

SÁROSPATAKI PEDAGÓGIAI FÜZETEK



4

1980

A SÁROSPATAKI
COMENIUS
TANÍTÓKÉPZŐ
FŐISKOLA
KIADVÁNYA

SÁROSPATAKI PEDAGÓGIAI FÜZETEK



4

1980

A SÁROSPATAKI
COMENIUS
TANÍTÓKÉPZŐ
FŐISKOLA
KIADVÁNYA

Felelős szerkesztő:
DR. KÁROLY ISTVÁN

Szerkesztők:
DR. CSUHAJ VARTJÚ IMRE
DR. FÖLDY FERENC
DR. KOVÁTS DÁNIEL

A címlapot és az emblémát tervezte:
DEBRECZENI ZOLTÁN

A J Á N L Á S

A sárospataki iskola 450 éves évfordulóját ünnepeljük 1981-ben intézményünkben. A jeles évfordulóra főiskolánk oktatói, dolgozói, hallgatói lelkesen készülnek. Ünneplő rendezvényeinket az 1980/81-es oktatási év egész időtartamára kiterjesztettük, és nevelő-oktató-képző munkánk egészébe beépítettük. E sokirányú előkészítő munkákon belül fontosnak tartjuk a Sárospataki Pedagógiai Füzetek két számának és egy évkönyvnek a megjelentetését a jubileumi évben.

A Sárospataki Pedagógiai Füzetek 4. számában dokumentálni szeretnénk, hogy főiskolánkon a nevelés, az oktatás, a képzés, a tudományos munka megalapozottan, sokszínűen folyik. Az írások azt bizonyítják, hogy szerzőik azakterületüknek jó ismerői, és szaktárgyuk oktatása során az elméleti szakirodalom mellett a saját maguk fogalmazta tételekre, szabályokra, kísérletekre is támaszkodnak. A fentiekén túl kiadványunkban szeretnénk

olyan tablót bemutatni, amely azt tükrözi, hogy a sárospataki tanítóképző főiskola oktatói a tudománynak is művelői.

A Sárospataki Pedagógiai Füzetek 4. számának írásai az alábbi logikai rendben következnek.

Az első témakör a nevelőképzés kérdéseivel foglalkozik. Ezt az általános iskolai alsó tagozati nevelő-oktató munka korszerűsítését célzó, illetve a képzőmunkát taglaló tanulmányok követik. Az írások következő csoportja történelmi, illetve irodalomtörténelmi kérdéseket vizsgál. A befejező közlemény pedig köznevelődési témát dolgoz fel.

A kötet tanulmányai nemcsak a főiskola műhelyébe engednek bepillantást, hanem hozzájárulást jelentenek a pedagógusképzés, a közoktatás, továbbá egy-egy szaktudományi terület időszerű problémáinak megoldásához is.

Megjelentetésük tehát a főiskolán kívül is érdeklődésre számíthat, s emellett határozott ösztönzést jelent a főiskolán belül végzendő további munkához.

Míndezen reményében adjuk ki pedagógiai füzetünket.

DR. KÁROLY ISTVÁN

főigazgató

DR. KÁROLY ISTVÁN
főigazgató

A SÁROSPATAKI TANÍTÓKÉPZÉS MEGYÉNK KÖZOKTATÁSÁNAK
SZOLGÁLATÁBAN

A/
Rövid történelmi visszapillantás

Hagyománytiszteletből, de a történelmi hitelesség kedvéért is a sárospataki nevelőképzés történetét 1531-től, a református kollégium triviális iskolájának létesítésétől számítjuk, amelyet Perényi Péter megbízásából Kopácsi István és Sztárai Mihály alapítottak. Az iskolát 1549-ben kollégiumi rangra emelték, amelyben a gyülekezetek számára papokat, s ezzel együtt tanítókat is képeztek. A pataki református kollégiumban tehát járulékos feladatként tanítóképzés is folyt. Az ősi kollégiumban tanított 1650-től 1654-ig Comenius, a XVII. század nemzetközi tekintélyű nagy pedagógiai gondokodója, nagy reformátora, akinek szelleme mélyen beágyazódott nevelőképző munkánk egész rendszerébe. A pataki iskola munkájának elismerése mellett következetesen harcolt az önálló nevelőképzésért, "Semmi sem lehet illendőbb dolog - hangoztatta Comenius -, mint az, hogy a tehetségek ezen kiművelőinek legyen meg itt saját jól berendezett műhelye, és itt tanulják meg, hogy az iskolának ne csak az élén legyenek, hanem hasznára is." I. Az önálló tanítóképezdét a kollégium egyik ágaként 1857-ben hozták létre, majd 1869-ben átadták az államnak, és így lett a pataki tanítóképző az 1868. évi 38.tc. számú népoktatási törvény által létrehozott 20 állami tanítóképzőjének egyike. A tanítóképzés 1959-ig középfokú szinten folyt, és ez alatt a 102 év alatt 2500 néptanítót adott a magyar közoktatásnak, s ezen belül természetesen többségükben, Borsod-Abaúj-Zemplén megyének.

A következő nagy minőségi-tartalmi-szervezeti változások a szocializmust építő Magyar Népköztársaság megnövekedett társadalmi igényéből következtek, amikor is a tanítóképzést először a Magyar Népköztársaság Elnöki Tanács 1958. 26. törvényerejű rendeletére 1959-ben Felsőfokú Tanítóképző Intézet fejlesztették, majd 1976. szeptember 1-től Tanítóképző Főiskolává szervezték át. Mindkét szervezeti és minőségi változást szocialista társadalmunk nagy vívmányának tartjuk. Szükség is volt erre a pozitív irányú változtatásokra több okból.

A fejlett szocialista társadalom építése, a korunkban kibontakozó és gyors ütemben fejlődő tudományos-technikai-társadalmi forradalom az emberibb élet új távlatait nyitja meg. E fejlődés emberi és társadalmi összefüggései a nevelés társadalmi szerepének növekedését és kiterjesztését vonja maga után. Ennek következtében az iskolával szemben támasztott követelmények növekedése természetesen a pedagógusképzés és ezen belül a tanítóképzés fejlesztését is indokoltá teszi. Ezt a társadalmi igényt fejezi ki az MSZMP Központi Bizottság 1972. évi oktatáspolitikai határozatának következő programot adó gondolata:

"Az állami oktatás tartalmi továbbfejlesztése döntően a pedagógusokon múlik, ezért képzésükre nagy gondot kell fordítani." ²

Lényegében ennek az oktatáspolitikai igénynek és az ezt megerősítő XI. pártkongresszus vonatkozó határozatának következményeként történt a tanítóképző intézetek főiskolává fejlesztése, illetve szervezése. Ez az új helyzet szükségszerűen felvetette és lehetővé tette, hogy a tanítóképző intézményünkben - amelyben a nevelőmunkának eddig is rangja volt - a nevelőmunka helyzetét felülvizsgáljuk és az új társadalmi igényeknek megfelelő rendszerbe rendezzük, illetve kidolgozzuk a nevelőmunka főiskolai rendszerét.

A tanítóképzés felsőfokúvá, majd főiskolává válását követő évek fejlődésének dinamizmusát tükrözi a hallgatói létszám növekedése; 1971-től új képzési profillal, az óvónőképzéssel való bővülése, továbbá a diplomát nyert végzősök nagyobb száma. Amíg 1959 szeptemberében 50 első éves hallgató kezdte meg tanulmányait, addig az 1978/79-es oktatási évben 100 tanító szakos és 25 óvónő szakos jelölt nyert felvételt a nappali tagozatra. /A nappali létszám az 1974/75. és 1975/76. tanévben volt a legmagasabb: 125 tanító és 25 óvónő szakos hallgatót vettünk fel./ A levelező hallgatók száma a hetvenes évek elejétől fokozatosan növekedett és még az elmúlt évben is megközelítette a nappaliak létszámát.

A felvétel növekedésének arányában növekedett a végzett tanítók és óvónők száma is. Így a felsőfokúvá válás óta /húsz év alatt/ most folyó tanévig 1553 tanító és 406 óvónő szerzett diplomát intézményünkben. Így tehát az önálló tanítóképzés megkezdésétől a mai napig 4052 tanító és 406 óvónő végzett intézményünkben. Ez összesen 4458 diplomást jelent. Ezek döntő többségükben megyénkben helyezkedtek el. Ezen kívül több száz gyakorló pedagógus végzte el intézményünkben a komplex és egyéb tanfolyamokat.

A röviden vázolt dinamikus fejlődést az 1961. évi III. törvény tartalmi követelményei, az 1972. évi oktatáspolitikai KB, valamint a XI. pártkongresszus határozatai ösztönözték.

A tanítóképző intézményünkben termékeny talajra találtak azok a párt-, állami-, KISZ-határozatok, amelyek a nevelő munka színvonalának és hatékonyságának emelését szorgalmazták a szocialista értelmiségi szakemberképzésben. Ugyanílyan fogadtatásra találtak a szocialista nevelés kérdéseivel foglalkozó klasszikusok tanításai, valamint a szocialista nevelés elméletét, gyakorlatát tovább gazdagító nemzetközi és hazai alkotások, publikációk is. Mindezek eredményeképpen a felsőfokú tanítóképző intézményünkben sikerült a tanítóképzés régebbi gyakorlatából átvenni azokat a pozitív nevelési hagyományokat, amelyeket az új nevelési célokkal, elvekkel, módszerekkel összeötvözve eredményesen alkalmaztunk a szocialista tanítók nevelésében, képzésében.

Ezek közül a következők kiemelését tartom szükségesnek:

- Az 1970-ben bevezetett és 1973-ban átdolgozott tantervek alapján korszerűsödött a képzés tartalma. Új szaktárgyakkal, mint például az oktatástechnika, egészségtan, a továbbfejlesztett matematika, a közoktatáspolitikai, beszédművelés és az úttörővezetés stúdiumokkal gazdagabb, színesebb lett a képzés anyaga, sikerült löbök között a természettudományos szaktárgyak arányait is kedvezőbbé változtatni.
- Az intézetünkben készített és használt nevelési tervek helyett központi nevelési programok alapján terveztük és végeztük a hallgatók személyiség-formálását, különös figyelmet fordítva a világnézeti-politikai-erkölcsi nevelésükre. Sikerült a nevelő munka hatékonyságának növelése érdekében a marxista és a neveléstudományi szaktárgyak és a tantárgypedagógia feldolgozásának metódikáját továbbfejleszteni.
- Olyan új módszerek, eljárások kidolgozására, alkalmazására került sor, amelyekkel eredményesebben tudtuk feldolgozni a tantervi anyagot, különös tekintettel azok szintetizálására, komplex szemléletű alkalmazására. Jelentősen szolgálta ezt a pedagógiai-pszichológiai szintetizáló szeminárium és a komplex államvizsga bevezetése. Hatékonyan szolgálta oktatóink pedagógiai tevékenységét intézményünkben az oktatástechnikai eszközökkel való fokozatosan javuló ellátás, ezen belül a zárt láncú tv-rendszerek kiépítése. Több képzési területen - más pedagógusképző intézményeket megelőzve - kidolgoztuk a hallgatók személyiség-formálását

eredményesen szolgáló tartalmi-pedagógiai-módszertani, szervezeti kérdéseket. Ilyenek például a pedagógiai kabinet és pszichológiai laboratórium szerepe a tanítójelöltek képzésében, a TDK működésének tartalmi, metodikai kérdései, a kollégium szakmai munkáját segítő formák, lehetőségek, a hallgatók társadalmi-politikai-közéleti tevékenységének helyzete és feladatai stb.³

E rövid történeti visszapillantást összegezve elmondható, hogy a pataki tanítóképző munkájának tartalma azonos volt a többi képzőével, de formájában, eljárásaiban, módszereiben, tervszerűségben, emberségességében sajátos pataki vonásokat, újszerű törekvéseket is tartalmazott, s mindezek gazdagabbá tették az itt végzetek pedagógiai kultúráját, hivatástudatát. Talán ennek is köszönhető, hogy a volt pataki diákokkal nemcsak az iskolákban találkozhatunk - a legtöbbször szerencsére mégis csak itt -, hanem megyénk társadalmának minden munkaterületén: a párt, a tanács, a tömegmozgalom- és szervezetek apparátusában is eredményesen tevékenykednek, és jó érzéssel gondolnak vissza az Alma Máterre, s gyakran meglátogatják főiskolánkat.

Mindezek szemléletesen igazolják, hogy a sárospataki tanítóképzés több száz éve eredményesen szolgálja megyénk közoktatását. Ma azonban a közoktatás szolgálata még többet kíván főiskolánktól.

A következőkben erre az új követelményre való felkészülés tartalmi-pedagógiai kérdéseiről kívánok írni.

B/

A nevelőmunka főiskolai rendszere és tartalma a tanítóképzésben

A főiskolává válás újabb lehetőséget teremtett a nevelőmunka továbbfejlesztéséhez. A szocializmus magasabb szintű építése, valamint a nemzetközi ideológiai-politikai harc éleződése a nevelőmunka rendszerének elméletileg és módszertanilag jól megalapozott kidolgozására motivált minket. Munkánkban messzemenően támaszkodtunk Makarenko következő tanítására: "... a pedagógiának a politikai szükségleteinkből kell kiindulnia, mégpedig dialektikusan. Nemcsak a jelen szükségleteit kell figyelembe vennie, hanem a szocialista építés és a kommunista társadalom szükségleteit is."⁴

A nevelőmunka rendszerének új feladatot jelentő kidolgozásához segítségül hívtuk a szervezéstudomány, a rendszerelmélet felhasználható elemeit is, mert ma már ennek és az ezekhez hasonló diszciplináknak figyelmen kívül hagyásával ilyen bonyolult pedagógiai feladat nem oldható meg megnyugtató módon. Ugyanis a pedagógiára, a nevelőmunkára is érvényesek - természetesen a sajátosságok messzemenő figyelembevételével - a szervezéstudomány, illetve a rendszerelmélet általános alapjai. Eddigi gyakorlatunkban a nevelőmunka szervezésénél a következőképpen definiáltunk: szervezni annyi mint embereket és eszközöket egy cél érdekében csoportosítani, tevékenységüket összhangba hozni. Ezt a hagyományos felítogást a modern szervezéstudomány továbbfejlesztette, és azt tanítja, hogy: a szervezés új rendszerek kialakítására, illetve meglévő rendszerek valamilyen cél szempontjából kedvező megváltoztatására irányuló tevékenység. Ezek szerint rendszernek nevezük az egymással kapcsolatban álló elemek sokaságát, amely valamilyen szempontból egészet alkot, egészként viselkedik és egységes funkciót lát el.

Ilyenformán a szocialista szakemberképzést, így a tanítóképzést szolgáló nevelőmunka olyan rendszer, amely környezetébe beágyazva létezik, de nemcsak egyszerűen körül van véve környezetével, hanem annak révén létezik. Ezek szerint a nevelőmunka rendszerének léte nem más, mint folytonos anyag- és információcsere a környezettel, létének közegével, s így a nevelőmunka rendszerét mint egészet, funkciója jellemzi.

Ha már most a tanítóképző főiskola nevelőmunkáját a fentiek szerint olyan rendszernek fogjuk fel - márpedig másképpen nem lehet -, amely elválaszthatatlan kapcsolatban van a társadalmi környezetével, létének közegével, jellemző rá a tervszerű és állandó anyag- és információcsere és az, hogy egész tevékenységét a szocialista társadalom céljainak megfelelő funkció jellemzi, kézzelfoghatóan megragadhatók azok a csomópontok, amelyek a nevelőmunka rendszerének kidolgozásához szükségesek. Nézzük ezeket sorban:

1. Alapvető feladat a fejlett szocialista társadalom építésének a szocialista tanítóval szemben támasztott követelményeiből levezetve a tanítóképző főiskola képzési céljának programszerű meghatározása. Az 1976-ban bevezetett tanterv és nevelési program a következőképpen határozza meg a tanítóképzés célját:

"Kommunista világnézetű és erkölcsű, hivatásukat értő és szerető általános iskolai tanítók ... képzése, akik eredményesen alkalmazható szak-

tudományi és pedagógiai műveltség birtokában vannak, és az állandóan növekvő ismeretek önálló megszerzésének képességével rendelkeznek.”⁵

A tanterv a fenti képzési célnak megfelelően - a természettudományos ismeretek további fokozására bevezetett "természetismeret" stúdiummal gazdagodva - korszerű képzési anyagot, képzési tartalmat adott a kezünkbe. Ez a tantervi anyag, melyben a szakkollégiumok új tartalmat és színt hoztak a tanítóképzésben, alkalmas arra hosszú távon is, hogy az oktatást, a tanulást, a szakmai-gyakorlati képzést alkotóan összekapcsoljuk az általános iskolában végbemenő tartalmi és szervezeti változásra való felkészítést szolgáló tudományos kutatómunkával. Ez a tantervi tartalom a szűkebb értelemben vett nevelés szempontjából is fejlődést hozott, mivel lehetővé tette, hogy a nevelési programban a szocialista tanító személyiségének formálásával kapcsolatos nevelési követelményeket, feladatokat tervszerűbben tudjuk érvényesíteni az oktatás-képzés folyamatában a tanítási órákon is.”⁶

2. A nevelőmunka rendszerének kidolgozása szempontjából fontos feladatnak tartottuk, hogy a képzési célt tovább elemezve eljussunk a tanítói eszmény megrajzolásáig, a tanító személyiségének részletesebb kifejtéséig, személyiségjegyeinek programszerű megfogalmazásáig, valamint az ezek kialakítását szolgáló nevelési fő területek meghatározásáig.

Ez utóbbit, a szocialista pedagógia - a társadalom, a tudomány és a technika fejlődéséhez is igazított - belső rendszerét, valamint a tanítóképző főiskola nevelési sajátosságait figyelembe véve, a következőkben határoztuk meg: a/ világnézeti-politikai-közéletiségre nevelés, b/ értelmis-tudományos nevelés, c/ erkölcsi-közösségi nevelés, d/ esztétikai-kulturális nevelés, e/ testi-egészséges életre nevelés, f/ politéchnikai-technikai nevelés.”⁷

A nevelési rendszer kiépítése szempontjából a fenti nevelési fő területeknek a képzés folyamatában való érvényesítése során - beleértve a tanórai és a tanórán kívüli nevelési lehetőségeket is - arra kell ügyelni, hogy az eszmey-politikai-erkölcsi nevelés a pedagógiai tevékenység komplex, összefüggő területeként és feladataként jelenjen meg és szervesen illeszkedjen a szocialista tanítóeszmény formálásának struktúrájában, az általános művelés, a szakmai-gyakorlati képzés és más alapvető pedagógiai feladataihoz.

Nézzük ezek helyét, szerepét a nevelőmunka rendszerében.

C/

A kötelező oktatást, képzést alapvetően biztosító tanterv végrehajtása területén

1. A képzés és a nevelés egységének fentiek szerinti megoldásában kiemelt szerepe van a marxizmus-leninizmus oktatásának, illetve a marxista tárgyak integráló funkciójának. Mivel a tanítóképző főiskolákon a tanterv a marxizmus három alapszciplínájának oktatása mellett lehetővé teszi a tanítóképzéshez, a tanítói hivatáshoz kapcsolódó olyan sajátos, speciális diszciplínáknak a tanítását is, mint az etika, a logika, továbbá speciálkollégiumok keretében, illetve fakultatív úton a szociológiával, az esztétikával való intenzív foglalkozás is rendszeressé vált - és ezek köre tovább is bővíthető - kiépíthetők a rendszerelmélet terminológiája szerint fogalmazva - a világnézeti-politikai-erkölcsi-pedagógiai-szakmai nevelés alrendszerei a tanítóképző főiskola nevelési rendszerének egészén belül, így tehát lehetővé válik a tudományos ideológiai-erkölcsi-politikai-pedagógiai elméleti képzés önálló, domináns területének kialakítása a tanítóképző főiskolák nevelőmunkájában, továbbá a világnézeti-politikai-erkölcsi nevelés beépíthető a képzés egész folyamatába, s végül a főiskola szocialista diákközösség eszmélet-politikai-erkölcsi-pedagógiai nevelői befolyása kiterjeszhető tagjainak - a tanulmányi munkán kívül - egész élettevékenységére, személyiségük formálását befolyásoló minden nevelési színtérre és tényezőre. /Ez utóbbiról külön fejezetben lesz szó./
2. Az eddigi fejtegetésből következik, hogy a tudományos világnézet alapjainak elsajátítása nélkülözhetetlen a tanítóképző főiskola egész képzési anyagának feldolgozásában. Mivel a tanítóképző főiskola tantervi anyaga, a képzés tartalma - a képzés céljából következően nem homogén, hanem a marxizmus-leninizmuson túl általános műveltséget fejlesztő, hivatásra /szakmára/ felkészítő, szakkollégiumi képzést nyújtó tananyagcsoportokból áll, így ezek feldolgozása más-más rész célt szolgál a képzés egészén belül, szükséges, hogy kellő differenciáltsággal építsük be a nevelési rendszerbe ezeket is. /Lásd a %-os megoszlást az I. sz. ábrán./ El kell érni, hogy minden ilyen stúdium keretében is érvényesüljön a marxizmus alapozó, orientáló, szintetizáló funkciója.

3. A képzés jellegéből következően külön kell szólni a hivatásra /szakmúra/ felkészítő pedagógiai tárgyak, tantárgypedagógiák és gyakorlati képzés helyéről, szerepéről a nevelési rendszerben. /A gyakorlati képzés grafikus ábrázolását a 2. sz. ábra mutatja./ Ezen tárgyak feldolgozása során a tantárgy belső eszmei-politikai-erkölcsi tartalmának integrálódnia kell a marxizmus-leninizmus tantárgyak tartalmával, szemléletével. Ez csak akkor lehetséges, ha a pedagógiai és a többi hivatásra /szakmúra/ felkészítő tárgyak oktatásában kellő mértékben érvényesül a marxista szemléletmód és módszer.

Összegezőképpen megállapítható, hogy a nevelőmunka rendszerének kidolgozásával a kötelező oktatás-képzés szerepe és annak nevelő hatása jelentősen megnőtt. A tanítóképzés tartalmi színvonalának emelésével együtt növekedett a tanítójelöltek személyiségformálásának színvonala is a tanítási órákon, és az ezekhez kapcsolódó egyéb nevelési színtereken.

A nevelőmunka rendszerének kidolgozásában most olyan fázishoz értünk, amelyben a tantervi tananyag és a nevelési program integrálásával egy olyan új alapdokumentumot kívánunk kísérleti úton elkészíteni, amely egybeszőve, integráltan adná a szocialista tanítók képzését, személyiségformálását szolgáló tartalmat, nevelési követelményt és feladatot a tanítási órán és a tanórákon kívüli nevelési színtereken.⁷ Mivel e téren a kutatás, kísérleti munka 1985-re fejeződik be, bővebbet erről itt nem mondunk.

D/

A tanítóképzéshez szorosan kapcsolódó tanórán kívüli nevelési területek

A nevelőmunka rendszerének kidolgozásában a tanórán kívüli területeken a következő elveket, követelményeket tartjuk alapvetőnek:

- Tudatosítani az oktatókban és a tanítójelöltekben azt a nagy politikai-pedagógiai felelősséget, hogy a képzés folyamatában a hallgatókat érő minden társadalmi, világnézeti, politikai, erkölcsi, pedagógiai, szaktárgyi hatás a főiskolában uralkodó légkörtől, szellemtől módosítva - felerősödve vagy meggyengülve - éri és formálja személyiségüket, s ennek érdekében a főiskola egész nevelési hatásrendszerét, szellemét, tradícióit, perspektíváit, aktív fejlesztő hatásúvá kell tenni,
- a főiskolának a társadalmi élettel való kapcsolatát olyan optimálissá tenni, hogy az a társadalom olyan "modell"-jévé váljon, amely érzékelhetően reprodukálja a hallgatók számára a fejlett szocialista társadalom-

ban uralkodó viszonyokat, és bekapcsolja, aktivizálja őket az új viszonyok születésének és fejlődésének áramlatába,

- kialakítani a helyes munkamegosztást a főiskola kötelező tantárgyi képzésében folyó és a mozgalmi, az ifjúsági szövetség, valamint a párt kereteiben történő eszmei-politikai-erkölcsi képzés között,
- kiterjeszteni a főiskola szocialista diákközösségeinek eszmei-politikai-erkölcsi nevelői befolyását a hallgatók egész élettevékenységére, személységük formálását befolyásoló minden nevelési színtérre és tényezőire a szocialista demokratizmus elveinek érvényesítésével.

A felsorolt elvek, követelmények realizálására a nevelőmunka rendszerén belül a következő lehetőségek biztosítása szükséges /nem a teljesség igényével/.

1. Az általános műveltség tervszerű, szervezett fejlesztéséhez elméleti és gyakorlati ismereteket és gyakorlati lehetőségeket kell teremteni, elsősorban az öntevékeny társas művelődés területén, a művészeti szakkörök szervezésével, a tartalmas klubtevékenység biztosításával, sokrétű színes társas-társasági élet feltételeinek és lehetőségeinek megteremtésével stb. A tanfőjelöltek számára jövőendő munkahelyeiken rájuk váró pedagógiai és közművelődési feladatvégzésre való felkészülés szempontjából kulturális centrummá kell fejleszteni a főiskolát. A kisebb településeken működő főiskoláknak szükségesszerű kiegészíteni a művelődési lehetőségeket megyei és országos szintű opera, színház, múzeum, képtár stb. látogatásával.
2. A testi nevelés és az egészséges életre nevelés a következő olyan terület, amelynek erősítése szükséges a nevelőmunka rendszerén belül. A tömegsport, a sportkörök, az öntevékeny sportolás, a versenyszerű sportolás fejlesztését főiskolai szinten és a kollégiumban rendszeressé kell tenni. Ennek honvédelmi irányultsága elsőrendű jelentőségű, de alapvetően fontos a helyes életrend, egészséges életmód, a helyes, gazdaságos időbeosztásra és egészséges munkastílusra nevelés szempontjából is.
3. A tanfőjelöltek honvédelmi nevelése kiemelt jelentőségű a nevelőmunka rendszerében. Ugyanis ennek keretében a fizikai edzés, a korszerű haditechnikai ismeretek elsajátítása és az eszmei-politikai-erkölcsi felkészítés, saját személyiségjegyeiknek, tulajdonságaiknak formálásán túl a nevelésükre bízott felnövekvő nemzedékek honvédelmi nevelésében kell, hogy pozitívan érvényesüljön és hasson jövőendő munkahelyükön, az iskolákban.

4. Az általános műveltség gazdagítása, de az általános iskola 4. osztályában bevezetésre kerülő orosz nyelvoktatás is szükségessé teszi az idegen nyelv - elsősorban az orosz és valamelyik más világnyelv - intenzív tanulásának beépítését a nevelőmunka rendszerébe. Erre a szakkollégium, a fakultatív és a kollégiumi nyelvoktatás, valamint a szovjetunióbeli, intenzív tanfolyam keretében van jó lehetőség.
5. A tanítójelöltek személyiség-formálása, a hivatásra és a hivatással összefüggő közéletre való felkészítése szempontjából döntő fontosságú, hogy a nevelőmunka rendszerében megfelelő súlyt kapjon a szakmához kapcsolódó közéleti tevékenységre nevelés. /Ezeknek ismertetésére a rövid terjedelem miatt nincs lehetőség./

E/

A hallgatói önkormányzás és a tanári patronálás helye, szerepe a tanítóképző főiskolák nevelési rendszerében

A követelmények, területek és lehetőségek felsorolása után szükség-szerű rendszerbe szedni azokat az intézményeket, szervezeteket, közösségeket, fórumokat és az ezek működését meghatározó szabályokat, amelyek nélkül a nevelőmunka rendszere a tanítóképző főiskolákon elképzelhetetlen:

1. A tanítóképző főiskolák gyakorlatában és nevelési rendszerében a tanuló-csoportot /állami csoportot/ tekintjük a legkisebb és legállandóbb hallgatói egységnek, ahol a nevelőmunka meghatározó jelentőségű az egész képzési ciklus alatt. Ebben a közösségben történik a csoporttal közösen a hallgatók pedagógiai gondozása az ismerkedéstől, a beilleszkedésen át a folyamatos segítség, irányítás útján a pályaválasztás és a munkába állás segítségéig. Szerencsés körülmény, hogy intézményinkben a tanulócsoporthoz egyben KISZ-alapszervezeti közösség is és így a hallgatók alapközösségeinek életét sikerül cselekvővé, aktív, fejlesztő hatásúvá tenni. Ilyenformán sikerült intézményünkben a tanulmányi tevékenység motiválását és a hallgatók érdekvédelmét a tanulócsoporthajaink fókuszába állítani.
2. A tanítóképző főiskolák hallgatóinak döntő többsége tagja a Kommunista Ifjúsági Szövetségnek s így az politikai súlyánál és szervezettségénél, de létszámánál fogva is a tanítójelöltek különböző kollektíváit maga köré

Elmúltrítve, azok önállóságát biztosítva végzi politikai-mozgalmi irányító munkáját. Intézményünkben az ifjúsági szövetség szervezeti felépítése, az egy irányú képzési profil és a viszonylag kis hallgatói létszám miatt egyszerű és jól áttekinthető: alapszervezetekből, évfolyamtitkárokból, és az azokat összefogó főiskolai KISZ Bizottságból áll, melynek tisztségviselői jó hatásokkal irányítják az alapszervezeteket, a különböző diáktevékenységeket: tudományos, sport- és kulturális köröket, kollégiumi közösségeket, azok jogainak demokratikus érvényesítését. A KISZ-önkormányzatot patronáló nevelő segíti, és ha a tisztségviselők kérik, az oktatói patronálók készen állnak segíteni. ^B /A patronálás felépítését a 3. számú ábra mutatja./

3. A főiskolához szervesen kapcsolódó és ezzel közös igazgatás alatt álló kollégiumok kiemelkedő nevelői szerepét alapvetően az jelenti, hogy a főiskolai hallgatóknak több mint 70-75 %-a él ezekben a közösségekben, s a fizikai dolgozó szülők gyermekeinek elhelyezése ennél még jobb arányt mutat. Ennek következtében a kollégium tagjainak az együttlakás - együttélés kedvező adottságaiból fakadó komplex nevelési lehetőségeinél fogva - ezen belül is kiemelkedik az eszmei-politikai-erkölcsi nevelés - a nevelőmunka rendszerében kiemelt helye és szerepe van. A kollégiumi diákbizottság, a főiskola állami vezetésének és a KISZ Bizottságának irányításával, a tanszékek oktatóinak és néhány kollégiumi nevelőtanár patronálásával eredményesen szervezi a kollégiumi tagok általános műveltségének, szakmai tanulmányi munkájának, a szocialista értelmiség számára nélkülözhetetlen idegen nyelv oktatásának, közművelődési, sporttevékenységének biztosításával. A kollégiumokban a szobaközösségek, a szintközösségek és a közgyűlések útján gyakorolják és fejlesztik a hallgatók önkormányzó képességüket, társadalmi-politikai-mozgalmi közéletük formáját, módszereit. A kollégiumi diákbizottságot a tanszékek megfelelő szakos oktatói patronálják. A kollégiumi nevelőtanárok politikai-pedagógiai-mozgalmi tanácsokkal indirekt módon irányítják az önkormányzatot. /A patronálás felépítését a 4. ábra mutatja./
4. A szocialista értelmiségi szakemberre jellemző tudományos munka iránti igényre, az aktív alkotó munkára való felkészítést a főiskolánkon, önálló diák-önkormányzattal rendelkező tudományos diákkör végzi, amely a KISZ Bizottság irányítása alatt áll. Ezekben az alkotó, tudományos diákkörökben a tanítójelöltek 25 - 30 %-a vesz részt, ami tekintélyes számarány. Az országos tudományos diákköri konferenciákon évek óta

szép eredményt produkálnak a tanítóképző főiskolánk diákkörei, de a házi konferenciákon is igen jelentős nevelő hatást fejtenek ki.⁹

5. A főiskolánk kollégiumában működő diákklubban élénk, tartalmas, színes, szórakoztató és fejlesztő hatású kulturális élet folyik. Az irodalmi estéktől a vetélkedőkig széles skálája van a klubéletnek. Igen jelentős a szocialista szakemberképzést segítő általánosan művelő és a szakmára, hivatásra felkészítő funkciója. A diákklub élén a KISZ Bizottság által megbízott vezetőség működik.
6. Fontos műhelye a szocialista tanítóvá válásnak a pedagógiai kabinet, ahol a tanítójelöltek öntevékenységére, a tanár-diák tanórai, illetve tanórán kívüli közös szakmai-pedagógiai-metodikai vonatkozású kísérletező-kutató együttműködésre széles körű lehetőség van a tudományos diákkörrel közösen. A pedagógiai kabinetben a szakmai képzés anyagából, a hivatásra nevelés követelményeiből jelentős elméleti és gyakorlati többletet kapnak a jelöltek, melyek hatására gyorsabb ütemben és biztonságosabban fejlődik pedagógiai gondolkodás módjuk, a korszerűség iránti fogékonyságuk, öntevékenységük és önálló feladatmegoldásuk.¹⁰
7. Tanítóképző főiskolánkban a nevelőképzés céljait jól szolgáló, nagy hagyománnyal rendelkező, tervszerű, hatékony patronáló oktatói munka folyik, amely kiterjed a KISZ, a kollégium, a tanulócsoportok, a klub, a TDK és egyéb hallgatói testületek patronálására. Ez nem valamilyen "rátelepedés" a különféle önkormányzatokra, hanem olyan készenléti pedagógiai szolgálatot jelent, amely a diákvezetők igényei szerint lendül mozgásba, tanácsadás és egyéb indirekt segítség formájában. Lényegében elvtársi, eszmei, politikai, pedagógiai és emberi tanácsokkal segítik az oktatók a demokratikusan választott vezető testületeket és vezetőket, mégpedig úgy, hogy mindezekkel gyarapítsák a diákvezetők képességeit, fejlesszék öntevékenységüket és önkormányzó képességüket. A patronáló nevelők fontos szerepet töltenek be a hallgatók alaposabb megismerésében, tanítóvá fejlődésük motiválásában, az irányművelő elhelyezkedés segítésében, a jelöltek és a főiskola vezetése közötti gyors információcsere és visszacsatolás biztosításában. A patronáló nevelők elvi és gyakorlati pedagógiai-politikai munkáját nagymértékben segíti a patronáló nevelők munkaközössége.

8. Nagy jelentőségű, hogy a hallgatók a főiskola Szervezeti és Működési Szabályzatában biztosított lehetőségek alapján választás és funkció szerint részt vesznek az intézmény vezető testületeiben, állandó munkabizottságaiban, de van több olyan terület is, mint például a szociális segínyt elosztó bizottság, a menzabizottság, ahol teljesen önállóan tevékenykednek. A munkabizottságokban is vezetői, elnökhelyettesi vagy titkári tisztséget töltenek be a hallgatók. Kiemelkedő helyet foglal el a szakmára, hivatásra nevelés folyamatában a tanszéki hallgatói képviselő, melynek tagjait a KISZ Bizottság bízza meg.

A főiskolai és főigazgatói tanácsban, a munkabizottságokban a diák-képviselők az oktatókkal egyenlő jogokkal és kötelességekkel rendelkeznek. A tanfőjelöltek aktív részvétele az intézmény vezető testületeiben és más kollektívában kitűnő iskolája az értelmiségi pályára készülésnek, a közéleti tapasztalatok, vezetési gyakorlatok gyűjtése szempontjából.

A tanfői hivatásra való felkészülés folyamatában a KISZ átfogja a hallgatók döntő többségét, irányítja a diákaktívákat, az önkormányzatot, és így a pártszervezet és az állami vezetés segítségével - ezen belül kiemelés érdemel a nevelési bizottság - hatékonyan részt vesz a szocialista tanfőképzésben. /A nevelőmunka rendszerének struktúráját az 5. ábra mutatja./

F/

A nevelőmunka rendszerének érvényesítésével kapcsolatos további gondolatok

A nevelőmunka rendszerének érvényesítésével kapcsolatban meg kell említeni a rövid képzési időből származó sajátos lehetőségeket és körülményeket, amelyek behatárolják pedagógiai tevékenységünket, de egyben igen racionális nevelő munkára motiválnak. Ennek szem előtt tartásával a következőkre hívnam fel a figyelmet:

- A képzés egész folyamatában - beleértve a szűkebb szakképzést is - az eddiginél jobban kell érvényesíteni az eszmélet-politikai-erkölcsi-pedagógiai nevelés dominanciáját, a tudományos marxista szemléletet, a szakmai műveltségnyújtás során erőteljesebben kell törekedni

a haladó elkötelezettség, a társadalmi funkció tudatosítására; mindezek által még tervszerűbben kell irányítani a szocialista tanftóra jellemző személyiségjegyek, erkölcsi-akaratú jellemvonások edzését, szokásrendszerré érlelését,

- Tovább kell erősíteni az egész nevelődési, művelődési folyamat teljes átfogását, figyelemmel kísérését és elemző értékelését. A "szocialista módon élni, tanulni és dolgozni" társadalmi követelményt komplex módon, a nevelés és tanulás integrálásával kell érvényesíteni. Ennek érdekében a nevelési programot segítségül hívva, tovább kell fejleszteni és konzekvensebben kell érvényesíteni az egyes évfolyamok sajátos feladat- és tevékenységrendszerét.
- Tovább kell erősíteni a tanszékek és a gyakorlóiskola szerepét, mivel ezekben a pedagógus kollektívákban ismerheti és szeretheti meg a jelölt jövődi hivatását.
- A Kommunista Ifjúsági Szövetség politikai jellegét és befolyását tovább kell erősíteni, hogy érdemben át tudja fogni az irányításra bízott diákközösségek életét, tevékenységét és a tanszékekkel közösen érvényesíteni tudja a közösségi nevelés makarenkói koncepciójának sajátos főiskolai gyakorlatát. Ezen a területen kiemelt szerepet kell adni a Nevelési Bizottságnak és a kollégiumnak.¹¹
- Kiemelt feladat még többek között a közművelődési munka erősítése, a testi egészséges életre nevelés, a szabad idő ésszerű eltöltésének tömegméretű befolyásolása.

G/

Főiskolánk legfontosabb feladatai a megye közoktatásának segítésében

Az előzőekben kifejtett főiskolai nevelési-képzési rendszerrel azt kívántam bizonyítani, hogy intézményünk képes és kész a fejlett szocialista társadalom éntésének időszakában - ma és honap - magasabb szinten megoldani a tanftó- és óvónóképzés összetett feladatait.

A tennivalók ismertetése előtt szeretném hangsúlyozni, hogy a tanftó- és óvónóképzést nem csupán tartalmi-pedagógiai-politikai-metodikai feladatokra való felkészítésként fogjuk fel, hanem a hivatásra való felkészítéssel összefüggő minden egyéb tennivalót beleértünk ennek folyamatába.

Éppen ezért a terveink, tennivalóink meghatározásának ez a fő rendező elve.

A megye közoktatásának segítségével kapcsolatos feladataink megismertetése előtt arról szeretnék írni, hogy főiskolánk - figyelembe véve a megye tanító- és óvónő igényeit - jelentős létszámfejlesztést hajt végre, melynek objektív alapját az Oktatási Minisztérium és a megyei tanács közös beruházásával épülő 16 tantermes gyakorlati általános iskola biztosítja.

1. A hallgatói létszámfejlesztés 1979/80-as oktatási évben kezdődött, amikor is a tanítói szak nappali tagozatán - a jelenlegi 90 fős évfolyamlétszám helyett 125-130 jelentkezőt vettünk fel az I. évfolyamra. Az 1980/81-es tanévtől ez a hallgatói létszám eléri az állandóra tervezett 160-175 főt. Számításaink szerint ezzel a hallgatói létszámmal - amely a három évfolyam létszámát összegezve mintegy 500 főre növeli - távlatokra is megoldja megyénk tanítószükségletét. A nappali hallgatói létszám növelésével arányosan csökkenteni kívánjuk a levelező tagozaton tanulók számát; természetesen állandóan szem előtt tartjuk a megyénk igényeit.

Az óvónőképzésben továbbra is 25 fős évfolyamlétszámmal dolgozunk a nappali tagozaton, és hozzávetőleg ilyenekkel kívánunk dolgozni a levelező tagozaton is. Szeretnénk hozzájárulni mi is ahhoz a nemes ügyhöz - ha nem is vehetjük fel a versenyt a nagylétszámú önálló óvónőképző intézetekkel -, hogy az óvónők minél magasabb szinten feleljenek meg az óvoda iskolaelőkészítő funkciója érvényesítésének.

2. Örövendetes, hogy a fenti hallgatói létszámfejlesztésre akkor kerül sor, amikor az Oktatási Minisztérium - a korábban idézett párthatározatok szellemében - jelentős tartalmi-pedagógiai korszerűsítést hajt végre az általános iskolában és annak alsó tagozatában is. Az első osztályban 1978 szeptemberétől - majd fokozatosan a többi osztályban is - bevezetett új nevelési-oktatási dokumentumok csak potenciális lehetőségeket teremtenek az eredményesebb nevelő-oktató munkához, annak realizálása, a hatékonysága az alsó tagozatban tanítón múlik,

Annak érdekében, hogy az új nevelési-oktatási dokumentumokban rejlő lehetőségek a nevelés-oktatás folyamatában egyre magasabb szinten valóra váljanak, igyekeztem bemutatni a korábbi fejezetekben nevelésünk-képzésünk rendszerét.

Ennek a gondolatsornak a befejezéseként szeretném hangsúlyozni, hogy hallgatóinkat az általános tanftóképzéssel szoros és szerves összefüggésben felkészítjük a szakkollégiumi képzés keretében az alsó tagozatban tanítandó készségtárgyak szakszerű tanítására is.

3. Főiskolánk új képzési profilja a közművelődési és a könyvtárosi szakemberek képzése szakkollégiumi szinten. Alapelvünk ezen a területen az - ma már egyesek közhelynek minősítik -, hogy a közoktatás és a közművelődés szoros kapcsolatát kell megkeresni, és ennek megfelelően a közművelődés alanyait az általános iskolában kell kinevelni.

Az olvasóvá nevelést, az olvasási készség kialakításával kell alapozni: zene, képzőművészet, színház, filmszerető és értő fiatalokat, felnőtteket, az általános iskolában elindított és a folyamatos érdeklődést, irányítást végző tanftók a zenehallgatással, hangverseny, kiállítások, színház-, filmlátogatásokkal stb. tudják megalapozni. Ha a gyermekek életéből ilyen szempontból kiesik a 6-tól 10 évig tartó legfogékonyabb időszak, behozhatatlan veszteség éri személyiségformálásukat. Ezen a téren az iskolaelőkészítő funkciót végző óvoda alapozására is építeni kell. A kiadvány útján a közoktatás és a közművelődés összefüggéseiről részletesen is szólnak majd szakembereink. Azonban már itt is érdemes hangsúlyozni, hogy a közművelődési tanszék létrehozása és a közművelődéssel összefüggő diszciplínák tantervszerű oktatása sok új szint és társadalmi kapcsolatot hozott főiskolánknak. Ezek közül csak egyet emelek ki. "Az egyetemisták-főiskolások a közművelődésért" akciót, amely már eddig is említésre méltó eredményt hozott a munkásművelődés, a szocialista brigádok közoktatási és közművelődési programjának megvalósítása terén.

4. Tovább szeretnénk fejleszteni az utolsó éves tanftó- és óvónőszakos hallgatók gyakorlati képzésének színvonalát. Ehhez az új gyakorlóiskola és a sárospataki Petőfi Általános Iskola, illetve a II. számú Óvoda ilyen vonatkozású munkájának tökéletesítése mellett szeretnénk tartalmi-pedagógiai-metodikai vonatkozásban segíteni a megye olyan bázisiskoláit is, ahol a végzős hallgatóink területi szakmai gyakorlatukat végzik. Ehhez a már bevált módszerek mellett - a vezetőtanftók tanfolyami előkészítése, az irányítás és értékelés szempontjainak kidolgozása, az igazgatókkal, vezetőtanftókkal való hallgatói

lítőgatások összehangolt végzése stb. - szeretnénk újakat is kidolgozni. Ezek között a legfontosabbak közé soroljuk: az alsó tagozatos szakfelügyelők felkérését, érdekeltté tételét a területi szakmai gyakorlaton lévő hallgatók pedagógiai gondozásában, mert velük és az igazgatókkal való szorosabb együttműködés biztosíthatja a főiskolán tanított legújabb nevelési-oktatási módszerek továbbvitelét, elterjesztését a gyakorló pedagógusok körében, de ugyanilyen fontosnak tartjuk a területi szakmai gyakorlat szempontjainak további gazdagítását azokkal az új követelményekkel, mint a közművelődési, könyvtári, néprajzi, gyermekmozgalmi stb. területek, ahol még sok a feltáratlan, úgynevezett "fehér folt".

5. A szakkollégiumi képzéssel gazdagított lehetőségeket is szeretnénk a megye szolgálatába állítani. A testi- és egészséges életmódra nevelést a testnevelési szakkollégium, a sportvezetőképzés által kívánjuk segíteni. A kórusmozgalmat, a néptáncmozgalmat, a klubvezetői tevékenységet, a néprajzi gyűjtést, a bábozást, művészeti szakkörök és speciálkollégiumok szervezése, illetve a meglevők továbbfejlesztése útján szeretnénk erősíteni megyénkben. Természetesen ez együtt jár a megye és a járások, városok érintett szakemberrel való jó együttműködéssel és az intézményünkknél jobb tárgyi feltételeknek a közös ügy szolgálata által megkívánt igénybevitelével.
6. Végül azokkal a kérdésekkel szeretnénk foglalkozni, amelyek a tanító- és óvónőképzés magasabb szintű végzését, illetve ennek eredményeképpen a megye iskoláinak, óvodáinak minél jobb tanítókkal, óvónőkkel való ellátását biztosítják.

Alapvető pedagógiai-szervezési feladatnak tartjuk a pályaválasztási munka továbbfejlesztését a megye középiskoláiban, s ezen belül is a kapcsolattartás rendszeressé és tartalmassá tételét. Ezzel összefüggésben szervezzük már évek óta - de itt is szeretnénk előrelépni - a fizikai dolgozó szülők gyermekeinek intézményes felvételi levelező- és tanfolyamszerű előkészítését. Nagyon fontosnak értékeljük a tanácsok által adományozott társadalmi ösztöndíjak alapítását, s éppen ezért a további növelését, különösen a kis települések iskoláinak képesített szakemberekkel való ellátása céljából. Ugyancsak alapvetőnek minősítjük a megye tanító- és óvónőellátása szempontjából az

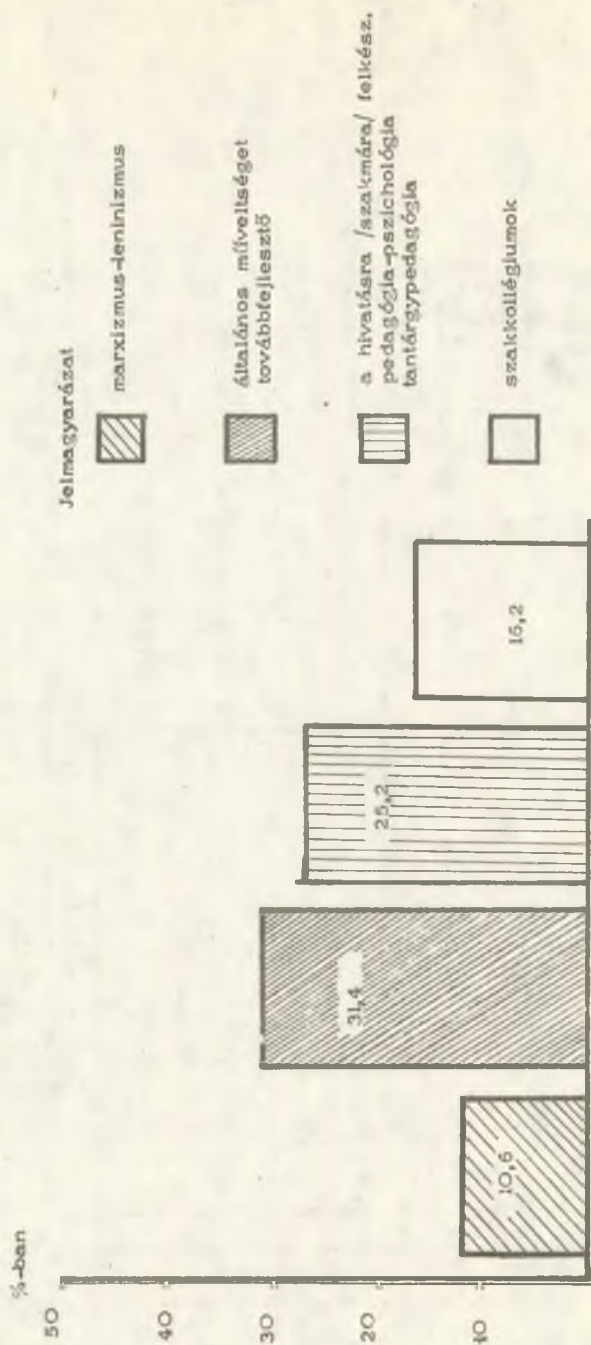
Irányított elhelyezkedési folyamatban a tanácsi és a főiskolai szervek jó együttműködését.

A tanulmány gondolatait összefoglalva megállapítható, hogy a Sárospataki Comenius Tanítóképző Főiskola nemcsak a múltban, hanem a jövőben is - szeretném hangsúlyozni, hogy még jobban - sokoldalúan kívánja szolgálni megyénk közoktatását, közművelődését és annak permanens továbbfejlesztését. Ez azonban csak akkor valósulhat meg, ha a főiskola is élvezi és érzi, úgy mint eddig, a megyei politikai-állami-tömegszervezeti vezető testületeinek bizalmát, támogatását. Mi, a főiskola oktatói, dolgozói, hallgatói szeretnénk névadónk, Comenius korabeli kívánságát szocialista társadalmunkban teljesíteni, legalábbis megközelíteni "... a pataki iskola nagyfényű legyen; belül fényvel teljes, kívül pedig a fényt messze szóró,"¹²

Felhasznált irodalom:

1. Kovács Endre: Comenius Magyarországon. Comenius Sárospatakon írt műveiből összeállítás
Budapest, 1970. 103. o.
2. A Magyar Szocialista Munkáspárt KB 1972. június 15-i határozata az állami oktatás helyzetéről és fejlesztésének feladatairól
3. - Dr. Földy Ferenc: Tudományos diákköri munka a Sárospataki Tanítóképző Intézetben
Pedagógusképzés, 1974. 2. sz.
- Ködöböcz József: A szeminárlumi foglalkozás hatékony szervezése a tanítóképző intézetben
Felsőoktatási Szemle, 1975. 1. sz.
- Oláh Katalin - Székely Istvánné: A KISZ-szervezet kollektív patrnálása
Felsőoktatási Szemle, 1973. 5. sz.
4. Makarenkó művei: 5. kötet
5. Az általános iskolai és óvodai pedagógusképzés tanterve
Budapest, 1976.
6. Dr. Károly István: - A nevelési program szerepe a tanítójelöltek képzésében
Felsőoktatási Szemle, 1973. 6. sz.




- A nevelési program felhasználása a tanftóképző intézetekben, Tanftóképző Intézetek Tudományos Közleményei, IX. kötet,
 - A nevelési program átdolgozásának tapasztalatai, Felsőoktatási Szemle, 1975. 9. sz.
7. - Az általános iskolai és az óvodai pedagógusképzés nevelési programja
Budapest, 1976.
 - Dr. Károly István: A tananyag és a nevelési program integrálása a tanftóképző főiskolákon
Felsőoktatási Szemle, 1977. 10. sz.
 8. Dr. Károly István: A pedagógus kollektíva nevelőmunkájának rendszere a Sárospataki Tanftóképző Főiskolán,
TKF. Tudományos Közlemények, XII. kötet
 9. Dr. Földy Ferenc: A szakkollégium szerepe a tanftóképzésben
Felsőoktatási Szemle, 1976.
 10. Dr. Károly István: A pedagógiai kabinet és pszichológiai laboratórium szerepe a tanftójelöltek képzésében
Felsőoktatási Szemle, 1974. 12. sz.
 11. Deli István: A nevelési bizottságok munkája a nevelési program végrehajtásáért
Felsőoktatási Szemle, 1977. 10. sz.
 12. Kovács Endre: Comenius Sárospatakon írt műveiből összeállított kötetben - A nagyfényű pataki iskola tervezete -
Budapest, 1970. 74. o.



A tantervi anyag tartalom szerinti differenciálásának grafikonos ábrázolása



A/ Általános képzés + tantárgyi és a pedagógiai szakkollégium

		A képzés időtartama
III.	6.	286 óra
II.	5.	450 óra
	4.	510 óra
	3.	495 óra
I.	2.	495 óra
	1.	495 óra

 a teljes képzés
 gyakorlati képzés: csoportos
 gyakorlati képzés: egyéni

E/ Népművelés és könyvtár szak-kollégium

		Időtartam	könyvtár népművelés
II.	90 óra	90 óra	30 óra
	90 óra	90 óra	30 óra
	90 óra	90 óra	30 óra
I.	60 óra	60 óra	
	60 óra	60 óra	
	45 óra		

 teljes képzés
 gyakorlati képzés

4 hét területi /külös isk./ gy.

90 óra csoportos gy.

2 hét egyéni gy.

45 óra csoportos gy.

2 hét egyéni gy.

15 óra csoportos I.

45 óra csoportos gy.

8 óra csoportos I.

15 óra egyéni

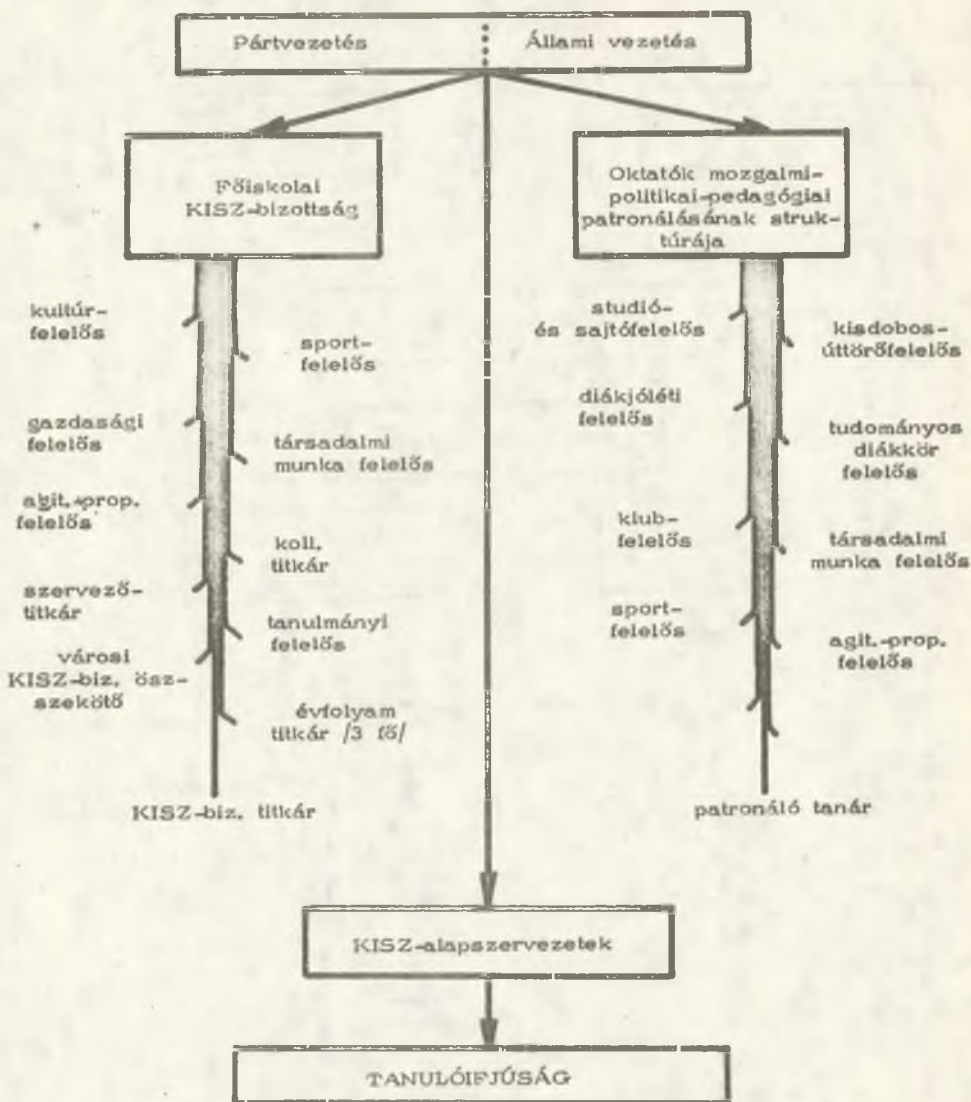
mozg. gy.

4 óra csoportos I.

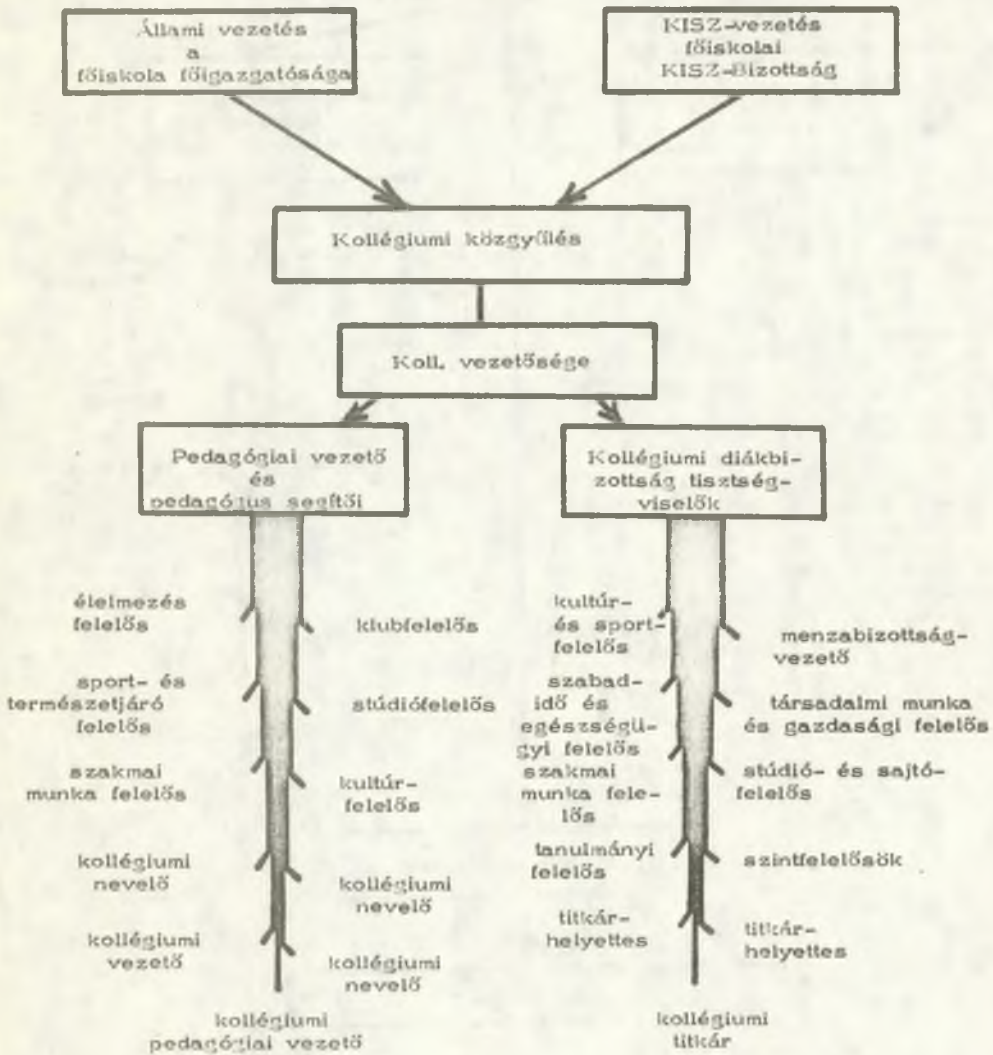
2 óra csoportos I.

A gyakorlati képzés felépítése

A FŐISKOLA KISZ-BIZOTTSÁGA PATRONÁLÁSÁNAK FELEPÍTÉSE

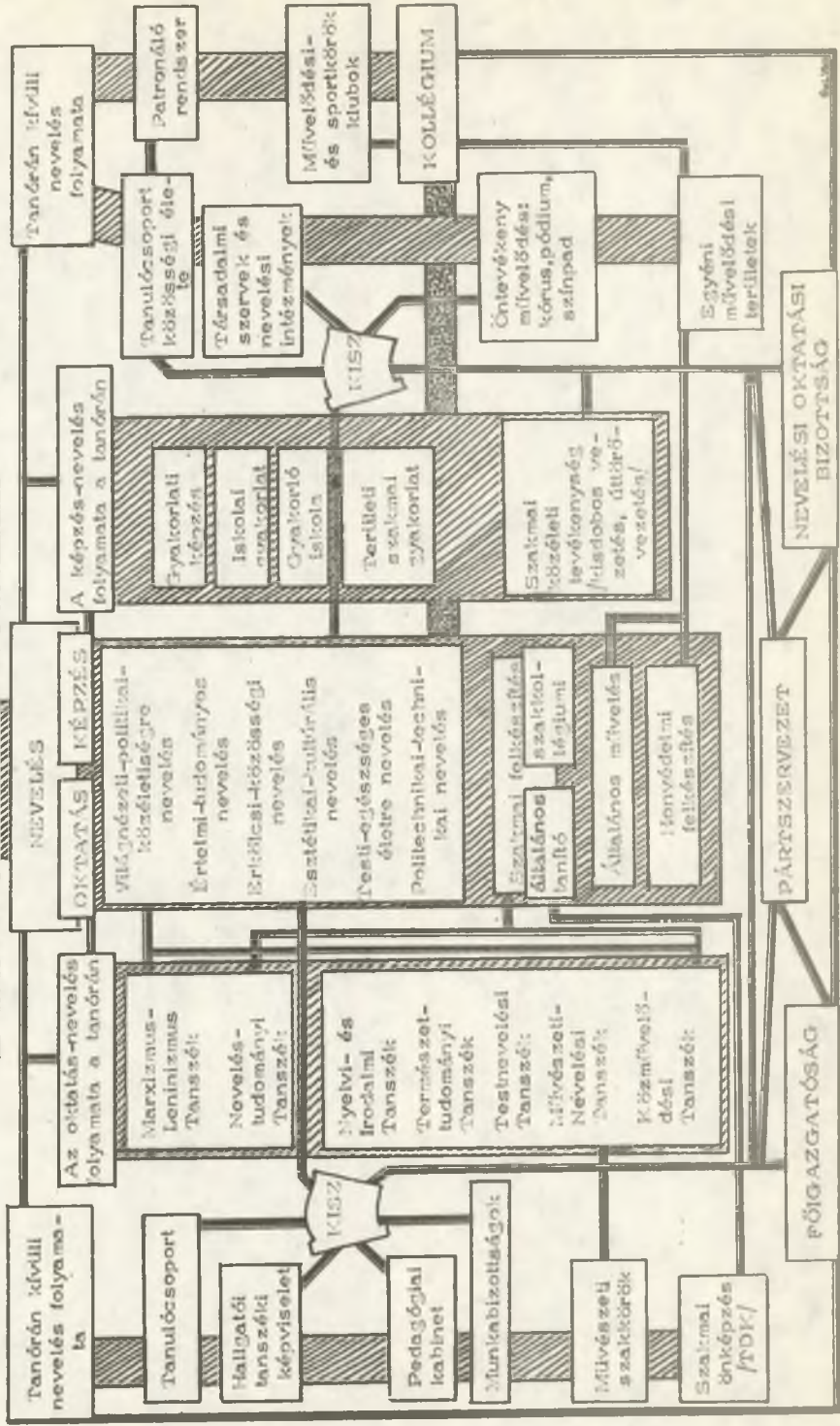


A FŐISKOLA COMENIUS KOLLÉGIUMÁNAK POLITIKAI-PEDAGÓGIAI PATRONÁLÁSA



A szocialista tanítóképzés
CÉLJA

A szocialista tanító személyiségének alakítása



GONDA SÁNDORNÉ
főigazgató-helyettes

A MUNKÁRA NEVELÉS ALAPOZÁSÁNAK IDŐSZERŰ KÉRDÉSEI

I.

A munkára nevelés elméletének nagyon kidolgozott irodalma van Senecától Comeniuson, Apáczáin, Marxon és Engelsen, Makarenkón keresztül napjainkig. Dokumentumaink is jól fogalmazzák meg e területen feladatainkat. A téma továbbra is időszerű, ezért szocialista fejlődésünk jelenlegi szakaszának sajátosságai között az óvodában és az általános iskolában folyó munkára nevelés kritikus pontjait kívánom - elsősorban etikai aspektusból, de gyakorlati megközelítésben - tárgyalni.

Előre kell bocsátanom, hogy nem kívánok a teljesség igényével élni, a problémák felvetése sem érdemi sorrendben történik.

Felkészülésem egyik fő célja volt: kiszűrni a speciálisan mai problémákat. Ennek érdekében vizsgálódást folytattam pedagógusok, szülők, általános iskolások és a korhoz közelálló 14-20 évesek között. Az anyaggyűjtés módszereinek megválogatásában a komplexitásra törekedtem: a beszélgetés, az interjú, az ankét, a vita, a kérdőív és a szituációteremtés lehetőségeivel éltem, s tanulmányoztam a gyermekek produktumait. Összesen 350 tanulót és 90 nevelőt, valamint 54 szülőt vontam be a vizsgálatba. A települések, iskolák elsősorban Borsod megyeiek.

Az elemzés során sikerült három olyan iskolát találni, ahol a leginkább tűnik reálisnak, objektívnek a kapott helyzetkép, mert nagymértékben egybeesik a nevelők és a gyermekek véleménye. Ezen kívül az iskolák más-más sajátosságokat képviselnek. Így az "A"-val jelölt időszerű tanulmányi munkájáról, a "T" jelű kiemelkedő társadalmi tevékenységeiről híres, "G" iskola pedig olyan községben van, amely a takarékoskodás száma és mennyisége szempontjából a megyében is kiemelkedő helyet foglal el.

II.

Az érdekelt, hogy a gyermekeknel hogyan alakul napjainkban a munka fogalma, a munkához való helyes, szocialista viszony, a munkaerkölcs, tehát a tudati és érzelmi szférát akartam feltárni. Vizsgálódásaim során direkt és indirekt eljárásokat alkalmaztam abból a célból, hogy minél job-

ban megközelítsem a realitást, objektivitást. A vizsgálódás telítve volt különböző kontroll lehetőségekkel, hiszen tudjuk, hogy a tudati elemek keresésénél a gyermek legtöbbször már tudja, hogy mit illik válaszolni az akár szóban, akár írásban feltett kérdésre.

A/ Mikor boldog az ember?

A kérdésfeltevésre indirekt módon vártam a választ. Vajon valamiképpen szóba jön-e a munka? Tudatosult-e már bennük a munkavégzés erkölcsi kényszere, mint az emberi boldogulás egyik legfontosabb alapja? Van-e életkor szerinti előrehaladás? Tapasztalható-e iskolák, települések, osztályok szerint erős differenciálódás? /4-6-7-8. osztályokban./ A tanulók életkoruknak megfelelő szinten válaszoltak. Rögtön kitént, hogy viszonylag már korán megtalálható a tudatosítás eredménye. Valamennyi iskolában a válaszok 60-80 % között említik a munkát. /Átlag 66 %/ Már a 4. osztályban is 60 %. Érdekes azonban, hogy az úgynevezett "gazdag" községben, ahol megyei viszonylatban kiemelkedő a takarékbetétek összege, a tanulók csupán 32 %-a szolt a munkáról, holott más információkból tudjuk, hogy itt dolgoznak a családi munkamegosztáson belül - sajnos sokszor az egyéni tanulás rovására - túlméretezetten, megerőltetően a legtöbbit a gyerekek. Csak egyéni célok megnevezése, az önzés /pl. az ajándékkapás, a meglepetés/ is gyakori, 20-40 % között mozog, valamint a "mindene megvan", az anyagiaság túlhangsúlyozása is kivehető. Érdekes, hogy a munkáról szóló megnyilatkozások mind kollektív hangvételűek, a társadalmi vonatkozások is megtalálhatók bennük.

B/ "Véleményed szerint milyen lesz az élet a jövőben, pl. 2000-ben?"

Vajon itt milyen perspektívát látnak, megemlítik-e a munkát? Tudják-e, hogy a jobb emberi életet csak munkával lehet megteremteni? A tanulók 90 %-a nagyon jól válaszolt: a gépesítésben, automatizálásban, a munkaidő csökkentésében, műveltebb munkásokban stb. látják a jövőt.

C/ "Lesz-e olyan társadalom, ahol nem kell az embereknek vagy egy részüknek dolgozni?"

A megkérdezettek 85 %-a határozott "nem"-mel felelt. Indokolták is válaszukat: munka nélkül nem lehet élni, kizsákmányolóshoz vezetne, miből élnének meg, akik nem dolgoznak, nem alkothatnak, ha kialakulna is ilyen társadalom, hamarosan elpusztulna stb.

A magasabb osztályokban már kicsendül a munka öröme, önmegvalósító funkciója is. Összegezve: megnyugtató, hogy tanulóink vilá-

gosan látják a munka társadalomfenntartó szerepét, a szocialista rend alapjának, az egyéni boldogulás fontos komponensének minősítik. A tudatformálást e területen eredményesnek mondhatjuk. Az iskolák között jóformán nem is lehetett különbséget felfedezni.

D/ "Miért dolgoznak az emberek?" "Szüleid miért dolgoznak?" "Te miért fogsz dolgozni?"

E kérdésekkel a munka motivációja után kutattam. Okos, tartalmas válaszokat kaptam.

De nézzük meg, mit tapasztaltunk ezen a területen!

a/ Hogyan értékelték a nevelők a családi otthonban folyó munkára nevelést? Feletválasztással kellett válaszolni: nagyon jó, jó, rendszertelen, rossz, nagyon rossz kategóriák között.

Összesítve: jónak 15 %, rendszertelennek 85 % minősítette. Véleményük szerint a gyermekek szinte valamennyien "besegítenek" otthon, de folyamatos, egy területre érvényes megbízatása a gyerekek 46 %-ának van. Érdekes az iskolák és osztályok közötti különbség. Ahol a szülők nevelésére nagy gondot fordítanak, ott igen jól alakul a gyermekek otthoni foglalkoztatása is /90 % körül/.

b/ Ugyanerről mit mondanak a gyermekek? Szerintük mindnyájan dolgoznak otthon. Motivumaik különbözőek. A kisebbeknél a szülők iránti szeretetre, érzelmi kötődésre találunk sok példát, ritkán a "muszáj"-ra. A nagyobbaknál is a leggyakoribb válasz: azért segíttek, hogy kevesebb dolga legyen a szülőknek, ha hazajönnek, hiszen a munkahelyen úgyis dolgoznak eleget. De már egyre többen mondják: takarítok, mert nem szeretem, ha rendetlenség van, utálatos a mosatlan edény, sőt: a munkában is örömet találok, szeretem csinálni, vagy: akkor fogom tudni csinálni jól felnőtt koromban. Van osztály /4./, ahol a munkafajták között első helyen szerepel a házimunka. Gondolom, kedvezően alakítja a helyzetet az életszínvonal folyamatos emelkedése is, a lakások szépülése, a berendezések, felszerelések esztétikuma, a gépesítés érdekessége a gyermekek számára.

c/ Az általános iskolai munkára nevelés eredményeiről nevelőink így nyilatkoznak:

1. Kialakul-e a munkáról a helyes szemlélet?

igen	28 %
részben	72 %
nem	—

2. Megalapozódik-e a munkaerőkölcsük?

igen	15 %
részben	85 %
nem	--

3. Kialakul-e a társadalmi tulajdon védelme?

igen	15 %
részben	85 %
nem	--

Érdeemes volt választ keresni arra, hogy a különböző iskolatípusok nevelői hogyan értékelik a megelőző szakasz munkára nevelését. A legnagyobb elégedettséget az óvoda és az alsó tagozat iránt nyilvánították.

Megerősítik ezt a szülők, bár ők nagyobb mértékben marasztalják el a felső tagozatot. A középiskolásokkal, főiskolásokkal való beszélgetés is ugyanezt igazolta. A felső tagozatra való felkészítés, az önállóság, a felelősség és kötelességtudat nem kellően alakul szerintük, a nagyobb erőpróbák kudarcélményeivel keveset foglalkoznak, és így a nevelési folyamatban nem funkcionálnak megfelelően, mint pozitív megerősítések.

A középiskolai tanárok szerint a gimnáziumokba, szakközépiskolákba kerülő gyermekek egy részénél - s köztük vannak jó képességűek is - nem alakult ki a folyamatos, rendszeres munkavégzés készsége, tanulási módszereik a terjedelmesebb ismeretanyag feldolgozásához nem megfelelőek, ugyanígy a szakmai gyakorlatok fizikai megterhelése is komoly gondot okoz. Szerintük az általános iskolában a házi feladat mennyiségének nagymértvű csökkentése nem kívánatos eredményeket hoz.

- d/ A szülők az iskolai munkára nevelésről általában elismerően nyilatkoznak, csupán 30 %-uk értékeli úgy, hogy "többet is tehetnének ezért", hiszen lusták a gyerekek. Érdekes, hogy szinte valamennyi gyermek ismerte szülei munkáját, beosztását, munkahelyének legpontosabb nevét, 10 évvel ezelőtt még csupán 60-70 %-uk választ elfogadhatóan. Otthon többnyire szó esik a munkahelyi tevékenységről, sikerekről, gondokról. De nem örülhetünk annak, hogy legtöbbször a fáradtságról, panaszokról hallanak otthon, a vezetőik elmarasztalásáról. Az erkölcsi elismerés néha hamar feledésbe megy,

a kitüntetések, oklevelek elhanyagódnak. A fizikai munka megbecsülésére nevelés sokszor a legnehezebb testi munkát végzők részéről nagyon vitatható, bizonyos munkások utánpótlása - bányász, mezőgazdasági munka stb. - éppen ezért okoz annyi gondot. Dicséretes, hogy a tanulók világosan látják: valamennyi foglalkozás értékes, mindre szüksége van a társadalomnak, tudati szinten tisztázott a szellemi és fizikai munka meg nem különböztetése. Nincsenek tekintettel sokan a gyermek egyéni érdeklődésére, hajlamaira, hanem saját értékorientációjuk szerint a "keress sokat és kevés munkával" irányba terelik gyermekeiket. A gyermek jó kritikus, szüleit a munkájában példaképnek tartja, de nem kívánja őket abban követni, hogy túlhajtják magukat, semmire sem érnek rá.

III.

A tanulmányi munka a gyermek legfőbb feladata. Tehát a munkára nevelés döntő színtere maga a tanítási óra.

A mai korszerű értelmezés szerint nem csupán a tanításról, hanem a tanítás-tanulás egységes folyamatáról van szó, ahol a nevelő irányít, a gyermek aktívan dolgozik. A tanórák szerkezeti felépítése ma sokkal alkalmasabb a munkára nevelésre, hiszen sok az önálló feladatmegoldás. A korszerűen vezetett órán a gyermek sokkal jobban rákényszerül a fegyelmezett, kitartó, önálló tevékenységre. De felsorolhatnám a mai gyermek önálló ismeretszerzési formáit: olvasás, tv, rádió, mozi, múzeum, tárlat-látogatás stb. révén.

Nem véletlenül hangsúlyozom több helyen az önálló, alkotó munkát. Szocialista fejlődésünk egyre jobban igényli ezt. Kétségtelen, hogy a sokoldalú személyiségfejlesztésben ezen a ponton iskoláinknak még többet kell tenni. Bizony sokszor megelégszünk a pusztá reprodukálással. Az eljövendő évtizedek sokkal rugalmasabb embertípust igényelnek. A sikertelenségek esetén ritkán elemezzük a gyermekek terhelését mennyiségi és minőségi szempontból, mert nem mindig tudatos bennünk, hogy az alulterhelés a lazaságot, a túlterhelés az elkedvetlenedést, kudarcot, a munkához való rossz viszonyt szüli. Nézzük, hogy látják ezt a gyermekek, a szülők, a nevelők!

A tanulóknak feleletválasztással kellett döntenüik, hogy elég, sok vagy kevés a rájuk váró iskolai munka. Az összes válaszból 76 % számára

elég, 15 % soknak, s 9 %-uk kevésnek minősítette. Érdekes, hogy akik sokallták, azok nem mindnyájan a gyengébb eredményt felmutatók közül kerültek ki. Megnézhetjük egyetlen, ún. elismerten jól dolgozó iskola esetében a vélemények osztályok szerinti megoszlását:

(A vizsgálat 1977-ben történt az új dokumentumok bevezetése előtt./

	<u>4. o.</u>	<u>5. o.</u>	<u>6. o.</u>	<u>7. o.</u>	<u>8. o.</u>
elég	70 %	65 %	85 %	97 %	78 %
sok	10 %	25 %	15 %	3 %	14 %
kevés	20 %	10 %	—	—	8 %

Hogyan értékelik ezt a nevelők:

	<u>Alsó tagozat</u>	<u>Felső tagozat</u>
alulterhelés	16 %	2 %
optimális	80 %	70 %
túlterhelés	4 %	28 %

Egyébként ez a tendencia jellemző szinte valamennyi iskolára.

Nevelőink - beosztásuktól függetlenül - az alsó tagozati terhelést közel 100 %-ban optimálisnak tartották, a felsőét kb. 80 %-a megfelelőnek vélte, s egybehangzóan a tanulókkal a 8. osztályt érzik megterhelőnek, de nem pusztán a tanulmányi munkában, hanem a megnövekvő egyéb /külön-órák, sport, otthoni/ munkavégzés miatt.

A túlterhelés felszámolására való törekvés nem eredményezheti a feladatok olyan mértékben való könnyítését, hogy veszélyeztesse a munkára nevelést. Az eltúlzott játékosság, "ráér még arra" elodázás nem kívánatos. Már az óvodában a fokozatosságot kell szem előtt tartani. Idézem az 1972-ben kiadott 3. sz. átdolgozott módszertani levélből: "Az iskolára előkészítés ... amely az óvodai élet kezdetétől az iskolába lépésig tart ... ebben a folyamatban a gyerekek elsajátítják mindazokat a szokásokat, viselkedési formákat, jártasságokat, készségeket és képességeket, amelyek feltételei az iskolai élet megkezdésének, s közben kialakul bennük az iskolai tanuláshoz szükséges pszichikus beállítódás, feladattudat ..."

Makarenkó is foglalkozik az ún. "gondtalan" gyermekkor kérdésével. Ez távol áll társadalmi célkitűzéseinktől összetévesztik a "derűs" gyermeki étellel. Hogyan neveljük, ha kicsi kortól nem adunk lehetőséget arra, hogy gyakorlatilag átélje a munka gondjainak tapasztalatait? "Nem akarunk elkerülni a gyermekek számára egy külön, kényelmes kis sarkot az általában kényelmetlen világból, nem is lehet ilyen csinálni, tudjuk ezt a

történelemből. A mi gyermekeink azért boldogok, mert boldog apák gyermekei ..." - mondta.

Kíváló, ma is megiszívtelendő szemlélet ez.

IV.

Az iskola alapvető feladata felkészíteni az életre közvetve és közvetlenül. Ebben a vonatkozásban szeretném a pályairányítást néhány kérdésével érinteni. Hipotézisem a gyermekek irányulása és a szülők foglalkozása közötti összefüggés tekintetében igazolódott: ha munkásról, segédmunkásról van szó, a gyermekek 85 %-a valamilyen szakmát céloz meg, a szakmunkások gyerekei technikai és egyéb középiskolai végzettségre vágyanak, míg az érettségizettek utódai főiskolai, egyetemi diplomát igénylő pályára törekcszenek. A nevelők is határozottan megerősítették, hogy sokszor a túlméretezett szülői ambíció, hiúság jobban dominál, mint a gyermek képessége, hajlama. Ennek kedvező ellensúlyozására csak akkor számíthatunk, ha az iskolák munkája kevésbé lesz kampányszerű, ha jobban együttműködnek a családi házzal, s ebben az őszinteség jobban érvényesül, ha az iskola kapuit kifelé, befelé egyaránt szélesebbre tárja, s ha különböző pályatükrökkel ismerkedhet, barátkozhat a gyermek. A tömegkommunikáció által felkínált segítséget szervezettebben használják fel az iskolák!

A tanulók nyári munkavállalása is igen értékes forma számunkra.

Ma már az iskolák 7-8. osztályos tanulóinak 30-40 %-a rövidebb, hosszabb időre vállal faültetést, növényápolást, parkgondozást, gyümölcs-szedést, különböző üzemi munkát. Javulás mutatkozik abban is, hogy míg kezdetben főleg a fizikai dolgozók gyermekei éltek ezzel a lehetőséggel, ma már egyre több józanul gondolkodó értelmiségi és alkalmazott szülő küldi örömmel gyermekeit.

A tanórán kívüli színterek között az úttörő mozgalom tevékenysége első helyen szerepel. Inkább az a probléma: vajon megvalósulnak-e ezek a kívánt szinten. A tanulmányi munkát serkentő eljárások sokszor formálisak. A mozgalmi élet gerincét a próbarendszer képezi, bővíti a szakpróbakkal. Realizálásuk során bizony sok hiányosság van. Az ifjúsági turizmus sem honosodott meg, ahol maradandó sikerélményt nyújt a sátorveréstől, vízfordástól a túzásig sok-sok feladatvégzés, amely a fizikai teherbírást, állóképességet, edzettséget és egyéb a munkavégzéshez

szükséges pszichofizikai képességeket fejleszti.

Mozgósítjuk-e az önkormányzatokat kellő mértékben? Vagy könnyebb, ha magunk csináljuk a gyermekek helyett. Az elmúlt évek úttörőakciói ragyogó példákat produkáltak.

A társadalmi munka területén sokat tesz a mozgalom. Szívesen végzik-e?

Ott kezdeném, hogyan él a társadalmi munka a gyermekek tudatában. Azt tapasztaltam, hogy nagyon elenyésző kivételtől eltekintve pontos fogalmaik vannak. Kevésnek tűnnek az állandó megbízatások, inkább alkalmasszerűen dolgoznak. Határozottan kimutatható, hogy azok a tanulók, akiknek a szülei is végeznek társadalmi munkát, aktívabbak. Új formákkal találkozunk, pl. a gyermekek a szülőkkel közösen járdát építenek, fát ültetnek utcájukban.

A nevelők nyilatkozata szerint különböző a tanulók viszonyulása a tanuláshoz, társadalmi munkához, otthoni segítséghez és a kimondottan fizikai tevékenységhez. Nézzük meg a már kiemelt 3 iskolát!

<u>Iskola</u>	<u>Tanulmányi</u>	<u>Társadalmi</u>	<u>Otthoni</u>	<u>Fizikai munka</u>	
A	1.	3.	2.	4.	/sorrend/
T	3.	2.	1.	3.	
G	2.	2.	3.	1.	

A nevelők véleménye negyben megegyezik a gyermekekével.

Elemezzük a gyakorlóiskola néhány osztályában a tanulók választását:

<u>Osztály</u>	<u>Tanulmányi</u>	<u>Társadalmi</u>	<u>Otthoni</u>	<u>Fizikai munka</u>
4.	2.	3.	1.	3.
3.	2.	3.	1.	3.
6.	1.	2.	3.	2.
7.	1.	4.	2.	3.
8.	1.	4.	2.	3.

Kerestük az okát, miért lanyhul a társadalmi munka iránti odaadás.

Valószínű, hogy a tudatosítás, a meggyőzés, a vonzó célok halványodnak, sokszor nem szerencsés a feladat időbeli, tartalmi és szervezeti szempontból sem.

V.

Időszertí problémák

Az alap változása a társadalomban gyorsan megy végbe, de nem követi olyan ütemben a tudat fejlődése. Témánk szemszögéből itt a felnőtt társadalom munkaerőkölcsbelli fogvatékosságaira gondolunk. A gyerek kinéz az iskolaablakon, látja a lapáthyéltre támaszkodó építőipari munkást, egyszóval a lógást, a lazaságot, nem is beszélve a társadalmi tulajdon ellen elkövetett rendkívül differenciált vétségekről, a visszaélésekről.

A felnövekvő nemzedéknek a körülötte óló világot illúzió nélkül kell látnia, de a mi felelősségünk a kivezető út őszinte megmutatása, elsősorban a személyes és testületi példamutatással, a családi ház intenzívbebb bevonásával, a jelenségek igaz magyarázatával.

Az iskola nyitottsága iránti igény a korábbinál sokkal nagyobb. Az "egy osztály, egy szocialista brigád" mozgalom óriási lehetőségeket rejt magában éppen a munkára nevelés szempontjából.

Az urbanizáció a sok előny mellett ártalmakat is hozott. A településsztruktúra átalakulásával egyre jobban nő a lakótelepi házak száma és emeletmagassága, csökken a művelendő kert, az elseprésre váró járda, udvar területe. Lassan megszűnik a hagyományos fűtéshez szükséges favágás, szénhordás stb.

Általános lett az üzemi étkeztetés, a közlekedés korszerűsödése, a gépkocsi elterjedése, autóbusz helyi járat, a háztartás gépesítése stb. Fontos, hogy a gyermekek bevonására találjunk megfelelő rendszeres megbízásokat, modern életünk sok-sok területén.

A nők nagyfokú munkábaállása lényegesen megváltoztatta a nevelésben való munkamegosztás arányát. Természetes, hogy a családtól még több funkciót vállal át a munkára nevelés területéről is az iskola.

Az átmeneti kor sajátosságaihoz sorolhatjuk a szülőknél tapasztalható nem kívánatos kényeztetést. Nemcsak az anyagiakkal való mértéktelen elhalmozás, az ajándékozások eltúlzása, az engedékenység a baj, de még ezeknél is veszélyesebb a nehézségektől, erőfeszítésektől, munkától kímélés, egészen az önkiszolgálás alóli felmentésig. Nem gondolják át, hogy a gyermekek bevonásának nem csupán annyi a jelentősége, hogy az adott munka készen legyen, hanem ez igen fontos nevelési eszköz, ami mással nem helyettesíthető.

Ha már témánkat az időszorítás jegyében tárgyaljuk, feltétlen szólnunk kell a családi életre nevelés vonatkozásairól.

Az irányelvekben - az 1040/1973./X.IO./ MT sz. határozat értelmében - a családi életre nevelés célja és feladatai között világosan megfogalmazódik: "... alapozza meg a család mindennapi életének megszervezéséhez /a gazdálkodáshoz, házi munkához/, a család közösséggé fejlesztéséhez, a családtervezéshez és a gyermekneveléshez szükséges felelősséget, érzelmeket, ismereteket és készségeket." E rendkívül tömör és sokat mondó idézetből kiemelem a készségeket, amelyekről tudjuk, hogy csak megfelelő gyakorlás útján alakulnak ki, a nő és férfi egyenrangú társadalmi hivatásának, munkájának elismerése, megbecsülése. De csak akkor, ha kora gyermekkortól erre nevelünk, ilyen a családi és iskolai élet gyakorlata.

Az előbbre lépés első feltétele, hogy keressük, mi az oka annak, hogy nem értük el az általunk kívánatosnak tartott szintet. Összegyűjtöttem a nevelők véleményét és egyben javaslatait. Az okokat 18 szélesebb kategóriába lehetett sorolni. Ebből 10 pedagógiai, mondhatni saját hatáskörben megoldható, 8 pedig szélesebb társadalmi problémákkal foglalkozik. Általában az igényesebb nevelők a felelősséggel nem labdázta, hanem keresték a kivezető utat pl. sikerélmény, érdeklődéskeltés, folyamatosság, fokozatosság stb. érvényesítésével. A leggyakrabban hangsúlyozott kérdésként a környezeti negatív hatások sora, a családi nevelés következtelensége szerepelt.

VI.

Még sokáig beszélhetnénk gondjainkról, eredményeinkről, de úgy vélem, hogy befejezésül elemzésünk néhány konzekvenciáját vonjuk le.

1. Az iskolai, a tanórai munka korszerűsítésével, az optimális terhelés kialakításával érjük el, hogy a társadalmi munkamegosztásban egyaránt fontos szellemi és fizikai munkához szükséges testi, intellektuális, emocionális és etikai komponensek kibontakozhassanak.
2. Fokozottabban kell törekednünk a jövő igényeihez adekvát alkotó munkára, közösségi tevékenységre nevelésre. A külső motivációk fokozatos belsővé, magasabbrendűvé fejlesztésére legyen az eddiginél nagyobb gondunk.
3. Az iskola nyitottságát jobban szorgalmazzuk.

4. A szülők, a felnőttek pedagógiai kulturáltságát a munkára nevelés témakörében is bővíteni, korszerűsíteni kell, az együttműködést pedig hatékonyabbá tenni.
5. Pályairányításukban sokkal szélesebb társadalmi bázisra építsünk, a kampányszerűséget szüntessük meg. Törekedjünk arra, hogy a tevékenységükkel az egészségesebb társadalmi mobilitást segítsük elő.
6. Korcsoportonként néhány feladat:
 - a/ Az óvodában kezdettől fogva erősítsük az iskolaelőkészítést, javítsuk a játék- és munkakultúrát.
 - b/ Az általános iskola alsó tagozatában a tudatosítás, meggyőzés, érzelemre hatás, sikerélmény biztosítása legyen hatékonyabb.
 - c/ A felső tagozatban a fizikai munka és társadalmi munka megszerettetése, a pályairányítás javítása jobban kerüljön előtérbe.

Hosszúnak tűnik a feladatok sora. De olyan időpontban fogalmazzuk meg ezeket, amikor a kor követelményeinek való megfeleléshez nemcsak a sürgetés, de az igazán komoly segítség is rendelkezésünkre áll. Nem csupán az elvi iránymutatás, az 1972. oktatáspolitikai határozat, a XII. kongresszus, hanem az 1978-ban bevezetett általános iskolai nevelési és oktatási terv, amelynek fő vonása a nevelésközpontúság. Ez olyan dokumentum, s a realizálására készült tankönyvek, munkafüzetek, feladatlapok, kézikönyvek és egyéb korszerű segédeszközök is olyanok, amelyek okos és alkotó felhasználásával a munkára nevelés szép és nemes feladatait is magasabb szinten leszünk képesek megoldani.

HORVÁTI FERENC
főiskolai adjunktus

AZ ÚTTÖRŐ ÓRS MINT A KÖZÖSSÉGI-KÖZÉLETI NEVELÉS ALAPVETŐ SZÍNTERE

A szocialista társadalom, így egyben a szocialista nevelés legsarkalatosabb alapelve a kollektivizmus. Hiszen az ember a marxizmus-leninizmus értelmezése szerint társadalmi lény, csak a társadalomban képes fejleszteni igazi természetét, és erejét nem egyes tagjai szerint, hanem az egész társadalom közös tevékenységében kell megfűteni. A kollektivizmust a tudományos szocializmus klasszikusai úgy jellemzik, mint az emberek társadalmi egyesülésének sajátosságát, amely kapcsolataik és közös cél-szerű tevékenységük közben születik.

Közösségi élet - közéletiség

A közösség pedagógiánk értelmezése szerint a nevelés célja, feladata és eszköze egyszerre, Minden közösség legbelső, alapja is a szűkebb, vagy tágabb-szocialista közösség esetén a legtágabb - közösség érdekében végzett együttes, tudatos, szervezett munka. A szervezethez itt legelsősorban az ésszerű munkamegosztást jelenti. A működő kollektíva a legmesszebbmenően tért adhat az egyéni hajlamok, képességek figyelembevételére, kibontakoztatására, az érdeklődésnek, irányultságnak megfelelő szerep megtalálására. Az általános értelemben vett közösségben ennek alapja elsősorban nyilván az ésszerűség, a hatékonyság szempontja.

A munkamegosztás, a specializáció azonban dialektikus egységben jelentkezik az integráció igényével. A szocialista munkaközösségben a munkamegosztás semmiképpen nem jelentheti az elgépiesedést, a beszűkülést. Ellenkezőleg, az ilyen keretben dolgozó embernek lehetősége nyílik az egész munkafolyamat, az egész szerkezet átlátására, a társ tevékenységének érzelmi-értelmi átélésére, ezáltal a személyiség gazdagodik, tartalmasabbá válik.

A működő, tevékenykedő közösség szervezethez jellemző, hogy igen nagy mértékben öntörvényű, önirányítású egység, önirányításának alapját pedig elsősorban a működéssel kapcsolatos információk adják.

Ebből következik nagyfokú mobilitása, állandó változása, belső átstrukturálódása. A belső mozgás, a működő, esetenként mennyiségileg felhalmozódó ellentmondások néha "robbanúshoz", minőségi átalakuláshoz vezetnek. Az új minőség jelentkezhet a közösség belső értékrendjének, szerepelvárásainak átalakulásában, megnyilvánulhat a közösségi szerkezet módosulásában, de eredményezheti a célok, perspektívák rendszerének megváltozását is.

A tudatos, tervszerű tevékenységet általában a következő fázisokra szokták bontani az elemzés végett: tervezés, szervezés, kivitelezés, ellenőrzés /kontroll/, értékelés /önértékelés/. Az igazi közösség jellemzője, hogy - természetesen a munkamegosztás kialakult formája által körülhatárolt módon - a közösség minden tagja a tevékenység minden fázisának részese.

A tervezésnek legalább oly módon, hogy felmérve a kollektíva érdekeit és szükségleteit, átlátja a közös célokat, azokat érzelmileg és értelmileg magáévá teszi, egyéni érdekeivel összeveti, keresi, vagy legalább elfogadja a végrehajtásnak a közösség által kidolgozott útját.

A szervezésnek úgy, hogy megkeresi, megérti saját feladatát a cél eléréseért folyó munkában, beilleszti saját feladatát az egészbe, megérti, esetleg kijelöli társai területeit, tennivalóit. Közben összeveti az elvárásokat saját abbéli képességeivel, ambícióival, s ugyanezt teszi társaival kapcsolatban is.

A végrehajtás közben felelősséggel teszi, amit tennie kell, a közösség javára kamatoztatja tudását, alkotóképességét. Ezáltal tudása és képességei fejlődnek.

Közben folyamatosan, s végül még egyszer összeveti tevékenységét, annak eredményeit, tapasztalatait az eredeti tervekkel, elképzelésekkel, az összehasonlítás eredményeként a bevált, helyesnek bizonyult mozzanatok megerősítést nyernek, a helyteleneket korrigálni igyekszik. Ugyanezt teszi társai munkájával, eredményeivel kapcsolatban.

Az értékelés mind saját, mind a kollektíva egész tevékenységére kiterjed. A siker megerősíti a kialakult csoportstruktúrát, szilárdítja a munkamegosztás rendszerét, megmutatja, hol és miben tér el a közösség igénye, az úgynevezett szerepelvárás a valóságos viselkedéstől, az egyéni képességektől. Nagy eltérés esetén korrekció történik. Történetel ez úgy, hogy az egyén /vagy az egész közösség/ javítja gyakorlatát,

erőfeszítéseket tesz a hibák kijavítására, - s itt mutatkozik legközvetlenebbül a közösségi őrtekelés nevelő hatása - vagy úgy történik, hogy a közösség szerkezete átrendeződik, az egyén a munkamegosztásban, ezáltal a közösség hierarchiájában más helyre, az egyéni képességeknek megfelelőbb pozícióba kerül. Ez végső fokon ugyancsak a személyiség fejlődését, adottságai jobb kibontakoztatását eredményezi.

A tevékenység különböző mozzanataiban, tehát a közösség funkcióiban való részvétel általánossá válásának foka a közösség, egyben az azt alkotó egyének fejlettségének szintjétől függ. Az elérendő, a kívánatos az, hogy a kollektíva minden tagja mindegyikben az általa elérhető maximumot adja, hogy a közösség életében szerepet játszó minden esemény, tevékenység, terület gazdájává válják. Ennek alapja pedig csak a közösség egész életéért érzett nagyfokú felelősség, az annak érdekében végzett állandó tevékenység kényszerítő belső igénye lehet.

Ezt a belső igényt, ezt az irányultságot, a hajtóerővé vált meggyőződést nevezhetnénk közéleti beállítódásnak, az ilyen gondolkodást közéleti gondolkodásnak, a következetesen ilyen cselekvést közéleti magatartásnak, s ezek együttesét közéletiségnak. Ilyen értelemben tehát a közéletiség a közösségi élet egészének szervezésében, irányításában megvalósuló aktív tevékenységben realizálódó közösségi érzelm, kollektivitás.

Közéleti tevékenység - gyermekmozgalom

Az általános iskola nevelési célja túlközi a közösségi nevelés társadalmunk által meghatározott igényét. Az iskola egész szervezete, nevelési hatásrendszere ez irányba hat. Az iskola tanulói és nevelői közösséget alkotnak, a szűkebb értelemben vett iskolai közösséget. Ez a közösség legalábbis másodlagos közösségnek tekinthető, mely kisebb egységekre tagolódik. Az iskolaközösség nevelési hatásrendszere, a közös tanulási-tanítási tevékenység folyamata, a legkülönbözőbb iskolai csoportok élete, a nevelői testület életének demokratizmusa mind-mind hat a közéletiségre nevelés szempontjából. Nem nélkülözheti azonban az iskola a közösségi - tehát az előbbieket alapján a közéletiségre - nevelés szempontjából a gyermekmozgalom hatásrendszerét. Az általános iskola és az úttörőszervezet nevelőmunkája azonos célok szolgálatában áll. Mindkettő a kommunista nevelés célkitűzéseinek megvalósításáért, a felnövekvő nemzedék

kommunista szellemű nevelése, jellemformálása érdekében fejti ki tevékenységét.

Az úttörőszervezet legfontosabb hivatása az, hogy segítsen megszilárdítani az iskolai és iskolán kívüli nevelő munka egységét, hogy a felnövő nemzedék mozgalmi előiskolája, az életre nevelésben az iskola első számú segítőtársa legyen. Jelesem alkalmassá teszi e feladat megvalósítására, hogy módszerei, játékos, romantikus eszközei messzemenően alkalmazkodnak a gyermekek életkori sajátosságaihoz, különösen találkoznak azok érdeklődésével, igényeivel.

A tanulóközösségek szervezése az ifjúsági szervezetre épül. A tanulóifjúság szocialista közösségi neveléséhez szükséges keretet az úttörő- és kisdoboscsoport adja. A mozgalmi alapközösségek általában az iskolai közösségeknek megfelelően szerveződnek.

Az úttörőszervezet alapszervezetei az iskolánként szervezett úttörőcsapatok. Az osztályközösségek mozgalmi megfelelői legtöbbször a rajok. A csapatvezetőség, illetve az úttörőtanács a csapat, a rajvezetőség a raj önkormányzati funkciót hivatott betölteni. Mindkettő a gyermekközösséget irányító mozgalmi szerv, kollektív vezetőtestület, a szövetség képviselője az általános iskolában.

E szervezeti felpítés alkalmas arra, hogy a szocialista közösségi nevelés az általános iskolákban az úttörőmozgalomra támaszkodva valósuljon meg. Ennek fontos tartalmi feltétele és biztosítéka a mozgalomnak az a célkitűzése, hogy "az ifjúsági szervezet legfontosabb feladata az iskola előtt álló nevelési feladatok megvalósításának segítése."

/Magyar Úttörők Szövetsége Szervezeti Szabályzata/

"Az ifjúsági szervezet tartalmi feladatai és lépétfétele lehetővé teszik annak az általános elvnek megvalósulását, hogy az iskolában a közösségi nevelés az ifjúsági szervezetre alapozva, annak szervezeti keretein belül történjék ... Mindez azért valósítható meg, mert az iskola és az ifjúsági szervezet nevelőmunkája között nem a célokban, hanem az eszközökben van az eltérés." /Az ifjúsági mozgalom nevelőmunkája 1963.,

Tankönyvkiadó/

Az úttörőmozgalom felbecsülhetetlen jelentőségét a szocialista nevelési rendszerben igen plasztikusan fogalmazta meg Krupszka: "Már maga az a tény, hogy létezik gyermekszervezet, nevelési szempontból hatalmas jelentőségű. A gyermek hozzászokik ahhoz, hogy mindig

szem előtt tartsa a közösség érdekeit, s minden cselekedetét a közösség cselekedeteivel kapcsolja össze. Határozott közösségi lelkület alakul ki benne, amely az ösztönök legjobb szabályozója, amely megszünteti benne a védtelenség és a magányosság érzését. Minél korábban kezd a gyermek közösségi életet élni, annál több lehetősége van arra, hogy igazi kommunista legyen belőle, aki képes arra, hogy szívet-lelélekkel a közös ügynek szentelje magát". /Krupszkaja: Úttörők-rők, iskolásokról, 1955/

A legutolsó mondat már egybevágóan érintkezik azzal, amit a korábbiakban a közéletiség tartalmáról elfogadtunk. Egyértelműen a mozgalmi munkához kapcsolja a közéleti tevékenységet - igaz pedagógus jelöltekről szólva - a Művelődésügyi Minisztérium Pedagógusképző Osztálya által 1974-ben kiadott anyag is, amelyben a következőket olvashatjuk:

"Közéleti tevékenységen a közösség politikai, társadalmi életét, tevékenységét és életviszonyait értjük ... E tevékenységnek a mozgalmi formából kell kiindulnia, tehát a közéleti tevékenység a mozgalmi feladatok rendszerébe illeszkedik".

Ha e megállapítás egyértelmű elfogadásán lehet is vitatkozni egyetemi, főiskolai hallgatókról szólva, általános iskolai korosztályú úttörőknél feltétlenül egyet kell vele értenünk.

Közösségi feladatok - közéletiség

A közéletiségnek vannak tudati, világnézeti, tehát intellektuális vonatkozásai, amelyek a nevelés folyamatában esetenként megelőzhetik a közéleti tevékenység gyakorlatát, a közéletiségre nevelés döntő mozzanata mégis a cselekvés, a közösségben, a közösségért végzett munka. Jelenti ez a tudatosítás alapjául szolgáló eleven tapasztalat forrását, adja a meggyőzés bázisát a közös cselekvés tartalma, formája és eredményekrévén kialakuló pozitív érzelmek által, a pszichológiai alapja a közéletiség megvalósításához nélkülözhetetlen készségek, képességek fejlődésének, az életre szóló szokások kialakulásának. A társadalmi jelentőségű tettek és a mindennapos apró cselekedetek egyaránt a közéletiség körébe sorolhatók, sőt a gyermekek számára valójában csak az utóbbiak elérhetőek, gyakorolhatóak. Elsősorban azért kell ezt hang-

súlyoznunk, mert a gyakorló pedagógusok egy jelentős része, méginkább a felnőtt társadalom általános értelemben vett közvéleménye a mindennapos, apró tetteket hajlamos mereven eldülöníteni a közéletiségtől. Ez a gyökere a közéletiség azon szűkös értelmezésének, hogy csak az él közéletet, aki jelentősebb nyilvános fórumokon ágál, aki látványos vezető funkciót visel, tehát aki tömegek előtt szerepel. Pedig, ha a közéletiség fogalmának korábban kifejtett tartalmát következetesen érvényesítjük értékelésünkben, lehetséges, hogy az ilyen tevékenység annyira sem közéleti, mint amikor a felelős az óráközi szünetben kinyitja az ablakot, hiszen ő feltétlenül a közösség érdekében tesz, míg az előbbi esetében ez a nyilvános szereplés indítékai, tartalma szerint megkérdőjelezhető. Ha a közéletiség e szűkös értelmezését az abszurdumig vinnénk, oda jutnánk, hogy kizárólag a hivatásos politikusok, állami vezetők közéleti emberek.

A közösségben, a közösségért végzett, a közösség által létrehozott munkamegosztáson alapuló szervezett cselekvés közéleti tevékenység tehát, amelynek természetesen jelentős részét alkotja a tevékenységi struktúra belső irányítása, a csoporton belüli viszonyok szabályozása, formálása, a legkülönbözőbb funkciók gyakorlásában való aktív részvétel. Ebből következik, hogy a közélet legfontosabb színterei az e feladatok ellátására hivatott közösségi - szocialista típusú közösség esetén demokratikus - fórumok. A mi értelmezésünk szerint tehát közéletiség és demokrácia egymástól elválaszthatatlanok.

Az úttörő szervezeti egységekben mint közösségekben a munkamegosztás meghatározott szervezeti rendszerben, a megbízatások rendszerében valósul meg. A megbízatások jelölik ki az egyén számára azt a területet, amelynek - a közösség érdekében - képességei szerint önálló gazdája kell legyen. Ezzel egyrészt biztosítják szerepét a csoport életében, másrészt meghatározzák helyét az önirányítás rendszerében. Minél fejlettebb a közösség, annál pontosabban körülhatárolt az egyén helye és szerepe, ugyanakkor annál kevésbé jelent ez áthághatatlant, merev korlátot a tag tevékenységében, a csoport életében elfoglalt helyzetében. Az igazi közösségben mindenki mellett, hogy meghatározott területen viszonylag önállóan, saját belátása szerint cselekszik, a közösség egész életét átlátja, s tevékeny részt vállal annak szervezésében, irányításában. Ez utóbbi feladat ellátására a szervezetben elsősorban a demokratikus önkormányzati fórumok alkalmasak.

Az önkormányzati szervek az úttörő mozgalomban általában képviseleti elv alapján működnek. Az elsődleges közösségeket képviselőiket értékeik és érdemeik alapján, választás útján jelölik ki. A kijelölés tehát a közösség értékelését tükrözi. Az értékelés pedig a kis közösségekben végzett munka, a munkamegosztásban viselt szerep ellátásának minősítése.

Az úttörőszövetség bármely önkormányzati fórumának összetételében, az ott végzett munka tartalmában és minőségében, tehát végső soron az elsődleges közösségek, az őrök közösségi életének tartalma és minősége realizálódik. Egyben ezektől az elsődleges közösségektől jelentik azt a terepet, amelyen az egyén az önkormányzásnak, a demokrácia gyakorlásának készségeit elsajátítja, a közösségi magatartás, tehát a közéletiség elemeit magáévá teszi. Azt a tevékenységet pedig, amelynek talaján mindez kialakul, az őrök közösségi megbízatásainak rendszere határozza meg.

Az úttörő őr mint elsődleges közéleti színtér

Minden nagy és összetett kollektíva elsődleges, kontakt közösségekből áll. Az ilyen, személyes kapcsolatok alapján álló közösség azonban, bármilyen szempontok szerint létrehozott gyermekcsoport legyen is, mindig az egész része, a nagyobb közösségnek organikusán kapcsolódó sejtje. Ilyen értelemben az elsődleges közösség az egyén és a nagyobb kollektíva közötti kapcsolatnak meghatározott formája, szerve. Makarenkó szavaival: "az elsődleges kollektíva a nagyközösség és a gyermeki személyiség érintkezésének legegyszerűbb módja".

Az elsődleges közösségek létrejöttének alapját mindig az egyének közötti konkrét kapcsolatok jelentik. A gyermekeket összetartó kapcsolatok tartalmukban és jellegükben különbözőek lehetnek: rövidebb és hosszabb ideig tartók, egyoldalúak és kölcsönösök, közvetlen és közvetett jellegűek, létrejöttük célját illetően is más-más tartalmúak. A tartós jellegű, valamilyen szempontból a tagok számára különös jelentőségű kapcsolatokból az adott kollektívára jellemző, többé-kevésbé stabil viszonyrendszer alakul ki. A stabilitás azonban csak átmeneti lehet, a viszonyrendszeren belül törvényszerűen - éppen a közösség élő, mozgó volta miatt - feszültségek, ellentmondások keletkeznek, s átalakulását, átrendeződését, tehát fejlődését okozzák.

Novikova szerint /Szovjetszkaja Pedagogika 1972, 5. sz./ három olyan kapcsolattípus van, amely a gyermekközösségek létrejöttében szerepet játszhat:

- a/ Különbféle közös tevékenységben - munka, tanulás, játék - létrejön és összekapcsolja a gyerekeket a kölcsönös függés, kölcsönös ellenőrzés, kölcsönös felelősség viszonya.
- b/ Emocionális, személyes kapcsolat, amely a kollektíva tagjai között, közös tevékenységük és kapcsolataik révén jön létre.
- c/ Személyesen kialakított kapcsolat, amely a kölcsönös szimpátia, a kölcsönös vonzalom, a gyermekek közös érdeklődése talaján alakul ki.

Úgy gondolom, e három alaptípus szemmiképpen sem tekinthető egymást kizárónak, inkább az a valószínű, hogy "tisztán" egyik sem létezik. Az első kapcsolattípusból a közösség kívánatos fejlődésének folyamán szinte törvényszerűen ki kell alakulniuk az összetartó érzelmeknek, vonzalmaknak.

Az úttörő órs mint elsődleges, kontakt közösség kialakulásának jellegzetes tulajdonsága, hogy nem spontán szerveződik. Kialakításában mindig szerepet kap a pedagógiai megfontolás. Éppen ez teszi lehetővé, hogy már létrejöttkor, pontosabban szervezeti keretnek létrehozásakor figyelembe vegye a kívánatos munkakapcsolatok mellett a már meglévő egyéni szimpátiakapcsolatokat, érzelmi tényezőket.

Mivel az órs nem spontán létrejött, hanem pedagógiai szempontok szerint létrehozott szervezeti egység, kialakításakor ezen túlmenően még arra is gondolhatunk, hogy összetétele - az egyének különböző képességeiből, sajátosságaiból várhatóan kialakuló konfliktusok pedagógiai irányítása, befolyásolása révén - eleve biztosítéka legyen a belső viszonyok, a csoportstruktúra pedagógiai célkitűzéseinkkel összhangban történő alakulásának. A kollektíván belüli, közös tevékenység és kapcsolat során fellépő kötélekek és viszonyok a közösségnek sajátos, az adott kollektívára jellemző atmoszféráját, töltését adják. Ezt a sajátos légkört a gyermekek megelőző szociális kapcsolatait, tapasztalatait, fejlettségük színvonalát, de ugyanakkor nem kis mértékben a felnőtt irányítás jellege és tartalma, a mikrokörnyezet sajátosságaival határozzák meg.

E mikrokörnyezet és sajátos intellektuális-morális töltés közösség és személyiség fejlődése szempontjából egyaránt akkor előnyös, ha a kollektívában érezhető az igyekezet, hogy a kitűzött célokat, a közösség előtt álló "perspektívákat" a kollektíva és az egyén egybevágó érdekében közös erőfeszítésekkel megvalósítsák.

Az őr mint kollektíva hatása a gyermek személyiségére elsősorban annak a közösségben elfoglalt helyétől függ. E helyzetet döntően a gyermek maga alakítja ki, aki nemcsak objektuma, hanem egyben szubjektuma is a közösségnek. Mint egyed, különbözik társaitól adottságaiban, képességeiben, megelőző tapasztalataiban, jellemvonásaiban. E különbségek a közösségi értékelés szűrőjén keresztül tükröződnek a neki osztott közösségi feladatokban, az őrsi struktúra által a számára kijelölt helyben.

Mivel azonban mi az úttörő őröt nemcsak mint spontán képződményt, hanem mint a tervszerű nevelés színterét és eszközét is tekintjük, nem mondhattunk le arról, hogy ezt a státuszt célkitűzéseinknek megfelelően befolyásoljuk, szükség szerint átalakítsuk.

Mint minden hivatalos, tehát valamilyen szempontból kívülről irányított kontakt közösségnek, az úttörő őrnek is kétféle szerkezetét, viszonyrendszerét figyelhetjük meg. Egyik a közösség spontán kialakult, a belső értékrendet tükröző hierarchiája, mely elsősorban a személyes, érzelmi kapcsolatokat tükrözi, másik az úgynevezett "hivatalos" struktúra, mely az alá-fölérendeltség speciális szempontok szerint, külső beavatkozásra létrejött szerkezetét adja.

A közösség harmónikus állapota, stabilitása akkor valósul meg, ha a kettő maximálisan közelít egymáshoz, vagy akár megegyezést mutat. Tekintettel azonban arra, hogy az úttörő őr nevelő közösség, melynek nevelési hatásrendszerét pedagógiai célkitűzéseink szolgálatába igyekszünk állítani, számunkra e stabilitás, e harmónia nem olvetlenül kívánatos. A marxista filozófia tanítása szerint a fejlődés belső mozgató rugója az ellentétek egysége és harca. A kontakt közösség struktúrájában fellépő ellentmondások, így a kétféle hierarchia közötti ellentmondás is a fejlődést kiváltó ok lehet, mellyel mint eszközzel feltétlenül számolnunk kell.

Az őrsi struktúra kialakulásának tudatos pedagógiai szempontú irányítását, befolyásolását teszi szükségessé az a körülmény is, hogy a társadalomban kellően helytálló közösségi, közéleti embernek egyaránt rendelkeznie kell a vezető és az engedelmesebb, az irányító és a végrehajtó tulajdonságaival.

A spontán kialakuló közösség mindig vezéregyéniség körül szerveződik. A tagok szintén előbb-utóbb megtalálják helyüket az irányítás rendszerében. Előfordulhat azonban, hogy a rendszer megmerevedése vezető és vezetett pozícióban lévónél egyaránt személyiségtorzuláshoz vezet, a személyiség fejlődése egyoldalúvá válik. A célkitűzések helyes volta esetén, a közösség fejlett volta esetén az ilyen ellentmondás is megszűnhet spontán módon, a belső erők harcában, ez azonban a nevelő számára ellenőrizhetetlen, következményeiben negatív, s mindenképpen hosszadalmas lehet.

Ezért célszerű a megbízatások rendszerét úgy kialakítani, irányítani, hogy a szerepek változzanak, az irányítás és a végrehajtás, a vezetés és az engedelmesség gyakorlására egyaránt alkalmat biztosítsanak. Ez válhat a túlzó ambíciók, erőszakos önérvényesítési törekvések gátjává egyrészt, a bátortalanság, visszahúzódság, passzivitás legyőzésének eszközévé másrészt. Ilyenformán az úttörő korban szerzett, az őrsi kezek között megvalósult tapasztalat a leendő felnőtt szociális magatartását, közéleti viszonyulását döntően befolyásoló erővé válik.

Leszögezhetjük tehát, hogy az úttörő szervezet nevelőmunkája szempontjából oly fontos - mert alapozó jellegű és jelentőségű - a gyermek közéleti tevékenységének mindennapjait meghatározó őrsi életet, s a tevékenységet azon belül körülhatároló közösségi megbízatások rendszerét időszzerű lenne sokkal inkább, mint eddig nevelő munkánk középpontjába állítani. Az őrson mint elsődleges közösségen belül végzett átgondolt, tudatos nevelés nélkülözhetetlen záloga a nagyobb közösség fejlődésének, döntő tényezője a személyiség szocialista közösségi emberre válásának.

Használt irodalom:

1. Krupszkaja: Úttörőkről, iskolásokról
Budapest, 1955.
2. Dr. Petrikás Árpád: Önkiszolgálás- öntevékenység, önkormányzat
Pedagógiai Szemle, 1967. 7-8. sz.
3. Gálné Nagy Olga: Társadalmi aktivitásra való felkészítés az általános iskola felső tagozatán
Pedagógiai Szemle, 1973. 7-8. sz.

4. A hallgatók mozgalmi, társadalmi tevékenysége a pedagógusképző intézményekben
MM Pedagógusképző Osztály kiadványa, 1974.
5. Gálné Nagy Olga: A közösségi viszonyok szabályozása ...
Pedagógiai Szemle 1974. 7-8. sz.
6. Daróczy Sándor: A közéletiségre nevelés szerepe a szocialista személyiségformálásban
7. Petrikás Árpád: Az iskolaközösség nevelőmunkájának fejlesztési vonalairól, Pedagógiai Szemle, 1972. 1. sz.
8. A. Lewin: A nevelés általános és iskolán belüli rendszere
Pedagógiai Szemle, 1972. 1. sz.
9. Kurakin-Novikova: A közösség és a gyermek személyisége
Pedagógiai Szemle, 1973. 4. sz.
10. Salamon Zoltán: A közösségi nevelés értelmezésének problémái
TNK 1971.
11. Novikova: A közösség kialakításának módszertani problémái
12. Ágoston György: A közösségi nevelés és az úttörőmozgalom
13. Úttörővezetők VII. Országos Konferenciája Határozata

DR. FÖLDY FERENC
főigazgató-helyettes

FELADATRENDSZERES OKTATÁSI KÍSÉRLETEINK NYOLCÉVES
TAPASZTALATAI
/ 1972 - 1980 /

Az általános iskolák alsó tagozatos osztályaiban folyó oktatást ma még túlnyomóan a hagyományos órák "uralják". Bármennyire előnyös ez az oktatási forma, több fogyatékosága van. A hagyományosan szervezett órákon a legjobb igyekezet mellett sem tudjuk minden tanuló tevékeny bekapcsolódását biztosítani az oktató-nevelő munka egész folyamataiba, a megjelölt feladatok intenzív megoldásába.

Az órákon kérdéseinkre többnyire csak egy-egy tanuló válaszol, a többiek pedig egyszerűen tudomásul veszik, jobb esetben megjegyzi a helyes feleletet. Külön probléma az is, hogy a hagyományos oktatásban megtévesztően takarják az aktív, állandóan jelentkező tanulók a tétlenkedő, visszahúzódozó, passzív gyerekeket. Az óráinkon igyekszünk ugyan a tanulók figyelmének külső jegyeiből is megállapítani, hogy együtt haladnak-e velünk a feladatok megoldásában, de e foglalkozási formák mellett lehetetlen az együttgondolkodásnak és megértés szintjének minden tanulóra kiterjedő ellenőrzését megvalósítanunk. A tanulók nem tudják a jót azonnal megerősíteni, és a rosszat sem képesek késedelem nélkül kijavítani. A megértésbeli pontatlanságok, hiányosságok több-kevesebb tanulónál csak később derülnek ki. A hagyományos oktatással tehát nincs lehetőség az oktatás hatékonyságának további megfelelő növelésére, a tanulmányozott anyag rendezett, lényeglátó "elsajátítására", a tanulók egyéni tulajdonságainak és érdeklődésének optimálisabb "fejlesztésére".

Oktatásunknak eme hiányossággal nagymértékben csökkenthetők, eredményei fokozhatók a feladatrendszeres oktatással.

A feladatrendszerek első formáinak alkalmazásával már 1946-ban találkozunk /Kelemen, 1947: a,b/. Ezek az első gondolkodtató feladatok, logikai gyakorlatok a formális logika anyagához kapcsolódtak, a helyes logikai formák beidegzésével és tudatosításával kívánták a gondolkodást fejleszteni.

A logikai gyakorlatok következő változatai már nem a logika tantárgyszerű oktatásához kapcsolódtak, hanem az általános iskola 1-8. osztályaiban a fogalmi gondolkodás alapvető formáit igyekeztek begyakoroltatni és tudatosítani /Kelemen, 1949./. 1950-től új elgondolások szerint történt a feladatrendszerek szerkesztése. A tananyaghoz szorosan kapcsolódva, a tananyag logikai struktúráját alapul véve a feladatok már szorosan beépültek az oktatás folyamatába /Kelemen, 1954./. Ezek a gyakorlatok az alapvető gondolkodási formák és műveletek rendszeres gyakorlásával, a tananyag alapfogalmainak és alapösszefüggéseinek, a fogalmi rendszernek és a problémászerű feladatoknak a kiemelésével a gondolkodás tervszerű fejlesztését szolgálták.

A programozott oktatás fellendülése nagy hatással volt a feladatrendszeres oktatásra is. A legújabb feladatrendszerek a fejlődéstörténetük folyamán egyesítették az új vívmányokat - logikai tervezés, egyéni és önálló feladatmegoldás, visszajelentés - a hagyományos oktatás értékével - magasabb szintű és változatos feladatvégzés, a tanító irányító szerepe, az osztály ösztönző ereje és együtthaladása - /Kelemen, 1965. a,b/.

Az 1972/73-as tanévtől tíz általános iskola húsz alsó tagozatos osztályában több mint hatszáz /637/ tanulóval 214 órán oktatási kísérletek során próbáltuk ki a feladatrendszeres oktatás néhány elméleti és gyakorlati problémáját és ezeket szembesítettük a hagyományos oktatási móddal és gyakorlattal.

A kísérletek során arra kerestünk választ, hogyan hat a feladatrendszeres oktatás az alsó tagozatos tanulók ismeretszerzésére, másrészt arra, milyen hatással van ez az oktatási módszer a tanulók teljesítményére, gondolkodására, személyiségfejlődésére.

Ahhoz, hogy a kitűzött célt, a két módszer összehasonlító elemzését és a tanulók személyiségfejlődésére gyakorolt hatását meg tudjuk állapítani, elsődleges feladatunk feladatrendszerek szerkesztése volt.

Feladatrendszereinket az oktatási folyamat két nagy komplex fázisát - az ismeretszerzést és alkalmazást - figyelembe véve szerkesztettük. Egy-egy feladatrendszeres téma feldolgozási menetét jelöléssel így írhatjuk le:

$$/Te-1_{1,2,3...n} N-A_{1,2,3...n} N-Tu_{1,2,3...n} - /Új téma/$$

Te = Az előzetes tudásszint felmérése.

Tu = Az utólagos tudásszint vizsgálata ellenőrzéssel és osztályozással.

$I_{1,2,3...n}^N$ = Az ismeretszerzést szolgáló 1,2,3...n formájú /tartalom, logika és fejlettségi szint szerint összeállított/ feladatrendszer a nevelő /N/ irányításával.

$A_{1,2,3...n}^N$ = Az elsajátított ismeret alkalmazását szolgáló /1,2,3...n formájú/ feladatrendszerek a nevelő /N/ vezetésével.

A feladatrendszeres programjaink a tananyag lényegét, rendszerét és feldolgozási módszerét kívánják elsősorban a tanulókkal "elsajátítani" /Földy, 1975./

A tanulók nem kész vagy félkész ismereteket kapnak a feladatlapokon, hanem speciálisan összeállított /tömörített, racionálisan eltervezett/ feladatokat, problémákat, amelyeket saját műveletvégzéssel kell önállóan megoldaniuk. Régebbi feladatrendszeres programjainkból néhány megjelent a Módszertani Közleményekben. /Földy, 1974., 1975./

Feladatrendszerünkkel a teljes tanulói tevékenységet, az egész személyiséget igyekeztünk mozgásba hozni. E szaktárgyi, logikai, lélektani és didaktikai szempontból eltervezett feladatrendszerek hipotézisünk szerint fejlesztőbb hatásúak, mint a jelenlegi oktatás.

A hatékony oktatáshoz az alsó tagozatos osztályokban feltétlenül szükséges a közös munka pszichológiai és pedagógiai előnyeinek kiaknázása, melyet osztály vagy csoportkeretben a pedagógus vezetésével valósítottunk meg. A gyakorlatban ezt úgy végeztük, hogy a nehezebb, alkotóbb gondolkodást kívánó feladatrendszereknél minden logikai egység után a tanulók válaszáinak értékelése, visszajelzése a nevelő és a tanulókkollektíva együttműködésével történt meg.

A hagyományos és feladatrendszeres oktatás hatékonyságának összehasonlítására feltételvariálós kísérletet alkalmaztunk. A kísérlet lefolyásának sémája:

I. eljárás	II. eljárás
"A csoport"	"B csoport"
Hat általános iskola tizenként alsó tagozatos osztálya	Hat általános iskola tizenként alsó tagozatos osztálya
Módszer: feladatrendszeres	Módszer: hagyományos
"A csoport"	"B csoport"
A tanulók összetétele ua.	A tanulók összetétele ua.
Módszer: hagyományos	Módszer: feladatrendszeres

Ennek az eljárásnak a lényege, mint ahogy a séma is mutatja, az volt, hogy ugyanazon osztályokban tanítottunk feladatrendszeres és hagyományos módszerekkel is. Zankov ezt a módszert úgynevezett keresztező vizsgálatoknak /Zankov, 1963./, ugyanezt az eljárást Prihoda /1960./ "rotációs" módszernek nevezi.

A természetes oktatási körülmények között végbemenő feltételvariálós vizsgálatot igen eredményesnek tartjuk az oktatási módszerek hatékonyságának összehasonlítására.

Vizsgálati módszereink között jelentős szerepük volt az írásbeli ellenőrző felméréseknek. A kísérletek első mozzanataként minden osztályban tudásszintfelmérésre került sor. Ennek célja az volt, hogy megállapítsuk, milyen színvonalon állnak a tanulók ismeretel és feladatmegoldó jártasságai az adott anyagrészen belül. Az előzetes tudásszintfelméréssel egyrészt megismertük tanulóink fejlettségi szintjét, amelynek figyelembevételével elkészíthettük feladatrendszeres programjainkat, másrészt az osztályok színvonal különbsége "semlegesítésének" is feltétele volt a kísérlet előtti felmérés. Reális képet csak akkor kaphatunk az alkalmazott módszerek hatékonyságáról, ha mind a kísérleti /feladatrendszeres/, mind a kontrollosztályokban /hagyományosan/ elért eredményeket először a saját kiindulási szintjükhöz hasonlítjuk, s csak utána végezzük el az eredmények egymás mellé állítását, összehasonlítását. A mérésnél ezért elsősorban a színvonalemelkedést vettük figyelembe, s nem az abszolút teljesítményt.

A második írásbeli felmérést a kísérletek befejezésekor végeztük. Az úgynevezett utólagos tudásszintfelmérés ellenőrző kérdéseinek, feladatainak jellege összhangban volt az előzetes tudásszintet vizsgáló feladatokkal, kérdésekkel. Ugyanekkor figyelembe vettük, hogy az egyes témakörök elsajátítása során új ismereteket is szereztek a tanulók, s az ezekre vonatkozó kérdéseink is szerepeltek az utólagos tudásszintet felmérő feladatlapon.

Az írásbeli felméréseket szóbeli feladatmegoldásokkal is kiegészítettük. Ennek során lehetőség nyílt a vizsgálati személyek gondolkodásmódjának, tudásának részletesebb feltárására /Kelemen, 1967./.

A kísérletek befejezése után került sor az eredmények komplex elemzésére, összehasonlítására, értékelésére. Az elemzésben szerepet kapott mind a minőségi, mind a mennyiségi értékelés. A minőségi értékeléssel

az eredmények tartalmi sajátosságait igyekeztünk bemutatni. A mennyiségi értékeléssel pedig a statisztikai érvényesség szintjén elemeztük a felmérés eredményeit. E két szempont /minőségi és mennyiségi értékelés/ az elemzés során összefonódott.

Az egyes - A és B - csoportok eredményeinek elemzését, összehasonlítását több lépésben végeztük. Először a feladatmegoldások eredményeit egyenként hasonlítottuk össze, majd összesítettük külön-külön az előzetes tudásszint-feltáró kérdések megoldásainak, illetve az utólagos tudásszint-vizsgáló feladatok megoldásának eredményeit, s ezeket is párhuzamba állítottuk egymással. Végül minden feladat és kérdés megoldásának eredményét összesítettük csoportonként és témakörönként, s ezek alapján újabb összehasonlítást végeztünk.

Most részletesen csak a 3. osztályokban elvégzett magyar nyelv és irodalom kísérleteink elemzésére térnek ki. A kísérlet statisztikai eredményeinek /1. táblázat/ és grafikonjának /1. ábra/ ismertetése után a két módszer különbségének szignifikáns voltát t-próbával bizonyítottam.

A feladatrendszeres és hagyományos módszerrel nyert eredményesor százalékos adatait /I.VK %-át és a II.VK %-át/ találjuk a t-próbás táblázat x és y oszlopában. A harmadik oszlopban /x-y/ az egymásnak megfelelő eredmények különbségei /d/ olvashatók. A negyedik oszlopban e különbségek és e különbségek középértéke közötti különbségek vannak feltüntetve $|d - m_d|$. Az ötödik oszlopban pedig a negyedik oszlop négyzetes értéke $|d - m_d|^2$ - szerepel.

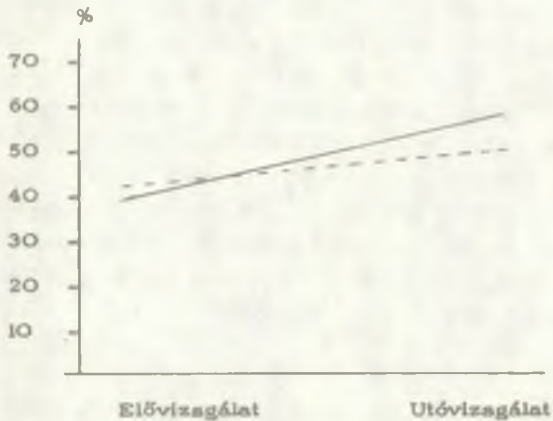
1. táblázat

Kérdések	I. Változat			II. Változat			Szintkülönbség		
	E%	U%	K%	E%	U%	K%	I.VK%	II.VK%	K%
1.	37	55	18	36	36	0	18	0	18
2.	39	52	13	40	50	10	13	10	3
3.	49	68	19	50	62	12	19	12	9
4.a/	36	54	18	35	45	10	18	10	8
b/	48	65	17	50	59	9	17	9	8
c/	34	49	15	33	39	6	15	6	9
d/	41	53	12	52	49	-3	12	-3	15
5.	38	57	19	37	43	6	19	6	13
6.	34	65	31	36	43	7	31	7	24
A %	39,5	57,5	18,0	41,0	47,3	6,3	18,0	6,3	11,7

A rövidítések és jelek magyarázata:

- I. Változat = Feladatrendszeres eljárás.
 II. Változat = Hagyományos oktatás.
 E% = Az elővizsgálat eredménye százalékban kifejezve.
 U% = Az utóvizsgálat eredménye százalékban kifejezve.
 K% = A kettő különbsége százalékban kifejezve.
 LVK % = Az első változat különbségének százaléka.
 ILVK % = A második változat különbségének kifejezése.
 A% = Az átlagértékek százalékos kifejezése.

1. ábra



Jelmagyarázat:

- = A kísérleti csoport teljesítménye
 - - - - - = A kontrollcsoport teljesítménye

2. táblázat

Eredménynövekedések		$x-y$	$ x-y - m_x - m_y $	$ d - m_d ^2$
x	y	d	$d - m_d$	
18	0	18	+ 6,3	39,5
13	10	3	- 8,7	75,3
19	12	7	- 4,7	22,0
18	10	8	- 3,7	13,6
17	9	8	- 3,7	13,6
15	6	9	- 2,7	7,2
12	-3	15	+ 3,3	10,84
19	6	13	+ 1,3	1,68
31	7	24	+ 12,3	152,5
+162	+57	+105	- 23,35	336,28

$$m_x = 18 \quad m_y = 6,3 \quad m_x - m_y = 11,7$$

$$\frac{+ 23,35}{0}$$

$$s = \sqrt{\frac{336,28}{8}}$$

$$s = 6,47$$

$$t = \frac{11,7}{\frac{6,47}{\sqrt{9}}} = \frac{11,7}{2,16} = 5,39$$

A t-értéket úgy nyertem, hogy az átlagközépértékek különbségét $|m_x - m_y|$ osztottam a szóródások különbségéből nyert speciális egyített-
hatóval $|s|$, majd azt a tagok számának négyzetgyökével $|n|$.

A kapott t-értéket ellenőriztem a megfelelő táblázat alapján 5 %-os érvényességi szinten, a 4. szabadságfok $|n-1|$ rovatban talált érték $|2,306|$ kisebb a kiszámított t-értéknél, így a két eredmény sor közötti különbség nem véletlenszerű, hanem lényeges, azaz szignifikáns.

A 3. osztályos tanulók válaszaiból arra következtettünk, hogy az otthoni önálló munkájukat, az iskolán kívüli tevékenységüket is erősen motiválja, kedvezően befolyásolja a feladatrendszerekkel való iskolai foglalkozás. Az előzetes megfigyeltetések, rajzok és egyéb cselekvések növelik a munkakedvet. A feladatrendszeres munka így az iskolán kívüli is érezteti kedvező hatását, ami az iskolai feladatrendszeres tevékenykedtetés transzfer hatása. Az olvasási tudásszintvizsgálat a 3. osztályban

is a feladatrendszeres oktatás hatékonyabb voltát igazolta. A feladatrendszeres oktatással feldolgozott tananyagot ugyanis többször el kell olvasni a tanulóknak a megértés, az előrehaladás érdekében. A többszöri elolvasás az ilyen feldolgozás folyamán nem válik unalmassá még a jobb képességű tanulóknál sem. Az utóvizsgálat kérdéseire adott tanulói válaszok meggyőztek bennünket arról is, hogy a feladatrendszeres oktatás módszerrel elsajátított új kifejezéseket tanulóink beszédükben alkotóbb módon alkalmazzák, az így feldolgozott olvasmányok mondanivalóját, lényegét jobban ki tudják emelni /9 %/.

A kísérlet folyamán feldolgozott témakörök, osztályok /A,B csoportok/ szintkülönbségeinek és az alkalmazott eljárás szignifikáns eltérését bizonyító t-próba értékeinek összesített eredményeit a 3. táblázatban mutatom ki.

3. táblázat

Tantárgyak és osztályok	I.VK%	II.VK%	K%	A t-próba értéke	5 %-os érvényességi szinten az n-1 értéke
I. Magyar nyelv és irodalom					
1. osztály	25,2	7,8	17,4	5,99	2,776
2. osztály	25,3	9,2	16,1	5,73	2,306
3. osztály	18,0	6,3	11,7	5,39	2,306
4. osztály	20,6	9,6	11,0	5,13	2,571
II. Matematika					
1. osztály	23,4	5,6	17,8	5,39	2,776
2. osztály	25,8	7,6	18,2	4,12	2,776
3. osztály	25,0	17,7	7,2	3,73	3,182
4. osztály	16,3	5,5	10,8	5,11	2,575
III. Környezetismeret					
1. osztály	40,7	19,8	20,9	4,28	2,447
2. osztály	8,4	2,2	6,2	5,71	2,776
3. osztály	21,8	6,7	15,1	6,86	2,447
4. osztály	9,0	2,6	6,4	5,16	2,447

A szignifikáns különbségek alapján határozottan állíthatom, hogy a két /kísérleti és kontroll/ csoport tudásszintjében lévő különbségek nem véletlenszerűek, hanem azt határozott ok váltotta ki. Ez a határozott ok pedig a feladatrendszeres oktatás, amely hatékonyabb, eredményesebb, mint a hagyományos oktatás.

Mindezen túl a kísérleti csoportok év végi tantárgyi eredményén is tapasztaltuk a feladatrendszeres oktatás kedvező hatását.

4. táblázat

Osztály	Tantárgy	Tanulmányi átlag		Szint- különbség
		Kísérleti csoport	Kontroll csoport	
1.	Magyar nyelv és irodalom	3,6	3,4	0,2
2.	Magyar nyelv és irodalom	3,9	3,5	0,4
3.	Magyar nyelv és irodalom	3,8	3,4	0,4
4.	Olvasás	3,8	3,3	0,5
1.	Matematika	3,3	3,1	0,2
2.	Matematika	3,4	3,1	0,3
3.	Matematika	3,5	2,8	0,7
4.	Matematika	3,7	3,1	0,6
1.	Környezetismeret	3,5	3,1	0,4
2.	Környezetismeret	3,6	3,3	0,3
3.	Környezetismeret	3,4	3,1	0,3
4.	Környezetismeret	3,7	3,3	0,4

Az eredmények közötti különbségek döntő okát a lényegre törő és rendszert követelő feladatrendszeres módszerben kell keresni, melynek számtalan előnye és értéke közül az egyik éppen átmeneti jellegéből fakad: jelenlegi lehetőségeink között is hatékonyan fokozza oktató-nevelő munkánk eredményességét. Feladatrendszerünk segédeszközök voltak, melyekkel tehetségünk mértéke szerint bővítettük a kitűzött célok érdekében tanulóink ismeretszerzését, készségének, képességének kifejlődését.

A korszerű oktatás sokféle formában valósulhat meg. A feladatrendszeres oktatásnak kiemelkedő szerepet tulajdonítunk az általános iskola

részben osztott /Földy, 1977./ és osztott alsó tagozatos osztályaiban. Ez a sajátos oktatási forma jól szolgálja az átmenetet a hagyományos és a felső tagozatban, felsőbb iskolákban jobban alkalmazható egyéb programozási eljárás között.

Feladatrendszerelinkkel a teljes tanulói tevékenységet és az egész személyiséget igyekeztünk mozgásba hozni. A kísérletben részt vevő nevelők nagy elismeréssel szólnak a feladatrendszeres oktatás egész személyiséget fejlesztő komplex hatásáról.

Kiemelkedik a pedagógusok megállapításai közül az, hogy a feladatrendszeres oktatással a tanulók mindegyike jobban megértette a tanítási anyagot, tudásuk alaposabb, mélyebb lett. A feladatrendszeres oktatás igen lényeges tulajdonságának tartják, hogy minden tanulót aktivizál, önálló tevékenységre, munkára serkent. A feladatrendszeres órák nagyobb lehetőséget adnak a jártasságok, készségek és képességek kialakítására, differenciált fejlesztésére.

A feladatrendszeres oktatás lehetővé teszi, hogy az értelmi képességek fejlesztése érdekében egyidejűleg valamennyi tanuló figyelmét, gondolkodását, képzeletét foglalkoztassuk.

A feladatrendszerek felhasználásával, mintegy kollektív, mégis egyéni ellenőrzéssel megállapíthatjuk a tanulók tudásszintjét, értelmi fejlettségét.

A feladatrendszeres oktatás jobban mozgósítja a hagyományos órákhoz viszonyítva az egész gyermeki személyiséget. A tanulók saját motivációval dolgoznak, érdeklődnek, gondolkodnak, cselekszenek, érzelmeiket élik át /siker, logikai örömök, kétség, csodálkozás stb./, azaz összes értelmi erőiket foglalkoztatják, fejlesztik /Kelemen, 1970./.

A feladatrendszerekben /objektív formában/ és a pedagógus közvetlen irányításában /szubjektíven/ tulajdonképpen a szocialista társadalom céljai érvényesülnek, és a tanulóknak kibontakozó saját motivációjú öntevékenység sem más végső fokon, mint a társadalmi célok és értékek interiorizációja.

A feladatrendszeres oktatás eredményességét, kísérleteink hatékonyságát emelte a vele oktató-nevelő pedagógusok egyértelműen kedvező, jó hozzáállása is. Nagy szerepe volt ebben annak, hogy a feladatrendszerek alkalmazása nem ró különösebb terhet az órákon a pedagógusokra.

Végső soron a feladatrendszerek nemcsak a tananyag elsajátítását és alkalmazását célozzák, segítik, hanem a gondolkodóképességek mély, strukturális átformálását, fejlesztését. Napjainkban pedig ez a képesség-fejlesztő hatás fokozott jelentőségű.

Felhasznált irodalom:

- FÖLDY F., 1974. Feladatrendszeres oktatás az általános iskola részben osztott alsó tagozatos osztályában. = Módszertani Közlemények, 1. 42-53.
- FÖLDY F., 1975. Programozás feladatrendszerekkel az általános iskola összevont alsó tagozatos osztályában, Programozott tanítás és pedagógiai technológia /Társszerző/ Országos Pedagógiai Intézet, Budapest, III-115.
- FÖLDY F., 1975. Differenciált feladatrendszeres oktatás az általános iskolák részben összevont alsó tagozatos osztályában. = Módszertani Közlemények, 5. 256-262.
- FÖLDY F., 1977. Feladatrendszeres oktatási kísérleteink az általános iskola részben osztott alsó tagozatos osztályában. = Magyar Pszichológiai Szemle, 1. 3-16.
- HAJTMAN B., 1968. Bevezetés a matematikai statisztikába, Akadémiai Kiadó, Budapest.
- KELEMEN L., 1947. a/ Gondolkodástan tanítása az általános iskolában. Szeged. 65.
- KELEMEN L., 1947. b/ A gondolkodás nevelése. Köznevelés 18. 385.
- KELEMEN L., 1949. Új módszer a fogalmi gondolkodás fejlesztésére. = Embernevelés, 7-8. 352.
- KELEMEN L., 1954. A gondolkodás neveléséről. = Pedagógiai Szemle, 1.
- KELEMEN L., 1965. a/ Gondolatok és kísérletek az oktatás programozásával kapcsolatban. Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 1964. Akadémiai Kiadó, Budapest, 131-199.
- KELEMEN L., 1965. b/ A programozott oktatás néhány elméleti és gyakorlati problémája. = Pécsi Tanárképző Főiskola Módszertani Kiadványok, 8.
- KELEMEN L., 1967. A pedagógiai pszichológia alapkérdései. Tankönyvkiadó, Budapest.

- KELEMEN L., 1973. A gondolkodás nevelése az általános iskolában.
Tankönyvkiadó, Budapest. 304-385.
- PRIHODA, V., 1960. Bevezetés a pedagógiai pszichológiába. Tankönyv-
kiadó, Budapest. 390.
- ZANKOV L.V., 1963. Kísérlet a didaktikában. = Pedagógiai Szemle. 12.
1089-1100.

SZERENCSI SÁNDOR

főiskolai tanár

ÖNÁLLÓ TANULÁS ÉS FELADATMEGOLDÁS MUNKÁLTATÓ JEGYZET FELHASZNÁLÁSÁVAL

Az önálló ismeretszerzés, a hallgatók önálló munkája, mind a nemzetközi, mind a hazai pedagógiai kutatások egyik fő témája. Az oktatás hatékonyságának fejlesztése céljából, a kutatók többsége növelni kívánja a hallgatók kativitását, önálló alkotómunkájuk irányítását. A gyakorlóiskolában végzett felmérések, a komplex matematikatanítási kísérletek helyi irányítása közben szerzett tapasztalatok, egyaránt arra készítettek, hogy "A tanulói tevékenység korszerű tartalma és formái az általános iskola alsó tagozatán a matematika, tanítóképzőben a matematika és tantárgypedagógia tárgyak oktatásában" témával foglalkozzam behatóbban. A 6. sz. kutatási főirányhoz kapcsolódó kutatásom célja a közvetlen iskolai oktató-nevelő munka egyik aktuális problémájának vizsgálata volt, és megoldásának segítése. Ebből adódó feladatok:

- az általános iskolai matematika tanítás-tanulás hatékonyságát emelő megoldások ajánlásával,
- a hallgatók problémamegoldó, absztrakciós, önálló tanulási képességeit fejlesztő tevékenységek gyakorlásával,
- az új matematika tanterv szerinti tanításra és az önképzésre minél jobban felkészíteni a hallgatókat.

Ez irányú munkám még nem publikált részeredményéről számolok be a továbbiakban. Közelebbről; a matematika tantárgypedagógia tananyagából, az alsó tagozatos kombinatorikai anyag részletes feldolgozásához készített munkáltató jegyzet-tervezetet ismertetem.

Vezérlő elvként az integrált oktatás követelményeit választottam. A különféle stúdiumokon megismert fogalmak összekapcsolására, rendezésére, a tantárgypedagógiában érintkező tudományok közötti kapcsolatok bemutatására törekedtem. A kombinatorika alsó tagozatos anyagának feldolgozása elsősorban a tanítóképzős matematika anyagából a kombinatorikai és a fejlődéslélektani ismeretek integrációját jelenti. Az alsó tagozat anyagának és követelményeinek ismertetését ezért előzi meg a matematikai háttér. A "hogyan?" kérdésre a válaszokat a IV. vázlatpont, a

pedagógiai technológia című fejezet tartalmazza. Itt és a következőben kell tekintetbe venni a 6-10 éves gyermekek életkori sajátosságait.

A tanítóképző tantárgyai közül a szakmódszertanok állnak legközelebb a tanítójelöltek leendő gyakorlati munkájához. Az elmélet gyakorlati felhasználását kívántam megkönnyíteni a közölt példákkal és a megoldásra kltúzott feladatokkal. Meggyőződésem, hogy az ismeretelsajátítás és a gyakorlati alkalmazás egységes folyamat a tanulásban. Az önfejlesztés szükségességének felismertetésére és motívumainak kiépítésére is gondoltam a bevezető rész, valamint a tanítás jelentőségének összeállításakor.

A jegyzet didaktikai feldolgozásával mindenekelőtt a munkáltató ismeretszerzés megvalósítására törekedtem, de nem mondtam le a közlő és az elemző előadásmódról sem. A közlést helyénvalónak tartottam a már tanult anyagrészeknél, annál is inkább, mert ezek előzetes önálló tanulmányozásával értékes időt szabadíthatunk fel a szemináriumokon taneszközökkel végzett, úgynevezett műhelymunkák számára. A rendelkezésre álló írógép és a terjedelem korlátai miatt, a munkáltató rész kiemelése nagybetűk írásával valósult meg, és a feladatmegoldások számára a dolgozatban nincs hely kihagyva.

A jegyzet-tervezet ismertetését a tartalomjegyzékkel kezdem:

- I. Bevezetés. Irodalomjegyzék
- II. Matematikai háttér
- III. A kombinatorika anyaga és a követelmények
- IV. A kombinatorika tanításának jelentősége
- V. A pedagógiai technológiáról
- VI. Órarészletek, feladatok

I.

Kombinatorikát valójában születésünktől kezdve tanulunk. Mozdulatok variálásával sajátítottunk el célirányos cselekvéssorozatokat, a hangok, a szavak különböző variációl eredményezték a szavak, illetve a mondatok mások számára is érthető megformálását. A gyermek sokféle játékában tapasztalja, hogy "így is lehet", "úgy is lehet", majd izgatni kezdi: "még hogyan lehet?".

Egyetlen kis lépés elvezet innen már a kombinatorika alapkérdéséhez:

hányféleképpen lehet? Az óvodás gyermekek nagy izgalommal segítenek megkeresni a kis egérnek a sajtához vezető utakat, ha pl. egy játékegér és sajt közé elhelyezünk két 3 és 2 lyukú építőelemet. Még az útdiagramot is megrajzolják, ha ceruzát adunk a kezükbe.

Ehhez hasonló játékos kirakást, rajzolást igénylő tevékenységekkel lehet már I. osztályban megkezdeni a kombinatorika tanulását-tanítását. E témakör fogalmai ugyanis hosszú érlelési időt igényelnek, másrészt játékos jellegük is indokolja a korai kezdést.

Irodalomjegyzék:

- Varga Tamás: Játsszunk matematikátl /Móra Könyvkiadó, 1972./
 Dr. Pelle Béla: Így tanítjuk a matematikát /Tankönyvkiadó, 1978./
 Péter Rózsa: Játék a végtelennel /Tankönyvkiadó, 1969./
 C. Neményi Eszter: Továbbképzési anyag matematikából II./OPI, 1977./
 Dr. Szendrei János: A korszerű matematikatanítás néhány témaköre
 az általános iskolában /Módszertani Közlemények,
 5., Szeged/
 Kézikönyv a matematika 1-4. osztályos anyagának tanításához

II.

Matematikai háttér

Számjegyekből számok képzését bemutató példákon tekintsük át, eddigi tanulmányaink során megszerzett kombinatorikai ismereteinket! A kombinatorika feladata, adott elemek csoportjainak meghatározott szabály szerinti előállítására és a csoportok számának meghatározása. Adjunk meg pl. három elemet, és állítsuk elő ezekből, adott feltételeknek eleget tevő valamennyi csoportot! A csoportok sorrendjénél azt a rendező elvet kövessük, hogy minden csoportot balról kezdve, az elemek előbbi sorozatával kezdjük leírni, ameddig csak lehet! Az első elhagyandó elemet az alapsorrendben követővel helyettesítsük, és a további üres helyek kitöltésénél is az elemek alapsorrendjét kövessük! Elkészítjük a megoldások fa-diagramját és felírjuk az összes lehetőség klaszifikálásának képletét is.

1. A megkezdett csoportok felírását folytatva, a képletekkel írjuk fel n elem k tagú csoportjainak a számát!

Adott három számjegy: az 1-es, 2-es és a 3-as. Képezzünk ezekből:

1. kétjegyű számokat



$$V_3^{2,1} = 3^2$$

2. háromjegyű számokat

111
112
113
121
·
·

$$V_3^{3,1} = 3^3$$

$$V_n^{k,1} =$$

3. négyjegyűeket

1111
1112
1113
1121
·
·

$$V_3^{4,1} = 3^4$$

Variáció

Ismétléses

1.a... úgy, hogy a számokban azonos jegy lehet.

2.a... úgy, hogy ne ismétlődjenek a számjegyek.

3.a... úgy, hogy 2 egyes, 1 kettes és 1 hármas legyen minden számban.

12
13
21
23
·
·

$$V_3^2 = 3 \cdot 2$$

$$V_n^k =$$

123
132
213
·
·

$$V_3^3 = 3 \cdot 2 \cdot 1$$

$$P_3 = 3! \quad P_n =$$

1123
1132
1213
·
·

$$P_4^2 = \frac{4!}{2!}$$

$$P_n^k =$$

Ismétlés nélküli

1.a... és növekvő sorrendben következzenek!

2.a... és csökkenő sorrendben következzenek!

12
·
·

$$C_3^2 = \frac{3 \cdot 2}{1 \cdot 2}$$

$$C_n^k = \binom{n}{k} =$$

321
·
·

$$C_3^3 = \binom{3}{3} =$$

Kombináció
ismétlés
nélküli

2. A 8 számképzési feladat sorszámát írjuk be az alábbi kétbemeneteli táblázatba!

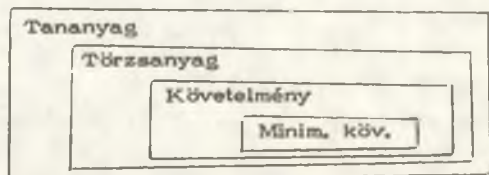
	Ismétlés nélküli	Ismétléses
Permutáció		
Variáció		
Kombináció		

Az 1-4. osztályokban is ez az öt típusú kombinatorikus feladat fordul elő és még egyéb, ezek egyikébe sem sorolható nem szokványos feladat. Számjegyekből számok képzését 2-4 osztályokban tűzhetjük ki, de kezdetben minden csoport kirakásához elegendő számú számjegykártyák rakosgatásával célszerű megoldatni. A csoportok egymás utáni rendjét ne írjuk elő a gyermekeknek. A képletek felírásához, az elnevezések használatához még a 8. osztályban sem jutnak el a tanulók. A tanítónak azonban tisztában kell lenni az elmélettel, hogy tudatosan tervezze és szervezze gyakorlati munkáját, és rövid idő alatt tudja értékelni a gyermekek teljesítményeit.

III.

Tananyag és követelmények

Ismerjük meg kombinatorikából osztályonként a továbbhaladáshoz szükséges követelmények minimumát /vonallal aláhúzva/, a követelményeket /szaggatott vonallal aláhúzva/, a törzsanyagot és a kiegészítő anyagot /szögletes zárójelben/. E négyféle anyagmegjelölés közötti kapcsolatot fejezi ki az alábbi diagram:



Nyilvánvaló, hogy a követelmények a törzsanyag részhalmazát képezik. A feldolgozásban a legjelentősebb a magasabb osztályba lépéshez fel-

tétlen szükséges anyagrész elsajátíttatása. Innen a bővebb halmazok felé csökken a feldolgozásuk súlyozottsága.

Az 1-4. osztály anyaga és a követelmények:

1. Egyszerű feltételeknek megfelelő minél több lehetőség előállítása, illetve megkülönböztetése.

A különféle esetek lejegyzése rajzzal, jelekkel.

2. Adott feltételeknek megfelelő kombinatorikus lehetőségek megkeresése tárgyakkal, rajzokkal, jelekkel.

Két /három/ halmaz elemeiből képezhető párok /hármaskok/ keresése.

Egyéb kombinatorikai feladatokban minél több lehetőség keresése, egyszerűbb esetekben az összes felsorolása.

3. Egyszerű kombinatorikus feladatok megoldása tevékenységgel, rajzzal. A lehetőségek számának megállapítása.

Ábrázolás fa-diagrammal.

4. Egyszerű kombinatorikai feladatok megoldásakor talált esetek számának felírása számsorozattal, táblázattal.

Fa-diagramok, út-diagramok, táblázatos elrendezések készítése, így az összes lehetőség áttekintése.

Példák az egyes osztályok anyagából:

1. Piros, fehér és zöld kockákból építs különböző kétszintes tornyokat!

Kockák egymásra helyezése, lejegyzése rajzzal:

lejegyzése betűkkel: P P
F Z ...

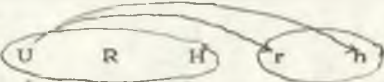


/Nem követelhetjük meg a tanulóktól, hogy valamennyit felépítsék, de azt sem, hogy rendszert követve végezzék az építkezést./

2. Éva játékbabájának 3 blúzt /ujjatlan, rövid- és hosszú ujjú/ és 2 szoknyát /rövid, hosszú/ varrt. Minden lehetséges módon öltöztessük fel a babát!

Megoldás: a/ tárgyakkal, /A babát a ruhákkal felöltöztetik./

b/ rajzokkal;

c/ jelekkel:  Ur, Uh, ...

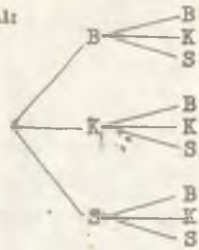
3. B, K, S betűkből készítsenek kétbetűs monogramokat!

Összesen hány monogram készíthető? Segít a diagram.

Megoldása: a/ tevékenységgel, /betűkártyák párbaállításával/,

b/ a monogramok leírásával: BB, BK, ...

c/ fa-diagrammal:



d/ út-diagrammal:

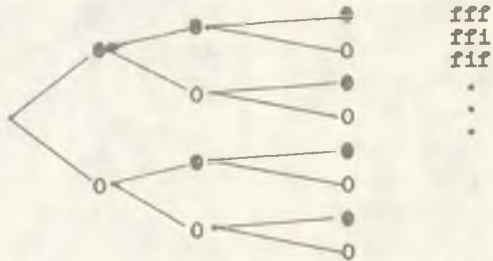


e/ táblázatos elrendezéssel:

	B	K	S
B	BB	BK	BS
K	KB	KK	KS
S	SB	SK	SS

4. Egy pénzérmét háromszor feldobunk. Hány lehetőség van?
Folytasd a rajzot és a táblázat kitöltését!

fej: 0 írás: 0 1. 2. 3. dobás



Há a dobások száma:	1	2	3	4
Ennyi a lehetőség:	2	2·2	2·2·2	

3. A fenti példák alapján készítsünk más eszközök felhasználásával
2-2 azonos tartalmú feladatot!

IV.

A kombinatorika tanításának jelentősége

A kombinatorikai feladatok nagyon alkalmasak a gyermekek matematikai érdeklődésének felkeltésére és gondolkodásának fejlesztésére. Kedvező gyakorlási területet biztosítanak az önálló tanulásra, a rendszerező, a döntési, a társakkal való együttműködési képességek, a vitakészség kialakítására. A körülményekhez való alkalmazkodási képességet fejleszt azáltal, hogy az adott feltételek korlátai között, a legnagyobb szabadság megvalósítására késztet. /Pl. "3 számjegy felhasználásával írj háromjegyű számokat" szöveg alapján természetes, hogy ugyanaz a számjegy előfordulhat egy számban kétszer, de háromszor is./

A kombinatorikus szemléletmód és feladatmegoldási módszerek jól alkalmazhatók más jellegű feladatok megoldásánál is. Időben messzire tekintve, még az újító mozgalom sikeréhez is hozzájárulunk, ha tanítványaink a munkapadnál is keresnek a megszokottól eltérő, újszerű, tökéletesebb megoldásokat. A feladatok megszövegezésével példát adhatunk gondolatainknak egyértelmű, szabatos, világos nyelvi formába öntésére is.

4. A kombinatorikai anyag feldolgozásával a tanulók fejlesztését a következő területeken végezhetjük leginkább: /Az általános iskolai nevelés és oktatás terve, II. kötet 145-146. o. figyelmes átolvasása után töltjük ki/

- emlékezés:
- megértés:
- konstrukció:
- ítélőképesség:
- általánosabb képességek:

V.

A pedagógiai technológiáról

A kombinatorika feldolgozásának pedagógiai technológiájával biztosítani kell a tanulók aktív ismeretfeldolgozását, és mellőzni az ismeretek közlését. Részesítsük feltétlen előnyben a tanulók önálló megfigyeléseit, kísérleteit. Irányított felfedeztető módszerrel adjunk szabadságot a tanulóknak a lehetőségek megtalálásában, a gondolatmenetekben, ugyanakkor feladatrendszerrel irányítsuk előrehaladásukat.

A feladatsorozatok összeállításában érvényesíteni kell mindenekelőtt a fokozatosság és a változatosság elvét. A feladatok megoldásának fokozatai például:

1. Keressenek a gyermekek egy, azután néhány lehetőséget.
2. Keressenek minél több lehetőséget.
3. Keressék meg az összes esetet.
4. Keressenek valamilyen rendet az esetek előállításában.
5. Tudják a lehetőségek számát meghatározni fa-, út-diagram vagy táblázat segítségével.

A változatosság azt kívánja, hogy mindenfajta szokványos és sokféle nem szokványos feladattal találkozzanak a gyermekek. Azonos típuson belüli különböző eszközökkel tevékenykedtetve, a feltételek változtatásával, azonos eszközzel is többféle feladat adásával is biztosíthatjuk a változatosságot. A kombinatorikai fogalmak felépítéséhez, az időtényezőn kívül, nagyon sokféle tapasztalatra van szüksége a gyermekeknek. A kombinatorika tanulása a tanulók tevékenysége és eszközök nélkül elképzelhetetlen. A szervezeti formák közül e témakörben az önálló munkáltatásra nyílik leginkább lehetőség és a csoportos munkaformákra.

5. Folytassuk a megkezdett felsorolások, táblázatok kitöltését!

Tanulókísérleti eszközök:

Dobókocka

Színes golyókészlet

Babylon építő

Színes kockák

GABI építő

LEGO építő

Színes rúdkészlet

Szám- és betűkártyák

Pénzérme, korong

.....

Kézikönyv

1. osztály:

2. osztály: 171-179. o.

3. osztály:

4. osztály:

Nevelői demonstrációs eszközök

Nagyméretű dobókocka

.....

.....

Matematika - munkalapok

	Permutáció		Variáció		Kombináció	Egyéb
	ism.nél.	ism.	ism.nél.	ism.		
1. osztály						
2. osztály		5/3				
3. osztály						25/3
4. osztály						

Matematika - tankönyv

3. osztály						
4. osztály						

VI.

Órarászletek, feladatok

Egy órarászlet a szervezeti formák kombinációjára és egyben a különböző témakörökhöz tartozó anyagok összekapcsolására. Az asztalon három átlátszó ecetes palackban 1-1 liter víz, olaj és benzín van.

- Mi lehet a palackokban?

Találgatás után a címkés oldalukat feléjük fordítom.

- Milyen sorrendben látjátok a palackokat? /BOV/

- A füzetben e három betűvel jegyezzétek le a három palack valamennyi lehetséges elrendezését

/Önálló munka/

- Húzzátok alá azt az elrendezést, amely megfelel a tömegük növekvő sorrendjének!

- Hogyan győződhetnétek meg arról, ki becsült jól?

Kétkarú mérlegben a páronkénti összemérés eredménye ez volt:

B O, V O, V B

- Melyik a legkönnyebb, a legnehezebb? Ki becsült így?

Ezek után mindegyiket dkg pontossággal meg is méri egy-egy tanuló, előzetes becsülések után.

A kombinatorikai feladatot minden tanuló önállóan oldotta meg, a többit nyilvános egyéni, illetve szintetikus osztálymunkával. Ebben a feladatban kombinatorika, összemérés, mérés, reláció, állítások integrációjára nyílt lehetőség. Előnye, hogy rövid idő alatt több feladat megoldható ilyen szervezéssel, mint egymástól független feladatsorozatok esetén. Nem kevésbé fontos, hogy az ilyen összekapcsolások a matematika egységét is meggyőzően tükrözik.

6. Írjuk le a látott játékos tevékenység matematikai tartalmát, a gyermekek magatartását, választásuk indítékát!

A feladat megoldása előtt képmagnó szalagról óravázlatot tekintenek meg a hallgatók. /Első osztályos gyermekek számjegykártyát választanak 1-13-as közül, amit a nyakukba akasztanak. Két dobókockát egyszerre feldob egy társuk és mindig egyet lép az, akinek a dobott értékű számjegy van a nyakában./

7. Így tanítjuk a matematikát I. 258-271. o. feladatai közül válasszunk egyet és csoportos munkával készítsünk feldolgozására tervet!

8. Egy példán mutassuk be a 6-10 éves tanulók kombinatorikai feladatok megoldásában nyújtott teljesítményének 3-féle szintjét!

1. Tapasztalati szint /1., 2. osztály/

2. Rendszerezett felsorolás szintje /3., 4. osztály/

3. Konkrét szabályok felfedezésének szintje /4. osztály/

9. Az ábrázolt út-, fa-diagramhoz és táblázathoz készítsünk a 4. osztály számára 1-1 feladatot!

10. Akadályversenyen három óra indult: Mókus, Tigris, Barátság.

Milyen sorrendben indulhattak?

A játék szünetében ötféle ital várta a pártásokat: cola, narancs, málna, tonik, traubiszóda. Mindegyik óra háromielőt választott. Hányféleképpen választhatnak?

A dolgozat befejezéseként még csak annyit, hogy a hallgatók kezében jelenleg nincs olyan jegyzet, amely az általános iskola anyagának feldolgozásával foglalkozna. Bármilyen jegyzet, különösen a levelező tagozaton, elősegítené a hallgatók jobb felkészülését a matematika tanítására.

Az ismertetett önállóbb problémamegoldás, a korábban szerzett ismeretek integrálását tenné lehetővé. Fejlesztené a hallgatók megismerő tevékenységét, a gondolkodásuk hajlékonyságát, ötletességét és eredetiségét.

A jegyzet tartós befogadásra előkészített ismeretanyagot közöl, amiből otthon előre felkészülhetnének a hallgatók. Az órákon így a megszerzett ismeretek ellenőrzésére, kiegészítésére, valamint az ismeretekre épülő készségeket és képességeket fejlesztő gyakorlatok végzésére nyílna több lehetőség.

Az aktív feladatmegoldó tanulási folyamat, a munkáltató módszer, feltétlen nagyobb nevelő hatást gyakorol a hallgatók személyiségére, mint az információkat közlő és magyarázó oktatás.

DR. FÖLDY FERENCNÉ

főiskolai adjunktus

ZENEESZTÉTIKAI ISMERETEK VIZSGÁLATA AZ ÁLTALÁNOS ISKOLA ALSÓ TAGOZATÁBAN

Az általános iskolai nevelés és oktatás terve /1978./ az alábbiakban jelöli meg az ének-zene tanítás célját: "Az ének-zene tanítás célja az általános iskolában a világ esztétikai birtokbavétele lehetőségeinek meg-alapozása a zene sajátos eszközeivel. Élhessék át a tanulók mind tel-jesebben világunk tárgyi és emberi jelenségeit és viszonyait az énekelt és meghallgatott zenei anyag segítségével."

Mivel az esztétikum legkoncentráltabban a művészetben jelenik meg, így a tanulók esztétikai nevelésében a művészeti nevelésnek, ezen belül az ének-zene tanításnak fontos szerepe van.

A dalolás, a zeneművek meghallgatása élményt, örömet szerez a gyermek számára. Az átélt vidám éneklés emléke egy életen át elkíséri és alapot ad éneklési kedvének, zenei ízlésének fejlesztéséhez. Kodály Zoltán így nyilatkozott: "... A lelki gazdagodás hatalmas forrásai erednek a zenéből. Azon kell lennünk, hogy mennél többek számára megnyíljanak... Úgy kell tanítani a zenét, hogy ne gyötorem, hanem gyönyörűség legyen a ta-nulóknak, /1954./

A zenével való nevelés legfőbb feladata, hogy a zenei élmény keletkezé-sét és elmélyülését elősegítse, az élményt közösségi szintre hozza, s azt a személyiségformálásban sokoldalúan felhasználja.

Ahhoz, hogy a zenei átélés, a zenei élmény mélyebb legyen, bizonyos zenei ismereteket kell nyújtunk a tanulóknak, s fejleszteniük kell ze-nei készségeiket.

Megvizsgáltuk, melyek azok az alapvető ismeretek, amelyek a zenei él-mények kialakításához, a zeneművek megértéséhez szükségesek, és azt, hogyan érvényesülnek a zeneesztétikai fogalmak az általános iskolai ének-zenei oktatásban, milyen szintű a bevésés és a gyakorlati alkalma-zás.

A zene egyik alapvető eleme a ritmus. Ezzel a fogalommal azonban a mindennapi életben és a társzművészetekben is találkozunk. Ugyanígy a harmónia nemcsak zenei fogalom, hiszen beszélünk színharmóniáról és

az élet harmóniájáról is. A műalkotások megértéséhez szükséges bizonyos alapfogalmakat elsajátítani. Minden műalkotást szerkezet szerint is elemzünk, megállapítjuk stílusát. A tartalom mindig meghatározott formában jelenik meg.

Zenei alkotások megértéséhez, élvezéséhez a következő fogalmakkal kell megismerkedni: ritmus - ezen belül metrum, ritmus, hangsúly, ütem, tempó-, dallam, hangköz, dinamika, hangnem, többszólamúság, zenei tartalom, zenei formák, zenei műfajok, stílusok, zeneművek szerkezete.

A zenei ritmus első rétege a metrum. A metrum az a mérték, amely állandó egyenletes belső lüktetésével az időt tagolja, az idő észlelését lehetővé teszi. Állandó "láthatatlan" jelenléte az aktív zenélésnek és a zene észlelésének egyaránt elengedhetetlen feltétele.

A zenei lüktetés megfigyeltetése és tudatosítása már az általános iskola 1. osztályában megindul. Megfigyelhetjük az emberi tevékenységnek és az életjelenségeknek egyenletes mozgását, a történések periodicitását. A gyermekek örömlüket lelik a ritmikus mondókákban, a gyermekdalok lüktetését, "szívverését" mozgással kísérik. A negyed érték tudatosításán keresztül megismerkednek a metrum, "szívrítmus", "mérő" fogalmával.

A lüktetés megéreztetése, tudatosítása után a dalok ritmusán keresztül a ritmusértékeket tudatosítjuk. 

A 2. osztályban a tanulók a félértéket ismerik meg, a 3. osztályban pedig az egész értéket, az egyedül álló nyolcadot és a szinkópát.

4. osztályban a tanulók további ritmusértékekkel: pontozott fél kottával, az éles és nyújtott ritmussal ismerkednek meg.

A lüktetés szaporaságának abszolút meghatározásával eljutunk a tempó fogalmához. A tempó kifejezésbeli szerepének tudatosítása szintén az általános iskola 1. osztályában megkezdődhet. A "mérőékkelt" tempó érzékkeltetését, megfigyeltetését, tudatosítását írja elő a Tanterv.

A 2. osztályban a tempókülönbségek megfigyeltetése tovább differenciálódik a "gyors" és "lassú" mozgás érzékkeltetésével.

A 3. és 4. osztályban már azt is megfigyeltetjük, hogy olykor a tempó a lépések egyenletességével mérhető. Máskor viszont a tánclépések egyenletes lüktetése a viszonyítás alapja. Ez a tempó a "tánclépésben". Ezekben az osztályokban az eddigi mozgások további finomodását is megfigyelhetjük. Beszélünk "gyorsacskán", "lassacskán" tempókról. Megismerkednek az induló tempóval is. A zeneművek tempóját nemcsak

énekes anyagon, gyermek-, illetve népdalokon figyeltetjük meg, hanem zenehallgatási anyagon is.

Észrevétetjük tanulóinkkal, hogy bizonyos időközönként hangsúlyosabban énekelünk. A magyar nyelvben és zenében egyaránt elől van a hangsúly, tehát a magyar gyermekeknek nem nehéz a hangsúlyt megtanítani. A súlyos részt nagyobb nyomatékkal énekeljük, esetleg dobbantással vagy tapssal kiemeljük. Ezután jutunk el az ütem fogalmához. Az ütem a ritmusnak hangsúly által elhatárolt része.

Az általános iskola 1. osztályában kezdjük meg a periodikus mozgás érzékeltetését a kettes ütem tudatosításával.

A 3. osztályban a négyes ütem tudatosításánál megfigyelik a tanulók, hogy az ütemforma megváltoztatásának dallami okai is vannak. A 4. osztályban megfigyeltetjük a hármás ütem feltűnően elütő jellegét, hogy mindig az első negyed a leghangsúlyosabb, lüktetése táncos jellegű.

A zenei kifejezés másik fontos eszköze a ritmus mellett: a dallam.

A gyermek zenei élményei elsősorban dallamokhoz kapcsolódnak. Ha megfigyeljük a dalokat, észrevehetjük, hogy a dallam vonala miképpen fejezi ki a dal, a mű mondanivalóját. A vidám, bizakodó hangulatú dalnak más a dallama, mint a lefelé hajló, szomorúságot kifejező dalé. A dallamok felfogását, megértését a relatív szolmizációval segítjük.

A hangok ismertetését fokozatosan végezzük, végigjárva a dallam kialakulásának útját. Előbb a két elemi hanggal, a legegyszerűbb hangviszonnyal, a szó - mi-vel ismerkednek meg a tanulók.

Ezután fokozatosan ismerik meg az egyes hangokat, alsó tagozatban a diatónikus hangsor minden hangját.

A dalok megértéséhez, átéléséhez a kezdeti időszakban a dalok szövege nyújt segítséget. A gyermekek eleinte megfigyelik és utánozzák a dalok kifejező, átélt előadását. Később fokozatosan tudatosítjuk a helyes előadásmód egy-egy jellegzetességét.

A dallam hangulatának és a szöveg tartalmának egybevetésével fokozatosan kialakul a gyermekekben, miképpen tükröződik a szöveg hangulata a zene tempójában, ritmusában, dallami mozgásában. Később a szöveg nélküli zene hangzásviszonyait figyeltetjük meg a tanulókkal.

Az éneklésen keresztül tanulnak formálni és zenét kifejezni a gyermekek. Ha az éneket érzik, értik, a hallott zenét is felfogják, megértik. Ezért a zenehallgatásra nevelés alapja is csak a hangzásra irányított és hallás-

sal felfogható jelenségek megfigyelése, megismerése lehet. A hallott dal utánzása gyermeki szinten és esztétikailag jellegű tevékenység. A tanulók beleélik magukat a dal hangulatába, abba az érzelmi állapotba, amely a dalban kifejezésre jut. "Ez a gyermeki interpretáció később alapja és segítője lesz, és értékes előzménye lehet a kialakítandó esztétikai ftéleteknek". /Csillag Lászlóné - Kerecsényi L., 1966./

A zenei tartalom kifejezésében fontos szerepet játszik a formai megjelenítés. Az előbb említett ritmuson és dallamon kívül a zenei kifejezést szolgálja a zeneművek hangerőviszonya is, a dinamika.

Először a dalok szövege által állapítatjuk meg tanulóinkkal a dalok hangulatát, azok hangerejét.

Az általános iskola 1. osztályában az életkori sajátosságokat figyelembe véve még nem kívánunk erős hangokat, inkább középérsősen és halkan énekelnek, de már itt is megfigyelik a két hangerő közti különbséget. Észrevétetjük tanítványainkkal, hogy a vidám hangulatú dalokat erősebben énekeljük, mint a lágyabb, borongósabb, szomorú hangulatú dalokat. A 3. osztályban már három különböző dinamikai fokozatot ismernek a tanulók: a halk, középérsős és erős hangot. Ezeket a dalok kifejező jellegének, a szöveg és a dallam hangulati egységének megfelelően figyelik meg.

A 4. osztályban a tanulók tudatosan alkalmazzák a dalok hangulati kifejezéséhez megfelelő hangerőt.

A szöveges zene megfigyeltetésén keresztül lassan haladunk a szöveg nélküli zene hangulatának felismeréséhez. Megfigyeltetjük tanulóinkkal, hogy a felfelé haladás a dallamban energiat fokozódással jár együtt, a dallam pozitív mozgása vágyat, kívánságot, törekvést fejez ki. A dallam ereszkedése energiacsökkenéssel, halkítással jár, a negatív mozgás lemondást, megnyugvást érzékeltet. Ezt nevezzük zenei nyelven "természetes dinamikának".

A zenehallgatásnál fontos szerepe van a megfigyeltetésnek. Minden konkrét megfigyeléseket adunk az elhangzó művel kapcsolatban. Először a szöveges zenén keresztül: Miről, kiről szól a dal? Mit mond, mit tartalmaz a szövege? A zenemű tartalmán keresztül kérdéseket tehetünk fel a formai megjelenítésre: Milyen hangulatot fejez ki, milyen érzelmeket kelt a dallam? Hogyan fejezi ki a dallam a szöveg mondanivalóját? Milyen tempóban, milyen dinamikával és hangszínnel énekeljük a dalt?

A zenei tartalom másik kifejezőeszköze a dinamika mellett a hangszín. Előbb a közvetlen környezet hangszínét figyelgetjük meg, az emberi hangot, az állatok hangját, később a hangszerek hangját. Más hangszínnel énekelnek, beszélnek a gyerekek és a felnőttek. Ezt előbb élő bemutatásban /tanító, tanulók/, majd hanglemezzről is bemutatjuk. Az új tanterv alapján már 1. osztályban bemutatjuk a primitív és magyar népi hangszerek hangszínét, a természeti hangforrások, hangkeltő eszközök hangját. Megismerik ezenkívül 1. osztályban a gyermek, női és férfihangot, az énekkar és zenekar hangzását, a zongora, furulya, metallofon hangját, 2. osztályban tovább bővül a hegedű, fuvola, fagott hangjával, 3. osztályban a kürt, ütődob, 4. osztályban pedig a cselló és az oboa hangszínét ismerik meg.

A dallamépfékezést figyelve igen sok érdekességre bukkanhatunk. Itt elsősorban a hangok egymáshoz való viszonyát kell megfigyelni. Két hang távolságát hangközökben, intervallumokban mérjük. A nép ösztönszerűen érzi a kisebb hangközök szerepeltetésének jelentőségét a dallamalkotásban. A nehezen intonálható hangközöket, nagy ugrásokat kerüli. Ha mégis előfordulnak nagy ugrások, azt vagy előkészítli hangismétléssel /Hej, Vargáné, Által mennék én a Tiszán/ vagy kisebb lépésekkel egyenlítő ki /Sej, Nagyabonyban/.

A zeneszerzők alkotásaiban viszont a dallamot felépítő hangközök már bizonyos jelentés hordozójává váltak. Az általános iskolában a tanulók nem ismerik meg a hangközöket, csak mint a dallam alkotó részelt. Például a kakukk hangja jellegzetes kis terc hangközben szól /sz - m/. Ha a dallamokat alkotó hangokat sorba rakjuk, megkapjuk azok hangsorát. Az általános iskola alsó tagozatában a pentaton hangsorral ismerkednek meg a tanulók.

A történelmi fejlődéshez hasonlóan a zenei élmények megismerésében a tanulók az egyszólamúságtól eljutnak a többszólamú zene megszólaltatásáig. A többszólamú zene megszólaltatása újfajta élményben részesíti a tanulókat. A többszólamúság bevezetését először kánonok éneklésével kezdjük el. Már 1. osztályban is meg lehet próbálni arra alkalmas /sz - m, sz - m - d/ dalokat kánonban énekeltetni. A ritmushangszerekkel kísért dalok megszólaltatása is a többszólamúság élményében részesíti a gyermekeket. A dalok tanulása közben értelmi, érzelmi és esztétikai hatások, élményhatások érik a tanulókat.

A dalok hangulati előkészítése, az élményteli bemutatás, a tanulók aktivitásának biztosítása fejleszti értelmi képességük kibontakoztatását. Így jutunk el a zeneművek szerkezetének vizsgálatához.

A gyermekek azonnal észreveszik az azonosságot, hasonlóságot, különbözőségeket, megfigyelik a dalokban a sorok ismétlődését, a visszatérést, tehát az alapvető formai tagolódást. A tanulók örömmel végzik ezeket a "felfedezéseket", s ezáltal a zeneművek szerkezetébe is bepillantást nyernek. Ezek után felső tagozatban könnyű lesz a népdalok, műdalok, zenei formák szerkezetére rámutatni. Alsó tagozatban a tanulók gyermek- és népdalokon, zeneszerzők gyermekeknek írt dalain, úttörődalokon keresztül jutnak közelebbi kapcsolatba a zenével.

A következőkben megvizsgáltuk, milyen szinten sajátítják el a tanulók az ének-zene órákon tudatosított zeneesztétikai fogalmakat. Felmérést végeztünk Sárospatak két általános iskolájának 4-4 osztályában: a Comenius Tanítóképző Főiskola Gyakorló Általános Iskolájában és az Esze Tamás Általános Iskolában. Az egyes feladatokat a tantervben előírtak alapján adtuk meg egy-egy osztályban. /Az 1. és 2. osztályban az 1978., a 3-4. osztályban az 1974. évi tanterv alapján./

Egy-egy dal eléneklése után több feladatot is adtunk a tanulóknak. A feladatokat súlypontosítottuk, a nehezebb, összetettebb feladatokra több pontot adtunk, 0-20 pontig értékeltünk. Nemcsak a zenei fogalmak elsajátítását vizsgáltuk, hanem a fogalmazási készséget is mértük. Az első osztályban a zenei ismeretek vizsgálatát szóban kértük a gyermekektől, a többi osztályban pedig írásban történt a felmérés. Az 1. osztály 1. feladatában ritmikai és dallami kérdéseket tettünk fel a Hinta-palinta című dalon keresztül. Különbséget kellett tenni az egyenletes lüktetés és a dalritmus között. Ilyen feleletet adták: "egyenletesen, ütemesen". A helyes válasz: egyenletesen.

Az 1.b/ és c/ feladatban a hangmagasságra kérdeztünk. A hinta és a dalam mozgása között kapcsolat van. Ilyen kérdéseket tettünk fel: Hogyan hintázik a dallam? Milyen két hangot énekelünk?

A 2. feladatban két dal kezdő ritmusát hasonlították össze a tanulók, ami tulajdonképpen már a szerkezetre vonatkozik. A két dal ritmusának azonosságát kellett felfedezni.

A 3.a/, b/ feladatban két dal tempóját kellett összehasonlítani és megállapítani, melyik a gyorsabb, illetve lassabb tempójú. /Ha én cica volnék,

Kis kece lányom./

A 3.c/ feladatban konkrétan meg kellett nevezni a gyorsabb ritmusértéket; ez a "ü" /nyolcad/.

A 3.d/ feladatban a két dal hangulatára kérdeztünk. Melyik a vidámabb dal?

A két iskola 1. osztályának eredményét értékelve megállapítottuk, hogy a tanulók jól elsajátították az első osztályos ismereteket. A Tanítóképző Főiskola Gyakorló Általános Iskolájában 94 %-os volt az eredmény, az Esze Tamás Általános Iskolában a tanulók 87 %-a adott helyes választ. A 2. osztályos feladatlapon 4 feladatkörben kellett választ adniuk a tanulóknak. A dalok hangulatára, ritmusára és tempójára kértünk feleletet,

Az 1.a/ feladatban két vidám jellegű dalt kellett megjelölni, illetve választásos módszerrel a helyes szót aláhúzni.

Az 1.b/ feladatban a két dal közül a gyorsabbat kellett beírni a kipontozott részbe.

A 2. feladatkör a/ pontjában ritmusáról kellett két őszi dalt felismerni /Hervad már, A tokaí szőlőhegyen/. A 2.b/, c/ és d/ feladatok is a két őszi dallal kapcsolatosak. A két dal hangulatát kellett megfigyelni.

A 2.d/ feladatban a Hervad már lombnak c. dalt kórusfeldolgozásban is meghallgatták a tanulók. Feladatuk az volt, hogy állapítsák meg, kik énekeltek, gyerekek vagy felnőttek. Választásos módszerrel a helyes szót alá kellett húzni

A 3. feladatkör b/ feladata a 2. osztályban tudatosított fél értékű hangra vonatkozott. A 3.a/ feladatban a ritmusérték nevét kellett leírni /tá-á/, a b/ feladatban pedig a ritmusérték jelét, / d /

A 4. feladatban az eddig tanult ritmusértékek felhasználásával kellett saját nevük ritmusát leírniuk a tanulóknak. Bár ilyen feladatot az óvodában is gyakoroltak a gyermekek, itt a lejegyzés okozott kisebb nehézséget. A Tanítóképző Főiskola Gyakorló Általános Iskolája 81,2 %-os eredményt nyújtott, az Esze Tamás Általános Iskola 2. osztályos tanulói pedig 66,8 %-os teljesítményt értek el.

A 3. osztályban 3 feladatkörben vizsgáltuk a tanulók ismereteit.

Az 1. feladatcsoportban két dalban kellett megállapítani a hangsúlyt /1.a/, ütemet /1.b/ és a tempót /1.c/. A hangsúly érzékelése még nem volt nehéz feladat, de a jelölés és az ütemmutató megállapítása már igen, mivel az egyik dal $\frac{2}{4}$ -es /Cickom, cickom/, a másik viszont $\frac{1}{4}$ -es

ütemű volt /Hopp Juliska/. Az 1.c/ feladatnál mindössze három tanuló je-
lölte meg a tempót helyesen, hogy gyorsan kell énekelni ezeket a dalok-
kat. A helytelen válaszban közrejátszott az, hogy a tanulók lassabban
énekeltek a dalokat, holott mindkét dal tempója élénk. Az Esze Tamás
Általános Iskolában a hangsúlyos szótagokat az osztály tanulójának többsége
helyesen húzta alá. Az ütemvonal beosztására és az ütemmutató
megállapítására törekedtek.

A 2. feladatban egy kánon éneklésre alkalmas dalt /Bakon ül a Lajkó/
énekeltek a tanulók, s ezután kérdeztük meg, hogyan énekelünk kánon-
ban. E dalban kifejezésre jut a tartalom a dal hangulatán, hangerején ke-
resztül. A 2.f/ és g/ feladatokban a dallam tetőpontját és a hangerőt je-
lölték meg a szavak leírásával. A 2.h/ feladatban a dal leghosszabb rit-
musértékét kellett leírni. A Bakon ül a Lajkó című dalon keresztül tudato-
sítják 3. osztályban az egész kottát. A 2.a/ feladatnál problémát jelentett,
hogy az Esze Tamás Iskolában nem énekeltek még a tanulók ezt a dalt
kánonban, így nem tudtak válaszolni az a/, b/, c/ feladatokra. /Milyen
dallamot énekeltek a szólamok és hogyan? Hogyan szebb az éneklés,
egy vagy több szólamban? Miért?/ A Gyakorló Általános Iskolában éneklük
és szeretik a gyermekek ezt a dalt, és kánonban is éneklük, mégsem tu-
dott mindenki helyes választ adni a kérdésekre. /63 %-os volt itt a tel-
jesítmény/. Megállapították, hogy "ugyanazt" éneklük a szólamok vagy
"egyformán" énekelnek, de nem adtak választ arra, hogy hogyan énekel-
tek, vagyis egy ütem késéssel. A dal hangulatát, a hangerőt helyesen
állapították meg.

A 3. feladatban az eddig tanult ritmusértékeket kellett összefoglalni.
A 3. osztályban adott feladatmegoldások alapján megállapítottuk, hogy eb-
ben az osztályban heterogénebbek voltak az egyes teljesítmények.
A Tanítóképző Főiskola Gyakorló Általános Iskolájának eredménye: 67,4 %,
az Esze Tamás Általános Iskola eredménye: 70,1 % volt.
Felméréseinket a 4. osztályban a március 15-i ünnepély előtt végeztük,
tehát a választott dalok kapcsolatban voltak az ünnepel is.
Az 1. feladatkörben katonadalokat /Jól van dolga, Nincsen a hazának/
énekeltek a tanulók és megállapították a dalok hangulatát, hangerejét,
tempóját. Az 1.a/ feladatra /Melyik ünnep jut eszedbe ezekről a dalokról?/
csaknem 100 %-os választ adtak a tanulók a Tanítóképző Főiskola Gy-
akorló Iskolájában. Az 1.b/ feladatot /Milyen a dalok hangulata?/ helyesen

oldották meg, a dalok hangerejét viszont 83 %-osan tudták megállapítani. E dalok hangereje "erősen", nem pedig "középerősen". Az 1.d/ feladatban viszont a dalok tempóját mindenki eltalálta. Az Esze Tamás Általános Iskolában az 1.a/ feladatra szintén a legtöbben jól válaszoltak. Az 1.b/ feladatot hibátlanul oldották meg, az 1.c/ feladat /Nevezd meg a dalok hangerejét/ viszont problémát jelentett. Többen halk hangerővel jelölték a dinamikát, voltak viszont, akik a tempójelzést írták le. Így ezt a feladatot csak az osztály 69 %-a teljesítette jól.

A 2. feladatban azonos hangulatú dalokat /Udvarom, udvarom; Szegény legény/ vizsgálták meg a tanulók, és megállapították, hogy a tartalmat kifejezi a hangerő, a tempó. Megállapították, hogy ezeknek a daloknak szomorú a hangulatuk. A kérdések a következők voltak: Milyen korok hangulatát idézik ezek a dalok? Mit fejeznek ki?

A 2.c/, d/ feladatokban tempót, hangerőt kellett meghatározni. Az e/ és f/ feladatokban Bartók Béla feldolgozásában hallgatták meg magnóról a Szegény legény c. dalt. Kérdésünk: Milyen hangszer adta elő a dalt? Hányszor hallottad a dallamot? A 2.g/ feladat nehéz volt, mert zenehallgatáskor a kíséretet kellett figyelni, s az első két ütem ritmusát kellett leírni. Ezt a feladatot rávezetéssel, a kíséret tapsolása után tudták megoldani. Azt akartuk megfigyeltetni, hogyan járul hozzá a zeneszerző a dal alaphangulatához a népdal feldolgozásakor, miképpen fejezi ki a "szegény legény sóhajtását". A 2. feladatot csaknem hibátlanul teljesítették a Gyakorlói Iskola negyedikes tanulói, az f/ feladatot /Hányszor hallod a dallamot?/ viszont már kevesebben teljesítették, csak 58 %-a az osztálynak. A g/ feladatot, a kíséret ritmusát 31 tanulóból 8 írta le hibátlanul a Gyakorlói Általános Iskolában. Az Esze Tamás Általános Iskolában sem jelentett problémát a 2.a-f/ feladatok megoldása, itt is a g/ feladat okozott nehézséget. Az osztály 25 %-a válaszolt a kérdésre. A 3. feladatban a $\frac{3}{4}$ -es ütemre kérdeztünk.

A Tanítóképző Gyakorlói Általános Iskolájában /Hányat ütöttünk egy ütemben? Hány negyedes a dal?/ a 3.a/, b/ feladatokra csaknem 100 %-os volt a válasz, a c/ feladatot /Írd le az első sor ritmusát/ is meg tudták oldani. Az Esze Tamás Általános Iskolában a 3. feladat megoldása gyengébben sikerült, az a/ feladatot mindössze 15 %-osan oldották meg, a b/ feladatot viszont 53 %-ban. Ez érdekes, mert az a/ feladat könnyebb

volt a b/-nél, mert csak a mérő ütésre kellett koncentrálni. A 3.c/ feladatot csak egyetlen tanuló írta le pontosan.

A 4. feladatkörben ismét arra voltunk kíváncsiak, vajon felismerik-e a tanulók a tartalom és a forma közti összefüggést /Süt a nap a parti jegenyére című dalt énekelték/. Meg kellett állapítani, milyen hangerővel énekelték a dalt, milyen hangok utánozzák a fülemüle szálló mozgását. A Tanítóképző Gyakorló Iskolájában csak néhány tanuló nem állapította meg helyesen a hangerőt, vagy nem írta a kérdés mellé a feleletet, a dallam menetére - mely a fülemüle mozgását is tánozza - helyesen válaszoltak. A 4. osztály 5. feladatkörében a szinkópa ritmusképletre kérdeztünk. Az 5.a/ feladatban a ritmusképlet nevét, a b/ feladatban pedig a ritmust jelekkel kellett leírni. A szinkópa nevét többen tudták, mint a ritmusképletet lejegyezni.

A 4. osztályosok 72,4 %-ban oldották meg feladataikat a Tanítóképző Gyakorló Általános Iskolájában, az Esze Tamás Általános Iskolában pedig 52 %-osan. Az egyes feladatok megoldásáért elérhető pontok számát és az egyes osztályok feladatmegoldásának eredményét az 1. sz. táblázatban összegezzük. Mindkét iskolában a négy osztály tanulói átlagban jó színvonalat mutattak zenei ismereteik terén. Az ének-zene órákon szerzett ismeretek sok segítséget adnak a tanulók esztétikai nevelésének formálásában. A zene hatására lelkiviláguk gazdagabb lesz, a közösségekben jobban megtalálják a helyüket, a nehézségeket könnyebben leküzdik. Általános ismereteik is gazdagodnak, a zenének nemcsak a művészetekkel, de a valóság minden részével kapcsolata van. A tanulók felnövekedve jobban értékelik majd a szépet és a jót. Életüket harmonikusabbá, színesebbé igyekeznek majd tenni. A zene által nyújtott esztétikai hatásokat azonban az ének-zene órákon kívül is mélyíthetjük. Elsősorban az iskolai énekkar vagy zenei szakkör nyújthat segítséget, jó lehetőséget biztosíthat a család is mint a legelső és legközvetlenebb közösség. Amelyik családban szeretik a zenét, ott a családi élet is harmonikusabb, gazdagabb. Az Országos Filharmónia bérletli hangversenyeket szervez a sárospataki iskolások számára, amelyet mindig zenemű ismertetés előz meg. A lelkes ének-zene tanárok évenként többször szerveznek tanulók számára operalátogatásokat is, így a tanulók még nagyobb zenei élményben részesülnek. A televízió, a rádió is jó zenei műsorokat sugároz. Ha ezeket a lehetőségeket a nevelők kihasználják, a zenén keresztül

a gyermekek személyisége jó irányba fejlődik, gazdagabb lesz életük.
Babits Mihály írja A második ének című versében:

Mindenik embernek a lelkében dal van
és a saját lelkét hallja minden dalban,
És akinek szép a lelkében az ének,
az hallja mások énekét is szépnak.

Felhasznált irodalom:

Az általános iskolai nevelés és oktatás terve

Tankönyvkiadó, Budapest, 1978.

Kodály Zoltán: A zene mindenkié.

Zeneműkiadó, Budapest, 1954. 23. l.

Csillag Lászlóné - Kerecsényi László: Az ének-zene tanítás módszertana.

Tankönyvkiadó, Budapest, 1966. 33. l.

Az elérhető pontok száma:

														Pontok száma összesen:				
<u>1. osztály</u>																		
1.a/	b/	c/	d/	2.a/	3.a/	b/	c/	d/										
5	5	10	5	5	5	5	10	5								55		
<u>2. osztály</u>																		
1.a/	b/	c/	2.a/		b/	c/	d/	3.a/	b/	4.a/								
5	5	10	10	5	10	5	10	10	20						90			
<u>3. osztály</u>																		
1.a/	b/	c/	2.a/	b/	c/	d/	e/	f/	g/	h/	3.a/							
10	20	5	5	5	10	5	5	10	5	10	20					110		
<u>4. osztály</u>																		
1.a/	b/	c/	d/	2.a/	b/	c/	d/	e/	f/	g/	3.a/	b/	c/	4.a/	b/	5.a/	b/	
10	5	5	5	10	10	5	5	5	5	20	5	5	10	5	10	5	5	130

A teljesítmény összegezése feladatonként és osztályonként, az elért eredmény százalék értéke

Sor- szám	Iskola, Osztály	Létszám	F e l a d a t o k					Százalék	
			1. %	2. %	3. %	4. %	5. %		
1.	Gyakorlóiskola	1.	22	96	100	90	-	-	94,0
2.	Esze Tamás I.	1.	32	96	93	78	-	-	87,0
3.	Gyakorlóiskola	2.	25	98	88	66	69	-	81,2
4.	Esze Tamás I.	2.	24	83	50	58	82	-	66,8
5.	Gyakorlóiskola	3.	19	57	74	65	-	-	67,4
6.	Esze Tamás I.	3.	25	74	62	100	-	-	70,1
7.	Gyakorlóiskola	4.	31	94	65	59	88	62	72,4
8.	Esze Tamás I.	4.	32	71	87	13	56	61	52,0

GÖNCZY ÁKOS
főiskolai adjunktus

A GYAKORLATI KÉPZÉS NÉHÁNY ELMÉLETI PROBLÉMÁJA

A tanítóképzős gyakorlati képzés évszázados története során olyan gazdag tapasztalati anyagot halmozott fel, hogy ezek általánosítása, elméleti szintézise tudatosabbá, tervszerűbbé teszi a pedagógusképzést. Ezért a korszerűsítési törekvések nem nélkülözhetik a tapasztalatok elméleti általánosítását.

A gyakorlati képzés tanuláselméleti alapjai

A gyakorlati képzés a szakemberképzés legfontosabb része. Sajátos vonással ellenére a tanítási-tanulási folyamat jellemzőivel rendelkező képzési terület. Ebből indul ki Zsolnai József sokoldalú elemzése is: "az iskolai gyakorlat csak akkor lehet eredményes, ha keretében megvalósul a jelöltek tudatos tanulásirányítása." /Zsolnai, 1975, 42. oldal./ Joggal állapítja meg, hogy "... az iskolai gyakorlatot vezetőknél is tudatosan kellene számolniuk a képzés folyamatában a már leírt és kísérletileg igazolt tanuláselméletekkel, illetve az ezekből következő tanulási törvényekkel." /Zsolnai, 44. oldal./ Ennek elmaradásáért szerintünk nem a szakvezetők okolhatók. A különböző - pszichológiai, fiziológiai, szociológiai, kibernetikai stb. alapon megfogalmazott - tanuláselméletek ugyanis olyan részelméletek, amelyek a tanuláshoz csak egy-egy módjára érvényesek, a folyamat vagy az eredmény valamely oldalát emelik ki. Ezért a gyakorlati szakember számára érvényességük, használhatóságuk korlátozott. A magyar kutatók közül Kelemen László pl. a tanuláselméletek tíz csoportját ismerteti. /Kelemen, 1968./ Hasonló részletességgel tárja fel a tanuláselméletek csoportjait, azok sajátosságait Barkóczy Ilona és Putnoky Jenő munkája. /Barkóczy-Putnoky, 1967./

Csoma Gyula szerint "az utóbbi évszázadban talán több elmélet született a tanulás mibenlétéről, mint a Föld keletkezéséről." /Csoma Gyula, 1978, 96. oldal./ Szerinte az oktatás minden problémájának megoldása leegyszerűsödne, ha meg tudnánk írni az "alkotó tanulás partitúráját". A tanuláselméletek, tanulási törvények problematikájának részletes feldolgozása

túlmutat témánk célkitűzésein. Ezért csak olyan elméletekkel, problémákkal foglalkozunk, amelyeknek témánk szempontjából fontos konzekvenciái vannak.

Az állatlélektanl vizsgálatokon alapuló elméletek közös vonása az, hogy a tanulást valamilyen helyzet, feladat megoldásának tekintik, amelynek során az élőlény aktív kereséssel elsajátítja a megfelelő műveleteket. Nyilvánvaló, hogy feladatmegoldások nélkül az emberi tanulás nem lehet teljes.

Thorndike elmélete szerint a tudatos keresés, próbálgatás az emberi tanuláshoz ugyancsak jellemzője. Ez biztosítja az ingerhez a megfelelő válasz hozzárendelését.

Skinner operációs elmélete is az inger-válasz kapcsolódásához társítja a megerősítés mozzanatát, Tolman pedig a célelvárások bekapcsolásával a motiváció szükségességét.

Többek között ezt hangsúlyozza J.S.Brunner is: "A tanulás azon múlik, hogy tudomást szerzünk-e az egyes eredményekről akkor és ott, amikor és ahol a tudásszerzés lényeges." Fontos az a megállapítása is, hogy "a tanulás a legtöbb esetben kis részletekkel kezdődik el, az alkotórészek és elemek egységbe rendezése nélkül." Ekkor van az oktatónak különösen fontos szerepe, mert ekkor igényli legjobban a tanuló az "irányító jelzéseket". Az oktatónak oly módon kell korrigálnia, hogy a tanuló számára lehetővé tegye az önálló korrigálást." /J.S.Brunner, 1968, 47. oldal./

Dewey szerint a tapasztalt probléma megoldási folyamata egyben a tanulás folyamata, tehát a tanulás lényegét ez képezi. Lényegében ezen alapul a K.Lewin-féle mezőelmélet is. Ebben nagy szerepet kap a problémamegoldás során szerzett tapasztalat, amely felhasználható újabb helyzetek megoldására.

A műveletvégzést Piaget is fontos alapnak tartja, de ezek belső értelmi műveletekké válásában látja a tanulás lényegét /interiorizáció/.

A mai szovjet kutatók többsége - ha nem is azonos módon - az értelmi tevékenységet, a megfelelő paraméterekhez igazodó gondolkodási műveletek sorozatát, rendszerét tartja döntő mozzanatként, nem tagadva a tárgyi tevékenységgel való szoros kapcsolatot sem /Vigotszkij, Galperin, Leontyev/. A folyamat irányítása szempontjából különösen ügyelemre méltó Galperin és munkatársainak "harmadik típusú tanulás" koncepciója. Egy kísérletükben a tanulásirányítás hatékonyságát a következőképpen vizsgálták /Salamon Jenő ismerteti/: Az új oktatási módszerek pszichológiai

vizsgálata. TIT, Budapest, 1975. 17-18. oldal./

1. A tanulók egy csoportja a végrehajtható cselekvéshez célt és mintát is kapott. A végrehajtáshoz azonban nem kaptak utasítást.
2. A másik csoport a minta és a cselekvési cél mellett minden végrehajtási utasítást megkapott.
3. A harmadik csoportba beosztott tanulókat megtanították az új feladatok tervszerű értelmezésére, amely biztosította a feladat helyes megoldásához szükséges támpontok kiemelését.

A kutatási eredmények szerint az 1. csoport feladatmegoldására a próbaszerencse módszer volt jellemző, az elsajátítás lassúnak bizonyult, új feladatok megoldására nem alakult ki transzfer.

A 2. csoport tagjai analitikus úton minden eljárást elsajátítottak. A megtanult ismereteket változó körülmények között is tudták alkalmazni. Ugyanakkor a transzferhatás szűknek bizonyult.

A 3. módszerrel dolgozó tanulók feladatmegoldása kezdetben lassúbb volt mint a 2. csoporté. A további gyakorlás során azonban a tevékenység felgyorsult, utolérték a 2. csoportot, s a kísérlet végén nagyfokú transzferhatás mutatkozott.

A kísérlet azt bizonyítja, hogy a kezdettől fogva történő megfelelő irányítás /feladatelemzés, végrehajtási utasítások/ megóvja a tanulókat a felesleges próbálkozástól és tévedéstől, mivel azonnal a helyes megoldásra vezeti rá őket. Ugyanakkor azt is mutatja, hogy az új feladatok megoldásához szükséges transzferhatás csak akkor alakul ki, ha rendelkeznek a feladatmegoldáshoz szükséges ismeretek és jártasságok rendszerével. További kísérletek azt is igazolták, hogy a tervszerű irányítás nem gátolja, hanem megalapozza az alkotó képesség fejlődését.

Néhány további tanulásemélet ismertetése is csak azt bizonyítaná, hogy jelenleg csak olyan részelméletekkel rendelkezünk, amelyek a tanulás egy-egy vetületére érvényesek. Az egymásra épülő, vagy egymást néhány ponton tagadó elméletek integrációja még nem történt meg. /Ez persze nem jelenti azt, hogy ezeknek nincsenek a gyakorlat számára hasznos konzekvenciái./

A gyakorlati tevékenység számára többet ígér a ma még szintén kidolgozatlan tanítási stratégia, mert a tanuláseméletek fiziológiai, pszichológiai vagy szociológiai alapon jöttek létre, a tanítási stratégia pedig didaktikai megalapozottságú lehetne, s az iskolai gyakorlat elméleti általánosításából

is mértene. Csoma Gyula szerint ez magába foglalná "a tanítás-tanulás feltételeinek reális számbavételét, a célok és követelmények megtervezését, a célokhoz és követelményekhez vezető utak megtervezését és bejárását." [Csoma Gyula, 1978, 100. oldal./ Egyetértünk a szerzővel abban, hogy a gyakorlat kialakít sok hasznos jövőbe mutató eljárást, melyek létjogosultságát a tapasztalat igazolja. Ezek az eljárások nem feltétlenül abszolutizálhatók, de a maguk területén mintegy "akulról", a tapasztalatok erejével teremtik meg a tanuláselméletek és stratégiák szintézisét. [Csoma Gyula, 1978./

A gyakorlati képzés irányítása is tanulásiirányítás, a nevelés-oktatás tanulását kell irányítanunk. Ennek megfelelően erre a tevékenységre is érvényesek a tanítás-tanulás törvényszerűségei. Ezért az aktív, tudatos műveletvégzés a gyakorlati képzés nélkülözhetetlen eleme. Az irányító jelzések, a jó megoldások megerősítése, a hibák korrekciója sem maradhat el. A képzés hatékonyságának fontos mutatója, hogy nagy transzferhatású megoldási módokat alakít ki az alkalmazás. Mindezek olyan tanítási /irányítási/ stratégiát követelnek, amely magába foglalja a tanítás-tanulás feltételeinek reális számbavételét, a célok, követelmények és a célokhoz vezető utak tudatos tervezését és bejárását.

A gyakorlati képzés folyamata is az ismeretszerzés és az alkalmazás egymásba hatoló, egymással dialektikus kölcsönhatásban lévő változásából áll. E komplex fázisokhoz pedig szervesen kapcsolódnak a motiválást, a megszilárdítást és az ellenőrzést biztosító mozzanatok. Ezek a jól ismert didaktikai feladatok azonban a gyakorlati képzésben sajátosan jelentkeznek. A tanítási gyakorlat óráin legnagyobb szerepe természetesen az alkalmazásnak és a hozzá kapcsolódó megszilárdításnak és ellenőrzésnek van, de sem a tanításokra történő előkészület, sem a tanítás tudatos elemzése nem nélkülözhető az elméleti ismereteket, vagyis feltételezi az ismeretszerzés fázisát is. Ez az ismeretszerzés azonban időben is meglehetősen elkülönül az alkalmazástól, ugyanakkor tucatnyi elaprózott tantárgy keretében történik. Az ismeretek egyik csoportját a szaktárgyak, másikat a pedagógiai-élektani tárgyak közvetítik.

Ezért az ismeretszerzés és az alkalmazás /elmélet-gyakorlat/ szükséges dialektikus egységének megteremtése rendkívül nehéz. Ennek megoldása nélkül azonban a képzés korszerűsítése nem lehetséges.

A szaktárgyi, pedagógiai és gyakorlati képzés elméleti összefüggései

Az eredményes pedagógiai tevékenységhez a szakemberek egybevágó véleménye szerint az ideológiai nevelés mellett három egymással összefüggő területen kell képezni a pedagógusjelöltet. A szaktárgyak területén /tudja azt az anyagot, amit tanítani fog/, a pedagógiai ismeretek területén /ismerje azokat a pedagógiai elveket, törvényszerűségeket, amelyek tevékenységét meghatározzák/ és az alkalmazandó készségek, képességek területén /képes legyen úgy cselekedni konkrét helyzetekben, ahogy azt pedagógiai és szaktárgyi tudása diktálja/.

A tanítóképzésben az 1975-ben érvénybe lépő tantervig az első terület kevés problémát okozott. Az új matematika és a környezetismeret tanításának szaktárgyi alapozását nehezítette az a körülmény, hogy a tanítóképzésbe jelentkezők többségére az egyoldalú humán érdeklődés jellemző. Az 1975-76-ban bevezetésre került szakkollégiumi rendszer a készségtárgyak tanításának a szaktárgyi alapozását csak egy választott tárgyból biztosítja, megfelelő módon.

Jóval több problémát vet fel a hallgatók pedagógiai-lélektani oktatása. Több éves tapasztalataim –különösen a gyakorlati képzésben szerettek – arról győzték meg, hogy az egymástól elszigetelten oktatott alapozó tárgyak nem készítik elő megfelelően a tanítási gyakorlatok megkezdését, mert a tanítások során a lélektani, logikai, neveléselméleti, didaktikai, módszertani problémák összefonódva jelentkeznek, s egy-egy konkrét feladatmegoldás ezek szintézisét igényelné a kezdő hallgatótól. Egy alsó tagozatos tanítási órának nincs egyetlen olyan mozzanata, amelyben a megoldást egyetlen tudomány elveinek, törvényeinek alkalmazása biztosítaná. Hogyan várhatjuk el, hogy a kezdő hallgató a felkészülés során vagy a tanóra valamely váratlan mozzanatában megteremtse a szintézist, ha ehhez a szaktárgyak elszigetelt oktatásával nem teremjük meg a feltételeket? Ezt a problémát Nagy Sándor /1974/ a felsőoktatás, a pedagógusképzés gondjaként veti fel, Zsolnai József pedig a tanítóképzés problémájaként értelmezi: "Közismert és bárki által ellenőrizhető, hogy jelöltjeink kétféle pedagógiai kultúra hatására érnek pedagógussá. Az egyiket a pszichológia, a didaktika, a neveléselmélet alakítja. A másik a mindennapi iskolai gyakorlat folyamán "termelődik ki". /Zsolnai, 1975. 43. oldal./ A szerző igényes elemzése a "két kultúra" létezésének okai közül a gyakorlati képzés fogyatékoságaira hívja fel a figyelmet.

Tapasztalataink szerint az okok másik csoportját az képezi, hogy az elméleti ismereteket sok esetben nem tényleges funkciójában sajátítják el a hallgatók, hiányzik az életszerűséget biztosító integráció,

Pedig az életre azzal készítjük fel a hallgatót, hogy azt követeljük tőle, amit a munka, a gyakorlat igényel. "Az ember teljesítményét nem azon mérjük, milyen kitűnően tud beszélni, ... hanem elsősorban azon, hogyan tud különböző feladatokat megoldani." /Balázs B., 1971, 68. oldal/

Az integráció szükségességét Stolz már 1969-ben felveti: "Ma még nem jutottunk el az egyszer talán szükségessé váló felfedezéshez, hogy a külön pedagógiai és pszichológiai képzés helyébe a személyiségfejlesztés- és nevelés átfogó diszciplinájának kell lépnie." /Ladányi A. idézi - 1973, 265. oldal/

Az integrációra való törekvés a hazai pedagógusképzésben is megjelent. A szintetizáló szemináriumoknak és a komplex pedagógia államvizsgának a tanfőképzésben ilyen funkciója is van. Ezek azonban a képzés utolsó félévében, illetve a képzés befejező mozzanataként már nincsenek vagy alig vannak hatással az irányított, ellenőrzött tanítási gyakorlatra.

/A későbbi önálló tanítói munkájukra való hatással most nem foglalkozunk./ A pedagógiai tárgyak integrált oktatására irányuló kutatások elsőként az agrár tanárképzésben indultak meg. /A témával újabban Orosz S és Boros Dezső is foglalkozik, de kutatási eredményeiket még nem publikálták./

Gordos István és munkatársai kísérletük megalapozása érdekében egységesítették a didaktika, logika, pszichológia és a módszertanok terminológiáját, s megkövetelték, hogy az egyes tárgyak oktatói kölcsönösen hivatkozzanak egymásra és minden fogalomnak mutassák meg a helyét és funkcióját az oktatási folyamatban. A didaktikai-metodikai gyakorlatok tematikáját pedig úgy tervezték, hogy középpontjába a tanítási órára való felkészülés került, megteremtve az egyes tárgyak ismereteinek egységes egészzé formálását. Ennek érdekében 2-2 órás bevezető előadás után 3 héten át a pszichológia, logika, didaktika oktatója az oktatási folyamat /különös hangsúllyal az ismeretszerzés/ szaktárgyi törvényszerűségeit dolgozta fel tömbösítve, magas óraszámban /12-16-22/.

Tehát a tényleges integrációt tudatos koordináció, tervszerű együttműködés és tantárgyi koncentráció alapozta meg. A valódi integrációt a didaktikai-módszertani gyakorlatok és az 5 hetes tanítási gyakorlat biztosította, mert a szaktárgyi anyagon történő gyakorlásban megjelenő ismeret

már új minőség volt, nem pszichológiai, logikai, didaktikai, hanem a tanítási-tanulási folyamat integrált értelmezése és megvalósítása.

A kutatás további szakaszainak mennyiségi mutatóival még nem rendelkezünk, néhány következtetés mégis tanulságos lehet a pedagógiai felkészítés korszerűsítése érdekében. Nem lehet kétséges, hogy az integrált oktatásra való törekvéseket előkészítő mozzanatok, a következetes koordináció és koncentráció már önmagában is megtermékenyíti az alapozó és az alkalmazó tudományok, tantárgyak kapcsolatát, s ebből elsősorban a gyakorlati tevékenység profitál. Az is bizonyos, hogy az integrált ismeret magasabb szintű összefüggések feltárására, bemutatására alkalmas, s ezáltal a hallgatók problémaérzékenységét és problémamegoldó képességét hatékonyan fejleszti.

A kísérletek azt is valószínűsítik, hogy az integrált oktatás megszervezéséhez komplex témákban kell gondolkodnunk, s nem minden szaktárgyi ismeretkör integrálható. Sajnos, az integrált oktatásnak a tantervi, szervezeti feltételeivel a tanítóképzés nem rendelkezik olyan mértékben, mint a 2 félévre sűrűsödő agrártanárképzés. Talán ennek is tulajdonítható, hogy az ismeretfeldolgozás korszerűsítésének egy másik lehetőségére is rámutatnak a kutatók: feladatrendszerek megoldásával biztosítani az aktív ismeretszerzést.

Kelemen László kutatásai alapján átfogó javaslatot fogalmaz meg: "Ki lehetne dolgozni minden szakterületen olyan feladatrendszereket, amelyek egyszerre szolgálhatnák a szaktudomány aktív, magas szintű elsajátítását, ugyanakkor a szakmában szükséges alapvető jártasságok és készségek, valamint a megfelelő gondolkodási strukturák, műveletek és módszerek /stratégiák/ kifejlesztését is. E cél érdekében persze túl kell lépni az egyszerű tananyagismertetésen és speciális didaktikai feldolgozással feladatrendszereket, ... feladatgyűjteményeket kellene összeállítani. Ezek forradalmi változást hoznának a felsőoktatásban is, de elkészítésük és bevezetésük csak fokozatosan és folyamatosan valósulhatna meg." /Kelemen, 1971. 27. oldal/ Az így szerzett ismeretek értékét abban látja Kelemen professzor, hogy erősebben rögződnek, mozgékonyak, alkalmazhatóak és nagy a transzferhatásuk.

Feladatgyűjtemények a tanítóképzésben is léteznek, de ezek nem a Kelemen László által vázolt funkcióra készültek. Almási ^{László} Didaktikai gyakorlatok c. munkája inkább már a feldolgozott szaktárgyi törzsanyag elmélyítésére, bővítésére és feleletválasztásos ellenőrzé-

sére alkalmas. A használható ismeretbővítő gyakorlatokra pedig a csökkentett időkeretben alig van lehetőség. A "Pszichológiai gyakorlatok" feladatai pedig érdekességük mellett a jelöltek tanítónvá válását alig segítik, mert az iskolával, az oktatási-nevelési problémákkal szinte nem foglalkoznak. A Fülle Sándor szerkesztette, "A nevelés gyakorlata" pedig csak kiegészítő ismereteket tartalmaz a nevelőmunka sajátos területeiről tényleges gyakorlati feladatok nélkül.

Még több probléma sűrűsödik a harmadik területen: a gyakorlati alkalmazásban, a szükséges készségek, képességek fejlesztésében. Zsolnai József szerint is ellentmondásokkal terhes és kevésbé tudatosan irányított ez a folyamat. "A tanulás irányítása a pedagógusképzésben sem szűkíthető le a pedagógiai és egyéb ismeretek befogadására. Itt is az alkalmaztatásé kell, hogy legyen a vezető szerep. Az alkalmaztatás viszont az ismeretszerzésnél - közismerten - jóval átgondoltabb tanulásirányítást kíván. A jelenlegi képzési gyakorlat ezzel nem számol. Paradox módon ezt mind a didaktika, mind a pedagógiai-pszichológia c. tárgy keretében tanítjuk, csak épp a kiképzésük, az iskolai gyakorlataik során nem tartjuk normának." /Zsolnai, 1975. 42. oldal./ A gyakorlati képzést szabályozó dokumentum is nélkülözi a tudományos alapokon nyugvó, a pedagógiai ismeretek rendszerén alapuló alkalmazó tevékenység következetes igényét. Nem fogalmazza meg, hogy a tudatos gyakorlati alkalmazás során milyen szakmai, pedagógiai jártasságokat, készségeket kell feltétlenül kialakítanunk. Persze ehhez jelenleg a tudomány, a felsőoktatás pedagógiája sem ad megfelelő segítséget.

Az e témában történő kutatások hosszú ideig inkább arra irányultak, hogy milyen a jó pedagógus személyisége, milyen tulajdonságokkal, képességekkel rendelkezik. /Kuzmina, 1963, Havas Ottóné, 1973, Sipos Istvánné, 1975./

Kevésbé vizsgálták azt, hogy mit csinál bizonyos készségek birtokában, milyen eljárások teszik hatékonyá munkáját. Ebben az évtizedben kezdtek jelentkezni azok a törekvések, amelyek arra irányultak, hogy meghatározzák a pedagógiai jártasságoknak és készségeknek azt a körét, amely nélkül az iskolai munka nem lehet eredményes. Ilyen jellegű kutatások jelenleg hat országban folynak, de még igen kevés az általánosítható kutatási eredmény. Az 1976-os Nemzetközi Oktatástechnikai Szeminárium záródokumentuma ezt állapítja meg: "Pillanatnyilag még nincs átfogó képünk

arról, hogy a tudásnak és a mesterfogásnak milyen repertoárjára van szüksége egy tanárnak a hatékony tanításhoz. Kutatásainak során felfedeztünk néhány lényeges tanítási készséget és fogást, de pillanatnyilag még ott tartunk, hogy a "nagy összerakós játékhöz" csak néhány darabunk van meg." /OOK Bp. 1977. 102. oldal./

Ezek a próbálkozások is főleg a tanárképzésre irányulnak, s a nyugati kutatások szemléletbeli és terminológiai okok miatt nem adaptálhatóak automatikusan.

A tanítóképzést szolgáló ilyen kísérletek ezután várhatóak, jelenleg egyről /Esztergom/ van tudomásunk, /Falus Iván, 1978., a kísérlet megszervezéséről, problémáiról tudósít, eredményekről még nem./ A tanítóképzős tanítási gyakorlatok problémáival az utóbbi években egyre több tanulmány foglalkozik, de ezek többsége nem a tudatos alkalmazó, készségfejlesztő folyamatként értelmezve vizsgálja a kérdéseket, inkább praktícista módon, leíró jelleggel, a szervezési nehézségekre koncentrálna /Gábris József, 1975., Bódi Andrásné, 1977., Gledura Lajos, 1978./ Témánk szempontjából Zsolnai már idézett tanulmánya jelentős, mert feltárja azt a fundamentális problémát, hogy "az iskolai gyakorlatok során az igényes ismeretek aktualizálásáról lemondunk, mintegy elfelejtjük azokat." /Zsolnai, 1975./ Ennek az a súlyos következménye, hogy a hallgatók szinte elmélet nélkül akarják a gyakorlatot újratanulni. Ezáltal megbomlik az ismeretszerzés és az alkalmazás egységes, egymásba átmenő folyamata, enélkül pedig tudatos készségfejlesztés nem lehetséges. Fábrián Zoltán is az ismeretszerzés és az alkalmazás /elmélet-gyakorlat/ elszakadását tartja a tanítóképzés legnagyobb problémájának. Szerinte az egység megteremtésének 3 módja lehetséges /Fábrián, 1976./:

Az alkalmazó gyakorlás, amely csak azokat az ismereteket erősíti meg, amelyek a gyakorlatban közvetlenül felhasználhatók.

A gyakorlásból kiinduló "utólagos tudatosítás", amely a képesítés nélküliek levelező oktatására jellemző.

Az integrált képzés, amelyben az elméletet a képzés kezdetétől fogva áthatja a gyakorlat, s az alkalmazás során a hallgató mindig tudja, hogy az ismeretek melyikét érvényesíti.

Nyilvánvaló, hogy ez utóbbi biztosítja az oktatási-képzési folyamat korszerű szemléletén alapuló megoldását, mert a felsőoktatásra is érvényes az a didaktikai tétel, hogy "az egész oktatás az ismeretek elsajátításai

folyamatának és a készségek kialakításának összekapcsolásán alapszik a gondolkodás önállóságának fejlesztésével." /Nagy Sándor, 1971, 6-7. oldal./ Ezt a szemléletmódot tükrözi a Pedagógiai Lexikon is: "Az oktatási folyamatra leginkább jellemző, leginkább meghatározó komplex didaktikai feladatok; az ismeretszerzés és az alkalmazás. Ezek váltakozó mozgásban, egymás után következésében és egymásba hatolásában fejeződik ki leginkább az oktatási folyamat gazdag változatossága, az oktatási folyamat dialektikája." /P.L. 3. kötet, 329. oldal./

Az alkalmazás fő funkciójának megítélésében különböző álláspontok alakultak ki. Az egyik szerint ide tartoznak a készségfejlesztést szolgáló egyszerű gyakorlatok éppúgy, mint az összetett műveletekből álló feladatmegoldások. Egy másik szerint a készségfejlesztés másodrendű az alkotó jellegű feladatmegoldások mellett. Úgy gondoljuk, hogy a két funkció nem választható el egymástól, mert a kombinatív feladatok, problémák megoldása nemcsak ismereteket igényel, hanem előzetesen kialakított jártasságokat, készségeket is. Éppen ezért alapvető készségek nélkül alkotó alkalmazás nem lehetséges. Ha bizonyos műveletek rutinosan funkcionálnak, akkor energia szabadul fel az összetett feladat bonyolultabb, alkotó alkalmazást igénylő részeinek megoldására.

Nagy László kutatásai alapján az alkalmazás folyamatában központi mozzanatnak tekinti az ismeretek aktualizálását, /Nagy L., 1970./ Ebben a mozzanatban sajátosan összekapcsolódik az emlékezés /felidézés/ és a gondolkodás. Itt ugyanis nem egyszerű, a bevésés rendszerét követő felidézéstről van szó, hanem a feladatsituáció által determinált, adekvát felidézéstről. Ezért szükséges hozzá az ismereteket átrendező gondolkodás. Ha ez nem történik meg, akkor a feladatmegoldás nem elméleti szinten megy végbe, hanem bizonytalan képzetek alapján. Erre a kutatási eredményre azért hivatkozunk, mert Zsolnai, Fábíán megállapításai és saját tapasztalataink szerint az alkalmazó tevékenységnek ez a problémája nem csupán a 14 éves tanulóknál, hanem - sajátos, összetett formában - a tanítójelölteknél is jelentkezik.

A tanítási gyakorlatban történő aktualizálás azért összetettebb, mert a feladathelyzetek és a felidézendő ismeretek egyaránt bonyolultabbak.

Ha a tanítási gyakorlat alkalmazó feladatai ennyire összetettek, alkotó jellegűek, felmerülhet, hogy vannak-e ennek a folyamatnak olyan elemek, amelyek nem alkotó, hanem egyszerű beidegző gyakorlással kialakítható

jártasságoknak, készségeknek tekinthetők? A kérdésre nem lehet teljesen egyértelmű választ adni.

A tanítási folyamatban olyan egyszerű, elemi készségek, amelyek egyetlen cselekvésgondolat hatására zajlanak, vagy olyanok, amelyek nem szorulnak tudati szabályozásra, nem nagyon találhatók. Ha azonban a feladatmegoldó tevékenység egymással összefüggő szintjeként értelmezzük a jártasságot és készséget, amelyek megoldási módok, stratégiák általánosításának eredményei, akkor már kereshetünk olyan összetett intellektuális jártasságokat, amelyek analízáló-szintetizáló készség-képzéssel vagy transzferális tanulással gyakorolhatóak. Úgy gondoljuk, hogy egy tágabb, nem egy-egy rövid definícióba besűrtített értelmezéshez az ad alapot, hogy a jártasság és a készség lényegének meghatározására vonatkozó évtizedes vita ma sem tekinthető lezártnak. /Nagy J., 1968., 1969., Fábíán Z., 1968., 1969., Major S., 1969., Lénárd F., 1975., Alexandru Rosca-Zörgő Benjámin, 1973./ Ezért témánk szempontjából nem látszik nélkülözhetetlennek a teljes problematika áttekintése, elegendő néhány lényeges tartalmi jegy kiemelése.

A kutatók véleménye megegyezik abban, hogy mind a jártasság, mind a készség tevékenységek végzésén alapul. Majdnem általános az a fel fogás is, hogy megkülönböztetésüket a gyakorlás, gyakorlottság fokozatbeli különbsége adja, a jártasság az automatizálódás felé vezető átmeneti szint. Az automatizálódás kérdésében Lénárt Ferencsel értünk egyet, aki az "automatizált" jelzõt nem tartja szerencsésnek, mert rokon értelmű a gépies, mechanikus jelzõkkel, ezért szerencsésebb lenne "rutinos" alkalmazást használni. Szerinte ezt az indokolja, hogy "az automatizált tevékenységet nem lehet átalakítani tudattól kísért tevékenységgé, a rutinos tevékenységet azonban lehet." /Lénárt, 1975. 1094. oldal./ Ez a nézet ugyanis figyelembe veszi, hogy a bonyolultabb tevékenységek több művelet kombinációjából erednek, s ezekben mindvégig több a tudatos elem, mint az automatikus. Ez a leginkább jellemző a tanítási tevékenység elemeire, a tanítási eljárásokra is. Ezek a műveleti elemek tehát a hagyományos értelmezés szerint nem készségek, s a tágabb értelmezés alapján is keverednek bennük a tudatos és a rutinos elemek. A tanítási tevékenységben jelentőségüket az adja, hogy ha a leggyakrabban ismétlődő résztevékenységek végzése rutinnossá válik, akkor csökken a figyelemmegosztás, a döntés, a próbálkozás, a kudarcból való félelem terhe.

A tanulásirányítás problémái a gyakorlati képzésben

A gyakorlati képzés elméleti alapjainak eddigi elemzése során már érintettünk tanulásirányítási kérdéseket. A továbbiakban a tanulásirányítás problematikus pontjait elemezzük.

A pedagógiai és a gyakorlati képzés kapcsolatának kérdését az ismeretszerzés és alkalmazás összefüggéseit már vizsgáltuk. Ez a probléma a mindennapi tanítási gyakorlatban az elméleti ismeretek és az önálló tanítás közötti átmenet nehézségeként merül fel. Nagy László [1970] vizsgálatai szerint az elmélettől a gyakorlathoz történő átmenet támpontja a séma, amely a hfd szerepét tölti be azáltal, hogy maga is kettős jellegű: konkrét is és absztrakt is egyben. A gyakorlati képzés folyamában ilyen sémának tekinthető a bemutató tanítás és a nevelői irányítással készített tanítási tervezet. Ezek azonban csak akkor segítik a tudatos, alkotó alkalmazást, ha nem nélkülözik a feladatoknak az elmélet szintjén történő elemzését, értékelését. Ezért nem elegendő csak sémákat adni, hanem a szükséges elméleti támpontok megadásával a feladatok tervszerű, tudatos elemzésére kell nevelnünk a tanítójelölteket. Csak az ilyen igényrel elemzett bemutató tanítások és tervezetek segítik az önálló tanítás megkezdését. Tapasztalataink szerint még az így szervezett első tanítások is nagy feladat elé állítják a kezdő hallgatót, mert nehéz egy teljes óra minden mozzanatát komplex módon, a tudatosság magas szintjén tervezni, de még nehezebb ilyen módon megvalósítani. Különösen akkor, amikor nem rendelkezik még a figyelemmegosztás olyan fokával, amely lehetővé tenné bizonyos feladatok rutinos megoldása mellett a tanítás-tanulás logikájára, a tanulói visszajelzésekre történő koncentrációt. Mindez azt bizonyítja, hogy a jelenlegi gyakorlat nem biztosít megfelelő fokozatosságot, átmenetet, mert ugyanazt a tartalmi és időbeli teljesítményt igényli a kezdő tanítójelöltől, mint egy gyakorlott tanítótól. Alig van olyan szakma, amelynek elsajátítása közben ennyire átmenet nélkül igényelnék "mesteri" teljesítményt a növendéktől. Más szakmák oktatására inkább az analízis - szintetizáló fejlesztés a jellemző, melynek első részében az egyszerűbb műveletek begyakorlása biztosítja a fokozatosságot, s a nehezebb, lényegesebb elemek hangsúlyos gyakorlása után kerül sor a komponensek egyesítésére.

A fokozatosság hiánya, az indokolatlan, teljes alapossággal alig megvalósítható elvárások egyik oka minden bizonnyal az, hogy nem rendelke-

zik a gyakorlati képzés olyan konkrét és differenciált cél- és feladatrendszerrel, a követelmények, teljesítményszintek olyan pontos leírásával, amelyek nélkül tudatos tanulásirányítás nem képzelhető el.

A "Gyakorlati képzés programja" a célként elvárando hallgatói teljesítményeket, követelményeket értéklési szempontok formájában fogalmazza meg:

- helyesen határozza-e meg az óra oktatási, nevelési és képzési céljait és az ebből következő feladatokat,
- helyesen tervezte-e meg a tanítás-tanulás folyamatát, az órán folyó munka szervezését és irányítását,
- tud-e a követelményeknek megfelelő óravázlatot készíteni és ennek alapján eredményesen tanítani,
- helyesen használja-e a főiskolai jegyzetekben és a megismert szakirodalomban található nomenklaturát,
- tudja-e elemezni a saját és társai munkáját didaktikai, módszertani, pszichológiai és logikai szempontból,
- képes-e saját és évfolyamtársai órának komplex elemzésére".

/A gyakorlati képzés programja. 1977. 5. oldal./

A fenti idézet részletes elemzése nélkül is megállapítható, hogy ilyen általános és a tanítási tanulás konkrét készség- és képességeleimeit csaknem teljesen nélkülöző követelmények nem képezhetik az irányítás alapját. A tudatos irányításhoz a képzési feladatok félévekre szintezett, konkrét, ugyanakkor nem mereven értelmezett felbontására lenne szükség. Ebből kiindulva elkészíthető a gyakorlati képzés olyan "tanmenete", amely már a képzési csoportok és az egyének sajátosságait, fejlettségét is figyelembe veszi. Kutatási tapasztalataink azt bizonyítják, hogy lehetséges az általános célok konkrét feladatokra és követelményszintekre bontása, s ezek alapján céltudatosabban, tervszerűbben irányítani a képzési folyamatot.

A gyakorlati képzésben megvalósítandó tanulásirányításnak is fundamentális kérdése a megbízható visszacsatolás, a kívánt megoldások megerősítése és a hibák javíttatása. Jelentőségét korábbi utalásaink is mutatják. A hallgatói tanítások során rendkívül nehéz a visszajelzések objektivitására törekedni, mert nem rendelkezünk olyan mérő eszközökkel, melyek kizárnák a nevelők és a csoporttársak észrevételeiből a szubjektív elemeket. A hallgatói tanítási óra közben nem adhatunk korrekív információkat, a később történő elemzéskor pedig csak feljegyzéseinkre hagyatkozhatunk.

Nagyon ritkán van időnk, lehetőségünk egy-egy eljárás eredményességét vagy hibáit a gyermeki teljesítmények mérésével igazolni. A hitelességet fokozhatjuk speciális megfigyelő és értékelő lapok szerkesztésével. Ezek azonban csak a tanítás bizonyos elemeire irányulnak, s nem alkalmazhatóak korlátlanul. Igazán hiteles képet a hallgató teljesítményéről, a hang- és képfelvétel, illetve azok visszajátszása biztosítja.

A visszajelzések csak akkor válnak a tanulási folyamat szabályozóivá, ha lehetőséget adunk a hibák azonnali vagy mielőbbi korrekciójára. Sajnos, a gyakorlati képzés szervezeti keretei ezt csak a 2 hetes egyéni gyakorlat és a képzés utolsó félévében, a szakmai gyakorlat során teszik lehetővé. A csoportos tanítási gyakorlatokon a jelenlegi óraszám mellett 2-3 hónap is eltelik a hallgató két órája között, s ha a következő tanítás más tantárgy, más típusú órája, akkor tovább csökken a korrigálás, a gyengébb megoldások gyakorlási lehetősége.

Ezért keresni kell a mielőbbi javítási, gyakorlási lehetőségeket, melyek eredményeként a tanítójelöltek mind kevesebb hibát követnek el tanításaik során.

Főiskolánkon a gyakorlati képzés korszerűsítése folyamatos feladat. Ennek érdekében az elmúlt években az elemzett problémák vizsgálatára komplex kísérleteket is szerveztünk. Ezek eredményeinek ismertetése egy másik tanulmány tárgyát képezi. Azt azonban itt is jelezzük, hogy a tapasztalatok gyakorlati hasznosítása már megkezdődött. A képzési csoportok tanulásiirányítását jól átgondolt tematikus tervek alapján szervezzük, biztosítva a legfontosabb oktatási és nevelési eljárások tervszerű gyakorlását. Az objektív visszajelzés érdekében mind gyakrabban alkalmazzuk a tanítási gyakorlat video-magnóra történő felvételét és visszajátszását. Az egyéni gyakorlat során pedig alkalmat nyújtunk a tapasztalt hiányosságok és hibák mielőbbi javítására.

Meggyőződésünk, hogy minden további korszerűsítési törekvés eredményességét a biztos elméleti alapok és a tapasztalatok igényes elemzése, általánosítása biztosítja.

Irodalom:

1. A gyakorlati képzés programja 1977.
2. Balázs Béla: A felsőoktatás korszerűsítésének időszerű feladatai. Felsőoktatási Szemle 1971, 2. sz. 65-71. oldal.

3. Barkóczy-Putnoky: Tanulás és motiváció. Tankönyvkiadó, Budapest, 1967.
4. Bódi Andrásné: Az iskolai gyakorlatok szerepe a tanítóképzésben. Felsőoktatási Szemle, 1977. 6. sz. 354-358. oldal.
5. Brunner S.J.: Az oktatás folyamata. Tankönyvkiadó, Budapest, 1968.
6. Csoma Gyula: "Kizöklent az idő" avagy hogyan kell tanítani? Valóság, 1978. 5. sz. 93-101. oldal.
7. Fábrián Zoltán: Meghatározható-e a jártasság és a készség? Köznevelés, 1968. 13-14. sz. 523-525. oldal.
8. Fábrián Zoltán: Az elméleti és a gyakorlati képzés koordinálása az iskolai gyakorlatokban. Pedagógusképzés, 1976. 1. sz. 13-27. oldal.
9. Gábris József: Az egyhetes hospitálás tapasztalatai az Esztergomi Tanítóképző Intézetben. Pedagógusképzés, 1978. 1. sz. 7-14. oldal.
10. Gledura Lajos: A 2 hetes iskolai gyakorlat tapasztalatai a Jászberényi Tanítóképző Főiskolán. Pedagógusképzés, 1978. 1. sz. 93-100. oldal.
11. Gordos István: Kísérlet a pedagógiai tárgyak integrált oktatására a pedagógusképzésben. Pedagógiai Szemle, 1974. 2. sz. 135-142. oldal.
12. Havas Ottóné: Pályakezdő fiatalok egy vizsgálat tükrében. Pedagógiai Szemle, 1972. 6. sz. 492-502. oldal.
13. Kelemen László: A felsőfokú oktatás korszerűsítésének pszichológiai alapjai. F.P.K. Budapest, 1971.
14. Kuzmina N.V. A pedagógiai képességek kialakulása. Tankönyvkiadó, Budapest, 1963.
15. Ladányi Andor: A tanárszakos hallgatók pedagógiai-pszichológiai oktatásáról. Magyar Pedagógia 1973. 3. sz. 259-266. oldal.
16. Lénárd Ferenc: A képességfejlesztés pszichológiai kérdése. Pedagógiai Szemle, 1975. 12. sz. 1092-1096. oldal.
17. Major Sámuel: A készség és jártasság ezabatatos meghatározásához. Köznevelés, 1968. 20. sz. 782-784. oldal.
18. Nagy József: A készség és jártasság meghatározásáról. Köznevelés 1969. 11. sz. 15-17. oldal.
19. Nagy László: Az ismeretek alkalmazásának pszichológiai problémái. Tankönyvkiadó, Budapest, 1970.

20. Nagy Sándor: Újabb kutatások a felsőfokú oktatási folyamat pedagógiai vonatkozásaiban.
F.P.K. Budapest, 1971.
21. Nemzetközi Oktatástechnikai Szeminárium záródokumentuma
O.O.K. Budapest, 1977.
22. Pedagógiai Lexikon 3. kötet, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1978.
23. Alexandru Roaca - Zörgő Benjámín: A képességek. Tudományos Könyvkiadó, Bukarest, 1973.
24. Salamon Jenő: Az új oktatási módszerek pszichológiai alapjai.
TIT, Budapest, 1975.
25. Sípos Istvánné: Problémák a tanárképzés körül,
Felsőoktatási Szemle, 1973. 3. sz. 134-138. oldal.
26. Skinner B.F. A tanítás technológiája, Gondolat, Budapest, 1973.
27. Zsolnai József: Az iskolai gyakorlatok felsőoktatás - didaktikai ellentmondásai. Magyar Pedagógia, 1975. 1. sz. 41-51. oldal.

JUHÁSZ ISTVÁNNÉ - OLÁH KATALIN - SZÉKELY ISTVÁNNÉ
 főiskolai docens főiskolai docens főiskolai docens

GONDOLATOK A TANÍTÓKÉPZŐ FŐISKOLÁN FOLYÓ VILÁGNÉZETI NEVELÉSRŐL

Tanítóképző főiskolánk nevelési hatásrendszerében kiemelt, koordináló szerepe van a világnézet alakításának, formálásának. Ez abból következik, hogy pedagógusokat nevelünk, akik a társadalom jövője számára képezik majd az embert; érthető tehát, ha hallgatóinkkal szemben fokozottabb követelmény a tudományos világnézet elsajátítása, az embereszményt közelítő magatartás példázása.

Intézményünk állami és társadalmi szervekkel az elmúlt két évtizedben jelentőségének megfelelő súllyal, eredményességgel foglalkoztak a világnézetű neveléssel. Tevékenységük állandó jellemzője volt az érvényes határozatok, irányelvek, végrehajtási utasítások gondos tanulmányozása, azoknak a mi konkrét viszonyainkra való alkotó alkalmazása. Intézményi munkaterveink, a szervezeti egységek, állandó bizottságok, társadalmi szervezetek munkaprogramjai tanúsítják e folyamatban valamennyi nevelési tényező felelős részvételét, a munkamegosztásra, összehangolásra, integrálásra törekvést.

A világnézetű nevelésről általában vagy egyes részleteire kiterjedően az évek folyamán számos felmérést, helyzetelemzést végeztünk, s nyomokban határozatokat hoztunk, intézkedési terveket állítottunk össze. E vizsgálódások gazdája esetenként a pártszervezet, a marxizmus-leninizmus tanszék, a KISZ volt. Az összintézményi méretűeket, amelyek valamennyi nevelési tényezőre kiterjedtek és széles körű tényanyagon alapultak, körülbelül egy évtizede a Nevelési Bizottság koordinálja, összegyűjti és terjeszti a tanácsülés elé. Így jött létre az intézmény Nevelési Programja, majd az intézménytípus Nevelési Programjának adaptálása, javaslattevés a továbbfejlesztésre, valamint a szocialista tanár-diák viszonyról, a hallgatók mozgalmi, társadalmi, közéleti tevékenységéről, a folyamatos pályairányításról, a tanórán és tanórán kívüli világnézetű nevelőmunka helyzetéről, feladatairól, a tanszéki hallgatói képviselőtről szóló elemzés s mindegyikükkel kapcsolatban a perspektívikus feladatmegszabás.

Úgy véljük, elmondhatjuk, hogy főiskolánkon a világnézeti-politikai nevelőmunka végzése intézményes, tervszerű, tudatos tevékenység s tudományos munkavégzésünk egyik inspirálója. Ezt támasztja alá a középfokú kutatási tervben vállalt témák tartalma is. Az eddig felhalmozódott eredmények, tapasztalatok egyben kellő alapul szolgálhatnak a jelenlegi követelmények szerinti teljesebb kibontakozáshoz, előrelépéshez.

A világnézeti-politikai nevelőmunka értékelése, eredményességének megállapítása csak a hallgatók világnézeti-politikai-erkölcsi arculata ismeretében történhet. Ezt vizsgálva számolnunk kell azzal a ténnyel, hogy hallgatóink már idejövételükkor kialakult világnézeti tendenciákkal rendelkeznek, s a főiskolai évek alatt sem az intézményi nevelési hatásrendszer az egyetlen tényező eszmei-politikai formálódásukban.

Hallgatóink világnézeti-politikai-erkölcsi arculatának megrajzolása nem könnyű feladat, hiszen a komplexitást kifejező számszerűsíthető, objektív adatok nem állnak rendelkezésünkre. A velük való folyamatos és sokoldalú együttműködés; nyíltaknak, őszintéknek tűnő megnyilatkozásaik, állásfoglalásaik, tanulmányi teljesítményeik, munkaproduktumaik, társadalmi-közéleti tevékenységük, életmódjuk és empirikus felméréseink összegezésével mégis összeáll egy olyan kép, amelynek realitását mindennapi tapasztalataink valószínűsíthetik.

A kirajzolódó általános jellegzetességek egyike, hogy az egymást követő évfolyamok és azokon belül az egyes csoportok között rétegződés, differenciáltság állapítható meg. A fejlettségi fok nem feltétlenül van szinkronban a magasabb évfolyamhoz tartozással, vannak olyan évfolyamok, amelyek eleve magasabb szintről indulnak.

Azt is tapasztaltuk, hogy önmagához viszonyítva mindegyik évfolyam, csoport, feltehetően egyén is fejlődik a képzési időszak folyamán. A vizsgált egységek azonban nem homogének: más-más elemeket vizsgálva, más-más értékeket, irányokat /pozitív, negatív/ találtunk ugyanazon csoportnál, egyénnél.

Egyik felmérésünkben patronáló tanároktól és a vizsgálatba bevont hallgatóktól csoportjuk világnézeti rétegződésének százalékos becslését kértük, s az utóbbiaknak saját magukat is be kellett sorolni a megadott kategóriák /marxista, vallásos, semleges, kialakulatlan/ valamelyikébe. Az önbesorolás - ahogy az általában történni szokott - kedvezőbb volt:

85 %-uk marxistának vallotta magát. A patronáló tanári és csoporttársi megítélés kb. 70 %-ban jelölte meg a marxisták arányát.

A fenti adatokból egyértelműen megállapítható, s ez mindennapos tapasztalatainkkal is egybeesik, hogy hallgatóinknál a marxista /materialista/ világnézet hegemóniája áll fenn, belső meggyőződésből vallva azt. Jellemzően néhányan azok közül is, akik kialakulatlan világnézetűnek tartják magukat, odaírták pontosításként: fejlődő materialista. Más kérdés, hogy a marxista /materialista/ meggyőződés milyen mélységű, rendezettségű. Sokuknál nem a tudományos megalapozottság, hanem az érzelmi dominancia a jellemző. Filozófiai tanulmányaik során a világnézeti kérdések és azok összefüggései elméleti szinten fogalmazódnak meg, de bizonyító erejű tényanyaguk a köznapitól tudat szférájából származik és ott raktározódik. Következtetések emiatt esetenként vulgárisak, a mindennapi élet eseményeit nem tudják feltétlenül az elméleti tudat szintjén általánosítani. Ez összefügg azzal, hogy szerényebb intellektualitással rendelkeznek, elméleti kérdések kevéssé érdeklik őket. Ehhez még hozzátéhető, hogy a szakképzést is átszövik a munkaigényes gyakorlati szféra felé irányító erőteljes ösztönzések.

Sokuknál a világnézet heterogenitása, ellentmondásossága is fennáll. Az alapvetően materialista, sőt marxista meggyőződésűeknél is mutatkoznak olykor idealista jellegű rezdülések, főként az erkölccsel érintkező területeken /pl. tartalmi kérdésekben egyfajta idealizált polgári humanista értékelés jelentkezése/.

Életkoruknál fogva is elfogadható, hogy bizonyos százalékuk világnézete még kialakulatlan, valószínűleg többé, mint ahány magát ide sorolja /7,7 %/.

Semlegesnek /közömbösnek/ 5,1 % vallja magát. Ez a típus veszélyesebb a kialakulatlannál, az ezen a szinten való megrekedés kifejezetten ütközik a pályaalkalmassági követelményekkel.

Vallásosságról saját magával kapcsolatban senki sem szól. A patronáló tanárok szerint legfeljebb 1-2 %-ra, a csoporttársi vélemény szerint 1-20 %-ra tehető az ilyen világnézetűek. Ha az önértékelést elfogadjuk is, a vallásos befolyásoltság bizonyos elemei egyeseknél megtalálhatók, jellelhet többnyire felszínes, konvenciókhoz kapcsolódó formákban. Ezt tanusítja, hogy az oktatói pártszervezet I. évesek körében végzett felmérései anyagában arra a kérdésre, hogy kötne-e egyházi esküvőt, a

102 hallgatóból 45 igennel felelt, bár hangsúlyozták, hogy a véleményük nem meggyőződést, hanem kompromisszumkötési készséget fejez ki. A teljes hallgatósról készített egy másik felmérésben a pedagógus valóságosságát 91 % ítéli el, 7,1 % szerint nem összeegyeztethetetlen e valóságosság a pedagógus hivatással. Gyermekeit egyikük sem nevelné valóságos szellemben, de 15 %-uk nem kívánja világnézeti fejlődésüket befolyásolni.

A patronáló tanárok jelzik, a marxizmus-leninizmus tanazék is tudja, hogy feltűnően sokan igénylik a vallás eredetével, vallástörténettel, valóságkritikával, egyházpolitikával való foglalkozást. Igényüket - ahogy mondják - az motiválja, hogy hivatásuk gyakorlása során csak e kérdések ismeretében lesznek képesek hatékonyan érvelni.

A politikai élet fő eseményeit, jellegzetességeit ismerik, a mélyebb összefüggéseket, a fejlődés vonalát kevésbé. A naprakész tájékozottság igénye sokuknak nem sajátja. Évekre visszamenően elmondható, hogy a fiúk a politikát illetően általában érdeklődőbbek, tájékozottabbak, mint a lányok.

A társadalmi-politikai kérdésekkel való foglalkozásukban sokszor megrekednek a felszíni, a "szenzáció" jelenségeknél. Információikat zömmel az audio-vizuális eszközökből nyerik. Előnyben részesítik a koncentráltan, készen kapott tájékoztatásokat. Az elmélyült foglalkozás, búvárkodás, utánaolvasás nem jellemzi őket, kivéve, ha ezt tantárgyi feladatként kell tenniük. Egy-egy politikai évforduló, Unnepés, vetélkedő széles körű aktivitást válthat ki belőlük. Többben propagandistaként tevékenykednek az Intézményben és az Ipari szakmunkásképzőben. Ezt a munkát komolyan veszik, felelősséggel látják el.

A szocializmust sajátjuknak érzik, igenlik. A nehézségekkel, a tapasztalt ellentmondásokkal, a fejlődés ütemével szemben olykor elégedetlenek, türelmetlenek. Nyugatimádat, kozmopolitizmus nem tapasztalható náruk. A szocialista országokkal való személyes kapcsolataik pozitív jellegűek, hatásúak.

Az iskolai nevelő-oktató munka társadalmi jelentőségét látják. Az oktatás- és ifjúságpolitika aktuális kérdéseit ismerik, azokat érdeklődéssel tanulmányozzák.

Társadalmunk erkölcsi normáit ismerik, velük nagy többségük értelmileg és érzelmiileg azonosul. Élesen elítélik a társadalmunk szocialista

jellegével össze nem egyeztethető jelenségeket, a protekciót, a korrupciót stb. Különösképpen érdekli őket a szavak és a tettek egysége, az egyéni és a közösségi érdek kapcsolata, általában a szocialista erkölcs gyakorlata.

A kollektívizmus alapelvének megfelelően túlnyomó részük képes közösségben dolgozni, élni, egymásért, társaikért felelősséget érezni, áldozatot hozni, a közösségi élet normáinak érvényt szerezni. A Kiváló Kollégium cím elnyeréséért folytatott munkálkodásuk is ezt bizonyítja. Vannak azonban köztük individualista, önző, egyéni beállítottságúak, velük szemben az alapközösségek általában egységesen, nevelő célzattal lépnek fel.

A szocialista hazafiság és proletár internacionálizmus összetevőit, lényegét ismerik. Különösen jellemzi őket a szülőföld, a hazai táj, a dolgozó nép szeretete. A még magasabb szintű tudati és érzelmi azonosulás érdekében jobban kellene ismerniük népünk történetét, hazánk földrajzát, haladó kulturális hagyományainkat, a forradalmi munkásmozgalom értékelt, napjaink építő munkáját, a szocialista országok életét. Az ilyen jellegű tájékoztatásokkal, élmény nyújtásával kapcsolatban fogékonyak, különösen érzelmi síkon. A nacionalizmus, a sovinizmus jeleivel nem találkozunk náluk. Élénken foglalkoztatja őket a nemzetiségi kérdés alakulása hazánkban és más szocialista országokban. A cigánykérdést többen nem perspektivikusan ítéli meg.

A szocialista munkamorál, a hivatásszeretet vonatkozásában pozitív kép rajzolható róluk. A munkaszeretetet, a becsületes munkavégzést, az ilyen tartalmú felelősségérzetet a családi ház legtöbbszörüknél jól megalapozta. Mégis vannak köztük olyanok is, akik a mindennapi kötelességteljesítésben felszíneseek, felületeseek, hanyagok /igazolatlan mulasztások!/. A szellemi munkavégzés képzségei, az értelmiségi életforma igénye többük-nél nem lelhető fel a kívánt mértékben. Szellemi tevékenységüket alapvetően a napi tanulmányi követelmények irányítják. Némelyek szellemi restségről, igénytelenségről, érdektelenségről, kisszerűségről tesznek életvitelükkel bizonyosságot. Remélhetőleg a közművelődési tanszék létrejöttével, a közművelődési szakkollégium beindításával, főiskolai közművelődési programok gazdagodása az egész hallgatóságra fejlesztő hatást gyakorol ilyen vonatkozásban!

Egyeseknél - sajnos - úgy látszik, hogy a család és a társadalom részéről megalapozott biztonságérzetük nem készíti őket nagyobb erőszí-

tésekre /megelégednek az elégséggessel, nem képességeik szerint tanulnak stb./.

Némelyiküknél a gondolkodásban, magatartásban fellelhetők bizonyos kispolgári vonások /elfordulás a közösségtől, a magánélet szférájában való elmerülés, az anyagi javak szerzésére, birtoklására való beállítódás stb./.

A szocialista humanizmus különösképpen megnyilvánul gyermekszere-
tetükben.

Társadalmi-mozgalmi-közéleti tevékenységet nagy többségük szívesen vállal és lelkiismeretesen végez. Mennyiségben nagy volumenű, munkanemek szerint differenciált, széles körű, résztvevőinek számát tekintve tömeges méretű e munkavégzés. Az állami és társadalmi szervezetek önkormányzati szerveiben, testületeiben folyó hallgatói tevékenység felelősségről, érettségről, a feladatokhoz való felnövésről, rendkívül mértékű fejlesztő hatásról tesz bizonyosságot!

A szakmához kapcsolódó társadalmi tevékenység a hivatáshoz visz még közelebb. A közművelődési munkáról nap mint nap bebizonyosodik, hogy nemcsak az egyén önmegvalósítását segíti, hanem politikai tett is lehet /ilyenek minősül pl. a szocialista brigádokkal való együttműködés/. A fizikai munkavégzés /őszli társadalmi munka/ minden problémájával együtt össznépi gondok megoldásához nyújt segítséget.

A kép teljességéhez tartozik, hogy nemcsak túlterheltekről, nagyszerű kezdeményezéseket, akciókat lebonyolító közösségekről, egyénekről beszélhetünk e kérdés kapcsán. Vannak közönyösek, passzívok is, akiknek ezt a viszonyát pedagógiai eszközökkel pozitív irányba kell fordítani.

Vizsgálódásaink örvendetes következtetése az, hogy hallgatóink meggyőződésrendszerében túlsúlyban a pozitív vonások találhatók meg. Ugyanakkor elég sokszor megdöbbenve és értetlenül állunk néhány véleményük, állásfoglalásuk, magatartási megnyilatkozásuk előtt. Véleményünk szerint az ilyesmi a szocialista körülmények között született és nevelkedett, középiszkolát végzett, tehát tudományos műveltséggel rendelkező, nyitott világban élő, sokoldalú tájékozódást szerezhető flatalnál nem-autentikus, idegen, naiv, vulgáris, eklektikus világnézeti megnyilvánulás! A világnézetük szerkezetében, minőségében fellelhető ellentmondások okait kutat-

va jutottunk el a hallgatóinkat érintő néhány sajátos környezeti tényezőhöz,

Tanítóképzős hallgatóinknak 60-70 %-a évtizedek óta fizikai dolgozó családból származik. Az apák iskolai végzettsége ennek megfelelően "szóródik": a nyolc általánosnál kevesebb és szakmunkásszint között van 64-70 %-uk. Az anyák között szintén magasan vezetnek a fizikai dolgozók, de jelentős a háztartásbeliek aránya is /mintegy 25 %/. Az anyák iskolázottsági szintje - érthetően - alacsonyabb, mint az apáké.

Ez adatok szerint hallgatóink többsége első generációs értelmiségi lesz. Pályairányulásuk erősíti az értelmiséggé válás 35 éves szabad fejlődésünk alatt kirajzolódó tendenciáját; a fizikai dolgozók gyermekei és közülük is a nők különösen szívesen választják a pedagógus, ezen belül a tanítói és óvónői hivatást.

Az értelmiségi apák aránya mintegy 20, az anyáké 12 %. Itt az a szembejövő, hogy csaknem valamennyien pedagógusok. Úgy látszik - de ennek örülnünk kell -, hogy a pedagógus utánpótlás értelmiségi bázisát ma is elsősorban a pedagógus szülők jelentik, így tovább élhetnek és újonnan kialakulhatnak a "dinasztiák", ahol lehetőség van a tapasztalat, ismeret, adottság, hivatástudat, elkötelezettség társadalmi örököltségére.

Témánk szempontjából a családdal kapcsolatban megemlítendő további jellegzetesség, hogy egy meghatározott, nem elhanyagolható rétegnél a hátrányos helyzet valamilyen formája áll fenn /a szülők valamelyikének elhalálózása, betegsége, válás, rossz családi élet, valamelyik családtag alkoholizmusa, nehéz anyagi körülmények stb./.

Megvizsgálva a lakóhelyek, a település nagyságrendje közötti különbségeket, az derült ki, hogy hallgatóink döntő többsége faluról esetleg kisvárosból, kisebb részben Miskolcra származik, Középiszkolai tanulmányait mintegy 30 %-uk a megyeszékhelyen, a többi a megye kisvárosai-ban, községeiben végezte.

E tényekhez feltétlenül hozzá kell tennünk még azt is, hogy főiskolánk is kisvárosban van.

A világnézet fejlődésének, az értékrend és életvitel alakulásának, a szocialista pedagógus jellem- és meggyőződésbeli tulajdonságainak fenti környezeti feltételeit ellentmondásosan ítélnélük meg,

Bizonyos, hogy hallgatóink többségénél az adott társadalmi közeg, a településhely adottságai biztosítják a közvetlen gyakorlattal, a dolgozó emberekkel való állandó kontaktust, az érdekrendszerek alakulásáról való folyamatos tapasztalatszerzést. A mindennapokból származó empirikus ismeretek mindenképpen erősítik a világnézet materialista és dialektikus elemeit. Párosulásuk érzelmi kötődésekkel a meggyőződés elemi erejű megszilárdulását eredményezi. Az a hallgatói mag, amelyre a főiskolán bizton számíthatunk, elsősorban ilyen gyökerekkel rendelkezik. Ugyanakkor viszont azt is tudomásul kell vennünk, hogy mindez még nem megy túl a köznapi tudat szintjén.

A környezeti tényezők másik oldalról nem egy a világnézeti fejlődést nehezítő sajátosságot hordoznak magukban. A szülői képzettségi szintjéből természetesen következik egy bizonyos behatároltság, a mikroközösségekre többnyire a zártság, nem egyszer a befelé fordulás, elszigeteltség, provincializmus a jellemző. Fiataljainkat feltételezhetően nagyon sok konzervatív, kispolgári hatás éri! Életük kemény beszabályozása igényével lépnek fel és egyben kontrollját jelentik a családi - nem egyszer idejélmúlt - nézetek, szokások, a falu, a kisváros hagyományai, közvéleménye, a középiskolák sokszor merev magatartási követelményei. A környezeti forrásokból nyert ismeretek magukban rejtik az egyoldalúság, leszűkítettség, deformáltság lehetőségét, tendenciáját. Mindezek ismét csak a világnézet spontaneitását, hétköznapiságát erősítik, s egyben magyarázzák is a naív, vulgáris, eklektikus beütéseket, idealista elképzeléseket.

Számbavéve, végiggondolva a hallgatóink nagy többségét érintő környezeti hatásokat, a világnézeti nevelőmunka továbbfejlesztésének döntő feladatát az intellektuális elemek erősítésében látjuk. Arra kell törekednünk, hogy kapjon prioritást oktatásunkban a világnézet elméleti jellegének erősítése, tudományos megalapozása, általában racionalizálása. A megvalósításhoz, úgy véljük, elégséges eszköztárral rendelkezünk: a tanulmányi idő alatt szerzett tudományos ismeretek, az iskolai gyakorlatok, az önállóságot fokozó tevékenységi formák egyaránt elősegíthetik a világnézet teoretikus jellegének erősítését.

A másik fontos szempont, amelyről nem feledkezhetünk meg, hogy a nálunk folyó szakemberképzés egyben értelmiségivé, méghozzá jelentős részben első generációs értelmiségivé való nevelés is. Ennek megfelelően

a tanórai és a tanórán kívüli elfoglaltságot, feladatmegszabást is úgy kell irányítanunk, hogy hallgatóink sajátítsák el az alkotó szellemi munkavégzés készségeit, a szakértelmiségieknél elvárható adekvát értékrendszert, életvitelt. Ennek érdekében bővítenünk kell azokat az alkalmakat, ahol hallgatóink a társadalmi praxishoz kapcsolódhatnak és ott értelmiségi jellegű munkát végezhetnek. Erre azért is szükség van, mert nemcsak a hozott problematikus környezeti hatásokat kell ellensúlyoznunk, hanem a saját kisvárosunk légköréből eredő következményeket is. A vidékiségnek főiskolánkon is érződnek a negatívumai

Különös gondot kell fordítanunk a helyenként jelentkező antimarxista ideológiák, a közömbösség, a szellemi igénytelenség, a tudatlansággal párosuló önteltség leküzdésére.

Munkánk hatékonyságának fokozása érdekében a jövőben is rendszeresen vizsgálunk kell ifjúságkutató módszerek alkalmazásával a hallgatók világnézeti-műveltségi arculatát és az azt alakító tényezőket. Tapasztalataink állandó szélesítésével a továbbiakban is arra kell törekednünk, hogy a hároméves képzési ciklus nevelési hatásrendszere eredményeként korszerű műveltséggel rendelkező, szilárd szocialista világnézeti-erkölcsi meggyőződést hordozó, társadalmi problémáinkra érzékeny, világra nyitott értelmiségiek kerüljenek főiskolánkról a közoktatásba.

OLÁH KATALIN - SZÉKELY ISTVÁNNÉ

főiskolai docens főiskolai docens

PÁLYAKEZDŐ PEDAGÓGUSOK SÁROSPATAKON

A pályakezdő fiatalokkal való foglalkozás, problémáik számbavétele, a megoldás keresése és segítése igen fontos ifjúságpolitikai feladat. A kérdés bonyolult és sokrétű, a megnyugtató rendezés jelentős társadalmi összefogást igényel. A témával való országos méretű foglalkozás, az általános tendenciák, feladatok megjelölése nemcsak hogy nem teszi fölöslegessé, hanem igényli is az egyes területek konkrét elemzését, a helyi adottságokból fakadó sajátos jellegzetességek feltárását, teendők megjelölését. Ennek tudatában foglalkoztunk néhány vonatkozásban a sárospataki pályakezdő pedagógusok helyzetével.

Lakóhelyünk, Sárospatak a megye hasonló kategóriájú településeihez viszonyítva témánk szempontjából két körülményben mutat eltérést. Az egyik az, hogy a városi rangot 12 éve visszanyert kisvárosunkra a közoktatási intézmények fokozat, típus szerinti sokfélesége a jellemző. A másik; tanfőképző főiskolával, felsőfokú óvónőképzővel rendelkezünk, s így az óvodai hálózat és az iskolák jelentős hányada személyi állománya fejlesztésében gazdagon meríthet e forrásból.

A vizsgálat során a következő kérdésekben igyekeztünk információkat szerezni: pályaválasztásuk szilárdsága, megalapozottsága, a település- és iskolaválasztás indítéka, a beilleszkedést befolyásoló tényezőknek, önmaguk helyének, szerepének megítélése, munkahelyi és lakóhelyi közérzetük milyensége.

A fenti problémákról a szükséges tájékozódást az írásos ankét, az interjú és exploratio módszereivel nyertük. Az utóbbi két eljárást a pályakezdőkön kívül az intézményvezetőkönél is alkalmaztuk, így olyan fontos kiegészítő összefüggések birtokába jutottunk, amelyek egyébként rejtve maradtak volna előttünk.

Pályakezdőknek azokat tekintettük, akik 5 éven belül szerezték meg oklevelüket, illetve kezdték meg pedagógiai tevékenységüket.

A kapott adatokat, véleményeket az alábbiakban ismertetjük:

A vizsgálatba bevont intézmények és létszámadatok

	Nevelői összlétszám	Pályakezdekők
Rákóczi Gimnázium	47 fő	7 fő
Középliskolai Kollégiumok	17 fő	4 fő
Szakmunkásképző	34 fő	6 fő
Petőfi Általános Iskola	54 fő	5 fő
Esze Tamás Általános Iskola	40 fő	2 fő
Kisegítő Iskola	15 fő	4 fő
Általános Iskola Kollégium	11 fő	1 fő
I. sz. Óvoda	15 fő	10 fő
III. sz. Óvoda	17 fő	11 fő
Ö s s z e s e n :	250 fő	50 fő

Nem tért ki a vizsgálat a zeneiskolára, a gyakorló általános iskolára és gyakorló /II. sz./ óvodára, egyrészt a jellegükből következő sajátos vonások miatt, másrészt azért, mivel az utóbbi két intézménynél lehetőleg nem alkalmaznak pályakezdeket.

A pályakezdekők össze-nevelői létszámhoz viszonyított aránya összességében 20 %, ezen belül azonban az intézmények közötti megoszlás meglehetősen egyenetlen. Egyes iskolákban a fiatalítás mértéke természetes, egészséges folyamatot fejez ki /pl. gimnázium, kisegítő iskola, szakmunkásképző/. Az óvodák adatai a város életében örömdetes gyors változásról, a férőhelyek nagy felfutásáról tanúskodnak, ugyanakkor a nevelőtestület nemzedéki homogenitás jelenleg is hangsúlyozottan érzékeltet és a jövőre nézve is előrevetít bizonyos problémákat. Az általános iskolák közel állnak a teljes telítettséghez, ez különösen akkor válik nyilvánvalóvá, ha az alkalmazás körülményeit /gyes-en levők helyére beállítás, nyugdíjazással bekövetkező végleges megoldásra várás/ is szemügyre vesszük. A kisegítő iskolára egyre jellemzőbb, hogy tanítóképzőt végzeteket állít be üres álláshelyeire. E gyakorlatot két tényező szerencsés találkozása alakít-

hatta: a reálisan gondolkodó iskolavezetés felismerte, hogy gyógypedagógiai főiskolát végzett tanárok nemigen kívánnak Sárospatakon letelepedni, s ha ez így van, az iskola csak nyerhet, ha az abszolút értelemben vett képesítés nélküliek helyett tanítókat alkalmazhat, másrészt pedig a sárospataki vonzathú fiatal tanítók szívesen vállalkoznak az ottani speciális pedagógiai feladatok ellátására, a megfelelő szakképzettség második diplomaként való megszerzésére.

A nem szerinti megoszlásra jellemző, hogy az óvónőkön kívül a két általános iskola és a kollégiumok egy kivételével valamennyi pályakezdő pedagógusa nő. A szakmunkásképzőben és a gimnáziumban a férfiak aránya meghaladja a nőkéét, a kiegészítő iskolában pedig mindnyájan férfiak.

A végzettséget tekintve, valamennyi középiskolai és általános iskolai pedagógus képesített az adott munkakör ellátására. Van azonban olyan középiskolai tanárok között, aki jelenleg harmadik szakot végez. Sárospatakon tanítónak nem nagyon juthat be képesítés nélküli, hiszen a képzőontja az itt letelepedni kívánó végzettséket. Egy olyan van e fiatalok között, aki férjhezmenetele miatt levelező úton, tanítás mellett fejezte be tanulmányait. A kiegészítő iskolába került tanítók mára egy kivételével túl vannak a gyógypedagógiai tanári oklevél megszerzésén. A szakmunkásképzőben jelenleg is van tanulmányokat folytató pályakezdő nevelő. Nehezen áttekinthető a helyzet az óvodákban, 1975-ben például az I. számú óvodában a 15 főből 11 képesítés nélküli volt, a többi - a vezető kivételével - pályakezdő. Azóta ez az állomány /tegyük hozzá: a többiek nagy megterhelése árán/ megszerezte a képesítést, de a képesítés nélkülség és a pályakezdés részben újratermelődött, mert fiatalokról lévén szó, általános a két vagy három forduló gyes. Jelenleg van közöttük olyan, aki levelező tagozaton szerez felsőfokú képesítést, van tanító, aki óvónővé képezi magát, valamint vannak olyanok, akik óvónői szakközépiskolával vagy szakképzettség nélkül, szerződéses munkaviszonyban állva várnak beiskolázásra.

A pályaválasztás idejéről, motívumairól a pedagógus hivatás vállalásának megalapozottságát kutatva érdeklődtünk. Az elhatározás idejeként a nagy többség az iskolai éveket /általános vagy középiskola/ jelöli meg, vagyis eredendően a pedagógus pálya felé való irányulásról vall. Az érettségi utáni választás bizonyos pályakorrekcióra enged következtetni.

Ilyen a szakmunkásképző 3, a kisegítő iskola 4 fiatal pedagógusánál - valamennyien férfiak - fordult elő. Feltételezhetően és némelyeknél az adott felelettel ellentétben az óvónők bizonyos százalékánál sem volt előre tervezettség, hanem "kapóra jött" az érettségi után a lehetőség, hogy tudnillik szerződéssel el lehet helyezkedni a felfejlődő óvodákban, majd a képesítés megszerzésére is mód nyílik. Mindenesetre jelenleg valamennyien a pedagógus munka szeretetét hangsúlyozzák - azok is tehát, akik nem kellő tudatossággal, tervszerűséggel kerültek e munkaterületre.

Jellemzőnek tartjuk, hogy a pályaválasztás legfontosabb tényezőjeként a nagy többség az iskola /körülbelül egyenlő arányban az általános és középiskola/ hatását jelöli meg. Ezen belül a nevelők személyes példája, hivatásszeretete volt a meghatározó /Ezt nagyon jólesett olvasni/. A szaktanárok közül többen említik a szakköri munkát, őket ez a munkaforma a szaktárgy választásában segítette. Egy-kettő szól az ifjúsági mozgalom, az iflívezetőként végzett munka motiváló szerepéről.

Az iskoláénál jóval kevesebben említik a család befolyását - bár a szülők, miután a fiatal saját elhatározásából pályát választott, egyetértettek gyermekükkel. /Mindössze egy férfitanár számol be arról, hogy szülei - mindketten pedagógusok - inkább lebeszélni próbálták a pályáról. /A család nagyobb hatása egyébként azért volt várható, mivel sokuknak - az óvónőket leszámítva, akiknek ezt a kérdést nem adtuk fel, mintegy 60 %-uknak - a közvetlen családi körében, rokonságában vannak pedagógusok. Talán megkockáztathatjuk azt a feltevést, hogy bizonyára többükönél érvényesült is a közvetlen családi életpélda hatása, jóllehet a fiatalok többsége a családdal szemben inkább a választás önállóságát, befolyásmentességét hangsúlyozza.

Néhányan írnak mindössze a saját korosztály, a barátok - egyikük az akkori szerelem - pályaválasztásra gyakorolt hatásáról.

Arra a kérdésre, hogy véglegesnek tekintik-e pályaválasztásukat, mindannyian igen-nel felelnek. A fentiek szerint, helyzetismeretünk alapján és a lefolytatott beszélgetésekkel megerősítve, e válaszokat reálisnak, őszintének érezzük. Úgy ítéljük meg, pályaelhagyásra e rétegnél a feladatokkal való azonosulni nem tudás miatt bizonyosan nem kerül sor!

A Sárospatakon való elhelyezkedés általuk megjelölt legfontosabb oka, hogy idevaló /esetleg környéki/ lakosok, vagy ide mentek férjhez, és ezért

mindenképpen itt szerettek volna letelepedni. Az óvónők, az általános és kisegítő iskolákban tanítók lényegében valamennyien, a szakmunkásképző és a kollégiumok nevelői többségükben, a gimnáziumban tanítók közül néhányan családi szálak révén kapcsolódnak Sárospatakhoz. A településhez a családi helyzet folytán való feltétlen kötődés miatt vállalnak többen is erősen kompromisszumos megoldásokat. A legnehezebb e tekintetben nyilvánvalóan a tanítók helyzete, akiknek Sárospatak általános iskoláiban egyre nehezebb "betörniük". Az itt maradás érdekében vállalkoznak a nem képesítésüknek megfelelő és újabb szakképzettség szerzésének kötelezettségével járó munkakör - óvónői, kisegítő iskolai stb. - betöltésére, vagy olyan beosztás elfogadására /ez középiskolai tanároknál is előfordul/, amelyre eredetileg nem gondoltak, és ellátását esetleg csak átmenetinek tekintik /pl. kollégiumi nevelői munka/.

A szülőkhöz, a házastárs munkahelyéhez, a lakóhelyhez való ragaszkodás dominanciáján nem csodálkozhatunk, hiszen e választás mellett elemi emberi, érzelmi szempontok szólnak. Ugyanezen esetekben legalább ilyen súllyal esik latba az anyagi megfontolás is: a szülői, rokonl jelenlét, anyagi bázis könnyíti a pályakezdet és a vele többnyire időben egybeeső családalapítás fiatal értelmiségi szakembereknél közismerten nem lebecsülhető gazdasági problémáit, például többnyire biztosítja a lakáskérdés valamilyen átmeneti vagy végleges formában történő megoldását. A gimnázium nem idevaló egyes fiatal tanárainál a település és az iskola választását regionális munkaerőelosztási szempontok határozták meg: mint társadalmi ösztöndíjasoknak, itt jelölték ki a munkahelyüket, itt hirdettek megfelelő szakos állást.

3-4 esetben egyik szempontként kifejezetten közrejátszott a munkahely választásában az iskolához, a városhoz való sajátos vonzódás. "Itt végeztem középiskolai tanulmányaimat, s az egykori diákélmények, az ismert iskolai környezet, a "pataki iskola szelleme" vonzott vissza." Hasonló érzelmi tartalmú az egyik kisegítő iskolai kollega válasza: "Szerettem városomat."

Az adott oktatási intézmény választása mellett többen érvelnek úgy - az előzőekkel szemben nem annyira emocionális, mint inkább logikai aspektusból közelítve a kérdést -, hogy annak idején oda jártak, vagy a későbbiekben mint pedagógusjelölt ott gyakoroltak, s mint ismerős terepre, szívesen mentek vissza.

Egy-egy olyan válasszal is találkoztunk, mely szerint a kiegészítő iskolai és a szakmunkásképző munkaterület iránti érdeklődés vezette az illetőt arra a munkahelyre. Az első esetben így - nyilván - nem a kényszer vált a második oklevélszerzés alapjává /tanfői képesítéssel rendelkező pedagógusról van szó/, a második esetben pedig bizonyára nyert a munkahely azzal, hogy a politikailag olyannyira fontos iskolába speciális hivatás-szeretettel rendelkező kartárs került.

A település és az iskola véletlen választásáról csupán egy pedagógus ír.

A fogadtatást illetően szinte egyöntetű a vélemény: a tantestület - az igazgatóság és a kartársak - szeretettel, segítőkészen fogadták őket. A gimnáziumban ez - egyikük kifejezése szerint - "egy kis tartással" párosult: a fiatalok úgy érezhették, itt a teljes befogadáshoz bizonyításra is szükség van. Az óvónők különösen szívélyesnek ítélték meg a fogadtatást. Ehhez hozzá kell tennünk, hogy itt fel sem merülhet a nemzedéki különbségek esetleg mindkét részről bizonyos fenntartásokkal járó, de jó esetben kölcsönösen példaadó munkára ösztönző fennállása, hiszen valamennyien egyfűsűak, az egyik óvodában a vezető óvónő is alig van túl a harmincon, de a másikban is a fiatalabb évfázatokhoz tartozik.

Azért van egy-két /de nem több/ ellenvélemény is: "közömbös" fogadtatásról híradás vagy a kérdésre a felelet árulkodó módon való mellőzése.

A fogadtatásra adott feleletekből következtetni lehet bizonyos mértékig a "Hogyan érzi magát a tantestületben?" kérdésre adott válaszokra. Nem tartottuk irreálisnak, hogy a 43 írásos felelet közül 41-ben azt olvashattuk, jól érzi magát a testületben /gyakori emellett az ilyen minősítés: "nagyon", "kitűnően", "otthonosan"/. Többen hangot adnak abbéli véleményüknek, hogy kollektívájuk mint szakmai és emberi közösség nagyra értékelhető. Nekünk magunknak is az az álláspontunk, hogy a sárospataki oktatási intézményekben a becsületes, a pályát szerető fiatalok megtalálhatják a helyüket. A pályakezdők realitásérzékét tanusítja, hogy a nagy, differenciált testületekben nyilvánvalónak tekintik az emberi kapcsolatok több válfajának meglétét, az egyszerű kollegiális viszonytól a barátiig. Természetesen tartható az is, hogy a pozitív általános minősítés keretei között egy-egy kritikai észrevétel is megfogalmaznak. /Éppen azzal kapcsolatban van némi hiányérzetünk, hogy az óvónők részéről egybehangzóan és egyértelműen csak kedvező jelenségekről esik szó./ Az általános iskolákban például - írják egyesek -

fellelhetők némelykor a közömbösség, a kicsinyesség, az ellenségeskedés, a klikkesedés példái. Másutt azt észrevételezik, hogy fel-felbukkan az emberi kapcsolatokat megrontó anyagiasság, úgy látják, nagyobb nyíltságra, segítőkézsésre, az elsődleges kötelességgel, a tanulókkal való foglalkozással kapcsolatban nagyobb energiabefektetésre volna szükség.

A beilleszkedés azonban kétoldalú folyamat. Ezért érdeklődtünk afelől, hogy pályakezdőink milyen aktivitással vesznek részt intézményünk tantesztületi fórumain, a munkahelyi demokrácia gyakorlóterületein, hogyan kapcsolódnak be a társadalmi-közéleti tevékenységbe. Kíváncsiak voltunk, mennyire képesek a továbbfejlesztést szolgáló kezdeményezésre, javaslatételre, megvan-e bennük a szemléletformálás vállalásának bátorsága, másrészt pedig milyen tapasztalataik vannak ilyen jellegű megnyilvánulásuk lehetőségéről és fogadtatását illetően.

Kedvezőtlen jelenségnek tekinthető, hogy a tantesztületi fórumokon való aktivitásukra irányuló kérdést mintegy 30 %-uk vagy megkerüli, vagy olyasmit felel rá, hogy egyáltalán nem vagy ritkán szokott véleményt nyilvánítani. Indokként egyikük-másikuk a munkába lépés óta eltelt idő rövidségére hivatkozik. A véleménynyilvánító többség hangsúlyozza, hogy problémafelvetéseit a jószándék, az előrelépés igénye vezeti. Meglátásaik szerint a munkahelyi közösség jó javaslatokat általában megfontolja, elfogadja. A változó fogadtatást, illetve ezen belül kezdeményezésük elutasítását nem a velük vagy fiatal korukkal szembeni előítéletnek tekintik, hanem úgy látják, a tantesztület ilyenkor felvetésük hasznosságát, értékét, megvalósíthatóságát vonja kétségbe.

Az óvónők testületeikben az életkori homogenitás miatt a teljes felelősség légkörében nyilatkozhatnak meg. Véleményük szerint mind a problémák felvetésében, mind megoldásában a legteljesebb kollektívizmus érvényesül. Nem vitatható azonban, hogy még szerencsésebb volna a helyzet, ha a közösségi élet jelenlegi értékei párosulhatnának egy nagyobb tapasztalati bázissal rendelkező óvónői réteg meglétével.

Örvendtes, hogy többen írnak a szakmai munkaközösségek értékeiről, a tapasztalat- és gondolatcsere hasznáról.

A testület effektív társadalmi tevékenységébe nagy többségük bekapcsolódott, hiszen erről, a megközelítően arányos társadalmi munkavégzésről az iskolavezetés gondoskodik. Néhányan, városi szintű feladatot látnak el (pl. KISZ Bizottság, propagandista munka), egy páran városi kulturcsoportokban

működnek. Alapjában véve mégis meglehetősen zárt világ az oktatási intézményekél Végeredményben legtöbbjük számára a társadalmi munkának is a munkahely a fő színtere, tartalma pedig jelentős részben a gyermek- és ifjúsági mozgalom. Így a közvetlen munkavégzésen túli társadalmi-emberi kapcsolatok eléggé szűkek. Még azoknál is, akik természetüknél, beállítottságuknál, előző életvitelükénél fogva igényelnék a nagyobb közösségekhez fűződő, nyitottabb kapcsolatokat, az objektív okok - a pályakezdés szakmai és az új életformára való átállással kapcsolatos problémái, a tanítás és a tanórán kívüli iskolai tevékenység összegében le nem kicsinyelhető súlya, hogy részüknél párosulva a kisgyermekes családok leterhelésével - megnehezítik az iskola falain túli kitekintést.

Van azonban az emberi és társadalmi kapcsolatoknak egy olyan, a pedagógus számára kikerülhetetlen területe, amely hidat képez a munkahelyi viszonylag zárt közösség és a társadalom között. A pedagógus-szülő kapcsolat ez, amelyre elsődlegesen a pedagógiai szituációban való beágyazottság, determináció jellemző. Vizsgálatunkban számbavettük az ezzel kapcsolatos tapasztalatokat, véleményeket is.

Bizonyos, hogy a szülőekkel való kapcsolattartás, kommunikáció a legrendszeresebb az óvodában lehet, mert ott a gyermek életkori sajátosságai miatt mindennapos szükséglet a felnőtt kísérel megjelenése. Az ifjú óvónők az ifjú szülőekkel való kapcsolatban - amellet, hogy egészben véve pozitívnak minősítik az együttműködést - két problémát vetnek fel. Az egyik: a szülők legyenek megértőbbek az óvoda lehetőségeivel szemben, s ne legyenek olyan elvárásaik, amelyeket a tömeges keretek között nem lehet teljesíteni. A másik: a szülőknek a jelenleginél sokkal inkább törekedniük kellene a családi nevelésben a pedagógia-tudomány elveinek érvényesítésére, az óvodával való ilyen értelmű összhang biztosítására. Ennek érdekében további intenzív pedagógiai propagandát látnak szükségesnek.

Az általános iskolai pedagógusok a családi házzal való kapcsolatot jónak ítélik meg, mintegy a szülők 70 %-ára kiterjedően. A nehézséget ott látják, hogy éppen az a 30 % nem bírható együttműködésre, amelynél a problémák fennállása miatt ez különösen fontos lenne. E szülők között hangsúlyozottan emelik ki a cigányokat. A kiegészítő iskolaiak súlyosnak, nehéznek látják a szülőekkel való kapcsolattartást, ezt azonban az ismert sajátosságokra vezetik vissza. Szükségesnek látnák viszont a nevelőszülőkkel való termékenyebb kontaktus kiépítését. A szakmunkásképzőben az

érintkezés előbbé tétele érdekében a szülők rendezvényeire, ünnepekre való bevonását tartanak kívánatosnak. A gimnáziumban a fiatalok általában jónak minősítik az együttműködést, egyikük viszont felveti, hogy mindenkor ügyelni kellene a tartalmi kapcsolatok elsődlegességére.

A fentiekből úgy tűnik, pályakezdő pedagógusaink a szülőkkel való kapcsolat lényegi, de főként problematikus összetevőire koncentrálnak.

A településsel kapcsolatban az eredetileg is idevalóknak nincs kifogásuk, sőt örömknek adnak kifejezést, amiért itt helyezkedhettek el. A nem pataki származásúaknak azonban - az egybehangzó visszajelzés alapján - nagy nehézséget jelent a beilleszkedés, a kötődés. Ez aránylag vékony réteg, de hangvétellük szenvedélyessége, erőteljessége, valamint a város fogadóképességének egyértelműen negatív megítélése miatt kiemelkedőeknek tartjuk válaszaikat. A vélemények önmagukért beszélnek!

"Sárospatak mint település nem a legjobb benyomást keltette bennem."
 "Ha nem ez lenne a munkahelyem, már nem lennék itt." "Csak a földrajzi adottságai, a város környéke nyújt örömet. A munkahelyemet nagyon szeretem, de Patakhhoz csak ezen az egyetlen szálon kötődöm." "A testületben jól, a településen kevésbé jól érzem magam."

A településsel szembeni rossz közérzet egyik kétségtelenül megfogható oka, hogy néhányuk lakáskérdése még nem oldódott meg megnyugtatóan. Sajnálatosan olyan tapasztalatról is beszámolnak, amikor szinte elutasító magatartással találkoztak ilyen problémáikat illetően. Például: "A városi állami szervtől semmi támogatást, segítséget nem kaptunk, sőt amikor lakásügyben felkerestük a tanácsot, szinte javasolták, próbáljunk olyan helyre menni, ahol lakást is adnak."

Mint hivatásszerűen kultúráközvetítő értelmiségi rétegtől, azt is megkérdeztük, milyennek ítélik meg a város közművelődési helyzetét. E feleletben nincs különbség "messziről jött" és eredendően helybéli között: aki válaszol a kérdésre, munkahelytől függetlenül csak negatívumot ír. Egy néhány ömlesztett válasz: rosszak a tárgyi adottságok /nincs művelődési ház, a moziban nem jól megoldottak a vetítés technikai feltételei/, színvonalatlanok a műsorok, a kultúr munka korlátozott, egysíkú, alkalmoszerű, nem kiegyensúlyozott, a név még a lehetőségekhez képest is gyenge, Pataknak csak múltja, híre van, nincsenek a fiataloknak való értékes szórakoztatást biztosító alkalmak, nem gondolnak a gyermekekre, nagy a lakosság részéről a közöny; az igénytelenség, kultúrátlan, fegyelmezetlen megnyilvánulások

tapasztalhatók egy-egy rendezvényen stb.

Megjegyzendő, hogy egyetlen kérdéssel összefüggésben sem tettek annyi javaslatot a helyzet javítására, mint itt. Felvetéseik konstruktívak, személyi érdekeltségükre, tenniakarásukra mutatnak. Egy néhány a javaslatok közül: biztosítsák a kultúr munka folyamat jellegét, adjanak teret a kezdeményező, hozzáértő elgondolásoknak, biztosítsanak a megtervezésbe és szervezésbe nagyobb rétegeknek betekintési lehetőséget, javítsák meg a szervezést, mérjék fel az igényeket és a lehetőségeket, fejtsenek ki jobb propagandát, javítsák meg a TIT munkáját, létesüljön pedagógus klub, gondoljanak a különböző rétegekre /gyermek, fiatalok/, rendezzenek több irodalmi estet, kiállítást stb.

Nem ilyen részletes a feleletük a párt, tanács és az iskola kapcsolatának megítélését kérő kérdéseinkre. Úgy látszik, e tekintetben elég nagy a bizonytalanság, az ismerethiány. Többen őszintén meg is mondják, hogy erre nézve információkat nem kaptak, tapasztalatokkal nem rendelkeznek. A konkretizálás inkább a tanácsi szervekre vonatkozóan és a negatív feleleteknél történt meg. Véleményük szerint például az iskoláknak nagyobb önállóságot kellene biztosítani, nem volna szabad a kapcsolatot egyik részről csak utasításokra, le- és feliratokra építeni, az iskolák érdemeit maradéktalanul elismerő bánásmódnak kellene érvényesülnie. Javaslaikban felvetik, hogy a fiatalokat meg kellene ismertetni a párt, a tanács, a népfront munkájával. A tanácsnak jobban kellene törődni a fiatalok lakásigényei ki-elégítésével, arra törekedve, hogy idekösse őket. Az egyik iskolában felmerült, hogy maguknak az iskolai társadalmi szervezeteknek is hatékonyabb munkát kellene végezniük.

A városi sajtóosságokat értékelő válaszokhoz többen kiegészítésként, mentegetőzéseként hozzáfűzik, hogy nem ismerik eléggé a város életét, problémáit, mert napjaikat teljesen lefoglalja, kitölti a munka, a család. Van közöttük olyan is, aki nem is kíván a munkahelyéről kilépni; megigézve a szaktárgy, a nevelő munka kimeríthetetlen lehetőségeitől, megszállottként dolgozik. Az is bizonyos, amit szintén többen említenek, hogy tudniillik hallatlanul nagy és huzamos ideig tartó lekötöttséggel jár a diplomaszerező tanulmányok végzése.

Véleményünk szerint a fiatalok nagyon jól érzékelik a település társadalmába való beilleszkedést negatíve befolyásoló kínzó és sajnos akut problémákat, de ugyanakkor még ők sem kellően "nyitottak". Objektív és

szubjektív okok alapján a kelleténél és kívánatosnál talán jobban elszigetelődnek a város életétől s a helyi problémák megfigyeléséhez nem rendelkeznek kellő ismeretanyaggal.

Ami az egyes részletkérdésekben leírt kritikai megjegyzéseiket illeti, azok valóságalapját nem áll módunkban megfigyelni, de javaslataikat élő problémákból fakadóknak és megszívlelendőeknek tartjuk.

Azzal viszont teljes mértékben egyetértünk, hogy a város mint kultúrkörnyezet, a jelenlegi adottságaival nem felel meg az ide kerülő értelmiségi szakemberek elvárásainak, nem elégíti ki az elemi igényeket sem, s nem nyújt kellő lehetőséget a magasabb szintű kultúrélethez.

A településről adott válaszaik ellentmondásosságát egyébként a pályakezdő pedagógusok maguk oldják fel azzal, hogy az "Itt kíván-e letelepedni?" kérdésre lényegében - lakáskérdésük megoldódását feltételként szabva - mindnyájan igen-nel feleltek. Nem tekintettük negatív válasznak két hajadon olyan természetes állásfoglalását, hogy lakóhelyük egy későbbi házasságkötés függvényében még változhat, sem azét a gimnáziumi tanárét, aki tudományos ambíciókkal rendelkezvén, perspektivikusan foglalkozik az egyetemre kerülés gondolatával.

A pályakezdők helyzetének javítását szolgáló javaslataik a következők/némelyik javaslat általában a pedagógusokra és nem a pályakezdőkre vonatkozik/:

Komoly hangsúllyal vetődik fel az igény, hogy "meg kell előzni a pedagógustársadalom további felhígulását". A pedagógusképző intézményekben fokozni kell a felvételi követelményeket, a kiválasztás objektivitását. Ugyanakkor a pedagógus pálya presztízisének további erősítése érdekében megfogalmazódik az is, hogy az illetékes szervek ne szorítsák háttérbe a pedagógusokat, hanem mindenkor más értelmiségi rétegekkel azonos elbánásban részesítsék őket /pl. lakáskiutalásnál/.

Szeretnék, ha a pályakezdő évek anyagi problémái megoldásához több segítséget kapnának /nagyobb fizetés, kedvező feltételek mellett és nem hosszú várakozás után biztosított lakás/.

Ígénylik a beilleszkedés szakában a nagyobb szakmai törődést, odafigyelést, segítséget. Felhívják a figyelmet a fiatalok némely iskolában előforduló megterhelésére. Ennek ellentétéként azonban szólnak arról is, hogy szívesen vesznek a társadalmi munkába, közművelődési feladatok ellátásába való bevonásukat. Egyesek úgy vetik fel a kérdést, hogy nem szabad ki-

használatlanul hagyni az e rétegben rejlő szellemi kapacitást.

Az óvónők az óvodai-iskolai területi egyenrangúság, az iskolával való kölcsönösen egymást segítő együttműködés szükségességének adnak hangot.

Végezetül úgy véljük, általános véleményként való elfogadásra érdemes az egyik fiatal középiskolai kartársunk mértéktartó, dialektikus ítélete: "Fel kell készülnie a pályára mindenkinek úgy is, hogy ne legyenek túlzott elvárásai, igényei, amit a társadalmunk adni tud, megadja a pályakezdőknek."

A felmérés anyagából azt tapasztaltuk, hogy a megkérdezett fiatal pedagógusok nagyfokú őszinteséggel, felelősséggel nyilatkoznak környezetükről, problémáikról, s igénylik a törődést, az odafigyelést. Válaszaikból természetes sajátosságként tükröződik a fiatalos lendület, a fejlett kritikai szellem, a nagyot akarás. Elvárásaikban erő és tetterre készség feszül. Problémáikra, javaslataikra kötelességünk felfigyelni s a megoldáson jó szándékkal közreműködni.

CSAJKA IMRE
főiskolai adjunktus

PATAKI TANÁROK A TESTKULTÚRA SZOLGÁLATÁBAN
/15 - 17. század/

A pataki tanárok a történelem folyamán a szellem művelése mellett a testi nevelésre, a testkultúra megalapozására is ügyeltek. Nem az iskola feltételezett, a hagyomány szerinti alapításáról /1531/ kezdem a téma tárgyalását, hanem korábról, a XV. század végétől, mert már a XV. század végén is volt Patakon iskola, a szokásos városi-plébániai.

"A helyi egyházszerkezet protestánssá válásának befejeződésének idején 1549-1550-re az iskola is protestánssá vált, s ugyanott, ugyanabban az épületben, ugyanolyan szervezetben működött tovább mint régebben, immár más oktatási-nevelési célok szolgálatában."¹

A Szalkai kódex kapcsán kell megemlítenünk Kisvárdai Jánost, aki az 1489-90-es iskolai évben mint az akkori városi-plébániai iskola rektora már a reneszánsz ember életfelfogására jellemző szellemben tanított. A rektor, aki Krakóban tanult, a humanista kultúra sokszor ma is haladó egészségügyi szabályait tanítja a pataki diáknak, azt az ismeretet, amit az akkori egyetemeken tanítottak az arab orvosok műveiből.²

A Szalkai kódexben van az a diákjegyzet, amelyet Szalkai László, későbbi esztergomi érsek készített Kisvárdai János rektor előadásáról. A pataki iskolában tanuló Szalkai László 15 éves fejjel hallgatta diáktársaival az akkori korszerű egészségügyi ismeretekről szóló előadásokat, illetve az olimpiai játékok mondai eredetére vonatkozó elbeszéléseket. Kun László megállapítására utalok: "Talán nem tévedünk, ha azt állítjuk, a testkultúra történetével való foglalkozás első adatai ezek a magyar iskolázás történetében".³

Szalkai László lejegyezte Theodolus eklogáját, amelynek szó szerinti fordítása a következő:
"Igen méltó az emberek dicséretére /Herkules/, aki elsőként rendelte el, hogy Olympos hegyének oldalában versenyzőket rendezzenek. A győztes fejét aranyos borostánykoszorú ékesíti, ünnepélyesen vezetik otthonába, de gúnyolódás kíséri a legyőzöttet."⁴ Ezek szerint az olimpiáról, annak eredetéről a pataki diákok hallottak először az országban.

Kisvárdai rektor elmagyarázta a "gymnasium" szó jelentését is, latinul. Magyarra fordítva a feljegyzést, érdekes dolgokat tudunk meg: a tanulók és oktatók foglalkozásainak neve "gymnas" /"gymnos" szóból származik, jelentése meztelen, mivel a csarnokban meztelenül szoktak gyakorolni/, magát a foglalkozást hívják gimnáziumnak. "...Gimnázium volt tehát az uszoda és a gyakorlók és futók és atléták edzőpályája, mivel itt az emberek sajátos tudás /ars/ megszerzésének céljából gyakorolták magukat."⁵

Az elméleti-történeti ismereteken túl Kisvárdai igyekezett az egészséges életmódot is befolyásolni, a helyes életszabályok kialakítására tett hasznos egészségügyi ismeretek, tanácsok tanításával, gyakorlatával. A humanista kultúra hatása érződött a pataki iskola nevelési-oktatási gyakorlatában.

Érdekes és talán újszerű összefüggést állapíthatunk meg, ha tanulmányozzuk a Szalkai Kódex jegyzeteit és összehasonlítjuk az egyetemes testneveléstörténet reneszánszkori úttörőinek tanításaival.

A XV. században "De regimine hominis" címmel eléggé terjedelmes témájú anyagot tanultak a gyerekek az iskolákban. A salernói orvosok hagyományos hexameteres szabályait az egészséges életmódról "Epistola sanitarii ad rege" címmel olvashatták. Ezeket latinul is tanították. Címe: "Carmine de sanitatis regime, que quandom schola solemnis Anglicorum Regi conscriptis." /Lipcse, 1493./ Ez az egészségügyi szabály kitér a reggeli tornára, fésülködésre, mosakodásra stb.⁶ A sárospataki diák feljegyzéseiben szintén megtaláljuk az egészségügyi szabályok gyűjteményét. Néhány tanács, teendő ma is aktuális, szerepel a családi nevelés gyakorlatában, az iskolai nevelési programokban.

A felkelés utáni teendők között találkozunk a reggeli tornával, s a hideg vízben való mosdással. "... felfokozzák a test belső hőmérsékletét, serkentik a vérkeringést és jó étvágyat keltenek az étkezéshez."⁷ Tanították, hogy a testmozgás az egészséges életmóddhoz tartozik, "... megerősít, edzi, könnyívé teszi a testet, a gyomorban meleget kelt, megtöri az ártalmas szeleket, megerősíti az izmokat, kiűrti a gyomorban maradt fölösleges nedveket."⁸

A nyugodt alvás fontosságát így hangsúlyozza: "Egyenes és puha helyen ajánlatos aludni, mégpedig egy keveset hanyattfekve, egy órát a jobb oldalon, többet ne, azután a bal oldalon. Étkezés előtt nem tanácsos lefeküdni: ez soványságot okoz, s a test nedveit kiszárítja."⁹

Ki kell használni az évszakokat is az egészség megóvása céljából - tanítja a rektor, "... a tavasz ... a sportnak, a fürdőzésnek a legjobb ideje..."¹⁰ Ennek nyomán valószínű, hogy akkor, amikor a XVI. század eleji Magyarországon az úszás korai elterjedtségéről esik szó Oláh Miklós "Hungarica" című művében,¹¹ az akkori diákság feltehetően Sárospatakon is kihasználta a Bodrogot fürdés, úszás céljából.

A feljegyzések serkentenek a gyakori fürdőlátogatásra, de intenek a hosszú ideig való vízben tartózkodástól. Ajánlásokat találunk Szalkai László feljegyzéseiben a természet szépségeinek megismerésére. Ez az állítás arról tanuskodik, hogy a nevelő, Kiszvárdai János bizton vitte tanítványait sétálni, kirándulni is.

Ellentmondásosak viszont a következő gondolatok: ajánlott a gyakori tejivás, a mértékletes borivás, a pihenés, az ebéd utáni szieszta.¹²

A ma embere számára is helytállóak azok a gondolatok, amelyek az emberi szervezet kimerüléséről szólnak. Káros "... vég nélkül enni, sokat inni, kimerítően dolgozni, mértéktelenül menni, gyalogolni, idegeskedni, félni stb."¹³

A jegyzetben találunk jócskán útmutatást a betegségekkel kapcsolatos orvoslás módjáról, a testkultúra terápiás elemeiről, amelyek jól tükrözik általános köznapi gyógyító eljárásait, amely szerint minden betegséget a nedvek keringési zavarai okoznak.¹⁴

Kiszvárdai tanítása, nevelési gyakorlata, a pataki iskola akkori testkulturális törekvése, a reneszánsz ember életfelfogására, világszemléletére jellemző volt.

A kódex is bizonyítja a külföldet járt professzorok tanításának fontosságát, létjogosultságát, amely gondolattal továbblépünk az 1500-1600-as évekbe.

1539-es adatunk van az iskoláról, a "scholáról", azóta beszélünk "reformált" iskoláról. A "schola reformata": újjáépített, átalakított, formai, szerkezeti változáson átment iskolát jelent. Kopácsi Istvánt 1549-ben nevezik ki a reformált iskola első igazgatójává.¹⁵ A Szalkai-kori szintre 1566 után Szilkszaki Fabricius Baláza tanársága alatt emelkedik.¹⁶

A tanárok főként a testkultúra terápiás elemein keresztül szolgálták a célt, feltehetően vizyáztak a tanulók egészségére.

A kor akkori szokása szerint a tanári kar gyakran váltotta egymást, 2-3 év után új tanárok jöttek. A hátrány mellett természetesen jó volt, hogy mindig haladó, újszerű, friss gondolatokat, eszméket is hoztak az

iskola vérkeringésébe.¹⁷

Balsarátí Vitus János /1529-1575/ Wittenbergben végezte tanulmányait, majd Melanchton tanácsára Bolognában, Páduában tanult tovább. Tanulmányai alapján azt tanította, hogy az orvostudománynak kettős feladata van: "... az egészség fenntartása és a betegség elűzése."¹⁸ Nevelési gyakorlatában - hivatásának megfelelően - a diákok egészséges életmódjára feltétlen figyelmet fordított. Emellett "Háza ... valóságos kórház volt, ahová mindenkit befogadott."¹⁹ A tanár gyógyította diákjait is.

"... Szikszai szerint naponként látogatta a sárospataki Iskolát ... könyvekkel látta el a diákokat, akiket egyúttal gyógyított is. Európának nem sok iskolája dicsekedhetett el ekkortájt ilyen magas képzettségű iskolaorvossal."²⁰

Szikszai Fabricius Balázs /1530 körül - 1576/ pataki diák volt, aki a wittenbergi egyetem elvégzése előtt a Stöckel Lénárd-féle bártfai Iskolát is látogatta.²¹ A bártfai iskola törvényei már szervezett formában foglalkoztak a tanulók testkulturális, testgyakorlati tevékenységével.²² Így az ott ért hatások, valamint az orvostanban való jártassága alapján²³ - témánk szempontjából - fellehetően pozitív hatások érték a tanulókat. Annyira jó tanár volt, hogy "... Pannónia minden vidékéről özönlöttek ezen férfiú iskolájába..."²⁴

Czeglédi Ferenc /... - 1596/ nagy tekintélyű tudós tanár, aki az iskolát 1590. körül kórházzal ajándékozta meg, amelyet Ispótlálynak neveztek. Az "intézetet" részben a rászorulóok hasznára, segélyezésére alapította. Nem messze volt az épület a kollégiumtól, a "Héce városrészhöz vezető nyílt utca mellett..."²⁵

A kórházat, amely két nagy szobával és egy kis kamrából állt, alatta kőpincével - Dáthori Zsófia 1671-ben átadta a jezsuitáknak.²⁶

Szikszai Sziderius István 1612 körül volt pataki tanár. "... tíz évi külföldön utazása után Magyarországra visszatért. "Doktor Medicinae" címmel."²⁷ Tudását az egészségmegőrzés érdekében kamatoztatta.

Fontos szerepet töltött be 1629-ben Csanaki Máté orvos tanár, aki 1614-1618-ig volt pataki diák. Német, belga, angol, frank akadémiák után I. Rákóczi György fejedelem udvari orvosa is volt. A pataki iskola felé "... nem mulasztá az iránt érdemeket szerezni, s annak ügyeit tanácsaival előmozdítani." Az ő véleményét is kéri, amikor a tanulók életkori sajátosságairól, a szervezet teherbíró képességéről tárgyal az iskolavezetés.²⁸

Könyvet is ír a pestisről, s Lórántffy Zsuzsannának ajánlja. Címe: "Az dőghalálról való rövid elmélkedés, nyomt. Abrugi György Kolozsvárott 1634."²⁹

Szólnunk kell még Valerius Dávid professzorról, aki a gyógyászatban volt híres orvostanár. Spanyol, olasz akadémiák után megjárta Alsted, Eisterfeld és Piscator híres gyulafehérvári iskoláját és úgy jött Patakra. A teológia és filozófia tanítása mellett munkásságával nagyban hozzájárult a járványok megelőzéséhez, az egészség megőrzéséhez, a beteg diákok gyógyításához. A tanulói nagyon szerették.³⁰

Szinte törvényszerű, hogy a pataki iskola meghívta azt a tudós-tanárt ve zetőnek, akit a polgári nevelés úttörőjének tartunk - Comeniust -, aki- nek tantervében a testnevelés először vált a képzés szerves részévé.³¹

Lórántffy Zsuzsanna meghívására 1650. október végén jött Patakra. Sárospatak neve, a pataki iskola Comenius meghívásával és munkásságá- val vált igazán ismertté a neveléstörténetben. A magyar nevelésügy itt kapcsolódott össze a haladó pedagógiai gondolkodás rendszerével. Comenius iskolája az öröm, a játék iskolája. "Mily hatalmas alkotó erő, a pedagógus képzeletnek, mekkora ereje kellett ahhoz, hogy valaki a harmincéves há- ború emberíró korszakában megfogalmazza az iskola = játék programját!"³²

Ha az Orbis Pictus művelődési anyagát százalékosan megnézzük, lát- ható, hogy az anyag 14 százalékában a tudomány, művészet, bölcsélet mellett a sport fogalmat is megtaláljuk.³³

Comeniusnál találkozunk először a gyermek fizikai felkészítésének terv- szerű formájával, amikor a fizikai aktivitás formáit összehangolta az el- méleti tárgyak tanításával. Bár testnevelési óráról nem beszélt, a testne- velés tulajdonképpen "tantárgy" lett a tantervében, a test és szellem har- monikus művelését tartja szem előtt. Hangsúlyozza a testnevelésnek a fel- növekvő ifjúság életében betöltött fontosságát, mértékletes életmódot, egész- séges táplálkozást, rendszeres testgyakorlást javasol.

A helyes napi életrend, életritmus szerint - szerinte - szükség van 3 óra becsületes munkára, 8 óra a test felüdülését, szórakozását, az egészségápolást szolgálja, 8 óra pedig alvásra, pihenésre szükséges. Hatnál több tanítási óra ne legyen, közte pedig legyenek szünetek. Dél- előtt szellemi munkát, délután fizikai aktivitást, kikapcsolódást javall. Ha nem vagyunk tanításra hangolva, "... frissítsük fel elménket sétával, játé- kal, ..." "A pihenést, ha elfáradtunk is, amennyire tudjuk,..."³⁴

E korszerű gondolatok az aktív pihenő fontosságát támogatják, a tétlenség, a passzív pihenő kerülését tanácsolják.

Comenius a játékokat kiválogatja, szelektálja, csoportosítja. Megjelöli a tanító szerepét is a játék irányításában.³⁵

A játékról a következőket írja:

"Játékon a testnek és a léleknek olyan tevékenységeit értjük, melyeket semmiképpen sem szabad megtiltani az ifjúságnak, hanem inkább kívánni és sürgetni kell. Ámde okosan kell őket irányítani, hogy kár nélkül, sőt haszonnal járjanak. Ilyenféle játékok a test- és egészséggerősítő gyakorlatok, melyek mozgással kapcsolatosak, azaz bizonyos célpontig való futással vagy ugrással, vagy mérsékelt birkózással, vagy labdajátékkal, vagy golyóval és bábukkal vagy myndával /szembekötösdí; Cs.I./ vagy bármely hasonló tevékenységgel, melyben nincs illetlenség."³⁶

"Ülőjátékokat is lehet engedélyezni, ... a szellem gyakorlására ... mint például a sakkjáték és ehhez hasonlók. A játékkártya /chartae pictae/ és a kockajáték használatát teljesen meg kell tiltani..."³⁷ Ezt főleg a visszaélések és a nem pihentető volta miatt szüntette be. Helyeslendő a kirándulás is, "... hogy beszélgetés közben eddézék és frissítsék magukat..."³⁸

Az Orbis Pictusban bemutatja, s felsorolja a következő testgyakorlati lehetőségeket, formákat: az úszás, a labda játék, a kockajáték /ostábla játék/, pályafutás, gyermeki játékok: így pl. csűrök, karikahajtás, bottal, pörgettyű, falábon járás, szól a küszködő játékhelyről /karddal, kopjával vívás/.³⁹

Az Orbis Pictus 1685-ös kiadásában többek között még a téli korcsolyázásról, síkorkázásról, szánkóról és hintáról is szól.⁴⁰

Fentiekben túl érdekes adat, hogy Comenius testgyakorlat végett ajánlja még a következőket: "... ércgolyót forgassunk a kezünkben, de minthogy ez a gyakorlat egy kis időt elrabol tőlünk, más módot talált ki nevezetesen: oly súlyú ólmot, melyet kezével alig bírt felemelni, vékony lemezekre vágta és azokat ruhája bélésébe varrta. Az így bélelt ruhát jókor reggel magára vette és hordta 8-10 napig, a súlyt nagyobbította vagy kisebbítette." "A Milo példáját követtem, mondja ő, aki a borjút minden nap felemelte s aztán bikakorában is elbírta."⁴¹ Az erőfejlesztés, az ólomellény mai gyakorlatát látjuk e fejtegetésében.

Az előzőekben kifejtett rendkívül sokféle, változatos gyakorlatanyag közül nagyon sokat kipróbálhattak, hasznosíthattak a patalki diákok. "Az Orbis

Pictus szemléltető képei, faliképek díszíthették az osztályt" - állapítja meg Orosz Lajos,⁴² Comenius, aki a szemléltetést bevitte az oktatási folyamatba, az Orbis Pictus gazdag képanyagát rendkívül jól hasznosította a testnevelés és sport iránti érdeklődés felkeltésében, mozgósításra, motiválásra. A diákok ennek hatására kipróbálhatták testi erejüket, ügyességüket.

"Az Orbis Pictus a Vestibulum és a Janua elé Lucidariumnak, afféle bevezető megvilágosító tankönyvnek készült."⁴³ Comenius a három latin osztály elé /I. Vestibuláris osztály, II. Januális osztály, III. Atriális osztály/ egy előkészítő osztályt szervezett. "Ezt egy Rozgonyi nevű kollaborátor vezette, Valószínűnek látszik, hogy ő volt az Orbis Pictus legelső tanítója."⁴⁴

"Talán nem tévedünk, ha azt állítjuk, ... a Rozgonyi vezette osztály kisdíákjal ... tanulták először anyanyelvükön és latin nyelven."⁴⁵ /T.i. az Orbis Pictust/ Ezek szerint Rozgonyi collaborator adott először ismereteket az úszásról, a labda játékról és a pályafutásról. Ezeket aztán a délutáni időben, a kirándulások alkalmával gyakorolták, játszották is. A vestibuláris osztály anyagát egy Némethi nevű kollaborátor tanította.⁴⁶ A tananyag: - témánk szempontjából - "A gyerekek korának megfelelő játékok". Ezenkívül színelőadás is.⁴⁷ A januális osztályt Veresegyházi Szentyel János állandó tanár tanította. Tananyagunk: "Játék melynek tárgyát a tanár határozza meg."⁴⁸ Itt nagy szerepe volt a tanár szaktudásának, hozzáállásának. Az atriális osztályt Szántal Mihály állandó tanár tanította. A tantervben a következő állt: "Némi szórakozás engedélyezhető."⁴⁹ /A felső tagozaton Szatmári István és Tolnai Dal János tanított./⁵⁰

Mint a fentiek igazolják, Comeniusnak a panszofikus iskolai tantervi tervezetét Patakon kipróbálták, alkalmazták, a "testnevelést" tanították. Valószínű, hogy hatékonyan, mert Comenius előírta, hogy "a testgyakorlatokat előbb be kell mutatni, hogy azokat veszély nélkül lehessen végezni."⁵¹

Az Orbis Pictus első fvét egyébként már 1653-ban kinyomtatták Patakon, a művet "... tulajdonképpen magyar gyermekeknek szánta ..." ⁵² Azaz a pataki gyerekeknek. A "minden oldalú" képzést szolgálta, a sokoldalúan fejlett személyiséget célozta.

A pataki diáknak írta Az új életre kelt Fortilus avagy a lustaság kiűzése az iskolából c. művet. Korholja az ifjúságot, mert nagyon lusták. A korholásban többek között irodalmi, de sportkifejezések is szerepelnek. "Én leghelyesebbnek azt gondolom, hogy mi, akik e versenypályán felállottunk, egymást kölcsönösen biztassuk a gyorsaságra, nemcsak szavakkal, hanem

példával is, ...". Futásban vesenyző fiúknak szól a költő szava: "A rüh érje utól az utolsót!" /Horatius/ "A bölcsességnek ebben a komolyabb versenyében tegyilk meg a magunkét ..." "... aki itt nem akar futni, azt a lustaság rühe fogja utólézni."⁵³

Szóljunk röviden arról a műről is, amelyet szintén a pataki diákoknak írt a nagy pedagógus, címe: "Erkölcsei szabályok az Ifjúság számára."

Szembetűnőek a helyes testtartásra, a jó szokások kialakítására utaló gondolatai:

"1. Testednek legyen egyenes állása."

"11. Vállaid ogymagasságban tartsd, egyik se ereszkedjék a másiknál lejjebb."⁵⁴

Az egészségvédelem, az egészséges szokások, a higiéne megtartásával kapcsolatos gondolatai a következők:

"3. Ha nyál terheli szádat, köpd ki, de félrefordulva..."

"... gyakran köpdödni beteges,..."

"4. Ha az orrod tele van, fujd ki, de nem ruhád ujjával vagy süvegeddel, hanem kendőddel vagy /elfordulva/ két ujjaddal, hogy kezed be ne piszkold, "... a váladékot laposd el."

"5. Ha rád jó az ásítás, tüszögés vagy köhögés ... fedd el a szádat..."⁵⁵

A hajviseletről, ruházatról a következőkben szól.

"1. Homlokodat befedő vagy válladra lecsüngő nagy haját növeszteni ..." - tilos.

"... legyen fésült és tiszta, szeméttől, korpától, férgektől mentes."

"3. Süveged, ruhád, lábbelid, öved legyen tisztán tartva, nem sáros, poros..."

"4. Félíg felöltözve ... köpenyt vagy palástot félvállon viselni... inkább bohóchoz illik..."⁵⁶

Nemes gondolatok a következők:

"6. Akit versenyre hívtak ki, nagy gondja legyen, hogy ne vereséget szenvedjen, hanem győzzön."

"7. A legyőzöttnek ne kámadjon szívében harag... a győzött legközelebb ő győzze le."⁵⁷

A szabadidő hasznos eltöltésére így neveli a pataki diákok

"1. Amikor a munka után megpihenhetsz, játékkal üdtsd fel magad..., a karika, a golyók, a tekejáték, a labda, a futás, az ugrás." Nem szabad gyakorolni, játszani viszont "... a tanító jelenléte vagy engedélye nélkül."⁵⁸

Bár 1653-ban fródott a Jól rendezett iskola törvényei c. munka, azonban nem biztos, "hogypataki tartózkodása idején napvilágot is látott."⁵⁹ Ettől függetlenül biztos, hogy a gyakorlati nevelőmunkában Comenius hasznosította, alkalmazta gondolatait. Így például, hogy "... úgy kell játszani, hogy a játék éppúgy használjon a test egészségének, mint a lélek gyarapodásának." "A mi tanítványaink játékaik mozgásból álljanak..."⁶⁰ A mozgásos játékok szervezetre gyakorolt hatását már akkor felismerte, sajnos még ma sem mindenhol uralkodó e nézet a nevelési gyakorlatban! /Ha csendes, s ül a tanuló nincs baj velem?/ Hasonló értékes gondolata: "Jó lesz... ha a tanulók játékaiban részt vesz a tanító is..."⁶¹ A szervezett, a nevelő által vezetett játék megfogalmazása ez.

Comenius 1650-1654-ig volt Patakon, nehéz és fáradtságos nevelői munkát végzett. Nem mindenki támogatta egyformán. "Pedagógiai téren bizonyos nézeteltérés állhatott fenn az iskolai munkák ütemét illetően..." - írja Kovács Endre idézett művében.⁶²

Nem csoda, hisz Comenius gondolatai nagyok, újszerűek, merészek. "... humanizmusának lényeges alkotóeleme az ismeretelméleti optimizmus... hisz az emberi megismerés határtalanságában..."⁶³ A nagy pedagógus, a testnevelés úttörője demokratikus vonásokat is mutat. "Az emberi méltóság felismerése... át kell, hogy hassa a tanító és tanítvány viszonyát... oltótti az embertelen fegyelmezést... a tanításnak ... minden erőszaktól mentesen kell folynia."⁶⁴

E gondolatokat igyekezett megvalósítani a testnevelés és sport megszerettetésében, tanításában, gyakorlati nevelőmunkájában is.

Az 1654. június 2-án tartott búcsúbeszédében ezeket mondta: "... az erkölcsök nemesítése terén nehezen ment a változás, sokan ellenszegültek a szokások megváltoztatásának..."⁶⁵

A testnevelés és sport, a testkultúra érdekében tett munkássága úttörő,

A pataki iskola testkultúrális színvonala Comenius itt tartózkodása idején értékes, számottevő, előremutató volt.

Felhasznált irodalom:

1. Mészáros István: A Szalkai kódex és a XV. század végi sárospataki iskola 297-298.l.
2. Mészáros István: I.m. 18. l.

3. Földes-Kun-Kutassi: A magyar testnevelés és sport története Budapest, 1977. 40. l.
4. Földes-Kun-Kutassi: I.m. 39. l.
5. Földes-Kun-Kutassi: I.m. 39-40. l.
6. Kun László: Egyetemes testnevelés és sporttörténet Sport Bpl. 1978. 369-370. l.
7. Mészáros István: I. m. 84. l.
8. Mészáros István: I.m. 84. l.
9. Mészáros István: I.m. 84-85. l.
10. Mészáros István: I.m. 86. l.
11. Földes-Kun-Kutassi: I.m. 45. l.
12. Mészáros István: I.m. 88. l.
13. Mészáros István: I.m. 89. l.
14. Mészáros István: I.m. 91-94. l.
15. Mészáros István: I.m. 295. l.
16. Dr. Mészáros István: Egy fejezet a sárospataki iskola 15-16. századi történetéből Pedagógiai Szemle 1971. 4. sz. 298. l.
17. Ujszászy Kálmán: Comenius és Sárospatak Pedagógiai Szemle 1958. 10. sz. 942. l.
18. Ritoókné Szalay Ágnes: Balsarátí Vitus János magyar orvosdoktor a 16. században Medicina Kiadó Budapest Orvostörténeli Közlemények 22. l.
19. Ritoókné/Szalay Ágnes: I. m. 37. l.
20. Ritoókné Szalay Ágnes: I.m. 40.l.
21. Szombathi János: A sárospataki főiskola tanárainak életrajza Sárospataki Füzetek 1864. 303. l.
22. Földesi Béla: A XVII. századi magyar testkultúra tükröződése az iskolatörvényekben Doktori értekezés 1969. 19. l.
23. Szombathi János: I.m. Sp. Füzetek 1865. 44. l.
24. Szombathi János: I.m. 1865. 43. l.
25. Szombathi János: I.m. 1864. 237. l.
26. Szombathi János: I.m. 1864. 237. l.
27. Szombathi János: I.m. 1865. 117. l.
28. Szombathi János: I.m. 1865. 167-168. l.
29. Szombathi János: I.m. 1865. 168. l.
30. Szombathi János: I.m. 1865. 356. 361. l.

31. Földesi Béla: I.m. 121. l.
32. Zibolen Endre: Comenius és az emberi dolgok megjobbítása
Köznevelés 1970/23. sz. 33. l.
33. Geréb György: Comenius didaktikai nézeteinek főbb vonásai,
Kandidátusi értekezés tézisei, 1957. Junius, Pedagógiai Szemle
1958. 10. sz. 1016. l.
34. Szinyei Gerzson: A sárospataki főiskola Comenius idejében Sp.
Lapok 1892. 459. l.
35. Földes Éva: Fejezetek a magyar testnevelés történetéből
Sport Lap- és Könyvkiadó Budapest, 1956. 118-119. l.
36. Kovács Endre: Comenius Magyarországon I.m. A panszofikus iskola
tervezete 149-150. l.
37. Kovács Endre: I.m. 150. l.
38. Kovács Endre: I.m. 150. l.
39. Comenius: A látható világ Ford.: Geréb György Magyar Hellkon
1959. 167, 244-248. l.
40. Dr. Kiss Áron: A magyar népiskolai tanítás története II. f. 1881.
459. l.
41. Szinyei Gerzson: Comenius Sárospatakon I.m. Sp. Lapok 1894.
547-548. l.
42. Dr. Orosz Lajos: Comenius sárospataki iskolareformja Pedagógiai
Szemle 1971. 4. sz. 307. l.
43. Dr. Orosz Lajos: I.m. 307. l.
44. Dr. Orosz Lajos: I.m. 307. l.
45. Dr. Orosz Lajos: I.m. 307. l.
46. Dr. Orosz Lajos: I.m. 307. l.
47. Kovács Endre: I.m. 120-121. l.
48. Kovács Endre: I.m. 120-121. l.
49. Kovács Endre: I.m. 120-121. l.
50. Dr. Orosz Lajos: I.m. 307. l.
51. Dr. Kun László: A sport története I. Sport Budapest, 1966. 79. l.
52. Dr. Geréb György: Comenius Orbis Pictusa Pedagógiai Szemle,
1958. 10. sz. 950. l.
53. Kovács Endre: I.m. 284. l.
54. I. m. 286. l.
55. I. m. 287. l.

- 56. I.m. 287. l.
- 57. I.m. 290. l.
- 58. I.m. 294. l.
- 59. I.m. 296. l. lábjegyzet
- 60. I.m. 304-305. l.
- 61. I.m. 305. l.
- 62. I.m. 52. l.
- 63. I.m. 15. l.
- 64. I.m. 16. l.
- 65. I.m. 388. l.

DR. FENYVESI ANDRÁS

főiskolai docens

REFORMKORI KÜZDELMEK ZEMPLÉNBEN A MAGYAR NYELVÉRT,
A SAJTÓ- ÉS SZÓLÁSSZABADSÁGÉRT

Harc a magyar nemzeti nyelvért

A reformkori küzdelmek egyik legnagyobb és legszebb vívmánya a magyar nemzeti nyelv jogainak kiharcoltatása és elismertetése volt. Az irodalomban Kazinczy nyelvújító munkássága révén, valamint Vörösmarty szárnyaló, romantikus stílusa által már felzárkózott a "csiszolt nyugati" nyelvek mellé. Annál nehezebb volt a hivatalos nyelvi jellegének elismertetése a közigazgatásban. A nyelvészek, irodalmárok mellett a liberális nemesség politikusai is elérkezettnek látták az időt, hogy megalkuvás nélküli harcot kezdjenek a magyar nemzeti nyelv elismertetése érdekében. Ez nem volt könnyű küzdelem, hiszen nemesak nyelvi vitáról volt szó, hanem a nemzeti öntudatról, a függetlenségről, a polgári fejlődés irányába való haladásról is.

Az 1825-27-es országgyűlésnek talán az volt a legpozitívabb eredménye, hogy határozatot hozott a Magyar Tudományos Akadémia felállításáról. Széchenyi István példáján felbuzdulva 250.000 ezüstforintot ajánlottak fel a nemesek erre a célra. Az akadémia, mint tudjuk, elsősorban nyelvfejlesztő; valamint a "művelt közönség nevelése" céljából alakult meg.

E harcból Zemplén vármegye is kivette a részét, 1825. augusztus 25-én az újhelyi megyegyűlés megfogalmazta a követi utasításokat, melyek 17. pontja így szól: "A magyar nyelv támogatása és művelése szent feladat. Jó lenne, ha erről törvény rendelkezne".¹⁾ Zemplén politikai hltvallásként tartotta számon a magyar nyelv ügyét, de óvakodott a megye nemzetiségeinek anyanyelvei elleni túlkapasoktól is.

1826-ban Nagy Pál után Schmiddegg zempléni követ sürgette az 1791-ben elfogadott reformtervek megvalósítását, mely hatalmas lökést adna a nemzeti művelődés, a magyar nyelv fejlődésének. A kormány és a rendek vitájában gróf Schmiddegg - a megyei utasításnak megfelelően - a rendek oldalán állt. A kormány azt kérte az országgyűléstől, hogy a kormány-

szövegeket csak latinul fogalmazzák meg. Ezzel szemben a megyei követek javasolták, hogy az ügyviteli nyelv a magyar legyen, továbbá, aki világi vagy egyházi hivatalt vállal, annak tudnia kell a magyar nyelvet. Azt követelték, hogy vezessék be minden iskolában a magyar nyelv tanítását, végül: a törvényeket két nyelven fogalmazzák ezután, magyarul és latinul. Sőt, Zemplén tovább ment: a törvénykönyveket azonnal fordítsák le magyar nyelvre! Ragaszkodott hozzá, hogy a magyar nyelvet, illetve szöveget minden esetben fogadják el hivatalosnak és hitelesnek! Javasolta, hogy a városok is magyarul intézzék az ügyeiket.

Sajnos, 1825-27-ben mindezek még nem valósulhattak meg. A rendek szomorúan vették tudomásul, hogy a király megengedi ugyan a törvények magyar nyelvű szövegezését, de csak a latinul megfogalmazott iratokat tartja hitelesnek.

Az viszont mindenképpen előre vitte a nemzetti válás ügyét, hogy határozat született a magyar nyelvet ápoló akadémia felállításáról. A tervét csak az országgyűlés után dolgozta ki egy bizottság, a működését is később kezdte el, de a nemzet a magyar kultúra megújulásának diadalát látta benne. Ennek hatására meg is indult az új út keresése mind az irodalomban, mind a többi művészetekben.

A magyar nyelv teljes elismeréséért folyó küzdelem a következő években nem lankadt sem az országgyűlésen, sem más fórumokon. Az 1831-ben megalakult újhelvi kaszinó a szellemi ébredést, a nemzeti öntudat felkeltését, a magyar nyelv művelését vízta zászlajára.

Az 1830. szeptember 8-án megnyíló országgyűlésre a megyei követi utasítások 12. pontja a magyar nemzeti nyelv művelését szorgalmazza. A november 25-i megyei közgyűlésen ezt még nyomatékosabbá teszik: "A nemzeti nyelv folyamatos előmenetele csak akkor reményelhetők, ha azok, akik iskolák és tudományok igazgatói lesznek, maguk is értik a magyar nemzeti nyelvet."^[2]

A magyar nyelv ügye központi kérdés lett. A rendek nyomására a főrend megállapodott abban, hogy a helytartó tanács a beadványokra magyarul válaszol, magyar nyelvű perekben magyar nyelvű ítéleteket kell hozni. Továbbá 1834. január 1-től csak magyarul tudó kaphat ügyvédi oklevelet. Arról is törvény jelent meg, hogy a magyar ezredeknél magyar legyen az okiratok nyelve.

E törvénycikkeknek /1830. VIII. tc./ negatívumai is vannak; a felirati javaslatokat és törvénytervezeteket a továbbiakban latinul is mellékelni kell, a hadseregben a vezényleti nyelv ezután is a német a magyar katonáknál. Arról nem is beszélve, hogy kedvezőtlenül érintette a fiatal nemzetiségieket.

Mivel ez nem elégítette ki a liberális nemességet, 1832-36-ban a vita folytatódott. Szó szerint idézem az 1832. november 7-i újhelyi megyegyűlésen elhatározott követi utasítások egy részét: "A köznép, amelynek nagyobb része mesterségekre adja magát, a tudományokban leginkább csak a kisebb iskolákban művelődhetnek, itten is a leszükségesebb tudományokban, tehát technológiában, ökonómiában, geográfiában magyar nyelven tanítsanak".^[3] A közigazgatásban pedig: "Minden tanácskozással és üzenetek mind a két Táblánál magyar nyelven tétetvén, magok a törvények is, bár még most a magyar és deák nyelven tétetnek fel".^[4] A főrendi házban - furcsa véletlen - éppen gróf Majláth Antal zempléni főispán /később magyar kancellár/ a latin mellőzését ellenezte. Szerinte ez a magyar művelődés és kultúra rovására menne. Majláth véleményét osztotta a pécsi kanonok is, amire Szirmay megyei követ hevesen válaszolt: "Nem csodálkozom, hogy ha a kormány kívánságunkat gátolja, de hogy a magyar törvényhozó teremben, a magyar nemzet képviselői között akadhat oly követ, ki a honi nyelv felemelése ellen szól, e felett valóban szégyennel telve pirulnia kelletik".^[5] Később a vita hevében ingerülten vetette oda: "Nem sokat gondolok velem, miképp vélekednek felőlem a németek, a fő gondom az, hogy küldőim jól vélekedjenek. Ezek pedig meghagyták, hogy a nemzeti függetlenség parancsolta címet megtartsam, attól soha el ne álljak".^[6]

1835. december 12-én az országgyűlésen a másik zempléni követ, Lónyay rezignáltan jegyezte meg, egyáltalán nem csodálkozik azon, hogy e kérdésben a király és a kormány makacs ellenállást tanusít, hiszen az ő számukra nem művelt és tanult, hanem engedelmes alattvalókra van szükség. Szirmay követ híu maradt szókimondó mivoltához, 1835. november 2-án a kerületi ülésen úgy nyilatkozott, hogy: "a bihari javaslatot pártfogolá, annival inkább, mert ő úgy hallotta, hogy őfelségének minden deák reprezentációt is németre fordítanak, ha tehát csakugyan fordítani kell, azt bizony magyarból is megtehetik".^[7] A hosszú vita meghozta az eredményét. Legalábbis a két előbbi reformkori országgyűléshez képest előrelépést könyvelhetünk el. A rendek azt kérték, hogy a főrend magyarul válaszoljon az alsótábla üzeneteire, a királyhoz intézett feliratok, törvények nyelve

a magyar legyen, magyar ezredeknél a vezényszó nyelve szintén a magyar legyen, magyar katonai alakulatoknál magyar tiszteket alkalmazzanak, a tartománybelli hatóságokkal magyarul, latinul vagy németül levelezzenek, az alsó- és felsőoktatás magyarul történjék, a városi közigazgatás nyelve új éven belül szintén a magyar nyelv legyen, valamint a román tanítóképző intézetekben hozzanak létre magyar tanszékeket is.

Ez akkor még maximális követelésnek tűnt, csak fokozatosan valósulhatott meg. Az 1836. III. tc. a két nyelven szerkesztett törvény hiteles szövegének a magyart jelentette ki. Kimondta, hogy a királyi tábla előtt magyarul lehet pert kezdeni, ahol a szent beszédet magyarul tartják, ott az anyakönyvet is magyarul kell vezetni. A követek hozzáfűzték: "keserőséggel tölt keblök öröme nem tágult, ha meggondolják, hogy a magyarnak törvény, mégpedig úgyszólván kicsikart törvény kellett arra, hogy törvényeit anyanyelven alkothassa".^{18/}

Zemplén megszavazta a törvényt, mert jól látta, hogy ez hozzájárul a politikai egység, az állami függetlenség kialakulásához, az irodalmi nyelv, a nemzetté válás kiterjedéséhez.

Hozzá kell tennünk, hogy a zempléni megyegyűlés sem volt sokszor következetes a reakcióval vívott harcban. Amikor a király gróf Pálffy Fidét nevezte ki kancellárnak, a magyar nyelv, a nemzeti függetlenség esküdt ellenségét, a haladó eszmék üldözőjét, a közgyűlés üdvözlő levelet küldött hozzá. Híába mondta Lónyay Gábor, hogy még magyarul sem tud, "szokásból" mégis elküldték a levelet.

A hosszú, csaknem negyedszázados harc diadala bekövetkezett. Az 1844-es országgyűlés törvénycíkké értelmében /1844. II. tc./ a hivatalos állami nyelv a magyar lett. Fontos eszközzé vált a nemzet politikai egységének, kiterjedt az ország teljes területére. A győzelemhez a megyei követutasítás 13. pontja jelentősen hozzájárult.

Bár Zemplén a megyeszékhelytől felfelé soknemzetiségű volt, főleg szlovákok és ukránok lakták, a szlovák nyelvi-kulturális mozgalom hatása kevésbé tapasztalható ezen a részen. Talán azért, mert Kollár mozgalma nagyon erősen kapcsolódott a cseh burzsoá eszmékhez. A hazai szlovák értelmiség még nem volt elég erős ahhoz, hogy frontális támadást kezdeményezhetett volna. Észak-Zemplénben pedig alig beszélhetünk szlovák értelmiségről. Erőszakos magyarosítás sem történt, mert az északi rész teljesen idegen ajkú volt, hiányzott a magyarosításhoz szükséges helyi bázis.

Az ukrán nemzeti mozgalom a negyvenes évek derekán kezdett lábra kapni, de a jelentéktelen gazdasági-társadalmi fejlődés következtében nem válhatott politikai jellegű manifesztummá, csupán kulturális, vallási és közoktatási problémákat vetett fel. A képviselői elsősorban a Duhnovics köré csoportosult görögkatolikus papok voltak, akik Eperjest a magyarországi ukránok központjává építették ki, inkább az Oroszországból és Gallciából küldött feladatokat hajtották végre, nem nevezhetjük tehát önálló mozgalomnak.

Sajtó- és szólásszabadság

Az ebben a tekintetben vívott harc mélységében már nem volt olyan horderejű, mint a nemzeti nyelvért vívott küzdelem, de szerves része ez is a nemzeti önérzet, a személyi szabadság, az ország függetlensége kérdéseinek, a feudális viszonyok felszámolásának. A témát illetően Zemplénben szűkebb a küzdőtér, mint Pest megyében, vagy mint a nyugati vármegyékben. Önálló sajtót csupán a pataki főiskola és Sátoralfelől hely próbált szerkeszteni több-kevesebb sikerrel, de az országos politikának csakély viaszhangját tudták a helyi lakosság tudomására hozni.

A képviselők nosztalgikus szavakkal panaszkodtak a sajtó- és szólásszabadság, a könyvnyomtatás kezdeti fokára, illetve hiányára. Felsőbüki Nagy Pál kedvetlenül állapította meg 1825-ben Pozsonyban, hogy amit a német tartományokban ki lehet nyomtatni, az nálunk tilos. A külföldi egyetemeket a sajtócenzúra miatt egyre kevesebben látogatják a magyar ifjak.

Az egész országra kiterjedt napi, illetve hetilap nem volt. Az oki a sajtószabadság hiánya, 1832. szeptember 5-én a megyegyűlésen az operátumokról szóló bizottsági javaslatokról vitáztak. Az ellenzék tervszerűen támadott minden lényeges területen, és ennek kapcsán éles harc bontakozott ki. Különösen a cenzúrát bírálták a liberális képviselők. A sajtószabadság ügyében Lónyay Gábor teljes sajtószabadságot követelt. Ehhez Kossuth is hozzászólt, sőt a főszerepet neki osztották ki. A kiváló szónok, mielőtt elhagyta volna Zemplént, még egyszer felszólalhatott a közgyűlésen. A beszéde elején a megbántott Kossuth szót, aki a férfúi bátorságra hivatkozott az "elleneséges világ közepette"^{9/}, majd drámai hangon folytatta: "Vegyenek el mindent, csak szabad sajtót adjanak. A kormányra nézve nem lehet veszedelmes a szabad sajtó, ellenkezőleg, a nép kívánásának

nem ismerése, az elzárkózás okoz feszültséget a kormány és a nép között. A szabad sajtó polgári alkotmányunknak veszedelmére volna? Meglehet, hogy a szabadságok éppen ellenkezésben állnak a szabadsággal, mert a valódi szabadság egy és közönséges, ennek nincs plurális, Meglehet, hogy ahol egy részen privilégiumok vannak, ott a másik részen természetesen szolgaság és megszorítás található, Csak egyet állíthatok: constitutióknk vagy jó és igazságos, vagy rossz és igazságtalan. Ha jó és igazságos, kiállja a vélemények szabad súrlódásának tűzpróbáját, ha rossz és igazságtalan, bukjon, és az igazságtalant védeni nem akarom, s ha igazságtalan, a törvényhozás útján igazságost óhajtok behozva látni".¹⁰¹

Kossuthnak e tényekre alapozott érvelt nem tudták megcáfolni. A jól felépített, gondosan szerkesztett mondatok ragyogó szónoki képességről tanúskodnak. Kossuth nem az osztályának, hanem a nemzetének akar szabad sajtót. Láthatjuk, hogyan fejlődik fokról-fokra a forradalmi Kossuth politikai érettsége. Meg akarja szüntetni a rossz alkotmányt, helyébe jót kíván a törvényhozás és a törvények betartásának szellemével. Ezen a megyegyűlésen bizonyítani akart. 1832. november 7-én nem került be a 43 tagú követi utasításokat előkészítő bizottságba. Ez a tagság jelentette azt, hogy valaki egyáltalán politikusnak számítt egy megyében.

Ebből a lehetetlennek számító kattanból egy politikai zseni számára a véletlen hozta meg a kiutat. A főrendekhez tartozó regalisták néha nem jelentek meg az országgyűléseken. A távolmaradók vagy betegek, vagy idősek voltak. A nádor engedélyt adott a távolmaradásra, de kötelezte őket, hogy helyettesekről gondoskodjanak a törvényhozásban. Három főúr is kérte Kossuthot /Vécsey Pál, Sennyey Károly és Flicher Pál bárók/, hogy legyen személyes képviselőjük az országgyűlésen. Kossuth elfogadta a megbízást. Az anyagiakat az említett főrendi tagok rendezték.

Nagy probléma volt a kancellária által gyakorolt cenzúra.

Az 1790. 14. tc. ellenére a kancellária megtiltotta a megyék közötti levelezést. Ezzel a kormány megfosztotta a lehetőséget attól, hogy egymás között kicseréljék a tapasztalatokat, amelyek a katonaszállításról, adókérdésről leveleztek. A konzultálás feltétlenül hasznos volt. Bars megye már 1820. március 6-án tiltakozott emiatt, valamint sérelmezte, hogy megtiltották a tudományos és irodalmi folyóiratok behozatalát, megszigorították a bel-földi sajtót. Zemplén ezt a tiltakozást magáévá tette, és az 1825. augusztus 25-i megyegyűlésen megfogalmazott követi utasításában ezt szóvá is teszi

/9. pont/. Az említett év november. 29-i újabb utasításában nemcsak a megyék közötti levelezést sürgeti, hanem követeli, hogy az országgyűlés jegyzőkönyve jelenjen meg nyomtatásban is, és küldjék el minden megyének, Kérli továbbá: "a könyvnyomtatás szabadságát, a titkos árulkodásnak megszüntetését, a polgári túlkapásainak megfékezését".^{/11/}

E fenti utasítások jelzik, hogy nagy szükaég van az országgyűlési tudósításokra, és nem véletlen, hogy újhelvi inspirálására szerkeszti a jövőben Kossuth az Országgyűlési Tudósításokat, Lónyay Gábor vetette fel egy megyei közgyűlésen, hogy milyen jó lenne, ha a diétáról Kossuth rendszeresen tudósítaná őket, Kossuth vállalta a feladatot. Az anyagi fedezetet Lónyay, Vécsey és Soós biztosította. Ez némileg enyhített Kossuth anyagi gondjain: "Nem is sejtette, hogy ebből országos méretű vállalkozás lesz".^{/12/}

Meghatódva hagyta el Zemplént december 7-én, így született meg - zempléni ölettel - az Országgyűlési Tudósítások, Igaza volt Barta István-nak: "amiért megyei szinten lelkesedett, azt országos szinten Kölcseyvel, Wesselényivel, Széchenyivel folytatta Pozsonyban".^{/13/}

Először idegenkedtek Kossuth személyétől Pozsonyban, más szerkesztő után néztek. Még ekkor Wesselényi sem bízott meg benne túlságosan. A kormány pedig 5,000.- forint óvadékot követelt tőle, így óhajtotta elzárni Kossuth elől az utat. Reviczky kancellár is felfigyelt a gyanús vállalkozásra. De gyarapodott az előfizetők száma, a havi előfizetési díj 10 forint volt. 1832. december 17-től 1836. május 15-ig 344 számot és egy toldalékot adott ki Kossuth.

A Törvényhatósági Tudósítások is zempléni kezdeményezés. Egy ízben Lónyay Gábor felvetette baráti környezetben, hogy nagyobb nyilvánosságot kellene biztosítani a megyegyűléseknek. Az ellenzék azonnal támogatta a gondolatot. Felvették a kapcsolatot Kossuthal, és az eredmény: 1836. május 28-án Kossuth meghirdette a Kaszinó hirdetőtábláján a Törvényhatósági Tudósításokat Wesselényi ajánló sorával. Kéthetenként jelent meg, a fél-évi előfizetési díj 25 forint volt, összesen 23 szám látott napvilágot. "A 24. szám éppen másolás alatt volt, midőn a következő év tavaszán a hatalom ráette a kezét a szerkesztőre a irataira".^{/14/} Az ellenzéki lap főbb munkatársai Zemplénből Vécsey Pál, Soós János és Lónyay Gábor voltak. De ott volt a segítők között Zalából Deák Ferenc is.

A szólásszabadság érdekében Lónyay Gábor nagy hatású beszédet mondott az 1832-36-os országgyűlésen. Lássunk belőle néhány részletet: "Egyébiránt mind politikus, mind törvényes szempontból többször megvitattott tárgyhoz alig van ugyan mit hozzáadni, de mivel napról-napra újabb erővel látom az ügyet megtámadni, kötelességemnek érzem pártolására észrevételeimmel röviden előterjeszteni. A szabad szólás minden embernek természetij jussal közé tartozik. De jussa ez a polgárnak is, de sőt, kötelessége is, mert hol a törvénynek a kormány által elmagyaráztatnak, vagy önkényesen egészen félrevezetnek, ott a hazafi érzésűnek hallgatni nem szabad. S ha törvény javításról is hozásról van szó, szabad-e annak hallgatni, ki szívén viseli nemzete kifelhődését, hazája előmengetelét s virágzását? Nem... Ha nem yívhatjuk ki a szólás szabadságát, feltaláljuk azt önmagunkban, s használni fogjuk, hogy küldőink előtt oly színben fessük le a kormányt, aminő, s olyanban a főrendeket, minő készeknek mutatkoznak a nemzeti boldogság előléására".¹⁵⁾

A megyék fellratban tiltakoztak a Wesselényi ellen felhozott véd miatt, mert ez világos példája volt annak, hogy a kormány megsértette a szólásszabadságot. Sajnos, az országgyűlés nem állította helyre 1836-ban az emberi szabadság eme fontos alapelvét.

Az 1839-40-es országgyűlésen Pest, Zala, Zemplén és más megyék nagy offenzívába kezdtek Kossuthék kiszabadításáért, a sajtó- és szólásszabadságért, a nyomtatott országgyűlési napló szerkesztéséért, valamint egy oly főrendi naplóért, melybe a rendek is betekinthetek. Mindezeket az ellenzék felsőházi vezére, Bathhányi is támogatta. Ennek hatására 1840 tavasza némi enyhülést hozott. Átszervezték a cenzúrát, megélelnkülték az eddig megjelent lapok. Kiszabadult Kossuth, és harcba indult a pesti megyegyűlésen az addigi elvelért. Mindenképpen lapot szeretett volna kapni, és 1841. január 2-án megjelent Kossuth Pesti Hírlapja.

Jegyzetek:

1. Kazinczy Ferenc Állami Levéltár, Sátoraljaújhely
/a továbbiakban: Levéltár/, IV/1546. jegyzőkönyvi szám
2. Levéltár, IV/2095. j.sz.
3. Levéltár, IV/1704. j.sz.
4. Levéltár, IV/1705. j.sz.

5. Kossuth Lajos: Országgyűlési Tudósítások, Egyetemi Nyomda, Budapest, 1948. III. kötet, 605. oldal
6. Kossuth Lajos: OT, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1959. IV. kötet, 660. o.
7. Kossuth Lajos: OT, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1961. V. kötet, 199. o.
8. Kossuth Lajos: Törvényhatósági Tudósítások, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1966. 650. o.
9. Barta István: A fiatal Kossuth, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1966. 141. o.
10. Barta István, i.m., 142. o.
11. Levéltár, IV/2636. j.sz.
12. Barta, i.m., 177. o.
13. Barta, i.m., 180. o.
14. Kosáry Domokos: Kossuth Lajos a reformkorban.
Antiqua Nyomda és Irodalmi Rt., 1946. 87. o.
15. Kossuth: OT, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1961. V. kötet, 684. o.

DR. KOMÁROMY SÁNDOR

főiskolai adjunktus

CSOKONAI ÉS AZ IRODALMI NÉPIESSÉG

Csokonait méltán tekintjük a magyar felvilágosodás költőjének, mert mindaz, amit kifejezetten, s az, ahogyan kifejezte, összességében a felvilágosodáshoz kötődik. Népiessége is! Életművében a felvilágosodásnak és az irodalmi népiességnek olyan szintézise valósul meg, amely korában példa nélkül áll.

Költői gyakorlatán formailag aránylag kevés nyomot hagy a népiesség, anyagában és főként alaki jelenségeiben viszonylag kevés példa sorakoztatható fel. Látni fogjuk, hogy népiességének értékel nem is csupán a felszínes és alaki jegyekkel mérhetők, hanem - s épp ebben több elődei-nél - a szemléleti és eszmei, stílusbeli népközelség vitathatatlan meglétével már irodalmi népiességünk egy magasabb fejlődési fokát is jelzi.

Csokonainak a népivel sok tekintetben rokon egyénisége, műveltsége, az a magasfokú technikai felkészültség, amellyel a népi kultúrához nyúl valódi népies gyakorlat kiművelésére teszik őt alkalmassá. Költőnk népességében létezik egy sajátos minőségi többlet, melynek közelébe is csupán kevesek /pl. Horváth Ádám, Fazekas/ tudnak eljutni. A népivel való azonosulni tudás mellett, már sokoldalú műveltsége miatt egy bizonyos rálátással, távolsággal is bír. E distanciával válik el végső soron a spontán népiességtől.

Mielőtt részletesebben elemzésekbe kezdenénk vizsgáljuk meg a már említett distancia mibenlétét. Distanciája lényeges eleme az a kultúrközeg, ahonnan érkezett. Debrecenben a magyar felvilágosodásnak egyik jól megkülönböztethető változata jött létre, gyökerei a város XVI-XVII. századi történetéig nyúlnak vissza. Fejlődése a többi magyar mezővároséhoz hasonló, csak jóval nagyobb mértékben /a XVIII. században az ország legnépesebb városa/, s azzal az igen jelentős különbséggel, hogy Közép-Európától Perzsiáig terjedő kereskedelmi és a nagy nyugati protestáns egyetemekkel kiépített sokoldalú szellemi kapcsolatai révén nemzetközi horizontra tett szert.^{1/} Ebben a legjelentősebb tényező és szellemi bázis, a Kollégium, amely Csokonai rendkívül gazdag ismeretnek is forrása, inspirálója. Jártas volt a természettudományokban, a zenében, ismerte a

klasszikus és a magyar irodalmat, Nyolvtudásával pedig eleven kontaktust teremtet az európai kultúrával.

Csokonaié a parasztpolgár distanciája. Népi élményei vannak, de azokat képcs már elvonatkoztatva is látni. Tulajdonképpen ez adja a minőségi többletet, ez teszi népeességében a tudatosságot. Fellamerl a folklór-élményben lévő esztétikumot, ugyanakkor tudatosan emeli át a műirodalomba is ezt az élményt. Fazekasnál is hasonló irodalmi gyakorlatot értékelhetünk. Kettőjük népiessége nem a folklór recepciója csupán, hanem a folklór megnevesítése, a nép-nemzeti viszony első jelentkezése/1/, ami majd később Petőfinél és Aranynál jut el a csúcsra.

Dár mi a továbblakban Csokonait méltán látjuk, sőt az irodalmi népiesség egyik jelentős fejlődési fokát reprezentáló költőt értékelünk benne, mégsem tartjuk kizárólag népiesnek. Általában jellemző rá az egynemű stílus hiánya, ennek részleteit itt nincs módunkban megvizsgálni. Életművében a felvilágosodás minden stílusirányzata helyet kap, ezek olyan szintézisét adja, melyre ebben az időben csupán Csokonai volt képes. Csokonai stílusszintézise olyan rendszer, aminek belső struktúráját a klasszicizmus határozza meg.^{2/} Ebből a vonulatból oldalirányba ágaznak ki - életkörülményei és sorsa által meghatározottan változó mértékben és súllyal - a különféle más stílusok. E stílusgazdagságban, tarka egymásmellettségben, ha számukban nem is, de súlyukkal annál jelentősebbek népies alkotásai.

Csokonai népies alkotásai nemcsak mint egyes művek értékelhetők. Összefoglalható és áttekinthető bennük e stílus minden korábbi progresszív kezdeménye, a fejlődés eddigi eredményei kezdve a népdalgyűjtéstől, majd a népdal-imitáción át, egészen a népköltészeti elemek művészi összegzését adó versekig.

Népdalgyűjteményét, sajnos, még eddig nem sikerült megtalálni. Minden bizonnyal folklór-kutatásunk egy jelentős, korai művét értékelni feljegyzett népdalaiban, népmeséiben, népi hagyományaiban. Csokonai, maga tudósít a kész népdalgyűjteményről egy 1797-ben kelt levelében, ahol kézírásban lévő munkáit nevezi meg: "Régi és újabb magyar népbéli dalok /Volkslieder/ melyeket más csinos nemzeteknek példájára Imitt-amott kézírásból és hallomásból összeszedvén, az elveszéstől megmenteni kívánt Csokonai Vitéz Mihály. - Van már ilyen minden nótá mintegy 300. - már minlegy 450."^{3/}

Értekezést tervez Herder törekvéséhez hasonlóan, különféle népek dalairól akar jellemzést írni. Sajnos, ez az értekezés sem maradt ránk. Szabó Mihály, a költő debreceni iskolatársa 1801 augusztusában így tudtja Csokonait: "Egyszer hajdanába azt mondotta volt az Úr nékem, hogy ha megkapnám valahol az amott kerekedik egy fekete felleg - nótánk több részét közölném vele. Imé tehát akár kell, akár nem, én a mit itt, amott hallottam hozzá ide from."^{4/}

Szabó Mihály levele a költő tudatos és megszerzett gyűjtőmunkájáról tanúskodik. Csokonai már 1793-ban - Kazinczy révén - ismerte Herdert. "Magyarjalmi Literátorokl - írja a költő egyik jegyzetében - ne csak a külföldi írót olvassátok, hanem keressétek fel a rabotázó együgyű magyart az ő erdeiben és az ő scytha pusztáiban, hányjátok fel a gyarló énekes könyveket, a veszekedő predikációkat, a szür-bibliopoliumon kiterített, szennyes románcokat, hallgassátok figyelemmel a danoló falusi leányt és lámbor puttonost; akkor találtok rá Árpád szerencsi táborára, akkor leltek fel a nemzetnek ama mohos, de annál tiszteletesebb maradványait, amelyeket az olvasott és az utozott uracskáknak társaságában haszontalan keresnétek..."^{5/}

Nem ismerhetjük gyűjteményének tartalmát, mégis azt állítjuk, hogy e munka részletei jelen vannak műveiben. Közismert Csokonai szókészletének rendkívül gazdag népi eredetű^{6/} rétege - erre a későbbiekben még kitérünk - továbbá az a tudatosság, ahogyan beépíti készülő műveibe a megismert és feljegyzett folklóranyagot.

Csokonai az élő köznyelvből merített "Nyelvének egyetemes gazdagságából következik - idézzük Szilágyi Ferenc kitérő megfigyelését -, hogy jóformán nem parodizálható. Karinthy, amikor a maga zseniális stílusparódiáit írta, Petőfi egyszerűségét, Ady néhol modorosságba hajló balladás hangvételét, Babits fonom artisztikumát, Móricz naturalizmusát kitérő szemmel figyelte meg a kitérő tollal utánozta, Csokonairól nem írt paródiát, sem ő, sem a későbbi stílusparodisták. Egyszerűen azért nem, mert Csokonai nem parodizálható; nem mintha káprázatos nyelvi gazdagságának nem volnának meg rögtön felismerhető egyéni vonásai, hanem azért, mert nem tolja elének a maga nyelvi egyéniségét, hagyja, hogy - Schiller szavaival - a nyelv maga költsön... Ha őt parodizálni akar-nánk, magát a magyar nyelvet kellene parodizálnunk. Mert Csokonai stílusa maga a magyar nyelv..."^{7/}

Tudatos nyelv- és stílusépfktkezésének része az egyes művekben is fellelhető folklóranyag. Első népdala a Tempelői végén van /Egy részeg hajdúváros Tiszán túl.../, feltehetően lejegyzett népdal. Hasonlóak a Karonyónéban lévő dalok is. Az egyiket Borla szolgáló éneklé a II. felvonásban /Caugrai kincsem, hallod-é?.../, a másikat egy Kuruzs nevű lúzfapoéta /Hármat ellett a fúrjecske fú renden.../.

A Dorottya nem népies alkotás^{8/} ugyan, de több szinten /jegyzetek, nyelv, szereplők/ is van népies vonatkozása. Jegyzetanyagában rendkívül gazdag a néprajz köréből, különösen gyakorl a népszokások és a babonák leírása. Értékük elsősorban önmagukban van, nem pedig a mű stílusvetületében. Sok remekül megfogott népi valóság-elem /ld. alábbi idézet/ halmozódik fel a mű kép-, hasonlat és metafora anyagában is.^{9/}

A Dorottya valóság-igénye már Petőfi és Arany népies realizmusa felé mutat. Verseléséről is ezt mondhatjuk. A Dorottya párosrítmű tizenkettősével a későbbi népies epika is élt /János vitéz, Toldi/. Méltán sokat idézett a III. könyv barokk-népies hasonlata:

Mint a zöld Hortobágy kövér mezejében

A csintalan betyár, ha a szél mentében

Súveg-mocskot éget a szalmán vagy pipán^{+/}

+/ A Hortobágy pusztáján, mely az ugynevezett Hortobágy folyóviznek vagyis Tiszaszakadélnak környékén esik a debreceni és újvárosi földön - s közönségesen az alföldi legelők körül, szokások holmi pajkosoknak, hogy pipájokba súveg - vagy kalapmocskot tesznek, mellynek füstjét ha messzéről a gulya megérzi, szerte-széjjel szaladoz. /Csokonai jegyezte - K.S./ /Lásd: CSMM. I. 513./

Maga meg odébb áll gyalog vagy paripán

Híába hangicsál a duda, furulya,

Összebög a marha, megszalad a gulya

Tehén, uszó egyre szalad a cserénynek,

Van baja, van mérge a szegény legénynek,

Így ama szédítő hangok b(b)ájára,

Az Éristől titkon húzott muzsikára,

Tódult a dámáknak nagyjok és aprajok.

Zúrzavar lett, kikikbámulta, mi bajok?

Szintugy törték, nyomták az ajtón magokat,

Ott hagyták a táncot s a gavallérokat.^{10/}

A Dorottyá forrása is folklór eredetű, a Farsang-Nagyböjt vetélicedésben ismerhető fel. A szereplők szintjén a népies jelleg elsősorban Gergő alakjában ragadható meg, akivel Csokonai bírálatot mond a farsangoló urak erkölcséről.

Nemcsak a Dorottyában szerepeltet Csokonai népies figurákat. A Karnyóné már említett Boris szobalányán kívül, a mulatságos Lázár kalmárlegény és az ezermester Kuruzs érdemel figyelmet. A Tempefői-ben a fűzfapoéta Csikorgó, Szuszmír a kályhaűtő cigány /akire még visszatérünk/. A Gerson du Malheureuxban ismét a cigány és Ábrahám zsidó, az obsitos katonatiszt vagy a borissza oskolamester. E zsánerszerű figurák tudatos céllal kerülnek a művekbe. A költő épp általuk teszi hitellessé mondandóját - többek között - előadatya velük a már idézett népdalokat.

A Tempefői azon túl, hogy a plebejus Csokonai vádbeszéde egy avult, feudális társadalom és irodalom felett, az irodalmi népiesség szempontjából egy egyedülálló műfaji konzekvenciát is takar. A korszak irodalmi népiességét homogenitás jellemzi. A dal műfaja él. Más népi műnemek /mese, ballada stb./ iránt - néhány kivételtől eltekintve - nincs tudatos érdeklődés. A Tempefői Szuszmír-meséjével törvényes keretek között vonul be a hamisítatlan népmese a magyar irodalomba. De a példa itt még negatív! A mesével, de más népi műfajokkal a korszak klasszicista esztétikája nemigen tud mit kezdeni. Másrészt az idegenkedést a tartalom irracionálitása is adja, ami alapvetően ellenkezik a felvilágosodás világképével. Úgy vélik, hogy a mese a nép között babonát, ostobaságot terjeszt. A Szuszmír-mese^{12/} is ezt bizonyítja! Rozália az, aki ezt kimondja. Íme a hetedik jelenés néhány részlete:^{13/}

Rozália: Hát mivel tölti az időt?

Éva: Ez a bohó Szuszmír mesélget, azt nevetem.

Rozália: Ugyan talál-sz-e abba valami mulatságot, s nem sajnálja-e ilyen alávalósággal mulatni idejét.

...

Rozália: Ilyen alávalóságokat kedvelhet, amellyek az édesen repdeső képzelődésnek nyájason enyelgő szárnyait is rost unalommal lankasztják. Amellyek semmi jóval sem teszik magokat a nemes szív előtt érdemesekké.

Éva: S ezek a maga tetszését nem nyerték meg?

Rozália: Több mint nem, még neheztelek is rájuk.

Éva: Miért?

Rozália: Mert semmit sem látok benne, amire méltó volna
nemes léleknek figyelmezni.

Éva: Elég, ha gyönyörködöt.

Rozália: Azt sem.

Csokonai legkiválóbb népies alkotásai előtt utalnunk kell még azokra a versekre is, amelyek népdal-imitációkra emlékeztetnek.

Az emberiség és a szeretet címűben az első két versszak 4/4, 4/3 osztású sorai, vagy a Siralom első strófája /Gerlicéként nyögdécsenek.../. Hasonló a Szerelmes búcsúvétel /vö. Habozás c., 1803-as változat/ imitációja, különösen a strófafezdő sorokat emeljük ki /Itt hagynám én ezt a várost.../. A népdalok hangvételét a Bús hánykódások, de leginkább a Siralom címűben valósítja meg. Az utóbbi a népdal megneszesítésének tökéletes példája, a jambizált forma is ezt erősíti. Kölcsey népdaleszménye, hogy ti, a népdalt meg kell nemesíteni, Csokonainál már készen van, tökéletes modellt kapunk.

A Parasztdal, a Szegény Zsuzsi a táborozáskor és a Szerелеmdal a csikóbőrös kulacshoz - a sorrend fokozati különbséget is jelez - a népies Csokonai legkiválóbb alkotásai. A továbbiakban a részletek elemzése helyett - amiben egyébként a Csokonaival foglalkozó irodalom különösen gazdag - a versek közös vonásait kíséreljük meg összefogni, különös tekintettel arra a szintézis-igényre, amelyre már az előzőekben utaltunk.

Csokonai költői tehetségének a népivel kapcsolatos ily természetes viszonyából következik elődeihez képest minden nagy előnye. A korai népiesség kevés alkotásban valósul meg a műköltészet ilyen őszinte és igaz harmóniája.

A népi szemlélet teljességgel áthatja, meghatározza mindhárom költeményét. A Szegény Zsuzsi a táborozáskor címűben a katonának erőszakal elvitt legény után búslakodó parasztleány igaz érzésével azonosul, a Parasztdal alaphelyzete is tartalmában e szemlélettel rokon, míg a Szerелеmdal a csikóbőrös kulacshoz az eredeti Kleist-motívum minden ízében magyar és egyben népies áthasonltása. A népközelség, az élet-szerettség, a valóságülkrözés hitelessége ugyancsak a versek közös elemeként ismerhető fel. Csokonai a tisztán emberi felé tekint, miként a népköltészet! S ez nem egyszerűen a népi formaelemek szolgai követésének másolásának következménye. A nép érzésvilágát nem csupán szemléli és reprodukálja - mint elődei -, hanem minden rezdülésében átéli, leplezetlen

őszinteséggel és nemes egyszerűséggel teszi meg ezt az érzést, a népit verseinek tárgyává,

Ez a tudatos szándék, a személyes líraiság - amelyre Sötér István is felhívja a figyelmet - szólal meg Csokonai népies költeményekben.^{14/} Csokonai már képes volt a teljesen személyes kifejezésre. A személyes jelleg a Szegény Zsuzsi, a Szerелеmdal, a Parasztdal egyik legjellemzőbb sajátja.

Igen tanulságos az Estve jött a parancsolat-ból kialakított Szegény Zsuzsi a táborozáskor c. versének végleges formája, az összehasonlítás. A műgond, nyelvének nemes egyszerűsége és tisztasága egyszerre népies és klasszicista vonás. A vers rövidítésével - három versszakot hagy el - egyénibb, személyesebb és zártabb kompozíciót ér el. Ezt hangsúlyozza az egyes szám első személyű előadás, a címváltozás, a "zörgött a kincsem ablakán" változtatás is. Ezért is érezzük olyan őszintének és igaznak a költemény világát. A paraszttal, az emberrel való együttérzés tisztasága Csokonai egy zsenijét, a Nyár címűt juttatja eszünkbe.^{15/} Itt ugyan már eltűnnek a mesterkelt pásztorfigurák, s helyettük a "szegény arató" jelenik meg, de a befejezés még hamisan cseng, Orczy patriarchális népszemléletét idézi:

Néli a munka közt éte, álma édes,
Te szegény arató, ki urodnak a nagy
Szerencsét irigyled, hallgass: Doldogabb vagy!
/A Nyár/

Milyen messze került Csokonai e korai képtől. A távolság, az őszintébb-igazabb szemlélet nála sajátos belső fejlődés eredménye is.

Ugyancsak az egyénítéssel formálódik magyarrá a Szerелеmdal eredeti magja is. A strófaként meg-megújuló és mindvégig következetes gondolatmenet a versvégi sikamlós hasonlatban teljesedik ki. A költő a kulacs és a nő ellentétében - azonosságában a legmeglepőbb variációkat játssza végig, s a tárgyalásfásnak olyan pompás együttesévé formálja költeményét, amelyben kimondva-kimondatlanul Csokonai manierista vonásait lelhetjük fel.^{16/} De a szerepjátszásba némi önirónia is belelopózik, mert a női szerelmek kulaccsal történő helyettesítése mögött végül is ott érezzük az "el-nemórt szerelmek költőjének kényszerű feloldódást keresését is."^{17/}

Csokonai mindhárom verse egyben a folklórisztikus és a műlköltői elemek szövődésének stíluspéldája is. A népielv, a folklórstruktúrák, a népi élet és figurák, a népdalforma költőnk tollán a folkdör megnevesztését is jelontik. Íme a példa, amelyben Csokonai felismeri a folkdörban lévő esztétikumot, s ugyanakkor azokat képes már elvonatkoztatva is látni, és tudatosan áttemelni-beépíteni a műlírodalomba. Ez már nem a folk-lór imitációja, hanem annak a legtlasztább és legígazabb menemesítése.

A Szerelomdal-ban szinte mindent együtt^{18/} tanulmányozhatunk. A népiesség és a rokokó szövetét, a motívum magyarrá formálását /Kleist eredeti hét versszakos dalát Csokonai hús strófává munkálja, mégsem érezzük benne a böbeszedűséget, a népi stílust devalváló szándékot/, a népi forma jelenlétét, a bordalok friss és eleven hangulatát, a népi helyzetdal szubjektív líraiságát. A rokokóra oly jellemző báj, könnyedség, a világos elemzésre törekvés, az apró részletek megfigyelése /részlet realizmus/, a friss erotika ízig-véríg népies szemlélettel jelenik meg. A versen végighúzóató asszonycsúfoló hasonlatrendszer összefügg a népi hagyományokkal is, amelyet így a Kleist-eredetiben nem találunk meg, legfeljebb a rózsalugasban ölelgetett borosüveg /die Weinflasche/^{19/} járulhatott hozzá Csokonai képzelete mechanizmusának elindulásához.

A Szerelomdal témája, a vers lírai hőse /a beszélő/, a zsánerfigura a XVIII. sz. végi, XIX. sz. eleji kéziratos diáklírodalomban is megtalálható. Tudjuk, hogy e sajátos irodalom kezdetei pl. Debrecenben kevésbé megelőzik Csokonai indulását, de végső fokon körülötte és az ő hatására virágzik fel és az 1830-as évek derekáig tart. A sárospataki kéziratos diáklírodalomban - bemutatása külön tanulmányt igényelne - szintén tetten érhető a diákköltők csokonais versmodora. Az egyik 1813-ból való gyűjtemény hosszú versezete /A pipához című/ szemléletében megegyezik Csokonaiéval, amennyiben a megszemélyesített kulacsot a verabell pipával helyettesítjük.

A Parasztal-ban a népies tónus szentimentális érzelmekkel és stílusfordulatokkal szövődik, míg a Szegény Zsuzsi a klasszicista műgond, a puritán nyelv, a népi forma és tartalom pompás harmóniáját valósfija meg.

Csokonai népiességének tudatosságát jelzi a forma is. A Szerelomdal-ban a magyar népdalok leggyakoribb formáját látjuk. A párosrímfű,

főleg 4/1 osztású sorok négy soros strófákba állnak össze:

Drága kincsem, galambocskám,
Csikóbőrös kulacsocskám!
Érted halok, érted élek,
Száz leányért nem cseréllek.

/Szerlemdal a csikóbőrös kulacshoz/

A verscsinálásról közönségesen c. verstani tanulmányában a nyolc szótagszámú sornak két osztását jelöli meg: a 4/4-et és az 5/3-at. Ezt a kétfajta osztást valósítja meg többnyire a Szegény Zsuzsi, de úgy, hogy a versszak első sora 4/4-es, míg a harmadik és negyedik sora 5/3-as szótagszámot ad:

Estve jött a parancsolat
Viola-szin pecsét alatt,
Egy szép tavaszi éjszakán
Zörgettek Jancsim ablakán.

/Szegény Zsuzsi a táborozáskor/

A népies versmondattani sajátág is tisztán érvényesül: a versszak terjedelme egybeesik a mondatokéval. Az enjambement hiánya a hangzat és gondolat szakaszának ritmikai egységét biztosítja. A folklór-formák megnemesítésének szándékára utal a Parasztdal jambikus nyolcas és négyes sorainak váltakozó verselése:

De még az Isten módot **ád** -
Tudom, hogy **ád** -
Kimentlek én, vagy meggebed
A vén anyád
Ha máskülönben nem lehet,
Felégetem
Azt a vityillót s ötöt is
Belévetem.

/Parasztdal/

A népi nyelvanyag ugyancsak sajátja mindhárom versnek. Szinte nincs olyan strófa, ahol ne a "nép tónusában lépne elő", ne találjunk népi alaktani, szókincsbeli, mondatszerkesztésbeli elemet, amelyek Csokonal tudatos nyelvfejlesztő törekvéseinek eredményel, mint erre az előzőkben utaltunk is. Bámulatos az a tudatosság, ahogyan válogat, még a népi jelentésárnyalatokra is ügyel és megtalálja a legmegfelelőbb, a

tartalomhoz simuló nyelvi formát /puruttya vén, meggebed, jérce-forma kotyogásod, kltykottyod Innepi ének, jókedvem csucsorodik, élete párjával, indult nyelvem stb./.

Csokonai korszakos jelentőségű az irodalmi népiesség kialakulásának, fejlődésének folyamatában. Népiessége Petőfiig a legtisztább plebejus népiesség. Az új magyar költészet megszületését jelenti életműve, amelyben először válik tisztává a népi hagyomány modernizálásának, nemzetivé emelésének gondolata és művészi megvalósítása.

Jegyzetek:

1. Julow Viktor: Csokonai és Petőfi között /A debreceni késő-felvilágosodásról/. Studia Litteraria XI. Debrecen, 1973. 94-95.
2. Julow Viktor: A barokk Csokonai stílus-szintézisében. ItK. 1973. 6. szám, 648. - Uő.: Csokonai klasszicizmusa és manierizmusa. Alföld, 1973. II. szám, 74-75. -
- Szauder József: Az Estve és Az Álom. Bp. 1970. 156-198., 220-269.
3. Csokonai Vitéz Mihály Minden Munkája. II. Összegyűjtötte, a szöveget gondozta és jegyzeteket írta Vargha Balázs. Bp. 1973. 837. /A továbbiakban: CSMM./
4. Csokonai emlékek. Összeállította és a jegyzeteket írta: Vargha Balázs. Bp. 1960. 95. /A továbbiakban: CSE./
5. CSE, 468. /A kiemelések tőlem - K.S./
6. Vő.: - Szilágyi Ferenc; Csokonai költői szókincséről. Dolgozatok a magyar irodalmi nyelv és stílus történetéből. Szerkesztette: Pals Dezső. Bp. 1960. 67-131.
Lásd még: - Uő.: A tájzógyűjtő Csokonai. Magyar Nyelv, 1974. I. szám, 17-36.
7. Szilágyi Ferenc: Egy stílusvita és Csokonai stílustörténeti jelentősége. Magyar Nyelvőr, 1974. I. szám 53.
8. Julow Viktor: Szatíra-e a Dorottya? It. 1974. 2. 399-410.
9. Lásd bővebben; Julow i.m.: 407-408.
10. CSMM. I. 513.
11. Lásd bővebben; - Szauder József: Az Estve és Az Álom. Tempfői szatirikus körképe a játékos magyar világról. Bp. 1970. 199-219.

12. A Szuszmir-mese motívumával rokon változatokat lásd bővebben:
- Troatler József: Mesenyomok a XVIII. sz. magyar irodalmában.
MNyőr, 1972, 44-47. - Bernáth Lajos: Magyar népmesék a 18. századból. Etn. 1902, 290-298.
13. CSMM. II, 282-283.
14. Sötér István: Csokonai alkotó módszere. Literatura, 1974, 3. szám, 5.
15. Komáromy Sándor: Csokonai Sárospatakon. Borsodi Szemle, 1972, II. szám, 70.
16. Julow Viktor: Csokonai klasszicizmusa és manierizmusa. Alföld, 1973, II. sz. 84. - Uő.: Csokonai Vitéz Mihály. Bp. 1975. 189.
17. Görömbel András: A bordal Csokonai lírájában. Alföld, 1973, II. sz. 134.
18. Görömbel András: I.m.: 132.
19. Csetri Lajos: Csokonai: Szerелеmdal a csikóbőrös kulacshoz. Tiszatáj, 1973, II. szám, 50.

DR. CSUHAJ VARJÚ IMRE
főiskolai docens

A TUDOMÁNYOK MŰVELÉSE ÉS TERJESZTÉSE ARANY
FOLYÓÍRATAIBAN

Arany 1860 szeptemberében lemondott nagykőrösi tanári állásáról, és arra vállalkozott, hogy az irodalmi életet szervezze, irányítsa. Számolt azzal, hogy a szerkesztői munka nehéz és felelősségteljes. Tudta, hogy az új munkakörben nemcsak íróbarátai, hanem mások is sokat várnak tőle. Az irodalmi élet szabadságharc utáni ziláltsága, szerveztlensége már az ötvenes években megérelte benne azt a gondolatot, hogy az írókat egységes szellemi vezetés, irányítás alatt tömöríteni kellene. Az évtized végére ez a gondolat, annak szükségessége, már csaknem mindenki előtt világossá vált. Barátainak többször kifejtette nézetét egy kritikai lap megjelenésének fontosságáról. "Említém főntebb - írja Tompának - mennyire bánt a szépirodalom süllyedése. Megbevezéltem ezt Pesten, oly emberek közt, kik velem egy véleményen vannak. Közösen elismertük, hogy egy irányadó lap nem léte a baj, hogy tehet akárki jót, rosszat a nélkül, hogy valaki ügyelne rá az irodalomban, - se író, se közönség nem tudja magát tájékozni, a műlérték teljes kivészőben. Tehát lap kellene, mely egy ifjú nemzedék növelését tűzné ki céljául... (1)

Az irodalom állapotáról nagyon lesújtó a véleménye. "Teljes meggyőződéssem, hogy a magyar költészet az elsatnyulás, eljajjasodás korszakát éli." (2)

Arany a "független nyugalmát" nem akarta feladni a lapszerkesztéssel járó politikai és irodalompolitikai kombinációkban sem. Kőrösről írja Csengerynek Heckenast ajánlatára "-nem is a pénzbeli ajánlat, előfizetési ár, stb. az, a mi egy ilyen szerződéstől idegenné tesz, hanem az a gondolat, hogy a szerkesztői elveket sokszor a kiadó speculatív irányának kellene majd alárendelnem... Olyan lap, melyben novellát írának, verset dudálnak, mindent dicsérnek, nagyot ígérnek, képeskednek, legyeskednek, magyarizálnak, bánt kritizálnak stb., olyan lap úgy is elég van - talán sok is.

Ha már én csakugyan e tövises pályára szánám magamat, s kivált ha engedélyt is nyernék saját személyemre, akkor legjobb volna teljesen

szabad kezet biztosítanom magamnak, azaz nem kötni magamat a speculáns kiadóhoz". (3)

Arany 1860 novemberében engedélyt kapott egy szépirodalmi lap /Szépirodalmi Figyelő/ indítására, amelyet alapos szerkesztői megfontolások alapján 1863-tól Koszorú címmel szerkesztett tovább. Folyóirataiban a szorosán vett szépirodalmi témák mellett gyakran találkozunk tudomány-politikai és természettudományos kérdések taglalásával is. Az abszolútizmus korában ez igen nagy jelentőségű volt, mert ebben az időben alig volt tudományos folyóiratunk. Azok a folyóiratok is, amelyek megjelentek, csak szűk körből vették témájukat. A Szépirodalmi Figyelőben Arany foglalkozik ezzel a kérdéssel. Mikor Csengery a Budapesti Szemle c. folyóiratával kapcsolatban előfizetési felhívást bocsátott ki, lapjában Arany maga ismerteti a Budapesti Szemle négy évi munkáját. Szemrehányást tesz a közönségnek, hogy "nem részesíti oly pártolásban, hogy a maga erajén fennállhasson." Csengery folyóiratát azért értékeli nagyra, mert széles problémakört ölel fel, s a közönséget nem egyoldalúan neveli.

Kijelenti, hogy nem tart azokkal, akik azt vallják, hogy az "aestheticán kívül más nemű komoly tudományok idegenek volnának a szépirodalomra nézve. A kettőnek nagyra kell egymást becsülnie, s valamint nem tartunk azokkal, akik a szépirodalmat lenézik a politikai és tudományos irodalom mellett, - úgy gyermeki egyoldalúság a széles értelemben vett tudományt elhanyagolni a költészet kedvéért. Egyes emberekben is híg velőre mutat mindkét egyoldalúság - egy egész közönségnél pedig nagy körjel. - Ahol a történet, az államtan magasabb eszméi, a természettudomány, földrajz stb. nem keltenek érdekeltséget, ahol minden unalmas, a mi komoly, egészen bizonyosak lehetünk benne, hogy a költészetben és művészetben is egy adomát többre becsül a közönség egy kitűnő balladánál vagy ódánál." (4) Arany úgy látja, hogy a közönség a "politikát leszámítva" csak az élces, adomás lapokat olvassa szívesen, a jeles művek iránt "lágy" részvétellel érdeklődik.

Tudományos ismeretek nyújtására nem tartja alkalmasnak a napilapokat. Érdekes megállapításokat tesz ezzel kapcsolatban: a tudományos témákat kimerítően kell ismertetni, mert "a tárgyakkal" a felületes érintése, az "ismeretek azon összennyírbált töredékessége" a közönséget könnyen viszi "felületességre és azon féltudásra, mely magában nem rosszabb ugyan az egész tudatlanságnál, de a gondolkodást ferdévé, zava-

rossá teheti - a kevéssé felvilágosultakban." (5) Hangoztatja azt, hogy a tudományos ismeretek megszerzése csak elmélyült alapossággal sajátítható el. S nagyon fontos, hogy az összefüggések megláttatása már a kezdeti fokon megtörténjék. A tudományos ismereteket "iskoláinkban, egyetemünkön és könyveinkben rendszeren olyan tudományos kéregbe borítják, a pedans osztályzásokkal annyira megnehezítik, hogy a közönség nagy része szent borzalommal nyúl hozzájuk, s kétségbeesetten rakja félre. A tudományos kézikönyvek masszív vaskapcsai a mily izléstelenek többnyire, oly visszataszítók épen az avatatlanoknak, akik számára íródtak." (6) Megrója azokat, akik a tárgy hűveljét adják a lényege helyett, és a száraz adatokat minden lélek és eszme nélkül felsorolják /Lásd: Bolond Istók II. ének 28-29. versszak/. Ebből következik, hogy a tudás és a közönség idegenek maradnak egymás számára. A professzorok, akadémikusok egyiptomi papok módjára valósággal külön kasztot alkotnak: csak egymásnak írnak, s a profánusoknak számára nem teszik érthetővé mondanivalójukat. Nálunk a tudománynak nemcsak az a feladata, hogy a tudósok művelését szolgálja, hanem az is, hogy minél nagyobb számú "intelligens osztályt" termeljen ki... "és ha hozzá vesszük, hogy alkotmányos nép akarunk lenni, melynek a vallásos dogmák kérdésétől az utolsó községi út építéséig mindenhez értenie kell", (7) akkor az ismereteket sokkal nagyobb körben kell mindenki számára érthetővé tenni.

A szerkesztő szerint a Budapesti Szemle új stádiumot jelöl meg ismeretterjesztő irodalmunkban. Hangsúlyozza, hogy kerüli a "tudákos ábrándokat, a "kétes igazságú és kétes termékenységű theóriák közétételét", a "Horváth István-féle ábrándokat". Cikkkel olyan színvonalon állnak, amelyek megfelelnek a "jelen európai tudományosságnak." Kiemeli Csengeynek azt a mondatát, hogy egyik "célja e vállalatnak a nemzet értelmiségét azon eszmékről tájékoztatni, melyek világszerte foglalkoztatják a szellemeket, s közvetlenül szolgálni a külföldi irodalmak és hazai tudományos közt., s célja másfelől e vállalatnak közvetlenül szolgálni a szak tudósok és a művelt közönség közt." (8) A Szépirodalmi Figyelő célkitűzései egybevágóak a megfelelő területen az előbb elmondottakkal, ezért tartják Aranyék "üdvösnek" a Budapesti Szemlét. A közvetítő szerepét húzzák alá, mellyel tudatja a magyar olvasóközönséget az európai eszmék állásáról. Lényegesnek tartják azt is, hogy a folyóirat munkatársai nem az egyiptomi papok módjára írnak, s hogy előadási modoruk nem marad el

"a mai kor művelt nemzeteinek e részben tett haladása megett," - s a közönségünkkel úgy társalognak, hogy kölcsönösen megértük egymást.

Arany lapjában konkrétan is kiemeli, hogy miért ajánlja különös szeretettel olvasóink figyelmébe e Szemlét. "Gazdagok e füzetek természettudományi nagyon érdekes cikkei dolgában." Itt ismertetik először "Humboldt művelt", "A nemek /fajok/ eredetét" Darwintól, "A két Stephen-sen" /egyik a lokomotív föltalálója/ c. könyvet, és itt jelennek meg Almási Balogh Pál természettudományos cikkei. A természettudományos cikkek mellett fontosnak tartja a gazdaságpolitikai publikációkat is. "Nem szólánk nemzetgazdasági eszmék és elméletek itt bevezetett történetéről, mely e nemben első munka a magyar irodalomban, s most midőn tán ma-holnap lesz magyar nemzet-gazdaság, valóban hasznos szolgálat, hogy közönségünk, ne csak a szakember foglalkozzék ezen eszmékkel. (9) Ezek a cikkek a tudománynak annyira új adatait tárják fel, hogy a szak-tudósok is tanulhatnak belőle, de e mellett még a nem szakember is megérti és "érdekkel olvassa", mert közérthető formában vannak írva.

Aranyék fellelerték az iparnak, a tudománynak szerepét a modern társadalmi fejlődésben. Pesty Frigyes egyik tanulmányában sokoldalúan rámutat erre. "Újabb időben a természettudományok roppant haladása - írja - az ipart oly hatalomra emelte, minőül az régi fénypolcán sem mert volna álmódzni. Minden fölfedezés, minden új elv, mellyel a geológia, természettan és vegytan az illető szaktudományt gazdagította, az ipar által azonnal el lön sajátítva, - az élet és tudomány oly közel állnak egymáshoz az emberiség hasznára, mint még soha sem ezelőtt. De a mely szolgálatot tesz a tudomány az iparnak, ezt az utóbbi már századok előtt kiérdemelte a tudomány és művészet irányában... Épen az iparnak polgári tevékenysége tette szükségessé a tudományos elvek nyomozását, és hol lőfegyverek, órák, malmok, orgonák, delejtűk, ötvös munkák és mechanikai szerszámok készülnek, a hol érczet olvasztanak, rézmetszet művek, üveg- és olajfestészet honosulnak, hajók, kocsik gyártanak, hol kelmét szőnek, festenek, fát, vasat butörökké alakítanak, nagyszerű építmények lánadnak stb. ott a vegyészetről, mértanról, természettanról, rajzolásról stb. nem lehet soká megfelejkezni (10). A hatvanas években nálunk is megköveteli az ipar szükséglete a tudományok fejlődését, alkalmazását. Nagyon érdekes, hogy Arany János lapjai rendszeresen ismertetik a természettudományokkal kapcsolatos minden olyan könyv meg-

jelenését, amely a társadalmi fejlődéssel, művelődéssel és nemzetgazdasági problémákkal kapcsolatban van. "Figyelmeztetjük a t. közönséget Weniger Vincének ... "Politikai számtan"-ára. A munka jogtudósok, gazdák, kereskedők, iparosok számára, valamint magántanulásra iratott. ... Elmúlt az idő, mikor egy Maróthy kiségtette a magyar embert minden számtani szorultságából. Semmi részben sem szabad elmaradnunk a művelt nemzetektől, mert a műveltség, a tudomány oly előny, mint a tűzfegyver az európainál az indián nyil és lánccsája ellenében. És bármennyire is Irtóznak a devise-ek, váltók, pénzlábak stb. ismeretétől, ha azt akarjuk, hogy nyil helyett puska legyen kezünkben, bizony csak meg kell a zokkal ismerkednünk - írja a Szépirodalmi Figyelőben 1861. II. 545. oldalon a szerkesztő.

Hasonló ismertetést találunk a Koszoru irodalom rovatában, Berde Áron tanár és akadémiai tag "A vegytan iskolája" c. könyvével kapcsolatban. Ez nemcsak azért érdekes, mert anyagánál fogva - a polgárosodást tekintve - beletartozik a természettudományok problematikájába, hanem azért is, mert a mű nyelvezetére tett megjegyzések azt mutatják, hogy Aranyék a szakkönyvek nyelvétől is elvárták a "tisztá, világos, szabatos" előadás mellett azt, hogy tüntessék fel a közérvényű "görög és latin műszavak jó magyar megfelelőjét" pl. szén, kén, mész stb. A "Vegytan Iskoláját" anyagánál és módszerénél fogva nemcsak a "tanodák" részére ajánlják melegen kézikönyvként, hanem "méginkább öntanulóknak", akik kísérletről, kísérletre könnyen "és kevés költséggel" jó haladást" tehetnek a természettudomány, a kémia "rottegeti Irodalmába". Már az előbb láthattuk, hogy Weniger Vince politikai számtanával kapcsolatban is kiemelték Aranyék, hogy "magán tanulásra" iratott, Berde Áron könyvét pedig "méginkább öntanulóknak" ajánlják. Ez azt bizonyítja, hogy a szerkesztő a felnőtt olvasóközönség természettudományos ismereteinek gyarapodását igen fontosnak tartotta, azért, hogy a magyarság minél gyorsabban felzárkózzék a művelt, polgárosult nemzetek sorába.

Meglepő az, hogy Arany munkatársai az ipari és mezőgazdasági fejlődésben milyen nagy fontosságot tulajdonítottak a kémiának. "... el kell jönni az időnek, hogy nálunk is ne csak szorosán vett szakemberek, orvos gyógyszerész, tanár stb. foglalkozzanak a vegytannal", hanem a közönség is." Nem léphetünk egyet az annyira korszerűnek vallott és

dicsőített anyagi téren, hogy minduntalan a chemia eredményeivel ne találkozzunk, és ha az anyagi téren valc utánzónál egyéb akarunk lenni valaha; ha földünket okszerűbben művelni, annak gyomrában hasztalanul heverő tökélet kibányászni, gazdasági terményeinket hasznosítani, kelmeinket magunk fehérfíteni, festeni, szóval iparunkat, úgy mint más népeknek van, virágoztatni akarjuk: bizony a chemia tágabb körű ismerete nélkül el nem lehetünk." (11) A modern ipar a XIX. század derekán nemcsak felhasználta a kémia eredményeit, hanem igényelte az újabbnál újabb fölfedezéseit. Csaknem azonosak ezek a fejtegetések Pesty Frigyes megállapításaival, sőt az anyag megmaradásának elvét hangsúlyozva túl is mennek azon. "Egy tudomány sincs szorosabb kapcsolatban az anyagi élettel, mint épen a vegytan. A chemia az emberi iparnak édes leánya, de felnővén, most már segíti, táplálja szülő anyját.. A vegytan előtt nincs semmi szilárd; hatalma előtt a testek olvadnak, oszlanak, elválnak, egyesülnek a legphantasticusabb módon s alakokban, de mindig szigorú törvények szerint. S el nem vesz belőlük semmi. A természet okszerű háztartásában a legcsekélyebb rész sem megy kárba, s erről a chemia láthatólag, olykor szinte kézzelfoghatólag, győz meg bennünket." (12)

A vegyészlet jelentőségének a fellelmerése a polgári fejlődés, a modern ipar kialakulásával kapcsolatban előre mutató. Ezt különösen akkor tudjuk értékelni, ha az abszolutizmus tudományellenes politikáját figyelembe vesszük. Hazánkban alig volt rá mód és lehetőség, hogy a fejlődő ipar számára hasznos kutatásokat folytassanak. Nendtvich Károly (1811-92) kémia professzor kutatási eredményei is csak a 60-as évektől gyümölcsözhettek fejlődő iparunkban.

Arany folyóirataiban az Akadémián elhangzott beszédekből ismerteti azokat, amelyek a gazdasági élettel, az ipar, mezőgazdaság fejlődésével kapcsolatban vannak. Nem véletlen az, hogy a mezőgazdasági termelés emelésének érdekében minden olyan új módszert ajánl, amely a föld hozamának a növekedését szolgálja. Hunfalvy János 1863. április 13-án az Akadémián ismertette a "Das Pflanzenleben der Donauländer" c. könyvet, melyben "a honunkban huzamosabb ideig lakott s ezt jól ismerő szerző, a Tiszaszabályozás, erdőpusztítás, vízlecsapolás égaljal és a föld termékenységét ellenkezőre változtató káros következményeit rajzolja az egész alföldünkre nézve. Méltó bizony, hogy mind ez ismertetést egy magyar ember se hagyja olvasatlan, mind magával az ismertetett munkával

foglalkozunk." (13) A magyar mezőgazdaság külterjes volta, a földek elszikeseződése, a terméshozam egyhelyben, topogása összefüggött a magyar mezőgazdaság korszerűtlen voltával. A gépek alkalmazására csak a nagyobb földbirtokosoknak volt lehetőségük, a kisparasztnak még mindig feudális termelési formában művelték földjeiket. Maszák Hugó: Külföldi leveleiben rámutat erre a problémára. Szászországot járván, megállapítja, hogy itt minden kis területet bevetnek, megművelnek, s a szászok úgy gazdálkodnak, hogy tízedrész annyi földből kicalkarják a házhoz kívánkozó szükségletet, "addig kövértik, addig kaparják a földet ... Ily munka kellene hazánk Kanaán alföldjére, mely kizárólag termő országgal van hivatva," a akkor oly aszályos év is, mint az 1863-as sem "rongálná" meg földünk népét! (14)

A magyar mezőgazdaság terméshozamának emelése különös hangsúlyt kapott az 1863-as aszályos év után. Érkövi Adolf az Akadémia ülésén fejtette ki nézetét. Értekezésének címe: Az erdőkről, mint esztényezőkről a síkföldön. "Véleménye szerint az alföldi szárazság csökkentésére semmi hatása sincs a tömeges faültetésnek, egyetlen megoldás: az öntözéssel gazdálkodás." Hasonló gondolatot vet fel Divald Adolf: A természettudományok és erdőszet címen. "Hazánk egyes vidéki falányban szenvednek, ennek ellenére mégis sok nálunk a felesleges erdő, azaz az olyan erdő, amely a fogyasztással nem áll arányban, így alig jövedelmez valamit és elfoglalja a gabonafélék elől a termőföldet és gátolja a tervszerű gazdálkodást." (15) Ha elemezzük ezeket a közléseket, híreket, amelyek Arany lapjában megjelennek az Akadémia üléseiről, azt kell megállapítanunk, hogy természettudósaink vizsgálódásai, kutatásai összefüggtek a gazdasági és politikai élet követelményeivel, feladataival. Szabó József a Duna-völgyén geológiai felméréseket végzett, Kovács Gyula a Bakonyt és a bihari barlangokat látogatta meg "föld- és növénytanai vizsgálatok szempontjából." Hantken Miksa a Tata-közi vidék geológiai tanulmányozását folytatja, Kalchbrenner Károly a Szepesség növénytanával, földrajzával és néprajzával foglalkozott, Balla Károly: A föld delejességéről, s mi-kénti forgásáról, mint a légmozgalmak értekezett, Frivaldszky Imre adatgyűjtést végzett Magyarország faunájához stb.

A magyar "gazdák" nem figyelik, nem olvassák azokat a cikkeket, amelyek elősegítenék a mezőgazdasági termelés fellendítését, - panaszkolják Arany. Nem olvassák az Akadémia Értesítőjét, melyben sok jó frás

van, ami az ő hasznukat szolgálná. "Tévedés azt hinni, hogy az Akadémia cikkéből laicus ember nem okulhat. Ime ott van most is, hogy egyebet mellőzzünk a mathem. és term. tud. közlönyben Benkő Dániel jeles értekezése: "A növények tápszere- és táplálkozásáról gazdasági szempontból" melyet minden okszerű gazda hasznára fordíthat." (16)

Arany figyelemmel kísérte a mezőgazdasági ipar korszerűsítését. Malomiparunk a 60-as években korszerűségét tekintve nemcsak a monarchián belül, hanem egész Európában is az elsők közé tartozott. A hazai tudomány elemezte ennek az iparágak a fejlődését és modernebbé, gazdaságosabbá tételét. Az Akadémián Szabó József beszámolt "saját vizsgálatait nyomán a hengermalmi és kőmalmi rendszer közötti különbségről." Megállapította, hogy a hengermalmi őrlményben valamivel több vízrészecske marad, és így a liszt sikeresebb /siker/ belőle, a tészta nyúlósabb, mint a kővel őrlöttben. Éppen ez adja meg a magyar "liszt-gyártás" elsőbbségét az angol, francia és némettel szemben." Arany az ismertetés után közli, hogy "Megígérte a t. értekező, hogy e nagyon is életbe vágó tudományos fejtegetését népszerű formában kidolgozza a Koszorú olvasóinak." A Szabó József által ígért népszerű forma nincs ellentétben azzal, amit Arany az Akadémia cikkeivel kapcsolatban mond, hogy a "laicus" is okulhat belőle, s most ő kéri a felolvasót, hogy dolgozza át népszerű formába, itt csak azt látjuk, tájékoztatni akarta az olvasóközönséget minden életbe vágó gazdasági és tudományos problémáról. Ámbár feltehető az is, hogy Arany gondolt akkor Tompa megjegyzésére is: a lap még mindig túlokos.

Arany látta, hogy a magyar közművelődés csak akkor válik teljessé, és széles körben akkor indulhat meg, ha intézményesen megszervezik. "Az olvasó egyesületek hatalmas előzmozdítói lehetnek irodalmunknak s a közfelvilágosodásnak, mint már azok külföldön, különösen Angliában és Franciaországban. Ha csak 1000 olvasó egyesület állana fenn, mindjárt biztosítva van akármely közhasznú vagy érdekes műnek 1000 vevő - a mit a mai nap nem mondhatunk el ... Örömmel olvassuk a Vasárnapi újságban, hogy Mező-Turon már a második olvasó egyesület alakul," - írja a Szépirodalmi Figyelőben. (17) Legtöbb esetben általános nemzeti érdekre hivatkozik, mikor lapjaiban buzdít valamilyen fontosnak vélt lap vagy könyv megismerésére. A Divald Adolf szerkesztésében megjelenő

"Erdőszeti Lapok"-at is úgy ismerteti. "E nagy hiányt pótló magyar szaklap pártolása, nemzeti érdek. Legyen ajánlva nem csupán a szakemberek, hanem az egész közönség figyelmébe." (18) Hollán Ernő 1862. május 24-én az Akadémián tartott előadására "a vasutak keletkezése - és általános elterjedéséről" ugyancsak nemzeti érdekre hivatkozva hívja fel a nagy közönség figyelmét. "A gyakorlati életre is oly nagy fontossággal bíró - írja -, de azért szoroson tudományos dolgozat a vasutak történetét, mely statisztikáját hű adatok nyomán, világosan terjeszti elé, s bizonyára érdekléssel fogja olvasni a közönség nemcsak az Akadémia Értesítőjében, hanem egy szélesebb körű lapban is, hol mint hallók, az egész meg fog jelenni."

A fiatal nemzedéknek, akik tehetség nélkül az irodalom, költészet felé törekednek, azt tanácsolják, hogy "inkább a tudományok művelésére, mint csillag, holdsugár, s virágok lajstromozására szánják" magukat, "az jobb volna, ha a természetben, vagy a történet avas föllantjai közt kereskednének, ott" találnának újat, s ezzel a nemzet ügyét szolgálják. (19) Rostl Pál "Uti Emlékezetek Amerikából" c. könyvét is ezért dicséri meg Árpádfi G. A fiatal tudós a "hazai közügy javának előmozdítására fordítja helyesen szerzendett ismereteit s lldomosan fejlesztett minden tehetségét", akkor, amikor a "természeti erők megszámlálhatatlan alakulásait, az emberi törekvések minden ágazatát a vallás, politika, tudomány, művészet, ipar, kereskedelem stb. terén egyaránt érdekelt figyelemmel vizsgálja, tudományosan fűrkészzi, alapos ítélettel, néhol meglepő elmélettel boncolja."

Gyulai Vajda "Önbírálat" - című röpiratával kapcsolatban hivatkozik arra, hogy a magyar ifjúságban megvan a törekvés a természettudományok iránt. Írja, hogy a bécsi polytechnikumban soha annyian nem tanultak magyar fiatalok, mint a 60-as évek elején. A természettudományok még jobban vonzanak a tanulni vágyókat, ha a magyar közoktatás rendszere hazánkban, jobb anyagi feltételeket biztosítana ezen a téren a tanulásra. A modern reál jellegű iskolák felállítása azonban sem az udvarnak, sem az egyháznak nem volt fontos, mert attól félték, hogy a polgári fejlődés gazdasági és világnézeti hatalmukat egyaránt veszélyezteti.

Azok a törekvések, amelyeket az uralkodó osztályok, de különösen az egyház a polgárosodás visszaszorítása érdekében kifejtettek, jól tük-

röszdnek a győri papnövelde Szent Imre Egyletének a felhívásában. Előfizetést hirdetnek Margotti Jakab: Róma és London című művének magyar fordítására. "... Iránya kltetszik - írja az ismertető - a felhívásból, melyet egész terjedelmében nem közölhetünk." Azon "gonosz lelki és korlátolt ismeretkörű egyének nézetel ellen van intézve, kik "Albiont a szabadság classicus földje" stb. "a boldogság Eldorádója" stb. gyanánt égig magasztalják, ellenben "a pápai státusokat rémhe-lyeknek rajzolják" stb. (20)

A magyar lapok, folyóiratok az abszolutizmus korában az angol gazdasági és társadalmi állapotok mellett, az angol tudomány eredményeit is gyakran ismertetik. Ez nem véletlen, hanem összefügg a magyar önállósodási törekvésekkel. Az angol tudományos élet szem előtt tartása ösztönzőleg hatott a magyar politikusokra, írókra ideális elképzelések kialakításában, mert úgy látták, hogy a mi fejlődésünkhöz is hozzátartozik az - angol minta. - Szabó József a Koszorúban beszámol az angol léghajzás eredményeiről. Hangsúlyozza "most Angolhonban" nem "csupán pénzkeresetből", hanem "tisztán tudományos céllal készítették el a léghajókat.. A tudomány embere egyedül küzd a természet tétlensége ellen, s hódolatja akaratának a teremtés kor kerékvágásba tett erőket. Neki senki sem kiált győzelmet, senki sem harsogtat trombitákat, senki sem lobogtat zászlókat, Egész csendesesen, de mégis határozottan és szenvedéllyel száll szembe a láthatatlan erővel." ... A tudomány ellenében a költészettel - írja Szabó - nem beszél "tüzes elragadtatással ... a fény honáról", hanem "öt érzékszervével vizsgálja a felső tereket, s egyszerűen jelenti, hogy ott igen hideg van, lélegezni nehéz, a fej elkábul, a látás elhomályosodik, az öntudat lassanként elvész, s végre elkábul az ember." /Arany mint szerkesztő megjegyzi: "Többnyire a költő is így jár vele, ha test és lényeg nélküli phantomok szárnyán kapaszkodik az alaktalan úrba." A fény honával ellenében az örök sötétség birodalmáról is képet kapunk Walich "North Atlantice Sea Bed" /Az északi atlanti tenger ágya/ c. munkából. A víz nagy nyomásának "daczára" van állati élet a tenger mélyén, "s lehetséges, hogy a szerves testek ily nyomásnak ellenálljanak." A könyv alapján meggyőződhetünk arról - hisz megfigyelésen alapul -, "hogy a tenger nagy mélységében is létezik ... organicus élet." (21)

Ezekből az adatokból arra lehet következtetni, hogy a szerkesztő olvasóival meg akarta ismertetni azokat a tudományos kísérleteket, eredményeket, amelyek - ha közvetlenül nem is érintették őket - beletartoztak a természet megismerésébe. Sem az egyik, sem a másik tudományos hírt, nem szenzáció jelleggel kommentálták, hanem úgy fogták fel mindkét tény, mint a világot megismerni akaró ember bátor törekvését.

Arany folyóirataiban kritikával fogadtak minden olyan tudományosnak mondott jelenséget, amiről be nem bizonyosodott, hogy a tudományos igazság szűrőjén még nem ment át. Az 1862. augusztus 10-én Jamalkában leesett meteorokőről - ami nagy szenzációt keltett Európában - Hopkins angol tudós, csillagász "vegytudósokkal" együtt megállapította, hogy olyan helyről származott, "ahol élet és tenyészet uralkodik." A kő lapjain "mesterség nyomai" bebizonyítják, hogy a csillagon, melyről e kő került, értelmes és művelt lények laknak, melyek értenek az építési szerkesztéshez, rajzoláshoz, távlatához, melyeknek e szerint igen kifejtett mértani tudományuk van. Lakásaik a föld alatt vannak, de a szabad ég alatt is össze szoktak gyülekezni, mint a színekörfele építmény tanúsítja." Az érdekes hírt Szabó József ismertette, és kételkedve jegyzi meg: "Majd meglátjuk mit mond a tudomány Hopkins föltevéséhez." (22) A tudomány nem igazolta ezeket a "megállapításokat". Alig három hónap elteltével "Tulvilági kép" címmel a Koszorúban is rámutatnak Hopkins "feltevéseinek hiányosságaira". Megróják tudománytalan állításáért a közönség szempontjából is. Abból indulnak ki, "hogy a közönség egy része, mint ilyen rendkívüli dologban lenni szokott, szóról szóra hisz, míg másik része semmit sem hisz az egészből." A természetbúvárnak, így Hopkinsnak is "kötelessége, hogy tudományos alapokra fektesse állításait, s a képzeletét ahhoz igazítsa."

Az előbbiekben már szóltunk arról, hogy Arany lapjaiban azért foglalkoztak a korszerű európai tudomány "jelenlegi állásával", hogy a művelt magyar közönséget tájékoztassák más népek tudományos eredményeiről. A folyóiratokban minden olyan felfedezésről, kísérletről beszámolnak, amelyek az akkori tudomány modernségéről tanuskodnak. Nemcsak a természettudomány ipart, mezőgazdaságot forradalmasító szerepét hangsúlyozták, hanem a társadalomtudomány körébe tartozó szaktudományok fejlődését is. Nendtvich Károly, Rónai János Jácint, Szabó József,

Érkövi Adolf, Poór Imre, Balla Károly, Than Károly stb. tudományos munkásságát mint nagyszerű magyar eredményeket tartják számon. Ugyanakkor fájjalva állapítják meg, a "Nemzeti becsület kívánja, hogy a magyar tudósok tárják fel hazánk természeti kincseit!" Csengeri Antal/ A legelső teendők ehhez a haza földjének, éghajlatának, növény- és állatvilágának szorgalmas tanulmányozása, s annak a megfigyelésnek elemzése, kifejtése, rögzítése. Nincs modern magyar atlasz. Ugyanekkor "a weimari térképészeti intézet egy új atlasz kidolgozását indította meg Graf Adolf vezetésével. Ez természetesen dicsérendő dolog, de felvetődik a kérdés, mikor akad már egy vállalkozó, ki a magyar közönséget egy magyar atlaszsal örvendeztetni meg. A debreceni új atlasz minden hibái mellett olyan kezdeményezés volt, melynek folytatása becsületünkre vált volna, mivel ezt elmulasztottuk, így földünk képét idegen nyelven olvassuk. (23) Ez a tudományos hír olyan összefüggésre is rámutat, amit már Aranyék is jól ismertek: a tudomány műveléséhez anyagiakra /vállalkozó/ is szükség van. Az előbbiekől látható, hogy Arany János folyóirataiban a polgári fejlődés érdekében a korszerű tudomány művelése nemzeti szempontból rendkívül nagy hangsúlyt kapott. Arany munkásságában eddig csak azt hangsúlyozták, hogy a vidékről származott Arany jobbra a nyelv és az esztétika területén munkálkodott, ami a kor általános fejlődésében akkor szükségszerű is volt, és a természettudományok kevésbé foglalkoztatták. Viszont ezekből az adatokból arra lehet következtetni, hogy éppen a polgári átalakulás érdekében mindkét folyóiratában a "nemzetnevelés" szempontjából szükségesnek tartotta a modern természet-tudomány eredményeinek minél szélesebb körű elterjesztését. A szerkesztő nemcsak az iskolai oktatásban vélte lényegesnek a matematikának, kémia- és biológiának a tudományos művelését, hanem Weninger Vince és Berde Áron munkáival kapcsolatban a felnőtteknek a természettudományos művelődési lehetőségét is hangsúlyozta. A tudományokra alapozva akarta a magyarságot az európai művelődési szintre emelni. Ezért írnak lapjában arról, hogy a "tudomány oly előny, mint a tűzfegyver az európaiaknál az indián nyíl és láncasája ellenében." Megszívlelendő az a törekvés is, mely a tudományos ismeretek könnyebb elsajátítása érdekében a tudományok művelőitől megkívánja, hogy közérthető formában írjanak s a tudományos tételeiket kimerítően ismertessék. Ne a tárgy hüvelyét, hanem a lényegét adják. Kerüljék a kétes igazságú és kétes termékeny-

ségű teóriák közzétételét stb.

A folyóiratban sok olyan ismertetést találunk, amely arra mutat, hogy a magyar olvasó közönség törekedett azoknak az új természettudományos felfedezéseknek a megismerésére, amelyek a modern tudományt forradalmasították. Több helyütt találkozunk olyan anyaggal, közléssel, mely a magyar ipari fejlődéssel, vagy a mezőgazdasági termelés hozamának a növelésével van összefüggésben. Ezek már konkrétan mutatják a szerkesztő gazdaságpolitikai szemléletét. Nemcsak azért, mert a folyóiratában helyet adott az ilyenféle közlésnek, hanem azért is, mert ezeket mindig nemzeti érdekre való hivatkozással ajánlja. Az sem véletlen, hogy a mezőgazdasági termelés érdekében már ekkor felhívják a "gazdák" figyelmét a kemizálás előnyeire, és a külföldi példára hivatkozva próbálják meggyőzni ennek a helyességéről. Természetesen ezt csak úgy lehet megvalósítani, ha megszervezik azokat az intézményeket, amelyek a "közfelvilágosodást" elősegítik. Ezt pedig a magyarságnak saját erejéből kell megteremtene.

xx Ez a tanulmány egy fejezete "A polgárosodás problémája Arany folyóirataiban" címmel készült doktori dolgozatnak. Debrecen, 1967.

Irodalom:

1. Arany levele Tompához. Nagykőrös, 1860. március 30. Arany J. levelezése. Ráth Mór 1888. 484.
2. I.h. 483
3. Arany levele Canegeryhez. Nagykőrös, február 7. 1860. Ráth Mór 1888.
4. Szépirodalmi Figyelő. 1861. II. 708.
5. I.h. 708.
6. I.h. 708.
7. I.h. 709.
8. I.h. 709.
9. Szépirodalmi Figyelő. 1861. I. 29.
10. Koszorú. 1863. II. 75.
11. Koszorú. 1863. II. 330.
12. I.h. 330.
13. Koszorú. 1863. I. 382-83.

14. Koszorú, 1863, II, 186.
15. Koszorú, 1864, 550.
16. Szépirodalmi Figyelő, 1862, II, 79.
17. Szépirodalmi Figyelő, 1861, I, 25.
18. I.h. 26.
19. Szépirodalmi Figyelő, 1861, II, 593.
20. Koszorú, 1863, I, 119.
21. Koszorú, 1863, I, 139.
22. Koszorú, 1863, I, 404.
23. Koszorú, 1864, 94.

DR. KOVÁTS DÁNIEL

főiskolai docens

KONSTRUKCIÓS ÉRTÉKEK A KORAI MÓRICZ-REGÉNYEKBE

Az esztétikai munkák részletesen foglalkoznak azokkal a formatörvényekkel, formaelemekkel - egység, arányosság, teljesség stb. -, amelyek egy irodalmi alkotás konstrukciós értékelt adják. Ezek a művészetre általánosan érvényes formaelvek természetesen történeti jellegűek, tehát változnak, módosulnak. Fölvetődik tehát a kérdés: lehet-e egyáltalán nyomait keresni Móricz művelben azoknak a formaeszközöknek, amelyeket a klasszikus poétika kidolgozott, hiszen azok a műfajok közül a regényre, azon belül a modern regényre vonatkoznak a legkevésbé. Természetesen lehet, hiszen az eszközök megléte, illetve hiánya egyaránt jellemző. Nem törekszünk teljességre, de nem is kerülhetjük el az ilyen szempontú áttekintést.^{1/}

Előbb az egységről és a teljességről szólnunk, amelyek általánosabb, majd az arányosságról /tervszerűségről/ és a zártságról, amelyek egyedibb - mert a regényben a többi műformától eltérő sajátosságokat jobban kimutató - megfigyelésekhez, megjegyzésekhez vezetnek. Előre is jeleznünk kell, hogy a csoportosítás kissé önkényes, jobb híján való, hiszen e formaeszközök között alig van éles határ /pl. a szimmetria kérdésével akár az egységesség, akár az arányosság, akár a zártság kapcsán foglalkozhatnánk/.

1.

Az e g y s é g e s s é g mint művészeti minőség már az ókori görög filozófusoknál megjelent.^{2/} A modern alkotó eljárások ugyan kérdésessé tették az egységesség kritériumának kiemelt fontosságát, az értékelésben azonban továbbra is lényeges szerepe maradt. Így a tartalom és a forma egysége, amit s z e r v e s s é g nek is nevezhetünk, alapvető fontosságú. Móricz Zsigmond regényeinek értékelése során monográfiái nem egy esetben mutattak rá; az eszmei tisztázatlanság a regényforma torzulását okozta. Különösen A fátyla "lezáratlansága", egyes hősök ábrázolása /Matolcsay Miklós, Kerek Ferenc, Rassovszky Kálmán/ váltott ki bírálatot, s bizonyos kompozíciós szerelenséget is ide vezettek vissza.

Nem szabad azonban elfelednünk, hogy a közös jegyek ellenére Móricz a regénynek több változatát alkotta meg, tehát kereste a tartalomnak megfelelő formát. A kisvárosi "középosztály" néhány típusának bemutatására a zárt és objektív forma kínálkozott a legjobb megoldásként Az Isten háta mögöttben, a fiatal házások "összeszokásának" ábrázolására kitűnően megfelelt A galamb papné szűkre fogott világa, s tágul a tér, az idő, a jellemrendszer és a kompozíció, amikor a korabeli magyar élet szerteágazóbb, bonyolultabb kérdéseit feszegeti /a töredékes Jószerecsét, A fátyla/. Móricz eszmei fejlődése pályájának további szakaszaiban tartalom és forma még szervezesebb összhangját hozza meg, de már első regényekben megteremtí ehhez az alapokat.

A szerkezet egységének megteremtése vagy elhanyagolása, az egész és a rész egymáshoz való viszonya a korstílusok sajátosságai szerint változott. S a kor, az általános felfogás fejlődése mellett meghatározza az irodalmi mű egységét létrejöttének módja, talán mondhatjuk így: az író és az alkotás viszonya. Emiatt nem lehet rész és egész arányait egy egész írói pályára érvényesen jellemezni.

Móricz első regényeiben - 1907 és 1917 között - egyfelől megfigyelhetjük a remekbe szabott részletek kiemelkedését, ugyanakkor arra is van példa, hogy a "drámai regény"-hez közelítve föloldódnak a részletek az egészben. Az előbbit látjuk például a Kerek Ferkóban, az utóbbit A galamb papnéban vagy Az Isten háta mögöttben. A novellisztikus szerkesztésmódot Czine Mihály a Sáraranyban vizsgálja, s azt is kimutatja, hogy ez a forma az ábrázolt életanyagból nőtt ki.^{3/} Ezáltal válik a mű szervezéssé. Önmagában, a múltól elvonatkoztatva nem állíthatjuk, hogy rész és egész viszonya mikor tökéletes, a tartalom ugyan- is érezteti ebben a hatását.

Az egységet szolgálja a korai Móricz-regényekben a cselekmény idejének, színhelyének és szereplőinek összefogottsága, az esemény-szálak koncentráltasága. Az eseményszálak összekapcsolása, Lammert szerint^{4/} lehet összegezõ /Additíve/, egymással kölcsönhatásban álló /Korrelatív Formen/, illetve oksági /Konsekutív, kausale Formen der Verknüpfung/. Móricznál is több változata van a főbb cselekmény-szálak ötvözésének, a motívumok, a jellemek, a konfliktusok egységbe szervezésének.

A Kerek Ferkó első fejezetében a színhely fogja össze a városka sokféle karakterfiguráját, a nagyvendéglő hozza össze a férfiakat. A későbbiekben az azonos idő teremt egységet a vendéglőbelli és a Kotzogh-házban zajló események párhuzamos bemutatása között. Olykor viszont egy mindig mozgásban lévő személy, pl. az első és a harmadik fejezet különböző színterei között Kornya lapszerkesztő az összekötő kapocs. S igaz ugyan, hogy Móricz egyik tárgyalt regényében sem alkalmaz bonyolultan gazdag jellemrendszert, cselekménybonyolítást, de megfigyelhető az elemek tudatos összefogása. Előkészítésként a motívumok egyike találkozik egy másikkal, majd ismét kettő, s aztán egy nagy jelenetben valamennyi összefut, mint például Az Isten háta mögött című regényben. Veres Laci konfliktusa külön halad először /kettészakadva előbb: a sógornője iránti ébredő vonzalma s az iskolai konfliktus/. Veresné vágyakozása, hogy kimozduljon a méltatlannak érzett helyzetéből, szintén részelemekben mutatkozik meg, de a 10. fejezetben minden és mindenki összetalálkozik, hogy azután újra külön induljon a maga tragikus, tragikomikus vagy érzéketlen útján. Ennek vizsgálata az arányosság vagy a zártság kérdéskörébe is átvezethet.

2.

A t o t a l i t á s elve a marxista realizmus-elmélet fontos központi gondolata. Lukács György^{4/} nyomán alakult ki az a felfogás, hogy a realista műalkotásnak úgy kell tükröznie az ábrázolt életterület tartalmát és összefüggéseit, hogy az önmagából megérthető legyen, az élet teljességének tűnjék föl. A teljesség a műben lévő komponensek összefüggését, összességét is jelenti, tehát azt is, hogy megvan benne minden szükséges alkotórész, s nincs benne semmi fölösleges. Ilyenformán szorosan összefügg a mű más formaeszközeivel.

Véleményünk szerint Móricz Zsigmond legjobb műveiben már az első pályaszakaszban is megvalósul az intenzív totalitás. A Sárányban ugyan az író kissé felnagyította hőstét, Turi Danit, aki kiemelkedik hasonló társadalmi meghatározottságú társai közül, konfliktusa mégis alkalmas arra, hogy mind a magánélet /férfi és nő viszonya/, mind a társadalmi elientétek síkján az író a különösen valami általánosan érvényeset mondjon. Az Isten háta mögött kiváráosából a cselekmény két-három napja alatt, a szereplők viszonylag szűk köre útján nem lehet mindent megismerni. A jól megválasztott típusok és helyzetek lehetővé teszik azonban,

hogy az olvasó teljesnek érezze az Ilosváról, az ott élő emberekről adott képet. Még a vitatott kompozíciójú A fákllya is megteremti a maga kiteljesedő regényvilágát, érezzük, hogy valamiféle belső törvényszerűség vezet a hősöket, az eseményeket.

A totalitás megvalósulásának kitűnő eszköze Möricz "dokumentáris" alkotómódszere, az a nagy életanyag, amelyet a cselekménybe, a jellemben és a párbeszédbe épít. Kitűnő megfigyelési, tömörségükben is kifejező jellemzése, meglátásai életszerűvé, plasztikussá tudják tenni műveit. A látszólag ösztönös regényírói módszerrel /"átengedem magam írás közben a természeti törvények szerinti őszinteségnek. Nem alakítom az eseményeket, csak közlöm a megtörténeteket, sőt a történetet"^{6/}, képes hiteles légkört teremteni. Amint Vargha Kálmán is megfigyelte: "Möricz elméletében a véletlennek is van némi formáló, variáló szerepe, fokozhatja az írás életszerű voltát, mert az élet is tele van váratlan véletlenekkel, de a döntő tényező, az igazi alakító erő nem a véletlen, hanem a készülő mű belső világában érvényesülő, az élet, a valóság törvényeit példázó, de annál még szigorúbb, még következetesebb törvényszerűség."^{7/}

Sötér István hívta fel a figyelmet a Sárarany véletlenszerű mozzanataira. Példái is bizonyítják, hogy ezeknek lényeges kompozíciós szerepük van. Turi Dani véletlen folytán tudja meg a bérlő halálát /s nem a fiát, ahogy tévesen Sötér tanulmányában áll/, s ez "azt jelenti, hogy a bérletet, amelyre már régóta fáj a foga, megszerezheti."^{8/} Tehát előreléptető fordulat következik általa. /Az a mozzanatot, amikor egy szolgálólány hozza az üzenetet, hogy a grófné kéreti Danit, nem tartjuk véletlennek. Ez a szolgáló valószínűleg Bora. S Dani az ügyvéd útján is előkészítette ezt a találkozást./

A totalitás a regény jellemző vonása, novellában és kisregényben nem jelenik meg teljes világ. Így egyik szempontunk lehet a kisregény és a regény közötti határvonal meghúzásában.

3.

Az a r á n y o s s á g mint szerkezeti formaeszköz a nagyepikában leginkább a cselekmény folyamatának tervszerűségében nyilvánul meg. E.M.Forster a "pattern" és a "rhythm" fogalmát vezeti be a regénnyel kapcsolatban. Az előbbi rendnek, rendszerességnek fordíthatjuk, az utóbbi összhang, arányosság értelemben szerepel ebben az

összefüggésben. A rend szerinte a regény egyik esztétikai aspektusa, amely főként a cselekményből táplálkozik,^{9/} A ritmus, az összhang érzékeltetésére zenei példát ad; van olyan - mint Beethoven V. szimfóniájának elején -, amelyet könnyű megfigyelni vagy letapsolni, de van olyan, amely a szimfóniára mint egészre jellemző, s amit néhány ember észrevesz, de tapssal visszaadni nem lehet.^{10/} Nyilván bizonyos elemek megjelenése, visszatérése adja ezt az összhangzást. Móricznál is nagy a szerepük bizonyos motívumok visszatérésének, a Sárárányban ilyen Bora alakja, A fákllya c. regényben a fákllya-motívum, a biblia-kerdés idéz föl efféle ritmust.

Németh László szemléletes képbe foglalta /1941-ben, a Rózsa Sándor alapján/ megfigyelését: "A történet /mint a Kerek Ferkó-tól az Úri muri-ig a legtöbb Móricz-regényé/: afféle forgószelel. Kevésből támad, kis időre szorul s mindig új életdarabokat nyúl magába, így tölcéséresedik fölfelé."^{11/} Ez a fokozatosan kitérülő szerkesztésmód a Jószerecsében töredékessége ellenére is fölfedezhető, s A fákllyában az egyik legfontosabb kompozíciós hatóerő. A fokozatosság azonban nem feltétlenül mennyiségi, hanem gyakran minőségi: a konfliktus intenzitásának növekedése, az atmoszféra megsűrűsödése jelzi. Mintha fölgyorsulna a regénybeli mozgás sebessége a Móricz-regényekben: a Sárárány Második könyvében szinte egy pillanatra sem, még éjszaka sem áll meg Turi Dani, míg az Első könyvben napokat tölt tétlenül, a Kerek Ferkó első felének lassú sodrása az utolsó öt fejezetbeli hirtelen felgyorsulást készíti elő, A fákllya első három könyve igen tempósan halad előre, a negyedikben például a több színhely hatására növekszik a mozgalmasság, de még ehhez képest is nagy erősítés az, amit az Ötödik könyv hoz, ahol Miklóst szinte állandóan mozgásban látjuk.

Az arányosság megfételésében döntő tényező a hős ábrázolása, pontosabban az: milyen életszakaszt emel ki az író hőse életútjából. Találó Király György megállapítása,^{12/} aki a Móricz-regényekben meghatározó szerepet játszó főhős által okozott "optikai csalódás"-nak nevezi azt, hogy egyesek Móricz szerkesztőkészségét hiányosnak találják, holott műveinek kompozíciós értékét "éppen a felépítésnek egyszerűsége és nemes nagyvonalúsága adja meg."

Érdemes megfigyelni, hogyan vezet be Móricz főalakjait a regény-történetbeli A legelső regényekben Harmatos rózsá, A galamb papné,

Sárarany/ a főhős már az első fejezetben jelen van: Dávid Zsolt unokabátyjával beszélgetve tárja föl önmagát, Pap Énok és Zádor Ica egybekeléséről az író tudóst, Turi Dani tervezgetéséből rögtön kitérünk egyénisége. Ettől kezdve azután Móríciz eljárása megváltozik, Sziceti József általánosságban jegyzi meg, hogy fontos eszköze a kompozíciónak "amikor a művész meghatározott szituációkat teremt, hogy meséjének hőst megfelelő helyzetben tudja beléptetni a cselekmény sodrába, akkor, amikor a hőst magát még nem ismerjük, de mások életén, helyzetén keresztül árnyéka már elének vetül, előttünk állnak azok a körvonalak, amelyeket azután a hős tényleges fellépése tartalommal, eleven étellel tölt ki."^{13/}

Az Isten háta mögött című regénytől kezdve e pályaszakasz regényeiben ezzel az eljárással él Móríciz Veres Pál esti sétája, amint feleségét keresi, s amint a vendéglőben Veresnéről beszélgetnek; figyelemébresztő hatású. Kerek Ferkót is előbb ismerhetjük meg mások véleményéből, mint a maga valójában, Matolcsy Miklósról Dékány gondolataiból tudjuk meg előre, hogy "úri pap". A Jószerecsét első fejezétében is csak közvetve jelenik meg Rassoovszky: előbb a szövetkezetesnével beszélget róla a tanító, azután a futó találkozás után is Tomcsányi szemén át látjuk. Később, amikor a hős jelen van, többnyire le sem lép a színről: ez is móríciz sajátosság. Erre azonban szükség van: a rövidre szabott cselekményidő feszessé teszi a jellem kibontakozásának menetét.

Van, amikor az életbe kilépő főhős első konfliktusát ragadja meg a regény /Harmatos rózsa, A galamb papné, A fákllya, sőt: a Kerek Ferkó esetében is/, máskor meg épp a csúcspont, a hanyatlás kezdete a főszereplő életének regénybe zárt szelete /Sárarany, Az Isten háta mögött, Jószerecsét/. Az indulás konfliktusai feloldódnak, csak átmenetiek, a csúcson ábrázolt hősök útja a tragédiába vezet. A fákllya a kivétel, s ez kitérítetett helyre emeli a művet, drámalságát fokozza az ifjú hős tragikus útja, ez a kondenzált életsors, amely végeredményben ki sem bontakozhatott.

Az arányosság kapcsán meg kell említenünk, hogy a cselekmény folyamatainak tervszerűségében Móríciz már első pályaszakaszában meghaladta egyik mesterét, Mikszáth Kálmánt. Elmarad regényeiből az a messziről való - vagy többszörös - nekifutás, ami a mikszáthi expozíciót jellemezte. Mint a novellában, a regényben is drámalibban szerkeszt, a kibontakozásban is sűrűt, kiélezettebb a tetőpont, motiváltabb a meg-

oldás. Kevesebb a kitérő, a cselekmény fő vonulatától eltérítő epizód és mellékalak. Ez nyilvánvalóan összefügg a főhős hangsúlyos szerepével, a tér és az idő összefogottságával.

Móricz elemzett regényekben az eseménysorozat alapszerkezete nemcsak lineáris, de jellegzetesen egyszerű, talán a Jószerencsét-ben tért volna el ettől. A dráma építkezésére emlékeztet a cselekmény fejlődése, mert elég jól elhatárolódó szituációkra bontható, mint arra korábban utaltunk már /pl. Az Isten háta mögött, Kerek Ferkó de lényegében a többi mű is./

Az eseménysorozat a regényfolyamban fejezetekre szakaszolódik. A két legnagyobb vállalkozás, a Sárarany és A fáktya nagyobb egységekbe szerveződik /"könyv"ekből áll/, a fejezeteket valamennyi regényében arab számozással különíti el az író, fejezetcímeket nem alkalmaz. A tagolásban nehéz valamiféle törvényszerűséget vagy akár arányosságot fölfedezni, terjedelmük indokát megtalálni. A fejezet természetesen egy-egy fontos cselekménymozzanatnak felel meg általában, de nem következetesen. Gyakran - mint pl. a Sáraranyban - a fejezeten belül jön az új motívum vagy az új szerkezeti szakasz, máskor több fejezetbe nyúlik át ugyanaz a szituáció. Olykor - például a Lobogó szövetnek esetében - az újságközlés a szakaszolás kiváltója, többnyire /nehezen igazolható föltételezésünk szerint/ az író alkotómódszerére vezethető vissza a fejezetek kialakulása: a megírás szakaszait tükrözhetik. A fejezetnek Móricznál nincs annyira összefogó és szétválasztó funkciója, mint a könyvnek nevezett nagyobb egységnek, amely térben és időben mindig mást ad, mint az előző vagy a következő rész. Ugyanakkor bizonyos szimmetriára való törekvés is feltűnik a Sáraranyban és A fáktya-ban, a nagyobb egységen belül azonos számú fejezetet írt meg Móricz. Ha tekintetbe vesszük, hogy a rövidebb regények cselekménye, jellemrendszere, színhelye mennyire koncentrált, be kell látnunk, hogy a fejezetekre való tagolásnak nincs a kompozícióra kiható jelentősége, a két hosszabb mű viszont ilyen szempontból is arányosabb a többinél - bizonyítván írónk formaérzékét.

4.

A z á r t s á g az egyes részek kapcsolatát, a mű elemeinek egymáshoz kötését, az átmenetek megoldását jelenti. Az esztétika logikai, képi és zenei kötést különböztet meg, az irodalom mindhárom szer-

kesztési elvvel élhet,^{14/} Móricz Zsigmond – mint általában az epikusok – regényeiben elsősorban a gondolati-logikai hatásra építi cselekmény-elemeinek, motívumainak kapcsolatát, érzékelteti az ok-okozati viszonyt az előzmény és a következmény összefüggését. Realista szemlélete, a valóság, a tények tisztelete készíteti őt erre. Ennek megnyilvánulása, hogy a cselekmény bonyolításában nem tér el az időrendtől, hőseinek útja különösebb kitérők nélkül vezet a bonyodalomtól a kifejetleg.

A nagyepika gondolati szerkesztésmódja mellett azonban fölfedezhető a lírára, kisepikára jellemző képi komponálás, amikor a térbeli egymásmellettség alapján halad a regény menete előre. Azokban a fejezetekben él Móricz a képi asszociáció eszközével, amelyekben szinte megáll az idő /pl. Az Isten háta mögött tizedik, tizenegyedik fejezetében/, amikor a letűnt időt idézi meg a hős /pl. a Jószerencsét második fejezetében, amikor /mint A fákllya utolsó előtti fejezetében/ a külső valóság és a belső világ kapcsolódása érzékeltethető általa.

A zenei kompozíció a párhuzamosság, a motívumok ritmikus előbukkanása formájában figyelhető meg a Móricz-regényekben, ilyen a Kerek Ferkó első hat fejezetében a két főszereplő egymást váltó megmutatása, a Jószerencsétben az ifjúkori szerelem bűnös emlékének föl-föltűnése, a "fent" és a "lent" világának megjelenése a Sárárany hősének életében stb.

Az elbeszélő művek zártságáról szólva Eberhard Lammert az egyes elemek együttélésének, kapcsolódásának két fő tényezőjét, a visszatéréseket /Rückwendungen/ és az előrejelzéseket /Vorausdeutungen/ vizsgálja.^{15/} Ezek különböző típusaival az író a kötések egész rendszerét tudja kialakítani, így teremthető meg az időfolyamat szinkronja. Az utalások eszközével, rendszerével Móricz Zsigmond is tudatosan törekszik a cselekmény és a jellemfejlődés kompozíciós zártságára.

Néhány példával igazolhatjuk, hogyan s milyen kitűnően él a regény műfajának ezekkel az ősi fogásaival. Megfigyeltük, hogy regényeiben írónk a hősök életének csak kis szeletét ábrázolja, s ez sokkal inkább szükségessé teszi a visszautalást, az előzmények bemutatását, mint amikor a jellem teljes fejlődésrajzát ábrázolja a mű. A múlt föltelevénítésének változatos módjaival találkozunk.

A Harmatos rózsa férfinőseinek múltja nem érdekes a jelen eseményeinek szempontjából, elég háttér számára társadalmi rangja.

Kiss Virág érzelmeinek alakulásában viszont lényeges szerepet kap Jenő iránti vonzalma, amelyről többszöri visszanyúlással tájékoztat bennünket az író, elő is készítve egyben a fiatalember személyes megjelenését. A galamb papné visszapillantásai a szürke paróklai életvitelből a jobb napokra hozzátartoznak a konfliktushoz, erősítik annak feszültségét. A Sárarany második és harmadik fejezete a visszalépésre ad jó példát: a cselekmény megindult, Dani és Erzsi szemléleti különbsége feltárult már, amikor az író elbeszéli a hátteret és az előzményeket. A többi regényben is változatos módját találja meg Móricz annak, hogy hősei háttere a szükséges mértékben megvilágosodjék az olvasó előtt. Hol ő maga közli a szükségességeket, hol egymásról tudósítanak a szereplők, hol meg maga a regényalak tárulkozik föl szóban vagy gondolatban. A visszautalás azonban - s ez is új vonás Móricz író-elődeihez képest - sohasem válik a cselekmény kibontakozását fékező epizóddá, kitéréssé.

Ugyanilyen szervesen épül a jelenbe a jövő is. A feszültség megteremtése érdekében valamit mindig megsejtet Móricz az olvasójával, anélkül, hogy a hős végétét előre elárulná.

Az alaphangulatot megadja a - gyakran szimbolikus - címmel. Derűt és idillt ígér a Harmatos rózsa, közvetlen szimpátiát a Kerek Ferkó, objektív távolságtartást Az Isten háta mögött. Viszonylag közömbös, de némiképp megnyugtató tartalmú A galamb papné és a Jószerecsét, sokat sejtető a Sárarany, az Élet a Kereszten, A fáklva jelképisége. A fentiek közül öt cím a főhősre utal, két regény inkább a környezetre hívja fel a címmel a figyelmet, ez mindenképpen irányt mutat, a kompozíció elemzéséhez is közelebb vezet.

Mínthogy e művek egy-két központi szereplő sorsára koncentrálnak, cselekménybonyolításuk egyszerű, nincs szükség előre eligazító bevezetésre, előszóra, előjátékra: Móricz rögtön a tárgyra tér. Az első fejezeteknek - a címhez hasonlóan - mégis van kisugárzó erejük: itt teremti meg az író azt a légkört, amely az egész művet egységbe vonja. A Sárarany és A fáklva első fejezete - anélkül, hogy az igazi összeköttetést meghozná - éreztetni tudja, hogy a főhőssel valami fontos, sőt tragikus dolog történik majd. Ez a drámaiság figyelhető meg a művek lezárásával kapcsolatban is. A Sáraranyban a cím a befejező helyzetre utal, s a motívum meg is jelenik az utolsó sorokban, a többi regényben

fokozatosan tárul fel az olvasó előtt az életsors, főként a vezérmotívumok megjelenése, módosulása, visszatérése útján.

Az író ritkán szólal meg úgy, mint a legelső regényben, amikor megjegyzi: Zsolt "egész életében ott maradt lélekmarkosásával, mely, tudja, egész életére kihat."^{16/} Az ilyen közvetlen utalások később nem jellemzők már, az ábrázolás intenzitása, a regényhelyzet képes kiváltani a szűkséges előérzetet.

Nem alkalmaz Móricz oldalakat betöltő zárótudósításokat sem, bár valamilyen formában - a töredékes Jószerencsét kivételével - mindig elvarrja a szálakat. Nem ritka a happy ending. "És átalakult az egész világ" - ezt a hangulatot árasztja feloldásul a Harmatos rózsá utolsó fejezete, Pap Énok "hő szerelemmel öleli magához" a galamb papnét, a Kerek Ferkóban "nevettek, és vígak voltak, mert az egészséges embernek nevetnie kell az örömtől, hogy él."^{17/} A hősök további sorsára tehát annyiban utal az író, hogy határozottá teszi egymásra találásukat, összebékülésüket, kiemeli az őket körülvevő harmóniát. A tragikus /esetleg tragikomikus/ kimenetelű regények is minden esetben lezárják hőseik útját, még akkor is, ha az alapkérdés megoldatlan maradt. Matolcsy Miklós meghal, Turi Danira halálos ítélet vár, Veresné leszámolt ábrándjaival. Mindhárman belenyugvással készülnek a halálra, nem éreznek kiutat. Ez a lezárás azonban egyik esetben sem hozza a teljes megenyhülést, feloldódást az olvasó számára, mert a hős ugyan elfogadta a bukást, az író azonban nem: a probléma továbbra is elgondolkodásra készített. Ezért nincs is szükség arra, hogy az író adjon kivezetést /felakasztják-e Danit? mi lesz Veresnével? hogyan éljen, aki másnak akar világítani?/, elmarad a feszültségoldó megnyilatkozás. Még csak szimbolikus jelzés sem történik, ami a távolabbi jövőben villantaná fel a megoldás lehetőségét.

A regénycselekményen belül a zártság megvalósulását szolgálja Móricz azzal, hogy a motívumok, a szereplők útja szervesen kapcsolódik. Sötér István a Sáraranyból a Borának adott ajándék példáját emeli ki: "Hogy Móricz mennyire szorosán komponál, bizonyítja az is, hogy az első részben ennek az ajándék-epizódnak fontosságát már gondosan előkészítette, s akárcsak egy drámában: a regény elején exponálta a második részben felbukkanó kezkenő-motívumot."^{18/} Hasonló módon jár el

más motívumokkal, más regényekben is. Így Takács Gyuri tragikus végét az Első könyv 7. fejezetétől kezdve a konfliktus fokozatos élesedésével készíti elő az író, Dani kastélybeli megjelenésének sikere Bora elbeszéléseinek is köszönhető, a fákllya-motívum fokozatosan jut el a teljes elhamvadásig - és így tovább.

A regény kezdete és vége közötti eseménysor sűrített ábrázolása szintén a zártságot erősíti. Különösen a Sáraranyban, Az Isten háta mögöttben és A galamb papnéban érzékeljük a drámai sűrítést.

A fentiekben elsorolt tények és példák ellenére a kritikai megjegyzések többnyire épp a zártság hiányát, Móricz regényszerkezetének oldottságát emlegetik, s azt, hogy első regényeiben "ott kísért a novella".^{19/} Király István azonban még hozzáteszi: "A szerkezetnek ez az oldottsága szorosan összefüggött Móricznak egy másik jellemző írói tulajdonságával: a millió döntő szerepet játszott, külön életet élt ekkor írt művelben." Ez szerinte "alkalmatlan volt arra, hogy nagyobb igényű epikai alkotás anyagává érjen. ... A nagy epika nem befejezeten, kihűlt formában, milióvé váltan ábrázolja a társadalmi valóságot, hiszen így annak csak egy kis részletét mutathatná be: mozgásban ragadja meg az életet, nem a kész tükörzi, hanem a készülőt fedi el."^{20/} A harminc esztendővel ezelőtti tanulmány, amelynek kiemelkedő jelentősége van a marxista szellemű Móricz-kutatásban, bizonyára magán viseli azt az akkori igényt, amely a monumentális nagyregényt tekintette ideálnak. Ma talán nagyobb megértéssel fogadhatjuk a Móricz által kialakított regényformát,^{21/} amelynek megvannak azért az eszközei ahhoz, hogy a maga módján egységes, zárt alkotássá legyen. Vizsgálódásunk ehhez kívánt adalékokat szolgáltatni.

Jegyzetek:

1. E tanulmány részlet a "Móricz Zsigmond első regényeinek kompozíciója" című egyetemi doktori értekezésből /Debrecen, 1978., 199 l/. A vizsgálat középpontjában az író elő pályaszakaszának regényei állnak: Harmatos rózsa, A galamb papné, Sárarany, Az Isten háta mögött, Kerek Ferkó, Jószerencsét, A fákllya. Az értekezés két további fejezete jelent meg már: "A formálanság formaművésze? Gondolatok Móricz első regényeinek kompozíciójáról" Napjaink, 1979/8. 3-5. l. "A művészi kifejezés módszerei Móricz első regényekben" Magyartanítás, 1980/3. 57-63. l.

2. Arisztotelész a művészi szépség legfőbb kritériumának tartotta a sokféleséget összefogó egységet. /Poétika. Bp. 1963./
3. Móricz Zsigmond útja a forradalmakig. Bp. 1960. 322. l.
4. Eberhard Lammert: Bauformen des Erzählens. Stuttgart, 1967. 44. l.
5. Lukács György: Az esztétikum sajátossága. Bp. 1965.
6. Lukács György: Művészet és társadalom. Bp. 1968. Benne: A művészet és az objektív igazság.
6. Móricz Zsigmond levelei I. 204. l. /1925-ből/
7. Vargha Kálmán: Álom, szecesszió, valóság. Bp. 1973. 364. l.
8. Sötér István: Tisztuló tükrök. Bp. 1966. 80. l.
9. E.M.Forster: Aspects of the Novel. Penguin Books, 1968. 154. l.
10. l.m. 165-166. l.
11. Németh László: Két nemzedék. Bp. 1970. 711-712. l.
12. Király György: Móricz Zsigmond. In: Irodalmi miniatűrök. Bp. Év nélkül. 130-131. l.
13. Szigeti József: Bevezetés a marxista-leninista esztétikába. II. rész. Bp. 1966. 20. l.
14. V.ö.: Sfk Sándor: Esztétika. Bp. 1946. 410-412. l.
15. Lammert l.m. 94-194. l. E mű egy részlete "Az előreutalások", megjelent a Strukturalizmus II. c. kötetben. Bp. 1971. 183-204. l.
16. Harmatos rózsá. In: Móricz Zsigmond: Regények I. Bp. 1975. 277. és 300. l.
17. Kerek Ferkó. In: Móricz Zsigmond: Regények I. Bp. 1975. 697. l.
18. Sötér l.m. 83. l.
19. Király István: Irodalom és társadalom. Bp. 1976. 139. l.
A tanulmány először 1947-ben jelent meg.
20. Király István l.m. 139-140. l.
21. V.ö.: Nagy Péter: Móricz Zsigmond modernsége. Irodalomtörténet 1979/4. 727-743. l.
Németh László: Homályból homályba. Bp. 1977. 428. l.

DR. JÁGER KATALIN

főiskolai adjunktus

K. CSUKOVSZKIJ GYERMEKIRODALMI MUNKÁSSÁGÁRÓL

Dolgozatomban K. I. Csukovszkij gyermekirodalmi munkásságát méltatom. Az 1920-30-as évektől szovjet irodalmának, gyermekirodalmának kimagasló, jelentős alkotója, akinek a tevékenységét magyarul még nem értékelték, műveiből is keveset fordítottak le. Alkotói pályája összefonódik a szovjet gyermekirodalom születésével, fejlődésével.

Nézzük először, milyen körülmények között, hogyan jött létre ez az irodalom!

Az új irodalom születését, erősödését elsősorban M. Gorkij és V. Majakovszkij segítette elő. Munkásságukkal meghatározták azt az alapvető irányt, amelyen a későbbiekben a szovjet gyermekirodalom fejlődése haladt. Gorkij határozottan látta, hogy meg kell teremteni az új társadalom igényeinek megfelelő gyermekirodalmat, s ez hosszú folyamat lesz. Néhány író társával munkához látott. Ő különösen a szervezésben tett sokat. A forradalom győzelme után voltak Oroszországban olyan tehetséges írók, művészek, akik szintén részt vállaltak ebből a munkából. M. Gorkij és V. Majakovszkij mellett Sz. J. Marsak, K. I. Csukovszkij, V. Zsitkov, A. Sz. Nyeverov, M. M. Prísvin és mások is azt vallották, hogy a gyermekeknek igazi művészetet, valódi szépirodalmat kell adni. A gyermekkönyvírás, alkotás munkájába bevonták a tehetséges fiatal írókat, az illusztrátor-művészeket. A gyermekkönyvtől azt kívánták, hogy legyen művészi, ihletett és az élet ismeretéről tanúszkodó. A szerzők teljes felelősségét kívánták meg minden szóért, minden rajzért. Az új szovjet gyermekirodalom megteremtése hosszantartó és sokoldalú folyamat volt. A szovjet irodalom kezdetétől a 30-as évek közepéig tartott az az időszak, amikor létrejött és fejlődni, erősödni kezdett. A 30-as évek közepétől a megerősödött szocialista realizmus útján fejlődött tovább, már példákra és eredményekre építve.

Az 1920-as évek végén nagy vita alakult ki a gyermekirodalom kérdései körül (1928-31.). Központi témája az volt, hogy szükséges-e a fantázia a kicsinyeknek írott művekben. A játék és a mese ellenségei, a pedagógusok Csukovszkij, Marsak eltávolítását követelték az iroda-

lomból, de egyúttal durva logikai hibát is elkövettek: a játékkal, a mesével a hősiességet állították szembe. M. Gorkij és A. Lunacsarszkij harcolt a hibás törekvések, nézetek ellen. Védelmetkék a pedológusok által bírált költöket. Cikkeikben, előadásáikban, leveleikben védtek a szovjet költökök jogát a tréfához, a bátor kísérletezéshez, a folklórral való tartós kapcsolathoz.

Ebben az időben tanácskozásokon is foglalkoztak a gyermekirodalom tematikus kérdéseivel. 1929-ben A. V. Lunacsarszkij tartott beszámolót a gyermekkönyv útjai címmel. Szerinte a legfontosabb elem a nyelvi megformálás. Nagyra értékelte Csukovszkij nyelvi leleményeit, a meséiben található nyelvi játékokat.

K. Csukovszkij a szovjet gyermekköltészet első tíz évét a "viharos reneszánsz" korának nevezte.

A 30-as évek új, jelentős fejlődési szakasza volt a szovjet gyermekirodalom történetének. A pedagógusok veresége után biztosították a feltételeket az írók alkotó tevékenységéhez. V. Majakovszkij, Sz. Marsak, K. Csukovszkij, A. Tolsztoj stb. a népköltészet és a klasszikusok hagyományainak felhasználásával újat alkotott a kicsinyeknek.

A Nagy Októberi Szocialista Forradalom a gyermekirodalomba nemcsak új eszméket és alakokat hozott, de a könnyedség, a kockázat és az újdonság atmoszféráját is. Ezeknek az esztendőknak a gyermekköteteteiben ezt a légkört, hangulatot érezzük. Ennek kifejezője pl. a Gorkij által szerkesztett Szivárvány c. gyűjtemény. A szivárvány az új, boldog, örömteli élet szimbóluma lett - minden érzés frissességgel teli. A nagy várakozások és remények szimbóluma is, ahogy a nép világszemléletében szintén az örömteli reményeket kapcsolja össze a szivárvánnyal.

K. Csukovszkij a szivárvány valóságos himnuszát alkotta meg Öröm c. költeményében:

Fussatok ki velem	Felpattanunk a szivárványra,
A zöld mezőre,	Játszunk a felhők között,
Ahol a kék folyó fölött	S innen lefelé a szivárványon
Csillog a szivárvány íve.	Szánkóval, korcsolyán megyünk!

1934-ben tartották meg az első össz-szövetségi írókongresszust, amely a szovjet gyermekirodalomnak is nagyszerű seregszemléje volt. A szovjet irodalom fejlődéséről szóló beszámolóok mellett elhangzott

Sz. I. Marsak beszéde A kicsinyeknek szóló nagy irodalomról, melyben a gyermekirodalom helyzetét, feladatait elemezte a költő.

Tehát ennek a kornak volt egyik vezető egyénisége K. I. Csukovszkij /1882-1969/.

Alkotó művészete sokoldalú, érdekes. Tanulmánykötetei közül a legjelentősebbek a Csehovról és Nyekraszov munkásságáról írottak. Magyarul a két évszázad határán c. esszégyűjteményt olvashatjuk tőle. A gyermekek minden korosztályának írt elbeszéléseket, regényeket, verseket. Elméleti, gyakorlati tapasztalatait érdekes kötetben foglalta össze /Kettőtől ötig/.

1916-ban véletlenül hozta létre első gyermekművét a Krokodilt, amely gyorsan meghódította az olvasók minden korosztályát. A kritikusoknak azonban nem tetszett. "Őket felháborította a vers új formája is, a téma fantasztikuma, egyszerű tematikám összeegyeztethetelensége az ő halott kancelláriai nevelésükkel" - emlékszik műve bírálatára a szerző.^{1/} Az író ezzel az alkotással tette meg az első lépést a gyermekköltészet úgynevezett nagy formájához. Minden rendkívüli volt benne: témája, a gyorsan váltakozó ritmusok, a verselés magasfokú kultúrája. Akkor még nem voltak ilyen mesék, amelyeknek hőse nem valamilyen lovag v. királyfi, hanem egy pétervári iskolás, Ványa Szilcsikov, a bátor fiú, aki megmentette a város szörnyű ellenségétől. Az ellenség is új volt, nem az orosz mesék sárkánykígyója vagy egy pogány bálvány, hanem a krokodil. A műre jellemző az események gyors váltakozása, a mozgalmasság. A mű érzelmi, hangulati váltakozásai megfelelnek a kisgyermeki érzelmek változásainak. Az örömet, félelmet hozó események általános ujjongással, vidámsággal értek véget a Krokodilban. A szovjet gyermekek minden felnövekvő nemzedéke 3-4 éves korától először hallgatja, majd később elolvassa a Krokodil feledhetetlen sorait. Ettől az alkotástól indult el Csukovszkij verses meséinek csodálatos családja. Azonban mielőtt hozzálátott a gyermekművek írásához, a gyermeknyelvet, érdeklődést, fantáziát kezdte kutatni.

Irodalomelméleti kutatásai gazdagok, sajátosak és értékesek.

Ny. Tyihonov jegyezte meg, hogy Csukovszkijban egybeforrott a tudós és a művész. Ez a tömör és pontos megfogalmazás érvényes alkotásaira. Munkássága kezdetétől érdekelte a gyermeknyelv. Publikálta az e témakörben szerzett megfigyeléseit: 1924-ben jelent meg a Kisgyermekek,

majd 1928-ban a megfigyelései, kutatásai tetőpontját jelentő Kettőtől ötig c. kötet. Ebben a híressé vált - magyarul még sajnos nem olvasható - művében a gyermeki alkotással, a 2-5 éves életkor pszichikái, nyelvi sajátosságaival foglalkozott és tanácsokat adott a gyermekköltőknek.

Ez az eredeti, a tudományosság és az olvasmányosság igényét egyaránt kielégítő alkotás egyformán tetszett az olvasóknak, a kritikuskoknak s a pedagógusoknak. Egyik kritikusa szerint érdekesebb mint egy regény. A szerző így vallott kötetéről: "Sohasem vettem volna a bátorságot, hogy megírjam Mojododir-jaimat^{2/}, ha nem szerettem volna mielőbb megtudni, milyenek azoknak a kiskorú olvasóknak a szükségletei és ízlése, akiknek a verseimet címezem, és mely módszerek hatnak a leg erősebben pszichikumukra."^{3/} Fontosnak tartja a kicsinyek nevelését "... hatni kell rájuk, személyiségüket formálnunk kell, de ezt a kötelezettségüket csak akkor tudjuk teljesíteni, ha tüzetesen tanulmányozzuk a kicsinyek értelmi képességeit, gondolkodásuk módszereit, és törekszünk arra, hogy minél pontosabban meghatározzuk, milyennek kell lenniük azoknak az irodalmi formáknak, amelyek az adott esetben a leghatékonyabbaknak bizonyulnak."^{3/} K. Csukovszkij rendkívül sokat dolgozott azért, hogy minél jobban megismerje, feltárja a kisgyermekek titokzatos, addig nem vizsgált, nagyon gazdag világát. A kötet egyetlen főhőse a 2-5 éves ember, a "zseniális nyelvész", szóalkotásaival, féktelen szenvedélyével a mesés kitalálások, a fantázia csodái, az alkotás, a fogalmazás, a verses forma iránti meglepő vonzódásával. Az író könyvében annak a költészetnek a nyitját kereste, amely teljes mértékben megragadja a gyermek lelkét. A Kettőtől ötig c. mű azon ritka esetek közé tartozik, amikor a gyermekíró elméleti nézetei nem a munkásságából levont következtetésekből álltak, hanem azt sokban megelőzték és az író későbbi művészi gyakorlatának alapját, programját jelentették. Csukovszkij megfigyelései szerint a kisgyerek olyan mesére vágyott - energikus, vidám, hősi, boldog befejezéssel -, amely a jónak a rossz felett aratott elkerülhetetlen győzelmét erősíti. Ő is ilyen verses meséket írt az óvodáskorúaknak.

M. Gorkijhoz hasonlóan Csukovszkij szintén kapcsolatot tartott olvasóival. A 20-as évektől kezdve gyűjtötte a felnőttektől az érdekes, eredeti gyermekszavakat, beszédfordulatokat és felhasználta a Kettőtől ötig

c. kötet kiadásában. A mű népszerűségét bizonyítja, hogy kb. 20 kiadása jelent meg eddig a Szovjetunióban. "Minden új kiadáshoz kijavítottam és kibővítettem a szövegét, mivel mindig ezerszám áradtak hozzám az olyan levelek a nevelőktől, a szülőktől, amelyekben a gyerekekkel kapcsolatos megfigyeléseiket közölték."^{4/}

Az 1920-30-as években vidám, szórakoztató verses meséket írt a legkisebbeknek: Cautakoldi, A Svábbogár /1923/, Az arany szárnyú legyecske /1924/, Markanagy /1925/, A telefon, Tótágas, Fedora bánata /1926/, Limpopo, Ajbólit doktor /1929/, Az ellopott nap /1934/, A medve és a róka, Bibigon kalandja. Átdolgozásában orosz gyermek- és népdalok gyűjteményes kötetek is megjelentek. Mesélt a gyermeki érzékelés törvényei szerint alkotta meg: kielégítik a cselekményesség, a humor, a játék iránti igényt. Fejlesztik a féktelen gyermeki fantáziát, a gyermekmondókák, kizsámolók ritmusai vágatnak bennük. Mulatságos, vidám verssel részt vállalnak a személyiség alakításának komoly munkájából is. Csukovazkij kifejtette, miért írta meséit: "Szerintem a meséíró célja az, hogy ... a gyermekben az emberséget nevelje - az embernek a mások szenvedésével együttérző csodás képességét, ... Idegen sorsokat úgy átélni, mint a magunkét ... S minthogy a mese hallgatása közben a gyermek sajátossága lesz, hogy a jók, a bátrak, az igazságtalanul megbántottak oldalára álljon, legyen az Iván cárevics vagy a kis nyuszi, a legyecské, vagy egyszerűen egy fadarabka a bölcsőben, a mi feladatunk az, hogy a fogékony gyermeki lélekben felkeltsük ezt az értékes sajátosságot - átélni, szánalmat érezni, együtt örülni, ami nélkül az ember nem ember."^{5/}

Itt egyúttal lakonikusan kifejtette a gyermekírók, a gyermekkönyvek feladatait is az érzelmek nevelése szempontjából. Vallomása szellemében születtek verses meséi, amelyek hallgatóit valóban felvidítják, megnevetetik, tanítják a bajban való együttérzésre, a bajbajutottak segítségére s arra, hogy örüljenek a mások jószerecséjének, boldogságának.

A maga elé tűzött feladatokat teljesítve az író széles körű ismeretnyújtó anyagot adott műveiben. A kicsinyek fogalmat alkothattak a távolliról és a közelliről, a nagyról, a gyengéről és az erősről, Témái változatosak, az óvodáskorúakat vonzó. Érdekesen, változatosan szól a viselkedési szabályokról. Művei cselekménye mozgalmas, gyorsan pergő, okos kitalálásokat, kómikus helyzeteket tartalmaznak. Az eseményeket ügyesen

szerkesztette; hiányzik az expozíció, tömören ír. A bajt szinte semmi sem jelzi előre. Hirtelen jelenik meg a szörnyű Sváb-bo-gár, a gonosz pók.

Meséi megszerkesztésében arra a nagyszámú megfigyelésre támaszkodott, amelyek azzal kapcsolatosak, hogy mit szeretnek és idéznek fel könnyen és jól a kisgyermek. Váratlanul történik meg a kiszabadulás, a megmentés a veszélyből, vagy a lázadó tárgyak megbékélése gazdájukkal, ha ez volt a konfliktus oka /Az arany szárnyú legyecske, A Sváb-bogár, Fedora bánata/. A befejezés pedig az öröme, a vidám táncé, amiben a kisgyermek fel szabadult vidámságát is érezzük. A tárgyak és állatok gazdag világával ismertette meg az óvodásokat. Jól tudta, hogy a kicsinyek két éves koruktól kezdve érdeklődnek az állatok iránt. Meséiben sok vadon élő állat szerepel: elefántok, gorillák, zsiráfok, vízilovak, oroszlanok, tigrisek, krokodilok, medvék stb. A háziállatokkal is találkozunk, bár ritkábban. A népköltészet alkotásából jöttek mesébe a medvék, a nyulacsokkák, a varjúk, a lovak, a farkasok és a kismalacok, a kiscsikók, a bolhák, a szunyogok, a cethal stb.

Kedvenc hőse a Krokodil. Fő vagy mellékszereplőként többször találkozunk vele. Legfőbb jellemzője a falánkság, mindent megeszik. Az ello-pott nap c. mesében ő nyelte le a napocsokát, A telefon c. műben család-jával kalocsnit ebédel stb. A szerző a torz alakot külsejével ellentétben jószágonak mutatja be: megmenti a gyerekeket a gonosz rabló Markanagy-tól. Segítőkéssz, szereti a kicsinyeket és a saját gyerekeit. Végetlenül kedélyes tréfálkozó. A mesék egy részében nem pozitív, hanem negatív szereplő, pl. Az ello-pott nap c. alkotásában ő a bonyodalmak okozója. A Krokodil c. mesében szerepe változó, időnként jó, máskor gonosz tulajdonságú figura. Csukovszkij mesebeli, színes világában, amelyben emberek, gyerekek, állatok, bogarak szerepelnek, a rossz erők csak egy ideig kerekednek felül, éppúgy, mint a népmesékben.

A pozitív hősök bátorsága, nemeslelkűsége következtében végül mindig a jó győz. Alkotásaiban állandóan ismétlődik a gyenge és jó győzelmének motívuma az erős és rossz fölött, miközben a pozitív hős a legkisebb madár, a veréb /A Svábbogár/, a leggyengébb rovar a szunyog /Az arany szárnyú legyecske/ - űk bizonyulnak a legerősebbnek, a legbát-rabbnak, győztes szabadítóként lépnek fel.

A mesebeliek mellett realiztikus hősök, szereplők is vannak Csukovszkij gyermekalkotásaiban. Segítségükkel az emberek iránti mélyen humánus viszonyra is tanít, erkölcsi tulajdonságokat fejleszt, nevel. A bátor Ványa Vaszilcsikov a krokodil legyőzője, az állatok kiszabadítója, a város lakóinak megmentője. Ő az első olyan hős Csukovszkij meséjében, aki kicsi és legyőzi a nagyokat.

A jóságos Ajbolit doktor önfeláldozóan gyógyítja a beteg állatokat: "a tehenet, a farkast, a bogarat, a férget és a medvemamát." A víziló hívására Afrikába repül, hogy meggyógyítsa a beteg, kicsiny vízilovakat, a tigriskölyköket, a púpostevéket. Tíz nap, tíz éjjel fáradhatatlanul gyógyítja a betegeket s végül mindenki örömeire meggyógyítja őket. Nagyon népszerű mesehős, akit játékokban is szívesen utánoznak az óvodások. A másik oldalon állók közül az író kegyetlenül kinevet minden tirannust és azokat is, akik lehetővé teszik az elnyomást, mindenekelőtt a gyávákat. Ezeknek a típusoknak a gyűjteményét rajzolta meg A Svábbogárban. Itt vannak a farkasok, akik a rémülettől egymást ették, a hősködő gyávák, akik az ellenkező irányba indultak s a nagyszarvú marhák, akik felöklelnék az ellenséget - a svábbogarat - ha nem féltének drága bőrüket és szarvukat. A szerző elítéli az erős állatok gyávaságát.

Egyértelműen negatív szereplő a vérszomjas, kegyetlen, gonosz rabló Markanagy, a Pók, a Svábbogár, a Varázsló-pulyka. Csukovszkij megbüntetni a negatív szereplőket, azok pedig megjavulnak. /A népmesék egy részében - az állatmesékben - a megjavulás motívuma nincs meg, a tündérmesék közül néhányban előfordul./ A kozfészek-csemete megijedt a krokodil fenyegetésétől és végül megmosakodott /Csutakoldi/.

Fedora anyó szintén megrettent attól, hogy edényei elhagyják és megjavult, rendes, tiszta asszony lett /Fedora bánata/. Előfordul, hogy az ellenségek elpusztulnak: Markanagyot lenyeli a krokodil, az elbizakodott Svábbogarat bekapja a kis Veréb, a szonyogocska levágja a gonosz Pók fejét. A veszély elmúltával viharos öröm kezdődik. Az öröm az író kedvenc szava, szívesen ismétli.

A humor, elsősorban a groteszk humor, szintén jellemző alkotásaira. Fedora bánata c. meséjében az edények útra kelnek, nem akarnak tovább élni a rendetlen asszonynál, a Csutakoldi-ban a "mosdótálak főnöke" humoros, groteszk és fantasztikus figura. A groteszk ilyen megjelenési formája módfelett vonzza, elragadja a kicsinyeket.

A cselekmény színhelye gyakran Afrika; mesebeli ország, szimbolikus kifejezése minden mesének, fantaszlikusnak, játékosnak. Itt bonatkozik ki az Ajbollit doktor, a Markanagy, Az ellopott nap cselekménye.

A telefon különbözik a szerző többi verses meséjétől. Nincs konfliktusa, semmi más nem történik benne, csak különféle szórakoztató telefonbeszélgetéseket hallunk. Az állatok telefonálnak az írónak és különféle dolgokat, segítséget kérnek, több esetben mulatságos bajukat mondják el. A telefonbeszélgetéseket a játék kapcsolja össze. Az író szerint az volt a célja, hogy a kisgyermekeknek anyagot adjon kedvenc telefonjátékaikhoz. A beszélgetések tréfás hangúak, hangulatiak. PL: Csireg-caörög - fölveszem a telefont,

- Ki beszél ott?
- Elefánt.
- Milyen számon?
- Saját számon.

/Veress Miklós ford./

A párbeszédekben szereplő rövid mondatok, felkiáltások, kérdések az élő telefonbeszélgetésekhez hasonlóak, az expresszivitást fejezik ki. K. Csukovszkij meséinek pedagógiai jelentősége többek között abban rejlik, hogy megtanítják a kicsinyeket a verben gyönyörködni, érezni a költői szót. A folklórból még azt vette át, amit a gyermekek alkotásai-ban is megtalált: mindenekelőtt a szó- és a fogalmi játékot.

A költő tehetségesen hatolt be a kicsinyek pszichikumába, megfigyeléssel meszelátóak lelki és értelmi téren. Meséi egészükben és egyes elemeikben, a pontos ritmussal, a gazdag és sokféle rímeléssel nemcsak esztétikai, hanem tanító-nevelő funkciót is teljesítenek.

A ritmusok, a verses mese hangulata átterjed a kicsinyek mozgásába, beszédébe. Ez hozzájárul a mese esztétikai és nevelési feladatainak teljesítéséhez: az óvodásokat a költői mű iránti érzékenységre, gyönyörködésre tanítja és segíti létrehozni azt az alapot, amely hozzájárul ahhoz, hogy minél korábban és jobban érezzék a klasszikus és modern költészetet.

A. Ivica megjegyzi, hogy a szovjet gyermekköltészetben a legkevesebbet a kics csoportos óvodásoknak írtak. "És ha az 5-7 éves korosztály szavaló repertoárjában sok Marsak, Majakovszkij, Mihalkov, A. Bartó, Kvitko költemény van és a klasszikusok művel is, úgy a 2-4 éves

gyermekek keveset ismernek Csukovszkij meséin kívül. Ez nagy jelentőségű pedagógiai és esztétikai győzelem. Csukovszkij elérte a maga elé tűzött legnagyobb célt: egy-másfél évvel korábban megtanítja a gyermekeket a jelentős versekre."^{6/}

A szovjet írók 2. össz-szövetségi kongresszusán B. Polevoj a gyermek- és ifjúsági irodalomról szólva megemlíttette a mese fejlődésének három útját: "Ez a népmesék alkotó átdolgozásának útja, amelyen P. Bazsov, A. Tolsztoj, D. Nagiskin haladt, másodsor ez a természetről szóló költői frások útja, például V. Blankl meséi. S végül kitapostak nálunk egy harmadik utat, ezen halad teljes mértékben K. Csukovszkij, ez a vidám, pajkos mese-tréfa útja... Ezek a mesék komoly nevelési célt hordoznak, vidám, őszinte, könnyed formában, úgy, hogy a gyermek ezt nem veszi észre, erőltetés, felemelt ujj, retorika nélkül."^{7/}

A magyar óvodákban és az orosz nyelv tanítása során az iskolákban ezért tudjuk felhasználni K. Csukovszkij gyermekműveit.

A magyar gyermekeknek is örömet szerez, ha megismerkednek alkotóissalval.

Jegyzetek:

1. К.Чуковский: Сбор. соч. в 6-и томах т. I. М., 1965. стр. 169.
2. Mojdodir: Csukovszkij egyik kötetének orosz címe. "Спутакold!"
3. К.Чуковский: От двух до пяти М.,1966. стр. 377.
4. К.Чуковский: Сбор. соч. в 6-и томах т. I., М., 1965. стр. 14.
/ 0 себе /
5. К. Чуковский: Сбор. соч. в 6-и томах т. I., стр. 171.
/Об этих сказках/
6. А. Ивич: Воспитание поколений М., 1960. стр. 152-53.
- 7.2. всесоюзный съезд писателей. Стенографический отчет М., 1956.
стр. 52.

A felhasznált irodalom:

Книга детям 1930. №1. "Пути детской книги"

М.Петровский: Книга о Корнее Чуковском " Сов. писатель М., 1966.

HOMONNAY NÁNDORNÉ

főiskolai docens

A SZOCIALISTA BRIGÁDOK MŰVELŐDÉSRE MOTIVÁLÓ SZEREPE

A munkások művelődésének szükségessége gyakran hangoztatott megállapítás. Esetenként már-már az üres szólamyszerűség veszélye kísért, mint nem egy hasonlóan fontos, okosan felismert korkövetelmény-esetében. Mi óvhatja meg a tartalmatlanná válástól ezt a témát? Természetesen elsősorban a nap mint nap gazdagodó gyakorlat, de nem utolsósorban a problémákat feltáró, s ezáltal a megoldást segítő tudományos vizsgálódás.

Kutatásomban az a meggyőződés vezetett, hogy az egyént művelődésre motiváló tényezők között kitüntetett helye van a közösségeknek, melyekben él, jelen esetben a szocialista brigádoknak. Következésképpen az adott brigádközösség elősegíti az egyén önművelődését, fejlődését is, vagyis a kulturális vállalások művelődési értéke nagymértékben függ a szocialista brigádnak mint közösségnek fejlettségi szintjétől.

Ezen alapfeltevésekből kiindulva vizsgáltam a brigádtagok művelődési motivációs bázisát és abban a brigádközösség helyét; a brigádtagok önismereti szintjét, szabadidő-szokásait, a kulturális vállalások művelődési értékét és végül a brigádokra jellemző közösségi mutatókat. A kutatási módszerek megválasztásánál a probléma sokoldalú megközelítése vezérelt. Alkalmaztam kérdőívet, szóbeli ankétot, mélyinterjút, többszemponú szociometriai szavazólapot és dokumentumelemzést.

Vizsgálatom bázisául két kisvárosi üzemet választottam. A város összes szocialista brigádjához mint alapsokasághoz viszonyítva a minta 4 %-os volt, a választott üzemekhez viszonyítva 12, illetve 20 %-os. A két szóbanforgó üzem kiválasztása tudatosan történt, a továbbiakban véletlen mintavételes eljárást alkalmaztam. Összevettem a minta és a két gyár fizikai állományának személyi adatait az alábbi táblázat szerint, és a minta reálisnak bizonyult.

Személyi adatok %-ban kifejezve

A vizsgálatba bevont GYÁRAK		Származás				Nem		Életkor				Iskolai végzettség			
		munkás	paraszt	kisip.	egyéb	ffi.	nő	20-30 év között	30-40 év között	40-50 év között	50 év felett	8 o. alatt	8 o.	szakm. képző	szakm. képző éretts.
I. sz. gyár	Minta	40	19	25	16	55	45	20	41	35	4	2	35	53	10
	Fizikai dolgozó					61	59	17	36	41	6	16	42	36	6
II. sz. gyár	Minta	30	40	10	20	65	35	20,8	51,2	26	2	1,5	41	44,5	13
	Fizikai dolgozó					64,3	35,7	19,7	46,3	20	14	20	40	32	8

A vizsgálatból megállapítható, hogy a munkások 75 %-a szervezett továbbképzésben részesül.

Politikai oktatásban 46,3 %,

iskolarendszerű felnőttoktatásban 20 %,

szakmai tanfolyamon 8,7 % vesz részt.

A brigádtársak szerepe mint művelődésre serkentő tényező az ötödik helyen van a tízféle motívumból álló skálán, a minta 43,3 %-ánál fordul elő.

Ezt követi a kúltúrális vállalás teljesítésének húzóereje, mely 41,5 %-nál jellemző.

Az iskolán kívüli művelődési formákba valamennyien bekapcsolódnak valamilyen szinten és formában. A tv-nézés, rádióhallgatás, újságolvasás általánosan mondható.

A megkérdezettek 90,1 %-a a művelődés ezen formáiban elsősorban a felüdülést, kikapcsolódást keresi. A brigádtársak befolyása a műsorok közötti szelektálásban 39 %-nál, a kúltúrális vállalás 14 %-nál szerepel motívumként.

Összevetve a művelődés két formájában résztvevők közös motívumait, megállapítható, hogy a brigádtársak ösztönző hatása a szervezett oktatásban résztvevők 43,3 %-ánál, az iskolán kívüli művelődési formáknál a teljes mintának 39 %-ánál érvényesül. A kúltúrális vállalás teljesítése a továbbképzésben résztvevők 41,5 %-ára hat serkentőleg, a művelődés kötetlen formáinál már csak a minta 14 %-ára van hatással. A közösség befolyása tehát elsősorban a szervezett oktatásban való részvételnél jelent motíváló tényezőt.

Meg is indokolják a szervezett oktatási formák előnyeit. Ott konkrétan előírják, hogy mit kell megtanulni és számon is kéri, másrészt többnyire "papírral", bizonyítvánnyal jár, tehát könnyebben dokumentálható, továbbá nagyobb a valószínűsége, hogy feljebb jut az ember, mondják az Interjúalanyok.

A szervezett formák nagyobb vonzerejének sokféle oka mellett, feltétlenül érv az is, hogy az önműveléshez szükséges pszichikus képességek fejletlenek. A vizsgálódás során csupán az önismerettel, mint a tudatos önformálódás első és alapvető feltételével foglalkoztam.

Sajnos csak a munkások 30 %-a elégedetlen tudásával, ismereteivel, ebből kb. 15 %-uk meg is nevezi a hiányosságokat, a többségnél azonban az önelemzési képesség fejletlen, másrészt a rutin jellegű munka nem követel több tudást, több ismeretet, a közvetlen környezet egyelőre nem támaszt újabb követelményeket, így mintegy 70 %-uk elégedett önmaga ismereteivel, műveltségi szintjével. Ebből logikusan következik, hogy tudatos, tervszerű önfejlesztésről, önművelődésről nem is lehet szó. A művelődés szervezett formában résztvevő 75 %-nál - ami magas szám - sem tételezhetjük fel tehát a magasszintű tudatosságot, a több tudás iránti belső kényszert, a többségnél külső hatások a meghatározóak. A közösség művelődésre motiváló szerepe is lényegében külső tényező marad csupán, mert nem párosul a szemeélyiség belső szükségletrendszerével, motivációs bázisával.

Megerősítik ezt a megállapítást az interjúalanyok is:

"A fiúk sokat biztattak, nógattak. Pont neked nincs meg az érettségid, most kezd el, míg fiatal vagy. A brigádban már mindenki leérettségizett, nem szabad neked sem elmaradni tőlünk."

Az önismereti szintet nemek, életkor és iskolai végzettség szempontjából elemeztem. A jelen dolgozatban csak a szakmai tudásra térek ki. A nőknél a válaszokat két kategóriába vontam össze. Csúpan 9,6 %-uk érez némi hiányosságot a munkájával kapcsolatos ismeretek terén, a betanított munkásnőknél 100 %-os az elégedettség.

A többségük legalább 8 osztállyal és szakmunkásképzővel rendelkezik, de 31,1 %-uk érettségivel is. Munkakörükkel, tudásukkal elégedettek, más, bonyolultabb, felelősségteljesebb munkakörbe nem vágnak, amit csinálnak, ahhoz a nagy többség szerint elegendő a szakmai tudásuk, fejlődésre nincs szükségük.

A férfiaknál valamivel kedvezőbb a kép. A munkájukkal kapcsolatos ismeretekben 12 féle hiányosságot említettek, melyeket 5 kategóriába lehetett összevonni. A férfiak kb. 50 %-a elégedetlen szakismeretével. A betanított és segédmunkások nem érznek műveltségbeli hiányosságot, ahogyan a másikkal nem is látjuk. Nyilvánvalóan a munka jellegéből adódik, hiszen mechanikus munkát végeznek. A fiatal szakmunkások a szakmai rutint szeretnék elsajátítani, másrészt az új technikával való együttthaladásban érznek elmaradást. Az elméleti ismeretek bővítésére vonatkozó igény a 30-40 életév közöttiekénél erőteljesebb, a munkaszer-

vezéssel kapcsolatos hiányos ismereteket az idősebb érettségizett szakmunkások jelzik.

A tudásvágy a fiatalabb korosztálynál megtalálható, a 30-40 év közöttiek-nél már csak az érettségizettekre jellemző, a negyven éven felüliek-nél szinte elenyésző.

Az önismereti szint összességében esetleges. Értéktrendszerük szűk skálán mozog, ideálja, eszményképe csak nagyon kevesüknek van, így tulajdonképpen nincs is konkrét céljuk, a változást, a fejlődést illetően. Ilyen értelemben egyéniségük teljesen spontán módon, a környezet ilyen vagy olyan hatása nyomán alakul, változik, nélkülözve minden tudatosságot.

Az interjúk során többen is elmondták, nagy hiányosságnak érzik, beszéd-készségük fejletlenségét. A munkájuk jellegéből adódik, mondták, hogy nem tudják csúzni-csavarni a szót.

A probléma ott kezdődik, mikor valaki funkciót kap, és plénum előtt kell beszélnie. A párttitkár, a brigádvezető és még néhányan elmondták, hogy tudatosan törekszenek beszéd-készségük javítására, fejlesztésére. Itt a brigádtársak jóindulatú kritikájának is szerepe van.

Tudatosan művelődő ember elég kevés van a vizsgált brigádokban, a megkérdezettek 34,4 %-a szerint azért van ilyen. A továbbiakban ezt az utóbb említett csoportot, akiknek van tudatosan művelődő társuk, tekintem 100 %-nak. Az igenlő választ adó női csoport /mely az összes nőnek csupán 14,3 %-a/ 39 %-ára, és a férfiaknál ugyanezen csoport /mely az összes férfi 54,6 %-a/ 64 %-ára pozitív hatással van a brigád önállóan művelődő tagja. Ezeket az embereket művelt, célratoró, segítőkész, agilis, személyiségnek tartják. Tisztelettel vagy irigységgel néznek rájuk, mások szeretnének hozzájuk hasonlítani.

Egyetlen dolgot emelek ki. A tudatosan művelődő brigádtag hatása a nőknél sokkal kisebb, 17 %-uk szeretne hasonlítani műveltebb társához, míg a férfiak 30 %-a. A fiatal, 20-30 év közötti szakmunkás férfiaknál a legnagyobb az általános műveltség iránti vágy, a nőknél csak az érettségizettekre jellemző.

Érdemesnek tűnt megvizsgálni, milyen akadályokat látnak továbbfejlődésük szempontjából. A férfiak 65 %-a, a nők 90,5 %-a említ különböző gátló tényezőket. A nők elsősorban az időhiányra hivatkoznak, bár az iskolai végzettség növekedésével az időtényező illetően jelentősége csök-

ken. A kitartás, az akarat hiánya a 8 osztályos végzettségűeknél szerepel a legnagyobb arányban. Nem rendelkeznek az önálló tanuláshoz szükséges képességekkel, vallják többen, 8 osztályt végeztek és érettségizettek egyaránt.

A férfiaknál az 50 év alattiak a kitartás hiányára hivatkoznak, azon felülük a magas korra. Az időhiány legjelentősebb a 30-40 közötti nyolc osztályt végzeteknél. Az érettségizett szakmunkásoknál a korról egyenes arányban nő az időhiány, míg a nőknél éppen fordítva. Az idősebb érettségizett férfi szakmunkások közül többen vezető beosztásban vannak, sokféle társadalmi funkciót látnak el, másrészt az anyagiakkal járó túlmunkák is sok időt lekötnek. A nők esetében természetes, hogy fiatalabb korban nagyobb a leterhelés, míg a gyerekek kicsik, gondozásra szorulnak.

A szabadidő-szokásokon belül a művelődési tevékenységfűpusok terén a politikai oktatás, képzés emelkedik ki, ami 35,4 %-nál rendszeresnek mondható. Ez önmagában szép szám, és reális is. A pártbizottságtól kapott információ szerint a fizikai állomány politikai képzése kb. 30 %-os évente. Hogy milyen a hatékonysága, az még nem képezte elemzés tárgyát. A minta egyharmadára jellemző a szakkönyvek olvasása, ismeretterjesztő folyóiratokban való tájékozottság. Ezt az interjúalanyok is megerősítették. A megkérdezettek 80 %-a évente egyszer-kétszer résztvesz kiállításon, tárlatlátogatáson. Sajnos csak formális részvételtől van szó. Senki sem készíti fel a brigádtagokat az ott látottak megértésére, befo-gadására.

Az ismeretterjesztő előadások látogatása elenyésző, a minta 38,4 %-a hall félévenként 1-1 TIT előadást. Betekintést nyertem - 5 évre visszamenőleg - a gyárak és a TIT-szervezet között létrejött szerződésekre. A mennyiségi csökkenésen túl mást nem tapasztaltam. Egy évre lekötnek kb. tíz előadást a legkülönbözőbb témákban. Nincs folyamatosság, fokozatosság, rendszeresség. Egy-egy előadás meghallgatása, mindig más-más témában, még az érdeklődés felkeltéséhez is kevés. Ilyen formán fölösleges időtöltés és pénz pazarlás.

A művelődési-szórakozási tevékenységfűpusok közül kiemelkedő a napilap olvasás, tv-nézés, folyóiratolvasás. Mit olvasnak, mit néznek a tv-ben? A betanított munkásnő például az apróhírdetéseket, a híreket, az

időjárás olvassa az újságból. A másik betanított munkásnő nem olvas, nem néz tv-t, mert a család, a munka kimeríti, korán lefekszik. A szakmunkás elmondja, hogy könyvet nem olvas, mert hosszú, legfeljebb egy-egy folyóiratcikkre jut ideje. Az érettségizett szakmunkások közül néhány a gazdaságpolitika, az általános politika iránt érdeklődik, e szerint szelektál. A minta 20 %-a olvas szépirodalmat, ezek zömmel nők, a férfiak inkább barkácsolnak, fűrnak-faragnak, 72 %-uk ezzel tölti szabadideje nagy részét.

A művelődési, művelődési-szórakozási formák zömmel az otthonhoz kötődnek. A mozibajárás és a kultúrális rendezvények látogatása jelent csupán némi kimozdulást hazulról. A mozibajárás heti gyakorisággal 20,5 %-ra jellemző, és mintegy 20 %-ot tesz ki azok száma, akik egyáltalán nem járnak moziba. A viszonylag gyakori mozibajárás nyilván az életkorral van összefüggésben, hiszen több mint 60 %-ban 40 éven aluliakról van szó.

A kultúrális rendezvények látogatása összefügg a kultúrális vállalással és tulajdonképpen a mozibajárás is. Bizonyos mennyiségű rendezvényen való részvétel elegendő a kultúrális vállalás teljesítéséhez. A brigádnaplók is azt tükrözik, hogy a brigádok zöme ezt a formát választja. Kikapcsolódó jellegű szórakozásra havonta, a többségnél fél-évenként kerül sor. Ilyenkor a brigádok csaknem teljes létszámmal megjelennek.

A kérdőív alapján úgy tűnik, a megkérdezettek szabadidő-tevékenységére zömmel a passzív, befogadós formák jellemzőek, és teljességgel hiányoznak az alkotó jellegű, képességet, tehetséget kibontakoztató, továbbfejlesztő, a munka egyoldalúságát kompenzáló tevékenységek. Az interjúalanyok közül többen is említettek aktív szabad idő formákat is [például: fafaragás, fotózás], de ezek száma elenyésző.

A fafaragással foglalkozó személy a dolgozók gimnáziumában érettségizett, szakmája marós. Saját kedvtelésére, ha van ideje, különböző emberi és állati alakokat farag és egyáltalán nagyon szívesen dolgozik ezzel az anyaggal. Használati tárgyat is készít, például könyvespolcot. A másik, akinek a fotózás a hobbyja, érettségizett szakmunkás, hegesztő. Emberekről készített képet, főként ismerőseiről. Elles életükből, mozdulataikból egy-egy jellemző pillanatot, aztán odamutatja nekik igazi énjüket. Leginkább annak örül, ha belátták, reális a kép. Ellenvélemény

esetén kinevelti műve szereplőit, mert másnak képzelik magukat, jobbnak mint amilyenek.

Végül szerettem volna arra is feleletet kapni, hogy van-e a brigádban tényleges közösségi élet, léteznek-e hagyományok, közösen kialakított etikai normák, ennek megfelelő elvárások, követelmények, az egyes szerepeket, státusokat a legalkalmasabb emberek töltik-e be, létezik-e közös cél, közös érdek, kollektívizmus, kezdeményezőkézség, öntudat.

A brigád-hagyományokat emelem ki. Ezek közül jellemzőnek tekinthető - a sorrendnek megfelelően - a társadalmi munka, a brigádnapló pontos vezetése, közös ügyekben közös döntés és azok betartása, brigádgyűlések rendszeres szervezése, részvétel az "egy iskola egy brigád" mozgalomban, új brigádtagok beiktatása, rendezvények közös látogatása, a kulturális vállalás teljesítése.

Ezek közül értékesnek nevezhető a közös ügyek intézési módja. Megkérdeztem az ankét során, hogyan sikerül a közös döntések betartása, mit tesznek azon brigádtaggal, aki egyéni utakon jár, hátráltatja a csoport előrehaladását. A példamutatást említették, másrészt úgynevezett "drasztikus" módszert is, vagyis az illetőt eltávolítják a brigádból. A fejlett közösség képes kényszeríteni tagjait a normák megtartására, az eltávolítás nem tekinthető megoldásnak.

A közös cél és érdek adott a munkában és ezen keresztül az anyagi érdekeltségben. A kezdeményezőkézség is fellelhető a munkában, újító mozgalomban. Sajnos a művelődés terén érvényesül legkevésbé a kezdeményezés, az érdekeltség is itt a legközvetetebb. A fejlett közösséggé váláshoz nem elég az, ami minden munkacsoportra jellemző. Meg kellene lennie a csoportélet tudati oldalának is, ahol folyik a nevelés-nevelődés. Ehhez azonban nem elég a hármas jelszót hangoztatni. A munkahelyi légkör, a vezetők példamutatása, törődése a brigádok belső életével - a termelésen túl is - nagyon fontos követelmény lenne, elősegíthetné a tudati oldal erősödését. Lényegesek lennének tehát a közösségek belső lehetőségei mellett a külső tényezők. A vezetők azonban kulturális ügyekkel nem foglalkoznak, kiadják "albérltetbe" a művelődési háznak, ők csak a termeléssel törődnek.

A minta 53,2 %-a lesújtóan vélekedik saját brigádjára kulturális vállalásairól, azok tartalmáról és formájáról, ebből 18,2 % fölöslegesnek is tartja a jelenlegi kulturális vállalási rendszert.

Két brigádban szociometriai felmérést végeztem. A többszempontú szociometriai szavazólapon 15 kérdést tüntettem fel, de a feldolgozás során csak nyolccal foglalkozom:

1. Kulturális vetélkedőn néhány társának kellene képviselni a brigádot. Ön kiket javasolna és miért?
2. A brigádja társadalmi munkát vállal. Kikre bízna társai közül a lebonyolítás megszervezését és miért?
3. Családja valamely tagjának egy szobát kellene a meglévő lakásukhoz építeni. Brigádjából kikhez fordulna bizalommal segítségért és miért hozzájuk?
4. Kikkel dolgozna legszívesebben egy műszakban brigádtársai közül és miért?
5. Kikkel szokta megbeszélni társai közül munkahelyi sérelmet, esetleges problémáit?
6. Kit fogadna el társai közül legszívesebben főnökének és miért?
7. Kikkel szokott munkatársai közül szabadidőben is gyakran találkozni? Nevezzen meg, ha van ilyen, 1-2 személyt!
8. Kikkel szokta brigádtársai közül megbeszélni a kulturális eseményeket? /film, tv-játék, egy-egy könyv stb./

A brigádtagok szavazatait az alábbi gyakorisági táblázatban összesítetem.

Kandó Kálmán szocialista brigád

A brigád tagjai		Gyakorisági táblázat								
		Kulturális vetélkedő	társadalmi munka	családi építkezés	közös műszak	munkahelyi sérelmek	vezető	szabad idő	külbírális események	Összesen
		1	2	3	4	5	6	7	8	
1.	B. János	5	11	3	4	5	--	2	6	35
2.	D. Lajos	3	2	--	--	--	--	--	2	7
3.	F. András	8	5	1	3	2	2	2	5	28
4.	H. Albert	1	3	1	1	1	3	1	2	13
5.	K. Géza	--	2	3	2	--	--	--	--	7
6.	M. István	1	3	--	--	--	--	--	1	5
7.	N. László	2	9	3	3	4	--	1	4	26
8.	R. Ádám	6	1	3	2	--	1	--	1	14
9.	V. József	6	4	2	6	1	--	1	3	23
Összesen:		32	40	16	21	12	6	7	24	158
Megoszlás:		8	9	7	7	5	3	6	9	9
Szóródás:		4	4,4	2,2	3	2,4	2	1,3	2,7	17,5

Május 1. szociálata brigád

A brigád tagjai		Gyakorisági táblázat								
		Kulturális vetőkedő	társadalmi munka	családi épitkezés	közös műszak	munkahelyi sérelmek	vezető	szabad idő	kulturális események	Összesen
		1	2	3	4	5	6	7	8	
1.	A. Sándorné	--	2	1	1	1	1	--	1	5
2.	B. Józsefné	--	3	2	1	1	3	2	1	13
3.	C. Béláné	1	1	--	--	1	1	--	--	3
4.	F. Gézáné	2	--	2	1	1	--	1	1	11
5.	K. Gyuláné	--	4	1	2	3	2	4	4	19
6.	L. Imréné	--	1	--	--	--	1	1	1	3
7.	V. Endréné	--	1	1	2	--	3	2	1	9
Összesen:		3	12	7	7	7	11	10	9	63
Megoszlás:		2	6	5	5	5	6	5	6	9
Szóródás:		1,5	2	1,4	1,4	1,4	1,8	2	1,5	7

A csoportlégtör mutatója egy viszonyszám, amely azt fejezi ki, milyen mértékben szubjektívek az egyéni vonatkozású kérdésekre, és mennyire objektívek a közösségi kérdésekre adott válaszok.

A két vizsgált brigád esetében három rokonszenvi kérdés /3., 4., 7./ szóródását viszonyítottam három közösségi vonatkozású kérdéshez /1., 2., 6./. A három rokonszenvi kérdés átlagos szóródása a Kandó Kálmán szocialista brigád 2,1 és a Május 1. szocialista brigád 1,6, tehát 2,1, illetve 1,6 szavazatot jutott arra, aki kapott szavazatot. A három közösségi kérdésnél /1., 2., 6./ átlagos szóródás 3,4, illetve 1,7. A csoportlégtör kifejező viszonyszám a Kandó Kálmán szocialista brigádnál 2,1 és 3,4, vagyis a közösségi kérdésnél az átlagos szóródás 3,4. Ez azt jelenti, hogy itt inkább objektív tendencia érvényesül. A brigádból különösen három személy emelkedik ki /1., 3., 9./. Ezeknek tulajdonít a közösség különös jelentőséget. A Május 1. szocialista brigádnál a viszonyszám 1,6 és 1,7. Ebben a brigádban a funkcióválasztáskor ugyanaz a szubjektív tendencia érvényesül, mint a rokonszenvi választáskor.

A fenti két brigád szintje erősen különböző. A Május 1. szocialista brigád komoly segítségre szorulna, hogy elinduljon a közösséggé fejlődés útján.

Következtetések és kitékintés

A közösségnek van művelődésre motiváló szerepe. A megkérdezettek mintegy 50 %-a a társak hatására vállalta a szervezett oktatásban való részvételt, másrészt a kulturális vállalkozás teljesítéséhez - ami közösségi érdek - így akart hozzájárulni.

A közösség és az egyén fejlettségétől függ - és a kettő szorosan kapcsolódik -, hogy ez a hatás a konkrét személynél hogyan jelentkezik: irigy társára, hogy az műveltebb, jobban hozzá tud szólni a dolgokhoz, szégyelli magát, hogy nincs olyan végzettsége, mint a többségnek, nem akar elmaradni társaitól, a gyáron belül társadalmi funkciót vállal és társai megbírálják a nagy közösség előtti szereplését és ráérez műveltség, képességbeli hiányosságaira, vagy a közösség feladatként tudatosítja az egyénnel elvárását.

A csoport művelődésre motiváló szerepe életkor, iskolai végzettség, bizonyos fokig nemek szerint is lehet erőteljesebb és gyengébb, de kétségtelenül döntő, hogy ténylegesen közösség legyen. A közösség bírál-

ja az egyént, rávilágít hibáira, elvárásokat támaszt stb. Ezáltal hozzásegít az önismerethez, a tudatos művelődéshez, és ez a kiinduló pont az önművelődéshez. Mindez legtöbb esetben - természetesen - a munkával kapcsolatos és ebből nőhetnek ki az emberi viselkedéssel, életmóddal, művelődéssel kapcsolatos elvárások, de ezek értéke nagymértékben függ a közösség fejlettségétől és a tagok műveltségi szintjétől. A Május 1. szocialista brigád a továbbtanulóknak a házimunka elvégzésében segít, a Kandó Kálmán szocialista brigádban a képzetebbek a tanulásban segítenek továbbtanuló társaiknak. Mindkét brigádban van kritika, bírálat. A fejletlenebb esetében ez a munkavégzésre terjed ki, a viselkedésre a társadalmi tulajdonnal, az egymáshoz való alkalmazkodással kapcsolatban. A Kandó Kálmán szocialista brigádban a közösségért való cselekvő tenniakarást, a kezdeményezést várják el.

A munkásművelődés alapbázisának tekintjük a szocialista brigádot, mint az újfajta közösség legkisebb sejtjét. Sajnos, a felmérésbe bevont 12 brigádról nem mondható el, hogy ténylegesen közösségek lennének. Még a legfejlettebb, a Kandó Kálmán szocialista brigád is csak a közösséggé válás útjára lépett, a többiek pedig messze elmaradnak. A brigádoknak a munkán túl vagy amellett közös és emlékezetes élmények nincsenek. Az ún. hagyományok zömmel formáltásokban merülnek fel. A tagok egyéni megbízatást nem kapnak a közösségtől. A brigádvezető és helyettese szervezi a társadalmi munkát, ők készülnek a vetélkedőkre stb. A termelés, az újítás közvetlen érdeke mindenkinek, hiszen zsebre megy, és még ezen a téren is van, aki külön utakon jár.

Kétségtelen, hogy optimálisabb a feltétel a közösséggé váláshoz, és a művelődéshez is olyan brigádban, ahol bonyolultabb gépen kell dolgozni, ahol a szakmai fejlődés elkerülhetetlen, vagy ahol legalább 1-2 valóban öntudatos szakmunkás van, akik inspirálják a többieket is közös célok kitűzésére és mozgósítanak a hatékony végrehajtásra, egyidejűleg az egyéni fejlődésre.

A külső segítség, támogatás, ösztönzés esetleges. A művelődési vállalatok értékelése mennyiségi jellegű, a továbbtanulók megbecsülése nem megfelelő. A gyár társadalmi és tömegszervezetei nem adnak, sok esetben nem is tudnak kellő segítséget nyújtani. Különösen a szakszervezetnek lenne feladata a hatékony, konkrét támogatás, ehelyett kimerül a

kültúrális rendezvények szervezésében, a közönség mozgósításában, az egyes brigádhoz nem jut el.

Az egész brigádmozgalom lényege a közösségi szellem, közösségi erő. Erre építi az elmélet és a gyakorlat a munkásművelődési koncepcióját. Véleményem szerint itt sorrendiségről nem beszélhetünk, vagyis: adott a brigád mint közösség, a közösség művelődésre motivál, így minden rendben van a munkásművelődés jó úton halad. Folyamatról van szó és ebben a közösséggé fejlődés a lényeg, a többi csak eszköz. A művelődésnek legalább olyan szerepe van a közösséggé fejlődésben, mint a közösségnek az egyén művelődésében. Bonyolult kölcsönhatásról van szó. Ami a lényeg: nem hagyhatjuk magukra a brigádokat, hogy majd kiforrják magukat. Nem elég, hogy társadalmunk mindenki számára biztosítja a művelődési lehetőségeket, elő kell segíteni, hogy az emberek akarjanak is élni ezzel a lehetőséggel. El kell jutnunk az egyes emberig és ehhez szervezeti keretet, valóban a brigádmozgalom nyújt. Ez önmagában igaz megállapítás, csak hogy "apró pénzre kell váltani". Az első lépést a munkahelynek kell mentenie. A brigádok összetételét tudatosan kellene alakítani, hogy mindehova jusson olyan "mag", amely képes mozgásba hozni a brigádot. Körültekintőbben kellene eljárni a munkahelyen a kultúrális ügyekkel foglalkozó személy megválasztásában is. Ezek számára, valamint a brigádvezetőknek, olyan továbbképzést kellene szervezni, ahol egyrészt a felnőttek nevelésével kapcsolatos pszichológiai, szociálpszichológiai, andragógiai és metodikai kérdésekkel foglalkoznának, természetesen alapszinten, másrészt konkrét útbaigazítást kapnának a vállalatok tervezését, szervezését illetően.

A brigádélet optimális feltételeihez hozzátartozna, hogy a munkahely nyomatékosan szemmel kísérje az egyes brigádokban folyó tevékenységet, a legjobbakat állítsa példának és éljen az erkölcsi, anyagi ösztönzőkkel.

A brigádtagok önismereti szintje összességében alacsony, az önművelés, önnevelés elsődleges és alapvető feltétele, a tudatosság nem ki-elégítő, ebből következik, hogy a brigádoknál a szervezett oktatási formákat kellene bővíteni, mégpedig az egyes brigádtagok szintjének megfelelően. A közösség is elsősorban ebbe az irányba motivál. A minta 75 %-a vesz részt oktatásban, zömmel politikai képzésben. Ezt a formát komplexebbé kellene tenni, egyrészt több általános ismerettel bőví-

teni, másrészt bátrabban alkalmazni aktivizáló módszereket és ezáltal a tanuláshoz, művelődéshez szükséges pszichikus képességeket fejleszteni. A szakmai továbbképzések is bővíthetők lennének az általános műveltség irányába, hiszen közismert tény, hogy szakmai fejlődés sem lehetséges egy bizonyos ponton túl, általános műveltség nélkül.

Társadalmi szinten kétségtelen igazság, hogy bonyolult, gyorsan változó és fejlődő világban élünk, ez nagy megpróbáltatás az állandóra, a biztonságra törekvő ember számára, hiszen nap mint nap minőségileg új és új feladatok elé kerül, ami változást, a megszokottól való elszakadást jelent számára, több tudást, permanens művelődést igényel. Az egyes ember viszonylatában tömeges méretekben ez a szükségszerűség még nem tudatosult. A közoktatás és közművelődés alapvető feladata lenne, hogy sajátos eszközeivel segítse társadalmi méretekben a továbbképzést, a közoktatás alakítsa ki az önművelődéshez szükséges pszichikus képességeket, a művelődés iránti belső szükségletet és fogékonyságot, a helyes művelődési szokásokat, a közművelődés a kultúra terjesztése mellett erősítse nevelő, fejlesztő funkcióját, ennek megfelelően alakítsa át az intézményeiben folyó tartalmi munkát.

Felhasznált irodalom:

1. Bényei József - Francz Vilmos: Szocialista brigádok és a kultúra. = Alföld, 1972. 5. sz. 54-63 p.
2. Buzási János: Kérdések és válaszok a XX. kerületi textilüzemek szocialista brigádjairól. = Társadalmi Szemle, 1969. 5. sz. 52-54. p.
3. Erdei G. Mihály: Néhány szó a szocialista brigádok művelődési helyzetéről. = Társadalmi Szemle, 1973. 10. sz. 96-97. p.
4. Fésűs Lajos: Művelődés a szocialista brigádokban. = Pártélet, 1974. 6. sz. 43-48. p.
5. Havas Ervin: Miért a szocialista brigád a művelődés bázisa? = Népszava, 1975. 01. 14.
6. Király István: A szocialista brigádok művelődéséről. = Népművelés, 1975. 10. sz. 28-29. p.
7. László Tibor: A munkásság művelődéséért. = Népművelés, 1973. 1. sz. 3-5. p.
8. László-Bencsik Sándor: Csoport, közösség, brigád. = Kultúra és közösség, 1974. 2. sz. 5. p.

9. Legénydy Miklósné: A szocialista brigádok művelődési munkájáról. Bp. 1972. Tánacsics K.
10. Maróti László: Szocialista módon dolgozni, tanulni, élni. = Népművelés. 1969. 2. sz. 6-7. p.
11. Mérei Ferenc: A közösség ereje. = Élet és Tudomány. 1966, 16. sz.
12. Mérei Ferenc: A közösség szerkezete és légköre. = Élet és Tudomány. 1968, 27. sz. 1256-1260. p.
13. Mérei Ferenc: A társadalmi kapcsolatok rejtett hálózatának vizsgálata. = Élet és Tudomány, 1968, 3. sz. 106-110. p.

BALÁZSI ZOLTÁNNÉ - DR. FÖLDY FERENC
főiskolai tanársegéd főigazgató-helyettes

A SÁROSPATAKI COMENIUS TANÍTÓKÉPZŐ FŐISKOLA OKTATÓNAK
TUDOMÁNYOS ÉS PUBLIKÁCIÓS MUNKÁSSÁGA

B i b l i o g r á f i a

/ 1976 - 1980 /

A bibliográfia főiskolánk oktatóinak azokat a publikált írásait tartalmazza, amelyek 1976. szeptember 1 - 1980. december 1. közötti időszakban, azaz a főiskolává válás óta jelentek meg.

A bibliográfia tartalmazza az önállóan megjelent kiadványokat, továbbá a gyűjteményes művekben és periodikákban megjelent írásokat. Az anyag elrendezése kronológiai, ezen belül betűrendes.

A könyvismertetések címléírása nem szabvány szerinti, mivel szerzőként minden esetben oktatóink nevét emeltük ki.

A bibliográfia leírásokat betűrendes szerzői mutató egészíti ki. A mutató a bibliográfia tételszámaira utal.

1976

1. EGRY Károlyné: A családi életre nevelés lehetőségei és tapasztalatai a gimnáziumban. = Szakmai Módszertani Füzetek, 1976, 20-46. l.
2. FÖLDY Ferenc, dr.: A szakkollégium szerepe a tanítóképzésben. = Felsőoktatási Szemle, 1976, 25. évf. 3. sz. 169-171. l.
3. KALLÓ János: A matematika-tanterv követelményrendszere táblázatokban. = A Tanító, 1976, 13. évf. 9. sz. 24-28. l.
4. KALLÓ János: Tantervi követelmények matematikából az általános iskolák 1-4. és 5-8. osztályában. [Kiad.] Borsod Megyei Pedagógus Továbbképzési Intézet. (Miskolc.) 1976, 48 l. különnyomat
5. KÁROLY István, dr.

Az általános iskolai és az óvodai pedagógusképzés nevelési programja. (Kiad. OM. Pedagógiai Osztály). Bp. 1976, 57-102. és 123-134. l.

6. KÁROLY István, dr.: A nevelőmunka rendszerének tapasztalatai a Sárospataki Tanítóképző Főiskolán. = Szovetszkaja Pedagógika. 1976. 13. évf. 9. sz. 38-43. l.
7. KOVÁTS Dániel; Balassa Iván; Lápok, falvak, emberek. Könyvismertetés. = Borsodi Szemle. 1976. 21. évf. 1. sz. 93-95. l.
8. KOVÁTS Dániel: Koncentráció az angol nyelv tanításában. = A koncentráció lehetőségével az idegen nyelvek tanításában. Szakmai Módszertani Füzetek. 1976. 22-30. l.
9. SIPOS György
A testnevelés tanítása. Ep. 1976, Tankönyvkiadó. 270 l.
Tanítóképző főiskolai tankönyv.

1977

10. EGRI Károlyné
Természetismeret. [Sárospatak] . 1977, Házi sokszorosítás. 80 l.
11. FÖLDY Ferenc, dr.: Kettős jubileum a pataki óvodában. = Észak-Magyarország. 1977. 33. évf. 85. sz. 4. l.
12. FÖLDY Ferenc, dr.: Feladatrendszeres oktatási kísérleteink az általános iskola részben osztott alsó tagozatos osztályaiban. = Magyar Pszichológiai Szemle. 1977. 34. évf. 1. sz. 1-6. l.
13. FÖLDY Ferenc, dr.: Közös jubileum Sárospatakon. = Óvodai Nevelés. 1977. 30. évf. 12. sz. 512-513. l.
14. FÖLDY Ferenc, dr.: A Magyar Pedagógiai Társaság jubileumi ülése Sárospatakon. = Észak-Magyarország. 1977. 33. évf. 242. sz. 2. l.
15. FÖLDY Ferenc, dr.: A munka szerepe az óvodáskorú gyermek személyiségének fejlesztésében. = Munkára nevelés az iskolában. [Kiad.] TIT Bp.-Miskolc. 1977. 29-34. l.
16. FÖLDY Ferenc, dr.: Óvónőképzés Sárospatakon. = Pedagógusképzés. 1977. 4. évf. 1. sz. 112-119. l.
17. FÖLDY Ferenc, dr.: Sárospataki segítség az iskolaelőkészítőkhöz. = Észak-Magyarország. 1977. 33. évf. 267. sz. 12. l.
18. FÖLDY Ferenc, dr.: A sárospataki tanítóképzés története. = Borsodi Szemle. 1977. 22. évf. 1. sz. 84-93. l.
19. FÖLDY Ferencné, dr.: Lóránd István szerzői estje Patakon. = Észak-Magyarország. 1977. 33. évf. 47. sz. 4. l.

20. FÖLDY Ferencné, dr.: Megkezdődtek a sárospataki Zenei napok. = Észak-Magyarország. 1977. 33. évf. 199. sz. 4. l.
21. GONDA Sándorné: A munkára nevelés alapozásának időszerű kérdései az óvodában és az általános iskolában. = Munkára nevelés az iskolában. [Kiad.] TIT, Bp. - Miskolc. 1977, 23-28. l.
22. GONDA Sándorné: Gondolatok az általános iskolai új dokumentumok bevezetésének küszöbén. = Borsodi Művelődés. 1977. 2. évf. 2. sz. 5-8. l.
23. HOMONNAY Nándorné: Új típusú tanítóképzés Sárospatakon. = Borsodi Művelődés. 1977. 2. évf. 2. sz. 72-79. l.
24. KALLÓ János: A matematika oktatása a tanítóképző főiskola levelező tagozatán. = Felsőoktatási Szemle. 1977. 26. évf. 1. sz. 50-52. l.
25. KÁROLY István, dr.: A tananyag és a Nevelési Program Integrálása a tanítóképző Főiskolán. = Felsőoktatási Szemle. 1977. 26. évf. 10. sz. 585-589. l.
26. KOMÁROMY Sándor, dr.: Az anyanyelvi tantárgyak integrálásáról. = A Tanító. 1977. 14. évf. 2. sz. 6-7. l.
27. KOMÁROMY Sándor, dr.: A [tízennyolcadik-tizenkilencedik] XVIII-XIX. századi sárospataki kéziratos gyűjtemény-irodalomról. = Borsodi Művelődés, 1977. 4. évf. 1. sz. 49-53. l.
28. KOVÁTS Dániel: "És zeng apáink drága nyelve..." Országos anyanyelvi verseny Sátoraljaújhelyen. = Magyaritanítás. 1977. 19. évf. 1. sz. 47-48. l.
29. KOVÁTS Dániel: Földrajzi nevek a Borsod-Abaúj-Zemplén megyei Levéltár kéziratos térképein. A-C. = Borsodi Levéltári Füzetek. 1977. 6. sz. 14-19., 56-57., 65-75. l.
30. KOVÁTS Dániel: Dr. Végh József köszöntése. = Honismeret. 1977. 5. évf. 5. sz. 40. l.
31. KOVÁTS Dániel: Vetélkedésből mozgalom. Gondolatok anyanyelvünk sátoraljaújhelyi versenyén. = Magyaritanítás. 1977. 19. évf. 2. sz. 91-93. l.
32. SIPOS György: Az alsó tagozati testnevelés néhány fontos kérdése. = Szakmai Módszertani Füzetek. 1977, 24-32. l.
33. SZERENCSEI Sándor: A matematikai foglalkozások anyaga. Halmazok. Relációk. Geometria. Mérések. A matematikai foglalkozások tervezése. Vázlatok. = Játékos matematika, matematikai játékok. (Segédkönyv óvónők számára.) Kiad. OPI, Bp. 1977, 13-28. l., 52-58. l., 71-79. l., 91-97. l., 101-104. l.

1978

34. BALÁZSI Zoltánné
A Sárospataki Tanítóképző Főiskola tapasztalatai. = Könyvtáros, 1978. 28. évf. II. sz. 676-677. 1.
35. CSAJKA Imre: A pedagógusjelöltek közéletiségre-hivatástudatra nevelésének lehetőségai a hallgatók testnevelés képzésében. = Pedagógusképzés, 1978. 5. évf. 2. sz. 102-109. 1.
36. FÖLDY Ferenc, dr.: Falutiszálláson a sárospataki óvónőképzősök. = Óvodai Nevelés, 1978. 31. évf. 1. sz. 33. 1.
37. FÖLDY Ferenc, dr.: Országos eszperantó diákköri találkozó Sárospatakon. = Észak-Magyarország, 1978. 34. évf. 89. sz. 12. 1.
38. FÖLDY Ferenc, dr.: A sárospataki óvónőképzés öt éve. = Borsodi Szemle, 1978. 23. évf. 2. sz. 81-84. 1.
39. FÖLDY Ferencné, dr.: Ének-zenei képzés a Sárospataki Comenius Tanítóképző Főiskolán. = Borsodi Művelődés, 1978. 3. évf. 2. sz. 26. 1.
40. GONDA Sándorné: A differenciált iskolakezdeésről. = Borsodi Művelődés, 1978. 3. évf. 2. sz. 20-23. 1.
41. GONDA Sándorné: Közös törekvések a tanító- és óvónőképzés színvonalának emeléséért. = Borsodi Művelődés, 1978. 3. évf. 1. sz. 47-49. 1. U.e. = Pedagógusképzés, 1978. 5. évf. 1. sz. 26-37. 1.
42. GÖNCZY Ákos: A pedagógiai szaktollégium helyzete, szerepe és feladatai a tanítóképzésben. = Felsőoktatási Szemle, 1978. 27. évf. 7-8. sz. 464-470. 1.
43. GÖNCZY Ákos: A tanítójelöltek gyakorlati képzése az NDK-ban. = Borsodi Művelődés, 1978. 3. évf. 2. sz. 28-32. 1.
44. KÁROLY István, dr.: A pedagógus kollektíva nevelőmunkája rendszerének kialakítása a Sárospataki Tanítóképző Főiskolán. = Tanítóképző Főiskolák Tudományos Közleményei, Debrecen, 1978. 12. kötet 163-184. 1.
45. MERÉNYI József
Szülőföldünk, Észak-Magyarország. I. (Lekt. Károly István) Bp. 1978, Tankönyvkiadó. 359 1.
46. KOMÁROMY Sándor, dr.: Fizikai dolgozók gyermekeinek felvételi előkészítése a sárospataki főiskolán. = Észak-Magyarország, 1978. 34. évf. 227. sz. 4. 1.

47. KOMÁROMY Sándor, dr.: Főiskolások a pataki közművelődésben. = Észak-Magyarország, 1978. 34. évf. 134. sz. 4. l.
48. KOMÁROMY Sándor, dr.: Ifjúsági parlament a sárospataki főiskolán. = Észak-Magyarország, 1978. 34. évf. 291. sz. 5. l.
49. KOMÁROMY Sándor, dr.: Kazinczy pataki diákévei. = Kazinczy Abaújban és Zemplénben. /Zempléni Füzetek. 1./ Sátoraljaújhely. 1978. 45-61. l.
50. KOMÁROMY Sándor, dr.: Külföldi vendégek látogatása a tanfőképző főiskolán. = Észak-Magyarország, 1978. 34. évf. 292. sz. 4. l.
51. KOMÁROMY Sándor, dr.: A sárospataki kéziratos gyűjtemény-irodalom és az irodalmi népiesség. = Borsodi Szemle, 1978. 23. évf. 3. sz. 48-54. l.
52. KOMÁROMY Sándor, dr.: Törzsgárda a sárospataki tanfőképzőben. = Észak-Magyarország, 1978. 34. évf. 125. sz. 4. l.
53. KOMÁROMY Sándor, dr.: Új tanfők. = Észak-Magyarország, 1978. 34. évf. 148. sz. 2. l.
54. KOVÁTS Dániel: Ady költészete az általános iskolában. = Napjaink, 1978. 16. évf. 2. sz. 8. l.
55. KOVÁTS Dániel: Amiről a zempléni levéltár tudósít. + A nagy nyelvújító munkahelye. + Egy emlékeztető szobor. + "Zeng apáink drága nyelve...". = Merényi József: Szülőföldünk Észak-Magyarország I. Bp. 1978, Tankönyvkiadó. 25-26. l., 127-129. l., 263-265. l., 307-309. l.
56. KOVÁTS Dániel: Földrajzi nevek a Borsod-Abaúj-Zemplén megyei Levéltár kéziratos térképein. D-J. = Borsodi Levéltári Füzetek, 1978. 7. szám. 2-7., 53-58., 68-70., 105-107., 116., 117., 119-120. l.
57. KOVÁTS Dániel: Kazinczy hétköznapijai. = Kazinczy Abaújban és Zemplénben, Sátoraljaújhely, 1978. 7-41. l.
/Zempléni Füzetek 1./
58. KOVÁTS Dániel: Őseink nyelvén - őseink földjén. = Borsodi Művelődés, 1978. 3. évf. 1. sz. 32-33. l.
59. KOVÁTS Dániel: Szépen szólni... Az ötödik sátoraljaújhelyi anyanyelvi versenyről. = Magyartanítás, 1978. 20. évf. 2. sz. 59-62. l.
60. SZERENCSEI Sándor
Matematika. 3. kiad. Bp. 1978, Tankönyvkiadó. 155. l.
Jegyzet az óvónőképző intézetek számára.

1979

61. CSUHAJ VARJÚ Imre, dr.: Gondolatok, tapasztalatok az első osztályos magyar nyelv és irodalom tanításáról. = Borsodi Művelődés. 1979. 4. évf. 2. sz. 3-12. l.
62. CSUHAJ VARJÚ Imre, dr. - JARENCSY Júlia: Tanmenet-tervezet. = Borsodi Művelődés. 1979. 4. évf. 3. sz. 54-61. l.
63. EGRI Károlyné: A természettudományos gondolkodás alapjai. = Észak-Magyarország. 1979. 35. évf. 224. sz. 4. l.
64. FENYVESI András, dr.: Nemes szándék, sikeres vállalkozás. = Borsodi Művelődés. 1979. 4. évf. 2. sz. 92-94. l.
65. FÖLDY Ferenc, dr.: Rajtuk a világ szeme. - A gyermek nem kicsinyített felnőtt. = Észak-Magyarország. 1979. 35. évf. 58. sz. 4. l.
66. FÖLDY Ferenc, dr.: Személyiségfejlesztés az alsó tagozatban. = Borsodi Művelődés. 1979. 4. évf. 4. sz. 8-11. l.
67. FÖLDY Ferenc, dr.: Az óvodás korú gyermekek gondolkodásának nevelése. = Borsodi Művelődés. 1978. 4. évf. 2. sz. 50-83. l.
68. GONDA Sándorné: Rajtuk a világ szeme. - A gyermekközpontúság helyes értelmezése és alkalmazása. = Észak-Magyarország. 1979. 35. évf. 50. sz. 1. l.
69. GÖNCZY Ákos: Móra Ferenc, a kisiskolások tankönyvfőirője. = Borsodi Művelődés. 1979. 4. évf. 2. sz. 83-88. l.
70. GÖNCZY Ákos - MOLNÁR László: A zártláncú televízió alkalmazása a tanítóképzés hallgatók gyakorlati képzésében. = Tanítóképző Főiskola: Tudományos Közleményei. Debrecen. 1979, 14. köt. 191-204. l.
71. KÁROLY István, dr.: A nevelőnuka rendszerének kidolgozása és érvényesítése a tanítóképző főiskolákon. = Felsőoktatási Szemle. 1979. 28. évf. 7-8. sz. 424-435. l.
72. KÁROLY István, dr.: "A proletár internacionalizmusra nevelés pedagógiai kérdős". = Szovjet tanulmánykötet. Moszkva. 1979. 222-227. l.
73. KÁROLY István, dr.: A sárospatai tanítóképzés megyénk közoktatásának szolgálatában. = Borsodi Művelődés. 1979. 4. évf. 3. sz. 42-58. l.
74. KOMÁROMY Sándor, dr.: A cím kötelez, kiváló kollégium Sárospatakon. = Észak-Magyarország. 1979. 35. évf. 75. sz. 1. l.

75. KOMÁROMY Sándor, dr.: Felkészülés az új tantervre. = Észak-Magyarország, 1979. 35. évf. 26. sz. 4. l.
76. KOMÁROMY Sándor, dr.: Felvételi vizsgák után. = Észak-Magyarország, 1979. 35. évf. 168. sz. 4. l.
77. KOMÁROMY Sándor, dr.: A magyar nyelvtan feladatlapok készítésének és javításának tapasztalatai a Sárospataki Comenius Tanítóképző Főiskolán. = FEB 2. Esztergom, 1979, 23-29. l.
78. KOMÁROMY Sándor, dr.: A nemzetközi gyermekévben épült. Új iskolát adtak át Sárospatakon. = Észak-Magyarország, 1979. 35. évf. 294. sz. 1-2. l.
79. KOMÁROMY Sándor, dr.: Tanévkönyv a sárospataki főiskolán. = Észak-Magyarország, 1979. 35. évf. 211. sz. 2. l.
80. KOVÁTS Dániel, dr.: Földrajzi nevek a Borsod-Abaúj-Zemplén megyei Levéltár kéziratok térképein. K-R. = Borsodi Levéltári Füzetek, 1979. 8. sz. 1-6., 13-14., 17-18., 19-20., 23-24., 35-37., 38-39., 43-44., 48-49., 51-52., 73., 75-77., 96-98., 107., 119-122., 150-154., 157-158. l.
81. KOVÁTS Dániel, dr.: U.a. S-Zs. = Borsodi Levéltári Füzetek, 1979. 9. sz. 4-5., 38-55., 59-66., 68-70., 77-78., 89., 101-106., 119-125., 128-129., 136., 146-147., 155-157., 162-167., 170-174. l.
82. KOVÁTS Dániel, dr.: Megbízható összegzés egyik tájegységünkről. Petercsák Tivadar: Hegyköz. Könyvismertetés. = Napjaink, 1979. 17. évf. 3. sz. 141-143. l.
83. KOVÁTS Dániel, dr.: A formátlanság formaművésze? Gondolatok Móricz első regényelnek kompozíciójáról. = Napjaink, 1979. 17. évf. 8. sz. 3-5. l.
84. KOVÁTS Dániel, dr.: Ifjúságunk nyelvi kultúrája. = Napjaink, 1979. 17. évf. 12. sz. 32-33. l.
85. KOVÁTS Dániel, dr.: Az igényes nyelvhasználatért. Az "Édes anyanyelvünk" verseny 1978. évi döntőjéről. = Magyarantítás, 1979. 21. évf. 3. sz. 141-143. l.
86. KOVÁTS Dániel, dr.: Az iskola és a pedagógus Móricz Zsigmond műveiben. = Borsodi Művelődés, 1979. 4. évf. 3. sz. 83-86. l. U.a. 1979. 4. évf. 4. sz. 73-77. l.
87. KOVÁTS Dániel, dr.: A földrajzi nevek tanúságtétele. = Borsodi Művelődés, 1979. 4. évf. 2. sz. 88-91. l. U.a. 3. sz. 90-92. l.

88. KOVÁTS Dániel, dr.: Mórlicz Zsigmond megyénkben. = Mórlicz Zsigmond nyomában. Bp. 1979, 5-47. l.
89. KOVÁTS Dániel, dr.
Sárospataki Turistakalauz. (Kiad.)
Sárospataki Városi Tanács V.B. - Borsod TOURIST Idegenforgalmi Hivatala. (Miskolc.) 1979, 79 l.
90. KOVÁTS Dániel, dr.
Sátoraljaújhely. Útikalauz. (Kiad.) Sátoraljaújhelyi Városi Tanács.
(Sátoraljaújhely.) 1979, 84 l.
91. SIPOS György
Testnevelés tanmenet javaslat az alsó tagozat 1-4. osztálya számára. (Kiad.) B.A.Z. megyei Pedagógus Továbbképző Intézet.
(Miskolc.) 1979, 48 l.

1980

92. FENYVESI András, dr.: A Holmi pedagógiai gondolat. = Borsodi Művelődés. 1980, 5. évf. 1. sz. 83-86. l.
93. FÖLDY Ferenc, dr.: Az alsó tagozatos tanulók személyiségfejlesztése az általános iskolai nevelés-oktatás tantervének megvalósításával. = Módszertani Közlemények. 1980, 20. évf. 4. sz. 248-251. l.
94. GONDA Sándorné: Követelmény vagy túltelherelés? = Borsodi Művelődés. 1980, 5. évf. 2. sz. 17-19. l.
95. KÁROLY István, dr.: A nevelőmunka rendszere a magyar tanítóképző főiskolán. = Szovremennaja Vűzszaaja Skola. 1980, 17. évf. 1. sz. 43-53. l.
96. KÁROLY István, dr.: Hagyományörzés és teremtés a Comenius Tanítóképző Főiskolán. = Pedagógus Képzés. 1980. [7. évf.] 2. sz. 91-100. l.
97. KOMÁROMY Sándor, dr.: A felvételi vizsgák tapasztalatai a sárospataki főiskolán. = Észak-Magyarország. 1980, 170. sz. 4. l.
98. KOVÁTS Dániel, dr.: Árvay József nyelvpedagógiai öröksége. = Borsodi Művelődés, 1980, 5. évf. 3. sz. 70-73. l.
99. KOVÁTS Dániel, dr.
Kevés szóval magyarul. Magyar nyelvkönyv kezdőknek. (Kiad.) Anyanyelvi Konferencia Védnöksége. Bp. 1980, 142 l.

100. KOVÁCS Dániel, dr.

Móricztól - Móriczról. Antológia . Bp. 1980, Tankönyvkiadó.
452 l

101. KOVÁCS Dániel, dr.: A művészi kifejezés módszerei Móricz első
regényeiben. = Magyaritanítás. 1980. 22. évf. 3. sz. 57-63. l.

N é v m u t a t ó

BALÁZSI Zoltánné: 34.

CSAJKA Imre: 35.

CSUHAI VARJÚ Imre, dr.: 61., 62.

EGRI Károlyné: 1., 10., 63.

FENYVESI András, dr.: 64., 92.

FÖLDY Ferenc, dr.: 2., 11., 12., 13., 14., 15., 16., 17., 18., 36., 37., 38.,
65., 66., 67., 93.

FÖLDY Ferencné, dr.: 19., 20., 39.

GONDA Sándorné: 21., 22., 40., 4., 68., 94.

GÖNCZY Ákos: 42., 43., 69., 70.

HOMONNAY Nándorné: 23.

JARENCSNY Júlia: 61.

KALLÓ János: 3., 4., 24.

KÁROLY István, dr.: 5., 6., 25., 44., 45., 71., 72., 73., 95., 96.

KOMÁROMY Sándor, dr.: 26., 27., 46., 47., 48., 49., 50., 51., 52., 53.,
74., 75., 76., 77., 78., 79., 97.

KOVÁCS Dániel, dr.: 7., 8., 28., 29., 30., 31., 54., 55., 56., 57., 58.,
59., 79., 80., 81., 82., 83., 84., 85., 86., 87., 88., 89., 90., 98.,
99., 100., 101.

MOLNÁR László: 69.

SIPOS György: 9., 32., 91.

SZERENCSI Sándor: 33., 60.

T A R T A L O M

Dr. KÁROLY ISTVÁN: Ajánlás	3
Dr. KÁROLY ISTVÁN: A sárospataki tanítóképzés megyénk közoktatásának szolgálatában	5
GONDA SÁNDORNÉ: A munkára nevelés alapozásának Időszzerű kérdései	24
HORVÁTH FERENC: Az úttörő úra mint a közösségi-közéleti nevelés alapvető színtere	35
Dr. FÖLDY FERENC: Feladatrendszeres oktatási kísérleteink nyolcéves tapasztalatai /1972-1980/	46
SZERENCSI SÁNDOR: Önálló tanulás és feladatmegoldás munkáltató jegyzet felhasználásával	58
Dr. FÖLDY FERENCNÉ: Zeneesztétikai ismeretek vizsgálata az általános iskola alsó tagozatában	69
GÖNCZY ÁKOS: A gyakorlati képzés néhány elméleti problémája	82
JURÁSZ ISTVÁNNÉ - OLÁH KATALIN - SZÉKELY ISTVÁNNÉ: Gondolatok a tanítóképző főiskolán folyó világnézeti nevelésről	98

OLÁH KATALIN - SZÉKELY ISTVÁNNÉ:

Pályakezdő pedagógusok Sárospatakon 107

CSAJKA IMRE:

Pataki tanárok a testkultúra szolgálatában
/15-17. század/ 119

Dr. FENYVESI ANDRÁS:

Reformkori küzdelmek Zemplénben a magyar nyelvért,
a sajtó- és szólásszabadságért 131

Dr. KOMÁROMY SÁNDOR:

Csokonai és az irodalmi népiesség 140

Dr. CSUHAJ VARIJÚ IMRE:

A tudományok művelése és terjesztése
Arany folyóirataiban 151

Dr. KOVÁTS DÁNIEL:

Konstrukciós értékek a korai Mórlicz-regényekben 165

Dr. JÁGER KATALIN:

K. Csukovszkij gyermekirodalmi munkásságáról 177

HOMONNAY NÁNDORNÉ:

A szocialista brigádok művelődésre motiváló
szerepe 186

BALÁZSI ZOLTÁNNÉ - Dr. FÖLDY FERENC:

A Sárospataki Comenius Tanítóképző Főiskola
oktatóinak tudományos és publikációs munkássága
Bibliográfia /1976-1980/ 202

Felelős kiadó: Dr. Károly István
Készült a Sárospataki Comenius Tanítóképző Főiskolán
800 példányban

Engedélyszám: 56301

