

**A Budapesti Tanítóképző Főiskola
Tudományos Közleményei XVII.**

GYERMEK NEVELÉS PEDAGÓGUSKÉPZÉS

**TREZOR KIADÓ
Budapest, 1999**

GYERMEK-
NEVELÉS-
PEDAGÓGUSKÉPZÉS

A BUDAPESTI TANÍTÓKÉPZŐ FŐISKOLA
TUDOMÁNYOS KÖZLEMÉNYEI XVII.

GYERMEK-
NEVELÉS-
PEDAGÓGUSKÉPZÉS



TREZOR KIADÓ
BUDAPEST, 1999

**SZERKESZTETTE:
BOLLÓKNÉ PANYIK ILONA**

**LEKTORÁLTA:
VASTAGH ZOLTÁN**

**KÖZREADJA
A BUDAPESTI TANÍTÓKÉPZŐ FŐISKOLA
TUDOMÁNYOS BIZOTTSÁGA**

ISBN 963 9088 34 X

Kiadja a Trezor Könyv- és Lapkiadó, Terjesztő Bt.
1149 Budapest, Egressy köz 6.
Telefon: 363-0276 Fax: 221-6337 E-mail: trezor@mail.mata.v.hu
Internet: <http://www.extra.hu/trezorbt/>
Felelős kiadó: dr. Benczik Vilmosné
Nyomdai munkák: Text-Print Nyomda, Győr
Felelős vezető: Bozsoki Rudolf

BEVEZETŐ

BOLLÓKNÉ PANYIK ILONA

A Budapesti Tanítóképző Főiskola 1999-ben kettős évfordulóra emlékezik:

- 130 éve, 1869-ben az Eötvös József alapította állami tanítóképző intézetek sorában elsőként jött létre a budai képző;
- 40 éve, 1959-ben felsőfokúvá vált a képzés.

A középfokú intézet 1869-től 1959-ig az alapító szándékának megfelelően a „központi mintaképezde” szerepét töltötte be.

A tanítóképzés tartalmi és szervezeti megújítására irányuló kezdeményezések többsége innen indult, ezt jelzi Gyertyánffy István, Kiss Áron, Baló József, Quint József, Drozdy Gyula neve. A felsőfokú (1975-től főiskolai szintű) képzésben részt vevő oktatók ugyancsak a reformok hívei, akik a hagyományok ápolása mellett a fejlesztés érdekében tevékenykednek ma is.

A főiskola Tudományos Közleményeinek XVII. kötete az évforduló jegyében született. GYERMEK–NEVELÉS–PEDAGÓGUSKÉPZÉS címen olyan tanulmánygyűjteményt tart az olvasó a kezében, amelyben a 3–12 éves gyermekek nevelésével-oktatásával, valamint az óvó- és tanítóképzéssel kapcsolatos kutatási (fejlesztési) eredmények olvashatók.

A szerzők a főiskola oktatói, illetve gyakorló intézményeinek a vezetői. A pedagógiai-pszichológiai tartalmú írásokat követik a tantárgy-pedagógiai témájú tanulmányok, majd a gyakorló intézmények helyi pedagógiai/nevelési programjait mutatjuk be.

A „Pedagógusjelöltek nevelési attitűdjének vizsgálata irodalmi szemelvények segítségével” című tanulmány a pedagógiai alkalmassági vizsgálatok sajátos módszerével ismerteti meg a szakembereket. Az irodalmi szemelvények szempontok szerinti elemzése tükrözi a pedagógiai pályára készülő fiatalok nevelési attitűdjait. Az elemzés fő kategóriái mentén (emocionalitás, szociabilitás, aktivitás) kirajzolódnak a jellemző attitűdök. A pályalkalmassági vizsgálatokkal kapcsolatos kutatás már az 1970-es években megkezdődött a budai képzőben, napjainkban a módszerek finomítása, az eredmények értelmezése folyik. A szerzők — Hunyady Györgyné és Ungárné Komoly Judit — a téma avatott ismerői, akiknek a tanulmánya betekintést nyújt a kutatás műhelytitkaiba.

Orosz Judit és Szitó Imre tanulmánya a serdülőkorú énkép kutatásáról szól. A tanítóképzésben a 6–12 éves tanulók nevelésére/oktatására készítjük fel hallgatóinkat, így a téma vizsgálata mind elméleti, mind gyakorlati szempontból aktuális. „Az iskolai énkép a serdülőkorban” olyan jellemzőkre irányítja a figyelmet

(én-elkülönítés, én és a másik, teljesítmény-összemérés, a belső én titkai, a kapcsolatokban létező én, az én autonómiája), amelyek megértése, elfogadása a tanítók számára új feladatot jelent.

Perjés István a tantervek fejlesztéséről, kognitív szemléletű modellezésükről ír. „A modellek azok az elméletileg megalkotott konstans pedagógiai módszerek, amelyek az egyes iskolai irányzatok (iskolakultúrák) gerincét alkotják.” „*A tanterv szerepe a megismerési folyamatban*” című tanulmány elemzi a rendszermodellek filozófiai, pszichológiai összefüggéseit, kölcsönhatásait.

A kötetben helyet kapott „*A kisiskoláskor nevelési alapelvei Imre Sándor néhány munkája alapján*” című tanulmány, melyet R. Faragó Eszter készített. Imre Sándor életművéből kiemeli a családi nevelés és a kisiskoláskor problémáit. Szakszerű leírása hozzájárul hazai pedagógiai gondolkodásunk megalapozottabbá tételéhez.

A főiskolán folyó tantárgy-pedagógiai oktatás jelentőségét illusztrálják a szaktanszékek oktatóinak a publikációi. Ebben a kötetben az anyanyelv, a vizuális nevelés és az ének-zenei nevelés területéről olvashatók tanulmányok.

Benczik Vilmos „*Házi olvasmányok és olvasóvá nevelés az általános iskola 2–6 osztályában*” címen beszámol arról az empirikus vizsgálatról, amelynek keretében az általános iskolai házi olvasmányokat kvantitatív nyelvi elemzésnek, valamint szövegsajátosságok szerinti elemzésnek vetette alá.

Bálványos Huba „*Differenciáló fejlesztés a vizuális nevelésben*” című szemléletformáló írásával bizonyítja, hogy a 6–12 éves fejlődő gyermeket „expresszív alkotóképességét gazdagítva, személyes irányultságát bontakoztatva, értékekkel terelgetve át kell segíteni a produktív korszak útvesztőjén, hogy invenciózus kreatív személyiséggé váljon”.

Kismartony Katalin „*A zene mint az egyensúly és a tolerancia forrása*” címen a Yehudi Menuhin által indított európai multikulturális mintaprogramról számol be.

Réti Anna „*A daltanítás eljárásainak történeti áttekintése*” című írásából képet kapunk a daltanítás módszereinek kialakulásáról, a zenei írás és olvasás megjelenéséről, a Kodály-módszer térhódításáról.

Nagy Balázsne Szarka Júlia „*Az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramjának megzenésítése*”-re vállalkozott. A szerző sokoldalúan mutatja be a program művészeti (zenei) anyagát és a megvalósítás lehetőségeit, s egyben rávilágít az óvóképzésben folyó ének-zenei nevelés fontosságára.

A kötetben helyet kapott a főiskola gyakorló intézményeinek a szerepeltetése. Csonkáné Liszka Ágnes ismerteti a *Gyakorló Általános Iskola pedagógiai programját*, Nevigyánszky Éva pedig a *Gyakorló Óvoda helyi nevelési programját* tárja az olvasó elé.

PEDAGÓGUSJELÖLTEK NEVELÉSI ATTITÜDJÉNEK VIZSGÁLATA IRODALMI SZEMELVÉNYEK SEGÍTSÉGÉVEL

HUNYADY GYÖRGYNÉ – UNGÁRNÉ KOMOLY JUDIT

Az előzmények

A Budapesti Tanítóképző Főiskolára felvételre jelentkezők pedagógiai alkalmasságának vizsgálata hosszú múltra tekinthet vissza. Már a hetvenes években felvetődött az igény, hogy ne csak a jelentkezők ismeretszintjét értékeljük, hanem tegyünk kísérletet pályamotivációjuk, rátermettségük, pedagógiai képességeik szintjének felderítésére is.

Melyek ezek a tulajdonságok, képességek, tendenciák? Mérhetők-e valamilyen módon? A Budapesti Tanítóképző Főiskola Neveléstudományi Tanszékén kialakított módszer szerint a pedagógiai alkalmasságot a főiskolára felvételre jelentkező, közel 1000 fős populáción először 1972–73-ban vizsgáltuk. A módszer két írásban elvégzendő feladatot tartalmazott: vetített nevelési helyzetek megoldását és a Gáspárné Zauner Éva¹ által kidolgozott mondás-választást. Ezeket az eljárásokat egészítette ki a jelöltek gyermekekkel végzett gyakorlati foglalkozásának értékelése.

Az első két eljárás a jelöltek pedagógiai attitűdjét, nevelési stílusát mérte, illetve az erre vonatkozó értékeikről adott információkat. A gyakorlati foglalkozásokat három, alapvetőnek tekintett pedagógiai képesség (a szervező, a kommunikációs és a konstruktív) megnyilvánulásai alapján minősítették a főiskolai oktatókból és gyakorló pedagógusokból álló bizottságok.

Ezekben az években a felvételi vizsgarendszer merevsége, a nagyfokú tanítóihiány és az ennek következtében megnövelt felvételi keretszámok nem tették lehetővé az alkalmasság szempontjainak beépítését a felvételi rendszerbe. A kialakított módszer elemeinek kipróbálására azonban több pedagógusképző intézményben sor került.²

¹ G. Zauner Éva: Mondásválasztás. Akadémiai Kiadó, 1978.

² Keményné Pálffy Katalin – Ungárné Komoly Judit: A zsámbéki vizsgálat. Előadás az MPT VII. Tudományos Konferenciáján. 1985.

A 80-as évek során a pedagógiai alkalmasság vizsgálatának szükségességét a pedagógusképzéssel és magukkal a pedagógusokkal kapcsolatos elvárások egyre sürgetőbben jelezték. Ez jó alapot nyújtott az alkalmassági vizsgálatok felújításához. A korábban alkalmazott módszerek kiegészültek a Keményné Pálffy Katalin által kidolgozott életrajz elemzéssel és a CPI-S-ként ismert kaliforniai attitűdtesztel.³

Az elővizsgálatok és a bevéletési mutatók kedvező alakulása után a nyolcvanas évek végén már sor kerülhetett az eljárás során szerzett eredmények figyelembevételére és a felvételi pontszámban történő kifejezésükre is. A 120 maximum pontszám egynegyedét, azaz a felvételi vizsgán elérhető pontszám felét lehetett a pedagógiai alkalmassági vizsgálatokon megszerezni.

A módszert ebben a formában több éven át alkalmaztuk. A gyakorlati foglalkozások értékelésében a főiskola oktatóinak jelentős hányada vett részt.

Azonban a jelentkezők létszámának növekedése, az oktatók túlterheltsége, s az iskolák elzárkózása egyre nehezebbé tette a gyakorlati foglalkozások megszervezését. Ennek következményeképpen, a kilencvenes évek közepén megfogalmazódott az igény egy egyszerűbb, csak írásban megoldható eljárás iránt.

Az első pedagógiai attitűdvizsgálatot (PAV) a Neveléstudományi Tanszék munkacsoportja alakította ki. Ekkor (1996-ban) szerepeltek először olyan szépirodalmi szemelvények, amelyeknek produkciófelületét a neveléstudományi oktatása során, nappali tagozatos hallgatóinkon mértük be.⁴ Sajnálatos módon a szerezhető pontszám a pedagógiai attitűdvizsgálat eredményei egyre csökkenő értékben lettek beszámíthatóak. Az 1998. évi felvételi vizsgán már csak összesen 8 pontot szerezhettek a jelöltek a pedagógiai attitűdvizsgálat eredményes megoldásával. Az irodalmi szövegelemzés jó színvonalú megoldása 2 pontot ért.

³ Keményné Pálffy Katalin: Az önéletrajz-elemzés mint a tanítói alkalmasság vizsgálatának egyik lehetséges eszköze. Előadás az MPT VIII. Tudományos Konferenciáján. 1987.

⁴ Hunyady Györgyné – Szekszárdi Júlia: Konfliktusok az iskolában. (Esetelemző gyakorlatok). BTF, 1998.

A módszer

Az elképzelésünk az volt, hogy olyan szerzők műveit kínáljuk elemzésre a felvételre jelentkezőknek, akiknél a gyermekkor, az iskolai élmények a teljes írói életműre hatással voltak. Fontos volt, hogy a kiválasztott szemelvényekben markánsan, nagy hatóerővel szerepeljen gyermek- vagy ifjúkorban megélt nevelési konfliktus, ennek kezelési módja és utóhatásai, a pedagógiai autokrácia, a szereplő gyermek vagy ifjú kiszolgáltatottsága.

Hipotézisünk az volt, hogy a szemelvények szereplőinek jellemzése, illetve érvelésének elképzelése során kifejeződik a jelölt valós, hiteles pedagógiai attitűdje.

A megfelelő szemelvényekre nem volt könnyű rátalálnunk.

Felsorolt szempontjainknak több szerző is megfelelt volna. Azonban gondolnunk kellett arra is, hogy ezek mind ismertség, mind terjedelem szempontjából megközelítően hasonlóak legyenek.

A magyar és a világirodalom nagy tárházában válogatva sokféle szöveg került feldolgozásra. Végül W. Golding, Kapecz Zsuzsa, Karinthy Frigyes, Kosztolányi Dezső, N. V. Kleinbaum, D. H. Lawrence, Móricz Zsigmond, Ottlik Géza és Szabó Magda írásai látszottak céljainknak leginkább megfelelni.⁵

A fenti művekből választott részleteket a Neveléstudományi Tanszék oktatói, és a nappali tagozaton neveléstudományt tanuló hallgatók is elemezték.

⁵ W. Golding: A legyek ura, Európa, 1966. 32–39.

Kapecz Zsuzsa: Schön Zsófi emlékkönyve. Szivárvány, Chicago–Budapest, 1995.

Karinthy Frigyes: Művészet. In: Két hajó. Atheneum, Bp., 187–191.

Kosztolányi Dezső: Óvoda. In: A léggömb elrepül. Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp., 1981. 610–615.

N. V. Kleinbaum: Holt költők társasága. Hermina Könyvek, Bp., 1995.

D. H. Lawrence: Szivárvány. Árkádia, 1984. 376–378.

Móricz Zsigmond: Légy jó mindhalálig. Móra Ferenc Kiadó, Bp. 1959.

A nehéz kétgarasos. Móra Kiadó. Bp., 1984.

Ottlik Géza: Iskola a határon. Magvető Könyvkiadó, Bp., 1959. 79–84.

Szabó Magda: Csé. In: Körkép. Magvető Könyvkiadó, Bp. 1965., 413–418.

Ennek, az elővizsgálatnak is tekinthető tevékenységnek a tanulságai alapján a következő művekből vett szemelvények váltak az 1997-ben elvégzett pedagógiai attitűdvizsgálat részévé:

W. Golding: A legyek ura

Karinthy Frigyes: Így lettem íróvá

Kosztolányi Dezső : Az óvoda

N. V. Kleinbaum: Holt költők társasága

Ottlik Géza: Iskola a határon⁶

Golding apja iskolaigazgató, talán ezért lesz ő is tanár. A második világháborúban haditengerészként vesz részt. Írói céljait ezek az élmények érlelik. Feltárja az emberi kapcsolatok tragikus mélységeit, a döntési helyzetek konfliktusait. Gyermekhősei az értelem és az ösztönök végletei között mozognak. Szemelvényünk a gyermekhősök között kibontakozó konfliktushelyzetet ábrázolja. Itt elvárásunk a pozitív szereplők felismerése volt.

Karinthyra, aki eredetileg tanárnak készült, korának családi és iskolai nevelése rendkívül erősen hatott. Műveiben, többnyire gunyorosan ítélkezik korának merev, hierarchikus iskolarendszeréről, a pedagógus-tanuló viszonyról. Szemelvényünkben ez a bíráló indirekt módon fejeződik ki. Arról szól, hogy mi mindenre képes a társatlan fiú azért, hogy barátokat szerezzen. Aki csak felületesen olvassa a szemelvényt, az egy hazugságot hazugságra halmozó kisfiút lát. Aki mélyebbre néz, az megláthatja a kisfiú küzdelmét azért, hogy barátját megtarthassa, ráérezhet félelmére a magánytól, az egyedül maradástól.

Itt a válaszoktól a szándék és a gyermeki kreativitás elfogadását vártuk. Ugyanakkor ez volt az egyetlen olyan szemelvény, amely eltért a többitől abban, hogy a pedagógiai autokrácia elítélését csak közvetve tette lehetővé.

Kosztolányi a gyermekkor szorongásait, traumáit már korai írásaiban (pl. A szegény kisgyermek panaszai) is megfogalmazza. Traumafeldolgozásában a pszichoanalízis hatása jól nyomon követhető. Szemelvényünkben, amelyben nagy valószínűséggel az író saját élményei fejeződnek ki, a családban élő, az óvodába küldött kisgyerek vágyait, képzelődéseit, fájdalmait és félelmeit írja le úgy, ahogyan arra a felnőtt visszaemlékezik. A visszaemlékezés helyzetét sajátosan éli meg. A kisgyerek érzései, gondolatai

⁶ L. az előző (5) hivatkozásnál

felnöttesen érettek. Itt elvárásunk természetesen a kisgyermek helyzetének megértése, az empátia kifejezése volt.

Kleinbaum kevésbé ismert, amerikai újságíró. Gyermek- és ifjúsági regényeket írt. Szemelvényünk első nagyhatású, nevét ismertté tevő kisregényéből származik. A Holt költők társasága nagyon valószínűen a szerző saját iskolai élményeinek hiteles és magával ragadó ábrázolása.

A fiatal fiúk tanári irányítással fordulnak szembe a közép-amerikai iskola unalmas, formális, hagyományos oktatási és nevelési módszereivel, megalkítva az „ifjú költők” drámajátszó körét. Az elemzendő részlet a Szentivánéji álmodot lelkesen próbáló, tehetséges főszereplő fiú és a tevékenységét mereven ellenző, autoriter apa összecsapását mutatja be. Azt reméltük, hogy itt a jelöltek képesek lesznek mind a fiú, mind az apa, sőt a tanár helyzetébe is beleélni magukat, és mindegyik szereplő számára hiteles érveket fognak választani.

Ottlik egész életművére kihat a határ menti iskola nevelési stílusa, amely számára elviselhetetlen. Késői írásaiban a négy évet négyszázként éli meg. Regénye arról szól, hogy vannak, akiken fogott ez a nevelés, és vannak, akiken még akkor sem, ha kitüntetéssel végezték el az iskolát. Úgy véli, hogy az iskola egyaránt nevelt humanistákat és fasisztákat, mert voltak, akik a nevelés irányában és voltak, akik ellenére nőttek emberré.

A kiválasztott részletben éppen egy ilyen próbatételt mutatunk be, ahol elsődleges elvárásunk az elbeszélővel, illetve az agresszió áldozatával való azonosulás volt.

Szemelvényeink — bár cselekményük igencsak eltérő — abban megegyezők, hogy hatásuk indirekt módon, magas művészi színvonalon a jelöltek nevelési attitűdjét érintik meg. Előhívják a jelöltek gyermekszeretetét, empátiáját, toleranciáját, nevelési tapasztalatait, ehhez kapcsolódó szokásaiknak és beidegződéseinek rendszerét. (Természetesen látni fogjuk majd, hogy ezeknek az igénynek nem mindegyik részlet tudott azonos mértékben megfelelni.)

A hallgatók vélt vagy valós elvárásoknak — korábbi vizsgálataink során gyakran tapasztalt — megfelelni akarását, a szemelvényekre vonatkozó feladatokkal kívántuk kiiktatni,

Ezek az elemzést, a számunkra fontos lényeg kiemelését célozták meg. Arra készítettük jelöltjeinket, hogy éljék bele magukat egyik, vagy akár min-

degyik szereplő helyzetébe, és kíséreljék meg szempontjaink szerint megítélni, illetve elemezni az ábrázolt helyzetet.

1997 tavaszán a Budapesti Tanítóképző Főiskola nappali és esti tanítói, illetve óvónői szakára 1600 fő jelentkezett. A pedagógiai attitűdvizsgálatot az akkor érvényben lévő Felvételi Szabályzat értelmében azoknak kellett elvégezniük, akiket nem hozott pontszámuk alapján, automatikusan vettek fel a Főiskolára. Mentessültek azok is, akik óvónői szakközépiskolai végzettséggel rendelkeztek.

Az attitűdvizsgálat sikeres teljesítésével 15 pontot lehetett szerezni. Az irodalmi szemelvény jó színvonalú elemzése 4 pontot jelenthetett a jelöltnek. A Neveléstudományi Tanszék oktatói 906 fő dolgozatát értékelték.

Ezekből a dolgozatokból véletlenszerűen választottunk ki 295 feladatlapot. A kiválasztott jelöltek közül 40 fő Ottlik, 24 fő Golding, 91 fő pedig Kleinbaum regényének egy részletét, 120 fő Karinthy és 20 fő Kosztolányi novelláját elemezte.⁷

Elemzés

Kérdéseink a következők voltak:

1. Alkalmas-e módszerünk arra, hogy segítségével mérni lehessen a jelöltek pedagógiai attitűdjét?
2. Szemelvényeink közül melyik felel meg jobban, melyik kevésbé céljainknak?
3. Található-e összefüggés módszerünk és a pedagógiai attitűdvizsgálatba bevont más feladatok produkciófelületén?
4. Miként és milyen mértékben váltanak ki azonosulást vagy elutasítást, empátiát vagy kritikát a bemutatott interakciók?
5. Végül: a feladatok (vagyis a szabad elemzés megakadályozása), az általunk elvárt irányban hatottak-e?

⁷ A mintába a vizsgázók 32,56%-a bekerült. Ezek feltehetően jól reprezentálják az 1997. évi összes jelentkezőt. Arra nem volt mód, hogy a felhasznált irodalmi szemelvények szempontjából tegyük reprezentatívvá a vizsgálatot. Az elemszám különbözőségeiből következő torzulásokat arányszámok bevezetésével igyekeztünk kiküszöbölni.

Kérdéseinkre a választ a jelöltek megoldásainak többszemponútú elemzésével kerestük. Ebben a munkában használható eszköznek bizonyult a Csirszka-féle *felfogó értékelő rendszer*.⁸

Csirszka a jól ismert Thematic Apperception Test által szolgáltatott információkat úgy struktúrálta, hogy a nagy produkciófelület megtartásával hangsúlyossá a személyiség beilleszkedés szempontjából jelentős jegyeit és ezeknek összefüggéseit tette. A beilleszkedés jegyeinek felfogására a szerző egy háromdimenziós sémát dolgozott ki, amelynek egyik tengelyén az emocionalitás, másik tengelyén a szociabilitás, harmadik tengelyén az aktivitás információs adatai helyezkedtek el. Ebben a rendszerben mindegyik kategória vonatkozásában pozitív, illetve negatív megnyilvánulásokat különböztetett meg.

Úgy véltük, Csirszka kategória-rendszere azért alkalmas eszköz a jelöltek válaszainak elemzésére, mert az irodalmi szemelvények pedagógiai szempontú megítélésével hasonló dimenziókban kívántuk jellemezni a hallgató-jelöltek nevelési attitűdjét. A feldolgozás során a mintába került vsz-ek válaszait kigyűjtöttük (a rokon értelmű kifejezéseket összevontuk), s megállapítottuk az egyes válasz(típus)ok gyakoriságát.⁹ Jóllehet az adatok elemzésének ez az elsődleges szintje is érdekes tanulságokkal szolgált a jelöltek pedagógiai gondolkodásmódjáról, attitűdjéről, a szemelvény-elemzésről, mint attitűd-vizsgáló módszerről azonban csak az öt irodalmi mű(részlet) együttes elemzése alapján tehetünk megállapításokat. Egyebek között ezt tette lehetővé a Csirszka-féle átalakított kategória rendszer használata: a jelöltek valamennyi válaszát minősítettük a három dimenzió (szociabilitás, emocionalitás és aktivitás) pozitív-negatív változatában. Így már összehasonlíthatóvá, illetve globálisan is jellemezhetővé vált az öt feladat.

a) A válaszok száma és aránya

Mind az öt feladat esetében három olyan kérdésre kellett a jelölteknek válaszolniuk, amelyek a szereplők magatartásának lehetséges motívumaira, az irodalmi hősökkel való azonosulásra, a pedagógiai probléma megoldására vonatkoztak. Az első táblázat adatai jelzik, hogy a jelöltek feladatonként és

⁸ Csirszka János: A beilleszkedés diagnosztikai vizsgálata a TAT módosított értékelésével. Pszichológiai Tanulmányok. 1968. XI.

⁹ A kódolás fáradságos munkáját Vismeg Márta III. éves hallgató végezte el.

összesen hány választ adtak (abszolút számokban és az egyes feladatokat megoldók létszámához viszonyítva átlagosan).

1. táblázat

A válaszok száma és aránya

Szemelvények (szerző és a válaszolók száma)		A válaszok	
		száma (db)	aránya (db/N)
Golding	N = 24	157	6,54
Karinthy	N = 120	293	2,44
Kleinbaum	N = 91	260	2,85
Kosztolányi	N = 20	252	12,60
Ottlik	N = 40	193	4,82
Összesen	N = 295	1155*	3,91

* A 15 besorolhatatlan válasz nélkül.

A jelöltek mintegy 4 (3,91) értékelhető választ adtak az irodalmi szemelvények megoldásakor. (A válaszmegtagadás lehetőségével nem éltek, ami vizsgaszituációban természetes.) Az egyes feladatok azonban e tekintetben jelentősen eltértek egymástól: kifejezetten kevés reakciót váltott ki a Kleinbaum- és a Karinthy-szöveget tartalmazó feladat, az Ottlik-részletre alig valamivel az átlag feletti gyakorisággal érkeztek a válaszok, a hallgatók az átlagnál másfélszer több választ adtak a Golding-részlettel kapcsolatban, s kiugró volt a válaszok mennyisége a Kosztolányi novella taglalásakor. (A jóval több mint háromszor annyi választ csak kis mértékben magyarázza, hogy ez esetben a feladatmegoldáskor az egyik összetett kérdés szükségképpen több akció megnevezését váltotta ki.)

Éppen az utóbbi adat magyarázatát keresve felmerült, hogy kapcsolatot keressünk az irodalmi szemelvények ismertsége és a válaszadásra késztettség között. Ilyen nézőpontból a regényrészletek alkalmazása kétségesebbnek tűnhet, hiszen bármely részlet értelmezéséhez másként viszonyulhat az, aki az egész művet ismeri. Az Ottlik- és Golding-részletre adott válaszok aránya átlag fölötti (közülük Ottlik könyve a legtöbb középiskolában kötelező tananyag volt, mégis sokkal szűkszavúbban reagáltak rá, mint a Goldingra), a Kleinbaum-részlettel kapcsolatos válaszok aránya alacsony. A két novella

viszont teljes egészében s a valamennyi jelölt számára ismertté vált: szövegét a vizsgán kézbe kapták (a középiskolai tananyagban csak elvéve szerepelhetek). Mégis a legnagyobb különbség közöttük alakult ki: Karinthy társat kereső, „fantázia-hazugságokat” mesélő kisfiú hősről alig valamit, az első óvodai napot felidéző Kosztolányi novelláról pedig a legtöbbet tudták mondani a jelöltek. Gyanítjuk, hogy az értékelhető válaszok mennyisége sokkal inkább az irodalmi szöveg megértésének szintjével függ össze. Az utóbb említett két mű mind az ábrázolt esemény, jelenség, mind irodalmi megformáltságát tekintve is különbözik egymástól: a műelemzésben járattan olvasónak „könnyebb, egyszerűbb” a Kosztolányi szöveg. S noha a felvételi vizsga tapasztalatainak feldolgozásakor ez alkalommal nem vesszük tekintetbe a jelentkezők közötti csoportképző tényezőket (iskolai végzettség, iskolatípus, családi, kulturális, anyagi háttér, lakóhely stb.), most mégis utalnunk kell arra, hogy a vizsgázók jelentős része óvodapedagógiai szakismertetek, esetleg gyakorlat birtokában érkezett, így számukra a Kosztolányi novella óvodai alapszituációjának felhívó ereje különösen nagy volt.

b) A válaszok tartalmáról

A **Golding**-részletet olvasva a jelöltek rokonszenve egyértelműen Ralph felé fordult, vagyis azt a szereplőt választották, aki legkövetkezetesebben képviselte a civilizált világból magukkal hozott értékeket. Jellemzése eléggé árnyalt, de szinte kizárólag a társakkal való kapcsolatában megnyilatkozó tulajdonságait említik (pl. sokat ad mások szavára, negatív változatban: nincs saját véleménye, átlátja a helyzetet, tud hatni a többiekre stb.). Az ellenpótlussá váló Jack jellemzésekor emellett megjelennek érzelmi és aktivitásra utaló tulajdonságok is (sőt, kevésszer olyan utalás is a szereplő agresszivitására, brutalitására, amit csak a regény ismeretében fogalmazhattak meg). Feltűnő, hogy a két vezéregyéniség mellett alig figyelnek fel Röfi intellektuális erejére, szinte kizárólag emocionális tulajdonságokkal jellemzik (érzékeny, félénk, komoly, kedves stb.).

Karinthy (önéletrajzi ihletésű) novellájának kisfiú hőse fantasztikus történeteivel — élénk képzeletén túl — a társ, barát, elismerés utáni sóvárgásáról ad hírt. A feladat annak elképzelése volt, hogy a fiút hallgató gyerek helyében ők hogyan reagáltak volna, illetve szerintük milyen okok magyarázzák a fiú képtelen történeteit. A jelöltek többsége helyesen érzékelte, hogy nem hazugságokat olvas, de nem követik a fiút a képzelet világába: (szelíd)

reakcióikkal szeretnék visszaterelni a valósághoz. („Én nem tudom elképzelni azt, amit mondasz, rajzold le”; „Milyen jól tudsz mesélni”; „Szeretek vele lenni, mert mindig olyan jól szórakozom” stb.) A felsorakoztatott okok is racionálisak, józanok. Inkább (jogosan) a fiú érzelmi szféráját érintő megállapítások. Meglepő azonban, hogy amennyiben a jelöltek által említett okok a társas kapcsolatokat érintik, akkor azok döntően negatív színezetűek (pl. szeret a középpontban lenni, szeret nagyokat mondani, dicsekedni, menekül a valóság elől, szeretne kitűnni stb.). Talán nem tévedünk, ha ebben a jelenségben a jelöltek rejtett viszonyulását látjuk megnyilvánulni: nyíltan nem vállalják, de azért mégis csak hazugságnak tartják a gyerek történeteit.

Kleinbaum (filmről adaptált) regényrészletének alapkonfliktusa többre tehető: a fiú speciális színészi tehetsége és az apa által választott „józan, polgári” foglalkozás közötti távolság áthidalhatatlan, de ennél gyötrőbb és tragikusabb az apa és fiú közötti érzelmi szakadék: a szülői kívánságoknak megfelelni akaró (s ezért is kitűnően tanuló), de színészi vágyainak ellenállni nem tudó, serdülő fiútól az apa feltétlen, gondolkodás nélküli engedelmességet vár. A jelöltek empátikus képességét alaposan próbára tette a feladat, amikor az apa és a fiú lehetséges érveit kellett mérlegelniük, pedagógiai attitűdjükről azonban még többet árult el az, ahogy a tanár lehetséges szerepét mérlegelték az adott konfliktusban. Talán életkorukkal is magyarázható, hogy leginkább a fiúval (Neillel), legkevésbé a tanárral azonosultak. Érveik is ennek megfelelően voltak többé vagy kevésbé differenciáltak.

Valószínűleg a Kleinbaum-részlet problematikája még nagyon közelről érinti a frissen (vagy egy-két éve) érettségizett jelölteket. Lehetséges, hogy pedagógiai attitűdjük megismerésére alkalmasabb olyan szemelvény, amelyben a pedagógiai szituáció szereplői életkorban s történetekben távolabb állnak a jelöltek valóságos életkorától és élethelyzeteitől. Legalább is ezt látszik igazolni a fentivel éppen ellenkező példa: a **Kosztolányi**-novella szituációja egyértelmű: egy kisgyerek első napja az óvodában, tele szomorúsággal, gyötördéssel, indulattal, könnyekkel. A jelöltek a helyzetet megértették, a „pedagógiai” jelleg nem volt kérdéses számukra. Ami válaszaikban feltűnő, hogy — talán személyes tapasztalataik visszfényként, talán valamiféle rosszszul értelmezett feltételezett vizsgakövetelményhez igazodva — majdnem ridegen viszonyultak az érzelmdús szituációhoz, a vergődő gyerekhez, legtöbben áthárították a felelősséget a családra (a gyerek azért nem akart az óvodában maradni, mert „nem ismerte az óvodát”, „otthon megszokta az

egyedülletet”, „nem beszéltek meg vele, mi vár rá az óvodában”, „meg se kérdezték, csak elküldték” stb.); átértékelték viszont, sőt megértették az óvónő tanácsalanságát, tehetetlenségét. Tanácsaik is jószerivel csak a beszélgetésig terjedtek, megnyugtató viszont, hogy határozottan elutasítottak mindenféle megszegyenítést, agresszív megoldási kísérletet.

Úgy tűnik, mintha a jelöltek a legnehezebben **Ottlik** Géza regényéből választott részlettel birkóztak volna meg. Az értelmezéshez segített, ha valaki ismerte a regényt (az itt tárgyalt irodalmi szemelvények közül erről tételezhettük fel leginkább, hogy középiskolai tanulmányaik során találkoztak vele a jelentkezők). S talán ebben az esetben volt (lett volna) leginkább arra is szükség, hogy az olvasók megértsék a jelenet mélyebb értelmét is: ne csak egy katonai iskolában zajló fegyelmi konfliktust érzékeljenek, hanem felfedezzék az események mögött meghúzódó agresszív hatalmi viszonyokat. Ez a felismerés kevés válaszból olvasható ki, sőt — ha nem is sokan — voltak, akik kifejezetten a brutális Schulzéval rokonszenveztek leginkább. (A döntő többség a jelenetet megörökítő, látszólag semleges elbeszélőt tüntette ki rokonszenvével.) A negatív (iskolai?) tapasztalatok attitűdformáló hatásáról sokat elárul, hogy a jelöltek között arra a kérdésre, hogy ők mit tennének Schulze (a pedagógus szerepű felnőtt) helyében, legtöbbször azt választották „egyforma mértékű büntetést adnának” a jelenet két szereplőjének, (azaz a megalázott Orbánnak és az agresszív Burgernek), vagy majdnem ugyanennyien egyetértettek a tiszthelyettes Burger iránt elnéző magatartásával.

c) A válaszokban tükröződő értékelések

Amint fentebb már jeleztük, a jelöltek válaszait 3 x 2 szempont szerint kategorizáltuk.

A **pozitív emocionalitás (E+)** megnyilvánulásának minősítettük a választ, ha a jelölt empátiát tanúsított a pozitív szereplők iránt; elfogadta, sajnálta a (pedagógiai) autokrácia áldozatait, együtt érzett velük. (Például az Ottlik-szemelvényben Orbánnal vagy az elbeszélővel rokonszenvezett; „A legyek urá”-ban szereplő Ralph-ot vagy Rőfit pozitív emocionális tulajdonságokkal jellemezte stb.)

A **negatív emocionalitás (E-)** jelét láttuk abban, ha a válaszadó a negatív szereplőkkel azonosult, és elítélte a pedagógiai autokrácia áldozatait. (Például Ottlik regényében Schulze volt a legrokonszenvesebb számára,

Kleinbaum szemelvényt olvasva csupán az apa feltételezhető érveit fogadta el, jószívűnek minősítette Jacket a Golding regényből stb.)

Pozitív szociabilitásának (SZ+) akkor minősítettünk egy-egy választ, ha a jelölt pedagógiailag helyeselhető érveket választott valamely szituáció magyarázatára; jól értelmezte az interakciókat; illetve elítélte az autokratikus büntetéseket. (Például úgy vélte, Orbán azért nem érti a helyzetet, mert újonc, mert igazságtalanság érte; Ralph odafigyel mások véleményére, Jack viszont meggondolatlan, hirtelen stb.)

A **negatív szociabilitás (SZ-)** megnyilvánulásának tekintettük a választ akkor, ha a jelölt helytelen érveket választott; tévesen értelmezte az interakciókat; illetve egyetértett az autokratikus pedagógusi, felnőtt magatartásformákkal. (Például Orbán azért nem érti meg a helyzetet, mert nem tanították meg a közösségi magatartás szabályaira; Burger azért kegyetlen, mert vörös haja miatt kisebbségnek érzi magát; Ralph lenézi társait, nincs önálló véleménye; Burger viselkedését az irigység indokolja; a kisfiú azért nem akart maradni, mert még nem ismerte az óvodát stb.)

A **pozitív aktivitás (A+)** kategóriába soroltuk a választ, ha a jelölt valamely szereplő konkrét tevékenységének megítélésében vagy saját lehetséges cselekvésének, magatartásának elképzelésekor pedagógiailag helyes megoldásokat választott, illetve alkotott. (Például csak Burgert büntetné meg, s nem alázná meg Orbánt; Neil apjának szóló érvei között szerepelne az elementáris erejű érdeklődés a színészet iránt, a jó tanulás, a kitűnő bizonyítvány és a színészettel való foglalkozás összeegyeztethetősége; Beszélgetne a kisfiúval az óvodáról, nem szidná meg makacs sírásáért stb.)

Negatív aktivitásként (A-) értelmeztük a választ, ha a jelölt egyetértett az autokratikus büntetésekkel, az inadekvát negatív minősítésekkel, sőt maga is hasonlókat javasolt. (Például egyformán büntetné meg Orbánt és Burgert; egyetért Schulze megoldásával; szerinte az apa döntő érve, hogy Neil előbb végezze el az iskolát, s csak azután foglalkozzon a színészettel, tekintet nélkül arra, hogy Neil kitűnően végzi a kollégiumot; a fantáziáló kisgyerek is tudhatná, hogy hazudni nem szabad stb.)

Tanulságos áttekinteni, hogy a jelöltek válaszai hogyan oszlanak meg a három dimenzióban. (2. táblázat)

2. táblázat

A válaszok megoszlása az értékelési kategóriák között
(feladatonként abszolút számokban és az összes válasz százalékában)

Személyenkek / a válaszok száma	K a t e g o r i á k					
	Emocionális		Szociabilitás		Aktivitás	
	száma	%	száma	%	száma	%
Golding 157	61	38,85	86	54,77	10	6,36
Karinthy 293	72	24,57	148	50,51	73	42,91
Kleinbaum 260	29	11,15	55	21,15	176	67,69
Kosztolányi 252	53	21,03	87	34,52	112	44,44
Ottlik 193	40	20,72	113	58,54	40	20,72
Összesen 1155	255	20,07	489	42,33	411	35,58

A táblázat adataiból látható, hogy a válaszok három esetben a szociabilitás, kettőben pedig az aktivitás dimenziójában helyezkednek el legnagyobb arányban (50%–68%), ennek megfelelően az összes válaszban is a szociabilitással összefüggő megnyilatkozások dominálnak (42,33%). Voltaképpen az az igazán meglepő, hogy csupán minden ötödik válasz hordozza az emocionalitás jegyeit, holott a személyenkek vagy kifejezetten tartalmaznak, ábrázolnak valamilyen érzelmi állapotot (Kosztolányi, Karinthy), vagy igen alkalmasak annak kiváltására az olvasóban (Ottlik, Golding). Úgy tűnik, a 18-19 éves korosztály empátiás készsége e tekintetben nem túl fejlett. (Már-már megdöbbenő volt ebben a vonatkozásban a jelöltek reagálása a Kosztolányi novellára: érzelmi színezetű reakcióik épphogy az alacsony átlag körüliek, szinte nem is reflektálnak az óvodában első napját töltő gyerek — egyébként az írás záróakkordját jelentő — heves érzelmi kitörésére.)

Fontos azonban megjegyeznünk, hogy azokban a válaszokban, amelyeket az emocionalitás megnyilvánulásainak tarthatunk, a jelöltek szinte kizárólag pozitív érzelmeiről tesznek tanúbizonyságot (E+ 97,25%; E- 2,74%). Ez, éppen választott pályájuk szempontjából, megnyugtatóbb adat.

A pozitív és negatív megnyilvánulások aránya a többi dimenzióban is jellemző: mindhárom összefüggésben a pozitív válaszok vannak többségben, de ez a megállapítás legkevésbé érvényes a szociabilitás dimenziójára

(E+ 66,66%; E- 33,33%), leginkább a már említett emocionalitásra. (Az aktivitás mutatói: A+ 79,07%; A- 20,92%.)

Az egyes irodalmi szemelvények megítélésekor is érvényesül az általános tendencia: egyetlen kivételtől eltekintve, mindegyik esetben mindhárom dimenzióban több a pozitív értékelés, mint a negatív. (Az egyetlen kivétel az Ottlik szemelvény esetében mutatkozik: a felsőbb évesek hatalmát biztosító íratlan szabályokat megsértő Orbán okozta „fegyelemsértés” megoldására a jelöltek több negatív javaslatot tettek, mint pozitívat.) A részletekben azonban jelentős különbségek mutatkoznak. Az alábbi (3.) táblázatban összefoglaltuk, hogy az egyes feladatok megoldásakor hányszor több pozitív, mint negatív értékelést tartalmazó választ adtak a jelöltek.

3. táblázat

A pozitív és negatív értékelést tartalmazó válaszok aránya

Szemelvények	Emocionalitás	Szociabilitás	Aktivitás
Golding	29,50	3,77	⊕
Karinthy	⊕	1,27	1,14
Kleinbaum	⊕	3,23	5,76
Kosztolányi	52,00	1,12	55,00
Ottlik	9,00	3,03	0,81

⊕ = az adott összefüggésben csak pozitív értékelést tartalmazó válaszok születtek

A fenti adatok figyelemre méltóak: azt jelzik, hogy az általános pozitív értékelési tendencián belül a kiválasztott irodalmi szemelvények erősen különböznek abban, hogy a jelöltek pedagógiai irányultságának (pozitív vagy negatív) értékelő jellegét mennyire hívják elő. Mérészközként e tekintetben a Kosztolányi- és az Ottlik-szemelvény működött legjobban: mindhárom dimenzióban differenciált értékelést váltott ki a jelöltekből.

Következtetések

Elemzésünk tényei lehetővé teszik annak a megállapítását, hogy az irodalmi szemelvények szempontjaink szerinti értékelése a jelöltek pedagógiai attitűdjét, direkt szándékait, a rejtőzködés vagy bizonytalanság motívumai ellenére feltárhatóvá teszi és kifejezi valós pedagógiai viszonyulásukat.

A válaszok eloszlása az értékelési kategóriák között azt mutatta ugyanis, hogy a vizsgált válaszok szignifikáns mennyiségben a pozitív szociabilitás és

aktivitás dimenziójában helyezkedtek el, és valamennyi összefüggésben a pozitív válaszok domináltak. Ez, valamint a többi bemutatott adat is azt jelzi számunkra, hogy nagyobb elemszámú vizsgálat nyomán esetleg kialakítható lesz a megoldások standardja.

Szemelvényeinkre a jelöltek nem mindig a várt irányban reagáltak. Az általános pozitív értékelési tendencián belül az elemzett szemelvények jelentősen különböztek abban, hogy a jelöltek pedagógiai irányultságát az emocionalitás pozitív vagy negatív irányában hívták.

Mint láttuk, válaszaikat a következő tényezők is befolyásolták:

- a mű ismertsége,
- a mű bonyolultsága,
- a szerző kifejezési módja,
- a részlet terjedelme,
- a részlet teljessége,
- a szereplők életkora,
- a szerepváltás igénye.

Ebből az következik, hogy további vizsgálatainkhoz olyan szemelvényeket kell keresnünk, amelyek a fenti szempontoknak önmagukban is megfelelnek.

Nehezebb feladatnak látszik a rejtettebb tendenciák kiemelése. Ez valószínűleg csak kérdőívünk, többi, itt részletesen nem elemzett feladatával való egybevetés segítségével történhet meg. (Néhány összefüggést így is találtunk módszerünk és a vizsgálatba bevont nevelési helyzetmegoldások produkciófelületén. Azt tapasztaltuk például, hogy a brutális szereplőket pozitívan értékelő jelöltek nagy gyakorisággal oldották meg autoriter módon a nevelési helyzeteket is.)

Meglepően kevés a kreatív válaszok száma. Ez a tény nem csak azzal magyarázható, hogy jelöltjeink között alig volt igazán kreatív személy, hanem valószínűleg azzal is, hogy kérdéseink félig nyitott jellege, továbbá a nagyfokú megfelelni akarás gátolta a kreativitást. Több esetben okozott gondot a kreatívnak minősíthető válaszok kiemelése is. (Az Ottlik szemelvényt elemzők közül például csak egyetlen jelölt magyarázta Burger viselkedését „fölénytudatával”. Ez a válasz ritkasága alapján akár originálisnak is minősülhet, ugyanakkor azonban az agresszív viselkedés elfogadásának jelzése is

lehet. Karinthynál viszont a lehetséges okok felsorolásakor egyértelműen kreatívnak tekinthető az a csak egyszer előforduló szép válasz, amely a hangyákról fantáziáló kisfiú tettét azzal magyarázza, hogy „szereti és figyeli a hangyákat”).

Végül azt tapasztaltuk, hogy a szövegre vonatkozó kérdéseink többsége általában kedvezően gátolta meg a terjengősséget és a vélt elvárásoknak megfelelni akarást.

Ugyanakkor azonban a negatív szereplőkre vonatkozó kérdések („Mit tenne a helyében?”) a kevésbé szuverén jelöltek esetében félrevezető is lehetett: azonosulást válthatott ki belőlük. Néhány összetett kérdés, több akció megnevezését is előidézte, ezzel némiképp torzította az eredményeket.

Melléklet

W. Golding: A legyek ura

...Mire Ralph befejezte a kürtölést, a tömeg már újra összegyűlt a mólón. De azért volt valami különbség a mostani és a reggeli gyűlés között. A délutáni nap most a móló túlsó oldaláról tűzött a gyerekekre, akiknek nagyobb része későn vette észre, hogy megégette őket a nap, s most gyorsan magára kapkodta ruháját. Az énekkar azonban, mely most észrevehetőleg már nem különült el annyira, félredobta köpenyeit.

Ralph egy kidőlt fatöncre ült, baljával a nap felé. Jobbján állt a kórus zöme, balján azok a nagyobb fiúk, akik a kiürítés előtt még nem ismerték egymást, előtte a kisebb gyerekek kuporogtak a fűben.

Csönd. Ralph térdére fektette a nagy vaj- és rózsaszín kagylót, egy hirtelen támadt szellő fénnyel szórta be a mólót. Még nem határozott, hogy ülve marad-e vagy állva. Bal felé nézett, a fürdőmedence irányába. Röfi a közelében ült, de nem sietett segítségére.

Megköszöörülte a torkát.

— Nos — mondta.

S egyszerre csak azon vette magát észre, hogy folyékonyan tud beszélni, könnyűszerrel el fogja mondani azt, amit a tábor tudomására akar adni. Végigsimított szőke haján.

— Szigeten vagyunk — mondta. — Fent jártunk a hegytetőn, s megállapítottuk, hogy körös-körül mindenütt víz van. Nem láttunk sem házakat, sem füstöt, sem lábnyomokat, sem csónakot, sem embert. Lakatlan szigeten vagyunk, senki nincs itt rajtunk kívül.

Jack közbevágott.

— De azért hadsereg mégis szükség van... mármint vadászokra... Tudniillik malacokra kell vadászni...

— Mert malac van a szigeten.

Mind a hárman azon voltak, hogy valami képet adjanak arról az eleven, rózsaszínű valamiről, amely a kúszónövények között kapálódzott.

— Láttuk...

— Visfolyt...

— Aztán meglógott...

— Mielőtt megölhettem volna... de legközelebb!

Jack belevágta kését egy fatörzsbe, s kihívóan körbenézett.

A gyerekek újra elcsöndesedtek.

— Látni való tehát — mondta Ralph —, szükségünk van vadászokra, akik húst szereznek nekünk. Aztán van itt még valami...

Felemelte térdéről a kagylót, és szemügyre vette maga körül a napégette arcokat.

— Itt nincsenek felnőttek. Tehát magunknak kell gondoskodnunk magunkról.

A nép egy kicsit zümmögött, aztán újra elhallgatott.

— S még valami. Nem beszélhetünk valamennyien egyszerre. Be kell vezetni a kézfelemelést, ahogy az iskolában szokás.

Arca elé emelte a kagylót, s mögüle újra körülnézett.

— S aki jelentkezik, annak odaadom a kagylót.

— A kagylót?

— Ezt itt kagylónak nevezik — magyarázta Ralph. — Aki legközelebb szólásra jelentkezik, annak adom oda. Magánál tarthatja, amíg beszél.

— De hát...

— Ide figyelj...

— S akkor nem szabad félbeszakítani. Csak nekem.

Jack talpra ugrott.

— Törvényeket fogunk hozni! — kiáltotta izgatottan.

— Rengeteg törvényt. S ha valaki megszegi őket...

— Huj, huj!

— A kutya mindenit!

— Nyomás!

— Éljen!

Ralph érezte, hogy a kagyló elkerült az öléből. Röfi állt mellette, a nagy vajsín kagylót ringatva... s a kiáltozás lassanként elült. Jack, aki még mindig állt, bizonytalanul nézett Ralphra; ez rámosolygott, s tenyerével megveregette a fatörzset. Jack leült. Röfi levette szemüvegét, s mialatt az ingéhez dörzsölte, hunyorogva körülnézett.

— Miért vágtok Ralph szavába? Nem mondhatja el a legfontosabbat.

Hatásos szünetet tartott.

— Ki tud arról, hogy mi itt vagyunk?

— Tudják a repülőtéren.

— Meg a szöcsöves ember...

— A papám is tudja.

Röfi feltette szemüvegét.

— Senki sem tudja, hogy hol vagyunk — mondta. Elsápadt, a lélegzete kihagyott. — Talán tudják, hogy hova indultunk, de az sem bizonyos. De hogy most hol vagyunk, azt semmiképp sem tudják, mert nem oda érkeztünk, ahova elindultunk. — Egy ideig még a fiúkra bámult, aztán megfordult, leült. Ralph kivette kezéből a kagylót.

— Épp erről akartam beszélni — mondta —, amikor ti... amikor ti... — Szembenézett a figyelő arcokkal. — A repülőgépet lelőtték és kigyulladt. Senki sem tudja, hogy hol vagyunk. Lehet, hogy sokáig kell majd itt maradnunk.

Olyan csönd támadt, hogy hallani lehetett Röfi felziháló, majd kihagyó lélegzetét. A hanyatló nap bedőlt a fák alá, s aranyfényével behintette a móló nagyobbik felét. A lagúnán a kis fuvallatok, amelyek eddig úgy forogtak, mint macskakölykök a farkuk körül, hirtelen utat találtak a fák között, s benyomultak az erdőbe. Ralph hátrasímtott egy homlokába lógó szőke hajtincset.

— Lehet, hogy sokáig kell itt maradnunk.

Senki sem felelt. Ralph váratlanul elmosolyodott.

— De ez klassz sziget — mondta. — Jack, Simon meg én fent jártunk a hegyen. Pazar volt. Van enni — meg innivaló, meg...

— ...sziklák...

— ...kék virágok...

Röfi, aki időközben valamennyire összeszedte magát, a Ralph ölében heverő kagylóra mutatott, Jack és Simon rögtön elhallgatott. Ralph folytatta.

— Tehát amíg várunk kell, itt jól el fogjuk tölteni az időt.

Széles karmozdulatokkal beszélt.

— Olyan ez, mintha könyvben olvasná az ember.

A nép újra kiáltozni kezdett.

— A Kincses Sziget...

— Robinson szigete...

— A Korallsziget...

Ralph intett a kagylóval.

— Ez a mi szigetünk — mondta. — Nagyon jó sziget. Amíg a felnőttek el nem jönnek értünk, jól fogunk itt szórakozni.

Jack a kagyló felé nyúlt.

— Malacok is vannak — mondta. — Meg ennivaló, meg fürödni is lehet... ott feljebb egy kis folyóban... minden van itt. Talált valaki még mást is?

Visszaadta Ralphnak a kagylót, s leült. Úgy látszik, mást senki sem talált.

Az idősebb fiúk csak attól figyeltek fel a gyerekre, hogy ellenállt. Egy csomó apró fiú lökdöste maga előtt, látszott rajta, hogy nem akaródzik neki előrejönni. Furcsa kis tökmag volt, körülbelül hatesztendő, arcán szederszínű anyajeggyel. Most ott állt, kissé meggörnyedve a nyilvánosság rikító fényétől, lábujjával a füvet piszkálta. Halkan motyogott maga elé, majdhogy sírva nem fakadt.

A többi apró fiú, sugdosódva, de komor arccal Ralph felé lökdöste.

— Rendben van — mondta Ralph. — Gyere ide!

A gyerek rémülten nézett körül.

— Beszélj!

A gyerek a kagyló felé nyúlt, amire a gyülekezet harsogó nevetésben tört ki; a gyerek nyomban visszarántotta a kezét, és sírva fakadt.

— Hadd vegye el a kagylót! — kiáltotta Röfi. — Hadd vegye el!

Ralph végül is rábírta, hogy megfogja a kagylót, de addigra a röhögés szele elfújta a gyerek hangját. Röfi melléje térdelt, egyik kezével a nagy kagylón, meghallgatta, majd továbbadta, amit a gyerek motyogott.

— Azt akarja tudni — tolmácsolta —, hogy mihez fogsz kezdeni a kígyó-izével.

Ralph nevetett, a többiek is vele. A kisfiú még dacosabb, zárkózottabb lett.

— No, beszélj arról a kígyó-izéről!

— Most azt mondja, hogy valami állat volt.

— Állat?

— Valami kígyó-izé. Óriási nagy. Ő maga látta.

— Hol?

— Az erdőben.

Az ide-oda futkosó szelek s a lenyugvó nap egy kis hűvösséget engedélyeztek most itt a pálmák alatt. A fiúk megéreztek; nyugtalanul izegtek-mozogtak.

— Ekkora kis szigeten nem élnek kígyó-izék — magyarázta Ralph nyájasan. — Azok csak nagy országokban fordulnak elő, Afrikában meg Indiában.

Mormogás. A fejek komolyan bólingattak.

— Azt mondja, hogy az az állat a sötétben mászott.

— Sötétben? Akkor nem láthatta.

Nevetés, éljenzés.

— Hallottátok? Azt mondja, hogy sötétben látta...

— Azt állítja, hogy igenis látta. Jött, aztán elment, aztán megint előjött, és fel akarta őt falni...

— Álmodott.

Ralph nevetve körülnézett az arcok gyűrűjében, vajon helyeselnek-e. A nagyobb fiúk szemlátomást egyetértettek vele, de a kisebbek között itt is, ott is felütötte fejét a kétség, amelyet ésszerű érvekkel nem lehet lecsillapítani.

— Bizonyára lidércnyomása volt — mondta Ralph. — A sok mászkálástól az indák között.

Újabb komor bólingatások. Tudták, hogy mi a lidércnyomás.

— Azt állítja, hogy látta az állatot... azt a kígyó-izét, s azt kérdi, vajon az éjjel újra elő fog-e jönni.

— Nem fog előjönni, mert nincs.

— Azt állítja, hogy reggelre visszaváltozott olyan kötélfélévé, amilyenek a fákon lógnak, s felakaszkodott az ágakra. Azt kérdi, hogy éjszaka újra elő fog-e jönni.

— Nem, mert nincs!

Most már senki sem nevetett, a figyelő arcok elkomolyodtak. Ralph mind a két kezével a hajába túrva szembenézett a fiúval: nem tudta, nevéssen-e vagy sírjon.

Jack megragadta a kagylót.

— Ralphnak természetesen igaza van. A szigeten nincs semmilyen kígyó-íz. De ha történetesen volna, akkor mi, vadászok megkeressük és megöljük. Malacokra is fogunk vadászni, és mindenkinek hozunk húst. És gondunk lesz a kígyóra is...

— De hisz nincs kígyó!

— Majd megbizonyosodunk róla, ha vadászni megyünk.

Ralphot bosszantotta a vereség. Úgy érezte, valami megfoghatatlannal kell szembeállnia. Az arcát vizsgáló figyelő szemekben nyoma sem volt a jókedvnek.

— De hisz nincs kígyó!

Valami, amiről eddig nem tudta, hogy benne motozik, egyszerre csak szót kért, s arra kényszerítette, hogy hangosan és félreérthetetlenül újra megállapítsa:

— De ha mondom, hogy nincs kígyó.

A gyülekezet hallgatott.

Ralph újra felemelte a kagylót. Eszébe jutott a soron következő mondanivalója, s ettől újra visszatért a jókedve.

— Most pedig rátérünk a legeslegfontosabb dologra. Gondolkoztam. Amíg megmáztuk a hegyet, azalatt erősen gondolkoztam. — Cinkos mosolyt villantott a másik két fiú felé. — S most itt a parton tovább gondolkoztam, s a következő eredményre jutottam. Egyrészt: szórakozni akarunk. Másrészt: azt akarjuk, hogy megmentsenek bennünket.

A hallgatóság szenvedélyes helyeslése úgy elborította, mint egy hullám, egy pillanatra elvesztette a beszéd fonalát. Aztán visszazökkent.

— Azt akarjuk, hogy megmentsenek bennünket, s ez természetesen meg is fog történni.

Zűrzavaros kiáltozás. Ez az egyszerű megállapítás, amelyet ugyan Ralph friss tekintélyén kívül semmi sem támogatott, egyszeriben eleven, fényes jókedvre derítette a fiúkat. Meg kellett lengetnie a kagylót, hogy szóhoz engedjék jutni.

— Az apám a haditengerészetnél szolgál. Azt mondta nekem, hogy már nincsenek ismeretlen szigetek. Azt mondta, hogy a királynőnek van egy nagy szobája tele térképekkel, amelyeken rajta van a világ minden szigete. Tehát erről a szigetről is van térképe.

Vidám hangok hallatszottak, megvigasztalódott, jókedvű hangok.

— S előbb-utóbb kiköt itt egy hajó. Lehet, hogy épp a papám hajója. Látjátok tehát, hogy előbb-utóbb megmentenek bennünket.

S ezzel lezárva az ügyet, szünetet tartott. Szavai nyomán biztonságos nyugalom költözött a nép szívébe. Szerették s most már tisztelték is Ralphot: egyszerre mindenki önként tapsolni kezdett, a móló ünnepelte vezérét. A szőke fiú elpirult, oldalt sandítva megállapította, hogy Rőfi leplezetlen hódolattal bámul rá, a másik oldalán pedig Jack somolyogva ugyancsak tanúbizonyságát adja annak, hogy ért a tapsoláshoz.

Újra a magasba emelte a kagylót.

— Pofa be, fiúk! Várjatok! Ide figyeljete!

S a győzelme nyomán elkezdett csöndben folytatta:

— Még valamit meg kell beszélni. Segítségükre tudunk lenni abban, hogy megtaláljanak. Mert megeshetik, hogy jön erre egy hajó, s nem vesz észre bennünket. Tehát tüzet kell gyújtunk a hegy tetején, hogy lássák a füstjét

— Tüzet!... Tüzet gyújtani!

A fél gyülekezet egyszerre talpon termett. Jack teljesen elfeledkezve a kagylóról, elordította magát:

— Gyerünk! Utánam!

A pálmafák alatti térség megtelt zajjal és mozgással. Ralph is felugrott, de hiába kért csendet, senki sem hallgatott rá. Az egész tömeg egyszerre Jack nyomába csapódott, s elindult a sziget belseje felé. Még a legapróbb gyerekek is felkerekedtek, s tehetségükhöz mérten nagy igyekezettel törtek maguknak utat a szerte heverő ágak és levelek bonyolult akadályai között. Ralph egyedül maradt a téren, a kagylóval a kezében, Röfi társaságában.

Röfi jutott elsőnek szóhoz.

— Mint a gyerekek! — mondta megvetően. — Űgy viselkednek, mint a gyerekek!

Ralph kétkedő, bizonytalan tekintetet vetett rá, majd a fatörzsre helyezte a kagylót.

— Uzsonnaidő van — mondta Röfi. — Mit képzelnek ezek, mihez fognak most kezdeni ott fent a hegyen?

Tiszteletteljesen megsimogatta a kagylót, aztán felvetette fejét.

— Hé, Ralph!... Hová mész?

Ralph már a nyiladék kidőlt fái között botladozott. Arrébb ágak ropogása és hangos nevetés hallatszott.

Röfi utálkozva nézett Ralph után.

— Mint a gyerekek — mormolta.

Nagyot sóhajtott, aztán lehajolt, és megkötötte cipőmadzagját. A vándorútra kelt nép lármája mindjobban elhalt a hegyoldalon. Röfi arcára egy apa fájdalmas mosolya költözött, akinek meg kell alkudnia gyerekeinek érzéketlen vadságával; felemelte a kagylót, az erdő felé fordult, és lassan elindult a nyiladék szerte heverő faroncsai között."

* * *

Karinthy Frigyes: Hazudok

„...Kezdetben voltak a betűk, és én így szóltam: „Úr ír”. Az úr, akiről itt szó volt, magas ember volt, fején fényes cilinderrel — hogy miről és mit ír, arról kevés sejtelmem volt, de éppen azért izgattott ez a kérdés. Egyik barátomtól megkérdeztem, de az kitérő választ adott.

Egy másik barátom engem kérdezett, hogy mi hol lakunk. Az utcát nem tudtam pontosan megmondani, de biztosítottam, hogy Pesten az a legelőkelőbb utca. További kérdésekre kissé zárkózottan, mint olyan ember, aki magánügyeiről nem szívesen nyilatkozik — de rövidségéhez képest elég plasztikus válaszban elmondtam neki, hogy mi csak néhány éve lakunk itt, azelőtt a Bakonyban béreltünk szerény kastélyt, a hozzávaló ménes-

sel és két wigwammal. Meg voltam róla győződve, hogy a barátom nem tudja mi az a wigwam, és bosszantott, hogy nem kérdezi, tehát úgy tesz, mintha tudná.

Barátom azonban nem kérdezte, sőt a saját dolgaira tért és elmondta, hogy náluk vettek egy fürdőkádat. Könnyedén bólintottam és megjegyeztem, hogy nálunk van már ugyan négy kád, egy az ebédlőben, egy az írószobában és kettő a wigwamban, de tudomásom szerint most vesznek a hozzám tartozók még ötöt, melyek közül kettőre rácsavarható laterna magicát szereltek fel és egy kis gépet, amelynek segítségével a fürdőkád magától mozog, mikor benne ülök — sétál, forog, sőt egy kicsit — egy egész picikét — fel is tud emelkedni a levegőbe.

Arra a figyelmeztetésre, hogy hiszen a wigwamok bakonyi kastélyunkban vannak és nem itt Pesten, megmagyaráztam, hogy itteni lakásunk csak ideiglenes, és hogy a kastélyt most alakítják át amerikai rendszerűvé. Megjegyeztem, hogy e célból évekig tanulmányoztam Amerikát, mert apám engem bízott meg ezzel a jelentéktelen dologgal, egy kicsiny, de tartós gőzhajót bocsátott rendelkezésemre: — akkora az egész, mint ez a pad, de nekem igazán nem kellett nagyobb, fő, hogy a vitorlát derék gépem mindig jól hajtotta, és így néhány hónap alatt megvettem az utat. Őszintén bevallottam, mert nem szerettem a hazudozást, hogy a kis gőzhajó már nincsen meg — egy gyárba adtuk, ahol mostan tágtíják egy kicsit.

Ezután bizonyára abbahagytam volna a témát, mert akkoriban még nem voltam barátja a fecsegésnek és dicsekedni sem szerettem: — de hát mit tehettem, a barátom kíváncsiskodott és tudni óhajtott, milyen rangom volt a hajón. Mosolyognom kellett ezen a naivságon, és tartózkodó, de barátságtalan leereszkedéssel megmagyaráztam neki, hogy ezen a hajón nincsenek rangok, és ilyenre én nem is reflektáltam — különben pedig egy régebbi tengerészutam alkalmából, amiről most nem akarok beszélni, megkaptam a másodtábornoki kinevezést és címet, és én teljesen meg voltam elégedve ezzel.

Barátomat érdekelte, hogy rablókkal nem találkoztam-e abban az időben. Jólelkűen megmagyaráztam, hogy a tengeri rablók csak vitorláshajókat támadnak meg: — s ha effajta kalandokban volt némi szerény szerepem, az csak szárazföldi rablókkal és gyilkosokkal kapcsolatban történhetett, akiket apámmal együtt hajtottunk a bakonyi rengetegben. A felidézett emlékek hatása alatt elmondtam egyik érdekes hajtásunkat, mikor tizenkét rablót és négy gyilkost hajtottunk almáspejkőn, akik fára másztak előlünk, mire apám addig rázta a fát, míg négy rabló és — ha jól emlékszem — egy gyilkos leesett. Ezek közül hármat otthon megszéldíttünk, és a kisebb házimunkák elvégzésére szoktattunk.

Láttam, hogy barátomat meglepi az apámról mondottak: megkértem tehát, ne szíjon senkinek ezekről a dolgokról, mert nem szerettem, ha kérdezősködésekkel zaklatnak. Apám valamikor megállított két lokomotívt fél kézzel, és emiatt most nagyon nehéz a helyzetünk — kiderült ugyanis, hogy a lokomotívak az ellenségé voltak, és emiatt apámnak sok baja volt az ellenséggel. Ha megígérné, mármint a barátom, hogy igazán nem említi senkinek ezt a dolgot, akkor — titoktartásra — közölném vele, hogy a király saját maga volt kénytelen beleavatkozni az ügyekbe. Egy reggel személyesen megjelent bakonyi kastélyunkban — még egyszer figyelmeztetem, ne említsen erről semmit, mert súlyos politikai következményei lehetnek, ha valaki megtudja. Szóval — ha igazán érdeklik ilyen jelentéktelen dolgok, amiknek én kevés fontosságot tulajdonítok —, megjelent a ki-

rály és igen kérte apámat, ne ingerelné fel az ellenséget. Apám becsületére hivatkozott, de aztán megegyeztek valamiben, azt én nem tudhatom, hogy miben, mert engem nem vonta bele a tanácskozásba. Különben pedig a fagyaltosgépekre kellett felügyelnem, mert akkor egész nap fagyaltot ettünk — nem úgy említettem ezt, mint kivételes dolgot, mert őszintén szólva, mi reggelire fagyaltot és csokoládét szoktunk enni —, de akkor délből is fagyalt volt.

Barátom figyelmesen hallgatott végig, és egy üveget mutatott, amivel a betűket nagyobbra lehetett látni. Mosolyogva jegyeztem meg, hogy ismerem ezt a szerszámot, hiszen nekünk otthon van még há... három méter nagy darab belőle, amibe ha belenéz az ember, egy betűt akkorának lát, mint egy kisebb ház — ezzel az üveggel mi gyakran nézzük a csillagokat. Igen, nagyon helyes kérdés, a Mars-csillagot is szoktuk nézni vele. Hogy mekkorának látjuk? Na, nem nagyinak — akkorának talán, mint az Erzsébet tér —, de viszont nagyon tisztán és világosan meg tudjuk különböztetni az egyes tárgyakat.

Ó, igen, elég érdekes dolgok, amiket látunk. A Marson főleg hangyák vannak, de akkora mindegyik, mint nálunk egy ember. Páncéloshangyák vannak és repülő hangyák, és mondhatom, jelenleg éppen nagy a mozgalom; tudni kell ugyanis, hogy kétféle hangya van a Marson; vörös hangyák és fekete hangyák, és ezek éppen háborúban vannak egymással.

A részleteket asnap nem mondhattam már el a barátomnak, de hazafelé, útközben összeszedtem gondolataimat a vörös és fekete hangyákkal kapcsolatban, hogy másnap, ha megint szóba kerül ez a dolog, helyes válaszokat adhassak tudni vágyó barátomnak.

Másnap, mikor barátom megint előhozakodott az üveggel, már örömmel értesíthettem őt, hogy előtte való este — direkte az ő kedvéért — behatóan tanulmányoztam a hangyaháborút, jó teleszkópom segítségével. A vörös hangyák hadállása most elég jó, mondtam — egy nagy hegy mögött helyezkedtek el, és készülnek átkelni a folyón zárt sorokban, vörös hangyakirály vezetésével, aki nyolcszáz millió vörös hangyát vezényel. Érdeklődésére megígértem, hogy holnapra áttanulmányozom a fekete hangyák hadállását is, és bővebben referálok a fekete hangyakirályról, aki már most is rokonszenves nekem, mert haláltmegvető bátorsággal védte magát egy hegyszorosban, ahol gondolkodva sétált éppen, midőn egy barlangból vörös hangya ugrott elő és kardját lobogtatva rátámadott.

Hazamenet főleg a fekete hangyakirályl foglalkoztam. A vörös hangyával szemben tanúsított viselkedése mondhatatlanul meghatott engem is. Éreztem, hogy ilyen viselkedéshez nemcsak roppant testi erő és bátorság kell, de őszintén szólva, olyan lelkiismeretesség, mely a gonosz és áruló támadásokkal szemben éppoly kérlelhetetlen szigort váltott ki egy királyból, mint ahogy jóvá és könyörületessé hangolja őt saját népével, az özvegyekkel és árvákkal és más védtelenekkel szemben.

Biztos voltam benne, hogy a fekete hangyakirály előbb-utóbb győzni fog, de barátomnak ezt nem mondtam meg. Tudtam, hogy a fekete hangyakirály fölényes győzelme csak akkor hat rá teljes erővel, ha előbb végigkíséri a megpróbáltatások egész kálváriáját: — közöltem hát vele, hogy a vörös és fekete hangyák között kitört háború egy óriási mű anyagát képezi; ez a mű egy akkor könyvben van elírva, mint ez a ház, ennek a könyvnek a lapjait gépek hajtják, és az ember egy hídon állva olvassa a lapokat: — egy lap akkora,

hogy a felére rá lehet írni az egész Robinzont. A hangyák háborúja négyezerkétszáz lap hosszú lesz.

És aznap, hazamenet, részleteket dolgoztam ki magamban, hogy másnapra kész legyen az anyagom. Két hangya összebeszél, hogy elárulja a fekete hangyakirályt — egy sötét völgyben találkoznak, és éjnek évadján megtámadják a palotát. Szerencsére a hangyakirályné ébren van és figyelmezteti férjét. Azonnal fellármázzák a tábornok, két főhangya vezérlete alatt megindul a tenger felé...

Erről a fekete, kanyargó rajról beszéltem másnap. Távol a tenger vize csillog a lemenő nap fényében. Vadregényes hegyek és végtelen lapályok váltakoznak. Az erdők mélyében, fák között, bokrok árnyában rejtekeznek és figyelnek a vörös hangyák. Órák kérdése, mikor törnek elő... A fekete raj komoran, baljós nyugalommal, összenyűszögve zúdul le a völgyre...

Így lettem íróvá..."

* * *

N.H. Kleinbaum: Holt költők társasága

...Kapucnis dzsekiben, sállal bebugyolálva ballagott Todd és Neil az egyik iskolaépület mentén. Süvített a szél, arcukba vágott, Neil pedig csak annál hangosabban gyakorolta *Szentivánéji álm*-beli szerepét.

— „Itt, itt gazember! Készen. Hát te hol?” — harsogta emlékezetből, drámai erővel.

— „Megyek, megyek, no!” — olvasta a szerepkönyvből Todd Lysander válaszát.

— „Jer hát; víni jobb e hely / s egyenlőbb” — kiáltotta Neil az üvöltő szélnek. — Hát nem csodás?

— A darab? — kérdezte Todd.

— Persze, de a színjátszás is! — lelkesedett Neil. — Az egész világon a legcsodálatosabb, azt hiszem. Az emberek többsége csupán itt-ott él izgalmasan, már ha ennyire is szerencsés flótás. Ha mindenféle szerepet eljátszhatnak, több tucat nagyszerű életet élhetnek át egymagam!

A színészpalánta előrerohant, majd felugrott egy kódarabra, és onnét szavalta nagy lendülettel:

— „Lenni, vagy nem lenni, az itt a kérdés!” — Atyaisten, először életemben érzem úgy, hogy igazán élek! Neked is meg kell próbálnod! — fordult most Todd felé, és leugrott a kőről. — Gyere el a próbákra! Még mindig szükség van segítségre a világításhoz meg a kulisszatologatásnál.

— Kösz, nem hiszem.

— Lányok is vannak — csalogatta pajtását kobold módjára Neil. — Az, aki Hermiát játssza, igazán beleváló!

— Elmegyek majd az előadásra — ígérte Todd.

— Pi-pi-pi...kiscsibém, gyere szépen... — unszolta Neil. — Hol is tartottunk?

— „Ott vagy? megállj!” — bömbölt Todd.

— Így már jó. „Kövesd a hangom... víni jobb e táj”. — A fiú meghajolt, és integetett Toddnek. — Köszönöm barátom, vacsoránál találkozunk.

Azzal elrohant a diákszállás felé. Todd hosszan nézett utána. Aztán fejszónálva kanyarodott be a könyvtár épületébe.

Neil tánclelésben ugrabugrált végig a folyósón. Az arra járók csodálkozva figyelték, mi ütött belé. Hatalmas lendülettel vágta ki az ajtót maga előtt, kezében a Puck szerepéhez tartozó pálcát lóbálva.

Ekkor megtorpant. Az íróasztalnál az apja ült! Neil arca krétafehérré vált a riadalomtól.

— Apa!

— Azonnal felhagysz ezzel az idióta bohóckodással! — ripakodott rá Mr. Perry.

— De hát apa, én...

Mr. Perry felpattant, és öklével verte az asztalt.

— Ne merj nekem ellentmondani! — üvöltötte.

— Elég baj, hogy ennyi időt elfecséreltél ezzel a mihaszna színészkedéssel. Rádadásul mindezt alattomos módon, a hátam mögött csináltad. — Dühöngve járt fel-alá a szobában a remegő Neil előtt. — Valóban azt képzelted, hogy keresztülvered nálam ezt a tervet?! — bömbölte. — Ki bujtott fel erre? Talán ez a Mr. Kreating?

— Senki... Meglepetés akart lenni. Minden tantárgyból jelesen van...

— Azt gondoltad, nem fogok rájönni? Odajön hozzám Mrs. Marks és azt mondja: „Az unokahúgom együtt szerepel az ön fiával.” Mire én: „Nagyon téved. Az én fiam nem lép fel semmiféle színdarabban.” Most hazugnak tartanak, Neil. Holnap odamégy szépen a próbára, és megmondod, hogy nem lépsz fel.

— De hát apa, én játszom az egyik főszerepet... — magyarázkodott a fiú. — Holnap este lesz az előadás. Kérlek, apa...

Perry úr elsápadt a dühből. Kinyújtotta mutatóujját Neil felé.

— És ha a világ holnap este összedől, engem nem érdekel. De te nem fogsz fellépni abban a színdarabban. Világos? MEGÉRTETTED?

— Igen... — Neil csak ennyit tudott kinyögni.

Mr. Perry megállt, és metsző pillantással figyelte fiát.

— Nagy áldozatokat hoztam azért, hogy ebbe az iskolába járhass, Neil. Nem okozhatsz nekem csalódást.

Az apa megfordult, és peckes léptekkel elvonult. Neil sokáig meg sem moccant. Aztán odalépett az íróasztalhoz, és verni kezdte az öklével, egyre erősebben, amíg szinte elzsibbadt a keze. Könnyek folytak végig az arcán...

* * *

Kosztolányi Dezső: Óvoda

„Anyai nagyanyám, aki feltűnően rövidlátó volt, reggel átjött hozzánk és így szólt anyámhoz:

— Ezt a gyereket is óvodába kellene adni.

Az a gyerek, kiről beszélt, én voltam. Kis nádszéken ültem a galagonyabokor alatt és vajaskenyereztem. Nem tudtam, jól hallottam-e, amit mondott. Lélegzetem elállt a haragtól. Sohasem hittem, hogy így lehet beszélni egy emberről, legkevésbé pedig rólam. Meg sem kérdeznék, csak elküldenek egy ismeretlen helyre, valahová. Gyűlölettel néztem nagyanyámra. Szeme az ujnyi vastag szemüveg alatt még zöldébbnek rémlett, s tudtam, ő is gyűlöl engem. Akkor vettem észre, hogy arca csupa ránc és nemsokára meg fog halni.

Nyomott hangulatban keltem fel a nádszékről, valami nagyon rosszat, eddig ismeretlen sejtve, de munkához láttam és még elintéztem néhány igen sürgős dolgot, melyet már igazán nem lehetett tovább halasztani. Kihoztam a kézitükröt, megvilágítottam vele a padlás szelelőlyukait, melyekbe rongyok voltak gyömöszölve, a csatorna rostélyát, a szemétdombot. A kertben kettéharaptam egypár keserű orgonalevelet. Innen az ebédlőbe mentem megnézni, él-e még a katicabogár, melyet tegnap a pohár alá tettem. A padláson egy bádockádba álltam és anélkül, hogy bármit csináltam volna, körülbelül egy óráig maradtam úgy, mozdulatlanul. Azt képzeltem, hogy hajón vagyok.

Délben ebben a kádban letek meg. Ha így egyedül, játék közben találtak, mindig elpirultam. Annyit tudtam, hogy játszani nem szégyen. De a nagyok mégis kinevettek, valahányszor csak elképzeltem azt, amit nem láttam. Ezért aztán a képzeletet, mint valami bűnt, rejtegettem. Zavartan ültem az asztalhoz. Anyámat a padlásbeli jelenet meggyőzte, hogy tenni kell valamit, az ebéd végén közlte is velem, hogy holnap reggel már óvodába megyek.

Szójamban elkeseredett a piskóta. Kiköptem a tányérra, és nem tudtam többet enni. Fejemet e mellemre hajtottam. Hiába mondtam volna, hogy nem megyek, inkább kiszaladtam az udvarra. Itt halálos félelem szorította össze szívemet. Lődörögtem ide-oda, azaz a titkos reménységgel, melyet a halálraítélt is érez kivégzés előtt, hogy talán mégsem történik meg az, ami feltétlenül megtörténi, és valahogy megfeledeznek az óvodáról. Később beborult az ég. Ideges szürkeség takarta el a lombokat. A fészerben, egy sarokban ültem. Sötét, züllött lehettem, mint egy kis anarchista. Azon gondolkoztam, mit vétettem rövid életemben. Nem értettem, miért visznek el hazulról. Lefekvés előtt pedig a nagytükörben még egyszer megnéztem vézna kis alakomat, melyet oly szánandónak találtam, hogy sírva fakadtam.

Reggel a szokottnál korábban öltöztettek fel. Nagyanyám jött értem a piacról, fekete táskával, melyben zöldség és hal volt. Hogy mi az óvoda, arról eddig nemigen tépelődtem. Egyetlen egyszer mutatták meg, de akkor elfordított arccal szaladtam hazáig, és a szorongás mindannyiszor megújult, később is, mikor az óvodával fenyegettek. Igazat szólva, sohasem hittem, hogy egyszer én is oda kerülök. Két görbe kis utcán kellett átmennem. Hamar odaértünk. Azt gondoltam, hogy sokkal messzebb van. Nagyanyám kinyitott egy rozoga faajtót, betuszkolt és visszarántotta a kilincset.

Benn, a nagy-nagy udvar mélyén, földszintes ház állott, az akácfák között, annyi ablakkal, melyet életemben sem láttam, előtte egy homokos játéktér, melyen egymástól alig megkülönböztethető, egyforma tornainges gyerekek zajongtak, hasonlóak hozzám, kicsinyek és gyengék. Pár lépést tettem előre, majd újra megálltam, egymás felé forduló,

csámpás lábakkal. Nem vettek észre. Végre egy nő jött, kiről megtudtam, hogy az óvodásnéni, kézen fogott és vezetni kezdett, befelé.

Reszketve toltam el magamtól. Később, nagyon bizalmatlanul, mégis vele mentem. Nem értettem, honnan ismerhet engem. Mert úgy viselkedett, mintha ismerne. Kérdősködött erről-arról, megveregette arcom és tegezett. Gondolkozni kezdtem, ki lehet ő nekem és kinek a nevében beszél. Arra jöttem rá, hogy semmi közünk egymáshoz, velem éppúgy alakoskodik, mint a többi fiúkkal. Csak még azt nem tudtam, hogy mit akar.

A földszintes házba vezetett, melynek pusztá meglátása olyan borzalmasan hatott rám, hogy 'lesápadtam. Óriási, alacsony, fehérre meszelt terem volt, melybe mindazok a gyerekek elérhettek, kik most künn voltak, falai kopaszok, padlója, küszöbe festetlen, sűrűlt, minden bútorzata néhány kis szék, pár pad, meg egy X-lábú asztal, körös-körül hosszú-hosszú fogasok, melyekre a gyerekek kalapjukat, táskájukat akasztják. Ez a terem egyáltalán semmiféle szobához sem hasonlított, melyet eddig láttam. Sehöl egy kép vagy egy tükör, vagy egy pamlag. Mindenütt szigorú rend. Volt benne valami érthetetlen. Mihelyt beléptem, megcsapta az orromat a friss festék és a mész reménytelen szaga. Kétségbeestem azon, hogy itt is lehet élni, és már visszafordultam, hogy kimenjek.

— Tisz fiú — mondta kedveskedve a néni és leguggolt a földre —, gyere ide, tisz fiú!

Megálltam a küszöbön. A néni sápadt, húszéves lány volt, a tudóvsz látható jeleivel, arca sovány, orra, melyet rózsaszín rizsborral hintett meg, a kinyomott bőratkák helyétől lyukacsos. Lenéztem őt, hogy „tisz fiú”-nak hívott engem, ki már tudtam, hogy azt egyszerűen „kisfiú”-nak mondják. Szánalomból közeledtem hozzá. Mindenféle unalmas dolgokat mesélt, gyorsan és halkan, a kacsalábon forgó tündérvárról, melybe sohasem hittem, a mákoskalácsról, melyet utáltam, a regebeli kis királyokról, kik csak arra valók, hogy a gyerekeket ágyba csalják és lefektessék, mikor nem akarnak aludni. Látszott rajta, hogy ilyen kisfiúval még nem akadt össze. Söhajtva a hegedűért nyúlt. Egy indulót játszott, mely egyenesen az óvoda számára készült és arra szolgált, hogy az engedetlen kölyköket jó kedvre csiklandozza. Befogtam a fülem. Erre játékokat tett elem, kedvetlenül. Csupa gyári holmik, drága és rossz, összeenyvezett árukat, színespapírral bevont dobozokat, karikákat, melyeket botokkal kellett hajigálni.

— Nem kell — mondtam és egyenként visszaadtam.

— Ez se kell?

Egy labdát mutatott. Akkorát, mint egy gyerekfej. Gyanakodva vettem a kezembe. Nekem más játékaim vannak. A bal öklömben egy kavicsot szorongattam, melyet a vasúti töltésen szedtem fel, a sínek mellett, tegnapelőtt. Valamit tervezhetnek itt ellenem, gondoltam, bizonyára el akarják lopni, ami az enyém. Szomorúan bámultam a labdát. Oly mély-mély figyelemmel, mint tudós a földgömböt. Hideg volt és ismeretlen. Egy idegen gömbölyűség volt ez a labda. Ha a padlóra dobnam, felugrana, talán a mennyezetig is. Más semmi sem történne. Ezt a kavicsot azonban mégse adnám érte. Nem szóltam egy szót sem. Minek is beszéljek ennek a szerencsétlen lánynak, ki azt hiszi, hogy engem muzsikaszóval itt lehet marasztalni. Hiszen én azt is tudom, hogy mi a fizharmónium és mi az antipirin, azonkívül, ha beteg vagyok, magam mérem a lázamat. Szegénnyel kár lenne szóba ereszkedni. Letettem a labdát a földre, szelíden:

— Ez se kell.

- Hát mit akarsz?
- Semmit.
- Akkor menj a homokba.
- Nem.
- Szaladj a többiekhez.
- Nem.
- Nézd, hogy játszanak.

Az ablak felé vezetett, honnan látni lehetett a játszó gyerekeket. Csodálkoztam, hogy ennyi gyerek van a világon és mind itt gyűltek össze, ezen a barátságtalan, szomorú, nagy helyen, bár van apjuk, anyjuk és kertjük, s ottan mindegyik jobbal mulathatna. A fiúk jókedvűek voltak. Csöppet sem törődtek azzal, hogy nincsenek otthon, legalább úgy tettek, mintha föl se vennék a megaláztatást, hogy itt kell maradniok és azt mutatták, hogy szívesen maradnak itt. Az új játékok talán még tetszenek is nekik. Nem értettem őket. Ez anyyira fáj, hogy ott, az ablak előtt majdnem összerokadtam.

- Haza — sírtam fel, egyszerre, váratlanul.
- Most még nem lehet — magyarázta a néni.
- Haza — mondtam hangosabban.
- Megfeddle — szólt, és jobb mutatóujját mereven a levegőbe emelte.
- Haza, haza! — és kitéptem kezéből a kalapomat, melyet már elvett, hogy a fogasra akassza, a többi kalap mellé.

Kezemben a kalappal, hajadonfőtt rohantam a homokos udvarra, hol gyerekek sorakozta, és futni akartam innen, de a kisajtó zárva volt, és mindenütt óriási, sárga tűzfalak vetek körül, melyek az eget is elfalazták. Lihegve megálltam. Innen nincs menekvés. Akárhová futok, mindenütt fal. A gyerekek közelében állapodtam meg, de ők rám sem hederítettek. Pokoli forróság volt, a nyári dél pörkölte a tarkóm. Leroskadtam a földre. Tehetetlen dühömben verni kezdtem a homokot. Vertem, vertem, egyre vertem a kis öt-éves öklömmel a földet, mely tart minket, toporzékoltam, hogy csak ennyire vagyunk méltók, mi, gyerekek, és hogy már soha többé nem lehetek olyan, mint annak előtte. Mert most mindent láttam. Szemem alá sötét árnyék szállt. Egy perc alatt megvénültem ebben a sokablakos, elfalazott óvodában. Fuldokolva, jajgatva átkozódtam:

- Verje meg az Isten! — kiáltottam a gyerekek felé.
- Kit? Mi? — kérdezték csúfondárosan.
- Az óvodát — ordítottam torkom szakadtából. — Verje meg az Isten az óvodát!
- Az óvodát? — és idegenül néztek rám.

A néni közjük ment, csendre, rendre, figyelemre intette őket, s rám mutatott, ki a földön fetrengtem, az istentelen lázadóra, ki engedetlenségre akarja csábítani a jó gyerekeket és rosszasságával büntetni önmagát.

— Gyerekek — szóltam fölemelve könnyektől fényes arcom és féltérdre ereszkedtem, mint az éltéltek, mielőtt bekötik szemüket — gyerekek — és ekkor világosan láttam, hogy mindnyájan testvéreim, kikkel szövetezni kellene, hogy ne járjunk soha óvodába és ne feledjük el régi, boldog, tiszta életünket — gyerekek — esdekeltam csendesebben — gyerekek... az Isten megáldjon ... gyerekek ...

Nem folytathattam, mert szavam beleveszett a lármába. Füttyülőkkel, dobokkal, trombitákkal oly lármát vertek, mint az őrzőindianok. Újra levágódtam a földre. Könynyeim sárrá váltak, és bemaszatolták arcomat, nagy szőke hajamat. Fogaim közt csikorogott a homok. Senki se mondta velem, hogy verje meg az Isten az óvodát!"

* * *

Ottlik Géza: Iskola a határon

...Eközben történt, hogy Orbán Elemér megint előhúzta ágya alól a táskáját és kivette belőle a süteményes dobozt, látván, hogy mások is felhasználják a tiszthelyettes távollétét hasonló pákosztoskodásra. Vesztére azonban, nem zárta vissza rögtön a skatulyát a táskába, hanem letette maga mellé az ágyra s így majszolgatott, teljesen elmerülve az evés gyönyörűségébe. A vöröshajú, vastagnyakú fiú állt meg az ágyánál.

— Mi az? — kérdezte. — Mit eszel?

Orbán felnézett rá tele szájjal és meglehetősen bamba képpel.

— Adj egyet — mondta a vöröshajú sietősen.

Az ágy sorok közt megint jártak-keltek, habár közel sem volt akkora mozgalmasság a teremben, mint Bognár tiszthelyettes távozásaikor.

— Nem érted? — mondta a vöröshajú.

Orbán még mindig habozott.

— Mi, hát irigyled? — förmedt rá a másik. Dühbejött hirtelen. Orbán Elemér azonban közben már rászánta magát, hogy megkínálja és éppen nyújtotta feléje a dobozt.

— Kell a fenének, te tetves — kiáltotta a vöröshajú, és egy féktelen mozdulattal kiütötte az újonc kezéből az egész skatulyát. Nem szabad elfelejtenünk, hogy mindez a bevonulás napjának estéjén történt; mindnyájan jóllakottan jöttek meg a kéthónapos nyári szabadságról; azonfelül a vonaton is, amely a transzportot hozta, egész idő alatt eszegettek. Egy hét múlva már senki sem követett volna el efféle könnyelműséget élelmiszerral.

A sütemények kiborultak és szétszóródtak a földön. A vöröshajú, önnön vakmerőségétől megittasulva, egy befejező mozdulattal rálépett a dobozra, hogy az szétreccsent a maradék tésztával együtt. S azzal otthagya Orbánt, aki percekig mozdulni sem tudott, csak állt kővé váltan a romok fölött.

Amikor Schulze bejött, Orbán a kezében szorongatott, megmaradt fél süteményét ösztönösen a párnája alá dugta, a kiborult és széttaposott skatulyához azonban nem nyúlt. A tiszthelyettes hamarosan észrevette a rendetlenséget.

— Mi az ott? — kérdezte.

Orbán nem felelt.

— Kié ez a doboz? — kérdezte újra.

— Az enyém — mondta Orbán kínálódva.

— Összeszedni, eltakarítani.

Az árnyékszék melletti takarító-fülkében volt egy szemetesvödör. Orbánnak intett a szomszédja, hogy menjen ki érte. Az újonc nem mozdult.

— Mi az? — nézett rá csodálkozva Schulze. — Baj van?

— Igenis — mondta Orbán sűrös hangon. — Az a vöröshajú kiütötte a kezemből és eltáposztta az egészet. Schulze tiszthelyettes ugyan nem így értette a kérdését. A „Baj van?” annyit jelentett, hogy az emberiségnek ez a söpredéke, aki előtt áll, nyilván a testi-lelki nyomorékságnak olyan mélypontjára süllyedt váratlanul, hogy már a legegyszerűbb parancsokat sem képes teljesíteni. Dehát Orbán Elemér kimondta a mondatot, és nem lehetett többé visszaszívni. Most már csakugyan baj volt.

Schulze dereka görcsösen megmerevedett és önkéntelenül hátralépett egy-két lépést.

— Ezt nem kérdeztem — mondta csaknem suttogva. Aztán egész testében remegve ordítani kezdett: — Ezt nem-kér-dez-tem!

Megint félelmetes csönd lett és mozdulatlanság, a hatalmas teremben.

— Ezt nem kérdeztem — mondta Schulze harmadszor is, egy fokkal nyugodtabban. Szünetet tartott. Az arcáról tisztán leolvashattuk tragikus, emberfeletti vívódásait ebben a rettenetes helyzetben, de egyben a könyörtelen elszántságot is, hogy meg fogja találni a kivézető utat a válságból. Nem könnyű, nem könnyű, nem sokan lennének képesek rá. Nagy szerencse, hogy az ő kezében van mindnyájunk sorsa.

Vajon mit lehet itt tenni? — gondoltam. Halványan arra számítottam, hogy Schulze talán megint németül fog megszólalni.

Ilyesféle történet, noha a tiszthelyettes csak egy nevet hadart el; de német nevet és német szórendben.

— Növendék... Burger!

— Parancs — kiáltotta valaki.

— Hozzám.

A vöröshajú fiú lépett eléje, keményen megállt és felvetette a fejét.

— Háromszor ébresztőre jön. Megértve?

— Igenis!

— Lelép.

A vöröshajú hátra-arcot csinált, kilépett nagy dobogással és futva ment vissza az ágyához. A „három ébresztő” a legenyhébb büntetések közé tartozott, bár nem volt kellemes, mert azt jelentette, hogy a napos húsz-huszonöt perccel ébresztő előtt felrázta az embert a legédesebb álmából, s az ébresztő pillanatában bevetett ágygal, megmosdva, felöltözve kellett jelentkezni a tiszthelyettesnél.

Schulze rövid, erélyes előadást tartott arról, hogy a növendékek „tartsák bajtársias kötelességüknek az újoncok gyámolítását, ne ragadtassák magukat silány tréfákra velük szemben, hanem inkább hassanak oda, hogy minél előbb jó, használható embereket tudjon faragni belőlük”. Aztán elhallgatott és miként az előbb sem nézett Burgerra, amikor nevén szólította, most sem fordult Orbán felé, pedig az ott állt közvetlenül mellette, hanem egészen más irányba beleordította a levegőbe:

— Növendék... Orbán!

Az újonc nehezen kapott észbe, végül azonban mégiscsak kinyögte:

— Parancs.

— Hozzám.

Ez a „hozzám” kemény feladatnak bizonyult. Orbán Elemér, hogy úgy mondjam, már a kiindulás pillanatában ott volt „nálam”. Közelebb alig lehetett volna. Nyolcszor-tízszer kellett megismételni, amíg megtanulta, hogyan lépjen a tiszthelyettes elé, három lépésnyire tőle, hogyan forduljon szembe vele.

Schulze szelíden, igaz jóakarattal beszélt hozzá.

— Egy hétig jelentkezik ébresztőre — mondta. — Megértve?

— Igenis.

— Tudja, hogy ezt miért kapta?

— Igenis — mondta Orbán.

— Miért?

Orbán azonban nem tudta s most csak zavartan hallgatott.

— Hogy megtanulja — magyarázta Schulze —, hogy nálunk nincs árulkodás. Ez rongyemberek szokása. Nem vádaskodunk a bajtársainkra. Megértve?

— Igenis.

— S ha még egyszer megtörténik, akkor jön a dutyi. Az áristom. A jó kis karcser. Ke-nyér, víz, priccs. Ha kell, kurtavas. Megértve?

— Igenis — felelte változatlanul bamba képpel Orbán.

Részvéltlenül néztem ezt a hájas fiút. Az volt a gyanúm, hogy a buta fejében egyáltalán nem volt „megértve” Schulze látszólag igazságtalan ítélete. Egyebet sem értett meg eddig, mint azt, hogy a legcélszerűbb mindenre igenis-sel felelni, vagy végső esetben hallgatni — gondoltam lenézéssel. Álomban sem jutott volna eszembe, hogy kövessem a példáját, sőt, egyenesen megvettem érte. Az sem tűnt fel nekem, hogy nem lett semmi baj belőle, amikor rámondta az igenist, holott nem tudta, miért kapta a büntetést. A tiszthelyettes még csak meg sem róta ezért a bamaságért.

Én értettem, hogy az árulkodás csúnya és gyáva dolog. Formes Attila is értette; nem árulta el Merényiékét, amikor lehúzták a cipőjét. Nagyon szépen és lovagiasan viselkedett. Nemeslelkűségével alaposan lefőzte a kötekedő, csibész Merényit, s igazán hálára és örök barátságra kötelezte vele, úgy képzeltem.

A falánk Orbán Elemért ugyan elég komisz igazságtalanság érte, mégis, megint úgy éreztem, hogy Schulze tiszthelyettes úr a nehéz helyzetben csak azt tette, amit tennie kellett. Nagyjából igazat adtam neki; mindenesetre meg tudtam érteni, hogy miért zárta le így az ügyet.

Csak abban tévedtem, hogy az ügy lezárult.

Reggelre elfelejtettem Orbán Elemért, és amikor negyed hatkor fülsiketítő csörömpöléssel megint megszólalt a két ajtó fölött a két csöngő, olyan ájult részegséggel ugrotam ki az ágyból, hogy jóformán se nem láttam, se nem hallottam. Akkor sem vettem volna észre a tiszthelyettes fülkéjénél jelentkező felöltözött Orbánt és Burgert, ha melletttem állnak; pedig nagyon messze volt tőlük az ágyam, szerencsémre, a hálóterem alsó végében.

Pirkadt odakint. Ma is szép idő ígérkezett. Öltözködni kezdtünk, mosakodni mentünk rajonként — most az egyik növendék töltögette poharunkba a hipermangánt, nem

Schulze —, bevetettük az ágyat. Mire elkészültünk, a folyosóra néző tejüveg-ablakokon megcsillant a napsugár.

Schulze végigsétált a hálótérmen ahol intett, az ágy tulajdonosa szétdobta a takarókat, lepedőket s újra kezdett ágyazni. Azután sorakozót vezényelt és megvizsgálta a kezeinket, füleinket, hogy rendesen megmosdott-e mindenki.

Orbán Elemér nyakát piszkosnak találta.

— Mi ez? — kérdezte. — Dreck. Ez dreck. Ugyebár?

Orbánnal egyetemben a többi újoncot is kiparancsolta a mosdóba. Le kellett vetkőznünk és újra kellett kezdenünk a mosakodást. Schulze egy darabig szóltanul nézett bennünket, aztán kikiáltott az ajtón:

— Merényi, Burger!

— Parancs, parancs!

Az álmosnézésű Merényivel a vastagnyakú, vöröshajú fiú jött be a mosdóba. A tiszthelyettes intésére elkapták s a csap alá nyomva körömkéfével sikálni kezdték Orbánt.

— Ne sajnálja — szólt rá Schulze a vörös Burgerra, teljesen fölöslegesen, mert olyan irgalmatlanul súrolták a puhatestű újoncot, hogy a nyaka már főtt-rák színű volt.

Mi többiek elkészültünk a mosakodással és megfélemlítve néztük a jelenetet csak Czakó forgatta még fejét a csap alatt, prüszkölve és csapkodva magára a vizet. Végül Schulze intett, hogy állítsák meg Czakót.

Merényi tolmácsolta a parancsot, szelíd rúgással.

— Igenis! — kiáltotta Czakó kiegyenesedve.

A szappanát azonban túl gyorsan akarta felkapni, s kicsúszott a kezéből és elpenderedt a bádog-polc végébe. Utánaugrott, de megint túl sietősen markolta meg. A szappan visszaszánkázott. Merényi elnevette magát, hangtalanul. Amikor befelé indulva Czakó elhaladt Schulze mellett, a tiszthelyettes tarkón legyintette s mintha elmosolyodott volna...

AZ ISKOLAI ÉNKÉP A SERDÜLŐKORBAN*

OROSZ JUDIT —SZITÓ IMRE

Környezetünkben elfoglalt helyünket és saját viselkedésünket akkor értjük meg, ha megtanuljuk önmagunkat helyesen észlelni. Az iskoláskorú gyermek és fiatal tanulmányi teljesítményének alakulását, társas beilleszkedésének változását jobban megérthetjük, ha megismerkedünk az énképre vonatkozó elméletekkel és az énképpel összefüggő vizsgálati eredményekkel.

Tapasztalatok bonyolult szerveződésének eredménye, hogy egy serdülő fiatal okosnak, butának, lustának vagy csinosnak tartja-e magát. Önmaga értelmi képességeiről kialakuló véleménye formálódásához úgy jut el, hogy szükségleteinek engedelmeskedve aktív cselekvést hajt végre, olyan feladatokat old meg, amelyekben próbára teszi értelmi képességeit (gyakorlati problémahelyzetek, logikai készséget igénylő fejtörők, matematikai feladatok, intelligencia teszt). A feladatok megoldásának sikeréből, sikertelenségéből következtet arra, hogy értelmi képességei milyenek. Tapasztalatot szerez azonban arról is, hogy társai, tanárai, szülei, milyen véleménnyel vannak problémamegoldási módjáról, ötletességéről, logikai készségéről, érvelési készségeiről. Eredményét összehasonlítja a társai eredményével, ennek következtében információt szerez arról, hogy a társas rangsorban hol foglal helyet.

James a múlt század végén az Én-ről felvázolt elméleti megközelítésében, 1890-ben az Én két aspektusát különböztette meg. Az Én egyik viselkedésmódja az aktív cselekvés (a fenti esetben a feladatmegoldás), a másik a társak véleményének figyelembevétele, az arra történő reflektálás. Az énkép ebből a reflexiós tevékenységből alakul ki. Ezt a nézetet fejleszti tovább Mead a reaktív én (I) és a felépített én (Me) keletkezésének magyarázatában. Míg a reaktív én tevékenységében az egyén mint biológiai organizmus, szükségleteinek kreatív megjelenítését végzi, addig a felépített én a cselekvések eredményességéről, hatásairól, a társas környezet visszahatásairól szűr le tapasztalatokat. A legnagyobb jelentőséggel a szignifikáns mások (szülők, barátok, iskolai kortársak, tanárok) véleménye bír az egyén számára. Az egyén

* Megjegyzés: A tanulmány másodközlés. Megjelent a „Lélekvilág” című kötetben (Szerkesztő: Horváth-Szabó Katalin, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Piliscsaba, 1998.)

énképe — Mead és Cooley gondolatmenete szerint visszatükröződése az előbb említett jelentős személyek véleményének.

„Azt gondolom, az a véleményük rólam...” kijelentés köznap szöhasználattal fejezi ki, miként formálódik a társas visszajelzésből az egyénre vonatkozó énkép tartalma. Mead szerint az egyéni fejlődésben akkor lehet énképről beszélni, amikor az egyén felismeri, hogy ő más emberek észlelésének tárgya, vagyis amikor valaki önmagát más nézőpontjából is tudja nézni. A Piaget elméletére épülő és azt bíráló fejlődés-lélektani vizsgálatok eredményei azt sugallják, hogy a mások nézőpontjába való belehelyezkedés, a decentralálás kialakulása 8-9 éves korra tehető. A kisiskoláskor tekinthető az énkép formálódása szempontjából kiemelt szakasznak. (MEAD, 1976. CLARKE-STEWART-FRIEDMAN, 1987.; PIAGET, 1970.)

A kialakult énkép Epstein szerint a következő funkciókat látja el: a) egyensúlyt teremt az egyén által megélt fájdalmas és örömteli tapasztalatok területén b) szervezi a különféle egyéni tapasztalatokat, melyek sémákba rendeződnek, c) szervezi az önértékelés fenntartását. (HARRÉE-LAMB, 1986.)

A továbbiakban megvizsgáljuk, hogy a különböző énfeladási elméletekben milyen előzmények vezetnek az énkép kialakulásához. (MCGRAW, 1987.)

Az éntudatosság fejlődése

Az éntudatosság az egyén önmagára történő reflektálásának a folyamata. Az éntudatosság az élet korai szakaszától kezdve a felnőtt korig fokozatosan alakul ki. Selman és McGraw öt szakaszt különít el az éntudatosság fejlődésében.

0. szakasz — differenciálatlan én

Az élet első hónapjára esik. A csecsemő testi és érzelmi szimbiózisban él az élő és élettelen külvilággal. nem tesz különbséget abban sem, hogy szájával a saját ujját érinti meg vagy a cumiját.

1. szakasz — az öntudatra ébredés, a fizikai én megjelenése

a) Az én és a másik megkülönböztetése (4. hónap)

Másként reagál a csecsemő a hüvelykujj szopására, mint a száraz cumi

érintésére. A saját testrész érintéséből származó kinesztetikus érzéketeket és a külvilág tárgyainak érintéséből származó érzéketeket elkülöníti.

Saját testrészeit hosszan nézegeti.

Önmaga és mások hangját utánozza. Piaget fogalomrendszerében ezek az elsődleges cirkuláris (kölsönhatás révén ismétlődő) reakciók.

b) Személyes kezdeményezés (6. hónap)

A külvilág ingereit aktívan idézi elő.

A csörgőt azért rugdalja, mert élvezi az így létrehozott hangot. Azért sír, hogy az anyja megjelenjen. Az érzékeny szülő támogatja ennek kialakulását. Piaget szerint ezek a másodlagos cirkuláris reakciók.

c) A saját testrész vizuális felismerése (15. hónap)

Ha a gyermekről videofilmet készítenek, amelyen látható, amint a saját lába mozog és ugyanabban az időpontban bemutatják egy monitoron, amint mozog a lába, akkor más mozgásokhoz képest a saját lábának mozgását figyeli.

Ha a gyermek homlokára ragasztott vagy festett pöttyöt tesznek és ezt egy tükörben látja, ettől az életkortól kezdve letörli, mert nem tekinti testrészéhez tartozónak.

d) Saját tulajdonságok észlelése

Fizikai megjelenés (21. hónap)

Ha a gyermeknek fényképeket mutatnak be, amelyek egyikén önmaga, a többi képen hasonló korú társak szerepelnek, fel tudja ismerni, melyik fényképen van ő.

Saját viselkedés észlelése (2. év)

A gyermek meg tudja mondani, hogy bizonyos viselkedéseket meg tud csinálni, másokat pedig nem. Pl. felemelni valamit egy asztalra vagy beletenni valamit egy dobozba.

Az életkor észlelése (2,5–3 éves kortól)

A bemutatott fényképeket osztályozni tudja aszerint, ki a kisgyermek, ki a nagygyermek, szülő. Valójában a fényképen bemutatott személyek a testméret alapján is különböznek és valószínűbb, hogy nem az életkort észleli, hanem a testméretet.

Nemek észlelése (2,5 évtől)

Ha a bemutatott fényképeken férfiak és nők szerepelnek, öltözkész és hajvi-

selet alapján képes különbséget tenni, ki a férfi, ki a nő.

Saját nemét meg tudja mondani, de ez 6 éves korig nem stabil, mert zavarba jön olyan kérdésre, hogy „Amikor csecsemő voltál kisfiú voltál vagy kislány? — Amikor felnősz apuka vagy anyuka lesz?”

A **nemkonstancia** bizonytalan 7 éves korig. Megváltoztathatja a nemét az a személy, akiről fénykép alapján korábban tudta, hogy fiú vagy lány, a következő pillanatban azonban a fényképen az ellenkező nem ruháját viseli. Ha azonban felhívják a figyelmet az átöltözésre, akkor biztosabb a konstancia.

A nem stabilitása és a nemkonstancia akkor válik biztossá, amikor a külső nemi jegyek alapján tesz különbséget a gyermek fiú és lány között. Ez a megkülönböztetés 7 éves korra alakul ki.

2. szakasz — a pszichológiai én (6 éves kor után)

a) A privát és a nyilvános én közötti különbségtéves

A privát én területére a mások elől elrejtett, de önmagunkra vonatkozó információk tartoznak, míg a nyilvános én tartalmába az önmagunkra vonatkozó, mások számára is ismert attribútumok tartoznak. A gyermek megtanul úgy gondolkodni önmagáról, hogy aminek mások tartják cselekedetei alapján az néha összhangban áll valódi énjével néha pedig nem. A kétfajta énfunkció megkülönböztetését történetekkel lehet vizsgálni.

„Egy kisfiú, Marci, elvesztette a kutyáját. Amikor megtudta, azt mondta, hogy most már soha többé nem szeretné, hogy legyen kutyája.” — Megkérdezzük a történettel megismerkedő gyerekektől: Mit gondolsz? Mi történne, ha Marcinak a születésnapjára egy másik kiskutyát vennének?

Ha a gyermek a szószerinti magyarázatot adja, vagyis úgy véli, nem szeretne Marci többé kutyát, — ez a válasz a nyilvános én fogalmának felel meg. Óvodáskorú gyermekek azt válaszolják, Marci nem örülne egy új kiskutyának. A 7-8 éves gyermekek azonban így vélekednek: Marci csak elkeseredésében mondta, hogy nem örülne a kiskutyának. Mégiscsak szeretne egy kutyát. Válaszuk a pszichológiai én kialakulását feltételezi.

7-8 éves kortól válik nyilvánvalóvá, hogy amikor embereket mutatnak be másoknak, akkor a külső tulajdonságoktól függetlenül belsőket is figyelembe vesznek. Ha egy 7 éves gyermektől azt kéri, jellemezzen egy olyan embert, akit kedvel és egy olyat, akit nem kedvel, akkor a leíró kijelentések fele külső tulajdonságokra vonatkozik. 8 éves korú gyermekek egy ilyen jellemzésnél 15% külső tulajdonságot és 85% belső tulajdonságot használnak.

b) Társas összehasonlítás

A saját teljesítmény egyéni elbírálásától a társak teljesítményével történő összehasonlítás felé halad a fejlődés iránya, az abszolút viszonyítástól a relatív összehasonlítás felé.

Egy olyan ügyességi feladatban, ahol karikákat oszlopocskákra kell rádobni, az óvodás azt figyeli, hogy a feladat követelményeihez képest a maximumot tudja-e nyújtani. A 7 évesnél idősebb gyermek azonban beszámítja, hogy társai hogyan teljesítettek az adott feladatban és ezzel az összehasonlítással jutalmazza vagy bünteti önmagát.

c) Ellentétek elfogadása az egyén magatartásában

Az óvodáskorú gyermek az emberekről kialakított véleményében mellőzi az ellentéteket. A jó ember egyszerre kedves és okos, a rossz ember goromba és buta. Néhány gyermektörténet, mese is ilyen jellemzésekkel él a meseshők tekintetében.

A 9 éves gyermek azonban az egy emberen belül meglévő ellentéteket. A jó ember nem feltétlenül okos, az okos ember lehet, hogy gonosz. Ugyanezt az árnyalatot fejezi ki a gyermek, amikor azt mondja: — „Boldog voltam, hogy elmentünk szánkózní, de féltem, mert meredek volt a hegyoldal.”

A gondolkodás fejlődésében a gyermek a konkrét műveletek szakaszában van, ami azt is jelenti, hogy viszonyításokat képes felfogni és tanulni. Az énkép alakulása szempontjából az a lényeges momentum, hogy önmagát mások nézőpontjából is képes vizsgálni.

3. szakasz — a megfigyelő én

Ez a szakasz a serdülőkorra esik. A fiatal úgy véli, megfigyelése és ellenőrzése alatt tudja tartani érzelmeit és gondolatait. Ekkor alakul ki az önreflektálás képessége, vagyis képes arról gondolkodni, hogy gondolkodik. A Marci elvesztette kutyáját történetre már tipikusan ilyen választ adnak a serdülők, hogy a kisfiú, amikor azt mondja, nem akar kutyát, becsapja, ámtítja önmagát, hogy azt higgye, már nem akar kutyát. Ebben a szakaszban létrejön az a felismerés, hogy a gondolatok szabályozása segítségével félre lehet vezetni embereket, sőt önmagát is be tudja csapni. Gondolni vagy hinni tud valamit azáltal, hogy ezt akarja. Ebben a szakaszban fokozott érdeklődés irányul az énrre, az identitás keresése következtében. Ekkor a tekintélyszemélyekről való leválás miatt a „Ki vagyok én?” — kérdésre keresnek választ.

4. szakasz — a tudatos és tudattalan elkülönülése

Az ifjúkorban jelenik meg az a tapasztalat, hogy a megfigyelő én nem tudja teljes mértékben irányítani szükségleteinket és gondolatainkat. Vannak olyan szükségleteink és gondolataink, amelyek csak az utólagos reflexió révén válnak ismertté számunkra, s csak részben tudjuk szabályozni gondolatainkat és szükségleteinket. Az irányítás továbbra is megvalósul abban, hogy bizonyos helyzetekben hogyan viselkedjem vagy gondolkodjam, de nem vagyok teljesen tudatában annak, miért választottam az adott viselkedést vagy gondolkodást.

A szükségletek szabályozását és az autonómiát hangsúlyozó énefejlődési elmélet

Kegan strukturális, hierarchikus énefejlődési elméletét a 80-as évek elején alakította ki. Véleménye szerint az énefejlődés mozgatója az ÉN és a MÁSIK közötti pszichológiai elkülönülés. Ez az elkülönülés annak függvényében alakul, milyen jelentést ad az egyén saját tapasztalatainak és mások véleményének. A fejlődés során a környezetében élő fontos személyek véleménye beépül tapasztalataiba és önmagával folytatott dialógusaiban ezekhez a véleményekhez viszonyítja saját viselkedését, gondolkodását. (KOHLBERG, 1987.)

0. szakasz — a differenciálatlan, beágyazódó én

A gyermek szükségletei szorosan a gondozójához, az anyához kapcsolódnak. A saját szükséglet kielégítése alárendelődik a biztonságos kötődés szükségletének. Függetlenedésének kezdete a „Nem” kimondásához kapcsolható. Ennek legkorábbi megnyilvánulása a 2. életév végére tehető.

1. szakasz — az impulzív én

A 2–5 éves gyermek fő jellemzője, hogy közvetlen szükségletkielégítésre törekszik a tárgyak megragadása, az éhség csillapítása, kíváncsiságának kielégítése, szülők vagy kedvenc állatok szoros közelségének keresése érdekében. Amennyiben ezek a szükségletek közvetlenül nem valósulhatnak meg, akkor a gyermek vagy azonnali agresszív viselkedést nyilvánít vagy fantáziajátékban jeleníti meg a vágyott tárgyat, élőlényt, személyt. Minthogy impulzusainak kifejezésében tapasztalja meg önmagát, fenyegetést jelent az én fejlődése szempontjából, ha ezeket az impulzusokat nem fejezheti ki.

2. szakasz — az uralkodó én

Ez a szakasz a prepubertás elejéig tart. A gyermek megtapasztalja, hogy nem ragadja el az impulzus, hanem ő a szükségleteinek birtokosa. Megtanul több olyan szükségletet késleltetni és egyúttal kifejezni, amely a kortársak közötti kapcsolatfelvételhez és a családon kívüli létezéshez szükséges. Az iskola-érettségnek az énfeljedésben megnyilvánuló kritériuma a szükségletek szabályozásának, késleltetésének a képessége azért, mert társas szabályok vannak és alkalmazkodni kell másokhoz valamint azért, mert vannak olyan feladatok is, amelyeket szándékolt erőfeszítéssel lehet megvalósítani a játék önfeléd öröme nélkül.

Eddig azt feltételezte, hogy a szülő ismeri az ő privát énjét, vagyis ismeri gondolatait, vágyait, akkor is, ha nem beszél róla. Most felfedezi, hogy van egy másoktól független belső világa (privát én). Megtapasztalja, hogy viselkedése alapján mások számára valamilyennek látszik, olyan szükségletekkel, gondolatokkal rendelkezik, amelyek mások előtt el vannak rejtve. Ennek a független belső világnak a kialakulását jelzi, hogy a gyermeknek titka van a szülő előtt.

Ebben a stádiumban a gyermek az önmagával kapcsolatos észleleteket össze tudja hangolni, bár a rá vonatkozó kijelentések eltérő személyektől eredtek és eltérő környezetben keletkeztek. Az önmagára vonatkozó fogalmi kategóriák — okos, szegény, csinos, kövér — állandó jelentést ettől az időszaktól kezdve nyernek. Az énkép aktív kidolgozása ekkor kezdődik el.

3. szakasz — interszónális én

A prepubertás korú gyermek fejlődését egy ilyen kijelentésben foglalhatnánk össze: „Én a kapcsolataim vagyok. „A kortárskapcsolatokban való létezés időszaka ez, a társas önazonosság, társas identitás próbálgatása történik. Különböző barátokkal, kortársakkal különféle viselkedéseket lehet tapasztalni, különböző élményeket lehet megosztani, különböző játékokban szükséges egyezkedni. A kölcsönösségre törekvő egyezkedés, a kortársak világába való bekapcsolódás a döntő ebben a szakaszban.

4. szakasz — az autonóm én

A serdülő megtapasztalja, hogy a kapcsolatainak birtokosa. A társas identitás kidolgozásánál még az volt számára a természetes, hogy különböző barátok-

kal különféle szerepekben viselkedjen, most arra törekszik, hogy kidolgozza a személyes identitását vagyis a helyzetektől, személyektől, időtől független önazonosságát. A barátok az azonos életstílus alapján szelektálódnak. A saját érzések ellentétességére nemcsak reflektálni képes, hanem életfilozófiákat keres vagy dolgoz ki az ellentmondásos helyzetek egységben történő szemléléséhez.

Az énkép alakulása szorosan összefügg az önértékelésre vonatkozó tapasztalatok szerveződésével, hiszen az énképet alkotó fogalmak pozitív vagy negatív tartalmúak, s csak elenyésző mértékben semlegesek. Az adott kontextusban elhangzott, másoktól érkező kijelentés, társas viszonyulás már a kisgyermekkor éveiben erőteljesen befolyásolja a gyermek énképének alakulását, — azelőtt, hogy kisiskoláskorban elkezdődne annak a tudatos élményekre épülő szerveződése.

A humanisztikus nézőpont

Az énkép előtörténetének koragyermekkori alakulásával, annak jelentőségével a rogersi énelmélet foglalkozik. Rogers, aki a humanisztikus pszichológia nézőpontjából közelít az énejlődéshez, kiemeli a feltétel nélküli elfogadás élményének jelentőségét. A feltétel nélküli elfogadás azt jelenti, hogy a gyermeket pusztán azért szeretik, tisztelik, gondoskodnak róla, mert emberi lény, nem kell hozzá semmilyen követelményt teljesítenie. Ha a szülő a koragyermekkortól képes a gyermek számára ezt az alapvető élményt biztosítani, akkor a gyermek könnyebben tudja elfogadni újabb tapasztalatait és a növekedés, a képesség-kibontakoztatás, az önaktualizáció irányába tud elmozdulni. Ha azonban a szülők figyelme és elfogadása elsődlegesen feltételekhez, teljesítmények produkálásához kötött, a gyermek csak akkor kap figyelmet, elfogadást, ha valamilyen teljesítményt produkál. Ilyenkor a gyermek azt tanulja meg, hogy csak akkor értékes, ha teljesítményt nyújt. Kétségtelen, hogy a feltételekhez kötött elfogadás a szocializáció elengedhetetlen része, azonban ha ez az igény túlságosan erőteljes, akkor a gyermek azt tanulja meg, hogy a társas elismerés érdekében elnyomja, mellőzze lényeges szükségleteit. Bekövetkezik az az állapot, hogy a gyermek nagyobb mértékben támaszkodik arra, hogy más emberek hogyan értelmezik az ő saját tapasztalatait, mint arra, ahogyan ő maga ezt értelmezné. A társas elismerés — szülők, idősebb testvérek, rokonok véleményének stb. — előtérbe helyezése erőteljes elvárások tömegét építi be az énbe (Milyennek kellene lennem,

hogyan elfogadjanak? — Nem szabad kövérnek lennem. Legalább olyan jó tanulónak kell lennem, mint amilyen apám volt stb.), így alakul ki az elérhetetlen, a személyt belső dialógus formájában büntető ideális én. Ha az ideális én nem büntető jellegű belső dialógust képes serkenteni, akkor ez a belső beszéd a gyermek számára a megfelelő növekedést eredményezi. (MCGRAW, 1987.)

A rogersi elvekre épülő tanácsadás a beszélgetőpartner feltétel nélküli elfogadásával és közléseit visszatükröző beszédstílussal kíván hozzájárulni ahhoz, hogy önfejlődést segítő élményfeldolgozásban részesüljön a viselkedésszabályokkal küzdő személy.

A minősítés folyamata

A viselkedésszabályok, a szabályszegő viselkedés oka gyakran a negatív önértékelés, melynek tanulása a környezet reagálásából származik. A szülőnek a személyiségjellemzőkre, értelmi képességekre vonatkozó kijelentései (Mindig is lusta volt. A nővéred okosabb, mint te vagy.), az osztálytársak csúfolódásai, a tanárok fegyelmezésnek szánt minősítő megjegyzései értékelést hordozó címkéket jelentenek a gyermek számára, és beépülnek az énképbe. A környezet minősítései következtében elindul a rossz gyermekké válás folyamata. (GOFFMAN, 1981.)

Első lépése ennek a folyamatnak maga a minősítés.

A második mozzanat, hogy a minősítő személy megvonja a pozitív interakció újbóli adásának lehetőségét. Vagy csak negatív minősítéseket tartalmazó kommunikációt folytat vagy megszünteti a kommunikációt. Ekkor hagyja, vagy aktívan beosztja a gyermeket a gyenge képességű vagy rossz gyermekek csoportjába.

Ilyenkor történik az, hogy a szülő vagy a tanár által nem kedvelt rendbontó viselkedésű barátok társaságát keresi a címkézett gyermek. Viszonyítási csoporttá válnak számára a problematikus viselkedésű, már címkézett gyermekek, hiszen pozitív önértékelést csak egymás között, egymás számára tudnak fenntartani. Eközben megtörténik a felnőtt által fontosnak tartott célok és értékek megkérdőjelezése (a tanulással, szabály betartással, engedelmességgel összefüggő viselkedés leértékelése).

Végül a gyermek énképének részévé teszi a minősítést. Annak, megfelelően viselkedik, aminek környezete tartja. Így eredményez a negatív önértékelés tartós magatartási problémát.

Súlyos negatív minősítések a stigmák, amelyek az egyén önértékelését mélyen sértik. Goffman meghatározásában ide tartoznak a fizikai fogyatékosság tényleges testi megjelenései, valamint olyan testi betegségekről történő híresztelések, amelyek megváltoztatják az egyén társas elfogadását (pl. AIDS). Stigmát jelent a nyilvánosságra kerülő diagnózis vagy csupán a híresztelés az egyén elmebetegségéről, alkoholizmusáról, öngyilkosságáról, bűncselekmény elkövetéséről. Stigmának számít a társadalom előítéletességének függvényében a faji, etnikai, vallási csoporthoz tartozás. Amikor a tanár az egyéni élettörténet iránt érdeklődik a gyermeknél, akkor bizonyos élettörténeti adatok elhallgatása a stigmától való félelemnek tulajdonítható. Goffman szóhasználatával élve az én egyik felségterületének védelméről van szó. A felségterületek megsértése a frusztráció következtében támadást, védekezést vagy visszahúzódot vált ki.

Az én felségterületei

A felségterületeket csak az iskolában tanuló gyermek, serdülő szempontjából mutatjuk be Goffman nyomán.

1. Személyes tér

A test körüli tér karnyújtásnyi távolságban. Az órák közötti szünetekben megjelenő zsúfoltság következtében sérül, vagy ha kényszerűségből kell valamely padtárrsal együtt ülni.

2. Rekesz

Szék, saját szekrényrész, padrész az egyén számára, ahol holmiját tartja, ahol játszani, tanulni szokott. Szőnyeg a játszó gyermekek számára az osztálytermen belül. Váltakozó osztálytermekben tanuló diákok számára a rekesz térbehatároló volta sérül. A kisajátítás, „rekeszesítés” igénye miatt jelenik meg a padra történő firkálás.

3. Használati tér

Az a tér, ahol az egyén a tevékenységét végzi. A padfelület, amin dolgozik, a játéktevékenység végzéséhez leterített szőnyeg területe, de a takarítás területe, ha az a feladata a gyermeknek, hogy a padlót takarítsa, az osztályteremben az a sáv, amelyen át az írásvetítőt vagy a táblát láthatja. A használati tér pillanatnyi tevékenységhez kötődő térfelület, nem állandó jellegű, mint a re-

kesz vagy a tulajdontárgyak. A használati tér sértegetése provokálás, ugratás, bosszantás tárgya.

4. Burkolat

A testet fedő bőrréteg és a ruházat tartozik ide. Az ütés, rángatás, hajhúzó-gatás, a szokatlan testi érintés, a szexuális zaklatás, a ruházat roncsolása, az előkészítetlen kötelező orvosi vizsgálatok mind olyan tevékenységek, amelyek ezt a felségterületet sértik.

5. Tulajdontárgyak

Füzetek, könyvek, írószerek, tolltartó, levetett ruhák, cipő, ékszerek, iskolába behozott játéktárgyak, pénz. A kérés nélküli használat, az eltulajdonítás, lopás, megrongálás olyan tevékenységek, amelyek ennek a territóriumnak a létét sértik.

6. Sorrendi helyzet

Minden olyan helyzet, amely lehetővé teszi, hogy a gyermek önmagát egy rangsorban helyezze el.

— Várakozás az ebédnél, a büfénél, az ebédjegy befizetésénél. Ilyenkor a hallgatolágos szabály, hogy aki már a sorban áll, nem előzhető meg. Az előretolakodás sérti ezt a felségterületet. A túlzott megvárakoztatás sorban állással egybekötve sérti a várakozók várakozási türelmét. Az intézménycentrikus bánásmód tipikus példájaként említhető a sorba állított gyermekek megvárakoztatása az ebéd kiosztása előtt, miközben semmittevéssel, rendetlenkedéssel töltik az időt.

— A fizikai erő és ügyesség szerinti rangsort, a csipkedési sorrendet maguk a gyermekek állítják fel egymás között, a magasság, a gyorsaság szerinti sorrendet testnevelés órán tapasztalják.

— A képességcsoportba sorolás a tanulmányi rangsort jeleníti meg az osztályon belül, a „buták”, a nehezen nevelhető, a továbbtanuló tehetségesek osztályába sorolás iskolai szinten rangsorol és minősít. A tanulmányi versenyek, rajz- és sportversenyek nyertesei a rangsorok élén állnak. A képességcsoporttól függetlenül az osztályzatok rangsorából a gyermekek alsó tagozatban a saját képességeik színvonalára következtetnek, a serdülőkorra külön válik a képességekről alkotott hiedelem az osztályzatok rangsorától, de

csak akkor, ha hozzáértő személy a képességnek az osztályzatoktól különböző voltát meg tudja erősíteni.

A rangsorok a teljesítmény-kritériumhoz történő viszonyítással vagy a társas összehasonlítással az énkép pozitív vagy negatív alakulását befolyásolják. Az egyén felségterülete sérelmet szenved, ha a rangsorok végén áll vagy képességeihez viszonyítva teljesítményével a társas rangsorban alacsonyabb szinten foglal helyet.

— Speciális sorrendi helyzetet teremt annak észlelése, hogy a tanár kikkel folytat pozitív tartalmú, elfogadóbb interakciót. Ezt a Pygmalion-effektusra vonatkozó kutatások tárták fel, és kimutatták ennek a gyermek viselkedésében megjelenő következményeit. Szociológiai munkák a rejtett tanterv megnyilvánulásainak tekintik a társas interakciókban megmutatkozó sorrendi helyzetek kialakulását. (BROPHY, 1983.)

7. Az egyénre vonatkozó információk

Arról az igényről van szó, hogy az egyén fizikai megjelenését, viselkedését, tudatának tartalmát, élettörténetének adatait, fényképeket, róla készült véleményeket, diagnózisokat bábáskodók, kíváncsiskodók ne vizsgálgassák, ne nézegetssék, ne kelljen az információkat önmagáról másoknak kiadnia. Nevének használata, megszólítása megfelelő tisztelettel történjen. Ezen információk visszatartása vagy közreadása a tanárok és diákok között megnyilvánuló bizalomtól függ. Ha ezeket az információkat a gyermek minősítésére használják fel a róla készült pedagógiai vagy más természetű véleményekben, akkor sérül ez a felségterület.

8. Társas információk

Beszélgetők csoportja védi a beszélgetés tartalmát. Beszélgető gyermekek kis csoportja szünetben elhallgat, ha akárcsak a kedvelt osztályfőnök, rövid időre belép az osztályba. Más alcsoportoktól az osztályon belül ugyanígy védi a kiscsoport a saját bizalmas beszélgetéseinek tartalmát. Az osztály irányítása akkor alapul a kölcsönös tiszteleten, ha a fontos kérdésekben a gyermekek önmaguk tájékoztatják a felnőtteket, az osztályfőnököket. Vannak helyzetek, amelyekben a tanár a bizalmatlanság következtében más megoldásokhoz folyamodik az információszerzés érdekében. Más problémát jelent, ha erőszakos gyermekek megfélemlítik az áldozatot, hogy ne merje feltárni mások, a tanár előtt a rajta esett sérelmet. Ilyenkor fontos olyan szabályok han-

goztatása a tanár részéről, miszerint nem „stréber” az, aki elpanaszolja, hogy súlyosan megfenyegették vagy fizikai bántalmazásban részesült társai részéről. A fizikai erőszakot, megfélemlítést tartalmazó viselkedés tovaterjedése ellen a nyilvánossá tétellel lehet védekezni.

A felségterületek tiszteletben tartásával a gyermek azt érzékeli, hogy emberi méltóságának megfelelően bánnak vele, olyan környezetben él, hogy sérelem esetén az én territóriumának biztonsága helyreállítható és ezt a felnőttek maguk is támogatják.

A spontán énkép tartalma

Prepubertás gyermekek egy nagyobb mintáján végzett vizsgálat rámutat arra, hogy a gyermekek szabadon alkalmazott önmeghatározása, az ún. spontán énkép milyen tartalmakat hordoz. McGuire 1976-ban 252 6. osztályos diákot kért meg arra, hogy beszéljen önmagáról. Egy külön kérdőívet is adott nekik, amelyben a személyes megjelenésükről, demográfiai jellemzőkről, valamint családjuk összetételéről érdeklődött. (SPEAR–PENROD–BAKER, 1988., MC. GUIRE – MC. GUIRE, 1984.)

Az eredményeket részletesen közöljük, mert arról tájékoztatnak bennünket, hogy hétköznapi formában a gyermekek milyen terminusokban jellemzik önmagukat, továbbá milyen arányban használnak egy-egy tartalmi kört.

Saját tevékenységek

hobby, szórakozás (48) — sport (43) — napirend (43) — készségek (8) — TV (10) — könyv (6) — munka (3) — egyéb (11)

Fontos kapcsolatok

család (38) — barát (43) — háziállat (22) — tanár (16)

Attitűdök

mit szeretek, mit nem (52) — pályaválasztás (18) — remények, vágyak (12) — iskolai környezet (71) — egyéb (5)

Demográfiai jellemzők

életkor, születési dátum (25) — név (19) — lakóhely (16) — születési hely (11) — egészség (11) — nem (10) — etnikum (5) — vallás (3)

Önértékelés

morális (20) — fizikai (15) — intellektuális (10) — érzelmi (2)

Fizikai jellemzők

hajsztín (13) — magasság (11) — súly (11) — szemsztín (11).

A gyermekek legnagyobb arányban az iskolával kapcsolatos fogalmakat használták fel az önjellemzéshez.

Az iskolai énképpel kapcsolatos kutatások

Wattenberg és Clifford 1964-ben 5 éves, óvodáskorú gyermekekkel intelligencia tesztet és önértékelési kérdőívet vettek fel, tehát még azelőtt, hogy megtanultak volna olvasni. 2,5 évvel később megvizsgálták, milyen a gyermekek olvasási teljesítménye és azt találták, hogy az óvodáskorban felvett önértékelési kérdőív hatékonyabban jósolta be az olvasási teljesítményt, mint az intelligencia teszt. A magas önértékelés olyan viselkedésformákkal jár együtt, amelyek a motiváció megfelelő alakulása révén magas teljesítményt eredményeznek. A magas önértékelés abban segíti a gyermeket, hogy a teljesítményért hatékonyabban tudjon küzdeni. (CIVIKLY, 1982.)

Shiffer 1977-ben azt vizsgálta, mi jellemzi a magas önértékeléssel, pozitív énképpel rendelkező tanulókat iskolai helyzetben. A következőket találta: a pozitív énképpel rendelkező diákok kitartóbbak voltak a feladatmegoldásban, jobb időbeosztással oldották meg az időkorlátos feladatokat, nagy számú interakciót tartottak fenn a tanárral és kortársaikkal, gyakran foglaltak el jó társas pozíciót szociometriai kérdőívben. A negatív énképpel rendelkező diákokra ennek az ellenkezője volt igaz, továbbá kifejezetten nagy számban fordult elő a feladatmegoldástól eltérítő, nem célirányos viselkedés, bémészködés, hosszadalmas töprengés egy-egy részletinformáció tartalmán.

Bachman 1977-ben 4 éven át tartó követő vizsgálatot végzett 250 olyan diákkal, aki lemorzsolódott a középiskolából. Megvizsgálta intelligenciájukat és énképüket. Az intelligencia eredmények azt mutatták, hogy a lemorzsolódott diákok 55%-ának intelligenciája 90-es IQ fölötti, vagyis legalább átlagos intelligenciával rendelkeznek, ebből 5% 120-as IQ feletti, vagyis igen magas intelligenciával rendelkeznek. A szerző szerint a diákok 55%-ának lemorzsolódása nem magyarázható alacsony képességekkel. Az énkép vizsgálat azt mutatta, hogy a lemorzsolódottak énképe jelentősen negatívabb volt, mint a középiskolát folytató társaiké. Ez az énkép azonban az iskola elhagyása és egy új iskolába történő beilleszkedés után visszatért a középiskolában maradók pozitív énképének szintjére. A lemorzsolódottak több mint felénél az is-

kola elhagyását a várható kudarcról és a vele együtt járó negatív énképtől való menekülésként lehet értelmezni.

Shavelson 1976-ban az iskolai énképet a következő struktúrában vázolja fel: az iskolai énkép tartalmaz egy általános énképet, melynek két összetevője a tanulmányi énkép és a tanuláson kívül eső énkép. A nem tanulmányi énkép ilyen részelemeket tartalmaz: fizikai, családi, társas énkép, önbecsülés. A tanulmányi énképhez tartoznak a tantárgyakkal és a tanárokkal kapcsolatos viszonyulások. (SHAVELSON–HUBNER–STANTON, 1976.)

Egy prepubertás énkép-skálával végeztek vizsgálatokat Marsh, Parker és Smith 1983-ban. 960 10–13 éves gyermekkel vették fel a kérdőívet. A kérdőív egyik részét alkotta a nem tanulmányi énkép, melynek alskálái: fizikai képességek és a sport, fizikai megjelenés, kortárs kapcsolatok, szülőkkel való kapcsolatok. A tanulmányi énkép alskálái a következők voltak: olvasáshoz, matematikához, az iskolai tárgyakhoz való általános viszony. Eredményeik szerint a nem tanulmányi énkép nem áll kapcsolatban sem az intelligencia eredményekkel, sem a tanulmányi teljesítménnyel. Ellenben a tanulmányi énkép pontszámai 0.40–0.60 közötti korrelációs kapcsolatban állnak az olvasási, a matematikai és az intelligencia eredményekkel. Bár a korrelációs eredmények oksági kapcsolatok feltárására nem alkalmasak, mégis valószínű, hogy a pozitív énkép nagyobb teljesítményeket eredményez és megfordítva, a magas iskolai teljesítmények pozitív iskolai énképet tartanak fenn. (MARSH–PARKER–SMITH, 1983.)

Az újabb tanulmányok azt emelik ki, hogy az iskolai énképnek az iskolai eredményekkel történő összefüggését mindig egy körülhatárolt viszonyítási keretben szükséges értelmezni. (Nagy hal a kis tóban effektus miatt.) Két egyenlő képességű tanuló közül alacsonyabb lesz ugyanis egy magasabb követelményeket támasztó iskolában vagy iskolai osztályban lévő tanuló az énképe, mert az énkép-kérdőív kitöltésekor viszonyítási keretet az iskola vagy az iskolai osztály képez a diák számára. (STREIN, 1993.)

Saját vizsgálatainkhoz egy énkép-kérdőívet állítottunk össze, melyhez mintaként a már említett Marsh, Parker és Smith kérdőív szolgált.

Az iskolai énkép-kérdőív

Ikon

Név:

Osztály:.....

Kérlek, írd be a véleményedet kifejező számot az állítások mellé!

1 = Egyáltalán nem értek egyet (az állítással).

2 = Nem értek egyet (az állítással).

3 = Egyetértek (az állítással).

4 = Teljesen egyet értek (az állítással).

.....1. Elégedett vagyok az irodalomból kapott osztályzataimmal.

.....2. Jobban tudom a matematikát, mint a hasonló korúak többsége.

.....3. Büszke vagyok arra, ahogyan tudom a történelmet.

.....4. Élvezettel foglalkozom a biológiával az iskolán kívül.

.....5. Azt hiszem, van tehetségem a sportban.

.....6. Sok barátom van az osztályon belül.

.....7. Mások jó megjelenésűnek tartanak.

.....8. Szüleim megértenek engem.

.....9. Büszke vagyok arra, ahogyan rajzolk.

.....10. Az iskolán kívül könnyen tudok barátokat szerezni.

.....11. A tanárok észreveszik és elismerik tudásomat, tehetségemet.

.....12. Jobban tudom az irodalmat, mint a hasonló korúak többsége.

.....13. Büszke vagyok arra, ahogyan tudom a matematikát.

.....14. Élvezettel foglalkozom a történelemmel az iskolán kívül.

.....15. Elégedett vagyok az osztályzataimmal biológiából.

.....16. Büszke vagyok sportteljesítményemre.

.....17. Az osztálytársaim közül többen szeretnék, ha a barátjuk lennék.

.....18. Azt hiszem, csinos vagyok.

.....19. Szeretek szüleim társaságában lenni.

.....20. Élvezettel foglalkozom a rajzolással az iskolán kívül.

.....21. Az iskolán kívül jól érzem magam a velem egykorúak társaságában.

.....22. A tanáram észreveszik, ha nagyobb erőfeszítést teszek a tanulásban.

.....23. Büszke vagyok az irodalomtudásomra.

.....24. Élvezettel foglalkozom matematikával az iskolán kívül.

.....25. Elégedett vagyok az osztályzataimmal történelemből.

.....26. Jobban tudom a biológiát, mint a hasonló korúak többsége.

.....27. Élvezettel foglalkozom a sporttal az iskolán kívül.

-28. Könnyen tudok az osztályon belül barátokat szerezni.
-29. Olyan ruhákat hordok, amit szeretek.
-30. Amikor saját gyermekeim lesznek, úgy nevelem őket, ahogyan most a szüleim nevelnek engem.
-31. Jobban tudok rajzolni, mint a hasonló korúak többsége.
-32. Sok barátom van az iskolán kívül.
-33. A tanárok meghallgatják a problémáimat.
-34. Élvezettel foglalkozom az irodalommal az iskolán kívül.
-35. Elégedett vagyok az osztályzataimmal matematikából.
-36. Jobban tudom a történelmet, mint a hasonló korúak többsége.
-37. Büszke vagyok a biológiatudásomra.
-38. Jobban megy a sport nekem, mint a hasonló korúak többségének.
-39. Jól érzem magam az osztálytársaim körében.
-40. Olyan frizurám van, amit szeretek.
-41. Szüleim és én sok időt töltünk együtt.
-42. Azt hiszem, van tehetségem a rajzban.
-43. Az iskolán kívül többen szeretnék, ha a barátjuk lennék.
-44. A tanárok segítenek nekem, hogy jól menjenek a dolgaim az iskolában.

Az eredeti kérdőívnek csak a körvonalait tartottuk meg, több ok miatt. A hazai iskolarendszerben a tantárgyak más elnevezést és tartalmat hordoznak, mint az angolszász iskolarendszerben. Az eredeti kérdőívben pl. szerepelt egy olvasás tantárgyra vonatkozó skála, valamint a tantárgyak általában. Mi ehelyett konkrét tantárgyakra vonatkozó kérdéscsoportokat fogalmaztunk meg. Szülőkkal kapcsolatos állítások szerepeltek az eredeti kérdőívben, de tanárookra vonatkozó nem. Ugyanakkor a McGuire-vizsgálatban a tanárokat spontán módon megemlézték a gyermekek, — mi is beiktattunk néhány kérdést a tanárokra vonatkozóan. A barátkozás helye teljesen összemosódik (iskolán belül, iskolán kívül) az eredeti kérdőívben, a tapasztalat ugyanakkor azt mutatja, hogy gyakran széles baráti köre van egy diáknak az iskolán kívül, míg az iskolában periférikus vagy megfordítva. A rajzra vonatkozó kérdéseket azért iktattuk be a kérdőívbe, mert a sport mellett a rajz az a verbális tárgytól eltérő tevékenység, melyben sikeresek lehetnek a gyermekek. Négy tantárgynál az állítások megfogalmazásában rendszeresen szerepel az osztályzattal való elégedettség (külső, extrinsic motívum), a tárgy iránti érdeklődés az iskolán kívül (belső ösztönzés, intrinsic motívum), „másokhoz képest jobban tudom a tárgyat”, (társas összehasonlítás, mint az önértékelés

egyik forrása), „büszke vagyok arra, ahogyan tudom a tantárgyat” (Weiner vizsgálata szerint a büszkeség érzése az önértékelést befolyásolja, belső — szabályozható — stabil oki tulajdonításhoz, a képességattribúcióhoz kapcsolódik — WEINER, 1979.)

A kérdőív skálái:

1. Irodalom:	1, 12, 23, 34	
2. Matematika	2, 13, 23, 35	
3. Történelem	3, 14, 25, 36	
4. Biológia	4, 15, 26, 37	
5. Sport	5, 16, 27, 38	
6. Barát/osztály	6, 17, 28, 39	(barátkozás az osztályban)
7. Testkép	7, 18, 29, 40	
8. Szülő	8, 19, 30, 41	
9. Rajz	9, 20, 31, 42	
10. Barát/kívül	10, 21, 32, 43	(barátkozás az iskolán kívül)
11. Tanár	11, 22, 33, 44	
12. Osztályzat	1, 15, 25, 35	
13. Motiv./kívül	4, 14, 24, 34	(motiváció az iskolán kívül)
14. Jobb, mint	2, 12, 26, 36	(összehasonlítás a társakkal)
15. Büszke	3, 13, 23, 37	

Ha énkép kategóriákba próbáljuk rendezni a skálákat, akkor a következő csoportokat képezhetjük:

Nem tanulmányi énkép:

Társas énkép: szülő, barátkozás osztályon belül és iskolán kívül, tanár

Fizikai énkép: testkép, sport, rajz

Tanulmányi énkép:

Tantárgyak: irodalom, matematika, történelem, biológia

Viszonyulások a teljesítményhez: jegyek, motiváció az iskolán kívül, jobb vagyok, mint..., büszkeség.

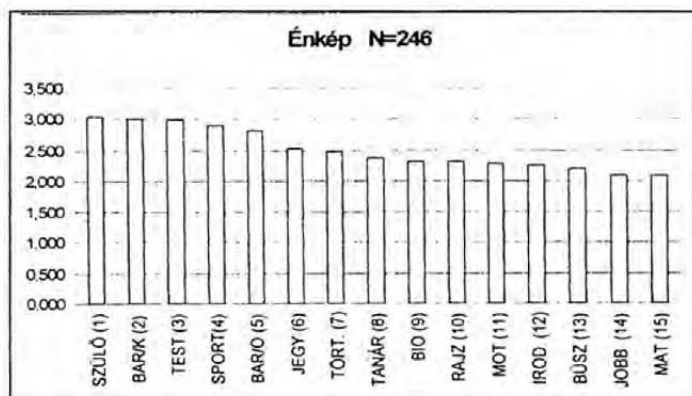
A vizsgálati eredmények bemutatása és értelmezése

A kérdőíveket 1994/95-ben két budapesti általános iskolában és középiskolában vettük fel. A kérdőívek alkalmazását azért végeztük, hogy az adott is-

kolai osztályokban a diákok véleményét megismerjük a tantárgyakkal, a társas kapcsolatokkal, önmagukkal, a tanulás motivációjával kapcsolatban.

Az 1. ábrán $N = 246$ diák énkép kategóriáinak átlaga szerepel csökkenő sorrendben. 2 ötödik, 2 hatodik, 4 hetedik osztály és 3 gimnáziumi osztály tanulóinak a véleménye tükröződik ebben a rangsorban.

1. ábra



Az énkép kategóriák mellett feltüntetett számok a grafikonról is leolvasható sorrendet teszik egyértelművé.

A sorrend a következő: 1. Szülő 2. Barát az iskolán kívül 3. Testkép 4. Sport 5. Barát az osztályban 6. Jegyekkel való elégedettség 7. Történelem 8. Tanár 9. Biológia 10. Rajz 11. Motiváció az iskolán kívül 12. Irodalom 13. Büszkeség 14. Jobban tudom, mint ... 15. Matematika

Ha megkíséreljük értelmezni, miért vannak egyes kategóriák előbb, mások a rangsor végén, a következőket mondhatjuk.

Az első 5 témakör a társas énkép és a fizikai énkép területére tartozik. A szülővel való kapcsolat és a barátságok ugyanakkor megfelelnek a feltétel nélküli elfogadás alapvető élményének, a kevésbé teljesítményközpontú elfogadás feltételének. A testkép egyes elemei, mint a hajviselet és a ruha szabályozhatók, tehát a nyilvánosság előtti megjelenésnél a benyomáskeltést befolyásolják, a test fizikai megjelenését a sporttal előnyösen alakítani lehet, továbbá a sport, a serdülőkorú szubkultúra részeként (COLEMAN, 1976.) központi értéket képvisel, a sportolás nemcsak iskolai tantárgy, hanem szabadidőtöltés, amely nem kapcsolódik szorosan az iskolai jellegű teljesítményhez.

A jegyekkel való megelégedéstől egészen a matematikáig tartó rangsorban az egyes témakörök helyét a teljesítménytől függő elfogadással és énéideálképzés megvalósulásával tudjuk magyarázni. A tantárgyak, az érdemjegyek és maga a tanár személye, a teljesítményhez kötött elfogadást testesítik meg. A jegynek társadalmi értéke van, s ha egy tantárgyat nem is kedvel valaki, vagy nem érti annak tartalmát, szerezhethet belőle elfogadható jegyet, amely az énkép számára pozitív következményekkel jár.

A történelem a feltételes elfogadás tömbjében azért van elől és a tantárgyak közül is talán azért az első, mert a bemutatott történelmi eseményekkel és személyekkel azonosulásra, ideálképzésre alkalmas anyagot vonultat fel a diákok számára. Külön megfontolásra érdemes, hogy a történelmi ismeretanyag logikai szerkezete mennyire erős. A matematika nézőpontjából szemlélve nem erős, s ez bizonyos mértékig kedvezőbb megközelítést tesz lehetővé a diákok számára.

A tanár kategória valószínűleg azért áll itt, mert a feltételekhez kötött elfogadást a tanárok testesítik meg. A tanár kommunikációjának és megnyilatkozásainak lényege a minősítés, értékelés.

A biológia a történelemhez hasonlóan olyan tárgy, amely az állatok és növények megismertetésével elemi azonosulási folyamatok lezajlásának kedvez még serdülőkorban is. A biológia racionálissá és absztrakttá teszi azt, amit a serdülő az állatok viselkedésének tanulmányozásakor, természetfilmek nézésekor, könyvek olvasásakor és a kedvenc háziállat gondozásakor élményszerűen megél. A biológia tanulása humán szinten hozzájárul a szervek egészséges működésének megértéséhez, az egészség pedig központi érték a serdülőknél is, melyre korábban a gyermekek jogaival kapcsolatos hazai vizsgálat is rámutatott.

A rajznak a 10. helyen történő szereplése, úgy véljük, azt jelenti, hogy a rajz tanítása teljesítményközpontúvá vált. A technikai tudás elsajátítását hangsúlyozza az alkotás és az esztétikai élmény megélésének öröme helyett. A serdülők többsége nagyon szívesen rajzol, de komoly aggodalmak vannak a rajzok technikai kivitelezése miatt. A serdülő kritikai érzéke sokkal erősebben fejlődik, mint rajztechnikai tudása, és ez csökkenti a rajzolás szereteténél a kedvét. Probléma továbbá, hogy a rajztanítás gyakran a realisztikus ábrázolást túlhangsúlyozza, keveset hagy a fantáziának, a kreativitásnak. Vannak tapasztalataink az olyan rajztanítással kapcsolatban, ahol a fantáziát figyelembe vették, de ezt még nem volt módunk ezzel a kérdéssel vizsgálni.

A fantáziára és a kreativitásra támaszkodó rajztanítás esetében ennek a kérdőívnek egy korábbi változatában a rajzhoz való viszony az első 3 hely valamelyikén szerepelt.

Az iskolán kívüli motiváció, a tantárgyak iskolán kívüli tanulása ugyan-csak az ideálképzést szolgálja, hiszen valamilyen fontos hobbinak az alapját képezi vagy pedig valamilyen tartós érdeklődésre utal, amelyre pályaválasztást lehet építeni. Félreérthető lehet azonban, ha serdülőkorban az iskolán kívül is tanulmányozza valaki egy tantárgy ismeretanyagát, mert a serdülő szubkultúra, — melyhez a diákok jelentős része tartozik, — szemben áll az iskolai teljesítménnyel. A jegycentrikus, a valódi tantárgyi érdeklődést a benyomáskeltés szintjén tagadó, álcázó magatartás, mint homlokzat kedvező a serdülő szubkultúrában. „Stréber” lehet az, aki a tanulmányokra összpontosít, mellőzi a sportot, a rockzenét, a barátkozást és a partnerkapcsolatokat. Kevesen vannak olyan diákok, akik az iskolán kívüli érdeklődéssel önálló gondolkodásukat kívánják bemutatni társaiknak, akik a tankönyvi szöveg elutasítását demonstrálják, valamint a tanár véleményével, tanítási stílusával való szembehelyezkedést jelenítik meg azzal, hogy iskolán kívül tantárgyi jellegű ismeretekkel foglalkoznak. A félreérthetőség, a szubkulturális ellenállás és a kritikai magatartás demonstrálása szolgáltat magyarázatot ahhoz, miért helyezkedik el hátul ez a kategória.

Az irodalom tárgynak a nem túl kedvező helyzete részben összekapcsolódik a nyelvtannal. Hiszen fogalmazások, esszék írásánál a tartalmi ötletességet mellőzve a helyesírási problémákra történő reflektálás kap a tanári munkában nagy szerepet. Az irodalomtanítás továbbá nem élményszerű, nem törekszik az olvasott mű esetében a személyes élményekhez kapcsolódást megvalósítani. Irodalomtörténeti és esztétikai kategóriákat ismertet meg a diákokkal, életproblémákat felvető mű esetében hajlamos a moralizálásra, az írott irodalmi nyelv magas kultúráját elérhetetlen ideálként tartja távol a serdülők beszélt nyelvi kultúrájától. Pozitív tapasztalataink vannak azonban az irodalom tanítás területén olyan tanárok munkájáról, akik egy egész osztálynak színpadi művet tanítanak be, s azt a diákok előadják, akik a diákok kreativitására támaszkodnak, amikor esszét, novellát íratnak velük. Az ideálképzés az önismereti vonatkozású személyes élmények bevonása esetén valósulhatna meg, ennek hiányában teljesítményközpontúság uralja és az énképben a kevésbé elfogadott zónába kerül.

Valamilyen tudásra vonatkozó büszkeség sokkal erőteljesebb állásfoglalást igényel, mint pl. a belső motiváción nyugvó tanulás. Büszke az lehet tudására, aki értéknek tekinti a tudást, a tudás megszerzését és ez a tudás magabiztosságot jelent számára. A büszkeség 13. helyezése talán abból fakad, hogy az iskolai tanulás lényegében jegycentrikus, kivéve a speciális érdeklődésű gyermekeket és a speciális profilú osztályokat. A megelégedés kifejezést, amelyet a jegyeknél alkalmaztunk, középserű eredmények elérése esetén is elfogadhatóan használhatjuk. Büszkeség érzését azonban a ritkábban előforduló, kiemelkedő teljesítmények esetén tartjuk elfogadhatónak. A büszkeség érzését nyíltan kifejezni ugyanakkor hivatkozást jelent, elbizakodottságra utal, amely a társak részéről nemtetszést vált ki. Az alacsony érték tehát ilyen kulturális, korlátozó hatás következményeként is felfogható.

A „jobban tudom, mint mások” a társas összehasonlítás elemét tartalmazza. Ennek kimondása kérkedést, dicsekvést sugallhat és rossz színben tünteti fel az egyént. Az alacsony értéknek részben ez a forrása, ugyanakkor a magatartásra és a tanulmányi teljesítményre vonatkozó iskolai értékelés nyíltan vagy burkoltan állandó társas összehasonlítást hordoz, erős normához viszonyított értékelésen nyugszik. Ezzel azoknak a diákoknak a negatív önértékeléséhez járul hozzá, akik egy iskolai osztályon belül a társas viszonyítás mentén örök vesztesek, hiszen mindig jelen vannak a hozzájuk képest jobban teljesítő osztálytársaik. Aki viszont vállalja ezt a kijelentést önjellemzésében, az nagyfokú magabiztosságról tanúskodik.

A matematika a legtöbb szorongás forrása az iskolában. Ismeretanyaga szoros logikai összefüggésekre támaszkodik, ha ez az előzetes tudás hiányos, és az elmaradó diák nem pótolja, folyamatosan kudarcos lesz matematikából. A büszkeség ellentéte a szégyen, ez az érzelem uralkodik mintegy fegyelmező erőként a matematika órákon azon diákok számára, akik lemondtak arról, hogy a matematika pozitív énképük részét képezze. A matematika a logikai teljesítményt teszi próbára, de az előzetes ismeretanyagra szigorúan támaszkodva. Logikai gondolkodást mérő intelligencia teszt nem korrelál magasan a matematikából kapott érdemjegyekkel, s ez azt sugallja, hogy az előzetes ismeretek és a kitartás együttesen jobban meghatározzák a matematikából szerzett érdemjegyet, mint a logikai képesség adott színvonalú birtokolása. A diák ugyanakkor támpontot szerez arról — pl. fejtörők, sakkozás, játékos logikai feladatok megoldása közben, hogy nem azért nem tudja a matematikát, mert problémája van a logikai szerkezetet tartalmazó ismeretanyag elsajátítá-

sával. Ezek az ellentmondásos tapasztalatok, még inkább a matematika elutasításához vagy a matematikától való félelemhez vezetnek.

Az alsókálák átlagait és szórásait az alábbi táblázatban láthatjuk:

1. táblázat

IKON	IR	MAT	TÖR	BIO	SPO	BAO	TES	SZÜ	RJZ	BRK	TAN	JGY	MOT	JBB	BU
átlag (n=246)	2,27	2,09	2,48	2,33	2,90	2,81	2,99	3,04	2,32	3,00	2,39	2,53	2,29	2,10	2,20
szórás	0,60	0,72	0,71	0,71	0,79	0,67	0,52	0,68	0,86	0,61	0,59	0,60	0,64	0,56	0,60

Az 2. táblázat az énkép alsókáláinak korrelációit tartalmazza. Az értékek azt mutatják meg, milyen mértékben függnek össze egymással az alsókálák. Az utolsó előtti oszlopban a korrelációs értékek átlaga szerepel. A táblázat elemzése azt mutatja, hogy a skálák két nagyobb csoportba tömörülnek.

2. táblázat

korrel	IR	MAT	TÖR	BIO	SPO	BAO	TES	SZÜ	RJZ	BRK	TAN	JGY	MOT	JBB	BU	átl-1	átl-2
IROD	1,00	0,11	0,44	0,21	0,07	0,07	0,19	0,09	0,06	0,11	0,20	0,45	0,46	0,53	0,43	0,29	0,45
MAT	0,11	1,00	0,41	0,43	0,13	0,18	0,17	0,25	0,16	0,11	0,20	0,54	0,51	0,58	0,76	0,37	0,51
TÖR	0,44	0,41	1,00	0,48	0,17	0,19	0,25	0,33	0,21	0,20	0,20	0,59	0,69	0,69	0,61	0,43	0,58
BIO	0,21	0,45	0,48	1,00	0,26	0,17	0,29	0,44	0,31	0,16	0,26	0,58	0,60	0,63	0,65	0,43	0,55
SPORT	0,07	0,13	0,17	0,26	1,00	0,09	0,43	0,21	0,15	0,22	0,05	0,08	0,19	0,22	0,23	0,23	0,35
BARO	0,07	0,18	0,19	0,17	0,09	1,00	0,33	0,16	0,14	0,25	0,27	0,17	0,15	0,18	0,17	0,24	0,33
TEST	0,19	0,17	0,25	0,29	0,43	0,33	1,00	0,39	0,27	0,35	0,11	0,24	0,17	0,31	0,28	0,32	0,46
SZÜLO	0,09	0,25	0,33	0,44	0,21	0,16	0,39	1,00	0,29	0,11	0,26	0,34	0,39	0,25	0,26	0,32	0,36
RAJZ	0,06	0,16	0,21	0,31	0,15	0,14	0,27	0,29	1,00	0,13	0,09	0,19	0,23	0,20	0,22	0,24	0,33
BAR/K	0,11	0,11	0,20	0,16	0,22	0,25	0,35	0,11	0,13	1,00	0,02	0,04	0,21	0,20	0,17	0,22	0,34
TANAR	0,20	0,20	0,20	0,26	0,05	0,27	0,11	0,26	0,09	0,02	1,00	0,36	0,26	0,19	0,13	0,24	0,34
JEGY	0,45	0,54	0,59	0,58	0,08	0,17	0,24	0,34	0,19	0,04	0,36	1,00	0,39	0,49	0,57	0,40	0,57
MOT	0,46	0,51	0,69	0,60	0,19	0,15	0,17	0,39	0,23	0,21	0,26	0,39	1,00	0,55	0,54	0,42	0,57
JOB	0,53	0,58	0,69	0,63	0,22	0,18	0,31	0,25	0,20	0,20	0,19	0,49	0,55	1,00	0,76	0,45	0,61
BUSZ	0,43	0,76	0,61	0,65	0,23	0,17	0,28	0,26	0,22	0,17	0,13	0,57	0,54	0,76	1,00	0,45	0,61

A csoport alakulását a 3. számú táblázatban láthatjuk.

3. táblázat

korrel	IR	MAT	TOR	BIO	SPO	BAO	TES	SZU	RJZ	BRK	TAN	JGY	MOT	JBB	BU	atl-2
IROD	1	0,11	0,44	0,2							0,2	0,45	0,46	0,53	0,6	0,45
MATEK	0,1	1	0,41	0,4							0,2	0,54	0,51	0,58	0,8	0,51
TÖR	0,4	0,41	1	0,5							0,2	0,59	0,69	0,69	0,7	0,58
BIOLOGIA	0,2	0,45	0,48	1							0,26	0,58	0,6	0,63	0,8	0,55
SPORT					1	0,09	0,43	0,21	0,15	0,22						0,35
BAR/OSZ/T					0,09	1	0,33	0,16	0,14	0,25						0,33
TESTKÉP					0,43	0,33	1	0,39	0,27	0,35						0,46
SZÜLŐ					0,21	0,16	0,39	1	0,29	0,11						0,36
RAJZ					0,15	0,14	0,27	0,29	1	0,13						0,33
BAR/KIV					0,22	0,25	0,35	0,11	0,13	1						0,34
TANAR	0,2	0,2	0,2	0,3							1	0,36	0,26	0,19	0,3	0,34
JEGYEK	0,4	0,54	0,59	0,6							0,36	1	0,39	0,49	0,7	0,57
MOT/KIV	0,5	0,51	0,69	0,6							0,26	0,39	1	0,55	0,7	0,57
JOB	0,5	0,58	0,69	0,6							0,19	0,49	0,55	1	0,8	0,61
BUSZKÉ	0,4	0,76	0,61	0,7							0,13	0,57	0,54	0,76	1	0,61

Az utolsó oszlopban feltüntetett átlagos korrelációs értékek magasabbak, mint a csoport felállítása nélkül lennének.

I. csoport — Iskolai énkép: Irodalom, Matematika, Történelem, Biológia, Tanár, Jegy, Motiváció, Jobb, mint, Büszke (9 db)

II. csoport — Társas-fizikai énkép: Sport, Barát osztályban, Testkép, szülő, Rajz, Barát iskolán kívül (6 db)

Az Iskolai énkép (IÉ) szerveződése a feltételhez kötött elfogadás alapján tekinthető egységes konstrukciónak. A Társas-fizikai énkép (TFÉ) pedig a feltétel nélküli elfogadás vagy inkább alapvető elfogadás mentén szerveződik.

Az IÉ átlaga $N = 246$ esetén $x = 2,3$, szórása $s = 0,46$

A TFÉ átlaga $x = 2,85$ $s = 0,41$

Az elvégzett egymintás t-próba szerint IÉ átlaga jelentősen különbözik a TFÉ átlagától. $t = 18,25$, $p < 0,0001$ szignifikáns, ugyanakkor a kettőjük közötti korreláció, $r = 0,45$ elég jelentős ahhoz, hogy mindkettőt az énkép részének tekintsük, csupán eltérő tartalommal.

Az alsókálák korrelációs eredményei azt mutatják, hogy a baráti kapcsolatok osztályon belül és az iskolán kívül nem annyira a sportolni tudás mentén szerveződnek, mint ahogy ezt a Coleman-vizsgálat hangsúlyozza, hanem a külső megjelenés által kifejtett vonzerő mentén. Nem a sportolni tudásnak, hanem a saját testtel és az öltözködéssel kapcsolatos magabiztosságnak lehet szerepe a baráti kapcsolatok alakulásában.

A tanárra vonatkozó skála viszont nem a társas énképhez tartozik a statisztikai adatok szerint, hanem a teljesítményhez kapcsolódó önértékeléshez.

Az itt következő 4. táblázat a vizsgálatban szereplő osztályok énkép kategóriáinak rangsorát tartalmazza.

4. táblázat

IROD.(12)	15	14	11	11	12	11	8	13	11	6	13
MATEK(14)	13	13	15	15	13	12	15	12	15	15	7
TÖRT.(7)	4	5	8	7	8	8	11	9	9	8	6
BIOLOGIA(9)	6	9	6	10	7	13	10	8	8	13	15
SPORT(5)	2	11	4	5	1	4	5	4	5	3	5
BAR/OSZT(4)	5	3	5	4	9	5	1	3	1	5	4
TESTKÉP(3)	9	2	2	3	2	3	3	2	2	2	1
SZÜLŐ(1)	1	1	1	1	3	1	4	5	4	4	3
RAJZ(10)	10	7	12	12	6	7	9	10	10	14	11
BAR/KIV(2)	3	6	3	2	4	2	2	1	3	1	2
TANÁR(8)	11	10	10	6	15	9	6	7	7	9	9
JEGYEK(6)	7	4	7	8	5	6	7	6	6	7	12
MOT/KIV(11)	8	8	9	9	11	10	12	15	12	10	8
JOBB(15)	14	15	14	14	14	15	13	14	13	11	14
BÜSZKE(13)	12	12	13	13	10	14	14	11	14	12	10
	5a	5b	6a	6b	7a	7b	7ax	7bx	2x	3y	3z

A táblázat bemutatása információt nyújt arról, milyen mértékű egyedi eltérések jelentkeznek az osztályok között azon általános tendenciához képest, amelyet az 1. ábra utáni elemzésben már bemutatunk. A rangsoroláshoz azért folyamodtunk, mert a skálák 1. ábrán feltüntetett alapértékeihez képest nagyobb fontosságot tulajdonítunk az énkép alskálák osztályon belüli viszonyának az osztályok közötti összehasonlításban. Ebből a táblázatból most 4 hetedik osztályt emelünk ki. Más iskolához tartozik a 7. a és 7. b, valamint a 7. ax és a 7. bx.

Négy 7. osztály összehasonlító elemzése

Eltérő rangsor értékek mutatkoznak a két különböző iskolához tartozó 2 hetedik osztályban az irodalom, a történelem, a biológia, a sport, az osztályon belüli barátkozás, a tanár és a szülő kategóriáknál. A 7. a/x osztályban az a tanár egyéni stílusának hatását mutatja, hogy az irodalom kedvezőbb helyeztet foglal el, míg a történelem a rangsorban lejjebb található. A 7. a osztály sport tagozatos múltja valószínűleg hozzájárul a sport előkelő helyezéséhez. Ezzel együtt a serdülők szubkultúra felé fordulása erőteljes, amely megmutatkozik abban, hogy a tanár kategória lejjebb foglal helyet a többi osztály rangsorhelyéhez képest. A 7. b osztályban a legszorosabb a szülők és gyermekek kapcsolata, ez ellentmond annak a tapasztalatnak, hogy ebben az életkorban a baráti kapcsolatokra való támaszkodás jelentősebbé kezd válni a szülőkkel való kapcsolathoz képest.

Az osztályon belüli barátkozás tekintetében különbözik jelentősen a 7. a és 7. b a 7. a/x és 7. b/x osztályoktól. Az első 2 és a második 2 osztály is más-más iskolának az osztálya, ezért ennél a különbségnél magyarázatképpen az iskolák rejtett értékfelfogására is gondolhatunk. Az első 2 hetedik osztály egy tradicionális teljesítményközpontú iskolakultúrára utal, ahol az iskola legfőbb célja a tudáselsajátítás. A jó vagy gyenge eredmény minősítésekor erőteljes a tanári értékelésben a megkülönböztető jellegű társas összehasonlítás, amely a baráti kapcsolatok alakulását korlátozza vagy gyengíti. A második 2 hetedik osztály pedig olyan iskolakultúrát tükröz, ahol a tanulmányi teljesítmény mellett fontosnak tartják a kortárskapcsolatokat is. Az iskola több olyan szabadidős tevékenységet szervez, amelyben a kortársakkal való ismerkedésre széleskörű lehetőség nyílik. Ez utóbbi iskola két osztálya a tanárt is elfogadóbbnak tekinti a másik két osztályhoz képest, annak ellenére, hogy a vizsgálatot azért kellett ebben a két osztályban elvégezni, mert mind-

kettő, de különösen a 7. b/x osztály problematikusan viselkedett.

A továbbiakban a 4 hetedik osztályban az énkép kérdőív alskálái közötti korrelációkat mutatjuk be. Ezeknek a korrelációs eredményeknek a tanulmányozása az osztály rejtett attitűd és viszonyulás rendszerére enged következtetni ott, ahol a korrelációs eredmények az osztályra jellemző egyedi mintázatot alkotnak. A vastagon szedett számok jelentik a szignifikáns kapcsolatokat. (5. táblázat)

Minden osztály esetében elmondhatjuk, hogy a verbális tantárgyak, valamint a teljesítményhez való viszonyulások (jegyek, motiváció jobb vagyok, mint és a büszke kategóriák) szorosabban összefüggnek egymással, mint a többi kategória. Tartalmukat figyelembe véve ezek az alskálák alkotják együttesen a tanulmányi vagy a szűkebb értelemben vett iskolai énképet. A jelentős személyek, valamint a sport, a rajz, a testkép kategóriák változó mintázatú összefüggéseket mutatnak egymással is és a tanulmányi énkép kategóriák vonatkozásában is.

A 7. a osztályban egyedi jellegzetességnek tűnik, hogy az osztályon belüli barátkozással negatívan függ össze a jó sportolás egy olyan osztályban, amely sport tagozatos volt a kisiskoláskor szakaszában. A barátkozás pozitívan a matematika kedvelésével függ össze. Jelentős identitásváltozáson kellett átmennie ennek az osztálynak, hogy ilyen helyzet alakuljon ki. A szülővel fenntartott kapcsolat, a szülő ösztönzése erősen meghatározza a jegyek, az iskolán kívüli tanulás alakulását, a jegyekkel való megelégedés egyben a szülőnek a gyermekével való megelégedését fejezi ki. A sportolásnak a testképpel való összefüggésében nincs semmi rendkívüli.

5. táblázat

7.a	irod	mat	tör	bio	spo	ba/o	test	szü	rajz	ba/k	tan	jegy	mot/k	jobb	bü
N=20	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
IROD	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.5	0	0	0.52
MATEK	2	0	1	0.55	0	0.47	0	0	0	0	0	0.62	0.58	0.68	0.64
TÖRT.	3	0	0.55	1	0.71	0	0	0	0	0.49	0	0.79	0.69	0.82	0.84
BIOL	4	0	0	0.71	1	0	0	0.52	0	0	0	0.79	0.73	0.68	0.78
SPORT	5	0	0	0	0	1	-0.47	0.66	0	0	0	0	0.46	0	0
BAR/OSZ	6	0	0.47	0	0	-0.47	1	0	0	0	0	0	0	0	0
TESTKÉP	7	0	0	0	0	0.66	0	1	0	0	0	0	0	0	0
SZÜLŐ	8	0	0	0	0.52	0	0	0	1	0	0	0.68	0	0	0
RAJZ	9	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
BAR/KIV	10	0	0	0.49	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0.49	0
TANÁR	11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
JEGYEK	12	0.5	0.62	0.79	0.79	0	0	0.68	0	0	0	1	0.68	0.64	0.85
MOT/KIV	13	0	0.58	0.69	0.73	0.46	0	0.48	0	0	0	0.68	1	0.58	0.63
JOBB	14	0	0.68	0.82	0.68	0	0	0	0	0.49	0	0.64	0.58	1	0.78
BÜSZKE	15	0.52	0.64	0.84	0.78	0	0	0	0	0	0	0.85	0.63	0.78	1
7.b	irod	mat	tör	bio	spo	ba/o	test	szü	rajz	ba/k	tan	jegy	mot/k	jobb	bü
N=22	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
IROD	1	1	0	0.68	0	0	0	0.61	0	0	0	0.67	0.57	0	0.64
MATEK	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.64
TÖRT.	3	0.68	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0.57	0.49	0.5
BIOL	4	0	0	0	1	0	0	0.55	0	0	0	0	0	0	0
SPORT	5	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
BAR/OSZ	6	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0.55	0	0
TESTKÉP	7	0.61	0	0	0	0	0	1	0.58	0	0	0.71	0.62	0	0.59
SZÜLŐ	8	0	0	0	0.55	0	0	0.58	1	0	0	0.46	0	-1.59	0.54
RAJZ	9	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
BAR/KIV	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
TANÁR	11	0.67	0	0	0	0	0	0.71	0.46	0	0	1	0.64	0	0.66
JEGYEK	12	0.57	0	0	0	0	0	0.62	0	0	0	0.64	1	0	0.48
MOT/KIV	13	0	0	0.57	0	0	0.55	0	0	0	0	0	0	1	0.66
JOBB	14	0.64	0	0.49	0	0	0	0.59	0.54	0	0	0.66	0.48	0	1
BÜSZKE	15	0.51	0.64	0.5	0	0	0	0.51	0	0	0	0	0.66	0	1

A 7.b korrelációs adataiban szembetűnő, hogy a testkép 8 esetben magas értékkel függ össze más kategóriákkal. A testképhez szorosan kapcsolódik a szülő és főként a tanár kategória. Úgy véljük, hogy ez az eredmény arra a nehezen észlelhető, rejtett interakciós jelenségre utal, amelyet a Pygmalion-kutatásokban vizsgáltak is, miszerint a tanárt befolyásolhatja a diákok teljesítményének megítélésében a diák külső megjelenése. A diákok valószínűleg úgy észlelik ebben az osztályban, hogy eredményességüket, érdemjegyüket befolyásolni tudják külső megjelenésük keltette vonzerővel.

6. táblázat

7.a/x	irod	mat	tör	bio	sno	ba/o	test	szü	raiz	ba/k	tan	iegy	mot/k	jobb	bü
N=24	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
IROD	1	1	0.58	0.79	0.5	0	0	0	0	0.54	0	0.72	0.75	0.8	0.83
MATEK	2	0.58	1	0.55	0	0	0	0	0	0	0	0.54	0.63	0.63	0.75
TÖRT	3	0.79	0.55	1	0.66	0	0	0	0	0	0	0.84	0.72	0.81	0.89
BIOLOGIA	4	0.5	0	0.66	1	0	0	0	0	0	0	0.56	0.7	0.67	0.68
SPORT	5	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0.49	0	0	0	0
BAR/OSZT	6	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
TESTKÉP	7	0	0	0	0	0	0	1	0.61	0	0	0	0	0	0
SZÜLO	8	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
RAJZ	9	0	0	0	0	0	0	0.61	0	1	0	0	0	0	0
BAR/KIV	10	0.54	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0.58	0
TANAR	11	0	0	0	0	0.49	0	0	0	0	1	0	0	0	0
JEGYEK	12	0.72	0.54	0.84	0.56	0	0	0	0	0	0	1	0.51	0.62	0.73
MOT/KIV	13	0.75	0.63	0.72	0.7	0	0	0	0	0	0	0.51	1	0.64	0.75
JOBB	14	0.8	0.63	0.81	0.67	0	0	0	0	0.58	0	0.62	0.64	1	0.83
BUSZKE	15	0.83	0.75	0.89	0.68	0	0	0	0	0	0	0.73	0.75	0.83	1
7.b/x	irod	mat	tör	bio	sno	ba/o	test	szü	raiz	ba/k	tan	iegy	mot/k	jobb	bü
N=19	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
IROD	1	1	0.47	0.6	0	0	0	0	0	0	0	0.57	0.8	0.51	0.58
MATEK	2	0.47	1	0.51	0.47	0	0	0	0	0	0.51	0.69	0.61	0.67	0.73
TÖRT	3	0.6	0.51	1	0.47	0	0	0	0	0	0	0.52	0.66	0.84	0.71
BIOLOGIA	4	0	0.47	0.47	1	0	0	0	0	0	0	0.52	0.55	0.71	0.68
SPORT	5	0	0	0	0	1	0	0.51	0	0	0.56	0	-0.47	0	0
BAR/OSZT	6	0	0	0	0	0	1	0.66	0	0	0	0	0	0	0
TESTKÉP	7	0	0	0	0	0.51	0.66	1	0	0	0	-0.47	0	0	0
SZÜLO	8	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
RAJZ	9	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
BAR/KIV	10	0	0	0	0	0.56	0	0	0	1	0	0	0	0	0
TANAR	11	0	0.51	0	0	0	0	0	0	0	1	0.74	0	0	0
JEGYEK	12	0.57	0.69	0.52	0.52	-0.47	0	-0.47	0	0	0.74	1	0.53	0.57	0
MOT/KIV	13	0.8	0.61	0.66	0.55	0	0	0	0	0	0	0.53	1	0.59	0.68
JOBB	14	0.51	0.67	0.84	0.71	0	0	0	0	0	0	0.57	0.59	1	0.78
BUSZKE	15	0.58	0.73	0.71	0.68	0	0	0	0	0	0	0	0.68	0.78	1

A 7. a/x osztályban a sportnak a tanári elfogadással való összefüggése arra a magatartásra utal, hogy a tanárokat a diákok kihívhatják sportmérkőzésre, ahol a tanárok kilépnek a megszokott szerepkörből. A rajz szeretetének a testképpel való összefüggése esztétikai igényességet jelent az önkifejezésben, az öltözködésben. Az iskolán kívüli barátkozás — a 7. a osztályhoz hasonlóan — összefügg egy tantárggyal és a „jobb vagyok, mint” kategóriával. Ezt azzal magyarázzuk, hogy iskolán kívüli barátkozásnál a barátságkialakítás egyik szempontja, milyennek tartja önmagát a diák osztálytársaihoz képest. Az osztálytársak minősítése, ezzel együtt önmaga értékelése az iskolán kívüli barátokkal való találkozás során a beszélgetések témáját képezi.

A 7. b/x osztályban a testkép meghatározója a barátságok alakulásának. A sportolás (ellentétben a fő tendenciától) az iskolán kívüli barátságokat

alakítja. A testkép, vagyis az öltözködés, hajviselet révén történő megjelenítés negatívan függ össze a jegyekkel való megelégedéssel, negatívan a sporttal is. Ebben az osztályban a fiatalok a serdülő szubkultúra világát alakították ki, amelyben a jól sportoló nem jó tanuló, s azok a fiatalok fejeznek ki öltözködésben, hajviseletben egyedi életstílust, akik nem tanulnak jól. Ebben az osztályban a matematika köré összpontosul a tanári elfogadás vagy meg nem értés. Problematikus osztályban jellegzetesen a matematika tanulása okozza a legnagyobb nehézséget. A jegyekkel való megelégedés nem a szülő megelégedettségét, hanem a tanár megelégedettségét fejezi ki, — megfordítva azt jelenti, — hogy a gyenge érdemjegy szerzéséhez a diák a tanár érzelmi elutasítását, elfogultságát is hozzákapcsolja.

A fenti elemzéssel az osztályok egyedi jellegzetességeire kívántuk felhívni a figyelmet. A korrelációs elemzés továbbá arra utal, hogy egységesen lehet kezelni a tanulmányi, iskolai énképet. A nem tanulmányi, társas-fizikai énkép alskálái osztályonként változó módon függnek össze egymással. Helytálló elképzelés külön skálán szerepeltetni az iskolai osztályon belüli és az iskolán kívüli barátkozásról kialakított véleményt, mert nem mosódnak össze, sőt további magyarázatot igényelne, hogy bizonyos esetekben miért nem függnek össze.

Az énkép, az osztályzatok és a társas kapcsolatok

Most azt vizsgáljuk meg, hogy a tényleges tanulmányi átlaggal, valamint a szociometriai vizsgálattal feltérképezett baráti kapcsolatok számával hogyan függ össze az énkép skála. Ehhez azoknak az osztályoknak az eredményeit mutatjuk be, amelyek vizsgálatánál megtörtént az átlagok összegyűjtése és a szociometria felvétele. A következő táblázatban két 7. osztály és két gimnáziumi III. osztály szerepel. Az egyik gimnáziumi osztályban az érdemjegyeket, az intelligencia teszt eredményét, valamint két szociometriai adatot (egyirányú választások és kölcsönös választások) korreláltatunk az énkép alskáláival. Az itt következő 7. táblázat bemutatja az adatokat:

7. táblázat

7.a/X	irod	mat	tör	bio	spo	ba/o	test	szü	rajz	ba/k	tan	jegy	mot/k	jobb	bü
N=24	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
ÁTLAG	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,51	0	0,43	0
SZOCIO	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7.b/X	irod	mat	tör	bio	spo	ba/o	test	szü	rajz	ba/k	tan	jegy	mot/k	jobb	bü
N=19	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
ÁTLAG	1	0	0,45	0	0,47	0	0	0	0	0	0	0	0	0,47	0
SZOCIO	2	0	0	0,45	0	0	0	0	0	0,45	0	0	0	0	0,53
III.Y	irod	mat	tör	bio	spo	ba/o	test	szü	rajz	ba/k	tan	jegy	mot/k	jobb	bü
N=21	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
ÁTLAG	1	0	0	0,47	0	0	-0,47	0	0	-0,54	0	0,6	0	0	0,52
SZOCIO	2	0,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
III.Z	irod	mat	tör	bio	spo	ba/o	test	szü	rajz	ba/k	tan	jegy	mot/k	jobb	bü
N=30	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
ÁTLAG	1	1	0	0,62	0	0	0	0	0	0,48	0	0	0,47	0,56	0
SZOCIO	2	0	1	0,49	0,46	0,54	0	0	0,56	0	0	0,57	0	0,62	0,84
III.Y	irod	mat	tör	bio	spo	ba/o	test	szü	rajz	ba/k	tan	jegy	mot/k	jobb	bü
N=21	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
IROD	1	0,81	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,74	0,51	0
MATEK	2	0	0	0	0	0	0	0	0,46	0	0	0,55	0	0	0
TÖRT	3	0,49	0	0,56	0	0	-0,46	0	0	0	0	0	0,52	0,48	0,57
BIOLOGIA	4	0	0,49	0,53	0,5	0	0	0	0	-0,49	0	0,67	0	0	0,57
FOLDR	5	0	0,48	0,52	0	0	-0,48	0	0	-0,44	0,45	0,52	0	0,5	0,58
FIZIKA	6	0	0	0	0	0	-0,46	0	0,46	-0,6	0	0,52	0	0	0,44
ÁTLAG	7	0	0	0,47	0	0	-0,47	0	0	-0,54	0	0,6	0	0	0,58
IQ	8	0	0	0	0	0	0,47	0	0	0	0	0,51	0	0	0,44
SZOC1	9	0,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
SZOC2	10	0,44	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

A 7. a/x adatsorában csupán a „jobb vagyok, mint” kategória és a társas összehasonlítás függ össze az átlaggal.

A 7. b/x osztályban a matematika és biológia jegy befolyásolja erősen az énképet és megfordítva. A társas kapcsolatok a történelem tárgy szeretetével, az iskolán kívüli barátkozással, valamint a tantárgyi eredményre vonatkozó büszkeséggel függnek össze. Ez utóbbit tekintjük alapvetőnek az osztályon belüli baráti kapcsolatok nagyobb számának alakításában.

A gimnáziumi III. y osztályban a történelem szeretetével, a büszkeséggel és a megelégedéssel függ össze pozitívan az átlag, negatívan függ össze a testképpel és az iskolán kívüli barátkozással. Ez utóbbi összefüggéseket a

serdülő szubkultúra értékvilágának megjelenésével magyarázzuk. Az osztályon belüli barátkozás tényleges alakulását az irodalom szeretete befolyásolja.

A III. z matematika tagozatos osztályban a tanulmányi átlag az irodalom és a történelem kedvelésével, az iskolán kívüli kapcsolatok alakításával, az iskolán kívüli motivációval és a társas összehasonlítással függ össze. A baráti kapcsolatok tényleges alakulását viszont a matematika kedvelése, a büszkeség érzése, a társas összehasonlítás, a jegyekkel való elégedettség, a szülő elfogadó magatartása és a sport kedvelése egyaránt, de nem azonos mértékben befolyásolja. Ebben az osztályban a tanulásban jól teljesítők és a jó sportolók egyaránt a társak figyelmének centrumában vannak. Ennek az osztálynak a kultúráját nem jellemzi a serdülő szubkultúrának megfelelő értékvilág.

A III. y osztály adatainál elvégzett korrelációs számítások közül talán néhány eredmény figyelemre méltó. Jelentős az összefüggés az irodalom kedvelése és a jegyek alakulása között, valamint az irodalomjegy és az iskolán kívüli motiváció között. Az osztály nem magyar tagozatos. A matematika és a fizika jegyek összefüggenek a rajz szeretetével, ami azt sugallja, hogy azok tudnak hatékonyan megbirkózni a matematika és fizikai problémák megoldásával, akik megfelelően tudják vizualizálni azokat. A képzeletben történő térbeli forgatásoknak mindkét tantárgynál jelentős szerepe van. A magas IQ-val rendelkezők úgy vélik, hogy sok barátjuk van az osztályban, s ők elégedettebbek az érdemjegyekkel.

Ezeket az eredményeket azért közzétettük, mert hazai környezetben is igazolják, hogy a bevezetőben áttekintett szakirodalmi adatoknak megfelelően valóban jelentős korrelációs kapcsolatok vannak az érdemjegyekben kifejezett iskolai teljesítmény, az osztályon belüli baráti kapcsolatok és az énkép alkálói között. Az énképet egyfelől ezek a teljesítmények alakítják, de még inkább azok a vélekedések (az egyén és mások véleménye), amelyek ezekre a teljesítményekre vonatkoznak. Az énkép, mint e vélekedések összegyűjtője visszahat a teljesítményre. Az énkép alakítása nem lehet közömbös a szaktanár vagy az osztályfőnök számára az egész osztály és az egyes tanulók esetében egyaránt.

Az énkép alakítása

a) *Az osztály egészére vonatkozó tevékenységek* (JONES–JONES, 1986. BAGDY–TELKES, 1988.)

Osztálykép (image) kialakítása

Hosszabb időn át tartó ötletgyűjtést végzünk. Arra kérjük diákjainkat, hogy alakítsanak ki jelképet és gyűjtsenek jellemző verssorokat, dalokat, színeket, sporttevékenységeket, találjanak ki plakátot, osztálycímet, tehát olyan jelképet, tevékenységeket, amelyek az osztályra jellemzőek.

Osztálytörténet

A tanár megbeszéli az osztállyal, hogy megpróbálhatnának négyen-ötven osztálykrónikát írni. A krónika szerzői az események leírását egyaránt elkészítik az osztály hétköznapijairól és a szokatlan eseményekről egyaránt. Másokat is bevonhatnak alkalmanként a történetírásba. Minden osztálytársnak joga van arra, hogy saját írásművét elfogadható terjedelemben szerepeltesse benne. Minden évben szerepel ebben a könyvben az osztály neve, névsora, a tanárok névsora.

Fényképalbum

Az osztály életéről készült fényképek kerülnek ebbe a fotóalbumba. Fontos, hogy széleskörű élményanyagot öleljen fel. Az iskolán belüli tevékenység széleskörű megjelenítése legalább olyan fontos benne, mint a kirándulások emlékei, szereplések, ünnepélyek stb. Az albumba ragasztott fényképekhez apró jegyzeteket ajánlatos készíteni.

Különleges napok

Ilyen napokon a tanulók befolyásolhatják az iskolai környezetet, miközben a csoportidentitást erősítik. Pl. az adott napon mindenki egy meghatározott divat szerint öltözködik, a kedvenc frizuráját hordja.

Egy másik formája az ilyen napnak, amikor a tanítási órán belül, osztályfőnöki órán lehetővé tesszük a diák számára, hogy olyan iskolán kívüli tevékenységről számoljon be, amihez ért, amiben ügyes, ami kedvenc időtöltéséhez tartozik. Ilyenkor fényképeket mutathat be sportteljesítményéről, beszámolhat valamilyen iskolán kívüli versenyről, beszélhet a biciklizéssel kapcsolatos trükkökről, bemutathatja bélyeggyűjteményét, beszélhet kedvenc

együttessel, mire tanította meg kedvenc háziállatát stb. Igen fontos, hogy ebben az önbemutatóban ne ugyanazok kapjanak nagy teret, akik az iskolai tanulásban, az osztályon belüli barátkozásban egyébként is előtérben állnak, hanem azok kapjanak több lehetőséget, akik mellőzöttek, függetlenül attól, hogy rendbontók vagy sem.

Osztálynévsor

Ez olyan speciális módon elkészített névsor, ahol a nevek mellett egy-két olyan tevékenység áll, amihez az a gyermek ért. Hozzá lehet tehát fordulni segítséget kérni ebben az ügyben.

A tanár kommunikációja

Az értékelésnél fokozott figyelmet fordít arra a tanár, hogy mellőzze a társakkal történő összehasonlítást az azt a módját, ki a jobb, ki a rosszabb. A jó-rossz, megfelelő-nem megfelelő típusú összehasonlítást a feladat követelményrendszerének viszonylatában végezze el. Ha társakkal kapcsolatban összehasonlítást végez a tanár, amikor például felolvasat több dolgozatot vagy bírál, akkor a nyilvánosság előtt azt emelje ki, mi volt az erős oldala a feladatmegoldásnak, megoldási stílusa miben különbözött másokétól.

Az osztályfőnöknek fontos arra figyelnie, hogy értékelésében azonos súllyal szerepeljenek az önkifejezést és az iskolához való kapcsolódást segítő tárgyak (sport, rajz, ének, technika), mint a magasabb presztízsűnek tekintett verbális, instrumentális tantárgyak.

Pozitív önértékelést segít az olyan tanári kommunikáció, amely a feladatmegoldás sikertelensége esetén a diákot azért hibáztatja, mert nem volt elég kitartó, nem tett elegendő erőfeszítést. Sikere esetén pedig elismeri, hogy a jó eredmény egyaránt tulajdonítható a diák képességének és erőfeszítésének.

Speciális problémás gyermekek osztályával kapcsolatos javaslatok

Ilyen osztályban tanuló gyermekeknél csak akkor következik be változás, ha az iskola vezetése és a tanárok nem címkézik az osztályt úgy, hogy ez a bukkant stb. osztálya.

Gondoskodnak arról, hogy egy tanár, aki az osztályfőnökük, magas óraszámban tanítson az osztályban. Az osztálynak állandó osztályterme van. A személyi és a téri állandóság biztosított.

Anyanyelvől és matematikából felméri az elmaradást, és ha évekkorábbi tananyagban is történtek elmaradások, akkor ezeknek az újratanításával és pótlásával foglalkoznak. A tantervből a törzsanyag tanítására szorítanak.

Az osztály létszámát alacsony szinten tartják.

Foglalkoznak a tanulás távlati céljaival, a pályaválasztási tanácsadással. Ezen cél elérésének függvényében történik a tanulás alapvető motiválása. Kifejezik, hogy bíznak abban, a diák képes elérni a tanulási célt.

A szülőkkel megfelelő partneri viszonyban beszélgetnek, jöllehet a szülő magatartásában sok kifogásolni való mozzanat található. Nem bírálják a szülők magatartását, nem kívánják megváltoztatni.

Az itt tanító tanárok tisztában vannak azzal, hogy a diák azt tanulja meg, amit az iskolai környezetben meg tudnak tanítani számára.

Házi feladat adása — kivéve ha a feladat gyakorlatias és érdekes — nem célszerű.

b) Egyéni feladatok az énkép fejlesztéséhez

Speciális énképfejlesztő gyakorlatsort tartalmaz az „Énkönyv”.

Ez a könyvecske több, lehetőleg jó minőségű lapból áll. A címdalra kerül, hogy ÉN. A továbbiakban az olvasó eldönti, milyen feladatokat alkalmaz tanítványainál. Minden különálló feladatot egy oldalon kell elkészíteni.

— A gyermek nevének felírása különböző formában, becenevek is.

— Személyes címerem — a címerre kedvenc tevékenységeket rajzol vagy ír, olyan tulajdonságokat jelenít meg szimbolikus formában, amelyek jellemzők rá.

— Kedvenc ruháim.

— Kedvenc ételeim.

— Háziállatom.

— A ház, a lakás, a szoba, ahol élek.

— Három kívánságom.

— Ha sok pénzem lenne, mire költeném.

— Kedvenc ábrándom.

— Amit szeretek...

érezek. . .

utálok...

tudni akarok...

— Valami, amiben sikeres voltam.

— Valami, amit nem jól csináltam.

— Miben különbözöm másoktól?

— Barátot keresek — milyen tulajdonságaim vannak, amelyekkel egy barátkozásban vonzó lehetek mások számára?

— Amit értékesnek tartok a barátságban,

az iskolában,

a szüleimmel való kapcsolatban,

a világban.

Történetírás bátorítása, amelyben a diák által kitalált hős akadályokat győz le. Nem az irodalmi értéke a fontos, hanem az önkifejezés révén az önismeret alakítása.

IRODALOM

- Bagdy Emőke – Telkes József 1988. Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában. Tk. Budapest
- Brophy, J.: 1983. Reserach on self fulfilling prophecy and teacher expectations. Journal of Educational Psychology, Vol. 75. 631–661.
- Coleman, J. S.: 1976. A serdülők szubkultúrája és az iskolai teljesítmény, in: Pataki F. Pedagógiai szociálpszichológia, Gondolat, Bp. 588–615.
- Civikly, J. M.: 1982 Self concept, significant others and classroom communication, in: Baker, L.: Communication in the classroom, Prentice-Hall, New Jersey, 78–94.
- Clarke-Stewart, A. – Friedman, S.: 1987. Child development: Infancy through adolescence, John Wiley and Sons, Inc., New York
- Goffman, E.: 1981. A hétköznapi élet szociálpszichológiája, Gondolat, Budapest
- Harré, R. – Lamb, R.: 1986. The dictionary of personality and social psychology, Blackwell Reference, Oxford
- Jones, V. F. – Jones, L. S.: 1986. Comprehensive classroom management, Allyn and Bacon Inc., Boston
- Kohlberg, L.: 1987. Child psychology and childhood education, Longman, New York
- Marsh, H. W. – Parker, J. W. Smith, I. D. : 1983. Preadolescent self concept: Its relation to self concept as inferred by teachers and to academic ability, British Journal of Educational Psychology, Vol. 53., 60–78.
- McGraw, K. O.: 1987. Developmental Psychology, Harcourt Brace Jovanovich, Publishers San Diego

- McGuire, W. J. – McGuire C.: 1984. A spontán énkép alakulása az egyén különbözősége alapján. In: Szociálpszichológia, Gondolat, Budapest. Szerk.: Hunyady, Gy.
- Mead, G. H.: 1973. A pszichikum, az én és a társadalom, Gondolat, Budapest
- Piaget, J.: 1970. Válogatott tanulmányok, Gondolat, Budapest Robinson, P.: 1981. Perspectives on the sociology of education, Routledge and Kegan Paul, London
- Shavelson, R. J. – Hubner, J. J. – Stanton, G. C.: 1976. Self concept: validation of construct interpretations, Review of Educational Research, Vol. 46., 417–441.
- Spear, P. D. – Penrod, S. D. – Baker, T. B.: 1988. Psychology: perspectives on behavior, John Wiley and Sons, New York
- Strein, W.: 1993. Advances in research on academic self concept: implications for school psychology, School Psychology Review, Vol. 22. No. 2. 273–284.
- Weiner, B.: 1979. A theory of motivation for some classroom experiences, Journal of Educational Psychology, Vol. 71., No. 1., 3–25.

A TANTERV SZEREPE A MEGISMERÉSI FOLYAMATOKBAN

PERJÉS ISTVÁN

Az újkori európai iskoláztatás sorsát döntően meghatározó *Comenius* az iskola társadalmi intézményének belső rendjét a természet elveinek kölcsönzésével képzelte el. „A természet fogyatékoságaira ugyanis nem kereshetünk másutt orvosságot, mint magában a természetben.”¹ Úgy tűnik, a ma iskolájának továbbra is ezzel a comeniusi problémával kell megküzdenie. Azaz, hogy az egymás ellentéteinek látszó (társadalmi) célt és viszonyt formáló (természetes) emberi dimenziókat úgy tudatosítsa, hogy azok egymást kiegészítve, az iskola megismerési folyamataiban, tanítható-tanulható kultúrában artikulálódjanak. Másképpen fogalmazva **minden iskola arra tesz kísérletet, hogy az emberi együttélés funkcionálisan értelmezett társadalmi formáiba annak organikusan értelmezett természetességét megőrizve vezessen be**, s önmagát olyan hordozóként jelenítse meg, amely viszonylagos függetlenséget élvez mind a két dimenzióval és értelmezéssel szemben.

Az iskolát tehát az adott kor érvényesnek elfogadott **emberi világ modelljének** is tekinthetjük. Tág értelemben véve ez a modell „valamely jelenség, rendszer jellemzőit, összefüggéseit kifejező, ábrázoló, jelképező (...) formula”, amelynek „a valóságos rendszer minden lényeges tulajdonságával rendelkeznie kell, viszont elhanyagolhatók a folyamatokat kevésbé befolyásoló tulajdonságai”.² *Bábosik István* ilyen modellekbe sorolja a nevelés- és iskolatörténet főbb állomásait.³ A **normatív** modell alaptétele az emberi-etikai értékek pontosan meghatározott cél-, feladat- és követelményrendszer révén való interiorizációja. Az **értékrelativista** modell ezzel szemben abból indul ki, hogy az értékek társadalomfüggők, ezért a gyermeket — későbbi eligazodását segítő — valóságos tapasztalatokhoz kell juttatni. Az **írányított** nevelési modellben a pedagógus szabályozza a pedagógiai folyamatokat, s így az ő kezébe kerül az értékválasztás feladata is. A **szabad** nevelési

¹ Comenius: *Didactica Magna*. Seneca Kiadó, Pécs, 1992. 106.

² Magyar Larousse II. Librairie Larousse, Paris, 1979 – Akadémiai Kiadó, Budapest, 1994. 945.

³ Bábosik István – Mezei Gyula: *Neveléstan*. Telosz Kiadó, Budapest, 1994.

modellekben az értékválasztás nem a pedagógus dolga, ő csak a feltételeket teremti meg a gyerek tevékenységének megválasztásához. Az **intellektualista** modell a kultúrában és tudományban kifejezett értékrendre alapozva szervezi meg az iskola életét. A **naturalisztikus** modell viszont az emberi életvezetésben véli megragadni azokat az értékeket, amelyek gyakorlásával az ember megvalósíthatja céljait. *René Hubert* három alapmodellbe sűríti az oktatás dimenzióit, s azok keretében hasonlítja össze a különböző felfogásokat.⁴ A **természetes** modellben, a **szociális** modellben és a **emberi** modellben foglalja össze e három dimenzió oktatáshoz való viszonyát. *Norbert Kluge* három korszakot állít fel, s ezek értelmezési kereteit veti egymással össze.⁵ Az **értékelméleti**, **életfilozófiai** és a **szellemtudományi** modelleket a kultúrfilozófiai, az egzisztencialista és a vallásfilozófiai modellekkel, majd ezeket a kritikai, az empirista és a kommunikációs modellekkel állítja szembe.

Az iskoláról alkotott modellekből ágaztathatók el a különböző iskolai irányzatok. *Bábosik István* a következő nevelési irányzatokat sorolja fel: a keresztény ember nevelésére vállalkozó neotomista irányzatot, a közösségi kooperációra alkalmassá tevő instrumentalista irányzatot, a gyermeki érdeklődésen alapuló funkcionális irányzatot, a szubjektív meggyőződésekre és ideálokra alapozó önkibontakoztató irányzatot, végül a normatív, irányított társadalmi irányzatot.⁶ *Bajkó Mátyás* az irányzatokat az összehasonlító pedagógia egy sajátos megközelítésében, ún. iskolakultúrákként értelmezi.⁷ Külön kategóriába sorolja a szocialista iskolakultúrákat, a polgári iskolakultúrákat és a harmadik világ iskolakultúráit.

Az iskolai modellek és az ezeket valóságos szintre emelő irányzatok mellett fontos hely illeti meg az iskolai megismerési folyamatok konkrét világát is, az iskolai szimulációkat. Az iskola ugyanis nemcsak modellje, hanem szimulátora is az emberi világnak. Mégpedig olyan szimulátor, amely „egy meghatározott intervallumon belül úgy viselkedik, mint az eredeti rendszer, azonos bemenőjelre, azonos választ ad, bár belső elrendezése lényege-

⁴ René Hubert: *Traité de pédagogie générale*. Presses Universitaires de France. 108, Boulevard Saint-Germain, Paris, 1952.

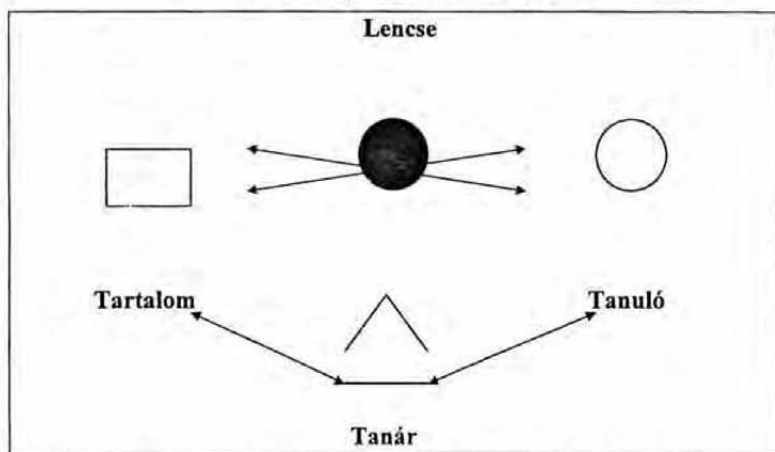
⁵ Norbert Kluge: *Bevezetés a rendszeres pedagógiába*. Keraban Kiadó, Budapest, 1994.

⁶ Bábosik István – Mezei Gyula: *Neveléstan*. Telosz Kiadó, Budapest, 1994.

⁷ Bajkó Mátyás: *Összehasonlító pedagógia*. I. rész. Iskolakultúrák. Kézirat. Tankönyvkiadó, Budapest, 1978.

sen különbözik az eredeti rendszerétől”.⁸ A szimuláció játékelméleti indíttatású elemzése Bartha Árpádot arra a következtetésre juttatta, hogy az oktatásban és képzésben használt szimulációknak vagy létezniük kell a valóságban, vagy a valóságban is elképzelhető kigondolásoknak kell lenniük, emellett pedig működő folyamatokat kell bemutatniuk.⁹ Jonothan Neelands a drámapedagógia szemszögéből teszi vizsgálat tárgyává a szimuláció résztvevőit: a tanárt, a tananyagot és a diákot.¹⁰ A szerző az alábbi ábrában foglalja össze a pedagógiai tervezéshez szükséges viszonyrendszer felépítését:

A viszonyrendszer tervezése



Az iskola tehát a normatív, társadalmilag megragadható emberi világ modelljével, mint szocializációs ágenssel, és a formatív, az egyén számára megragadható emberi világ szimulációjával, mint individuális ágenssel írható le. Ezt egészíti ki e kettőt szinkronizáló és a kultúráközvetítésben megragadható ágens. A **modellek** azok az elméletileg megalkotott konstans pedagógiai rendszerek, amelyek az egyes iskolai **irányzatok**, (iskolakultúrák) gerincét alkotják, s maga az a tevékenység-együttes, amely iskolai keretben

⁸ Magyar Larousse III. Librairie Larousse, Paris, 1979 – Akadémiai Kiadó, Budapest, 1994. 742.

⁹ Bartha Árpád: A játék. Útmutató pedagógusoknak a játék szerepének, alkalmazási lehetőségeinek bemutatásához. Tárogató Kiadó, Budapest, 1994.

¹⁰ Jonothan Neelands: Dráma a tanulás szolgálatában. Magyar Drámapedagógiai Társaság Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest, 1994.

mintázza az emberi együttélést, adja a dinamikus iskolai szimuláció formai és tartalmi jellegzetességeit. A sikeres szimuláció érdekében az iskolának az intézményesülés minden strukturális és tartalmi kellékére szüksége van ahhoz, hogy olyan valóság-hű modellt alkosson, amivel az iskola működésében érdekelték a kultúráközvetítés során zajló szimulációkban az emberi világ egészlegességét is átélhetik. Másképpen fogalmazva egy iskola akkor hozhatja szinkronba a közös cél és az egyéni szabadság addig egymásnak feszülő pólusait, ha a modellezésben és szimulációban érdekelték kölcsönösen elhiszik és tapasztalják is, hogy azt és úgy tanulnak, tanítanak, amire és ahogy szükségük van céljaik megvalósításához. Noha e célok rendszerint individuálisak, a társadalmi együttélés szociális technikái bizonyítják, hogy az egyéni „túlélési esélyek” nagyobbak lesznek, ha az egyén a verseny helyett az együttműködést választja. Az így megkötött szövetségek alapját az képezi, hogy a felek elismerik és segítik egymás megismerő szándékait, e szándékok kialakítását, lett légyenek azok egyéni, csoportosak, intézményiek vagy kulturális természetűek is.

Következésképp a holisztikus világmagyarázatra törekvő emberi megismerés az iskola **modelljében** artikulálódik, s e modell csak abban az esetben „kel életre” — **szimulálja** az iskolán belüli és/vagy iskolán kívüli világot, ha használói belelátnak annak rendszerébe, megtanulják a közvetített információkat befogadni, azokat további közvetítésre alkalmassá tenni, és alkalmazásával, esetenként transzformációjával újjáépíteni a természeti minta tudatos mását.

A fenti megállapítás ugyanakkor nem felelteti, hogy az iskolai intézményesülés modelljeinek alapját azok a (nevelés)filozófiai tételek képezik, amelyek éppen a célok és viszonyok elsődlegességének problémáját vetik fel. Az iskolai szimulációkhoz pedig azok a (pedagógiai) **ethoszok** visznek közelebb, amelyek az iskolai élet résztvevőinek érték és érdekdominanciái közötti különbségeket jelenítik meg.

A kantiánus és fichteianus filozófiai irányzat az iskola belső rendjének két egymásnak ellentmondó tételét alapozta meg. A kantiánus ihletettséggű pedagógiai rendszerek az a priori értékek köré építkeznek, s az iskolát olyan funkcionálisan működő intézményként kezelik, amelynek feladata az értékekből képződött célok megvalósítása. *Kant* szerint az empirikus, a szociális és az autonóm, morális én fokozatai felé az időn, emberen és a társadalmon

is felül álló intelligibilis világ felismerése vezeti el az embert.¹¹ E normatív rendszerek iskolája a jövőnek szóló életre készít fel. E felfogást megkérdőjelező fichteianus filozófiai megközelítés a jelennek szóló iskolába helyezi el az életet. Az emberi világot nem vezethetjük le csupán a szellemi világból, mert az ugyanúgy a természeti világhoz is tartozik. *Fichte* A természetjog alapjai (1796) művében azt fejtegeti, hogy az ember, mint eszes lény nem tudja magát meghatározni úgy, hogy ne tulajdonítana magának szabad tevékenységet, ugyanakkor „az Én csak azáltal tudja magát önálló cselekvőként felfogni, ha más, szabad eszes lényeket feltételez magán kívül, akik cselekvési játéktérüket az ő cselekvési lehetőségeinek javára korlátozzák és így mint eszes lényt elismerik”.¹² Ebben a felfogásban az ember csak mint közösségi lény tudja magát megvalósítani, a közösségben való aktív életének előre nem kiszámítható eseményei is részesei erkölcsös emberré válásának. A fichteianus filozófia forrásvidékéről származó pedagógiai rendszerekben az emberi együttélés nem vezérelhető, organikus szerveződése körvonalazódik rendszeralkotó alaptételként. Ebben az iskolában „az ember „*megtanul együttműködni másokkal, betagozódik az őt körülvevő szociális körökbe*”.¹³

Az iskolában folyó szimulációk közvetlen kapcsolatban az iskola pedagógiai ethoszával állnak.¹⁴ Az iskola szellemiségét, s az ebből fakadó nevelési célokat minden kor iskolája fontosnak tartotta. E célok tanulmányozását most mellőzve, inkább ezek forrását, az iskola ethoszát vegyük szemügyre. Ahogy a **pedagógiai rendszermodellek** elsősorban **filozófiai alapozásúak**, úgy az iskola **gyakorlati életét**, szimulációját inkább a **pszichológia személyiségképe** határozza meg. Az emberi személyiség megváltoztatásának lehetőségei határolják be ugyanis az iskola nevelési céljait. Kiindulópontként osztjuk *Kozéki Béla* véleményét, aki az iskola ethoszának az iskola sajátos arculatát, szellemiségét meghatározó jellegzetességeit, nevelés tényezőit¹⁵ tartja és kiemeli, hogy „minden hatékony nevelés, minden jó iskolaszellem

¹¹ Pukánszky Béla – Németh András: Neveléstörténet. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 1995. 274.

¹² Német idealizmus. SH atlasz. Filozófia. Springer Hungarica Kiadó, Gyoma, 1993. 147.

¹³ Pukánszky Béla – Németh András: Neveléstörténet. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1995. 281.

¹⁴ Kozéki Béla: Az iskolaethosz és a személyiségstruktúra kölcsönhatása. Akadémia Kiadó, Budapest, 1991. 167.

¹⁵ Uo. 9.

csak úgy képzelhető el, ha benne az affektív, a kognitív és morális tényezők, az iskolai és a felnőtt életben várható eredményesség és értékes magatartás egyensúlyban fejlődnek.¹⁶ Az iskola sajátos szellemiségét viszont éppen az teremti meg, hogy ezen általános célokból egyesek fontosabbnak, megvalósíthatóbbnak, ha tetszik, szimulálhatóbbnak bizonyulnak más céloknál. Hasonlóan a filozófiai aspektushoz, jelen esetben is két úton lehet elindulni. Az egyiket az **értékesség** a másikat az **eredményesség** fogalma jelöli ki. Az előbbi preferáló iskolai ethosz nevelési céljai olyan iskolát tételeznek, ahol a választott érték kategóriák szerinti funkcionális tevékenységek zajlanak, és ezen értékek belsővé válásával a személyiség jövőbeniségét „készítik elő”. Az utóbbit akceptáló iskolai ethosz a társadalmi eredményesség jegyében a jelen társadalmi szükségleteiből következtet azokra a személyiségjegyekre, amelyekből mindenki a számára értékkel bírót választhatja ki. S noha az ilyen iskola is bír nevelési célokkal, ám a sokféle egyéni cél végül organikus módon működő iskolát eredményez. Az iskola szellemiségére a „korszellem” is erősen rányomja a maga bélyegét. A fentebb megjelölt kettősséget ebben az értelemben manapság a modern és a posztmodern (pedagógiai) logika elválása mutatja meg. *Magoroh Maruyama* az ipari társadalom korszellemének eltolódására azzal hívta fel a figyelmet, hogy melléállította a posztindusztriális logika jegyeit.¹⁷ A következő táblázatban azokat a jegyeket emeltük ki, amelyek a nevelésfilozófiai kiindulásokkal is szorosabb kapcsolatot mutatnak.

Eltolódás posztindusztriális logika felé

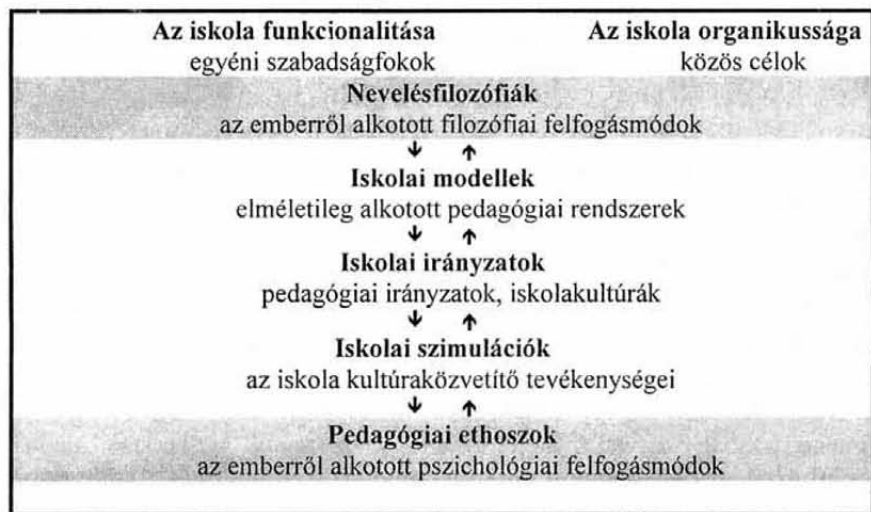
Normaállítás	Normák leépülése
Homogenitás	Heterogenitás
Versenység	Szimbiózis
Hierarchia	Kölcsönhatás
A természet uralása	Összhang a természettel
Anyagi megelégedettség	Kulturális elégedettség
Hatékonyaság	Esztétika és etika
Kategóriákban való gondolkodás	Szociális összefüggésekben való gondolkodás

¹⁶ Kozéki Béla: Az iskola szellem és nevelési céljai egy összehasonlító vizsgálat tükrében. Magyar Pedagógia, 1991. 1. szám 75.

¹⁷ Zrinszky László: Pedagógia a Nagy elbeszélések után. A posztmodern bizonytalanság. Új Pedagógiai Szemle, 1993. 6. szám 18.

Az iskola funkcionális és organikus természetű megismerési folyamatai a fenti értelmezési keretben alkalmasnak tűnnek egy kognitív irányultságú iskolaelméleti rendszer felvázolásához. A rendszer **alapösszefüggéseit** a **nevelésfilozófia** és a **pedagógiai ethosz** keretezte iskolai **modellek**, **irányzatok** és **szimulációk** egymás közötti kapcsolatai határozzák meg:

A funkcionális és organikus iskola értelmezési kerete



A helyi tanterv stratégiai és taktikai elemeinek megismerési funkciói

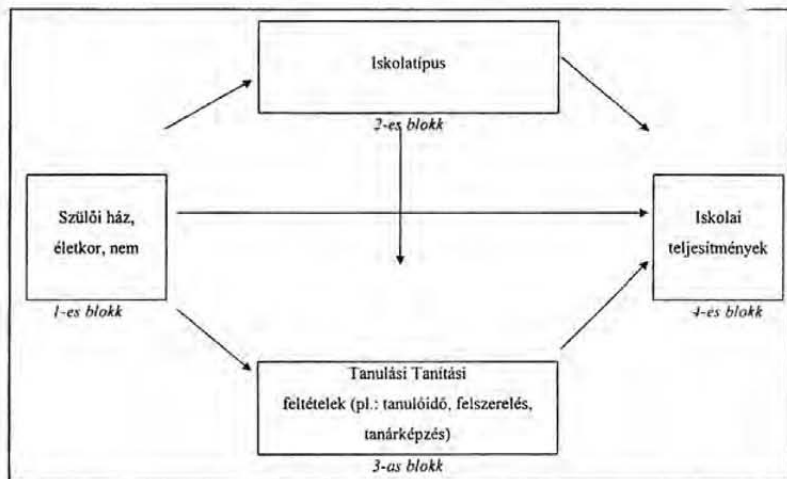
A helyi tanterv beválási feltételei között előkelő helyen szerepel az a vonása, hogy a tantervben szabályozott tanulási-tanítási folyamatban résztvevőket eligazítja a tantervvel is adekvát megismerés kódolási és dekódolási technikái között. Szakszerűsége azon áll vagy bukik, hogy készítői ügyeltek-e elemeinek kognitív kongruenciájára. Másképpen megfogalmazva: **a tantervben követhetővé kell tenni** az iskola szereplői által preferált megismerési **alapértelmezéseket**. Ennek jegyében egyszerre törekedhetünk a **tananyag tantervi modellben** való elrendezésére, a tantervileg is megragadható **iskolai életünk** felfogási **irányzatainak** leírására, valamint arra, hogy a tanterv egésze legyen alkalmas a **permanens megismerő tevékenységek iskolai szimulációjára**.

Azt állítjuk, hogy az érthető, elfogadható, tanulható és tanítható egységek koherens egészévé vált tanterv modellezheti és szimulálhatja a választott irányzaton belül a megismert világot. Ez nem jelenti viszont azt, hogy bármely tantervi konstrukció önmagában biztosítani tudná a az iskolai élet szereplői megismerő tevékenységeinek sikerességét. A tanterv „hivatalos ideája” mellett (esetenként helyett vagy éppen ellenére) is meg lehet tanulni azokat a megismerési tevékenységeket, amelyek révén megvalósítható az *etikai, hasznosságelvű, döntési szituációkba ágyazott, illetve a véletlennek is teret engedő korlátozott racionális intézményi és saját életvilágbeli életvezetés*. A kognitív szemléletű tantervelméleti paradigmából következően a megismerést is szabályozni kívánó **helyi tantervtől minimálisan** elvárható, hogy **ne torzítsa el**, állítsa le az életképes iskolapedagógiai **folyamatokat**. **Maximálisan** pedig, hogy az iskolai életben személyesen jelen lévő **tanárok és diákok**, valamint a csak az ismerethordozókban magukat képviseltető **tanész-közírók** az együttműködésre alkalmas megismerési stratégiákat és tevékenységeket választva **tudjanak megérteni és érthetővé** válni.

A **háromszereplős iskola** tantervében a megismerés szabályozásának alapfeltétele abban áll, hogy képesek-e a szereplők tanítani, tanulni — alkalmasak-e a tanításra és a tanulásra? Ennek megállapítása és folyamatos ellenőrzése biztosítja az együttműködésre és versenyre alapozott bemeneti és kimeneti szabályozás kettős legitimizációját. Ez utóbbit megtestesítő **pedagógiai értékelés** kezdetben a tartalmi (tantervi) szabályozáshoz tartozott, s csak az iskolai megismerés árnyaltabb felfogásában kelt önálló műfaji életre. *Helmut Fend* a következő oldalon látható ábra¹⁸ szerint kapcsolja össze az iskolai teljesítmények determinánsait.

¹⁸ Helmut Fend: *Theorie der Schule*. Urban & Schwarzenberg, München–Wien–Baltimore, 1980. 280.

Az iskolai teljesítmények determinánsai



Az értékeléssel foglalkozó munkák már idejekorán felfigyeltek a megismerés-tudományokban is időről-időre érvényesülő, az agy nézőpontjában, az emberi megismerésben, stb. kifejeződő eltolódásra. A megismeréshez képest az emberre kevésbé kíváncsi, ennél fogva főként **vizsgákkal/mérésekkel karbantartott iskoláztatás mellékhatásai** közismertek. Ezzel kapcsolatban *Arieh Lewy* a tanulói teljesítmény értékelésének két fő problémáját emeli ki: a **tanár növekvő autoritását** a teljesítmény értékelésének területén, valamint az oktatási teljesítmény értékelésére szolgáló bizonyos **pszichometrikus elvek** alkalmazhatóságának a **megkérdőjelezését**.¹⁹ A jegyre, tesztre, vizsgára tanítás mérésen túli fontosságára emlékeztet *Szabó Éva*, aki a teljesítményt befolyásoló pszichológiai tényezők között említi a **kompetenciakésztetést** és a **teljesítmény orientációt**. Ez utóbbiban ragadható meg a sikerorientált és a kudarckerülő személyiségtípus. A kompetenciakésztetés motívumának kielégítése is szoros kapcsolatban áll a környezet reagálásával, s itt dől el, hogy a gyerek belső kontrollú attitűddel (én irányítom a sorsomat) vagy külső kontrollú attitűddel (sorsom alakulása nem az én viselkedésem

¹⁹ Arieh Lewy: Posztmodernizmus a teljesítménymérés területén. Új Pedagógiai Közlemények, Budapest, 1996. 14.

függvénye) rendelkező személyiséggé válik.²⁰ *Erich E. Geißler* az iskolák „célszabad” képzését tárgyalva fejtegeti a célok meghatározásában értelmezett **kompetenciákat**. A szerző úgy véli, hogy mára a szociális kompetencia és a döntési kompetencia fejlesztése vált uralkodó céllá az iskolákban.²¹ A vizsgálóhoz szorosan kötődő **metrizált kompetencia** szükséges, de korántsem elégséges feltétele az iskolán túli sikeres megismerésnek. Az iskolai mérésekből kikerekedő metrizált kompetencia sem az **egyéni**, sem pedig az **intézményi kompetenciáról** nem közvetít hamisítatlan képet. Minek folytán azonban a saját életvilágok és az intézményesült életvilág egymás nélkül aligha működőképesek az iskolában, a mérésről, mint kettejük összekötő kapcsáról nem szívesen mondanának le a tantervben oktatásirányítási és pedagógiai eszközt látó szakértők. Ennek egyik ékes bizonyítéka, hogy a **NAT fejlesztési követelményei kompetenciákat és képességeket is takarnak**, melyek „magukban foglalják a különböző területek eredményes, hatékony döntéseihez, tevékenységeihez, teljesítményeihez szükséges felkészültséget, hozzáértés alapvető ismérveit”.²² A mérés (értékelés) és a megnevezett kompetenciák tantervben betöltött helyét az alábbi táblázat szemlélteti.

A helyi tanterv kompetenciái, stratégiai és taktikai elemei

Kompetenciák	Helyi tanterv		
Intézményi	Pedagógiai koncepció, nevelési alapelvek	Tantárgyi rendszer, Óraterv, Tankönyvek, alapeszközök	Tanórán és iskolán kívüli tevékenységek
Metrizált	Iskolai értékelés		
Egyéni	Tanári program	Tantárgyi program	Tanulói program

²⁰ Szabó Éva: A vizsgáztatással összefüggő pszichológiai ismeretek. In. Készülünk a vizsgáztatásra. Segédanyag a vizsgáztató munkaszerepre felkészítő tanfolyamhoz. Korona Kiadó Kft. Budapest, 1993. 26–27.

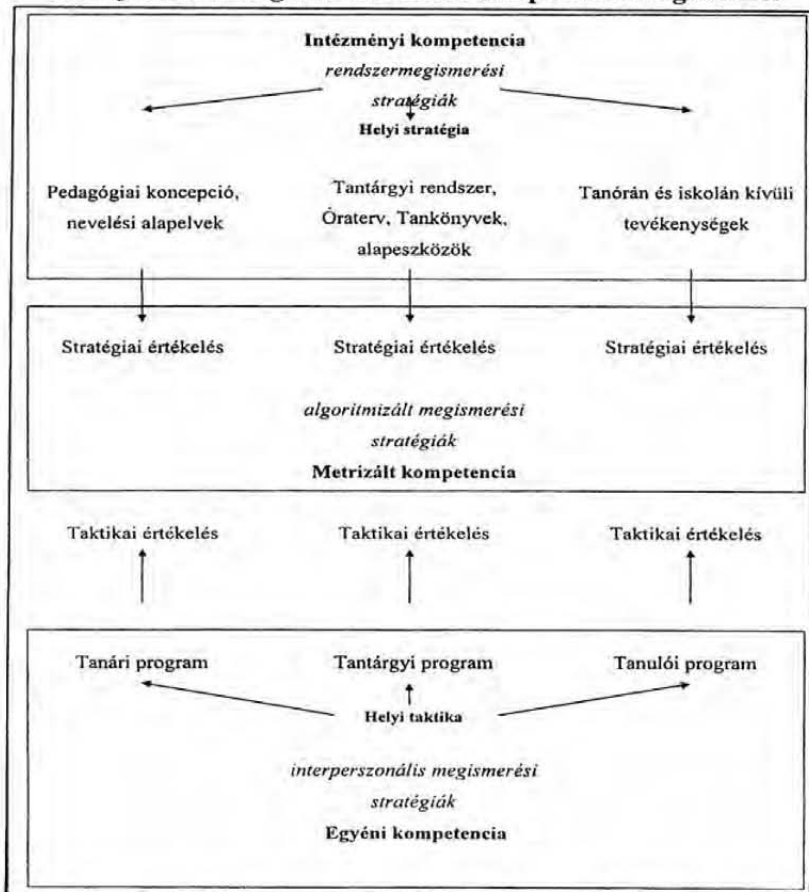
²¹ Erich E. Geißler: Die Schule. Theorien, Modelle, Kritik. Ernst Klett, Stuttgart, 1984. 47.

²² Nemzeti alaptanterv. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Korona Kiadó, [Budapest], 1995. 17.

A három kompetencia-típus mindegyike a megismerés-tudományok más-más területével tart rokonságot. Az **egyéni kompetencia** fokán az emberi együttélés **interperszonális megismerési stratégiái** elsősorban a kognitív irányultságú pszichológia, szociálpszichológia, biológia, viselkedéstudomány segítségével értelmezhetők. A **metrizált kompetencia algoritmizált stratégiáit** a kognitív szemléletű logika, matematika, számítástechnika, nyelvészet és pszichológia tudja értelmezni. A harmadik fokozatot képviselő **intézményi kompetenciák rendszermegismerési stratégiái** a kognitív irányultságú közgazdaságtudományi, tudásszociológiai, filozófiai, játékelméleti, szervezetelméleti megközelítésekkel tárhatók fel. A **kognitív pedagógia** tárgyába mindhárom kompetenciaterület beletartozik, hiszen a pedagógiai gyakorlatban mindegyik fokozat jelen van. „Egy jól összeszokott tantestületben, osztályban idővel fény derül arra, hogy kik mozognak otthonosan az osztálytermi viszonyok (interperszonális stratégia), a szaktanári-szaktárgyi feladatok (algoritmizált stratégia) és az iskola egészét érintő események (rendszermegismerési stratégia) között.”²³ A tantervkészítőknek tehát nincs is „más” teendőjük, mint összekötni a szálakat: egyrészt a kompetenciákat a nekik megfelelő tantervi szinten az adekvát megismerési technikákkal erősíteni, másrészt gondoskodni arról, hogy a három kompetencia alá sorolt tantervi szintek is összhangba kerüljenek egymással. Az összefüggéseket a következő oldalon látható ábrán tanulmányozhatjuk.

²³ Perjés István: A tantárgyak születése. Új Pedagógiai Szemle, 1997, 7–8. 29.

A helyi tanterv kognitív szemléletű kompetencia-megfelelései



Vizsgáljuk most meg a tantervkészítés három felfogását a kompetenciák és a megismerési folyamatok tantervi transzformációjának szempontjából is!

Az analógiás tantervkészítés országos típusát támogató „személyi és infrastrukturális apparátus” ha meg is könnyíti a helyi tanterv összeállítását, kényszerűen meg is fosztja az érintetteket a bizonyosságtól; attól, hogy a kompetenciák, a stratégiák és a sikeresnek vélt megismerő tevékenységek valóban egylényegűek. A kívülről jött segítség ráadásul még az iskolai sze-

replők közötti együttműködés törvényét is megkérdőjelezheti. A modulárisan építkező *tantervbanksi szolgáltatások* sem tudnak megszabadulni ettől az árnytól. Ezekben a bankokban az egyes tantárgyakra legyártott, kompatibilis tantervi modulok tűnnek a legkívánatosabbnak a helyi tantervfejlesztők számára. Arról viszont sem a modulkészítők, sem felhasználóik nem tehetnek, hogy e részelemek mindahány más és más megismerési stratégiával működőképes, s azok tantervbe foglalása jócskán próbára teszi a tantárgyakra szétdarabolt világ újbóli összerakására vállalkozó iskolai szereplők türelmét. Talán ezért is fordítanak olyan tekintélyes időt tanárok és diákok az új tárgyak megismerésére. Figyelmüket ilyenkor elsősorban az köti le, hogy mit miért, hogyan lehet belőlük megtudni. Mármost ha ezt egy egész tantervnyi tárggyal kell újból és újból végigcsinálniuk, óhatatlanul az a gyanújuk támadhat, hogy e tárgyakat nem ugyanaz a megismerési stratégia köti össze, s ami az egyik tanításánál-tanulásánál sikeres tevékenység, addig az a másikonál akár teljességgel hasznavehetetlen is lehet”.²⁴

A tantervi modulok minél nagyobb szinkronizálását a metrizált kompetencia (értékelési és vizsgarendszer) végzi el. Ez utóbbi általánosabb pedagógiai következményeire számos motivációval foglalkozó kutatás is emlékeztet.

Az autonóm tantervkészítés iskolai típusú helyi tantervének elvitathatatlan előnye nem utolsó sorban abban rejlik, hogy az iskola szereplői maguk döntenek saját (iskolai) sorsuk felől, s így sem a kompetenciakészítés, sem pedig a teljesítménymotiváció nem jelent számukra gondot. Vállalt autonómiájuk révén megengedhetik maguknak, hogy a tantervileg szabályozott megismerés során minden önmagáért valóan történjen, azaz ne tegyenek különbséget külső és belső motívumok között. „Ezek az intézmények nem rekednek meg az érdeklődés óráról-órára kikényszerített *interperszonális* felkeltésénél, javarészt még a teljesítményekre ösztönző *algoritmusok* motiválásánál is továbbjutnak és az iskola egészét érintő *szervezeti motívumokkal* is azonosulni tudnak az iskolai élet szereplői.”²⁵ (Érdemes megemlíteni, hogy *Kozéki Béla* szintén egy három dimenziós modell segítségével közelíti meg a motivációt. Megkülönbözteti az affektív, környezettel való érzelmi vi-

²⁴ Uo. 30.

²⁵ Uo. 30–31.

szonyt, a kognitív, megismerés iránti vágyat valamint az effektív, környezeti elvárásokkal való megfelelést.)²⁶

A bipoláris tantervkészítési irányzat regionális típusú, multikulturális illetve interkulturális tanterve az együttműködésre alapozódik. Talán ebben az irányzatban valósulhat meg leginkább a kompetenciák és a tantervi elemek megismerési stratégiákban való ötvöződése. Ennek szükséges feltétele a folyamatosan életben tartott egyeztetések és tárgyalások sorozata. *Hajdú Imre* egyik tanulmányában a tárgyalás iskolai alkalmazási lehetőségeivel foglalkozik.²⁷ Megállapításai a regionális tantervkészítés és alkalmazás terén is sok hasznos tanulsággal szolgálhatnak. A tárgyalás fő típusait a szerző hét csoportba sorolva beszél: 1. a tervezéshez szükséges beszélgetések, 2. a szervezéshez kapcsolódó tárgyalások, 3. az ellenőrzéssel, értékeléssel összefüggő beszélgetések, 4. a döntéssel kapcsolatos tárgyalások, 5. a munkahelyi légkörrel kapcsolatos megbeszélések, 6. a személyes jellegű beszélgetések végül 7. a szakmai beszélgetések típusairól. Külön elemzi a tárgyalás **stratégiáit** és **taktikáit**. Az **elkerülő stratégia** a minimális együttműködési hajlam kompenzálásaképp az önérvényesítést is a lehető legalacsonyabb szinten tartja. Az **alkalmazkodó stratégiában** a nagyfokú együttműködési szándék alacsony önérvényesítéssel párosul. A **versengő stratégia** — az alkalmazkodóval szemben — minimális együttműködéssel akar maximális önérvényesítésre szert tenni. A **kompromisszumkereső stratégia** a kölcsönös engedmények stratégiája. Azokban a szituációkban életképes, ahol a felek csak a másik segítségével juthatnak „nyereséghez”. A **problémamegoldó stratégiában** mind az önérvényesítés, mind pedig az együttműködési szándék is igen magas. A szerző által fontosnak tartott **taktikák** közül az **összegzés** az eredmények időnkénti összefoglalását, a **tisztázás** az értelmezési zavarok feloldását, az **áthidalás** a téma lemerevedés előtti felfüggesztését, a **meg-egyezés** hangsúlyozása az erre való törekvés kinyilvánítását, a **szünet** a stratégia újrendezését, az **időkorlát** pedig az időhúzás elkerülését jelenti.

²⁶ Kozéki Béla: A motiválás és a motiváció összefüggéseinek pedagógiai-pszichológiai vizsgálata. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1980. 129.

²⁷ Hajdú Imre: A tárgyalás alkalmazása az iskolában. Fejlesztő Pedagógia, 1996. 2–3. szám 92–101.

A kétpólusú megismerés tantervesítési és tantervesülési folyamata

A megismerés-tudományok útkereséseinek egyik alapvető tantervelméleti tanulsága alighanem éppen az, hogy ideje szakítani a tantervről alkotott tradicionális képpel. A tartalmi szabályozás eszközének legfontosabb feladata immár nem az, hogy a kiválasztott ismeretek kisenciklopédikus foglalatla legyen, amely az oktatásügy teljes vertikumának egységességét hivatott biztosítani, miközben azt egyben az iskolák felügyeletére is fel lehet használni. Az iskolát is elérő modernizációs folyamat termékeként előálló **tanterv egy olyan önmagát megszüntetni is kész séma, amely az iskolai megismerés fejlődését dokumentumban őrző iskolaállapota.** A tanterv, mint az **emberi megismerés** hordozója és az iskolai élet szereplői, mint **megismerő emberek** ugyanakkor a kognitív folyamatnak a részesei. Nem egyikük vagy másikkuk irányító vagy irányított szerepéről van tehát szó, hanem egyenrangú együttlétezésük kölcsönösségének elkerülhetetlenségéről. Ahogy az ember kognitív szféráját is fejlesztik és fejlesztődik, ugyanúgy a tantervről is elmondható, hogy készül és implementálódik is egyben. S ebből következően hol a tanterv rajzolja át az iskola kognitív létállapotának térképét, hol pedig az iskola írja át tantervét.

Az iskola gyakorlata és tanterve között hídát verő neveléstan kettős kötődésű kognitív előképe egyes vonásaiban már korábban is jelentkezett. Erről üzen például *Imre Sándor* nevelésfogalma, mely szerint: „a nevelés a közösség életéből fakadó, s arra ható, az egyén kifejlődését tudatosan elősegítő, huzamos ideig tartó szellemi tevékenység, mellyel a fejlettség magasabb fokán levők céltudatosan és tervszerűen alakítják a kevésbé fejletteket, amíg az alakítást az önállóság ki nem zárja.”²⁸ A jelenkori kognitív pedagógia konstruktivista irányzatához csatlakozva pedig *Bábosik István* ajánl egy olyan **optimális nevelési modellt**, amely „az eredményes neveléshez a magatartásformálás és az ösztönző-reguláló sajátosságcsoport formálása mellett (...) a szervező-végrehajtó sajátosságcsoport optimális szintű kifejlesztésére is”²⁹ vállalkozik.

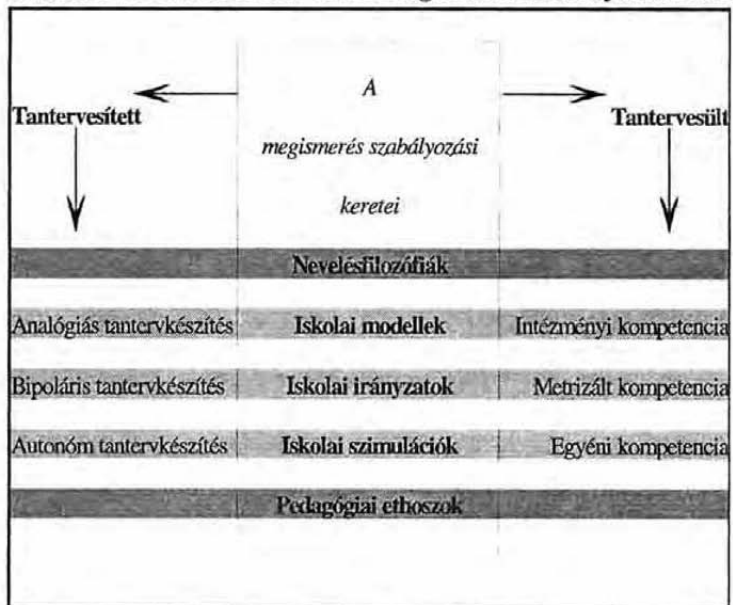
A nevelésfelfogás filozófiai és pedagógiai ethosának tisztázása azonban még korántsem jelenti a tanterv beválásának sikerességét. A tantervalkalma-

²⁸ Imre Sándor: *Neveléstan*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest, 1995. 22.

²⁹ A modern nevelés elmélete. Szerk. Bábosik István. Telosz Kiadó, Budapest, 1997. 261.

zás két végpontját az iskolai megismerés tantervhez igazítása, **tantervesítése** és az itt végbemenő tanítási-tanulási folyamatok tantervi „legitimizálása”, a megismeréshez igazított **tantervesülés** képezi. A tantervi beválás vizsgálatában — a kompetencia-fokokhoz hasonlóan — három fokozat (szimuláció, irányzat, modell) elkülönítése látszik célszerűnek. E fokozatok abban különböznek egymástól, hogy az iskolai élet szereplői milyen mértékben tették magukévá a **tanterv organikus és funkcionális értékeit**, illetve mennyire támogatták kompetenciakörüket. A tantervesített és tantervesült megismerés tárgyalását a következő ábra segítségével végezzük el.

A tantervesített és tantervesült megismerés szabályozási keretei



A tantervi beválás legfontosabb kritériumának azt tekintjük, hogy mind a tantervesítés, mind a tantervesülés folyamatában érvényesüljön a megismerés szabályozása.

A tantervesítés oldaláról az iskola funkcionális és organikus mezőjét is figyelembe véve a megismerés a tantervi sémához igazodik, és a tantervkészítés jellege határozza meg a követendő séma alapjellemzőit.

Az **autonóm jellegű** tantervkészítés iskolai típusú tanterve a megismerési folyamatokat szimulációs mederbe terelve szabályozza. A **bipoláris jellegű** tantervkészítés regionális és interkulturális típusú tanterve a megismerési folyamatokat a kognitív szemlélet kétpólusosságához igazodva, a két fő irányzat mentén szabályozza. Az **analógiás jellegű** tantervkészítés országos típusú tanterve a modell értelmezési keretét kínálja fel a megismerési folyamatok számára.

A tantervesülés oldaláról az iskola révén megszerezhető kompetenciákat is figyelembe véve a tanterv igazodik az iskolai megismerés természetéhez.

A szimulációs szinten zajló megismerési játszmák az **egyéni kompetenciákat** erősítik. „Az iskola szereplői ezen a fokozaton a tantervben adott tantárgyakat használják fel arra, hogy saját érdekeiknek, szükségleteiknek megfelelő sikereket (nyereségeket) könyvelhessenek el. A helyi tantervkészítés legelején végzett iskolafelmérések, iskolakutatások ilyen irányú tapogatózásai is alkalmasnak ígérkeznek arra, hogy a megkérdezettek saját, sikeresnek vélt megismerési tevékenységeiket javasolják az iskola színterére emelni. Ezekkel a játszmákkal a résztvevők azt a kérdést szeretnék tisztázni, hogy a *tanári munkára*, a *tantárgyi infrastruktúra* hordozta előnyökre vagy a *tanulói tevékenységekre* fordítsák-e inkább a drága iskolai időt.”³⁰

A **metrizált kompetenciát** a hagyományozódás irányzatokban is kifejeződő jelensége fokozza. „Az iskolai idő múlásával a tantárgyi rendszer apránként összefonódik a számonkéréssel, az iskolai értékelés, és a vizsgák rendszerével. A tanárok vizsgaközpontú tanítási szokásokat vesznek fel, melyeket a tanulók is előbb-utóbb követni fognak, miközben a megismeréssel kapcsolatos tapasztalataikat szívesen osztják meg az új belépőkkel. A taneszközkészítők (tankönyvírók) egyre biztosabb támpontjává az iskolasemleges kimeneti követelmények válnak. A tantárgyiasulás ezen fokozatán tehát a szereplők elfogadják a »játékszabályokat« és megpróbálnak az adott keretek között sikeresek maradni. Arra törekednek, hogy folyamatosan korrigálják az elfogadott tantárgyi rendszert, tökéletesítsék saját megismerési tevékenységeiket. A különböző tantárgyakból érkező megismerési tapasztala-

³⁰ Perjés István: A tantárgyak születése. Új Pedagógiai Szemle, 1997. 7–8. szám 43–35.

tok összegződésével a tantárgyi rendszer eddig kiaknázatlan lehetőségei is feltárulhatnak a szereplők előtt.”³¹

Az **intézményi kompetenciákat** a pedagógiai rendszeralkotás modellezési szintjén lehet azonosítani. Amíg az előző fokozat hagyományozódása a tantervet, addig a pedagógiai rendszer az iskolát, az iskolai életet helyezi a középpontba. A helyi tanterv ebben a fokozatban töltődik fel legjobban értékekkel, ekkor válik érthetővé az iskolában betöltött funkciója. „Ezen a szinten bizonyosodhatunk meg afelől, hogy az osztálytermi játszmák pillanatnyi »simogatásai«, az iskolai létformában számos időállóbb kiváltságra és előnyre cserélhető *osztályzatok* vadászata mellett bizony szükségünk van a helyes úton járás bizonyosságára, a tárgyasult *értékrend* kapaszkodóira. A hitre, hogy amit szétszedtünk, azt még össze is rakhatjuk egykor.”³²

A felállított kognitív tantervelméleti paradigmában a megismerési stratégiák tantervesítését és tantervesülését a következő ábra közli.

³¹ Uo. 35.

³² Uo. 35.

A megismerési stratégiák tantervesítése és tantervesülése

		A megismerési stratégiák			
A megismerési stratégiák	tantervesítése				
		Modell	Irányzat	Szimuláció	
		analógias tantervkészítés	bipoláris tantervkészítés	autonóm tantervkészítés	
		Modell rendszermegismerési stratégiák			
	tantervesülése	Irányzat algoritmizált megismerési stratégiák			
		Szimuláció interperszonális megismerési stratégiák			

Megjegyzés:



A megismerési tantervesítésének és tantervesülésének nevelésfilozófiája és pedagógiai ethosza



A tantervi szabályozás szempontjából kiemelten fontos megfigyelési ívezetek

Összefoglalás

Milyen tanterv alkalmas tehát az iskolai megismerési folyamatok szabályozására? E kérdésre csak úgy tudunk némiképp megnyugtató válasszal szolgálni, hogy segítségül hívtuk az iskolaelmélet, a tantervelmélet és a gyakorlati tantervalkalmazás ide vonatkozó értelmezéseit. A tárgyalt keretek már önmagukban is arra figyelmeztetnek, hogy könnyen vakvágányra terelődhet minden olyasféle problémakezelés, amelyik nem vesz tudomást a megismerési folyamat egyik legvitatottabb fragmentumáról: az értelmezési keretek sokszínűségéről és ennek következményeiről.

Mindazonáltal ez a munka sem állíthatja magáról azt, hogy nem befolyásolta a szerző pedagógiai világnézete. Erre nézvést találó Horváth Attilának

az a megállapítása, hogy a pedagógiai világnézetek egyik vonulata a **holisztikus** megközelítést vallva a dolgok közötti hasonlóságot keresi, míg a másik, **analitikus** megközelítésű pedagógiai világnézet inkább a különbözőségekre vadászik. **Az előbbi szemlélet jegyében fogant munka** megítéléséhez szükségesnek látszik megjegyezni, hogy a „kifejezetten verbális és írott európai kultúrában (...) a holisztikus megközelítéseknek alig van helyük, de ez nem jelenti azt, hogy érvényességük alacsonyabb szintű. Sőt, így a keleti és úgynevezett »primitív« kultúrák tanulmányozása és hatása hozott az antropológia tudományán keresztül új szint az évszázadok során túlságosan szabályosra sikerült nevelésfilozófiába”.³³

Nem a vakvéletlennek kell tehát tulajdonítanunk, hogy a probléma vizsgált pedagógiai területein — a sokszínűség mellett — **az azonosságok feltárására esett a hangsúly**. Az azonosságok között is döntőnek tekinthetjük a **kétpólusosság** jelenségét, amely azokban leginkább az **emberi megismerés és a megismerő ember** fogalmában tűnt leginkább megragadhatónak. Ugyanez az iskolaelmélet területén az iskola **funkcionális és organikus** dimenzióiban jelent meg, végül a megismerés tantervi szabályozását ezen értelmezések vezették át a **tantervesítés és tantervesülés** világába.

Ilyenformán az sem számít meglepetésnek, hogy a kiinduló kérdésre is a kétpólusosság jegyében született válasz. A kérdésre **elméletileg** az a válasz adható, hogy olyan tanterv alkalmas a megismerés szabályozására, amelyik maga is kognitív szemlélettel készült. Amennyiben a kérdést a **gyakorlati** pedagógia oldaláról tesszük fel, abban az esetben viszont azzal a válasszal szolgálhatunk, hogy a szabályozást olyan tantervre lehet csak bízni, amelyik figyelembe veszi az iskolában nyíltan és rejtetten érvényesülő domináns megismerési folyamatokat.

Ezekből a legfontosabb „kockákból” épült fel tehát a megismerési stratégiák tantervesítésének „vára”. Köveit a modern kognitívizmus kétpólusú pedagógiai implikációja és a neveléstudomány lassacskán mitológiává érett problémája tartja össze.

Egyszerűen szólva az, hogy iskolai életünkhöz mi is kellene még, s mi az, ami bár kéretlenül — de így is, úgy is megvan.

³³ Horváth Attila: Elméletek a nevelésről. OKKER Oktatási Iroda, Budapest, 1996. 19.

A KISISKOLÁSKOR NEVELÉSI ALAPELVEI IMRE SÁNDOR NÉHÁNY MUNKÁJA ALAPJÁN

R. FARAGÓ ESZTER

Hazai neveléstörténet-írásunk egyre gyakrabban tér vissza Imre Sándor életművéhez, mert írásai egyaránt szólnak a családi nevelésről, a kisedővásról, az elemi iskoláról, a középiskolákról és a felsőoktatásról. Hangja és gondolatvilága meglepően modern, nézetrendszere világos és gyakorlatközelí. Munkámban arra vállalkozom, hogy nyomtatásban megjelent művének (1928. Neveléstan) részletes elemzése mellett kiadatlan, kéziratban fellelhető írásait is az olvasó elé tárjam, megmutatva azokat az elképzeléseit, melyeket a kisiskolás korosztály nevelési eljárásaiban alkalmazni kívánt, helyesnek és követendőnek tartott.

Forrásaink hitelesen bizonyítják, hogy nézetei szerint a felnövekvő korosztály nevelésében hangsúlyosan kezelte a család védelmét, nagy jelentőséget tulajdonított a környezetnek, melyben a gyermek növekedett.

1925-ben jelentette meg *A családi nevelés fő kérdései* című munkáját, melynek alcíme: *Bevezetés a szülői gondolkodásba*. Később 1935-ben Budapesten a József Nándor Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen a „családnevelésnek” külön tanszéket szervezett. Ez a tény európai nyilvánosságot kapott a Brüsszeli Nevelési Kongresszus anyagában, melyet a Ráday Levéltár 33. cs. 46. íve tanúsít:

„Brüsszel, 1935. ápr. 1.

Igen Tisztelt Tanár Úr!

Szívből üdvözlöm abból az alkalomból, hogy megalapította az egyetemen a családnevelési oktatás tanszékét. Ez szép példa, mely bizonytalanságot fog kelteni a kongresszuson. Szíveskedjék erről az alapításról egy ... rövid cikket írni... Az Ön könyveit kiállítjuk majd... Ön kétségkívül eljön a kongresszusra és érvényre fogja juttatni Magyarország munkálkodásait üléseink folyamán.

Kiváló tiszteletünk nyilvánítása

mellett vagyok Tanár Úrnak

igaz híve: P. De Vuyst

a Végrehajtó Bizottság elnöke.”

A kisiskolás kort megelőző életkori szakaszt tehát igen jelentős periódusként fogja fel Imre Sándor.

Érdemes betekinteni egy másik dokumentumba is, mely ugyancsak erről győz meg minket. Ez egy ajánlás, melyet a Budapest Székesfőváros Vitézi Társadalmi Bizottság Nőtagozatának ír (Ráday Levéltár 48. cs. 14. ív.):

„A családi nevelés tudatossága érdekében célszerű lenne ezekből a körből venni az előadások és megbeszélések anyagát:

I. A család élete és a gyermek sorsa

- II. A gyermek fejlődése:
- 1) az élet első hat évében
 - 2) a 6–12. évben
 - 3) a serdülés idején.

...

...

VII. Az iskolára való előkészület (a 6. életévig)”

Szerinte a kisiskoláskori évek sikere azon fordul meg, hogy a családi nevelés testi, értelmi, erkölcsi tekintetben mennyire készíti elő a gyermeket az iskolai munkára. Az iskolakezdés és az első osztályok képet adnak a gyermek tehetségéről is egy-egy területen. Imre Sándor bekapcsolódott abba a munkába, melyet Huszár Károly nemzetgyűlési képviselő vezetett, amelynek a tehetségek felkutatása, a kiemelkedő iskolai teljesítményekre képes tanulók támogatása volt a célja.

Kifejtette, hogy az egyéniség, így a **tehetség** sajátos nevelési szükségleteinek hangoztatása soha nem történhet a közösség erejének hangoztatása nélkül:

„Az ember teljes kifejlődése, vagyis erejének lehetően kifejlesztése nem magánérdek, nemcsak neki, hanem az egész közösségnek, az egész társadalomnak egyetemes érdeke. A legtágabban értett társadalomnak, s ezen belül minden egyes közösségnek életbevágó érdeke a nevelésre vonatkozóan kétségtelenül abban áll, hogy a nevelés mozdítsa elő a társadalom minden egyes tagjának teljes kifejlődését.”¹

¹ A tehetség sorsa és a társadalom. Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny. Bp. 1930. 1–2. sz. 86.

Nevelésméleti rendszerének központi gondolata ugyanis az, hogy a közösségre és az egyénre ható nevelési irányok ellentéte feloldható — ez maga a **nemzetnevelés**.

Már fiatal tanárként, 1912-ben kifejtette erre vonatkozó elképzeléseit a Nemzetnevelés című munkájában. A mű gondolatosságának alappillérei Széchenyi és Eötvös műveiben keresendők, de az elméleti rendszeralkotás egyéni hangú. Az individualizmus és a kollektivizmus feloldása akkor lesz teljes, ha a nevelést a nemzeti közösségből fakadó és arra visszaható, egyéni fejlődést segítő tevékenységnek fogjuk fel — írja.

1928-ban jelent meg „Neveléstan” című könyve, melyre Imre Sándor többarcúsága, ugyanakkor a szintézisteremtés igénye is jellemző. Elméleti rendszeralkotásra törekszik, a problémakör gyakorlatközei feldolgozásmódjával segítséget nyújt a tanító- és tanárjelölteknek. Aprólékos gondossággal dolgozza fel az iskolai nevelés körülményeit, eszközeit, módjait. Nem önmagáért a tudományos elméletalkotásért, hanem a pályára lépő pedagógusok szemléletmódjának, gondolkodásának formálásáért született a mű.

I. A nevelésről

Európában ez időben a Herbart-követőkben is él némi kétely, hogy a jellemnevelés nem létezik a cselekvésre való alkalomnyújtás nélkül. A döntő lépés e tudományos felismerésben Natorp névéhez fűződik, aki Imre Sándorra jelentős hatást gyakorolt. Natorp abból a tényből indul ki, hogy a nevelés a közösség érdekében mindig és mindenütt van, hatások mindenkit érnek, némelyek hatást gyakorolnak másokra, azok befogadják. Ez a felismerés már az egyén szocializációját vetíti előre. Imre Sándor ezzel azonosulva eljut a nevelésfogalom szociológiai értelmezéséhez, és megalkotja saját rendszerét, újszerű szellemiséget hordozó, sajátos struktúrájú neveléstanba ágyazott oktatástanát. A sajátos struktúrát úgy értem, hogy a tartalmi újdonságokat új szerkesztésmód hordozza. A natorpi nevelés-oktatás Imrénél integrált módon jelenik meg, egybeszerkeszti a nevelési és oktatási kérdéseket, a nevelés új definícióját adja: „A nevelés a közösség életéből fakadó, s arra ható, az egész fejlődést tudatosan elősegítő, huzamos ideje tartó szellemi tevékenység, amellyel a fejlettség magasabb fokán lévők céltudatosan és tervszerűen alakítják a kevésbé fejletteket, amíg az alakítást az önállóság ki nem zárja.”²

² Imre Sándor: Neveléstan. Studium Kiadó. Bp. 1928.

A definíció a nevelés olyan specifikus jegyeit írja le, hogy nem érdemtelen egyenként értelmezni, hangsúlyozni őket.

1. A nevelés szellemi tevékenység, bár sokan eddig folyamatként értelmezték.
2. A nevelés jellege: célirányos, tervszerű.
3. A hatás irányát tekintve a fejlettebb hat a kevésbé fejlettek)re.
4. Ez a szellemi tevékenység csak addig tart, amíg az önállóság a nevelt részéről meg nem jelenik.
5. A közösség-egyén viszonya itt kifejezi, hogy a nevelés a közösség életéből fakadó, és azt alakító tevékenység. Ez a tevékenység az egész fejlődést segíti elő. Ennek a két vonatkozásnak tekintetbe vétele és állandó szem előtt tartása biztosítja, hogy „A nevelés célja az egész közösségre, a nemzetre és az egyénre vonatkozóan teljesen egybeesik.”³

Az első részben a nevelés új fogalma mellett a szerző leírja véleményét a nevelői gondoskodásról.

Egyéni elgondolását már korábban megfogalmazza 1927-ben Szegeden tartott előadásában.⁴ A nevelői gondolkodást a neveléstörténet egyes korszakaihoz köti, rámutat a koronkénti sajátosságaira egyes történelmi személyiségekkel, nevelőkkel kapcsolatban. Hangsúlyozza, hogy a nevelői gondolkodás abban foglalható össze, hogy ki-ki „törekszik” az egyén nevelésére úgy, hogy az a közösségre is hasson.

A nevelés fogalmának mindkét aspektusát adja. Vizsgálva a nevelést az egyén és a közösség szempontjából: „Az egyéni nevelés álláspontján megeshetik, hogy a gondolkodáson kívül marad a közösség... a közösségi szempontból kiinduló gondolkodás pedig esetleg nem veszi számba az egyén jogát a szabad kifejlődéshez...”⁵

A hatások individuális és szociális elemei a nevelői gondolkodás szempontjából újszerűek a magyar neveléstudományban. Vitatkozik kortársaival, Kármán Mórral, aki vallja, hogy az egyén erkölcsisége a társas együttélés so-

³ In: Tettamanti Béla: Pedagógia mint kultúrfilozófia. Megjegyzés Prohászka Lajos értekezéséhez. Up. 1931. 6.

⁴ Imre Sándor: A rendszeres nevelés lehetősége. Népművelés III. évf. 9–10. füzet 13.

⁵ Imre Sándor: Neveléstan. 26.

rán bontakozik ki, szerinte a nevelés során a növendék egyéni életét alá kell rendelnie a közös nemzeti élet céljainak.

A nevelői gondolkodásnak az összevetése Kármán Mór és Imre Sándor viszonylatában rávilágít arra is, hogy Imre Neveléstudományában a herbartianusok hazai mozgalmát, illetve adalékul szolgál a két egyetem professzorainak pedagógiai irányultságához is. Világosan kitűnik a kolozsvári-szegedi iskola szellemi arculatának különbözősége, a budapesti konzervatív herbartianus szemlélet.

A nevelésfogalom és a nevelői gondolkodás Imre koncepciójának, a nemzetnevelésnek alappillére: „*A nevelés csak mint nemzetnevelés szolgálhatja igazán a célját, azaz ha a nevelőket a munkájuk minden részletében nemzeti tudatosság vezeti, s annak alapja ama valóság felismerés, hogy a nevelés mindig a nemzet körében folyik és arra hat, csak a nemzeten át hat az egész emberiségre, mert az egyes ember mindig valamelyik nemzetben él, ... A közösségi, nemzeti, egyéni cél teljesen egybefonódik, egyik nem érthető meg a másik nélkül: végső cél az egyetemes emberiség fejlődése; közelebbi határozott cél a nemzet fejlődése; közvetlen cél az egyes ember fejlődése.*”⁶

De miben látják a nevelés feladatait?

Kármán Mór is, Imre Sándor is három alapvető területet különít el. Ezek: testi, erkölcsi és értelmi nevelés.

Imre Sándor felosztása e tekintetben rokon a szintén protestáns, puritánus Locke-éval. A neveléstörténet John Locke óta ismeri és alkalmazza a nevelési feladatok hármas tagolását, melyet Imre tovább finomított, amikor a teendőket jelöli meg:

- a) egészséges életre,
- b) szellemi önállóságra és
- c) nemzeti érzületre nevelés feladata.

Ahhoz, hogy ezeket a feladatokat elvégezhessek, rendelkezésre állnak bizonyos eszközök. Ezek: a gondozás, a tanítás és a gyakorlás. Ezeket további két-két alakra bontja:

- I. Gondozás: ápolás és gondoskodás.
- II. Tanítás: példaadás és oktatás.
- III. Gyakorlás: szoktatás és foglalkoztatás.

⁶ I. m. 54.

Továbbá a nevelésügy alapvető kérdései közül állást foglal a szerző a nevelés-oktatás viszonyával kapcsolatban is.

Ez a probléma szintén megfogalmazást nyer Fináczy tanítványának, a budapesti egyetemen működő Prohászka Lajosnak pedagógiájában. Állítja, hogy a pedagógia csak a kultúrfilozófia, amelynek sajátos tárgya az objektív szellemnek az a tartománya, amelyet műveltségnek nevezünk. Feladata annak a törvényszerűségnek a megállapítása, amely szerint a strukturális összefüggések a lélekben felelős összefüggések, vagyis a kultúra műveltséget vált ki. Azt a tevékenységet pedig, amely ezt a kiváltást tudatosan előidézi és rendezi nevezzük nevelésnek, vagy tágabb értelemben ... művelődésnek.⁷

Imre Sándornál mindenek fölött áll a nevelés, ebbe ágyazódik az oktatás. A rendszerét tekintve nyitott. „Neveléstan”-a szerkezetileg jól tagolt. Az oktatás anyagáról szólva megállapítja: „Az oktatás anyagát tehát az ismeretek mindenik köre szolgáltatja, s mindenik a nevelés teljes célját szolgálja!”⁸

Formailag tisztázza, az oktatás részeként értelmezi a tanításterv, óraterv, tanításmenet kifejezéseket. Részletesen szól az órák típusairól: „A tanító előtt ott áll a nevelés távoli célja, de figyelme közvetlen tennivalóira irányul.”⁹

Az oktatás-nevelés viszonyán túl újra érinti a nevelői gondolkodás kifejlesztésének szükségességét is. Hiszen sem a pusztán elméleti, sem pedig a kizárólag gyakorlati nevelő nem végezhet jó munkát, ha nincs ilyen gondolkodása. Ehhez pedig a szükséges tiszta fogalmakat, a nevelés jellemző vonásait egyenként gyűjti csoportba Imre Sándor.

A nevelés után ír: — az oktatásról,
— a tanításról,
— a tanítási terv elméletéről,
— a módszerekről.

Már az előzőek során a nemzetnevelés fogalmával kapcsolatban is láttuk, hogy felfogása szerint a nevelés nemcsak az egyes növendékre hat, hanem az egész társadalomra. A nevelés során válik a gyermek az őt befogadó közösség teljes értékű alkotóelemévé. Művének tagolása is ezt a gondolatsort szolgálja.

⁷ Prohászka Lajos: Pedagógia mint kultúrfilozófia. Egyetemi Nyomda. Bp. 1929. 23.

⁸ Imre Sándor: Neveléstan. 227.

⁹ I. m. 223.

A könyv három részből áll:

1. A nevelés és a neveléstudomány
2. Az iskola
3. Az iskolai nevelés

Mindhárom részben követhető a nevelés-oktatás viszonya, mindvégig az oktatást a nevelés részeként értelmezve.

2. Az oktatásról

Vizsgáljuk meg közelebbről az oktatás fogalmát! „Az oktatás az értelmi nevelés középpontja: az elme kiművelése; az oktatás kiemelkedő mozzanata: az ismeretszerzésben való rendszeres vezetés.”¹⁰ Központi motívuma az „**ismeretszerzésben való rendszeres vezetés**”, körülbástyázva más, hozzá kapcsolódó fogalmakkal, mint:

- gondolkodás fejlesztése,
- az ismeretek rendezése,
- a „vezető gondolat” kialakítása.

A gondolkodásfejlesztés mai felfogásunkban is szoros kapcsolatban áll az ismeretszerzéssel, itt is kimutatható Imre Sándor szemlélete.

Ami a „végső gondolat”-ot illeti, másról nem lehet szó, mint a világnézeti megalapozásról, melyet az ismeretnyújtás (oktatás) szintén elősegít.

Az oktatás tehát mindenképp eszköz, nem a tartalom a fő, hanem az, hogy általa, mint eszközzel a növendék szellemi fejlődését, az önállóságot, az elme teljes kifejlődését idézzük elő. Nem azonosítható az oktatás az értelmi neveléssel sem, mivel ez a nevelés egyik ága. Ezen túl az oktatás, mindhárom nevelési területre vonatkozik. Túlmutat az értelmi nevelés részfeladatain, helye van a testi nevelés területén éppúgy, mint az erkölcsi nevelésben.

Az oktatást a szerző nem szűkíti le az iskolai oktatás területére, feltételezi, hogy a gondolatközlés eszköze, a betű megismerése előtti életszakaszban is van oktatás. Ha már az iskolába lép a növendék, a folyamat két irányú lesz: „*Ettől kezdve az oktatásnak két ága van: megmarad az eddigi, alkalmi oktatás is, de mind több időt és figyelmet kíván a másik, az új, az iskolaszerű oktatás.*”¹¹

¹⁰ I. m. 226.

¹¹ I. m. 71.

Itt úgy vélem, tetten érhető Imre Sándornak az a felismerése, hogy az oktatás átfogó jellegű, a környezeti hatások is befolyásolják. Illetve ellentétbe állítható Fináczy rendszerével, aki az oktatást és tanítást azonos fogalomként kezeli és felváltva használja.

Imre Sándor rendszerében a tanítás tágabb, az oktatás szűkebb kategória: „Az oktatás lassacskán alakul ki a tanítás egyszerűbb módjából, a példaadásból. ...A tanítás kétféle alakja: a példaadás és az oktatás.”¹²

Nem kétséges a két folyamat szocializáló hatása.

De mi is ebben az olvasatban a tanítás?

Kifejti, hogy a tanítás a nevelés eszköze a gondozással és a gyakorlással együtt.

Szerepet kap mindhárom területen:

- az egészséges életre nevelésnél,
- a szellemi önállóságra nevelésnél,
- a nemes érzületre nevelésnél.

Ilyen módon ezt a fogalmat nem is didaktikai szempontból tartja fontosnak, hanem szocializációs folyamatként fogja fel. Párhuzamosan kezeli a tanulással: „A tanítás az elme művelése, az ismeretszerzés irányítása. Abban áll, hogy olyan ember, aki már tud valamit, ezt másokkal, akik még nem tudják, megismerteti azzal a szándékkal, hogy azok azt megtartsák. A tanulás pedig azt jelenti, hogy az ember valamiről tudomást szerez, megtartja az emlékezetében és amit megőrzött, azt máskor is használni tudja.”¹³

A párhuzamosság abban áll, hogy a nevelő tud valamit, tudatja a növendékkel, tehát segíti őt abban, hogy tudjon. A tanítás és oktatás egy eleme közös: „az ismeretszerzés irányítása”, de nem oktatás-centrikus ezáltal, hiszen nála: oktatás + példaadás + környezeti hatások együtt jelentik a tanítást.

A példaadás nevelői értékét a nevelő tudatossága adja meg, de a szándék nélküli hatások nevelő értékét sem zárja ki: Imre Sándor tehát nemcsak a tanítást, hanem az alája rendelt oktatást is a nevelés fő eszközének nevezi.

Ha visszatérünk a kiinduló fogalomhoz, a neveléshez, annak központi jelentősége azonnal szembetűnik:

¹² I. m. 71.

¹³ I. m. 68.

1. a fejlődést segíti elő,
2. célja az egyén autonómmá tétele,
3. három fő területen valósul meg,
4. megvalósul általa a tanítás-tanulás,
5. közösségben zajlik és arra hat vissza.

3. A tanítási terv elméletéről

A nemzetre nézve egyöntetű művelődés biztosítása az egyetemes tanítási terv, mely az oktatás anyagát hivatott leírni. Ez a könyv nagy jelentőségű ilyen szempontból is, hiszen a leendő pedagógusok számára íródott. Az oktatás anyagának kijelölése a gyakorlati pedagógus számára alapvető kérdés. Ezért — úgy gondolom, — a didaktikai, szociológiai szempontú elemzés mellett ez a rész is nagy figyelmet érdemel. Az iskolák nevelési színvonalát ugyanis Imre Sándor szerint nem a külső szervezet adja, hanem az ott dolgozók szellemisége, „... ezért annak, hogy a sokféle iskola a nevelés feladatát jól végezhesse, az iskolai nevelők nevelői tudatossága a feltétele. Ez teheti... a nemzetek fejlődésének irányítójává”.¹⁴

(Felfogásának jelenlétét még a harmincas évek végén is biztosította ez a könyv, hiszen egyes református tanítóképzőkben még akkor is tankönyvként használták.)

Imre Sándor úgy véli, hogy az oktatás anyagát úgy kell megállapítani, hogy mindenki elérhesse a fejlődést, ezáltal a közművelődés színvonala is emelhető. Ennek megfelelően kereteket fogalmaz meg, ismeretköröket jelöl ki. Ezek a következők:

1. Az anyanyelv a magyar néphez való tartozást teszi tudatossá.
2. Az államnyelv a nemzethez tartozást tudatosítja.
3. A társadalomról szóló ismeretek az emberiséghez tartozás tudatát alakítják ki.
4. A természeti ismeretek a világhoz tartozás tudatát teremtik meg.
- 5–6. A filozófia és a vallás a világnézet kialakulását segíti elő.

(Lábjegyzetben felsorolja az oktatási anyag csoportosításának szempontjait a korábbi időkről, Felméri Lajosra és Kármán Móra hivatkozik.)

¹⁴ I. m. 107.

A kereteken, tantárgyi blokkokon kívül felvetődik Imre Sándor tananyag-elrendezési tervei között is a tantárgyi integráció kérdésköre. (Ennek problematikája napjaink hazai és nemzetközi publikációinak egy részét is érinti.)

Az integráció elve lehetővé teszi az oktatási anyagok sokféle szempontú összekapcsolódását, az alkalmazásképes tudást. Nem elszigetelt ismeretekre, hanem azok önálló alkalmazására mutat rá a szerző: *„Nemcsak a hatások befogadása... az ismeretek gyarapodása a cél, ... az önállóság ennél többet kíván: a feladatok felismerésére, az arravalóság mérlegelésére, és a tanultak alkalmazására való készséget”*.¹⁵

Ez a megállapítása is arra utal, hogy kora reformpedagógiai törekvéseivel is szimpatizál, melyek az életre nevelést önálló cselekvés útján képzelik.

(Támogatja elismerő recenziójával a szegedi Cselekvő Iskola programját, mely a Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola gyakorlóiskolájában folyt. Támogató elismerését az iskolában folyó egyéni munkára nevelés, a tanulók spontán tevékenysége és az alkotó munkára nevelés vívta ki.)

4. A módszerről

Az oktatásról, mint a tanítás részéről, a tananyag elrendezéséről is részletesen ír a szerző. Minden tanítónak személyes felelőssége, hogy a tanítástervben leírt tartalmat milyen módszerek segítségével közvetíti. *„Az oktatási módszer: az oktatás határozott rendje, azaz meggondolt, tudatos eljárás... A módszer nem fogások sorozata, vagy egyetlen fogás örökös használata, hanem megfontolt elvek változatos alkalmazása”*.¹⁶

Milyen jellemzői vannak a módszernek?

1. Mindenkor legyen tudatos.
2. Legyen előre elgondolt (a pedagógus sohasem lehet készületlen).
3. Ne legyen „technika”, vagyis nem váljon gépiessé, monotonná, lelketlenné.
4. Ugyanakkor változatos, életteli, emberközel.

Mindezekkel azt is leírja, hogy nincs egyetlen üdvöztető módszer, sablon, az egyéniségünk varázsa teszi élővé, elevenné. Ugyancsak figyelmeztet arra, hogy a legjobban felépített tantárgy-pedagógiai eljárás sem hoz eredményt, ha a gyerekekkel való kapcsolat nem jó.

¹⁵ I. m. 226.

¹⁶ I. m. 230.

Kevés a tanító „tárgyismerete, céltudatossága”, ha az egyéniségében nincs meg a lelkesedés a tárgy iránt, ha nem veszi figyelembe a gyerek életkori sajátosságait, ha nem ismeri fel, hogy ugyanaz a módszer nem érvényesíthető más-más tanulócsoportnál. A legnagyobb siker tehát attól a módszertől várható, melyet saját maga alakított ki, tehát a módszer személyes.

Leírja a leendő tanító számára Imre Sándor azt is, hogy legyen követendő célja a távlatokra és az adott órára egyaránt. Az óra lefolyását illetően megdoltan hajtsa végre az elkészített tervet és vegye számba az eredményt. Célszerű az óra elején felmérni az előzetes ismereteket, mintegy mérlegelni azt, hogy alapul szolgál-e az új anyag megértéséhez: „vetés előtt szántani...” — ahogy egy helyütt írja. Szimpatikussá, érthetőbbé, a pályára készülő pedagógus számára hasznosabbá teszi az elvi felkészítést a zárójelbe tett gyakorlati példák sora. Az új ismeretekről szólva szemléletesen jeleníti meg a régihez kapcsolódó módozatokat: „... kipuhatolása, hogy kiben mivel kapcsolódott az új ismeret és mi talált legnagyobb visszhangra: eközben az addig szándékosan elhatárolt új anyag mintegy kiszélesedik, szabadon alakul kör középpontjává válik, s ezzel kialakul az a hely, amelyet a növendék ismeretei körében el kell foglalnia.”¹⁷

A nevelő tervszerű felkészülésénél tehát elsődleges szempont az előzőek során tanultak felelevenítése és a munkához szükséges idő megállapítása. Átgondolni az éves munkát (tanítási terv), mai szóval tanmenetet készíteni, majd azt kisebb részegységekre bontani, végül felkészülni az aznapi órára (tervezet). A tanmenet elkészítése e kezdő tanító számára a legfontosabb, globálisan látni az éves teendőket. Viszont Ennek nehézségei is vannak, pedig ez még csak a munka eleje. A lényeg a részletekben van, az aktualitásokat a mindennapok során még be kell építeni. Egy lényeges szempontra szintén felhívja a figyelmet: az egyes tantárgyak közötti kapcsolat szándékos, tervszerű felerősítésére, a tantárgy-koncentrációra. A komplexitás elve megkívánja az ismerethalmazba más tárgyak anyagának bekapcsolását. Egy másik elv is követendő a szerző szerint, az ismeretszerzésbe minden érzék-szervnek a bekapcsolása, mely Comenius óta ismert.

¹⁷ I. m. 233.

A felkészülés során nemcsak a tanítandó anyagra kell figyelmet fordítani, hanem a megértéshez fontos szemléltető eszközök használatára is. Ezzel minden tanító másként él — egyéniségéből adódóan. A típusok is megelevenednek a szerző megjelenítésében:

- a) „Könnyen és sokat beszélő tanító”... előad.
- b) „Az ügyes kezű mindent ábrázolni szeret”... rajzol.
- c) „Az eleven eszű beszélgetéssel”... magával ragad.
- d) „A nehézkesebbet minden kérdés... kizökkenti”... ő zavarba hozható.¹⁸

Ezzel arra is figyelmeztet, hogy a tanítás során ki, milyen egyéni arculattal, egyéni képesség birtokában — de a cél érdekében tesz, hogy növendéke számára használható tudást adjon, miközben természetesen: „... a tanító... erőt vegyen magán; nem az ő kényelme, hanem a növendék fejlődésének érdeke írja elő az útját.”¹⁹

Egyik szempont tehát a *tanító*, a másik a *gyermek*: kettőjük együttműködése adja az értékelhető tudást. A tudás értékének számbavétele során meggyőződhetünk az értelmi nevelés közvetlen feladatainak teljesítéséről. Imre Sándor szerint a tudás akkor értékes, ha nemcsak a memória gyarapodásával mérhető, hanem ha a növendék változatos helyzetben azt alkalmazni tudja. „... erre az esetre igaz, hogy a — tudás hatalom — (Bacon) s — mindenben a tanultabb győz — (Széchenyi)”.²⁰

Az értelmi nevelés minőségének másik mércéje a gondolkodás fejlettségének szintje. Az iskolai módszerválasztás, az „ismeretszerzésben való rendszeres vezetés” az egyén gazdagodását szolgálja, de az egyetemes célhoz, a nemzetneveléshez is hozzájárul. Hiszen: „az élet igazságai sem mások, mint az iskola igazságai”²¹ — írja. Aki tanulni megtanult, bármilyen munkához megszerezheti a szükséges ismereteket, egyéni életvezetésében sikerei lesznek. Ezzel a közösség hasznos tagjává válik.

A tudás eredményének számbavételénél ne a feleltetés domináljon, és ha eredménytelenséget, vagy sikertelenséget észlel ezen a téren a tanító, nézzen önmagába. Ez ugyanis őt minősíti. Esetenként szüksége lehet módszerei

¹⁸ I. m. 237.

¹⁹ Uo. 237.

²⁰ Uo. 237.

²¹ I. m. 238.

változtatására, módszertani kultúrája megújítására.

Az egész műből kicseng a tanár és növendéke közötti harmonikus kapcsolat igénye, annak a hatásrendszernek a feldolgozása, mely közöttük létrejön. Mindez a módszerekről való elmélkedés során teljesen helyénvaló és hasznos.

A „Neveléstan” című művéről elmélkedve (elemezve) összefoglalásképpen megállapíthatjuk:

- Kortársainak nevelésméleti és oktatásméleti művei²² közül kiemelkedik azzal, hogy kísérletet tesz a kettő egyesítésére, nevezetesen a neveléstanba építi az oktatástant. Ezzel egy teljesebb, tágabb rendszert alkotva, igazi neveléstudományi mű született.
- Ez a törekvése olyan szempontból is mérföldkő a magyar neveléstörténetben (pedagógia-történetben), hogy a két oldal szintézise a tanítójelöltek gondolkodásában új minőségben jelenik meg. Fejlesztve a pedagógiai tudatosságot. Erre nézve az előszóban meg is jegyzi, hogy: „a magyar nevelői gondolkodás fejlődési menetébe való beilleszkedés” a célja, mely folyamatban elődeinek tekinti Schneller Istvánt (Pedagógiai Dolgozatok), Kármán Mórt (Pedagógiai tanulmányok), valamint Waldapfel Jánost (Adalékok a gymnasiumi oktatás elméletéhez).
- Dacára annak, hogy Imre Sándor neve nem a didaktika révén ismert, úgy gondoljuk, hogy a húszas-harmincas évek alapvető didaktikai koncepcióinak²³ sorába méltán helye van az ő oktatástani nézeteinek is.

²² Finácz Ernő: Elméleti pedagógia 1937.; Maklai Sándor: Magyar nevelés, magyar műveltség 1927.; Mitrovics Gyula: A neveléstudomány alapfogalmai, Waldapfel János: Közműveltség és nevelés 1938.; Weszely Ödön: A korszerű nevelés alapelvei 1935.; Baranyai Erzsébet: A neveléslélektani kutatás magyar feladatai 1931.; Várkonyi Hildebrand: Bevezetés a neveléslélektanba 1937.

²³ Finácz Ernő: Didaktika 1935.; Prohászka Lajos: Az oktatás elmélete 1937.

FELHASZNÁLT IRODALOM

A Ráday Levéltár anyagai: 33. cs. 46. fv; 48. cs. 14 fv

Imre Sándor: Nemzetnevelés. Jegyzetek a magyar művelődési politikához. Bp. 1912.

Imre Sándor: Neveléstan. Studium Kiadó. Bp. 1928.

Prohászka Lajos: Pedagógia mint kultúrfilozófia. Egyetemi Nyomda. Bp. 1929.

R. Faragó Eszter: Imre Sándor munkássága a szegedi egyetemen. Szeged. 1992.

HÁZI OLVASMÁNYOK ÉS OLVASÓVÁ NEVELÉS AZ ÁLTALÁNOS ISKOLA 2–6. OSZTÁLYÁBAN

BENCZIK VILMOS

Néhány évvel ezelőtt John Updike mondatta egy képzelt beszélgetés keretében Bill Gatesszel — a Microsoft szoftvercég tulajdonosával — Gutenbergnek: „Ma már egy egész nemzedék nőtt fel, ha nem éppen kettő, amelyet ki lehet üldözni a világból azzal, hogy valamit el kell olvasnia; minden információjukat a televízióból és a videoklipekből veszik.” (IDÉZI NYÍRI, 13.)

Bizakodhatunk benne ugyan, hogy nálunk azért kedvezőbb a helyzet, de bizakodásunknak nem sok valós alapja van. Egy ilyen nemzedék bizony Magyarországon is felnőtt már (a továbbiak pedig felnövőben vannak), ezt jól mutatják a magyar könyvkiadás alábbi kiragadott adatai:

1. számú táblázat

Könyvkiadás Magyarországon (tankönyvek, valamint ifjúsági és gyermekirodalom nélkül)*			
Év	Művek száma	Átlagos példányszám	Összpéldányszám
1980	6515	7981	51 977 000
1990	5939	13 598	80 761 000
1994	7074	6118	43 276 000
1996	6744	4556	30 727 000
1998	8273	3460	28 626 000

A fenti táblázat a felnőttek számára készült könyvek adatait tartalmazza. Jól látható, hogy az elmúlt mintegy fél emberöltőben a műszám enyhe — hullámvázstól sem mentes — emelkedése mellett a kiadott példányszám közel a felére esett vissza. Még elszomorítóbb képet kapunk, ha elkülönítetten vizsgáljuk az ifjúsági és gyermekkönyvkiadás teljesítményét:

* Forrás: A Központi Statisztikai Hivatal Évkönyve 1996, valamint a KSH Információs szolgáltatásnak szóbeli közlése.

Az ifjúsági és gyermekirodalom könyvkiadási adatai*			
Év	Művek száma	Átlagos példányszám	Összpéldányszám
1980	397	43 645	17 327 000
1990	347	33 559	11 645 000
1994	664	13 149	8 731 000
1996	557	7948	4 427 000
1998	657	6592	4 331 000

A fenti két táblázat adataiból könnyen kiszámítható, hogy amíg a felnőttek számára készült könyvek összpéldányszáma a szóban forgó időszakban „csak” 44,92%-kal esett vissza, az ifjúsági és gyermekirodalomé kerekén 75%-kal! (E közel két évtized alatt az általános iskolai tanulók száma 17,5%-kal apadt, 1 millió 221 ezerről 1 millió 7 ezerre.) A számok tehát azt mutatják, hogy az ifjabb korosztályok olvasási kedve sokkal jelentősebben csökken, mint a felnőtteké: a második táblázatból hiányzik a felnőtt könyvek esetében látható 1990-es fellendülés is, amelyet egyértelműen a könyvkiadás állami ellenőrzésének 1989. májusi eltörlése eredményezett.

Nem szükséges jósnak lenni annak megjövendöléséhez, hogy a 2. sz. táblázat eredményei fokozatosan „gördülnek” tovább az elsőbe: a mai nem olvasó gyerekből holnap nem olvasó felnőtt lesz. Egyébként az 1. sz. táblázatban az 1996-os adatnak az 1994-eshez mért csökkenése lényegében abból adódik, hogy két évjáratnyi nem olvasó fiatal belenőtt a felnőtt nemzedékbe, miközben a korfa tetején ugyanennyi idősebb — öt-hat évtizeddel ezelőtt még olvasásra szocializálódott — ember elhalálozott.

Szokásos a könyvvásárlás drasztikus visszaesését kizárólag a könyvárak — tagadhatatlan — emelkedésének a rovására írni. Ha ez a feltételezés helytálló lenne, az anyagi okok miatt beteljesületlen olvasási kedvnek a könyvtárakban kellene kielégülést keresnie. A statisztikai adatok azonban cáfolják ezt a vélekedést:

Könyvtári adatok*		
Év	Könyvtárak állománya	Beiratkozott olvasók száma
1980	40 654 000	2 222 000
1990	51 608 000	1 856 000
1994	47 858 000	1 584 000
1996	46 269 000	1 444 000
1997	45 966 000	1 431 000

A beiratkozott olvasók számának mintegy 35%-os visszaesése azt mutatja, hogy olvasáskultúránk hanyatlása semmiképpen sem magyarázható egyszerűen a magas könyvárakkal: az okok sokkal inkább a képi információhordozók rohamos elterjedésében gyökereznek. A nyolcvanas évek derekától nálunk egyfajta „képrobbanás” következett be: a képi kultúra sokkal gyorsabban, hirtelenebb módon zúdult ránk, mint a szerves fejlődésű országokra.

Nyilvánvaló, hogy kívánatos lenne a folyamat megállítása, netán visszafordítása. Erre a legtöbb lehetősége az iskolának van, mindenekelőtt a házi olvasmányok révén. A továbbiakban kísérletet teszünk az ezzel kapcsolatos kérdések áttekintésére.

I. Helyzetkép

I. 1. A televíziós csatornákon áradó filmdömping és a videotékák kínálata azt eredményezte, hogy a 6–12 éves korosztály jó része számára az olvasás mint *szórakozási forma* megszűnt. Az emberben szunnyadó meseigény kielégítése sokkal kisebb fáradsággal lehetséges mozgóképfogyasztással, mint könyvolvasással. S a gondolkodó embernek alapvető tulajdonsága, hogy ökonomikusan bánt az erejével: igényeinek kielégítése során ösztönösen „költség-haszon” elemzést végez, s ennek során energiaráfordításának a minimalizálására törekszik.

Így tesz nyilvánvalóan a másodlagos élményszerzést szolgáló természetes meseigényének a kielégítése során is. Ennek a racionalizáló tendenciának az érvényesülését csak a már meglévő beidegződések fékezhetik: a korábbi időszakokban a meseigényt dominánsan könyvolvasással kielégítő korosztályok a képdömping hatására sem hagyják el — legalábbis nem teljes mértékben — megszokott „fikciófogyasztási” módjukat, az olvasást.

Az új korosztályok viszont már alapvetően képfogyasztásra szocializálódnak. Ennek az alapvetése az óvodás években kezdődik meg, amikor az olvasás mint alternatíva csak felolvasásként merülhet fel, amihez viszont a felnőtt aktív tevékenysége szükséges. S természetesen ekkor is működik az ökonómia: a felnőtt is a lehető legkisebb erőráfordítással igyekszik a gyermek ilyen irányú szükségletét kielégíteni — bekapcsolja neki a televíziót.

S mivel a bővülő képzési feladatok következtében a mesélés az óvodában is jelentősen visszaszorult, az iskolába érkező gyermek számára már a meseigény kielégítésének alapvető eszköze a mozgókép. Az óvodai mesélés térvesztése azzal a negatív következménnyel is jár, hogy a gyermek nem sajátítja el a szövegfeldolgozás elemi készségét sem, s ez a hiányosság komoly fékező erőt jelent az olvasástanítás folyamatában. (Vö. GÖSY¹, 168–169.)

I. 2. Itt most nem árt egy kis látszólagos kitérőt tennünk annak érdekében, hogy számba vegyük, mit is várunk az olvasástól, s mely funkciói azok, amelyeket a mozgókép is „kiválthatja”. Olvasáson a továbbiakban kizárólag szépirodalmi szövegek olvasását értjük, két okból is. Elsősorban azért, mert a kialakult szokásrend szerint a házi olvasmányok kizárólag a szépirodalmi szövegek köréből kerülnek ki, másodsorban pedig mert az ismeretterjesztő szövegek olvasása — legalábbis a 6–12 éves gyermekek esetében — többnyire igen sikeresen helyettesíthető mozgóképpel.

I. 2. 1. Az olvasástól mindenekelőtt azt várjuk, hogy a gyermek olvasási rutinja megfelelő szintet érjen el. Valószínű, hogy az általános iskola 1–4. osztályában a szó szoros értelemben vett tananyag által tartalmazott szövegmennyiség elolvasása a gyermekek nagyobb részénél nem elegendő az olyan szintű olvasási rutin kialakításához, amely lehetővé tenné az 5. osztálytól belépő új tantárgyak anyagmennyiségének a zökkenőmentes elsajátítását. Lépten-nyomon előforduló jelenség, hogy viszonylag jó mentális képességekkel rendelkező tanulók a felső tagozatban az olvasási rutin hiánya miatt mutatnak gyenge tanulmányi teljesítményt. Nyilvánvaló, hogy az olvasásnak ezt a funkcióját a mozgóképfogyasztás nem válthatja ki.

I. 2. 2. Az olvasás fontos funkciója még a nyelvi kompetencia fejlesztése. Közhelyszerű megállapítás, hogy az, aki sokat olvas, szebben, választékosabban, szabatosabban fejezi ki a gondolatait. Ennek a közismert ténynek a forrása abban keresendő, hogy az írott szöveg a beszélnél szervezettebb, gazdagabb, árnyaltabb, mind a felhasznált szókészlet, mind a szavak szín-

tagmákká, mondatokká, szöveggé szerveződése tekintetében.¹ A mozgóképet kísérő redukált mennyiségű és funkciójú beszélt szöveg semmiképpen sem kelhet versenyre árnyaltság, gazdagság tekintetében az írott szöveggel. (Vö. BALATONI, 8)

I. 2. 3. Az olvasásnak a helyesírási készségre gyakorolt fejlesztő hatása elvileg az előző két funkcióhoz képest alárendelt jelentőségű, a gyakorlatban viszont annál fontosabb. A jó vagy rossz helyesírás — releváns jellege folytán — igen nagy (el kell ismerni: az indokoltnál nagyobb) hatással lehet a tanuló iskolai (és a felnőtt társadalmi) előmenetelére.

A helyesírás valójában csak részlegesen tárolható ismeretként az emlékezetben, döntő mértékben készségként van jelen az életünkben. Ehhez viszont gyakorlás kell: a helyes írásképpel való ismételt találkozások végtelen sora. A mozgókép az olvasásnak ezt a funkcióját sem vállalhatja át.

A fentiekben tárgyalt három nyelvi funkció kapcsán rá kell mutatnunk két körülményre. Az egyik az, hogy még a lektúrnak — tehát irodalmi érték tekintetében nem kiemelkedő, de jó mesterségbeli tudással megalkotott szép-irodalmi szövegnek — a gyermekolvasóra gyakorolt nyelvfejlesztő hatása is sokszorosan felülmúlja a legkiválóbb filmét is. A másik körülmény pedig az, hogy csak igen laza kapcsolat mutatható ki egy szöveg irodalmi értékszintje és a gyermekolvasóra gyakorolt nyelvfejlesztő hatás között; ennek oka abban keresendő, hogy a gyakorlatlan olvasó az irodalmilag értékesebb szövegnek is csak azokat az elemeit és rétegeit ismeri fel, amelyek az igényes lektúrnak is megtalálhatók.

I. 2. 4. Az olvasás — mindenekelőtt a nyelvi kompetenciára gyakorolt fejlesztő hatása révén — jelentős mértékben fejleszti a gondolkodást is. Ha fenntartással is kell kezelnünk a wittgensteini „nyelvem határai világom határait is jelentik” szentenciát², tagadhatatlan, hogy az ember verbális és mentális teljesítményei között meggyőző korreláció fedezhető fel. A mozgóképfogyasztás is fejlesztheti a gondolkodást, mindenekelőtt annak ikonikus

¹ Az 5. számú táblázat *Type/token* oszlopában megfigyelhető, hogy a legalacsonyabb értéket az orális eredetű *Többsincs királyfi* mutatja.

² Ez csak akkor lenne így, ha gondolkodásunk kizárólag verbális lenne. Vigotszkij azonban — véleményünk szerint helyesen — a verbális gondolkodással lényegében egyenrangúnak tekinti az *ikonikus* és a *fogalmi* gondolkodást. (VIGOTSKIJ, 122–123.) Az ikonikus gondolkodás Friedhardt Klix szerint (ő *archaikus* gondolkodásnak nevezi) valójában az emberi gondolkodás alapvető formája. (KLIX, 281.)

(ritkábban fogalmi) válfaját, a nem verbalizált gondolat azonban különleges formáktól (pl. a képzőművészet közlés módja) eltekintve nem kommunikálható, ezért társadalmilag lényegében irreleváns.

I. 2. 5. Az olvasmányok jelentős szereppel bírnak az alapvető erkölcsi fogalmak, a deklarált társadalmi értékrendnek megfelelő attitűdök kialakításában is. A gyermekek általában a népmesékből ismerkednek meg az erkölcsi jó és rossz fogalmával, belőlük tanulják meg a társadalmi igazságérzetet kifejező „a jó elnyeri méltó jutalmát, a bűnös pedig megérdemelt büntetését” típusú sztereotípiákat. De bőszéggel kínálnak az olvasmányok a tipikus élethelyzetekben eligazító magatartásmintákat is. A pedagógiai gyakorlat hagyományosan az olvasmányoknak ezeket a funkcióit helyezi előtérbe, s többnyire az olvasmányok kiválasztásánál is ezt a szempontot alkalmazza.

Nyilvánvaló ugyanakkor, hogy ennek a funkciónak a betöltésére a mozgókép is maradéktalanul képes, esetenként még hatékonyabban is, mint az írott szöveg.

I. 2. 6. Az irodalmárok jó részének berzenkedése ellenére tagadhatatlan, hogy a szépirodalmi olvasmányoknak ismeretközlő funkciójuk is van. És minél fiatalabb, tapasztalatlanabb, s ebből adódóan minél kevesebb ismerettel rendelkezik az olvasó, ez a funkció annál hangsúlyosabb. (Gyakorló könyvtárosok tapasztalata bizonyítja, hogy a felnőtt olvasók könyvválasztásában is jelentős szerepe van az ismeretszerzési váagnak: pl. a történelmi regények kedvelőinek többségét ez a vágy motiválja.) Mint fentebb már volt szó róla, az ismeretszerzési funkció tekintetében a mozgókép maradéktalanul helyettesítheti az olvasást: gyakran még jóval hatékonyabb is lehet nála.

I. 2. 7. Végül — de természetesen nem utolsósorban — az olvasást az esztétikai nevelés eszközeként is számon tartjuk. Nyilvánvaló, hogy a nyelvi esztétikum területén a mozgókép nem lehet versenytársa az olvasásnak, egyéb vonatkozásban azonban a válasz nem egyértelmű. Az esztétikai értékek felfedezéséhez és befogadásához szükséges képességek (belső képlátás, fantázia stb.) fejlesztésében ugyanis az olvasás és a mozgóképfogyasztás egymást kiegészítő és erősítő szerepet tölthet be.

Összegzésként elmondhatjuk, hogy a gyermeki olvasás lehetséges funkciói közül a nyelvi funkciók azok, amelyeket a mozgókép egyáltalán nem, vagy csak igen kis mértékben válthat ki. Kíváncsinos lenne tehát, hogy a gyermekek házi olvasmányainak a kiválasztása is e körülmény figyelembevételével történjék.

II. A házi olvasmányok kiválasztása

II. 1. A házi olvasmányokat a szakma hagyományosan az *olvasóvá nevelés* és az *irodalmi nevelés* együttes eszközeként kezeli. A két cél közül a hangsúly mindig az irodalmi nevelésen, sőt az irodalomtörténeti és irodalomelméleti ismeretek elsajátíttatásán volt, s ez — legalábbis a felszínen — nem okozott komolyabb problémát. A berzenkedés a házi („kötelező”) olvasmányokkal szemben persze nem új keletű, ám régebben a tanulóknak viszonylag jelentős hányada olvasott, legfeljebb mást, nem azt, amit a tanítója vagy magyartanára szeretett volna. Az évenkénti egy-két házi olvasmány cselekményét elmeséltette egy szorgalmasabb osztálytársával, a bevallatlanul is az ellenőrzés céljára kitalált olvasónaplót pedig egy-két változtatással lemásolta valakijéről. S közben olvasta a maga örömeire a titokban beszerzett detektív-, kém- és indiánregényeket, vagy éppen szerelmes gicceket. Olvasott, hiszen természetes meseigényét (fikcióigényét) szinte kizárólag csak olvasással elégíthette ki.

A kijelölt házi olvasmányok olvasásának tekintetében ma sem jobb a helyzet — jól példázzák ezt a tömegével megjelenő rossz vagy kevésbé rossz sűrítmények, valamint a kötelező olvasmányok film- és videováltozatainak felívelő könyvtári és videotékabeli forgalma. Csak hát ma már a gyerekek többsége semmit nem olvas a házi olvasmány helyett: meseigényét (fikcióigényét) bőségesen kielégítheti a tévécsatornákból és a videotékák tarakálló polcairól. S eközben nyelvi készségei sorvadnak, szövegalkotási képessége — szóban nem mindig feltűnően, írásban viszont kirívóan — szegényessé válik, helyesírástudása alacsony szinten reked meg. S így természetesen nemcsak az olvasóvá nevelés, hanem az irodalmi nevelés kitűzött célja sem teljesül.

II. 2. A jelenlegi *iskolai gyakorlatban alkalmazott házi olvasmányok* áttekintése során az alábbi megállapítások rajzolódnak ki előttünk:

II. 2. 1. Az alsó tagozat olvasmányainak kiválasztásában az irodalmi kánon mérsékelten érvényesül, nagyobb hangsúlyt kap a hazafias nevelés (*Kinizsi Pál*), a domináns szerep az egyéb nevelési céloknak, mint például a természet szeretetére való nevelésnek jut (*Fekete István művei*).

II. 2. 2. A felső tagozatban az irodalmi kánon már igen markánsan jelen van, s a kánon körébe tartozó művek között is kiemelt szerep jut azoknak, amelyek a hazafias nevelés célkitűzéseit is segítik (*Egri csillagok*).

II. 2. 3. Általánosan elmondható az, hogy az olvasmányok kiválasztásánál a fentiekén túl legfeljebb bizonyos felszínesen értelmezett témaszempont érvényesül, a befogadást befolyásoló egyéb tényezők (mennyiségi mutatók, a szövegformák belső aránya, nyelvi sajátosságok stb.) viszont teljesen figyelmen kívül maradnak.

Túlzás nélkül állíthatjuk, hogy a házi olvasmányokra a programok kidolgozói, a tankönyvírók és a gyakorló pedagógusok összehasonlíthatatlanul kevesebb figyelmet fordítanak, mint a tankönyveknek a tanórán feldolgozandó szövegeire. Pedig ez utóbbiaknál mindig jelen van a pedagógus, aki a nem megfelelő tanszöveg okozta problémákat megoldhatja vagy áthidalhatja. A házi olvasmány olvasása közben viszont a gyerek magára marad; ez így természetes, mivel az olvasás individuális jellegű tevékenység. Ha olvasás közben a gyerek rendszeresen külső segítségre szorul, akkor ezzel az olvasási tevékenység intimitása sérül, s meghiúsul a sikeres olvasás alapvető feltétele, a beleélés.

A házi olvasmányok marginális kérdésként való kezelését jól példázza az a tény, hogy a listán szereplő művek többsége három-négy évtizeddel ezelőtt került fel oda, s bármennyit is változott közben a világ, rendületlenül őrzi a helyét.

II. 2. 4. Nem meglepő, hogy a fentebb vázolt felszínesség néhány szembeötlően téves választást is eredményezett. Ilyen például a *Tüskevár* esete. Fekete Istvánnak ez az irodalmi szempontból nem kiemelkedő, de jól megírt műve a témaválasztás szempontjából ideális olvasmánya lehetne a negyedikeseeknek: felső tagozatos fiúk egy nyárra elszakadnak a szülöktől, s amúgy „férfi módra” belevetik magukat a természet világába. A gyerekek szeretnek „felfelé” olvasni, s ebben a korban már a szülöktől való elszakadás is ott motoz a gondolataikban. Csakhogy a tizenhárom éves vaskos könyv már mennyisége okán is a kíváncsnál is jobban próbára teszi a legtöbb negyedikés olvasási készségét. A mű bő harmadát kitevő természetleírás megemésztése pedig szinte megoldhatatlan feladat elé állítja a 9-10 éves gyerekeket. Generációk kínlódtak vele: az irodalomra fogékony gyerekek többsége is csak szülők, nagyszülők felolvasó segítségével verekedte át magát rajta.

A *kis herceg* más szempontból minősíthető téves választásnak. A terjedelme nyúlfarknyi, domináns szövegformája a párbeszéd és az elbeszélés, leírás szinte nincs is benne. A főhőse egy kisgyerek, tehát — látszólag — az azonosulás feltétele is adva van. Itt a probléma a cselekmény kapcsán merül

fel. A felső, konkrét szinten ugyanis a cselekmény valószerűtlen, életszerűtlen, az egyes cselekményelemek valódi értelmüket csak egy mélyebb, szimbolikus szinten nyerik el. Ennek az érzékelésére viszont a 3-4. osztályos kisgyermek nem képes: ő csak a felső szintet érzékeli, ezt konkrétumként fogadja be, ebből a nézőpontból viszont csak zűrzavarral és inkoherenciával találkozhat. A mű egyes epizódjai közös, órai feldolgozásra alkalmasak lehetnek — egy-két oldalnyi szövegnél tanítói segédlettel még képes lehet a gyerek a szimbolikus jelentésszint felfogására —, otthoni, önálló olvasásra azonban a teljes mű semmiképpen sem.³

A *Micimackó* esetében is hasonló a probléma. A *kis herceggel* ellentétben azonban itt a felső, konkrét jelentésszint is képes műélményt létrehozni: a mélyebb filozofikus jelentés nélkül azonban legfeljebb csak az óvodáskorúak számára. A 3-4. osztályosok a konkrét jelentéssík eseményeit már „kinőtték”, a szimbolikus síkba pedig még nem „nőttek bele”.

Nem volt szerencsés választás a *Bambi* sem. A 8-9 éves gyerek számára a történet egyébként meglehetősen közhelyszerű filozófiája is olvasást zavaró tényező, s ezt csak tetézi a közel 40%-nyi leíró szövegrész, amely zömében szintén kissé lapos életfilozófiai tartalmak kódolására szolgál.

II. 3. Ha tanulóinknak legalább egy — a mainál azért nagyobb — részét olvasóvá akarjuk nevelni, nagyobb figyelmet kell szentelnünk a házi olvasmányok megválasztásának, s a választási kritériumok kijelölése során háttérbe kell szorítanunk az irodalmi nevelés szempontjait az olvasóvá nevelés javára. (Vö. KÁDÁRNÉ FÜLÖP JUDIT¹, 16–17.; BENCZIK, 19.) Lehetőség szerint — különösen az alsóbb osztályokban — kerüljük a kockázatot: a nem körültekintően kiválasztott házi olvasmány okozta sikertelenség, negatív élmény hosszabb időre (esetleg örökre) elveheti a gyermek kedvét az olvasástól.

II. 3. 1. A leglényegesebb az, hogy olyan művet válasszunk, amelynek elolvasása a gyermek számára *szórakozást* nyújt. Esetleg nem tanul vele sokat, nem nemesbedik a lelke, de örömmel olvassa, s közben izmosodik az olvasási rutinja, jó színvonalú (ha nem is okvetlenül művészi) mondatok sorá-

³ Kappanyos András így ír erről: „A *kis herceg* [...] nem igazi gyerekkönyv. [...] [A gyerekolvasóknak] még nincs kellő érzékük a szimbólumok és absztrakciók iránt. Ők egy könyvtől alapvetően mesét: fordultatos és kalandos, de minden tekintetben koherens és lineáris történetet várnak...” (BORBÉLY, 209.)

val találkozva mintákat kap saját gondolatainak a pontos, szabatos, s egy-szersmind árnyalt és érzékletes kifejezésére.

II. 3. 2. Az olvasmányok kiválasztásánál kezeljük óvatos fenntartással azt a gyakran emlegetett, de csak részben igaz közhelyet, miszerint „a gyermek fantáziája nem ismer határokat”. A gyermek gondolkodása csakugyan csapongó, inkább körkörös irányú, mintsem lineáris, ez a szabálytalanság azonban az *ő saját szabálytalansága*. A neki címzett üzenetben — s az általa olvasott könyv szövege is ilyen — bizony linearitást vár el a csapongás, a szabálytalanság helyett: ezek a sajátosságok csak a pallérozott felnőtt elmét töltik el az egyediség, a megismételhetetlenség élményéből fakadó gyönyörűséggel. Azért van ez így, mert a gyermek — az életkorából adódó ismeret- és tapasztalathiánya okán — *biztos eligazodásra, áttekinthetőségre vágyik*.

II. 3. 3. Miként ezt hinni szoktuk, a csodás hősöket, történeket a gyermek valóban természetesnek fogadja el, de *csak bizonyos sémák, sztereotípiák keretében*. A legtöbb kisgyermek a csodás elemekkel többnyire a szóbeli eredetéből következően sematikus szerkezetű és motívumkincsű — s a számára ezáltal a csoda mellett a kiszámíthatóság és a biztonság élményét is nyújtó — népmesében találkozik; e pontosan körülcövekelte világon kívül már csak a pozitív csodákat fogadja szívesen. Ezért keltenek sok gyermekben szorongást az Alice-mesék, melyek „borzalmai” pedig nem múlják felül az élvezettel olvasott-hallgatott népmesékét.

II. 3. 4. Különleges figyelemmel mérlegeljük az olyan művek kiválasztását, amelyeknek *metaforikus jelentésrétegük* is van. Legyünk tudatában annak, hogy a 8–12 éves gyermekek többsége *egyáltalán nem vagy csak igen kis mértékben képesek az áttételes jelentések érzékelésére*, legyenek ezek a jelentések bármennyire is kézenfekvők, világosak a felnőtt számára. Ha az adott műnek van egy vagy több ilyen jelentésrétege, próbáljunk elvonatkoztatni tőlük, s gondolatban felmérni, hogy vajon a mű felső, konkrét szintje önmagában — a metaforikus jelentéssík(ok) nélkül — képes-e megfelelő műélményt nyújtani a gyermek számára. Ha úgy találjuk, hogy igen, bátran kijelölhetjük a művet házi olvasmányként, s a jobb képességű gyerekek esetleg még a metaforikus jelentéselemek egyikére-másikára is ráérezhetnek. Ha viszont nem vagyunk bizonyosak ebben, keressünk másik olvasmányt.

II. 3. 5. A műben feltétlenül legyen *azonosulásra alkalmas hős* mind a lányok, mind a fiúk számára. A gyermekolvasó — a tapasztalt felnőtt olvasóval ellentétben — *azonosulás nélkül nem képes beleélésre, beleélés nélkül*

viszont nincs műélmény, a műélmény nélküli olvasás pedig nem szórakozás, hanem egy iskolai kötelezettség teljesítése. A lányok még helytel-közzel hajlandók ún. „fiús könyvek” elolvasására, a fiúk nagy része azonban berzenkedik a „lányos könyvektől”, mindazonáltal a lányok tűrőképességének a próbára tételével sem célszerű kockáztatni az olvasás sikerét.

II. 3. 6. A házi olvasmány önálló elolvasása a 6–12 éves gyermekek jelentős része számára *nemcsak műélmény, hanem teljesítményélmény forrása is*. Ezért igen fontos — főleg a kisebbek számára —, hogy a könyv ne csak tartalmában, hanem kivitelében is vonzerőt s egyszersmind tekintélyt sugározson: lehetőleg kemény kötésű legyen.

II. 3. 7. Figyelem szükséges az illusztrációk és a tipográfia tekintetében is. A házi olvasmány legyen *olvasmány, s nem képeskönyv*, amelyben a szöveg alárendelt szerepbe kerül. A képek aránya a másodikos gyermek házi olvasmányában se haladja meg a nyomási felület 40%-át, s ez hatodik osztályig fokozatosan csökkenjen 5-10%-ra.

Az olvasás sikere érdekében megkülönböztetett figyelmet kell fordítanunk a kiválasztott házi olvasmány *szövegtypográfiájára* is. Az olvasásnak az elmúlt egy-két évtizedben bekövetkezett jelentős visszaszorulása azt eredményezte, hogy még a 13–14 évesek olvasási teljesítményét is számottevően befolyásolja a betűméret. (GÓSY², 1997) A házi olvasmány *minimálisan kívánatos betűmérete* a másodikosok esetében 14 pont, harmadikosoknál 13 pont, negyedikeseknél 12 pont, ötödikben és hatodikban 11 pont; a sorközöknek a 14 pontos betűk esetében körülbelül 5 ponttal, a 11 pontos betűkkel szedett szövegben pedig legalább 3 ponttal meg kell haladniuk az alkalmazott betűméretet.

II. 3. 8. Az olvasóvá nevelés szempontjai azt kívánják meg, hogy a lehető legkorábbi életkorban adjunk házi olvasmányt. Ez a legkorábbi lehetséges időpont a gyermekek többségének esetében a *második osztály második féléve*. Közismert, hogy ebben az életkorban a kisgyermek még maximálisan mintakövető, tehát a jól kiválasztott olvasmány, a világosan megfogalmazott tanítói igény és a sikeres házi olvasás alapos előkészítése azzal kecsegtethet, hogy a kisgyermek valóban *szórakozási formaként* ismerkedik meg az olvasással.

A legkisebbek olvasmányainak a kiválasztásában fokozott figyelmet kell szentelnünk az olvasmányok mennyiségi, nyelvi és szövegjellemzőinek (I. az IV. pontot!).

II. 3. 9. Ha tanulóinkat olvasóvá akarjuk nevelni, semmiképpen sem szabad az olvasmányok tartalmát tananyagként kikérdeznünk, még kevésbé olvasónaplót íratnunk velük. Persze kemény, szigorú, kitartó és következetes kényszerrel is elérhetjük, hogy tanulóink — legalábbis alsó tagozatban — elolvassák a kijelölt műveket, az olvasást azonban biztosan nem kedveltetjük meg velük.

Természetesen meg kell beszélnünk tanórán az elolvasott házi olvasmányokat, — ezt a gyerekek igénylik is. Fontos azonban, hogy ez egyfajta élménybeszámoló legyen, amelynek során mindenki — a tanítót is beleértve — elmondja, mi tetszett neki leginkább az adott műben. A megbeszélés legaktívabb résztvevői jelessel jutalmazhatók. Aki nem olvasta el a könyvet, ne kapjon elmarasztalást: a házi olvasással negatív élmény semmilyen formában ne asszociálódjék.

Ügyeljünk rá, hogy a házi olvasmány megbeszélése ne legyen „tananyag-szagú”: ne essen szó sem a jellemek rendszeréről, se a mű szerkezetének a sajátosságáról, se a stílus egyéni vonásairól. Mindez maradjon az olvasásórára vagy az irodalomórára.

III. Néma olvasás

A tanórán a tanuló többnyire *hangosan* olvas, legalábbis a pedagógus általában a hangos olvasási teljesítményét értékeli. A házi olvasmány olvasása azonban *némán* történik, hiszen csak néma olvasással érhető el a műélményhez kíváncsi olvasási sebesség, valamint a szükséges intimitás is. E kettősség miatt szükségesnek látszik legalább nagy vonalakban áttekintenünk a hangos és a néma olvasás kérdéskörét.

III. 1. Az olvasás természetes formája a *hangos* olvasás. Ez könnyen belátható, ha arra gondolunk, hogy az írást mindenekelőtt a mondott szöveg rögzítésének az igénye hozta létre, az olvasás pedig ebből következően sokáig mintegy a betűkbe dermedt szavak „visszanyerésének” a művelete volt. (Vö. BALOGH¹, 246.) A néma, hangtalan olvasás persze kivételszerűen mindig előfordult, szélesebb körű térhódítására azonban csak a könyvnyomtatás megjelenése után került sor. Az olvasás elnémulását az olvasni való szövegek ugrásszerű növekedése tette szükségessé: az olvasási tempó növelésének kézenfekvő módjaként az idő- és energiaigényes artikuláció visszaszorítása kínálkozott. (Az artikuláció visszaszorult, de teljesen nem tűnt el. Változó intenzitású szubvokalizáció formájában megmaradt; az ún. „gyorsolvasási”

módszerek fő törekvése éppen a szubvokalizáció teljes kiiktatására vagy legalábbis minimalizálására irányul, az olvasási tempó további növelése érdekében. Szépirodalmi szövegek olvasásakor viszont a szubvokalizáció jelenléte kifejezetten kívánatos: nélküle nem jöhet létre teljes műélmény.⁴)

III. 2. A néma olvasás tehát *nem természetes* művelet, következésképpen *tanítani kell*. Akkor is így van, ha a látszat ellene szól ennek a kategorikus megállapításnak. Igaz ugyan, hogy évszázadok során nemzedékek sokasága sajátította el a néma olvasást célzott tanítás nélkül, mintegy spontán módon; ez azonban egy erőteljes objektív kényszer hatására történt így, ugyanis a gyermek természetes mese/fikcióigényét csak a néma olvasás készségének birtokában elégíthette ki. Mint már volt szó róla, e tekintetben a helyzet megváltozott — az olvasás többé nem feltétlenül domináns eszköze a fikcióigény kielégítésének, s ezzel eltűnt a néma olvasási technika spontán elsajátítását kikényszerítő körülmény.

S ez azt jelenti, hogy a néma olvasást is tanítani kell, ami nem könnyű feladat, ugyanis a hangos olvasással ellentétben ez a tevékenység jellegénél fogva rejtve van a pedagógus előtt. Az ehhez szükséges módszerek még kidolgozásra várnak, ugyanis egyáltalán nem meggyőző az az A. Jászó Anna által megfogalmazott álláspont, miszerint a néma olvasás gyakorlása az ún. követő olvasással megoldható. (A. JÁSZÓ, 78) Bár a követő olvasás során az artikuláció ténylegesen visszaszorul valamelyest, mivel azonban a tanulónak bármely pillanatban készen kell állnia a hangos olvasásra való áttérésre (ha a pedagógus őt szólítja fel), a visszaszorulás itt valószínűsíthetően csupán a hangerőre korlátozódik. Emellett a követő olvasás tempóját a hangosan olvasó tanuló diktálja, s ezáltal éppen a néma olvasás leginkább kívánatos sajátossága, a növekvő olvasási tempó nem érvényesülhet.

III. 3. Ahhoz, hogy felelősséggel válasszunk házi olvasmányt a tanulóinknak, feltétlenül szükséges, hogy viszonylag pontos képünk legyen róla, milyen teljesítményre képesek a néma olvasásban. Némiképp meglepődve

⁴ Ez abból következik, hogy míg az informatív szöveg főszereplője a jeltárgy, a szépirodalmi szövegben a nyelvi jel (a szó) egyenrangú a jeltárggyal; szó elsődleges megjelenési formája pedig a hangzás. (Vö. ÉDER, 31.; PROUST, 73.)

Szent Ágoston ezt írja: „Minden szó — hangos. Mert amikor írásban van, nem szó, hanem a szónak csupán a jele. A betű látása az olvasót hirtelen a megfelelő hangra emlékezteti. Az írott betűnek tudniillik kettős hatása van: önmagát az olvasó szeme elé tárja, de önmagán felül az olvasó értelme elé tárja — a hangot.” (IDÉZI BALOGH¹, 246.)

tapasztaltuk, hogy a különböző programok nem szentelnek komolyabb figyelmet a néma olvasásnak, teljesítménynormákat pedig egyedül a Zsolnai-program tankönyveiben találtunk⁵; sajnos meglehetősen szétszórva, hol a nyelvtankönyvben, hol az irodalomkönyvben, hol pedig a *Múltunk, jelenünk* című olvasókönyvben. Nem kevésbé sajnálatos, hogy a követelmények megfogalmazása különböző mértékeket használ — hol betűket, hol szavakat, hol pedig mondatokat. Szigorúan ragaszkodva az itt található mennyiségi megjelölésekhez, közös nevezőre hoztuk az egyes követelményszinteket, s *percenként elolvasandó szószámban* fejeztük ki őket.⁶

Kivételt ez alól a negyedik osztályos szintek jelentenek, itt ugyanis a program kifejezetten ismeretterjesztő szövegekre adja meg a teljesítménynormákat, s ezek a normák jóval magasabbak a harmadikban vagy akár nyolcadikban megkívánt teljesítményszinteknél. Nyilvánvalóan arról van szó (bár nem ártott volna leírni), hogy a program készítői itt az ún. válogató olvasásnak, a lényeg kiemelésének a képességére gondoltak. Mivel ezek az értékek szépirodalmi szöveg olvasására nem alkalmazhatók, a leginkább kézenfekvőnek tűnő megoldással a harmadikos és az ötödikes követelményszint átlagában jelöltük meg a negyedikes teljesítménynormát.

⁵ A régi oktatási program (Az általános iskolai nevelés és oktatás tanterve, Országos Pedagógiai Intézet, 1981) a másodikosoktól „fél oldalnyi” (178. oldal), a harmadikosoktól 20-25 sornyi (189. oldal) szöveg néma olvasását várja el, időnormát azonban nem tüntet fel.

⁶ A Zsolnai-program az időnormákba beleérti a szöveggel kapcsolatos feladatok elvégzését is. Mivel a Zsolnai-program szerint tanuló gyerekek elvárhatóan jobban olvasnak más programok szerint tanuló társaiknál, úgy gondoltuk, hogy — frissebb és megbízhatóbb támpont híján — a Zsolnai-program teljesítménynormái feladatmegoldás nélkül alkalmazhatók hipotetikus általános követelményszintként. Vitathatatlan ugyanakkor, hogy megbízható metodika kidolgozása után szükség lenne a tanulók néma olvasási teljesítményének a széleskörű felmérésére.

Osztály	2 (megfelelt)	3 (közepes)	4 (jó)	5 (jeles)
1. osztály ⁷	7,5 szó/perc	11,25 szó/perc	22,5 szó/perc	22,5 szó/perc
2. osztály ⁸	15 szó/perc	15 szó/perc	22,5 szó/perc	22,5 szó/perc
3. osztály ⁹	18 szó/perc ¹⁰	24 szó/perc	30 szó/perc	36 szó/perc
4. osztály ¹¹	20 szó/perc	27 szó/perc	33 szó/perc	40 szó/perc
5. osztály ¹²	24 szó/perc	30 szó/perc	36 szó/perc	44 szó/perc
6. osztály ¹³	25 szó/perc	31 szó/perc	36 szó/perc	50 szó/perc

IV. Néhány általános iskolai házi olvasmány nyelvi szempontú vizsgálata

Tudatában kell lennünk annak, hogy a gyermekolvasó számára az irodalmi mű mindenekelőtt szöveggént, nyelvi anyagként jelenik meg. A mű tartalma csupán akkor tárul fel a számára, ha ezt a nyelvi anyagot megfejtette, dekódolta. Minél kisebb a gyermek, következésképpen minél kevésbé gyakorlott olvasó, annál inkább így van ez. S gyakorta előfordul, hogy a gyermekolvasó már ezzel az első feladattal sem tud megbirkózni, vagy nagy nehezen esetleg igen, de ez szellemi energiájának olyan nagy hányadát köti le, hogy a műbefogadási folyamat további fázisaira (összefüggések megértése, az új tartalmi elemekre való rácsodálkozás, az ismert momentumokra való biztonságot

⁷ Csillagjáró Fehér Ráró. Olvasókönyv az általános iskola 1. osztálya számára. Alkotó szerkesztő: Zsolnai József. Írták: Csík Endre, Farkas Julianna et al. Tankönyvkiadó, 1988. 137–138.

⁸ Ismerd meg a világot! Olvasókönyv az általános iskola 2. osztálya számára. Alkotó szerkesztő: Zsolnai József. Írták: Csík Endre, Farkas Julianna et al. Tankönyvkiadó, 1987. 165–166.

⁹ Múltunkról, jelenünkről. Olvasókönyv az általános iskola 3. osztálya számára. Alkotó szerkesztő: Zsolnai József. Írták: Csík Endre, Heffner Andrea, Máté Magdolna. Tankönyvkiadó, 1990. 165–166.

¹⁰ A program 120 szó elolvasását várja el időmegjelölés nélkül. Az itt szereplő szószámot a táblázat egyéb értékeihez igazítva mi adtuk meg.

¹¹ Múltunk, jelenünk, jövőnk. Olvasókönyv az általános iskola 4. osztálya számára. Alkotó szerkesztő: Zsolnai József. Írták: Farkas Júlia, Kojanitz László et al. Tankönyvkiadó, 1997. 187–189.

¹² Magyar nyelv az általános iskola 5. osztálya számára. Alkotó szerkesztő: Zsolnai József. Írták: Csizmazia Sándor, Csizmazia Sándorné. Tankönyvkiadó, 1990. 193–194.

¹³ Irodalom az általános iskola 6. osztálya számára. Alkotó szerkesztő: Zsolnai József. Írta: Zsolnai Józsefné, Zsolnai Anikó. Tankönyvkiadó, 1992. 188–189.

nyújtó ráismerés stb.) a maradék szellemi energiából már nem futja.

A gyermekirodalomnak és az ifjúsági irodalomnak a pedagógusképző intézményekben történő oktatása során ez a körülmény nem kap elegendő figyelmet. E tantárgyaknak az olvasástanításhoz való kötődése igencsak laza, már ahol egyáltalán beszélhetünk ilyen kötődésről. A gyermekirodalmi és ifjúsági irodalmi műveket kizárólag az irodalom vizsgálata során általában szokásos módon közelítik meg, s így természetsszerűleg gyakorta előfordul, hogy olyan művek kapnak kedvező értékelést, amelyek kevésbé alkalmasak gyermekolvasmány céljára. (Például: az irodalmi művek értékelésénél fontos szempont a *metaforikusság* megléte — és mélysége —, illetőleg hiánya. Ez a sajátosság azonban éppen gátló tényező lehet a gyermekek által történő olvasás során.)

IV. 1. A vizsgálatba bevont művek kiválasztásának szempontjai

A vizsgálatba olyan műveket vontunk be, amelyeket valamely program házi olvasmányként ajánl az általános iskola 2–6. osztályában, illetve amely művek az iskolai gyakorlatban ilyen ajánlás nélkül is előfordulnak házi olvasmányként. „Kontroll-műként” szerepel Stendhal *Vörös és fekete* című regénye: ezt a művet senkinek sem jutna eszébe 8–12 éves gyerekekkel olvasatni, s ezért tanulságos lehet e mű nyelvi és szövegjellemzőinek az összevetése a házi olvasmányok megfelelő adataival.

IV. 2. A vizsgálati szempontokról

Vizsgálatunk célja az egyes olvasmányok olyan mérhető, számszerűsíthető és ebből következően egymással összevethető nyelvi sajátosságainak a számbavétele volt, amelyek feltételezésünk szerint jelentékenyen befolyásolhatják a sikeres olvasást. Adataink egy része az olvasmányszövegek *tagoltságának* a mértékét próbálja meg feltárni: az önállóan olvasó gyermek számára ez igen fontos szempont, hiszen a jobban tagolt szöveget egyértelműen könnyebb áttekinteni; az adatok egy másik része a szókincsgazdaságot, valamint a különböző befogadási nehézségű szövegtípusok arányait rögzíti.

Természetesen tudatában vagyunk annak, hogy a vizsgálat által föltárt nyelvi és szövegadatokat szerepe a sikeres olvasásban nem abszolút és kizárólagos. Hiába megfelelő egy könyv az általunk vizsgált szempontok alapján házi olvasmánynak, ha a témája távol áll a gyermektől, vagy egyszerűen csak unalmasan, rosszul van megírva. És fordítva: jó tanító szerencsés esetben si-

kerre vihet egy adott tanulócsoporthoz olyan művet is, amely vizsgálatunk egzaktusára törekvő szempontjai szerint erre teljességgel alkalmatlannak mutatkozik. Úgy gondoljuk azonban, hogy táblázatunk adatai az esetek jelentős részében figyelembe veendőek, mivel a 8–12 éves gyermekek többségének az olvasási rutinja nem igazán szilárd, s az olvasási tevékenységből szerezhető műélményt és teljesítményélményt számottevő mértékben csökkenthetik a nem megfelelő nyelvi és szövegjellemzőket tartalmazó olvasmányok.

Az alábbiakban az 5. sz. táblázat (130–134. oldal) összeállításának a módszereit ismertetjük, indokoljuk, s helyenként utalunk a táblázatban szereplő adatok értelmezési lehetőségeire is.

Szerzői ív:

A szövegeknek a kiadói gyakorlatban általánosan alkalmazott „mértékegysége”, 40 000 leütés, beleszámítva a szóközöket is. Azoknál a műveknél, amelyeknél a teljes szöveget vizsgálhattuk¹⁴, a leütések számát a számítógép adta meg. A többi mű esetében hagyományos módon „n”-eztünk; ennek során a csonka sorokat is teljes soroknak számítottuk. A kétféle szempontú mérés természetesen hamis arányokat eredményezett volna. Ezért néhány mű esetében mindkét módon elvégeztük a mennyiség meghatározását, s így kirajzolódott a kétféle mérés eredményeinek aránya. A továbbiakban az ebből nyert együtthatóval korrigáltuk a hagyományos módon „n”-ezett művek terjedelmét.

Talán nem szükséges indokolni, miért fontos egy házi olvasmány valós szövegmennyiségének a pontos meghatározása, hiszen a „szemre” való becslés különösen gyerekkönyveknel igen nehéz az oldal- és betűméretek különbözősége, valamint az illusztrációk mennyiségének jókora eltérései miatt.

Átlagos fejezethossz (szavak száma):

A mű egésze felől elindulva a tagoltság első szintjét a fejezetek jelentik. Az új oldalon kezdődő, esetleg címmel ellátott fejezet a gyermek számára a mű jól elkülönülő, megragadható egysége, sok esetben mintegy iránymutatás arra, mennyit olvasson el a könyvből egyszerre. Mint látható, a vizsgált művek

¹⁴ Ezeket többnyire a Magyar Elektronikus Könyvtár állományából töltöttük le.

átlagos fejezethossza igen jelentős eltéréseket mutat, a *Bambiban* és Fekete István regényeiben pedig egyáltalán nincs fejezetekre bontás. Természetesen ezekben a művekben is tagolódik a szöveg, az egy-két üres sorral elválasztott szövegegységek különállása viszont a gyermekolvasók többsége számára nem eléggé szembeűnő. A fejezetekre való tagolás hiánya különösen kirívó a viszonylag nagy terjedelmű *Tüskevárban*.

Átlagos bekezdéshossz (szavak száma):

A fejezetek után a következő szint a bekezdés. A bekezdés valamilyen tartalmilag szorosan összetartozó esemény- vagy gondolatsor szövegbeli megjelenítése; már látványával is azt sugallja, hogy illik egy szuszra elolvasni. Nem szorul indoklásra, hogy a hosszabb bekezdések esetében a gyakorlatlan olvasó csak nehezen vagy egyáltalán nem képes ennek a követelménynek megfelelni.

A táblázatban szereplő adatok az *átlagos* bekezdéshosszról tájékoztatnak; ebben az átlagban benne foglaltatnak a párbeszédes részekben oly gyakori egy-két soros bekezdések is. Tehát a nem párbeszédes részek valós bekezdéshossza — a párbeszédes részek arányától függően — a közölt átlagnál 20–50 százalékkal magasabb lehet. Az is igaz viszont, hogy az ilyen szövegekben a hosszabb bekezdések csak ritkábban bukkannak elő, s velük így könnyebben megbirkózik az olvasó gyerek.

A bekezdések száma:

Az ebben az oszlopban szereplő számok a teljes bekezdésszám megadásával lényegében csupán az előző oszlop adatait kívánják szemléletesebbé tenni, valamint az ívszám után egy más „mértékegységben” megjelölni a szövegmennyiséget.

Az átlagos mondat-hossz (szavak száma):

A bekezdés után a következő szövegtagoltsági szint a mondat. A mondat tartalmilag igen koherens nyelvi egység, feltétlenül egyszerre kell elolvasni, s az elolvasás befejeztéig a mondat szövegének minden szemantikai, grammatikai és szintaktikai elemét fejben kell tartani. A mondat-hossz még a gyakorlott olvasó számára is jelentős mértékben befolyásolja a szöveg olvashatóságát, s ez fokozottan érvényes a kevés gyakorlattal bíró kisgyermek esetében. Természetesen ebben az esetben sem tekinthető kizárólagosnak a

mennyiségi kritérium, hiszen azonos hosszúságú mondat esetében sem mindegy, hogy mondjuk egy felsorolást tartalmazó egyszerű bővített mondatról vagy többszörösen összetett mondatról van-e szó. S még ez utóbbi esetben is jelentős különbség van a csupán mellérendelő tagmondatokat vagy a többlépcsős alárendelést tartalmazó összetett mondatok befogadásának nehézsége között. Gépi módszerrel azonban ilyen mélységű vizsgálatra nem nyílt lehetőségünk; úgy gondoljuk, hogy a mechanikus hossz mérés is figyelemreméltó adatokat mutat fel. Ha az ismét kiugró értéket mutató Gullivertől eltekintünk is, az átlagos mondathossz 5,5 és 14,9 szó között mozog, tehát a szélső értékek közötti különbség csaknem háromszoros! Különösen elgondolkodtató, hogy a harmadikosokkal is olvastatott *Kincskereső kisködmön*ben (11,5 szó), valamint a negyedikben ajánlott *Kelében* (12,3 szó), *Robinsonban* (11,1 szó) és *A vadon szavában* (14,9 szó) nagyobb az átlagos mondathossz, mint a *Vörös és feketében* (10,2 szó).

A mondatok száma:

A bekezdések száma után ismét egy jól megragadható „mértékegységben” kifejezett mennyiségi érték.

Hány szavanként vannak tagoló írásjelek?

A mondaton belül az első pillantásra felfogható tagoltságot a központosági jelek adják. A két központosági jel közötti szövegrészt okvetlenül egy lendülettel kell elolvasni. A központosági jelek funkciója valójában kettős: *grammatikai* (ez az újabb keletű; a grammatikai célú központosítás csupán az írásbeliség szélesebb körű elterjedésével bontakozott ki), valamint *akusztikai*. (Vö. KESZLER, 60.) (A két funkció gyakorta csak nehezen választható el egymástól.) Az akusztikai funkció a szövegnek a szövegalkotó szándékai szerinti helyes belső („néma”) intonálását segíti. Ezért a gazdag központosítás két okból is igen jelentős mértékben járul hozzá egy szöveg könnyű olvashatóságához: egyfelől csökkenti a feltétlenül egy lendülettel elolvasandó szöveg mennyiségét, másfelől több támpontot ad a szövegértelmezéshez elengedhetetlenül fontos helyes belső intonálásra.

Az oszlop adatai 2,3 és 4,4 között mozognak (ha a Gullivertől ismét eltekintünk), ami jelentős szóródásnak tekinthető. Legalábbis elgondolkodtató, hogy a *Kincskereső kisködmön* esetében az érték ugyanúgy 3,8, mint a *Vörös és feketében*. A központosítás gazdagsága egyébként természetesen nem kizá-

rólag az író „jó szándékától” függ: a magyar helyesírás igencsak szigorúan szabályozza a központoszási jelek használatát. Áttételesen azonban a szövegalkotónak meghatározó szerepe van e tekintetben is — a bonyolult tartalom vagy az inadekvát stílusú kifejtés jelentős hatással van az írásjelhasználatra.

Átlagos szóhossz (grafémák száma):

A két írásjel által közrefogott „szövegszelet” után a következő tagolási egység a szó. A szavak átlagos hossza a még olvasástechnikai gondokkal küszködő kezdő könyvolvasó számára nem elhanyagolható szempont. Az oszlopban található adatok első pillantásra nem mutatnak jelentős szóródást, de ha figyelmesebben szemügyre vesszük az adatokat, kiderül, hogy a legalacsonyabb (5,0) és a legmagasabb (5,8) érték között a különbség 16%-os (ha eltekintünk a *Gullivernek* még a *Vörös és feketéit* is meghaladó kirívóan magas értékétől); ezen a nyelvi által amúgy nagymértékben determinált szinten ez igazán nem elhanyagolható.

A 10 grafémánál hosszabb szavak százalékos aránya:

Természetesen az átlag gyakran igen jelentős értékszóródásokat fedhet el. Ezért szükségesnek tartottuk azt is megvizsgálni, hogy a hosszabb (tíznel több grafémát) tartalmazó szavak aránya milyen a teljes szómennyiségben. Mint az adatokból látható, jelentős különbségek is mutatkozhatnak. Például az átlagos szóhossz a *Kincskereső kisködmön*, a *Micimackó* és a *Pinokkió* esetében egyaránt 5,4 graféma, a tíz grafémánál hosszabb szavak aránya viszont Móra művében csak 3,92%, a *Micimackó*-ban 5,12%, a *Pinokkió*-ban pedig 5,56%. (Úgy tűnik egyébként, hogy azonos átlagos szóhossz mellett a fordításokban nagyobb sűrűséggel fordulnak elő hosszabb szavak, mint az eredeti magyar művekben.)

Szavak száma:

Ismét a teljes szöveg mennyiségi adatának az ismételése egy szemléletesebb, közvetlenebbül felfogható mértékegységben.

Type/token érték:

Type = jeltípus, lexéma; token = jel, szóelőfordulás. A G. V. HOZ által kezdeményezett, majd G. HERDAN által részleteiben kidolgozott módszer egy adott szöveg szókincsgazdagságának a nyelvstatisztikai feltárására szolgál. (Vö. NAGY FERENC, 69–72.) A módszer széles körben használatos a sérült

személyek nyelvhasználatának, valamint az idegennyelv-oktatás eredményességének a mérésére. Irodalmi művek vizsgálatára ritkán alkalmazzák, de ez is előfordul; a *Világirodalmi lexikon* adatokat közöl több neves író művének a type/token értékéről. A puskinsi életmű például 544 777 szóból áll, s ebben a költő 21 197 különböző szót írt le, tehát a type/token érték 0,0389. Arany János az 56 177 szavas Toldiban 2873 különböző szót használ, a type/token érték itt 0,0511. A két érték természetesen nem hasonlítható össze, mivel egy nagyobb szószámú szövegben (korpuszban) nagyobb az egyes szavak ismétlődésének a valószínűsége. Ha azonban minden műből egy azonos méretű korpuszt választunk ki azonos módszerrel, akkor az eredmények már összevethetők.

Mi ezt tettük a vizsgált házi olvasmányokkal. Véletlenszerűen mindegyikből egy tömbben 1000-1000 szavas korpuszt választottunk ki, s ezeket a korpuszokat vizsgáltuk. Az eredmények elvileg 0,001 és 1 között szóródhattak: 0,001 lett volna az érték, ha az 1000 szavas szöveg kizárólag egyetlen szó ezerszeres ismétlődéséből állt volna, 1 pedig akkor, ha egyetlen ismétlődő szó sem lett volna a szövegben. Mint látható, az értékek 0,351 és 0,585 között szóródtak: az értékek elől a jobb érzékelhetőség kedvéért elhagytuk a nullát. Így például a Micimackónál szereplő 422 azt jelenti, hogy a mű szövegéből találmra kiválasztott 1000 szavas szövegrészletben 422 különböző lexéma fordult elő.

Token/type érték: a *type/token* érték reciproka. Azt fejezi ki, hogy a korpuszban használt lexémák átlagosan hányszor ismétlődnek. Ez az érték egy másik szempontból s talán szemléletesebben világítja meg a kiválasztott szöveg szóhasználatát. A Micimackó esetében ez az érték $1000/422=2,37$. A *token/type* értékeket zárójelben közli a táblázat.

Ez a vizsgálat — amelynek elvégzésénél a számítógép csak szerény segítséget nyújthatott — természetesen külön lexémaként különítette el a homonim alakokat, viszont nem tudta kezelni a poliszemiát, még kevésbé a szavak metaforikus használatát. Ily módon a kapott értékek önmagukban nem nyújtanak alapot általános érvényű következtetések levonására a szöveg jelentésgazdagságát illetően, ám a többi mérési adathoz hasonlóan fontos adalékként szolgálhatnak az egyes művek általános megítéléséhez.

5. számú táblázat

Szerző, cím (A dőlt betűs művek esetében a teljes szöveget vizsgáltuk.)	Szerzői ív	Átlagos fejezet- hossz (szavak)	Átlagos bekezdés- hossz (szavak)	Bekezdések száma	Átlagos mondat- hossz (szavak száma)	Mon- datok száma	Hány szavan- ként vannak tagoló írásjelek?
Aszlányi Károly: <i>Kalandos vakáció</i>	3,6	764	21	868	9,0	2036	3,5
Bálint Ágnes: <i>Frakk, a macskák réme</i>	1,8	1339	22	492	7,7	1383	3,3
Benedek Elek: <i>Többsincs királyfi</i>	17,00	1845	22	4116	13,8	6670	3,5
Collodi: <i>Pinokkió</i>	4,7	793	17	1680	8,8	3243	3,0
Defoe: <i>Robinson</i>	10,9	2995	54	1002	11,1	4862	4,3
Fekete István: Kele	10,2	-	30	2657	12,3	6481	3,7
Fekete István: Tüskevár	13,2	-	20	5264	7	15039	3,0
Fekete István: Vuk	2,4	-	22	866	7,8	2443	3,5
Gárdonyi Géza: <i>Egri csillagok</i>	25,3	1426	14	9825	7,6	17853	3,4
Kästner: A két Lotti	3,1	1521	16	1141	6,4	2894	3,0
Lázár Ervin: <i>A Négyszögletű Kerek Erdő</i>	4,5	1979	12	1878	5,5	3972	2,3

5. számú táblázat

Átlagos szóhossz (grafémák száma)	A 10 grafémánál hosszabb szavak %-os aránya	Szavak száma	Type/token és token/type érték	Párbeszéd (százalék)	Elbeszélés (százalék)	Leírás és belső történet elbeszélése (százalék)	Olvassás idő (Zsolnai-féle teljesítménynorma, közepes szint, óra, perc)
5,5	6,48	18338	477 (2,1)	53,3	46,7	0	12 ^h 44' (3. o.) 11 ^h 19' (4. o.)
5,6	7,23	10712	499 (2,0)	33	67	0	11 ^h 54' (2. o.)
5,1	5,14	92251	351 (2,85)	26,8	73,2	0	56 ^h 57' (4. o.)
5,4	5,56	28555	452 (2,21)	57,8	42,2	0	19 ^h 50' (3. o.) 17 ^h 37' (4. o.)
5,9	5,66	53906	516 (1,94)	3,5	90,5	6,0	33 ^h 17' (4. o.)
5,1	5,0	79718	459 (2,18)	23,5	43,3	33,2	49 ^h 13' (4. o.)
5,0	4,36	105276	421 (2,38)	32,4	29,6	38,0	64 ^h 59' (4. o.)
5,1	4,40	19057	469 (2,13)	12,8	77	10,2	13 ^h 14' (3. o.) 1 ^h 4' (4. o.)
5,2	4,53	135450	429 (2,33)	39,8	53,1	7,1	83 ^h 37' (4. o.) 72 ^h 49' (6. o.)
5,6	7,55	18257	493 (2,03)	25	40,5	34,5	11 ^h 16' (4. o.)
5,9	6,58	21764	448 (2,23)	57	30,7	12,3	15 ^h 7' (3. o.) 13 ^h 26' (4. o.)

5. számú táblázat

Szerző, cím (A dőlt betűs művek esetében a teljes szöveget vizsgáltuk.)	Szerzői év	Átlagos fejezet- hossz (szavak)	Átlagos bekezdés- hossz (szavak)	Bekezdések száma	Átlagos mondat- hossz (szavak száma)	Mon- datok száma	Hány szavan- ként vannak tagoló írásjelek?
<i>London: A vadon szava</i>	5,1	3746	72	365	14,9	1854	4,4
Mark Twain: Tom Sawyer kalandjai	8,6	1385	30	1709	10	5126	3,5
<i>Milne: Micimackó</i>	3,5	1787	14	1289	6,2	2870	2,8
<i>Molnár F.: A Pál utcai fiúk</i>	7,8	4184	19	2162	7,8	5364	3,4
<i>Móra Ferenc: Kincskereső kisködmön</i>	6,6	1482	24	1435	11,5	2977	3,8
<i>Saint-Exupéry: A kis herceg</i>	2,3	433	15	768	5,8	2031	2,8
Salten: Bambi	5,4	-	19	1731	6,2	5303	2,7
Swift: Gulliver utazása Lilliputban	2,7	2101	63	269	22,6	747	4,8
Tatay Sándor: Kinizsi Pál	4,8	1181	26	999	8,7	3400	3,5
<i>Tersánszky J. Jenő: Misi Mókus kalandjai</i>	2,7	673	18	918	6,7	2397	3,1
<i>Stendhal: Vörös és fekete</i>	25,9	2754	31	4182	10,2	12181	3,8

5. számú táblázat

Átlagos szóhossz (grafémák száma)	A 10 grafémánál hosszabb szavak %-os aránya	Szavak száma	Type/token és token/type érték	Párbeszéd (százalék)	Elbeszélés (százalék)	Leírás és belső történés elbeszélése (százalék)	Olvasás idő (Zsolnai-féle teljesítménynorma, közepes szint) (óra, perc)
5,6	6,94	26221	559 (1,79)	4,9	72,8	22,3	16 ^h 11' (4. o.)
5,5	6,66	51255	497 (2,01)	23,2	56,4	20,4	33 ^h 18' (4. o.) 28 ^h 29' (5. o.)
5,5	5,12	17873	422 (2,37)	59,7	40,3	0	12 ^h 24' (3. o.) 11 ^h 2' (4. o.)
5,1	4,86	41843	493 (2,03)	26	58,3	15,7	25 ^h 50' (4. o.) 23 ^h 15' (5. o.)
5,5	3,92	34087	482 (2,07)	22,2	51,3	26,5	23 ^h 40' (3. o.) 21 ^h (4. o.)
5,4	6,15	11687	462 (2,16)	45,7	54,3	0	8 ^h 7' (3. o.) 7 ^h 13' (4. o.)
5,3	5,68	32281	524 (1,91)	13,6	50,6	35,8	22 ^h 50' (3. o.) 20 ^h 18' (4. o.)
6,3	17,91	16813	5,58 (1,79)	0	90	10	10 ^h 23' (4. o.)
5,2	4,59	25984	504 (1,98)	31,1	47,5	21,4	20 ^h 33' (3. o.) 18 ^h 15' (4. o.)
6,4	6,1	16153	438 (2,28)	64	36	0	17 ^h 57' (2. o.)
5,8	8,03	127719	560 (1,79)	36,3	36,6	27,1	-

A szövegtípusok:

A különböző szövegtípusokat nem feltétlenül a szövegnyelvhasználatos kritériumok alapján különítettük el, hanem az olvasási nehézség fokai szerint.

A tapasztalatok azt mutatják, hogy a legkönnyebben olvasható szövegrészek a **párbeszédek**. (A szövegnyelvi felosztás szerint a párbeszéd nem önálló szövegforma, hanem az *elbeszélés*nek — narrációnak — egy sajátos megjelenési formája, amelyet talán dialogizált narrációnak nevezhetnénk.) A párbeszéd nem absztrahál, lényegében csupán egy virtuálisan elhangzott szöveg írásbeli lejegyzése.

Az **elbeszélés** valamilyen cselekvés- vagy esemény sor nyelvi eszközökkel való rögzítése. Az elbeszélés már óhatatlanul absztrahál, a bemutatott cselekvéssorból a lényeges elemeket emeli ki (még a legegyszerűbb cselekvésnek sem rögzíthető nyelvi minden eleme, mert akkor a nyelvi anyag végtelenül és unalmasan hosszú lenne), a hiányzó elemekkel a befogadó fantáziája egészíti ki a történetet. Az elbeszélés esetében a befogadó részéről sokkal nagyobb aktivitás szükséges, mint a párbeszédnél, ezért az elbeszélő részek nehezebben olvashatók. Könnyíti valamelyest az olvasást az a körülmény, hogy az elbeszélő szöveg általában *dinamikus*. Mivel azonban a dinamikus jelleg csak a külső történéseket elbeszélő szövegekre jellemző, kizárólag az ilyen szövegeket soroltuk ebbe a kategóriába. A belső történéseket elbeszélő, valamint a reflektív szövegeket a *leíró* szövegrészekkel egy kategóriába soroltuk, alárendelve a szövegnyelvi rendszerezési szempontokat a jelen vizsgálat gyakorlati célkitűzéseinek.¹⁵

A **leíró** szövegrészek befogadása a legnehezebb. A felületes vagy gyakorlatlan olvasó (nemcsak a gyerek, hanem a felnőtt is) hajlamos az ilyen

¹⁵ A *párbeszédes* és az *elbeszélő* szövegforma könnyebb befogadhatóságának tapasztalati tényét támasztja alá az a körülmény is, hogy mindkét szövegforma érzékelhetően orális eredetű, s a szóbeli nyelvhasználatnak ma is domináns eleme. Ebből adódóan a befogadó hangemlékek formájában rendelkezik az ilyen szövegek intonálási sémáival, így könnyen létrejön az ún. „néma intonálás”, ami többnyire — a kevésbé gyakorlott olvasó esetében elengedhetetlenül — a megértés feltétele. Ezzel szemben a *leírás* és a *reflexió* kimutathatóan az írásbeliség terméke, a szóbeli nyelvhasználatban ma is ritkán fordul elő, s így velük kapcsolatos hangemlékei a felnőtt embernek is kevésbé vannak. A gyermek számára — akinek nyelvtudatában az írásbeliség még nem vert mély gyökereket — ez a különbség meghatározó jelentőségű.

szövegeket csak átfutni vagy egyszerűen átugrani. A befogadó fantáziájára az ilyen szövegek olvasásakor hárul a legnagyobb teher, mivel valamilyen érzékszervileg — legtöbbször vizuálisan — felfogható jelenséget kell a szimbolikus (nyelvi) jelekből belső képlátása segítségével „újratervenítenie”. A leíró részek ráadásul a lényegükből adódóan *statikusak*, nem nyújtják a dinamikus tartalmú szövegek változatosságélményét. Emellett a leírások a bemutatott tárgynak (pl. tájnak, hang- vagy más érzékszervileg apperceptálható jelenségnek) — az elbeszélő szövegrészekhez hasonlóan — csak a szövegalkotó által leglényegesebbnek ítélt elemeit tartalmazzák, a kiegészítés itt is a befogadó fantáziájára hárul. Mint az előző bekezdésben már szó esett róla, befogadási nehézség tekintetében a leírásokkal egy kategóriába esnek a belső történet elbeszélő és a reflektív szövegrészek is, ezek ugyanis nem valóságos történetet beszélnek el, s ezáltal inkább statikus, mint dinamikus jellegűek.

A táblázatban szereplő százalékos adatok a teljes szövegek 5–20 százalékát kitevő, 3-4 helyről véletlenszerűen kiválasztott szövegminták vizsgálatát tükrözik. Az ilyen minták alapján végzett vizsgálatok általában 85–95%-os pontosságú eredményt nyújtanak.

Olvasási idő (a Zsolnai-féle teljesítménynorma szerint):

Kézenfekvő, hogy a tanítónak vagy magyartanárnak nem árt tudnia, ténylegesen mennyi időre van szüksége a gyerekeknek a házi olvasmányként kijelölt könyv elolvasásához. Az idő kiszámításánál nem voltunk tekintettel a mű nehézségi fokára — mivel ez a feltárt, számszerűleg megragadható jellemzők ellenére sem nélkülözne szubjektív elemeket —, hanem csupán a műben előforduló szavak számát osztottuk az egyes évfolyamokon a közepes tanulók számára előírt percenkénti teljesítménynormával. Az azért persze a tévedés kockázata nélkül valószínűsíthető, hogy a sok párbeszédet és kevés leírást tartalmazó művek esetében a gyerekek alapos olvasás feltételezése mellett is nagyobb sebességet érnek el, mint azoknál a műveknél, amelyekben túlteng a leírás és alig található párbeszéd. Jelentősen befolyásolhatják az olvasási sebességet a szövegek tagoltsági mutatói is: az átlagos szóhossz, bekezdéshossz, mondathossz stb.

S mint ezt már többször hangsúlyoztuk, az olvasás sebességét és egyáltalán sikerességét lényegesen befolyásolhatják olyan körülmények is, amelyek

számszerűleg nem megragadhatók: a könyv témája, a gyerek motiváltsága és egyéb hasonló tényezők.

A táblázatban szereplő időmegjelölések mindazonáltal tekinthetők egy óvatosan kezelendő sztenderdnek, s így megérdemelnek egy kis utánagondolást. Ha abból indulunk ki, hogy egy negyedikes gyerektől átlagosan napi fél óra, egy hatodikostól pedig egy óra könyvolvasás várható el, akkor azt az eredményt kapjuk, hogy a negyedikes tanuló 167 napig (a vasárnapokat és ünnepnapokat is beleértve bő öt hónapon át), a hatodikos pedig 73 napig (szünnap nélkül két és fél hónapon át) olvassa a *Egri csillagokat*. (A Zsolnai-program negyedikben ajánlja az *Egri csillagokat*.) Felettébb kérdéses, hogy az ilyen korú gyermekekben van-e akkora kitartás, amely lehetővé tenné hónapokon át egy adott tevékenység napi rendszerességgel visszatérő végzését. Hasonló problémákat vet fel a negyedik osztályban olvastatott *Tüskevár* is, amelynek az elolvasásához 65 óra, azaz 130 nap (négy hónapnál hosszabb idő) szükséges. S akkor még figyelmen kívül hagytuk a 38%-nyi leíró szöveg miatt felmerülő, évtizedek óta tapasztalt nehézségeket. Arról pedig már nem is szólva, hogy a *Tüskevárban* található leírások zöme természetleírás, s a 9-10 éves gyerekek általában még igen mérsékelt fogékonyságot mutatnak a természeti szépségek iránt — ők inkább a nagyobbbrészt szabályos, szimmetrikus elemeket tartalmazó látványokat érzik szépnek.

Sorolhatnánk tovább a szövegvizsgálatok által sugallt következtetéseket, de talán ennyi is elegendő annak bizonyítására, hogy nem haszontalan dolog ilyen elemzésnek is alávetni azokat a műveket, amelyeket tanítványaink kezébe adunk.

* * *

A fenti — talán a témában szokásosnál kissé hosszabbra nyúlt — eszmefuttatásban kísérletet tettünk a házi olvasmányok és általában a gyermekek olvasása kérdéskörének a szokásostól némileg eltérő megközelítésére. Természetesen nem hihetjük, hogy az általunk felvetett szempontok alkalmazása révén gyógyír található az olvasáskultúránkban tapasztalható vészhelyzetre, hiszen ennek kiváltó okai jóval mélyebben gyökereznek annál, mintsem hogy az iskola felszámolhatná őket. Bizonyos korlátozott lehetőségek azonban kétségkívül rendelkezésére állnak az oktatásnak. Célunk az volt, hogy lépéseket tegyünk e lehetőségek feltárásának a hosszú, még előttünk álló útján. Ha sokan együtt gondolkodunk a „vészhelyzet” által megkövetelt módszerek, eljárások és stratégiák kimunkálása érdekében, akkor esetleg sikerül-

het megfordítanunk a bevezető részben felvázolt hanyatlást, s tíz esztendő múlva talán kevesebb olyan gyermek lesz Magyarországon, akit „ki lehet üldözni a világból” azzal, hogy valamit el kell olvasnia.

A tét ugyanis nemcsak az iskolai irodalmi nevelés sikere, s ezáltal az irodalom jövője, még csak nem is az olvasáskultúra megmentése, hanem az emberiség által az elmúlt évezredek folyamán fokozatosan elért interiorizált írásbeliség megóvása a megkezdődött enyészettől.

IRODALOM

- Balatoni Teréz: A „Fahrenheit-effektus”. = Új Pedagógiai Szemle, XLVI. évfolyam, 1996. 3. szám, 3–9.
- Balogh József¹: „Voces paginarum”. Adalékok a hangos olvasás és írás kérdéséhez. Franklin-Társulat Magyar Irod. Intézet és Könyvnyomda, 1921. A tanulmány megjelent a Replika című folyóirat 1998/31–32. számában, 227–255. A hivatkozások erre az újraközlésre vonatkoznak.
- Balogh József²: Adalékok a hangos és hangtalan olvasás magyarázatához. = Nyíri Kristóf – Szécsi Gábor (szerk.): Szóbeliség és írásbeliség. A kommunikációs technológiák története Homérosztól Heideggerig. Áron Kiadó, Budapest, 1998. 225–243.
- Baricné Kocsis Éva: Mit olvas a diák? = Iskolakultúra, 1998. 6–7. szám, 71–78.
- Benczik Vilmos: Irodalmi kánon és olvasóvá nevelés. = Magyartanítás, XXXIX. évfolyam, 1998. 2. szám, 19–20.
- Borbély Sándor (szerk.): Ötven nagyon fontos „gyerekkönyv”. Lord Könyvkiadó, Budapest, 1996.
- Éder Zoltán: „Én hangosan írok”. Hangzás és írásképp viszonya Babits Mihály A gólyakalifa című regényében. = Írott szöveg — hangzó forma. Szerk. Bolla Kálmán. Egyetemi Fonetikai Füzetek 18. ELTE BTK Fonetikai Tanszék, Budapest, 1996. 31–35.
- Gereben Ferenc: Könyv, könyvtár, közönség. Országos Széchényi Könyvtár, Budapest, 1998.
- Gergely Géza: Egy felmérés tanulságai. = Új Pedagógiai Szemle, XLVI. évfolyam, 1996. 3. szám, 92–98.
- Gósy Mária¹: Az olvasott szöveg és az elhangzott szöveg megértésének összefüggései. = Magyar Nyelvőr, 1996. 2. szám, 168–177.
- Gósy Mária²: A tipográfia hatása a gyerekek olvasásértésére. = Csengőszó, V. évf. 1997/5. 6–8.
- Halász László: Az irodalmi szöveg olvasása mint kétirányú folyamat. = Új Pedagógiai Szemle, XLVI. évfolyam, 1996. 3. szám, 70–74.
- A. Jászó Anna (szerk.): Az anyanyelvi nevelés módszerei. Általános iskola 1–4. osztály. Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola – Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó, h. n., é. n.
- Kádárné Fülöp Judit¹: Irodalmi kánon és magyar pesszimizmus. = Magyartanítás, XXXVIII. évfolyam, 1997. 5. szám, 12–17.
- Kádárné Fülöp Judit²: Szövegtípusok az írásbeliségben és az iskolában. = Új Pedagógiai Szemle, XLVI. évfolyam, 1996. 3. szám, 33–52.
- Keszler Borbála: Fejezetek az európai írásjelhasználat történetéből. ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszéke, Budapest, 1993.
- Komáromi Gabriella: A gyermekkönyvek titkos kertje. Pannónia Kiadó, Budapest, 1984.
- Nagy Attila: Ablak a Demokrácia tér és az Olvasás utca sarkán. = Új Pedagógiai Szemle, XLVI. évfolyam, 1996. 3. szám, 75–81.
- Nagy Ferenc: Kvantitatív nyelvészet. Tankönyvkiadó, 1986.
- Orbán György: Az olvasásról. = Iskolakultúra, 1998. 6–7. szám, 68–70.
- Petrolay Margit: Gondolatok a gyermekirodalomról. Tankönyvkiadó, 1978.
- Proust, Marcel: Ahogy olvasni kezdek egy szerzőt. = Világosság, 1996. 3. szám, 73–79.
- Tarbay Ede: Gyermekirodalomra vezérlő kalauz. Szent István Társulat, é. n.

DIFFERENCIÁLÓ FEJLESZTÉS A VIZUÁLIS NEVELÉSBEN

BÁLVÁNYOS HUBA

A vizuális nevelés tevékenységformáinak áttekintése

A vizuális nevelés két terület művelésével vesz részt a személyiségformálásban: műveltséganyagot nyújt és képességeket fejleszt.

A műveltséganyagok: a látás útján elsajátítható vizuális vagy szemléletes-tett („vizualizált”) ismeretek és információk.

A képességek: látási és látás útján működő képességek (készségek és jártasságok).

A vizuális nevelés a megismerés, a gondolkodás és a tevékenységek folyamataiban fejleszti mindenekelőtt a

- megismerő /kognitív/ vizuális képességeket,
- a vizuális gondolkodási képességeket és
- a vizuális tevékenységi /alkotó/ képességeket.

A vizuális nevelés — éppen mert képességfejlesztő pedagógia — differenciáló módszerekkel él. Csoportban, szervezéssel és frontális munkával megteremthető sokféle körülmény és feltétel, de a vizuális megismerés, gondolkodás és tevékenységek pszichológiai folyamatai a személyekben zajlanak, egyenkénti karaktereket mutató pszichológiai struktúrákban. Legtöbbször egyenkénti odafigyelést, személyenként sajátosan realizált pedagógiai technikákat kívánó helyzet teremthető. Leginkább ilyenek a mindinkább komplex folyamatokká épülő alkotó tevékenységek.

A jobb áttekintés kedvéért lássuk a vizuális nevelés oktatási és nevelési rendszerét, amely a vizuális kultúrát teremtő vizuális kommunikáció társadalmi gyakorlatának rendszerére épül.



Az áttekintő diagramban a kommunikáció négy közlésformáját különítettük el. Az elnevezések a *közlésre* irányítják a figyelmet, hogy a közlés mint kommunikációs tárgyat (objektíváció) létrehozó *alkotó tevékenység* kerüljön előtérbe. A közlések képalkotó látás útján történő *befogadása* is tevékenység, de *bensőben* zajlik, s ilyenként csak kognitív képességeket, vizuális gondolkodási képességeket igényel. A tényleges alkotó tevékenység minde mellett anyagalakító-formáló képességeket is mozgósít, és főként: *látszik*. A bensőben zajló folyamatok pedagógiaiilag nehezen követhetők mindaddig, amíg nem látszanak. Azért helyezzük figyelmünk középpontjába a tényleges közlési tevékenységeket, mert a tevékenységi nyomok mind megannyi jelzés, az alkotás pedig komplett megnyilatkozás. *Ha a személyiség megmutatja magát, reális esélye támad a sajátosságaihoz idomulni törekvő nevelésnek.*

Különböző mértékben ugyan, de a négy közlésforma körébe tartozó alkotó tevékenységek mindegyikében meg tud mutatkozni a tanuló egyénisége. A mértékben alapvető különbséget mutatnak a diagram középvonalával elválasztott objektív és szubjektív közlések. Ez utóbbi a gyermekrajz néven összefoglalt jelenségkör például — ismert annyira, hogy a járatlanabbak is meg tudnak különböztetni a képi megnyilvánulásokban személyiségjegyeket. Az *objektív közlések* — az elnevezésben a magyarázat — a tárgyilagosság és érthetőség követelményeinek elsődlegessége miatt elvileg nem engednek nagy teret egyéni különbségeknek. Nézőpontunkból termékeny helyzetnek mondható, hogy a kisgyermek ezekben a tevékenységekben sem tud még maradéktalanul tárgyilagossá lenni. Ha tanulmányozás céljából többen ábrá-

zolja ugyanazt a látványt, az eltérések nem magyarázhatók csupán az eltérő jártasságokkal, — ami maga is differenciált hozzáállást kíván, — de számos jelből olvasható itt is a személyiség, sőt megmutatkozik egyéni látásmódja is.

Külön kell foglalkoznunk majd a szubjektív közlések körébe sorolt tárgy-kultúra tevékenységekkel azért, mert azokban kollektív szubjektivitással találkozunk a gyermek, s úgy tűnhet, hogy az ilyen tevékenységek, amiért egy kollektív identitásba integrálnak, nem engednek egyéni arculatot, s nem kívánnak egyéniségekre figyelő differenciáló nevelést.

A NAT-ban a vizuális kultúra műveltségi részterületének követelményei a négy közlésforma körébe tartozó alkotó tevékenységek mindegyikét lefedik. *A nevelőnek a differenciált közelítéshez ismernie kell ezeket a követelményeket s a tevékenység formák sajátosságait.* E nélkül a szakterületi felkészültség nélkül a vizuális nevelés tantárgy-pedagógiájával a hallgató még nem tudhat érdemben foglalkozni. A tájékozatlanabbak látni fogják, aki viszont a vizuális nevelés pedagógiájában már tájékozott, az tudja, hogy a differenciálás ezen a fejlődési-fejlesztési területen sajátosságai miatt általános módszertani követelmény.

Személyiségfejlődési esélyek az alkotásban

A nevelőnek a differenciált közelítéshez általános pedagógiai tudása részeként tisztában kell lennie a gyermekek életkori sajátosságaival. Ennek az ismeretkörnek sajátos specifikumait hozza előtérbe *az alkotó folyamat természetének vizsgálata.*

A differenciálás technikáinak áttekintéséhez ugyanis kevés az, amit az alkotásról általában tudunk, hogy ti. „mindenfajta teremtő emberi munkaformát” alkotás, és hogy „minden, az ember által létrehozott érték alkotás eredménye” (Pedagógiai lexikon, Keraban Könyvkiadó, 1997). Többnyire azt is tudni szoktuk, hogy a kreativitás nem egyszerűen az alkotás szinonimája, hanem az alkotóképeség fogalmát jelöli. Innen azonban elágaznak az álláspontok, a definíciók. Abban, hogy az alkotóképeséget eredményében, az alkotásban *jelentkező újszerűség, újdonságérték* igazolja vissza, még van szélesebb egyetértés. Azzal a felfogással, hogy ezt az újdonságot csak valamely egyetemesen új érték képezheti, a pedagógiában nem tudunk mit kezdeni, mivel itt az alkotóképeség *abszolút* minősítő értelmet kap. Eszerint gyermekben csak a csodagyerek lenne kreatív. Számunkra a „mihez képest” kérdése szerint differenciáló relatív megközelítések hasznosíthatók. Ennek is

van két lépcsője. A *relatív értelmezés* megállapíthatja az újszerűséget az adott korcsoport teljesítményeihez viszonyítva, de megállapíthatja az adott gyermek saját produktumaiban eddig jelentkezett értékekhez viszonyítva is. Mi ezekben a viszonylatokban tudjuk kitapintani a gyermek fejlődésének mozzanatait, csak ezekre alapozva építhetjük ki, — s építhetjük újra meg újra át — a személyekre irányuló pedagógiai műveleteink elgondolásait.

Az alkotó folyamat természetén gondolkodva kézenfekvő, hogy mai tudásunkat is eszerint igyekszünk hasznosítani. Ebben építhetünk Irving A. Taylor: *Az alkotó folyamat természete* c. tanulmányának az alkotóképesség szintjeit elemző megállapításaira (Halász László [szerk.]: *Művészetpszichológia*, Gondolat, 1983), mivel a képesség kiépülésének általa leírt lépcsőit értelmezni tudjuk a gyermek személyiségefejlődésének életkori jellemzőiről nyert eddigi ismereteinkkel.

Az **expresszív alkotóképesség** az első szint. A kisgyermek spontán módon alkot. Képi anyagának áradását nem terelik és nem korlátozzák meg gondolások. Érdeklődésének azonban már az iskolába lépés előtt is alakulnak sajátos irányai, amiben alkati adottságai gyakran kisebb szerepet játszanak, mint a befolyásoló körülmények. Milyen szociális és műveltségi körülmények között cseperedett, ha nem járt óvodába, s ha járt, milyen volt az óvoda? A képi kifejezés szempontjából közvetlenebbül: milyen képi világ vette körül szűkebb-tágabb környezetében, milyen viszonyba került a tévével? A kérdés azért kérdés, mert ami a belső késztetéseket illeti, az expresszív alkotóképesség spontán módon bontakozik ugyan, de üres tarsolyból nincs mit kiemelni. Élmények, képzetanyag híján semmilyen szinten nincs alkotás. Élményei, képzetei, fantáziaképei a gyermeknek abból lesznek, ahogy és ahol él, amilyen látványvilág körülveszi. Ebből eredően már az iskolakezdés idején mutatkoznak az egyéni jegyek az ún. gyermekrajzokban. Ha csak szintbeli egyenetlenséget jelentenének a különbségek, az akkor is figyelmet érdemel, az osztálymunka tervezése, a frontális munka módszerei szempontjából. Nekünk azonban az egyenkénti képességeknek nem „elmaradottságára” vagy „kiemelkedő voltára” kell koncentrálnunk, hanem az egyéni arculatok összetevőire; a világ másként és másként heterogén szemléleti „benyomódásaira” például, mert ezekből születnek személyes motívációik. Minden gyermek benne van a maga fejlődésének folyamatában, ki kell derülnie, hogy a belső strukturálódásnak milyen egyenetlenségeit hozta a törvényszerűen egyenlőtlen fejlődés, s hogy ugyanakkor mik azok az elért mi-

nőségek, amelyekkel minden „szint” — ugyancsak törvényszerűen — rendelkezik. A maga egyediségében kell feltárulnia előttünk minden egyes személyiségnek. Mi a hozzá való viszonyunkban innen rajtolunk, s az elért eredményeket is a gyermekhez önmagához fogjuk mérni, s nem egy másikéhoz, egy harmadikéhoz.

A kisiskolás korban az alkotóképesség expresszív jellegét még gazdagítanunk kell. Ritka az a gyermek, aki ebben az életkorban ezt a szintet meghaladja. Lesznek tehát még korosztályos, csoportszinten hasznosuló módszereink is. Például a tantárgyankénti szemléltetés sokoldalúságával operálunk, gondosan megválogatott anyagból, igen dús, ízléses vizuális környezetet teremtünk a gyermekek köré, arra gondolva, hogy mindez elemeiben és egészében a minta szerepét fogja betölteni. Ha ebben a mintakövető korszakban a kisgyermek korábban nagyon heterogén, egyoldalú vagy gyéresebb kínálattal találkozott, van behoznivalója is, de élményviláguk szélesülését szélesítő (és minőségi) mintaválasztékkal kell további expressziók felé terelnünk. A minták sokaságában végül is minden egyes gyermek irányultsága szerint szelektál. A mégoly egynemű feladatok ellenére így továbbra is differenciált — de a tényleges mindenségek felé mozduló — eredményeket hoz majd a csoport alkotó munkája, s egyben differenciált adalékokkal gyarapodnak majd személyiségképeink.

Rajzaiban, képeiben meg kell látnunk és figyelemmel kell kísérnünk a gyermek lélektani reakcióinak kommunikációs jelzéseit is. Ugyanígy oda kell figyelnünk az ezeket körítő verbális „kommentárjaira”, egyszavas közléseire, metakommunikációs jeleire csak úgy, mint hosszabb, el-elakadó meséire. Nem térhetünk ki az általa kezdeményezett bármilyen formájú közlés elől, sőt inspirálnunk kell megnyilvánulásait. Ki kell alakítanunk a közvetlen oda-vissza kommunikáció szokásformáit, mint természetes viselkedést.

Lesznek tehát látványokról, képekről csoportban és egyénileg folytatott beszélgetéseink is, amelyeket nekünk kell kezdeményezni, de a képi expressziók nyelvi-formai anyagának tudatosításával a világért ne siessünk. Bármennyire evidens, túlverbalizált iskoláink beidegződéseivel nehezen vesszük tudomásul, hogy *a gyermek akkor is látja a formát, ha nem, vagy ha csak érintőlegesen beszélünk róla*. Amiközben megállapítjuk, s elfogadjuk, hogy a gyermek a műalkotásban is az életet látja, a témát, a mesét, a történetet, az vált ki élményt belőle, aközben gondoljunk arra, hogy mindezt a *formából* meríti, mást nem láthat, más nincs a szeme előtt. A forma érzéki

teljességét még kritikusok sem tudják „megbeszélni”, a rajzfoglalkozások keretében — például szemléltetési helyzetben — mi is csak bizonyos aktuális elemeket tudunk szóvá tenni. A kezdetekben azért ajánljuk még ebben is a visszafogottságot, mert a kiemelések így rögtön fontosnak minősülnek, ami nem jött szóba, az viszont mellékes, felejtethető. Sok működőképes vizuális kifejezési mozzanatot törölünk, így a gyermek belsőleg rögzülni készülő képéből, olyanokat, amelyek egyéni meglátásainak közléséhez, személyes élményeinek kifejezéséhez még jól jöhetnének, de mert nem tartoznak a követendő trendekbe, a kicsit is becsvágyó gyermek a fontosra koncentrálna automatikusan törli azokat. Az eredmény menthetetlenül az egységesülés tendenciáját fogja mutatni, azaz az ellenkező irányba tereljük a gyermekeket, mint amerre a differenciálás céljával szeretnénk. Vállaljuk föl bátran, hogy kifejeznivalójának szemléleti tartalmaihoz *a gyermek maga találja meg magának az adekvát nyelvi mintákat* azokból a műalkotásokból, amelyekkel dúsan körbevettük. Ha odafigyelünk, azt fogjuk tapasztalni a gyermekek munkáiban, hogy rendre vissza is köszönnek bennük a környezetük képeiben, illetve saját osztály- és iskolatársaiknak közszemlére kitett munkáiban jelentkező nyelvi anyagok. Azt látjuk, hogy ha tehetik, a gyermekek eleinte mégis inkább a saját választású mintákat követik, mint a megbeszélt tanulságokat, s ennek örülnünk kell. A minták szem előtt gazdagabban érzékletesek, mint a belsőben raktározott tanulságok. Azon túl pedig, mégis csak szélesebb választék lévén, megtalálhatja köztük ki-ki a maga irányultságához leginkább illeszkedőt. Mert ne felejtjük, a differenciáló cél *a személyes arculat kibontakoztatása* volna. Azt, hogy ebben tolerálható, sőt elismerhető értékek bontakozzanak ki, azzal segíthetjük, — s ezt nem győzzük elégszer hangoztatni, — ha a sokszínű mintakínálat minőséget képvisel, tehát egyben garantálható értékorientáció is.

Nagyon sok múlik azon, milyen pedagógiával állunk a gyermek mellé az expresszív korszakban. Vagy sikerül megalapoznunk most a későbbieket, vagy tartósan eltereljük a gyermeket önmagától. Most kell elérnie a nevelésnek, hogy a gyermekben ne csak tudatosuljon a többiektől eltérő mássága, de azt egyre gyarapodó öntudattal vállalja is.

A formáról való beszélgetéseket kezdetben inkább arról a formáról folytassuk, amelyet a gyermek maga hozott létre. A forma visszaolvasásával visszaigazoljuk a megértést, a nyelvi anyag formai beválását. Ez nemcsak sikerélményt, de fokozódó oldottságot, nyelvi biztonságot hozhat, ami a fo-

lyamat egészében tartósuló nyelvi jártassággá, kifejezési készségekké válhat. Ha ezt nem tudnánk elérni, idea maradna a gyermeki személyiség gyarapodó öntudata. Ez az alapja, egyben biztosítéka annak, hogy az alkotó tevékenységben a gyermek számíthasson önmagára, mi pedig a munkájában a „jelenlétére”.

Ha a visszaolvasást a rajzóra végi közös értékelésben a gyermekekkel együtt műveljük, kölcsönösen igazolhatjuk vissza az egyenkénti, személyenkénti sajátosságokat is, az alkotónként más élmények más-más lelkiségét. A formából persze, a formáról felmerülő megállapításokból, a formát indokló magyarázatokból. Ami a szemléltetési körülmények között gyakorolt formaelemzéseknél messzebb vezető, más, hatékonyabb tanulságokkal jár. Tapasztalatokká, s lassan tovább vivő felismerésekké érik, hogy a képi forma mindig egyszeri, (s benne mindig egy ember van, emberben tehát nincs egyformaság,) s nincsenek is mindenkinek egyformán szóló és egyformán használható receptek sem. Talán felesleges bizonygatni, hogy az egyenkénti énképek tisztulásán túl, azok kölcsönös ismergetése, s a tolerancia szempontjából is mennyire termékeny az ilyen értékelési szituáció.

A munkáját intenzívebben átélő gyermekekben spontán módon, nélkülünk is jelentkezik az alkotásával való azonosulás. Arra a kérdésre, hogy „kié ez a rajz?”, azzal felel, hogy „én vagyok”. Ide mindenkit el tudunk segíteni. Az, hogy *a forma mindig egyszeri*, egybemosódik a forma mögötti emberre vonatkozó felismeréssel: *az ember is mindig egyszeri*. Az én rajzomban az én egyszeriségem látszik, az én rajzom: én vagyok. A minden iránt érdeklődő kisgyermekben a maga iránti kíváncsiság is eleven, azt nem nekünk kell feltámasztani ahhoz, hogy egyre nagyobb érdeklődéssel rajzoljon most már gyarapodó, magára irányuló kíváncsisággal is, és a „megmutatom magamat” egyre tudatosuló szándékával. Így érhetjük el, hogy belső készíttetésre alkosson inkább, ne külső elvárásoknak engedelmeskedve. (A mi dolgunk is az lesz ezután, hogy egyenkénti belső készíttetésekre váltsuk feladatszerű elvárásainkat.) Ettől nem hogy nem szűnik a gyermek világ iránti kíváncsisága, ellenkezőleg, felerősödik és a tudatosulás felé mozdul az, ami korábban is jellemezte expresszióit: a látványok élménye olyankor inspirálta kifejezésre, ha megsejtette azok „számára való” jelentőségét, ha azokban felfogni vélte a „neki szóló” jelentést. Azért fordul felénk, mert magát, emberi mivoltát keresi a dolgokban. Ez egyfelől megmagyarázza a világszemlélet megőrződő szubjektivitását, másfelől az éntudatos kifejezési készíttetésekre születő ob-

jektívációk világtudatos tartalmait. Azaz magát megmutatva elsőként hiszi el, hogy amit a világról mutat, az is úgy igaz.

Produktív alkotóképességnek nevezi Taylor a gyermekben azt, ami a gyakorlottá váló alkotó tevékenység ezután következő szintje. Tény, hogy az általános képlet többnyire beválik: expresszív alkotóképességének birtokában a gyermek egyre produktívabb, s ezt maga is tudja. Számunkra fontos kérdés ennek a produktivitásnak a tartalma, ugyanis látnunk kell, hogy a szubjektív tartalmú tevékenységekben mutatott produktivitás más természetű, mint akármi más gyakorlati irányú produktivitás.

Ha expresszív korszakában a gyermek eljutott oda, hogy alkotásában magát látja, akkor ez azt jelenti, hogy produktivitásának tudatával már tart ott, hogy tevékenységét énje kifejeződésének látja, és azt másokétól meg tudja és immár meg is akarja különböztetni. Mint említettük, már túl van a felismerésen, hogy a képi kifejezéshez nincsenek mindenkinek egyformán szóló, receptszerűen egyformán használható szabályok. Más természetű tevékenységeiben a produktivitás viszont abból bontakozik, hogy a gyermek megtanulja a fogásokat, eljárásokat, technikákat, elsajátít bizonyos tevékenységi algoritmusokat. Keresi a biztonságot ígérő szabályt itt is. Tapasztalhatjuk, hogy a gyermek egy-egy rajz fölött elbizonytalanodó pillanataiban bizony megkérdezi, hogy „kell” csinálni? Elszomorító, hogy erre föl gyakran frontális munkában bemutatott, elmagyarázott alakítási-formálási szabályokat, képkészítési algoritmusokat oktatunk. Mert „nincs időnk” egyenként, az egyenkénti helyzetekben, az egyenkénti törekvések irányába segíteni. Csábító a dolog hatékonysága is. Az algoritmusok a produktivitás látványos szintjén eredményes osztályteljesítményt hoznak, s ettől már nem is látjuk, hogy egyformásítottuk, konzumáltuk az alkotó munkát. Azaz többé nincs alkotójellege, nincs esélye újszerűsége, hiszen az egységesített elvárásoknak megfelelően előbb-utóbb mindenki ugyanazt tudja. Az egyenkénti becsvágy abban merül ki, hogy ki tudja ugyanazt szebben, gyorsabban, ügyesebben. Az egyformásító szabályokkal megfosztjuk a tevékenységet attól az alkotójellegétől, ami egyedüli biztosítéka, hogy a gyermek ne rekedjen meg (elégedetten) a produktivitás gyors sikereinek szintjén.

Csak és kizárólag differenciált nevelői viszonyban háríthatók el a társadalmi méretekben is mételyező egyformásító manipulációk. Az ellenkező végleten a személyi kibontakozás távlatlansága ellen születő devianciák terjedése is erről szól. A képi alkotó tevékenység relatív szűkösége és a tár-

sadalmi méretek látszólag túl nagy távolság ahhoz, hogy fenyegető társadalmi következményekkel érveljünk a konzumembert „nevelő” rajzpedagógia ellen. De gondoljuk meg, az önkifejezés képi alkotótévékenysége valójában konvertálható képességeket fejleszt, olyan képességeket tehát, amelyek a személyiségnek a világhoz való mindenoldalú viszonyában az újra, jobbra való *invenció*zus beállítódásában, az újat alkotás készleteseiben és sokoldalú kreativitásban fognak jelentkezni.

Az **inventív alkotóképességet** Taylor a kreativitás még széles körben fellelhető szintjének tartja, de már összekapcsolja a tehetség fogalmával. Arról még nincs szó, hogy alkotásában új koncepciók jelentkeznének, — ez az **innovatív alkotóképesség** jellemzője lesz, — de arról igen, hogy nem keres biztonságot adó fogódzókat, szemléleti megközelítéseiben nincsen dominanciája a sémászerűségnek, képes eredeti meglátásokra, képes észlelni mások számára újnak ható, szokatlan összefüggéseket.

A differenciáló képességfejlesztés

A fentiek alapján kirajzolódik, mit tehet, mit kell tennie a vizuális nevelésnek a 6–12 éves korosztályban a személyiségfejlődési esélyek betöltésében: *az expresszív alkotóképesség gazdagításával személyes irányultságait bontakoztatva, értékekkel terelgetve át kell segítenie a gyermeket a produktív korszak útvesztőjén, hogy invenciózus kreatív személyiséggé váljon.*

Nagyjából a 10–12 éves korban jelentkezik a kritikus időszak. Az értelmi viszonyulás erősödésével a gyermek előbb-utóbb kritikusan szemléli saját képi produkcióit is, és okkal, amennyiben azokat szemléletileg meghaladta. Ez a kritikus elfordulás valójában a szemléleti tevékenység korábbi kisiklását reagálja le, a kisiklás az esetek nagy részében pedagógiai hiba. A pedagógus említett differenciálatlan osztálymunkája, algoritmusokat begyakoroltató produkció-szemlélete, — amely a „nívós produkcióra” irányult, — konzumálta a kifejező tevékenységeket, azaz a kifejezést befagyasztotta a konzumált formáknak egy akkor talán aktuális gyermekszintjén, amit azután a gyermekek szemléletileg egyenként meghaladtak. Akkor is ez történik, ha az osztály ezek után még „fejlődött” is. Ami „tudásbeli gyarapodás” még jöhet ezután, — ugyanolyan oktatási módszerekkel, — az már a gyerekekről levált, saját szemléleti világától idegen kommunikációs tudás. Ha a gyermek becsúszó, még teljesít, de az már ugyanúgy nem ő, mint ahogy már akkor sem ő volt, amikor megszakítva személyes jelenlétének kontinuitását tőle idegen

utcákba terelték azzal, hogy arrafelé vannak az igazi értékek. Azzal például, hogy ez öbenne személyes meggyőződés is válhatna, csak annyira törődtek, amennyire mindenki mással is, azaz ugyanúgy. Ha megőriztük volna képességet arra, hogy a világhoz való viszonyának gazdagodó teljesedését folyamatosan újra és újra (szélységesen) képpé transzponálja, ez a saját tevékenységétől való elidegenedés nem következhetett volna be.

A vizuális pedagógiának — vagy nevezzük csak inkább rajztanításnak, — a differenciálatlan oktatással egyformaságba fojtó módszeressége mellett van egy másik iránya, ami legalább ennyire differenciálatlan és esélytelen. Könnyen kikövetkeztethető, hogy ez csakis a másik véglet lehet: az, amely nem ismervén a tagadva megőrzés dialektikáját, tényleg „megőrzi” a gyermekben a gyermekrajzot. Vannak ehhez balvégről jött, magukat pszichológiai beállító elméletek, amelyek azokból a tényekből kiindulva fogalmazák meg a maguk próféciait, amely tényeket a rossz pedagógia következményeként mi is leírtunk. Mintha abban az iskola egésze testesülne meg, a tanítás maga, tehát a következtetés: semmi iskolázás, semmi beavatkozás. Féltve óvja a gyermek spontaneitását minden zavaró befolyástól, igyekszik megőrizni a gyermekben a „magával hozott ősképeket”, azaz száműzi a „megrontó” mintákat is. Sajátos aurát vonz a gyerek köré, szakkörökben ezt azzal teremti meg, hogy folyamatosan frissíti a csapatot újabb és újabb kicsikkel, akik elbűvölő gyermekrajzaikkal frissen tartják a nagyobbakban a varázst. Itt nem a gyermekkel foglalkoznak, hanem egy ideával, ami mögött úgyszintén a produkciószelelet húzódik meg. Annyira nem esik differenciált figyelem egy-egy gyermekre, hogy annak az alkotás idejére szinte ki kell szállnia önmagából, hogy újra az a gyerek lehessen, aki volt. A produkció már éppen úgy idegen tőle, az időközben differenciálódott személyiségétől, mint a másik végleten az algoritmusokban edzett produkciók. Ha magára hagyjuk, — mert itt valójában ez történik — nem megy a dolog, ha csapatonként beteretjük egy utcába, úgyszintén nem megy.

Gondosabban kell tehát megfogalmaznunk, mit is kell megőriznünk a gyermekben. *Mi az a minőség, amit nem a változások ellenére, de magukért a személyiségfejlődést hozó változásokért kell megőriznünk a gyermekben?* Ha az ún. gyermekrajzban képessége volt arra, hogy a világhoz való viszonyát képpé transzponálja, akkor ez a képessége, a szocializáció előrehaladtával változó-differenciálódó viszonyainak kifejezésére változó-differenciálódó képi eszközeiben mint állandó őrződjek meg. A változó-differenciálódó

képi eszközöket talán felfedezhetné magának maga is, ha erős késztetése, ideje és megfelelő körülményei volnának hozzá. Akinek mindez összejön, annak már van esélye arra, hogy művésszé váljon. A saját felfedezések útja a legszebb út, de ez igen ritkán járható személyre figyelő választékos pedagógiai közreműködés nélkül. Azzal viszont mindenki művész lesz? Erre csak azt válaszolhatjuk, hogy ma azért vannak művészek, mert túl sokan nem lehetnek azzá. Prózaiban fogalmazva: az élet bármely területén a kiemelkedően tehetséges alkotók azért kerülnek piederstálra vagy a középszer gyilkos irigységének keresztútjába, mert túl sokan nem nevelődnek kreatív emberré.

Ha minden életkorban, minden életkorszakaszban képes volna a gyermek képpé transzponálni viszonyát a világhoz, nem kellene többé pszichológiai rendelésre vinni, hogy a világgal és magával támadt diszharmóniakat oldjuk a lelkében. Ugyan mivel mással ott is, mint például festéssel-rajzolással. S hogyan másként ott is, mint végre reá irányuló, vele foglalkozó figyelemmel. Minden transzpozíció, amely a személyiség és a világ viszonyát szemléleti tevékenység útján képpé komponálja, valójában mindig rendez valamit, és gazdagítóan hat vissza az alanyra. Segíthetünk abban, hogy az ilyen tevékenységek tartalmi folytonossággá álljanak össze, s a folyamatban tisztulva gazdagodjon a személyiség énképe; a világ kaotikus jelenségtömege pedig egyre átláthatóbb szemléleti struktúrákba rendeződjék. Mindez gyarapítja a személyiség önismeretét és világképét, következésképpen biztonságát a világban. Ezekért a fejlődését építő változásokért kell megőriznünk az expresszív korszak alkotóképességének azt a sajátosságát, hogy kíváncsi nyitottsággal fordul minden felé, annyira benne van az alkotásban, hogy az boldog érzelmi-értelmi kielégülést képes nyújtani a számára, s úgy tekint az eredményre, mint magára, vagy mint énje egy darabjára.

Amennyiben egy ilyen alkotás felfedezés, újdonság, gyarapodás, e nemében ismétелhetetlen. Csak meghaladni lehet. Amennyiben e szükséglet volt, és amennyiben kielégült, a kielégültség a szükségletet nem megszünteti, hanem magasabb szint igényével termeli újjá. A motiváció ebben a sikerélmény. Ámulni szoktunk gyermekeken, akik sokadszorra rajzolják, festik „ugyanazt” a képet. Talán mégsem ámulni kellene, hanem új és új táplálékkal csillapítani újra- és újratámadó éhségét, ami talán nem is éhség igazából, hanem az alkotás gyönyörűségével betelni nem tudó mohóság, még ha nem is talál már benne újdonságra.

Látunk kellene, (ehhez oda kellene figyelni,) hogy a gyermek még ha gyakorol is, valójában ilyenkor egyhelyben toporog, jobb híján — mert nem terelődött új tárgy felé a figyelme visszabújik a már megélt élménybe. Ha még ez is ennyire jó, mennyivel jobb lenne szakadatlanul újabb és újabb változata ennek az élménynek! Figyeljünk fel arra is, hogy az ilyen önismétléseknek gyakori oka, hogy a gyermek próbálkozott közben mással is, fokozottabb igénnyel, de az nem ment, s most a korábbi ismétlésével a kudarcot kompenzálja. S vajon mi lehetett a kudarc oka? Azon se lépünk túl, hogy kudarcnak ítélni valamit ilyenkor maga is a magasabb szinten újratermelődött szükséglet megnyilvánulása, s ebben ott van a magasabb szinten realizálódott vizuális ítélőképesség működése. De a kudarc oka bizonyára a válaláshoz pillanatnyilag elégtelen képesség volt. A képesség készséganyaga nem bizonyult elégségesnek az új kifejezínivalóhoz, a képesség műveltséganyaga, nyelvi bázisa hiányos volt, kevésnek bizonyult, nem tudott formát adni az újnak, mert ahhoz új formaanyag kellett volna. Ilyenkor jön, — ha jön, — a gyerek azzal, hogy „segíts!” Vagy ami még rosszabb, nem szól, még csak kicsit szégyelli a kudarcot, még csak sejtelem a lelkében, hogy valamire, ami jó, ő esetleg nem mindig képes. Ha egyedül vagy az osztályban magára hagyottan próbálkozik, ez megismétlődhet többször is, s bizony szorongássá lehet idővel. Csak egyszer mondja neki valaki ilyenkor; hogy botkezü, rögtön „megérti”, miért nem sikerülnek a dolgok, s egy életre kialakulhatnak benne a hátrítási mechanizmusok az iránt, amit korábban még olyan lelkesültséggel művelt.

Hogy mi a dolgunk? Ismételjük, minden életkorban, minden életkorszakban a személyiség birtokában kell legyen a szemléletmódját közvetíteni képes kifejezési eszközöknek. Az ő szemléletmódját közvetítő eszközök azok, amelyekkel bírhatja, birtokba veheti a világot újabb és újabb vonatkozásaiban. Nem kezdheti minden ember előről, nincs az a képesség, amely semmiből kiépíthetné maga az emberiség, vagy csak egy kultúra képnyelvi műveltséganyagát. Mellé kell állnunk mély empátiával, és ami legalább ennyire nélkülözhetetlen, egész műveltségünkkel, pedagógiai tudásunkkal. Korszakunk adottságai közepette ráadásul — mert sűrűsödnek a külső impulzusok, gyorsul a személyi fejlődés üteme, — a tempón is változtatnunk kell, hogy a gyermek kifejező, önmagát kontroll alatt tartó szemléleti tevékenysége lépést tartva szinkronban maradjon a másféle behatásoktól is serkentett bontakozásával.

A vizuális nevelés más formái is tudnak erre irányuló képességfejlesztő tendenciákat működtetni, de a személyes közlések gyakorlatát folyvást át-
szövi a személyes érdekltség, ettől intenzív és szuggesztív, s emiatt hatéko-
nyabb a többinél.

Éntudat és kollektív identitás

A vizuális nevelés más formái között a szubjektív közlések körébe sorolt tárgykultúra-tevékenységek tárgyunk szempontjából több vonatkozásban is figyelmet érdemelnek.

Említettük korábban, hogy azokban *kollektív szubjektivitással* találkozunk a gyermek, amiért tisztázni való kérdés, hogy a személyiségére irányuló differenciáló nevelés számára hasznosítható-e egyáltalán, létezik-e, és képes-e motiválni őt itt is személyes érdekltség? A kérdés pedagógiai konzekvenciáit az esztétika alapozza meg. (Ajánljuk: Bálványos Huba: *Esztétikai-művészeti ismeretek, esztétikai-művészeti nevelés*, Balassi Kiadó, 1998.) A pedagógiai közgondolkodásba ez a műveltséganyag még nem épült be annyira, hogy itt nélkülözhetnénk legalább utalásokat rá. A konzekvenciák miatt röviden gondoljuk meg a következőket.

Tárgyaink formái a funkción túl elmondják a készítésben és a használatban konkretizálódó kor szerint érvényes emberi lényegét. (Az esztétikum mindig valami érzékletes formában mutatkozó emberi-társadalmi lényeg.) A tárgyforma a készítő és használók számára — indirekt módon — mindig is önmagukat és a világhoz való viszonyukat fogalmazta meg. Ilyenformán a készítő személyükön túlmutató, őket is magába foglaló szélesebb társadalmi kör üzenetét kódolták a tárgyformába. Legszélesebben *az adott kultúra szubjektív világlátása* az, amely ilyenkor kifejeződik. Még inkább így van ez a tárgyformához tapadó díszítményben, amit a tárgyforma már nem képes elmondani, azt átvállalják a rátett formák. Ezen a kultúrák szélességében megvalósuló „ilyen a világ” tartalmú szubjektivitáson egy pillanatig sem érdemes csodálkozni, ha belegondolunk, hogy valójában nincs is objektív világszemlélet.

Mivel a tárgyformában objektiválódott közlés dekódolása, közléseinek vétele is kultúrákban, és a kultúrák szocializálta szubjektumokban történik, szubjektív lesz a tárgyformákhoz való befogadói „hozzáállás” is. Az, hogy egy-egy végül mégiscsak objektív, potenciálisan érthető tárgyból mennyit és

milyen mélységig ért meg használója, szemlélője, az világszemléletén és műveltségén túl sok máson, többek között személyes beállítódásán, alkalmi hangoltságán is múlik, tehát további szubjektív körülményeken.

Számunkra alapkérdés, hogy a személyenkénti hangoltságokba be tudjuk építeni a személyüket is magába foglaló, de azon túlmutatni is képes irányultságot. Ugyanis a kollektív értékeken keresztül lehet a gyermeket a benne egyre hitelesebben kiépülő értékszemlélettel elvezetni önmagához. Kollektív identitástudat nélkül nincs talaj a személyiség talpa alatt, én-azonosságának képzetei nem formálódhatnak normálisan hovatartozásának képzetei nélkül. Ez a differenciált személyiség-fejlesztésnek nem egyszerűen a lelki egészség kérdéskörébe tartozó feltétele, de maga a normális szocializáció. A szocializációt pozitív értékirányokba terelő nevelésnek — konkrétan a differenciáló nevelésnek — ehhez „kézenfekvő” műveltséganyagként és tevékenységi területként kínálkozik a népi kultúra világa.

A népi kultúra eredeti tárgyalkotó tevékenységeiben a XX. századi elidegenedés ellenében az emberi (és nemzeti) öntudat visszanyerésének esélye kínálja magát minden korosztály számára. Ráadásul az alkotás által visszanyerhető szubjektív emberi teljesség élménye is mivel a tárgyalkotásban a szükséglet felismerésétől a célképzeten, tervezésen és alkotó tevékenységen át, a kész mű gyönyörűségéig, s a használat öntudatos büszkeségéig feszül az emberi kreativitás íve. Úgy is mint a személyiségben alkalmanként újraélhető, újra és újra megvalósuló nembeli minta, ami az emberiség eredendő történelmi önalkotását realizálja újra mindig az egyedekben. Az így végigvitt alkotófolyamat eredményében (esztétikumában) valóban meg tudja látni, meg tudja ismerni, meg tudja mutatni magát az ember.

A gyermekre tekintve nézőpontunkból most az a kérdés, hogy például a népi kultúra tárgyainak alkotó imitációiban, ennek eredményeiben felismert emberi (és magyar) mivolta, — miközben ezáltal a nagy egész részeként tudatosítja magát, — vajon most „beolvasztja” őt, föloldva éntudatát, avagy ha azt erősíti, akkor mi által? Erre akkor tudunk érdemben válaszolni, ha e tevékenységekben megvizsgáljuk az alkotójelleg mibenlétét. Ugyanis okkal merül fel, hogy létező tárgyak utánzása talán éppen azt hozza, amit elkerülni szeretnénk: egyformásít, konzumál. (Bornírt közösségek lojális tagjává szűrki a személyiségében elbizonytalanodó, és azt már-már örömmel fel is adó embert...) Hiszen bizonyos előírászerű tevékenységfázisok megtanulását és (kényelmes) betartását feltételezi, algoritmusok által az alkotójelleget adó új-

szerűségek devalválódását. Gyakorta ilyen jelleget kap a tárgykultúra tevékenység a technika tantárgy keretében, amennyiben a technikai előállítás megtanulásává sorvad a nevelési cél.

A tárgyak világának differenciáltabb értelmi közelítését megnehezíti egy szlogenszerűen elterjedt és dogmaként érvényesülő mondat: „a funkció meghatározza a formát”. Az esztétika *a forma relatív szabadságának elvét* szegezi szembe ezzel. Megállapítja, hogy a funkció valóban megköveteli a formától bizonyos elemeket, ami a forma kötött állománya, A tárgyformának azonban van egy viszonylag szabad „mozgástere”. A szükségleteket kielégítő tárgyfunkciók konkrét formai megvalósulásai ugyanis egy-egy kultúrában természetes módon már az adott kultúra saját elemeivé válnak a szokások, szükségletek és más specializációk, de főként a világmagyarázatok sajátosságai szerint. A tárgyforma szabad állománya ezért kultúránként jellegzetes eltéréseket mutat. Ezzel magyarázható a magyar népi tárgykultúra, sőt ezen belül a tájegységek tárgyi anyagának mással össze nem téveszthető arculata (szubjektivitása).

A forma relatív szabadsága teszi mindezt lehetővé. Ez az a mozgástér, amely minden kor számára adott, amely minden alkotó számára — a gyermek számára is — adott. Ez által van nyitva az út minden új, minden újszerű előtt mindenkor itt a tárgyak világában is.

A szabad állomány szabadsága — úgy tűnik — kimeríthetetlen. Korok akár azonos funkciójú tárgyai is markáns eltéréseket mutathatnak a korstílus eltérései miatt, amíg egyazon korstílus különböző funkciójú tárgyai pedig feltűnően tudnak hasonlítani egymásra. Miként a képzőművészetben, a tárgykultúrában is van tehát stílus; lehet, s van is egyéni tervezői arculat. Az alkotó személyes attitűdje érvényesülni tud, az elkészült tárgy éppúgy viszszaemutathatja számára arcát, mint a képzőművészeti alkotás. Ami nem kevesebbet jelent, mint hogy alakulhat így a gyermeki tárgyalkotó tevékenység is!

Törekedhetünk és törekedjünk is arra, hogy a funkció mellett határozza meg a formát a gyermekek egyenkénti személyes arculata is. Indítsák és alakítsák a formát azok a közléstartalmak is, amelyeket egy határig szabadon belevihet a gyermek a tárgyba. Amíg a gyermekek például butellákat alkotva az általános edénységen és a magyar népi kultúra butella változatainak típusmintáin keresztül magukba fogadják az edényfunkció általános jelentését és a magyar népi kultúra világlátásának indirekt üzeneteit, szabadságukban

áll *egyéni* változatokban próbálgatni a közössel azonosuló és az attól elváló énjük kifejezését. Olyan aurát kell teremteni, amelyben a funkcióra képes kötött — és hagyományos — formák személyes artikulációinak van becsülete és nem a gépies ismétléseknek.

Amennyiben meggyőző példák megerősítenek minket ebben a tudatban, hogy az alkotás személyessége e téren is kibontakozhat, akkor ettől kezdve a képzőművészeti és tárgykultúra tevékenységeket a tervezésben és a pedagógiai munkában csak a funkció tekintetében fogjuk egymástól elkülöníteni. Közöttük sem esztétikai, sem alkotás-lélektani szempontból nem fogunk lényegi különbségeket keresni. Ez a mi témánk szempontjából azt jelenti, hogy a differenciáló metodika lényegi elemei sem különböznek. A másságok, eltérések olyan szakmai specifikumokhoz kötődnek, amelyekkel a vizuális nevelés tantárgy-pedagógiájának ismeretkörében találkozhatunk.

Azzal kezdtük; hogy a vizuális nevelés — éppen mert képességfejlesztő pedagógia — differenciáló módszerekkel él. Ebből következően azzal zárhatjuk, hogy a témát nem kell itt lezárunk. A szakterület elméleti ismeretei ugyanis a háttérét adják az itt tárgyalt ismereteknek, tantárgy-pedagógiája pedig a megvalósítás módszerének változatait kínálja, és fő törekvésünk szerint szemléletet is az egészhez. Szemléletet, mert a leírt módszereknek is az a dolga, hogy inkább példát adjanak egy szemléleti pozíció működéséhez, nem pedig követendő szabályokat. A pedagógiai munkára is áll, amit a gyermeki alkotótevékenységről vallunk, csak akkor tud alkotó tevékenységként kiteljesedni, ha nem algoritmizálja a folyamatokat. Ha nem szabályokra koncentrál, hanem az alkotás tárgyára: a gyermekre...

A ZENE MINT AZ EGYENSÚLY ÉS A TOLERANCIA FORRÁSA (EURÓPAI MULTIKULTURÁLIS MINTAPROGRAM)

KISMARTONY KATALIN

Lord Yehudi Menuhin, mint a világ meghatározó zenészei közül már néhányan, karrierje csúcsán fordult nevelési kérdések felé. Jóindulatú, világformáló elképzelésekkel és a Nemzetközi Yehudi Menuhin Alapítvány (IYMF) anyagi és szellemi háttérével négy éve tudott Európa kilenc országában elindulni a Musica Europa (MUS-E) zenei nevelési program (Belgium, Észtország, Franciaország, Németország, Magyarország, Portugália, Spanyolország, Svájc, Anglia).

Célja a zene és más művészetek (főleg kézművesség és harcművészet) erejével **toleranciára** nevelni és a destruktív energiákat **konstruktív** mederbe terelni.

Menuhin elsősorban hátrányos helyzetű gyerekek, fiatalok átformálásával szeretné téziseit igazolni Európa számára, ezért rendezték Brüsszelben 1998 novemberében külügyminiszterek és politikusok számára a pszichológiai mérésekkel is megerősített eredmény-bemutatót.

Menuhin eredeti elképzelése szerint olyan osztályt kellett volna választani, melyből a nehézségek következtében már tanárok elmenekültek, és ahol egyáltalán nincs énekoktatás. Szerencsére Magyarországon — legalábbis formailag — nincs ilyen osztály.

A másik, ennél markánsabb elképzelés az, hogy az osztálytanító(ko)n kívül ún. animátorok járjanak a gyerekek közé. Az animátorok művészek vagy kiemelkedő tanáregyeniségek legyenek, akik sajátos vonzerővel tudják a gyerekek érdeklődését szakterületükre irányítani.

Mindegyik ország saját lehetőségeihez igazította a tervet. Fantázián is múlt, hogy milyen arányban kezdeményeztek a koordinátorok zenei „tárgyakat”.

Az eredeti elképzelés szerint az ún. közismereti tárgyak óraszámából, azt csökkentve lehetett volna énekes-zenés foglalkozásokat tervezni, hogy ne túlterhelés legyen az, ami az önmegismerést és koncentrációt segíti.

A program magyar adaptációja a következőképpen alakult:

Az 1994/95-ös tanévben az Erkel Ferenc Általános Iskola és Gimnázium normál első osztályában indult a program, itt kimondottan hátrányos helyzetű tanulók tanultak. A párhuzamos osztályokba válogatott gyerekek jártak (operás osztály, francia, ill. informatika tagozatos osztályok), és a szülők igényesebbek. A „maradék”, a nem tagozatos ún. normál osztályba általában szociális-, vagy családi problémákkal küszködő szülők adták a gyerekeiket. A kiválasztott osztályban sok szegény gyerek tanult, elvált és/vagy munkanélküli szülők gyermekei, de hátrányos helyzetű az a cigány gyerek is, aki anyagilag mindent megkap (pl. saját tv és videó), csak éppen egy játéka sincs. Ebben az osztályban a gyermekekben az iskola felkeltette érdeklődést, igényességet sok szülő semmibe veszi, sőt ellenhatást gyakorol.

Az iskola manager-igazgatója aktív kórusénekes, lelkes zenekedvelő. A két osztálytanító karakterben rendkívül különböző, de mindkettőjük a szorosan vett tanításon kívül különleges érdeklődési körrel, hobbival rendelkezik.

Ehhez az alaphelyzethez Csébfalvi Éva (a Magyar Zenei Tanács főtákará, a magyarországi MUS-E program koordinátora) megkeresése alapján kapcsolódtak animátorként: Kismartony Katalin (BTF Ének-zenei Tanszék) énektanár, Ligeti Mária (Színművészeti Főiskola) mozgás-, tánc-, zenemozgás-tanár, Salamon Ferencné (Martonvásár, a Beethoven Művészeti Iskola igazgatója) néptánc-tanár és Sárosi László (zeneszerző) zenekészítés, kreatív zenei gyakorlatok tanára.

Menuhin tézisei biztató indítást adtak a kísérletnek. A tézisek a következők:

1. A zene varázslatos ereje egy multikulturális környezetben az emberek viselkedésének javulásához vezet.

2. A jó zenei nevelésnek kedvező hatása van a személyiség fejlődésére és az ifjúság szociális magatartására.

3. A kereskedelmi és politikai téren létrejövő európai integrálódási folyamatban a fiatal generációnak új szemszögből kell vizsgálnia önmagát, gyökereit és különösen az egyes régiók kulturális örökségét.

4. A különböző európai népek zenéje, folklórja és rítusai ennél fogva hozzájárulnak az európai tudat felébresztéséhez, a különbözőségek kölcsönös tiszteletéhez.

5. A zene ismert terápiái és kiegyenlítő hatásánál fogva a tolerancia elsajátításának és gyakorlásának alapeleme.

6. A muzsikuskok és más előadók bevonása az iskolai programba nagy hatást gyakorolhat diákokra és tanárookra egyaránt.

7. A művészetek és különösen a zene kell, hogy a nevelés lényeges eszköze legyen, hogy fokozza a hagyományos tárgyak tanításának eredményességét.

8. A zene ugyan elsődleges eszközünk lehet, az emberi lélethez azonban a fizikai, lelki, pszichológiai, mentális és idegrendszeri egyensúly is hozzátartozik.

9. Problematiszusz serdülőkkel való foglalkozásnál a művészeteket és a zenét hatásosan lehet kiegészíteni pantomimmal, színjátszással, küzdősportokkal, fizikai gyakorlatokkal, hegyi kirándulásokkal, lovak betörésével; sérültekkel és szenvedőkkel való törődésükhöz pedig az elsősegélynyújtás tanításával.

Menuhin pedagógiai irányelveiből a zenetanítás szempontjából négy példát tartok fontosnak:

1. A zenetanítás fő tartalma: az ének (egyszólamú és többszólamú), a tánc, dallam és ritmus, improvizáció és zenélés ütőhangszerekkel és egyéb zeneszerszámokkal.

2. A csend élményének megtapasztalása.

3. A különböző európai országok népzeneje és rítusai szerepeljenek a programban.

4. Minden zenei stílus kapjon szerepet, de sohasem egyoldalúan.

A módszertani ajánlásokban nagy teret kap az improvizáció mint az önki-fejezés eszköze, mint igény és mint fejlődési lehetőség, mint önbizalom- és tolerancianevelő eszköz. Mivel a zenei nevelés az érzékekre alapozódik, meghatározóan különbözik az általános neveléstől, ezért más tárgyakat is úgy kell tanítani, hogy azok az érzékekre is hassanak.

A MUS-E program igazgatói, tanítói és animátorai minden tanév végén tréningsemináriumon vettek részt, amelyek feltöltődésre, új impulzusok érvényesülésére és tapasztalatok cseréjére adtak lehetőséget (1995. Svájc, Gwatt, 1996. Budapest, 1997. Franciaország, Perpignan).

A nemzetközi találkozókön kívül a Magyar Zenei Tanács, a Tatabányai Nemzetközi Kreatív Zenepedagógiai Intézet, a ZETA (Zenetanárok Szövetsége) és a BTF közreműködésével továbbképzéseken vehettem részt (pl. Willems, Orff, Dalcroze zeneoktatási módszerei; Kortárs zeneszerzői fórum; Multikulturális hatások és nemzeti kisebbségi hagyományok a zeneoktatásban — konferencia).

Kihívást jelentett a Menuhin által támasztott ideális tanár kvalitásait megközelíteni, melyek szerinte a következő módon fogalmazhatók meg:

- *képesség arra, hogy a gyermek számára egy szélesebb világot nyisson, és alkalmassá tegye őt arra, hogy kiváló személyiségeket ő is felfedezhessen,*
- *tanítson szeretettel, de szigorúsággal is, a gyermektől gyengédséggel és odaadással, de a legtöbbet követelve,*
- *a gyermeknek tudnia kell, hogy a tanár szülőként áll mellette és mindent megtesz fejlődése érdekében,*
- *legyen humorérzéke,*
- *legyen előadóképessége,*
- *legyen képessége szimbólumok és azok rejtett mélységeinek elfogadtatására,*
- *legyen tág kitekintése a világra, önbizalma minden szituációban,*
- *kisebb gyermekeknél az animátoroknak nagy mesterségbeli tudással rendelkező muzsikusként kell lenniük,*
- *képes legyen a viselkedés kontrollálására és a relaxációra,*
- *a projektben részt vevő tanárok a kísérleti időszak végéig vállaljanak kötelezettséget.*

Újfajta szabadság megélésére adott lehetőséget számomra a MUS-E programban énektanár-animátorként tanítani, mentesnek lenni minden előítéletől gyerekekkel, szülővel, anyag-kiválasztással kapcsolatban.

Zenei tudás tekintetében az elérendő cél alacsonyabb, mint a magyarországi általános iskolákban, gyakorlatilag csak hallás utáni tanulást irányoz elő a MUS-E program az érzelmi nevelés hangsúlyozásával. A sokféle stílusú zene és a korlátozások nélküli zenehallgatás teret adott a gyerekeknek az érzelmi kinyílásra.

A reprint kiadásban megjelent Kodály–Ádám Énekeskönyveket használva sajátosan kibővült a magyar kísérlet énekórai része. Egyrészt a NAT-ot megelőzve a néptánc, drámajáték és a többi zenei foglalkozás jótékony hatását összegezhettem az órákon, másrészt az újraindított, eredetileg 1948-ban megjelent és csupán 2 évig használt énekkönyvet eredményesen kipróbálhattam. Az európai látókörű Kodály-koncepciót kibontakoztató könyv mellett pl. cigány, szlovák, francia és több tengeren túli dalt tanultunk, különleges, eddig a tanításban nem használt zenét hallgattunk. Mivel e könyvnek nincs zenehallgatási anyaga, ezért a gyerekek érdeklődését követve (amelyet előzőleg próbáltunk irányítani is), vagy az aktualitást megragadva is hallgattunk zenét, túl a zenei ismeretekre alapozott zenehallgatáson.

A tudatosított ismeretek nemhogy terhelték volna a gyerekeket, hanem bizonyos tudatosítások előbbre kerülhettek a szokásos időpontnál. Pl. a felső dő-t előbb tanítottam, hogy Liszt Mazeppájának indulóját „dó-mi-szó-felső dő”-ra építhessem. A helyi adottságok úgy segítettek, hogy az iskola előtt közlekedő kis földalatti „Ajtók záródnak” szignálja is ugyanez.

A Kodály–Ádám Énekeskönyvekben sok és változatos gyakorlat van egy-egy új ismeret elmélyítésére. Sok dalt tanultunk e könyvekből és visszavisszalapoztunk a gyakorlatokra attól függően, mikor mennyit bírt el az osztály figyelme. A gyakorlatok gyakran dalfelismerésre vagy zenehallgatásra vezettek. Pl. a szinkópa gyakorlásakor egy ritmussort kellett Weiner Róka-táncának hallgatásakor felismerni és a nagyon gyors tempó ellenére apró mozdulatokkal beilleszteni a zenei folyamatba.

Két dolog hatása formált a négy év során engem a legjobban: a zenehallgatási anyag szabad kiválasztása és a team-munkában való tanítás. Mindkét újdonság saját élményű erejével a gyerekekre is kimutatható hatást gyakorolt. Dr. Kalmár Magda (ELTE Pszichológia Tanszék) a kísérlet kezdetén és a négy év befejeztével két kontroll osztállyal összehasonlító pszichológiai felméréseket végzett. A kreativitás területén kiemelkedő a MUS-E gyerekek fejlődése.

Következzék néhány példa: Japán vendégek látogatására a gyerekek egy japán gyerekjátékdalt tanultak tőlem japánul, majd a vendégek jelenlétében hallgattunk a magyar népzene pentatóniájával rokonságot mutató, japán Gifu megyei népzenei gyűjtött anyagot. Különleges élmény volt, hogy ezeket a kincseket mi adtuk vissza a japánoknak (ők már szinte csak Amerika és Európa zenéjére figyelnek).

Egy zimbabwei származású, Svájcban tanult zenész kurzusán a gyerekek egy zenei bemutató alanyaként vettek részt, ott is találtunk párhuzamot és különbözőséget is a magyar kultúrával összehasonlítva. Nyitottá váltak a gyerekek a másság elfogadására. Szívesen hallgattak már korábban is tradicionális afrikai zenét, követve annak osztinátószerű részét, de a személyes élmény erősítőleg hatott.

Élőzene hallgatására néhány BTF-es hallgató is lehetőséget nyújtott. A népdalgyőztes Hencz Ildikó nemcsak magyar, hanem szlovák népdalt is énekelt a gyerekeknek. Ez után az élmény után Bartók „Négy szlovák népdal”-ából hallgattunk részleteket, zenei megfigyelniivalóval ébren tartva a tanulók figyelmét.

A BTF egy kamarazenei csoportja hangszerbemutatót tartott a MUS-E osztályban. A fuvola, fagott, cselló hangzásának megismerése a gyerekek számára ismert dallamokon kezdődött. Majd a hangszeregyüttes kamaraművet adott elő. Nemcsak a zenészek közelsége, hanem a dallami, ritmikai előkészítés is segítette a gyerekekben az élmény létrejöttét.

A felnőtt világban jól ismert nagyzenekari művekből is hallgattunk részleteket, de a gyerekek érdeklődéssel hallgattak zenét Burundiból vagy távolkeleti rituális zenét éppúgy, mint kortárs szerzőkét (pl. Steeve Reich, Vajda János, Király László, Sály László).

Mindig jellemző volt a zenehallgatáskor az, hogy először a spontán reakciók, érzelmek, hasonlatok megfogalmazására adtam alkalmat. Minden esetben legalább még kétszer meghallgattuk a részletet. A következő lépés valamilyen, a zene kínálta vezérfonal követése volt: pl. ritmusmotívum, téma-részlet, hangszerkövetés, formai megfigyelés. Az utolsó fokozat a zenemozgás érzékelése volt. Gyakran 5-6 alkalommal vissza-visszakérték a megismert zenéket. Megismert zene alatt nem azt értettük, hogy asszociálták volna a gyerekek a szerzőt és a mű címét vagy eredetét, hanem hogy belső élményük volt a zenével kapcsolatban. (Kivétel csak Csajkovszkij Diótörőjének néhány részlete, amit a fiúk nem szerettek.)

Természetesen a zenehallgatási eredmények a team-munka eredményei is. Egymás szemszögéből is megismertük a gyerekeket, és nehéz csiszolóadási folyamatok árán azonos irányba terelgettük őket, segítve egymást a legfontosabbnak ítélt dolgokban. Kb. hathetenként találkoztunk — a koordinátor, a tanítók és az animátorok —, hogy a gyerekekről konzultáljunk. A kiemelkedő (negatív és pozitív) élményeket megbeszéltük és előremutató terveket

szóltunk. Két évig egy nagy közös „haladási naplót” vezettünk, hogy az egymáshoz kapcsolódó pontokat nyomon követhessük, egyben láthassuk egy-egy időszak munkáját.

A négy kísérleti év során gyakran főiskolás csoportjaimban is meghallgattattam a kiválasztott zenéket. Sáry László nagy koncentrációt igénylő, zeneileg egyszerű elemekből épülő „zenekészítés” feladataiból is kipróbáltunk néhányat. A főiskolások reakciói azonosak voltak a gyerekekével, az érdekesség, a zeneileg irányított figyelem nekik is örömteli zenehallgatást okozott.

Konklúzióim az első négy éves kísérlet lezárásakor és a következő két éves kezdetén: a zene valóban toleranciateremtő lehetőség akkor, ha az irányító személy maga is formálódásra, belső megújulásra kész, nyitott tanár. A gyerekek érdeklődését irányítani lehet, de figyelni kell a pillanatnyi lehetőségekre is, és ezeket ki kell aknázni. A tanárt és kollégáit körülvevő minden zenei, művészeti hatás lehet egy következő óra anyaga is. Ilyen tág szívvel élve mindig új impulzusokra lelhetünk, így tanításunk nagymértékben friss és élményszerű lesz.

A DALTANÍTÁS ELJÁRÁSAINAK TÖRTÉNETI ÁTTEKINTÉSE

RÉTI ANNA

I.

Az ének-zenei nevelés alakulása a hallás utáni daltanítás tükrében

A természet ritmikus megújulása, a hangzó világ arra ösztönözte az embert, hogy maga is keltsen olyan hangokat, amelyek érzelmeit széles skálában fejezik ki. Utánzási ösztöne lehetővé tette, hogy társai zenei tevékenységét el-sajátítsa.

A fejlődés menetét nyomon követhetjük a ma élő, primitív népek zenei tevékenységének megismerésekor.¹

Van még egy csodálatos forrásunk, melyet Kodály Zoltán „Iskolai ének-gyűjtemény” c. munkájában így fogalmaz meg: „Amint a gyermek fejlődésében röviden megismétli az emberiség fejlődését, úgy zenei formái is, mint egy elemi zenetörténet. Sőt: bepillantathatunk általuk a zene történet előtti korába.”

Hosszú fejlődési utat kellett bejárni az emberiségnek, míg az ösztönös tevékenységtől, improvizálásoktól eljutott a lényeges, tudatos zenei tanulási-tanítási tevékenységig. A fejlődést a természet, a társadalmi élet, a kultúra egésze befolyásolta. Az **ókorra** a rövid hangterjedelmű, emelkedett beszéden alapuló, recitáló ének volt a jellemző. A zene és a költészet szorosan összefüggött. A dallam nem terjedt túl az oktávon, s 5-6 hang távolságában mozgott. Csak közvetett forrásokból tudjuk, hogy hallás utáni daltanítás folyt. Tudatosan figyeltek az ének művészetére, a hangképzés törvényeire. A legrégebbi hangképzésre utaló emlék ind eredetű (i. e. 6. század, Rigvéda — Himnuszgyűjtemény).

A görögök magas szintű zenei életét segítette Platón és Arisztotelész szemlélete, miszerint az ének nagy hatással van a nevelés egészére.

Az első, határozott énektanítási törekvéseket a zsidóság történetéből méríthetjük. Ismerték a zsoltározó és váltakozó éneket. Az előbbiben recitati-

¹ Kerényi Miklós György: Az éneklés művészete és pedagógiája. Zeneműkiadó, Bp., 1985., 266.

vikusan, az utóbbiban a szóló és kórus váltakoztató megszólaltatásával adták elő énekeiket. Az ókori Róma nem foglalkozott zenei neveléssel, de a hangképzésben, hangárgyalatok vizsgálásában élen jártak. Hangképzési emlékek a szónoklattan mestereiről maradtak ránk (Cicero, i. e. 106–43).

A **középkorban** az ének a vallás szolgálatában állt, a zsidó nép zsoltárain alapulva a szómetrikus recitálás terjedt el. Megjelent a melizmatikus dallam. Mivel egyetlen szótagra több hangot énekeltek, az énekhang íve domborodott ki. A 4. században Hilarius pápa énekiskolát alapított.

Ambroziusz, a milánói püspök a váltakozó éneklést fejlesztette. Nemcsak a kórus válaszolt a szólnak (responsorium), hanem a fiúkórus is ráfelelt a férfikórus énekére (antiphona). Az Ambroziusz-ének jellemzői:

- a) Bővelkedtek jubilációkban, mely a koloratúra alapjait tette le.
- b) A ritmus dominált, amit a szöveg határozott meg.
- c) Előkészítette az újkor klasszikus énekstílusát (a stile recitativo).

Jelentős a 6. században Rómában megnyíló „Schola Cantorum” énekiskola, mely sajátos módszerrel rendelkező oktatási intézmény volt. A hallás után tanított dallamot hangszerrel erősítették meg, majd ezt követte a szöveg megtanulása.

A gregorián énekek névadója, Nagy Gergely pápa jól képzett énekmestereket adott a világnak. Notker szerzetes a szöveg és a dallam egyenrangúságán alapuló melódiát teremtette meg. Arezzoi Guido középkori himnuszra építve lerakta a szolmizálás alapjait, mely a tiszta intonációt segítette. Az egyházi éneklési móddal párhuzamosan a világi is fejlődött. Vándorénekesek, igricek, regösök, joculátorok terjesztették az éneklés művészetét. A septem artes liberales egyik ága a zene, mely a lovagkor zenei képzéséhez is hozzájárult.

Az európai mesterdalnokok (Meistersinger) figyeltek a verstani vonatkozásra, a tiszta intonációra, a helyes szövegmondásra. Harcot vívott a zeneszerzési technika a belső tartalommal. Ingadozott a szöveg és a zene egysége, mely csak a 16. századra került egyensúlyba a madrigálokban.

A daltanítás hallás után történt, de már ismerték a kottaírást.

A **magyarság** ének-zenei története azonos módon fejlődött az emberiséggel. A finnugor családtól törzsi vándorlás során elkülönült ugor ág különböző népek hatása alapján alakította ki a magyarságra jellemző ének-zenei

életét. Az ősi magyar zenekultúra továbbvivői a regösök, igricek. Az osztják vonásokat viselő siratódalok recitativus éneklési módokat hordoznak.²

A sámánisztikus vallás énekeire ráarakódott bizánci eredetű liturgikus énekek, a latin egyházi zene a hazai zenekultúra építőköveivé váltak.

Az ősi dallamsor pentatóniára épül. Gellért püspök és Walther mester védnöksége alapján a kolostorokban hallás utáni daltanítás folyt. A hangjegyeket neumaírással jegyezték le. Az első magyar énekeskönyv a 12. századi **Codex Albensis**, melyet a Pray-kódex követ. A magyar és az európai zenei élet kapcsolatát bizonyítja a francia hatást mutató Szent László officium. A pálos rendi, esztergomi kódexek az aktív zenei éleli tükröi.

Az éneklés művelői a joculátorok, kobzosok, a királyi udvar énekesei (Mátyás énekkara, 1480-as Mátyás-Graduále).

A 16. század a **humanizmus** kora. A tudományok az ember szolgálatába álltak. **Maffei** bolognai orvos olyan éneklési, hangképzési szabályokat állapít meg, melyek ma is érvényesek) helyes testtartás — fesztelen éneklés, megfelelő szájűr — tiszta hang, szorgos gyakorlás) .

Az első énekmetodikát **Caccini** (1550–1618) írja, mely a szöveg elsőbbségét hirdeti, hangsúlyozza a helyes légzést.

A daltanítás empirikus úton halad. A kor énekmetodikai felfogását jól tükrözi **Praetorius** szemlélete. „Az ének-tanítást leírni nem lehet, de annál fontosabb a tanár élő példája.”³

A 17. században folytatódik a szöveg és a dallam harca. Az opera (dramma per musica) megjelenésével a szöveg válik jelentőssé, de **Alessandro Scarlatti** (1659–1725) a díszítéses ének, az ária nagy mestere.

Az igazán nagyszabású ének-pedagógiai munka Pier Francesco **Tosi** 1723-ban Bolognában kiadott műve.

Főbb megállapításai:

- a) A légzés beosztása a zenei frázisokhoz igazodjon, s többfajta hangkötés segítse a változatos előadást!
- b) Az „a” hangzón végzett skálagyakorlatok segítsék elő a szöveg és a tartalom visszaadását!

² Dobszay László: Magyar zene története. Gondolat, Bp., 1984., 24.

³ Kerényi Miklós György: Az éneklés művészete és pedagógiája. Zeneműkiadó, Bp., 1985., 231.

- c) Szót emel a kasztráltak ellen, kik a bravúros énektechnika megvalósítói.
- d) „Ha a tanár emberséges, sose fogja tanácsolni növendékének, hogy lelkének hátrányára megfosztassa magát emberségének egy részétől!”⁴ — vallotta a szerző.
- e) Az olasz opera élre törésével háttérbe szorult a szöveg érthetősége. A trillák, a gége ügyessége volt a fő cél.
- f) Még **Mozart** (1756–1791) is hasonlóan gondolkodott:
- g) „Hogy szolgáljon a zene, mikor uralkodásra termett!”⁵
- h) Az 1755-ben megjelenő „Éneklés művészete” c. könyvében **Berard** harcba száll a zene és a szöveg szoros kapcsolatáért. Énekpedagógiai munkája a hallás utáni daltanítást jelzi. A daltanítási módok megreformálására való törekvést fejezi ki a szolmizációs rendszer fejlődése.
- i) **Rousseau** (1712–1778) kidolgozta a számjelzéses módszert. Erre építve írta **Nägeli** és **Pfeifer** 1810-ben az énektanítási vezérkönyvet.

Az énektanítás módját így határozták meg:

- a) A dalokat számnevekkel „szolmizálják”,
- b) La-lázva éneklik,
- c) Végül szöveggel tanítják meg.

E módszer szerint tanított népiskolájában **Pestalozzi** (1746–1827). A számjelzéses módszer hazánkban is éreztette hatását, még az 1962-es tanterv előtti énekkönyvekben is szerepelt, s alkalmasszerűen ma is használják (pl. gyerekek zenélő tolltartóján).

A magyarság hányattatása rányomta bélyegét a zenei élet fejlődésére. A daltanítás egyértelműen a hallásra épített. **Oláh Miklós** nagyszombati énekkolájában — a mindennapi énekórán — misekönyvből énekeltek. Egyszerre találkoztak a tartalommal és a formával, hallották az élenjáróktól a dallamot, látták a kottát. Az énektanítás módját az egymással küzdő egyházi irányzatok határozták meg. Terjedtek a históriás énekek (Tinódi Lantos Sebestyén, Balassi Bálint).

⁴ Uo. 232.

⁵ Uo. 233.

A Kájoni-kódex (1667) a dalköltészetéről ad betekintést.

Comenius (1592–1670) tantervében fontos szerepet ad az ének-zenei oktatásnak. Az „**Orbis Pictus**” című művében az énektanításra is érvényes szemléletesség fogalmát fejti ki. Foglalkozik az énekes és hangszeres zenével.

A 18. században a gimnáziumokban, kollégiumokban pezsdül meg a zenei élet. Iskolai törvények védik az egyszólamú éneklés folyamatosságát. A pesti zeneiskola (nyit: 1727) tananyaga istentiszteleti énekekre, könyörgésre, genfi zsoltárokra, halotti siratókra épül, s hallás után tanít.

Maróthi György (1715–1744) Debrecenben énekkart szervez, kottát szerez be. Svájci tapasztalatai alapján kottáról tanít, mégsem ér cél, mivel a hallás utáni tanítás folyamán módosultak a zsoltárok, s a kottáról történt éneklés kudarcba fullasztotta az istentiszteletet. Korai halála meggátolta tehetségének bebizonyítását.

A 19. században a tudományos fejlődés alapján kidolgozott módszerek jelennek meg, melyek azonban nem mindig tudnak hatékonyvá válni. Az okokat így összegezhetjük:

- a) Az énektanárok hiányos anatómiai, fiziológiai, fonetikai ismerettel rendelkeznek.
- b) Énekpedagógiai jártasságuk kevés, felszínes a felkészültségük.
- c) Az elméleti leírások ellentétbe kerülnek a pedagógiai gyakorlattal.
- d) Élre tör a dallam elsődlegessége a szöveg rovására.
- e) A daltanítás empirikus úton halad.

Meg kell még említeni **Lampertit**, akinek a zene- és énekpedagógiáról írt műve jelentős.

A zenepedagógiai munkák tovább foglalkoztak a szolmizációs rendszer fejlesztési lehetőségeivel is. **J. Curwen** (1816–1880) arra a következtetésre jutott, hogy az abszolút hangmagasság jelölése helyett csupán a relatív viszonyt kell érzékeltetni. Ennek érdekében kidolgozta a Tonika-Sol-Fa rendszert, mely hármas hangzatokra épül. Intonáló táblákat vezetett be, s a hangzásviszonyok hatékonyságát kézjelekkel támasztotta alá, melyekben érzelmi megnyilvánulást sejtetett.

J. Weber svájci énekpedagógus fejlesztette tovább e módszert, kidolgozva hozzá az alaphang helyét változtató rendszert. A hallással megszilárdított hangzárkapcsolatokat 3. osztálytól hangjegytanítással bővítette. Csak annyi vonalat használtak s építettek tovább, amennyit a hangok igényeltek. 4. osztályban nagy hangsúlyt fektetett az alapos bevésésre, megfelelő készségek kiépítésére. Már ötvonalas rendszert használtak.

Agnes Hundoegger (1858–1927) a Tonika-dó megalkotója.

Curwentől átvette a szolmizációs betűkről éneklést, kézjeleket, a hangok tanításának sorrendjét.

Webertől a kottáról való szolmizációs éneklést, a Dó-elhelyezés rendszerét.

A számjelzéses módszerből azokat a ritmusszavakat vette át, melyek megszilárdították, egységessé tették az elnevezést. A dallamjárást síkban magasabbra, mélyebbre helyezett betűkottával szemléltette. Rendszere továbbfejlesztése elvezetett az abszolút rendszerhez.⁶

Az új rendszerek kidolgozásával a kottáról való daltanítás került előtérbe. Hallás után csak addig tanítottak, míg a kottával meg nem ismerkedtek. Utána elhomályosult a hallás utáni daltanítás jelentősége, helyébe a jelrendszer került.

A magyarországi zenepedagógia fejlődésére a következő tényezők hatottak:

- a) a külföldi hatások közül 1938-ban Jőde Frigyes „Tonika-dó” szemináriuma,
- b) a gégetükör tökéletesítése,
- c) Balassa József fonetikai könyve (1886),
- d) hazai zenekultúránk kiemelkedő személyiségei:

Erkel Ferenc (1810–1893) és Liszt Ferenc (1811–1886)

Ők nemcsak kiváló művészek voltak, hanem zenepedagógusok is.

Ábrányi Kornél így emlékezett Erkel Ferencre: „Magával szemben szigorú, órát soha el nem mulasztó, inkább megtoldó.... A szabad művészi szellemet meghonosító nevelő.”⁷

⁶ Dr. Hegyi József: Az ének-zene tanítása. Tankönyvkiadó, Bp., 1974., 41.

⁷ Dobszay László: A magyar zene története. Gondolat, Bp., 1984., 289.

Liszt Ferenc az „Angolkisasszonyok” templomának kórusát vezette. Szavai egyetemességükben is mély hazaszeretetét hordozzák. „Magyarországi tartózkodásom alatt sok töredéket gyűjtöttem, melynek segítségével össze lehetne állítani a zenei eposzát ennek a különös országnak, melynek énekese kívánok lenni!”⁸

Zenei életünk sokrétűségét a nagy egyéniségek mellett kiváló pedagógusok is biztosították. **Bezerédj Amália** az első magyar óvodai énekeskönyv szerzője, óvodapedagógus.

1840-ben a Pest-budai „Hangászegylet” létrehozta az első zeneiskolát, melynek színvonalát emelte **Gáti István** magyar nyelvű zongoraiskolája, valamint **Fogarasi Pap József** a zene és a matematika összefüggéseit feltáró könyve.

1844-ben a Pestre kihelyezett képző a tanítók zenei képzését segítette.

Az 1868-as népiskolai törvény — Eötvös József XXXVIII. törvénycikke — biztosította az iskolai zeneoktatás erősödését. Külön tantervet kapott az elemi és felsőbb népiskola s a polgári iskola.

Középpontban a néphagyomány állt.

1. és 2. osztályban a hallás utáni daltanítást irányozza elő, öt hangközre terjedően.

3. osztályban az elméletet mélyítette (hangköz, hangnem, 1, 2 szólamú ének).

4. osztályban a gyakorlás és a többszólamú énekek kerültek előtérbe, hallás utáni eljárással.

1871-ben **Bartalus István** az „Ének-tanítói vezérkönyv”-ben az óvodára szorította le a hallás utáni daltanítást.

Könyvének főbb jellemzői:

a) A kottaolvasást helyezte előtérbe.

b) Kevés népdalra támaszkodott.

Gondolatait **Kiss Áron** korrigálta az 1883-as Országos Tanítógyűlésen. Kiemelte a gyermekekhez közelálló játékokat, játékdalokat, melyeket a nevelés szolgálatába kívánt állítani. A népi játékdalok összegyűjtésére ösztönzött.

⁸ Uo. 313.

E gondolatokat erősítette meg ötven év múlva **Kodály Zoltán** 1937-ben megjelenő „Énekes játékok” c. cikkében:

„Ősi játékok fenntartása elsősorú kulturális és nemzeti érdek. Valóságos tárházai a tudatalatti magyarságnak.... Ez a szó: 'Magyar vagyok', minél gazdagabb tartalmat jelentsen!”⁹

A megvalósítást gátolta a pedagógusok képzetlensége, az életkori sajátosságok mellőzése, az uralkodó hallás utáni daltanítás.

A 20. század énektanítása a tudományokra (Pavlov idegrendszeri törvényei) s a haladó hagyományokra épült.

Az anyanyelv tanításának lendülete, a nyelv adta sajátosságok fejlesztően hatottak a zenei anyanyelv kiművelésére.

A zeneszerzők a szöveg értelmezésére, a művészi átélésre, a lágy, könnyebb énekhang megszólaltatására törekedtek.

1925-ben Bécsben és Moszkvában ültek össze a zenepedagógusok a fejlődés lehetséges útjait egyeztetni.

Aspelund a konferencián hangsúlyozta a gyermekhang védelmét, az anyanyelven való oktatás jelentőségét.

Magyarország korszerű zenei oktatására nagy hatással volt **Bartók Béla** (1881–1945) és **Kodály Zoltán** (1882–1967).

Kiváló zeneszerzők, zenetudósok, előadó művészek, jelentős a pedagógiai munkásságuk. Kodály és Bartók a népdalkincs feltárásában múlhatatlan érdemeket szerzett. Számukra a magyar népdal kiapadhatatlan forrásává vált. Kodály szerint:

„A magyar népdal nem pusztán a mai falusi élet visszhangja..., hanem az egész magyar lélek tükre..., századokon át belefolyt a magyar érzelmi élet minden patakja... mert kétségtelennek kell tartanunk, hogy a magyar nyelvvel egyidős...”¹⁰

„Mért ne volna jogunk a népi művészetet gyökértartó szerephez juttatnunk? ...mással nem pótolható óriási jelentősége van...”¹¹

Kodály Zoltán életének nagy részét a zeneoktatás fejlesztésének szentelte. Okát így indokolta:

⁹ Kodály Zoltán: Visszatekintés I. Zeneműkiadó, Bp., 1974., 62–63.

¹⁰ Uo. 34.

¹¹ Bartók Béla összes művei I. Zeneműkiadó, Bp., 675–681.

„Csak a művészi érték való a gyerekeknek!...
A korán kifejlett jó ízlés nehezen rontható el ...
Ezért ügyeljünk az első benyomásokra.”¹²

Kodály Zoltán a kórusmozgalom lelkes híve, pártolója. Szorgalmazta a relatív szolmizáció elterjesztését. Elsősorban munkásságának köszönhetően nyíltak zeneiskolák, fejlődött az óvodai és az alsó tagozatos ének-zenei oktatás színvonala.

Kodály Zoltán nagyságát Eöszé László így foglalta össze:

„Miben rejlik a pedagógus Kodály titka?...

...egész munkássága egyetlen hatalmas koncepció szolgálatában állt!... legyen a mottónk: Tanítsunk tanulva!... Ezért válhatott sokoldalúsága elevenen hatóerővé..., nevelők generációinak ki nem apadó energiaforrásává!”¹³

Az énekepédagógia fejlődésének útját Kerényi Miklós György az alábbi gondolatokkal jelölte ki: „Kétségtelenül a tudományosan megalapozott, nemzeti-nyelvi sajátosságokon alapuló énekiskola felé vezet. Az iskola alapja az elmélet és a gyakorlat legszorosabb egysége”.¹⁴

II.

Daltanítási eljárások a hazai ének-zenei tantervekben (1900–1990-ig)

A tantervek fejlődését két ágon vizsgálhatjuk meg:

Hogyan határozzák meg az ének-zenei nevelés céljait, feladatait?

Milyen konkrét utasításokat adnak a daltanítási módokra?

Az **1905-ben** megjelent **tanterv** célmeghatározása: „A népiskolai énektanítás célja, hogy fölébressze és ápolja a zenei értéket, járuljon hozzá a kedélyműveléshez, legyen hathatós eszköze a vallásos és hazafias érzület ápolása.”¹⁵

A tanterv erénye:

- a) A tudatos daltanításra irányítja a figyelmet, mert eddig az empirikus daltanítás uralkodott.

¹² Kodály Zoltán: Visszatekintés I. Zeneműkiadó, Bp., 1974., 41–198.

¹³ Eöszé László: Utak Kodályhoz. Kodály szemináriumok. Tankönyvkiadó, Bp., 1982. 43.

¹⁴ Kerényi Miklós György: Az éneklés művészete és pedagógiája. Zeneműkiadó, Bp., 1985., 242.

¹⁵ Dr. Hegyi József: Az ének-zene tanítása. Zeneműkiadó, Bp., 1974., 45.

- b) Választási lehetőséget biztosít a pedagógusnak, Cheve számjelzéses, Weber Tonika-dó, Bartalus skálaépítgetős módszere között.

Az 1925. évi **tanterv** bevezetését a tanítók szervezett továbbképzése segítette.

A célt így jelöli ki: „Maradandó értékű magyar dalok és énekek elsajátítása, a magyar dal megkedveltetése, az énekhang ápolása... az esztétikai érzés,... az önálló, tudatos éneklés megalapozása, ... arra alkalmas tanulóiból gyermekénekkar...”¹⁶

Az 1932. évi **utasítás** nagy részben fedi az előzőt.

Fejlődésre mutató megállapításai:

1. Fontosnak tartja a magyar népdalok érzelmekre ható erejét.
2. Hangsúlyozza a zenei nevelés sokrétű alkalmazási lehetőségét a személyiségformálásban.
3. A tanítás a dalból induljon ki, a dal legyen a legállandóbb gyakorlási anyag, dalhoz érjen a tanítás.

A harmincas évek nagy jelentősége, hogy felismerték, a hallás utáni daltanítás és a jelrendszerről való énekeltetés nem áll egymással ellentétben, sőt egymást erősítik.

1938-ban **Kerényi György** és **Rajeczki Benjámin** „Énekes ábécé” című kötete Bartók és Kodály által gyűjtött népdalokat is tartalmaz. A hozzá kiadott vezérkönyv „Vezérkönyv az Énekes ábécéhez” c. mű hangsúlyozza a hallás utáni daltanítás fontosságát. „A gyermek zenei élményei a hangzó dallamok. Nem a hangjegyek olvasása közben, hanem a daloló parasztlányok hallatán, vagy a templomi énekkar hallgatásakor ragad meg bennük a zene olyan varázslatos hatalommal, hogy vágyakozni kezdünk utána.”¹⁷

Az 1941-es **tanterv** bizonyos visszalépést jelentett az eltérő daltanítási módok megítélésében. Ugyan kimondja, a tanítóra bízta a döntést, de ez nem tartalmaz didaktikai meggondolást. Segítséget jelentett **Kodály–Kerényi Iskolai énekgyűjteménye**, mely a megadott anyag után ismerteti a módszert is.

¹⁶ Uo. 45.

¹⁷ Péter József: Zenei nevelés az általános iskolában. Tankönyvkiadó, Bp., 1973., 63.

Ádám Jenő „Módszeres énektanítás” című könyve a relatív szolmizációs rendszert vezeti be. Kezdő fokon betűkottát, majd dó-jelet alkalmaz a kottaírásban.

Szintén hangsúlyozza alsó tagozatban a hallás utáni daltanítás elsődlegességét.

Az **1946-os tanterv** az újonnan létrejött „általános iskola” alsó tagozatos ének-zenei célkitűzése:

„A zenei anyanyelv tudatos elsajátítása... A zenei érdeklődés nevelése, zenei képességek fejlesztése. Jártasság a zenei írás-olvasásban: a népdalok nehézségi fokán.”¹⁸

Kodály Zoltán 1947-ben az alábbiakban jelöli ki a teendőket:

„Cél: a magyar zenekultúra!

Eszköz: a zenei írás-olvasás általánossá tétele... A magyar zenei szemlélet öntudatra ébresztése... A magyar zenei közízlés felemelése, folyamatos haladás...

Alapja: énekközpontúság, értékes tananyag, relatív szolmizáció!”¹⁹

Az 1948-ban kiadott **Kodály-Ádám**: „Énekeskönyv”-höz megjelentetett módszertani részben, kijelölik a hangjegyről való éneklés gondos előkészítésének lépéseit. (Kézjel — betűjel — vonalakra helyezett betűkotta.) Dó-jelet alkalmaznak, Weber-féle vonalrendszert ötvözik a betűjelzéses módszerrel.

Az **1950-ben** kiadott általános iskolai **tanterv** magán hordozza a társadalmi változásokat!

Cél: „A magyar népdalok, a Szovjetunió és a népi demokráciák dalainak éneklése. A munkásosztály harcos dalai,... a szocialista jellem formálása az énektanítás útján.”²⁰

Újítás a monogramos kotta, mely átmenet a betűjelzéses és a kottafejes dallamírás között.

Kodály Zoltán énektanpedagógiai és metodikai útmutatása alapján 1950-ben megnyílt hazánkban az első ének-zenei általános iskola.

Az **1956-os tanterv** kimondja: „Értékes magyar népdalok elsajátításával, tömeg- és úttörődalok, a baráti népek népdalaiból, zeneirodalomból vett

¹⁸ Uo.

¹⁹ Kodály Zoltán: Visszatekintés I. Zeneműkiadó, Bp., 1974., 207–208.

²⁰ Általános Iskolai Tanterv. 1950., 53.

szemelvények útján neveljen a nemzeti zeneművészetünk szeretetére.... szolgálja az eszmei-politikai nevelést.”²¹

- Erényei:
- Eredményesen küzd a tanulók túlterhelése ellen.
 - A hallás utáni daltanítást helyezi előtérbe.
 - Elsődlegessé teszi a szép, átélt éneklést.
 - Bevezeti a kottakirakót.
 - Ráirányítja a figyelmet a magyar népzene jellegzetességeire.

Péter József: „Ének kézikönyvek” c. munkája a tanítók mindennapi felkészülését segíti.

1962-ben a közoktatási reform a zenei írás-olvasást, a szolmizálást a célhoz vezető eszközként tekinti. Kevesebb anyagot jelöl ki, de azok sokoldalú, mélyreható vizsgálatát irányozza elő. „Ismertesse a diatonikus hangrendszer hangjait, a dalokban előforduló kapcsolatait a relatív szolmizáció szerint.”²²

Fő céljának az énekkel és a zenével való szocialista ember nevelését tekinti. A dalokat hallás utáni tanításra jelöli, kihangsúlyozza a szép éneklést alapozó beszédtechnikai gyakorlatokat.

A továbbiakban megjelenő tantervekben a fejlődést, a tudatosabb pedagógiai koncepciót érezhetjük.

Az **1976-ban** megjelent **tantervi kézirat** szerint a célok között szerepel: „Élhessék át a tanulók... a zenei anyag segítségével világunk tárgyi és emberi jelenségeit. Alakuljon ki a tanulóknak a zenei és művészi gondolkodás.”²³

Az **1978-as tanterv** előírja, hogy: „A előzetesen elsajátított nagymennyiségű zenei anyagból el lehessen vonni a kívánt ritmus- és dallami elemeket.”²⁴

A kapcsolat megszilárdításáért játékos elemekkel átszőtt gyakorlatokat kell végezni. Nagy szerep jut ebben a kézjel, betűkotta, a kottakirakó alkalmazásának.

²¹ Uo. 1956., 55.

²² Tanterv és Útmutatás az általános iskolák számára. Tankönyvkiadó, Bp., 1962., 48.

²³ Az általános iskola alsó tagozati tanterve. Kézirat. OPI, Bp., 1976., 39.

²⁴ Általános Iskola Oktatás és Nevelés Terve. Tankönyvkiadó, Bp., 1977., 52.

Az **1981-ben** megjelent „Az Általános Iskolai Nevelés és Oktatás Terve” (OPI, 1981., Bp.) így fogalmaz:

„Érvényesítsük a zenei tevékenységek fizikailag és szellemileg oldó és frissítő hatását, ezzel erősítve más tárgyak oktató-nevelő munkájának hatékonyságát!”

Módszertani alapelveiben kimondja: „A javasolt alapelvek soha nem öncélúak, hanem eszközök...Legyenek olyan hatékonyak, hogy a tanulók értékes zenét szerető és aktív, művelő személyiségekké váljanak!”

A jelenleg érvényben levő, **1990-ben** kiadott, harmadik, korrigált „**Az általános iskolai nevelés és oktatás terve**” így határozza meg a célokat, feladatokat:

„A világ esztétikai birtokbavételének megalapozása a zene sajátos eszközeivel...”

Legyen hatékony részese az eszmei formálásnak, gazdagítsa az érzelmi világukat....Váljék az ének-zene ... hasznos cselekvéseik serkentő motivációs alapjává...Bontakoztassuk ki a tanulók zenei képzeletét, felfedező és alkotó kedvét!”

Módszertani alapelvei:

1. A nevelőnek alkotó szabadságot biztosít.
2. Az egységes dalkincs feldolgozása mellett hangsúlyozza a folyamatos gyakorlás fontosságát.
3. Zenehallgatás — zeneértés — zeneszeretet egységére hívja fel a figyelmet.
4. „Az ismeretek és készségfejlesztés anyagát is mindig élő zenéből kívánatos levezetni!” Gyakorlásra elsősorban Kodály Zoltán zenepedagógiai füzetait ajánlja, összekapcsolva a relatív szolmizációval.
5. A zenei improvizáció kifejlesztése.
6. Az egyén figyelembe vételének elve.
7. A karének és az órán kívüli éneklés szorgalmazása.
8. A módszertani elvek: Eszközök!

„Ha az eszközt valaki az eszköz tökéletességéért szereti, a pedagógiai művészet elveszti értelmét!”²⁵ — hangzott el 1982-ben egy Kodály-szemináriumon.

A módszertani elveket áttanulmányozva láthatjuk, hogy szabad kezet kap a pedagógus a daltanítási módok megvalósításában.

²⁵ Kodály-szemináriumok. Tankönyvkiadó, 1982., 55.

AZ ÓVODAI NEVELÉS ORSZÁGOS ALAPPROGRAMJÁNAK „MEGZENÉSÍTÉSE”

NAGY BALÁZSNÉ SZARKA JÚLIA

„A zene erkölcsi törvény. Lelket kölcsönöz a mindenségnek, szárnyat ad az elmének, szállni tanítja a képzeletet, bájt ad a szomorúnak, derűt és életet mindennek. Lényege a rendnek és útja minden jóhoz, igazságoshoz, széphez vezet, amelynek csak láthatatlan, de kápráztató, szenvedélyes és örökké való alakja.”

Platón

1996 szeptember 1-én lépett hatályba a Kormány 137/1996. (VIII. 28.) rendelete az Óvodai nevelés országos alapprogramjának kiadásáról, melyet azóta is sokat vitat, dicsér vagy kritizál szakma és közvélemény egyaránt.

Az óvodai ének-zenei neveléssel foglalkozó szakemberek az első pillanattól (1994–95) — még a valamikori Óvodai nevelés országos irányelvei címmel szakmai közvélemény-kutatásra közreadott anyagban is — keveselltek és túlzottan általánosnak minősítették a zenei nevelésre vonatkozó részt, mégis a Magyar Közlöny 1996/71. számában két alpontra szerkesztett 12 sorban találkozhatunk az „Ének-zene, énekes játék” területével.

A Program V. fejezetében tárgyalt, az „óvodai élet tevékenységi formái és az óvodapedagógus feladatai” felsorolásban a következő fő területek szerepelnek:

Játék;

Vers, mese;

Ének, zene, énekes játék;

Rajzolás, mintázás, kézimunka;

Mozgás;

A külső világ tevékeny megismerése,

Munka jellegű tevékenységek;

Tanulás

Ezek között — a legrövidebb részként — úgy tűnik, mintha nem kapna rangjának megfelelő helyet, kevésbé lenne jelentőségteljes a zenei nevelés.

Ugyanakkor „énekes” szemmel olvasva az Óvodai nevelés országos alapprogramját (ÓNOAP) nem lehet figyelmen kívül hagyni a sorok között rejlő zeneiséget, melynek rövid áttekintésére vállalkozunk — korántsem a teljesség igényével — a következő fejezetekben.

I.

A Bevezetőből kiemelt, a „hazai óvodai neveléstörténet értékeire, a pedagógiai és pszichológiai kutatások eredményeire, a magyar óvodai nevelésügy nemzetközileg elismert gyakorlatára építve...” mondatban feltétlenül érdemes utalni ennek a megállapításnak a zenei vonatkozásaira.

A történetiség kapcsán Mészáros István könyvére hivatkozunk, amelyben a szerző összefoglalta az óvodai zenei nevelés másfél évszázadát:

- *Brunszvik Teréz óvodáiban felhangzó német nyelvű daloktól kezdve*
- *Bezerédi Amália első kottás daloskönyvén (Flóri könyve),*
- *Kiss Áron és társai szerkesztette, többször átdolgozott dalosjátékok gyűjteményén,*
- *Kerényi György által rendszerezett, Magyar Népzene Tára „Gyermekjátékok” című kötetén át*
- *Kodály Zoltán és Forrai Katalin mai napig ható munkásságáig.*

A kutatások alapján is bizonyított zenei fejlesztő hatás igazolására nem hagyhatók figyelmen kívül *Vitányi Iván, Laczó Zoltán, Csillagné dr. Gál Judit zenepszichológiai, Losonczi Ágnes zeneszociológiai elemzései, Kokas Klára, Barkóczi Ilona, Pléh Csaba 70-es években végzett vizsgálatai* a zene transzferhatásáról, a mindennapos zenetanulmányok fontosságáról a személyiség fejlődésében.

Az újabb óvodai zenepedagógiai mérések: az „Ének-zenei nevelés vizsgálata Baranya megye óvodáiban” 1989-ben, a „Zenei nevelés az óvodában (Jász-Nagykun-Szolnok megyei tapasztalatok tükrében)” 1995-ben, a *Budapesti Tanítóképző Főiskolán jelenleg folyó, tevékenykedtetésen-tanesszközhasználaton alapuló kísérlet zenei vonatkozásai* is a magyar óvodákban folyó zenei nevelés hatékonyságát kívánják és tudják igazolni.

Hasonló okokból nem szabad figyelmen kívül hagyni az óvoda — iskola átmenetét is érintő Lépésről lépésre program magyarországi bevezetése során a zenei terület kidolgozását (BTF), vagy Yehudi Menuhin magyarországi tevékenységéhez fűződő, a hátrányos helyzetű gyermekek zenei neveléssel elősegített felzárkóztatását végző MUS-E program eredményeit 1998-ban (Kalmár Magda), melyek a magyar zenei nevelés alapelveire támaszkodva illeszkednek bele nemzetközi projektekbe.

Mindezek után a bevezetőben említett **„magyar óvodai nevelésügy nemzetközileg elismert gyakorlatán”** zenei értelemben a „Kodály-módszer”-ként ismert világhírű zenepedagógiára kell gondolnunk elsősorban.

Az ÓNOAP **pedagógiai alapelveinek** meghatározásánál is Kodály Zoltán alapelvei kerülnek előtérbe, zenei értelemben végiggondolva az ott megjelölt feladatokat:

- a) **A személyiség teljes kibontakoztatása** azzal a kodályi gondolattal hozható összefüggésbe, amelyben kifejti, hogy „legyen a zene mindenkié”, mert a zenei nevelés teljes személyiségfejlesztő hatása vitathatatlan és meghatározó az érzelmi-értelmi- szociális téren egyaránt.
- b) **A gyermek — mint fejlődő személyiség — különleges védelme** nem is jelenthet mást zenei értelmezésben, mint pl. az óvodába kerülő, a szülő-től nehezen elváló gyermek *vigasztalását egy ölbeli játékkal, felvidítését egy lovagoltatóval, höcögtetővel, vidám-tréfás dalokkal játékokkal, pihentetését egy-egy szép altatóval, stb.*, kiegészítve mindezt a *speciális zenei képességek kibontakoztatására* irányuló (tisztá éneklés, hallásfejlesztés, ritmikai képességek, zenei alkotókedv, zenehallgatóvá nevelés) feladatokkal. A zenei mondókák, énekek, énekes játékok az *anyanyelvi* (szókincsbővítés, artikuláció stb.) vagy a *testi fejlesztésben* (légzőkapacitás, mozgáskoordináció stb.) betöltött szerepéről sem feledkezhetünk meg.
- c) **A gyermek nevelése elsősorban a család joga és kötelessége, s ebben az óvoda kiegészítő szerepe** talán az ÓNOAP egyetlen olyan gondolat-sora, amely a zenei nevelés szempontjából kérdőjeleket hagy maga után. Évek óta zenepedagógiai kérdés, hogy milyen tényezők akadályozzák a zenei nevelést. Vélemények, szociológiai vizsgálatok mérik zenei kultúránkat, de az bizonyosra vehető, hogy a zenei nevelés tekintetében az óvoda nem láthat el „csak” pótló feladatokat, mert az alapozás nem vagy nem jó irányban indul meg a családok többségében — tisztelet a kevés kivételnek —, és éppen az óvoda teheti meg a kezdő lépéseket a gyerme-

kek és a szülők(!) nevelésében az életkori és egyéni sajátosságoknak megfelelő, a nemzeti és egyetemes értékre épülő zenei irányítással.

A bevezető rész utolsó egységei a **különböző pedagógiai törekvések és a széles módszertani szabadság érvényesülésére** hívják fel a figyelmet, melynek zenepedagógiai értelmezése szintén napjaink gyakori vitatémája. Ha elfogadjuk a „Kodály-módszer csődjét” hirdető álláspontot, akkor tagadni kellene a korábbiakban említett kutatási eredményeket, valamint etikus és célszerű lenne egy meglévő vagy kialakítandó, jobb (!?) módszer igazolása.

Abban viszont közös nevezőre juthatnak a különböző vélemények is, hogy módszertani szabadsággal csak az élhet, aki megfelelő módszertani alapokkal rendelkezik, és az óvodapedagógus azt a módszert használja, amellyel a legjobb eredményt érheti el a gyermek fejlesztésében.

Az óvóképzés feladata, hogy a metodikai alapokat lerakja, és — a lehetőségekhez mérten — „más” módszerekről is tájékoztasson. Joga van a képzőknek egy-egy módszert — akár a nemzeti „kincsnek” tartottat is — mélyebben átvilágítani, állást foglalni mellette/ellene, és joga van az óvónők/bácsinak szakmai továbbképzésekkel bővítenie ismereteit, olyan készségekkel, képességekkel rendelkeznie, hogy eldönthesse, melyik módszerrel, azok esetleges kombinációival érheti el a kívánt eredményeket.

Az adatbankból választható, vagy az önállóan alkotott helyi óvodai programok (HOP) zenei megfeleléséről — remélve a HOP felkért szakértőjének erre a területre is irányuló figyelmét — az óvodák és pedagógusaik kell, hogy döntsenek, és bízunk abban, hogy képesek lesznek szakszerű és tudatos zenei nevelőmunkát megvalósítani az általuk legmegfelelőbbnek tartott programmal és módszerrel.

Az óvodák szükség esetén figyelembe veszik és felvállalják akár a **nemzeti, etnikai kisebbségi nevelés** zenei hagyományainak ápolását, akár a **fogyatékos gyermek** zenei eszközökkel történő **fejlesztését is**. Ennek speciális eszközei, pl. a zeneterápiás lehetőségek az óvodai zenei nevelés más területein is eredményesek lehetnek, de csak a szakavatott pedagógusok kezében.

II.

A **Gyermekkép, Óvodakép** fejezetből zeneileg a legtöbb problémát a „**gyermek sajátos, életkoronként változó testi és lelki szükségletei**”-hez való igazodás jelenti. Nehéz egyensúlyban tartani a **gyermeki személyiség elfogadásának, kibontakoztatásának és a tevékenységekben a megfelelő**

műveltség tartalmak közvetítésének feladatát. Gyakorta szembesülünk olyan helyzetekkel, mikor az óvónő fejleszteni szeretne és tudna zenei eszközökkel, de nem sikerül motiválni a gyermeket, hogy részt vegyen akár egy közös dalosjátékban, akár egyéni dallami-ritmikai tevékenykedtetésben.

Sajátos gondot okoz a vegyes életkorú óvodai csoportok zenei foglalkozásainak megszervezése, mivel a 6-7 éves **gyermek képességeinek egyéni és életkorspecifikus alakítása** ezen a területen jelentős mértékben eltér a 3-4 évesektől. A speciális zenei (ritmikai-dallami) képességek jelentős egyéni eltérései egy életkorilag homogén csoporton belül is bőven nyújtanak tennivalót, egyéni fejlesztési feladatot.

Ezekben az esetekben is bizakodnunk kell óvodapedagógusaink megfelelő felkészültségében és kellő mennyiségű energiájában, hogy zeneileg is a megfelelő szintre juttassák el a rájuk bízott gyermekeket.

E fejezetből „megzenésítésre” ad még lehetőséget a **„gyermeki közösségekben végezhető, sokszínű tevékenység,... különös tekintettel a mással nem helyettesíthető játékra”** gondolat.

Lehetetlen nem gondolni a népi dalosjátékok mellett a kreatív óvónéni/bácsi és a még kreatívabb gyerekek által közösen kitalált játékokra (pl. az Ének az óvodában c. könyv gyűjteményének egy komponált dalára).

III.

Az óvodai nevelés feladatai belül az **általános feladatok** zenei vonatkozásaira számos példát találunk.

Az **egészséges életmód** alakításában talán erőltetettnek tűnhet az énekzene jelentősége, de elég csak a **gyermek testi szükségleteinek, mozgásigényének kielégítése,... vagy a harmonikus összerendezett mozgás fejlődésének elősegítése** címen ismét a dalosjátékokra hivatkoznunk. Ezek mozgásformáinak változatos alkotóelemei a *nagymozgások fejlesztésében* és a *fizikai állóképesség növelésében* vesznek részt, pl. a járás, futás, tapsolás, guggolás, forgás, ugrás mozdulatai előidéznek mind a fizikai, mind a szellemi aktiválódást, aminek következtében szoros kapcsolat jön létre e két terület között (pl. „János úr készül” című dalhoz gyors-lassú járás átbújással; a „Badacsonyi rózsafán” mondókára körben járás, fokozatos guggolás; a „Benn a bárány” című dalhoz futás hirtelen irányváltásokkal, ki- és bebújásokkal).

Külön figyelmet kell szentelni az *egyensúlyérzék* fejlesztésére, mivel a kialakulása 6-7 éves korra már befejeződik. Ez azt jelenti, hogy a későbbiekben e készség rendkívüli többletmunkával is csak csekély mértékben fejleszthető. Kialakítása és fejlődése szoros kapcsolatban áll a ritmus érzékeltetésével. Ahhoz, hogy ráérezzenek a mozgás ritmusára, az egyensúlyérzék bizonyos fejlettsége szükséges, ugyanakkor ezt a ritmikus mozgás erősíti és fejleszti (pl. az „Erre kakas” című mondóka játékában ugrás testfordulattal; a „Sánta róka” című mondókában fél lábon szökellés).

A *finommotorika fejlesztésének* jelentősége az írástanulás folyamatában majd fokozottan érvényesül, mert az íróeszköz helyes használata, a kéz mozdulatainak irányítása és a szem-kéz megfelelő koordináltsága a zenei fejlesztés során is megvalósulhat (pl. a dalok és mondókák egyenletes lüktetésének, illetve a ritmusának érzékeltetése különböző mozgásformákkal, mint ujjak egymáshoz érintése, térd ütögetése, „diótörés” öklök ütögetésével, tapolás, hangszer-használat gyakorlása, eszközök, fejdíszek, ruhák érintése, kezelése, egymásnak átadása, stb.).

Az **érzelmi nevelés és szocializáció biztosításában** a legnyilvánvalóbb a zenei nevelés szerepe, amelyről már sokan és bőven fejtették ki véleményüket.

Az **érzelmi biztonság, otthonosság, derűs, szeretetteli légkör,... az óvodapedagógus-gyermek, gyermek-gyermek kapcsolatot jellemző pozitív töltés,... a közös élményekre épülő közös tevékenységek gyakorlása** területén a zenei foglalkozások esetében arra kell törekednünk, hogy a gyermeknek a lehető legtöbb érzelmi élményben legyen része. Ezek az élmények kihatnak a *társas kapcsolatok* alakulására.

Ennek érdekében leginkább a közösségi érzés kialakítására kell törekednünk. Ez nem csak beilleszkedést jelent, hanem a közösséghez való tartozás igényét is. A körjátékok közösségi jellege e téren sok fejlesztési lehetőséget biztosít, énekes játék közben a gyerekek baráti érzése is fejlődik, oldódhatnak a gátlások, az alkalmazkodó képességük, szabálytudatuk is csiszolódik. Nem csak azt tanulják meg, hogy ugyanabban a hangmagasságban és tempóban egyszerre kezdjék az énekeket és egyszerre lépjenek, hanem azt is tudomásul kell venniük, hogy időnként le kell mondaniuk saját elképzeléseikről, vágyaikról a közösség vagy egy társuk érdekében (pl. nem azt a fejdísz kapja, amelyiket szeretné, vagy nem az a játék következik, amit szívesen játszana, vagy nem ő kerül újra középre, mert társa még egyszer sem szerepelhetett).

A körjátékok szerves része a szerepcsere, a párválasztás. Ilyenkor kimutatják egymásnak szeretetüket, megtapasztalják, milyen érzés mások szeretetét élvezni, illetve örömet szerezni. (pl. „Ennek a kislánynak nem jutott párja...”, „Komatálat hoztam...”).

A párbeszédes körjátékok társadalmi szokásokat elevenítenek fel, melyekben gyakorolják a társalgás menetét, köszönési formákat, tapasztalatot szereznek társadalmi elvárásokról. (pl. „Mért küldött az úrasszony...”, „Erzsébet asszony kéreti lányát...”).

A zenehallgatáson énekelt dalok (pl. „Madárka, madárka...”)

mélyen megragadják a gyermekek érzelemlátását, a közösen átélt élmények az együvé tartozást erősítik, ugyanakkor rácsodálkoznak a dal szépségére is. Ezek az átélt élmények nem csak a másik személyiségének megértését segítik, hanem az alkalmazkodó-képesség fontosságát is tudatosítják.

A pedagógushoz való viszony formálásában az ének-zenei foglalkozáson a pedagógus szervező, vezető és értékelő tevékenysége valósul meg. A gyermekek igyekeznek a pedagógus dicsérő szavait kiérdemelni, így fokozatosan hozzászoknak a kötöttségek és a pedagógus irányító szerepének elfogadásához.

A pedagógus tevékenységének lényege az, hogy *modell*. Az óvónő olyan meleg légkört tud kialakítani, amelyben következetességgel, igazságos vezetéssel olyan pozitív viszonyulást alakít ki a gyermekben, amely később a tanító elfogadását is elősegíti.

Az óvónő közreműködésével meg tapasztalt zenei élmények erősítik a pedagógus személyéhez való érzelmi kötődést (zenehallgatás, énekes beszéd), és több olyan szituáció fordul elő, amikor a pedagógusnak kijáró tiszteletadási formákat gyakorolják (pl. az óvónőt is választja körjátékban).

Az értelmi fejlesztés, nevelés megvalósítása megfelelő biológiai alapokat igényel, mivel összefügg annak meglétével. Például az a gyermek, akinek egyensúlyérzéke még fejletlen, nehezebben hajtja végre a mozgásos feladatokat, így lassabban fejlődnek a működést irányító központok. Ezért van az, hogy az egyik terület tökéletesítésére irányuló feladatok más területeket is ugyanolyan mértékben erősíthetnek meg.

A súlyozottan kiemelt *anyanyelvi fejlesztés* zenei lehetőségeiből a kíváncsú kétirányú feladatra utalhatunk, egyrészt a beszédhibák kiküszöbölésé-

re, másrészt a szóbeli kifejező készség és a nyelvi információk megértésnek fejlesztésére.

A beszédhibák fejlesztésében a mondókák, dalok egyenletes lüktetése a folyamatos beszédet készíti elő, hatását szabályosan ismétlődő mozgással fokozhatjuk (taps, lépés, koppantás, vagy a szöveghez alkalmazkodó stilizált mozgás). A ritmus megéreztetéséhez, megvalósításához szükséges tevékenység a szavakat ritmikusan tagolja, és ezzel a szótagolást, a játékos szóelemekkel a hangok kapcsolását gyakoroltatják, melyekre bőséges példákat találunk a mondókákban és dalokban egyaránt.

A kifejező készség fejlesztésében a beszéd formai és tartalmi oldalát egyaránt fejlesztjük. A szókincs bővítésével nem csak a néphagyomány ritkán használt szavait értjük, hanem a zenei fogalompárok elsajátítását is.

A *figyelem koncentrációját-tartósságát-megosztását* erősítő feladatokban a zenei fejlesztés szintén meghatározó jelentőségű (pl. a hangszínek ismeretése, a hangszerek pontos megszólaltatása, ugyanazon tevékenységi forma különféle módon történő végzésére: a ritmus vagy az egyenletes lüktetés ütogetése a térden, tappsal, integetéssel stb.)

Az *emlékezet és a gondolkodás* fejlesztése nem nélkülözheti a dallamhoz és a ritmushoz kapcsolódó visszhang-játékokat, az új énekek és mondókák rögzítéséhez szükséges felidézéseket, az ismert énekek, mondókák felismerését.

Az analízis gondolkodás a dallamból kiemelt motívum felismeréséhez szükséges, a szintézis képességét a motívumok dallammá kapcsolása igényli, a rész-egész viszonyának felismerése ezen feladatok együttes megoldásával, az összehasonlítási műveletek a helyes mozgásformák alkalmazásával valósul meg, a rendezést a szempont szerinti csoportosítások gyakoroltatják (pl. szempont lehet egy dallam- vagy ritmusfordulat).

A gondolkodást fejlesztik még az énekes játékok változatos mozgás- és térformái, a zenei nevelés transzferhatása és az ismeretszerzés cselekvő, megismerő szemlélete.

A *kreativitás, képzelet* fejlesztése történik a köszönések, mondókák, mesék, stb. megzenésítésével, zenei kíséret hangszeres improvizálással, zenére improvizált mozdulatokkal, mozgással, táncsal.

IV.

Az **óvodai élet megszervezésének elvei** között — akár a személyi és tárgyi feltételek, akár a szervezési feladatok, akár az óvoda kapcsolatainak kialakításában — szükségszerű a zenei gondolkodásmód.

A **személyi feltételek** tekintetében a zenei „modell” nyújtása óvodapedagógusaink jelentős részének nem okoz gondot, általában preferáltak az énekfoglalkozások, és az óvodák többségéből nem hiányzik az egész napot átszövő zenei tevékenység sem. Fontos, hogy ha ezen a területen hiányosságok mutatkoznak (a sok beszédől, dohányzástól „elmélyült” hangú, zeneileg „bizonytalan „óvónő), a nevelő szervezze úgy a csoportja életét, hogy időnként „szakember” (pl. a szomszéd csoport óvó nénije) tartson foglalkozásokat. Az óvónőkből alakult kisegítőcsoporthoz bemutatkozását is meg lehet szervezni (és ebben még a „gyengébb” zenei felkészültségű óvónő is szerephez juthat pl. egyszerűbb hangszerkísérettel), valamint az **óvoda működését segítő nem pedagógus alkalmazott** (pl. a szülőföldje dalait hitelesen és gyönyörűen éneklő dadus néni) is hozzájárulhat az eredményességhez.

Nagyon hasznos, de az óvodák többségében nem kivitelezhető a külön rendelkezésre álló zenepedagógus és **tárgyi feltételként** a zeneszoba, a csodálatos és méregdrága hangszerek, de gyakori tapasztalat, hogy a zenei eredményesség nem ezek függvénye. A „mindenki által hozzáférhető hangszernek” az énekhangnak remek kiegészítői lehetnek a testhangszerek (ujjacsok, tenyerek, öklök, fejbürok, térdek stb.), a nem csak zenei funkciót betöltő egyéb óvodai- és játéktárgyak (fakanál, evőeszközök, termékek stb.), a „legértékesebb” hangszer pedig az, amit a pedagógus és gyermekek közösen találnak ki és alkotnak meg.

Ha nem áll rendelkezésre zeneszoba, de kialakítható egy zenesarok, akkor éljünk ennek a lehetőségével. Előfordul, hogy a leghatékonyabb zenei fejlesztés a babakonyhában vagy más játékterületen tud megvalósulni (altatás, autózás, várépítés stb.).

Az óvodai élet megszervezésében a **rendszeresség**, a jó **napirend** követelménye feltételezi a zenei programok visszatérő ismétlődését, tudatos és tervszerű felépítését akkor is, ha ez rugalmasan alkalmazkodik az óvodai élet bizonyos, esetleg váratlan helyzeteihez (pl. az első lehulló hó átalakíthatja a gondosan megtervezett zenehallgatási anyagot, esetleg éneklés helyett kimegyünk a természetbe).

Feltétlenül ki kell emelni az **óvoda kapcsolataiban a családdal együtt** végzett nevelésben a *szülőkkel való zenei együttműködést*. Ez jelentheti a „zenész szülők” meghívását, hangszerek megismertetését, családi koncert szervezését, de jelenti annak a felvilágosító szerepnek a fontosságát is, amelyet a pedagógus végez pl. értekezletek, egyéni beszélgetések során az óvodai zenei nevelés jelentőségéről. Merjen a szülőknek is bemutatni, megtanítani olyan dalokat, melyek segítik az eredményesebb fejlesztést.

Az **intézményekkel való kapcsolattartásban** említést érdemel a körzeti, vagy esetenként az óvodához közeli *zeneiskolákkal* tartott programok (ünnepségek, műsorok) szervezése, gyakorta tartanak közös előkészítő foglalkozásokat — elsősorban tehetségkutatási-gondozási céllal.

V.

Az **óvodai élet tevékenységi formái és az óvodapedagógus feladatai** fejezet nyolc fő feladat (Játék; Vers, mese; Ének, zene, énekes játék; Rajzolás, mintázás, kézimunka; Mozgás; A külső világ tevékeny megismerése; Munka jellegű tevékenységek; Tanulás) köré csoportosítva tárgyalja az óvoda legfontosabb teendőit. A fejlesztési területek részletes kibontásában a „valamikori” foglalkozások feladatai köszönnek vissza egy más szempontú, még inkább gyermekközeli megvilágításban.

Egy másik tanulmány témája lehet az ezek közötti összefüggések és a zene kapcsolatának vizsgálata, a komplexitás lehetőségeinek keresése. Jó lenne hinni, hogy ennek a tárgyi és személyi feltételei adottak, de ez még járatlan útja az óvodapedagógiának is, mivel a tantárgyi struktúrákban megtanult ismeretek ötvözése és óvodai kivitelezése nem könnyű feladat. Remélhetőleg sok pedagógusnak sikerül ettől a merev, széttagolt rendszertől eltávolodnia, de nem — az érdemlegesen semmit sem fejlesztő — káoszba tévednie.

A fentiekben elemzett, a programot átható zeneiség után remélhetőleg kevésbé érezzük — a bevezetőben említett 12 sornyi „Ének, zene, énekes játék” címen — a zenei nevelés háttérbe szorulását. Ugyanakkor egy újabb elemzés tárgya lehet az ebben megfogalmazottak összevetése korábbi programokkal, a képzőkben elsajátított ismeretekkel, óvodapedagógusaink felkészültségével (pl. a népdal és néptánc óvodai értelmezése).

VI.

A fejlődés jellemzői az óvodáskor végére fejezetből kiemeljük mindazokat a területeket, amelynek fejlesztésében fontosnak tartja a zenei nevelést. A „szakma” hiányolja e részből a konkrét zenei ismeretek visszaigazolását. A székszárdi Országos Óvodai Ének-zenei Tanácskozás (1998) felhívása alapján elkészült az ajánlás az óvodát elhagyó gyermek dalkincsének, zenei készség- és képességszintjének jellemzőiről a képző intézmények és az óvodapedagógusok számára.

Mindemellett az Óvodai nevelés országos alapprogramjának záró sorai közül — remélhetőleg — kicsengnek az egész gyermeki személyiség harmonikus fejlesztésében a zenei nevelés meghatározó szerepének a felhangjai!

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Óvodai nevelés országos alapprogramja. Magyar Közlöny, 1996/71.
Pedagógiai Lexikon. Keraban Könyvkiadó, Bp. 1997.
Mészáros István: Zenei nevelésünk másfél évszázada. Közgazdasági és Jogi Kiadó, 1988.
Kodály Zoltán: A zene mindenkié. Zeneműkiadó, Bp. 1975.
Forrai Katalin: Ének az óvodában. Editio Musica, 1993.
Oláh Előd: A zenei képzést akadályozó tényezők. Ének-zene tanítása, 1984/4.
Nagy Balázné: Akadályozzák-e „tényezők” a zenei nevelést? Óvodai nevelés 1998/7.
Kokas Klára: Képességfejlesztés zenei neveléssel. Zeneműkiadó, Bp. 1972.
Porkolábné dr. Balogh Katalin: Kudarc nélkül az iskolában. Alex-Typo Kiadó, 1992.
Nagy Jenőné: Zenei nevelés az óvodában. JNK-Szolnok Megyei Pedagógiai Intézet, 1995.
Dr. L. Nagy Katalin: Zenei nevelés — 2000. Iskolakultúra, 1996/12.

A BUDAPESTI TANÍTÓKÉPZŐ FŐISKOLA GYAKORLÓ ÁLTALÁNOS ISKOLÁJÁNAK PEDAGÓGIAI PROGRAMJA

CSONKÁNÉ LISZKA ÁGNES

1. Iskolánk helyzete, háttere

A BTF Gyakorló Általános Iskolája a főiskola által fenntartott, szakmai önállósággal rendelkező, a főiskola költségvetésében elkülönített kerettel gazdálkodó intézmény, amely a főiskola képzési céljai és feladatai megvalósításának érdekében tevékenykedik. 1982 óta működik mint 8 osztályos iskola. Történelmi gyökerei a múlt századba nyúlnak vissza, elődintézményei az 1869-ben Eötvös József által alapított budai állami tanítóképző, ill. az 1959-ben létesített Budapesti Felsőfokú Tanítóképző Intézet 4 osztályos gyakorlóiskolái. Intézményünk kettős funkciót lát el. Közoktatási feladatunk az általános iskolai nevelés és oktatás a Közoktatási Törvény, a Nemzeti Alaptanterv és az iskola pedagógiai programja szerint. Felsőoktatási feladatunk a Felsőoktatási Törvény alapján a hallgatók gyakorlati képzésében való részvétel.

Intézményünk tevékenységének alapelveit, szervezeti és működési rendjét az 1994-ben elfogadott és 1998-ban módosított Szervezeti és Működési Szabályzat és annak mellékletei tartalmazzák. Gyakorlóiskolánk működési területe a főváros XII. kerülete, túlnyomó többségben értelmiségi szülők gyermeke jár hozzánk. Az 1998-ban alakult Iskolatanács és az 1994-ben létrehozott Iskolaszék — a Szülői Munkaközösséggel együtt — aktívan vesz részt minden pedagógiai, szervezési és egyéb, a tanulókat érintő kérdés megvitatásában. Az Iskolatanács által kezdeményezett „Értetek Gyakorló Általános Iskola” alapítvány segíti a költségvetés szűkös kereteiből nem finanszírozható feladatok, programok megvalósítását (vizuális nevelési program, táborozásokhoz, erdei iskolához való anyagi hozzájárulás, az angol nyelv emelt óraszámában való oktatása és az informatika tanítása).

Tanulólétszámunk átlagosan 380-400 fő. Évfolyamonként 2-2 párhuzamos osztályt, valamint 7 napközis csoportot működtetünk, amit 8-ra kívánunk emelni, mivel tanulóink 60-70%-a napközis.

A szülői ház igényli iskolánktól a sokszínű szabadidős programok szervezését. Ezért igyekszünk a tanulók érdeklődése szerint többféle szakkört működtetni (kézműves, sport, számítástechnika stb.). A számítástechnika oktatását a szabadidős tevékenységekre is mindjobban ki szeretnénk terjeszteni.

Iskolakönyvtárunk sokirányú kihasználásával segítjük az olvasás megszerettetését, az önálló ismeretszerzésre nevelést. Minta- és báziskönyvtárunkat, egy könyvtáros működteti hallgatói demonstrátorok közreműködésével, bekapcsolódva az informatika oktatásba is.

Nevelőtestületünk az átlagosnál jobb felkészültségű pedagógusokból áll. Főállású nevelőink száma 42, közülük 11 tanító és 11 szaktanár szakvezetői feladatokat lát el. Ebből 5 tanár az ELTE Tanárképző Karának szakvezetője, 1 fő a Testnevelési Egyetemé. A négyéves tanítóképzés műveltségterületi képzési igényének megfelelően a felső tagozaton 4 kolléga fogad 5–6. osztályban tanítójelölteket is, 3 szakvezető alsó és felső tagozaton is részt vesz a hallgatók képzésében.

Iskolánkban szakvezető tanító illetve tanár megbízást az a pedagógus kaphat, aki a munkakör betöltéséhez szükséges főiskolai szintű végzettséggel és szakképzettséggel rendelkezik, valamint legalább 5 éves szakmai gyakorlata van. A szakvezetők kiválasztása a főiskola tanszékeivel közösen történik, a kezdő szakaszban dolgozó szakvezetők kinevezéséhez a Főiskolai Tanács állásfoglalása szükséges.

Nevelő-oktató munkánk tárgyi feltételei jónak mondhatók. Gyakorlóiskolánkban 21 tanterem, 3 műhelyterem, 1 könyvtár és olvasóterem van. Tornacsarnokunkban egyszerre két testnevelés óra tartható, sportudvarunk, tetőteraszunk, valamint az 5 éve — alapítványi és a diákönkormányzat által felajánlott pénzből — elkészült játszóterünk jól szolgálják mind a tanórai, mind a szabadidős foglalkozásokat.

Az alapvető felszerelések, eszközök, ismerethordozók rendelkezésünkre állnak. Eszközrendszerünk azonban további folyamatos bővítésre, korszerűsítésre szorul. Különösen közeli ezek a feladatok a Helyi Tanterv komplex, ill. integrált tantárgyai és az informatika tanításáraiak kiszélesedése kapcsán.

Pedagógiai programunk megvalósítását jól segítik változó helyszínű erdei iskoláink, nyári táborozásaink, immár hagyományossá vált angliai nyelvi tá-

boraink. Tanulóinknak gyakran szervezünk színház-, mozi-, múzeumlátogatásokat. Rendszeresen szervezünk 1 vagy több napos kirándulásokat. Iskolánkban a nevelő-oktató munkát 18 nem pedagógus dolgozó segíti (gondnok, iskolatitkár, egyéb). Ebből 12 fő pedagógiai asszisztens.

Évente 1 végzős hallgató nyerheti el a dr. Padányi-Frank Antal ösztöndíjat, és gyakornokként 1 évet tölthet el iskolánkban. Lehetősége van megismerkedni a szakvezetők munkájával, bekapcsolódik 1-1 osztály tanulmányi tevékenységébe, részt vesz a tanítójelöltek gyakorlati felkészítésében. Kutatási témát választ, és éves munkáját dolgozattal zárja.

2. Cél- és feladatrendszerünk

Pedagógiai programunkat önállóan, de a főiskolával egyeztetett módon alakítottuk ki. Iskolánk nyolcosztályos intézmény: fent említett kettős funkciójából fakad sajátos filozófiája, ez határozza meg legfőbb értékeit is. A nevelési-oktatási feladatok közül lényegi feladatnak tartjuk a kultúra átszarmaztatását. A kultúrát a legszélesebb értelemben fogjuk fel, nem tekintjük zárt rendszernek, változásait, gazdagodását követni igyekszünk. Fő törekvésünk, hogy segítsük az egyes gyermekben rejlő lehetőségek kibontakoztatását.

Célunk olyan, élővösi értelemben vett „mintaiskolává” válni, ahol kiemelt szerepet kap:

- a hagyományos értékek megőrzése, a tudás, a munka megbecsülése, a morális értékek képviselése;
- a gyermekek és a felnőttek kölcsönös tiszteletén, empátián, tolerancián alapuló kapcsolatának kialakítása;
- az önismeret segítése, a meleg, érzelmegazdag légkör megteremtésével az iskolához való pozitív viszony megalapozása;
- az értelmi képességek sokoldalú fejlesztése;
- az egészséges életmód fontosságának tudatosítása, életigenlő fiatalok nevelése;
- a megismerési módszerek elsajátítása, a kreativitás fejlesztése;
- az alkotási kedv felkeltése és megőrzése.

Mindezek tükrében az alábbi feladatokat emeltük ki pedagógiai programunkban:

Tehetségfejlesztés:

Ezt azért tartottuk fontosnak, mert tanulóink nagy része rendelkezik valamely területen kiemelkedő adottságokkal.

Képességeik további kibontakoztatására szakköröket, klubokat szervezünk, versenyeken, pályázatokon, kiállításokon, házi és kerületi bajnokságokon szerepelhetnek, mérhetik össze tudásukat. Az önálló ismeretszerzésben, az érdeklődésüknek megfelelő kutatómunkákban segíti őket gazdag iskolai könyvtárunk.

Felzárkóztatás:

Az esetleges szociális hátrányok, beilleszkedési, magatartási, tanulási nehézségek enyhítését szolgáló tevékenységeink egyrészt a kötelező korreptálások, másrészt felzárkóztató, valamint logopédiai foglalkozások. Ezek a formák igen eredményesnek bizonyultak eddig is, a rászoruló tanulók szülei is támogatólag fogadják gyermekük ilyen irányú fejlesztését.

Gyermek- és ifjúságvédelem:

Veszélyeztetett tanulónk évek óta nincs, hátrányos helyzetű tanulóink száma is alacsony. Ez az örömdetes tény nem mentesít az alól, hogy fokozott figyelemmel kísérjük és minden lehetséges módon segítsük a rászoruló tanulókat és családjukat.

Kötelességünk, hogy — bár helyzetünkől és tanulóink jó szociális körülményeiből fakad — e kedvező állapotot megőrizzük.

Pályairányító tevékenység: Fontosnak tartjuk, hogy már a kezdő szakaszban figyeljünk tanulóink adottságaira, képességeire, jó kapcsolatot alakítsunk ki a szülői házzal, hogy később segíteni tudjunk a továbbtanulásban, pályaválasztásban.

Tanulóink jelentős része (80-90%) gimnáziumokban tanul tovább. Felvételi eredményeik igen jók, többségüket versenyeredményeik, illetve előfelvételin nyújtott teljesítményeik alapján felveszik a választott középiskolába.

Kapcsolat a szülői házzal:

A szülők elfogadják nevelési-oktatási célkitűzéseinket, együttműködnek a feladatok megvalósításában. Az iskolai élet minden területén segítik, támogatják munkánkat, tudván, hogy csak egymást erősítve érhetjük el a kívánt eredményt. Iskolánkban a Szülői Munkaközösség mellett Iskolaszék is működik. A hagyományos kapcsolattartási formák mellett újakkal is próbálko-

zunk (pl. dán típusú fogadóórák, Szülők Akadémiája stb.). A szülők elvárják az iskolától a magas színvonalú nevelő-oktató munkát, gyermekeiktől pedig a helytállást, az iskolai követelmények teljesítését. A tanulásnak, a munkának presztízse van intézményünkben, s ennek elérésében a családi ház sokat segít.

Feladataink a pedagógusképzésben:

Gyakorlóiskolánk a tanítójelöltek gyakorlati képzésének fontos színtere, műhelye, amelyben a szakvezetők, a főiskolai oktatók, a hallgatók és az itt tanuló gyerekek együttműködése teremt lehetőséget a jelölteknek ahhoz, hogy a neveléshez-oktatáshoz szükséges gyakorlati képességeiket fejlesszék. A gyakorlóiskolának tartalmilag meghatározó szerepe van a hallgatók gyakorlati képzésének első, alapozó, indító szakaszában (hospitálások, bemutatók, csoport előtti tanítási gyakorlatok). Ezért (is) alapvető fontosságú a tan-székek és a tantestület ill. az egyes szakvezetők együttműködése. Ennek megvalósítása állandó, folyamatos feladatunk, ugyanúgy, mint a rendszeres szakmai továbbképzések, konzultációk, véleménycserék a főiskola és a gyakorlóiskola pedagógusai között.

3. A képzés időtartama

Iskolánkban a képzés 8 éves. Ezt az időszakot két nagyobb szakaszra bontjuk: 1-6. osztályig és a 7- 8. osztályig terjedő periódusokra, megfelelően az Oktatási Törvény és a NAT által képviselt szakaszolásnak.

A hatosztályos kezdőszakasz szocializációs funkciói közül fontosnak tartjuk a önismerethez segítséget és az iskolához (tágabban a kultúra forrásaihoz) való pozitív viszony kialakítását. Nevelési-oktatási feladataink közül az alapvető eszköztudás megszerzését, a különböző kommunikációs eszközök használatát, a megismerés egyes módszereinek elsajátítását, a matematikai gondolkodás megalapozását helyezük előtérbe.

Kiemelten kezeljük a vizuális nevelést és a művészetek élvezetére, közvetítésére és az alkotásra nevelést. Ezért érvényesül fokozottan Helyi Tantervünkben a NAT műveltségterületi szemléletmódja a komplex, integrált tantárgyak kidolgozásában. Tantervünkben a követelményeket a 3., majd a 4., 5., 6. tantárgyszakaszok végére fogalmaztuk meg. Az első 3 évben fokozottan kívánjuk érvényesíteni az egyéni haladási tempót, a differenciálást.

A 7-8. osztályokban kifejezetten a középiskolára kívánjuk felkészíteni tanulóinkat, ezért itt inkább megtartottuk a hagyományoshoz hasonló tantervi rendszert.

A NAT felmenő rendszerű bevezetése szükségessé teszi helyi tantervünk 7-8. osztályra történő kidolgozását is.

4. Struktúra

A hatosztályos kezdőszakaszban a hagyományos osztálykeret dominál. Csoportbontást alkalmazunk második osztálytól az idegen (angol) nyelv, a művészetek, az életvitel és gyakorlati ismeretek illetve technika, valamint az informatika órákon. Ezekhez igyekszünk megfelelő szaktantermeket biztosítani. Az 1-6. osztályban inkább komplex tantárgyakban gondolkodunk. A tantárgyak egy részét az egyes műveltségi területek felbontásával szerveztük. Ennek indoka, hogy egyes területekre (pl. a művészeti nevelés) kiemelt figyelmet fordítunk, ezért a különböző művészeti ágak a „Tárgy- és környezetkultúra” illetve a „Művészetek” elnevezésű tárgyakban is szerepelnek. Ugyancsak több tantárgyban jelennek meg az „Ember és társadalom”, az „Informatika” és az „Életvitel és gyakorlati ismeretek” műveltségi területek elemei.

Az idegen nyelv tanulása iránt iskolánkban fokozott a szülői igény, ezért már 2. osztálytól tanítjuk az angol nyelvet bontott csoportokban, játékos formában.

Az Informatika a Helyi Tantervünkben 3. osztályban lép be külön tantárgyként. Tantervünkben helyet kapott az osztályfőnöki nevelőmunka és a tanórán kívüli nevelés terve.

5. Óratervek, tantárgyfelosztás

A tanórarendszert szabadabban kívánjuk kezelni az 1-6. osztályban a tantárgy jellegéhez, a tanulókhoz és a feladatokhoz igazodva. Időtartam szempontjából 3 féle tanórát alkalmazunk:

- 25' időtartamút,
- 45' időtartamút,
- 60' időtartamút. (Az óratervben szereplő óraszámok 45' időtartamú órákra vonatkoznak.)

Az I. tantárgyszakaszban (1–3. osztály) a képességfejlesztésre helyezzük a fő hangsúlyt. A II., III. és IV. szakaszban (4–5–6. osztály) a kreativitás, tevékenység és alkotás kerül a középpontba.

A további tantárgyszakaszokban (7–8.) folytatódnak az alkotó jellegű tevékenységek, és különös hangsúlyt kap a középiskolára való felkészítés. (Lásd az 1–7. sz. Mellékleteket.)

6. Tantervek, tankönyvek, taneszközök

Az 1998/99-es tanévben bevezettük a NAT-ot az első és a hetedik évfolyamon. Az első évfolyamon ez nem igényelt külön erőfeszítést, mivel a helyi tantervünket kidolgoztuk. A hetedik évfolyamon azonban az átmeneti tanterv komoly feladat elé állította tanárainkat. Úgy tűnik, élünk azzal a módosítással, hogy az 1999/2000. tanévben csak az első és második osztályban fogunk a NAT szerint dolgozni.

A tankönyvek, taneszközök kiválasztása a munkaközösségek és a főiskolai tanszékek egyeztetése alapján történik. A tanszékek javaslatára azokat a tankönyveket vesszük figyelembe, amelyek alkalmasak arra, hogy a tanítójelöltek az alapvető módszertani eljárásokat segítségükkel elsajátítsák, az elméletben tanultakat a gyakorlatban megvalósíthassák.

7. Ellenőrzési-értékelési rendszerünk

Az első tantárgyszakaszban a formáló-segítő értékelést kívánjuk előtérbe helyezni. Ezért a szülőket és a gyermekeket félévenként szóveges értékelés formájában tájékoztatjuk a gyermek fejlődéséről.

Ez az értékelés elsősorban a képességfejlődéssel kapcsolatos megállapításokat tartalmazza. Az első három évben az évfolyamok közötti továbbhaladás automatikus. A további tantárgyszakaszokban szintén nagy jelentőségű a formáló-segítő értékelés, a szakaszhatárokon azonban összegző értékelésre is sor kerül a tantárgyi és életkori sajátosságoknak megfelelő formában, az 1–5-ig terjedő fokozati skála segítségével.

Tanulóink magatartását, szorgalmát az I. tantárgyszakaszban ugyancsak szóvegesen értékeljük, a továbbiakban meghatározott követelményrendszer alapján „példás, jó, változó,anyag/rossz” megjelölést használunk.

8. Egyéb

Tervet készítünk pedagógusaink továbbképzésére vonatkozóan. Helyi Tantervünk a további évekre is meghatározza a szükséges továbbképzéseket.

Munkaerő-gazdálkodási programunk megtervezésekor arra törekszünk, hogy a kezdő szakaszban tanító kollégáink tanítói és szaktanári diplomával is rendelkezzenek.

**A kötelező tanórai foglalkozások óraterve (ciklusonként)
a BTF és a Gyakorló Általános Iskola helyi tantervében**

I. Tantárgyszakasz (1–3. évfolyam)												
Tantárgyak	Összórászámok			Lehetséges órászámok az 1–3. évfolyamokon								
	össze- sen 1–3. évf.	1–3. évf. %-a	NAT szerinti % (1–4. évf.)	Óra/ciklus			Óra/év			Az összórászám %-a		
				1.	2.	3.	1.	2.	3.	1.	2.	3.
Magyar nyelv és irodalom	795	35,8	32–40	16	14	13	296	259	241	40,0	35,0	32,5
Idegen nyelv	74	3,3	–	0	2	2	0	37	37	0	5,0	5,0
Informatika	19	0,9	–	0	0	1	0	0	19	0	0	2,5
Matematika	444	20,0	19–23	8	8	8	148	148	148	20,0	20,0	20,0
Természetismeret	167	7,5	5–9	3	3	3	56	56	56	7,5	7,5	7,5
Ember és társadalom ¹			4–7									
Művészetek	333	15,0	12–16	6	6	6	111	111	111	15,0	15,0	15,0
Tárgy- és környezetkultúra	111	5,0	4–7	2	2	2	37	37	37	5,0	5,0	5,0
Osztályfőnöki foglalkozás	55	2,5	–	1	1	1	19	19	19	2,5	2,5	2,5
Mozgáskultúra	222	10,0	10–14	4	4	4	74	74	74	10,0	10,0	10,0
Összesen	2220	100	–	40	40	40	740	740	740	100	100	100

¹ Az Ember és társadalom tantárgy anyaga beépült a Magyar nyelv és irodalom, a Természetismeret, a Művészetek, a Tárgy- és környezetkultúra és az Osztályfőnöki foglalkozás tantárgyakba.

**A kötelező tanórai foglalkozások óraterve (ciklusonként)
a BTF és a Gyakorló Általános Iskola helyi tantervében**

II. Tantárgyszakasz (4. évfolyam)				
Tantárgyak	Óraszám			
	összesen	%	NAT szerinti % (1–4. oszt.)	ciklusonként
Magyar nyelv és irodalom	241	29	32–40 ¹	13
Idegen nyelv	74	9	-	4
Informatika	37	4	-	2
Matematika	167	20	19–23	9
Természetismeret	56	7	5–9	3
Ember és társadalom ²			4–7	
Művészetek	111	13	12–16	6
Tárgy- és környezetkultúra	37	4	4–7	2
Osztályfőnöki foglalkozás	19	2	-	1
Mozgáskultúra	93	11	10–14	5
Összesen	833	100	-	45

¹ A 4. évfolyam önálló tantárgyszakasz, a százalékos arány azonban az 1–4. évfolyamra értelmezve kielégítő.

² Az Ember és társadalom tantárgy anyaga beépült a Magyar nyelv és irodalom, a Természetismeret, a Művészetek, a Tárgy- és környezetkultúra és az Osztályfőnöki foglalkozás tantárgyakba.

**A kötelező tanórai foglalkozások óraterve (ciklusonként)
a BTF és a Gyakorló Általános Iskola helyi tantervében**

III. Tantárgyszakasz (5. évfolyam)				
Tantárgyak	Óraszám			
	összesen	%	NAT szerinti % (1–4. oszt.)	ciklusonként
Magyar nyelv	93	11	16–20 ¹	5
Magyar irodalom	93	11		5
Idegen nyelv	93	11	11–15	5
Informatika	37	4	2–4	2
Matematika	148	18	16–20	8
Természetismeret	74	9	8–12	4
Ember és társadalom	56	7	5–9	3
Művészetek	111	13	12–16	6
Tárgy- és környezetkultúra ²	37	4	5–9	2
Osztályfőnöki foglalkozás	19	2	-	1
Mozgáskultúra	74	9	9–13	4
Összesen	833	100	-	45

¹ Magyar nyelv és irodalom

² Részben beépült a Magyar irodalom, a Művészetek és az Osztályfőnöki foglalkozás tantárgyakba

**A kötelező tanórai foglalkozások óraterve (ciklusonként)
a BTF és a Gyakorló Általános Iskola helyi tantervében**

IV. Tantárgyszakasz (6. évfolyam)				
Tantárgyak	Óraszám			
	összesen	%	NAT szerinti % (1–4. oszt.)	ciklusonként
Magyar nyelv	74	9	16–20 ¹	4
Magyar irodalom	74	9		4
Idegen nyelv	93	11	11–15	5
Informatika	37	4	2–4	2
Matematika	148	18	16–20	8
Természetismeret	111	13	8–12	6
Ember és társadalom ²	56	7	5–9	3
Művészetek	111	13	12–16	6
Tárgy- és környezetkultúra ²	37	4	5–9	2
Osztályfőnöki foglalkozás	19	2	-	1
Mozgáskultúra	74	9	9–13	4
Összesen	833	100	-	45

¹ Magyar nyelv és irodalom

² Részben beépült a Magyar irodalom, a Művészetek és az Osztályfőnöki foglalkozás tantárgyakba

**A kötelező tanórai foglalkozások óraterve (ciklusonként)
a BTF és a Gyakorló Általános Iskola helyi tantervében**

V. Tantárgyszakasz (7. évfolyam)				
Tantárgyak	Óraszám			
	irány %	tényleges %	éves óraszám	heti óraszám
Magyar	11–13	12	114	3
Angol	9–12	10	95	2½
Ember és társadalom*	10–14	8	76	2
Matematika	10–14	12	114	3
Földünk és környezetünk (földrajz)	4–7	8	76	2
Ember és természet (biológia, fizika, kémia)	16–22	16	152	4
Informatika	4–7	4	38	1
Művészetek (vizuális kultúra, ének-zene)	9–12	12	114	3
Testnevelés	6–10	8	76	2
Technika és életviteli ismeretek	6–10	8	76	2
Osztályfőnöki foglalkozás		2	19	½
Összesen		100	950	25

* Részben beépült a Magyar, a Művészetek és az Osztályfőnöki foglalkozás tantárgyakba.

**A kötelező tanórai foglalkozások óraterve (ciklusonként)
a BTF és a Gyakorló Általános Iskola helyi tantervében**

VI. Tantárgyszakasz (8. évfolyam)				
Tantárgyak	Óraszám			
	irány %	tényleges %	éves óraszám	heti óraszám
Magyar	11–13	16	114	4
Angol	9–12	10	95	2 $\frac{1}{2}$
Ember és társadalom*	10–14	8	76	2
Matematika	10–14	12	114	3
Földünk és környezetünk (földrajz)	4–7	8	76	2
Ember és természet (biológia, fizika, kémia)	16–22	16	152	4
Informatika	4–7	4	38	1
Művészetek (vizuális kultúra, ének-zene)	9–12	8	76	2
Testnevelés	6–10	8	76	2
Technika és életviteli ismeretek	6–10	8	76	2
Osztályfőnöki foglalkozás		2	19	$\frac{1}{2}$
Összesen		100	950	25

* Részben beépült a Magyar, a Művészetek és az Osztályfőnöki foglalkozás tantárgyakba.

**A kötelező tanórai foglalkozások óraterve (ciklusonként)
a BTF és a Gyakorló Általános Iskola helyi tantervében**

Tantárgyak	Évfolyamok			
	1–3.	4.	5.	6.
Magyar nyelv és irodalom	4 ¹	-	2 ²	2 ²
Angol	4 ³	2 ³	3 ³	3 ³
Informatika	-	-	-	-
Matematika	4 ⁴	-	-	-
Természetismeret	-	-	-	-
Ember és társadalom	-	-	-	-
Művészetek	-	4 ⁵	-	-
Tárgy- és környezetkultúra	-	-	2 ⁶	2 ⁶
Osztályfőnöki foglalkozás	-	-	-	-
Mozgáskultúra	-	-	2 ⁷	2 ⁷
Fejlesztő foglalkozások	-	5 ⁸	2 ⁸	2 ⁸

¹ Az anyanyelvi játékokkal és játékos foglalkozásokkal az anyanyelvi kommunikációs képesség fejlesztése (különös tekintettel a szóbeli és írásbeli szövegalkotásra és az olvasásra, szövegbefogadásra).

² A Magyar irodalom tantárgy tantervében szereplő dráma — báb — népi játék elmélyültebb megvalósítására.³ A szülők igényétől függően a tantervi követelmények megszilárdítására.

⁴ Matematikai tevékenységekkel és játékokkal tárgyak, személyek tulajdonságainak megfigyelés, összehasonlítása, s általuk a gyermekek felkészítése a tulajdonságok, kapcsolatok, helyzetek változásának megfigyelésére.⁵ Az érdeklődést tanúsító gyermekek alkotás-centrikus fejlesztése.

⁶ Kézműves tevékenység — népművészeti hagyományok ápolása.

⁷ A Tantervben szereplő népitánc-foglalkozások továbbfejlesztése.

⁸ Felzárkóztatás, tehetséggondozás.

A GYAKORLÓ ÓVODA HELYI NEVELÉSI PROGRAMJA

NEVIGYÁNSZKY ÉVA

Az 1950-es évektől a nők (szinte) teljes foglalkoztatásával együtt nőtt az óvodák iránti igény. Míg 1938-ban az óvodás korúak 23,6%-a járt óvodába, addig mára ez a szám 90% fölé emelkedett. A mennyiségi változással egy időben megnőtt az óvoda tartalmi munkájával kapcsolatos elvárás is. A mai magyar társadalom nemcsak azt várja el az óvodáktól, hogy a gyermekeknek megfelelő elhelyezést biztosítson, hanem azt is, hogy minőségi nevelést valósítson meg.

Az óvoda fennállása óta három fő funkció teljesítésére vállalkozott: szociális, nevelési, iskola-előkészítő. A három funkció az elmúlt másfél évszázad alatt sokat változott, finomodott, hűen tükrözve a változó társadalmi igényeket. Hasonlóan változott a funkciók egymáshoz való viszonya. Voltak korok, melyekben a szociális funkció került előtérbe, máskor a nevelési vagy az iskola-előkészítő szerepet hangsúlyozták. Idővel a funkciók tartalmában is jelentős változások következtek be.

A 90-es évek megújult társadalma új értékeket fogalmaz meg a nevelés számára:

- a kollektívnek alárendelt érzelmek helyett az egyén megértését, tiszteletben tartását, az egymással való törődést, a segítőkészséget;
- az önállóságot, az alkotókedvet, alkotóképességet;
- az internacionalizmus helyett értékeink, hagyományaink, közvetlen környezetünk ápolását, szeretetét.

Az elmúlt évtizedek központi tanügyigazgatási dokumentumait áttekintve is jelentős változásokat tapasztalhatunk: jól megfigyelhető az egységesítéstől a sokféleségig vezető út folyamata.

1953-ban adták ki az első központi iránymutatást „Óvodai foglalkozások” címmel az óvodai nevelőmunka egységesítése és az óvónők munkájának segítése érdekében.

1957-től 1971-ig a „*Nevelőmunka az óvodában — Útmutató óvónők számára*” című kézikönyv szolgált mind eszmeileg, mind metodikailag a nevelőmunka alapjául. E tantervi dokumentum pontosan meghatározta az óvónők feladatait, az óvodai tevékenységek formáit, a tananyagot és a módszereket is.

1971-ben jelent meg a magyar óvodapedagógia történetében az első átfogó dokumentum „*Az óvodai nevelés programja*” címmel.

Egységes óvodai rendszer kiépítésére törekedett, ugyanakkor az ország különböző szociális és személyi környezetéből adódó egyéni kísérletek megvalósításának nem szabott gátat. Ezáltal valamelyest lazított a korábbi merev szemléleten és gyakorlaton.

A 80-as évek elején kezdtek dolgozni a szakemberek egy újabb, még inkább gyermekközpontú program kialakításán, melyet 1989-ben vezettek be. A program kidolgozásának fontos szempontja volt, hogy a változtatás mellett megőrizzék a korábbi dokumentumok korszerű értékeit, ugyanakkor erősíteni kívánták a keretjellegét, utat nyitva az óvodapedagógusok módszertani szabadságának, újítási törekvéseinek.

1996. szeptemberétől hivatalos központi dokumentumunk az „*Óvodai nevelés országos alapprogramja*”, mely a korábbiakhoz képest terjedelmében és tartalmában is sokkal szűkebb, igazán csak az irányokat megjelölő, az intézményi autonómiának maximálisan teret adó program.

Az alternativitás és a tőle elválaszthatatlan pluralizmus és innováció ma nemcsak a politikai életben, hanem a pedagógiában is érvényesül, ugyanúgy, mint a demokrácia, a szabadság fogalma.

Az oktatási rendszer pluralizmusának egyik alapfeltétele az, hogy törvényileg biztosított jogi garanciák segítsék elő kialakulását.

Magyarországon már az 1985-ös oktatási törvény — melyet mint a felső szervektől indított reformot is értelmezhetünk — részben megteremtette a változás, változtatás jogi feltételeit. Nagy volt a jelentősége, mivel az ezt megelőző időszakban a centrális irányítás dominált, melyben a fejlesztés a központból, felülről indult ki. Az irányítás ügyelt az egyöntetűségre, az egyértelműségre, s közömbös volt a helyi eltérések, sajátosságok iránt. Ezzel szemben az intézményi autonómiára épülő rendszerben az alulról kezdeményezett innováció a fejlődés alapformája, ahol az intézmény maga vállalja a felelősséget annak az útnak a megjelöléséért, melyen saját céljai, problémái megoldása érdekében haladni kíván.

Magyarországon az alternatív pedagógiai törekvéseket segítette az 1990-es törvénymódosítás mindenekelőtt az intézmények alapítási jogának kiszélesítésével. Az állam monopolhelyzete ezzel megszűnt, s egyre több alapítványi, egyházi, magán intézmény kapcsolódott be a közoktatási feladatok ellátásába.

Az 1993-as közoktatási törvény feltette az i-re a pontot, 1996-os módosítása óta valamennyi közoktatási intézménynek nemcsak joga, de törvényi kötelezettsége az egyéni arculat, az önálló program kialakítása.

Az „Óvodai nevelés országos alapprogramja” irányelveket fogalmaz meg, melyek a Magyarországon napjainkban működő valamennyi óvoda számára kötelező érvényűek. Ez a kiadvány a Nemzeti Alaptantervvel azonos rangú dokumentum, mely nem egyetlen programot kíván kötelezően és általánosan érvényre juttatni, hanem a nevelési programok sokféleségének, egymás melletti létezésének biztosít teret. Miközben bizonyos mértékig szabályoz, hozzájárul a pedagógiai szabadság érvényesüléséhez.

A közoktatási törvény értelmében: „Az óvoda az Óvodai nevelés országos alapprogramja alapján nevelési programot készít, vagy az ily módon készített nevelési programok közül választ.”

A program elkészítésének jogát a nevelőtestületekre, elfogadásának, azaz jóváhagyásának jogát pedig a fenntartókra bízta.

Egyetlen kikötést tartalmaz: a kormányzat által kiadott alapprogrammal, annak szellemiségével összhangban kell lennie.

Pedagógiai elveink meghatározásánál abból kell kiindulni, hogy:

„az óvodai nevelésnek az emberi személyiség teljes kibontakoztatására, az emberi -és alapvető szabadságjogok tiszteletben tartásának megerősítésére kell irányulnia,

a gyermekeket — mint fejlődő személyiséget — különleges védelem illeti meg,

a gyermek nevelése elsősorban a család joga és kötelessége, s ebben az óvodák kiegészítő szerepet játszanak.”

Az intézmények a törvényben előírt kötelezettségüknek több módon tehetnek eleget:

1. Saját, önálló nevelési programot készítenek a helyi adottságok, lehetőségek, igények figyelembevételével.

2. Kész, központilag jóváhagyott programok közül választanak egyet, s azt teljes egészében átveszik.
3. Egy kész pedagógiai programot kiválasztanak, annak fő irányvonalát megtartják, de helyi körülményeikhez igazítják, azaz adaptálják.

A döntés joga tehát neveléstörténetünkben először a pedagógustestületké.

Tapasztalataim alapján az óvodapedagógus társadalom nagy része örömmel üdvözölte a szabad választás lehetőségét. Fenntartásaik főleg a programírásban való járatlanságukból, tapasztalatlanságukból adódtak, ezzel együtt sok testület élt, illetve él a helyi program önálló elkészítésének lehetőségével.

Óvodánkban is ezt az utat választotta a nevelőtestület. Döntésünk meghozatalában intézményünk kettős funkciójából adódó speciális jellegünk erősen meghatározó volt.

Már az előkészítő munkálatok során tisztában voltunk azzal, hogy a hallgatók gyakorlati képzése miatt lehetőségeink mások, mint egy átlagos óvodáé. Nem vehetünk át kész, alternatív programokat, mivel az óvodáskorú gyermekek nevelésén túl ugyanolyan fontos feladatunk a főiskolai képzés „kiszolgálása”, vagyis egy olyan minta prezentálása, mely maximálisan segíti az elmélet–gyakorlat összhangjának megteremtését, s melyre hallgatóink önálló pedagógiai munkájukban majd, mint biztos, általános alapra építkeznek.

Egyéni arculatunkat, specialitásunkat éppen gyakorló óvodai mivoltunk adja meg. Programunk írásakor feltétlenül figyelembe kell vennünk az óvodapedagógiát a módszertanokat megújító törekvéseket, a különböző tanszékek által képviselt irányokat.

Első lépésként az előkészítő munkákat helyzetelemzéssel kezdtük:

- Milyen a jelenlegi nevelésünk gyakorlata?
- Milyen ennek megítélése az óvodahasználók körében?
- Milyen változtatási igények jelennek meg, mind a szülők, mind a pedagógusok, mind a képzés szempontjából?
- Milyenek tárgyi és személyi feltételeink?
- Mit tud, mire képes, mit akar a nevelőtestület?
- Melyek a törvényi szabályozás keretei, dokumentumai?

Ezzel párhuzamosan megismerkedtünk az Országos Köznevelési Intézet Program és Tantervfejlesztési Központjának adatbankjában megtalálható, egyre gyarapodó minősített programokkal.

Az elemző, összehasonlító munkák után született meg a tényleges döntés. Nem akartunk kidobni és megváltoztatni mindet, amit eddig csináltunk. Éppen ellenkezőleg. Arra törekedtünk, hogy a stabil alapok megmaradjanak és ott változtassunk, finomítsunk, ahol erre szükség van. A saját program írásának legnagyobb előnyét abban láttuk, hogy abban tükröződhetnek a nevelőtestület elképzelései, valamint a szülői igények.

Nem akartunk semmit újrákezdeni, csupán rendszerezni és közérthetően leírni a már kipróbált, működőképes tevékenységrend-szert, nevelési gyakorlatot, s beépíteni a különböző programokból, újszerű kezdeményezésekből megismert, gyakorlatunkhoz illő, mindannyiunk számára elfogadható és megvalósítható elemeket.

Mindezek után közösen megfogalmaztuk azokat a prioritásokat, melyeket pedagógiai munkánkban hangsúlyosan fontosnak tartunk, s különböző nevelői egyéniségünk mellett is egységesen megjelenítendőnek vélünk. Ezek: gyermekközpontúság, tolerancia, differenciált bánásmód, játékoság, tevékenység-központúság, élménypedagógia, nyitottság.

A következő fontos kérdés az volt, hogy kinek, kiknek írjuk, kiknek szóljon helyi programunk. Közös álláspontunk az lett, hogy elsősorban az óvodahasználóknak. Ahhoz, hogy a szülők óvodaválasztásuk előtt megismerhessék az intézményben folyó munkát, pedagógiai céljainkat, a mindennapok munkáját, s nyomon követhessék gyermekük fejlődését, ahhoz olyan programra van szükség, melyből mindezekről képet kaphatnak, s nyugodt szívvel ránk bízhatják gyermekeiket. Ezen túlmenően természetesen hallgatóink számára is hitelesnek, akár első éves korukban is érthetőnek, áttekinthetőnek kell lennie a leírtaknak. S nem utolsósorban saját magunk számára.

A programnak tartalmaznia kell mindazokat a célokat, feladatokat, melyeket valamennyien megvalósítandónak tartunk, de teret hagyunk a különböző egyéniségű nevelők önmegvalósításának is.

A tartalom lényegi elemeinek tisztázása után következett annak eldöntése, hogy milyen legyen a forma, mennyire legyenek részletesek az egyes fejezetek. Úgy éreztük, hogy a felesleges átfedések elkerülése érdekében a tömör, lényeges elemeket tartalmazó megfogalmazás lenne minden szempont-

ból a leghasznosabb, melyből a külső szemlélő is világos képet nyerhet az intézményünkben folyó nevelőmunkáról.

Ennek értelmében a program felépítését az alábbiak szerint határoztuk el:

- I. Bevezetés
- II. Óvodánk jellemzői
- III. Programunk pedagógiai és pszichológiai koncepciója
- IV. Nevelésünk feladatai
- V. Óvodánk mindennapi életének szervezeti keretei
- VI. A nevelés, fejlesztés tervezése
- VII. Az óvodába, iskolába lépés feltételei
- VIII. Óvodánk ellenőrzési, értékelési rendszere
- IX. Óvodánk sajátos feladata: a gyakorlati képzés
- X. Óvodánk kapcsolatai
- XI. Legitimációs záradék

Szándékaink szerint a program nem lesz kőbevésett, változtathatatlan dokumentum, hanem egy olyan alapl mű, melyen a gyakorlati megvalósítás tapasztalatai alapján, közös megegyezés eredményeként folyamatosan finomítunk, változtatunk.

A program munkapéldánya elkészült. Szeretnénk vitaanyagként elsősorban a Neveléstudományi Tanszék oktatóival, és az érintett módszertan oktatóival megvitatni, kikérni véleményüket, s az esetleges módosítások után ismertetni a szülőkkel.

Reményeink szerint sikerül egy olyan helyi programot készítnünk, mely meg tudja mutatni, milyen az intézményünk, milyen elképzeléseink vannak, milyen a pedagógiai gyakorlatunk.

Mindezek segítségével remélhetően sikerül megvalósítani a kettős funkcionkból adódó feladatunkat: a 3–7 éves gyerekek nevelése és a hallgatók képzése közötti egyensúly megteremtését.

* * *

Dorothy L. Nolte: Egy élet a kezekben (részlet)

Ha a gyerek együtt él a buzdítással,
megtanulja a türelmet.

Ha a gyermek együtt él a dicsérettel,
megtanulja mások megbecsülését.

Ha a gyermek együtt él a jóváhagyással,
megtanulja szeretni magát.

Ha a gyermek együtt él az elfogadással,
megtanul szeretetre lelteni a világban.

Ha a gyermek együtt él az elismeréssel,
megtanulja, hogy céljai legyenek.

Ha a gyermek együtt él az önzetlenséggel,
megtanulja a nagylelkűséget.

Ha a gyermek együtt él az őszinteséggel,
megtanulja az igazságot és jogszerűséget.

Ha a gyermek együtt él a biztonsággal,
megtanul hinni magában és
környezetében.

Ha a gyermek együtt él a barátságossággal,
megtanulja, hogy a világ olyan hely,
ahol jó élni.

Ha a gyermek együtt él a nyugodt derűvel,
megtanulja, hogyan találjon lelki békét.

Helyi nevelési programunk mottójául azért választottuk Dorothy L. Nolte sorait, mert valljuk, hogy a mai gyerekek számára az aktív, örömteli óvodás évek azok, amelyekre felnőtt életüket alapozhatják, és ehhez nekünk minden feltételt és segítséget meg kell adnunk.

I. Bevezetés

Programunk felfogás és szemléletmódja az Óvodai nevelés országos alapprogramja irányvonalát követi.

Sajátos jellege intézményünk kettős funkciójából ered:

— Köznevelési: 3–7 éves gyerekek nevelése

— Felsőoktatási: óvodapedagógus főiskolai hallgatók gyakorlati képzése.

Nevelőmunkánkat szakmailag önállóan, a nevelőtestület által meghatározott irányelvek alapján, a Főiskola mindenkorai tantervéhez igazodva végezzük.

Óvodaképünket és gyermekképünket meghatározó **főbb elveink:**

Gyermekközpontúság

Az életkori és az egyéni sajátosságok, a gyermek érdekeinek figyelembevétele.

Differenciált bánásmód

Az egyéni fejlődés figyelembevételével egyéni fejlesztés.

Játékosság

A személyiség fejlődésének és fejlesztésének alapvető tere, eszköze.

Tevékenységek központúság, élménypedagógia

Készség-, képességfejlesztés különböző tevékenységformáiba integrálva, az egyéni és a közösen megélt élmények fejlesztőhatásának kiaknázása.

Tolerancia

A másság elfogadása, elfogadtatása.

Nyitottság

A családi nevelés elsődlegességének tiszteletben tartása, a családdal való szoros együttműködés.

Mindezekkel olyan általános nevelési modellt biztosíthatunk hallgatóink számára, mely megteremti önálló pedagógusmunkájuk alapjait.

II. Óvodánk jellemzői

Adataink

Név: Budapesti Tanítóképző Főiskola Gyakorló Óvodája

Cím: 1126 Budapest, Csörsz u. 53/A

Telefon : 3565-802

Fenntartó: Budapesti Tanítóképző Főiskola
1126 Budapest, Kiss János altb. utca 40.

Telefon: 224-0800

Személyi és tárgyi feltételeink

Intézményünk 1975-ben épült a Budapesti Tanítóképző Főiskola gyakorló intézményeként.

Az épület két szintjén összesen 4 gyermekcsoport és az ezekhez kapcsolódó szociális blokk, 2 tálalókonyha, egyéb kiszolgáló helyiségek találhatóak.

A gyermekek egészséges fejlődését segíti a padlástérben utólagosan kialakított tornatermünk és nagy méretű udvari játszókertünk.

A 4 csoport átlagosan 20 fős létszámmal működik.

Csoportjaink összetétele heterogén, azaz különböző életkorú gyerekek közössége.

Óvodásaink főleg a XII. kerületben lakó családok és a főiskolai dolgozók gyermekei közül kerülnek hozzánk.

Működésünk személyi feltételei:

Az óvoda dolgozóinak létszáma: 16 fő

Óvodapedagógus: 10 fő — közülük 1 fő függetlenített vezető

Dajka: 5 fő

Kertész: 1 fő

Óvodapedagógusaink felsőfokú ill. főiskolai végzettséggel és 5 évnél hosszabb idejű szakmai gyakorlattal rendelkeznek.

Közülük ketten pedagógia szakos tanári diplomával, hárman vezető óvodapedagógus szakirányú végzettséggel, egy fő atlétika szakedzői oklevéllel is rendelkezik, egy fő játékmentori, négy fő szakvezetői posztgraduális képzésben vett részt.

Nevelőmunkánkhoz kapcsolódó egyéb tanfolyami továbbképzésen valamennyi dolgozónk részt vett.

Programunk bevezetéséhez a szakmai feltételek megfelelőek, de szükségesnek tartjuk fejlesztő pedagógusi, ill. másfajta, a gyerekek egyéni fejlesztését célzó végzettség megszerzését és szakvizsga letételét a következő években.

Gyakorlati képzés mind a négy gyermekcsoportban folyik, így szakvezetői feladatokat évente 8 óvónő lát el.

A nevelőmunkánkat közvetlenül segítő munkatársaink közül egy fő rendelkezik dajka szakképzettséggel.

Pedagógiai munkánkat a XII. kerületi Polgármesteri Hivatal által biztosított logopédus heti 6 órában segíti, a gyerekek egészséges fejlődését pedig egy orvos és egy védőnő követi nyomon.

A kerületben működő Pedagógiai Szolgáltató Központ munkatársaival rendszeres kapcsolatot tartunk, a gyerekek neveléséhez segítségüket igénybe vesszük.

Ezen túlmenően a Főiskola oktatóival folyamatos eszmecserékkel igyekszünk hallgatóink képzésében az elvárásoknak minél inkább megfelelni.

A gazdasági, üzemeltetési teendők elvégzésében a Főiskola Gazdasági Hivatalának dolgozói állnak rendelkezésünkre.

Működésünk tárgyi feltételei

Az óvoda épülete és az épület feletti rendelkezési jog a Budapesti Tanító-képző Főiskoláé.

A közel 25 éves épület és a hozzá tartozó udvar állapota jónak mondható, alapfeladataink ellátásához megfelelő.

A gyermekek neveléséhez, gondozásához szükséges helyiségek mérete, elrendezése megfelelő, az itt található bútorok és berendezési tárgyak a korosztály számára biztonságos, természetes környezetet jelentenek. Folyamatos felújítások, cseréjükkel a mostani színvonal megőrizhető.

A gyakorlati képzéshez szükséges helyiségek mennyiségileg elegendőek, azonban bútorzatú, állaguk erősen leromlott.

Játékállományunk minőségileg, mennyiségileg kielégítő, a gyerekek fejlődését és fejlesztését segítő. Éves költségvetési keretünk terhére és különböző pályázatokon elnyert pénzeszközök felhasználásával folyamatosan pótoljuk az elhasználódott olyan típusú játékokat, melyek a mindennapos játéktevékenység alapvető kellékei. Terveink között szerepel további mozgásfejlesztő eszközök nagyobb mennyiségben történő beszerzése.

Szakmai eszközeink kelléktára az alapfeladatok megvalósítására alkalmas. Ezek bővítése nemcsak új eszközök vásárlásával, hanem az óvónők, hallgatók, szülők által készítettéssel folyamatosan történik.

Zenei kelléktárunk változatos, bár kis számú, e téren bővítésre szoruló.

Az ábrázolási tevékenységhez szükséges eszközök mennyisége elegendő, de szükségesnek tartjuk a változatosabb, újféle technikáknak is megfelelő bővítést, a természetes anyagok alkalmazásának mind általánosabbá tételét.

A környezet megismeréséhez szükséges szemléltető ill. kísérleti eszközök szegényessége miatt erős fejlesztés szükséges. Céljaink között szerepel egy olyan kert kialakítása, melyben a gyerekek a mindennapi játszóterületüktől elkülönítve folytathatnák minden évszakban kerti munkálataikat.

Mozgásfejlesztő eszközeink bővítésére mindig nagy hangsúlyt fektettünk, ezt a jövőben is kiemelten fontossként szeretnénk kezelni. Az elkövetkező 5 évben szeretnénk elérni, hogy a különböző nagyobb mozgásokat fejlesztő eszközökkel ne csak a tornateremben és az udvaron találkozhassanak a gyerekek, hanem a csoportszobákban is mindig rendelkezésükre álljanak.

Szertárunk megfelelő számú audiovizuális eszközzel felszerelt, melyet a Főiskola eszköztárából alkalmanként szükségleteinknek megfelelően ki tudunk egészíteni.

Meglévő könyvtárunk a változás éveit korszerűségben követni nem tudta, de ez a Főiskola könyvtárának közelsége miatt nem jelent problémát sem számunkra, sem hallgatóink számára. A mindennapi munkához szükséges könyvek, alapidokumentumok, folyóiratok rendelkezésünkre állnak.

Összességében elmondhatjuk, hogy helyi programunk bevezetéséhez a személyi — tárgyi feltételek biztosítottak, nem igényel egyszeri, nagy volumenű beruházást. Működőképességének — legalább az eddigi gyakorlathoz hasonló — folyamatos eszközpótlás, fokozatos bővítés elengedhetetlen feltétele.

III. Programunk pedagógiai és pszichológiai koncepciója

Programunk felfogás és szemléletmódja az Óvodai nevelés országos alprogramja irányvonalát követi, az óvoda funkcióihoz, a társadalomban betöltött szerepeihez, óvodatörténeti előzményeihez, hagyományaihoz, eddig elért értékeinkhez igazodik.

Az óvodát nevelő intézménynek tekintjük, amely a gyermeki személyiség kibontakoztatását, nevelését, fejlesztését szolgálja.

Nevelésfilozófiánk alapja a humanizmus.

Elveink ebből következően:

- A gyermekek alapvető szükségleteinek kielégítése, adottságaik és képességeik fejlesztése.
- Az emberek megértése, elfogadása, nem pedig viselkedésük, tulajdonságaik előrejelzése és kontrollálása.
- Életszerű körülmények és feltételek között szerzett tapasztalatok feldolgozásával és továbbfejlesztésével a különböző szükségletek kielégítése.

Fő feladatunknak tekintjük: a 3–7 éves gyermekek életkori és egyéni sajátosságainak, eltérő fejlődési ütemének szem előtt tartásával az egészséges, harmonikus személyiségfejlesztést, a sikeres iskolai beilleszkedéshez szükséges testi és szociális érettség alakítását, a tanulási képességeket meghatározó értelmi funkciók fejlesztését.

Ebben meghatározó a kor alapvető sajátossága, azaz az érzelmi biztonság alapszükséglete, az érzelemvezérelt megismerés, az élmény fonalán haladó gondolkodás. Valljuk, hogy óvodai nevelés csak szeretettéljes, meleg légkörben lehetséges, s csak a körülölelő védettség adhatja meg a gyermek számára azt az érzelmi biztonságot, mely kiegyensúlyozott fejlődésének záloga.

IV. Nevelésiünk feladatai

Az óvodánkba járó gyerekek testi és lelki szükségleteinek kielégítése.

Ezen belül:

- *Az egészséges életmód kialakítása.*
- *Az érzelmi nevelés és a szocializáció biztosítása.*
- *Az értelmi nevelés, fejlesztés.*

Egészséges életmód

A gyerekek egészséges életmódjának megalapozását a gondozás szervezeti keretei, formái teszik lehetővé. Nevelő hatását a gondozási műveletek önálló gyakorlása és a testi képességek kialakulásának differenciált fejlesztése biztosítja. A gondozás szorosan kapcsolódik a különböző tevékenységekhez (játékhöz, tanuláshoz, munkához).

Az egészségnevelés **feladatai** ebből következően:

- az egészséges életmód feltételeinek kialakítása
- az egészséges életmód, a testápolás, az egészségmegőrzés (edzés és prevenció) szokásainak alakítása
- a harmonikus, összerendezett mozgás, a testi képességek, a mozgáskultúra fejlesztése,
- az egészséges életritmus, életvezetés megalapozása.

Érzelmi nevelés, szocializáció

Az óvodáskorú gyerekek jellemző sajátossága, hogy magatartásukat érzelmeik vezérik. Az óvodai élet érzelmi biztonságot nyújtó, otthonos, derűs, szeretettéljes légkörében megvalósulhat a családi nevelés kiegészítése, segítve a gyerekek szocializációs fejlődését, alapvető erkölcsi normák és tulajdonságok kialakulását, melyek az együttéléshez elengedhetetlenül szükségesek.

Ebből következő **feladataink:**

- együttműködő szociális magatartás kialakítása,
- a társadalmi élet alapvető ismereteinek közvetítése közös élmények, tapasztalatok útján,
- az erkölcsi érzelmek megalapozása (együttérzés, segítőkészség, önzetlenség, figyelmesség, tolerancia),
- akarati tulajdonságok fejlesztése (önállóság, önfegyelem, kitartás, feladattudat, szabálytudat),
- alapvető udvariassági szokások, magatartásmódok fejlesztése,
- a közösségi élet szabályaihoz való alkalmazkodás és az önérvényesítés egyensúlyának megtalálásának elősegítése,
- kooperációs és kommunikációs képességek formálása gyermek-gyermek, gyermek-felnőtt kapcsolatában,
- konfliktushelyzetekben az életkortól elvárható feszültség levezetés, önálló konfliktusmegoldásra nevelés.

Értelmi nevelés

Óvodában értelmi nevelés, fejlesztés csak a gyerekek érdeklődésére építve, változatos tevékenységeken keresztül, a gyerekek aktív közreműködésével valósítható meg. Az értelmi fejlődésben az érzékszervi-mozgásos megismerési szintről a fogalmi szintű megismeréshez vezetjük a gyerekeket, fejlesztjük a környező világ megismeréséhez szükséges — a tanulási képességeket meghatározó — funkciókat.

Feladataink:

- Az értelmi képességek (érzékelés, észlelés, figyelem, képzelet, emlékezet, gondolkodás) és a kreativitás fejlesztése.
- A gyermekek spontán szerzett tapasztalatainak, ismereteinek rendszerezése, bővítése.
- A minél sokoldalúbb tapasztalás, tevékenység lehetőségeinek megteremtése.

A 3–7 éves korosztály fejlesztése a nevelési céloknak megfelelően a nevelési folyamatban valósul meg, ahol a gyerekek spontán fejlődése, érése és a céloknak megfelelő tudatos fejlesztése egymást kiegészítve érvényesülnek.

Ebben a folyamatban kulcsszerep jut a pedagógusnak, mivel a példa a leghatásosabb nevelőerők egyike. A hangsúly az aktív, kétpólusú *együttműködésre kerül*, ahol a gyerekeknek éppúgy lehet véleménye, ötlete, javaslata, mint a felnőtteknek. A gyerekek számára meg kell adnunk a lehetőséget az önállóan megválasztott, belső igényből fakadó tevékenységre, mely meghatározó képességeik kibontakoztatásában.

Óvodáskorban a személyiség fejlődésének meghatározó **tevékenységformái**: a játék, a játékos tanulás, a játékos munka jellegű tevékenységek.

A játék

A játék a kisgyermekkor legfontosabb és egyben legfejlesztőbb tevékenysége, s így az óvodai nevelés leghatékonyabb eszköze.

Az óvodáskor alapvető szükséglete, spontán, szabad tevékenysége, örömforrása.

A gyerekek egész napját a játék szövi át és határozza meg. Ebben történik meg tapasztalataik, élményeik feldolgozása, ebből indulnak ki és ehhez térnek vissza valamennyi tevékenységükben.

A játék a gyerekek fejlődésében alapvető jelentőségű, semmi mással nem helyettesíthető életforma. A játék útján ismerkednek a világgal, a tárgyakkal és azok tulajdonságaival, fejlődik mozgásuk, értelmi képességeik, érzélemviláguk, növekszik önállóságuk, magabiztosságuk, kitartásuk stb.

Mivel a kicsik játéka létforma, fejlődésüknek alapja, játékuk megfigyelése közben képet kaphatunk ismereteikről, élményeikről, beszédkészségükről, szociális és értelmi fejlettségüknek egészéről. A gyerek játéka tehát személyiségének tükrözője, s mint ilyen megismerésének legjobb módszere, eszköze is.

Jót és jól játszani — ez a gyermek dolga az óvodában!

Az óvodapedagógus feladata megfigyelni a gyermek játékát, s felhasználni azt saját nevelési céljai elérése érdekében.

Alapelvünk, hogy minél több időt, alkalmat, többfajta lehetőséget biztosítsunk az elmélyült játékra.

Ennek érdekében **fő feladataink**:

Tudatos tervező és szervezőmunkával kialakítani azokat a feltételeket (idő, hely, eszköz), melyek közt a gyerekek feldolgozhatják, átalakíthatják, továbbfejleszthetik tapasztalataikat.

A szabad játék minél hosszabban egybefüggő idejének megteremtése.

A nyugodt légkör megteremtése a különböző életkorú, fejlettségű gyerekek együttjátzásának segítése. Ennek alapfeltétele a magatartási formák, szabályok kialakítása.

Tapasztalatszerzési lehetőségek teremtése, ahol a gyerekek már meglévő ismereteiket játékos körülmények között alkalmazhatják, illetve új élményekre tehetnek szert. Különösen fontosnak tartjuk a közös élményszerzési lehetőségek tudatos megszervezését.

Együttjátzás a gyerekekkel mindig abból kiindulva, hogy a játszóknak mire van szüksége. Az együtt játszás nem lehet beavatkozás, nem korlátozhatja a gyerekek önállóságát. Az óvónő általában nem vállal irányító szerepet, nem korlátozza sem a téma, sem az eszközválasztást. Segítő, ötletadó szerepének mindig a játszó igényeihez kell alkalmazkodnia. Irányítása csak balesetveszélyes helyzetek, feloldhatatlannak látszó konfliktusok, súlyos egyéni sérelmek orvoslásában valósul meg.

A gyerekek számára játékra a nap minden szakában akár a teremben, akár a szabadban biztosítunk lehetőséget, és eszközöket. A szervezett, irányított tevékenységek idejét, helyét úgy alakítjuk, hogy azzal ne zavarjunk meg elmélyült játszókat.

A teremben kialakítunk állandó játékhelyeket (gyakorló játékhöz, szerepjátékokhoz, konstrukciós és építőjátékhöz, barkácsoláshoz és más ábrázoló tevékenységhez, dramatizáláshoz, bábozáshoz, szabály és társasjátékhöz, nagymozgások és a finommotorika fejlesztésre alkalmas játékokhoz), melyek viszonylagos elkülönülése biztosítja, hogy a más játékok ne zavarják meg egymást.

Tanulás, avagy ismerkedés a környező világgal

A nevelési folyamat egésze, azaz az óvodai élet valamennyi pillanata alkalmas arra, hogy a gyerekek erőltetés nélkül, spontán vagy irányított módon ismerkedhessenek az őket körülvevő világ tárgyaival, jelenségeivel, az összefüggésekkel és következményekkel, tehát tanuljanak.

Óvodában a tanulás folyamatos, jelentős részben utánzásos, spontán tevékenység, mely nem szűkül le az ismeretszerzésre, a gyerekek által folytatott valamennyi tevékenységi formán keresztül valósul meg.

A spontán tanulás, ismeretszerzés önkéntelen, bármikor, bárhol kialakulhat, elég hozzá egy tárgy, egy eszköz, személy, mely a gyermeket meglévő tapasztalatai felidézésére, újak megélésére készíti. A spontán lehetőség tudatos kiaknázása ideális alkalmat nyújt az egyéni fejlesztésre.

A szervezett tanuláson, ismeretszerzésen és alkalmazáson azokat a kötetlen és kötött foglalkozásokat értjük, melyeket az óvodapedagógusok napi rendszerességgel tudatosan terveznek és szerveznek, irányítanak.

A világ megismerésének folyamatában mindkét formát azonos fontosságúnak tartjuk, s nevelőmunkánkban azonos súllyal érvényesítünk.

Valljuk, hogy az óvodában a tanulás alapvető feltétele a gyerekek cselekvő aktivitása, a közvetlen, sok érzékszervüket foglalkoztató megtapasztalás.

Az ily módon megszerzett tudás eredményeként az óvodában eltöltött 3, illetve 4 év alatt — és egyéni érésük következményeként — a gyerekek elindulnak az érzelmileg motivált cselekvő gondolkodási szintről a fogalmi gondolkodás kialakulásának útján.

Az ismeretszerzés irányítása során **feladataink:**

- A gyerekek spontán szerzett tapasztalatainak, ismereteinek rendszerezése, tudatos, célirányos bővítése.
- Képességeik, készségeik alakítása, fejlesztése sok-sok tapasztalási lehetőség megteremtése.
- A gyerekek természetes kíváncsiságára, megismerési vágyára, érzelmi beállítottságára, önkéntelen figyelmére építve differenciált fejlesztés.
- Sokszínű spontán és irányított ismeretszerzési, gyakorlási lehetőség állandó biztosítása, ahol megtapasztalhatják a kutatás-felfedezés örömet.
- Gyakorlati probléma- és feladatmegoldással a problémamegoldó gondolkodás fejlesztése, a probléma megoldására törekvő beállítódás kialakítása.
- Értelmi képességeik (érzékelés, észlelés, figyelem, emlékezet, képzelet, gondolkodás) fejlődésére alkalmas lehetőségek, szituációk megteremtése.
- Motiválás a részvételre, kitartásra, az eredmény elérésére.

Az *öntevékeny* részvétel a tanulásban, a tudás szülte *sikerélmény* pozitívan befolyásolja a gyerekek viszonyát a tanuláshoz, mivel a siker megélése erősíti önbizalmukat és bátorságot adnak nekik az újabb, nehezebb problémák megoldásához.

Az óvodapedagógus szerepe kiemelkedő abban, hogy milyen feladat elé állítja a gyereket, mennyire képes megismerni és ebből kiindulva fejleszteni állandó sikerélmények biztosításával.

A vegyes, heterogén összetételű csoportok ideális lehetőséget biztosítanak a lassabban vagy gyorsabban érő és fejlődő gyerekek számára, mivel a fejletlenebbek előtt mindig van követendő példa, az érettebbeknek pedig van lehetőségük ismereteik átadására, legmagasabb szintű alkalmazására, a tanításra. Az utánzás, a modellkövetés lehetőségei természetes módon — a családi élethez hasonlóan — adóttak.

Az óvodapedagógusok által tervezett-szervezett- irányított foglalkozások *játékos* jellege lehetővé teszi, hogy a különböző életkorú és fejlettségű gyerekek akkor kapcsolódjanak be, és addig vegyenek részt a tevékenységekben, amíg erre motiváltak és képesek.

A fiatalabbak számára minden tevékenység választható, míg az iskolába készülő nagyok számára fokozatosan kötelezővé válnak az irányított tevékenységek, a foglalkozások.

Az egyetlen minden korosztály számára kötelező foglalkozás a testnevelés.

A pedagógusok által szervezett **fejlesztés tartalmi eszközei** a főiskolai képzés metodikájához igazodva:

- környezet megismerésére nevelés
- zenei nevelés
- irodalmi nevelés
- vizuális nevelés
- testnevelés
- matematikai nevelés

A különböző fejlesztések komplexen jelentkeznek intézményünk pedagógiai tevékenységében: egyrészt a mindennapos nevelőmunkában, másrészt az irányított tevékenységek, foglalkozások keretein belül.

A játékba integrált tanulásban a környezetismereti témák állnak a középpontban, ehhez kapcsoljuk más műveltségi területek foglalkozásai tartalmát.

A környezet megismerésére nevelés során a természeti és társadalmi környezetben tapasztalható jelenségeket, bekövetkező változásokat, azok hatáseit, törvényszerűségeit, az ok-okozati összefüggéseket vizsgáljuk. A tanulási módok középpontjában a tapasztalás, a minden érzékszervet megmozgató megismerés áll.

A zenei nevelés célja a zene megszerettetése, az éneklés, zenélés iránti igény felkeltése, a befogadásra, élvezetre való képesség megalapozása.

Az irodalmi nevelés: a mese-vers ősi forrása az anyanyelvnek, értékeket, hagyományokat, szokásokat közvetít a gyerekeknek, így a szociális tanulás lehetőségén túl a szórakozás együttes élményét nyújtja.

A vizuális nevelés magába foglalja a vizuális befogadást, megismerést, az alkotást és a technikai ismereteket. Az ábrázolás speciális játéktevékenység, a gyermek első alkotó tevékenysége, mely során tájékozódhatunk érzelmeikről, vágyaikról, szorongásairól, örömeikről, fantázia- és élményvilágukról, személyiségük irányultságáról.

A testnevelés célja a nagymozgások, szem-kéz-láb koordináció, egyensúlyérzék, finommotorika, a testi képességek, fizikai erőnlét fejlesztésével az egészséges életvitel megalapozása.

A matematikai nevelés lehetőséget teremt a környező valóság formáival és mennyiségi viszonyaival kapcsolatos tapasztalatszerzésre, a matematikai megismerő és problémamegoldó gondolkodás fejlesztésére.

Az anyanyelvi nevelés szerves része az óvodai élet minden mozzanatának és alapja a kommunikációs képességek kialakulásának. Ezért nem kezelhető elszigetelten, közvetítő elemként jelen van a nevelési feladatok megvalósulásának minden területén.

Munka jellegű tevékenységek

A munka a személyiségfejlesztés, a tapasztalatszerzés egy másfajta lehetősége. Játékidőben, különböző élethelyzetekben, bármely tevékenység végzése közben alkalom nyílik munkavégzésre.

A gyerekek kezdetben önmagukért, saját szükségleteik kielégítéséért dolgoznak az óvodapedagógusok közreműködésével, majd később szívesen végeznek munkát társaikért, a közösség érdekeiért.

Az óvodában megjelenő **munkafajták:**

- **Önkiszolgáló munka:** az egész óvodai életet végigkíséri. Fejleszti a gyermek önállóságát, önfegyelmét, kitartását, feladat tudatát.
Területei: testápolás, étkezés, öltözködés.
- **A környezet rendjének megőrzéséért végzett munka:** A gyerekek közvetlen tárgyi környezetének általuk megvalósítható rendben, tisztán tartását célozza.
- **Naposi munka:** közösségi megbízatásként önként vállalt, elsősorban a déli étkezésekhez kapcsolódó tevékenység bármely korosztály számára.
- **Alkalomszerű egyéni munka:** apróbb megbízatások, melyek a napi élet során jelentkezhetnek, a gyerekek önállóságához, képességeihez, igényeihez igazodnak.
- **Növény- és állatgondozás:** Csoportonként élőskarkot gondoznak a gyerekek. Az itt található növények, állatok gondozása lehetőséget ad olyan munka jellegű tevékenység elvégzésére, melyek a tapasztalatszerzésen túl az élővilág megóvására, szeretetére, a gondoskodás megélésére is lehetőséget nyújt. Kertünkben elsősorban a növények fejlődésének védelme, elősegítése, a kert rendezettségének fenntartása, a téli időszakban a madarak táplálása ad rendszeres munkát, mely segíti a környezetvédő szemlélet kialakulását.

Bármely munka jellegű tevékenységnek alapfeltétele az önkéntesség, hiszen így alakulhat ki a munkavégzéshez kapcsolódó pozitív beállítottság.

Jelentőségét a munkavégzéshez szükséges képességek, készségek, tulajdonságok (kitartás, önállóság, felelősség, céltudatosság stb.) alakításán túl a közösségi kapcsolatok, a köteleességteljesítés alakításában látjuk.

Az óvodáskor végére mindezek eredményeként a gyerekek képessé válnak a saját magukkal kapcsolatos önkiszolgálás teljesen önálló végzésére, igényessé környezetük rendjére, feladatok önálló elvégzésére, a közösség érdekében munkálkodásra, másokról való gondoskodásra, s mindezek által az iskolai feladatok teljesítésére.

V. Óvodánk mindennapi életének szervezeti keretei

A csoportok szervezése

Nevelőtestületünk tíz évvel ezelőtt döntött a hagyományos csoportszerkezet megváltoztatása mellett. Az azóta eltelt időszak tapasztalatai is alátámasztják előzetes elképzeléseinket a vegyes összetételű csoportokban rejlő nevelő hatásokról.

Az osztatlan életkorú csoportokban a fejlődésbeli egyéni különbségek jobban láthatók, egyértelműbben észrevehetőek, így a fejlesztés is egyénre szabottabbá, differenciáltabbá tehető.

Életszerűbb, családiasabb az ilyen összetétel. Az új kicsik beilleszkedése hamarabb megvalósul, mivel a nagyobbak, esetleg testvérek segítik a kapcsolatteremtést. Lerövidül a beszokási idő, mert az újak a kiépült szokásrendű csoportba kerülnek, látják, utánozhatják a nagyobbak tevékenységét, viselkedését, így hamarabb megismerik az óvodai életet. A kicsiket szeretettel, sok apró figyelmességgel váró nagyok az óvónők mellett érzelmi támaszt, megkapaszkodási lehetőséget is nyújtanak. A meleg légkör, a modellálható szokások, hagyományok, társas kapcsolatok fokozzák a kisebbek biztonságérzetét, így könnyebbé válik számukra a családtól való elszakadás.

A nagyobbak megélik az óvó-, védő-, segítő szeretetet, és mindannyian az összetartozás érzését. Nem testvéri kapcsolatban ugyan, de hasonló érzelmeket élhetnek meg az egyékek is.

Megtanulnak alkalmazkodni, viselkedni heterogén életkorú közösségben, fokozódik empátiás képességük, s így természetesebben fogadják a mását.

Lényegesen csökken a gyerekek közötti konfliktusok száma, mert a különböző érettségi fokon állók mintát adnak egymásnak a megegyezésre.

Megteremtődnek az utánzás, a mintakövetés feltételei, eredményesebb a szociális tanulás, felgyorsul az önállóság fejlődése.

Az osztatlan életkorú csoportok szervezése, irányítása az óvónőtől fokozott empátiás képességet igényel, hiszen egyszerre kell 3–7 éves gyerekek érzélemlágába beleélnie magát.

A csoportok életének megszervezésekor sarkalatos kérdés a gyerekek közötti együttműködés kialakítása, a különböző érdekek összhangjának megteremtése.

Éppen ezért a **fő elv**, hogy a gyerekeket a csoporton belül **azonos jogok és „kötelességek”** illetik meg.

Nem zavarhatják egymást, nem lehetnek egymás terhére. A nagy segíthet a kisebbnek, ha akar — s hogy akarjon, erre motiválhat a nevelőfunkcióját érvényesítő óvónő —, de a segítség nem lehet kötelező számára, nem végezhet el olyan feladatot, ami a kisebb dolga lenne. A kisebbek is segíthetnek társaiknak, ha erre kedvük van.

A csoportok szervezésénél fontos szempontként vesszük figyelembe, hogy közel azonos legyen a különböző életkorú gyerekek száma (hogy mindenki találjon játszótársat, barátot, és hogy az eltérő fejlettségből adódó hatások kiegyenlítsék egymást) és a nemek aránya.

A folyamatos napirend

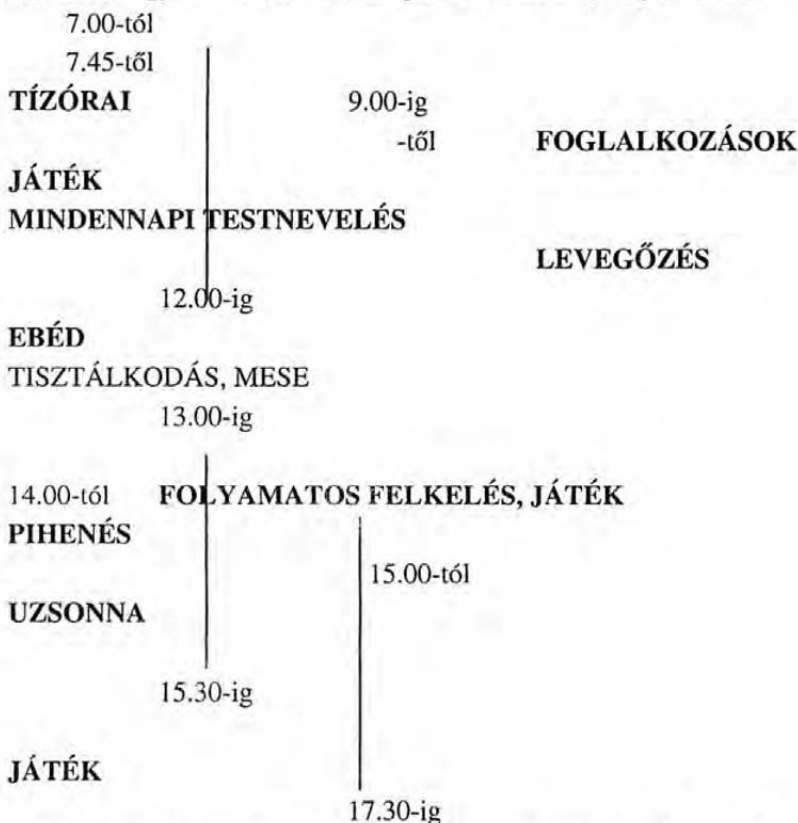
Az óvodai élet keretét a napirend adja.

A jól szervezett, ugyanakkor rugalmas keret a gyerekek kiegyensúlyozott életritmusának, biztonságérzetének a záloga.

Napirendünk kialakításánál a következő **fő szempontokat** vettük figyelembe:

- Minél hosszabb legyen a folyamatos játékidő.
- Szűnjön meg a nap széttagoltsága, a gyerekek tömeges tevékenykedtetése.
- Legyen elegendő idő a folyamatos, egyéni tempójú étkezésre, önkiszolgálásra.
- Mindegyik korosztály életkori sajátosságaihoz, igényeihez igazodjon.
- Az irányított tevékenységek a játékidőn belül valósuljanak meg.
- A lehetőségekhez képest igazodjon a családok igényeihez.
- Igazodjon a főiskolai képzés órarendi kötöttségeihez.

Mindezek figyelembevételével az ajánlott (általános) **napirendünk:**



A folyamatos napirend rugalmas időkeretei lehetővé teszik, hogy a gyerekek egyéni tempó, teljesítőképesség, igény szerint végezzék a tevékenységeket, így nem kell várakozniuk, nem kell sietniük. Pozitívuma még, hogy Ők dönthetik el — egy időkereten belül —, hogy mikor kezdenek el vagy fejeznek be egy tevékenységet.

Csak kevés tevékenységnek határozzuk meg a kezdetét, ez azonban szükséges, mert a folyamatosság nem eredményezhet anarchiát.

Meghatározottak:

- az ebéd kezdete (12 óra)
- a délutáni felkelés legkorábbi ideje (14 óra)
- az óvónők által irányított foglalkozások intervalluma (8.45–10.00)

A folyamatos napirend zökkenőmentes megvalósítása feltételez egy alaposan átgondolt, a gyerekekkel elfogadtatott, betartott szokásrendet.

Pontosan tudniuk kell, hogy mit, miért kell tenniük, hogyan kell viselkedniük, ha egy-egy tevékenységbe be akarnak kapcsolódni, vagy éppen be akarják fejezni.

Tanévenként a szeptember a szokásrendszer megalapozásának az időszaka. A célszerűen kialakított, megszokott rendszer zavartalanná, szinte önmagától működővé teszi a csoport életét.

VI. A nevelés, fejlesztés tervezése

Nevelő-, fejlesztő munkánkban a pedagógiai ráhatások rendszerét az életkori sajátosságok, az adott csoport összetétele, és az egyes gyerekek egyéni adottságainak figyelembevételével tervezzük meg.

Alapvetően fontosnak tartjuk a teljes nevelési folyamat tudatos átgondolását még akkor is, ha jelentős mértékben építünk a spontán gyermeki megnyilvánulásokra, ötletekre, érdeklődésre, tapasztalatokra.

A fejlesztést hosszú távon éves, fél éves periódusokban gondoljuk át, ám konkrétan tervezni inkább egy vagy két hetes időszakra célszerű, hiszen csakis ez esetben nyílhat lehetőségünk a gyerekek spontán ötleteinek, tapasztalatainak nevelőmunkánkban történő felhasználására.

Legfontosabb a gyerekek **folyamatos megfigyelése**, megismerése, mert csak így tudjuk fejlődésüket nyomon követni, s meghatározni a továbbfejlesztés feladatait.

A tervezés fontos részét képezik az írásos dokumentumok, melyek tükrözik a csoportra vonatkozó legfontosabb adatokat, a közösség szabály- és szokásrendszerét, a neveléssel és a tanulással kapcsolatos tudnivalókat.

Csoportnapló

A gyermekcsoport óvónői vezetik. Különböző részekből, fejezetekből áll:

- Kor szerinti csoportosítás, születésnapok nyilvántartása
- Napirend, hetirend
- Az irányított tevékenységek, foglalkozások heti tervei
- Egyéni fejlődési napló
- Feljegyzések a közösség életéről, alakulásáról
- A szülők adatai

Tervezőmunkánk legfontosabb eleme a gyerekek **Fejlődési naplója**, mely formailag egy-egy dossziét jelent, s az óvodába lépéstől állandóan bővülő dokumentum-, feljegyzésgyűjtemény.

Tartalma:

- A szülők által az óvodába lépés előtt kitöltött anamnézis, adatlap.
- Beszoktatással kapcsolatos tapasztalatok.
- A gyermek megfigyelésének tapasztalatai segítő szempontsor alapján (testi állapot, mozgásfejltség, szociális fejlettség, beszédfejltség, megismerő funkciók, különböző tevékenységek közbeni jellemzők).
- A megfigyelések tapasztalataiból adódó fejlesztési feladatok.
- Alkalmi bejegyzések (családlátogatás, fogadóórák).
- A gyermek néhány rajza, munkája.

A naplóban leírtaknak a két óvónő által egyeztetett, kialakított véleményt kell tükröznie, mivel mindkét pedagógusnak — s esetünkben a csoportban hospitáló hallgatónak is — pontosan kell tudnia, hogy melyik gyermek milyen szinten áll, honnan hová kívánjuk eljuttatni, és ennek megfelelően milyen módszereket szeretnénk alkalmazni.

VII. Óvodánk sajátos feladata: a gyakorlati képzés

A 3–7 éves gyerekek nevelésén túl intézményünkben óvóképzős főiskolai hallgatók gyakorlati szakmai képzése is folyik. Ez tulajdonképpen azt jelenti, hogy a leendő óvónők a főiskolai oktatás keretében elméletben megtanultakat óvodásaink közreműködésével a gyakorlatban kipróbálják.

Természetesen mindezt a csoportok óvónőinek állandó felügyelete mellett, alapos előkészítés után, a főiskolai tanárok segítségével teszik.

A nyári szünet és a vizsgaidőszak kivételével minden nap vannak hallgatók a csoportokban s attól függően, hogy hányad évesek, egyre több nevelési feladatot látnak el önállóan.

Heti egy alkalommal un. csoportos gyakorlaton vesznek részt, amikor egy-egy csoportban egyszerre 10–13 hallgató figyelő tevékenykedő társát és a gyerekeket.

Gyakoriak a csoport óvónői által vezetett bemutató foglalkozások nemcsak saját hallgatóink részére, hanem más óvodákból, külföldről érkezett vendégeknek is. Ezeket igyekszünk úgy szervezni, hogy ne zavarják meg a csoport nyugodt, mindennapi életét, s minél kisebb megterhelést jelentsen gyermekeink számára.

Képzési feladataink bizonyos mértékig befolyásolják napirendünket, hetirendünket, korlátozzák az alapfeladaton túli szolgáltatások lehetőségeit. Ahhoz, hogy a hallgatók gyakorolhassanak, a gyerekeknek az óvodában, saját csoportjukban kell tartózkodniuk főleg a délelőtti időszakban.

A nappali tagozatos óvóképzésen túl részt veszünk a tanító szakos hallgatók képzésében és az esti tagozatos óvodapedagógusok zárófoglalkozásainak lebonyolításában is.

VIII. Óvodánk ellenőrzési — értékelési rendszere

Az ellenőrzés és értékelés célja a pedagógiai gyakorlat segítése és fejlesztése.

A pedagógiai munkáért az óvoda vezetője a felelős, ebből következően ennek ellenőrzése, értékelése első szinten a vezető kompetenciája.

Természetesen a gyakorlat elemzésébe és értékelésébe a testület valamennyi tagjának fontos szerep jut.

Programunk az óvodapedagógusok pedagógiai önállóságára épít, ezért az ellenőrzési és értékelési rendszerben alapvető követelmény az óvodapedagógustól az önkontroll. A célt, a feladatot, a szervezeti keretet, formát a program tartalmazza. A megvalósításhoz vezető út sokféle lehet. Az óvodapedagógus képzettségének, személyiségének, kultúráltságának függvénye, hogy hogyan valósítja ezt meg.

A nevelési feladatok, tartalmak tervezése, a feldolgozás ütemezése, a megvalósítás módszereinek, eszközeinek, kereteinek megválasztása az óvodapedagógusok kötelessége és felelős szabadsága.

A szabadság nem azt jelenti, hogy nincsenek kötöttségek, közösen kialakított szabályok.

A gyerekek életkora, személyiségük fejlettsége, egyéni fejlődésük üteme, a csoport összetétele meghatározói kell legyenek nemcsak a nevelő- fejlesztő munkának, hanem az ellenőrzés- értékelésnek is.

A pedagógiai gyakorlat ellenőrzése két szinten történik:

- a gyermekek fejlettségének értékelése
- az óvónők munkájának értékelése.

A csoport fejlettségének értékelése az óvónők által vezetett fejlődési napló elemzéseire, a gyakorlati munka megfigyeléseire támaszkodva közös konzultáció eredményeként jön létre.

A gyakorlati munka elemzése során elsődleges szempont az önálló munka tiszteletben tartása, a pozitív megerősítés, az elfogadott elvek (melyeket programunk összegez) érvényesítése.

Az ellenőrzés-értékelés kiterjed:

- a pedagógiai dokumentumokra (tervezések, a gyermek fejlődési naplója)
- a pedagógiai gyakorlatra (a program megvalósítási minősége, témafeldolgozások)
- a gyermekek fejlődésére (az eredmények összehasonlítása a naplóval)
- az elméleti felkészültségre (beszámolók)
- a nevelési stílusra, légkörre, attitűdre, nevelési eljárásokra, a szabály-, szokásrendszerre, amely segíti a gyermekeket abban, hogy valóra váltsák a bennük rejlő lehetőségeket.

Az ellenőrzés a tanév folyamán előre ütemezetten történik az éves munkatervben meghatározott fő feladatok figyelembe vételével, az év végén pedig elkészül az összegző értékelés.

A szakvezetői feladatok végrehajtásának ellenőrzése szintén az óvodavezető feladata. Ebben folyamatos jelenlétükkel a Főiskola oktatói jelentős segítséget, iránymutatást adnak.

Programunk bevezetése utáni értékelése:

A bevezetést követő években a testület — a szükséges tisztulási folyamat után — alapos elemzés alá veszi a tervet:

- Találkozott-e a program a szülők igényeivel?
- A testület reálisnak látja-e a programban megfogalmazott célkitűzéseket a gyakorlati tapasztalatok tükrében?
- A gyerekek fejlődése, fejlesztése megfelelően folyik-e?

- A program megfelelően kiszolgálja-e a főiskolai elméleti képzést?
- Szükséges-e valamilyen téren változtatás, esetleg bővítés?

A program működőképességének, az ennek szellemében folytatott munka eredményességének megítéléséhez kb. három év eltelte után külső szakértői szeretnénk felkérni az esetleges későbbi korrekciók előkészítéséhez.

IX. Az óvodába és az iskolába lépés feltételei

Az óvodába lépés feltételei:

Elsődleges feltétel az adott év szeptember elsejéig betöltött 3. életév.

Ezen túlmenően az alábbi fejlettségi mutatókat vesszük figyelembe:

- szobatisztaság,
- kialakult beszédképesség,
- önálló mozgásképesség.

Kizáró tényező az olyanfokú értelmi, mozgási, érzékszervi károsodás vagy tartós betegség, mely miatt a gyermek speciális gyógypedagógusi, illetve egészségügyi segítséget igényel a mindennapi életben.

A gyermekek felvétele jelentkezés után a férőhelyektől függően történik.

Túljelentkezés esetén az óvodavezetőből, a nevelőtestület tagjaiból és a fenntartó képviselőjéből létrehozott Felvételi Bizottság dönt felvételtől, illetve elutasításról.

A gyermekek felvételét és elbocsátását a mindenkorai törvényeknek megfelelő tanügyigazgatási feladatoknak megfelelően végezzük.

Az iskolába lépés feltételei:

Az iskolába lépés elsődleges feltétele a gyermek érettsége, ami különböző életkorban alakulhat ki. Úgy érezzük, hogy legfőbb feladatunk ebben, hogy feltárjuk, mikor is következik be, mikor válik stabillá. Véleményünket ismertetjük a szülőkkel, és a közösen kialakított álláspont alapján történjen meg a gyermek beiskolázása.

Az iskolai életre való felkészültségnek testi, lelki és szociális kritériumai vannak, melyek közül egyik sem hanyagolható el, *mindegyik egyformán szükséges a sikeres iskolai munkához.*

A **testileg** egészségesen fejlődő gyermek 6 éves kora körül eljut az első alakváltozáshoz. Megváltoznak testarányai, megkezdődik a fogváltás. Teste

arányosan fejlett, teherbíró. Mozgása összerendezettebb, harmonikusabb. Fejlődik a mozgáskoordináció és a finommotorika. Mozgását, testi szükségletei kielégítését szándékosan irányítani képes.

A **lelkileg** egészségesen fejlődő gyermek az óvodáskor végére nyitott érdeklődésével készen áll az iskolába lépésre. A tanuláshoz szükséges képességei folyamatosan fejlődnek. Érzékelése, észlelése tovább differenciálódik (téri észlelés fejlettsége, vizuális és az akusztikus differenciáció, téri tájékozottság, térbeli mozgásfejlettség, testséma kialakulása).

A lelkileg egészségesen fejlődő gyermeknél:

- Az önkéntelen emlékezeti bevésés és felidézés mellett megjelenik a szándékos bevésés és felidézés és megnő a megőrzés időtartama: a felismerés mellett egyre nagyobb szerepet kap a felidézés.
- Megjelenik a tanulás alapját képező szándékos figyelem, fokozatosan növekszik a figyelem tartalma, terjedelme, könnyebbé válik a megosztása és átvitele.
- A cselekvő-szemléletes és képi gondolkodás mellett az elemi fogalmi gondolkodás is jelen van.
- Érthetően, folyamatosan kommunikál, beszél, gondolatait, érzelmeit mások számára érthető formában, életkorának megfelelő tempóban és hangsúllyal tudja kifejezni, minden szófajt használ, különböző mondatszerkezeteket alkot, tisztán ejti a magán- és mássalhangzókat, végig tudja hallgatni és megérti mások beszédét.
- Elemi ismeretekkel rendelkezik önmagáról és környezetéről, tudja nevét, lakcímét, szülei foglalkozását, felismeri a napszakokat, ismeri és gyakorlatban alkalmazza a gyalogos közlekedés alapvető szabályait, ismeri szűkebb lakóhelyét, a környezetében élő növényeket, állatokat, azok gondozását és védelmét, felismeri az öltözködés és az időjárás összefüggéseit. Ismeri a viselkedés alapvető szabályait, kialakulóban vannak azok a magatartási formák és szokások, melyek a természeti és társadalmi környezet megbecsüléséhez, megóvásához szükségesek, elemi mennyiségi ismeretei vannak.

A **szociálisan** egészségesen fejlődő gyermek készen áll az iskolai élet és a tanító elfogadására, képes a fokozatosan kialakuló együttműködésre, a kapcsolatteremtésre felnőttel és gyermektársaival, amennyiben az iskolai légkör ezt lehetővé teszi. A szociálisan érett gyermek:

- egyre több szabályhoz tud alkalmazkodni, késleltetni tudja szükségletei kielégítését,
- feladattudata kialakulóban van, s ez a feladat megértésében, feladattartásban, a feladatok egyre eredményesebb elvégzésében nyilvánul meg, kitartásának, munkatempójának, önállóságának, önfegyelmének alakulása biztosítja ezt a tevékenységet.

A gyermek belső érése, valamint a családi nevelés és az óvodai nevelési folyamat eredményeként a kisgyermekek többsége az óvodáskor végére eléri az iskolai élet megkezdéséhez szükséges fejlettségi szintet.

A szülők gyermekeik ismeretében, a pedagógusokkal folytatott megbeszélés eredményeként maguk döntenek el — a törvényi szabályozás keretein belül — hogy mikor tarják érettnek gyermeküket az iskolai munka megkezdésére alkalmasnak.

X. Óvodánk kapcsolatai

Kapcsolataink három fő területre oszthatók:

- az óvodába járó gyerekek szüleivel
- a fenntartóval
- szakmai szervezetekkel.

Az utóbbi két területtel a kapcsolattartás módját Szervezeti és Működési Szabályzatunk és programunk óvodánk jellemzőit ismertető része tartalmazza, ennek taglalásától ezért itt eltekintünk.

A családdal való együttműködést pedagógiai munkánk sikerességének szempontjából meghatározónak tekintjük.

Óvodai nevelésünkben elsősorban a **családi nevelés kiegészítésére** vállalkozunk.

A Szülőt nevelőtársnak tekintjük, éppen ezért nagyon fontosnak tartjuk:

- a családi nevelés megismerését
- az óvodai nevelés nyitottságát.

A gyerekek fejlődésének érdekében alapvető jelentőségűnek tartjuk a jó, nyitottságra és problémaérzékenységre épülő szülő–pedagógus kapcsolatot.

Az óvodai nevelés nem lehet eredményes családi megerősítés nélkül, ezért az összhangban nevelés elengedhetetlen.

A kapcsolattartás tartalmát és formáit az óvodapedagógus tervezi és szervezi az egyes gyermek és szülők igényeinek ismeretében.

A kapcsolattartás általános **formái**:

- Beiratkozás
- Anyás és/vagy apás beszoktatás
- Családlátogatás
- Fogadóóra
- Nyílt év / nyílt napok
- Szülői értekezletek
- Ünnepségek
- Kirándulások
- Közös sport illetve kulturális programok
- Reggeli, délutáni napi találkozások

A családok maguk döntenek el, hogy az óvoda által felajánlott kapcsolattartási formák közül melyeket választják.

A szülőnek **joga** megismerni az óvodai nevelés sajátosságait, gyermeke fejlődési sajátosságait rögzítő dokumentumokat. Ötletekkel, hagyományalkítással bekapcsolódhat a nevelési folyamatba, segíthet a fejlesztésben, képviselheti a gyermekek, családok érdekeit a szülők munkaközösségében.

Kötelessége tiszteletben tartani gyermeke, szülőtársai, az óvoda dolgozóinak személyiségi jogait, betartani az intézmény házirendjét.

Az óvoda dolgozóinak kötelességük a gyermekek érdekeinek maximális figyelembetartásával a helyi nevelési programunk szellemében folytatott nevelés.

A családok, pedagógusok sokféleségéből következően a kapcsolatfelvétel is eltérő lehet. Az óvodapedagógusnak kell elsősorban képesnek lennie arra, hogy a család és az óvoda közötti hidat kiépítse, neki kell felvállalni a kapcsolatkeresésben, fenntartásban a kezdeményező szerepet. Kellő tapintattal, körültekintéssel segítheti, hogy a családokban a szülők feladataikat minél

eredményesebben teljesíthessék. Ezt kívánja meg a gyermekek érdeke és a nevelőmunka sikeressége.

XI. Legitimációs záradék

Gyakorló Óvodánk helyi nevelési programját — a törvényi előírásoknak megfelelően — a Budapesti Tanítóképző Főiskola tanácsa megvitatta, s a főiskola mint fenntartó elfogadta.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Az 1993. évi LXXIX. törvény és módosításai a közoktatásról. Budapest, OKKER Oktatási Iroda, 1996.
- Az óvodai nevelés országos alapprogramja. (A Kormány 137/1996. (VIII. 28.) rendelete.)
- Az óvodai nevelés programja. (OPI, 1989.)
- Az óvodavezetők kézikönyve. I–VI. OKKER Oktatási Iroda, Bp. 1994.
- Bíró Antalné: Pszichológiai kutatások az óvodában. Óvodai Nevelés, 1987. 7–8. sz.
- Bíró Antalné: Pszichológiai kutatások pedagógiai eredményei. Óvodai Nevelés, 1990. 2. sz.
- Dr. Füle Sándor: A pedagógiai programok készítése. OKKER Oktatási Iroda, Bp. 1997.
- Fábián Katalin: Tevékenységekőzpontú óvodai nevelési program. Miskolc, 1996.
- Forrai Katalin: Ének-zene az óvodában Zeneműkiadó, Bp., 1983.
- Helyi nevelési program Terézvárosból. OKKER Oktatási és Kiadó Kft., 1997.
- Lépésről lépésre óvodai program. Pesti Nyomda Kft., 1998.
- Mályva Program és Gyakorlat, Volán Humán Oktatási és Szolgáltató Rt., 1998.
- Mérei F.– Binét Á.: Gyermeklélektan, 8. kiadás. Bp., Gondolat, 1997.
- Nagy Jenőné: Programkészítés, de hogyan? NAT-TAN sorozat, OKKER Oktatási Iroda, Bp., 1996.
- Nemzeti alaptanterv, Korona Kiadó, Bp., 1995.
- Pedagógiai lexikon, Akadémia Kiadó, Bp., 1976.
- Pereszlenyi Éva – Porkolábné dr. Balogh Katalin: Játék–Mozgás–Kommunikáció. [JMK] Óvodai program. Alcuis Bt., Bp., 1996.
- Pereszlenyi Éva: Az óvodák szakmai fejlesztése, BTF, Bp., 1994.
- Porkolábné dr. Balogh Katalin: A tanulási zavarok korai felismerésének lehetőségei. Pedagógiai Szemle 1986. 6. sz.
- Porkolábné dr. Balogh Katalin: Komplex prevenciós óvodai program. Volán Humán Oktatási és Szolgáltató Rt., Bp. 1997.
- Vargáné Szabó Györgyi: Epochális rendszerű óvodai nevelési program. Alföldi Nyomda, Debrecen, 1992.
- Vekerdy Tamás: Az óvoda és az első iskolai évek — a pszichológus szemével. Tankönyvkiadó, Bp. 1989.

A KÖTET SZERZŐI

BÁLVÁNYOS Huba, tanszékvezető főiskolai tanár (Vizuális Nevelési Tanszék)

BENCZIK Vilmos, főiskolai docens (Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék)

CSONKÁNÉ LISZKA Ágnes, igazgatóhelyettes (Gyakorló Általános Iskola)

HUNYADY Györgyné, tanszékvezető főiskolai tanár (Neveléstudományi Tanszék)

KISMARTONY Katalin, főiskolai docens (Ének-zenei Tanszék)

NAGY Balázsné (SZARKA Júlia), főiskolai docens (Ének-zenei Tanszék)

NEVIGYÁNSZKY Éva, óvodavezető (Gyakorló Óvoda)

OROSZ Judit, főiskolai adjunktus (Neveléstudományi Tanszék)

PERJÉS István, főiskolai tanár (Neveléstudományi Tanszék)

RONKOVICSNÉ FARAGÓ Eszter, főiskolai docens (Neveléstudományi Tanszék)

RÉTI Anna, főiskolai docens (Ének-zenei Tanszék)

SZITÓ Imre, egyetemi adjunktus (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

UNGÁRNÉ KOMOLY Judit, ny. főiskolai tanár (Neveléstudományi Tanszék)

TARTALOM

Bevezető (Bollókné Panyik Ilona).....	5
HUNYADY GYÖRGYNÉ – UNGÁRNÉ KOMOLY JUDIT	
Pedagógusjelöltek nevelési attitűdjének vizsgálata irodalmi szemelvények segítségével	7
OROSZ JUDIT – SZITÓ IMRE	
Az iskolai énkép a serdülőkorban	39
PERJÉS ISTVÁN	
A tanterv szerepe a megismerési folyamatokban.....	75
R. FARAGÓ ESZTER	
A kisiskoláskor nevelési alapelvei Imre Sándor néhány munkája alapján	95
BENCZIK VILMOS	
Házi olvasmányok és olvasóvá nevelés az általános iskola 2–6. osztályában.....	109
BÁLVÁNYOS HUBA	
Differenciáló fejlesztés a vizuális nevelésben	139
KISMARTONY KATALIN	
A zene mint az egyensúly és a tolerancia forrása (Európai multikulturális mintaprogram).....	155
RÉTI ANNA	
A daltanítás eljárásainak történeti áttekintése	163
NAGY BALÁZSNÉ SZARKA JÚLIA	
Az óvodai nevelés országos alapprogramjának „megzenésítése”	177
CSONKÁNÉ LISZKA ÁGNES	
A Budapesti Tanítóképző Főiskola Gyakorló Általános Iskolájának pedagógiai programja	189
NEVIGYÁNSZKY ÉVA	
A Gyakorló Óvoda helyi nevelési programja	205
A szerzőkről	237

A kötetben olvasható közel tucatnyi írás a 3–12 éves korú gyermekek nevelésének és oktatásának a kérdéseivel foglalkozik.

Az igen tág témakört átfogóan tárgyaló pszichológiai és pedagógiai alapvetésű tanulmányokat az egyes műveltségi területek és tantárgyak tanításának sajátos problematikáját taglaló vizsgálódások követik.

A tudományosság és a gyakorlati megközelítés szempontjait jól ötvöző kötet méltán tart igényt a szakemberek mellett a téma iránt érdeklődők szélesebb körének a figyelmére is.

ISBN 963 9088 34 X



9 789639 088344