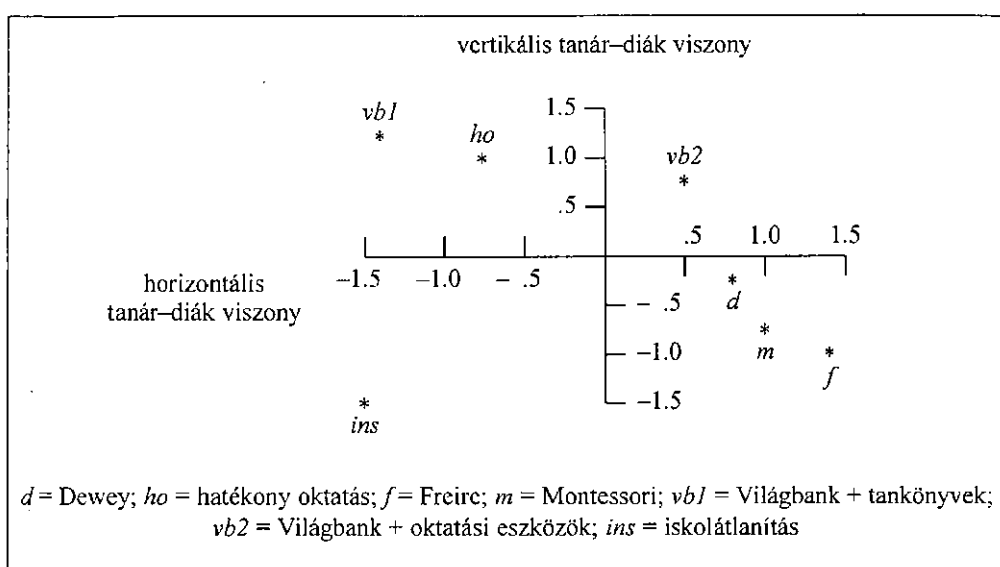
A Reformpedagógiát és az Új Oktatási Mozgalmat a jobb alsó négyzetben találhatjuk meg, ahol a hangsúly a horizontális tanár–diák kapcsolaton van, míg a vertikális kapcsolat csupán másodrendű szerepet játszik. A tanárok szerepének értékelésében ugyanakkor eltérnek a vélemények, noha valamilyen szerepük mindenképpen van.

A Hatékony Oktatás, valamint a Világbanknak az osztályteremben található oktatási eszközök elégtelenségéről és ezeknek a tanárookra kifejtett hatásáról alkotott elmélete a diagram bal felső négyzetében látható (vb1). Az oktatási típus magját mindkét esetben a tanár szerepe jelenti. Ezt a szerepet aktív tudásátadó szerepként határozhatjuk meg. A különbség az, hogy a Hatékony Oktatásban a csoport valóban befolyásolja a hatékony munka lehetőségét. A Világbank elképzelései esetében ez az oktatási eszközök elérhetőségétől függ. Így, ha elegendő eszköz áll rendelkezésre, a tanár attitűdje inkább a tudásátadás irányítása felé változik (vb2), ez pedig jobban előtérbe állítja a diákokat. Ezért vb2-t a jobb felső négyzetbe kell helyeznünk.

Ha azt a szerepet vizsgáljuk, amelyet a tanár játszik a diákokhoz fűződő kapcsolatában, a bal alsó négyzet üresen marad. Ide az iskolátlantató iskolát (deschooling school) helyezhetjük. Az iskolarendszer megszüntetése a tanár és a diákok megszűnését is jelenti, mert ez az elmélet az oktatást az elnyomás és a rossz oktatás olyan rendszerének tekinti, amelyet helyrehozni nem lehet, ezért el kell törölni.

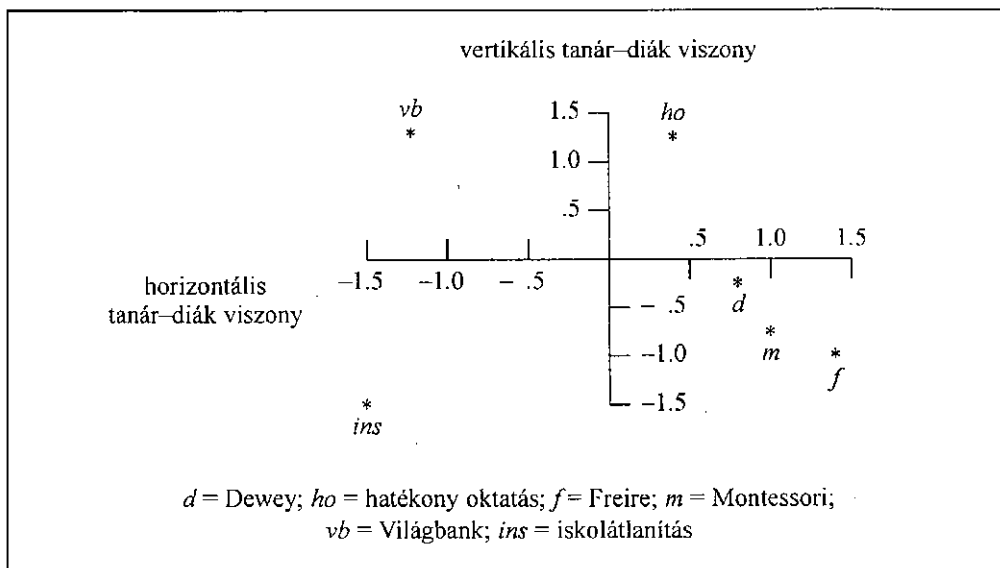
Az 5. ábrán egyrészt a tananyag- és a gyermekközpontú oktatás kapcsolatát, másrészt az oktatási elméletek elhelyezkedését tüntettem fel.

A Világbank oktatási személete az osztályterem megfelelő eszközeinek fejlesztésére összpontosít. A háromszög csúcsát a tananyag alkotja, míg a tanárok a diákok iránti attitűdjük függvényében következnek az eszközök elérhetősége után. A Hatékony Oktatás nagy hangsúlyt helyez a tanárok képességeire, nekik pedig megfelelő eszközökre és a diákok jól formált csoportjaira van szükségük. Itt a háromszög csúcsát a tanárok, az alapját az eszközök és a diákok alkotják.



4. ábra

A Reformpedagógia és az Új Oktatási Mozgalom oktatási elméletei ismét a jobb alsó négyzetben helyezkednek el – ezt a gyermekközpontú szemlélet jellemzi. A Világbank elmélete még szintén meglehetősen tananyagközpontú. Itt nincs szükség arra, hogy ezt a szemléletet a diagrammon két különböző négyzetre osszuk, hiszen mindkettő azonos premisszákon alapul. A Hatékony Oktatás helyzete megváltozott: a bal felső négyzetből a jobb felsőbe került. A Hatékony Oktatás figyelemmel kíséri a csoportok összetételét, de a tanulókat, mint egyént nem. Ha a Reformpedagógia kiindulópontjának a személy karakterét, képességeit és fejlődési ütemét tekintjük, akkor azt láthatjuk, hogy a Hatékony Oktatás számára az oktatás hatékonysága szempontjából csak a fejlődés üteme számít. Az iskolátlanító elméletek helyzete nem változik, hiszen az iskola eltűnése után sem tananyag, sem diákok nincsenek többé.



5. ábra

Következtetések

Pillanatnyilag két különböző oktatási mozgalmat figyelhetünk meg. Egyre több szülő kezdi felismerni, hogy az oktatásnak törődnie kell a gyermekekkel. Más szóval: az iskolának nemcsak oktatási kötelezettségei, hanem pedagógiai feladatai is vannak. A Reformpedagógia elmélete iránt növekszik az érdeklődés – ezt a Montessori-féle oktatás előretörésében figyelhetjük meg. Másfelől az oktatáspolitikában most terjed el a „vissza az alapokhoz” oktatás, a nyolcvanas évek elgondolásain alapuló oktatáspolitikai megnyilvánulása.

E tendenciákból egy probléma bontakozik ki: a két oktatási elmélet diametrikus szembehelyezkedése. A tudatos szülők kívánságai és az oktatásnak a hatékony oktatás irányában történő elmozdulása közötti távolság növekedése – egyebek mellett azáltal, hogy megnöveli az iskolai közösségek nagyságát – negatív hatással lehet az oktatás szerepéről alkotott elképzelésekre.

Az elméletek mellett felhozott érvek gyakran vagy-vagy vitákba torkollnak. A Hatékony Oktatás helyes gondolatokat fogalmaz meg a tanár képességeiről, ugyanakkor vannak gyenge pontjai is. Biztos, hogy a Montessori-féle osztályban egy rossz tanár felfordulást okozna, egy jó tanár azonban csodálatos osztályt hozna létre. A Reformpedagógia időnként megfélekedezik arról, hogy a jó oktatáshoz a tanároknak is jó tulajdonságokkal és képességekkel kell rendelkezniük. Ezért a hagyományos, klasszikus rendszerhez képest az ilyen oktatás nagyon sebezhető. A Hatékony Oktatás nem veszi igazán figyelembe a diákot mint egyént, mert a jellemet és a képességeket nem tartja olyan fontos tényezőknél, hogy azok az oktatásban szerepet játszhatnak.

Megérti-e Freire, hogy a tanulók szeretik azt is, ha a tanár mesét mond? Az biztos, hogy amikor közönség előtt beszélt, az emberek lélegzet-visszafojtva figyelték. Nem az oktatás feltöltő koncepciója

érvényesült, éppen Freire által? Vagy a narráció iránti emberi szükséglet, hiszen az ember narratív lény? A tanárok vállán a horizontális kapcsolatokban is felelősség nyugszik. Ez nemcsak a horizontális tanulási környezet kialakítására, hanem a nem személyes tapasztalásból fakadó tudás átadására is vonatkozik. Ha az iskolák nem váltanak a tapasztalás általi tanulásról a tankönyvekben megtalálható tudás elsajátítására, a tanulás zsákutcába jut.

Az oktatásnak meg kellene találnia az egyensúlyt a tanárközpontú és a gyermekközpontú szemlélet között. Emellett a tanulási forrásoknak megfelelő mértékben kellene rendelkezésre állniuk, hogy kiegészítsék a saját tapasztalást és a tanár tudását. A tanulóknak, a tanároknak és a tananyagnak egyaránt a saját szerepét kell játszania. Az oktatásnak önmagától kell eljutnia a tanulókhöz – ők az oktatás alanyai. Ehhez jó képes-

Az oktatásnak meg kellene találnia az egyensúlyt a tanárközpontú és a gyermekközpontú szemlélet között. Emellett a tanulási forrásoknak megfelelő mértékben kellene rendelkezésre állniuk, hogy kiegészítsék a saját tapasztalást és a tanár tudását. A tanulóknak, a tanároknak és a tananyagnak egyaránt a saját szerepét kell játszania. Az oktatásnak önmagától kell eljutnia a tanulókhöz – ők az oktatás alanyai. Ehhez jó képességű tanárookra, különféle, jól kidolgozott tanítási-tanulási eszközökre és más tanulási forrásokra van szükség.

ségű tanárookra, különféle, jól kidolgozott tanítási-tanulási eszközökre és más tanulási forrásokra van szükség.

Bajomi-Lázár Péter fordítása

Jegyzet

- (1) MONTESSORI, M.: *Door het kind naar een nieuwe wereld*. Heiloo: Kinheim, 1953, 3. old.
- (2) MONTESSORI, M.: *Het handboek van Dr. Montessori*. Amsterdam: Van Holkema en Warendorf, z. j. 30. old.
- (3) MONTESSORI, M.: *Door het kind...*, i. m., 220. old.
- (4) Lásd: MONTESSORI, M.: *To educate the human potential*. Thiruvanniyur Madras: Kalakshetra Publications, 1973.
- (5) MONTESSORI, M.: *Aan de basis van het leven. De absorberende deest*. Amsterdam: Van Holkema en Warendorf, 1949.
- (6) FREIRE, PAULO: *Pedagogy of the oppressed*. Harmondsworth: Penguin Books, 1972, 45. old.
- (7) Uo., 46. old.
- (8) Uo., 52. old.
- (9) FREIRE, PAULO: *Der Lehrer ist Politiker und Künstler*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1981.
- (10) Uo., 53. old.
- (11) *World Declaration on Education for All Framework for Action to Meet Basic Learning Needs, World Conference on Education for All, Jomtien: 5-9 March, 1990*, 1. old.
- (12) HEINEMANN, STEPHEN B.-JAMISON, DEAN T.: „*Student learning in Uganda: Textbook Availability and Other Factors*.” *Comparative Education Review*, 1980. június, 214. old.
- (13) Az idézetek abból az előadásból származnak, amelyet Heinemann a *Kelet-európai fejlődési tendenciák és az egyetemi oktatásra gyakorolt hatásuk. Tanár-diák párbeszéd* címmel Sinaia-ban, Romániában 1990. október 29-e és november 1-e között megrendezett nemzetközi konferencián tartott.
- (14) HADDAD, WADI D. et al. *Education and Development: Evidence for New Priorities*. Washington: The World Bank, 1990, 72. old.

Summerhill – mit kezdünk vele?

A Summerhill egy olyan iskolakísérlet, melyet – minden pozitívuma ellenére – valószínűleg nem lehet teljes egészében az iskolai oktatás megreformálására felhasználni. Bár a módszer átvételére történt néhány kísérlet (például Japánban is), elszigeteltsége azonban szembeötlő. A magyarázat az eszmei alapvetés sajátosságain túl a kivitelezés kényszerítő erejében is rejlik. A bentlakásos magániskolai szervezeti forma legalább annyi támadási felületet nyújt az ellentábor számára, (1) mint az alkalmazott pedagógiai és pszichológiai módszerek. A pro és kontra érvek mellett egyre inkább elsikkad a koncepció kiindulási alapja: a szokványos iskolából kudarcaik miatt kiszorult gyerekek problémáinak kezelése.

Úgy vélem, a középiskolában kiemelkedő helyet kapó tudományközpontú nevelésnek az alsó fokra való kiterjesztése eltorzítja az iskolai nevelést. Nem a hat-, nyolc- vagy akárhány osztályos gimnáziumi képzés elméletével van baj, inkább a gyakorlati megvalósítással, bármennyire hivatkozhatunk is az iskolák közötti átjárhatóságra. A verbális tanulás és a tudásanyag kitüntetett szerepet tölt be az intézményes gyakorlatban és a köztudatban, mivel piaci értéke van. (2)

A társadalom, az iskola, a tanárok és nem utolsósorban a szülők hozzáállása nem feltétlenül befolyásolja negatívan a gyerek iskolai előmenetelét, de az autoriter módon szervezett tananyag és a kényszerű túlterheltség hátrányosan hat. A tanulásproblémákkal Summerhill-be került gyerekek „gyógyítása” a szabad óralátogatással valóban anarchiának tűnik, ha valaki nem feltételez a gyerekekben eleve meglévő érdeklődést. (3) Az egymáshoz hasonló szemléletű emberek által szervezett közoktatásban szerzett tapasztalatok vezették Neillt a lebecsülően antiintellektualizmusnak nevezett állásponthez. Lehet, hogy ennek során bizonyos tudásanyag, illetve bizonyos tankönyvek, tanórák elvetése kérdésében Neill is szélsőségekbe téved, a tárgyszerű tanulás háttérbe szorítása azonban nem egyenlő a tanulás lenézésével. Nála a hagyományos pedagógiai tanulásfogalomtól eltérően a szélesebb pszichológiai tanulásfogalom kerül előtérbe – vagyis tudás mindaz, ami beépül a személyiségbe. (4)

„Az igazság, úgy tűnik, az, hogy a gyerekeknek sokkal hosszabb időre van szükségük, hogy felnőjenek, mint amennyiben mi (felnöttek) gondolkodni szoktunk – írja Neill. – Felnövésen a szociális lényé válást értem.” A gyerekek pedig szociális lényé a másokkal való kapcsolatokban szerzett, nem pedig az önmagukban álló tapasztalatokon keresztül válnak. Ez a folyamat tehát tovább tart a feltételezettnél, és ezért van az, hogy a korai tudományos nevelés nyomásának hatására az oktatás ragyogó tudású, de teljesen szocializálatlan embereket „termel” ki, akik ugyan sokat tudnak, de nem képesek egy közösségben együtt élni a többiekkel. (5)

A Summerhill zártsága lehetőséget biztosít olyan minitársadalom létrehozására, amely a normál iskolában nem (vagy nem így) alakul ki. A többségi akarat és önkormányzás gyakorlata hivatott megteremteni az alkalmazkodásnak a társadalomba való beilleszkedéshez szükséges keretét. Ezt a szerepet itt főként az Iskolai Közgyűlés (General School Meeting) tölti be, amely az egyén és a közösség közötti kompromisszumok kialakításá-

nak helye, s ahol – mivel egyenrangúságra épül – nem lesz csőd attól, hogy leszavaznak egy felnőttet. (6)

A kompromisszum azonban nem megalkuvás, az egyéni véleménynyilvánítás pedig legalább olyan fontos eleme itt a szocializációnak, mint a különféle érvelési módok kidolgozása. Szó sincs itt tehát a világtól független iskoláról, (7) legfeljebb az adott társadalom kritikájáról.

A Summerhillben központinak számító, de esetleg közhelyszerűnek tűnő fogalmak – mint a szabadság, a boldogság, az élet tisztelete (reverence for life) – elég általánosak ahhoz, hogy az értelmezők fel-, illetve kihasználják őket. Főleg a szabadság kérdése nyújt nagy támadási felületet, mert általánosításokra és az elemzésbe rejtett csúsztatásokra csábít, különösen ha valaki ideológiai és nem szakmai alapon közelíti meg a témát, mint *Georges Snyders* és *Vincze László*, akik elfogult ítéleteikben a szabadság abszolutizálásához jutnak el, ami szerintük a beilleszkedés ellen hat. A tekintélyelvre épülő elméletek pontosan azt vetik Neill szemére, ami az irányított nevelésnek legalább annyira felróható (például a konformitásra való nevelés).

Ez a logikai ellentmondás a játékról szóló fejtegetésben válik nyilvánvalóvá. Neill a magáért való – az eredeti értelemben vett – játékot tartja elfogadhatónak, mert a játék lényege a játék, és fontos szocializációs szerepet tölt be, tehát minden pedagógiai szándéktól mentesnek kell lennie, mert mihelyt valaminek az elsajátításához használják, elveszti eredeti jellegét. Amit sokan elfelejtenek: a játékos tanulás is tanulás. Itt nem valamelyik tevékenységi forma elvetéséről, hanem azok egyértelmű megkülönböztetéséről van szó. Azzal, hogy Neill kiemelkedő szerepet juttat ennek a tevékenységi formának – legyen az gengszteresdi vagy színjáték –, csatlakozik a gyermekközpontú pedagógusokhoz. Mert tanulni a játékból is lehet, (8) de ez, lényegénél fogva közelebb áll az iskolaköteles korosztályhoz, mint a tantárgyakra szabdalt, felnőttek által kijelölt és az ő gondolkodásmódjukat tükröző tananyag.

Mindezek nem új és önmagukban álló felfedezések. A gyermekközpontú pedagógia előnyeiről rengeteget beszéltek és írtak már, alkalmazására viszont még mindig a hivatalos közoktatás háttérében, illetve az mellett kerül sor, mintha csak egész elméleteket lehetne felhasználni. Pedig az a jó szülő és a jó tanár, aki képes azonosulni a gyerekekkel, képes megérteni motivációit, megismerni korlátait – mindenfajta rejtett hátsó szándék és bosszankodás nélkül. (9)

Természetesen nem feltétlenül kell elfogadni, hogy mások jogainak és véleményének tisztelete önmagában megváltoztatja a gyerek önzését, de a be nem avatkozás nem feltétlenül jelenti, hogy magára hagyjuk a gyereket. (10) Maga az a tény, hogy a Summerhillben némely gyerekek éveken át nem jártak órára, nem azonos azzal, hogy magukra hagyták őket. A lehetőségek adottak, melyeket a hagyományos iskola esetleg nem tud vagy nem akar biztosítani. Ilyen például a lehetőség az óra keretén belüli vagy azon kívüli tanulásra egyéni ütemben – a tanár segítségével. A gyerekeknek éreznie kell, hogy a felnőttek – szülő, tanár – mellette állnak. Ez nem jelenti a befolyásra való felhatalmazást, bár a kettőt gyakran összekeverik egymással. Szülők, nevelők szeretik jobban tudni, mi kell a gyerekeknek, mit kell megtanulnia és milyennek kell lennie. És vannak olyan korlátok is, amelyeken belül a felnőttek több tudása érvényesül, amit maga Neill is elismer, de ezek bizonyos egzisztenciális értékek (élet, testi épség, tulajdon). Minden egyéb értéket, így a tanulást is Neill az egyén hatáskörébe utal. S mivel a gyerek nem kis felnőtt, nem láthatja a dolgokat a felnőttek szemszögéből. Az a feltevés, hogy a gyerek és a felnőtt eltérő világlátásuk miatt nem értik meg egymást, egyes elemzőket arra a következtetésre vezetett, hogy Neill szerint nem lehet a gyerekekkel együtt gondolkodni, azaz primitív embernek tartja őket. Snyders továbbá azt is feltételezi, hogy a felnőttek és a szülők igényei mindenképpen egybeesnek. Az anticipált jövő, amelynek nevében az elgondolt helyes és hasznos dolgokat a gyerekekre erőltetik, nem mond neki semmit. (11)

Az oktatást irányító felnőtt társadalom azonban megoldást talált e problémára: a jutalmazást és a büntetést. A Herbart nyomán csak szükség esetén alkalmazott büntetés szubjektív magatartás kiváltó okait – mind a szóbeli, mind a fizikai fenyegetések tekintetében. S ha nem is fogadjuk el, hogy minden büntetés, illetve a büntetés maga mindig a gyűlölet megnyilvánulása, nevelő hatásában kételkednünk kell. Különösen akkor, ha figyelembe vesszük, hogy a büntetések nagy része olyan engedetlenségek következménye, amelyek a felnőttek által elképzelt jó és helyes ideáján kívül nem sértenek senkit és semmit. Neill megjegyzi: büntetéseket a gyerekek általában kis dolgokért kapnak, az élet-halál kérdésében való engedetlenség esetén általában egy megkönnyebbült ölelés következik. (12)

A kis mulasztások büntetése azért nem illik Neill pedagógiájába, mert a szokások kialakításában, az alkalmazkodásban és egyáltalán a szocializációban kiemelkedő helyet biztosít a csoportnyomásnak. A büntetés kérdését bonyolítja az, hogy nehéz eldönteni, mi számít annak és mi nem. Neill gondolatrendszerében ez az erkölcsösség ideáját is magába foglalja, így kizárja pedagógiai módszerei közül. A morális értékítéletet nem tartalmazó ítéletek viszont megengedettek, mint a tanórák látogatásától való, a Közgyűlés által megszavazott eltiltás, vagy a gyerekek lázadása a tananyagban való haladást hiányzaival akadályozó társuk ellen.

Az erkölcsiségre alapozott fegyelmezés vezet el bennünket Neill következő fontos kategóriájához, az élet szeretetéhez, amelynek végső forrása a szorongás elkerülése. Az elfojtásokból származó neurózis freudista elméletét Neill szinte törvényerőre emeli, és pedagógiai módszerének alapvető részévé teszi. Ha el is fogadjuk a szorongás destruktív erejével, az elmélet általánosítása, kiterjesztése – úgy, ahogy Neill teszi – túlzás. Amint Bruno Bettelheim is rámutatott: bizonyos mértékű szorongás esetleg még hasznos is lehet. A fő bizonytalansági tényező inkább az: ki mennyire tudja szublimálni szorongásait. Bettelheim számára ennél fontosabb kérdés az emberben meglévő ösztönös agresszió. Az az agresszió, amit a gyerekek gengszteresdije láttán sokan Neill szemére vetnek, Bettelheim mértéktartó, de nem elfogult bírálatában helyére kerül: Neill megértette, mennyire kicsi a különbség a gyerek számára a revolver, pisztoly, hajó vagy egy papírsárkány között. A köztük lévő különbség csak a felnőttek gondolkodásában létezik, nem a gyerekekében. És az a felnőtt, aki hangsúlyozza ezt a különbséget, az lerombolja a gyerekek szabadságát. (13)

A szorongástól mentes, *átélt* élet megtestesítője a biofilia, (14) amihez alapot Spinoza etikája biztosít: a gyönyör önmagában nem rossz, hanem jó; ellenkezőleg, a fájdalom önmagában, az rossz. A biofilianak saját etikája van, saját alapelvekkel jóról és rosszról. Jónak számít minden, ami fejlődéshez vezet, rossz, ami megfojtja, megnyomorítja az életet. Ez az értelmezési mód visszakapcsolódik ahhoz a szabadságfogalomhoz, amely hatáskörébe von minden olyan cselekedetet, viselkedést, ami nem sért másokat; s amely nem a megtehető, hanem a tilos dolgok körét jelöli ki, nagyobb teret engedve ezzel a cselekvésnek. Ugyanakkor hangsúlyozni kell, hogy Neill pedagógiája nem *laissez faire* pedagógia. (15)

*A gyermekközpontú
pedagógia előnyeiről rengeteget
beszéltek és irtak már,
alkalmazására viszont még
mindig a hivatalos közoktatás
háttérében, illetve az mellett
kerül sor, mintha csak egész
elméleteket lehetne felhasználni.
Pedig az a jó szülő és a jó
tanár, aki képes azonosulni
a gyerekekkel, képes megérteni
motivációit, megismerni
korlátait – mindenfajta
rejtett hátsó szándék és
bosszankodás nélkül.*

A gyerek eredendő jóságába vetett hit naivnak tűnhet, mégis azt hiszem, sokkal becsültebb álláspont, mint az általánosan elterjedt, a gyerek megjavítását célzó hagyományos pedagógia, amelynek törekvése, hogy az emberből az államot szolgáló, alárendelt, kötelességtudó *eszközt* formáljon. Neill rendszere, céljai radiálisan szembe fordulnak ezzel a törekvéssel. Emiatt az éles szembenállás miatt azonban csak korlátozott keretek között tudja megvalósítani elképzeléseit. Az olykor negatív előjellel felmerülő *pedagógiai sziget-léte*t tudatosan vállalja, amiből azonban nem lehet arra következtetni, hogy a gyerekek képtelenek a beilleszkedésre. (16)

A kritikátlan részrehajlás, illetve az elvakult elutasítás helyett tanácsos inkább a Bruno Bettelheim által megvalósított kritikai szemléletmód kialakítása: Neill élete és munkája valóban egy modell, még akkor is, ha nem tudunk egyetérteni elméleti megfogalmazásával. Reméljük, követői felismerik a tényeket és nem próbálják meg filozófiáját átvinni a gyakorlatba, hanem inkább igyekeznek olyan őszintén és annyi, önmaguk és mások iránti tisztelettel élni, mint ahogy Neill tette hosszú, lenyűgözően eredményes és meglepő dettséggel teli életében. (17)

Jegyzet

- (1) RAFFERTY, MAX = *Summerhill: For and against*. Hart Publishing Company, Inc., New York City, 1970.
- (2) BÁLINT MÁRIA–GUBI MIHÁLY–MIHÁLY OTTÓ: *A polgári nevelés radikális alternatívái*. Tankönyvkiadó, Budapest 1980, 121. old.
- (3) VINCZE LÁSZLÓ: *Rousseau-tól Neillig*. Tankönyvkiadó, Budapest 1981, 110. old.
- (4) BÁLINT MÁRIA–GUBI MIHÁLY–MIHÁLY OTTÓ: *A polgári nevelés...*, i. m., 122. old.
- (5) BETTELHEIM, BRUNO: = *Summerhill...*, i. m., 117. old.
- (6) VINCZE LÁSZLÓ: *Rousseau-tól Neillig*, i. m., 96. old.
- (7) SNYDERS, GEORGES: *Irányított nevelés vagy szabad nevelés?* Gondolat Könyvkiadó, Budapest 1977, 64. old.
- (8) Uo., 66. old.; VINCZE LÁSZLÓ: *Rousseau-tól Neillig*, i. m., 115. old.
- (9) NEILL, A. S.: *Summerhill*. Hart Publishing Company, Inc., New York City 1960, 16. old.
- (10) „Good parenthood is the power of identifying oneself with a child, understanding his motives, realizing his limitations, without harbouring ulterior motives or resentment.” – Uo., 159. old.
- (11) VINCZE LÁSZLÓ: *Rousseau-tól Neillig*, i. m., 49. old.; SYDERS, GEORGES: *Irányított nevelés...*, i. m., 68. old.; FROMM, ERICH: = *Summerhill...*, i. m., 358. old.
- (12) NEILL, A. M.: *Summerhill*, i. m., 153. old.
- (13) BETTELHEIM, BRUNO: = *Summerhill...*, i. m., 109–113. old.
- (14) FROMM, ERICH: = uo., 253. old.
- (15) BÁLINT MÁRIA–GUBI MIHÁLY–MIHÁLY OTTÓ: *A polgári nevelés...*, i. m., 128. old.
- (16) Uo., 132. old.
- (17) BETTELHEIM, BRUNO: = *Summerhill...*, i. m., 118. old.

Intézmény, kultúra és spiritualitás

„A rizyni rabbi mesélte: – Amikor egyszer a szent Baal Sém Tóv meg akarta menteni egy halálosan beteg fiú életét, akit nagyon szeretett, tiszta viaszból gyertyát öntött, kivitte az erdőbe, egy fára erősítette, majd meggyújtotta. Aztán hosszú imát mondott. A gyertya egész éjjel égett. Reggelre a gyermek meggyógyult.

Amikor az én ősöm, a Nagy Maggid, a szent Baal Sém Tóv tanítványa hasonló gyógyítást akart végbevinni, nem ismerte az ima titokzatos feszültségét. Ugyanúgy tett, ahogy a mestere, és megidézte a nevét. A gyógyítás sikerült.

Amikor a zaszowi Móse Löb rabbi, a Nagy Maggid tanítványa ugyanilyen gyógyítással próbálkozott, ezt mondta: – Már nincs erőnk, hogy akár csak megtegyük, amit kell. De elmesélem az esetet, és Isten segíteni fog. – És a gyógyítás sikerült.”

Martin Buber: Három nemzedék (1)

„Az Isten iránti szeretet akkor tiszta, ha az öröm és szenvedés egyenlő hálára indít.”

Simone Weil: Szeretet (2)

Az ezredvégi kereszténység, ezen belül pedig kiváltképpen a keresztény alkotó értelmiségi, amennyiben helyzetét a hit és élet, kultúra és lelkeség viszonylatában szemléljük, ahhoz a divatdiktátorhoz hasonlít, aki egyik pillanatról a másikra, az események számára észrevétlenül alakulása folytán megrendelések nélkül maradt. Alkotóereje legjavát arra fordította, hogy lépést tartson a korrallal, a – hite szerint – pusztán formai megfeleléseket az érvényben levő modernitás-eszményekkel csakugyan felszíninek tekintette, így hát a lényegét változatlanul, a maga eredendő tisztaságában tudhatja magáénak és őrzi.

Kinyilvánította a művészetek, a filozófia, a természettudományok autonómiához való természetes jogát akkor, amikor ezek már a függés legapróbb látszatának fenntartására sem törekedtek. A század második felének kereszténysége azon iparkodott folyvást, hogy lemaradását behozza és korszerűsítse magát, mialatt, észrevétlenül, önnön legbensőbb lényegét is megelőzve, ezt elegánsan odahagyta. Bizonyos fajta, alighanem mindannyiunk által érzékelt vákuum veszi körül a kereszténységet a keresztény Európában, mialatt a világ nemhogy laicizálódna, ellenkezőleg, spirituálisan egyre áthatottabbá válik, ám a modernitás-eszmények partjain légszomjban vergődő ember a más-honnan jövő szellemi áramlatokat ragadja magához.

A meghaladott divatművészek ezt a típusát, bő referenciákkal a keresztény gondolat-
ra is, a tengerentúli emigrációból otthonát fürkésző *Witold Gombrowicz*, lengyel drámaíró alkotta meg *Operett* című drámájában, 1966-ban, a földi paradicsomot ígérő, ez idáig utolsó forradalmi kísérlet, az európai diákmozgalmak előestéjén. Kevéssel utána *Castro* és *Mao* képei emelkedtek az utcára kivonuló tömeg fölé, Európa legcivilizáltabb fele a legsötétebb diktatúrák emblémáival díszítette ki magát. „Mi ez? Semmit sem értek. Ez túlnő rajtam, kipukkaszt, igen, túlnöttek, kipukkasztottak, megelőztek a dolgok, semmit

sem tudok, csak azt tudom, hogy bírói ítélet nélkül nem, nem, nem szabad ítélet nélkül...” (3) – visszhangozza Fior, a dráma főalakja, miközben az erőszak veszi át a hatalmat és dönti el visszavonhatatlanul az elkövetkezendő idők kötelező és – a darab szavai szerint – „végleges” viseletét. Fior kényes és narcisztikus jajongásai azonban jóval túlmutatnak a Gombrowicz választotta operettforma „szent ostobaságán”, amelyet a szerző, bejelentett szándéka szerint „komolysággal és fájdalommal” (4) ruházott fel. Ez az erőtelen tiltakozás a „vertikális kalandok” és „kémiai pünkösdek” (5) hajnalán a hiányzó „végső” instancia, a hallgatásba burkolódzott vagy szociáletikai üdvtanokkal kacérkodó, ezen felül meg a korszellemet kiszolgáló és önfelszámoló „párbeszédet” folytatató metafizikai hatóság után kiáltozott. A túlélésre berendezkedett kereszténységen úrrá lett az „affirmatív teológiák” (6) láza, szalonképes evangéliumot tártunk a világ elé, még olyan szalonokban is, ahol a tapétákat már átította a meghurcolt, börtönbe kényszerített, vagy likvidált keresztények vére.

A nyolcvanas évek végén bekövetkezett politikai változások után tapasztaljuk csak igazán, hogy az elmúlt évek nincsenek mögöttünk, és hogy az egyház „önelvesztő görccsösségének története” (7) nem zárult le, velünk él és kiegyenlített számlákat lobogtat felénk. A túlélés mindenestől fogva hitetlen, Isten szuverenitását és a Gondviselés valószínű erejét kétségbevonó szemlélete magának a keresztény hitnek a létalapjait kezdte ki, amennyiben a halálba menő Ember Fiát feltartóztatta a megváltást hozó szenvedés útján, ugyanazokkal a szavakkal, amelyekkel a jószándéktól és szeretettől vezérelt Péter apostol kísérletezett: „Mentsen Isten, Uram! Nem eshetik ez meg te véled.” Amire Jézus nem éppen válogatott szavakkal válaszolt: „Távozz tőlem, Sátán; bántásomra vagy nékem, mert nem gondolsz az Isten dolgaira, hanem az emberi dolgokra” (Mt 16, 23-24). Az egyház – következképpen – „megtartotta az ő intézményes életét”, de spirituálisan „elvezítette azt” (Lk 9, 24), belehajszolta magát a statisztikai mutatók félrevezető, a hívek sergét lelkiségében lefelé nivelláló és arctalanító gyakorlatba. Az evangéliumi üzenet kifinomult és körültekintő domesztikációja révén a látható gyülekezet jórészt megszűnt kegyelmi közösséggé lenni, amely megtart, különböző ideológiák mentén szerveződő érdekszövetséggé vált, amely mára már a menny kiszóltott és elválasztott polgáraiból – a szó eredeti értelme és gyakorlata szerinti „ekklésiából” – egy választási ciklus perspektíváját szem előtt tartó választópolgárok manipulált tömegévé lett. Ennek az állapotnak immár nyilvánvaló jele a fentebb említett statisztikai szemlélet eluralkodásán túl, az egyház etnikai határainak a meghúzása és lezárása, a missziói elhívás amnéziás megtagadása, valamint a végletes nyelvi elszigetelődés. A pillanatnyiságnak ilyen mérvű kiszolgálása az eszkatológiai dimenziójú keresztény reménységnek globális vallási erőzójához vezet, jóllehet az örvendezésre is fölszóltó reménységünk (Róm 12, 12) változatlanul az eljövendő, *de* beteljesült ígéretre vonatkoztatja magát. A féltőn szerető, más szóval féltékeny Isten nem a dicsőséget dicsőségre halmozó kereszténységet választotta népéül, hanem az őt dicsőítő és imádó, az üdvösség ajándékát hirdető, ennek evilági érvényességében és hathatóságában is bizó eklézsiát. Ebben a folytonos – reménységem szerint a hagyomány egészét tekintve megszakítatlan – úton levésben egy etnikai kisebbségben élő, de egy „kis nép” egyháza számára is a legnagyobb kísértésnek az látszik, hogy magát mint közszolgálati intézményt fogja fel, ennek folyományaként a hit kimeríthetetlen és az egész életet átható misztériuma módszertani kérdéssé redukálódik. Vajon a másik ember, a maga teremtményi mivoltában megszólítható-e a teremtő Atya megkerülésével, illetőleg a három pólusú találkozás drámai, kifejezetten botrányos mozzanatainak a kiiktatásával? A hagyomány tudomásom szerint nem őrzött meg számunkra ehhez fogható, „kellemes” modelleket, sőt az evangéliumi üzenetet „megütkezésnek kövévé s botránkozásnak sziklájává” tette (1Pét 2, 7).

Amennyiben századunk kereszténysége, itt, Kelet-Európában elhívásának megfelelően az életre mint teremtett egészre kívánna még reflektálni, akkor, azt hiszem, nem

azzal a kérdéssel kell szembesülnie, mi is volna egy történeti *itt és most* színe előtt a hit relevanciája, újabb beláthatatlan, ámde sejthető kimenetelű közéleti kalandokba bocsátkozva; hanem azzal az éles, egzisztenciális mélységű kérdéssel, hogy mi is volna az *üdvőtörténeti itt és most* színe előtt a hit változatlan és kimeríthetetlen lényege. Az *üdvőtörténeti itt és most* alatt a személyesen létező, az egyetemes jelen időben a népe között élő Isten gyermekeivel fenntartott *viszonyát* értem, a *communio* és *communicatio* kegyelmi ajándékát. Ám a mindenkori kérdést nem az egyház fogalmazza meg önmagának, hanem meghallja az őt kérdés elé állító Isten szavát: „Most pedig, óh Izráel! mit kíván az Úr, a te Istened tőled?” A kérdező Isten válaszoló Isten is: „Csak azt, hogy féljed az Urat, a te Istenedet; hogy minden Ő utain jársz, és szeresd őt, és tiszteljed az Urat, a te Istenedet teljes szívedből, és teljes lelkedből” (5 Móz 10, 12). Láthatjuk, hogy a megszorító, reduktív értelmű „csak” határozószót a következő mondatokban a szélesre tárulkozó „minden” névmás követi, a hívő emberi alapmagatartásnak a szellemi szisztoléja és diasztoléja szerint. A Megváltó által „első és nagy parancsolatnak” nevezett (Mt 22, 38) isteni kitétel a szív, az elme, az erő teljességét nem mint elérendő keresztényi–emberi minőséget, valamint az aktív élet erre a célra irányuló mozgósításának a kívánalmát állítja elé, hanem mint kiindulópontot, a maga bejárhatatlan, az örök életre irányuló dinamikájával is egyszerűsmind. Az Isten–ember viszony alkotmánya, amelyet Jézus nem elvetett vagy meghaladt, hanem betöltött, a hit alapállását rögzíti. Isten a szabadítás történeti és üdvőtörténeti valóságában a teljes embert hívta meg találkozásra, mi több, az egyiptomi fogságból megszabadított és a szombattal megajándékozott embert az önmagával való közösségbe, az isteni nyugalom ünnepébe. Az exodus érzékletesen és mindmáiglan érvényesen láttatja velünk a különbséget a felszabadítás és megszabadítás között, amennyiben a Jordán átlépésével Isten félretette magának a népet, elkülönítette és önmaga elé állította, amiképpen a fogyasztás nélküli áldozati állapot volt szokás. A kivonulás, a minden tisztátalantól és szentségtelentől való elkülönülés, valamint az együttérző különbözés a keresztény élet identitás meghatározó toposza, mi több, ez a keresztény szabadság maga, amihez képest „a szokásos forradalmak ártatlan jámborságoknak bizonyulnak”. (8) A keresztény századokban, de a kereszténységet megelőző Izráelben is a legsúlyosabb csaták azért dúltak, hogy az elválasztott nép, a meghívott és kiszóltított egyes ember minél mélyebben és visszavonhatatlanabban Istennek szolgáltassa ki magát, amiképpen a testté vált Ige, az Ember Fia is tette az „Atyám, ha akarod, távoztasd el tőlem e pohárt”-tól a „mindazáltal ne az én akaratom, hanem a tied legyen”-ig (Lk 22, 42). „Vagyis a világból való kiválasztásnak nagy ára van – írja Farkasfalvy Dénes –: osztozni kell a megtestesült Ige sorsában, az elidegenedésben, a szenvedésben, a kivetettségben – de egyúttal nyilván abban a szerepben is, hogy a világban tanúságot tegyünk az Atya szeretetéről is.” (9)

*A pillanatnyiságnak ilyen
mértvű kiszolgálása
az eszkatológiai dimenziójú
keresztény reménységnek
globális vallási erőziónálhoz vezet,
jóllehet az örömdézésre is
fölszóltató reménységünk
(Róm 12, 12) változatlanul
az eljövendő, de beteljesül
ígéretre vonatkoztatja magát.
A féltőn szerető, más szóval
féltékeny Isten nem dicsőséget
dicsőségre halmozó
kereszténységet választott
népéül, hanem az őt dicsőítő
és imádó, az üdvösség
ajándékát hirdető, ennek
evilági érvényességében és
hathatóságában is bízó
ekléziáját.*

Wolfgang Kraus osztrák művelődés- és irodalomtörténész, a magyar nyelvterületen is jól ismert *Kultúra és hatalom* című tanulmányában nem hagy kétséget afelől, hogy a kultúra – a kultúra és a civilizáció egész teremtett rendet veszélyeztető szétválásának korában –, olyannyira reá van utalva a hit megnyilvánulására, a lelkiségre, hogy a humán tartalom föltöltése érdekében a legsürgetőbb feladatok között a korai kereszténység tanulmányozását is megjelöli, azt a szakaszt, „mielőtt még bizonyos egyházak és hatalmi szervek eltorzították volna”. (10) A Wolfgang Kraus-i *via negativa* a kereszténység számára is megszívlelendő ajánlással formátumos találkozásra ad lehetőséget Gerhard Lohfink német lelképásztor és teológus nagy visszhangot kiváltott, a *Milyennek akarta Jézus a közösséget? A kereszténység társadalmi dimenziója* című, a fentebbiekben már idézett könyvével, amely az intézményi kritikát a Holocaust után előállt történelmi helyzetben egy adomói értelemben vett drámai és minden ízében keresztényi alapállásból végzi el, felismerve azt a hívő lelkiismeretet súlyosan megterhelő körülményt, hogy a legvéresebbnek és legerőszakosabbnak titulált században mondhat magáénak a legkevesebb mártírt a keresztény világ.

Nem tartom kizártnak – ám az apodiktikusnak ható kijelentés a továbbiakban még elmélyült vizsgálatot igényel, minden bizonnyal –, hogy a köznapi sajtó nyelvvel elkeveredett, hihetetlenül színvonalatlan egyházi önszemléleti kísérletek azért mondanak lépésről lépésre csődöt, mert a fölvetett öngazoló, rendszerint a sértődés hangnemét megütő pozíció még inkább nyilvánvalóbbá teszi a válságot, amelyet a legjobb esetben is adminisztratív modellekkel kívánunk meghaladni. Fogalmi tisztázással azonban aligha helyettesíthető a megtisztulás, ez a követelmény pedig fölerősíti a világban való jelenlétünknek a rituális mozzanatait. Ennek eredménye, a szellemi közélet szintjén, egy szükséges hermeneutikai szituáció megteremtése, amely lehetővé tenné, reménységem szerint, a jelentések evangéliumi alapokhoz való visszacsatolását. Ezeknek a jelentéseknek ma még igencsak híjával látszik lenni a tragikusan kettészakadt, párhuzamos és behatárolt jelentéskörű diskurzusokat működtető magyar kultúra és közélet. A tiszta hermeneutikai szituációban a kijelentést tevőt nem lehet elválasztani a kijelentéstől, mivel a jelentés maga a kijelentő.

A hozzám nagyon közel álló Lukács evangélista a feltámadást élesen és majd az *Actá*ban is fölmerülő következetességgel hermeneutikai – azazhogy a jelentések visszacsatolása – fordulatának (is) értelmezi: „Akkor megnyilatkoztató az ő – n. b. a tanítványok – elméjüket, hogy értsék az írásokat” (24, 45). Vajon miben is áll ez a visszamenőleges hatályosítás is bíró – „amik megírattak a Mózes törvényében, a prófétáknál és a zsoltárokbán” (44. v.) – *turning point*? A kulcs minden bizonnyal a mondatkezdő határozószóban – „akkor” – keresendő.

Mi történik előtte?

Előtte a megdicsőült test kinyilatkoztatásának finom spektakuluma zajlik a megtörtént test szemlélésétől – „lássátok meg az én kezeimet és lábaimat, hogy én magam vagyok” – az érzéki tudomásvételen át – „tapogassatok meg engem” (39. v.) – a biológiai funkciók bemutatásáig – „és előttük evék” –, a szöveg sugallatai szerint a metareális szent-színházi idő és tér szelíd törvényeinek megfelelően. Bízást állítható ez, ha megfigyeljük a leírás *stáció-szerkezetét*, a helyzet-logikát követő belső fokozását a találkozás-jelenetnek. Az élő, a halálból megújult testnek a bemutatását követi – „akkor” – az elme megvilágosítása, legvégül pedig a körül álló tanítványi testeknek a „megjelölése”: „Ti vagytok pedig ezeknek bizonyosságai” (48. v.). A *Cselekedetek könyvében* majdnem szó szerint halljuk elhangzani ezt a mondatot, immáron Péter apostol szájából, aki a feltámadás hermeneutikai modellje szerint prédikál, amikor kijelenti: „Ezt a Jézust feltámasztotta az Isten, minek mi mindnyájan tanubizonyosságai vagyunk” (2, 32).

A szöveg értelme a test. A szent Szövegé is. Lemondani a testről azt jelenti, kétségbevonni a megdicsőült krisztusi testet. A szöveg, vélekedik Lukács, a Tóra, a próféták, a

zsoltárok, de „azóta” az evangéliumok, a pásztori levelek, a régi és a megújított szöveg korpusza, beleértve a hagyományt is, bizonyosságokra – görögül *martürosz*, latinul *testes* – szoruló örökség, ám ez, a bizonyosság, nem szöveg típusú. A lukácsi hermeneutikai szemlélet a szöveg létét – igazát, ha úgy tetszik – a megdicsőült testhez köti, a feltámadás pedig végérvényesen összecsomózza a kettőt – Írást, Életet –, a keresztény hit alapjává téve ezt, mint egymástól elválaszthatatlan egyet.

Hiszek a test feltámadásában, beleértve az egyház testének és az egyházban levő testek feltámadását is. „Hiszek Uram! Légy segítségül az én hitetlenségemnek” (Mk 9, 24).

Kolozsvár, 1996. május 3.

Jegyzet

- (1) BUBER, MARTIN: *Haszid történetek II.* Atlantisz Könyvkiadó, Budapest, 1995, 70. old.
- (2) WEIL, SIMONE: *A jegyzetlapokból.* Pannonhalmi Szemle, 1994. II. 2., 3. old.
- (3) GOMBROWICZ, WITOLD: *Drámák.* Európa Könyvkiadó, Budapest, 1984, 245. old.
- (4) Uo., 181. old.
- (5) Vályi Nagy Ervin idézi T. Learytől *A hippikről* című tanulmányában. – VÁLYI NAGY ERVIN: *Minden idők peremén.* Budapest, 1993, 167. old.
- (6) Vályi Nagy Ervin kifejezése a *Hogyan ölt ma alakot a hit? Időszerűtlen perspektívák a kereszténynek világhoz való viszonyáról* című tanulmányból a Herbert Marcuse-i „affirmatív kultúra” mintájára, amely a tudat-tompító, a meglévő állapotok ideológiáját szolgáló hivatalos kultúrát jelöli. VÁLYI NAGY ERVIN: i. m., 199. old.
- (7) BALASSA PÉTER: *Szabadság, kommunikáció, katolicitás.* Pannonhalmi Szemle, 1994. II. 2., 65. old.
- (8) LOHFINK, GERHARD: *Milyennek akarta Jézus a közösséget? A keresztény hit társadalmi dimenziója.* Egyházfórum Könyvei 4, Luzern, 1990, 124. old.
- (9) FARKASFALVY DÉNES: *János evangéliumának „világa”.* Pannonhalmi Szemle, 1994. II. 2., 9. old.
- (10) KRAUS WOLFGANG: *Kultúra és hatalom. A vágyak átváltozása.* Európa Könyvkiadó, Budapest, 1993, 238. old.

„Pedagógusok” az ún. Kassai Kódexben

Gólya, gólya, gilice,
Mitől véres a lábad?
Török gyerek megvágta,
Magyar gyerek gyógyítja,
Sípbal, dobbal, nádi hegedűvel.

Kinek ne csalna jóízű mosolyt az ajkára a jól ismert gólyaverset lelkesen szavaló óvodás csöppségek látványa? Hiszen – állítólag – mindenki volt egyszer gyerek és valamennyien tízszer-százszor is elmondtuk, s remélhetőleg unokáink gyermekkorából sem fog hiányozni e versike. Vajon hányan gondolkoztak el felnőttkorukban azon, hogy mit is jelent népköltészetünk hagyatékának eme remeke? Hiszen a rosszalkodó gyerekeket ma már nem divat azzal ijesztgetni, hogy „elvisz a török”, akkor, amikor a nagyon is felkapott bevásárló-turizmus végcélja éppen Törökország.

Népköltészetünkkel foglalkozó kutatók már régen felfigyeltek arra, hogy a szájról szájra hagyományozódó gyermekversek a népköltészet legrégebbi rétegéhez tartoznak. Elképzelhető, hogy a nemzedékekről nemzedékekre öröklődő mondókák, kiszámolók, versikék a maitól alig különböző formában léteztek már sok száz évvel ezelőtt is. A gyermekek minden korban anyjuktól, nagyanyjuktól tanulták e ritmikus és furcsa, ám mégsem fűzfaverseket. A gólyaversnek ugyanis – és a többi hasonló népkölteménynek – konkrét értelme van, mégpedig a sípbal-dobbal való gyógyítás emlékét őrizték meg számunkra.

A sípbal-dobbal gyógyítók hazánkban már kimentek a divatból, de a Belső-Ázsiában máig tevékenykedő sámánok körében ez ma is mindennapos gyakorlat. Sőt, mintha a virágkorát élő természetgyógyászat újra felfedezte volna.

A dobolással kísért ráolvasással gyógyító sámánok „mágikus” szövegei a nagyon ősi gyermekversekkel mutatnak rokonságot, tehát valószínű, hogy honfoglaló táltosaink varázskénekeinek napjainkig hatoló visszacsengéseit fedezhetjük fel akár a gólyáról szóló versben is. A mindennapok emberei egykor különleges lelki beállítottságú táltos-társaiktól elleshették e varázskénekeket, amelyek napjainkra már csak gyermekverssé szelídülve maradtak fenn. Ne feledkezzünk meg azonban arról sem, hogy táltosaink akár meg is taníthatták társaikat énekeikre és ebben az esetben vitathatatlanul tanítói-oktatói tevékenységet végeztek közösségükben. Ha feltételezésünk igaz, akkor a középkorban olyan „világi” kultúraátadó, -formáló tevékenységnek kellett léteznie, amely párhuzamosan ugyan, de teljesen elrejtve folyt a középkori egyetemes kultúrát irányító egyházi oktatástól.

Voltak-e egyáltalán ilyen fontos közösségi feladatokat betöltő személyek, akik népi kultúránk születésénél bábáskodtak és közreműködtek annak ápolásában és továbbadásában? Amennyiben igennel válaszolunk erre a kérdésre, akkor egykor élt táltosainkról nemcsak a bűvös-bajos varázsló homályos képzetét kell kialakítanunk és megőriznünk,

hanem egy tanító-nevelő szerepet is betöltő fontos személyiség viszonylag jól körvonalazható alakját is.

A korról és a forrásunkról

A honfoglalásunk 1100. és a magyar oktatás 1000. évfordulóját követő esztendőben remélhetőleg nem tűnik ünneprontásnak, ha feltételezzük, hogy magyar kultúránk (legalább) kétrétegű. Középkori latin nyelvű írásbeliségünk méltó társa és képviselője volt az egyetemes európai és emberi kultúrának és népi gyökerű műveltségünk is szegyenkezés nélkül, sőt büszkén állja a nemzetközi összehasonlítást.

Dolgozatunk a magyar kora középkor első századaiba kalauzol vissza, abba a korbá, amelyben az európai műveltségű, a párizsi egyetemet is megjárta magyar Névtelen megírta regényes történetét. Feltételezett kétrétegű műveltségünk problémájába *Anonymus* is beleütközött, hiszen történelmünkéről írva a következőt tartotta szükségesnek megjegyezni: „Ha az oly igen nemes magyar nemzet az ő származásának kezdetét és az ő egyes hősi cselekedeteit a parasztok hamis meséiből vagy a regösök csacsogó énekéből mintegy álomban hallaná, nagyon is nem szép és elég illetlen dolog volna.”

Anonymus szövegének tüzetes megvizsgálása feltételezésünket látszik igazolni. Mire is céloz a P.-nek nevezett mester? Az oly igen nemes magyar nemzet nemesekből áll és rajtuk kívül vannak még parasztok. E nemes magyar nemzetnek saját kútforrásából, írásban is megörökített hagyományból kell megismernie a történelmét. A regösök csacsogása és a parasztok meséi nem azokat a történeteket ismerik az elmúltról, mint a korabeli elit, a nemesség, hanem máshogy tudták. Ezeket nevezi a mester hamis történeteknek. Ugyanarról az időszakról tehát, más hagyománya van a nemességnek és más a köznépeknek, már a 13. században. Ezek szerint nagyon élesen elvált egymástól e két társadalmi osztály kulturális hagyománya.

Folytassuk azonban az *anonymusi* mondat boncolgatását a harmadik szereplő személyének megállapításával, vagyis a regösök kilétének kinyomozásával.

Néhány évvel, évtizeddel ezelőtt is szokásban volt a Dél-Dunántúlon és Erdélyben, hogy karácsony táján láncos bottal, köcsögdudával, esetleg dobbal, síppal felszerelkezett fiatalok regös énekeket kántálva járták a házakat. A gazdának és családjának bő termést, az asszonyoknak termékenységet, az eladó sorba került leányoknak házasságot kértek az Úristentől. A regösénekekben pogány és keresztény elemek keverednek és eredetük viszonyulnak a finnugor korszakba.

Regölő énekmondók tehát az Árpád-kortól napjainkig bizonyítottan közvetítettek és hagyományoztak olyan elemeket, amelyek pogány kori alapműveltségünknek voltak jellegzetes és jellemző részei. Van-e más forrásból *Anonymuson* kívül bizonyítékunk a regösök jelenlétére és pogány tevékenységére? Úgy tűnik, hogy van, de ezen forrás felhasználásánál egymásba kapcsolódó problémák egész sorával találjuk szembe magunkat. Ideje tehát, hogy a dolgok közepébe vágva megismerkedjünk forrásunkkal, az ún. *Kassai kódexszel*.

Fehér M. Jenő 1967-ben az Amerikai Egyesült Államokban füzetnyi kis könyvet adott ki, sokat sejtető címmel: *Képek a magyar sámáninkvizíciók történetéből*. A Buenos Airesben élő egykori domonkos rendi szerzetes művének bevezetésében arról számolt be, hogy e füzet csak előzetese egy megjelenés előtt álló, tudományos igényű könyvének, amely az *Inkvizíció a középkori Magyarországon* címmel fog az olvasóközönséghez eljutni. 1968-ban *Középkori magyar inkvizíció* címmel meg is jelent a várva várt publikáció, de tudományos igényessége elmaradt a várakozásoktól. *Fehér M. Jenő* kötetének végén ismertette a *Kassai kódex* történetét, amelyet az alábbiakban közlünk.

A szerző a második világháború idején Kassán, Beregszászon és Sárospatakon leltárakban búvárkodva nyomára bukkant a *Syngrapha Dominicana* – vélhetően magyar eredetű – kódexre vonatkozó utalásra. A kassai városi levéltár 1556-ból eredő

elismervénye alapján két domonkos szerzetes letétbe helyezte a nevezett kéziratot a polgármesternél, mert kolostoruk leégése következtében nem maradhattak ott tovább. 1690-ben *Hoffman Tamás Durkheim Vilmos* osztrák báró magánkönyvtárában találta meg a fent nevezett iratot és nagyobb részét sietősen lemásolta. 1698-ban a domonkosok visszakapták a közel 150 évig üresen álló kolostorukat, és Rómába küldött jelentésükben szerepel a *Syngrapha* említése is. Fehér szerint ez nem az eredeti, hanem a Hoffman-féle másolat lehetett, mert az eredetit a báró valószínűleg nem adta ki a kezéből.

II. József 1785-ben feloszlatta a szerzetesrendet, így a domonkosok kassai könyvtára is az „ehék harmincadjárja” jutott. *Bathányi Ignác* gyulafehérvári püspök a kódexek közül többet megvásárolt, de nem értékelhette különösebben a 16. századi betűkkel készült kéziratot.

Fehér M. Jenő 1944 októberében Kassán, a Dóm plébániakönyvtárának lajstromozásakor talált egy elismervényt a *Collectio Dominicana* című kézirat kivételezéséről. Ezt a kéziratot sikerült megtalálnia a miszlókai plébánia lomtárában egy öreg láda mélyén. „Az egérrágta, penészes, molyrágta” *Collectio* rejtette a *Syngrapha* Hoffman Tamás-féle másolatát.

Fehér azonnal elkezdte a kézirat másolását, amelyet az orosz csapatok elől Kassáról először Vizsolyra, végül Budapestre menekített. A fővárosban nagy igyekezettel négy hét alatt befejezte a másolást és a Hoffman-féle iratot *Kassai kódexnek* elnevezve, elhelyezte a budapesti anyakolostor könyvtárában. Fehér a háború után külföldre távozott és vitte magával a jegyzeteit. A *Kassai kódex* későbbi sorsa ismeretlen, 1950-ben a szerzetesrendeket ismét feloszlatták, a domonkosok könyvtárát elkobozták.

Fehér 1968-ban megjelent könyve a háború alatt sietősen készített feljegyzések alapján született. A szerző szinte görcsösen igyekezett, hogy ha már hiteles forrásközlést nem publikálhat, akkor megpróbálja legalább egyéb módon hitelessé tenni kutatási eredményeit. *Kovács Béla* szerint ekkor követte le a legnagyobb hibát: olyan adatok közbeszúrásával próbálta hitelesíteni művét, amelyek az eredeti kéziratban biztosan nem szerepeltek.

Történéseink közül *Schram Ferenc* még Fehér könyvének megjelenési évében kemény kritikával illette a középkori inkvizícióról szóló kiadványt és megállapította, hogy történettudományi értéke *Herczeg Ferenc Pogányok* című regényéével vetekszik. Forrásunk a legtöbb történész véleménye szerint hamisítvány és nem érdemes foglalkozni vele. Ezek után joggal kérdezheti meg az olvasó, hogy ilyen gyenge értékű történeti forrásmunkát miért választunk témánk feldolgozásához?

Azért, mert Fehér valóban találhatott ilyen könyvet a domonkosok könyvtárában és alapos okunk van feltételezni azt is, hogy a kérdéses mű valóban létezett. Nem vitás, hogy Fehér M. Jenő többet használt volna a történettudománynak, ha – akár hibás – jegyzeteit változatlanul, kozmetikázás nélkül tárta volna az olvasók elé. Fehér azonban annyira populárisra tette munkáját azzal, hogy jegyzeteit fel- és átdolgozva adta közre, hogy az tudományos szempontból alig használható. *Kovács Béla* szerint azonban mégsem kell az egész iratot félredobni, hanem meg kéne próbálni alapos szövegkritikával kiszűrni belőle azokat a részeket, amelyek bizonyosan eredetiek, forrásértékűek. Ilyen nagy mennyiségű adatot ennyire jól ugyanis nagyon nehéz hamisítani és ha bizonyos pontokon tetten is érhetjük Fehért, mégsem tűnik célszerűnek tudomást sem venni olyan forrásról, amely létezik (létezett), csupán azért, mert felhasználása problematikus.

Dolgozatunkban ezért egyetlen olyan témakörre próbáljuk összpontosítani a figyelmünket, amely más források vagy néprajzi adatok alapján is valószínűnek tűnik. Írásunk nem több, mint kísérlet arra, hogy ne menjünk el szóltanul egy érdekes, de joggal vitatott és bírált lehetséges forrás mellett.

Sámánok tanító tevékenysége

Diószegi Vilmos kutatásai alapján a magyar ősvallás központi figurái a táltosok – más néven: a sámánok – voltak. *László Gyula* szerint a sámánokat gyenge idegzetű személyiségeknek kell elképzelnünk, akik a falusi javasasszonyokhoz lettek volna hasonlatosak.

A magyar táltos rejtőzködő figura. Maga a rejtőzés szó is azt sejteti, hogy külön, a közösségtől egy kicsit távol álló ember. Nem véletlenül használtuk a rejtőzés szót, hiszen ez nemcsak életmódjukat jelölte. A szibériai sámánok extatikus, dobolással kísért táncuk során révületbe esnek, azaz lelkül elszáll a földön túli lények birodalmába. A magyar táltos ilyenkor elrévül, elrejtőzik. A „haj regő rejtem” visszatérő kántálása nem más, mint a révületbe eső táltos elrejtőzött lelkére történő utalás. A „haj” szócska pedig a finnugor népeknél ismert „kaj” szó megfelelője. Nyelvrokonaink ezt a szót kiáltva hívják őseik szellemeit.

A Fehér M. Jenő által emlegetett sámánok házhoz járnak, akárcsak az általunk ismert regösök. Egy Topulchan nevű faluban *Galád Péter* várjobbágy azt vallotta, hogy a sámánok házhoz járnak és énekekkel, mesékkel töltik az idejüket. Énekeikre a fiatalságot is megtanítják.

Ha hihetünk forrásunknak, akkor nagyon is korszerű „házitanítóknak” képzelhetjük el a sámánokat, akik házhoz járva énekórákat tartanak. Vajon miről énekelhettek a topulchani sámánok? Az alábbiak alapján válaszolhatunk az izgalmas kérdésre.

Boksa mágus perében Obel várjobbágy vallomása szerint a sámánok ugyanúgy dolgoznak hétköznapiakon, mint mások, de ünnepeken hívásra házhoz mennek és esténként az összegyülekező embereket mesékkel szórakoztatják. A mesemondásban Boksa sámánnak nagy híre van, sok éneket ismert és ezeket megtanítja mindkét nembeli fiatalságnak. Obel várjobbágy szerint az énekek és a mesék a régi királyok harcairól és vadászatairól szólnak.

Érdemes elidőznünk Boksa perénél, hogy összegezzük ismereteinket. A sámánok tehát mindkét nembeli fiatalságot a régiekről szóló mesékre, énekekre tanítják.

Ha visszaidézzük Anonymus szavait, akkor Boksa mágus és társai személyében megelhetjük a parasztok hamis meséinek mondóit és a csacsogva éneklő regösöket.

Ithe sámán peréből konkrétan megtudhatjuk azt, hogy miről meséltek és énekeltek a gyerekek tanításával is foglalkozó mágusok. Ithe sámán ugyanis nagyon szépen tudta énekelni a Jutas vezér hőstetteiről és László király harcairól szóló legendákat. Kiderül a perből, hogy a várbeli tisztek még gyermekeiket is elhozták a sokszor estétől hajnalig tartó eseményre.

Az előbbiekből megtudtuk, hogy a sámánok mesélő-éneklő estjei eseménynek számítottak, ahova a gyermekeket is el kellett vinni. *Szent Lászlóról* szóló énekek szinte bizonyosan voltak. *László Gyula* fedezte fel, hogy számos Árpád-kori templomban meg lehet találni azt a freskót, amely László király küzdelmét ábrázolja, amelyet a leányrabló kunnal vívott.

Az előbbiekből megtudtuk, hogy a sámánok mesélő-éneklő estjei eseménynek számítottak, ahova a gyermekeket is el kellett vinni. *Szent Lászlóról* szóló énekek szinte bizonyosan voltak. *László Gyula* fedezte fel, hogy számos Árpád-kori templomban meg lehet találni azt a freskót, amely László király küzdelmét ábrázolja, amelyet a leányrabló kunnal vívott.

A sümegi várban sámán nők perére is sor került, tehát nem csak férfiak űzték a mese- és énekmondás mesterséget. Az egyik tanú szerint a sámán nők olyan istenekről énekel-

Fehér 1968-ban megjelent könyve a háború alatt sietősen készített feljegyzések alapján született. A szerző szinte görcsösen igyekezett, hogy ha már hiteles forrásközlést nem publikálhat, akkor megpróbálja legalább egyéb módon hitelessé tenni kutatási eredményeit.

Kovács Béla szerint ekkor követte le a legnagyobb hibát: olyan adatok közbeszűrésével próbálta hitelesíteni művét, amelyek az eredeti kéziratban biztosan nem szerepeltek.

tek, amelyeket ő csak a gyermekek énekeiből ismer és nem tudja, hogy valóságban isteneknek nevezik-e őket.

Itt érkezünk el a dolgozatunk mottójául választott vers problémaköréhez. A tanú megfigyelte, hogy a gyerekek olyan dolgokról énekelnek, amelyek értelmét ő sem tudja. A tanú tehát gyermekkorában édesanyjától, nagynanyjától vagy nem hallotta ezeket a gyerekverseket, vagy azokat eleve a sámánoktól kellett megtanulni, neki pedig erre nem volt alkalma.

1256 pünkösdjén a Tolna megyei Tenguld faluban Bő fia Zordon és Kendje fia Kundu a házakat látogatták énekükkel, melyet fuvolával kísértek. Zordon éneke olyan hatással volt a hallgatóságára, hogy sokakat extázisba, sőt örületbe ragadott. Zordon és Kundu az énekek tudása mellett ezek szerint olyan zenei képességekről is tanúbizonytságot tettek, amelyért bármely mai előadóművész megirigyelhetné őket.

A Mocha sámán ügyében folytatott vizsgálatból szinte a sámán egész tevékenységét felölelő ismereteket szerezhethetünk. Orbán, a királyi agarászok ispánja tudja, hogy Mocha ősi pogány szertartásokat végez: keresztel (!) továbbá házasságkötéskor, gyásztor idején kap fontos szerepet.

Anonymus már idézett mondatát látszik megerősíteni egy 1268-ban lefolytatott sámánper is. Az esztergomi perjel vizsgálatot indított Kagul fia Miklós és Tarr fia Gábor ellen. Nevezett férfiúkat azzal vádolták, hogy megalázzák az egyes nemzetségek régi dicsőségét azzal, hogy másként mondják el a történetüket, mint ahogyan azt a nép ismeri. Legendáinkban a régi pogány istenek neveit is említik, akiknek elfeledése keresztényi kötelesség. Pedagógia történeti érdekesség lehetne, hogy a gyerekeket tüzes praktikákra tanítják, azért, hogy a kutyák ne ugassanak. Ki tudná ma már azt megmondani, hogy miféleképpen lehettek ezek a tüzes praktikák? Amivel vádolták őket, az nagyon is mai dolognak tűnik. A történelemhamisítást nem napjainkban, de nem is az Árpád-korban „találták fel”. Tanulságul leszűrhetjük, hogy az „ének-zene” és az „irodalom” oktatása mellett megjelenik az egykori népi történelemtanár és természetrajz-oktató feladatköre is.

Folytatva tallózásunkat Fehér M. Jenő ominózus művében, arról is megtudhatunk valamit, hogy hol is folyt a sámánok oktatói tevékenysége.

A Zala megyei Szent György falván a Degesd mágus ellen folytatott eljárás során egy Márkus nevű tanú számunkra figyelemre méltó vallomást tett. A faluban olyan kápolna van, amelyet harcoló katonák, muzsikáló vadászok képei díszítenek. A kápolna előtt egy „szent lovas szobra áll”. A kápolnát egy remete presbiter építette, aki mellette lakott és iskolát tartott a gyerekeknek. Tarr fia Gyárfás gyermekkorában sokat járt a kápolna melletti kis házban, amelyet iskolának is neveztek. Ünnepnapokon sok gyermek gyülekezett a kápolna körül, ahol az öreg sámán tanította énekekre őket és mindenre, amire a papok tanítani szokták a gyermekeket. Parjadi Jakab az iskola elnevezését is elárulja vallomásában: „Énekes gyermekek iskolája” volt az „intézmény” neve. A kápolnát építő remete igazgatta ezt az iskolát, aki szerepként tevékenykedett Degesd mágus mellett. Degesdről később kiderült, hogy püspök módjára szertartásokat végez madártollas ruhában.

A kápolna tehát egyértelműen pogány jellegű volt, amelyet a sámán öltözéke is bizonyítani látszik. Ha Fehér valós forrást közöl, akkor érdekes fejezet nyílhat a magyar oktatásügy történetében...

Információéhes századunkban szinte lehetetlen meglenni az írás-olvasás tudása nélkül. Forrásunkból kiderül, hogy a sámánok értettek a betűvetés művészetéhez és megtanították rá a gyerekeket is.

A Somogy megyei Füred faluban az 1230-as évek elején egy Abaded nevű sámán élt. Az öreg, magatehetetlen ember vak volt, de könnyedén olvasta, ujjaiával tapogatva a botokra vésett írást. Az írást népi nyelven bitiknek nevezték. Forrásunk alapján feltételezhetjük, hogy a sámánok az írás egy különleges fajtáját ismerték, a rovásírást.

A korábban már szereplő Degesdnek csodálatos botja volt, amelyre titokzatos jelekkel varázsfüvek nevei voltak jegyezve. Chele fia Gogán a démonok és varázsfüvek nevét véste pálcájára. Róla a tövisi plébános úgy tudta, hogy nevezetes botját egy öregtől kapta, akit vándorlása idején ismert meg. Egy Jankó nevű sámánt egyenesen úgy emlegettek, mint ludí magistert, vagyis iskolamestert. A sokszor emlegetett Degesd, a bakonyi makoltatók sámánja tanította is a betűvetés e formáját, mint ahogy a Somogy megyei Kürd faluból való Üge sámán is botocskákra vésvé tanította írni a gyerekeket.

A rovásírás a székelyeknél évszázadokig használatos volt; sajnos, nem túl sok emléke maradt fenn, de a rovás ábécét ismerjük és olyanok is akadnak, akik ma is használják. Minden okunk megvan arra, hogy feltételezzük a rovásírás tanítását a középkorban. *Julianus* beszámolt arról, hogy *IV. Béla* olyan levelet kapott a tatároktól, amelyet ugyan sokan el tudtak olvasni, de a nyelvét nem értették. Feltételezhetjük, hogy a tatár levél rovásírással készült, de mongol nyelven írták.

Fehér M. Jenő könyve tehát érdekesítő olvasmány és olyan elemeket tartalmaz, amelyek meglétére más jellegű kutatások amúgy is következtetni engednek. Schram Ferenc szerint a könyv semmilyen új ismeretet nem tartalmaz, amelyet eddig fel ne gyűjtöttek volna kutatóink. Fehér művének lenyűgöző életszerűsége könnyen csábít kalandozásra, de amíg hitelessége megnyugtatóan nem tisztázódik, addig izgalmas olvasmány marad csupán. Dolgozatunkban ezért csak arra vállalkozhattunk, hogy – a tudományosság igénye nélkül – felhívjuk a figyelmet a népi kultúránk gyökereire, azokra – regösök, táltosok stb. –, akik hordozták és továbbadták a kereszténység előtti időkből származó műveltségünket.

Irodalom

- FEHÉR M. JENŐ: *Képek a magyar sámáninkvizíciók történetéből*. Warren, Ohio 1967.
 FEHÉR M. JENŐ: *Középkori magyar inkvizíció*. Buenos Aires, 1968.
 KOVÁCS BÉLA: *A Kassai kódex kritikája*. = *Studia Miskolciensia* 2., 1996, 47–61. old.
 SCHRAM FERENC: *A középkori sámánperekről*. *Ethnographia*, 1968. 281–284. old.
 ANONYMUS: *Gesta Hungarorum*. Budapest 1975.
 GYÖRFFY GYÖRGY: *Julianus barát és a napkelet felfedezése*. Budapest 1986.
 LÁSZLÓ GYULA: *A honfoglaló magyar nép élete*. Budapest 1944.

A kisebbségi kétnyelvűség kettős eredete

Napjainkban már szinte mindenki számára nyilvánvalónak tűnik, hogy azokban az országokban vagy régiókban, ahol a többségi népcsoport mellett etnikai kisebbségek is élnek, sajátosan és különös meghatározottsággal vetődik fel a kétnyelvűség, illetve a kétnyelvűségre történő nevelés több dimenzióban szerteágazó, pedagógiai kihívást jelentő problematikája. Így tehát Romániában is a magyarság számára az állam nyelvének elsajátítása szükség-szerűségként jelentkezik, amennyiben a román nyelv tudását – mindenekelőtt a román nyelven történő kommunikációs képesség birtoklását – mind a környezeti nyelv dominanciája, mind a jellegzetes geopolitikai szituáció, mind pedig a sajátos szociális körülmények és feltételek megkövetelik.

A romániai magyar nemzeti kisebbség nagy többsége tehát mindennapi beszédtevékenységének folyamatában arra kényszerül, hogy anyanyelve mellett még egy másik nyelvet is használjon. Nyelvterületek határán – írja Péntek János (1) –, érintkező, keveredő régióban a kétnyelvűség is természetes jelenség. Nyilván nemcsak a romániai magyarok vannak ebben a sajátos, többé-kevésbé kényszerű helyzetben, hanem az anyaország határain túl élők is, általában minden kisebbségi körülmények között élő egyén, illetve nemzetiségi csoport. Találón jegyzi meg Murvai Olga, hogy a „Magyarország határain túl hét ország területén élő kisebbségi sorsú magyarság gyakorlatilag mindenhol kétnyelvű”. (2) Eltekintve most attól, hogy „ahány nyelv, annyi ember” vagy hogy „minden ember annyit ér, ahány nyelvet beszél”, a bilingvizmus – mint az ember azon szerzett specifikus képessége, mely lehetőséget nyújt két nyelvi rendszer (az anyanyelv és egy második nyelv) elkülönített optimális használatára, ugyanakkor az egyik nyelvi rendszerről a másikra való könnyed és gyors átállásra – az együttélő nemzetiségek közötti kommunikáció nélkülözhetetlen eszköze, ugyanakkor alapvető elvi és gyakorlati feltétele.

A nemzeti kisebbségek viszonylatában a kétnyelvűség két sajátos genezisést és állapotát figyelhetjük meg, annak függvényében, hogy az adott régióban tömbökben élnek-e a nemzetiség tagjai vagy szórvány életkörülményekről van szó, tehát viszonylag homogén vagy heterogén nyelvközeggel állunk-e szemben, illetve az etnikai kisebbség nyelvének környezeti erőssége vagy a második nyelv beszédkörnyezeti hatása van-e túlsúlyban. Utalásokkal a nemzetiségek kétnyelvűségének kétdimenziós eredetére, többek között, már Deme László (3) egy korábbi, saját konkrét tapasztalatát feldolgozó tanulmányában is találkozunk.

A tömbökben élő nemzetiség tagjai az állam(-szervező nemzet) nyelvét mint második (idegen) nyelvet, általában az anyanyelvi rendszer kialakulása után szervezett, intézményesített tanulás útján sajátítják el. Ilyen vonatkozásban romániai példaként a székelyföldi magyarságot lehet megemlíteni, ahol a román nyelv elsajátítása az esetek nagy többségében a gyermek beiskolázásával kezdődik el (tehát kb. hétéves korban), amikor is az anyanyelvi rendszer alapvető elemei már nagymértékben kialakultak. Ebben az esetben

a második nyelv elsajátítása formális módon, azaz tudatosult tanulási szándékkal és erőfeszítéssel történik, amelyhez nemegyszer bizonyos kényszerűség is hozzáadódik, amennyiben a kisebbségi etnikum tagjai az esetek többségében nem önszántukból, nem egyéni döntésük alapján és nem belső megismerési érdeklődés által motiválva tanulják a többség nyelvét, hanem a sajátos szociális szituáció nyomására, illetve annak kényszerítő hatására. Kutatások igazolták, hogy ha a kétnyelvűség pszicholingvisztikai állapotának kialakítása nem szakszerűen történik, ha lélektani és nyelvészeti törvényszerűségek és pedagógiai megfontolások figyelembevétele nélkül és kikényszerített formában valósul meg, többek között nyelvváltást eredményezhet, esetenként az anyanyelv visszaszorulását, az asszimilálódást, az identitástudat zavarát, valamint az anyanyelvhez való érzelmi színezetű viszonyulás és kötődés nem megfelelő alakulását okozhatja. A második nyelv tudatosan megfogalmazódott célkitűzések és indítékok serkentése révén történő elsajátításakor az előzetesen már beidegződött anyanyelvi rendszerhez az újabb nyelv mintegy hozzáadódik, másodlagos kapcsolt reflex formájában. Így jön létre az ún. *összetett bilingvizmus*. Számos jel utal arra, hogy az első életévek után, az anyanyelv elsajátításának (idegfiziológiai szempontból, illetve a központi idegrendszer képlékenysége viszonylatában) legkedvezőbb időszakának elteltével már jóval nehezebb egy második nyelv megtanulása, amennyiben az új jelentések szükségszerűen az anyanyelv már lerögzült és interiorizálódott változatos jelentéseihez kötődnek. Ebből fakad, hogy az ilyen feltételek között elsajátított második nyelv alkalmazása a legtöbb esetben nehézségekbe ütközik, funkcionalitása, kommunikatív és megismerő teljesítményképessége többé-kevésbé elmarad az anyanyelvhez viszonyítva. A tanult idegen nyelv – írja a már idézett helyen Deme László (4) – az anyanyelven elsajátított és beidegzett kész fogalmi és gondolkodási rendszerhez épül hozzá, sosem válik egészen spontánná, mindig egy kissé a „külsőbb” világ képviselője marad. A nehézségek, valamint a sajátos diszfunkcionalitások mindenképp abban a kényszerű és kényelmetlen transzformációs helyzetben jutnak felszínre, hogy a gondolatok megfogalmazása anyanyelven megy végbe, de azok verbális kifejezése már az idegen nyelv segítségével (esetünkben román nyelven) történik.

Az utóbbi időben, amikor az anyanyelv mellé egy második (harmadik stb.) nyelv megtanulásáról (azaz a második nyelv iskolai oktatásáról) van szó, fokozottan előtérbe kerül az a komoly tudományos kutatások (5) eredményeire épülő felfogás, mely szerint az egyének a második nyelv síkján elérhető kompetenciája az előzetesen kialakult anyanyelvi kompetencia mértékének függvénye. Tehát e koncepció értelmében csak azok az egyének képesek egy második nyelv megfelelő elsajátítására, akik magas fokú anyanyelvi kompetenciával rendelkeznek.

Ez elsősorban a nyelv kognitív képességeire vonatkozik és kevésbé az orális kommunikációs lehetőségeire. Egy ilyen vetületben könnyen megállapítható, hogy az anyanyelven történő oktatás nemcsak az anyanyelv megfelelő etnolingvisztikai vitalitását biztosítja, hanem a kisebbségi etnikai csoportok működőképes és hasznos kétnyelvűsége kialakulásának is alapvető tényezőjét testesíti meg. Találón állapítja meg R. Landry, hogy az intézményesített anyanyelvű oktatás kedvezően befolyásolja mind az első nyelv adekvát fejlődését, mind pedig a második nyelv elsajátítását. (6) Többek között ezzel is magyarázható az a folyamatos és felfokozott intenzitású küzdelem, melyet a romániai magyarság folytat az anyanyelvű oktatás óvodától egyetemig való kiteljesítésének érdekében.

A kevert (vegyes) lakosságú régiókban a nemzeti kisebbségek (pl. az erdélyi szörványokban élő magyarság) az állam nyelvét (esetünkben a román nyelvet) általában szinte spontánul, célként megfogalmazott tanulási szándék nélkül az elsajátítási folyamat tudatosulásának hiányában, a korai gyermekkor időszakában tanulják meg. A szűk családi miliő és a tágabb szociolingvisztikai környezet hatására spontán folyamatként alakul ki a gyermekekben mind a két nyelv, illetve az azoknak megfelelő kommunikációs képesség (viszonylag rövid idő alatt). Ennek következtében egy párhuzamos kettős nyelvi rendszer

fejlődik ki, amely lehetőséget ad számukra, hogy adott verbális szituációknak megfelelően azt a nyelvet használják, amelyiket a beszédhelyzet lingvisztikai ingerei éppen megkövetelnek. Úgy tűnik, hogy ez a korai személyiségfejlődési szakaszban lezajló, ún. informális módozatú nyelvtanulás magasabb hatékonysággal rendelkezik, amennyiben voltaképpen egy kétnyelvű nevelés valósul meg (amely alapvetően különbözik egy második, azaz egy idegen nyelv megtanulásától), legalábbis ami a verbális kommunikációt illeti. A kétnyelvű nevelés azt jelenti – írja *Varga Frigyes (7)* –, hogy a gyermek a második nyelvet spontán sajátítja el az iskoláskor előtti fejlettségétől függetlenül, természetes módon. Hasonló e nyelvelsajátítási folyamat az etnikailag vegyes házasságok gyermekeire vonatkozó nyelvi fejlődéshez, hiszen ebben az esetben a gyermek spontán könnyedséggel sajátítja el mindkét nyelvet, úgy, hogy édesanyjával az anyanyelven, édesapjával pedig a második nyelven kommunikál.

Kutatások is igazolták, *(8)* hogy a bilingvizmus szinte minden nehézség nélkül kialakul, ha az egyén olyan (családi, iskolai vagy tágabb szociális) környezetben él, amely viszonylag állandó közvetlen kapcsolatot biztosít mindkét nyelv vonatkozásában. Az ily módon kiképződött kétnyelvűség jellege nyilván az adott nyelvekkel való kontaktus gyakoriságával, folyamatosságával és minőségével függ össze. Két (vagy több) nyelv elsajátításának egy hatékony formája (nyilván a kisgyermekkorban) tehát az, amelyben a második nyelv tanulására vonatkozó szituáció azonos az anyanyelv elsajátításával, de ugyanakkor amelyben a két nyelvtanulási körülmény meglehetősen elkülönül egymástól. Ebben az esetben az ún. helyzetspecifikus nyelvtanulási módozatról van szó. Az idevágó kutatások szerint a helyzetspecifikus nyelvtanulási mód összhangban van mind a beszédfejlődés pszichológiai és pedagógiai törvényszerűségeivel, mind pedig annak neurofiziológiai feltételeivel. *John B. Carroll* amerikai pszichológus szerint mindez megfelel annak a pszichológiai elméletnek is, mely szerint a versengő válaszreakciókat kiváltó ingereket minél nagyobb mértékben elkülönülten (differenciáltan) kell biztosítani. *(9)* Eképp alakul ki az ún. *koordinált bilingvizmus*, mert a két nyelvi rendszer szinte párhuzamosan és egymástól viszonylag függetlenül fejlődik ki. Nyilván interferenciák is jelentkezhetnek, amikor is az anyanyelv egyes szerkezetei ideiglenesen bekerülnek a második nyelv használatába és fordítva (ugyanis a két párhuzamosan fejlődő nyelv kölcsönösen hat egymásra), ami nyilván jelentős mértékben zavarja a közlés érthetőségét.

Az utóbbi időben a kutatások nem utalnak olyan adatokra, melyek a koordinált bilingvizmus az értelmi fejlődésre gyakorolt károsító hatására vonatkoznának. Hadd említsük itt meg, hogy a negatív hatás mindenekelőtt akkor konkretizálódik, amikor domináns anyanyelv és kevésbé funkcionális második nyelv esetében a gyermek szervezett iskolai oktatása az utóbbi nyelven történik. Más szóval, a gyermek személyiségfejlődésében bilingvizmus által meghatározott negatív következmények akkor keletkezhetnek, amikor a tanítási-tanulási folyamat olyan nyelven zajlik le, amelyiket a gyermek még nem sajátított el elégségesen, amelyek bizonyos szinten lehetővé teszi ugyan a verbális közlést, azaz rendelkezik kommunikatív lehetőséggel, de nem alkalmazható megfelelő hatékonysággal az intellektuális tevékenységek kivitelezésében.

A kétnyelvűségről értekezve az etnikai kisebbség és többség vonatkozásában szükséges megemlíteni, hogy mind a tapasztalat, mind pedig az idevágó kutatások *(10)* egyértelműen arra a tényre utalnak, hogy az etnikai csoportok közötti erőviszonyok kiegyensúlyozatlan jellege általában a kisebbség (kényszerű) kétnyelvűségét határozza meg, a többségi etnikumhoz tartozó egyének csak ritkán és elvétve, az esetek többségében csak is az intézményesített keretek által kiváltott motivációk segítségével válnak kétnyelvűvé. Ez a helyzet figyelhető meg romániai viszonylatban is.

Ebben az esetben nyilvánvalónak tűnik, hogy mindenekelőtt a kisebbségre nézve szükséges az anyanyelv ápolásáért, megfelelő fejlettségi szinten való tartásáért vívott küzdelem kibontakozása, az anyanyelven történő oktatás megvalósítása. A kisebbségi gyerme-

kek szempontjából tehát pedagógiai elvként kerül előtérbe annak szükségessége, hogy az iskolai oktatás tannyelve (sőt az iskolai környezet nyelve) a tanulók első, azaz anyanyelve legyen, mert csak így lehet elősegíteni annak megfelelő szintre való kiművelését, ugyanakkor csak így lehet biztosítani a második nyelv fejlődésének adekvát alapjait. A nemzetiségi kétnyelvűségét, illetve e kétnyelvűség sajátosságait, additív (pozitív következményekkel járó) vagy szubtraktív (negatív következményekkel járó) mibenlétét, kiegyensúlyozott vagy egyoldalú és asszimmetrikus jellegét tehát részint a társadalmi környezet nyelve (nyelvösszetétele), részint pedig az iskola nyelve határozza meg.

Az etnikai kisebbségek kétnyelvűsége genezisének mindkét formájában a második nyelv iránti viszonyulás jellege egyrészt arra készítheti az egyént, hogy új identitás és kultúra után kutasson, másrészt arra, hogy többnyire az anyanyelvébe ágyazódott identitását megőrizze. Tehát a kétnyelvűség kialakulását a kisebbségi etnikai csoportok viszonylatában egyfelől ún. integrációs indítékek is elősegíthetik, másfelől asszimilációs félelmek (az identitás, a saját nyelv és kultúra elvesztésére vonatkozó veszélyeztetettségi érzések) is fékezhetik. Azt is szükséges azonban megemlítenünk, hogy egy másik etnikai csoportba való integráció szándéka (mint sajátos nyelvtanulási motiváció), ami családi vagy családon kívüli bátorítás, illetve egyéb változatos tényezők hatására jöhet létre, mindenekelött az orális és interperszonális kommunikáció fejlődését segíti, és nem annyira az általános nyelvi kompetenciát vagy a kognitív teljesítőképességet. A nyelvi, kulturális vagy etnikai önazonosság elvesztésének veszélyét átélő egyén pedig negatív attitűdöt, illetve viszonyulást fejleszthet ki a második nyelv (és kultúra) iránt, ami nyilván megnehezíti a nyelvsajátítás folyamatát, gátolja a megfelelő nyelvi kompetencia elnyerését, végső soron a ténylegesen funkcionális kisebbségi bilingvizmus kialakulását.

Az utóbbi két-három évtized témánkba vágó kutatásai egyre több olyan adatot hoztak felszínre, melyek a második nyelv elsajátításának változatos (értelmi, érzelmi, lingvisztikai, szociális, kulturális stb.) síkon jelentkező pozitívumaira, formatív-fejlesztő és gazdagító hatásaira vonatkoznak. Nyilvánvalónak tűnik, hogy a kétnyelvűség szélesebb szférájú műveltség asszimilációját teszi lehetővé. Semmiképpen sem mindegy, hogy az egyén a változatos (nemzeti és egyetemes) művelődési értékek megszerzésére egy, két, netán több csatornával rendelkezik-e. Ilyen vonatkozásban, a harmadik évezred hajnalán, a szakértők egyre inkább a többnyelvűség szükségességéről beszélnek. Meg kell azonban itt említeni Cummins (11) kísérletileg nagymértékben beigazolódott hipotézisét is, miszerint a bilingvizmus pozitív hatásaiból csak azok részesülnek, akik mind anyanyelvük mind pedig a második nyelv vonatkozásában magas szintű kompetenciával rendelkeznek. A pozitív hatások ellenére semmiképpen sem tekinthetünk el a bilingvizmusban rejlő veszélyektől, elsősorban az ún. *félnyelvűség* vagy szemilingvizmus (mindkét nyelv elégtelen ismerete és kevert jellegű

Az utóbbi időben, amikor az anyanyelv mellé egy második (harmadik stb.) nyelv megtanulásáról (azaz a második nyelv iskolai oktatásáról) van szó, fokozottan előtérbe kerül az a komoly tudományos kutatások eredményeire épülő felfogás, mely szerint az egyénnek a második nyelv síkján elérhető kompetenciája az előzetesen kialakult anyanyelvi kompetencia mértékének függvénye. Tehát e koncepció értelmében csak azok az egyének képesek egy második nyelv megfelelő elsajátítására, akik magas fokú anyanyelvi kompetenciával rendelkeznek.

használata) kialakulásának, a nemzeti kultúra központi jelentőségű szimbólumát megtestesítő anyanyelv, illetve az anyanyelvi potenciál háttérbe szorulásának, illetve megbélyegződésének és a nyelvcsere megtörténésének lehetőségétől. Azonban az anyanyelv magasfokú kompetenciájának és vitalitásának intézményesített formában, tervszerűen és szervezeten történő biztosítása (vagyis az anyanyelven lezajló oktatás), még a többségi etnikai csoport (lingvisztikai) dominanciájának feltételei között is lehetővé teszi a kisebbségek kétnyelvűségét anélkül, hogy -e kétnyelvűség távlatilag nyelvcserét, az anyanyelv stigmatizálódását, nyelvi és kulturális asszimilációt vagy az identitástudat elvesztését határozná meg. Ugyanakkor a második nyelv vonatkozásában elnyert adekvát fejlettségi szint egyrészt lehetővé teszi a kétnyelvűség jótékony hatásainak objektivációját, másrészt a kisebbségi léthelyzet által meghatározott lappangó s egyénenként széles skálán változó kisebbségi vagy másodrendűségi érzések semlegesítését, illetve elensúlyozását.

A kétnyelvűség elsőrendű feltételét és lehetőségét képezi az adott régióban élő nemzetiségek közötti jobb megismerésnek és elmélyültebb megértésének, valamint egymás elfogadásának és az egymással szembeni toleránsabb magatartásnak. Nem képezheti azonban vita tárgyát az sem, hogy a nemzeti kultúra elsajátítása, az identitástudat megfelelő alakulása, az értelmi gazdagodás, a saját etnikai csoporthoz való tartozás érzésének kikristályosodása minden esetben csakis az anyanyelvi képességek magas szintű kiművelése révén lehetséges. A kisebbségi kétnyelvűség kétdimenziós eredetének távlatában is megállapíthatjuk, hogy az egyén saját nemzetének alapvető értékrendszerét, sajátos szellemiségét és gondolatvilágát, végeredményben egész műveltségkészletét a legoptimálisan csakis anyanyelven teheti magáévá.

Jegyzet

- (1) PÉNTEK JÁNOS: *Szociolingvisztikai dilemmák*. Korunk, 1996. 9. sz., 39. old.
- (2) MURVAI OLGA: *Kétnyelvűség és identitástudat*. Közoktatás, 1996. 6. sz., 4. old.
- (3) DEME LÁSZLÓ: *Jegyzetek a kétnyelvűségről*. Édes Anyanyelvünk, 1992. 1. sz., 3. old.
- (4) Uo.
- (5) CUMMINS, J.: *Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children*. Review of Educational Research, 1970. 49. sz.
- (6) LANDRY, R.: *Le bilinguisme additif chez les francophones minoritaires de Canada*. Revue des sciences de l'éducation, 1982. 2. sz., 231. old.
- (7) VARGA FRIGYES: *A kétnyelvűség Szlovákiában*. Új Pedagógiai Szemle, 1994. 6. sz., 64. old.
- (8) McLAUGHLIN, B.: *Second Language Acquisition in Childhood*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, N. J. 1978.
- (9) CARROLL, JOHN B.: *Limba și gândire*. E. D. P., București 1979, 62. old.
- (10) LAMBERT, W. E.: *The effects of bilingualism on the individual: cognitive and sociocultural consequences*. = HORNBY, P. A.: (ed.): *Bilingualism: Psychological, Social and Educational Implications*. Academic Press, New York 1977.
- (11) CUMMINS, J.: *Linguistic interdependence...*, i. m.

W. Péterfi Rita

Kárpátaljai pedagógusjelöltek olvasáskultúrája

Kárpátalja annak a peremvidéknek a 19. századi elnevezése, amely a Szerednye–Munkács–Nagyszőlős vonalban húzódott. Ez az elnevezés terjedt át aztán idővel a Verhovinára, a Tiszahátra és a Máramarosra. Ezen a 12 800 km²-t magába foglaló területen ma hatszáz város és község található, melyeknek egy része már az Árpád-kori aprófalvak között megtalálható volt. A terület mai hivatalos elnevezése Zakarpatszka oblaszty, azaz Kárpátontúli terület. Az elnevezés a trianoni békeszerződés után fokozatosan került be a magyar köztudatba.

Hogy hány magyar is él az adott területen, erről megoszlanak a vélemények. Az 1979-es népszámlálás adatai szerint 158 446-an vallották magukat magyarnak. A becslések szerint azonban magyarnak minősíthetők 194 ezren. A magyarul beszélők száma viszont 220 ezerre tehető. (1) Az 1989-ben felvett statisztikai adatok ezzel szemben 155 000 magyarról tesznek említést. Összehasonlításképpen érdemes felsorolni az itt élő egyéb nemzetiségekre vonatkozó adatokat is. Tehát Kárpátalján a magyarokon kívül él még: 976 000 ukrán, 49 000 orosz, 29 000 román, 12 000 cigány, 7000 szlovák, 4000 zsidó, 2000 belorusz, valamint 690 lengyel és 500 cseh. (2) A terület etnikai összetételére vonatkozó első adatok a 19. század második feléből valók, melyek szerint a térség lakóinak egynegyede magyar volt (410 ezer főből 105 ezer). Jelenleg ez az arány 15 százalékos körül mozog. A kárpátaljai magyarok a Kárpát-medencében kisebbségben élő magyarok kb. 5 százalékát teszik ki.

A történelem az itt élők számára éppoly viharos évszázadokat hozott, mint a perem- és határvidéken élők számára általában. A térség központja egészen 1919-ig Munkács volt. Aztán a két világháború között Ungvár mesterséges fejlesztése kezdődött el.

Az előzmények

1991–1992-ben az Országos Széchényi Könyvtár Könyvtártudományi és Módszertani Központjának olvasáskutatással foglalkozó munkatársai vizsgálatukban arra keresték a választ, hogy milyen saját olvasási kultúra jellemzi a pedagógusjelölteket mint leendő hivatalos kultúrák közvetítőit. A kutatók tervei szerint az ehhez szükséges adatokat négy hazai és három határon túli város pedagógusképző intézményében vették volna fel. Az élet azonban úgy hozta, hogy a hazai helyszínek (Budapest, Jászberény, Nyíregyháza, Pécs) mellett csak az erdélyi Székelyudvarhelyről és a szlovákiai Nyitráról érkeztek vissza a kérdőívek. A vizsgálatban eredetileg szereplő Munkácsi Tanítóképzőből a kérdőíveket nem kaptuk meg. Ennek többek között oka volt a két ország közötti nehézkes közlekedés, valamint a kérdőívek gyanús volta, s akadályokba ütközött azok Magyarországra való eljuttatása is. Mire 1994 őszére a kérdőívek mégis a kutatók rendelkezésére álltak, addigra már megtörtént a többi feldolgozása és az adatok elemzése. Ez a dolgozat tehát arra vállalkozik, hogy a Kárpátaljáról visszaérkezett 37 kérdőív adataira támaszkodva megpróbáljon következtetéseket levonni a pedagógusjelöltek olvasási szokásain túl attól

tűdjeikre, kisebbségi helyzetükre, értékrendjükre vonatkozóan is, összevetve azokat a magyar, illetve a szlovákiai és az erdélyi eredményekkel.

Az oktatási rendszerről. Történeti áttekintés

A térség magyar anyanyelvi oktatása változatos képet mutat. Legfőbb jellemzője az – mint azt *Orosz Ildikó* írja –, hogy „Kárpátaljának 1945 óta nincs olyan magyar nyelvű oktatási intézményhálózata, amely az óvodától az egyetemig biztosítaná a gyermekek anyanyelvű tanulását”. (3) Szerencsésebbnek mondhatják magukat azok a települések, ahol nagyobb számban, nagyobb tömbben élnek magyarok, mert ott 1945 után sem szakadt meg az oktatás az elemi és az általános iskolákban. Ezek elsősorban a munkácsi, ungvári, beregszászi és nagyszőlősi járás magyarlakta falvai.

Az óvodai szint vagy „képzés” szempontjából a falvak előnyösebb helyzetben tudhatták magukat, mint a városok, mivel a falvakban legalább magyarul beszéltek a gyerekekhez, bár anyanyelvi nevelés, tanmenet 1988-ig nem létezett számukra. A városokban azonban 1989-ig – még a 70–80 százalékban magyarul tanították Beregszászon sem – nem volt magyar óvoda. A szülőket mindez arra ösztönözte, hogy gyermekeiket ne anyanyelvi iskolába írtassák, ha később továbbtaníttatni szeretnék őket. Ennek az lett következménye, hogy a magyar iskolák tanulóinak létszáma folyamatosan csökkent, az orosz és az ukrán osztályoké pedig egyre növekedett, s napjainkban néhány faluban már nincs anyanyelvi oktatás.

1953 volt az az év, amikor Kárpátalján az első magyar tannyelvű középiskola megkezdte működését. A vizsgálatunkban is szereplő Munkácsi Tanítóképző jelentette hosszú időn keresztül a középfokú anyanyelvű oktatás egyetlen lehetőségét. (Az iskola először Huszton működött, ahonnan aztán Munkácsra települt.) Igaz, ebben az iskolában sem kizárólag magyarul folyik az oktatás, mindössze néhány tárgy nyelve a magyar. Egyetemi képzés Kárpátalján az Ungvári Állami Egyetemen 1946-tól folyt, de ez nem jelentette egyben azt is, hogy magyarul is oktattak volna. 1963-ban indult meg aztán magyar filológusok, magyar nyelv- és irodalomtanárok képzése. Mint *Orosz Ildikó* írja: „Egyetlen tárgyat sem hallgatnak magyarul azok, akik más szakra (fizikára, kémiára, történelemre stb.) iratkoztak be, holott egyes karokon az ott tanuló magyar anyanyelvű diákok száma megengedné a magyar csoportok kialakítását. Az utóbbi időkig az Ungvári Állami Egyetemre, Kárpátalja valamennyi szakközépiskolájába és szakmunkásképzőjébe csak ukrán vagy orosz nyelven felvételizhettek a magyar jelentkezők.” (4)

A jelenlegi oktatási helyzet

Kárpátalján 53 magyar tannyelvű iskola, 19 ukrán–magyar, 10 orosz–magyar és 2 háromtannyelvű (orosz–ukrán–magyar) iskola működik. Tehát a területen összesen 84 iskolában folyik magyar tannyelvű oktatás. (5) Az utóbbi évek kirajzolódó tendenciája azt mutatja – és a számok is ezt bizonyítják –, hogy mind több szülő adja magyar iskolába, magyar osztályba gyermekét. Két év alatt – 1987 és 1989 között – a magyar tannyelvű osztályokba beiratkozó elsősök száma 2 százalékkal nőtt, 7,2 százalékról 9 százalékra. De nem szabad elfeledkezni arról sem, hogy a magyar gyermekek 34 százaléka még mindig nem részesül intézményes anyanyelvi oktatásban. Eredménynek tekinthetjük, hogy a korábbi gyakorlattal ellentétben az Ungvári Állami Egyetemre 1989-től a magyar diákok magyarul felvételizhetnek.

A vizsgálatba bevontak szociológiai jellemzői

Mivel összesen 37 kérdőív érkezett vissza, ezért a pedagógusképzésben résztvevők egészére vonatkozó általánosítások nem tehetők. A kirajzolódó nagyobb tendenciákat azonban érdemes vizsgálat tárgyává tenni. A megkérdezettek 15 és 18 év közötti fiatalok

voltak, mivel Kárpátalján a tanítóképzés – mint már korábban említettem, a hazai gyakorlattal szemben – középfokon történik. A pedagóguspálya a határon túl is elsősorban a nőket vonzza, vagy talán pontosabban fogalmazva: a tanítók a gyengébbik nem képviselőiből toborzódnak. A 37 fiatal között mindössze 4 fiú található.

A diákok a középiskolába egyaránt érkeznek aprófalvakból vagy a járásokból (Ungvárról, Beregszászról, Nagyszőlősről), de egyötödük helyben, Munkácson lakik. A kérdezettek 30 különböző településen élnek. Több mint a kétharmaduk albérletben, ötödük kollégiumban, csak ritkán előforduló eset, hogy valaki rokonainál lakna. A munkácsi tanítóképzősök szüleinek döntő többsége, több mint 60 százaléka valamilyen középfokú végzettséggel rendelkezik. (Összességében az apák 62 százaléka, az anyák 66 százaléka középiskolai végzettségű.) A fennmaradó hányad nagyobbik részét az alapfokú végzettségűek teszik ki. Tehát elmondhatjuk, hogy a diplomával rendelkező szülők gyerekei csekély számban vannak jelen a tanítóképzőben, mivel az ő arányuk 10% körül mozog. Míg Nyitrán a hallgatók harmada, tanulmányainak befejezésekor másodgenerációs pedagógusnak számít majd – mivel nem ritkán mindkét szülő ezen a pályán dolgozik –, addig a kárpátaljaiak között mindössze 3 diák édesanyja tanár, illetve óvónő.

Nyelvhasználat

Szokták mondani, az az anyanyelvünk, amin számolunk. Még hozzátenném, az, amin gyerekkorunkban megtanítanak számolni. Először gyakran a mesékben találkozunk, a három próbatétellel, a hét törpével, a hétfejű sárkánnyal és a többiekkel. De ez elsősorban nem a számolás, hanem a nyelv, a beszéd elsajátítása, a szókincs bővítése miatt fontos. S hogy mindemellett valami a lélek mélyebb rétegeiben is történik, azt a gyerekek mese iránti igénye mutatja.

A kárpátaljai pedagógusjelöltek szüleinek több mint a fele – talán ebből a felismerésből is – gyakran mesélt gyermekének, s ezt kivétel nélkül mindannyian anyanyelvükön tették. Olyan szülő nem is akadt, aki mindkét nyelven vagy más nyelven tette volna ezt. *Bruno Bettelheim* óta pontosan tudjuk, hogy a személyiség fejlődésében mekkora jelentőséggel bírnak ezek a szülők vagy testvérek által könyvből felolvasott vagy fejből elmondott, esetleg kitalált történetek. (6) S mindez azért különösen fontos a Kárpátalján élő és felnövekvő nemzedékek számára, mert az anyanyelv elsajátításának időszakában és a közvetlenül ezt követő években nem állt a gyerekek rendelkezésére olyan óvodai háálózat, ahol az anyanyelvi nevelés megoldott lett volna.

A nyelvhasználattal kapcsolatosan arra a kérdésre, hogy: „Gyermekkorában általában milyen nyelveken beszéltek az Ön környezetében?” – válaszként mindenkinél a magyart kaptuk, egy fő kivételével. Ugyanezt figyelhettük meg Nyitrán és Székelyudvarhelyen, ahol 99–97 százalékban családban használt nyelvnek a magyart mondták. Kárpátalján a gyerekek mind otthon, mind rokonaik és barátaik körében, valamint lakókörnyezetükben magyarul beszéltek. Néhány esetben említették csupán második nyelvként az ukránt vagy az orosz. A nyelvhasználatban egyetlen kivételt az iskola jelent, ahol az összes említés 29 százalékát tette ki a másik két nyelv. Ebből a szempontból, vagyis hogy milyen nyelven kommunikálnak az iskolában, Nyitra (89 százalék) és Székelyudvarhely (43 százalék) között állnak a kárpátaljaiak (71 százalék).

Ebben a kérdéscsoportban szerepelt külön kérdésként az iskola tanítási nyelve (s ez nem összetévesztendő az előző kérdéssel), amelyből kiderült, hogy a válaszolók egy fő kivételével általános iskolájukat mindannyian magyar tanítási nyelvű iskolában végezték. A középiskolákra vonatkozó adatok azonban már differenciáltabbak. Az azonban nem derült ki a válaszokból, hogy az említések hány esetben fednek egy-, két- vagy háromtan nyelvű iskolát. Mindenesetre az említett tanítási nyelveknél 50 százalékban jelent meg a magyar. A másik 50 százalékon 44 : 6 százalék arányban osztozik az orosz és az ukrán.

A fenti tendenciák rajzolódtak ki akkor is, ha a jelenleg az iskolában, az üzletekben, valamint a családi és baráti körben használt nyelvre kérdeztünk rá. A családban használt nyelvek között a magyar a domináns. Ezt követik a barátok, ahol a magyar mellett időnként már megjelenik az orosz is. Az iskolában főleg a magyar, de majdnem ugyanolyan százalékban (48 százalék) jelenik meg az orosz. Az üzletekben használt nyelvnél kétszer annyian említik a gyakori eseteknél az orosz, mint a magyart. Ez azért érdekes jelenség, mert a gyerekek és szülei felé azt közvetíti, hogy a külvilágban való boldogulásukhoz az anyanyelvük nem elegendő.

A kulturális szokásokat tekintve Kárpátalja mind Nyitrától, mind Udvarhelytől eltérő képet mutat, s itt egy harmadik szokáscsoport rajzolódik ki. A kárpátaljaiak jellegzetesége, hogy míg a színház- és mozilátogatás, valamint rádióhallgatás és televíziózás esetében a magyar mellett megjelenik más nyelv is, addig a napi- és hetilap, illetve a folyóiratok olvasásánál szinte kizárólag anyanyelvüket használják.

Színházba a megkérdezettek kétharmada nem jár. Akik mégis, azoknak 20 százaléka főleg magyar nyelvű előadásokat látogat. S csak egy töredékük az, aki a magyar mellett más nyelvű előadásra is elmegy. Moziba a diákok fele egyáltalán nem jár, a fennmaradó 50 százalékot a más nyelvű filmeket nézők teszik ki. Alig voltak néhányan olyanok, akik kizárólag magyar nyelvű mozifilmeket néztek volna. Ennek oka elsősorban az lehet, hogy nagy számban vetítenek orosz vagy ukrán nyelvű filmeket. A kulturális szokásokat illetően a mozilátogatásnál a legnagyobb jelentőségű a második vagy harmadik nyelv szerepe.

A válaszolók között nem volt olyan, aki ne hallgatna rádiót. Kétharmaduk ezt magyarul, negyedük más nyelven is teszi. Ebből a szempontból a kárpátaljaiak megelőzik a másik két ország pedagógusjelöltjeit, ugyanis a nyitraiak 50 százaléka, az udvarhelyiek 40 százaléka hallgat magyar nyelvű adásokat. Ennek valószínűleg oka, hogy a magyar nyelvű adások a térségben jól foghatók. A televíziózással is hasonló a helyzet, mint a rádiózással. A kapott eredmények szinte teljes egészében fedik egymást. A tévénezést vizsgálva sem találtunk olyan diákot, aki csak más nyelvű adást nézett volna, ugyanúgy, mint a rádiózásnál.

Mint már korábban említettem, a kulturális tevékenységek között markánsan kirajzolódó csoportot képez a napilap-, a hetilap- és a folyóiratolvasás. Kárpátalján a magyar szinte egyeduralmú e téren. Csak elvétve fordul elő válaszadó, aki más nyelven is olvasna lapokat. A másik két határon túli városban is nagyobb arányban van jelen a magyar, de nem ilyen mértékben. Kárpátalján mindössze három olyan diák volt, aki nem olvasta rendszeresen a Kárpáti Igaz Szót. A térség e lapját eredetileg ukránból fordították, míg nem 1965-ben önálló magyar szerkesztésű lappá vált. A Kárpáti Igaz Szó mellett másként a Beregi Hírlap áll, amely az ukrán nyelvű kiadás mutációja. A megjelenő három járási lap egyike. (A másik két lap az Ungvári Hírek és A Kommunizmus Zászlaja.) A rendszeresen olvasott napilapok között még említették a magyarországi Kelet-Magyarországot és Népszavát. A hetilapokra nézve nem jellemző, hogy a válaszolók inkább a helyben megjelenőket olvasnák. Mert bár első helyen a Kárpátontúli Ifjúság című lap áll, közelében kap helyet a Nők Lapja és a Képes Újság. A megkérdezettek említették még a Szabad Földet, a Kiskegyedet, a Kárpátaljai Ifjúságot és a Családi Lapot. Ukrán vagy orosz nyelvű lapt egyikük sem olvas.

A rendszeresen olvasott folyóiratok között a legnépszerűbb a Miskolcon megjelenő Kárpátalja, amely 1990 óta jelenik meg. A lap a szavazatok felét kapta. Az Ungváron szerkesztett és Budapesten kiadott Hatodik Sípra a válaszadók 25 százalékban hivatkoztak. Mindkét említett lap irodalmi-közéleti-kulturális folyóiratnak nevezi meg magát. A maradék egynegyed részt olyan lapok teszik ki, mint az Ifjúsági Magazin, a Füles, a Hát-tér, Az Alsó Osztályok, a Világ Ifjúsága a Nimród, a Fotó, a Popcorn és a West-teszt magazin. Érdemes megjegyezni, hogy míg Nyitrán és Udvarhelyen – ha nem is nagy szám-

ban –, de jelen vannak a magyarországi politikai lapok, a Magyar Narancs vagy a Beszélő, addig a munkácsi diákok ilyen lapokat nem említettek.

Miket és kiket olvasnak?

A pedagógusjelöltek esetében is igaz a megállapítás, hogy az ő ízlésükön, igényességükön, olvasottságukon is múlik az, hogy tanítványaik olvasó és olvasni szerető, a könyvek közt biztonssággal eligazodó, választani képes felnöttekké válnak-e. A tantervek egyre nagyobb szabadságot biztosítanak a pedagógusoknak a kötelező olvasmányok kiválasztására, az ajánló listák összeállítására. Az ő személyükön is múlik, hogy diákjaik találnak-e olyan személyt a környezetükben, akikkel elbeszélgethetnek az olvasmányélményeikről, vitatkozhatnak a felmerülő kérdésekről, esetleg akik személyre szólóan könyvet tudnak ajánlani nekik. Ezért áll az érdeklődés középpontjában a kérdés, hogy a jövő évezred pedagógusai mennyire olvasottak, s válaszaik alapján milyen olvasmányterkép rajzolható meg.

Arra a kérdésre, hogy milyen típusú könyveket olvasnak a legszívesebben, a diákok leggyakrabban a kalandregényt említették: a megkérdezetteknek összesen a 20 százaléka. Második helyre a szórakoztató regény, harmadikra pedig a klasszikus regény és novella, valamint a krimi került. Ezt követték a versek, a történelmi regények és a vallásos irodalom. Egyetlen kérdészt sem szavazott az útleírásra, a történelmi művekre (visszaemlékezésekre, dokumentumirodalomra) és a társadalomtudományi könyvek kategóriájára. Ebből kiténik, hogy a tanítójelöltek számára a szívesebben olvasott könyvek között inkább az ún. kevésbé fajsúlyos, főként szórakoztató funkciót betöltő könyvek szerepelnek. Ha egy kategóriába – a fajsúlyosabb fikció kategóriájába – vonjuk a klasszikus regényt, a novellát, a modern regényt és a történelmi regényt, akkor azt tapasztaljuk, hogy a válaszok egynegyede érkezett rájuk. A többi pedagógusképző intézményben felvett adatok szerint erre a kategóriára – helyszíntől függően – a diákok 40, illetve 50 százaléka szavazott.

A fikcióhoz viszonyítva az ismeretközlő művek (dokumentum, visszaemlékezések, társadalomtudományi, humán könyvek, természettudományos, műszaki könyvek) a legkevésbé kedvelt könyvtípusok közé sorolhatók, ugyanis a 106 szavazatból mindössze 1 volt, amely a természettudományos és műszaki könyveket részesítette előnyben.

Ezek után nézzük meg, hogy mi is az, amit a tanítójelöltek az utóbbi hat hónapban olvastak. A kérdés megfogalmazói itt már a szerzők és címek konkrét megnevezését várták, mivel pontos képet kívántak kapni az olvasottakról. Az első tíz leggyakrabban említett könyv szinte mindegyike klasszikusnak számít. A világirodalom és az iskolai kötelező olvasmányok szereplői vonulnak itt fel. Feltehetően ez utóbbi nagymértékben befolyásolja a kapott eredményt. A tízes listán hat magyar és négy külföldi mű található. Egyetlen bestseller szerzőnek sikerült csak ide bekerülnie, a magyar származású *Claire Kennethnek*. Rajta kívül mind a magyarországi, mind a határon túli helyszínek jóval gyakrabban említették *Robin Cook*, *Knittel* vagy *Lőrincz L. László* nevét. Érdemes meg-

A kulturális szokásokat tekintve Kárpátalja mind Nyitrától, mind Udvarhelytől eltérő képet mutat, s itt egy harmadik szokáscsoport rajzolódik ki. A kárpátaljaiak jellegzetessége, hogy míg a színház- és mozilátogatás, valamint rádióhallgatás és televíziózás esetében a magyar mellett megjelenik más nyelv is, addig a napi- és hetilap, illetve a folyóiratok olvasásánál szinte kizárólag anyanyelvüket használják.

jegyezni, hogy erre a tízes listára nem került fel modern szerző, kortárs hazai irodalom vagy ukrán, illetve orosz író.

Kedvelt művek (az említésszámok csökkenő rendjében)

Név és cím	Említésszám
1. <i>Shakespeare, W.: Rómeó és Júlia</i>	10
2. <i>Jókai M.: Egy magyar nábob</i>	6
3. <i>Jókai M.: Kárpáthy Zoltán</i>	5
<i>Móricz Zs.: Árvácska</i>	5
4. <i>Mikszáth K.: Fekete város</i>	4
5. <i>Brontë, Ch.: Jane Eyre</i>	3
<i>Hugo, V.: Nyomorultak</i>	3
<i>Jókai M.: Nincsen ördög</i>	3
<i>Kenneth, Cl.: Május Manhattanben</i>	3
<i>Mikszáth K.: Beszterce ostroma</i>	3

A kedvelt külföldi és magyar írók listáját végignézve, ugyanazt tapasztaljuk, mint amit az utóbbi hat hónap olvasmányélményeinél. A klasszikus nevek állnak az élen. *Lőrincz Judit* és *Vidra Szabó Ferenc* összevont listáin (7) az első két helyen ugyanúgy Jókai és Mikszáth áll, mint a kárpátaljai. A továbbiakban is nagy egyezéseket mutat a két lista, talán egy árnyalatnyival nagyobb klasszikus kedveltséggel a munkácsi tanítóképzősök körében. Azonban teljes egészében hiányoznak olyan szerzők, mint Berkesi András vagy Szilvási Lajos, akik különösen a hetvenes években álltak az élmezőnyben, de még ma is fel-felbukkannak olykor. Olyan tartósabb élményt nyújtó szerzők azonban nem jelennek meg a válaszok között, mint *Ottlik Géza*, *Esterházy Péter*, *Németh László*, *Déry Tibor* vagy *Sütő András*. A kedvelt magyar írók listájának végén egy tömbben áll három igen termékeny, a szórakoztató irodalomban közismert szerző: *Lőrincz L. László*, *Nemere István* és *Rejtő Jenő*. A kedvelt külföldi szerzők listáin ugyanazok a nevek találhatók, mint az egyéb helyszínek összesített listáin. Innen is bestseller szerzők „hiányoznak”: *R. Merle*, *E. M. Remarque* és *M. Mitchell*. Ha Claire Kenneth nevét nem olvasnánk a válaszok között, könnyen egy 40–50 évvel ezelőtti kérdőív adatainak vélhetnénk az eredményeket. Úgy tűnik, Székelyudvarhelyhez és Nyitrához képest a Kárpátalján élő magyarság számára a legnagyobb az elszigeteltség az anyaországtól. Hozzájuk jutnak el a leglassabban a modern, kortárs művek. Olvasmányaik között legnagyobb számban klasszikusok, romantikusok, illetve az iskolai tananyag, a hivatalos tantervek szereplői állnak.

Kedvelt magyar írók (az említésszám csökkenő rendjében)

Név	Említésszám
1. <i>Jókai M.</i>	31
2. <i>Mikszáth K.</i>	22
3. <i>Gárdonyi G.</i>	15
4. <i>Móricz Zs.</i>	12
5. <i>Fekete I.</i>	9
6. <i>Móra F.</i>	6
7. <i>Lőrincz L. L.</i>	3
<i>Nemere I.</i>	3
<i>Rejtő J.</i>	3

Kedvelt külföldi írók (az említésszám csökkenő rendjében)

Név	Említésszám
1. <i>Hugo, V.</i>	18
2. <i>Brontë, Ch.</i>	11
3. <i>Kenneth, Cl.</i>	10
4. <i>Dumas, A.</i>	7
5. <i>Dickens, Ch.</i>	6
<i>Shakespeare, W.</i>	6
6. <i>London, J.</i>	4
<i>Tolsztoj, L.</i>	4
<i>Verne, J.</i>	4
<i>Wilde, O.</i>	4
7. <i>Christie, A.</i>	3

„Az a nyelv egy nemzetnek, ami a napfény az eleven világnak...”

Ezt válaszolta egy 15 éves péterfalvi fiú arra a kérdésre, hogy mit jelent számára magyarnak lenni. Véleménye a kérdésre adott válaszok egyik jól elkülönülő vonalát képviseli. A megkérdezettek döntő többségének ugyanis a nyelvet, a hagyományokat, a hovatartozást jelenti a magyarsága. Nem egy pedagógusjelölt említette, hogy ez számára azt is jelenti, amit tovább kell adnia a következő nemzedéknek. Ez azért bír különös jelentőséggel, mert a ma még diákként iskolapadban ülők egy-két-három év múlva már nemzetiségi „testvéreiket” oktatják, s rajtuk is múlik, hogy hagyományaikból, nyelvük-ből mit és mennyit örökítenek át.

A gyakran visszaköszönő válaszok ugyanúgy, mint az egyediek, a sajátosan megfogalmazottak közül valók (ez utóbbira példa annak a 17 éves munkácsi lánynak a válasza, aki számára valamiféle idegenséget, kívülállást jelent magyarnak lenni mind a szülőföldön, mind az anyaországban):

– „Elsősorban nemzeti büszkeséget, anyanyelvet, hovatartozást, felelősséget embertársaim iránt, kiváltságot (pozitív értelemben), hogy Kárpátalján lehetek magyar” (16 éves kishégányi lány);

– „Számomra magyarnak lenni nagyon nagy dicsőség itt Kárpátalján. Soha nem riaszt vissza az a tudat, hogy harcolni kell néha a jogainkért” (17 éves viski lány);

– „Magyarul beszélni, írni olvasni. Tudakozódní a magyarság története, tradíciói iránt. Jó lenne, ha a képzőben is magyarul tanulnánk. A legfontosabb azonban az, hogy ki kell tartani minden körülményben” (16 éves fornosi lány);

– „Nehéz dolog, mert Ukrajnában magyarok vagyunk – amit persze nem szégyenlünk –, Magyarországon pedig csak »muszkák«, ami eléggé sértő” (17 éves munkácsi lány);

– „Szerintem ennek két oldala van: az egyik az, hogy megőrizni mindazt, amit őseink ránk hagytak, sőt továbbadni azt. A másik pedig, hogy nap mint nap találkozunk olyan akadályokkal, amelyek kizárólag a nemzetiséggel kapcsolatosak” (17 éves ungvári lány).

A magyarság jövője

Az előző kérdéshez kapcsolódóan a magyarság távolabbi jövőjét firtató kérdéssel igyekeztünk képet kapni arról, hogy milyen jövőkép él a kisebbségben élő tanítójelöltekben. A megkérdezettek valamennyien határozottan állástfoglaltak, nem volt olyan, aki kitérő, semleges választ adott volna. A válaszok tartalomelemzését elvégezve el-

mondhatjuk, hogy a pesszimistán gondolkodók vannak túlsúlyban. Ők azok, akikben erősebben él az elnyomás, a szorongatottság érzése és a megsemmisülés fenyegetettsége – feltehetően szörványhelyzetükből adódóan is. Okként nemegyszer a romló nyelvet és a társadalmi aktivitás hiányát jelölték meg. Búvópatakként, de jónéhányszor megjelennek az optimista válaszok, amelyek által feladatokkal teli, tevékeny jövőkép rajzolódik ki. Ebben a megkérdezettek mindenképp helyet szánnak szervezetüknek, a Kárpátaljai Magyar Kulturális Szövetségnek (KMKSZ), valamint a Magyarok Világszövetségének. Kárpátalja volt az egyedüli helyszín – a kérdőívek másik két határon túli helyszínét is megvizsgálva –, ahol a megkérdezettek a nemzeti-etnikai identitás kidolgozásához és egyáltalán a megmaradáshoz szükségét érezték a nemzetiségi magyar szervezeteknek. Ízelítőül álljon itt néhány idézet:

- „Ha a magyarok elnyomását, eloroszosítását elfogadjuk, akkor itt Kárpátalján nem lesz jövője” (16 éves técsői lány);
- „Ha a magyarság kicsit aktívabb, előrelátóbb lenne, akkor egy szép jövőt képzelek el, de jelenleg kissé pesszimista vagyok”;
- „Inkább nem táplállok túl nagy reményeket, mert az itteni magyarság távolabbi jövőjére nézve, úgy gondolom, nem sok pozitív változás fog bekövetkezni” (16 éves munkácsi lány);
- „Kilátástalannak!” (17 éves nagydolmányi lány);
- „Kárpátalján szerintem nehéz lesz a magyarok jövője. Ezt indokolja a magyarok társadalmi helyzete, és az is, hogy a magyar nyelvben rengeteg idegen szó fordul elő, főleg városban az utóbbi időben” (17 éves csongori lány);
- „Szerintem a magyarság majd valamikor, annak ellenére, hogy most még nem egységes, egyesülni fog, és akkor majd közösen ápolhatjuk a kultúránkat és hagyományainkat” (16 éves tiszabökényi lány);
- „Remélem, nem lesz rosszabb, és a KMKSZ fog valamit tenni annak érdekében, hogy jobb legyen a magyarság jövője, mint a jelen” (16 éves borzsovai lány);
- „A magyarság az utóbbi időben egy új úton indult el. Az első lépés ezen az úton a Világszövetség (magyar) létrehozása, mely a jövőben segítségére lesz a magyaroknak úgy az anyaországban, mint a világ bármely részén” (15 éves csetfalvi lány);
- „Szerintem a magyarságnak nagy jövője van itt Kárpátalján, mivel már kezdünk egy kicsit talpra állni. Nem valami gyorsan, de azért még optimista vagyok” (15 éves viski lány);
- „A magyarság szerintem a jövőben is meg tudja tartani pozícióját a világban, és segíteni fognak egymásnak, azoknak a magyaroknak, akik etnikai kisebbségben élnek, érvényesítik majd jogukat” (16 éves fornosi lány);

Versek mérlegen

Szerző és cím megjelölése nélkül 10 versrészlet került a tanítójelöltek elé. Arra kértük őket, értékeljék azokat művészi értékük szempontjából egy ötfokú skálán. Azért maradtak a versrészletek anonimak, hogy a nevek ne szolgálhassanak iránytűül, az olvasói választás alapját képező nevek ne befolyásolhassák a megkérdezetteket. Nem arra voltunk kíváncsiak, hogy a tanítójelöltek felismerik-e a műveket, hanem arra, milyen értékelési készséggel, esztétikai ízléssel rendelkeznek. A versek témája a szerelem volt; azok a megjelenítésben, a formában, a téma megközelítésében tértek el egymástól. A kutatók, akik *Halász Lászlónak* és *Nagy Attilának* az 1970-es évek elején alkalmazott versrészleteit vették alapul, *Petri György* és *Kukorelly Endre* egy-egy versének részletével módosították a listát. Így volt köztük olyan, amely esetleg az iskolai tanulmányokból ismert volt a diákok előtt, volt köztük modernebb megfogalmazású is, volt igényesebb és igénytelenebb is.

A megkérdezettek érdeklődését ez a kérdés keltette fel leginkább, mert mindannyian minősítették a versrészleteket, s annak ellenére nem hagyták megválaszolatlanul, hogy már a kérdőív utolsó „feladatát” jelentette. Egyidejűleg a kutatók még azt kérték a minő-

sítés mellett a pedagógusjelöltektől, hogy válasszák ki a számukra legértékesebb, illetve legértéktelenebb két-két verset, és választásukat néhány szóval indokolják meg.

A kárpátaljai pedagógusjelöltek értéktétele alapján a rangsor élén a 9. számú versrészlet (Farkas Imre) áll 4,6-es átlaggal. A harmadikosok tetszését ez olyannyira megnyerte, hogy azt mindannyian 5-ös osztályzattal illették. Ennyire egybehangzó véleménnyel még egy verset fogadtak: a 3. számút (Pilinszky János). Amíg azonban Farkas Imre versére a szöveges bírálatokban egy elmarasztaló vélemény is született a számtalan dicsérő sor mellett, addig nem akadt hallgató, aki Pilinszkyt az értékesek között említette volna. Az átlagokat rangsorolva a 2. helyre két klasszikus, Radnóti Miklós és Tóth Árpád került. A 3. helyen pedig két kortárs szerző, Baranyi Ferenc és Petri György áll. A további helyeken ugyanilyen módon osztoznak a kalsszikusok és a kortársak. Egyikük dominanciájáról sem beszélhetünk.

Farkas Imre nemcsak az átlagok alapján áll az élen, hanem a legértékesebbnek ítélt versre leadott szavazatok alapján is. Így ő kapta a szavazatok majdnem 50 százalékát. A legértéktelenebbnek ítélt versekre szavazók egyharmada nevezte meg a 3. számú versrészletet, azaz Pilinszkyt. Álljanak itt példaként az egyes részletekre értékelések. Itt is igyekeztem egyrészt a tipikusak, a visszatérők közül, másrészt az egyedülálló vélemények közül idézni. Ha a megkérdezett a verset az értékesek között említette, akkor (+) jelet, ellenkező esetben (-) jelet tettem az idézetek elé.

1. sz. versrészlet: „Ha nagyon feszítjük,
Elpattan a húr is:
Ne bánts d a szívemet,
Tele van az ügyis!”

(Pósa Lajos: Ha nagyon feszítjük)

(+) „Emlékversszerű és nagyon szép”; „Nagyon tetszenek a rímelő sorok és a költő stílusa”. (-) „Olyan népdal- vagy emlékműs íze van”; „Amatőr költőnek művére utal, primitív, ám ebben is van igazság”; „Túl egyszerű. Ilyen verset az irodalomhoz semmit sem érő ember is tud írni. Még hosszú idő sem kell neki hozzá”.

2. sz. versrészlet: „Neked még azt is megbocsátom,
hogy nincs mit megbocsátanom,
kegyetlenül jó vagy te hozzám,
a jószág már fájdalom.”

(Baranyi Ferenc: Megbocsátom)

(+) „Összefüggéseket tár fel az étellel”; „Mivel nagy álmodozó vagyok, nagyon megfogott engem, mert romantikus”; (-) „Csak száraz szavakat hallhatunk a szerelemről”. „Értelmetlennek, semmitmondónak találom.”

3. sz. versrészlet: „Csukott ajtókon zörgetek.
Sötét szobád, akár az akna.
A falakon hideg lobog.
Sírásod mázoló a falra.”

(Pilinszky János: Utószó)

(-) „Nagyon hideg”; „Nincs benne semmilyen érzés”; „Ez a vers olyan horrorszerű, nem tetszett semmi”; „A vers mondanivalója száraz, szürke, szinte nem lehet kihámozni a mondanivalót. Ellentétek érződnek a sorok értelmében.”

4. sz. versrészlet: „Mióta készülök, hogy elmondjam neked
szerelmem rejtett csillagrendszerét;
egy képben csak talán, s csupán a lényegét.
De nyüzsgő s áradó vagy bennem, mint a lét,
és néha meg olyan, oly biztos és örök,
mint kőben a megkövesült csigaház.”

(Radnóti Miklós: Tétova óda)

(+) „Gyönyörű költői hasonlatok.”

5. sz. versrészlet: „*Megszoktalak, akár a levegőt,
bármerre nézek, mindeniütt te vagy,
szekrényem alján, a fiókjaimban,
az agyvelőmben, és nem veszek észre.*”
(Kosztolányi Dezső: *Feleségemnek*)

(-) „Az ilyen szavak: szekrény, fiók, agyvelő, nem szerelmes versbe valók.”

7. sz. versrészlet: „*A hangjára emlékszem. Vagyis
emlékszem egy hangra. De hogy mély-e
vagy magas, vagy milyen, azt nem tudom.
Azt soha nem is tudtam. Kiment az
ajtón, nem is intett, ott ültem
tovább. Még sokáig vártam. Mert nem
lehetett megmozdulni. Megittam
a maradék bort. Tíz évig. Vagy tíz
éve. Az ajtót nem csukta be.
Este volt. Bámultam ki a résen.*”
- (Kukorelly Endre: *Elszánt legyek*)

(+) „Szinte fogvatart.” (-) „A vers gyönyörű. Összefüggés viszont nincs a mondatok és sorok között. Filozofikus vers: befelé forduló. Egy elmúlt szerelemről szól, de ott van mellette a bor is, az örök részegség. Hiába mondják, hogy a szerelem megrészesít, jelen esetben szerintem ez nem fér össze”; „Én a rímhez kötöttség mellett állok. Egyszerűen nem tudok végigolvasni egy hosszú (a futurizmus elvei szerint megírt) »szabad« verset.”

8. sz. versrészlet: „*Távolodom-közeledem, szeretlek,
magam számára is fel-fellobbanok.
Kimaradok, maradok, nyugodt vagyok, vagyok.
Ha van ilyen: tébolyult nyugalom
– így jellemezhető állapotom.
A világ pedig? Álom? Kőhalom?*”
(Petri György: *Mayának*)

(+) „Ez a vers segítséget nyújtana, ha egy lánynak udvarolnék, ha bevallanám neki, hogy szeretem”; „Hatott az érzelmeimre”. (-) „Számomra ez a vers nem fejez ki semmit”; „Üres, csengés nélküli szavak vannak benne, melyek nagyon bizonytalan hangulatot adnak a versnek”.

9. sz. versrészlet: „*Te még sokat és sokszor fogsz szeretni
Úgy mint most engem, vadul, esztelen.
Én nem fogok mást, csak téged szeretni.
S a halálom lesz ez a szerelem.*”
(Farkas Imre: *A te szerelmed*)

(+) „Szép rímbe van szedve”; „Ez a versrészlet tetszett a legjobban, mert a költő egyszerű módon ecseteli a legtisztább emberi érzést: a szerelmet. Bebizonyítja nekünk, hogy a szerelem az, amiért érdemes élni a földön”; „Ha szerelmes levelet írnék egy lánynak, ez a vers benne lenne”; „Olyan *Petőfi-szerű*, és én szertem a *Petőfi*-verseket”. (-) „Ilyen verset nem szavalnak közönség előtt.”

10. sz. versrészlet: „*Éltem fölött, a messzeségben,
Emlékem ragyog, mint alkonyi égen
Az arany ormok –
Megnövekedve a szomorú télben,
S az eget is, mely még rámborul kéken,
Vállaidon te hordod.*”
(Tóth Árpád: *Életem fölött*)

(+) „Szeretem az olyan verseket, amelyekben a sorok rimelnek. Tetszik, hogy a vers érzelmmel fűtött, s metaforikus ábrázolást is tartalmaz”; „Érzelemgazdagnak találok, jó az ábrázolásmód, érdekes hasonlatokat tartalmaz”; „Azért tetszett, mert van benne érzellem és jóság”. (–) „Nincs számomra semmi mondanivalója.”

A versteszt átlagai alapján alakuló rangsor

Munkács	Székelyudvarhely	Nyitra	Magyarország
1. Farkas I.	1. Tóth Á.	1. Radnóti M.	1. Radnóti M.
2. Radnóti M.	2. Petri Gy.	2. Tóth Á.	2. Tóth Á.
3. Tóth Á.	3. Radnóti M.	3. Petri Gy.	3. Kukorelly E.
4. Petri Gy.	4. Farkas I.	4. Kosztolányi D.	4. Pilinszky J.
5. Baranyi F.	5. Kukorelly E.	5. József A.	5. Kosztolányi D.
6. József A.	6. Kosztolányi D.	6. Farkas I.	József A.
7. Pósa L.	7. Baranyi L.	7. Kukorelly E.	Petri Gy.
8. Kukorelly E.	8. Pilinszky J.	8. Pilinszky J.	6. Farkas I.
9. Kosztolányi D.	9. József A.	9. Baranyi F.	7. Baranyi F.
10. Pilinszky J.	10. Pósa L.	10. Pósa L.	8. Pósa L.

Megállapítható, hogy a munkácsiak ízlése leginkább a székelyudvarhelyiekével mutat hasonlóságot, de az élenjáró első három szerző között mindenhol megtalálható Radnóti és Tóth Árpád neve. Különbségek inkább a rangsor alsóbb régióiban vannak. Ami érdekességként mutatkozik, az a nyitrai és a magyarországi főiskolások válaszai közti hasonlóság. Mindkét csoport válaszóinak leginkább a Radnóti Miklóstól és Tóth Árpádtól származó versrészlet tetszett, és legkevésbé Baranyi Ferenc és Pósa Lajos sorait értékelték. A munkácsi tanítójelöltek által leginkább elutasított Pilinszky Székelyudvarhelyen és Nyitrán is a lista utolsó harmadában szerepel, csak a magyarországi főiskolások oszlopában került a mezőny első felébe. Úgy látszik, Pilinszky nem hagyományos, a megszokottól eltérő költészete még idegen az inkább a tradicionálisabb irodalmat előnyben részesítő, inkább archaikusabb jegyeket mutató irodalom és befogadói számára.

Összezés

Kárpátalja oktatási rendszerére az egységesség hiánya, az óvodától az egyetemig vezető út kiépítetlensége jellemző. Középfokú, magyar tannyelvű intézet a tanítóképző, ahová Kárpátalja egészéről érkeznek a diákok. A tanítóképzés itt középfokon történik. A Munkácsi Tanítóképző másfélezer diákja közül 160 a magyar. A képzés ideje 4 év. Az intézmény magyar óvónőket és tanítókat képez, ahol csak az órák kisebb részének nyelve a magyar. A korábbi tendenciák lassan megfordulni látszanak, most már minden helyre van hallgató, sőt túljelentkezés is. A könyvtár legnagyobb gondja itt is a kötelező olvasmányok számító kötetek hiánya.

Munkácsra az egyetlen teljes egészében magyar iskola a II. Rákóczi Ferenc Középfokú Iskola. A képzés 6 éves korban, 0. osztályban kezdődik, és a 11. tanév végén érettségivel zárul. Az iskola sikerként könyveli el, hogy három éve, az 5. osztálytól már világirodalmat is oktatnak. A középfokú iskolák befejeztével a diákok az Ungvári Állami Egyetemen tanulhatnak tovább, ahol működik magyar szak, és néhány éve annak, hogy oda magyarul is felvételizhetnek. Másik lehetőség az, hogy a diákok a nyíregyházi főiskola Beregszászon működő kihelyezett tagozatán tanulnak tovább. 1994 szeptemberében indult itt az első évfolyam. Azok a diákok, akik Magyarországon szeretnének továbbtanulni, azoknak először a Kodolányi János Nemzetközi Előkészítő Intézet vizsgáján kell megfelelniük, s utána mehetnek az anyaország felsőoktatási intézményeibe felvételizni. Szerződés köti őket, hogy tanulmányaik befejeztével Kárpátalján helyezkedjenek el.

Míg évekkel ezelőtt Munkácson több magyar könyvesbolt is működött, addig ma már egy sincs. Magyar nyelvű könyveket Magyarországon lehetne beszerezni, de a rossz anyagi körülmények miatt ezt sem a könyvtárak, sem a magánemberek nem tehetik meg. A tanárokkal, könyvtárosokkal, iskolavezetőkkel folytatott beszélgetések alapján elmondható, hogy a térség könyvtárainak legnagyobb problémáját az egyre inkább elavuló állomány jelenti. Sem a gyerekeknek, sem a felnőtt olvasóknak nem tudják a kezébe adni az újabban megjelent kiadványokat, s mint már említettem, az iskolákban a kötelező irodalom biztosítása is nagy gondot jelent. A könyvekhez hasonlóan a napi- és hetilapok, valamint a folyóiratok terén is nagy hiány mutatkozik. Míg néhány évvel ezelőtt a munkahelyeken és a postán a magyar lapok előfizethetők voltak, addig ma a két ország között ilyen megállapodás nem létezik. A családok gyakran nemcsak hetilapot és folyóiratot járattak, de napilapok előfizetői voltak. Friss információhoz így ma már csak televízió keresztül juthatnak az emberek.

A II. Rákóczi Ferenc Irodalmi és Művelődési Kör közreműködésével a váci Katona Lajos Városi Könyvtár leselejtezett állománya a KMKSZ tulajdonába került, így most már működik Munkácson – amely kétszáz ezres lakosának 10 százaléka magyar – egy teljes egészében magyar könyvtár. Ez az egyetlen hely a városban, ahol több hónapos késséssel ugyan, de töredék áron, hozzá lehet jutni a magyar heti- és havilapokhoz.

Ez a tanulmány, amely a Munkácsi Tanítóképzőből visszaérkezett kérdőívek feldolgozásából és értékeléséből született, Lőrincz Judit és Vidra Szabó Ferenc 1991-92-ben folytatott kutatásához kapcsolódik. A Munkácsi Tanítóképző diákjainak olvasmányai kettős képet rajzolnak ki. Ugyanis egyrészt a klasszikusnak számító szerzők szerepelnek a listákon, másrészt az ún. szerelmes füzetek. Az archaikusabb vonások így keverednek a határokat nem ismerő piac irodalmával. Az utóbbi hat hónapban olvasott könyvekből összeállított tízes listán szereplő szerzők többsége szintén a klasszikusok közül kerül ki. Elmondható, hogy a világirodalom és az iskolai kötelező olvasmányok szerzői vonulnak itt fel. Erre a listára azonban nem került fel modern szerző, kortárs hazai irodalom, vagy ukrán, illetve orosz író. A kulturális szokásokat tekintve Kárpátalja mind Nyitrától, mind Székelyudvarhelytől eltérő képet mutat, egy harmadik szokáscsoport rajzolódik ki itt. A kárpátaljaiak jellegzetessége, hogy míg a színház- és mozilátogatás, valamint rádióhallgatás és televíziózás esetében a magyar mellett megjelenik egy másik nyelv, addig a napi- és hetilapok, illetve folyóiratok olvasásánál a válaszolók szinte kizárólag az anyanyelvüket használják.

A magyarság jövőjét a tanítójelöltek többsége buzdítón ítéli meg. Ennek oka a szorongatottság érzése, a megsemmisülés fenyegető veszélye. A diákok aggódnak a nyelv romlása miatt, de tudatában vannak annak, hogy választott hivatásuk nagyobb felelősséggel ruházza fel őket.

Jegyzet

- (1) KOCSIS KÁROLY–KOCSISNÉ HODOSI ESZTER: *Magyarok a határainkon túl – a Kárpát-medencében*. Budapest 1991.
- (2) S. BENEDEK ANDRÁS: *A tettenérhető történelem*. Ungvár–Budapest 1993.
- SZABÓ ÁRPÁD: *Oktatásügy Kárpátalján*. Unió. 1991. 1. sz. 18–21. old.
- (3) OROSZ ILDIKÓ: *Non scholae, sed vitae*. Hatodik Sip, 1990. 2. sz. 12–19. old.
- (4) Uo.
- (5) Uo.
- (6) BETTELHEIM, BRUNO: *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Budapest 1985.
- (7) LŐRINCZ JUDIT–VIDRA SZABÓ FERENC: *Minerva papjai? Pedagógusjelöltek olvasáskultúrája*. Budapest 1994.

Irodalom

- FERDINEC IRÉN: *Az iskolai oktatás története Kárpátalján a 20. század 40–60-as éveiben*. Kandidátusi értekezés tézisei. Ungvár 1996.
- GEREBEN FERENC–LŐRINCZ JUDIT–NAGY ATTILA–VIDRA SZABÓ FERENC: *Magyar olvasáskultúra határon innen és túl*. Budapest 1993.

Néhány modell a hatékonyabb iskolai munkakultúra megteremtéséhez

Ma már általánosan elfogadott, hogy az iskolák a társadalmi és a kliensi (szülők, tanulók, tanuló felnőttek) értékek kielégítő kompromisszumára vagy célszerű integrációjára törekedjenek (1).

Ez a kettős legitimitáció jelentkezhethet a helyi tantervekben és pedagógiai programokban (2). Egy iskola hatékonysága, sikeressége azzal mérhető, hogy ezen követelményeknek – az adott szellemi és anyagi tényezők függvényében – miként tud megfelelni.

Az eredményesség problémájának első megközelítésében kiemelhető, hogy az iskola *szervezet*, minthogy a megtervezett célok eredményes megvalósítása, a kitűzött feladatok optimális végrehajtása szervezési-vezetési funkció is. A szervezetek karakterét a szervezeti struktúra adja. Néhány szervezeti felépítést ismertet *Benedek István* (3), aki megjegyzi, hogy számos vezetéstudományból ismert modell minden bizonnyal idegen marad a pedagógiai vezetés számára.

Központi kérdés tehát, miképpen tehető hatékonyabbá egy adott iskolaszervezet működése. Az angolszász területen kimunkált megoldások közül írásunkban a következő el-
képzeléseket vázoljuk fel:

- MPS (*Managing Productive Schools*, Hatékony Iskola Vezetése)–modell (4);
- QPS (*Quality Performance System*, Minőségi Teljesítés Rendszere)–modell (5);
- CP (*Change Process*, Változás Folyamata)–modell (6).

Végül említést teszünk az SWCP (*School Work Culture Profile*, Iskolai Munkakultúra Profil) diagnosztikai eszköz (7) magyarországi kipróbálásának a tervéről.

A hatékony iskola vezetése (MPS)

A rendszerszemléletű megközelítéskor az iskola *alrendszerei* interakcióban vannak egymással, egymást meghatározzák. A rendszer optimális működéséhez a részek összehangolt tevékenysége kívánatos. Ennélfogva előnyösnek mutatkozik a *munkakultúra* átforgalmazása a tradicionális zárt kultúrából (az elszigeteltséget és a megalkuvó végrehajtó tevékenységet tükröző forma felől) a kollaboráción és a folytonos fejlesztésen, fejlődésen alapuló nyitott rendszerré.

A munkakultúra ebben az összefüggésben többet jelent a közszellemnél, közhangulatnál; többek között a kialakult viselkedésformákra, a hagyományokra és a szimbólumokra is vonatkozik. Az MPS-modellben a munkakultúrát a tantestület együttes problémakezelési módjaként értelmezik, mely a tanulók sikerének elősegítését a következő négy tényező közreműködésével véli megoldhatónak: 1. a szervezési tervezés; 2. a tantestület fejlesztése; 3. a programfejlesztés; 4. az iskola hatékonyságának értékelése. A munkakultúra szociális és lélektani tényezőként befolyásolja a szervezetben a munka minőségét.

A modell szerint a változó kliensi igényekhez igazodó iskola olyan átfogó iskolai tervet fejleszt ki, amely együttműködésre építve közelíti meg az adott elvárásokat, majd a tantestület fejlesztésének keretében támogatja a tanszemélyzet tagjait az új célok eléréséhez szükséges újabb és újabb tudáselemek és képességek elsajátításában. A szóban forgó terv a célokat és a jelentkező tanulói szükségleteket a programok és a szolgáltatások folyamatos fejlesztésével követi. Az iskolai értékelés aztán megállapítja az elképzelések megvalósulásának mértékét, s kijelöli a további fejlesztendő területeket (8).

A fejlesztéshez a vezetőknek mindenképp ismerniük kell a meglévő munkakultúrát. J. Martin (9) három munkakultúra-kategóriát különböztet meg:

1. fragmentális;
2. differenciálódott;
3. integrált (10).

Snyderék kiemelik, hogy Martin szerint a három típus együtt is létezhet, s ilyenkor a meghatározó forma felismerésére törekedhetünk csupán.

Fragmentális munkakultúra

Különbféle kérdésekben más-más pedagógusok kerülnek laza kapcsolatba egymással. Az elégtelen kommunikáció gátja a véleménycserének, a nézetazonosság kikristályosodásának. A pedagógusok a döntésekben alig működnek közre. Mindez félreértésekhez és elszigeteltséghez vezethet. A tanárok belső készítetése a közös cél elérésére elenyésző, a változási folyamatok szükségszerűen lassúak.

Differenciálódott munkakultúra

Belül konzisztens, véleményegységen alapuló szubkultúrák formálódnak a normával szemben. A szubkultúrák és a meghatározó kultúra között diszkontinuitás, illetve gyakori konfliktus és eltávolulás észlelhető. A szubkultúrák képződése valószínűbb, ha a szervezet tagjai úgy érzik, véleményük nem talál meghallgatásra. A belső konzisztencia miatt a változás jobbra a szubkultúrákra korlátozódik. Mindazonáltal van esélye – ha a különbségek összehangolhatók a szervezeten belüli célokkal és értékekkel –, hogy az eltérő kultúrák a kommunikáció fokozásával egy közös kultúrába integrálódjanak. Megemlítenőd, hogy a differenciálódott munkakultúra integráltnak tűnhet, ha véletlenül csak egy szubkultúra tagjaira figyelünk.

Az integrált munkakultúra

A szervezet működését illető kérdésekben jellemző a nézetazonosság. A pedagógusok megnyilatkozásai összhangban vannak egymással, egybehangzóak. A tantestület az iskolát *egésznek* tekinti, melyben a tanárok, a tanulók és a szülők egyként fontosak. A döntésekbe bevonják a tanárokat és a szülőket, növekszik a belső motiváció és az egyéni szerepkör, jogkör. A formális és informális csatornákon élénk kommunikáció zajlik. Az integrált munkakultúrában természetes az újabb és újabb kérdések felvetése, melyek mindig visszhangra találnak, így a rendszer fejlődőképessége nagy.

Az iskolák saját kultúrájuk azonosítása után önfejlesztéssel az integrált forma megteremtésére törekedhetnek. Az integrált kultúra kialakulása időbe kerül, mert egy fragmentális szervezet feltehetőleg differenciált lesz, mielőtt integrálódik. De idővel egy integrált szervezetben is megjelenhetnek szubkultúrák, sőt az olykor fragmentálissá válhat. Lényeges az is, hogy az egyes szervezetek eltérő módon közelíthetik meg az integrált kultúrát, de az önfejlesztéshez, a közös mentális modellek kialakításához a kommunikáció elengedhetetlen.

A minőségi teljesítés rendszere(QPS)

A QPS-modell újszerű megközelítést jelent az iskolai munkakultúrák fejlesztésében. A változtatás lehetséges modelljét kilenc dimenzióban írja le:

1. Az oktatási szervezetben a munka hatékonyságát a *minőségi munkakultúra* biztosítja, mely a rendszer működését befolyásolva a kimenetre (tanulói sikerek, szülők elégedettsége) is hatást gyakorol. A tanulói sikerek biztosításának növekvő igényén túl, az együttműködés, a partneri viszony, a kollektíva növekvő odaadása és felelősségvállalása garantálhatja a folyamatos fejlődést. A kliensek bevonásával az iskola elszigeteltsége megszűnik.

2. A fejlesztésben meghatározó az *elképzelés*. Az ezt fontosnak tartó vezetés törekvéseinek középpontjában a tanulói sikerek elérése áll. A tantestület megkérdezésével a pedagógusok is bevonhatók a munkába: Milyen tanulókat szeretnénk a képzés végén? Hogyan növelhetnénk az iskola hatékonyságát? A *brainstorming* során kialakuló képet a testület szívesebben magáévá teszi, mint a „felülről jövő” kezdeményezést.

3. Az iskola fejlesztési céljainak a *stratégiai tervezés* a vezérlő elve. Az átfogó és hosszú távú tervezésnél elengedhetetlen a munkának a változó körülményekhez történő folyamatos igazítása. Kívánatos a kollektív tervezés, mert a stratégiai tervek tevékenységi tervekre bontásakor gyakran újszerű kezdeményezések születnek.

4. A *rendszer szemléletű gondolkodás és tevékenység* a közös célok elérésére töre programok és szerepek kölcsönös függőségére utal. Többek között *interdiszciplináris programokkal* – az elkülönített tananyagokat egyesítve – egyetlen fő témára összpontosíthatunk; a *kooperatív munkakultúrában* az iskolán kívüli forrásokat és lehetőségeket is kiaknázzhatjuk; egy vezető team megszervezésével elősegíthetjük az egyes munkacsoportok együttműködését, a közös innovációt.

5. Az *információrendszerek* kiépítésében, hatékonyságában központi kérdéssé válik az információk minősége. Az optimalizáláshoz, fejlesztéshez érvényes, megbízható és tárgyilagos adatok szükségesek. De voltaképpen milyen tartalmú és típusú információk segítenek jobban a fejlesztést? Az egyik fő problémát a tanulói teljesítményekre vonatkozó ismeretek megszerzése, kezelése jelenti. Egyáltalán, hogyan mutatható ki a fejlődés? Mi tekinthető valójában sikernek?

6. Az *emberi erőforrás fejlesztésének* fő célja az új kihívásokra felkészült, képzett szakemberek csoportjainak kialakítása és az egyes csoportok hatáskörének kiterjesztése. A szakmai függetlenség sajátos megnyilvánulása, hogy az egyes csoportok megválaszthatják, milyen továbbképzésben szeretnének részesülni. A kollégák kölcsönös támogatása, az együttes problémamegoldás természetesen járul hozzá egy fejlettebb csoportmunka kibontakozásához. Mindez növeli az iskola cselekvőképességét is.

7. A *minőségi programok és szolgáltatások* között megemlítendő a tananyagok integrációja és a folyamatos előrehaladást biztosító tananyagstruktúrák kiépítése, ami erősítheti a tanulók viszonyulását az elsajátítandó tudáshoz. A tanítási-tanulási folyamatban egyúttal átformálódik a pedagógus- és a tanuló szerep is: a pedagógus döntéshozóból és ellenőrből a tanuló sikerének előmozdítójává, a tanuló pedig az ismeretek passzív befogadjából aktív csoporttaggá válik. Előtérbe kerül a kooperatív tanulás (11).

8. A modellben a *kliensek sikere, elégedettsége*, a rendszer munkájának az eredménye található. Az újító programokban tanulók a helyi közösségek életében is aktív szerepet játszanak. A szülők és a környezet (vállalatok, vállalkozások) megnyerésével nemcsak az iskola anyagi lehetőségei javulnak, hanem az elszigeteltség falai is leomolhatnak.

9. A *folytonos fejlesztés* stimulálja a különböző területek változásait. Az elvárások acélozzák az egyén és a szervezet adaptációs képességét, serkentik a szervezeti fejlődést. Az igények rugalmas követése elengedhetetlen a sikerhez. Az értékelés kapcsán már szólnunk a megfelelő és használható információk szükségességéről; további feladat lehet a passzív, közömbös tanárok bevonása a csoportmunkába, valamint a már létező munkakapcsolatok szorosabbra fűzése, egy vezetőcsoport létrehívása, új programok bevezetése és a felelősségtudat növelése.

Összegezve megállapítható, hogy a sikerorientált elképzelések – áthatva a kultúrát – állandó szakmai és programfejlesztést eredményeznek. A munkakultúra tökéletesedését

az együttműködés számos módja és formája segítheti a csoportmunkától kezdve a különböző intézmények együttműködéséig. A munkakultúra bürokratikus vonásainak megszüntetése rendszerszemléletű megközelítést és időt igényel. Beavatkozást csak megfelelő információk birtokában célszerű kezdeményezni.

A változási folyamat

A változási folyamat modellje, a CP-modell keretbe foglalja a változás négy stádiumát:

1. a bürokratikus állapot;
2. a tudatos működés szintje;
3. az átmenet szintje;
4. átalakulás egy minőségi rendszerré.

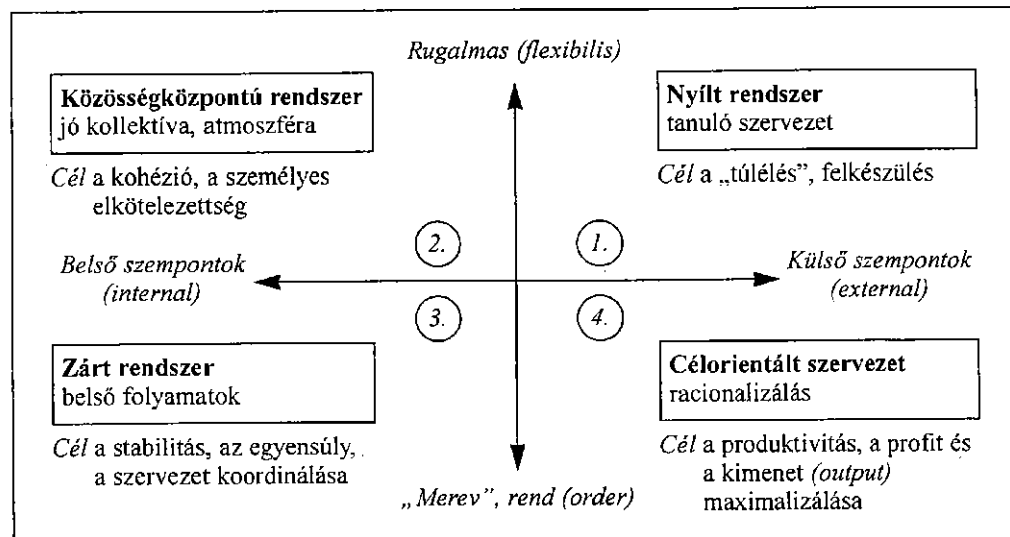
A minőségi rendszer céljaiban és működésében alapvetően elüt a bürokratikus rendszertől.

A merev és feszített programok rendületlen végrehajtása helyett a minőségi rendszer célja inkább a tanulók szükségleteinek felderítése és kielégítése. A programok és a szolgáltatások szabadon, a kliensek igényeihez igazodva fejleszthetők. A befagyott gyakorlat szervilis követése helyett a tanárok *szakemberként* együtt dolgozhatnak az új célokért. A rendszerszemlélet erősíti a felelősségtudatot.

Kitérőként tanulságos megemlíteni a következő modellt, a szervezetek hatékonyságát, melyet holland és ír előadók ismertettek, a JATE pedagógiai szakértőképző programjának keretében, 1995-ben. A modell két dimenzió, a változás jellege (rugalmas-„merev”) és az orientáció (külső-belső) mentén osztályozza a rendszereket. A két szempontot, azok egymásra vonatkoztatását, rendezését az 1. ábra mutatja be. A fejlődés stádiumai eszerint a következők lehetnek:

- a) a túlélésre törekvés (1. negyed);
- b) az alkalmas kollektíva kialakítása (2. negyed);
- c) a szervezet koordinálása és a célorientáltság előtérbe kerülése (3. és 4. negyed);
- d) újra cél a túlélés, a megváltozott környezethez való alkalmazkodás, a verseny (1. negyed).

A fejlődés tehát ciklikus.



1. ábra

Szervezetek osztályozása a flexibilitás és az orientáció szempontjából
(JATE-előadás nyomán, 1995)

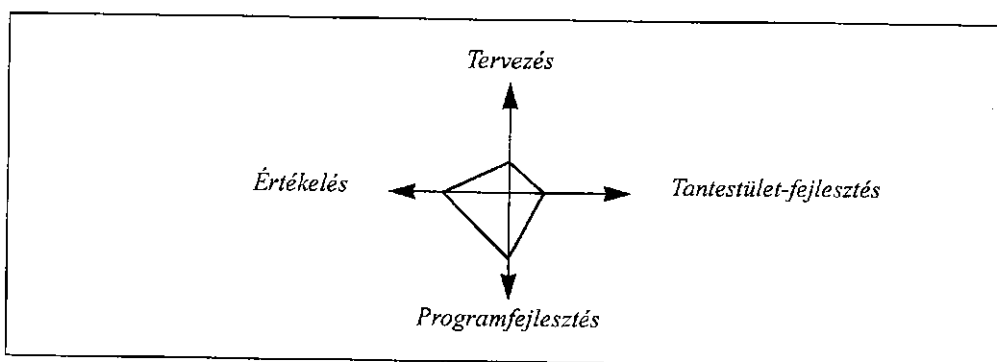
Visszakanyarodva, megállapíthatjuk, hogy az átalakítás valamennyi modellje megköveteli a munkakultúra fejlődésének figyelemmel kísérését, követését. A korábban említett modellek (MPS és QPS) – a fejlesztés irányvonalainak kijelölése mellett – a munkakultúrák diagnosztikai célú vizsgálatát is segíthetik.

Az SWCP (*School Work Culture Profile*, Iskolai Munkakultúra Profil) diagnosztikai eszköz (12) számbeli adatokat szolgáltat a testületnek a döntési folyamatokban való viszonylagos részvételéről. Az eszközt szigorú tesztelésnek vetették alá az elmúlt nyolc évben, és megbízhatóságát igen jónak értékelték (13). Mindazonáltal az SWCP mellett folyamodhatunk nyílt kérdéseket tartalmazó kérdőívekhez, s készíthetők interjúk is ebben a témában.

Az SWCP négy altesztből áll:

1. tervezés;
2. tantestület-fejlesztés;
3. programfejlesztés;
4. értékelés.

Az egyes alteszteken elérhető legmagasabb pontszám 75. A feldolgozásnál az eredményeket egy koordináta-rendszer tengelyein tüntetik fel, majd a kapott pontokat összekötik (2. ábra). Az így nyert síkidom mérete arányos a vizsgált munkakultúra hatékonyságával. Ha a mindegyik tengelyen vett érték nagysága legalább 65, akkor a kívánatosnak tartott nagyságú négyszög áll elő.



2. ábra

A munkakultúra hatékonyságának szemléltetése az SWCP diagnosztikai eszköz segítségével (14)

A dimenziók további bontásával az eredmények részletesebben is elemezhetők, s meghatározható a fejlesztés iránya. Ezért is érdemel figyelmet az SWCP magyarországi ki próbálásának terve. A leendő vizsgálatok egy nemzetközi kutatási programba illeszkednek, amelynek közvetlen koordinátora *Christer Nylén*, a svéd Västernorrland megye tanácsa oktatási és kulturális osztályának munkatársa. A magyar szervező *Riez Ferenc*, a Somogy Megyei Önkormányzat humán szolgáltatási főosztályvezetője. A mérőeszköz adaptálásán együtt dolgozom *Kálmán Andrással*, a Somogy Megyei Pedagógiai Intézet főtanácsosával. Az első mérésekre négy Somogy megyei középiskola vállalkozott, de felvetődött az országos kiterjesztés lehetősége is.

Összegezés

Ha az iskola tanulói sikerére és kliensei elégedettségére törekszik, akkor egy *minőségi munkakultúra* megteremtésére kell vállalkoznia. Az iskolák munkakultúrájának a fejlesztéséhez elméleti kiindulási pontot jelenthetnek az MPS- és QPS-modellek. Bár a fejlesztés számos területen történhet, nem mellőzheti a rendszerszemléletű megközelítést.

A változás folyamatát a CP-modell írja le. A sikeres beavatkozáshoz a megfelelő információk nélkülözhetetlenek, ezek megszerzését segítheti az SWCP diagnosztikai eszköz, melynek alkalmazásával bármely iskolában képet nyerhetünk a munkakultúra hatékonyságáról. A megfelelő diagnózis birtokában megtörténhet a fejlesztés tervezése. Az SWCP alkalmazásával hazánkban is tanulmányozható lesz az iskolák munkakultúrája, s nemzetközi kutatás keretében eredményeinket összehasonlíthatjuk más országok adataival is. Mindez egy tudatosabb, tanulóközpontú fejlesztés alapját képezheti iskoláinkban ezen a területen is.

Jegyzet

- (1) NAGY JÓZSEF: *Fejlesztési követelmények. Iskolakultúra*, 1994. 1–2. sz., 2–107. old.
- (2) BÁTHORY ZOLTÁN: *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciálás tanításmélelet vázlata*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1992.
- BALLÉR ENDRE: *Tantervfejlesztés az iskolában*. Megyei Pedagógiai Intézet, Veszprém, 1993.
- PENCZ LAJOS: *Tanterv és iskolavezetés*. In: *Közoktatási menedzser (Holland–magyar iskolavezető-képző program)*. Kísérleti tananyag, 1993–1994.
- (3) BENEDEK ISTVÁN: *Pedagógiai vezetés, a vezetés pedagógiája*. OKKER Oktatási Iroda, Budapest, 1995.
- (4) BARÁTH TIBOR: *Az eredményes iskola*. In: *Közoktatási menedzser*, i. m.
- SNYDER, K. J. – ANDERSON, R. H.: *Managing productive schools: Toward an ecology*. Academic Press, Orlando, 1986.
- SNYDER, K. M. – ACKER-HOCEVAR, M. – WOLF, K. M.: *Reframing school work cultures over time: The principals's perspective*. National Forum Educational Research Jowrund, 1995–1996. 1. sz., 3–4. sz.
- SNYDER, K. M. – JOHNSON, W. L. – ANDERSON, R. H.: *Transforming work cultures and learning patterns: The school-based management challenge*. In: *International Journal of Educational Reform*, 1992. 3. sz., 291–297. old.
- SNYDER, K. M. – SNYDER, K. J.: *Developing integrated work cultures: Findings from a study on school change*. NASP Bulletin, 1996. 576. sz., 67–77. old.
- (5) ACKER-HOCEVAR, M.: *Conceptual models, choices, and benchmarks for building quality work cultures*. NASP Bulletin, 1996. 576. sz., 78–86. old.
- SNYDER, K. M. – ACKER-HOCEVAR, M. – WOLF, K. M.: *Reframing school...*, i. m.
- (6) ACKER-HOCEVAR, M.: *Conceptual models...*, i. m.
- (7) SNYDER, K. M. – ACKER-HOCEVAR, M. – WOLF, K. M.: *Reframing school...*, i. m.
- SNYDER, K. M. – SNYDER, K. J.: *Developing integrated...*, i. m.
- (8) NAGY JÓZSEF: *Köznevelés és rendszerszemlélet*. Országos Oktatástechnikai Központ, Veszprém, 1979.
- (9) MARTIN, J.: *Cultures in organizations: Three perspectives*. Oxford University Press, New York, 1992.
- (10) SNYDER, K. M. – SNYDER, K. J.: *Developing integrated...*, i. m.
- (11) HORVÁTH ATTILA: *Kooperatív technikák. Hatékonyság a nevelésben*. ALTERN füzetek 7. OKI Iskolafejlesztési Központ, Budapest, 1994.
- (12) SNYDER, K. J.: *School Work Culture Profile*. Managing Productive Schools Training Programs, Tampa, FL., 1988.
- (13) JOHNSON, W. – SNYDER, K. J. – ANDERSON, R. H. – JOHNSON, A. M.: *Assessing school work culture: An analysis and strategy*. Paper presented at AERA, New Orleans, LA., 1994. In: SNYDER, K. M. – ACKER-HOCEVAR, M. – WOLF, K. M.: *Reframing school...*, i. m.
- (14) SNYDER, K. J.: *School Work Culture...*, i. m.

Az ember „fordított” tragédiája

Déry Tibor: Az óriáscsecsemő

Volt-e magyar avantgárd dráma? – tette föl a kérdést egyik tanulmányának címében Radnóti Zsuzsa; s Balázs Béla, Barta Sándor, Déry Tibor, Füst Milán, Remenyik Zsigmond nevét említve, műveiket elemezve bizonyította: volt. De csak az irodalomtörténet számára. A színházi közönség jobbra csak a lényegük szerint nem avantgardista, nem is preabszurd darabok „átabszurdizálásából” sejtheti a kezdeteket.

Déry Tibor életművének egyik lehetséges megközelítése a szabadságfogalom felől kínálkozik. Az ifjú lázadót és az agg bölcselőt egyként erősen izgatták a szabadság tartalmai és határai. Innen nézve különösen érdekesek *Kocsi Rózsa Igen és nem* című, a magyar avantgárd színjáték történetét taglaló monográfijának gondolatai. *Az óriáscsecsemőt Madách Imre* remekének fonákjaként értelmezi: „Déry e művében fordított *Ember tragédiáját* ír, és szemléletet merőben különbözik az igazi tragédia világától. Az utóbbi ugyanis az élettel szemben vállalt hősi magatartást hirdeti, de az abszurd – így Déryé is – csak a lét groteszk kegyetlenségére döbrent rá. Mivel a darabokra hullott, tébolyult világnak nincs egységes elve, értelme, célja, így sem igazi tragédiája, sem pedig komédiája nincs többé. (...) Ez az ábrázolás az élet érettségét és szépségét dicsőítő, klasszikus eszményekhez képest csak »a sértett élet tagadásának eredménye«, a klasszikus stílus romantikus ellenpárja. Groteszk tragikomédia”.

A keletkezése idején, 1926-ban még valószínűleg elsősorban antikapitalista színezetű, társadalmi indulatú darabot már valóban szívesebben tekintjük egzisztenciális, ontológiai irányultságúnak. Napjainkra fölerősödő abszurditása eredetileg nem egyéb késődadaista hangoltságnál. A történeti jelleget mindinkább lemállasztja a jelentésbeli lényegszerűség. *Eörsi István* is leszögezte: ez nem antikapitalista szatíra. Ugyanő fejtegette hasonló határozottsággal azt is, hogy „Déry Tibor *Az óriáscsecsemője* abszurd dráma: az élet céltalanságáról, kiüttalan, nemzedékről nemze-

dékre ismétlődő körforgásáról vall képtelen szituációkban, látszólag összefüggéstelen jelenetsorokban és dialógusokban. Főszereplője az Újszülött, aki születése napjától gyermekének, a II. számú Újszülöttnek a megjelenéséig teljes felnőtt-terjedelmében és teljes – erősen csökkent – szellemi erejével szerepel a színen; végső-kig stilizált emberek és hozzájuk megszólalásig hasonló bábuk láthatók és hallhatók, a cselekményt időnként vetítések szakítják meg, amelyek velősen összegezik a mű értelmét. (...) Egyedüli mércéje, miként állja meg ma a helyét, nem mint kísérlet, hanem mint olyan nemzetközi áramlat részese, amely – csak az értők számára megkülönböztethetően – egyesít magában kóklerséget és zsenialitást”.

Déry maga – életműsorozatából, a drámakötet előszavából kitűnik – rossz véleménnyel volt legtöbb színdarabjáról. Pedig eleinte szerette (vagy legalábbis menet közben megszerette) ezeket a műveket. *A Mit eszik reggelire?* (1926) kísérő dramaturgiai traktátusa így vallott erről: „...gyakran voltam úgy, mint az az egyszerű magyar, aki nem akarta elhinni, hogy valahol a Földön van egy ország, ahol még a parasztok is tudnak franciául. Nem akartam elhinni, hogy darabom alakjai valamennyien tudnak franciául. S hogy általában többet tudnak és sok mindent jobban, mint én, aki az hittem magamról, hogy megteremtettem őket. (...) De rövidesen jobb belátásra jutottam. Nevettem a vicceiken. Engedtem, hogy oda menjenek, ahova ők akarnak, s hogy azt tegyék, amit jó-nak látnak. Engedelmes menedzser, igyekeztem újtukból eltávolítani az akadályo-

kat, s megkeresni azokat a helyzeteket, amelyekben jól érzik magukat. Fokozatosan így lettem íróból rendezővé, kulisszafestővé vagy színésszé. S már ott tartok, hogy miután megírtam, magam szeretném eljátszani, megrendezni, megfesteni s elzeneelni a darabot.”

Ezek a szavak a komplexitást vágyó dráma- és színházzemléletet képezik le, vagyis nem egyszerűen az alkotását interpretálókra bízni kénytelen művész önmisztifikációi. A szövegével való teljes azonosulással, az egyszemélyi megjelenítésnek az vet gátat, folytatja Déry, hogy „a közönységet nem tudom magam játszani...”.

A darab keletkezése idején meglehetősen ismertek voltak *Mácza János Teljes színpad* (1921) című manifestumának ígéi. Ő már világosan látta: a színház nem a dráma alárendeltje. „A színpad nem azért van, hogy ott a dráma »előadásra kerüljön« s a dráma nem azért, hogy a színésznek legyen mit »játszani«. A dráma már megszületésében hordja a színpadot. A színpad a drámával esetről esetre újraalkotódik...” – mondotta. Elképzelhető, hogy Déry ennek az általa nyilván olvasott állásfoglalásnak a hatására utasította el a drámaszövegnek tisztán olvasásra való megszervezését – sőt, az olvasás, olvastatás sokadrendű lehetett számára.

A művészeti ágak közötti átjárás, kölcsönhatás jegyében *Az óriáscsecsemő* kulcsszerepet juttat tíz, ember nagyságú bábunak, melyek az írói instrukció szerint „törzsükbe sülyeszthető fejjel” álldogálnak a hátsó kulisszák mögött, és „ha bábuk beszélnek, fejük kiemelkedik a törzsből, visszaesik, ha elhallgatnak. Bábuk nevét reflektorfény vetíti a törzsre”.

Bár mozgatásuk, instruálásuk kissé mechanikus, egy idő után ötletelen, a bábuk – lényüknél fogva – híven kifejezik az eszközemléletet. A bábjátékosság növeli a színdarab harsány, vásári hatását: a mondanivaló agresszív kikiáltását. Közreműködnek a hierarchizálásban, hiszen az emberi szereplők igencsak osztott összességéhez képest ők a „kóc-szereplők”. Sajnos, a valóságos alakok és a bábalakok között nincs világosan kimutatható külön-

ség: nincs mély belső rendszere annak, ki, mikor, miért és milyen mértékben báb – vagy nem báb. Erre részint a mozgási korlátozottság nyújt magyarázatot. A bábuk cselekvési köre, játéklehetősége a fej(ek) céllövöldét is idéző föl-lemozdulásában kimerül, csak a gépies szó (és a vetítés) élteti őket. Könnyen elképzelhető – a strukturális lazaság, ötletszerűség miatt – olyan színpadi megoldás, amely csupán a négy főfigurát (az I. Újszülöttet, a II. Újszülöttet, az Apát és Nikodemoszt) hagyná meg színész játszott emberalaknak, s mindenki mást bábuk képviselnének. Nem véletlen, hogy a három – később még elemzendő – úttörő érdemű előadás éppen a bábuk megjelenítésével, funkciójuk és technikai repertoárjuk megtalálásával vesződött a legtöbbet.

A bábuknak tömeget kell reprezentálniuk, számuk nemigen szállhatnak a kerek és már nagyságrendnyi tízes szám alá. Csakhogy így a rengeteg kis jelenetben ők – sokan vannak. A dialógusoknak esetleg meg kell oszlaniuk az ő oldalukon. A „Meddig tart még dok-tor úr?” kérdését például heten teszik föl: végigfut rajtuk a szótagstaféta, mely azonban hiába keres eszmei célszalagot. Máskor kényszerűen fölszaporodik a bábuk adta válaszok száma. Lehetőleg egyiküknek sem szabad kimaradnia a szereplésből.

Ez a tény a dadaista drámák bizonyos monotóniájához éppúgy köti Déryt, amint az abszurd, az abszurdoid jelleget is előlegezi. A Déry-textus bábjai azért nem tűnnek ma visszafordíthatatlanul öregecske színpadi tákolmányoknak, mert fölsejlik bennük a katasztrófa tudatában tehetetlenül szövegfoszlányokat ismételtető – sőt a saját képtelen léhelyzetüket is menthetetlenül reprodukáló – abszurd antihősök verbális és szituatív viselkedése.

Az I. Újszülött megszületésén és eladattásán, majd a II. Újszülött világrajöttén – azaz a két óriáscsecsemő föllépésén kívül a darabnak nincsenek szigorúan kimért dramaturgiai pontjai. A viszonylag szabad csapongás, az erős epizodikusság színésszé teszi a cselekményszegénysége ellenére buffószerűen forgatagos játékot.

A címszereplő, Lajcsi szabadságának folyamatos és szigorodó korlátozásaként éli meg az életét (természetesen csak addig a pillanatig, amíg korlátozottsága relatíve teljessé nem válik: ekkor már jószerivel nem is érzékeli a csupán a szabadság keretei közt fölfogható függőséget). Ha a fordított *Ember tragédiája* gondolatot ki is bontjuk: ő a becézett, kissé humorosnak ható nevével is lefokozott teremtmény – a lefokozott világ rangvesztő Ádámja. Az Úr megfelelője az Apa, aki sorsára hagyja, kiűzi gyermekét (azzal, hogy áruba bocsátja, csodálatos képességeit alantas adásvétellel kamatoztatja). Nikodemos pedig, a vevő, a test és lélek kufára: a szellemi méltóságát veszített Lucifer.

Persze *Az ember tragédiája* mai értelmezései – melyeknek egy részét 1996 októberében igyekeztünk ismertetni e hasábkon – nehezen játszathatók vissza *Az óriáscsecsemőre*. A kiforditottság Madách eredeti koncepciójára, illetve a *Paulay Ede* nevével fémjelzett előadáshagyományra érvényes. A figurák szerkezeti elrendeződése és az alapkonfliktusok mégis megenyedik a hatásos párhuzamot.

A Tragédiához az újabb magyar drámatermésből *Örkény István Pisti a vérzivatarban* című tragikomédiáját szokás hasonlítani (főleg *Koltai Tamás Pisti, küzdj, és...* című elemzése nyomán). A létbe vetett ember küzdelme, stációs vergődése, eszménykeresése, boldogságvágya a tárgya mindhárom kérdéses alkotásban. Látványos motívum-egybeesés a figuratöbbszörözés: a két Újszülött, a négy Pisti – s az örökösen alakváltó Ádám (vele Éva, Lucifer stb.; ideértve a „több Ádám” típusú színházi interpretációkat is). Feltűnő mindháromban az infantilizáltság: az ismétlődő „csecsemőség”, a csecsemőmentalitás (mint a világ korafelnőtt birtokbavétele), a Pistik némelykor sajátos nyelvi viselkedése – s Ádámnak az Úrhoz rendelt gyermekembersége, mely majd csakis a saját apasága (gyermekének jövőendő születése) miatt nem lesz tökéletesen értelmetlen.

A személyiséghasadás végső soron mindig a szabadsághiány válságtünete, a tehe-

tetlenség, a cselekvésképtelenség megnyilvánulása. A nyelvi és viselkedésbeli infantilizálódás is következhet *ebből* a szabadsághiányból. Dérynél a szabadsághiányos állapot úgy reprodukálódik, hogy a felnőtté lett I. Újszülött (az ellen-Ádám) *kénytelen* apává (és így nyilván gyermekeladóvá) lenni, a II. Újszülött pedig kénytelen folytatni *ezt* az újszülötti sorsot.

Az óriáscsecsemő a maga antikapitalista vagy abszurd példázatán belül nagyon hullámzó színvonalú mű, bár az kétségtelen, hogy a *dagályos* (vagyis magas) tengerszint hullámszik. (Rokon képpel élt *Almás Miklós* az idős Déry egyik munkájáról szólva. Szellemes fordulata – „áramszünet a magasfeszültségen” – szállóigévé vált.) A darabot mindig a cím(szó) teszi rendbe – akkora a nyelvi feszítésvágy. A nem funkcionáló, a rosszkor jött, a visszatetszést és nevetést keltő nagyság rejlik a szinte főnévvé önállósuló *óriás* jelzőben; a reménytelen kiskorúság, a pályába visszazorított akarattalan *csecsemő* lét sűrűsödik az összetett szó második tagjában. Sehol sincs a helyén ez a figura – de a figura számára sincs alkalmas hely a létezéshez. Az óriáscsecsemőség ennek ellenére groteszk méltóságot is nyer a három felvonás folyamán.

A dráma csak 1967-ben látott napvilágot nyomtatásban, addig alig tudtak róla. Ehhez képest elég hamar, 1969 februárjában sor került első bemutatójára. A győri Rába együttes ötven percbe tömörített, *Benkő József* adaptálta és rendezte produkciójáról ellentmondó beszámolók jelentek meg. Az országos színjátszóverseny megyei döntőjébe nem sikerült bejutniuk ezzel a produkcióval, egyes krónikások mégis elismerően számoltak be a látottakról. Úgy tudni, Déry Tibor csak apró javításokat eszközölve hagyta jóvá a rendező szövegvariánsát. Megnézte a premiert is, érdekelte több mint negyven esztendő után „föltámadt” csemetéje. „Amint az ember felnőtté válik, kénytelen elfelejteni ifjúkorát” – ebben a nem túl megállapításban summázódott számára a darab. A játéka a híradások szerint megnyerte tetszését. A lelkesedéstől maga óvott: „Attól félek, egy kissé túlbecsülik úttörő szerepemet.

Amikor a drámát írtam, a szürrealizmus és a dadaizmus korszakát éltük, és természetesen rám is hatott a formakeresésnek ez a fajtája. Az érdemet nem magamnak tulajdonítom, hanem a véletlennek. Ugyanúgy eszébe juthatott volna *Tristan Tzarának*, *Aragonnak*, vagy mondjuk *Kassáknak*...”

...mint hogy Benkő Józseffel lényegében egyszerre egy másik (akkor még amatőr) rendezőnek is eszébe jutott *Az óriás-csecsemő* bemutatása. *Paál Istvánnak*, a szegedi Egyetemi Színpad, a legendás SzESz irányítójának. 1970. március 22-én és 23-án volt az első két előadás. Déry megszemlélte ezt a premiert is, s most nem pusztán nyájas volt a véleménye – „Pesti színészek se csinálták volna jobban” –, hanem találó is. A nem hivatásos magyarországi színjátszás egyik legvisszhangosabb eseménye volt ez a produkció, melyet eredetileg igazi diákszínházi körülmények közé, egylépcsős, egyszerű terembe helyezte a rendező. Paál, akiből – mintha kezdettől erre lett volna predesztinálva – első sorban az abszurd drámák ihletett tolmácsolója lett (és aki *Az ember tragédiája* abszurdizált színrevitelével is nagy vitát kavart), a Déry-darab moralitásszerűségét emelte ki: az I. Újszülött „lelki üdvéért”, emberi boldogulásáért, szabadságáért folyó allegorikus (végül hiábavaló) harcot. A szöveg, megfelelő átcsoportosítások és nyesegetések után, itt is új arculatot öltött. A vetítések elmaradtak: a vizuális elemet az akusztikus pótolta (egy-egy szövegek hangszóróból érkeztek a nézőtérre). A bábuk megelevenedtek: a színészek, ki-ki lépve a mozdulatlan figurák mögül, önálló életet kezdtek élni, annak hiú reményében, hogy legalább átmenetileg leválhatnak a bábustről. A Déry megkívánta díszletek közül egyetlenegy kapott mindvégig fontos szerepet: a mutatványosbódé, mely nem csupán a vásáriságot (s a vele némiképp rokon diákszínjátszást) szimbolizálta, hanem például a *Tragédia* londoni színeinek csepürágó forgatagára is visszautalt.

Paálnál a közönség soraiból vackalódtak elő a bábuk. Az I. Újszülött nem „emberfölötti nagyságú csecsemő” volt, csak jámbor arcú fiatalember. Valóban arccal,

kendőzetlen arccal bíró. A többi szereplő orcáját, fizimiskáját, pofáját bohócos smink takarta – a meglehetősen kevert stílusba a brechtiből is belopva valamicskét. A csecsemő volt a potenciális kivétel-ember, a színpad deviáns jelensége – aki lassan kénytelen felöltöni azokat az átlagvonnásokat, amelyeket a tömegember visel. Őt is bedarálta a nagy gépezet.

A befejezés nem nélkülözött egy sugárnyalábnyi optimizmust. A II. Újszülött – újra egy festetlen, meztelen (az egyetlen ágyékkötőben a megfeszítendő Krisztust is idéző) figura – téblábolása, a világgal való suta ismerkedése a minden gyermekhez hozzáálmodott reménytelen várakozást is közvetítette. Azét az állapotét, amikor a gyermek még *nem fejtett a szokott pimasszá*.

A darab 1978-ban érkezett el hivatásos színházba: Pécsre. (Az ősbemutató tehát vagy itt volt, vagy a györiek színpadán – noha *Temesi Ferenc*, a kitűnő író, a szegedi előadás szereplője, egyik írásában magukénak tudja ezt az érdemet.) Itt is végbement a közönség = bábuk, vagy bábuk = közönség azonosítás: itt is a széksorokban ültek a később a díszletlakásokba bekerült bábuk. Az emeletes, kazettás dobozrendszer leginkább lakótelepi házkereztmetszetre emlékeztetett, de volt benne vonatfülke is (csupa olyan helyszín, amely köztudottan alkalmas társadalommodellül). A cselekménybe iktatott műveltek Déry szelleméhez hűen zajlottak. Így a konzervdobozok gúllázása, majd a leomló halmaz újra-újraépítése a fogyasztói társadalom kritikája lett, kipellengérezte a „konzervlétet”. Lidércesen világított „rövidfilmek” – egy cigaretta parazsának körözése a színpadi éjszakában stb. – ígézték vissza az eredeti darab vetítéseit. A fények, a szavak, a jelenetelés ritmikája azt sulykolta, hogy a fogva tartó életformából, élethelyzetből nincs semmiféle szabadulás.

Szikora János rendezte ezt a misztériumjátékká transzponált előadást. A visszafogott abszurditás és a megjuhászodott avantgardizmus a játék ironizált naturalizmusában rejlett. Paál István egy fokkal megbocsátóbbnak mutatkozott Dérynél – Szikora egy fokkal kegyetlenebbnek. A

szövegben háromszor is szereplő calderóni mondat – illetve drámacím – tagadásából bontotta ki az értelmezést. *Az élet álom* – sugallja *Calderón*. Az élet nem álom – állította és tanúsította a pécsi értelmezés, mondván: az élet rossz álom...

A győri előadáshoz – mint „eldugott” bemutatóhoz – képest a szegedi élvezett primátust, a szegedihez – mint nem hivatásos színházi munkához – képest a győri. *Gaál Erzsébet* debreceni rendezése így már sem kvázi-, sem valóságos ősbemutató nem lehetett. *Az óriáscsecsemő* itt a modern civilizatorikus ártalmak közé helyezve élte sokadik életét. A közönséggel való kapcsolat minden eddiginél élénkebb és ingerlőbb lett.

Szikora és Gaál rendezéseit Déry Tibor már nem érthette meg. De tán darabjának teljes utóéletére kiterjeszhető az, amit Temesi Ferenc az említett novellájában (*Történet, ami sehogy sem tetszett K.-nak*) írt. Az ő előadásukat vagy hatszor is megtekintő író balatoni házába volt hivatalos az egyetemista trupp. Az evés-ivás után ketten énekelni, gitározni kezdtek. És: „...arra lettem figyelmes, hogy a körülöttnk ülők nem dúdolják velünk a refrént. Főlnéztem: a mester ült közöttünk, aprókerti széken. Megböktem D.-t. Abbahagytuk a játékot. Játsszatok csak –, mondta a mester, azért jöttem...”.

Tarján Tamás

A Pedagógus Szakma Megújítása Projekt megvásárolható és megrendelhető könyveiből

- | | |
|--|--|
| 001 Andódy Tiborné – Pusztai Jánosné: Így teszem ... jól teszem? – Illemtankönyv általános iskolásoknak. Korona Kiadó. Ára: 220,- Ft | 016 Budai Éva: „Színház az egész világ...” – Tanulási segédlet a színház- és drámatörténet tanulásához középiskolásoknak. Korona Kiadó. Ára: 341,- Ft |
| 004 Arday István: Bolygónk sorsa a kezünkben van – Válogatás a globális problémákból általános iskolás és középiskolás diákok számára. Calibra Kiadó. Ára: 169,- Ft | 019 Correspondances. Program a francia nyelv tanításához és a francia nyelvű kultúra közvetítéséhez. Berényi Pálné: Munkatankönyv a nyelvtan tanulásához. Tárogató Kiadó. Ára: 201,- Ft |
| 005 Axmann Judit – Tóth Gézáné: Fizika munkafüzet a hatosztályos gimnáziumok I-II. osztálya számára. Magazin Kiadó. Ára: 152,- Ft | 020 Correspondances. Program a francia nyelv tanításához és a francia nyelvű kultúra közvetítéséhez. Dávid Anna: Munkatankönyv a beszédtemák feldolgozásához. Tárogató Kiadó. Ára: 240,- Ft |
| 006 Bánréti Zoltán: Mozgékony mondatszerkezetek – Rendező szabályok. A magyar generatív mondatlan alapjai középiskolások számára. Korona Kiadó. Ára: 379,- Ft | 021 Correspondances. Program a francia nyelv tanításához és a francia nyelvű kultúra közvetítéséhez. Dávid Anna: Szöveggyűjtemény feladatokkal. Tárogató Kiadó. Ára: 192,- Ft |
| 013 Borsányiné Dányi Katalin – Halácsy Éva: Biológia és egészség. Magazin Kiadó. Ára: 585,- Ft | 022 Correspondances. Program a francia nyelv tanításához és a francia nyelvű kultúra közvetítéséhez. Nagy Géza – Sz. Tóth Gyula: Munkafüzet az irodalom tanulásához. Tárogató Kiadó. Ára: 229,- Ft |
| 014 Both Mária – Csorba F. László: Tudománytörténet I. – Tanulási segédlet középiskolásoknak. Gondolat Kiadó. Ára: 900,- Ft | |
| 015 Both Mária – Csorba F. László: Tudománytörténet I. – Szöveggyűjtemény. Gondolat Kiadó. Ára: 499,- Ft | |

(A könyvek ára a 12 %-os ÁFÁ-t is tartalmazza.)

Az egyes kötetek megrendelhetők és megvásárolhatók:
a Pedagógus Szakma Megújítása Projekt Programirodájától
 (1055 Budapest, Szent István krt. 1. IV. em. 6.,
 Telefon: 111-0525, Ügyintéző: Farkas Lászlóné)

Iskolát alapítunk

Drámapedagógia alkalmazása a pedagógus-továbbképzésben

Ajánlom ezt a dramatikus játékot pedagógus kollégáimnak, azoknak, akiknek a képzeletét még nem mázolta szürkére a kedvetlenség, akik még szoktak vitatkozni, milyen iskola kellene, milyen módszer, milyen elv, akik még nem felejtettek el álmodni és játszani. Tantestületi értekezletet, pedagógiai tanácskozást látok magam előtt, ahol különböző szerephelyzetekben újragondolják az eddigi nevelési és tanítási gyakorlatot.

Idegen tollakkal

„Szabadnak kell érezni magunkat ahhoz, hogy játszani tudjunk. Csak a személyes szabadság megteremtésével jutunk el az önkifejezéshez.” *Spolin* írja ezt, a jeles angol színházi szakíró és pedagógus. *P. Slade*, a drámapedagógia klasszikusa pedig fontosnak tartja hangsúlyozni, hogy érzelmi biztonság megteremtése nélkül nem képzelhető el közösségi játék. Mit jelent mindez? Nem többet és nem kevesebbet, mint annak hangsúlyozását, hogy a játékban partnerek vesznek részt, egymást tisztelve, valami végett. *Grastyán Endre* neurológus úgy vélekedik, hogy az ember az intenzív örömmért játszik, amelyhez úgy jut, hogy a játék során akadályokat állít fel magának, hogy legyőzhesse, konfliktusokat teremt, hogy megoldhassa azokat, a tartalmat formába önti, a folyamatot dramaturgiai kötöttségekkel szabályozza. Mindezt azért, hogy biztosítsa önmaga számára a megoldás jó érzését. A csoportos játékban az alkotás, a megoldás, a felismerés öröméhez is együtt jutnak, illetve együtt kell, hogy eljussanak a játszói. Ezt segítheti a foglalkozásvezető, a játékmeszter, aki a dramatikus játékban maga is szerepbe lép, hogy játékos helyzetből, játszótársaként alakítsa az eseményt.

De hivatkozunk egy szaktekintélyre is, *Dorothy Heathcote-ra*. Az ő gyakorlatából vettük át a „Szakértő köntösében” elnevezésű modellt, s e szerint formáljuk *Iskolát alapítunk* játékunkat is. Heathcote szerint azzal, hogy a dramatikus játékban minden-

ki szakértői szerepkörhöz jut, ami azt jelenti, hogy a résztvevő a szerep vállalásával számára otthonos, fiktív világba kerül, olyan rálátásra tesz szert, amely csak ebből a helyzetből adatik meg neki. S hogy mi ennek az eredménye?

A pszichológusok szerint a mélyebb és az alaposabban megélt ismeret. A drámapedagógusok azt vallják, hogy mindez a megértésnek egy új minősége, elmozdulás a megértés eddigi szintjéről egy másikba; valami, ami a művészi „ahá-élményhez” hasonló.

Az *Iskolát alapítunk* játéktól – ha a tantestület a *Spolin* és *Slade* által említett szabadságérzést és érzelmi biztonságot magának tudhatja, ettől a drámajátéktól – az remélhető, amit *Heathcote* ígér: a témával kapcsolatos új összefüggések felismerése. S hogy mi a téma, azt a kollégák döntenek el, miként azt is, kinek a játékmeszteri irányítására bízzák magukat.

A drámajáték vázlatja

A foglalkozásvezető, miután partnerei játékos hajlandóságáról meggyőződött, ki-puhatolja: ugyan mi foglalkoztatja őket leginkább a mozgásban lévő oktatási, nevelési folyamatban, mivel aszerint kell megterveznie a játék konfliktushelyzeteit. A résztvevők érdekeltsége, a téma konfliktusos kezelése nélkül ugyanis olyan hatású drámajáték nem jöhet létre, mint amilyenről az előbbiekben szóltunk.

A játékot a foglalkozásvezető irányítja, de nemcsak kívülről mint animátor, hanem

belülről is, játékhelyzetből (lehet narrátor, tudósító, vezető, szakértő, újságíró, szóval bármi). Olyan szerepekbe lép, melyekből a leghatásosabban tudja előrendíteni az eseményeket, élezni a konfliktusokat.

A foglalkozásvezető ebből a szerephelyzetből tájékoztatja a jelenlévőket a feladatról és a játékszabályokról.

Közli például – mint mi is tesszük a későbbiekben a foglalkozás leírásában – hogy egy olyan új, alapítványi iskola létrehozásába kezdünk, melyet az önkormányzat is támogat. Az illetékesek tárgyaltak a megbízott igazgatóval, akinek hamarosan első kell rukkolnia a programjával, s tájékoztatnia kell a nyilvánosságot. A foglalkozásvezető felkéri a jelenlévőket, hogy a játék menete szerint különféle szerepeket öltve magukra, segítsék az új iskola beindulását, majd bemutatja a megbízott igazgatót.

A foglalkozásvezető már korábban tárgyal a „kijelölt igazgatóval”, hogy az illetőnek legyen ideje az iskola koncepcióját és programját „kidolgozni”. Ez kulcsszerep, s csak felkészült kolléga tudja jól játszani.

A játékszabály ismertetésekor hangsúlyozni kell: *senki sem azonos önmagával*, legyen igazgató, szülő, polgármester, újságíró, pedagógus. Mindenkinek tisztázni kell, ki ő, hogy hívják, hány éves, mit képvisel, milyen személyiségjegyekkel rendelkezik. Saját véleményét is beleépítheti a szerepébe, de képviselhet teljesen más nézetet is.

Az *első játékhelyzet*: gyűlés, értekezlet vagy sajtótájékoztató, amelyen elhangzik a referátum.

Ha képzeletbeli sajtótájékoztatón voltunk, a vitavezető kérje fel az „újságírókat”, hogy tudósításaikat írják meg. Hosszabb szünet után – ezalatt az „újságírók” dolgoznak – a beszámoló következik, majd az „újságírók” felolvassák a cikkeiket. Természetesen most is a játékos határozza meg, hogy milyen szemléletű lapba írt.

A következő mozzanat: *szülői értekezleten vagyunk*. Kiscsoportos megbeszélésen találkoznak az elsős gyermekek szülei, nagyszülei az iskola vezetőivel. Mit nyújt

az új iskola? – erre a kérdésre akarnak választ kapni az anyukák. De jellegzetes párbeszédre is felkészülhetünk, ha a szituációnak fogadóóra jellege van.

Markáns véleménykülönbségek megfogalmazására is sor kerülhet, ha úgy vezetjük fel a játékot, hogy nézetkülönbség merült fel az alapítványi kuratórium és az önkormányzat képviselői között. Mi történik ilyenkor? Szakítás vagy kompromisszum?

Ha egy régi iskola profil módosítását tervezzük, izgalmas helyszín lehet a tanári szoba. Hogyan beszélnek meg a kollégák egymás közt az értekezleten elhangzottakat? Itt valószínűleg hangot adnak félelmeiknek, szorongásuknak is, és kevésbé fegyelmezetten, mint egy „igazi” értekezleten.

Szerepjáték ez is.

A *folyosói pletyka* elnevezésű játék a következő: „intrikus megjegyzését” ki-ki írja le papírra, névtelenül, melyek eljutnak az igazgatósághoz, s rögtönzött válaszok születnek rájuk.

A *tantestület színt vall*. A játékmester mint vitavezető fölkerheti a pedagógusokat, hogy valamennyien mondják el az igazgató programjával, koncepciójával kapcsolatos véleményüket, s vállalják-e az új körülmények között a munkát, netán elpályáznak vagy nyugdíjba mennek. De az aggályaikat is fogalmazzák meg, azt, hogy mit tartanak az új koncepcióban jónak, mit elhibázottnak stb. Ami ugyancsak szerephelyzetből történik. (Vagyis a játékbéli iskolakoncepcióról, a játék számára választott szerepekben.)

Az „igazgatóság pályázatot hirdet új állásokra”. Meg kell fogalmazni írásban és közzé kell tenni az intézmény új profiljával, programjával összefüggő szükségletek szerint. Akik egyetértenek az iskola programjával, s a pályázati feltételeket testhez állónak tartják, írásban nyújtják be kérelmüket. „Kibővített ülésre” kerül sor, ahol felolvassák a beérkezett pályázatokat.

„Találkozás a pályázókkal.” Ez improvizáció a javából. A jelöltnek „gyakorlati foglalkozást” kell bemutatnia arra, hogy miként old meg egy pedagógiai problémát. Az eddigi tanár, szülő, újságíró most gyerekszerepbe lép, hogy segítse a pályázót a

– „Az új művészetpedagógiai iskola polgárokat akar nevelni. Ám akik megszólaltak az iskola nevében, méltatlan öltözékben jelentek meg... A nyugati tőke szponzorálja ezt az alapítványt, ennek szelleme működteti majd az iskolát” – jelentette a „Hunnia” tudósítója.

– Nem világos, mi határozza meg tevékenységüket: a keresztény vagy a marxista ideológia? Semlegességről beszélnek, holott ez az alapítványi iskolára nem kötelező. Mért nem vállalják fel önmagukat? Lehet, hogy az alapítók maguk sem tudják, mit akarnak? Jó lesz ezt minél előbb tisztázni!” – vélte az „Új Lobogó”.

– „Mozdult végre a pedagógusok szürkeállománya. Akik eddig központi elképzelések végrehajtói voltak, most végre cselekszenek. Azt ígérik, hogy a gyerek nemcsak fejkvóta lesz, hanem személyiség is, akinek segítenek megtalálni helyét ebben a hazában. Mint mondták, itt együtt alkot gyerek és pedagógus. Segíteni kell a jó szándékú, okos kezdeményezést.” – így a „Városi Híradó”.

(Az olvasóhoz: A játéknak ezt a dramaturgiai-szerkezeti szakaszát megbeszélés követte. A hallgatók kiléptek újságíró szerepükből, s megjegyzéseket fűztek írásaikhoz. Volt, aki mentegetődzött, mondván, hogy ő csak szerepet játszott, s volt, aki közölte, hogy ő bizony saját véleményét fogalmazta meg. Az igazgatónő is kibújt a szerepéből, aki – mint írtuk – valóban iskolát készült alapítani. Érvelt, vitakozott. Ő és társai szerepben és szerepen kívül azt fogalmazták meg, hogy művészethangúlyosnak tervezik ezt a „mintha-iskolát”, oly módon, hogy az egzakt tárgyakat is átszöje a művészetekből áradó, a személyiségre figyelő szemlélet. Elit iskolát nem terveznek, de minőségit igen. Ám a minőséget nem szelektív felvételiztetéssel, hanem korszerű tanítással kívánják elérni. Ami pedig a szabadságot illeti, hogy mikor pisilhet egy elsős – remélik, nem kell a szülőknek nedves alsót mosni és szárítani. A nemzeti értékek tanítását is kiemelkedően fontosnak tartják, és a személyiségre figyelő nevelésről semmi körülmények között nem mondanak le.)

Tudósító: „Fordulat állt be az iskolaalapítók előkészületi munkájában. Mint megtudtuk, alaposan elemezték a sajtóban megjelent cikkeket, s rájöttek, hogy bizonyos, ott felvetett kérdésekre maguk sem tudnak pontos választ adni. Úgy döntöttek tehát, hogy *szakértői testületet* kérnek fel: tanulmányozzák a tervezetüket, az írásos publikációkat, s formáljanak véleményt iskolamodellekről, pedagógiai irányzatokról, s más olyan kérdésekről, melyek fontosak lehetnek számukra. Az ott-tartózkodó pedagógiai kutatót kérték fel, hogy alakítson *szakértői testületet*, s legyen annak szakmai irányítója.”

„*A szakvezető expozéja*”: „Célszerű fogalmi ellentétpárokat felállítanunk, melyek egymásnak feszülnek, s melyeket a pedagógiai szakirodalom is fontosnak tart. A jelenlévők feladata lesz, hogy ezen ellentétpárok valamelyike mellett kiálljanak, s védjék azt, amit akkor is meg kell tenniük, ha civilként netán másként vélekednek. A szerepbe lépés tehát „kötelező”. A játék, illetve a munka akkor kezdődik el, amikor valamennyi ellentétpár a táblára vagy a füzetbe kerül, amikor a vitázó felek már megismerkedtek egymással, s ki-ki összegyűjtötte érveit. A résztvevők véleménye jel formájában rákerül az ellentétpárok között húzódó vonalra, s így majd az is kitetszik, hogy ki miféle oktató-nevelő intézményt képzel el ideálisnak, de legalábbis az elképzeléseikhez közelállónak! Létrejöhet-e a szakértők között valamiféle egyezség?

(Az olvasóhoz: Kinek-kinek *pedagógiai szakértői* szerepbe, tehát egy újabb szerepbe kellett lépnie. Ki-ki összeszedte minden szónoki képességét, hogy hatásosan vitázzon. A szakszerűség és a koncentráltság is összekapcsolódott. Sok idő telt el azonban, míg a szerepeket mindenki vállalta. Végül is izgalmas, tanulságos, elmeleléző, a jófajta retorikát sem nélkülöző beszédek, értekezések hangzottak el. Volt olyan gondolatpáros, amely mentén szinte mindenki megszólalt. Főként azért, hogy közeliég egymáshoz az álláspontokat. A szakmai vita különösen akkor vált izgalmassá, amikor a szakértők kiestek szerepükből és sze-

mélyes véleményükkel, élményeikkel tették meggyőzőbbé álláspontjukat.)

A felvetődő ellentétpárok:

terhelő iskola	x	kímélő iskola
hagyományos módszerű	x	reformer
művészethangsúlyos	x	tudományhangsúlyos
nemzeti karakterű	x	kozmpolita
semleges	x	elkötelezett
sokoldalú	x	profilírozott, profiltiszta
személyiségfejlesztő	x	teljesítményközpontú

Tudósító: „A szakértők fóruma lelkes hangulatban fejeződött be. A jelek felkerültek a vonalakra, az igazgatóságéi külön is. Ők még meg is indokolták, melyik jelet miért éppen oda tették, ahová.” (A fenti táblázaton az igazgatóság által felrajzolt jeleket láthatjuk.)

Pályáznak a pedagógusok

(Az olvasóhoz: Az iskolaalapítás-játék fontos mozzanata volt a pályázat meghirdetése. Mi szerepel a feltételek között? Miként zajlik a beszélgetés az íróasztal két oldalán? Maguk a pályázatok mennyire művesek, megszerkesztettek? És mit tartalmaznak? Anyagi igényekről esik-e szó bennük? Félénk-e a jelölt, vagy magabiztos? Ne feledjük, improvizatív játékról van szó, amelyben az egymásra gyakorolt pillanatnyi hatás is befolyásolja a végkifejletet. A játékban mint kuratóriumi tagok többen is részt vehetnek. Bárki kérdezhetett, s a végső döntéskor mindenkinek jogában volt véleményt formálni.)

Tudósító: „A szakértői tanácskozás után kerül sor a pályázat meghirdetésére. Két tanítói és egy népművelői állás betöltéséről szól a kiírás. Az egyik munkakör a pályázótól zenei, a másik pedig képzőművészeti szakvégzettséget is kíván a tanítói képesítés mellé. Előny, ha az illető óvodásokkal is dolgozott már. A harmadik állás elnyeréséhez a tanári-népművelői diploma mellé drámapedagógiai gyakorlat is szükségeltetik.

Szinte az „egész országból” érkeztek pályázatok. A beszélgetés során az érde-

kelte a „bizottságot”, hogy a pályázatban megfogalmazott nevelési-oktatási elképzeléseket miként bontja le a gyakorlatra

a „jelölt”, mégpedig a művészetpedagógiai iskola elvárása szerint. Elmondták, hogy azok, akik elnyerték az állásokat, mindhárman kísérletező kedvű, gyermekszerető pedagógusok. A művészet számukra elsődlegesen nevelési eszköz, mely a harmonikus személyiségformálásra irányul.”

Beiktatási szertartás

Az iskolaalapítási játék szertartással zárult, amely egyúttal egybekapcsolódott a tanfolyamzárással is. Az egészet gondosan megterveztük. Volt oklevél és kinevezési okmány, látogatási emléklap és ünnepélyes kézfogás, s volt pezsgőbontás is. Jelezni kívántuk, hogy a szertartás a nevelés fontos része, melynek előkészítésére nem szabad sajnálni az időt és fáradságot. Ennek hangulata ugyanis mindenkiben megmarad, és érzelmi hálót fon a szakmai tapasztalatok, a megfontolások köré, személyessé téve, s talán konzerválva is kissé az újfajta, frissen szerzett tapasztalatokat. A szakértői testületet vezető tudós pedagógia kutató az esemény végén nem beszédet mondott, hanem verset olvasott fel, *Orbán Ottó* egyik költeményét, aki közlendőjét az egykori nagykorosi tanárnak, *Arany Jánosnak* címezte. Jelképes gesztusnak tetszett ez a választás. Az ezredvég emberének érzései, gondolatai fonódtak egybe ebben a versben a nagy klasszikuséval. A modern kapcsolódott itt a hagyományhoz.

Debreczeni Tibor

A Károlyi István Gyermekközpontról

A Károlyi István Gyermekközpontot – régi s ma még talán ismertebb nevén, a Fóti Gyermekvárost – 1957-ben hozták létre az állami gondoskodásba kerülő gyerekek gondozására, nevelésére.

Ezerkilencszázötvenhét november 15-én száz „honfoglaló” gyerek költözött be a nemzeti értéként számon tartott klasszicista stílusú fóti Károlyi-kastélyba. A kor viszonyaihoz képest nagyszabású építkezés eredményeként a 60-as évek elejére egy kilencszáz fő befogadására alkalmas összetett felépítésű, komplex nevelő intézmény jött létre. Óvodák, kollégiumok, általános és középiskola, könyvtár, mozi- és színházterem, gyermekkórház, konyha, mosoda, strand és sok minden más biztosította a családjukból önhibájukon kívül kikerült gyerekek részére a boldog gyermekort. A fallal körülvevett városban minden rendelkezésre állt, ami a gondozáshoz, neveléshez, a gyerekek és fiatalok társadalmi beilleszkedésének előkészítéséhez szükségesnek látszott. Az intézmény kivételes helyzetet foglalt el a hazai nevelőotthonok, iskolák körében. Nagysága, összetettsége, „kirakat”-jellege sok tekintetben kedvező helyzetet teremtett a nevelő munkának.

A nyolcvanas évek közepén megkezdődött s az évtized végén robbanásszerűen lezajlott társadalmi változások szükség-szerűen vetették fel a nevelőotthoni munka megújításának követelményét. A nemzetközi tapasztalatok, a tudományos kutatások eredményei egybehangzóan követelték a hagyományos kollégiumi kiszolgáló-ellátó nevelés felváltását. Ez a nevelési rendszer ugyanis a családjuk nélkül felnövekedő gyerekeknek nem biztosította, nem tudta biztosítani mindazt, ami az önálló életvezetéshez, a felnőttkori boldoguláshoz szükségesnek mutatkozott.

1990-ben kezdődött meg Fóton a lakásotthonos-családszerű nevelés feltételeinek és gyakorlatának kialakítása. Abból indulunk ki, hogy a vér szerinti család hiányá-

ban – állami gondozásban, nevelőotthonban – nevelkedő gyerekek gondozása és nevelése úgy közelíthető feltételeiben, folyamatában és eredményében a természetes helyzethez, ha az állami gondoskodás – intézeti nevelés – megkísérli pedagógiai-lag reprodukálni a természetes családok működését. Ennek alapfeltétele, hogy a gyerekek valódi lakásokban lakjanak, a gyerekcsoportok összetétele olyan legyen, mint a családokban élő gyerekeké, a csoportoknak legyen saját „jövendelmük”, melyből önállóan gazdálkodva látják el magukat, mindennapi tevékenységük rendszeres a családok életét mintázza.

Ma a Károlyi Gyermekközpontban több mint 300 gyerek él 30 családszerű, 8–12 fős, vegyes nemi és életkori összetételű csoportban. A lakások, melyek a csoportok közvetlen életterét adják, 100–120 négyzetméteresek, s rendelkeznek minden adottsággal, ami az önálló életvitel alapjainak elsajátításához szükséges. A gyerekek a mindennapi gyakorlatban tanulják meg és gyakorolják az életvezetési technikákat, szokásokat, normákat. Az iskolai és az otthoni tanuláson kívül idetartozik a bevásárlás, főzés, mosogatás, takarítás, mosás, a lakás előkertjének gondozása, az egyéni és családi jellegű ünnepek, a beteg csoporttárs gondozása, az együttélési szabályok elsajátítása és az együttes élmények sokasága. Egy-egy gyerekcsoportban egy pedagógus, két nappali szolgálatos gyermekfelügyelő és egy éjszakás gyermekfelügyelő dolgozik, szervezi, irányítja a gyerekek tevékenységét, segíti őket mindennapjaikban. A csoportok „jövendelmé” a gyerekekért a nevelő által a költségvetésből biztosított ellátmány. Ez ma 7100,- Ft/fő/hó. Ebből a pénzből kell a csoportban élő gyerekek étkezését, ruházását biztosítani, a ta-

nulás anyagi, a lakás-üzem dologi feltételeit – a rezsi költségek kivételével – biztosítani, a lakás berendezései, felszerelése javításának, pótlásának, fejlesztésének fedezetét megspórolni, azaz minden, a gyerekekkel, a lakással kapcsolatos kiadást fedezni. Ebben még a nyári nyaralás költsége is benne vannak! A csoportok életének minden mozzanatában csaknem teljes a nevelő és a gyerekek döntési szabadsága, de minden döntés anyagi következményét maga a csoport viseli. A gazdálkodás komoly pedagógiai feladat. De nem mondhatunk le erről, hisz a gyerekeknek gazdálkodni is meg kell tanulniuk, s más módon, mint „élesben”, nem lehet ezt a feladatot megoldani.

A Gyermekközpontban a nevelőotthoni csoportok mellett az intézmény szervezeti keretein belül óvodai fejlesztő csoport, önálló, tizenhattantermes általános iskola, összetett profilú középiskola, a nevelőmunkást segítő Szakértői Csoport működik, saját gazdasági-műszaki ellátó szolgálatunk van. A mi felelőségünk a Károlyi-kastély és a hozzá tartozó park fenntartása is.

A Károlyi Gyermekközpont a Népjóléti Minisztérium által fenntartott intézmény. 1993-ban létrejött a Károlyi István Gyermekközpont Növendékeiért Alapítvány, amely segíti az intézmény törekvéseit, támogatja a rászoruló fiatalokat.

Fábray Béla

A kisegítőől a második diplomáig

Az alábbi hármas interjúban olyan cigány értelmiségieket faggattam iskolai élményeikről, akik munkájuk révén később is kapcsolatban maradtak az oktatással. Riportalanyaim: L. Márta két éve végzett a zsámbéki tanítóképző főiskolán, idén pedig az ELTE TFK magyar szakán. Tanítónőként dolgozott egy VIII. kerületi iskolában, nyaranta cigány gyerekeket táboroztatott. Jelenleg első gyermekével van otthon. L. Gyula Márta bátyja, szintén előbb tanítóként végzett, majd beiratkozott az ELTE TFK magyar szakára. Tanárként dolgozik abban a vidéki iskolában, ahol maga is tanult. S. Imre Tündérhegyen végzett mint szociális asszisztens, és most készül a pécsi egyetem szociális-személyügyi szervezői szakára. Szervezi az iskolai szociális munkások hálózatát. Rendszeresen operatőröködik, munkáit a TV Cigány Magazinja is felhasználta. Ismereteit egy operatőri kurzuson szerezte. Az interjú 1994-ben, az ELTE Tanárképző Főiskolai Karán készült.

SI: Szekszárdon születtem, elég rossz körülmények közé. Egy beás cigányok lakta telepen nőttem fel, anyám második házasságában. Nevelőapám két éve halt meg. Jól megvoltunk. Rengeteget dolgoztunk együtt, a kapcsolatunk nagyjából ennyiből állt. Kiseb koromban is mindig kiadta a munkát, és nekem el kellett végeznem. Tiszteltem őt. Édesanyám háztartásbeli, nevelőapám a helyi térszben volt takarmányozó.

V: Volt mindig munkája?

SI: Volt. Beköltöztünk a faluba, vettünk egy kis parasztházat. Akkor aztán lebontottuk, OTP-kölcsönt vettünk fel, és építettünk. Öten vagyunk testvérek. Kettő

az első házasságból. A nevelőapától született egy ikerpár. Az egyik közülük most érettségizett és továbbtanulni készül. A többiek szakmát tanultak; az egyik esztergályos, a másik épületszerkezet-lakatos, a harmadik villanyszerelő.

V: Meddig laktál otthon?

SI: Egészen a katonaságig.

V: A szüleid pártolták a ti tanulmányaitokat?

SI: Ahogy tudták, a maguk módján.

V: Milyen tanítóiid voltak?

SI: Nagyon rossz, verekedős gyerek voltam. Az iskolában nem tudtak mit kezdeni velem. Már az első félév után kisegi-

többe raktak mint fogyatékos. Mi voltunk hárman kiségitősök az osztályból az unokatestvéreimmel.

V: Valóban, ha így jobban megnézek?! (Nevetés.) Otthon is olyan ebadta voltál?

SI: Nem mondhatnám. Nevelőapám kegyében fogott.

V: Ezt hogy érted? Megruházott, ha nem fogadtál szót?

SI: Nem. Inkább munkát adott. Nekem mindig ki volt adva, amit meg kellett csinálnom. Soha nem unatkoztam. Nagyon ritkán kaptam verést, azt is csak akkor, ha már olyan betyár dolgot műveltem, hogy a faluban híre ment.

V: Kitől kaptál inkább, anyádtól, vagy apádtól?

SI: Inkább anyámtól. Annak inkább a keze ügyében voltam. Apámtól egyszer kaptam, mikor a ló majdnem beledöglött, mert rossz takarmányt adtam neki.

V: Jól jártál egyébként az öreggel?

SI: Jól. Nem ivott, dolgozott, nem bántott. A kapcsolatunk lényege a közös munka volt. Minden nyáron szünidőben mentem haza neki segíteni a téeszbe, ahol a sertésekkel dolgozott.

V: Szerinted van olyan hogy sajátos, a magyartól különböző, cigány nevelés?

SI: Azt hiszem, a játékszabályok mások egy kicsit. Azt mondanám, szabadabb. Vannak szabályok, stabil szabályok is, de azok fratlanok, rejtettebbek, mint a magyaroknál.

V: Több, vagy kevesebb szabály van?

SI: Kevesebb, de azok annál szigorúbbak.

V: Mik a legszigorúbb szabályok?

SI: A családon belüli helye a gyerekeknek, amit nagyon jól kell tudnia, és mindenkinek a helyét szigorúan tiszteletben kell tartania.

V: Vagyis a gyerekeknek néha ezt is lehet, néha azt is, de ha az apa egyszer az asztalra csap, akkor aztán csöndnek kell lenni?

SI: Pontosan.

V: Ki a legnagyobb tekintély a családban, ha a három generáció együtt van?

SI: Nálunk legalábbis a nagymama volt. Nem élt velünk egy házban, de azért a mi családi problémáinkba is belefolyt.

V: Ha jött a nagymama, akkor még a szüleidnek is csönd volt?

SI: Persze. Egyébként nevelőapám került nagyanyámmal a konfliktust, talán tartott is tőle, meglehet, neki magának megvolt a különvéleménye, de sose mondta ki.

V: Visszatérve az iskolára, hogyan tudtál ebből a kiségitőből végül kikecmeregni?

SI: Negyedikben átköltöztünk a szomszéd faluba. Ott egy tanár meglátta rajtam, hogy nem vagyok egészen hülye, és normál osztályba tettek. Megpróbáltak érdekeltté tenni abban, amit az iskolában éppen tanulni kellett. És én jó tanuló lettem. Azóta is szeretek tanulni, és folyton tanulok is valamit.

V: Milyennek találtad a szociális asszisztens-képzőt?

SI: Szerintem nagyon jó volt, csak nem adhattak ki végül diplomát – biztosan olvastad az újságokban. Pszichológusi szemléletű szociális munkásokat neveltek ki. Én nagyon sok használható dolgot tanultam ott.

V: Kaptatok valamilyen speciális, cigány kultúrára vonatkozó ismeretet?

SI: Semmit. Én voltam egyébként egyedül cigány a hatvanöt főből, akit felvettek. Csak negyvenen végeztünk.

V: Mártit hol találtad?

SI: Egy cigány táborban találkoztunk. Amúgy kétszáz kilométerre laktunk egymástól. Én Szekszárdon, ő Turán. De átvitt értelemben is messze laktunk. Én beás cigány vagyok, ő meg muzsikus, romungro családból való. Ritka az ilyen házasság. Márti nevelőtanárként volt a táborban, én meg egy videokamerával mászkáltam. Ez volt a dolgom.

V: Van saját kamerád?

SI: Nincs, de van egy csapatunk. Heten vagyunk, abból öten cigányok. Nagyon szeretnék egy stúdiót. Egyelőre nincs meg az anyagi háttér.

V: Neked mióta van ilyen rendes, egészséges cigány tudatod?

SI: Én mindig is természetesen éltem együtt a cigánysággal, se büszke nem voltam rá, se nem röstelltem. Csak úgy volt.

V: Beszéled a beás nyelvet?

SI: Hát persze. Mi otthon azt beszéljük mindig, az archaikus románt.

V: Gyula, a te feleséged is cigány ?

LGY: Igen. Igaz, nekem is – akárcsak Mártinak – volt egy nagyon nagy szerelmem a főiskolán, egy magyar lány, és tényleg hajszál híja volt, hogy egymáséi nem lettünk. Hál' istennek, hogy így történt.

V: Ezt meg hogy érted?

LGY: Ahogy a Márti. Neki már ki is volt tűzve az esküvője napja egy magyar fiúval, aztán mégsem...

V: Oké, akkor ezt majd ő elmondja... A szüleid, illetve általában a cigányok örülnek, ha gyermekeik magyarral házasodnak?

LGY: Általában nem. Az én szüleim sem örültek, de nem is tiltották.

V: Féltik a gyerekeiket, hogy esetleg az első nagyobb összeveszés alkalmával a fejközöz vágják, hogy cigányok?

LM: Én meg is kaptam hamar, pedig csak menyasszony voltam... szerencsére.

V: Kezdjük az elején!

LM: Én Turán nevelkedtem egy magyar cigány családban. Egyáltalán nem beszéltünk másképp, csak magyarul. Gyula az első gyerek, azután jövök én, és még van egy öcsénk. Ő húszéves. Aszódon érettségizett a gimnáziumban, elvégzett egy kereskedelmi szakközépiskolát, plusz tavaly nyáron egy kőműves szakvizsgát is letett. Most kőművesként kapott munkát. Szeretett volna továbbtanulni, építészmérnöknek készült, de ebben súlyos betegsége, sajnos, megakadályozta.

V: Mind a hárman tanultatok? Ez nem lehetett véletlen.

LGY: Ezek az iratlan szabályok, a minta. Mindjárt megérted, ha elmesélem, hogyan is éltünk mi. Szüleim Pestre jártak dolgozni éjszakai műszakba. Én ötödikes voltam, húgom elsős, az öcsém meg kiscsoportos óvodás. Malacokat, tyúkokat tartottunk, és nekem tízéves fejjel el kellett látnom a gazdaságot, meg a két kicsit persze.

V: És még ki is kaptál, ha valamit nem jól csináltál?

LGY: Nem, sőt ők kaptak ki tőlem, mert teljesen kikészültem a gyerekektől, olyan szófogadatlank voltak, hogy... Hát azért megettetem a malacokat, csirkéket, megvacsoráztunk, megmosdattam, lefektettem a gyerekeket... én is az voltam... elalvás előtt pedig meséltem nekik.

V: Szokás volt nálatok mesélni a gyerekeknek?

LGY: Igen, igen....

V: Neked ki mesélt?

LGY: Hát...

SZI: Nekem a nagyanyám szokott mesélni, igaz nem este, de sokat mesélt.

LGY: Bennem az volt, amit az apámnál és az anyámnál is láttam, hogy rengeteget dolgoztak azért, hogy egyről a kettőre jusunk, és egyről nem jutottunk esetleg csak egy egész öt tizedre, mert semmi manipuláció nem volt az életük során, csak a két kezük, és ezt tapasztalva, egyszerűen szégyelltem volna apám elébe rakni a bizonyítványomat úgy, hogy abban van négyes vagy hármás, ha én azt tudom ötösre. Mert testnevelésből nem tudtam, most is látszik rajtam, hogy egy cingár ember vagyok, sajnos. Először én jártam Aszódra, aztán már jöttek sorban a testvéreim.

V: Miért pont oda?

LGY: Ott volt hozzánk legközelebb gimnázium és szakközépiskola. Mindössze tíz kilométer az út. Van tömegközlekedés is, egészen gyakran. Én annak idején a szakközépet végeztem el, és utána mentem a tanítóképző főiskolára, A húgom nyilván nem lett mechanikai műszerész, ő gimnáziumba került, az öcsém meg azért végzett gimiben, mert beteg.

V: Márti, te hogyan boldogultál kisiskoláskorodban?

LM: Én is hasonlóan kezdtem a pályafutásomat, mint Imre. Elsőben egy olyan „normál” osztályba kerültem, ahol egyedül voltam cigány gyerek. No, a tanító néni ezt elég keményen éreztette is velem. Ahogy ő engem nem szeretett, két hónap után ott tartottunk, hogy én is utáltam őt. Szó szerint utáltam, gyűlöltem iskolába menni. A család itthon nagyon meg volt rettenve, mert a bátyám akkor már ötödikes volt, és az osztályban a legjobb tanuló. Hogy ő milyen okos, ügyes, jó – hallgathattam, én meg milyen buta, ügyetlen, rossz vagyok; csak viszem a boszorkányokat. Elhittem. Ma már tudom, hogy ennek is a megkülönböztetés volt az oka.

V: Tudtad, hogy cigány vagy?

LM: Nem lehetett nem tudnom. A gyerekek csúfoltak, az osztálytársaim nem

szerettek, nem játszottak velem, a szünetben mindig egyedül voltam. És akkor ott nekem nagyon rossz volt megélni hét éves fejjel, hogy cigány vagyok. Pedig belőlünk aztán nem potyogtak a tetvek! Édesanyám mindig olyan tisztán járatott minket, mindig, hogy nekünk csak egy ruhánk volt. Mi soha nem kértünk még segélyeket sem. A Gyula is kérhetett volna. Három gyereke van, kevés a fizetése, rengeteg az OTP-tartozása. De azt mondja, hogy ő nem kér. Ő vállalta a gyerekeit, és megpróbálja tisztességesen fel is nevelni őket. Szerintem azért ez is túlzás! No de hadd folytatom az iskolát. Szóval, közeledett az első tanév első félévének vége. Én hiába mondogattam apunak, hogy de én tudom, amit kérdeznek az iskolában, ő csak nem akart hinni nekem. Akkor aztán lett egy csúfos nagy lebörgésem, olyan, hogy most is belépirulok, pedig igen régen volt. Mint rendesen, megint hazavittem a boszorkányt. Apám nagyon mérges volt. Nem vertek meg minket soha a rossz tanulmányi eredményért, de akkor apu kicsit pityókás is volt, és előkapta a derékszíjat. „Már megint boszorkányt hoztál! No megállj te gyerek!” Én menekültem, miközben kétségbeesetten bizonygattam, hogy de hát én tudom az egyszerűt, és már hadartam is ijedtemben össze-vissza; egyszer egy az négy, kétszer egy az három... meg hasonlókat. No erre aztán apám megtorpant, és megadóan letette a szíjat. „Ez tényleg hülye!”- mondta. Egyedül anyukám bízott abban, hogy nem vagyok teljesen debil. Amikor el kellett volna vinnie engem a szakértői vizsgálatra, ahova a tanító néni küldött, ő nem tette, hanem átvitt egy másik iskolába, ahol az a tanító néni tanított, aki előzőleg Gyuszit, a bátyámat.

V: Lehet hogy ezen múltott az egész életed, hogy pont négy év volt a korkülönbség közöttetek, hogy éppen elsős volt a „Ti” tanító nénitek? Elég hazard egy játék, nem mondom!

LM: Hát igen. Ebbe még így bele se mertem gondolni.

LGY: Ez a tanító néni, aki engem is megtanított a betűvetésre, ízig-vérig pedagógus volt. Maga köré vette az apró cigány

gyerekeket, akkor is, ha némelyiken ott volt a tetű, ha koszos volt is, mert nem rájuk haragudott. Láta, ha így is van, hát nem az a kicsi gyerek tehet róla. Ő szeretett minket, Mártit is, és tessék, ez elég volt, hogy év végére, ha nem is a legjobb – talán volt egy négyese – de az egyik legjobb tanuló legyen. Nem túlzok, ha azt mondom, mindkettőnk életében ez a tanítónő adta meg a döntő lökést a további iskolai sikerekhez. Márti kitűnően érettségizett, jelesen diplomázott, és most második diplomája előtt áll. Nem sok híja volt, hogy kisegítő iskolában végezzen, ahonnan már nincs visszaút.

LM: Én arra a legesleges leges tanítónőre mégis hálával gondolok, mert ha ő nincs, talán soha nem jut eszembe gyerekeket tanítani. Bizonyára szerepet játszott persze a bátyám példája is, az, hogy ő tanár lett, de az elsődleges indítékom még ma is a tanári pályán, hogy a cigány gyerekekkel meg ne történhessen, ami velem, hogy úgy ne járjanak, ahogyan én is könnyen járhattam volna. A cigány gyerekeket nagyon könnyen kisegítő osztályba teszik, és onnan törvényesen – esetemben anyukám és a tanító néni is szabálytalankodtak – ki nem lehet kerülni.

V: Márti, elvégezted a tanítóképző főiskolát. Mi lett veled azután?

LM: Nem tudtam még, hogy hol fogok élni, Zsámbékon-e, vagy Turán, mert hogy volt ott egy vőlegényem. Magyar fiú volt, más nem is nagyon lehetett, hiszen a baráti köröm is kizárólag magyarokból állt. A főiskolán sem volt – legalábbis én nem ismertem – egyetlen cigány fiú, de lány sem. Nekem a mai napig nincsenek cigány barátaim, mert akikkel gyerekkoromban együtt játszottam, mire én elvégeztem a gimnáziumot, mindegyik megnősült, férjhez ment. Egy három-négy családos anyától nem várhatom el, hogy ő jöjjön el hozzám, menjünk el szórakozni stb. Ők teljesen másképp éltek, más gondjaik voltak már, mint nekem, aki még iskolába jártam. Ha véletlenül találkozunk, megörülünk egymásnak, beszélgetünk kicsit, és kész. Így hát a gimnáziumi évek óta – így hozta az életem – magyar barátaim voltak. Soha nem ütközött ki a másságom, csak mikor

ott éltem közöttük, amikor jöttek a mindennapok. Visszatérve a magyar völegényemre, vele is nagyon jól megvoltunk, amíg csak együtt tanultunk, udvarolgtatt. De azután kezdtünk dolgozni, és a mindennapi együttlét az már nem ment. Összesen négy hónapig éltem náluk. Nem bírtam elviselni azt, ami náluk volt.

V: Pontosan mire gondolsz?

LM: Nem is tudom... talán az a sok szabály, kötöttség. (Egyébként értelmiségi család volt.) Például egy apróság. Vasárnap délben tíz percet is kellett várni az evéssel, míg a papa is, a mama is, meg mindenki asztalhoz nem ült. És jó étvágyat kellett kívánni, mielőtt ettünk, és meg kellett köszönni, mielőtt befejeztük. Vacsoránál ugyanez, reggelinél szintúgy. Nálunk ez nem így volt. Ha éhesek voltunk, ettünk. Legfeljebb anyám elkészítette nekünk, és elénk rakta mikor kisebbek voltunk. Még a mai napig is sokszor szed nekem. Tudja, hogy ennek örülök, még ha külön nem is köszönném meg, látja rajtam azt is, hogy jó étvágygal eszem, de meg olyat is ad elém,

amit tudja, hogy szeretek. Így aztán elég, ha annyit mond: „Egyél lányom!”

V: Nem jó az, amikor együtt ül az egész család?

LM: De az nagyon jó, mi is sokszor ülünk együtt, csak az erőltetés, az a meszterkéltetés a dolgokban, hogy a két férfi új-

ságot olvas az asztalnál, a mama rádiót hallgat, én meg várok, ücsörgök. Ezért vártunk negyed órát?! Ez a közös evés?! Én ezt sose értem meg.

V: Túl művi, természetellenes, agyon-szabályozott volt minden?

Szóval, közeledett az első tanév első félévének vége. Én hiába mondogattam apunak, hogy de én tudom, amit kérdeznek az iskolában, ő csak nem akart hinni nekem. Akkor aztán lett egy csúfos nagy lebögésem, olyan, hogy most is belépirulok, pedig igen régen volt. Mint rendesen, megint hazavittem a boszorkányt. Apám nagyon mérges volt. Nem vertek meg minket soha a rossz tanulmányi eredményért, de akkor apu kicsit pityókás is volt, és előkapta a derékszíjat. „Már megint boszorkányt hoztál! No megállj te gyerek!” Én menekültem, miközben kétségbeesetten bizonygattam, hogy de hát én tudom az egyszeregyet, és már hadartam is ijedtemben összevissza; egyszer egy az négy, kétszer egy az három... meg hasonlókat. No erre aztán apám megtorpant, és megadóan letette a szíjat. „Ez tényleg hülye!” – mondta.

LM: Igen. Ez számomra elviselhetetlen volt. Hamar vége is lett az egésznek. Gyula is erre a máságra utalt. És a másik, amit már mondtam, és aminek mindig ki van téve egy vegyes házasságban az ember; nem sokáig kellett várni, hogy lecigányozzon. Én ezt nem vállaltam, és végül hál' istennek a Gyula sem.

V: Megint nagyon elkanyarodtunk az iskolától.

LGY: Én szülőként és pedagógusként is a példát látom legfontosabbnak. A helyi iskolai tapasztalatomon keresztül – mert hát csak itt élek, itt tanítok immáron hatodik éve – én így látom ezt a dolgot. Úgy próbálok a cigány gyerekeket nevelni, meta-kommunikatív módon. Minden osztályban húsz főből hat cigány gyerek. Én azt szeretném, hogy ők azt lássák ben-

nem, amit annak idején én láttam a szülemben. Hogy egy picit vegyem át a szülő szerepét. Nem kifejezetten azt hangsúlyozom, hogy cigány identitástudat, hanem csupán a pusztán létemmel, lényemmel, hogy én ott és úgy állok a katedrán, s épp olyan cigány vagyok, mint ők. Biztos va-

gyok benne, hogy bizsergeti valami a lelküket ott belül, amikor négyszemközt valami cigányokra jellemző dolgot mondok nekik.

V: Titkon összekacsintasz velük: „mi együtt vagyunk”?

LGY: Igen, huncutul összekacsintok velük. És biztos, hogy utána bennem azt fogja látni majd, akinek teljesíteni akar. Most tanító vagyok, de jövőre magyar szakos leszek, és ott még több lehetőségem lesz, mivel több osztályt fogok tanítani. Lehet, hogy a cigány gyerekeket nem *Petőfi Sándor* fogja érdekelni, hanem hogy a tanár bácsinak bebizonyítsák, ők is érnek annyit, mint bármelyik más, hogy cseppet sem alábbvalóbbak. De ez nem baj. Majd fogják ők később még *Petőfit* a saját kedvükre, örömeikre is olvasni. Én így látom.

V: Te vagy az egyetlen cigány tanító az iskolában?

LGY: Igen. Összesen ötvenhatan vagyunk a tantestületben.

V: Tanártársaid hogyan fogadtak téged, új kollegát, nemrég még tanítványukat, a tehetséges kis cigány lurkót?

LGY: Hát... ez nem könnyű kérdés. Nekik is, nekem is nehéz volt ezt feldolgozni. Nekem nagyon jó emlékeim voltak az általános iskolai tanárimról, lévén hogy jól tanuló, jó magaviseletű gyerek voltam. Mindig segítőkészek voltak velem. Egyetlen tanárom volt – most már kollégám –, aki nem bízott bennem. Igaz, én inkább középiskolás koromban értem be. Nem hiszem, hogy felső tagozaton annyira kiemelkedő lettem volna.

V: Miből voltál olyan igazán nagyon jó a középiskolában?

LGY: Mindenből egyformán jól kellett teljesítenem. A tőlem telhető legjobban.

V: Kitűnő voltál?

LGY: Igen. Úgy kezdődött, hogy volt egy másik tanárom, egy alkoholista fiatalember, aki nyolcadik után úgy vált el tőlem, hogy újabb nyolc év múltán mint magyar szakos kolléga szeretne velem ismét találkozni. Ez nagyon bennem maradt, mint egy jóvendölés, olyan volt. És ami a legérdekesebb, hogy végül be is vált, ha nem is nyolc, de kétszer nyolc év múlva.

Én ugyanis gépészeti szakközépiskolába jártam, műegyetemre készültem. A szaktanáraim a műszaki pálya felé próbálták irányítani, aztán a középiskola harmadik évében jött a nagy pálfordulás, hogy tanító legyek. Most, mikor magyartanár is leszek, sokszor eszembe jut az a régi tanárom.

V: Ott tartottunk, hogy a kollégáid hogyan fogadtak?

LGY: Valóban, gyerekként annyira támogattak, hogy még a kétes jegyeket is felfelé húzták, vagy csak én éreztem úgy, mert annyira szerettem az iskolát? Már nem tudom. Mindenesetre boldog voltam, hogy visszakerülhettem. Az igazgató úr még ugyanaz volt, mint amikor végeztem. Felvett, és kinevezett napközibe, ahol négy évet húztam le. Osztályt az istennek nem volt hajlandó nekem adni. Kimondatlanul is, sőt négyszemközt kimondva is kiderült, hogy – nem is annyira ő, mint az alsó tagozattal megbízott igazgatóhelyettes asszony – attól félt, mit fognak szólni a magyarok a faluban, hogy én cigány ember vagyok, plusz még férfi is, és én fogom az ő gyerekeiket tanítani. Az ötvenhat fős tantestületben egyedül voltam nemcsak mint cigány, hanem mint férfi is. De a fő baj nem annyira az volt, hogy férfi, hanem hogy cigány vagyok. Kegyetlenül el voltam szomorodva. Rám bízta esti iskolát, kiségitőt... mindent elvállaltam. Csak osztályt, azt nem adtak. Ekkor hatalmas szerencsémre – meg is nevezem – *Oltvölgyi Béla* úr, balassagyarmati középiskolai tanár pályázta meg a turai iskola igazgatói állását. Sajnos, csak egy évig maradt. A tanári kar egyszerűen kifúrta, mert ő teret adott az újítani akaróknak, megkavarta picit az állóvizet. Ő azonnal rám bízott egy osztályt. Az utolsó pillanatban történt ez, amikor már azon voltam, hogy feladom. El akartam menni a rendőrségre dolgozni, ha már úgysem csinálhattam, amit szerettem volna, amiért annyit tanultam. Rögtön hadnagyi rangot kaptam volna, s persze jóval nagyobb fizetést is. De hát nem igazán szerettem volna én rendőr lenni. Már be is jelentettem, hogy megválok tőlük. Egy szóval sem marasztalt senki. Azt mondták, megértik. Nagyon rosszul esett. Ekkor jött

Oltvölgyi Béla úr, és neki elmondtam, mi az én bajom. Elmondtam azt a vágyamat is, hogy felső tagozaton szeretnék tanítani, és hogy bármely szakra hajlandó lennék jelentkezni, de az eddigi vezetés nem egyezett bele. Nincs rá keret, nincs rá igény – felelték mindannyiszor, pedig a mai napig nyugdíjasok is dolgoznak az iskolában, nincsen szaktanár. Menj, Gyula – mondta az új igazgató –, és ha felvesznek, jól van. Hatvanhatan jelentkezünk tizen-nyolc helyre az ELTE TFK magyar kiegészítő szakára. Felvettek. Voltak kételkedő hangok, hogy na majd most megméretetsz. A hűgomnak is mondták, majd most kiderül, képes-e átjutni egy felvételin. Nem volt jó ezeket visszahallani, mikor a tanítóképzőbe is nagyon jó pontszámmal jutottam be.

V: Képzelem, milyen büszkék rátok a szüleitek. Dicsekszenek veletek?

LGY: Nem. Ők ezt természetes dolognak élik meg. Apám úgy mondja: ő egész életében dolgozott – most már nyugdíjas –, vakolt, házat épített, mert ő ahhoz ért, mi meg ehhez értünk. És nem is lát nagy különbséget, meg nincs is, mert...

SI: Sok helyen szokás, hogy ha egy gyerek kijárja a nyolcadik osztályt, hatalmas banzájt rendeznek neki. Amikor én hazavittem az érettségi bizonyítványomat, anyám éppen krumplit hámozott a konyhában. „Jól van fiam” – mondta, még a pucolókés sem állt meg a kezében. Ennyi volt. Természetes, hogy én is, ahogyan ők, elvégeztem a dolgomat. Ez jobban esett nekem, mint egy akármekkora banzáj. Épp így van ez az anyósoméknál is. Persze belül bizonyára nagyon büszkék, hogy két pedagógus gyereket is felneveltek, és ezzel a faluban is tekintélyt szereztek, de ők ettől még cseppet sem hordják fenn az orrukat.

V: Vannak Turán rajtatok kívül cigány értelmiségiek?

LGY: Érettségizettek vannak négyen-öten. Sok értelmes cigány gyerek van Turán, és közülük remélem, hogy sokan tanulnak majd tovább. Ám visszatérve a kollégáimra: ha sokan kételkedtek is bennem, azért megcsináltam. Ám kimondom: nekem mindig többet kellett teljesítenem,

bennem hamarabb meglátták a legapróbb hibát is, mint másban. Ahhoz például, hogy én most felső tagozatra kerülhessek, olyan kálváriát kellett végigjárnom, megindokolnom, hogy nekem, a gyerekeknek miért van szükségük erre... Ha magyar vagyok, mindez természetes, még örülnek is, hogy vállalom a többletmunkával, költséggel, rengeteg elfoglaltsággal járó, időt igénylő terheket. Az érdekes, hogy a gyerekek – legyenek cigányok vagy nem cigányok – nagyon büszkék arra, hogy én tanítom őket, holott mindegyik jól tudja, hogy én cigány származású vagyok. Ez az én legnagyobb sikerem.

LM: A szülők is nagyon tisztelik. A magyarok is. Egyszer vártam őt az osztályterem előtt, ahol szülői értekezletet tartott. Hát nem mertem bemenni, mert a szülők olyan áhítattal hallgatták. A „Gyuszi bácsi” – gyerekeknek, szülőknek egy fogalom. Imádják! Ha én ezt egyszer megélhetném...!

LGY: Igen. Miután végre lehetőséget kaptam. Kicsit megértem persze azokat is, akik ilyen vagy olyan okból félték engem katedrára engedni. Arra még nem láttak példát Turán, hogy egy cigány tanítson. Hát honnan is tudhatták, milyen leszek? Én úgy készülök minden egyes órára, most nyáron is a következő tanévre, hogy abba ne lehessen kivetnivalót találni. Tisztán a felkészültségemmel, a lelkiismeretemmel, a becsületességemmel szeretnék hatni, bizonyítani.

V: Tanítasz a gyerekeknek cigány kultúrát?

LGY: Mivel magam is, ahogyan a gyerekek többsége romungro, így ahhoz nekem is sok mindent meg kellene tanulnom, mindenekelőtt a nyelvet. Ez szerepel is a legközelebbi terveim között. De csakis fakultációban. Nem tartok helyesnek semmiféle erőltetést. Persze olyan területeken, ahol ez a cigányság általános és természetes igénye, a legteljesebb mértékben indokoltnak tartom a cigány nyelv, cigány kultúra tanítását, vagy az első osztályokban akár a cigány nyelvű tanítást is. De amint valami kötelező, még ha egyébként akarta is volna az ember, megtorpanjtja, mint a lovat az akadály, és elbizonytalanodik.

V: Mártil! Neked mik erről a tapasztalataid?

LM: Én úgy látom, nincs nagy különbség a lumpen életmódot folytató, elszegényedett, szétesett cigány és nem cigány családok gyermekeinek nyelvi, tanulmányi nehézségei között. Legalábbis ez így néz ki a VIII. kerületben, ahol én tanítottam. Az én osztályomban például alig akadt, aki tudott cigányul. Ez a Baross utca, Tavasz utca, Mátyás tér környete. Ismered a környéket. Itt nincs cigánykérdés. Itt a magyar gyerekek sem jönnek semmivel sem jobb körülmények közül, mint a cigányok, sem szociális, sem kulturális, sem semmilyen értelemben. Tízen-tizenketten laknak egy szobában, a legtöbb nem járt óvodába sem. Semmilyen viselkedésmódel nincs előttük. Azért is meg kell küzdeni, hogy le tudjuk ültetni őket elsőben.

V: Téged hogy fogadtak a kollegák? Tudták a tantestületben, hogy cigány vagy?

LM: Persze. Én vállaltam is, ez nem volt probléma. A szülőknek nem mondtam, de ők is tudták. Én csak annyit tudtam erről az iskoláról, hogy rossz a szociális összetétel, igen nagy a cigány gyerekek aránya. Körülbelül október elején, egyszer csak felháborodottan a szülők sorra jöttek be hozzám, mondván, kikérik maguknak, hogy cigány osztályba rakjuk a gyerekeiket. Tiltakoztam, hiszen ez nem cigány osztály. Mondtam is a szülőknek, nézzék a Marikát, aki szőke, a Pistit, aki fehér bőrű... stb. Ők meg sorolták, hogy ennek is, annak is cigány az apja, anyja, ők már csak tudják, hiszen szomszédok.

V: Nos, igaz volt?

LM: Igaz. Próbáltam őket megnyugtani, ez nem azért van, hogy kiközösítsenek minket, de valójában én is nagyon meg voltam rökönnyödve, el voltam keseredve. Bementem az igazgatónőhöz, és megkérdeztem nyíltan, mi volt ez? Előbb tagadta, erősködött, hogy véletlen, hebegett, habogott... végül kibökte. Ők jót akartak. Gondolták, így a magyarok is megnyugszanak, a cigányok is örülnek a cigány tanítónak. Csak hát az érintett feleket felejtették el megkérdezni. Így azután akartuk, nem

akartuk, mi lettünk a cigány osztály. Ha tudom szeptemberben, valószínűleg bele sem ugrom, annak ellenére, hogy nagyon szerettem ezeket a gyerekeket.

V: Mért mondod ezt?

LM: Mert iszonyúan egészségtelennek tartok egy ilyen összetételű osztályt, mert felháborít, hogy ráadásul a szülők és az én megkérdezésem nélkül hozták létre, és mert hiszem, hogy csakis vegyes összetételű osztályokban lehet a gyerekeket a társadalmi együttélés szabályaira megtanítani. Magyarokat is, romákat is egyaránt.

V: Folytasd, hogyan boldogultál ilyen indulás után az osztállyal?

LM: Első évben különösen megszenvedtem velük. Gyakran mentem haza sírva, de az a sok munka, amit befektettem, másodikra megtérült.

V: És mindeközben jártál a főiskola magyar szakára, naponta utaztál Turára, és a második év elejétől már kisbabát is vártál...

LM: Igen. De rengeteg öröm is lett benne. Teljesen megváltozott a gyerekek viselkedése. Rohantak fel az ebédből megírni a leckét, mert hát mit szól a Márta néni, ha nem lesz meg; aranyosak, kedvesek, szófogadóak lettek, mondhatom megszűnt minden fegyelmezési probléma. A gond nem is a gyerekekkel, hanem a szülőkkel volt.

V: Nem fogadtak el?

LM: Elfogadtak végül, de sok csatát kellett vívnom velük. Főleg azért, hogy engedjék iskolába a gyerekeiket. Fúj a szél – maradj, fiam, otthon. Esik a hó, megyünk a mamához. Két-három hét hiányzás.

V: Nem fontos nekik a tanulás?

LM: Nem. Egyáltalán nem. A fő gond mindig a szülőkkel van. Amíg a szülőket a pedagógus nem tudja megszeliidíteni, addig a gyereket sem fogja.

V: És te hogyan szeliidítetted meg a szülőket?

LM: Sokszor kimentem hozzájuk, és mindig meghallgattam őket. Sokszor az első óra azzal ment el, hogy játékokat adtam ki és hagytam, a gyerekek had nyugodjanak meg a reggeli veszekedések, cirkuszok után. Megreggeliztettem őket, hiszen éhesen nem lehet tanulni, és ezalatt jöttek a

szülők, jól kipanaszkodták magukat. Csak hallgatni kellett őket, szeretettel, megértéssel. Ez általában éppen elég volt ahhoz, hogy együttműködőek legyenek. Ha azt látják, hogy én nem vagyok az a fölényes tanító néni, aki megszólja, kioktatja őket, hanem akármilyen kosz, szegénység, zür-zavar van náluk, leülök melléjük, elfogadom, ha megkínálnak, s inkább a vonatomat is lekésem, mintsem megsértsem őket azzal, hogy visszautasítom a vendégszeretetüket. Ha nem így tettem volna, bizonyosan veszítek. A kollegáim nem mentek ki egyáltalán, csak küldözgették a büntetéseket, és csodálkoztak, ha ellenségesek voltak a szülők, ha annál inkább sem küldték iskolába a gyerekeket.

V: Végül egy körkérdés: kellenek-e speciális eljárások a cigány gyerekek neveléséhez?

LGY: Szpeciálisan képzett nevelők kellenek, hiszen másként vagyunk huzalozva. Én hiába vagyok értelmiségi, értékítéleteimben, döntéseimben, gondolkodásomban, érzékenységemben mégis érzem a másságomat, vagy amiről már szó volt, egyszerűen másként kódolok információkat. Egyszerű, hétköznapi dolgokról van szó, olyanokról, amelyekről Márti mesélt. A cigány gyerekek kicsit olyanok, mint a vadlovak; érteni kell a nyelvükön, de nem lehet erőszakkal megregulázni őket, ily módon még a saját társadalmi normáikat sem fogadják el. Nem bírnak semmiféle intézményesítést. Nem kell tehát külön módszer, csak esetleg nagyobb türelem, megértés. Az előítéletességet pedig azonnal megérik, és természetes, hogy az ellenséges érzületet, gyanakvást, ellenállást, bezárkózást vált ki belőlük, mely légkör teljességgel alkalmatlan a nevelésre. Szerintem minden pedagógusképző intézményben Fontos

lenne legalább egy éves olyan képzés, amit nevezhetünk akár ciganológiának, akár kisebbségi stúdiumnak, a lényeg, hogy arra készítené fel a hallgatókat, hogy itt valami másság is van.

V: Gondolod hogy az előítéletességen, mely a legteljesebb mértékben irracionális, ismeretek átadásával lehet változtatni?

LGY: Nem, de az érzelmek ellenőrzését meg lehet tanulni. Én is tanítok például otthon a dolgozók általános iskolájában. Vadóc, az általános iskolát be nem fejezett tizenöt-tizenhét éves kamasz cigány fiúkról van szó, akik között olyan is akadt, akit kifejezetten nem szerettem. Néha nagyon nem szívesen mentem oda be, de le kellett gyűrnöm ezt a

gombócot, hogy soha senki ne érezze meg, hogy ott van a torkomban.

V: És gondolod, hogy valóban nem érezték?

LGY: Azért merem állítani, hogy nem, mert az év végén én is megbuktattam, akit kellett. Megköveteltem, hogy teljesítsenek. Igaz, én is megizzadtam velük, úgy, hogy a kislányaim, pedig imádom őket, azokon a napokon, amikor az esti iskolából hazamentem, legalább egy órán át nem mertek hozzám szólni. A feleségem sem. És most év végén azok a gyerekek, akikkel a legjobban megszenvedtem, messziről köszönnének. Azóta egy másik tanárt majdnem megverték, míg engem meg sorra meg akarnak vendégelni, hogy már kínos is kitérni előle. Azt értékelték, hogy dolgoztam velük, hogy ellenükben is értük küzdöttem.

V: A nehéz fiúk megtérítéséről jut eszembe: mi a véleményetek arról, mikor egyházak térítik jó útra a cigány embereket.

LGY: Magam nem vagyok templomjáró ember, így erről csak óvatosan merek nyilatkozni. Az tény, hogy a cigányság igen istenfélő, szinte 100%-uk vallásos a maga

*Speciálisan képzett
nevelők kellenek,
hiszen másként vagyunk
huzalozva. Én hiába
vagyok értelmiségi,
értékítéleteimben,
döntéseimben,
gondolkodásomban,
érzékenységemben mégis
érezem a másságomat,
vagy amiről már szó volt,
egyszerűen másként
kódolok információkat.*

módján. Az egyházak rosszat nem tanítanak nekik. Nem elképzelhetetlen, hogy az egyházakkal, jó szakemberek mellett jól együttműködhetne a cigányság.

V: Nem féltő, hogy a többségi társadalomba való befogadás ára egy idegen vallási kultúrába való beolvadás lesz?

LGY: Az egyházközösség az egyetlen hely, ahol egyenrangúnak hihetik magukat. Krisztus értük is meghalt.

V: Elkanyarodtunk, és Márta, te még nem válaszoltál, hogy szerinted kell-e speciális nevelés a cigány gyerekeknek?

LM: Ahogy Gyula mondta: a cigány gyerekek olyanok, mint a vadlovak. Én ehhez hozzáteszem, hogy olyan vadlovak, akiket csakis szeretettel lehet betörni, korbacsal soha. Amikor én közéjük kerültem, teljesen felkészületlen voltam erre a feladatra. A főiskolai próbatanításokon csupa jólfésült kis magyar gyerekkel találkoztam. Válogatott tanulók. Egyetlen cigány gyerekkel találkoztam az egész gyakorlóiskolában, az is valami véletlen folytán csöppent oda.

V: Fontosnak találnád, hogy ne kerüljenek ki úgy tanárjelöltek az iskolákba, hogy életükben egyetlen cigány gyerekkel sem találkoztak tanórai szituációban?

LM: Nem fontos, hogy éppen cigány osztályt lássanak, de az igen, hogy sokféle környezetből jövő gyereket ismerjenek meg, ne csak a belvárosi, középosztálybeli magyar gyerekeket. Legyen a II. kerületben gyakorló iskola, de legyen a VIII.-ban is, és az ne a Fazekas legyen.

V: Gyula azt mondta, szeretetteljes szigor, normák, példamutatás – ez a lényeg. De hát mi ebben a speciális?!

LM: Igaz. Azt hiszem, a cigány gyerekek neveléséhez még nagyobb hit és kitartás kell. Hinni abban, hogy tudunk tenni valamit, talán ez a legfontosabb. Például amikor én szeptemberben beléptem az iskolába, hát visszahököltem annak a mocsoknak, lepusztultságnak a láttán, ami ott fogadott. Gondolkodtam is, ne menjek-e máshova inkább, hiszen voltak ajánlataim.

Aztán mégis belefogtam, mert úgy éreztem, csak így valósíthatom meg önmagam, ha legalább megpróbálom. Itt tényleg szükség volt rám.

SI: Hadd válaszoljak én is a cigány gyerekek nevelésével kapcsolatos kérdésre, bár én nem vagyok pedagógus. Szerintem a legfontosabb, hogy mindig a helyi viszonyokhoz, igényekhez kell alkalmazkodni. Vannak olyan régiók, ahol a cigány iskola ki sem kerülhető. A lényeg, hogy természetesen úgy álljon össze az iskola, amilyen a helyi társadalom összetétele, illetve amilyenek a helyi igények. A sokszínűség, a szabadságfok, az önkéntesség. Nem erőltetni. Érezzék a magukénak az iskolát. Szerintem a másik nagyon fontos dolog, hogy ahol tömegesen vannak cigány gyerekek, oda kellene a cigány pedagógusok.

V: Te is egyedül vagy cigány abban a tantestületben, ahol szociális asszisztensként dolgozol?

SI: Igen. A kollegáimmal egyébként jól kijövök, de ha volna még valaki, aki ennyire belülről látja ezt a dogot, azért sokkal könnyebb lenne. Egyedül vagyok a kerületben olyan szociális munkás, aki az iskolákkal tartja a kapcsolatot. Most készülünk egyébként az iskolai szociális munkásokat hálózatba szervezni.

V: Te nem csak egy konkrét iskolához vagy kirendelve?

SI: De, csak most azt a feladatot kaptam, hogy más iskolákban is mérjem fel a szociális munka szükségességét, de képzett cigány szociális munkást biztosan nem fogok találni. Nekem egyébként a tanodai rendszer tetszik, vagyis az olyan tanulássegítés, mely sokkal több szabadságot enged meg. Ez közelebb áll a cigányokhoz.

V: Márta, csak még egy utolsó kérdés. Mikorra várod a babát?

LM: Bármelyik pillanatban itt lehet. Most, a riport után megyünk az orvoshoz.

V: Na akkor siessetek, nehogy már itt a főiskolán megszülessen a baba, azért ez túl korai lenne, nem gondold?

Vég Katalin

Szilos ötvenéves?

A TG. Virágdekor Szakmunkásképző, Szakiskola és Kollégium 1996. augusztus 31-én délután nyitotta meg kapuit új elsősei, valamint a szülők, a meghívott vendégek, a régi tanítványok és érdeklődők előtt. Az évnyitóra összesereglettek a hatalmas esőzés ellenére bensőséges ünnepségen, épületavatón vettek részt. A jubileumra nemcsak az iskola, hanem a környék lakói is készültek. Sokak szájából elhangzott a kérdés: „Ez már megint milyen Téglás-praktika? Ki találta ki azt, hogy ötvenéves Szilos?”

Úgy gondolom, ezen utóbbi kérdésre nekem kell válaszolnom, ki közvetve 1951-től, közvetlenül pedig 1964. szeptember 15-től a mai napig Szilossal együtt éltem és éreztem, értük dolgoztam. A címben rejlő kérdésre egészen röviden így válaszolhatnék: igen is, meg nem is. De ez a semmitmondó válasz nem méltó a szilosiakhoz, meg nem is elégítené ki őket. Tehát most megpróbálok kicsit hosszabban reagálni a feltett kérdésre, elmondani gondolataimat az általam nagyon kedvelt településnek, Szilos lakóinak Szilosról. Talán kezdeném e hely nevével. Szilos neve a *szil(fa)* (1) finnugor eredetű szóból származik. Miért lett e határrésznek ez a neve? Azért, amiért Csöngéd (a Rózsa-berek és Dömötör közötti területet nevezték így az 1700-as években) Csöngéd, Nyírjes Nyírjes, Tölös Tölös. A vizes területeken növények rekettyét, a hajlítható vesszejű bokorfűzet (2) pöngő, csöngő, csöngéd szavakkal illették a Duna mindkét oldalán található árterületeken. A bokorfűzetek ma is megtalálhatók a „Kanálistól” nyugatra a Berek-erdőig. Kecel újratelepítésének okirataiban szereplő Csöngéd feledésbe merült, és sok dűlő váltotta fel nevét (Rákóczi-rét, Kenderes-halom, Orcsik-rét, Berek, Lakatos-rét). A mai Újfalú helyén valamikor a Kalocsai Főkáptalan tölgyese (tölöse) állott. A keceliek csak nagyerdőnek emlegették jegyzőkönyveikben a század elején. Ezt a tölgyest az első világháború után először önkényesen, majd hivatalosan kivágták és helyét 400–400 öles házhelyekre parcellázták. Ma már senki sem emlegeti a tölös nevet. Nem így van Nyírjes és Szilos! Vajon miért maradt meg e két fafajta neve a mai napig? Úgy vélem,

a két név már nagyon korán beleivódott az itt élő emberek tudatába. Biztos vagyok benne, hogy már a honfoglaló magyarság is így nevezte ezeket a területeket, mert a nyír és a szil az avarság, majd a honfoglaló magyarság nagyon fontos fája volt.

Már az előmagyarok is ismerték az őshazában a két fát. Éppen ezzel bizonyítják nyelvészeink és őstörténet-kutatóink őseink fűró-faragó tudományát. E korban már szerepelnek szókészletükben a fenyő, a hárs, a nyár, a nyír, a szil, a fagyal nevek. (3) A magyarság íjasmesterei e két fában találták meg az íjhoz való kemény és rugalmas alapanyagot. (4) A Duna holtágából kifogták a megfelelő halakat a ragasztáshoz szükséges halenyv készítéséhez. (5) Húsáért és nem utolsósorban az íjak csontborításáért az erdőben elejtették a szarvast vagy az őstulkot. Ellenvetésként bárki mondhatná, a szil fája kemény, nem rugalmas. Ez igaz, de *László Gyula* írásaiból tudjuk, hogy a jó íj akár több évig is készülhetett pácolással, áztatással, szárítással, faragással és ragasztással. A magyarság sámánjai a varázsláson, jósláson, áldozatok bemutatásán kívül gyógyítással is foglalkoztak. A mezei szil (*Ulmus campestris* L.) kérge, fiatal hajtása nagyon hasznos gyógyszernek minősült a különböző hasmenéses betegségek gyógyításában. (6) A lexikonok a szilről ezt írják: „Fája kemény és fontos ipari nyersanyag.” (7) Éppen keménysége miatt az asztalosok nem szívesen használták, a bognárok annál inkább. Ma már nemigen találni szilfát Kecelen. Az utolsókat a Rákóczi utca 9. szám alatti ház (*Lichtenberger Regina* leányának, *Téglás Máriának* a tulajdonát képezte) eladása után a „rőfös” *Sendula* va-

gatta ki. A 15–20 méter magas két fát csak 5–6 gyermek érte körül. (8) A *Kecel története és néprajza* című könyvet lapozgatva ezt olvashatjuk: „1848 után a községnek jutott földekben levő Berek-, Csukástói, és Községi Szilosi erdő, legelő.” (9) Ebből a mondatból arra kell következtetnünk, hogy Szilos elnevezés alatt már nemcsak erdőt, hanem rétet, esetleg szántót is értettek. Az 1848-as erdő valószínű még szilfából állott. A 20–30 méter magasra növő szil helyett, azt hiszem, nálunk az alacsonyabb, a ligeterdők egyik uralkodója a mezei szil (*Ulmus minor*) volt honos. (10) Az erdön kívüli részokről ugyancsak a már idézett könyvből megtudhatjuk, hogy a 19. században a kijáró csordát Szilosban legeltették. (11) Majd más helyen ez áll: „Szilos fele részén legeltettek, a másik felét kiosztották a lakosoknak gabona alá.” (12) Ezt a kiosztást inkább árverezésnek nevezhetnénk, mert aki többet ígért a kijelölt részre, az kapta. Még 1919-ben a szilosi földet a munkástanács is csak 1 éves bérbe adta ki az 5 holdat meg nem haladó proletároknak. (13) A második világháború végéig szinte ugarhasználatú terület volt Szilos. (14) Kisebb változás állott be a harmincas évek derekán, amikor községi faiskolát hoztak létre a Duna-Tisza közti Mezőgazdasági Kamara ösztönzésére. *Gritzbach Lipót* okleveles kertész vezetésével gyorsan és szépen gyarapodott a faiskola. (15) Itt volt először beosztott, majd munkavezető *ifj. Téglás András*, aki a faiskolai munkákon kívül (metszés, permetezés, szemezés, oltás) a gyógynövénytermesztéssel is megismerkedett. (16)

A legnagyobb változást a háború utáni földosztás hozta e terület életében. Ugyanis Szilost kiosztották szántóföldi művelés alá. A faluterjeszkedést a község tulajdonát képező Kenderföld és Szilos házhelyként való kiosztásával akarták megoldani. A házhelyeket 1946. május 19-ével kezdték osztani. Természetesen először a kenderföldi részek találtak gazdára. Míg Szilosban később. Ha érvényes volt 1920-ban (17) az, hogy az Újfaluban lakó családok szegényebb anyagi háttérrel indultak, mint a község központjában lakó családok

többsége, akkor a kenderföldiek után a Szilosban letelepedőkre sokszorosan az volt. A „Paplanyos bóton” túl már csak tanyaik vannak – tartotta a mondás. Valóban, 1951 szeptemberében még alig volt néhány vert falú ház. Tíz évnek kellett eltelnie ahhoz – az előre kijelölt utcákban annyian lakjanak –, hogy a téglagyári iskola alsó- és felső tagozatának döntő többségét szilosi gyerekek töltsék be. Az 1958-as tanácsválasztások után került először szóba a szilosi iskola ügye. A megválasztott tanácstagot (*Nagy Imrét*) a két téglagyári nevelő támogatta. Ők készítették az iskola első tervét. Természetesen a kezdeményezés megfeneklett a „nincs pénz anyagra, munkásra” szövegeken. Szerencsére a minisztérium éppen ebben az időben hozta azt a rendelkezését: „vályogból is építhető iskola”, de szilárd alapja legyen. Nosza, újból megindult a kérelmek beadása. A tanács kimondta: ha „a megfelelő mennyiségű vályog együtt van, és a lakosság adja a segédmunkát”, az iskola felépülhet. Gyors számolgatás után a szilosi családok megállapodtak egymás között, hogy családonként 450 vályog kivétele elegendő lesz. Az iskola és a templom helyét már kimérték a parcellázáskor. Így arra nem volt gond. Készült a vályog. Olyanok is dolgoztak, akiknek gyermekük már nem járt iskolába. Ki volt az egésznek motorja? Különösebben senki, és mégis mindenki. Minden mai nagymama, nagypapa, dédmama, dédnagypapa szívéen viselte gyermeke sorsát.

Azért voltak hibák. Majdnem két évig szinte betakaratlanul ázott sok ezer vályog. Végre 1962-ben a község ösztöndíjas építésmérnökének tervei alapján megindult az építkezés. A többször félrevezetett lakosok már nem voltak olyan lelkesek, mint kezdetben. A tanács és a szilosiak kölcsönösen egymás szemére vetették az elkövetett hibákat. És mégis... 1964. szeptember 15-én megindult a tanítás a Szilosi Iskola két tantermében 1–3 és 2–4 összevonásban közel 100 tanulóval. A téli szünetben már az óvoda is beköltözhetett. Folyt tanítás és a tanulás lelkesen. Igaz, nehéz körülmények között (42 ülőhely 45 tanuló stb.). A létszám egyre nőtt. A tanulócsoportokat

fokozatosan felosztották és a szilosi tanulók osztott osztályokban tanultak.

Kecelen 1952. augusztus 20-án gyuladt ki a villany. szilosban először az iskolánál, 1966-ban. Ezután következtek csak a lakások. 1965 októberében beindult a cigány iskola (melyet nevelői lakás címen téglából, állami költségen építette). Az iskolához, óvodához a kézmosáshoz és a hátrányos helyzetű gyermekek fürdetéséhez a vizet hidrofórus eljárással biztosították. 1974-ben Szilosba is kiért a községi víz. Az iskola illemhelye az épülettől 60 méterre épült. Így aztán az a gyermek, akire valami miatt rájött a szapora, közel 100 métert rohanhatott. A szülők újból határoztak. Vízüblítéses WC-re van szükség. Most már az első vállalkozók gyermekei kezdtek szervekedni. 1977-ben megszűnt a keceli téglagyár. Így olcsó tégláról még álmodni sem lehetett. Sok győzködés után a tanács a rendeltetésen kívül helyezett épület lebontásának anyagát ajánlotta fel. Kétszeri nekirugaszkodás után tető alá került a toalett.

Közben nevelők jöttek, mentek. Nem véletlenül. Az iskola nevelői hamar jó hírre tettek szert. Világos, hogy jobb helyért, jobb beosztásért, jobb körülményekért elhagyták régi helyüket. Ennek ellenére az újonnan érkezettek ugyanolyan szorga-

lommal dolgoztak, és Szilos tanulói járási versenyeken (tanulmányi kulturális) érmes helyeket értek el.

Sajnos, közben újabb hátrányos, körültekintés nélküli intézkedéssel borzolta meg a szilosiak idegeit a tanácselnök,

Sajnos, közben újabb hátrányos, körültekintés nélküli intézkedéssel borzolta meg a szilosiak idegeit a tanácselnök, maikor – a cigány lakosság lakásgondjainak „enyhítésére” – kijelentette: „Ahol találnak Szilosban üres házhelyet, építkezzenek!” Volt riadalom. Aki egy kicsit is érezte erejét, új építkezésbe kezdett, de nem Szilosban. Az emberek áron alul adták el lakásaikat. Az iskolában napról napra csökkent a létszám. Hiába lett napközi, hiába dolgoztak a nevelők éjt nappallá téve, hiába volt elismert eredmény. A létszám csökkenése veszélybe sodorta az iskola létét. A magnósoktatás, tv-felvétel, egész napos iskola megállította a létszám csökkenését, sőt az idetelepedési kedvet is elindította. Az óvoda létszámra növekedni kezdett. Ekkor – mint derült égből a villámcsapás – jött az iskola megszüntetésének híre.

amikor – a cigány lakosság lakásgondjainak „enyhítésére” – kijelentette: „Ahol találnak Szilosban üres házhelyet, építkezzenek!” Volt riadalom. Aki egy kicsit is érezte erejét, új építkezésbe kezdett, de nem Szilosban. Az emberek áron alul adták el lakásaikat. Az iskolában napról napra csökkent a létszám. Hiába lett napközi, hiába dolgoztak a nevelők éjt nappallá téve, hiába volt elismert eredmény. A létszám csökkenése veszélybe sodorta az iskola létét. A magnósoktatás, tv-felvétel, egésznapos iskola megállította a létszám csökkenését, sőt az idetelepedési kedvet is elindította. Az óvoda létszáma növekedni kezdett. Ekkor – mint derült égből a villámcsapás – jött az iskola megszüntetésének híre. A szülők, sajnos később ébredtek. Gyer-

meikeiket ezentúl a korszerű oktatás szentélyébe, az ÁMK-ba vihették. 1993. június közepe Szilos iskolatörténetének legszomorúbb napja. Vigasztalan hurcolkodás, fölösleges dolgok égetése.

Mi lesz velünk? Tették fel a kérdést a településért aggódók. Ki kapja meg az álta-

lunk épített iskolát? Ezek a gondolatok gyötörték az itt lakókat. Rémhírek kaptak lábra: Ide költözik a „Dankó”! Éjjel-nappal diszkó! Stb. stb.

Hála a jó Istennek, egyikből sem lett semmi. Kis gyözködés után az önkormányzat és a polgármester úgy döntött: „Legyen újból iskola az iskola!” Most, az 1996-os évnyitón mindenki elismerte e döntés helyességét. Egyre többen jönnek vidékről megismerni a keceliek, így a szilosiak szorgalmát, leleményességét, kitartását is. Téglás András vállalkozó kertészeti alapítványi iskolát nyitott.

No de térjünk vissza az eredeti kérdésre. Ötvenéves-e Szilos? Igen, mert 1946-ban osztották ki a házhelyeket; igaz, az utcák elnevezése majd tíz évet késett. Nem egyszerre épült fel, de nem baj. A lényeg, hogy egyre szebb legyen! Írásom elején azonban a címében feltett kérdésre azt is mondtam, hogy ötvenéves, meg nem is. Ez arra vonatkozott, hogy Szilos több mint ezer évvel ezelőtt is lakott hely volt. Bizonyítékot szolgáltatnak erre a régészeti feltárások során talált szarmata edénytöredékek, az állami gazdaság szőlőtelepítése közben lelt tucatnyi bronz nyílhegy.

Nem az a fontos, hogy kertvárosunk hány éves, hanem az, hogy megértsük egymást, értékeljük és tiszteljük egymás mun-

káját, valamint hogy szívénykből zárjuk ki az irigység kígyóját.

Iván László

Jegyzet

- (1) BÁRCZI GÉZA: *Magyar szófejtő szótár*. Királyi Egyetemi Nyomda. Budapest, 1941, 290. old.
- (2) ANDRÁSFALVY BERTALAN: *A Sárköz és a környező Duna menti területek ősi ártéri gazdálkodása és vízhasználat a szabályozás előtt*. Budapest, 1973, 308. old.
- (3) BÁTKEY ZSIGMOND: *Mesterkedés*. In: *A magyarság néprajza*. Szerk.: CZAKÓ ELEMÉR. Királyi Egyetemi Nyomda. Budapest, é. n., 308. old.
- (4) LÁSZLÓ GYULA: *A honfoglaló magyar nép élete*. Műzsák, Budapest, 1988, 337. old.; LÁSZLÓ GYULA: *50 rajz a honfoglalókról*. Móra, Budapest, 1982, 70. old.
- (5) LÁSZLÓ GYULA: *Árpádok népe*. Helikon, Budapest, 1988, 80. old.
- (6) RÁPÓTI JENŐ – ROMVÁRY VILMOS: *Gyógyító növények*. Medicina, Budapest, 1974, 236. old.
- (7) *Természettudományi kislexikon*. Szerk.: KICSISÁNDOR. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1971, 1024. old.
- (8) Szőke (Stadler) János ny. plébános Kecel, II. Rákóczi Ferenc utca 13. 1956–1957-ben tett visszaemlékezéséből. Saját gyűjtés.
- (9) *Kecel története és néprajza*. Szerk.: BÁRTH JÁNOS. Kecel, 1984, 330. old.
- (10) *Magyar Larousse Enciklopédia 3*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1994, 738. old.
- (11) *Kecel története és néprajza*, i. m., 493. old.
- (12) Uo., 551. old.
- (13) Uo., 451. old.
- (14) Uo., 558. old.
- (15) Uo., 648. old.
- (16) FORRAI ZITA: *Munkák az őrségi munkatelepen*. In: *Keceli Morzsák 3*. Kecel, 1994. 14. old.
- (17) *Kecel története és néprajza*, i. m., 1138. old.

Tanáraim

avagy:

Adalékok a pedagógia rejtelsein való gondolkodáshoz...

Öreg atyai barátunk, Krocsák Emil, a Képzőművészeti Főiskola hajdanvolt tanára mesélte egykor, hogy ő akkor értette meg a tanári-pedagógusi befolyásolás lényegét és lehetőségeinek korlátait, amikor a forgástestek áthatását tanította, s egy kötőtűvel átđőfött almát hozott fel példának. Hogy a hallgatók jobban átélhessék a feladat valóságosságát, azzal kezdte, hogy elképzeltette velük a télire eltett, az egész szobát betöltő illatú almákat a nagymama szekrényének tetején, ahová az ember felnyúl, hogy elvegyen egyet az almák közül, és így tovább. A vizsgán aztán az áthatás törvényeire senki sem emlékezett, a nagymama szekrényére azonban mindenki.

Másik alapélményem az egyetemvégi tanítási gyakorlathoz kötődik, ahol néhány gondosan megtervezett óra után megértettem, hogy a legkülönbözőbb felfogások igazak lehetnek, ami a jó tanár eszményét illeti, sőt, mivel mindegyik pedagógiának megvannak az előnyei és hátrányai, szinte majdnem mindegy, hogy melyiket követjük; így is, úgy is lesznek sikereink és kudarcaink. Egyetlen általános érvényű törvény van, ez azonban valóban törvény: a tanár nem játszhatja meg magát, nem erőszakolhat magára egyetlen, mégoly kitűnő pedagógiai modellt sem. Ha személyisége, belső alkata szerint merev és szigorú, akkor legyen merev és szigorú, ha vajszívú és infantilis, akkor legyen vajszívú és infantilis. Bármilyen olyasmit tesz, ami nem harmonizál a személyiségével, azt a gyerekek azonnal megérik, és elutasítják, mindazzal együtt, amit szeretne átadni nekik. Idetartozik az is, ha a tanárnak nincs kedve a tanításhoz – és nem is talál magának valami fogódzót, amihez mégiscsak éppen kedve lenne, hiszen a diák számára ez is hazugságként lepleződik le –, ha nincs kedve tanítani minket, akkor ne tegye, ha nem akar semmit átadni nekünk, akkor miért csinál úgy, mintha akarna?

Mindazonáltal mégsem mindegy, hogy milyen tanári hatások érnek egy gyermeket. Ismertem pedagógust, aki elsős-másodikos tanulói rendszeres megszégyenítéses bünte-

tésével elérte, hogy gyermeki rémálmodok főszereplője legyen: egyik jellegzetes akciója során az egyik „rossz” gyereket kiállította az osztály elé, és csak az mehetett ki a vécére, aki valami rosszat mondott róla. Amikor egy kislánynak sikerült kikönyörögnie, hogy másik iskolába vigyék, így búcsúzott el tőle: „Nagyon sajnálom, hogy elmész, hiszen te is éppúgy a szívemhez nőttél, mint a többiek. De ne hidd, hogy sikerült elmenekülnöd előlem – tette hozzá, kétségkívül némi önironikus hangsúllyal is –, mert ismerem azt a tanító nénit, akihez kerülni fogsz, és tudni fogok mindarról, ami veled történik.” Az álszentségbe burkolózó könyörtelen gonoszságnak ezt a példáját csak azért idézem fel, mert a sok egyenrangú pozitív modell között azért látni kell azt is, hogy a sokféleség tolerálása nem vonatkozhat mindenre: igenis vannak olyan variációk is, amelyek megengedhetetlenek.

Az alábbiakban – szubjektív példaként, és egyfajta tiszteletadásaként – szeretném számba venni azokat az életem során engem ért pedagógusi hatásokat, amelyek mélyebb nyomot hagytak az emlékezetemben. Szubjektív vallomás ez az olvasók által többségükben nem ismert emberekről, mégis azt remélem, lehetnek ennek a mustárnak általánosítható tanulságai is. Legtöbbjük sorsát nem ismerem; szeretném azt hinni, hogy akinek nem vettem halálhírét, azok életben, jó egészségben vannak valamennyien. Megkövetem azokat a tanárai-

mat, akiket kihagytam, s azokat is, akik rövid, nyilvánvalóan sajátos szemszögű jellemzésüket méltán érezhetik igaztalannak, az ő személyiségük lényegét vissza nem adónak. Azok bocsánatát is kérem, akik nem szeretik a nyomtatott nyilvánosságot; szeretném, ha megértenék, elsődleges célom az volt, hogy az említésre kerülő személyeken keresztül, a pedagógiai hatás lehetőségeinek sokféleségére rácsodálkozva fejezzem ki nagyrabecsülésemet és hálámat egy olyan szakma művelői iránt, amely ha olykor sikerekkel is szolgál, de mégis csak a világ egyik leghálátlanabb hivatása.

Első és valószínűleg egyik legmeghatározóbb pedagógus-élményem – a feledhető elsős tanító néni után – másodikos osztályfőnököm, *Bíró Lászlóné*, Rózsi néni volt. Rózsi néni cipótípus volt, ropogósan fényes, mosolygós és meleg: az alsó tagozatosoknak ideális pótanya, vagy dada, aki miközben állandóan szeretetet és kissé megszeppent kiegyensúlyozottságot árasztott magából, egy csomó mindent teljesen észrevétlenül megtanított nekünk. (En olvasni már az iskola előtt is régen tudtam, de azt, hogy később a matematikában sem kellett szégyenkezni, szinte kizárólag Rózsi néni számtanóráinak köszönhetem.) Minden játék volt – nem tudom ellenőrizni, mi volt ebből az akkor módszertani szokás és mi az ő személyes hozzájárulása –, de borzasztóan élveztük a hajóversenyeket, amikor matematikai vagy nyelvtani feladatok megoldásával kellett célbajuttatni saját oszlopunk hajóját, míg a többiek elsüllyedtek. Ami bizonyosan öbelőle következett, az az, hogy a verseny soha, senki számára sem vált struggle for life-fá. Amelyik csoport nem győzött, az nem érezte azt, hogy veszített, csak azt, hogy ezúttal másodiknak vagy harmadiknak futott be, de legközelebb ő lehet az első. Valóban játék volt – s általa ismeretek sokaságának megtanulása, készségek szerzése és nevelődés –, nem pedig az úgynevezett „felkészítés az élet kegyetlen versenyére”. Rózsi néni nem erőltette a csoportok összefogását, mégis, észrevétlenül, belső paranccsá tette az emberben, hogy ne csak magáért,

hanem a többiekért is igyekezzék, hogy legalább annyit ér a társának való segítség, mint a saját érdemek felmutatása. Engem egy kislánnyal együtt majdnem mindig az első helyen értékelt, de ezt is úgy tette, hogy csak azt erősítette bennem, hogy ez a kiemelés a többiekkel szemben kötelező fokozottabb odafigyelésre.

Az általános iskolából még egy kedves, szelíd énektanár és kiegyensúlyozatlan, de érdekes, kamaszos személyiségű felsős osztályfőnöknőnk emlékét őrzöm, de meghatározó pedagógiai élményként Rózsi néni kívül még egy tanárt kell kiemelnem, s ez negyedik tanítónőnk – későbbi igazgatónk –, *Ichnatisin Jánosné*, Erzsi néni. Erzsi néni sok tekintetben ellentéte volt Rózsi nénié. Ő aztán nem volt lágy: a régi mozgalmi regények ábrázolták olyannak a kemény, darabos, öntudatos munkásságon, amilyennek ő mutatkozott. Mégis, amikor negyedikben ő lett a tanítónéni, a harmadikos osztályfőnök savanyú öregasszonyáporodottsága után megint felszabadulást éreztünk. Erzsi néniében éppen a szigorúsága volt a vonzó, mert azt lehetett érezni belőle, hogy ez a szigorúság sosem magáért való, hanem valamilyen értékeket sugároz és követel. Az igazságosság hatott – akkor is, ha Erzsi néni kemény egyénisége megosztotta a gyerekeket: volt aki szerette, s volt aki inkább haragudott rá –, s még akkor is, ha az igazságosságot nem úgy kell érteni, hogy döntései mindig igazságosak voltak, hanem úgy, hogy egy olyan világrendet sugalltak, amelyben nem számítanak előnyös adottságok, előjogok, korábban szerzett érdemek, csak az, hogy az adott pillanatban valaki tisztességesen, képességei legjavát nyújtva cselekszik-e, vagy sem. Erzsi nénitől is szeretetet kaptunk, nyersebb szeretetet, de szeretetet, és egy új hatást, az elvi következetesség erejének példáját.

(Egyik fiunknak is sikerült olyan tanítónőt „kifognia”, akiben valamiképpen az említett Rózsi néni és Erzsi néni bizonyos tulajdonságai keverednek. Az ő esetében a szeretet és a célszerű és igazságosságra törekvő szigorúság együttese nagyon eleven előadói alkathoz társul. Sokak szerint a pedagóguspálya hasonlít a színészéhez, s ő

tényleg színésznői álmokat váltott át a tanítói hivatásra; ám a megjátszásról a bevezetőben mondottaknak megfelelően úgy gondolom, a jó pedagógus – csakúgy, mint a jó színész – akkor és úgy tud hatásos lenni, ha a „fellépés” során a közönsége elé állított személyiséget „belülről hozza”, ha a szerep és legbelsőbb személyisége nem kettő.

A másik, amit nála is, gyerekeim óvónőjénél, az elég széles körben ismert pedagógusnál, *Karlóczainé Kelemen Mariannál* is igazolva láttam, az az alapszabály, hogy azt tudjuk megszeretgetni másokkal, azt tudjuk érdekessé tenni másoknak, amit mi magunk is szeretünk, ami bennünket, magunkat is érdekel. Gyerekekre az tud igazán hatni, aki megőrzi magában a gyermeki érdeklődést, a gyermeki viszonyt a világhoz, aki valóban rá tud csodálkozni arra, amire rá akar másokat csodákoztatni. S a harmadik, a munka, s ezen keresztül a gyerekek komolyan vétele. Nagyon jó hatással van az, ha a gyerekek azt látja, hogy a tanítója – éjszakákba nyúló munkával – úgy javítja ki harminc gyerek feladatait napra nap, hogy közben van szeme arra, hogy mindegyiküknek személyéhez szóló megjegyzéseket tegyen, tanácsokat adjon.)

Többen mondták már, de valóban úgy van, hogy az általános iskolai alsó tagozatos pedagógus munkája minden pedagógusok közül a legmeghatározóbb: s azt hiszem, azért az, mert egyfelől a tanuláshoz való későbbi viszony, másfelől az erkölcsi világgép megalapozása ekkor és itt történik meg. (Az

engem gyermekkoromban személyesen ért pedagógiai hatások közül a messze legerősebbnek édesapám hatását tartom; az én esetemben nem az otthoni nevelés hiányait pótolta az iskola, mégis úgy gondolom, teljesen más ember lettem volna, ha az eddig említett, s ezután sorolandó iskolai hatások nem épülnek a személyiségembe.)

S megkockáztatok még egy megjegyzést. Az „egyenlődsdi” szemlélete mint

alapelv számos negatív hatást is hordoz, sokan felhívták már ezekre a figyelmet. De engedtessek meg nekem az a bizonytalan sejtés, hogy az alsó tagozatos pedagógus esetében nem feltétlenül árt egyfajta igazságosságra orientált, nem elitista felfogás. Az általam ismert pozitív példákban ez közös vonásnak látszik. Nem az a nivelláló „pedagógia”, amely minden egyéniséget, sajátosságot lenyes, és eszményinek a közepszerűt, szorgalmas gyereket tartja. Nem az a – saját irigységet tükröző – magatartás, amikor a tanár a gyerekek közti irigységet támogatja, játssza ki egymás ellen. Nem az előreszaladókat a „közösségiség” esz-

Egyik fiunknak is sikerült olyan tanítónőt „kifognia”, akiben valamiképpen az említett Rózsi néni és Erzsike néni bizonyos tulajdonságai keverednek. Az ő esetében a szeretet és a célszerű és igazságosságra törekvő szigorúság együttese nagyon eleven előadói alkatához társul. Sokak szerint a pedagóguspálya hasonlít a színészéhez, s ő tényleg színésznői álmokat váltott át a tanítói hivatásra; ám a megjátszásról a bevezetőben mondottaknak megfelelően úgy gondolom, a jó pedagógus – csakúgy, mint a jó színész – akkor és úgy tud hatásos lenni, ha a „fellépés” során a közönsége elé állított személyiséget „belülről hozza”, ha a szerep és legbelsőbb személyisége nem kettő.

ményére hivatkozva visszahúzó gyakorlat. Hanem az a mentalitás, amely komolyan veszi, hogy minden gyerekben vannak képességek (ráadásul olyanok is, amelyekben ő lehet a legjobb), amely a gyerekeket egyforma mértékben önmagukhoz – és nem egymáshoz – méri; s amely elismerve az eredményeket, arra ösztönzi a kiválóakat, hogy képességeiket nem nagyobb jutalomra jogosító érdemnek, hanem a nagyobb fe-

lelősség kihívásának érezzék. A „közösségiség” elvét lejáráthatta egy olyan társadalom, amely miközben elveiben „közösségi” volt, gyakorlatában rombolta a közösségeket, attól még – az egyént maga alá nem vető – közösség eszménye valóságos érték: a „közösségiség” nem jelent többet, vagy kevesebbet, mint azt, hogy az ember mint társadalmi lény nemcsak önmagáért mint egyedért, hanem az emberi nemért is felelős, amelynek tagja (s ezt közvetlenül különböző kisebb egységekhez, társulásokhoz való tartozásán keresztül élheti át).

*

De lépünk tovább az általános iskolából. A középiskolában már nem a szeretet képessége teszi ki a pedagógus hatásának legnagyobb részét: a szakma szeretete és az emberszeretet valamilyen formája persze itt is meghatározó, a gyerekek azonban itt már nem elsősorban a kontaktust értékelik a „felnevelésben”, hanem azt, ahogyan a tanár a társadalom képviselőjeként fellép előttük: hogyan közvetíti a Nagy Társadalom elvárásait (és milyen elvárásokat), illetve a felnövekvő ifjú „első közönségként” (a leendő felnőtt előközönségként) miként fogadja annak első próbálkozásait az „élet színpadán”?

Középiskolai tanáraink részéről nagyon érdekes hatások értek; azt hiszem pedagógiaelméletileg kevéssé megjósolható hatások. Ha sorrendbe kell állítanom, hogy melyikük hatása volt a legmeghatározóbb, a magam számára is meglepő módon *Szathmáryné* – Kati néni – kell elsőül említenem. E hatás mértékét Szathmáry Kati néni semmilyen tulajdonságával nem tudom megmagyarázni. Az ő alapvető imázsát az ún. úri középosztály stílusa határozta meg; nem tudom, az volt-e valójában, de számomra a katonatiszt-feleség típusát testesítette meg: róla lévén szó, egyenes derekú, külsejére adó, barátságosan zárkózott középkorú asszony él az emlékezetemben. Szocialista neveltetés szerint tehát valamilyen más világ képviselője, aki emberileg sem került túlságosan közel hozzám, de talán egyikünkhöz sem a négy év alatt. A marxista történelemfelfogás, amit tanítani kellett, azt hiszem, távolabb állt tőle, mint Makó Jeruzsálemtől. Ennek elle-

nére, az osztály valami fantasztikus átlagot (4,7?) produkált a történelem érettségén, s ha a későbbi gondolkodásomban meghatározó szerepet játszott marxista történelemszemlélet igazi megalapozását keresem, azt is Kati néni óráiban találok. Továbbra is kisebb rejtély, hogy miért? Kati néni leginkább a harmincas évek filmjei, különösen a *Garbo*-filmek hozták tűzbe (Garbo valószínűleg valamiképpen az ideálja is lehetett, a cigarettáit legalábbis nagyon garbósan szívta), s amikor az osztály „jó” volt, akkor jutalmul végigmesélte az órát egy-egy régi film eléggé érzékletes előadásával. Ezek a meseórák, melyeket nagy csendben, tátott szájjal tudtunk végigülni, nagyon kellemesek voltak, bár az említett történelemszemlélethez semmi közük nem volt; valószínűleg azonban a mesélés varázsos hangulata adott valamiféle olyan tudatalatti háttér-levegőt a történelemóráknak, amelytől minden egyéb hatékonyan „ment be a fejbe”. Ettől függetlenül Kati néni elsőől kezdve sokkoló szigorúsággal követelte meg a dolgozatok logikus felépítését, a történelmi folyamatok ok-következmény láncolatainak felvázolását s készségként ez az, amit valóban mélyen – az én esetemben szemlélet-meghatározóan – „belénk vert”. Valószínűleg az volt tehát a „titka”, hogy a két dolgot: az elengedett, l’art pour l’art hangulatot és a logika hideg erejét egymásra tudta vonatkoztatni (amolyan „akarta a fene” módon), s az együttes hatás fölerősödött. Nyilván nem tudta volna ezt megtenni, ha mindkét dolog nem következett volna a személyiségéből: az érzelmes álmodozás is, meg a katonásan fegyelmezett logika is.

Talán igazságtalan osztályfőnökünkkel és leginkább szeretetre méltó tanárunkkal, *Kontra Györgynével* – Ilonka vagy Ilus néniel – szemben, hogy Kati néni hatásával aránytalanul többet foglalkoztam, ám azt a hatás rejtélyessége indokolja. Ilus néni nem volt rejtélyes: abszolút nyílt, eufórikusan lelkes, a latinos életigenlő műveltség humán derűjét és érték voltát minden pillanatban árasztó személyiségével az első perctől kezdve tisztában lehetett lenni. Az ő ítéletére adni lehetett, vele bármit meg lehetett beszélni; bizonyos vagyok abban, hogy sokan, akik korábban nem

szerették az irodalmat, nála „fertőződtek meg” annak tiszteletével, s kaptak a tananyagot sokszorososan meghaladó ismeretanyagot. Gyermeki lélek volt, sebezhető, s ezzel is tisztában voltunk első perctől kezdve; ő sohasem a felnőtt társadalmat közvetítette a számunkra, (hanem a hajdanvolt irodalom mitológiaiaként teljes varázslatos *más* világát); inkább olyan volt, mint egy barát – egyenes, egyenrangú, és az irántunk érzett felelősségtől minden pillanatban áthatott barát –, akiről az ember mégis azt érezte, hogy ő az, aki a mi „felnőttebb” társaságunk védelmére szorul. Ugyanakkor – ez talán az eddigiekből is nyilvánvaló – egyfajta etikai tartást – és lobogó gyermek-lelkességével furcsamód ellentétben nem lévő bölcs emberértést – sugárzott, amit aki akart, eltanulhatott tőle. Soha semmit nem oktrojált ránk, ami igen alkalmas arra, hogy a kamaszember, aki saját, szuverén modellt keres, hagyja magára hatni az ő modelljét.

Harmadik meghatározó tanárom *Némethy Kati* néni, bizonyos értelemben antipedagógus, és a világ egyik legjobb matematikatanára volt. Ő már ötödik általánosban osztályfőnökünk volt, aztán a középiskolában találkoztunk vele újra: itt is, ott is rettegte tőle a gyerekek. Ez részben karizmatikus erejének, részben nem mindig sikerült büntetési módszereinek volt köszönhető, ami azt a nemzedéket, amelynek egyik mozgatórugója éppen a tekintélyelvű iskola ellen lázadás volt, nem érintette igazán kellemesen. Azt hiszem, sosem voltunk vele igazán egy hullámhosszon, akkor sem, amikor – akár hónapokig – neheztelt ránk és megvonta tőlünk a lágság maradék csöppjeit is, s akkor sem, amikor megenyhülvén, kissé nehézkesen feloldódott a körünkben. Mint matematikatanár azonban azt kell mondjam, varázsos volt, s ha a pedagógiai hatás egyik legfőbb mércéjének azt tekinthetjük, hogy miképpen sikerül valakinek a tananyagot vonzóvá tennie, akkor azért az antipedagógus jelzőt is vissza kell vonnom. Országos versenyt nyert, matematikussá, fizikussá, mérnökké lett iskolatársaim szakszerűbben mondhatnák el, mitől is volt olyan jó ez a matematikaoktatás; én

csak azt tudom, hogy bennem, aki egész életemben alapvetően humán beállítottságú voltam, s a reál tárgyakat – ezt szégyenkezve mondom – a mai általános iskola felső tagozat szintjén sem tudom mindig követni, ennek ellenére még negyedik gimnáziumban is felmerül bennem a gondolat, hogy mi lenne, ha megpróbálkoznék a matematikával, annyira érdekessé váltak a bizonyítások, a levezetések, s a matematika logikája.

Még egy középiskolai tanáromról szeretnék megemlékezni, *Leél-Össy Sándor*-ról, aki a barlangok, a természet, a túra iránt érdeklődő osztálytársaink kedvence volt, igazi, kicsit bogaras, régivágású tanár; inkább egyetemre, mint középiskolába való (s mint később szájról szájra terjedt, az is volt, egyetemi oktató, akit Némethy Kati nénivel egy időben távolítottak el az egyetemről „56-os magatartásuk következtében”, együtt a gimnázium harmadik „forradalmár” tanárával, a francia *charme-ú*, ugyancsak régimódi, ugyanakkor lebilincselő tanártípust megtestesítő *Vincze* tanár úrral, aki bennünket sajnos nem tanított.) Leél-Össy tanár úrnak különösen egy gesztusát nem tudom elfelejteni: azt hiszem, ez is a tanári hatás egyik igen fontos összetevőjére világít rá. Ő elsöben tanított nekünk földrajzot, az igazgató úr másodikban. A földrajz tanulmányi verseny döntőjében az a helyzet alakult ki, hogy az első hely új osztályának diákja és köztem dőlt el, az igazgatónak viszont, aki az én tanárom volt, az a fiú volt a favoritja. A győzelem az utolsó kérdésen múltott, amit esélyesebb versenytársam elrontott. Az igazgató, aki már fogadott az ő győzelmére, amolyan a „a miniszter fia felel” módon elkezdte megmagyarázni, hogy miért is volt helyes a válasz. Leél-Össy tanár úr azonban, akinek személyes presztízst növelte volna tanítványának győzelme – s akinek én se kutyája, se macskája nem voltam –, olyan határozottan és ellentmondást nem tűrően – amilyennek soha máskor nem láttam – szembeszállt az igazgató véleményével, és kijelentette, hogy itt semmiféle kételynek nincs helye, a versenyt én nyertem meg, és elsőként gratulált hozzá. Nyilvánvaló,

hogy az eset másként hatott rám, mint a vesztesre, nekem viszont egyértelműen többet jelentett, mint az egyszerű fair play: azt mondta, hogy az igazság melletti kiállítás – létezik; van, akinek számára többet jelent más szempontoknál; tehát lehet, és érdemes lehet így élni.

Nem hagyhatom említetlenül a negatív példákat sem. Mert pedagógiai hatás, közösségteremtő erő az is, amikor egy tanár – persze akarata ellenére – maga ellen mozgósítja az osztályt; akár mert egy borított felső hatalom elvek nélküli, bürokratikus végrehajtójának, akár mert személyes ambíciók fűtötte mini-Napóleonnak mutatkozik; akár mert képtelen kézben tartani az osztályt és ezt csapkodó, de következtelensége, őszintétlensége miatt hatástalan keménykedéssel próbálja kompenzálni; akár mert visszaél a hatalmával és – nem katartikus végső tettként, hanem csak a hatalmi viszonyok helyreállítása végett – megüt vagy más módon aláz meg egy félig felnőtt diákot; akár mert sunyi módon beleselkedve az osztály ablakán, feljelentgeti azokat, akiket valami nem kívánatos ténykedésen rajtakap; akár mert a puccsista tábornokok fekete szemüvegével rejtve tekintetét váratlanul csap le az ellenségnek tekintett gyerekekre, szadista módon élvezve, mint vallanak szégyent, vagy ha nem tudnak valamit, akár mert bratyizik a diákokkal, aztán megjijedve, amikor azok őszintén bevallják neki más tanárokkal szembeni ellenszenvüket, ezt gyorsan közli az érintettel... Konkrét példák ezek, amelyből az utolsó az óvatlanul őszinte gyerek érettségi előtti kicsapátásával és az áruló tanár majdnem-megpokrócozásával zárult. Konkrét példák, amelyek arról szólnak, hogy az iskola valóban az „életre nevel”: megmutatja azt is, hogyan lehet embernek maradni, azt is, miféle értékeket érdemes követni az életben, de azt is, hogy a felnőttek társadalmá számtalan hazugsággal, aljassággal és gyöngeséggel várja az új nemzedéket, melynek tagjai megválaszthatják, hogy ezek ellenében fognak-e élni, vagy nincs erejük a szembeszállásra, vagy éppenhogy – a rossz katona módján – a következő nemzedéknek adják tovább

azt a rosszat, amit nekik kellett elszenvedniök. Mindenesetre figyelemreméltó, hogy az egyéni jellemek növekvő elkülönöződése mellett a középiskolai közösségek még nagyrészt egy etikai alapú kritika elutasító magatartásával lépnek fel a rossz példák képviselte „felnőtt világgal” szemben, s bár természetesnek mondható, hogy ez nem jelent akadályt azelőtt, hogy később bárki a „szokott pimasszá” váljék, s az etikai alapú közösség a további élet során egyre ritkább; mégis elemezni kellene, hogy mi az, ami ezeket a közösségeket össze tudja forrasztani egy-egy etikai igazság védelmében (hátha akadnak olyan mozzanatok, amelyek a „kritikus kamaszok” e „működési” sajátosságaiból átmenthetők a felnőtt világba is...).

*

Az egyetemen még tart a pedagógiai folyamat, noha ott már nagyjából „kész” emberekről van szó. Sajnálatos, hogy egy kézen meg tudom számolni azokat a tanáregyéniségeket, akiről úgy érzem, hogy egyetemi éveim alatt még ha kis mértékben is, de hatottak gondolkodásom alakulására. Rokonszenves tanárom több is volt, de az egyetemen a rokonszeny – ha meg is könnyíti a hatást – önmagában már nem elég ahhoz, hogy igazi pedagógiai tényező legyen. Az egyetemen emlékezetessé válik az élvezetes, színes előadó, de különösen az, aki épp azáltal színes, hogy előadásából valamilyen sajátos szemlélet is kisugárzik; aki a szakmai ethosz valamelyik összetevőjét, a szakmai hozzáértés valamely kulcsmozzanatát teszi átélhetővé. A pszichológia szakon ilyen volt *Popper Péter*, aki a maga cinikus modorában – s tudjuk, a cinizmus mögött is legtöbbször erős etikai beállítódást találni – nagyon sok érdekes tény adott elő nekünk: ezek többnyire olyan tények voltak, amelyek egyúttal azt is jelezték: semmi sem egyértelmű; a tudomány sok mindenre rájön, de azután igaznak bizonyulhat ezek cáfolata is; az ő órái nyomán gondolkozhatott el az ember legtöbbször azon, mennyire bonyolult – és felelősségteljes – dolog egy-egy társadalmi jelenség értékelése, tudományos igényű

megítélése. És még egy jellemzője volt ezeknek az óráknak: a sok laboratóriumi és tankönyvi ismeret mellett ezeknek volt a legtöbb közük az élethez; nemcsak azért mert gyakorlatképpen – kriminálpszichológiáról lévén szó – valódi bűnesetek, valódi bűnözők közeli megfigyelésére nyílt mód, hanem azért is, mert magukat az előadásokat hatotta át teljes mértékben az élet levegője. A másik, számomra emlékezetes tanár ezen a szakon *Ádám György* volt, a TTK fiziológiaprofesszora, aki olyan órákat tartott az emberi szervezetről, amelyek felértek egy Sherlock Holmes-i nyomozással: egyrészt felkeltette az érdeklődést a szervek, szervrendszerek működésének tanulmányozása, tudományos igényű megértése iránt (érzékeltetve, milyen érdekes szakma is ez), másrészt segítette átélni a csodálatot az emberi test, az élet fantasztikus összetettsége fölött, s úgy hiszem, az élet, az ember efféle csodálata nélkül a pszichológia tudománya nem művelhető.

A magyar szakon *Trencsényi-Waldapfel Imre* volt az első, akinek az óráit érdemes volt hallgatni: az ő *Iliász-elemzéséből* arra kaptunk példát, hogy egy irodalmi mű egyetlen részéből miképpen lehet kibontani a műegész alapgondolatát, abból pedig egy egész korszak szellemiségének a lényegét, s végül kiderült, hogy az európai humanizmus forrásainál vagyunk. Az hiszem, a hatás lényege itt az volt, hogy előadásai felfedezték az összefüggések keresése érdekében, s valamiféle mikrokozmosz-makrokozmosz szemléletet sugalltak, a rész és egész, elem és szerkezet, forma és tartalom egymással-értelmezhetőségének mintáját. Emlékezetes tanáregyéniség volt egy egészen más típusú tanárunk: *Antal László*, az általános nyelvészet docense. Antal, ez a rendkívül tehetséges ember egyáltalán nem hitt az oktatás és nevelés esélyeiben; előadásaiban a végletekig vitte a cinizmust, önironikus cirkuszi show-kat tartott előadás helyett, legfeljebb azt jelezve, hogy azt az egy-kettőnél nem több embert, aki komolyan veszi a tudományt, ő is hajlandó komolyan venni. Az hiszem, ő végül is polgárpukkasztó anarchizmusával hatott: azt jelezte, hogy nem kell, nem lehet szent hely-

ként tisztelni a többiek által oly komolyak és csak a kimérten méltóságos viselkedést megtűrő helynek tekintett katedrát sem; az emberre kell figyelni, mert a tudomány közegeiben is az a lényeg, hogy milyen az ember, az élet, ami a tudós talárja alatt van, akkor is, ha az ember éppen az életcsőd SOS-kialtásait hallatja. Megemlíthetem még *Németh G. Bélát*, akivel ugyan szintén nem kerültünk közel egymáshoz, de aki oly erősen sugározta magából a filológusi aprómunka tiszteletét, hogy ez alól a hatás alól az sem vonhatta ki magát, aki a száraz szemináriumok életidegenségétől egyébként berzenkedett. Az egyetemen legnagyobb hatású professzorom mindazonáltal *Király István* volt. Király István politikai szerepét sokan írták le ellentmondásaiban, a legtöbb rosszat akkor mondták el róla volt körülhízelgői, amikor már meghalt. Nem akarok most erről a politikai szerepről véleményt alkotni, mert annak valamennyi részletébe soha nem láthattam bele, azt azonban, azt hiszem, gyűlölői is elismerik, hogy nagy hatású, nagyszabású egyéniség volt. Sokat gondolkodtam azon, hogy mibe is állt a hatása, hiszen az általa előadottak nem mindig egyeztek a hallgatóság érdeklődésével, arról nem is beszélve, hogy szabályos pedagógiai nonszenszeket lehetett kimutatni a gyakorlatában. Azt hiszem, hatásának legfőbb összetevője szenvedélyessége volt. Rossz kérdés azt firtatni, hogy miben hitt; amikor hitéről beszélt, abban mindig volt valami diszsonancia. Szenvédélyének forrása és tárgya, azt hiszem, nem a hit volt, hanem az általa a misztikusok végtelenségével és rajongásával övezett ráció. A mindent megmagyarázás képessége és e képesség iránti rajongás. Úgy gondolom, ez vonzotta fiatalon *Németh Lászlóhoz*, aztán ezért lett marxista. Nem az idősen is az eminens diák habitusát, ambícióit és gátlásait hordozó személyisége volt az, ami igazából hatott az emberre, hanem az a kevesek által képviselt fausti modell, amelynek ő, azt hiszem, mindvégig az embere volt. Súlyja volt és arra ösztönzött, hogy az ember maga is igyekezzék súlyra szert tenni. Legfőbb indulatai éppen azt a súlytalanságot, a világhoz való felszínes viszonyt bom-

bázták, amely egy pályájára komolyan induló embernek hasonlóképpen föellensége.

*

Az embert nem csak tanárai alakítják. A legfontosabb pedagógiai hatásokat természetesen az „élet”: a barátság, a szerelem, a munkahelyi beilleszkedés, a politizálás, a pálya, s nem utolsósorban a szülővé válás gyakorolja az emberre. Tanáraink hatása gyakran éppen a szándékukkal ellentétes, máskor leperereg rólunk, s mindent egybevetve is legfeljebb módosíthatja azt, amit a génekben, a kollektív tudatban és tudattalanban magunkkal hozunk, azt, amit a családuink és gyerekkori helyzetünk és környezetünk alakít ki bennünk, s azt, amire minden egyes döntésünkkel magunk szánjuk el magunkat. De az a „kevés” is, amit tanáraink tesznek hozzá alakulásunkhoz, felbecsülhetetlenül sok. Ha meg kellene határozni, hogy mi a speciálisan „tanári”, tanáraink hatására kiépült összetevő személyiségünkben, akkor összefoglalóan talán azt emelhetjük ki, hogy van, akit tanárai tanítanak meg a szeretetre, van, aki tőlük kap valamiféle hitet, de mindenképpen meghatározó szerepük van a *remény* képességének kialakításában. Aki-re egyetlen pedagógus – vagy vele pedagógusi viszonyban lévő felnőtt – sem volt jelentős hatással, az azt hiszem, éppúgy nemigen rendelkezhet a reményképességgel, mint ahogy az anya – vagy az anyai szerepet maradéktalanul betöltő felnőtt – közelsége nélkül cseperedő gyerekekben kísérletek által kimutatottan csökkent értékű, vagy teljesen el is sorvadt a szeretet képessége. A pedagógusok sok mindenre megtanítanak bennünket, ismereteket adnak át, magatartási (etikai, politika, módszertani stb.) modelleket; sokszor egymás ellenében is, de ez a jó: az ember nem arra való, hogy egy másik személyiséget lemásoljon, nem klónozott sorozatokra van szükség, s ha minden ember más-más összetétel, akkor törvényszerű, hogy a rá ható, öbelé beépülő minták is minél többfélebbek legyenek; igen, akár egymással ellentétesek is, hiszen az egyéni variáció a legélesebb ellentéteket is össze tudja béki-

teni egy egyéni szintézisben. De a legtöbb, amit minden egyes pedagógus, aki képes ránk hatást gyakorolni, egyenként és együttes hatás által meggyökereztet bennünk, az a remény – a mindennapi, mindenkori reményt ébrentartó reményképesség –, hogy van értelme az életnek, hogy egy folyamat részei vagyunk, amelyben átveszünk és átadunk, amelyben épp ezért nem mindegy, hogy mit teszünk és hogyan tesszük (s éppen az ad reményt az élethez, hogy nem mindegy). A másik, amit a tanári tevékenység azáltal sugall, hogy általában nem kétszereplős, hanem „tömegkommunikációs” aktus; hogy akármilyen individualista elvek is uralkodjanak egy társadalomban, a tanári tevékenység tárgyakként erős élményként épül belém, hogy nem vagyok magam, közösen élem át e hatásokat másokkal, a tanár célzottja rajtam és társaimon – a jelenlegi nevelési modellben általában a társadalom egy-egy évjázatán – keresztül a társadalom, tehát magamat is a társadalom tagjaként élem meg, s indítatásokat kapok arra is, hogy a többiekhez, az emberekhez én magam is mint társadalomhoz viszonyuljak.

Természetesen a tanárok között is vannak ilyen emberek is, meg olyanok is, mint ahogy a diákok is ilyen vagy olyan felnőtté válnak. Az embernek nem biztos, hogy nagy dicsekednivalója van azzal, amivé vált, vegyesfelvágottak vagyunk mindannyian. De nincs ember, aki ne tartozna köszönettel tanárainak pusztán azért a tényért, hogy így vagy úgy jelen voltak az életében, és teljes életidejük kb. egynegyed részét arra áldozták, hogy hozzásegítsék őt ahhoz, hogy életképes felnőtt legyen, hogy önmaga legyen, hogy ember legyen; és a legjobbaknak biztosan része van annak megalapozásában is, hogy legalább néha ébren maradjon benne a remény, hogy érdemes embernek – s legalább saját gyermekeivel szemben (a reményt továbbadó) pedagógusnak is – lenni. Köszönöm tehát tanító és tanár nének, tanár urak; amennyire egy ilyen írás erre lehetőséget ad, magam és a többiek nevében is, mindnyájuknak köszönöm.

Kapitány Gábor

KöMaL szakkör általános iskolásoknak

Pedagógiai közgondolkodásunknak újra és újra előtérbe kerülő problémája a tehetséggondozás szervezeti feltételeinek célszerű volta, módszertani kultúrájának fejlesztési igénye. Sajnos, nemcsak a megvalósítás módjában, hanem esetenként még a tehetség jegyeinek meghatározásában, felismerhetőségének voltában is ellentmondó állásfoglalások bizonytalanítják el a gyakorló pedagógusokat. Pedig a kiemelkedő adottságokkal rendelkező tanulók képességeinek fejlesztéséért, tehetségük kibontakozásának segítségével (a vita kimenetelétől függetlenül) ott tehetünk a legtöbbet, ahol a fiatalok vannak. A ma és a közeljövő iskolájában. Társadalmi hasznosságát tekintve összemérhetetlen egymással annak megtevéle, amire a rendelkezésre álló feltételek, szervezeti keretek között lehetőség van, és annak hangoztatása, hogy mit lehetne elérni, ha ...

Napjainkban a tehetséggondozás két meghatározó területe a szakköri tevékenység és a versenyek. A versenyszellem kialakítása, az eredményorientált tevékenység akkor igazán hatékony, ha nem kampányfeladatnak tekintjük, hanem szervesen beépül a tehetséggondozás folyamatába. E cél elérése csak folyamatos, egész tanévben tartó vetélkedőkkel lehetséges. (A továbbjutás-kieséses versenyek, ha elhúzódnak az időben, a résztvevők többsége számára érdektelenné válnak.) Egész tanévben tartó, folyamatos tevékenységet biztosíthatunk a Középiszkolai Matematikai és Fizikai Lapok (a továbbiakban: KöMaL) fizikarovatának pontversenyében való részvétel szervezésével.

Az alábbiakban erre a lehetőségre szándékozom felhívni az általános iskolában fizikát tanító kollégák figyelmét, amellyel tehetséges tanítványaikat „tűzbe hozhatják, fanatizálhatják”. A KöMaL fizikarovatában tanévenként két-két országos feladatmegoldó verseny folyik. Az egyik a mérési feladatok versenye, havonta egy-egy mérési feladattal, amelyek igényes megoldása általában meghaladja az általános iskolai korosztály legjobbjainak a felkészültségi szintjét is. Viszont a feladatmegoldó pontversenyen az általános iskolás tanulók külön kategóriában, a számukra kitűzött (havonta két-három) versenyfeladat megoldásának elkészítésével vehetnek részt.

A gyerekek s azt nem merem feltételezni, hogy a kollegák sem, sajnos, nem tudnak a KöMaL-ról. Az újságosstandokon nem a KöMaL példányaival csalogatják a vevőket. Sőt, leginkább csak hírlapboltokban, jól vezetett könyvtárakban, előfizetéssel lehet hozzájutni azokhoz.

Nem hiszem, hogy lehetne olyan lelketlenül tanítani a fizikát, hogy ne legyen legalább egy olyan tanítványa az embernek, akinek adottságai megfelelően kiműveltek, s fizikai problémák iránti érdeklődése olyan erős, hogy eredményesen bekapcsolódhat a KöMaL pontversenyébe. Ha a szaktanár csak annyit tesz, hogy időben (a pontversenyen való eredményes részvétel a szeptemberi szám ismeretét igényli) felhívja a tanítványai figyelmét a lehetőségre, már az is valami. Egy, esetleg néhány tanuló eredményes próbálkozása iskolai hagyománnyá te-rebélyesedhet, ha a „magányos fecske” teljesítménye megfelelő propagandát kap. Szokták mondani, hogy „egy fecske nem csinál nyarat”, de az első fecske után általában jön a többi. Ha az ily módon eredményt elért tanulót a közösség előtt megdicsérik, a KöMaL-nak az ő nevét tartalmazó oldalát (illetve borítólapját) az iskolai faliújságon elhelyezzük, a következő tanévben újabb tehetségek feltűnésére lehet számítani.

A tanulóknak nyilván segítségre is szükségük van. A tankönyv feladatainak megoldása legtöbbször ismert képletekbe történő

behelyettesítést igényel. A KöMaL-ban kitűzött feladatok ennél lényegesen igényesebbek. A KöMaL feladatai mindig valamilyen problémát tartalmaznak, gyakran meglepő szituációt kell értelmezni a megoldások során. Ez csak a probléma megértésével lehetséges. A tanulóknak általában a feladatok fizikai tartalma okozza a legtöbb gondot. A probléma feltételeinek értelmezése megalapozott fizikai szemléletet igényel, gyakran komoly megfontolásokat tartalmaz. A megoldáshoz felhasználható fizikai törvények alkalmazásával a problémát sokszor matematikai nyelvre kell fordítanunk, és a tanulóknak az így nyert matematikai problémát is meg kell oldaniuk. Általános iskolás tanulóknál ez esetenként matematikából is feltételezi a tantervi anyagon túlmutató tájékozódás igényét. Segítségben a megfelelő motiválást, irányítást, a megfelelő szakkönyvekkel való ellátást, a célszerű szakirodalom-ajánlást értem.

Jelenlegi munkahelyem a harmadik iskola, ahol KöMaL-ozó tanulók törzsgárdáját alakítottam ki. Egyféle szempontból remélhetőleg eredményesen, hiszen tanítványaim országos helyezései (87 tanuló, 121 alkalom) ezt megerősítik. Szükségesnek érzem, hogy felhívjam a figyelmet a tehetséges tanulók tantervi követelményeket meghaladó tevékenységének befolyásolására, irányítására kínáló nagyszerű lehetőségekre. Az általam alkalmazott „fógasok” közreadása talán hozzájárulhat ahhoz, hogy az elkövetkező években egyre több általános iskolás tanuló eredményes tevékenységének értékelésével találkozhatunk a KöMaL hasábjain.

A szakkör célja

A szakköri tevékenység alapvető nevelési-oktatási célkitűzéseinek – véleményem szerint – lényegileg meg kell egyeznie az általános iskolai fizikatanítás általános céljaival. Mivel ezeket az általános iskolai nevelés és oktatás terve rögzíti, felsorolásuktól eltekintek. Kiegészíteni mindezt csak annyival szeretném, hogy a szakkörön lehetőség nyílik a tananyag elmélyítésére, esetleges kibővítésére, az

önálló logikus gondolkodásra való nevelésre, az absztraháló képesség, a találékonyság és az ötletesség fejlesztését célzó időigényes – a kötöttségek miatt a tanórakon esetleg ott nem alkalmazható – módszerek kimunkálására.

Az általam vezetett szakkör célja röviden összefoglalva úgy fogalmazható meg, hogy az mindazon feladatok megvalósításának elősegítése mellett, amelyeket a tanterv a fizikatanítás céljaként megjelöl, kiemelten a következő területekre irányul:

- tehetséges tanulók tananyagot meghaladó tevékenységének befolyásolása, irányítása;

- a problémamegoldási képességek – a szűk tantárgyi kereteken túlmutató, az általános műveltség részének tekinthető – fejlesztése;

- a fizikai, természettudományos szemlélet erősítése;

- segíteni a tanulókat a rendezett, megfelelő külalakú munkára való szoktatásban, a közművelődési intézmények (könyvtár, múzeum) biztosította lehetőségek felhasználásában;

- az eredményes erőfeszítést kísérő sikerélmény nevelő hatásának kiaknázása.

A tanulók felkészítése a szakköri tagságra

A szakköri tevékenység előkészítése, a tanulók kiválasztása, a szakköri tagságra való felkészítése hatással van a szakköri munka eredményességére. Viszont az eredményes képességfejlesztés, tehetség-gondozás a következetes igényességgel vezetett tanítási órákon alapszik. Ez az igényesség a tartalmi kérdések mellett a feldolgozás módjára is vonatkozik. Az a mód, ahogy a szaktanár a lényegre kiemeli, éppen olyan fontos, mint maga a lényeg. A tanulással foglalkozó korszerű elméletek jellemző vonása a motivációs-érzelmi szféra fontosságának figyelembevétele. Ugyanis napjainkban már nyilvánvaló, hogy a tanulás eredményessége messzemenően összefügg az iskola és az egyes tantárgyak iránti kötődések, érzelmi-alkati beállítottságok kialakításával.

Az egyes tantárgyokhoz való kötődés kérdése elválaszthatatlan a szaktanár személyétől. Nehezen ébreszthet lelkesedést a pedagógus valami iránt, ha ő maga nem lelkesedik. Nyugodtan állíthatom, hogy a következetes igényességgel végzett szaktanári munka a legjobb alap a megfelelő kötődés kialakításához. Különösen, ha az órákon „munkahangulat” uralkodik. Ha lehet gondolkodni, kérdezni, válaszolni – s közben a tanulót nem fenyegeti az azonnali osztályozás réme.

A KöMaL fizikarovatában az általános iskolások számára kiírt feladatok színvonalára még a tehetséges tanulók közül is általában csak a nyolcadik osztályosok számára jelent reális esélyt a pontversenyben való eredményes részvételre. Ezért néhány kivételtől eltekintve a szakköri munkában évről évre a nyolcadik osztályos tanulókra számítok. Viszont a rendszeres, határidőhöz, formai követelményekhez szabott önálló problémamegoldásra való szoktatás céljából az alsóbb osztályba járó tanítványaimat a TIT Budapesti Szervezete fizikai szakosztályának az általános iskolás tanulók önköltséges, osztályonkénti bontásban szervezett, levelező rendszerű fizikai feladatmegoldó versenyén való részvételre buzdítom. Az ezen résztvevők még nem tagjai a szakkörnek, de fizikai gondolkodásuk, önálló feladatmegoldó képességük fejlődéséhez ez a tevékenységük is hozzájárul, kitartásukról is meggyőződhetnek, ami a KöMaL pontversenyében való eredményes részvételnek is feltétele. A TIT ezen dicséretes akciójában való részvétel iskolánkban még nem csak a tehetségeket érinti. Ugyanis, egyrészt a hatodik osztály elején a tanulóknak még kevés a tantárggyal kapcsolatos közvetlen tapasztalatuk, inkább csak ambícióik, valamint a szülői elvárások készítetik őket a részvételre, a hetedik osztályosok közül a kiugróan tehetségeseket viszont már meghívom a szakköri munkára.

A szakköri tagságra elég tehetségesnek látszó tanulók gondolkodásának fejlettségét igyekszem olyan problémák megoldásában való közreműködésük mértéke alapján megítélni, amelyekben viszonylag csekély ismeretanyagot kell felhasználniuk.

Hiszen nem feltétlenül „okosabb” az, aki többet tud; lehet hogy csupán többet tanult, illetve többre tanították meg addig. Sajnos vannak olyan tanulók is, akiknek logikai képessége átlagon felüli, viszont nagyon szétszórtak, nincs akaraterejük, kitartásuk. Ha ilyen tanulót sikerül „tűzbe hozni, fanatizálni”, akkor tehetségének kibontakozásán kívül személyiségének különösen szembeötlő, kedvező irányú változása is a szakkör tevékenységéhez kötődik.

Mivel nyíltan a tehetséggondozás a célja ennek a szakkörnek, a tagság szervezése nem „Ki szeretne járni?” alapon történik. Már az esedékes tanévet megelőzően – áprilisban – májusban – az osztály előtt „hívom” meg a tanulót. Ez a tanulónak komoly megtiszteltetést jelent, ilyenkor nemleges válasz nem fordul elő. Ugyanis ezt megelőzően a szakköri tagságra érdemesnek talált tanulóval kb. 20–30 perces egyéni beszélgetés keretében ismertetem a szakköri tevékenység lényegét, a szakkör tagjainak eddig elért eredményeit, a KöMaL pontversenyében való eredményes szerepléshez szükséges plusz tanulás mennyiségét. Mindez a heti 2 órás szakkörön túl még további heti 3–4 órát igényel, ezért mindig ragaszkodom ahhoz, hogy a végleges válasz előtt a tanuló beszéljen szüleivel is.

A szakkör leendő tagjai az alábbi írásos tájékoztatót kapják a felkészüléshez:

Felkészülési szempontok a fizika szakköri tagságra

A nyár elején: rendezni a KöMaL előfizetését.

A nyár folyamán:

I. Matematikából gyakorolni: az egyenlőségek (egyenletek) megoldását, az egyenlőtlenségek megoldását, a mértékegységek átváltását.

II. Lehetőleg minél többet beszerezni a következő könyvek közül:

A Tankönyvkiadó, illetve a Nemzeti Tankönyvkiadó könyveinél az évenként általában ismétlődő kiadás miatt legtöbbször a könyv raktári számát adom meg a kiadás éve helyett, így könnyebb azonosítani a könyvet.

1. *Négyjegyű függvénytáblázatok. Matematikai, fizikai, kémiai összefüggések.* Tankönyvkiadó, Budapest, 29 228.

2. DÉR-RADNAI-SOÓS: *Fizikai feladatok I-II.* Tankönyvkiadó – 8175/ I-II.

3. ÖVEGES JÓZSEF: *Kísérletezzünk és gondolkozunk!* Gondolat Kiadó, Budapest, 1979.

4. LUKÁCS ERNŐNÉ – PÉTER ÁGNES – TARKJÁN REZSŐNÉ: *Tarkabarka fizika*. Móra Könyvkiadó, Budapest, 1983. Negyedik, átdolgozott kiadás

5. A Tankönyvkiadó *Fizikai példatár középiskolásoknak* sorozatából:

PÁRKÁNYI LÁSZLÓ: *Mechanika I.* – 29 203 / I.

PÁRKÁNYI LÁSZLÓ: *Mechanika II.* – 29 203 / II.

PÁRKÁNYI LÁSZLÓ: *Mechanika III.* – 29 203 / III.

PÁRKÁNYI-TASNÁDI: *Mechanika IV.* – 29 203 / IV.

Dr. NEMÉDI ISTVÁN: *Asztronautika* – 29 225

HOLICS LÁSZLÓ: *Elektrodinamika I.* – 29 203 / VI.

HOLICS LÁSZLÓ: *Elektrodinamika II.* – 29 203 / VII.

6. QUITTNER PÁL: *Apu, miért?* Gondolat Kiadó, Budapest, 1977. Második, bővített kiadás.

7. KIESSLING-KÖRNER: *Hogyan oldjuk meg a fizikafeladatokat*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 1985.

8. BONIFERT DOMONKOSNÉ – DR. HALÁSZ TIBOR – MISKOLCZI JÓZSEFNÉ – MOLNÁR GYÖRGYNÉ: *Fizikai kísérletek és feladatok általános iskolásoknak*. Tankönyvkiadó – 8094.

9. VERESNÉ HORVÁTH ÉVA: *Miért piros a tölös? Érdekes kérdések – fizikai válaszok*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 1989.

A szakkör munkarendje

Szeptember:

1. foglalkozás:

a) A KöMaL fizikai rovatának pontversenyében kitűzésre kerülő feladatok megoldásának beküldésével kapcsolatos tudnivalók ismertetése (az előző év szeptemberi számának felhasználásával, mert a KöMaL általában csak a hónap végén jelenik meg). Formai követelmények (dolgozatok fejléce, kísérőjegyzék, nevezési lap).

b) PÓLYA GYÖRGY *A gondolkodás iskolája* című könyvében részletezett heurisztikus problémamegoldási módszer főbb lépéseinek megbeszélése (összefoglalva pl. az említett könyv második, bővített kiadásának – Gondolat Kiadó, Budapest, 1969 – belső borítóján található).

2. foglalkozás:

Könyvtárlátogatás. Az Egyetemes Tizedes Osztályozási rendszer ismertetése, használatának gyakorlása (különös tekintettel a 016, 030-as szakcsoportokra és az 5-ös főosztály 500, 512, 520, 531, 534, 536, 537, 538-as szakcsoportjaira).

Október–május:

Ciklikusan ismétlődő sorrendben a KöMaL-ban kitűzött feladatokhoz kapcsolódó ismeretanyag feldolgozása a következő beosztás szerint:

1. héten: A kitűzött feladatok megoldásához szükséges ismeretanyag meghatározása, felelevenítése, a felhasználható szakirodalom kijelölése.

2. héten: A megoldáshoz szükséges elméleti ismeretek, kísérleti tapasztalatok elmélyítése. A tanulók által felvetett problémák megbeszélése. Az esetlegesen szükséges ellenőrző kísérletek, mérések elvégzése.

3. héten: A kitűzöttekhez hasonló feladatok megoldása. A tanulók által felvetett problémák megbeszélése.

4. héten: A KöMaL feladatok megoldásának megbeszélése (beküldési határidő lejártá után). Tapasztal-

atok összegezése, a tanulók munkájának külön-külön történő értékelése, összehasonlítása.

Néhány foglalkozás vázlata

A pontversenyben szereplő feladatok kitűzése és megoldásuknak a KöMaL-ban történő közreadása között általában egy évnyi időtartam telik el. Ezért itt az *Arany Dániel* által 1894-ben alapított folyóirat centenáriumi évfolyamának szeptemberi számához kapcsolódó szakköri foglalkozásokhoz készített konkrét munkatervemet ismertetem. Így e cikk olvasója – amennyiben igényli – a feladatok KöMaL-ban közölt megoldásaihoz is hozzáfér.

2742.

Egy elektromos fekete dobozon négy kivezetés van (lásd az ábrát). Ha az A és bármely másik pont között mérjük az ellenállást, akkor mindig ugyanazt az R értéket kapjuk. Ha az A -t kihagyva bármely másik kettő között mérjük az ellenállást, akkor $2R$ értéket kapunk. Milyen kapcsolásban és mekkora ellenállások lehetnek a fekete dobozban?



Megyei tehetségkutató verseny, Nyíregyháza

2743.

A torontói TV-torony magassága 342 m. Egy 70 kg tömegű férfi a lépcsőkön felszaladva 8 perc 28 másodperc alatt ért fel a torony tetejére.

a) Mekkora volt az átlagteljesítménye?

b) Hány kg kenyér elfogyasztásával lehet fedezni a végzett munkát, ha az emberi szervezet 36%-os hatásfokkal hasznosítja a táplálék (kémiai) energiatartalmát? (100 g fehér kenyér energiatartalma 1000 kJ.)

Megyei tehetségkutató verseny, Szombathely

2744.

Egy labda 1 m magasról leejtve a 10. pattanás után már nem ugrik 1 mm-nél magasabbra. Igaz-e, hogy az első visszapattanás után nem ugorhatott 0,5 m-nél magasabbra?

Láncos Kornél verseny, Székesfehérvár

2745.

Presszókávét készítésénél a már kész, kihűlt kávé úgy melegítik fel, hogy gőzt vezetnek bele. Hány százalékkal nő meg a kávé térfogata, ha 30°C -ról 80°C -ra melegítik fel, 100°C -os vízgőz felhasználásával? (A kávé fajhője és sűrűsége helyett a víz sűrűségével és fajhőjével számolhatunk.)

Megyei Tehetségkutató Verseny, Zalacgerszeg

Az első foglalkozás

Ekkor a feladatok önálló megoldásához szükséges elméleti ismereteket beszéljük meg, és szakirodalmat ajánlok feldolgozásra. (Az alábbiakban közölt szakirodalom

többé-kevésbé alternatív jellegű. A tanuló válogathat közülük, illetve azt dolgozza fel, amelyikhez hozzájut.)

A 2742. feladat megoldásához megvizsgálandó problémák:

- Ohm törvénye;
- eredő ellenállás fogalma, valamint számítása soros és párhuzamos kapcsolás esetén;
- ekvipotenciális pontok, felületek értelmezése;
- helyettesítő kapcsolás módszere.

Javasolt irodalom:

1. DR. BUDÓ ÁGOSTON: *Kísérleti fizika II.* Tankönyvkiadó – 4292 / II. 175. §. Kirchoff törvényei. Ellenállások (fogyasztók) soros és párhuzamos kapcsolása, 102–106. old.
2. DÉR JÁNOS – RADNAI GYULA – SOÓS KÁROLY: *Fizikai feladatok II.* Tankönyvkiadó – 8175 / II.; Egyenáram II, 19.9, 19.10., 19.11, 19.36. feladatok 37., 38., 42., 213–218., 225–226.
3. MOSCINOV, D.G.: *Elektrotechnika.* Honvéd Kiadó Intézet, Budapest, 1953.; Összetett egyenáramú áramkörök, 155–163. old.
4. *Fizika az általános iskola 7. osztálya számára.* Tankönyvkiadó – 701/Mt/2. Sorosan és párhuzamosan kapcsolt fogyasztók eredő ellenállása 55–61. old.
5. HOLICS LÁSZLÓ: *Fizikai példatár középiskolásoknak.* Elektrodinamika I. Elektrosztatika és egyenáramú körök. Tankönyvkiadó – 29 203 / VI.; II. Egyenáramú körök 28., 34. feladat, 34–35., 91–92., 103. old.
6. MELWIN, HUBERT: *Elektrotechnika. Kérdések – feleletek.* Második kiadás. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 1981. Ellenállások kapcsolása, 42–49. old.

A 2743. feladat megoldásához megvizsgálandó problémák:

- helyzeti energia fogalma, számítása;
- a testek súlyának és tömegének kapcsolata;
- a nehézségi gyorsulás függése a földrajzi helytől és a tengerszint feletti magasságtól;
- a teljesítmény, átlagteljesítmény fogalma, számítása;
- a hatások értelmezése.

Javasolt irodalom:

1. *Az 1951. évi Eötvös-verseny 3. feladata* In: VERMES MIKLÓS: *Fizikai versenyfeladatok I.* Tankönyvkiadó – 29 141. 108–109. old.
2. BONIFERT DOMONKOSNÉ – DR. HALÁSZ TIBOR – MISKOLCZI JÓZSEFNÉ – MOLNÁR GYÖRGYNÉ: *Fizikai kísérletek és feladatok általános iskolásoknak.* Tankönyvkiadó – 8094. Energia, energjaváltozások 20. 21. feladat, 98., 250. old. Teljesítmény, hatások, 34. fejezet, 113–114. old.
3. DR. BUDÓ ÁGOSTON – DR. PÓCZA JENŐ: *Kísérleti fizika I.* Tankönyvkiadó – 4292 / I. 28. §. Munka és teljesítmény. Emelési, súrlódási, feszítési és gyorsítási munka, 95–100. old. 55. §. A nehézségi erő (gyorsulás) változásai, 192–194. old.
4. DÉR JÁNOS–RADNAI GYULA–SOÓS KÁROLY: *Fizikai feladatok I.* Tankönyvkiadó – 42 436 / I. Munka, energia, teljesítmény 4.16, 4.17. feladatok, 32., 188–189. old.
5. RADNAI GYULA szerk.: *Felvételi feladatok fizikából.* Tankönyvkiadó – 52 436 / I. Az 1969. évi

írásbeli felvételi vizsga 2. feladata (a budapesti Orvostudományi Egyetemen), 166., 509. old.

6. *Fizika az általános iskola 7. osztálya számára.* Tankönyvkiadó – 701/Mt/2; Teljesítmény, 152–156. old.

7. *Fizika 7. Energia I. Fakultatív tankönyv az általános iskola 7. osztálya számára.* Tankönyvkiadó – 750. A testek tömege és súlya, 40–41. old.

8. *Fizika a gimnáziumok szakosított tantervű II. osztálya számára.* Tankönyvkiadó – 10235 / K. A testek egyenletes mozgása közben végzet munkája, 158–161. old. A teljesítmény, 165–169. old.

9. JÁNOSSY LAJOS: *Fejezetek a mechanikából.* MRT–Minerva Kiadó, Budapest, 1975. Nehézségi erő, 45–47. old.

10. ÖVEGES JÓZSEF: *Kísérletezzünk és gondolkozzunk!* Gondolat Kiadó, Budapest, 1960. Megmérjük munkateljesítményünket rövid ideig tartó munkában, 50–51. old.

11. QUITNER PÁL: *Apu, miért?* Második, bővített kiadás. Gondolat Kiadó, Budapest, 1977. A nehézségi erő változásai, 54–56. old.

12. PÁRKÁNYI LÁSZLÓ: *Fizikai példatár középiskolásoknak. Mechanika I.* Tankönyvkiadó – 29203 / I. IV. Munka és energia, 41. feladat, 27., 72. old.

13. DR. SZALAY BÉLA: *Fizika.* Hatodik, átdolgozott kiadás. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 1979. A testek súlyának változása, 217–219. old.

14. VERESNÉ HORVÁTH ÉVA: *Miért piros? Érdekes kérdések – fizikai válaszok.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 1989. 9., 25. kérdések, 9., 26. old.

A 2744. feladat megoldásához megvizsgálandó problémák:

- szabadesés, a függőleges hajtás fogalma, mozgás egyenletei;
- mozgási energia, helyzeti energia;
- a deformációs munkavégzéssel, közegellenállással összefüggő energiavesztés értelmezése.

Javasolt irodalom:

1. *A Budó Ágoston fizikaversenyek feladatai és megoldásai (1979–1990).* MOZAIK Oktatási Stúdió, Szeged, 1991. Gimnázium IV. osztály, 1980. évi verseny, 3. feladat, 13., 79–81. old.
2. DR. BUDÓ ÁGOSTON – DR. PÓCZA JENŐ: *Kísérleti fizika I.* Tankönyvkiadó – 4292 / I. 6. Szabadesés. Gyorsulás. 31–33. oldal. 29. §. Helyzeti (potenciális) és mozgási (kinetikai) energia, 101–106. old. 88. Csillapódó rezgések, 293–295. old.
3. RADNAI GYULA szerk.: *Felvételi feladatok fizikából.* Tankönyvkiadó – 52436 / I. Az 1965. évi írásbeli felvételi vizsga 5. feladata (az Eötvös Lóránd Tudományegyetemen), 145., 405. old.
4. *Fizika a gimnáziumok szakosított tantervű II. osztálya számára.* Tankönyvkiadó – 10235 / K. Az energia, 170–181. old.
5. *Fizika a gimnázium szakosított tantervű III. osztálya számára II.* Tankönyvkiadó – 10335/K-II. Csillapított rezgés, 112–113. old.
6. HEINEMANN, HILMAR szerk.: *Most már értem a fizikát.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 1983. Csillapított rezgések, 95–100. old.

7. PÁRKÁNYI LÁSZLÓ: *Fizikai példatár középiskolásoknak. Mechanika I.* Tankönyvkiadó – 29203 / I. IV. Munka és energia 9., 21. feladat, 24., 26., 66–67., 69. old.

A 2745. feladat megoldásához megvizsgálandó problémák:

- belsőenergia-változás számítása hőmérséklet-változáskor, lecsapódáskor;
- folyadékok hőtágulása;
- térfogat és sűrűség kapcsolata;
- változások megadása az eredeti mennyiség százalékában.

Javasolt irodalom:

1. BONIFERT DOMONKOSNÉ – DR. HALÁSZ TIBOR – MISKOLCZI JÓZSEFNÉ – MOLNÁR GYÖRGYNÉ: *Fizikai kísérletek és feladatok általános iskolásoknak.* Tankönyvkiadó – 8094. Halmazállapot-változások 21. feladat, 107., 251. old.

2. DR. BUDÓ ÁGOSTON – DR. PÓCZA JENŐ: *Kísérleti fizika I.* Tankönyvkiadó – 4292/I. 113. §. Folyadékok hőtágulása, 371–373. old.

3. DÉR JÁNOS – RADNAI GYULA – SOÓS KÁROLY: *Fizikai feladatok II.* Tankönyvkiadó – 8175/II. Hőtan II. 16.16., 16.40., feladatok, 16.20., 134–135. old.

4. RADNAI GYULA szerk.: *Felvételi feladatok fizikából.* Tankönyvkiadó – 601 / Mt / 2 A forrás és a lecsapódás, Hőtan feladatok, 144–148. old.

6. *Fizika a gimnázium szakosított tantervéül III. osztálya számára II.* Tankönyvkiadó – 10335 / K-II. A párolgás és a lecsapódás, 70–72. p. A forrás, 74–76. old.

7. KIESSLING, GÜNTHER – KÖRNER, WOLFGANG: *Hogyan oldjuk meg a fizikafeladatokat?* Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 1985. Termodinamika, 60., 120. feladat, 38., 50., 123–124., 140. old.

8. RADNAI GYULA: *Fizika a felvételi vizsgán.* Tankönyvkiadó – 8157. Az 1970. évi írásbeli felvételi vizsga 4. feladata (az orvostudományi egyetemeken és a tanárképző főiskolákon), 113., 115–116. old.

9. VERESNÉ HORVÁTH EVA: *Miért piros a töltes? Érdekes kérdések – fizikai válaszok.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 1989. 142. kérdés, 62. old.

Második foglalkozás:

Feladatok megoldása a következő anyagrészek gyakorlásához:

- Egyenletesen gyorsuló (kezdő sebesség nélküli) mozgás végsebességének számítása.
- Egyenletesen gyorsuló mozgást végző test által megtett út kiszámítása, négyzetes úttörvény alkalmazása.
- Helyzeti és mozgási energia meghatározása.
- Ismétlődő, de azonos arányban történő energia-, valamint sebességvesztés értelmezése.
- A nehézségi gyorsulás változásait figyelembe vevő problémák megoldása táblázatok használatával, közelítő (és pontos) számításal.

1. feladat:

Egy labdát feldobtunk 320 cm magasra. Mennyi ideig esik vissza a földre, és mekkora a végsebessége?

2. feladat:

Milyen magasra emelkedik az a labda, melyet függőleges irányba 12 m/s sebességgel rúgott fel a kapus?

3. feladat:

Egy labda mindegyik pattanás után energiájának ugyanakkora részét veszíti el. Milyen magasra emelkedik az ötödik pattanás után, ha másodikra 80 cm, harmadikra 64 cm magasra pattant fel?

4. feladat:

Egy labda mindegyik pattanáskor 16%-kal kisebb sebességgel indul a talajtól, mint amennyivel érkezett. Milyen magasra emelkedik a negyedik pattanás után, ha másodikra 80 cm magasra pattant fel?

5. feladat:

A földrajzi északi szélesség 40° mentén fekszik Madrid is, Baku is. Madrid tengerszint feletti magassága 665 m, Baku a tenger szintjével azonos magasságban fekszik. Melyik városban nagyobb a nyugalomban lévő testnek a súlya?

7. feladat:

Mekkora a nehézségi gyorsulás értéke a Föld felszínétől negyed, harmad, fél, illetve egy földugárrnyi távolságban?

Harmadik foglalkozás

Feladatok megoldása a következő anyagrészek gyakorlásához:

- Mechanikai munkavégzés energiaszükségletének, átlagteljesítményének meghatározása.
- Százalékszámítást igénylő problémák.
- Adott tömegű víz térfogatának kiszámítása különböző hőmérsékleten.
- Keverési feladatok (víz és gőz) belsőenergia-változás számítása lecsapódás és hőmérséklet-változás során.

1. feladat:

Egy 72 kg tömegű férfi 2 darab, egyenként 3 kg tömegű vederben vedrenként 12 kg szenet 4 perc alatt vitt fel a 4 méter mélyen található pincéből a 12 méter magasán lévő harmadik emeletre. Mennyi hasznos munkát végzett? Legalább mekkora volt az átlagteljesítménye?

2. feladat:

A tengerszinthez képest 534 m magas Misinatetön lévő pécsi TV-torony 191 m magas. Egy 56 kg tömegű fiú a lépcsőkön felszaladva 6 perc 4 másodperc alatt ért fel a torony tetejére. Legalább mekkora volt az átlagteljesítménye?

3. feladat:

Egy 12 éves fiú napi „energiaszükséglete” 9200 kJ. Száz gramm tej hasznosítható energiatartalma 230 kJ. Mennyi tej elfogyasztásával lehetne ezt biztosítani? (Természetesen ez csak feltételezés. Minden nap többféle étel elfogyasztására van szükség!)

4. feladat:

10 dkg cseresznye elfogyasztásakor az emberi szervezet mintegy 200 kJ energiát hasznosít. 40 dkg cseresznye elfogyasztása egy 17 éves leány napi energiaszükségletének 8%-a. Mennyi a 17 éves lányok napi energiaszükséglete?

5. feladat:

Mennyi lesz a közös hőmérséklet, ha 20 g 100°C gőzt vezetünk 300 g 50°C-os vízbe?

6. feladat:

Hogyan aránylik a 100°C-os gőznek a tömege a 60°C-os víz tömegéhez, ha a gőzt a vízbe vezetve, hőkiegyenlítődség után 80°C hőmérsékletű vizet kapunk?

7. feladat:

Mennyi lesz 80 g tömegű és 20°C hőmérsékletű víz térfogata, ha azt 80°C-ra melegítjük fel?

8. feladat:

Hány százalékkal nő meg a 40°C-ról 60°C-ra felmelegedő víz térfogata?

Negyedik foglalkozás

A tanulók munkájának összehasonlítása, értékelése. A kitűzött feladatokhoz igazodva legtöbbször ilyen beosztás szerint (havonta ismétlődő ciklusban) követik egymást a foglalkozások.

Ezek közül az első foglalkozás, az „irányadó megbeszélés” előkészítése igényli hónapról hónapra a legkomolyabb felkészülést. A második foglalkozáson először mindig a tanulók által felvetett problémák megbeszélésére kerül sor, s csak ha marad idő, akkor dolgozzuk fel az általam előkészített anyagot. Természetesen ettől a gyakorlattól függetlenül „két órányi” problémával készülök ezekre a foglalkozásokra is. A tanulók a felvetett problémákat egymás között beszél meg, szerepem legtöbbször csak a „vita” mellékvágányainak időbeni lezárására korlátozódik. Mert esetleg annyira eltérnek a tanulók az eredeti problémától, hogy az embernek az az érzése támad: elfelejtették, mit is akartak megbeszélni.

A szakköri foglalkozásokra készített vázlataim tartalmi vonatkozásban mindig elérik a fentiekben leírtakat, bár írásban való rögzítésük ennél gyakran szerényebb. A javasolt irodalom, a második-harmadik foglalkozáson való megoldásra kiválasztott feladatok (ha valamilyen példatárban megtalálhatók) általában eredetiben kerülnek a foglalkozásra, a megfelelő helyeken egy-egy „kutyanyelvvel” jelölve. A gyakran használt példák, könyvek adatait a tanulók többsége is rövidítve jegyzi fel (szerzők nevének kezdőbetűivel, sorszámokkal stb.). Ha olyan könyvről van szó, amely a Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár kerületi főkönyvtárainak állományában valószínűleg nem található meg, akkor egy-két napra kölcsönadom a saját példányomat. Esetenként, felkészülesem és a foglalkozás időpontja között elegendő idő áll rendelkezésre, időtakarékos céljából a tanulók számára megfelelő példányszámban sokszorosítva viszem az ajánlott irodalmat a foglalkozásra.

Mivel nem a foglalkozások utólagos leírása, hanem a foglalkozások meghatározásához készített vázlat közreadása volt a célom, a negyedik foglalkozásról kevés konkrétumot tudok írni. Pedig tudom, erre a legnehezebb felkészülni, mert a szakkörvezető által jóváhagyott megoldásokat a gyerekek össze fogják hasonlítani a KöMaL-ban később megjelenő „hivatalos” megoldásokkal.

Az előzetes felkészülés, a gondos tervezés mellett a szakköri foglalkozásokon még „ad hoc”-szerű, a pillanatnyi ötletekre épített heurisztikus megközelítés módszerének szerepét szeretném hangsúlyozni, mert

így kihasználható a gyerekek konkrét gondolataihoz igazodó asszociáció lehetősége.

Néhány módszertani javaslat a foglalkozások vezetéséhez

Nincs legjobb módszer, csak jó módszerek vannak. Mindig az a jó módszer, amely a konkrét közösségben az aktuális didaktikai feladatok vonatkozásában a legjobb eredményt adja. A közösség tevékenységének eredménye elválaszthatatlan a pedagógusok személyiségétől. Ezért a nevelő szaktudásától, beállítottságától, kreativitásától függően legtöbbször még ugyanazokkal a tanulókkal, ugyanazon didaktikai feladat megoldásakor is más-más a jó módszer. Különböző didaktikai feladatokat tekintve ez még inkább igaz. A KöMaL-ban kitűzött problémák megoldására való felkészítés gyakran eltérő megközelítést igényel. Ezért a kérdésben rendkívül kockázatos röviden állást foglalni, de úgy érzem, nem illik kitérni előle. A foglalkozások vezetése során tudatosan törekszem a következők érvényesítésére:

– A foglalkozások érdekesek, élményszerűek legyenek, hogy a gyerekek örömmel vegyenek részt rajtuk, és minden egyes alkalommal úgy érezzék, hogy valamivel gazdagodtak, valamivel többet tudnak.

– A fejlődés alapfeltétele a tevékenykedés, amelyet úgy célszerű szervezni, hogy a felfedezés izgalma, a sikeres problémamegoldás, az eredményes munka tudata legyen a tanulók tevékenységének legfőbb indítéka.

– A természet jelenségeinek vizsgálatához elengedhetetlenül szükséges a világos fogalomalkotás, a szabatos fogalmazás. A pedagógus szavainak ismétlésénél rendszerint jobban fejleszti a tanulókat saját gondolataik megfogalmazása, esetleges pontatlan kifejezéseik szembesítése a tényekkel. A gondolkodás fejlődését hátráltatja, ha a tanuló olyan segítséget kap, amely őt az érdemi gondolkodás alól felmenti.

– A tanulók problémamegoldó gondolkodásra való neveléséhez felhasználható

tárgyak nem csak az általánosan használt munkaeszközök közül kerülhetnek ki. A gyermekek közvetlen környezetében található tárgyak szinte kivétel nélkül alkalmasak arra, hogy szemlélet vagy manipuláció útján a gyerekek ismeretszerző és alkalmazó tevékenységének forrásai legyenek. A gyerekek ismerete akkor lesz megbízható, ha az gazdag tapasztalati anyagra támaszkodik. Ezért fontos, hogy minden anyagrészt sokféle módon közelítsük meg, változatos tevékenység során dolgozzunk fel.

– A problémamegoldó gondolkodás fejlesztésére azok a feladatok a legalkalmasabbak, amelyeknek több – egyaránt értékes – megoldási módjuk lehetséges. Egy adott feladat megoldásának ismertetésénél mindig fontosabb a megoldási módszerek, gondolkodási módok elsajátíttatása. Az önálló problémamegoldó gondolkodás ki-

alakításához a konvergens gondolkodás gátjainak áttörésén keresztül vezet az út. Ennek célszerű eszköze a problémák divergens megfontolásokon alapuló vizsgálata.

– A megoldási módszereket lehetőleg a tanulók fedezzék fel. A heurisztikus tanítási eljárások (Pólya György) alkalmazása, a megfelelően kiválasztott rávezető kérdések gondolkodásra nevelő hatása a legeredményesebb, mert e módszer eleve kizárja a mechanikus tanulást, a formális ismereteket, a pusztá emlékezést. A heurisztikus eljárást alkalmazva elérhető, hogy a tanulók úgy érezzék – még ha ez esetenként nem is felel meg a valóságnak –, hogy ők fedezték fel a megoldást. Ez a sikerélmény biztosításával egyúttal jó motíváló tényező is.

Takács Gábor

Realitás vagy illúzió?

Edward B. Abdullin: Zenei nevelés az általános iskolában és a zenetanárképzés Oroszországban című könyvéről

Ha a világkonferenciáknak nincs is több haszna, mint az információk szokásosnál gyorsabb cseréje, már azt is a nyereségnek könyvelhetjük el.

Nem volt ez másképp az ISME (International Society for Music Education = A Zenei Nevelés Nemzetközi Társasága) XXII., *Preparing for the 21st Century in Music Education* (Felkészülés a 21. századra a zenei nevelésben) című tanácskozásán sem, Amsterdamban. Hiába vártunk kiemelkedő, a nemzetközi zenepedagógia minőségi léptékeivel mérhető korszakos, jelentős előadásokat, koncerteket, bemutatókat, ilyenekre ritkán került sor. A zenetanárképzés iránt érdeklődő nemzetközi hallgatóság azonban mégis szép számmal és nem kevésbé nagy figyelemmel hallgatta Edward B. Abdullin moszkvai professzor előadását az orosz zenetanárképzésről, többek között azért is, mert mindenki kíváncsi volt arra, mi történhetett a politikai rendszerváltás

óta ezen a területen Oroszországban. Jóllehet maga az előadás is tájékoztató jellegű volt, s az előadó a záporozó kérdéseket nem is tudta mind a tanácskozás szabta időkorlátok miatt megválaszolni, még informatívabbnak bizonyult az a kötet, amelyet a megválaszolatlan kérdéseket reklámoló hallgatóság kíváncsiságának ellensúlyozására és feloldására ajándékozott az érdeklődőknek. Az angol nyelvű vékony kötet végül is sokkal gazdagabbnak bizonyult tartalmilag, mint amit a szerény kivételezés alapján az olvasó feltételezhetett. Olyan *kuriózumot tartalmazott*, amelyet a világ e kötetből ismerhet meg angol nyelven: *Dimitrij Kabalevszkij* ún. „zenei *sillabuszát*” az általános iskolák számára.

Míg Kodály és Orff nézetei jól ismertek, Kabalevszkij zenei nevelési programja ha-

záján kívül, sajnos, nem válhatott széles körben ismertté, mivel művei nincsenek lefordítva más nyelvekre. A szerző célja az volt, hogy bemutassa Kabalevszkij zenepedagógiai munkásságát, hogy ezt az érdekes és jelentős életművet sokan megismerjék.

A zenei nevelés gyakorlatát illetően számtalan zenei tanterv létezik. Olyan azonban, amelyet egy idős mester – már ismert és elismert zeneszerző, akadémikus – iskolai tanárrá változva saját gyakorlatában dolgozott ki, s a szülőkkel és szakemberekkel folytatott konzultációkon módosított, majd kollégáival közösen ismét kipróbált a tanításban is, nemigen ismeretes. A Moszkvai Állami Tanárképző Egyetem Zenei Nevelés Metodológiai és Pedagógiai Tanszékét vezető és különböző fontos vezető tisztségeket viselő Abdullin professzor – aki több monográfia és számos egyéb publikáció szerzője – életének és pályájának is meghatározó szakasza volt az a nyolc év, amelyet Kabalevszkijjal párhuzamos osztályban tanítva tölthetett el az oroszországi általános iskolák új zenei program kidolgozásának, kipróbálásának és ellenőrzésének idején.

A kötet első fejezeteit összefűző gondolat: *Kabalevszkij koncepciója a zenei nevelésről (Kabalevszkij általános iskolák számára készített zenei tanterve; Zeneórák az általános iskolában, illetve Népzene alapuló zenei tanterv címen).*

Miben is áll e koncepció lényege? Kabalevszkij sillabusza elvében más és új „bevezetés a zenébe”: az iskolásokat megtanítani zenét hallgatni és érteni. Ehhez keresett „kulcsot”, hogy a gyerekek önállóan felfogják a zenedarab tartalmát és rátaláljanak a leglényegesebb dolgokra. Amihez már az első osztályoktól kezdve zenehallgatást javasol, úgy, hogy a zene elsődleges zsánereit fedezzék fel a tanulók. Szerinte az *alapzsánerek* – a *dal*, a *tánc* és az *induló*. Ezeket a zsánereket, természetesen nem zenetudományi értelemben kell értelmezni, hanem úgy, ahogy a gyerekek hallják, *életük integráns részeként*. A csecsemő halk altatódalt hall anyjától, élénken reagál a *táncdallamra*, később lelkesen masírozik az *indulóra*.

Annak köszönhetően, hogy a gyermek a zenét *cselekvően* fogadja be – akár amikor énekel, akár amikor táncol vagy zenére menetel –, zeneértése bővül. Ennek tudható be, hogy könnyen határozza meg egy mű karakterét és hangulatát. Össze tud hasonlítani egymással ellentétes zenei műfajokat és képzeteket. Ez általában a *zenei percepció* fejlesztésének első lépcsője.

A második szint az *intonáció* felismerésén, azonosítási képességén épül fel. Itt azonban intonáción nem a tiszta éneklést, nem a tiszta hangszeres megszólaltatást kell értenünk, hanem az esztétika azon kategóriáját, amellyel az azonos hangulatú, a *hasonló zenei karakterisztikumokkal* (hangnem, dallam, harmóniai fordulatok, ritmus, lüktetés, tempó) rendelkező *zenei egészeket*, nagyobb egységeket jelöli Kabalevszkij *Aszaffev* nyomán. Az intonáció az a kategória, amelynek segítségével a különböző zeneszerzők által használt zenei nyelvet értelmezni tudjuk a magunk számára (egyetlen életművön belül akár többet is, mint pl. az *Beethovennél*, *Bartóknál* lehetséges). S mi még tovább vezet, egészen a különböző *nemzeti zenei sajátosságok* felismeréséig, megértéséig. A zeneértésnek a harmadik, s legmagasabb fokaként értelmezi ezt a szintet Kabalevszkij nyomán Abdullin.

A művészeti megértés negyedik szintje már nem csupán tisztán zenei. Bekapcsolódik itt a képzőművészet is. Jelentősége nagy, mert azt a felismerést ösztönzi, hogy a zenei képi zsánerek és a képzőművészetben megfogalmazott képek kiváltképp zsánerekben hasonlóak, vagy akár azonosak, képi, strukturális, hangulati egybeeséseik révén. Az esztétikai érzéknek olyan magas foka fejlődhet ki ezen *komplex művészi hatások* által, amely befolyásolja a növendék személyiségének emocionális fejlődését, érzésvilágát.

A befogadás fejlesztésének fokozatain túl feltűnnek Kabalevszkij zenetanítási rendszerének más fontos elemei is, mint az improvizáció, a kóruséneklés, az élő nemzeti énekes hagyományok ápolása (Csajkovszkij, *Rahmanyinov* s mások), a kottalvasás, a hangszerjáték (Orff), a zenére

történő mozgás, s utoljára, de nem utolsó-sorban a saját nemzeti, népi zene.

A *népzenei anyag* felhasználása a Kabalevszkij által felvázolt pedagógiai folyamatban *több szerepet* is betölt. Elsőként a *népi hagyomány megőrzését*, a nemzeti azonosságtudat megszilárdítását segíti, másodsorban a *hagyomány közvetítése* – korábban már fontosnak minősült – *zsanerekben való tájékozódáshoz* kínál gazdag anyagot, s nem utolsó sorban – *fejleszti a kreatív zenei fantáziát*, általában a kreativitást, mind vokális, mind hangszeres zenei helyzetekben. Kabalevszkij nagy súlyt helyezett más népek zenéjének tanulmányozására, s az idegen népek népzenejének műzenei feldolgozásban történő megismerésére is.

A kötet további részében szereplő írások *vezérgondolata* annak az igényességnek a bemutatása, amely a moszkvai állami egyetemen folyó tanárképzést jellemzi, s ezen belül is a zenetanárképzést. S ha eddig még nem derült ki, miért viseli e recenzió a *Realitás vagy illúzió?* címet, a kérdés magyarázhatóvá válik, ha a hazai viszonyainkkal való egybevetésre vállakozunk, s megpróbáljuk fantáziánkban modellezni, hogyan lenne ez a követelményrendszer nálunk is megvalósítható. Egyelőre lássunk néhányat a tényekből.

A moszkvai állami tanárképző egyetemnek jelenleg 18 fakultása, 104 tanszéke, 9 tudományos kutató laboratóriuma van. Többek között itt végzik tanulmányaikat azok az oktatók is, akik az úrhajósokat képezik ki. A tanári testületben 6 akadémikus, 7 akadémiai levelező tag, 200 tudományok doktora és 1000 (a „régii” fokozati rend szerinti) tudományok kandidátusa található. A növendékek száma 13 ezer körüli, ezen felül mintegy 600 a külföldiek száma. Az utóbbi évtizedben ebből az intézetből kikerültek közül kb. 6000 fő szerzett tudományos fokozatot, s tanít a felsőoktatásban.

A *zenei fakultást* 1959-ben létesítették magasan kvalifikált oktatókkal.

A *felvételi vizsgán* a megfelelő hangszeres felkészültséget kell tanúsítani, szolfézs és zeneelméletből megfelelni, iskolában előforduló zenei helyzetben helytállni

(népdaléneklés, műdal saját hangszeres kísérettel előadva), valamint orosz nyelv és irodalomból is felvételizni(!).

A *képzésben* előforduló tárgyakat három csoportra osztják:

1. *tudományos, humanitárius és társadalom-gazdaságtani tárgyak* (mint pl. filozófia, esztétika, a gazdaságtan alapjai, politológia, jog, életkorok fiziológiája, alapvető egészségügyi ismeretek, vallástörténet és etika, testnevelés, idegen nyelv, egyetemes művészettörténet);

2. *a pedagógiai mesterség elsajátításához szükséges elméleti alapozás* (didaktika, a tanítási módszerek története, általános és fejlődéslelektan, neveléslelektan, művészet- és zenepszichológia, a zenetanítás módszerei, a zenetanítás módszereinek elmélete és története, gyakorlati tanítás);

3. *zenei, szakmai tárgyak* (többségükben megegyeznek a nálunk is tanítottakkal; ami *eltér* attól: hangszeres kísérlet, iskolai zenekarszervezés, ritmika, az iskolai zenetanár művészete, improvizáció, gyakorlati iskolai tevékenység).

A szóban forgó kötetből az egyes zenei tanszékek programját és követelményeit is megismerhetjük. Itt kell megemlítenünk, hogy a *metodológia és a zenetanítás módszerei* 1989-ben külön tanszéket kapott. Egész Oroszországban ez az egyetlen ilyen, amelynek célja egyfelől a jövő zenetanárai számára megadni a módszertani felkészítést, másfelől pedig felkészíteni a hallgatókat a tanítás gyakorlati részére. A két területnek természetes egységben kell találkozni. A külföldi módszerek rendszerét külön félévben tanulják (Kodály, Orff, Bernstein, van Hauve stb.) a hallgatók. Videofelvételek mutatják be egyfelől a gyakorló iskolai tanárok munkáját, másfelől a tanárjelöltek saját tanításait elemezhetik ezek segítségével.

A *tanárképzés* legfontosabb feladata, hogy a hallgatók olyan zenei szakismertekkel és lélektani (!) felvértezettséggel rendelkezzenek, amelynek segítségével *helyi tanterveket* tudnak készíteni. Ehhez azonban nem csupán szakmai felkészültségre van szükség, hanem pedagógiai invencióra, képzelőerőre, kreativitásra is.

„A teremtés képességére nem lehet tanítani senkit. De az igenis lehetséges és szükséges, hogy a jövőd tanárokat úgy tanítsuk, hogy munkájukban az önálló alkotó, inventív jelleg jelen legyen a mérvadó. [...] A kreativitásnak a hallgató létezési módjává kell válnia.” Nem feltétlenül csak a szakmai ismeretek elsajátítása vezet sikerre az alkotó jellegű gondolkodás alakításában. *Platón, Arisztotelész, Konfúcius, Hegel* filozófiáján kell iskolázni a leendő zenetanárok gondolkodását, hogy aktivitásukhoz a helyes stratégiát és taktikát kialakítsák, s hogy munkájuk ne sodródjék a véletlenek esetlegességébe. Az általános ismereteknek a tudományos és művészi eszmékkel való felvértezetté mellett tartalmazniuk kell az azokhoz kapcsolódó zenepedagógiai, zenepszichológiai, szociológiai, fiziológiai ismereteket, melyeket a filozófiai általánosítás képessége rendez egységbe. *Aszaffjev, Medusevszkij*, a híres zongorapedagógus: *Neuhaus, Szvjatoszlav Richter* tanára mind kiváló tudósok és művészek voltak egyazon személyben. Tőlük nem kellett számon kérni a fentebbi követelményeket, ellenkezőleg, ők szolgálták mintául ahhoz, hogy a fentebbiek szerint

fogalmazódjanak meg az ideális zene-tanárral szemben támasztott igények.

Vajon a közepes tehetségű tanárjelölt is eléggé kreatív? Vajon a fél-szürke egyéniség is képes helyi tantervet szerkeszteni Moszkvában? Vajon nem morognak a zenei képzést folytató tanárok, hogy a sok „főlsleges” elmélet elveszi az időt a zenei gyakorlástól? Hol végződik Moszkvában a realitás és hol kezdődik az illúzió? Hogy Budapesten hol vannak ezek a határok, nem tudjuk pontosan, de annyi bizonyos, hogy a két főváros közötti összehasonlításban ezek nálunk most máshol helyezkednek el. Hogy merre, annak megítélésére csak egy elemző tanulmány vállalkozhatna, ha lehet, a nem túl távoli jövőben. A minőségi képzés nem kezdődhet elég korán nálunk sem!...

Music Education in the General School and the Preparation of Music Teachers in Russia, 1996. The Moscow State Pedagogical University, 115 pages

L. Nagy Katalin

A kép szövege

Kortárs képzőművészeti szöveggyűjtemény

A kötet alcímét fából vaskarikának vélheti, aki a képzőművészetet nem közép- vagy felsőfokon tanulja, tanítja vagy éppen műveli. Aki azonban e „szakma” valamely szerzetéhez tartozik – annak ajánlják Lengyel András és Tolvały Ernő szerkesztők a válogatást –, annak világos a dolog.

A modern – avantgárd és neoavantgárd – művekben filozófiák és teológiák sűrűsödnek. Efféle szellemi teljesítményekhez pedig midig is írtak kommentárokat, amióta csak írásbeliség létezik. A szent könyvek köteteit, fejezeteit, sorait számokkal is ellátták, hogy így a kommentárok és az értelmező passzusok összeilleszthetők legyenek a citált alapanyaggal. A kortárs művészet jó ideje a vallástalan ember kísérletének tűnik a sza-

kralitás fenntartására. Ha pedig a képzőművészeteknek egyaránt van filozófiai és teológiai jelentésük, úgy nem haszontalan a képekhez értelmező textust írni.

Különbéle, elsősorban politikai okokból, ezek a szövegek a magyar „kereső” előtt még akkor is rejtve maradtak az utóbbi évtizedekben, ha magukat a műveket a külföldi vagy hazai múzeumokban, vagy akár közvetve, katalógusokban, képernyőn volt is módja megismerni. Maguk

a művészek pedig néha teljesen személytelenek maradtak – még a magyar „szakma” előtt is. Ez a mostani válogatás tehát valós úrt igyekszik betölteni, és a maga szerény háromszáz oldalával nagy lépést tesz a megismerés/megismertetés felé. A szerkesztők alig titkolt céljának látom, hogy a modern művészetek „csúnya” alkotásait közelebb hozzák ahhoz a humán értelmiséghez, amelyiknek tulajdonképpen megvan a szellemi tőkéje, hogy betársuljon „az eszmék kisajátításának részvénytársaságába” (*Tristan Tzara*), de mégsem képes a képrásjelek olvasására. A funkciót váltott, egyre mágikusabb, egyre többet idéző, egyre mámorosabb alkotások legjobb kommentátorai maguk a művészek. Nemcsak a közönséggel szemben van adottságuk, hanem egymást is egyre kevésbé képesek követni. *Susan Sonntag* ezt úgy fogalmazza meg, hogy még ők sem rendelkeznek „totális vagy pontos képpel”.

A modern művészetek a szellemi felszabadulás, ha tetszik, megszabadulás ontologikus kérdéseire is feleletet ígérnek, de a társadalmi értelemben vett individuális szabadságot is kínálják az alkotó, s talán a befogadó számára is. Éppen ezért fordulhat elő, hogy egy-egy, a szerzeten belüli beavatott sem érti a másik „szabad testvér” manifestumát. Ezt a kommunikációs nehézséget csak fokozza a huszadik század politikatörténeti tragédiája: a totalitárius rendszerek eltiporták a modern művészetet, üldözték a művészeket – éppen veszélyesnek tartott szabadságeszményeik miatt –, de legalábbis hülyének és a „normalitás” felől érthetetlennek és elfajzott-nak címkézték.

Hogy mennyire nem igaz mindez, arra a kötet több szemelvénye is válaszol. Például *Christóé*, a bolgár származású performanszművészé, aki vizuálisan abszurdnak tűnő tevékenységéről a posztindusztriális kor közgazdasági nyelvén tud beszélni, úgy, hogy azt minden újságolvasó vagy átlagtévénéző is revelációként éli meg. Más műfajokról is valódi hírt, szinte mélyinterjút kap az olvasó *Ben Vautier* happeningművésztől vagy *Joseph Beuys*-

tól, aki szerint mindenki művész (Luther állította: mindenki pap), vagy a zenész *John Cage*-től, a csend lényegéről. *Wolf Vostell* a műalkotás és az emberi jogok etikai kapcsolatáról ír, amelynek megértéséhez egy angyalok haja számára készített cukor-fésűvel ajánl az olvasónak hajapolást. A szépítkezéssel kapcsolatos *Joseph Kosuth* kommentárja, aki az esztétika és a művészet elkülönülését feszegeti egy olyan korban, amikor az esztétika és az etika átjárhatósága nemcsak a művészet, hanem az egész emberiség alapkérdése: a túlélés kérdése lett. *Christian Boltansky* egyenesen így kommentálja asszemblázs-művészetének „titkát”: „Művészetem a túlélés egy fajtája”, magát pedig *Rasputyinként* látja, mint egyfajta szentség-csalót. Majd az idézett interjú végén elismeri, hogy a hamis messiások ugyanúgy hiúk és becsvágyóak, mint a művészvilág és a hit prédikátorai.

Tolvaly Ernő 1986-ban írt bevezetőt közöl a válogatáshoz. Az idézett források zöme a hatvanas–hetvenes évekből való. 1966-ban atyai jóbarátomtól, a zugantikváriustól kaptam egy hasonlóan szerkesztett, de Washingtonban magyarul megjelent könyvet, *Korunk szellemi körképe* címmel. A könyv az előző harminc esztendő szabad világának itthon hozzáférhetetlen breviáriuma volt (válogatta *Gaeton Picon*, kiadta az Occidental Press). Más-honnan aligha megszerezhető információk tömegét kaptam így ajándékba. Tolvaly Ernőnek az AE kiadónál megjelent, a rákövetkező harminc évet átfogó olvasmánykötetét e sokat bújó könyv mellé tettem a polcomon, a folytatásának tekintem. Ha hihetünk az I.-es sorszámnak a borítón, akkor további válogatásokhoz is szerencsénk lehet.

A Kép szövege. Kortárs képzőművészeti szöveggyűjtemény I. Szerk.: *Lengyel András, Tolvaly Ernő.* AE Kiadó, Budapest, 1993. 300. p.

Szegő György

Hellász-nap

A NAT gondolatának megjelenése a magyar iskolák köztudatában, valamint a rendszerváltás bizonytalanságot, ugyanakkor tenni akarást kiváltó légköre tette lehetővé az újat, mást akaró tanárok, iskolák számára az útkeresést. Amíg ez korábban csak egyes, ún. kísérleti iskolákban volt lehetséges, most szinte ragályként terjedt országszerte. A sokáig lefojtott tenni akarás, az erjesztően ható, eddig kirekesztett pedagógiai irányzatok, áramlatok hatására jöttek létre, illetve formálódtak és formálódnak a „rendszerváltó iskolák”. Ezen iskolák – néha sikeres, néha botladozó, néha kudarcot valló – próbálkozásai nyomán keletkező vákuum megmozgatta az egész magyar iskolarendszert. Az utóbbi évben azonban ezek a folyamatok érzékelhetően megtorpantak. Néhány önálló programmal dolgozó iskola viszont a nehézségek ellenére halad tovább. E műhelyek egyike a szombathelyi Bolyai János Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium.

Az iskola immár negyedik esztendeje helyi tanterv szerint tanít. Az e tantervet magában foglaló pedagógiai programban a következőket olvashatjuk: „...fontos az iskola szellemisége, amelyben meghatározó a humanista értékrend, s a tanulók, tanárok – eltérő meggyőződés és a vallás szabad gyakorlása mellett – nyitottak lehetnek a nemzeti kultúrán túl más kultúrák befogadására is. Ez akkor működhet jól, ha az iskola belső életét – az előzőekből is következően – a személyiséget, a tehetséget, a tudást egyaránt tisztelő demokratikus légkör, s a benne tanítók, tanulók természetes együttműködése jellemzi, amelyre határozottan törekszünk.”

Egyfelől a fent említettek okán kerestük a megoldást a nagy művelődéstörténeti korszakoknak a diák és a tanár szabad együttműködésén alapuló feldolgozására. Másfelől viszont a túlzott tantárgyszemlélet feloldásának szándéka vezetett bennünket.

A „magyar iskola” erősen ismeretközpontú szerkezetét feloldani – a realitások figyelembevételével – jelenleg nagyon nehéz. A sokat emlegetett koncentrációról is sokszor beigazolódtott, hogy a tantárgyak egészét tekintve lehetetlen. Az epochális oktatást a Bolyai „gyakorlóiskola volta” – egyelőre – nem teszi lehetővé. Így jutottunk arra a gondolatra, hogy a fontosnak ítélt témákat, művelődéstörténeti korszakokat egy-egy azokhoz illő rendezvényt foglalkoztatjuk össze.

Így alakult ki a Bolyai Galéria, ahol másfél havonta nyitnak tematikus kiállításokat, tanulóink önálló alkotásaiból és gyűjtéséből (pl. az óceán világa: rajzok az óceán élővilágáról, a vele kapcsolatos legendákról; versek, novellák, térképek, tengeri állatok, dolgozatok az óceánok, tengerek kialakulásáról, adatairól, képek a hajózásról). A kiállításokat az adott téma egy-egy jeles képviselője nyitja meg. A galériát a rajz szakos kollégák irányításával és segítségével szaktanári és tanulói csoportok rendezik.

Ugyancsak a fent említett rendezvények sorába tartozik a Bolyai Hangversenyek bérletsorozat. Az évente négy hangversenyt iskolánk tanulói és a szüleik számára rendezzük. Minden év önálló témát ölel fel (az elmúlt négy év témái: hangutánzások a hangszeres és énekes zenében a szólóhangszertől a szimfonikus zenekarig; az énekhang a szólóénekléstől a könnyűzenén át az operáig; a komolyzene és a hangversenytermek peremén).

Az egyes művelődéstörténeti korszakokat lezáró rendezvény egy önálló napot veszi igénybe. A „nap” megfogalmazás félrevezető lehet, hiszen a kérdéses napot megelőző hetek, hónapok legalább olyan fontosak, mint maga a rendezvény. Maga a gondolat nem újkeletű. A csillebérci, zánkai, szolnoki, debreceni művelődéstörténeti szaktáborok hasonló céllal szerveződtek.

Az amerikai iskolákban is találkozhatunk hasonló célú egynapos rendezvényekkel (pl. természettudományos nap).

A Bolyai kezdeményezésének tehát voltak előzményei. A magyarországi próbálkozások is bizonyítékai a változtatás szükségét érző törekvéseknek. A hasonló megoldások egyúttal az útkeresés irányát is mutatják. Miben újszerű a Bolyai elképzelése? Abban, hogy nem táborokban, nem többnapos programokban, hanem a helyi tantervben, a tanév folyamatában gondolkodik.

A bevezetőben említettek illusztrálásaként ismertetjük a Hellász-napot, és az azt megelőző eseményeket.

November végén ismertettük az iskola 7–8. évfolyamának 8 osztályos gimnáziumi tagozatára járó gyerekekkel a Hellász- nap lényegét és az ajánlott témákat. A Bolyai helyi tanterve szerint az ókori Görögország történelmével és irodalmával ekkor találkoznak tanulóink. A témák csak tájékoztató jellegűek voltak – az ajánlott témákat az ezeken az évfolyamokon oktató tanárok együttesen állították össze. Minden gyerek szabadon választhatott a témák között, alakíthatott rajtuk, sőt újat is választhatott, egyedül és csoportosan is. Az egyetlen kikötés az volt, hogy az általa választott téma az ókori görögséggel kapcsolatos legyen. A té-

mák és a témavezető tanárok kiválasztása után három hónap állt a gyerekek rendelkezésére munkájuk elkészítéséhez, amelyet az iskola könyvtárosa irányított. Ebben az időszakban egy, az ókori Görögországgal foglalkozó kiállítást rendeztünk iskolánk aulájában.

A könyvtárhasználat, a könyvtári, valamint a korábbi szakirodalom-keresést igénylő órák után a könyvtár mint információs központ segítette a kutatási téma szélesebb megismerését, az írásos anyagoknak a számítástechnikai laborral közösen történő elkészítését. Ami egyúttal az előző két évben a számítástechnika tantárgy keretében tanultak alkotó felhasználást is szolgálta.

A témák feldolgozására a gyerekek többféle megoldást választottak (tudományos értekezés, dramatizálás, gyakorlati illusztráció, esszé). Célunk az volt, hogy tanulóink sokféle témát válaszsanak, s azokat sokféle feldolgozási módon, minél szélesebb alapokon témavezető tanáraikkal való szoros együttműködésben dolgozzák ki. A március elején le-

adott negyvennyolc írásos munkát a két évfolyamon tanító tanárok bírálták el és csoportosították. A kialakult csoportok összefogására, az alkotások bemutatásának megszervezésére egy-egy kollégát kértünk föl. Így alakult ki a program.

8.00:
<i>Megnyitó</i>
8.15:
<i>Görög istenek családfája. Halottkultusz és túlvilág</i>
8.30:
<i>Hippokratész, az orvos</i>
8.40
<i>Az aranymetszés</i>
<i>Szünet</i>
8.55
<i>Püthagorasz és Thalész találkozása</i>
9.10
<i>Thalész: a piramisok magasságáról</i>
9.20
<i>Arkhimédész csigasora</i>
9.25
<i>A görög csillagászat. Csillagjósolás</i>
<i>Szünet</i>
9.55
<i>Motívumok, jelképek</i>
10.10
<i>Atlantisz nincs többé!</i>
<i>Szünet</i>
15.15
<i>Görög háborúk, harcosok, „hadi tudósítások”</i>
15.30
<i>A görög dráma és színház</i>
15.45
<i>Antigoné (részlet)</i>
<i>Szünet</i>
15.50
<i>A görög zene, hangszerek</i>
16.00
<i>Nagy Sándor és Diogenész találkozása</i>
16.10
<i>Öltözködés, ógörög viseletek (divatbemutató)</i>
16.30
<i>Értékelés, zárás</i>

A Hellász-nap konkrét előkészületeire egy hetet hagytunk. A különböző csoportok más-más formát választottak témájuk bemutatására (előadás köré szervezett nyilvános kerekasztal-beszélgetés; jelmezes párbeszéd – pl. Thalész és Püthagorasz a túlvilágon találkozik egymással és megvitatják egymás geometriai tételeit –; jelmezes jelenet – Hippokratész felügyelete mellett ókori „boncolás” –; divatbemutató a görög öltözködésről; közös előadás a téma részekre bontásával; görög drámarészlet az egyi osztály bemutatásában stb.).

A nyolcvan gyereknek, továbbá a tanáraiknak és a többi érdeklődőnek – a görög színházakra utaló elrendezés mellett – az iskola nagyterme adott helyet. A megnyitó ünnepélyes pillanatait rekonstruált ógörög zene hangjai vezették be. A sok tapssal jutalmazott előadások vidám, elmélyült, felszabadult, elgondolkodtató pillanatokot szereztek minden jelenlévőnek. Zárásként díjkiosztásra került sor.

Az alkotásokat arany, ezüst és bronz kategóriákba sorolták az azokat elbíráló tanárok. Ezenkívül több díj is kiadásra került (hat közönségdíj, a legjobb előadó, a legvidámabb, illetve legtudományosabb előadás díja stb.). A díjazással igyekeztünk elismerni minden diákunk komoly, sokszínű munkáját, ugyanakkor a köztük lévő különbségeket is igyekeztünk érzékelteni. Fontosnak tartjuk kiemelni, hogy a díjak átvételekor több tanuló mondott köszönetet az őt segítő tanárnak.

A Hellász-nap eredményeit három pontban összegezhetnénk:

1. Írásos munkák beadásáig terjedő időszak: a gyerekek belekóstoltak az egy

adott témára összpontosítás, a sokféle anyagból, célirányosan történő kutatás nehézségeibe, örömeibe. Így az anyaggyűjtés időszakában széles körű ismeretre tettek szert. A közös, csoportos munka közben jobban megismerték egymást és tanáraikat. Gyakorolhatták, illetve továbbfejleszthették mind könyvtári, mind számítástechnikai ismereteiket.

2. Az előadások és az azokra történő felkészülés: gyerekeinkben óriási a szereplési vágy. Ezek a bemutatkozások jó alkalmat nyújtottak ennek kiélésére. A tanulók megismerték a szereplés előtti izgalmat, az annak legyőzését segítő felkészülést, a „produkció” felemelő pillanatait, a sikert.

3. A Hellász-nap előadásai: az ókori görögségről, a korról sokszínű, tartalmas előadásokat hallottak tanulóink. Régi ismereteik ezáltal rendszerezettebbé váltak és új megvilágításba kerültek, illetve újak birtokába jutottak. A korról beszéltek; tanulva tanították egymást.

Az ógörög kultúra csak egy azon témák közül, mely az iskola helyi tantervében kiemelt szerepkörbe kerülhet a 10. évfolyam végéig. Az egymással együttműködő és együtt gondolkodó tanárkollégák megállapodásán múlik, hogy mikor, melyik korszakra helyeznek nagyobb hangsúlyt. Célnk ugyanakkor, hogy minden évfolyam saját képére is formálhassa a tanulási folyamat e rendhagyó lehetőségét. A mindannyiunk számára maradandó élmény épp e kétféle elvárás találkozásából fakadt, megmutatva, hogy ezt az utat érdemes tovább folytatni.

Károly Frigyes

A megértés: hermészi feladat

Orbán Gyöngyi alternatív irodalomkönyveiről

Orbán Gyöngyi erdélyi szerző a líceumok IX. osztálya számára írt négy kötetből álló tankönyvcsaládot, amely a kézirat fedőlapján olvashatók szerint a Jámbor szándék című hermeneutikai tantervkonceptió alapján készült a Soros Alapítvány, a Collegium Transsylvanicum Alapítvány és az RMDSZ Ügyvezető Elnökségének támogatásával.

A tankönyv első része az előszó szerint „irodalomelméleti fejezet, amely bevezet az irodalomról való gondolkodás, a művekkel való párbeszéd, a szövegértelmezés gyakorlatába”, a másik három kötet irodalomtörténeti, felölelve a középkor, a reneszánsz, a barokk és a rokokó magyar és világirodalmát. A hermeneutikai, vagyis a szövegek megértését segítő-tanító szerzői alapállás az irodalomtörténeti fejezetekben is következetesen érvényesül. Amikor szükséges, „kis elméleti kitérőkkel” egészül ki az irodalom történeti tanulmányozása, anélkül, hogy az a történetiséget zavaróan megszakítaná.

Az alternatív jelleg, ami tankönyvek jelzőjeként többnyire újszerűt, a hagyományos pedagógiai gyakorlattól és felfogástól eltérőt szokott takarni, érzékelhető és értékelhető. A magyarországi olvasó számára ugyanis éppen ez a mű legfontosabb üzenete: így is lehet(ne) irodalmat tanítani, közelebb juttatni a tanulókat az irodalmi szövegek megértő olvasásához, s ezáltal önmaguk jobb megértéséhez, anélkül, hogy a hagyományos irodalomtanítás értékeit és eredményeit fel kellene adni.

Az irodalomértő szövegmegközelítés sajátos módon hatja át a kéziratot. Az első kötetben hangsúlyosan, a többiben a történetiség szerves kiegészítőjeként.

A legnagyobb újdonsággal a mintegy 60 oldalnyi, 11 fejezetből álló első kötet bír, amelynek címe: *Megértő irodalomolvasás*. Ha arra a kérdésre keressük a választ, hogy szükség van-e erre a fejezetre, akkor nem az iskolai oktatás szűk prakticismusa felől kell a válaszadást megkísérelnünk, hanem az irodalmi műalkotás azon sajátossága felől, hogy az egyes mű jelentésének sokré-

tűségénél (konnotációjánál) fogva mindig nyitott marad, akármilyen teljesnek tűnő elemzést is ad a tankönyv. Ennélfogva a diákot arra kell nevelnünk, hogy a tankönyvben lévő műelemzéseket képes legyen kiegészíteni, szükség esetén azokkal vitába szállni, a műalkotást a saját világán keresztül átszűrve újratertemteni, akár (némi) másképp is, mint a tankönyvíró. Ehhez persze megfelelő tanári szemlélet és attitűd is kell: nem a tankönyvi szöveg reprodukcióját értékelni és számonkérni, hanem észrevenni a tanuló önálló gondolatait, az irodalmi szöveg iránti fogékonyságát, stílusérzékenységét. A szó szerinti értelmezéstől elszakadó, a mögöttes üzenetet felfogni képes tanulót kell értékelnünk, illetve erre kell őt nevelnünk.

Amikor azt hangsúlyozzuk, hogy az irodalmi mű konnotáltságából következően mennyire fontos az egyéni, értő befogadói magatartásra nevelés, a tankönyvi műelemzések fontosságát sem becsüljük alá. Elegendhetetlen részei ezek egy tankönyvnek: mindenekelőtt mintát nyújtanak a megértéshez közelítés lehetséges módjairól.

A szerző a különféle irodalomelméleti iskolák nézeteiből a tanításban hasznosíthatókat összegezi. Vagyis bár a tankönyvcsalád alapvetően hermeneutikai megközelítésű, szemlélete ennél sokkal tágabb. Orbán Gyöngyi csak azokat az elméleti és esztétikai kérdéseket tárgyalja, amelyeket a megértő olvasás fejlesztéséhez elengedhetetlennek tart. Ügyesen „oldja”, hozza életkorközelbe ezeket a kérdéseket, amelyek megvitatását konkrét irodalmi idézetek és ötletes feladatsorok segítik. Az elméleti anyag érthető és tanulható definíciókkal egészül ki.

A szerző számára az irodalomtanítás egyben embernevelés is. Nem a lexikontudásra helyezi a hangsúlyt, hanem az irodalom nevelő, embert formáló, gondolkodtató, önmagunk jobb megismerését szolgáló erejére, az értelmén túl az érzelmi-hangulati befogadásra.

Mindvégig fontosnak tartja annak tudatosítását, hogy az irodalmi nyelvhez, a poétikai kódhoz másképpen kell közelíteni, mint a köznyelvihez. Kérdésfeltevések, feladatok segítik a tanulót abban, hogy ne ragadjon meg a denotatív jelentés síkján, hogy felismerje: az irodalmi műben a közlő funkció alárendelődik a poétikai funkciónak.

Az irodalomelmélet, a kommunikációelmélet, illetve a modern nyelvtudományak a témával összefüggő fogalmait, eredményeit a könyv ügyesen kapcsolja a tananyaghoz (kivételet talán csak Jakobson kommunikációs modellje jelent, amelyet a szerző nem túl szerencsésen megváltoztatott).

A szerző a befogadásán túl a kreativitásra is nagy hangsúlyt helyez. Egyes művészi megfogalmazásokat átírat, módosítat stb., így érzékeltetve a stílusrétegek közti különbségeket. „Külön világot alkotok magamnak” – idézi József Attilát, hangsúlyozva az irodalomnak az elképzelhető erejét, azt, hogy „minden irodalmi mű már a legelső szavával megszünteti a tapasztalati élet világát és nyelvi eszközökkel olyan világot teremt, amelynek az elképzelhetősége fontos, nem pedig az, hogy megfeleltethető legyen a tárgyi valóságnak.”

Ebben az elképzelt, „lehetséges világban” értelmet kapnak olyan megfogalmazások, amelyek a köznapi gondolkodás, a köznyelv szintjén érthetetlenek, vagy egyenesen abszurdumok. A megértő olvasásnak része az is, hogy segítse „átállni” az olvasót a köznyelvi kódról – amely jó-

részt denotatív, az elsődleges, a szó szerinti jelentés szintjén mozog – a poétikai kódra, mert különben nem kapnának értelmet az olyan sorok, mint „Semmi ágán ül szívem...”, „Mári szolgálónk, a néma, hirtelen hars nótákat dalolt...”, „És fölzügtak a hamuszín egek, /hajnalfele a ravensbrücki fák...”, de még az olyan egyszerűnek, „közérthetőnek” tűnő sorok is, mint „Az ágy közös. / A párna nem” – egészen más, több, általánosabb értelmet nyernek az irodalmi kommunikációban.

A szerző széles irodalomelméleti tájékozottsága nemcsak az egyes fejezetek tartalmában követhető nyomon, hanem a bekeretezett – mintegy kiegészítő, csak ajánlott –, rövid szakirodalmi idézetek kiválasztásában is, amelyek egyrészt a legszínvonalasabb, másrészt a legfrissebb szakirodalomból valók. Olyan szerzők egy-egy gondolatával ismerkedhet meg ezekben a tanuló, mint Umberto Eco,

Hegel, Arisztotelész, Roman Jakobson, Cs. Gyimesi Éva, Martinkó András stb. E szövegek egyrészt összegezően „erősítik” a tankönyvi tananyagot, másrészt arra is alkalmasak, hogy a bennük kifejtett nézeteket a tanulók megvitassák. Természetesen figyelemfelkeltő szerepük is van, arra is jók, hogy egyes művek nagyobb részletének vagy egészének elolvasására sarkallják az érdeklődő tanulókat.

A tankönyvekbe szánt illusztrációk (festmények, szobrok, építészeti alkotások) – amelyeket csak jelez a kézirat – nemcsak „díszletként” szolgálnak, hanem szervesen illeszkednek a tananyagba, oly módon, hogy ezekhez is egy sor kérdés és feladat kapcsolódik, művészettörténeti idézetek (közöttük több Gombrichtól, Huizingától stb.) segítik megértetni, hogy egyrészt ugyanaz a gondolat, érzés többféle módon is megjeleníthető a művészet sik-

*A szerző számára
az irodalomtanítás
egyben embernevelés is.
Nem a lexikontudásra helyezi
a hangsúlyt, hanem
az irodalom nevelő, embert
formáló, gondolkodtató,
önmagunk jobb megismerését
szolgáló erejére, az értelmén
túl az érzelmi-hangulati
befogadásra.*

ján (csupán mások lesznek a kifejezőeszközök), másrészt hogy az egyes korok szellemisége, ízlése nemcsak az irodalomban követhető jól nyomon, hanem az adott kor képzőművészetében is. Ezek együttes vizsgálata adhat csak hívebb képet az adott korról, illetve ugyanazon gondolatnak, érzésnek az adott korra jellemző kifejezése árnyaltabban közelíthető meg, ha több művészeti ágat is vizsgálunk együttesen.

A második kötet tananyaga a középkor irodalma. (Hogy az ókori irodalom milyen megfontolásból maradt ki, vagy hogy melyik más osztály anyagában szerepel, arra nemigen tudnék válaszolni. Hiánya később, az ókorhoz erőteljesebben visszanyúló időszakok – reneszánsz, klasszicizmus – tárgyalásakor válik feltűnővé, a tanár munkáját nehezítővé.) A kötet felépítése a szerzőnek azt a nézetét követi, hogy el kell fogadnunk a középkori világkép miénkhez viszonyított másságát, amelynek egyik alapvonása a szimbolikus gondolkodás. Huizinga szavaival: A középkori világ „egyetlen hatalmas jelképrendszer, mint egy eszméből épült székesegyház”. Ez a megközelítés természetesen szükségessé tesz egy rövid szemiotikai kitérőt, amelynek keretében tisztázni kell a jel legalapvetőbb sajátosságait. A példaanyaggal, a legközismertebb középkori jelképek számbavételével – bárány, kereszt, liliom, oroszlán, szám- és színszimbolika – azonban a szerző ügyesen vissza is kapcsol a fő témához.

Ám a középkori világképet nemcsak az irodalom tükrözi, hanem az egyéb művészeti ágak is, főként a képzőművészet és az építészet, mi több, a fejezet nem feledkezik meg a zenei utalásokról sem. E sokszálú tananyagban elveszhet az irodalom, gondolhatnánk, de szerencsére alaptalanul. Az irodalom megőrzi vezető szerepét, csupán arról van szó, hogy a szerző megkísérli komplexebben láttatni a kort: a művészetet – beleértve az irodalmat is – olyan egységes eszkézként kezeli, amelynek vannak ugyan eltérő, a kifejezőeszközök másságából eredő ágai, de amelyek mind ugyanazt a szerepet hivatottak betölteni: a kor szellemét közvetíteni.

Egészen új – a magyarországi tankönyvi gyakorlattól eltérő felépítés –, hogy egy irodalomtörténeti korszakot bemutató fejezet „kilép önmagából”, szerzői közé más – főként későbbi – korok alkotásai is beékelődnek, mintegy érzékeltetve a folytonosságot: azt, hogy vannak „kortalan” témák (emberi problémák, események, motívumok, műfajok stb.), amelyek minden korban foglalkoztatják az írókat és költőket – természetesen mindig az adott kor világgépe felől közelítve. Így fogadható el természetesen például *Gárdonyi Géza*, *Arany János*, *Umberto Eco*, *Szilágyi Domokos* egy-egy művének (műrészletének) a „jelenléte” a középkori fejezetben.

Újnak és nagyon ötletesnek tartom a szerzőnek azt a megoldását is, hogy „kedvenc regénye” *Umberto Eco A rózsza neve* című művének egy-egy részlete a legkülönbözőbb irodalomtörténeti korszakok tárgyalásakor fel-fel bukkan, jól bizonyítva, hogy akár egyetlen mű is milyen sokrétű pedagógiai „felhasználást” tesz lehetővé. Ezzel az egyesek által talán nagyon is logikátlanak ható megoldással – a fent említett tartalmi vagy műfaji folytonosság érzékeltetésén túl – az a pedagógiai cél is elérhető, hogy a jelenhez közelebb állónak találják majd tanulóink a középkor irodalmát, amelyet általában hajlamosak letűntnek, lezártnak, a mai kor emberéhez már nem igazán szólónak tartani.

Nagyon fontos a megközelítés, a tárgyalásmód: „...amikor ezeket a régi szövegeket olvassuk, vigyáznunk kell arra, hogy ne a saját értékrendszerünk, gondolkodásunk felől értelmezzük őket, hanem törekedjünk a bennük lévő eredeti értelem felkutatására. Ez a feltétele annak, hogy beláthassunk egy tőlünk már időben távoli világ titkaiba.” Az értő szövegolvasásnak ez is elengedhetetlen része.

A harmadik kötet a reneszánsz (jórészt magyar) irodalmát tartalmazza, középpontba állítva a világgépváltást, s mivel a kultúra történetében nincsenek merev határok, a szerző ügyes feladatsorokkal vezet rá a tanulókat a „még” és a „már”, vagyis a középkorból még továbbélő (főként biblikus témák) és már az új, a „világ, a

természet és az ember harmóniáját” áhító világkép jegyeit ötvöző irodalmat és képzőművészetet.

A reneszánsz azonban nemcsak a középkorból örökölt témák egy részét viszi tovább, hanem újra felfedezi, és az imitáció-elv jegyében utánzásra méltónak, követendőnek tartja a klasszikus ókori irodalom és művészet értékeit. Így elkerülhetetlen e fejezetekben a visszakapcsolás az antikvitáshoz. A szerző ezt meg is teszi, de mintha „légüres térben” történe mind-ez, mivel – mint már említettük – a tankönyv híján van egy ókori irodalmat tárgyaló fejezetnek. Nem tudni ugyanis, hogy mennyire ismert (ismert-e egyáltalán) a tanulók körében a többször is hivatkozott *Arisztotelész Poétikája*, *Elektora* története vagy *Platon* (ez utóbbi né-

zeteiről néhány alapvető dolgot csak-csak kell ismerni, ha a fejezetben többször is felbukkanó neoplatonizmus lényegét meg akarjuk érteni, illetve hatását bizonyos műalkotásokban fel akarjuk ismerni).

Dante és Petrarca érintőleges tárgyalása után *Janus Pannonius* kap egy hosszabb fejezetet közismert „nagy” verseivel és műfaji gazdagságával a középpontban.

A tankönyvíró verselemzése kétfélék: vagy csak minimálisat közöl a vers tartalmi-formai felépítésével kapcsolatban ún. rávezető, a vers szépségeit és értékeit felfedeztető kérdéseikhez kapcsolva, vagy hosszabb – több szakirodalmi idézetet is tartalmazó – elemzést ad, mintegy mintát szolgáltatva a verselemzés mikéntjéhez.

Bornemissza, Károlyi Gáspár, Tinódi Lantos Sebestyén (kapcsolva Gárdonyitól az *Egri csillagok* egy részletét és Aranytól a *Szondi két apródját*), valamint *Sylvester János* egy-egy művére tett utalást követően kissé aránytalanul hosszasan – bár igen

érdekesen és remek pedagógiai érzékről tanúskodó feladatsorokkal – foglalkozik a kötet *Heltai Gáspár* fabuláival.

A következő nagy fejezet *Balassi Bálint* költészetének sokoldalú bemutatása, amelyből nem hiányoznak a tankönyvekben szokásosan jelen lévő nagy versek, de ezek jól kiválasztott, kevésbé ismertekkel egészülnek ki. A művek megközelítése itt is a szerzőnél szokásos módon történik:

*A tankönyvíró
verselemzése kétfélék:
vagy csak minimálisat közöl
a vers tartalmi-formai
felépítésével kapcsolatban
ún. rávezető, a vers szépségeit
és értékeit felfedeztető
kérdéseikhez kapcsolva,
vagy hosszabb – több
szakirodalmi idézetet is
tartalmazó – elemzést ad,
mintegy mintát szolgáltatva
a verselemzés mikéntjéhez.*

felfedeztetnek, illetve elemzési mintát nyújtanak ezek a megközelítések.

Rendkívül elnagyoltra sikerült viszont a reneszánsz óriásának, *Shakespeare*-nek a bemutatása. A 75. szonettet a szerző a petrarcai szonettel összevetve közelíti meg, majd rátér a *Rómeó és Júliára*, „Bizonyára mindenki ismeri a mű cselekményét” bevezetéssel. A mű

tartalma, valamint a tankönyvíró tehetsége abban az értelemben nem találkozott, hogy elmaradtak azok, a többi fejezetben meglévő egyes feladatsorok, amelyek e nagy művet és a 14–15 éves korosztályt közel hozták volna egymáshoz. Persze, az sem kizárt, hogy ez a hiányérzet csak a magyarországi pedagógusé, hiszen nálunk a magyar és a világirodalom más arányban van jelen a tankönyvekben. Feltehetőleg az is ott áll Orbán Gyöngyi válogatása és az egyes írók és költők tárgyalásának terjedelme mögött, hogy az erdélyi kisebbségben élő magyarság számára az identitástudat erősítésének egyik fontos eszköze kell legyen – többek között – az, hogy az iskolai irodalmi tananyag hangsúlyozottan a magyar irodalomból építkezzen.

A negyedik kötet a barokk és a rokokó időszakát öleli fel. A korszak társadalmi hátterének, valamint képző- és építőművészetének bemutatása – amelynek középpontjában a korszakváltás okainak és je-

gyeinek számbavétele áll – kissé hosszúra, némely bekezdésében „töményre”, nehezen tanulhatóra sikerült. Gyengíti a bevezető fejezet kohézióját olyan ide nem illő, nyugodtan leghagyható rész, mint például a *Caravaggio*-film rendezőjének, *Derek Jarmannak* a naplójából vett részlet, illetve a hozzá kapcsolt műfajismereti kitérő a *vitáról* és a *beszélgetésről* – ezeknek ugyanis nincs szerves folytatásuk a következő részekben.

A kor irodalmi bemutatása az előző fejezetekével egyezően épül fel. A „keretet” *Nyéki Vörös Mátyás, Gyöngyösi István, Petőczy Kata Szidónia, Pázmány Péter* – valamint a már említett „folytonosság” címen a más korszakból ide kapcsolt *Jósika Miklós, Illyés Gyula, Petőfi Sándor, Szerb Antal* stb. – adják, a középpontban pedig *Zrínyi Miklós* életművének bemutatása áll.

A szokásostól eltérő felépítésű a *Zrínyi*-fejezet. Az életrajzi ismertetés – több művének elemzését követően – csak a fejezet közepén található, nem igazán győzve meg bennünket a hagyományostól eltérő elhelyezés szükségességéről.

A *Szigeti veszedelem* elemzése nagyon alapos, a szövevényes cselekményt cselekményvázlat készíttetésével teszi áttekinthetővé. Ötletesek a mű formai szépségeit felismertető, valamint a szövegkiegészítő feladatsorok is. Ennek ellenére e nagy nemzeti eposzunk bemutatása egy kicsit lehetne összefogottabb is. A szerző néhol

úgy belefeledkezik a mű elemzésébe, hogy elfelejti, hogy tankönyvet ír, s a szöveg „átmegy” az esszé műfajába.

A kötet további részei a kor jellegzetes műfajainak, a vallomásoknak és az emlékiratoknak a nagy képviselőit veszik sorra, s részletesen ismertetik *Mikes Kelemen Leveleskönyvét*, majd szólnak azokról is – külön kiemelve *Apáczait* –, akiknek a magyar nemzeti nyelv kialakításában elévülhetetlen érdemeik voltak.

Összegezve: Orbán Gyöngyi fentiekben ismertetett alternatív irodalom tankönyve egyszerre nevel korszerű irodalomszemléletre és szövegértő olvasásra egy világirodalmi kitekintést is nyújtó, de alapjában a magyar irodalomra összpontosító válogatással. Ezt a teljességre töre célkitűzést a szerző igényesen, nagy szakmai tudással, korszerű – az irodalom és a társtudományok legújabb, időt állónak tűnő eredményeit is beépítő – szemlélettel valósította meg. A tankönyv próbája természetesen annak taníthatósága, ami az elemzett kézirat alapján sikerrel kecsegtethet, de csak érdeklődő, jól felkészült tanulók esetében, ha legalább heti négy-öt irodalomóra áll rendelkezésre. Ennyi idő ugyanis elengedhetetlenül szükséges, ha a tanulók olvasói, irodalmi kultúráját a tankönyvekben leírt módszerrel és szemlélettel kívánjuk megalapozni, alakítani, fejleszteni.

Albertné Herbszt Mária

Egy nyelvkönyv 1539-ből

Juan Luis Vives 1492-ben született Valenciában, de a családját tönkretévő inkvizíció elől külföldre menekült. Németalföld lett új hazája, Brugge és Leuven városában élte le élete nagyobb részét, 1540-ben itt érte a halál is. Tanított egyetemeken, és nevelte mások kisgyermekét. Tanítványai között volt Margarita Valladaura, akit később feleségül vett; V. Károly fia, Fülöp herceg, Montjoy Vilmos és az angol királykisasszony, Tudor Mária. Barátja volt Erasmus, Thomas Morus, Budé, Thomas Wolsey és Aragóniai Katalin, VIII. Henrik első felesége. (1)

A hogyan Vives könyveit olvasom, gyerekeket látok. Rakoncátlan nebulókat, akik az iskolában unatkoznak. Vásott kölyköket, akik lyukas diókkal és lerágott csontokkal játszanak az utca porában. A humanista tudós elvezet kora Európájába, írásait bújva megérint régen volt tavaszok levegője. Munkái megérdemelnék a magyar kutatók és fordítók figyelmét is, hiszen Erasmus és Budé mellett kortársai őt tartották a humanista triumvirátus harmadik tagjának.

A filozófiatörténészek szerint Bacon és Descartes előfutára, (2) pedagógiai rendszeralkotóként pedig Comenius elődjének tekinthető. Nyelvészeti munkái kapcsán a nagy salamancai grammatikus, Brocense emelhető ki követői közül.

A reneszánsz korának számos gondolkodója az eredeti források tanulmányozásában látta a világ megismerésének kulcsát. Több humanista fáradozott ezért olyan szövegválogatások és nyelvi segédkönyvek összeállításán, melyek megkönnyítették a latin nyelv elsajátítását. Vives, aki kortársaihoz hasonlóan helytelennek vélte a megcsontosodott skolasztikus módszereket, életszerű és sokoldalú ismeretszerzésre vágyott, és hamar hátat fordított a párizsi egyetemnek. Bár több írásában fejtegette a latin nyelv fontosságát, ennél jóval messzebb jutott.

Kiemelte – az elsők között Európában – az anyanyelven való tanítás jelentőségét. Mivel a nyelvet úgy tekintette, mint a kultúrák közötti közeledés lehetséges eszközét, katalán elődjéhez, Raimundus Lullushoz hasonlóan az arab nyelv tanulását is javasolta. Hitt abban, hogy a muzulmánok

és a keresztények békét köthetnének, és sorsukat egyesíthetnék, ha volna egy olyan nyelv, amelyet mindkét fél ismer. Az ógörög és héber, mint a Biblia eredeti szövegeinek olvasását lehetővé tevő nyelvek, szintén kiemelt helyen szerepeltek Vives írásaiban. *A tanulmányok rendszeréről* című, terjedelmes pedagógiai munkájában lépésről lépésre leírta az általa helyesnek tartott nyelvtanítás menetét. (3)

1538-ban Vives megírta élvezetes és pergő dialógusokból álló nyelvkönyvét, az *Exertatio lingua latinae* (Latin nyelvi gyakorlatok) című művét. A kötetet V. Károly császár tizenegy éves fiacskájának, Fülöp hercegnek ajánlotta. A könyv bizonyos szempontból válasz volt Erasmus 1519-ben írott *Colloquia* című nyelvkönyvére, melyet a szerző annyiszor kibővített, hogy a végén a kötetet már nem lehetett tankönyvként használni. (4) Vives szerint Erasmus „beszélgetései” túl csipősek, ironikusak voltak, és ezért vajmi kevésbé segítettek a gyerekek erkölcsi nevelését és nyelvtanulását. Ő maga világos és egyszerű stílusban, kifejezetten a gyermekek fejlettségi szintjéhez igazítva készítette el dialógusgyűjteményét. Mindez, persze, Vives eltérő jelleméből is következett, hiszen míg Erasmus energikus, éles nyelvű férfiú volt, a valenciai humanistát mézszavú („doctor mellifluus”-nak hívták), csendes és visszahúzódó embernek ismerték kortársai. (5)

1539-ben jelent meg az általa írott nyelvkönyv, Bazelban, Robert Winter nyomdájában. (6) Könyve megírásánál több ókori szerző művét felhasználta; az elemzők szerint például jól felismerhetőek

benne a terentiusi nyelvi fordulatok. Furfangos módon fűszerezte a hasznos (nyelvi) tudnivalókat olyan érdekességekkel, melyek megragadhatták a gyerekek képzeletét. A dialógusok olyan témákról szólnak, amelyek érdekelhették az akkori diákokat. A korábbi hagyományokkal szakítva Vives nem történeti hősökrol szóló olvassmányokat gyűjtött egybe, és nem is régi irodalmi művekből való idézetek antológiája a kötet. Módszertanilag a legnagyobb görög filozófusok által használt párbeszédés formát találta leginkább célravezetőnek.

A könyv dialógusai a 16. század elejének kisgyermekét körülvevő világról szólnak. A gyerekek mindennapjai, az iskolai tanítás, az utcai játék, az otthoni légkör bemutatása tölti ki a nyelvkönyv lapjait. A szövegekben szereplő kérdések az akkori diákok kérdései a világról; a jelenetek résztvevői pedig a környezetükhöz tartozó emberek: szülők, tanítók, cselédek. Vives világlátása, emberismerete, gyermekszerepeltete és páratlan humora egyaránt meg nyilvánul ebben a munkában. (7)

Manapság, amikor a nyelvkönyvek nagy többsége a nyelvtanulót körülvevő világot tükrözi vissza, Vives könyvének tartalma cseppet sem tűnik meglepőnek. Saját korában viszont rendkívüli újdonságnak számított. Óriási hatása volt, számtalan kiadást megért. 1554-ben már Mexikóban is kiadták és használták a könyvet, ahová egy *Francisco Cervantes de Salazar* nevű szerzetes vitte magával úticsomagjában, egy katekizmus és egy grammatikakönyv mellett. (8)

Vives nyelvkönyve elérhető közelségbe hozza az 1500-as évek elejének iskoláit. Karnyújtásnyira állnak tőlünk azok a diákok, akik Párizsból visszatért társukat faggatják, és a valenciaiak büszkeségével fitymálják a francia egyetemekről hozott híreket. Bekukkanthatunk polgárházak ablakán, ahol húst, sajtot és almát találunk

vacsorára, és csak ügyyel-bajjal tudják asztalhoz parancsolni az utcán hancúrozó gyerekeket. Bár sokszor hajlamosak vagyunk azt gondolni, hogy a régi korok gyerekei mások voltak, mint a maiak, vélekedésünk nyomban megváltozik, ha kezünkbe akad egy, Vives könyvéhez hasonló forrás. „Miért (nem játszunk), hiszen az iskolát játéknak (= ludus) hívják?” – nyaggatja idősebb diáktársát egy kisfiú a könyv lapjain, aki labdázni, bűgőcsigázni szeretne a lecke magolása helyett. „Anyám! Mennyi hangyát hoz Tuliolus az ábécés könyvében!” – kiált egy másik kisfiú a betűk látán, aki nem elég idős még ahhoz, hogy iskolába járjon. A dialógusok szövegei szerint a gyerekek többsége Vives idejében is hasonlóképpen vélekedett az iskoláról, mint manapság: aki már bent volt, kifelé igyekezett, a kicsik képzeletében viszont ez a hely maga volt a mennyország, a káprázatos csodák birodalma...

Ambrusné Kéri Katalin

Jegyzet

- (1) Vives részletes életrajzával kapcsolatosan lásd: e cikk szerzőjének tanulmányát: *Juan Luis Vives élete és művei. = Vivestől Kodályig. Neveléstörténeti Füzetek 12.* Szerk.: BALOGH LÁSZLÓ. OPKM, Bp. 1993, 3–11. old.
- (2) PRAT, VALBUENA ANGEL: *Historia de la literatura española.* Barcelona 1981, 6. old.
- (3) Magyarul: PÉTER JÁNOS: *Vives Lajos Válogatott neveléstudományi művei.* Kézdivásárhely 1935, 66–71. old.
- (4) PÉTER JÁNOS: *Erasmus nevelési eszméi.* Gyulafehérvár, é. n. 45. old.
- (5) GUY, ALAIN: *Historia de la filosofía española.* Barcelona 1985, 79. old.
- (6) VIVES, JUAN LUIS: *Obras completas I. Lorenzo Riber előszavával.* Aguilar, Madrid, 1947, 208. old.
- (7) A nyelvkönyv teljes magyar fordítása még nem készült el. Spanyolból fordított, *Hazatérés az iskolából és Gyermekjátékok* című fejezetei megtalálhatóak *A tudás kapui* című neveléstörténeti szemelvénygyűjteményben (PSZM-Tárogató, Bp. 1995).
- (8) VIVES, JUAN LUIS: *Obras completas I., i. m.,* 213. old.

Tanulmányok „tükrörszimmetriája”

Társadalomtudomány és filozófia

Az alábbi idézetek a Társadalomtudomány és filozófia című kötet metszetét képezik. Az egyes tanulmányok legjellemzőbbnek tűnő következtetéseit írtam egymás alá. Jelzik bonyolultságát, hogy felfedezzük a könyv koncepcióját, azokat az összefüggéseket, melyeknek köszönhetően már nem csupán az egyes tanulmányok leőhelyeként értelmezhetjük a kötetet. A szerkesztői célmeghatározás: a társadalomtudományok és a filozófia viszonyának tisztázása mint minimális szempont lebeghet szemünk előtt.

A kiragadott idézetek:

– „A grammatológia nagyot markol, nagyobb, mint bármelyik eddigi metafizika, mert az embert emberen túli/kívüli, mondhatjuk, kozmikus viszonylatban fogja fel. Nagyon keveset fog azonban, kevesebbet, mint bármelyik eddigi metafizika, mert az eleven egyén és a történelmi ember egyaránt kihullik keze közül.”

– „A Lét tautologikus egysége az, amely a szavaknak, illetve mondatoknak a tudaton-kívüli valóság realitásának intuitív biztonságát adja.”

– „Kontextust jelöl ki értékrendünk is, amikor egy-egy kutatási főládaton munkálkodunk. A hazai társadalomkutatásban általánosan elfogadott nézet, hogy nem létezik »értékmentes tudomány«. A gondolkodás, a fogalomalkotás, a nyelv értéktartalmakkal, beállítottságokkal terhelt. Vagy sarkalatosabban fogalmazva: ilyenek mentén karakterizálódtak.”

– „A történelem egész térbeli menete csak az ember és környezete földrajzilag differenciált – egymást kölcsönösen meghatározó – viszonyából vezethető le.”

– „A Kr. e. II. század az átértékelések kora: *Ben Szira* könyve és a *Jubileumok* elbeszélése, más-más módszerekkel és felfogásban, de mindketten egyeztetni kívánják a korábbi hagyományokat.”

– „Az egyházatyák exegéta irodalma egy majdnem teljesen tiszta pogány filozófiát hagyományozott a középkorra.”

– „A tudománytörténet és -elmélet, valamint a hétköznapi tapasztalat egybehangzóan jelzi: az élmény létező realitás.”

Látható, hogy a tanulmányok többsége izgalmas problémákat vet fel, igen-igen különböző tárgyköröket taglalva, módszertanilag is elkülönülő gondolatmenetekben – a viszonymozzanatot a szemléletmódok, értékpozíciók közti különbségekben és egyezésekben, a következtetések közti összefüggésekben lelhettük meg.

A kötet első felére a hétből két tanulmány esik, amelyek így a legterjedelmesebbek is, amellet, hogy súlyosabbak a többinél. A gondolkodás terében, a diszciplínák határain át nagyobb vagy szokatlanabb léptékkal haladnak. *Pethő Bertalan Rousseau* újdonságát (re)konstruálja* egy dekonstruktív szerző ellenében, filozófiai, zeneelméleti, pszichiátriai érvelést és háttérrel egyaránt latba vetve. *Zsilka János* nyelvészeti módszerekkel, irodalmi példákkal preszokratikus fogalmakat vezet fel, miközben ily módon a nyelvi rendszert modellezi, s a teológia alapjaihoz jut el.

E kettőt követően tudtam volna elképzelni *Péli Gábor* tanulmányát (ahogyan a belőle vett idézetet elhelyeztem), hiszen így az első három szöveget elméleti, meta-jellegük fogná össze, Péli filozófiai, tudományelméleti következtetései, illetve alapállása a kötet élén – annak célját tekintve – mottóul állhatna. Ettől eltérően három-három tanulmány szorításában áll középsőként, s szemléletében inkább kilóg közülük. A tükrörszimmetrikus szerkezet mellett szól, hogy a kötetkezdő és kötetzáró tanulmányok egyaránt az élmény fogalmát emelik ki (*Pethő Bertalan* és *Balázs György*).

* A bizonytalanság itt a nyomda ördögének is köszönhető, a tartalomjegyzékben a rekonstrukció szó, a tanulmány élén a konstrukció szó szerepel a címben.

né). Fröhlich Ida és Sz. Jónás Ilona tanulmányai az idő dimenziójában alakulnak, míg Zsilka Jánosé és Sárfalvi Béláé inkább a térében, ami megmagyarázza, hogy a tükör két oldalán, egymással szemben helyezkednek el.

Pethő Bertalan (*A deviancia történelmi konstrukciója*) modernista horizonton saját Rousseau-olvasatát védi „a posztmodern filozófus, Jacques Derrida” ellenében. A felvilágosodás mint filozófiatörténeti korszak megítélésében Derridát a csömlátás vádjával illeti: a társadalmi, technikai fejlődés emberi következményeiről a nyelvre mint emberen túli okra és következményre teszi a hangsúlyt. Pethő szemében Derrida fausti figura, aki a „betöltött Lé” szolgálatába szegődött, s a válság, amit Rousseau-t olvasva – a szcientista, a kritikus – a nyelvre szűkít le vagy helyez át, az Pethő szerint, illetve Pethő olvasatában a történelmi mozzanat, a végé, a „Természet Új Állapotá”-é. A differance (halasztódó-különbözés, elkülönbözödés) ebben a tanulmányban posztmodern válság-állapotot jelöl, a történelem végét, amihez képest a modernitás ismer magasabb fórumot, a legmagasabbat: a diszkurzív gondolkodásból való kiszállást mint *Átélest*, *Élményt*. Míg Derrida szerint minden eredendően repedezett, az intervallum, a térközösítés eredendő és szükségszerű, addig Pethő szerint az *ember*, az *érzelmek*, az *Átéles* nem az. A szellemmel szemben áll a szív, az írással, diszkurzív gondolkodással az eredetibb *Átéles*, s ellentmondásosan a vallomás, a Vallomások: „Az *Átéles* folytonos eredetisége és ehhez képest a diszkurzív gondolkodás utólagossága ontológiai faktum ebben a vallomásban. Egyetlen tényben egyetlen ez a kettő, de megújuló különbözőségük egyszersmind szív és szellem meghasonlottsága. Ami mégsem örli föl – pl. halasztódó különbözés, vagy akárcsak »közelebbi« médium módján – az *Átélest*, hanem ez éppen hogy telítődés, teltség a telésben.”

Derrida ott véti el Rousseau-t, mondja Pethő, hogy devianciáját abnormalitásként komolyan veszi, figyelmen kívül hagyja az *Átéles* metaforikus, ontológiai jelentősé-

gét, holott ez Rousseau Újdonsága: *fosztó-képzős élete*. Pethő Rousseau örületének értelmezésekor patetikus magaslatokba szárnyal, Derrida ironikus, parodisztikus lenne: „Rousseau ontológiai státusa a helynélküli szegényeknek a helytartósága”; „Az átélés vulkánlása, az önmaga eredendőségének élményében, önmaga levében fővő ember állapota.”

Ki nem, vagy ki viszonyul Rousseau életéhez retorikusan?

Zsilka János tanulmányának (*Anthropologia linguistica*) értelmezéséhez három fogalom vázlatos magyarázata visz közelebb, ezeken alapszik a gondolatmenet, melynek következtetései olyan távoliak, közvetettek és önkényesek, hogy vitathatatlanok is. A 99 darab ábrát tanulmányozva minduntalan azon törtem a fejem, hogy miért éppen ezek a két- és háromdimenziós modellek képezik le a rendszert. Ugyanígy kérdéses maradt számomra, miért éppen a Trinitashoz jutunk el a nyelvi rendszer elemzésével?

A *hipotetikus* jelentésű elemek azt az egységet őrzik, tudhatjuk meg, melyet elveszünk tudatunk számára a tulajdonképeni jelentés metaforikussá értelmezésekor. Nincs közvetlenségük (a konklúzió közvetettsége tehát következetes), mégis átsugározzák valamennyi metaforikust és tulajdonképpenit.

A *nomen abstractum* tautologikus egység, melyben ige és főnév, szó és mondat különbsége megszűnik. A „hipotetikus állványzat végső fokozata/általánosítása”. Annak jele vagy következménye, hogy az ember a valóságot rendszerszerűen szemléli.

A *palintonia* a jegyzetek szerint „A palintosz szóból képzett nomen abstractum – a »palinosz (ellentétekbe forduló)« a preszokratikus filozófia legjelentősebb fogalma.” Mellette áll egy másik preszokratikus fogalom, amelynek jelentése: „összetart, ami széttart – ami széttart, önmagával összhangba kerül.” A palintonia a nyelvi rendszert meghatározó erő: végteleníti, mozgásba hozza azt.

A nyelvi rendszer ilyen feltérképezésének a *tudaton kívüli realitás*, a *lét objektív törvénye* a tétje. A nyelvi elemzés a heideg-

geri fenomenológia nyelvemléti megfeleltetése, ami konklúziójában teo-tautologia lesz. A nyelvi rendszer működése a Szentháromság szimbolizációjaként és bizonyítékként tűnik fel. Hasonlóképpen, mint a természet *Szent Ágoston De doctrina christiana* című munkájában Sz. Jónás Ilona tanulmányának tanúsága szerint.

A nyelvi rendszer vizsgálata érdekes és alaposan kifejtett része a tanulmánynak, az irodalmi példákkal és a Trinitasszal, a *lelkiismeret terével* való összefüggése viszont kifejtetlen, de a gondolatmenet belső törvényei szerint alakul. A következő logika nem arról győz meg, hogy ez az alap „valamiféle Trinitas objektív létét maximálisan megerősíti. Az emberiség az európai térségben a Szentháromság, főként a Szentlélek áhítatában nőtt fel; az áhítat mögött valahol a lét objektív törvénye rejlik”, hanem hogy a nyelvi rendszer működése ilyen általánosításokra, következtetésekre, hipotézisekre, tudati konstrukciókra (melyek, ugye, a tudaton kívüli realitást célozzák meg) ad alkalmat.

Péli Gábor tanulmánya (*Terminusok a társadalomtudományokban*) olyan kérdéskört fejteget, melyben találkozunk a szociológia a nyelvemléttel, s ahol a posztmodern szemlélet erősen gyökeret vert. Péli alapállása és konklúziója ilyen szemléletű, amit a több szempont érvényesítésének igénye is kifejez: olyan tudományos vizsgálati, fogalomképző módszereket mutat be, melyek sok *dimenzióban* tudják láttatni az egyes objektumot. A vonatkozó adatsorok mint számsorozatok hossza adja a dimenziószámot. A *klaszteranalízis* „intervallum skálájú” változók használatával, kódértékek különbségeiben gondolkodik, vagyis viszonyjelentésű fogalmakat alkot. A változók kiválasztása önkényes, a kutató értékpozíció-

ját jelzi. A *faktoranalízis* törvényszerűségekre, erőkre, „emberi vagy emberfeletti hatások”-ra alapoz. Az ún. faktorsúlyok a hatást fejezik ki számokban. A klaszteranalízis kvantitatív, a mérés definiálja a kutatott dolgot; a faktoranalízis tartalmaz kvalitatív megfontolásokat, s ez utóbbiaknak meghatározónak kell lenniük a tudományos kutatásban, de még így sem lehet tökéletes modellt előállítani. A tanulmány tanúsága: nem lehet tökéletesen leírni például a társadalmat, ami episztemológiai korlátozottság: „Észlelésünk olyan fátyol, melyből a hetedik réteget ledobva – Salome eltűnik.” Ész-

lelésünk kereteként a kultúra lesz érdekes számunkra, főleg annak alapjai, a megfogalmatlan „magátólértetődések”. A Péli által javasolt cél ezeknek más, többféle szempontrendszerű vizsgálata.

Sárfalvi Béla tanulmányának (*Földrajzi szempontok a társadalomfejlődés vizsgálatához*) célja a cím által jelzett téma új, nem determinista, hanem realiztikus

*Sárfalvi Béla tanulmányának
(Földrajzi szempontok
a társadalomfejlődés
vizsgálatához) célja a cím
által jelzett téma új, nem
determinista, hanem
realisztikus igényű felvezetése.
Érdekes, áttekintő jellegű
dolgozat, melynek új
szempontja a zónákon belüli
térbeli, időbeli tagolódás
vizsgálata a zonális
tagolódáson túl.*

igényű felvezetése. Érdekes, áttekintő jellegű dolgozat, melynek új szempontja a zónákon belüli térbeli, időbeli tagolódás vizsgálata a zonális tagolódáson túl. Csak néhány tanulságát emelném ki: földrajzi szempontból a neolitikum korfordulót jelent, mert addig a természeti tényezők közvetlen befolyásukat komplexen fejtették ki, később a társadalmat többféle szál kötötte a természethez, a kölcsönhatások változatosabbak lettek. A társadalmi fejlődést csak az a természeti hatás segítette elő, amelyik szükségszerűvé is tette ezt. Az európai történelem kiemelkedő lépcsőfokainak térbeli elhelyezkedése kontinuitást mutat, s ennek földrajzi törvényszerűségei vannak, mondja Sárfalvi. Ilyen törvényszerűség, hogy például a „magterület”-hez képesti „peremterület” egy új fejlődési fok bölcsője-

ként a valamikor „magterület” pedig „peremterület”-ként jelentkezhet.

Fröhlich Ida (*Mítosz és logosz az ókori zsidó hagyományban*) bibliai és apokrif teremtéstörténeteket elemez. E mítoszok különböző időszakokból származnak és különböző hagyományokat jelenítenek meg. Bizonyos esetekben (*Ben Szira, Jubileumok könyve*) e hagyományok keverednek. A teremtéstörténetek értelmezése, összehasonlítása az írói csoportok megkülönböztettségéig, így a hagyományok lehetséges megfogalmazásáig vezet el. A tanulmány izgalmas ismeretanyagot közvetít, de filozófiai kérdések felvetéséig nem jut el, inkább előkészíti azokhoz a terepet. A társadalomtudomány és a filozófia viszonya ez esetben kiegészítő: ahol az egyik véget ért, ott kezdődhet a másik.

Ugyanezt a következtetést lehet levonni Sz. Jónás Ilona tanulmánya alapján is (*Az univerzum a középkori gondolkodásban*), amely a gondolkodás történetének áttekintését adja a korai középkortól *Aquinói Szent Tamásig* abból a szempontból, hogy miként viszonyult az egyes korszakok (századok) felfogása az antik, pogány hagyományhoz. Tanulságos, a tanulmány gondolatmenetének alapját képező észrevétel: az egyházatyák exegéta irodalma kimutatható módon az antik természetfelfogást, illetve filozófiát közvetíti. Ehhez persze az kellett, hogy a középkor korai szakaszát a filozófia és a természettudomány e reneszánsza előtti sötétségnek láttassa.

Balázs Györgyné tanulmánya (*Történelemélmény és jelen*) pedagógiai jelen-

tőségű, a történelemtanítás kulcsfogalmaként az *élményt* (helyzetélmény, sorsélmény, intellektuális élmény) vezeti be. Az élmény mint *létező realitás* a rutinnak köszönhető *begyepesedettség, szűklátókörűség* ellenében működik, a „mindenséghez mérd magad!” vezéreszméje alapján. A szerző iskolai tapasztalatból vett példákkal érvel, tehát nem filozófiai összefüggésekkel, terminusokkal. Ez az elsősorban gyakorlati fejtegetés mindazonáltal meggyőz az életszerű, emberközpontú tanítás hasznosságáról, fontosságáról; a példákból kiderül, hogyan képzelhetjük el az egyéni és a történelem által közvetített tapasztalat összekapcsolását. A tanítás tapasztalatának tanulságait talán felesleges volt állandóan az élmény tény mivoltára, realitására hivatkozva filozofikus kinyilatkoztatásokig fokozni.

A kötet tanulmányai tehát többnyire modernista szemléletűek. Egy részükben a társadalomtudományi mondanivaló filozófiai gondolatokkal karöltve jelentkezik, másutt csak jelzi, körülhatárolja helyüket. Nagy és változatos ismeretanyag rejlik e könyvben, sőt, túlságosan is szerteágazó, hisz kevés kapcsolódási pontot találunk az egyes tanulmányok között.

Társadalomtudomány és filozófia. Szerk.: LENDVAI L. FERENC. Áron Kiadó, Budapest, 1994.

Fráter Veronika

Miért tanítok Kleininger Tamás 6. osztályos földrajzkönyvéből?

Iskolám, ahol biológiát és földrajzot tanítok, igazi nagyvárosi, lakótelepi, Clasp elemekből épült általános iskola. Hét évvel ezelőtt, azzal a szándékkal jelentkeztünk egy új rendszerű kísérleti programba, hogy megpróbáljunk a sivár, ingerszegény környezetben felnövő, tévéműsorokon és videofilmeken nevelődő gyermekeknek olyan plusz ismeretet adni, amely élményszerűvé teszi a tanulást, melynek segítségével ismereteiket komplex módon tudják elsajátítani és alkalmazni. Így kerültünk kapcsolatba kísérletvezetőnkkel, Fürstné dr. Kólyi Erzsébettel, illetve a kísérletben részt vevő más általános iskolákkal, valamint az ezekben dolgozó pedagógusokkal, sőt némely esetben tankönyvírókkal is. Így Kleininger Tamással is, aki szintén gyakorló pedagógus Győrben. Kleininger tankönyvét a kísérleti program során ismertem meg.

A címben feltett kérdésre kétféle válasz is lehetséges:

1. A szóban forgó mű az alternatív program minisztérium által elfogadott, engedélyezett tankönyve. Az első években jegyzetként, fekete-fehér formában, laponként fénymásolva tanítottam belőle. Ekkor még igen nehéz volt a tanulók érdeklődését felkelteni a mű iránt, bár az érdeklődőbb gyerekek már felfedezték maguknak a benne rejlő hatalmas (néha túlságosan is maximalista igényű) tényanyag egy-egy érdekesebb részletét. Számomra külön érdekeséget és izgalmat jelentett, amikor egy év elteltével, gyakorlati tapasztalatai összegzésével, véleményével a pedagógus is hozzájárulhatott a tankönyv, illetve a program sikeréhez. Később a könyv Afrikáról szóló fejezete – kissé bővített terjedelemben, de még mindig fekete-fehér formában – a Magyar Kémikusok Egyesülete segítségével külön kötetként is megjelent. 1995-ben a Konsept Kiadó gondozásában megjelentetett földrajz tankönyv már színes kiállítású, minden iskolatípushoz használható taneszköz, melyhez munkafüzet is tartozik.

2. Az alternatív program tanítása közben felismertem a szóban forgó tankönyv egyéb előnyeit is, melyekért szívesen használom azt ma is:

– A tankönyv megjelenése esztétikus, szépek, színesek a képei, ábrái. Részletes ismereteket tartalmaz, ugyanakkor a vastag betűvel kiemelt fontos, megtanulandó részek könnyen áttekinthetővé teszik. Leckevégi kérdései tömörek, lényeglátóak.

– Valamennyi világrész esetében külön olvasmányként szerepelnek az adott terület felfedezéséről, magyar vonatkozásairól szóló adatok.

– Az egyes országok esetében a konkrét földrajzi tényanyagon kívül bemutatja az adott országot:

- államformáját, hivatalos, teljes nevét;
- területének nagyságát, lakosságának számát;
- lakosainak nemzetiségi eloszlását;
- pénzt, zászlóját;
- rövid történelmi áttekintését;
- jellegzetes életmódját, szokásait;
- különböző látnivalóit, érdekességeit.

Mindezekkel megint csak a gyerekek fantáziáját, érdeklődését igyekszik megragadni, ami által élményszerűbb, sőt eredményesebb lesz a tanulás e tankönyv segítségével. Ezen kívül olyan ismeretek is szerepelnek benne, amelyek a mai világban a gyerekek számára már természetesekek, vagy felnőtt korukban hozzátartoznak majd az általános műveltséghez (az egyes országok pénzneme, államformája, zászlója stb.).

Számomra a tankönyv jelentős előnye továbbá, hogy már-már maximalista igényű tananyagával, komplexitásával széles körű módszertani, szakmai szabadságot ad a tanárnak, aki az osztály tudását, képességeit, ismereteit, érdeklődési körét felmérve határozhatja meg, hogy a tankönyv által kínált választékból mit és milyen mélységben dolgoz fel az órán. Ha az osztály összetétele megengedi akkor az egyes leckék teljes mélységükben is áttekinthetők. Az érdeklődő gyerekek sok előismeretet hoznak magukkal, s ennek köszönhetően rengeteg dolgot meg lehet velük beszélni. Ha viszont az osztály összetétele, érdeklődése, tudása gyengébb, akkor a NAT alapján – annak fejlesztési követelményeit és a minimális teljesítményre vonatkozó előírásait figyelembe véve – válogatok a megtanulandó anyagrészek között. Lesznek országok, amelyeket kihagyok, vagy csak az iskolában dolgozzuk fel a vele kapcsolatos fontosabb tényanyagot és az egyes kiemelt részeket. Lesznek olyan országok, amelyeket viszont a világgazdaságban betöltött szerepük miatt részletesen megtanulunk. A kimaradó részek az érdeklődőbb gyerekek számára feladhatók szorgalmi feladatként. Ennek elvégzését minden esetben értékelem, jutalmazom.

Természetesen közbülső megoldások is léteznek, így azonos tananyag esetében is különbözhetnek egymástól az egyes földrajzórák. Ezért könnyebb és élményekben gazdagabb számomra és a tanulók számára is egy több ismeretet tartalmazó könyvből tanítani, mivel én szabom meg az elsajátítandó anyag mennyiségét. A módszertani felelősség viszont ugyanekkor nagyobb, különösen mert a nyolcadik évfolyam végén a gyerekek vizsgát tesznek az elsajátított tananyagból.

Végül néhány szót a tankönyvhöz kapcsolódó munkafüzetéről. A hagyományos munkafüzeti feladatok vaktérképes formáját megtartva, újszerű feladatokkal is találkozhatunk:

- Igaz-hamis állítások keresése.
- Melyik országra illik a mondat?
- Melyik országban található?
- Helyes sorrend keresése stb.

Ami a tankönyv hibájául róható fel, az – az egyes képek feliratának hibás szedésén túl – az éghajlati övezetek, övek kissé zavaros megfogalmazása. A második, átdolgozott kiadásban ez a rész – a tankönyv írójának ígérete szerint – már módosított formában jelenik meg.

Most pedig következzenek egy óra vázlat!

Az óra témája: Közép-Amerika (tankönyv: 77–79. p.)

Az óra menete

1. Rendtartó intézkedések

2. Bemelegítő feladatok:

a) Játék a térképen – utazás

Budapest – Frankfurt

Budapest – London

Budapest – New York

Budapest – New Orleans

Budapest – Mexikóváros

b) Amerika felosztása, területe

c) Adatok: Kanada, USA

terület, lakosság, zászló, pénznem, főváros

Fokhálózati segítségével városok meghatározása a munkafüzetben

A jó megoldást piros ponttal értékeljük

Osztálymunka

Osztálymunka

3. Számonkérés:

a) – Keress összefüggést Mexikóban az éghajlat

és a mezőgazdaság között!

– Mexikó őslakói, bevándorlói

– USA nyugati partvidéke

városok, iparágak

Első felelő: applikáció magasság szerint – mezőgazdasági termények szóban térképen

b) – Mexikó határai, tájai – Ásványkincsei, iparágai – USA déli iparvidéke – Lemeztektonika	Második felelő: térképen
Az osztály feladata a számonkérés alatt: – Közép-Amerika részei – Keress összefüggést Közép-Amerika országainak természeti adottságai és a két táblai rajz között!	Táblai rajz magyarázatának kiegészítése Önálló munka Tankönyv – térkép
4. <i>Motiváció és az osztály munkájának értékelése</i> – Közép-Amerika részei – A tengerszint feletti magassággal változik a növényzet – Kontinensvándorlás – lemeztektonika Közép-Amerikában – Természeti katasztrófák Mont Pelée A világ száz csodája Panama-csatorna – Miért vörös színű a talaj a csatorna mentén?	munkafüzet 27/1, applikáció Tankönyv megfelelő része Tankönyv és térkép Problémafelvetés Szemelvény Minden padban 1–1 könyv Kép, szemelvény Gondolkodtató, problémafelvető kérdés
5. <i>Éghajlat – Növényzet</i> Természetes növénytakaró, állatvilág	Diaképek felismerése
6. <i>Lakossága</i> – őslakók – gyarmatosítók – keverék népek	munkafüzet 5. feladat Előzetes ismeretek felhasználása
7. <i>Országai és fővárosai</i> Miközben a tanulók dolgoznak, a latin-amerikai zene szól – <i>Szárazföldi országok</i> közös jellemzők keresése banán, kávé; „Banánköztársaságok” – <i>Szigetvilág országai</i> Kuba – gazdasági blokádnak Miben nyilvánultak meg ennek hátrányai?	Önálló munka munkafüzet 2f – térkép Applikáció: országnév – zászló Tankönyv – önálló munka Fogalom magyarázata Előzetes ismeretek felelevenítése
Milyen terményekkel tudna a világkereskedelemben bekapcsolódni – cukornád, dohány, rum, kőolaj?	Önálló munka – tankönyv Szemelvények gyűjtése
További országok: Haiti, Dominika, Jamaica, Puerto Rico, Bahama-szigetek Érdeklődés: Bermuda-háromszög rejtélye	Kiselőadások Kiselőadás – írásvetítő
8. <i>Összefoglalás</i> Hol járunk? Melyik országban?	munkafüzet 3. feladat A tankönyv kérdései Diaképek Zene.

Lovizer Ferencné

Egy nép tragikus-győzedelmes története

„A boldog népeknek derűs a történelmük, Izrael népe esetében azonban nem ez a helyzet (...) nálunk a szenvedélyek még nem hűltek ki, nem alakultak helyzetgyakorlatokká” – írja Élie Barnavi. A tel-avivi egyetem történelem tanszékének vezetője, aki nemzetközi szaktanácsadó testület, továbbá szakszerkesztők népes csoportja élén tevékenykedett, az általa szerkesztett kitűnő kézikönyv előszavában vélekedik így.

A többek között a bibliai korról, történelmi demográfiával, a mai Palesztinával foglalkozó neves szakemberekből álló szerkesztőbizottság hozzáértését tükröző rendkívül gazdag kötet az eredeti kiadó, a Hachette Référence műhelyében (egy történelmi atlasz sorozat darabjaként) kigondolt és onnan menedzselt csapatmunka nagyszerű eredménye. Ehhez járul a magyar fordítók és a jeles szakmai lektor, *Jólesz László* áldozatos munkája, továbbá a torinói Canale Printing House erőfeszítése, ahol a könyv magyar fordítását 1995-ben kinyomtatták.

A kötet majd másfél száz fejezetben foglalja össze a zsidó nép négyezeréves történelmét. Ezt előlegezi meg a három bevezető fejezet, melyek a zsidó népnek térhez és időhöz való viszonyulásával foglalkoznak, továbbá a történelmi népességingadozással és mobilitással kapcsolatos (rendkívül szemléletesen ábrázolt) adatokkal szolgálnak. A más és más szerzők által jegyzett önálló, kerek esszék gyűjteményeként is olvasható fejezetek belső szerkezete, igen bölcs megoldással, egységes, mely tény a páros-páratlan oldalra, tehát következetesen egy oldalpárra történő tördelés is hangsúlyoz. Az oldalpár bal oldali részén az esszé szövege olvasható. Az élvezetes stílusban megírt törzsszöveget térkép(ek), az események követését és időbeli elhelyezését lehetővé tevő szemléletes idővonal, továbbá lenyűgöző illusztrációk egészítik ki, miáltal a kötet nemcsak esszégyűjteményként, hanem kronologikusan felépített albumként, vagy akár történelmi atlaszként is forgatható. Rendkívül hasznos a *Függelék* is, amely szójegyzék-

kel, indexszel (a 'Magyarország, magyarok' szó tizennyolcszor, a 'Budapest' szó nyolcszor fordul elő a kötetben), a képek forrásjegyzékével, és természetesen részletes tartalomjegyzékkel siet az érdeklődő olvasó segítségére. (Az utóbbit egyébként, ahonnan az is kiderül, hogy melyik esszének ki a szerzője, a magam részéről szívesebben láttam volna a kötet elején.)

Ugyancsak nehéz lenne a recenzens dolga, ha a számtalan érdekfeszítő fejezet közül mindössze néhányat kellene megneveznie. Ilyen például az egyiptomi kivonulással foglalkozó oldalpár, Dávid és Salamon királysága, Jeruzsálem első pusztulása, a római hódítás eseményei, vagy a zsidó ünnepek áttekintése. Igen figyelemreméltóak a héber könyvnyomtatással, a kabbalával, az amerikai zsidóság első lépéseivel, a nyugati zsidóság helyzetének alakulásával foglalkozó szövegek. Hogy érzékeltetni tudjam a kötet hihetetlen gazdagságát, az időben hozzánk közelebb álló fejezetek közül az alábbiak címét emelem ki: *A modern antiszemitizmus; Állami antiszemitizmus Kelet-Európában 1825–1917; Migrációk: 19–20. század; A cionizmus 1881–1939; Az új ígéret földje: az Egyesült Államok; A szovjet zsidók a két világháború között; Az amerikai zsidók sikeres integrációja; A végső megoldás; Miért nem bombázták Auschwitzot?; Harc a zsidó államért; A hatnapos fordulat; Két nép, egy föld.*

A kötet számos magyar vonatkozással is büszkélkedik, kezdve a borítón látható és a Budapesti Zsidó Múzeum gyűjteményében fellelhető Siviti-táblával, amely *Mordeháj ben Eliezer* megyeri kántor 1828-ból származó munkája. Külön feje-

zet foglalkozik a zsidóság helyzetével a Habsburg Birodalomban, illetve a magyar zsidóság huszadik századbeli történetével. Ez utóbbi fejezetnél 1980-ban készített fényképet láthatunk a Dohány utcai nagy zsinagóga belsejéről és az ortodox hitközösség budapesti étkezdéjéről az 1980-as évekből, továbbá egy térképet a magyarországi zsidó közösségek 1990-es lélekszámáról és elhelyezkedéséről.

Le a kalappal mind a francia, mind a magyar kiadó tiszteletreméltó vállalkozása előtt, hiszen – a főszerkesztő szavaival élve – „...a zsidó nép történelmét (...) nem csupán a zsidóknak kell megismerniök, hanem mindenkinek, akit az »egyetemes« történelem, tehát az emberi nem sorsa érdekel”. A kötet nyelvezete egyszerre közérthető és lebilincselő. A színes térképek, melyek *Michel Opatowski* szakértelmét dicsérik, valamint az izgalmas ábrák és szemléletes táblázatok pompás lehetőségeket kínálnak a böngészésre hajlamos olvasóknak, akik ily módon maguk kihámozta információkkal egészíthetik ki a törzsszöveg által nyújtott alapismereteket.

A többek között zsidó használati tárgyakat és kultikus kellékeket ábrázoló 580 illusztráció pedig a zsidó nép történelmi mindennapjait hozza közel az olvasóhoz.

Az első ránézésre borsosnak tűnő, bár valójában nagyon is méltányos ár ellenére (*A zsidó nép világtörténetéért* öt-hat regény árát kell leszurkolni), ezt a kézikönyvet nemcsak iskolai és egyetemi könyvtáraknak, történelem szakos kollégáknak és hallgatóknak ajánlom figyelmébe, hanem a téma iránt érdeklődők lehető legszélesebb körének. Annál is inkább, mert a kötet a szerzők célkitűzésének megfelelően, a tudományos pontosság szem előtt tartása mellett – véleményem szerint nagyon helyesen – igyekszik mellőzni a szakzsargont.

A zsidó nép világtörténete a patriarchák korától napjainkig. Főszerkesztő: *Élie Barnavi.* Gemini Budapest, Budapest, 1995, 299. p.

Deák András Miklós

Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat

A 102 lapos, 12 dolgozatot tartalmazó kis kötetben a 8. Élőnyelvi Konferencia előadásai találhatóak meg. A ma már komoly hagyományú sorozatnak erre az összeállítására 1995 őszén, Ungváron került sor. A kötet méltán tarthat számot a pedagógusok figyelmére, s nemcsak azokéra, akik sajátosan a kisebbségi magyarok oktatásának nyelvi vonatkozásaival foglalkoznak.

A z előadások két csoportba sorolhatók. Egy részük a nyelvi változatok értékének elméleti kérdéseit járja körül, másik felük javarészt a szlovákiai, a kárpátaljai és a csángó magyarság gyakorlatából kiindulva a sokszor elszomorító helyzetet mutatja meg belülről. Belülről – e szó két értelmében: a tananyag és az iskolák világa felől, illetve a kisebbségi magyar, a nem többségi kultúrák szemszögéből. A kötet kettős üzenetet sugall: cselek-

vésre szólít, érezteti, hogy valamit tenni kell, de visszatérően emlékeztet arra, hogy a cselekvési program nem származhat újabb központokból.

A kötet elméleti üzenete – s ez nemcsak a kifejezetten elméleti dolgozatokra igaz –, hogy szakítanunk kell a nyelv egyközpontú szemléletével. *Peter Trudgill*, *Lanstyák István* és *Tolcsvai Nagy Gábor* írásai elméletileg is megvizsgálják a nyelv egyközpontú s felülről építkező, illetve a sztenderdizá-

ciót alulról kibontó, ezáltal többközpontú változatait. A modernizáció egyik vezető illúziója bontakozik itt ki előttünk kritikus módon, az, amit *Bruno Latour* elválasztásnak és tagadásnak nevez. Adott esetben ez a „művelt nyelvnek” a népnyelvtől, a sztenderdnek a köznapitól való elválását jelentette, azzal a góggel, hogy a választás alsó pólusa meg is szűnik majd. Az itt vizsgált nyelvi helyzetekben a *divisio* tagadások sorában jelenik meg, az akadémiai nyelvhelyességtől kezdve a regionális sztenderdeken át a többnyelvűségig. Nem kell kétnyelvűség vagy legalábbis ne beszéljünk róla, miként nincs nem akadémiai sztenderd s valódi társadalmi rétegződés sem.

A kötet a modernizáció másik pólusát feszegeti, azt, hogy a nagy megosztások mögött ott vannak a nagy hibridizációk. A szerzők elméleti és gyakorlati alapon – az utóbbinak igazi társadalmi akciókutatói remeke *Sándor Klára* dolgozata s munkája a csángó ábécéskönyvről – a többközpontú nyelvi világ mellett érvelnek. Olyan nyelvszemléletek példáját állítják elénk, melyekben a szocialista, nyugatias, birodalmi és hivatali összeolvasztásokat valódi pluralizmus váltja fel, olyan integráció, melyben nem olvadnak fel a lokális integrációk.

A kérdések egyszerre a magyar nyelvű kultúra létkérdései és a társadalmi integráció fő kérdéseinek izgalmas esettanulmányai. Azt érintik ugyanis, hogy vajon a normák, amelyek minden társadalmi szerveződés alapjai, szükségszerűen egy centrumból terjednek-e. A szerzők – többségükben saját léthelyzetüket is feldolgozva – a nyelvi tolerancia hívei. Érvelésük gyakorlati s erkölcsi erejét talán növelte volna, s elhessegethette volna a posztmodern multikulturalizmus kísértetét, ha az integráció mintáiról szólva a mi közép-európai helyzetünkben oly áttetsző kétféle vallási és írásbeliségi hagyománnyal összekapcsolták volna ezeket.

A könyv persze nem ilyen elvont, mint az ismertetés. Sokat nyújthat minden pedagógusnak,

aki szembe kell nézzen diákjai eltérő hátterével és ennek megfelelő cselekvési programot kell kidolgoznia.

Cserniczkó István – Váradi Tamás (szerk.): *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat*. Tinta Könyvkiadó, Budapest, 1996.

Pléh Csaba

A modernizáció egyik vezető illúziója bontakozik itt ki előttünk kritikus módon, az, amit Bruno Latour elválasztásnak és tagadásnak nevez. Adott esetben ez a „művelt nyelvnek” a népnyelvtől, a sztenderdnek a köznapitól való elválását jelentette, azzal a góggel, hogy a választás alsó pólusa meg is szűnik majd.

**A Magyar Asztronautikai
Társaság, a Magyar
Űrkutatásért Alapítvány,
a Művelődési és
Közoktatási Minisztérium**

Pályázatot hirdet

**„AUTOMATÁK VAGY EMBEREK
A VILÁGŰRBEN?”**

címmel az űrkutatás iránt érdeklődő tanulók számára. Pályázhatnak az általános iskolák 6–8. osztályosai, valamint a középiskolák I–IV. osztályos diákjai. A pályázatot a MANT Titkárságára (Budapest, 1027 Fő utca 68., vagy postacím: 1371 Budapest, Pf. 433.) kell benyújtani

1997. április 15-ig.

Feladat: Fejtse ki véleményét a címben felvetett kérdésről például az alábbi területeken:

- a Föld körüli térség kutatásában,
- a Naprendszer égitestjeinek vizsgálatában, különös tekintettel a Marsra,
- az űrtevékenység gyakorlati hasznosításában,
- az űrállomás programban,
- a távolabbi jövőre vonatkozó elképzelésekben, például telepek létrehozása a Naprendszer égitestjein, utazás a Naprendszeren túlra.

A pályázók válasszanak ki egyet a fenti témák közül; pályázatukban – olvasmányaik alapján, de önálló feldolgozásban – dolgozzák ki azt.

A pályázat eredményét 1997. június 7-ig nyilvánosságra hozzuk.

Feltételek:

- terjedelem: 3–6 oldal (esetleg képpel, ábrával illusztrálva),
- egy pályázó csak egy pályamunkát adhat be,
- többszerzős pályázatot nem értékelünk,
- irodalomjegyzék megadása.

Formai követelmények: a pályázaton kérjük feltüntetni:

- a pályamű címlapján a nevet és a lakáscímet, valamint az iskola nevét és címét,
- az életkort, és azt, hogy részt vett-e már korábbi pályázatainkon,
- a borítékon a pályázat címét (a pályamű címe nem egyezhet meg a kiírásával),
- a pályamunkát gépelve kérjük, de a szép kézírást is elfogadjuk,
- kéziratot nem adunk vissza.

Elbírálás: A beérkezett pályaműveket két külön kategóriában értékeli a zsűri: általános iskolások és középiskolások. A pályázatokat 1997 május hó végéig szakértőkből álló zsűri bírálja el.

Értékelési szempontok:

- a feldolgozott ismeretanyag mennyisége, hitelessége,
- a feldolgozás eredetisége,
- a megfogalmazás nyelvi és formai színvonala,
- helyesírás és esztétika.

Díjak: A két-két legjobb pályamű szerzője térítésmentesen vehet részt az 1997. évi magyarországi űrtáborban. További három-három helyezett részvételi díját az elért helyezés mértékében csökkentjük. Az űrtáborban való önköltséges részvétel jogát minden (előző években pályáztak is) eredményüktől függetlenül elnyerik. Értékes tárgynyermények lesznek! A legjobb eredményt elért, angolul beszélő középiskolás pályázók közül választjuk ki azokat – egy fiút és egy leányt –, akik kiutazhatnak az Egyesült Államok Nemzetközi Ifjúsági Űrtáborába Huntsville-ba. Megjegyezzük, aki ezt a lehetőséget egyszer már elnyerte, másodszor nem kerülhet sorra.

Tájékoztatás: 1997. január 9-én (csütörtök) de. 10–12-ig, du. 14–16-ig konzultációt rendezünk Budapesten a MANT Titkárságán (Budapest II., Fő utca 68. I. em. 138.), amelyre minden érdeklődőt várunk.

Gyermektáboroztatásról Zánkán

A Zánkai Gyermek és Ifjúsági Centrum Kht. 1997. február 28. és március 2. között Táboroztatók Országos Konferenciája címmel országos konferenciát szervez a diákok táborozását szervező pedagógusok, a gyermeküdültesben és utaztatásban résztvevő alapítványok, egyesületek vezetői, a gyermek és ifjúsági szervezetek képviselői ill. a diákturizmusban érdekelt turisztikai cégek számára. Az idén harmadik alkalommal megrendezésre kerülő tanácskozás – melynek fővédnökei Katona Béla az OIB elnöke és Koncz István címzetes államtitkár, a GYIÉT titkára – a diákturizmus helyzetének elemzésével, fejlesztésével, a gyermektáboroztatás kedvezményrendszerével, támogatási és marketing lehetőségeivel, a diáküdültesben érdekelttek közötti együttműködéssel és koordinációval kíván foglalkozni. A konferenciával párhuzamosan zajló börze lehetőséget biztosít az utazási irodák, szálláshelyek, tourinform irodák, művelődési központok szolgáltatásainak, aktuális üdülési és táborozási ajánlatainak a megismerésére is. A konferenciáról bővebb tájékoztatás a 87/468-077-es ill. a 87/468-440-es telefonszámon kérhető.

Hon- és népismeret, néphagyomány az oktató-, nevelőmunkában

„Hon- és népismeret, néphagyomány az oktató-, nevelőmunkában” címmel országos tanácskozást tartottak a Budapesti Tanítóképző Főiskolán. A gyakorló pedagógusok, az etnográfus és közművelődési szakemberek által tartott előadások, melyek száma meghaladta a hetvenet, továbbá a közös vitafórumok mind a népismeret iskola oktatásának szükségességét, társadalmi jelentőségét juttatták kifejezésre. A két napon át tartó konferencia – amelyen közel három-

százan vettek részt –, több szekcióban foglalkozott az óvodai, az általános és középiskolai, az iskolán kívüli, az óvó-, tanító-, tanárképző főiskolai, az egyetemi hon- és népismereti, néprajzi oktatás lehetőségeivel, feladataival, eddigi eredményeivel.

A konferencia aktualitását az is adta, hogy a Nemzeti Alaptantervben kiemelt feladatként szerepel a hon- és népismeret, továbbá mind határozottabban fogalmazódik meg a társadalmi igény a közösségi hagyományok felelevenítésére, iskolai keretek közötti elsajátítására. A Nemzeti Alaptanterv – építve az óvodai nevelés országos irányelveire –, a magyarországi közoktatás tíz évfolyamára állapítja meg a nevelő- és oktatómunka minden hazai iskola számára előírt követelményeit. Alap a tantervek, a tantárgyi programok, a tankönyvek és más taneszközök, valamint az alapműveltségi vizsgakövetelmények kidolgozásához. A tartalmakat és követelményeket műveltségi területek és részterületek keretében fogalmazza meg, lehetőséget adva az iskoláknak arra, hogy tantárgyaikat önállóan alakítsák ki, válasszák meg és csoportosítsák. A hon- és népismerettel, néprajzzal kapcsolatos ismereteknek, tevékenységeknek meg kell jelenniük a különböző tantárgyakba építve, ugyanakkor lehetőség van arra, hogy önálló tantárgyként is oktassák.

Tehát a lehetőség adott: taníthatunk hon- és népismeretet, néprajzot, igen ám, de hogyan? Hiszen néprajzi ismereteket mindeközéig intézményesen, állami feladatként a pedagógiai főiskolákon nem oktattak, az egyetemeken nem volt tanárképes szak a néprajz. Ennek ellenére nagyon sok pedagógus tanított ilyen jellegű ismereteket. Szép számmal akadt lelkes kezdeményezés, szakmailag is jó oktatás, de sajnos sok volt a dilettantizmus is. Ezekből a következő feladatok adódnak:

KÖZOKTATÁSBAN:

– segítséget kell adni valamennyi oktatási intézménynek ahhoz, hogy a *pedagógiai programba, helyi tantervébe, megfelelő mennyiségben tudjon néprajzi ismereteket beépíteni, különös tekintettel a helyi hagyományok, a helytörténet beépítésére, felhasználására;*

– létre kell hozni egy *hon- és népismereti, néprajzi adatbázist*;
 – lehetőség szerint meg kellene teremteni az adatbázisát a *kisebb-nagyobb régiók népismeretének*, hogy az általános ismeretek túl ezek is helyt kapjanak;
 – országsszerte *pedagógustovábbképző tanfolyamokat* szükséges szervezni a hiányzó néprajzi ismeretek megtanítására és az egészséges nemzeti azonosságtudat illetve néprajzi szemlélet kialakítására.

FELSŐOKTATÁSBAN:

a Nemzeti Alaptanterv bevezetésével a felsőoktatás reformjára kell, hogy sor kerüljön, tehát döntő változásnak kell bekövetkeznie a néprajz oktatását illetően is.

Ennek érdekében fel kell gyorsítani a folyamatot, hogy:

– az *egyetemen tanárképes szakká* váljon a néprajz és ki kell dolgozni a néprajz oktatási módszertanát;

– a néprajz, szakként bekerüljön az *óvó-, tanító- és tanárképzők képzésébe*;

– a pedagógiai főiskolák, a megyei pedagógiai intézetek bevonásával diplomamegújító, intenzív *pedagógus továbbképzéseket* kell szervezni;

– fel kell mérni és ki kell dolgozni a *néprajzi tanszékek és a pedagógiai főiskolák együttműködési lehetőségeit*, a már meglévő gyakorlatot is beépítve;

– létre kell hozni egy *felsőoktatási adatbázist* – a már szakmailag is megfelelő, a gyakorlatban is kipróbált tematikák, tantervek összegyűjtésével;

– rendszeressé kell tenni a *szakmai találkozókat*, megbeszéléseket.

Mindezen feladatok megvalósítását a Néprajzi Múzeum épületében létrejött Néprajzi Oktatási Központ kívánja segíteni.

Játék és tánc az óvodában c. könyvről

Az akkori OKK Néptáncosok Szakmai Háza gondozásában megjelent anyagot a gyermekek mozgáskultúrájának fejlesztése érdekében több ízben kifejtett kísérletek

szervezőinek nevében köszöntöttük. Jelenleg pedig az MMK Néptáncosok Szakmai Háza közreműködésével megjelent *Foltin Jolán – Tarján T. Katalin Kísérleti Szakanyag* című gondos összeállítást Neuwirth Annamária szerkesztésében üdvözölhetjük nagy szeretettel.

Az ajánlásból megtudhatjuk, hogy az összeállítás előkészítő anyagát képezi a néphagyományokon alapuló iskolai játékos-táncos nevelésnek. Ajánljuk tehát mindazoknak, akik 5–6 éves korú gyermekekkel szeretnék megismertetni a „magyar népi játékkincs egy-egy változatát és megszerettetni a népzene, néptáncot”.

A gyermekek életkori sajátosságai figyelembevételével készített kötet elismerésre méltó. Célját méltóan tükrözik Foltin Jolán szavai: „Foglalkozásaink 20–25 perces szerkesztésénél figyelembe vettük a gyermekek kicsiny, de egyre táguló világát, a közvetlen környezetből szerzett legfontosabb élményeket, tapasztalatokat. A természet rendje: évszakok, hónapok, az időjárás változása adja a keretet összeállításunknak. Ez tükröződik a választott mondókákban, rigmusokban. Fontos helyet kap a ritmus, a szöveg és a dallam kapcsolata, érzékelése testmozgásokkal.

Névnapokról, pajtásaik névnapjáról emlékeznek meg a köszöntőkkel, név-csúfolókkal, melyeket mindig változtathatnak egyénekre szabva kedvük szerint. (Olykor maguk is alkothatnak hasonlókat.)

Népszokásokból szándékosan csak annyit merítünk, amennyi a „kis világukba” belefér és nem kelt zavart bennük.

A szerzők példamutató célja a foglalkozást befejező táncal kapcsolatban lényeges: mivel az életkori sajátosságok itt is legalább olyan meghatározóak, mint a népszokások helyes alkalmazásánál. Megfogalmazásuk szerint: „A tánc eredeti funkciójának megőrzése, örömeiből, bánatukból fakadó természetes használata” egy életre elkísérheti a gyermeket. Az elképzelés helyességét megerősítendő idézzük Kodály Zoltán szavait: „Nekünk nemzeti ügy a tánc, mert ahogy benne a magyar karakter kifejezésre jut, az valami

eredeti és sajátos, mással nem pótolható. Nélküle hiányos a magyar jellemvonások sora." A sokrétű képzés a felnövő nemzedék nemzeti karakterének kialakulása szempontjából messzemenő hatással lehet.

A *Tematikus Terv* című fejezetben egy-egy hónap tevékenysége „hangulati bevezető” kiegészítésével indul, mely jó segítséget nyújt az anyagban történő jobb elmélyüléshez. Elgondolkoztató azonban, hogy a korábban használt, oly szellemes találó „ugrotáncot jókedvemből...” tétel „szabadtáncra” történő változtatása fontos-e?

Verebélyi Imréné óvodavezető gondolatai a kifejtett koncepcióhoz jó eligazodást jelentenek.

A *Március havi zenei és néptánc nevelés anyaga* című fejezet a mindennapi munkához ad segítséget. Ez a rész 1. a bemutató foglalkozás anyaga; 2. a foglalkozás zenei jellemzői; 3. a tanulási képességet meghatározó pszichikus funkciók preventív fejlesztés című tételek alapján elemzi a március havi tananyagot.

(*Foltin Jolán – Tarján T. Katalin: Játék és tánc az óvodában.* Kísérleti szakanyag. Néptáncosok Szakmai Háza kiadása, Budapest, 1966.)

*

A Magyar Olvasótársaság (HUNRA), az MKE Könyvtárostanárs Szervezete és Gyermekkönyvtári Szekciója országos pályázatot hirdet „Segített a könyv, a mese” címmel.

A pályázatra várunk olyan 2–3 oldal terjedelmű írásokat, emlékeket, vallomásokat, történeteket, esettanulmányokat, melyek arról szólnak, hogy valaki életének egy időszakában, szituációjában – akár nehézségekkel, konfliktusokkal teli válsághelyzetekben vagy épp ellenkezőleg: túláradozóan boldog, örömteli időszakban – a könyv, az irodalom, a mese segítségével tudott túljutni vagy tudott mást túljuttatni a nehézségeken, ezek semmihez sem hasonlítható és semmivel sem pótolható, csodálatos hatása révén sikerült rossz vagy jó élményeit feldolgozni, feloldódást, nyugalmat, megbékélést találni.

Részlet egy könyvtárosnővel készült interjúból:

„...Elmentem orvoshoz, azt hittem, szemüveg kell, de megállapították, hogy zöldhályogom van. Rettenetes érzéssel, mindenre fölkészülve mentem a kórházba, nagyon féltem az operációtól. A műtét előtt egy nagy előkészítő teremben vártam, csöppeket adagoltak a szemembe, azután nem nyithattam ki, reszketve vártam a soromra. Ebben a teremben nagyon sok gyerek volt, sírtak, nyöszörögtek, kiabáltak, éktelen zaj volt. Egyszer csak azt vettem észre, hogy egy kisgyerek álldogál mellett. Megkérdeztem tőle, hogy hívják, hányadik osztályos, mit szeret az iskolában, mit csinálnak a szülei, és mondogattam neki, hogy nem kell félni, hiszen a bátor nyuszi se félt. Közben éreztem, hogy egyre többen állnak körülöttem, innen is, onnan is simogat egy kis kéz. Lassan csendesedett a terem, és én kérdeztem: ismeritek a bátor nyuszi meséjét? Elmondtam, és mire a végére értem, egy nyöszörgést sem lehetett hallani, és bennem is föloldódott minden feszültség, már én sem féltem.”

Biztosak vagyunk benne, hogy ilyen és ehhez hasonló esetek százait tudnák elmesélni szülők és gyerekek, nagyszülők, óvónők, tanítók, tanárok, gyógypedagógusok, szociális gondozók, orvosok, pszichológusok, kórházi nővérek, lelkészek, könyvtárosok – akik egyedül vagy egymással összefogva, átélőként vagy közvetítőként voltak részesei ilyenféle élményeknek. Felhívásunk tehát valamennyiükhöz szól!

A pályázat nyertesei 5000–20 000,- Ft közötti díjazásban részesülnek.

Beküldési határidő: 1997. február 15.

Beküldési cím: Bartos Éva, „HUNRA-pályázat” 1971 Budapest 5., Pf. 487.

A Rogers személy-központú iskoláról

Az iskola pedagógiai jellegzetességei

Szemléletünk a humanisztikus értékrend köré csoportosul és azon belül *Carl Rogers amerikai pszichológus (1902–1987) személyközpontú szemléletén alapul.* Ennek

lényege, hogy ha egy csoport tagjai nyílt, hiteles, odafigyelő kommunikációval érintkeznek egymással, akkor ez mind a szellemi, mind a társas tanulás hatékonyságát nagyon megnöveli. (Jelen esetben ez a csoport a gyerekek-szülők-pedagógusok-egyéb személyzet együttese.) A „mit tanítunk, hogyan tanítunk” kérdését Rogers a megvalósítókra bízta, így ezzel kapcsolatban nagyon sok a teendőnk. A fenti célkitűzés velejárója az, *hogy a tantárgyi tanulás során is többféle témával foglalkozunk, mint a hagyományos iskolában és azt mindig tevékenyen-aktívan, a gyerekek érdeklődésére alapozva tesszük.*

Fontos alapelvünk az, *hogy a humanista értékeken kívül semmilyen szellemi vagy vallási áramlatot nem preferálunk: ha a gyerekek felvetnek ilyen témát, természetesen foglalkozunk vele, de anélkül, hogy valamelyiket a másik elé helyeznénk.*

Az első három évben osztályonként egy vagy két tanító foglalkozik a gyerekekkel reggel 1/2 9 és délután 1/2 4 között. A foglalkozások egy része nem különül el tantárgyak szerint, hanem egy-egy téma többszemponitű feldolgozása folyik. A gyerekek a megszokott tantárgyak mellett hetente kétszer úszni járnak, ismerkednek az angol nyelv hangzásvilágával, foglalkoznak az évszakok és azok ünnepeinek különböző vallások, kultúrkörök szerinti szokásaival. (Keresztény-magyar folklór, pogány magyar hitvilág, zsidó, görög, egyiptomi és indiai kerettéma volt az eddigi években.)

A 4–6. évben erősebbé válik a tantárgyi tanulás és megnő a kötelezően vagy szabadon választható foglalkozások aránya. A szakórákat most is kiegészíti az úszás, az ünnepek, a szakköri munka és egy új foglalkozási forma: a félévre kötelezően választható önképzőkör.

A következő időszak hatosztályos középiskolájában a kötelező és választható tárgyak rendszere segíti majd az egyéni útkeresést. Terveink szerint az érettségire való felkészítés mellett az iskola lehetőséget fog biztosítani a felvételi előkészítésre és szakma-előkészítő gyakorlati foglalkozásokra is a tovább nem tanulók számára.

Az iskola felépítése

1990-ben jött létre a Rogers Személyközpontú Iskola Alapítvány, amelynek feladata az iskola működtetése. Az Alapító Okirat szerint *célünk egy 6+6 évfolyamos, valamint óvodával is rendelkező személyközpontú nevelési-oktatási-képzési intézmény létrehozása és működtetése.*

Háromtagú Kuratórium felel anyagilag az évre szükséges pénzösszeg előteremtéséért és a céloknak megfelelő felhasználásért; ők hagyják jóvá az éves költségvetést és bízzák meg az igazgatót feladatának ellátásával. Az igazgató (intézményvezető) felelős az intézményért, ő alkalmazza a többi dolgozót. Négytagú választott vezetőség működteti az iskolát, az alapvető koncepcionális, pedagógiai kérdésekben a tantestület közösen dönt.

Az 1996/97-es tanévben hat osztályunk van, első általánostól hatodikig. Osztályaink jelenleg *átlag 14 fősek*. Ha majd az elhelyezései viszonyaink lehetővé teszik, szeretnénk évfolyamonként két-két csoportot indítani, így az óvoda-iskola együtt teljes létszámában kb. 400 gyereket fog jelenteni.

A hat osztályt 8 főállású tanár (köztük fejlesztő pedagógusok is), angoltanár, óraadó felsős tanárok tanítják. Személyzetünk emellett a vezetőség többi tagjából, iskolaorvosból, külsős úszóedzőből, gondnokból, takarítókból, konyhai dolgozókból áll.

Tűzre, vízre vigyázzatok!

Tekintve, hogy a Tűzvédelmi Törvény rendelkezik a tűzvédelem iskolai oktatásáról s tekintve, hogy a NAT is tartalmaz (különböző műveltségi területekhez rendelve) ilyen követelményeket, a Tűzoltóság Országos Parancsnokságán folyik olyan tantervfejlesztés ill. taneszközfejlesztés, mely gyarapítaná az iskolák eszköztárát a kérdés korszerű és hatékony kezelésére. A program felelőse Jády Zsuzsa olyan akár „keresztantervi” integráción gondolkodik, mely egybefűzné valameny-

nyi „védelemmel” kapcsolatos műveltség- és képességelemet (mentálhigiéné, életvezetés, dropprevenció stb.).

Mikszáth-jubileum

A „nagy palóc” születésének 150. évfordulójára készül az irodalmi közélet. A diákság körében ma is népszerű szerző maga is színes tükrözője volt a diákéletnek (Tavaszi rügyek c. regénye, Az öreg Dankó bácsi című novellája stb.), ő nevezte „tanügyi bácsinak” a közoktatás sűrű katonáit, s főképpen máig érvényes megrajzolója a szülőföld, a „kistáj”, a palócföld világának.

Ezt a hűséget örökíti meg Csáky Károly kötete, mely a Katedra Könyvek sorozatában jelent meg – Dunaszerdahelyen, Szklabonya, Rimaszombat, Selmechánya – a Mikszáth-i ifjúkor fontos állomásai ma a szlovákiai magyarság fontos, identitást adó emlékhelyei is. A dokumentumokban gazdag kiadvány egyaránt segíti az Ipoly mindkét partján a Mikszáth-rajongókat, Mikszáthról tanulókat.

Hazai kiadó is készül a jeles évfordulóra. A Rejtjel Kiadó Petrolay Margit elbeszéléseit adja közre Sárkányok lovagjai címmel. A kötetben irodalomtörténeti kutatásokon alapuló adatok válnak színes ifjúsági olvasmányá.

Megjelent az Altern-sorozat 8. kötete

„A gyerekek négyes csoportokat alkotnak. A csoportvezető ismerteti egy problémahelyzetet. Például (...) Erika csókolózik a kapu előtt a barátjával. Az apja ezen felháborodik, és amikor a kislány hazaérkezik, fel akarja pofozni. A mama védelmébe veszi Erikát. (...) A kiscsoportok el-

osztják a szerepeket, egyikük a megfigyelő. A vezető megkéri a csoportokat, beszéljék meg az adott problémát, mindenki a saját szerepe szerint. Próbálják igazukról meggyőzni a többieket. Majd 4-5 perc múlva a vezető jelt ad (pl. tapsol), mindenki szerepet vált, és új szerepben folytatja a vitát. Ez egy idő múlva megismétlődik. A megbeszélés a szerepváltás élményét foglalja magában.

Élmény: A gyerekek kedvező légkör esetén azonosulnak a szereppel. Átélik, hogy a pozíció (vagyis a történetben elfoglalt helyzet) alapvetően meghatározza az érveket és az ellenérveket. Megtapasztalják, hogy a másik helyzete mit jelent, közelebb kerülnek az empátiás megértéshez.

Elemzés: A szerepjáték a decentralális képességét (a másik szempontjának a figyelembevételét) fejleszti. A megbeszélés során a gyerekek elmondhatják, változott-e valami bennük a különböző szerepek eljátszása után.”

E gyakorlat teljes szövege is megtalálható:

Kósáné Ormai Vera: Személyiségfejlesztő játékok

című kötetében. A több, mint 60 játékleírást tartalmazó gyűjtemény a kommunikáció, a kreativitás, az önismeret, a társismeret, valamint az együttműködés és a konfliktuskezelés fejlesztéséhez kíván hozzájárulni. A szerző a gyakorlatokat tematikus csoportosításban adja közre, s tájékoztatja a felhasználókat arról is, hogy az egyes játékok milyen életkorú gyerekek számára és milyen szervezeti formában alkalmazhatók.

A kiadvány a Országos Közoktatási Intézet és az Iskolafejlesztési Alapítvány ALTERN-sorozatának nyolcadik kötete.

Az eddig már megjelent ALTERN kötetek megvásárolhatók a *Mentor Könyvesboltban*:

1074 Budapest, Rákóczi út 54. Tel: 342-21-21

Kék telekre emlékszem, jégvirágokra az ablakon, közjük karcolt szívekre és talányos betűkre, számokra, ákombákom ábráira a léleknek, a pár esztendő életnek. Lovak, zörgő kocsik és káromkodó, ostoraikkal, csattogató kocsisok, gőzölgő trágya marad utánuk az öt fényesre taposott haván... Szállingózó pelyhekre az ablakon túl, a kert ködben emelkedő, hótól roskadozó fáira, cinegékre az alacsony ágakra fellógatott tőpörtyűkön, szalonnabőrökön... Nagyapámra, aki söpri a havat, megáll, bederesedett szemüvegét megtörli, apámra, aki hóembert állít éppen a fenyőfa alá, bátyámra, aki fut a szánnal, a szánra, amelyen én ülök, szeplős, kivörösödött arcú, kövér és boldog kisgyerekek... Egyszerre csak lelassul a képrohanás, egy pillanatra megáll, körülfogja azt a méltóságos alakot az időtlenség raszteres felületeivel, aki épp kilép egy kapun, talán az iskola kapuja az, azután elindul ismét az emlékéradat, de most már nyugodtan, kapkodástól mentesen. Az iskola udvarát akkoriban télire felöntötték a pedellusok vízzel, egyetlen hatalmas korcsolyapályává vált az egész, a néhány korcsolyát felváltva csavargatjuk fel öngyilkos szenvedéllyel a cipőnk talpára, már csak pár óra, hogy megkapjam a hatalmas nyaklevest anyámtól, amiért a bakancsom talpát letépte a Fodor Laci kezdetleges – akkori csúcstechnológia – korcsolyája. Ez a zajongó élet áll meg egy pillanatra, mert Finna igazgató úr magas, komoly alakja, sötét felöltője, csikorgós, fényes fekete cipője tűnik fel a táj díszletei között, oly élesen, mintha nem telt volna el három évtized azóta, mintha még élne a megboldogult emlékü igazgató úr, mintha még most is hallanám botja koppánását a hó alatt dermedő köveken. S követik őt a többiek, Szabó tanár néni, akivel a betűvetésit tanultuk meg a legkorábbi teleken, Kása Kata tanár néni, aki felsegített bennünket a „zsido iskolában” (Háy Gyula szülőháza, szemben a postával és srégen az örökké gőzölgő pékséggel) a felső tagozatig, Magyar tanár néni, aki nevéhez méltóan magyart tanított, nem általános iskolás fokon, Heilig Gyurka bácsi, a festőművész, aki rajzoltatott bennünket, kelmét festetett velünk, s időnként vázában virágokat állított elénk. Jönnek, és mi megállunk, lekapkodjuk a sapkákat, nagyokat köszönünk, szeretettel és csodálattal vegyes tisztelettel bámulunk rájuk. Kilépnek a kapun, a járókelők is megsüvegelik őket, a kocsisok egy pillanatra abbahagyják a káromkodást, ostoraikat lengetik feléjük, ők meg csak mennek, a tanár urak és a tanárnők, köd leng utánuk, titok, a fontos emberek kijáró fölnezés...

Judit lányom azt mondja, mert tizenegy évesen pályát választ, hogy nem orvos lesz, hanem ügyvéd, mert ott van a pénz. Persze, lehet, hogy mégiscsak orvos, de *tanár semmiképpen sem* – erősít rá a komoly döntésre. Mit is mondhatnék neki? Ők már nem néznek utánunk, ők már nem emelik meg a süvegüket, igaz, az ő cipőjük talpát nem tépik már le a modern korcsolyák sem. Mi nem vagyunk méltóságosak, nyomorult kis fizetésekért tengetjük az életünket, s még csak nem is ez a legmegalázóbb ma a tanároknak, hanem az, hogy ezért a kolduspénzért naponta meg is alázhatják őket igazgatók, helyetteseik, kapusok és folyosótakarítók, szülők, akik kilóra meg tudnák venni a gyerekeik tanáraikat, ha akarnák, de már nem is akarják. Mondják, ma már csak a bölcsészkar hülyéi mennek el tanárnak. Ilyen körülmények közé, ennyi pénzért. Egy szülő mondja a fogadóórán: szorgalmazná, hogy bölcsészkarra menjen el a lánya, de ne legyen belőle semmiképpen se tanár, mert okos és tehetséges gyerekről van szó... A kormányzat decemberben odavetett valami alamizsnát a tanároknak (is). A helyzetüket jól mutatja, hogy nem vágták vissza, bele az adományozók cinikus pofájába, hanem gyorsan eltették. Sajnálom a gyermekeimet, tanítványaimat, már csak azért is, mire fognak negyvenkét évesen emlékezni, ha egy majdani Lapvégben kék telekre, iskola korcsolyapályákra, netalántán ránk, tanárookra akarnak majd emlékezni...

Zalán

FIZESSEN ELŐ AZ ISKOLAKULTÚRÁRA!

Folyóiratunk évente tizenkét-szer jelenik meg, s a közoktatás minden pedagógusához szól. Talál benne tanulmányokat a hazai iskolaügyről, alternatív programokról, de a tudomány és művészet érdekes újdonságairól is. Ismertetünk új taneszközöket, egyes új módszertani eljárásokat. Recenziókat adunk közre új könyvekről és tankönyvekről. Lapunk interdiszciplináris módon, s a lehetőség szerint esszé-ismertető megközelítésben olyan témákat dolgoz fel, amelyek egy-egy iskolai tantárgy bizonyos anyagrészéhez csatlakoznak ugyan, de van általánosabb érvényű tanulságuk is, felkelthetik „más szakosok” érdeklődését. Szerzőink kiváló tudósok és művészek, pedagógiai kutatók és gyakorló tanárok.

A teljes évfolyam előfizetési díja 2400 Ft.

Előfizethető a szerkesztőség címén, vagy átutalással.

Szerkesztőség:
1055 Budapest,
Szent István krt. 6.
IV/6.
Telefon:
(1) 111-0525
(1) 302-8293
Fax:
(1) 111-0525

ISKOLAKULTÚRA
ALAPÍTVÁNY
1055 Budapest,
Szent István krt. 1.
IV/6.
OTP V. ker.:
11705008-20429674

Következő számaink tartalmából:*Arday István:*

Környezetvédelem a földrajz tanításában

Bednatics Gábor:

A feminizmus nyelve a magyar irodalomtudományban

Bohár András:

A tömegkultúra esztétikája

Darvay Nagy Adrienne:

Rómeók és Júliák budapesti színpadokon

Horváth Pál:

Vallásismeret mint tantárgy

Lükő István:

Technikai fejlődés és társadalom

Nagy József:

Komponensrendszer-elmélet és nevelés

Rósa Géza:

A Paksi Atomerőmű környezeti megítélése

Simon L. Zoltán:

Cena Bene!

Tarján Tamás:

A notorisch hüje

Ungvári Lászlóné Újvári Andrea:

Gondolkodásra nevelés az angol nyelvórán

Fodor László

A kisebbségi kétnyelvűség kettős eredete

Napjainkban már szinte mindenki számára nyilvánvalónak tűnik, hogy azokban az országokban vagy régiókban, ahol a többségi népcsoport mellett etnikai kisebbségek is élnek, sajátosan és különös meghatározottsággal vetődik fel a kétnyelvűség, illetve a kétnyelvűségre történő nevelés több dimenzióban szerteágazó, pedagógiai kihívást jelentő problematikája. Így tehát Romániában is a magyarság számára az állam nyelvének elsajátítása szükségszerűségként jelentkezik, amennyiben a román nyelv tudását – mindenekelőtt a román nyelven történő kommunikációs képesség birtoklását – mind a környezeti nyelv dominanciája, mind a jellegzetes geopolitikai szituáció, mind pedig a sajátos szociális körülmények és feltételek megkövetelik.

W. Péterfi Rita

Kárpátaljai pedagógus-jelöltek olvasáskultúrája

Kárpátalja annak a peremvidéknek a 19. századi elnevezése, amely a Szerednye–Munkács–Nagyszőlős vonalban húzódott. Ez az elnevezés terjedt át aztán idővel a Verhovinára, a Tiszahátra és a Máramarosra. Ezen a 12 800 km²-t magába foglaló területen ma hatszáz város és község található, melyeknek egy része már az Árpád-kori aprófalvak között megtalálható volt. A terület mai hivatalos elnevezése Zakarpatszka oblaszty, azaz Kárpátontúli terület. Az elnevezés a trianoni békeszerződés után fokozatosan került be a magyar köztudatba.

Komenczi Bertalan

Orbis sensualium pictus Multimédia az iskolában

Ez év júliusában Németországban, a müncheni Ludwig Maximilians Egyetemen az új elektronikus média, mindenekelőtt a multimédia-rendszerek és programok fejlesztésének és az oktatásban történő felhasználásának kérdéseit tanulmányoztam. A témakört mint érdeklődő, felhasználó és iskola-fejlesztő igazgató közelítettem meg, ebből adódóan figyelmem a technikai-oktatás-technológiai részletkérdéseken túl a terület nevelésfilozófiai, pszichológiai, illetve didaktikai vonatkozásaira is kiterjedt. Az alábbiakban megpróbálom összefoglalni mindazt, amit az új médiummal kapcsolatosan fontosnak tartok, kiegészítve saját tapasztalataimmal és reflexióimmal. Szeretnék a terület iránt érdeklődőknek rövid áttekintést adni a tárgyban, a tökéletesség és a teljesség igénye nélkül. Remélem, írásom továbbgondolásra készítet, és hozzájárul a hazai multimédia-didaktika továbbfejlődéséhez.