

Neveléstudomány a felvilágosodás korában

Fehér Katalin kötete számos új adatot sorakoztat fel, olyanokat, melyek a magyar felvilágosodás korának művelődés- és irodalomtörténetében jelentősek. A szerző forrásanyagának nagy részét eddig figyelmen kívül hagyták a kor kutatói, pedig, mint kiderül, a korszak eszmetörténetének behatóbb megismerését teszi lehetővé.

A filozófiától lassan különváló pedagógia Európában a felvilágosodás időszakában – a 17. század végén és a 18. század első felében – vált önálló tudománnyá. Míg a korábbi századokban pedagógiai kérdésekről a filozófiai problémákkal foglalkozó művek keretein belül esett szó, addig az említett évtizedektől kezdve már önálló nevelés- és oktatásméleti művek jelentek meg Európa fejlettebb, nyugati régióiban.

Az európai felvilágosodás pedagógiai eszméinek magyarországi jelenlétét, terjedését sebességét és hatókörét rendkívül nehéz megragadni. Hogyan, milyen csatornákon keresztül jutottak el ezek az eszmék hazánkba? Hogyan érvényesült hatásuk?

A szerző kutatásai bizonyítják, hogy a szigorú cenzúráviszonyok ellenére a jelentősebb felvilágosodott szellemű könyvek és a korabeli Európa sajtójának termékei, melyek az új, haladó eszmék hordozói és közvetítői voltak, előbb-utóbb eljutottak Magyarországra. A főúri könyvtárak könyvbesszerzői, az Európa városait járó magyar utazók, a külföldön tanuló diákok – leendő lelkesek és tanárok – mindnyájan megrakott könyvesládákkal tértek haza. Így az ország legeldegottabb helyeibe is eljutottak ezek a művek, melyeket természetesen nemcsak tulajdonosaik, hanem a környéken lakó érdeklődő értelmiségiek is elolvastak.

A felvilágosodás időszakában, számos esetben közvetítették a szélesebb közönség számára a felvilágosult gondolatokat, a külföldi egyetemeken tanult papok a szószekekről, és a fiatal, a korszerű eszméket külföldön magukévá tevő tanárok a katedrákról.

Előttük a hazai igények is ismeretesek voltak: a felvilágosodás pedagógiai eszméit a magyar viszonyokra kívánták alkalmazni. Mindenekelőtt ez a körülmény óvta meg őket az egyszerű kompiláció veszélyeitől, ez adja a művek kisebb-nagyobb fokú eredetiségét, és ez az egyik fő oka annak, hogy a magyar pedagógiaelméleti irodalom kezdeti eredményeit is érdemes számba venni és megismerni.

Ezt a felfogást vallva *Fehér Katalin* monográfiája első ízben kísérli meg feltárni az európai felvilágosodás pedagógiai eszméinek magyarországi megjelenését és térhódítását, és egyben a teljességre törekedve bemutatni a hazai nevelés- és oktatásmélet fejlődéstörténetének első korszakát, mindeddig feldolgozatlan levéltári, kézíratos és nyomtatott források alapján, hitelt érdemlően bizonyítva, hogy nem száz évvel későbbre (mint ahogy azt *Finácz Ernő* és őt követve sok más neveléstörténész vallotta), hanem e korszakra tehető a magyar neveléstudomány fejlődéstörténetének első szakasza.

A bevezető fejezet jól tájékoztató áttekintés a nemzetközi és hazai társadalmi, eszmetörténeti és pedagógiai közegről. A következőkben a szerző felvilágosodáskori magyar magán- és iskolai könyvtárak anyagának – a fennmaradt katalógusok és olvasói jegyzékek alapján történt vizsgálata után – kimutatta, hogy bennük nagy számban megtalálhatóak voltak a kortárs európai és hazai szerzők pedagógiaelméleti munkái. Ez azt jelzi, hogy a magyar olvasóközönség bizonyos rétegei, a főurak éppúgy, mint a korabeli értelmiségiek, a 18. század utolsó harmadában és a 19. század első felében

már mélyen érdeklődtek a nevelés elméleti kérdései iránt.

A tudománytörténeti forrásként csak az utóbbi évtizedekben elfogadott sajtó nagy jelentőségét felismerve, elsőként a szerző dolgozta fel a felvilágosodáskori hazai újságok és folyóiratok nevelélméleti írásait. A Pozsonyban, 1780-ban indult magyar Hírmondó, a Magyar Kurír, a Hadi és Más Nevezetes Történetek, majd a korszak ismeretterjesztő és enciklopédikus jellegű folyóiratai, a komáromi Mindenest Gyűjtemény, a pesti Tudományos Gyűjtemény és a többi lap számos elméleti pedagógiai jellegű írást közölt, melyek feltárása és feldolgozása alapvetően új adatokkal járult hozzá nemcsak a korszak nevelés-, de sajtótörténetének alaposabb megismeréséhez is.

A további fejezetekben a korabeli egyházi beszédek, a főúri magánnevelés kéziratok dokumentumait, kéziratban maradt neveléstudományi előadások anyagait, és nem utolsósorban a nyomtatásban megjelent – már sok esetben könyvészeti ritkaságként számon tartott – pedagógiai kézikönyveket és tankönyveket sikerült egyrészt megfelelő időrendi, másrészt logikus tematikai keretekbe foglalni. De ami ezeken túl a leglényegesebb: a szerző kellő plaszticitással és árnyaltsággal mutatja be a művekben megjelenő pedagógiai elvek, gondolatok, elméletek, rendszerek helyét mind a hazai, mind a nemzetközi neveléstudományi fejlődés folyamatában, jól érzékeltetve a külföldi korszerű pedagógiai áramlatok hatásait is.

Fehér Katalin monográfiája tartalmában kiváló, hiánypótló munka, hiszen a felvilágosodás pedagógiai eszméinek hazai meg-

jelenését, és ezeknek a magyar nevelés elméletére gyakorolt hatását teljességre törekedve, mindeddig nem tárta fel senki.

Ahhoz azonban, hogy a kötet teljes képet adjon a hazai nevelélmélet felvilágosodáskori helyzetéről, mindenképpen sort kellett volna keríteni annak a *Pestallozziról* és pedagógiájáról szóló, igen széles körűvé vált sajtótóvítának a részletes ismertetésére is, amely 1816-ban a Hazai és Külföldi Tudósítások című lapban közölt cikk alapján indult, széles hullámokat vetve a hazai szellemi életben, és amelybe más itthoni és külföldi lapok is bekapcsolódtak. Ugyancsak pedagógiai vonatkozások találhatók a korabeli viharos *Kantvitába*, amely a Tudományos Gyűjtemény 1817. évfolyamában kezdődött, majd a veszprémi Egyházi Értekezések és Tudósítások hasábjain folytatódott 1822-ben.

Ilyen méretű összegzéseknél természetes, hogy bizonyos – kevéssé fontosnak ítélt – dolgokat el kell hagyni. Értékes része lett volna a kötetnek a felvilágosodáskori írók (például *Bessenyei, Verseghy, Fáy*) nevelésről vallott nézeteinek áttekintése.

A mű a szaktudomány művelőinek érdeklődésén kívül számot tarthat a tanárok és a gyermeknevelésünk múltja iránt érdeklődő szélesebb közönség figyelmére is. A felsőoktatásban nemcsak neveléstörténeti, hanem sajtó-, tudomány- és művelődéstörténeti kurzusok hallgatói számára is hasznos segédkönyvként szolgálhat.

FEHÉR KATALIN: *A felvilágosodás pedagógiai eszméi Magyarországon*. Eötvös József Könyvkiadó. Bp.

Kókay György

Két könyv a szépről

Ha egy tárgy, dolog, jelenség vagy szellemi entitás mibenlétét kívánjuk megragadni, többféle úton-módon járhatunk el: leírással, meghatározással vagy történetének, kialakulásának és kibontakozásának nyomon követésével. Heller Ágnes szinte valamennyi utat bejárja, amikor „A szép fogalma” című könyvében végigkalkulázol e nemcsak esztétikai, hanem par excellence filozófiai transzcendentálé történelmi „viszontagságai” között, és körüljárja értelmezésének sok-sok lehetőségét.

Akötet olvasójának nemcsak gondolati, hanem esztétikai élvezetben is része lehet, Heller Ágnes ugyanis nem a kásahegyet elénk borító filozófusok közé tartozik; esszéisztikusan színes stílusa – ha ráhangolódunk – csaknem könnyedén olvasztatja magát.

A tanulmány bevezetése fölveti a kérdést: „Hol siklott ki a szép fogalma?” Furcsa indítás: mielőtt alaposan körüljárnánk egy fogalmat, máris megállapítjuk róla, hogy ma már nem az igazi! Pedig a mindennapi életben mostanság is bizvást alkalmazuk értékelő kategóriapárként a szép–csúnya ellentétet. Mi is úgy ítélünk – a filozófusokkal együtt –, hogy „nem ez szép, hanem valami más”, „nem ez a legszebb, hanem valami más”, „ez csupán látszólag szép, valójában valami más az”; az igazi szépséget azonban „a filozófusok közönséges világunknál magasabb rendű, de legalábbis ettől különböző világban helyezik el”.

Nos, ennek ellenére a szép története a bölcséletben éppen azt tanúsítja – így Heller Ágnes –, hogy fokozatosan végbement a szép dekonstrukciója, kísérő jelenségeként a metafizika dekonstrukciójának. A Szép fogalma Platónnál, Plótinosznál és a középkori keresztény felfogásban fölülről nyeri igazolását, sőt fényét: önnön ideájából, egyetlen Eszméből, Istenből. Ami szép, az visszatükrözi ezt az abszolút Szépséget, és a Szépből való részesedése arányában szép. Amikor azonban „az Isteni Szépség üres metaforává válik, akkor minden szép dolog szépségének végső forrását az alant elterülő világban kell keresni” (H. Á.). S így szorul a szépség egyre szűkösebb, ridegebb

lakhelyekre, mígnem úgyszólván otthontalanná válik. Nem lel igazi hazára sem a konvencióban, sem az ízlésben, sem az antropológiai állandókban, de még a művészetben, sőt a művészetfilozófiában sem. A művészet ugyanis – melyet *Hegel* még a szép tágas birodalmaként jelöl meg –, egyfelől nem képes magába fogadni a szép dolog heterogeneitását, másfelől manapság neki sincs többé nélkülözhetetlen szüksége a szép szolgálatára: megteszi helyette a „tökéletes forma”, a „szerves egység” vagy a „teljesség” fogalma.

A könyv első részében a szerző a filozófusoknak a szépről vallott nézeteit, tanítását foglalja össze kronológiai rendben. Platón tárgyalásakor a hangsúly a szép metafizikai fogalmának kétféle megközelítmódjára esik. A tiszta szépség szemléletéhez eljuthatunk Erósz segítségével (a szép test, majd a szép testek szeretetétől egyre magasabb elvontságok felé szárnyalva), de a filozófiai gondolkodás útján is. Ez utóbbi megvéd a visszacsúsztástól a barbárságba, megvéd a képzelet veszélyes játékaitól, amelyek utat nyithatnak az ösztönöknek. A szépség ugyanis rend, harmónia, amely önmagának is elég. Csak utal Heller Ágnes Platón művészetfelfogására, hiszen ekkor a Szépnek ebben a felfogásában még nem a művészet az elsődleges megjelenési terepe. Így nem esik szó Platón és *Arisztotelész* ellentétes álláspontjáról sem a mimézissel kapcsolatban.

A továbbiakban csak néhány gondolatot emelünk ki a kötetből. A felvilágosodás korában válik fontossá a szép megítélésében az ízlés fogalma, s ez már az eszmény magasából a földre szállítja le a platóni szépet.

(Egy pillanatra az is fölmerül, hogy a szépség föloldódna a szubjektív megítélés önkényében.) Ezért érzik szükségét a szép és a fenséges megkülönböztetésének, hiszen a fenséges még örzi magában a nyomait valami magasabb rendűnek. De ez a kor mindenestre nagy fordulatokat hoz a szép megítélésében: Kant kopernikuszi szemléletváltását, majd Hegel immár „esztétikai” irányát. A részletezés lehetősége nélkül csak annyit ragadjunk ki, hogy Kantnál a szép már nem kapcsolódik az Örökkévaló eszméjéhez, mint a jóság és az igazság, a szép felfogása emberi kiváltság, „a képzelőerő és az értelem szabad játékának” gyümölcse. A természeti szépség itt elsőbbséget élvez a műalkotásokkal szemben. Hegel viszont a művészi alkotásban lel rá a szépség igazi helyére. A művészeti szép nála magasabb rendű a természetinél, hiszen az előbbi a szelleminek és az érzékinek az egységét teremti meg, amikor az igaz, a szellem áttetszik az érzéki látszaton, átjárja, átítatja azt. Mindez azonban csak az egyes művészeti alkotás és nem az általános értelemben vett művészet lényegi tulajdonsága.

A 19. században már elválik egymástól metafizika és esztétika. Széttöredezik a Hegel által még újramesélt narratíva a szépről. Néhány filozófus még megkísérli megteremteni egyes elemeit: „a szépség mint életút (*Kierkegaard*), a szépség mint álom és szublimáció (*Nietzsche*), a szépség mint mulandóság (*Freud*), a szépség mint a boldogság ígérete (*Adorno*).” (H. A.) Az ő gondolataik megidézésével zárja áttekintését Heller Ágnes a szép fogalmának „történelmi viszontagságai”-ról. A narratívák, az elbeszélések jellegzetes ideje: a múlt. Vajon a szépségről szóló narratívák széttöredezése magának a szépségnek a lassú eltűnését jelenti? A történelmi szemle utolsó szavai egyáltalán nem erre utalnak: „A szép fogalma nyitott a meghatározásokra: várakozó fogalom – sok vendéget vár...” (Kár, hogy a szép mondatot a könyvben egy sajtóhiba csúfítja el.)

S ekkor következik egy váratlan, de – bízást állíthatjuk: zseniális – fordulat a könyvben. A tudós elemzés átadja helyét a fikciónak, s egy képzeletbeli pályázat hoz-

zászólói kifejtenek néhány olyan gondolatot, föltesznek néhány olyan kérdést, amely a mai kor közemberében gyakran fölmerül a széppel kapcsolatban. Heller itt mintha kilépne önmagából, harmadik személyben mint „szerző”-t aposztrofálja magát, a „hozzászólók” még vitatkoznak is vele, ellentmondanak neki, hiányokat olvasnak a fejére. A szakemberek, a kritikusok mondják meg a laikusoknak, hogy mit tartsanak szépségnek? Ki vagy mi hatalmazta föl őket erre? Miért szép egy cseppkőbarlang? Mi a viszonya a szépségnek és az igazságnak? Nem többet tudnak-e a szépről a költők, mint az elméletalkotók? Remek esszék és álviták sorozatát olvashatjuk itt, sok-sok magvas észrevétellel. Kitűnik közülük szépségével(!) a barátságáról szóló esszé. A könyvnek ez a része tele van humorral, azt igazolja, hogy a tudós a hétköznapi emberek nyelvén is ért.

Mintegy kiegészítő olvasmánya ennek a kötetnek *Orbán Gyöngyi* kolozsvári egyetemi oktató, 'Eszétikai olvasókönyv'-e (alcíme: A szép aktualitása kérdéshez). Az ugyancsak kolozsvári Polis Könyvkiadó a Remekírók diákkönyvtára sorozatban jelentette meg ezt a szemelvénygyűjteményt. S hogyha az előbbi könyvben hiteles összefoglalást kaptunk a filozófusoknak a szépről vallott nézeteiről, itt most megszólalnak maguk a különböző korok filozófusai Platóntól az amerikai *Arthur C. Dantó*ig.

Az olvasókönyv alcímét az indokolja, hogy a szerkesztő *Orbán Gyöngyi Hans-Georg Gadamernek* 'A szép aktualitása' című művéből indul ki. (Erre a tanulmányra különben Heller Ágnes is hivatkozik.) Az elmélet történeti sorsának áttekintéséből az imént azt a tanulságot szűrtük le, hogy bizony degradálódott évszázadok során a szép fogalma. Gadamer a művészi gyakorlat oldaláról valami hasonlót konstatál: „... a művészet egy olyan korban, amikor erős legitímáció ágyazta be a környező világba, magától értetődő integrációt teremtett a közösség, a társadalom, az egyház és az alkotó művész önfelfogása között. A mi problémánk azonban az, hogy ez a magától értetődés és vele együtt az átfogó önrételmezés közössége már a 19. században megszűnt.” Ilyen háttér előtt keresi Gadamer a kapcsot

latot a múlt és a jelen művészete között, s a művészi szép funkcióját a mi korunkban. Ennek során ő is megidézi a filozófiai hagyomány nagy alakjait.

Orbán Gyöngyi a kötet összeállításakor nemcsak kiinduló kérdésfeltevésként helyezi a gyűjtemény élére Gadamert, hanem a szemelvények sorrendjét is e fejtegetés gondolatmenete szabja meg, nem pedig a kronológia. Így kerül Hegel közvetlenül Platon utánra, Arisztotelész pedig *Lessing* és *Schiller* közé. A bevezető azzal indokolja ezt a furcsa szerkezetet, hogy az olvasás többféle „játékszabályt” követhet. Gadamer egyes gondolataihoz mindjárt hozzáilleszthetjük más filozófusok hasonló vagy éppen ellentétes tanításait. Így problémakörök szerint haladhatunk. Bevallom, nekem nincs ínyemre ez az oda-vissza olvasás. Én egy másik utat követtem: a közlés egymásutánját. De a kötet szerkesztője úgy véli, irányíthatja az olvasás sorrendjét akár a kronológia is. Ebben igaza van: egy szöveggyűjteményt ritkán lapoznak át egyvégtében, és a szemelgetés, a válogatás mindig önkényes.

Az egyes gondolkodóktól merített idézet-összeállítást másfél-két oldalas szakszerű bevezetők előzik meg, és bőséges jegyzetek kommentálják. A kiegészítő–magyarázó apparátus Orbán Gyöngyi munkája. A meghatározások pontosak, tömörek; igaz, néhol úgy fest, egy-egy meglehetősen közkeletű fogalom értelmezése fölösleges, má-

sutt meg hiányzik idegen nyelvű szavak, szószerkezetek magyar megfelelője, de hát ez megítélés kérdése. Arra is gondolt a szerkesztő, hogy a függelékben a kötetben előfordult neveket is megismertesse néhány adattal.

Fölvetődhet az emberben: nem haladja-e meg a célzott közönség, a diákok érdeklődését, szellemi fogékonyságát ez a tömény filozófia? Jómagam úgy vélem, hogy ez az aggály kivédhető. Egyrészt egy szemelvénygyűjtemény mindig részleteiben olvasandó, nem is kell összességében mindegyik íráson átrágni magunkat. Egy-egy probléma megvilágításához, sőt megvitatásához viszont alkalmilag igénybe vehetjük a múlt és jelen kiváló gondolkodóinak segítségét, akár egy-egy gondolatforgácsát is. Másrészt pedig: nem kell éppen első olvasásra átlátunkunk a filozófiai tanok egész építményeit: a megértés próbálkozások révén, fokozatosan alakul ki. S az ennek érdekében tett szellemi erőfeszítésekhez jó már fiatalon hozzászokniuk azoknak, akik tudni, tájékozódni és világot érteni szeretnének.

HELLER ÁGNES: *A szép fogalma*. Horror Metaphysicae, Osiris, Bp., 1998.

ORBÁN GYÖNGYI (szerk.): *Eszétikai olvasókönyv. A szép aktualitása kérdéshez*. Remekírók diákkönyvtára, Polus Kk., Kolozsvár, 1999.

Honffy Pál

Tudománytörténeti remeklések

Vekerdi László itthon és külföldön is igen sokat tett az európai gondolkodás elterjesztéséért, a magyar természettudomány és a magyar természettudósok elismertetéséért. Életműve újabb jelentős munkákkal gazdagodott: Tudás és tudomány című tanulmánykötete 1994-ben jelent meg, a szerző születésnapja alkalmából, Így él Galilei című könyve pedig tavaly látott napvilágot, mindkettő Terts István szerkesztésében.

Vekerdi könyveit olvasva meggyőződhetünk, hogy mennyire igazak *Eötvös Loránd* alábbi gondolatai:

„Mennyien vannak, kik a sokat tudó és a tudományosan képzett, a tudákos és a tudós között különbséget tenni nem tudnak. Hal-

lottam már hírét olyan úgynevezett tudósnak, kik a törvénycikkek hosszú sorát vagy a történeti események évszámait elől-ről hátra, sőt még hátulról előre is hibátlanul el tudták mondani. Az ily csodálatos embereknek azonban rendesen vajmi kevés

hasznukat vehetjük, hiszen még annyit sem érnek, mint az a könyvecske, melyet betanultak, mert ennek írott és sokszor ellenőrzött adatai az emlékezetbe följegyzetteknél mégis nagyobb bizonyosságot nyújtanak. Az ilyen áltudósokról csakugyan elmondhatjuk, hogy hasonlítanak a torma esett féreghez, mely nem tud mit csinálni, mihelyst az ismert területről eltévedt. (...) Csak azt mondhatjuk tudományosan képzettnak, aki elméjét egy vagy más szak beható tanulmányozása által a gondolkozásra általában képessé tette, és aki széles körű irodalmi ismereteket szerzett magának, úgyhogy a tudományban vagy az életben fölmerülő föladatokat talán csak hosszú megfontolás után és sok segédeszközzel, de végre is meg tudja oldani.” (1)

Eötvös Loránd szigorú tudós-normájának kevesen felelnek meg, a kevesek közé sorolhatók mind maga Vekerci, mind az általa elemzett személyek.

Vekerci életművében, publikációi közt nagy számban találunk Galileo Galilei életével, munkásságával, perével foglalkozó cikkeket. Ennek kapcsán felkérték, hogy az „Így élt” sorozat egyik köteteként írja meg Galilei élettörténetét. A könyv annak idején nem jelent meg. A múlt évben azonban a TypoTex Kiadó megjelentette nemcsak a könyvet, de a hozzá kapcsolódó fontos jegyzeteket is, amelyek a hatalmas munka során összegyűltek, „Így él Galilei” címmel. A Galileiről a világban összegyűlt munkák és gondolatok legjelentősebb passzusai találhatóak meg magyarul Vekerci könyvében. Vekerci nemcsak Galilei életét, műveit, alkotói tevékenységét, kísérleteit gyűjtötte össze, hanem a Galilei-perről felmerülő különböző véleményeket és kutatási eredményeket is. Aki azonban könnyed, szórakoztató olvasmányt keres, az ne válassza e művet. Olvasása elmélyülést és odafigyelést igényel. Hatalmas értéke, hogy a magyar Galilei-dokumentáció legteljesebb, pártatlan feldolgozását találjuk meg benne.

A „Tudás és tudomány” című gyűjtemény negyvenegy tanulmányt tartalmaz. Egy részük már megjelent, más részük előadásban hangzott el, néhány írás pedig itt kerül először közlésre. Ezekben a cikkeken Ve-

kerdi teljes áttekintést ad a tudománytörténet-írásról, Galileiről és középkori elődeiről, *Kopernikuszról*, *Keplerről*. Tudomány és népművelés kapcsolatáról írt dolgozatából érdemes kiemelni egy rövid gondolatot: „A természettudomány átszötte mindennapi életünket, lassan egész civilizációnk egyik fontos alapja lesz, s mégis az emberek legnagyobb része sokkal kevesebbet tud róla, mint pl. a művészetről vagy az irodalomról... Ez régi és közismert tény, az ún. »két kultúra« körül keletkezett hatalmas irodalom részletesen elemezte a kérdést.” (2) Sajnos az egyoldalú műveltségnek nem a visszaszorulását, hanem megerősödését láthatjuk magunk körül, amit például nemcsak a népszerű tv-vetélkedők egyoldalú kérdés-összeállításai, hanem a természettudományi karok beiskolázási gondjai is mutatnak.

Természettudomány, nyelvészet, pedagógia egyaránt tárgya a tanulmányoknak. Igencsak aktuálisak azok az elemzések, amelyekben arról olvashatunk, mire jó az alap kutatás, melyek a tudomány fejlődésvo-naljai. Az általános műveltség és a felsőoktatás viszonya közti összefüggésről Vekerci az alábbiakat írja: „Az általános műveltség elérhetetlen ideálja után futva elhanyagoltuk – szükségképpen egyébként, hisz se a tanárok, se a diákok feje nem káptalan – nem is az anyanyelvi oktatást, hanem az anyanyelvi igényességet. Ami egyáltalán nem azonos az oktatással, hiszen – tapasztalat szerint – az intenzív és igen nívós »édes anyanyelvünk« sorozatok, nyelvápolások, kiváló írók dörgedelmei mind elégtelennek bizonyultak a nyelvi igényesség felébresztésére. Úgy látszik, nem egyszerűen nyelvhelyességi kérdés ez, hanem valamiképp a műveltséggel függhet össze. Olyasmikkel, hogy a hallgatók – leendő tanárok – nem ismerik *Apáczai Csere Jánost*, *Károli Gáspárt*, a szomszédos országok földrajzát és irodalmát, beleértve az ott magyarul írókat is. Pedig egyikük-másikuk alkotása a mai magyar nyelvű irodalom csúcsa.”

Apáczai Csere János *Magyar Enciklopédiájá'*-ról (1653) írt tanulmánya *„Azért... csak tanítton taníts’* címmel mind a humán, mind a reál érdeklődésű olvasó figyelmére számot tarthat. Apáczai enciklopédiája az el-

sô jelentős kísérlet a magyar tudományos nyelv megújítására. Vekerdi a 17. századi tudomány kereteibe helyezve nemcsak az Enciklopédia újdonságára mutat rá, hanem korai filozófiai irányzatai belül helyét is meghatározza, és kimutatja jelentőségét az európai magyar gondolkodásban.

„A 20. századi filozófiák közismert »Alapító Atyái« – Frege, Russell, Wittgenstein, Carnap, Cassirer, Heidegger, Austin, Ryle, Popper – mind a nyelv, valamilyen nyelv vizsgálataiból indultak el vagy oda lyukadtak ki.” (3) A nyelvészek érdeklődésére is számot tarthat Carnap mesterséges nyelvelméletéről szóló művének ismertetése, illetve az a beszédaktus elméletet ismertető tanulmány, amelyben az absztrakt filozófia és a nyelv kapcsolatát elemzi Austin: „How to do things with words” című művének itthoni megjelentetése kapcsán. Foglalkozik az Apáczaihoz hasonlóan elsősorban pedagógusként ismert Karácsony Sándor nyelvelméletével is.

Két tanulmányában is foglalkozik nagy magyar matematikusunkkal, Bolyai Jánossal, aki még mindig nem nyerte el megérdemelt helyét a nemzetközi tudománytörténet-írásban. Newton „Princípiá”-jának első (1977) magyar nyelvű magyarországi megjelentetésekor a Princípiáról írt recenzióban rövid áttekintést ad Newton korabeli magyarországi fogadtatásáról. Már a 18. században a jezsuiták newtoni fizikát oktattak a nagyszombati egyetemen, a 18. század utolsó harmadától kezdve pedig a piaristák is newtoni szellemben tanítottak a középiskolákban. Mivel Newton erős hatást gyakorolt az itáliai filozófiára, és jelentős szerepe volt az itáliai felvilágosodás, az Illuminismo gondolatvilágára, magyarországi ismertsége valószínűleg a jezsuiták és a piaristák itáliai kapcsos-

latainak köszönhető. Az Albertus Magnus munkásságáról írottak kapcsán bepillanthatunk a középkori tudomány, a középkori egyetemek világába, megismerkedhetünk e nagy tudós és tanítványa, Aquinói Tamás jelentőségével és későbbi korokra gyakorolt hatásával. A középkori egyetemek intellektuális forradalmának jelentőségét felismerve elgondolkozhatunk azon, hogy a mai intellektuális forradalmából a mai egyetemek milyen mértékben veszik ki a részüket?

A tanulmánykötet kitér a tudománytörténet tanításának fontosságára. Példákon keresztül bemutatja, hogy aki például fizikát tanul, az törvényekkel, levezetésekkel, kísérletekkel ismerkedik, a tudománytörténet elsajátítása viszont az alkotási folyamat megértését eredményezheti. A tudománytörténet lehetőségét ad az összefüggések felfedezésére, a tudományról alkotott átfogó kép kialakítására.

Vekerdi boncolgatja, mi az oka annak, hogy oly sok magyar tudós vált keresetté külföldön, és hogy az itthon maradtak közül egyedül Szent-Györgyi Albert kapott

Nobel-díjat Magyarországon végzett kutatásért, és a sok Nobel-díjas magyar származású tudós mind csak külföldön juthatott el e magas kitüntetésig: „Ahol nincs tudományos atmoszféra és nincs intézményes garanciája a szabad s értelmes munkának, ott eleven tudomány, ha tán nem is egészen elképzelhetetlen, de reménytelenül bajos. És ezen alapvetően nem segíthet, legföljebb enyhíthet jóakarattal, tisztességgel, szakmai kompetenciával...” (4) „Szakmai versengés és érdemi bírálat hiányában a megvalósult, ám nem föltétlenül optimális személyi hierarchiák megmerevednek, a tehetségek fölemelkedése előtt elzárja az utat az önelégült közepszerűség.” (5)

*Ma fokozottan érvényes az,
amit Vekerdi huszonhat évvel ezelőtt
leírt: „A tudósok száma
és a kutatás volumene valószínűleg
nem növekszik olyan gyorsan, mint
eddig,
ez azonban nem azt jelenti, hogy a
tudományos információtermelés
és információközvetítés sebessége
meglassulna. Ellenkezőleg, számos jel
utal arra,
hogy a változás, a megszerzett tudás
elévülési sebessége
a jövőben nőni fog.”*

E rövid recenzió keretében érdemes kiemelni egy 1973-ban írt munkát, „A kutatómunka várható jellege a következő három évtizedben” című tanulmányt. Ennek téziseit ma könnyen értékelhetjük, hiszen az előrejelzett három évtized utolsó éveiben járunk. Ma fokozottan érvényes az, amit Vekerdi huszonhat évvel ezelőtt leírt: „A tudósok száma és a kutatás volumene valószínűleg nem növekszik olyan gyorsan, mint eddig, ez azonban nem azt jelenti, hogy a tudományos információtermelés és információközvetítés sebessége meglassulna. Ellenkezôleg, számos jel utal arra, hogy a változás, a megszerzett tudás elévülési sebessége a jövőben nôni fog. Azaz jelentôs újrarétegzôdésekre kell felkészülni a kutatómunkában, s ez annál nehezebb lesz, mennél kevésbé nôhet az újonnan belépô kutatók és oktatók száma. Számos tudományágban (...) ma már az alapismertek megduplázódási ideje öt-hat évre csökkent, sôt át is lépte ezt az egyetemi képzés szempontjából annyira fontos határt. Azaz ma sok tudományágban az egyetemrôl kilépô hallgató elsô/másodévbén úgy-ahogy megtanult alapismereteinek fele elavult.”

(6) Napjainkban ennek a megvalósult gondolatkörnek szenvedô alanyai vagyunk, gondoljunk csak az informatika hihetetlen gyors fejlődésére.

Sajnos a korlátozott terjedelem megakadályoz abban, hogy Vekerdi ma is érvényes leglényegesebb gondolatait idézzük, amelyek nagy része megvalósulni látszik. Ilyen realizálódó gondolatok például az Európai Unió csatlakozás elôkészületei, a régiókban való gondolkodás, az integrált kutató-, oktató- és tömegkommunikációs rendszerek lokális jellege, a kiépülô urbanizációs hálózatok, a fôváros-centrizmus visszaszorítása, bekapcsolódás a környezô országok hálózataiba, sôt – ma már az Internet segítségével –

a világhálózatba. Az Európai Unió PHARE-programok keretében jelentôs összegekkel támogatja a vidékfejlesztést és a regionális kutatásfejlesztést. A program céljai közül a regionális együttmûködés megerôsítése, cél régiók fejlődése regionális jellegû projektek megvalósításának támogatásán keresztül, a megfelelô állami források és döntéshozatali mechanizmusok decentralizálásának ösztönzése, mind igazolják Vekerdi három évtizeddel ezelôtti gondolatait. A felsôoktatás reformjának szükségességét már akkor felvetette, hozzáfûzve, hogy a fiatal, szellemileg nyitott, dinamikusan fejlôdô, anyagiilag megalapozott helyeken képzelhetô el a minôségi centrumok kialakulása, mivel a nagy tradíciójú, megcsontosodott intézmények merev hierarchiája nehezen reagál a változásokra. Ma, amikor éppen a felsôoktatás reformjának kellôs közepén vagyunk, kiemelt érvényûek Vekerdi megállapításai.

Jegyzet

(1) EÖTVÖS LORÁND: *Néhány szó az egyetemi tanítás kérdéséhez*. Nyílt levél Trefort Ágoston vallás- és közoktatásügyi miniszterhez. In: Eötvös Loránd: *Az egyetem feladatáról*. Magvetô Könyvkiadó, Budapest, 1985. 12–13. old.

(2) *Tudomány és népmûvelés*. In: *Tudás és tudomány*. TypoTex Kiadó, Bp. 1994. 57. old.

(3) *Az absztrakt filozófia és a nyelv*. In: uo. 325. old.

(4) *Sok vagy kevés a magyar Nobel-díjas?* In: uo. 361–362. old.

(5) uo. 363. old.

(6) *A kutatómunka várható jellege a következô három évtizedben*. In: *Tudás és tudomány*. TypoTexKiadó, Bp. 1994.185. old.

VEKERDI LÁSZLÓ: *Tudás és tudomány*. TypoTex Kiadó, Bp., 1994.

VEKERDI LÁSZLÓ: *Így él Galilei*. TypoTex Kiadó, Bp., 1998.

Fôris Ágota

Differenciálás csoportmunkában alsós matematika órákon

Tanítványaim között sokszor nagyok a képességbeli különbségek, amelyek különféle okokból adódhatnak (szociális, pszichológiai, biológiai fejlettség). Ha ezekkel tisztában vagyok, ennek megfelelően szervezhetem meg a tanulás irányítását. A hatékony ismeretszerzés érdekében nagyon fontosnak tartom a csoportmunkában történő differenciált tanulásszervezést. Első perctől kezdve törekszem a differenciálásra. Ha tanulóm igényeit így ítélem meg, akkor több ismeretet nyújtok. Fontosnak tartom, hogy ne kapjanak kész ismereteket, inkább azt próbálom elősegíteni, hogy a feladatokat (önállóan) sikeresen oldják meg.

Differenciálás csoportmunkában

A differenciált oktatás olyan mód, amely lehetővé teszi, hogy a nevelő a tanulók egyéni sajátosságait figyelembe véve határozza meg a tananyag feldolgozását, illetve módszerét. Tantervi céljainkat olyan módszerek szolgálják a legeredményesebben, melyek figyelembe veszik az egyes tanulók fejlettségét, absztrakciós szintjét, előismereteit, érdeklődési körét.

Az osztály differenciálása lehetővé teszi, hogy minden egyes tanulót olyan feladatok megoldása elé állítsunk, amelyek számára erőfeszítést jelentenek, de képes a megoldásukra, és így sikerélményhez jut. Az eredményesen végzett munka öröme újabb feladatok megoldására ad kedvet és kitartást. A differenciálás jellemzői: a tanulók egyénre szabott feladatokat oldanak meg; az osztály kisebb-nagyobb egységekre tagozódik; az órák tanulóközpontú foglalkozásokká válnak. A differenciálás megvalósítása történhet egyéni vagy csoportos szervezésben.

A tanulók vagy egyénre szabott feladatot oldanak meg, s mindegyikük más-más szinten dolgozik, vagy 3–6 fős csoportokba szerveződnek. A csoport egy feladatot kap, amelyet a tagok részfeladatokra osztanak fel egymás között. A végén a részfeladatokat összegzik, s ebből általánosításokat vonnak le. A feladatot a tanító is kioszthatja részfeladatonként a csoportoknak (természetesen feladatlapon) képességeik ismeretében, majd a végén a tanulók összegzik a

részeredményeket. A tanító a feladatokat jelölheti tudásszint és érdeklődés szerint is.

Differenciálás csoportmunkában a következő lehet:

- Minden csoport ugyanazt a feladatot kapja. A csoporton belül differenciálunk valamilyen szempont szerint.

- Minden csoport más feladatot kap. A csoporton belül a tanulók differenciált munkával végzik a feladatot. Az összegzés után az egyes csoportok beszámolója következik. Az eredményeket már frontális osztálymunkával vetik össze.

A csoportokhoz való igazodást meghatározza a feladat tartalma mellett azok nehézségi foka, az instrukció különböző mértékű részletessége, az önellenőrzési szempontok megadása. Nagyon fontos a differenciálás céljának meghatározása. A cél lehet a képességek fejlesztése, a lemaradók felzárkóztatása, a kiemelkedők segítése, időmegtakarítás az órán. Óráimon a különböző munkaformákat felváltva alkalmazom. Hogy mikor melyiket, azt a különböző célok határozzák meg. A differenciálás csoportmunkában óráim egy-egy részére jellemző. Véleményem szerint a valószínűség, a mérések és a geometria témakörben használhatjuk ezt a munkaformát a legeredményesebben.

Differenciált csoportmunka a gyakorlatban

Munkám során legtöbbször 4 fős csoportokkal dolgozom. A munkaasztalokat

egymással szembe fordítjuk, így 4 tanuló külön is, egymással kommunikálva is tud feladatokat megoldani. A csoportok különböző képességű tanulókból tevődnek össze. Ha indokolt, az összetételen változtatok.

A csoportok a feladatokat szóban vagy írásban kapják, annak jellegétől függően. A pontos és határozott feladatkielölés után következik a munkavégzés, amely meghatározott ideig tart. Ezután a csoportok az egyéni teljesítményeket összegzik, következtetéseket vonnak le. Végül a csoport beszámol a munkáról.

Minden csoport ugyanazt a feladatot kapja

A csoportok beszámolnak a feladat elvégzéséről, az eredményeket számba veszik és újabb következtetéseket vonnak le. Nézzünk erre egy példát a „valószínűség” témaköréből.

Óravázlat részlet

1. Előkészítés: csoportok kialakítása, eszközök előkészítése (golyók, zsák, táblázat).

2. Feladat kijelölése: például „négy golyóból (2 fehér, 1 piros, 1 sárga) fogtok egyszerre kettőt húzni. Milyen színű golyókat húztatok? Írjátok le! 20 alkalommal húzzatok 2–2 golyót! A húzásokat a táblázatban jelöljétek álló egyenesekkel! A munka végeztével a csoportok számolják össze, hogy melyik párosból mennyit húztak! A húzás előtt tippeljétek, milyen színűből húztok leggyakrabban! Karikázzátok be azt a párost, amelyikre tippeltek!”

3. A csoportok munkájának számbavétele, az eredmények rögzítése a táblán elhelyezett táblázatban.

	fehér-fehér	fehér-piros	fehér-sárga	piros-sárga
1. csoport				
2. csoport				
3. csoport				
4. csoport				
5. csoport				
Összesen:				

4. Sejtések megfogalmazása.

5. A csoportok munkájának, fegyelmének értékelése.

E feladatok megoldására nagyon célszerűnek tartom az ilyen feldolgozási formát.

A tanulók rövid idő alatt lényegesen többször húznak, így sokkal nagyobb a valószínűsége annak, hogy a legjellemzőbb gyakoriságra találjanak rá. Ebben az esetben a csoportonkénti 20 húzás 100 esetet jelent az osztály számára.

Minden tanuló egyénre szabott feladatot kap

A feladat megoldása után az elvégzett egyéni munkát a csoport összegzi, majd a továbbiakban ennek eredményeit felhasználja. Figyeljük meg ezt egy órarészleten keresztül!

Óravázlat részlet

1. Előkészítés: csoportok kialakítása (a tanulókat betűvel jelöljük az alábbi módon),

A	B
PAD	PAD
PAD	PAD
C	D

munkaeszközök előkészítése (füzet, kártya, munkalap, tankönyv).

2. A feladat kijelölése. „A padotok területét fogjátok megmérni különböző egységekkel. Az A jelű tanulók munkalappal, a B jelű tanulók kártyával, a C jelű tanulók tankönyvvel, a D jelű tanulók tenyerükkel végzik a méréseket. Mérés előtt végezzetek becslést! Hány egységnyi lesz a pad felülete? Jegyezzétek le a füzetbe a tábla képe szerint!”

Tábla képe:

Egység:

Becslés:

Mérés:

3. Mérés.

4. Az eredmények számbavétele. Miből adódnak az eltérések? Melyik egységnél a legnagyobb a mérőszám? Mikor volt a legkisebb a mérőszám? Vajon miért?

5. Következtetések levonása, megfogalmazása. Már a 2. osztályban is végezhetünk hasonló feladatokat az előkészítés érdekében. A tanulók a csoporton belül 1–1 részfeladatot oldanak meg. Nem kell minden tanulónak az utat végigjárnia a felismerésig, hanem számba veszik a csoport tagjainak eredményeit, összehasonlítják azokat, következtetéseket vonnak le.

Óravázlat részlet

1. Előkészítés.
2. A feladat kijelölése. „A mai órán építeni fogunk a színes rúd és a Dienes-készlet segítségével.” Az alaprajz a táblán látható. A tábla képe:

3	2	1
3	2	1
3	2	1

Az A jelű tanulók kis kockából, a B jelű tanulók rózsaszín rudakból fekvő helyzetben, a C jelű tanulók rózsaszín rudakból álló helyzetben, a D jelű tanulók a Dienes-készlet kockáiból építenek.

3. Önálló munka.

4. A munka befejezése, frontális munka. „Hasonlítsátok össze az A és B jelű tanulók építményét!” Hasonlóságok és különbségek meglátatása. Utána a B és C, a C és D, az A és D jelű tanulók munkáját hasonlítják össze.

5. Következtetések levonása. Az A és B, az A és C építményeket nyújtottuk, az A és D építmények hasonlóak.

6. A csoportok munkájának értékelése. Ez a feladat egyszerű lehetőség a hasonlóság fogalmának kialakítására és elmélyítésére. Az építményeket csoporton belül egyénileg készítik, de a következtetések levonásához feltétlenül szükséges, hogy a tanulók egy időben láthassák mind a négy építményt. Ha ezeket összehasonlítják, rövidebb idő alatt jutnak el a felismerésig, az általánosításig. E feladattal továbbléphetek a térfogatszámításhoz úgy, hogy a tanulók megsámolják, hány kis kockából, rúdból építették fel a modellt.

Minden csoport más-más feladatot kap

Itt célszerű a feladatot feladatlapon adni, mivel túl hosszú időt venne igénybe a feladat kijelölése. Ezután kerül sor a közös tevékenységre, s az eredményeket a munka befejeztével frontális munkával veszik számba.

Óravázlat részlet

1. A feladat kijelölése: „Meghatározott számú kockát kell felhasználnod a téglatestek építéséhez! (1. csop. 12, 2. csop. 13, 3. csop. 14, 5. csop. 23 kockából dolgozik) Építs minél többféle téglatestet! Az élek számát jegyezd le!

2. Téglatestek építése.

3. Ellenőrzés, következtetések levonása. Melyik csoport készítette a legtöbb testet? Mondj olyan számokat, amelyből csak 1 téglatestet építhetsz! Például 7, 11 stb. Miért? (Prímszámok)

Az anyag: oszthatóság és testek közötti kapcsolat megfigyeltetése. Ez a 4. osztály második félévében kerül feldolgozásra, miután megtanulták az oszthatóság szabályait. Nagyszerű példa a feladatmegoldásra, hogy a csoportok összteljesítménye rövidebb idő alatt eredményezi a megoldást. Nem kell végigjárniuk minden utat a felismerésig, mégis fejlődik emlékező, megértő, konstrukciós képességük.

Kiscsoportok kialakítása egy csoporton belül

Óravázlat részlet

- I. Szervezés: a tanulók 4-es csoportokat alkotnak úgy, hogy minden csoportban 2 erősen és 2 kevésbé erősen felkészült gyerekek van. Az előbbieket A, Á, az utóbbiakat E, É jelű korongot kapnak. Az egyes csoportok csoportvezetőt választanak. A csoportvezetők megkapják az eszközöket tálcán. Néhány utasítás, útbaigazítás szükséges.

II. Sorozatok

1. E: 500, 1000, 1500, ..., ..., ..., ...
É: 500, 400, 300, ..., ..., ..., ...
2. A: 2, 1, 1/2, 1/3, ..., ..., ..., ...
Á: 0, 1/2, 2/3, 3/4, ..., ..., ..., ...

„Folytasd a nyolcadik elemig! Ábrázold számegyenesen! Mit állapítasz meg? (Az egyik nő, a másik csökken.) Melyik sorozatnak nincsen legnagyobb tagja? Melyiknek nincsen legkisebb tagja? (Tanítói magyarázat a 2. csoport munkájához úgy is, hogy a két sorozat egymáshoz tart. Miért? Vizsgáljuk meg a tagok különbségeit! Egyre csökken.)

III. Geometria

1. Agyagból téglatestet készítek.

– Mi ez? (Téglatest)

Kockává alakítom.

– Mi ez? (Kocka)

– Nem téglatest? (De az is, csak speciális)

– Tehát minden kocka téglatest? (Igen)

– Minden téglatest kocka? (Nem)

– Miért? (Mert van olyan téglatest, amelyik nem kocka)

2. Minden csoport talál az asztalán egy táblázatot, egy darab gyurmát, Babylon-elemeket, egy fémlapot és egy kis papírt. Az E jelű csoport Babylon-építővel építi olyan test élmódelijét, melynek a táblázatban megadott számú éle, illetve csúcsa van. Az É jelű beírja a lapok számát. Az A jelű gyurmából készíti a testet, az Á jelű megvizsgálja, hogy hányféleképpen tudná elvágni a lemezzel úgy, hogy a lemez legyen a szimmetriatengely. Vágja is el! Jegyezze fel az eredményt! Indul a csoportmunka.

csúcs (c)	8	8	4	6	10	6		7
lap (l)	6							
él (é)	12						9	12
neve	hóka	kegyes fej	három- szög- alapú gömb	hátsó	hát	4- szög- alapú gömb	három- szög- alapú gömb	hatszög
szimmetriat.	9	3	3	2	2		1	

(A megépített testet nem bontják szét) Erre az órára 4. osztályban került sor. Az óra anyagából csoportos feldolgozással történt a sorozatok és tulajdonságaik, valamint a testek, élek, lapok, csúcsok, tükörsíkok keresése.

A 2. feladatnál nagyon jó lehetőség nyílt az egyéni segítségadásra. A párok együtt dolgozhattak egy számegegyesen. Egymás munkájának megismerését írásvetítővel biztosítottam. A táblán szerepel a táblázat, továbbá a különböző testek elől-, felül-, illetve oldalnézete.

A III. 1. feladatnál lassan, precízen kérdeztek. A kérdések írásvetítőn jelennek meg. A III. 2. feladatnál az E jelű tanuló legyen ügyes kezű. Teljes összhang van a csoport tagjai között. Egymás nélkül nem boldogulnak, illetve nem tudnak tovább menni. A kollektív munka jó példája ez a feladatmegoldás. Az óra jó példa volt a közös munka hatékonyságának érzékeltetésére, a következtetési és ítélőképesség erősítésére, manuális készség, esztétikai érzék fejlesztésére.

Tapasztalatok, következtetések

A differenciált csoportmunka fejlesztő hatása sajátosan jelentkezik minden tanulóknál. A fejlődés függ az osztály közösségi szellemétől is. Ez a munkaforma fejleszti a tanulók emlékező-, megértő-, konstrukciós

és ítélőképességét. A munkára a fegyelem, egymás segítése jellemző. Önálló tanulásra készlet, önművelésre szoktat.

A differenciált csoportmunka automatikusan nem eredményez jó színvonalat. Szükséges, hogy a tanító tisztában legyen a tanulók tudásával, aktivizálhatóságával, önállóságával, együttműködési képességével, akár baráti kapcsolataival is. Ez a munkaforma a tanítóval szemben fokozott igényeket támaszt. Fontos a jó pedagógiai felkészültség, biztos szaktudás, módszertani kultúráltság, jó szervezőkészség. Kérdései és feladatkielölései legyenek világosak, érthetőek, konkrétak, pontosak, lényegre utalóak, a tanulók fejlettségének megfelelőek. Sok múlik azon, hogy fel tudja-e kelteni és ébren tudja-e tartani a tanulók érdeklődését, Comenius így fogalmazta ezt meg: „Ne fogj a tanításba, mielőtt a tanulóval a tanulás örömét meg nem ízleltetted!”

A csoportmunkában végzett feladatmegoldások során a tanulók számos képessége bontakozik ki, melyek további mélyítése marandó pozitív változásokat idéz elő a tanulók személyiségének fejlődésében. Mindemellett a tanulók egymás iránti segítőkészsége, figyelme helyes magatartásformák kialakítására is lehetőséget ad. A tanulók megismerik a közös munka nehézségeit, de örömeit is. Ha jól teljesítenek, ha eredményesen végzik a feladatot, az pozitívan hat a csoport minden tagjára. A gyengébb tanuló is sikerélményhez jut, segíti önbizalmának megerősödését, s ezzel is előbbre kerül az ismeretszerzésben. A szóbeli megnyilvánulások, az általánosítások pontos megfogalmazása a tanulók szóbeli kifejezőkészségét, nyelvhasználatának fejlődését nagyban elősegíti.

Módszertani szabadságunk abban áll, hogy magunk választhatjuk meg a módokat, ahogyan minden tanulót továbbsegítünk onnan, ahová már eljutott. Nem mindegy azonban, hogy hogyan. Arra kell törekednünk, hogy a tanulók öntevékenyen sajátítsák el a tananyagot. A differenciált csoportmunkában öntevékeny módon tanulnak a diákok, de ez csak a munkaformák egyik változata. A különböző munkaformákkal egységben értelmezhető helyesen.

Köszegi Bertalané

A mindennapi élet matematikája

Minden helyesen megválasztott pedagógiai célrendszernek tartalmaznia kell a társadalmi cselekvőképesség kialakításának igényét is. Ezen megfontolás alapján az oktatás folyamatában elsőbbséget kell kapnia az olyan képességfejlesztő tevékenységeknek, amelyek során azokat a képességeket erősítjük, illetve gyakoroltatjuk, amelyekre a mindennapi élet legkülönbözőbb tevékenységei, a produktív és a reprodukív jellegű cselekvések esetében általában szükség van.

A kötelező oktatás tartalmi szabályozásakor, a NAT-ban képviselt értékek, az egységes, alapvető követelmények és az ezekre épülő differenciálás egyaránt azt a célt szolgálják, hogy a tanulók – adottságaikkal, fejlődésükkel, iskolai és iskolán kívüli tanulásukkal, egyéb tevékenységeikkel, szervezett és spontán tapasztalataikkal összhangban – minél teljesebben bontakoztathassák ki személyiségüket. A különböző ismeretek elsajátítása eszköz a tanulók értelmi, önálló ismeretszerzési, kommunikációs, cselekvési képességeinek a kialakításához, fejlesztéséhez. (1)

Matematikából az általános fejlesztési követelmények között egyrészt az elsajátított matematikai fogalmak alkalmazásai között a matematika elemi fogalmainak a mindennapi életben való használata, másrészt az elsajátított megismerési módszerek és gondolkodási műveletek alkalmazásai között a mindennapi életből s a matematikából vett egyszerű állítások igaz vagy hamis voltának eldöntése (2) szerepel a Nemzeti alaptantervben.

Tanítványaink személyiségének fejlesztéséből a matematika tanulására–tanítására háruló feladatokat nagy valószínűséggel hiányosan és egészen biztosan eltorzítva teljesítjük, ha figyelmünket csak a követelményként megfogalmazott ismeretekre (netán csak a minimum követelményekre) koncentráljuk. A tananyagban a követelmények között nem szereplő részeknek is jelentős szemléletformáló, logikus gondolkodást, problémamegoldó képességet, kreativitást (eredetiséget, problémaérzékenységet, ötletgazdagságot, rugalmasságot) fejlesztő szerepe van.

A különböző matematikatanítási irányzatok ismertetéséhez készült kommentárjai között fogalmazta meg Kárteszi professzor az alkalmazásorientált matematikaoktatással kapcsolatban a következőket: „Általános és középiskolai matematikatanításunk a matematikának, a matematikán kívüli alkalmazása területén komoly hiányosságokkal rendelkezik. Nem szabad elszakadnia a matematikának a valóságtól, így sokkal jobban érdekli a gyereket is; a valódi szituációkkal, problémákkal foglalkozó matematikaoktatás fokozza a tanulók érdeklődését. Vigyázni kell persze arra is, hogy ne mesterkéltné példákat elemezzünk. Időigényes, de megéri a fáradságot! A fűszerezés szerepét tölti be a matematikatanításban.” (3) A helyzet ma is ugyanez. Napjainkban is indokolt a gyakorlatias irányultságú, a mindennapi életvitellel kapcsolatos feladatok kitűzésének, megoldásának szükségességéről beszélnünk.

Tanítványaink megismerési tevékenysége az iskolán, a tanítási órákon kívül is funkcionál. A művelődés, a kultúra birtokbavétele nem szűkíthető le az intézményes fejlesztés gyevénöt perceire. Ezért indokoltak tartok a készségfejlesztésben olyan fejlesztő szintézist, amelyben gyakorlatias irányultságú ismeretanyagot dolgoznak fel.

Különböző gyakorlati problémák megoldása tanítványaink későbbi életében legtöbbször nem elszigetelt szaktárgyi kérdésként merül fel. Természeti és társadalmi környezetünk, a valóságos élet egységes egész. Ezért a tanuló önkéntelenül is törekszik arra, hogy a tantárgyi keretben szerzett ismereteit integrálja, egységbe szervezze. Ez nem könnyű feladat. Természetes, hogy nevelőinek kötelessége lehetőleg minél több

segítséget biztosítani ahhoz, hogy ez a folyamat sikeres legyen.

Az általános iskolai matematikatanítás eredményességének egyik fontos feltétele, hogy a szóba kerülő ismereteket a valóságból merített, gyakorlatias példák alapján, kellően szemléltetve dolgozzuk föl.

Írásom témájának választását a tantárgyi ismeretanyag és a fentiekben említett fontos szempont összekapcsolási lehetőségének bemutatása indokolja, feldolgozásának módját pedig az a tény, hogy meggyőződésem szerint a gyakorló pedagógusok az elméleti fejtegetéseknél többet profitálnak a konkrét alkalmazások bemutatásából.

Mennyiségek és mérésük

A mennyiségek becslése, mérése az egyik legjellemzőbb emberi tevékenység. Csecsemőkorban már méricskél a gyermek (kicsi baba – nagyobb baba), és élete végéig többször hasonlítja össze a mennyiségeket, mint ahányszor számtani műveletet végez. A mérés az ismeretszerzés egyik legfontosabb módja.

Mennyiségek összehasonlításával kezdjük a mérési tapasztalatok szerzését az általános iskolában. Ehhez a környezet tárgyai olyan tulajdonságainak megfigyelése, vizsgálata, összehasonlítása, kapcsolataik felismerése lehet az első lépés, amelyek a tárgyak térbeli kiterjedésére (magasság, hosszúság, szélesség), tömegére, úrtartalmára vonatkoznak.

Két mennyiséget összehasonlíthatunk ránézéssel, de emlékezetből is. Az összehasonlításnak nem feltétele, hogy egymás mellett legyenek, sőt még az sem, hogy azonos időpontban lássuk ezeket a mennyiségeket. Gondoljunk két út szélességére, amelyeken átmertünk, két pohár tejre, amit megittunk. Az összemérésnek viszont már feltétele, hogy a két mennyiség térben és időben együtt legyen. Mértékegység nem kell az összeméréshez sem. Összeméréssel csak azt állapítjuk meg, hogy melyik mennyiség nagyobb, melyik kisebb, esetleg ugyanakkorák, de mérőszámot még nem használunk. Minden mérésnél a mérendő mennyiséget azonos fajtajú mennyiséggel hasonlítjuk

össze. A hosszúságot hosszúsággal, a területet területtel, a térfogatot térfogattal, a tömeget tömeggel, az időtartamot időtartammal, a szöveget szöveggel mérjük. Hogy éppen mekkorával? Az a mértékegység választásától függ.

A mértékegység választás szempontjai:

- összemérhető legyen a mérendő mennyiséggel (nagyságrend);
- környezeti hatásoknak ellenálló anyagból legyen (nem célszerű tömegegységet normális hőmérsékleten és nyomáson erősen szublimáló anyagból, például kámforkristályból készíteni);
- könnyen hozzáférhető legyen (ne készüljön drága, ritka anyagból).

Elvileg a mértékegységek szabadon választhatók (a tanítványainkkal is alkalmilag választott egységekkel kezdjük a mérést), azonban a fontosabb mértékegységeket az egységesség érdekében nemzetközi megállapodások rögzítik (szabványos mértékegységek).

Minden mérés elvégzéséhez szükség van:

- mértékegységre;
- mérőeszközre (ez lehet az egységül választott tárgy is);
- mérési utasításra (miként kell a mérőeszközt használni).

A méréssel kapott eredmény a valódi mértéknek csak közelítő értéke. Nem mindegy, hogy milyen mértékegységet választunk, milyen mérőeszközt használunk. Célszerű tanítványaink szemléletét a következő tények elfogadása felé terelnünk:

- a mérés mindig összehasonlítás;
- a mérés eredménye mindig csak közelítően pontos;
- a méréshez aszerint választunk egységet, hogy milyen pontosságra van szükségünk a gyakorlatban;
- a mérés pontossága végrehajtásának szakszerűségétől, gondosságától is függ, valamint attól is, hogy milyen mérőeszközt használunk.

Tanítványaink csak elegendő mérés elvégzése következtében (mérési tapasztalatokat csak a mérőeszközök tényleges használatával szerezhethetnek!) tapasztalhatják, érthetik meg, hogy a gyakorlatban a mérés sohasem lehet pontos. Nem mindegy vi-

szont, hogy a mérési hiba objektív vagy szubjektív eredetű. Például egyszerű hosszúságmérésnél a gondatlanság az úgynevezett parallaxishibához vezethet. Ugyanis, ha a mérendő tárgy nem közvetlenül a mérőrúd skálája mellett van, akkor leolvasásnál a szemünket és a tárgy végpontját összekötő szakasznak a skálára mérőlegesnek kell lennie, mert ferde irányból végzett leolvasás a mérendő tárgy végpontjának látszólagos eltolódását eredményezi.

Helyes, ha konkrét helyzetben a tanulók maguk döntenek a mérés szükségés, illetve célszerű pontosságáról. A mértékegység választását is bízzuk a tanulókra, majd beszéljük meg velük, hogy helyesen döntöttek-e. Beszéltesük a gyerekeket. Mondják el, hogyan használják a mérőeszközt, mit csinálnak. A matematikában alapvető szerepe van a szabatos fogalmazásnak. A pedagógus szavainak ismétlésénél rendszerint jobban fejleszti a tanulókat saját gondolataik megfogalmazása, esetleges pontatlan kifejezéseik szembeállításuk a tényekkel.

A mérésnél különbséget teszünk a megmérés (valaminek megállapítani az adott mértékegységhez tartozó mérőszámát) és a kimérés (valamiből „kimérni” adott mennyiséget, például a kosár narancsból 2 kg-nyit) között. Tanítványaink valóságérzetének erősítéséhez mindkét típusú tevékenységre szükség van. A becslésnél is fontos a mindkét típusú tevékenység gyakorlása. Táblára (füzetbe) rajzolt vonal hosszának becslése és adott hosszúságú vonal mérőeszköz nélküli rajzolása egyaránt előfordul a helyesen vezetett matematikaórákon.

A becslési készség fejlettségének, a reális becsléseknek nagyon sokféle munkaterületen van jelentős szerepe (tervek készítésekor, munkaszervezési problémák megoldásakor). A jó becslési képesség nem magától alakul ki. Jól becsülni a távolságot, a tömeget, az időtartamot stb. az tudja, aki ezt sokszor gyakorolja. A becslés csak mérési tapasztalatokra támaszkodhat. A mérés során szerzett tapasztalatok összegződése, a rendszeres viszonyítás biztosítja a tanulók mennyiségi élményét. Becsléskor lényegében ezeket az élményeket kell felidézni.

Ennek hiányában nem beszélhetünk becslésről, csak találgatásról. Találgat a tanuló, ha még nem érzékelt tudatosan 10 dkg-nyi, fél kg-nyi, 2 kg-nyi tömeget, mégis azt várjuk tőle, hogy helyesen érzékeli valamely tárgy tömegét. Becslés csak azoktól a tanulóktól várható el, akik már több mérési tapasztalatot szereztek ilyen tömegek érzékelésére, mennyiségi élmények gyűjtésére. A becslés hasznos, értékes része a mérési folyamatnak, mert fejleszti a mérést végző személy mennyiségi érzékét.

A találgatás pedig haszontalan, felesleges időtöltés.

Tanítványaink mérés igénylő problémákhoz való hozzáállásával akkor lehetünk elégedettek, ha már tudatosan alkalmazzák a következő sorrendet:

- a mérendő mennyiség becslése;
- a mérés elvégzése;
- a mérés eredményének a becsült értékkel való összehasonlítása.

A mérések ismeretanyagának tanításakor különösen fontos annak a ténynek a szem előtt tartása, hogy a személyes, cselekvő tapasztalatszerzést soha nem pótolja tökéle-

A becslési készség fejlettségének, a reális becsléseknek nagyon sokféle munkaterületen van jelentős szerepe (tervek készítésekor, munkaszervezési problémák megoldásakor).

A jó becslési képesség nem magától alakul ki. Jól becsülni a távolságot, a tömeget, az időtartamot stb. az tudja, aki ezt sokszor gyakorolja.

A becslés csak mérési tapasztalatokra támaszkodhat. A mérés során szerzett tapasztalatok összegződése, a rendszeres viszonyítás biztosítja a tanulók mennyiségi élményét. Becsléskor lényegében ezeket az élményeket kell felidézni.

tesen a tanító vagy egy másik gyerek tevékenységének megfigyelése. A tanulóknak maguknak kell mérniük. Például a térfogat úrtartalomra visszavezetett mérését nem kell okvetlenül szögletes testekre korlátozni. Akkor van igazán jelentősége a térfogat közvetlen mérésének, ha nem szabályos alakú a test, így hosszmereteiből nem számítható a térfogata. Konkrétan, egy almát tekintve (amelynek alakja nyilván szabálytalan) a következő eljárás jól használható: üvegbe vizet kell tölteni, és a vízszint állását zsírkrétával vagy ragasztószalaggal megjelölni, majd az almát behelyezve a víz szintjét újra megjelölni. A két szintmagasság különbségével egyenlő mennyiségű víz térfogata (ennyi az alma térfogata) mérőhengerrel pontosan megmérhető.

Síkidom (négyzet, téglalap) területének, test (kocka, négyzetes oszlop, téglatest) felszínének számítása gyakran más eredménnyel sikerül tanítványainknak abban az esetben, ha közöljük az adatokat, mint akkor, ha a síkidomot, illetve a testet adjuk a kezükbe, és a számításhoz szükséges méréseket is nekik kell elvégezniük. Pedig tényleges problémaként a mindennapi életben általában csak a másodikként említett eljárás fordul elő. A tapétázandó felületre nincsenek ráírva a méretei. Amikor egy edény úrtartalma kérdéses, akkor nyilván még azt is nekünk kell eldönteni, hogy kiszámításához mit kell megmérnünk.

A mindennapi élet problémáit tekintve a mennyiségek folytonosan változnak, egy-egy konkrétan meghatározott részüket mindig csak a mérési pontosságnak megfelelő hibahatáron belül lehet kijelölni, tökéletesen sohasem. A legfontosabb alapmennyiségeket tekintve (ezek valamennyi mértékegységrendszernek alapmennyiségei) az idő és a hosszúság folytonos volta nem csak gyakorlati szinten, hanem elméletileg is vitathatatlan. A diszkrét pontokkal szakaszolt folytonos mennyiségekkel kapcsolatos matematikai problémák vizsgálata, megoldása a tanulók problémamegoldó képességének fejlesztéséhez eredményesen használható. (4) Az alapfokú matematika oktatásakor egymást követő egyenlő időtartamok, távolságok vizsgálatának gyakorlatias esetei,

illetve néhány olyan komolyabb probléma kerülhet szóba, amikor a szakaszolás nem egyenletes. Például a hosszúság egyenlő szakaszokra történő osztásával kapcsolatos feladatoknak az a lényege, hogy a szakaszok száma eggyel több az osztópontok számánál, ha az eredeti távolság végpontjait nem számítjuk, illetve eggyel kevesebb, ha a két végpont is figyelembe veendő a feladat megfogalmazása szerint.

Időpont és időtartam

Nincs még egy olyan mennyiség az általános iskola matematika tananyagában, amelynek mérése, mértékegységeinek ismerete tanítványaink mindennapi életvitelre szempontjából annyira fontos volna, mint az idő (időpont), illetve az időtartam. Tanítványaink többsége az idő mérését, mértékegységeit családi körben tanulja meg, gyakran már a tantervben ütemezett időpont előtt. Viszont az időpont meghatározásának, az időtartam kiszámításának megtanulása a gyenge képességű, valamint a hátrányos helyzetű (különösen a halmozottan hátrányos helyzetű) gyerekek esetében általában az iskolában történik. Másrészt a számjegy kiírású kvarcórák elterjedésével még a hátrányos helyzetűnek nem tekinthető gyerekek iskolán kívüli tapasztalatai, előzetes ismeretei is egyre egyszóvalabbak.

Az időtartam mérésére, időtartamok összehasonlítására bármilyen periodikusan ismétlődő változás megfelel. Kvalitatív összehasonlításához az azonos időpontban kezdődő vagy végződő időtartamok esetén még mértékegységet sem szükséges választani. Nyilván az azonos időpontban kezdődő (végződő) időtartamok közül az a nagyobb, amelyik tovább tartott (előbb kezdődött).

Az időtartam mindig két időpont különbsége, ezért néhány kerek időtartamtól eltekintve (egy év tizenkét hónap, fél év hat hónap, egy hét hét nap, egy nap huszonegy óra, fél nap tizenkét óra stb.) az időtartam meghatározását mindig időpontok mérésére kell visszavezetni. A különböző tevékenységek elvégzéséhez, különböző változások (például természeti jelenségek) be-

következéséhez szükséges időtartamok összehasonlítása mellett különböző időpontok megadásának (felismerésének, óra számlapjáról történő leolvasásának) a megtanítása, készség szintig történő gyakoroltatása a témárészlet feldolgozásának első szakasza.

Az óra számlapjának beosztását, a mutatók (csak az óra- és a percmutató) mozgásának értelmezését közvetlenül követheti a különböző időpontok leolvasásának gyakorlása. A fokozatosság didaktikai alapelve itt két szinten, egymással párhuzamosan realizálható. Az órák számlapja és mutatói szerint, valamint a meghatározandó időpont szerint. Először arab számjegyekkel 1-től 12-ig számozott, csak óra- és percmutató óráról, a mutatókat ekkor még csak kismutatónak és nagymutatónak nevezve. Majd rendre olyan órákról, amelyek számlapja római számokkal számozott I-től XII-ig, amelyek számlapján arab, majd római számokkal, de csak a 3, 6, 9, 12 van feltüntetve; amelyen semmilyen számjegy sem szerepel, legvégül nem 60, hanem csak 12 egyenlő részre legyen osztva a kör kerülete, és becsülni kelljen a nem ötre vagy nullára végződő percek, másodpercek. Amikor másodpercmutatót óráat kezdünk használni, akkor célszerű a nagymutató–kismutató elnevezések használata mellett az óramutató–percmutató kifejezést is használni. Természetesen ilyen sok fajta órával egyetlen tanító sem rendelkezik. Pedig az nyilvánvaló, hogy tanítványainknak a gyakorlati életben nem csak egyfajta számlapú óráról kell majd leolvasniuk a pontos időt. Másrészt a szemléletesség didaktikai alapelvének érvénye-

sítése is a különböző számlapú órák használatát indokolja.

A szemléletességnek, vagyis a dolgok és jelenségek közvetlen megismerésének elve a verbalizmus elleni küzdelem során pedagógiai közgondolkodásunk közhelyévé vált. Szinte szállóige már, hogy a „képtelen” tanulás életképtelen tudáshoz vezet. A gazdag tapasztalatokkal rendelkező emberek – akik mögött gazdag tevékenység áll, sokat láttak az életben (természetesen nem csak a szemükkel), megfelelően képzettek – tanul-

hatnak csak könyvekből is, mégpedig annál inkább, minél közelebb van ezeknek a könyveknek a tartalma saját tapasztalataikhoz. Viszont a tanulóknak, ha bármit is meg akarunk tanítani – különösen, ha elvárjuk, hogy ezt a tudást az életben sokoldalúan alkalmazzon is tudják –, akkor előbb megfelelő tapasztalatokat kell biztosítanunk. Ezek a tapasztalatok annál értékesebbek, minél szélesebb körű a forrásuk. Használhatunk olyan méretű csörgőórát, amelynek számlapja és mutatói a tanterem távolabbi részeiből is jól láthatók. A különböző óralapokat írás-

*Szinte szállóige már,
hogy a „képtelen” tanulás életképtelen
tudáshoz vezet.
A gazdag tapasztalatokkal rendelkező
emberek
- akik mögött gazdag tevékenység áll,
sokat láttak
az életben (természetesen
nem csak a szemükkel), megfelelően
képzettek - tanulhatnak csak
könyvekből is, mégpedig annál
inkább, minél közelebb van ezeknek
a könyveknek a tartalma saját
tapasztalataikhoz. Viszont
a tanulóknak, ha bármit is meg
akarunk tanítani - különösen, ha
elvárjuk, hogy ezt a tudást
az életben sokoldalúan alkalmazzon is
tudják -, akkor előbb megfelelő
tapasztalatokat kell biztosítanunk.*

vetítő transzparenszek készítésére szolgáló faliórára felrajzolva, a mutatókat színes (kék, zöld, esetleg piros) átlátszó műanyag fóliából (irattartókból) kivágva és patentkapoccsal az alapfóliára kapcsolva, a pontos idő leolvasását az egész osztállyal egyidejűleg gyakoroltathatjuk. Célszerű egy kis fóliakorongot az alapfólia és a mutatók közé tenni, hogy az összekapcsolt fóliák forgatás közbeni esetleges sérülését elkerüljük. A meghatározandó (leolvasandó) időpont szerinti fokozatosságot tekintve egész órákkal kezd-

ve, fél-, negyed-, háromnegyed órákkal (például fél kilenc, negyed nyolc, háromnegyed tíz stb.) folytatva, ötlet osztható percek tartalmazó időpontokon keresztül célszerű a percnyi pontosság megkövetelése. Ezt követheti az időpontok másodperc pontossággal történő leolvasása. Ugyanazt az időpontot különböző megfogalmazásban is célszerű gyakorolni. Például: Nyolc óra húsz perc. Negyed kilenc múlt öt perccel. Fél kilenc lesz tíz perc múlva.

A rádió, a televízió műsorát, tömegközlekedési eszközök menetrendi adatait, különböző intézmények félfogadási, üzletek nyitvatartási időszakát 24 órás időbeosztás szerint adják meg. Az órák számlapján viszont általában csak 12 órának megfelelő beosztás van. A 12 óra utáni napszakokban (délutáni, esti időpontokban) is értelmeznünk és gyakoroltatnunk kell az időpont megadását. Ez olyan ismeret, amelyet már alsó tagozatban minden tanítványunkkal a készség-szint eléréséig indokolt gyakoroltatni. Gondoljunk arra, hogy tanítványainkat milyen kellemetlen élethelyzetektől kíméljük meg, ha a 12 óra utáni napszakokban nem mástól kell megkérdezniük egy műsor kezdésének időpontját, tömegközlekedési eszközök indulásának, érkezésének időpontját stb.

Az időpont különböző napszakokban való meghatározását olyan hétköznapi problémával kezdhetjük, mint például annak megbeszélése, hogy a rádióban miként mondják be a délutáni, esti időpontokat. Rádióműsorokban viszonylag könnyű olyan időpontokat találni, amelyek éppen 12 óra eltéréssel kezdődő műsorokra vonatkoznak. Ilyen táblázat elemzésével jól kiegészíthetjük azt a problémafelvetést, amikor például azt kérjük a gyerekektől, hogy állítsák az óra mutatóit reggel negyed kilenc előtt öt percre és este nyolc óra tíz percre. Amikor már megértették, hogy a déli 12 óra utáni időpontokat úgy adjuk meg, hogy az óráról leolvasott értékhez még hozzáadunk 12 órát, akkor a gyakorlásra szánt feladatok időpontra vonatkozó kérdése egyszerre két napszakra is vonatkozhat.

Az üzletek, könyvtárak nyitvatartási adatainak, hivatalok ügyfélfogadási rendjének, tömegközlekedési eszközök járatsűrűségé-

re vonatkozó adatoknak a felhasználásával jó néhány gyakorlatias feladat tűzhető ki az időpont különböző napszakokban történő meghatározásával kapcsolatban. A nyitvatartási, félfogadási időszakokat, a járművek követési rendjét megadva eldöntendő problémaként olyan kérdéseket tehetünk fel, hogy nyitva van-e az üzlet, a könyvtár, van-e félfogadás bizonyos időpontokban. Gyakorlatias feladatok készíthetők a postai keletbélyegző-lenyomatok (pecsétek) felhasználásával. Természetesen a keletbélyegző-lenyomatokról leolvasható adatok, ezért a kérdésként feltehető adatok sem kizárólagosan a kezelés (lebélyegzés) időpontjára vonatkozhatnak.

Az időpont és az időtartam fogalmának elkülönítése nem könnyű feladat. A mindennapos szóhasználatban legtöbbször csak a szöveggörnyezet alapján dönthető el, hogy az „idő” fogalma időpontra vagy időtartamra vonatkozik-e.

Nyilván beszélnünk kell arról is, hogy az éjfél, hajnal, reggel, délelőtt, dél, délután, este, éjszaka kifejezések közül melyek jelennek időpontot és melyek napszakokat.

Mivel az időtartam mindig két időpont különbsége, könnyen számolási problémává válhat a feladat. A napnál kisebb egységek esetén fontosnak tartom, hogy legalább egy óráról való leolvasás is része legyen valamennyi kitézőt feladatnak. Amikor nem hat túlságosan erőltetettnek, akár mindkét időpont is tényleges leolvasás (mérés) eredménye lehet.

A matematika tananyagában nagyon sok olyan gondolatmenettel megoldható probléma található, amelyek fordított sorrendben is felvethetők, végigjárhatók. E ténynek a megértés-fejlesztésben természetes helye, szerepe van matematikatanításunk mindennapjaiban. Az időpont és az időtartam mérésnek ilyen jellegű didaktikai bizonytalansága miatt úgy érzem, e kérdésben is illendő állást foglalnom. Lényegében a tanulók óramodelljein a tanító által megadott időpontok beállításának, időtartamok követésének, órák számlapjaira a mutatók berajzolásáról van szó. Ébresztőórán a csörgőmutató beállításának gyakorlatias volta nyilván vitathatatlan. A többi mutatóval kapcsolatban pe-

dig csak egyetlen példa: Negyedóra múlva kezdődik az előadás, akkor hogyan helyezkednek majd el az óra mutatói?

A pénzhasználat gyakorlása

A pénz is mennyiség, 72 Ft-ot tekintve 72 a mérőszám, Ft a mértékegység. A matematika-tanterv ennek a gyakorlatias problémakörnek nem szentel elegendő figyelmet. Meggyőződésem, hogy a jelenleginél többször indokoltan különösen az alsó tagozatos matematikaórákon a pénzhasználat gyakorlásával foglalkozni.

Pénzérmék és a bankjegyek (játékpénz formájában, illetve hivatkozásként történő) általánosan elterjedt alkalmazására közismert, rendszeresen alkalmazott alaptípusok:

- kombinatorikai problémák vizsgálata, kirakása pénzérmékkel;
- valószínűségi kísérletek végzése pénzérmékkel;
- helyiérték szemléltetése, beváltások, tízes átlépéskor (százás átlépéskor, ezres átlépéskor), írásbeli műveletek tanításakor;
- vásárlásra vonatkozó szöveges feladatok az alpműveletek gyakorlására.

A pénzhasználat gyakorlását célszerű összekötni a mindennapi élet táblázatainak használatával. Például:

- különböző árjegyzékek;
- vasúti, távolságiautóbusz-menetdíj táblázatok;
- postai szolgáltatások díjtáblázatai.

Belépőjegyek, menetjegyek adatainak értelmezése is természetes része lehet a gyakorlati problémákat feldolgozó matematikaóráknak (a jegyek kivétítése epidiaszkóppal oldható meg).

Természetesen a pénzérméknek nemcsak az értékét, hanem fizikai adatait (tömegét, vastagságát, átmérőjét) is összehasonlíthatjuk. Amikor a pénzeket hasonlítjuk össze, előtte tisztázni kell, hogy milyen tulajdonságát (mennyiségét) vizsgáljuk, milyen mennyiség szerint hasonlítjuk össze. Csak a legkézenfekvőbb lehetőségeket említve:

- értékük szerint;
- darabszámaikat összehasonlítva;
- tömegük mérőszámát tekintve;
- térfogatukat összehasonlítva.

A pénzérmék átmérője lefedéssel, azaz egymásra helyezéssel könnyen összehasonlítható. Az érmék vastagságának és tömegének összehasonlítása már nem ilyen egyszerű. A kis mennyiségek mérésének, a mérési hiba csökkentésének szokásos módszere a mérendő mennyiség többszörösének együttes mérése. Nyilván egy pénzérme vastagságát vonalzóval nem lehet pontosan megmérni. Viszont például tíz darab húszforintos vastagságát megmérve, majd az eredményt tízzel osztva, már jóval pontosabb értéket kapunk. Hasonló elv alapján végezhetjük kis tömegű tárgyak tömegének mérését (például a kanadai nikkeltől vert új tízforintos 8,83 gramm tömegű), periodikusan ismétlődő rövid időtartamok meghatározását.

Felkészítés az önálló életvitelre

A mindennapi problémahelyzetek megoldását sokfajta matematikai tevékenységhez kapcsolva gyakoroltathatjuk tanítványainkkal.

A mindennapi élet matematikája részben a gazdálkodás matematikája is. Nem elegendő, ha a szöveges feladatoknál csupán a költségekkel kapcsolatos problémákat vizsgálhatjuk (vásárlás, üdülés, utazás stb.), de ezt nem kötjük össze azzal, hogy miből mennyire futja, hogyan kell összerakni a pénzt, hogy valami nagyobb kiadásra teljék. A gazdálkodáshoz kapcsolódó fogalmak, mint tartozás, követelés, egyenleg, hitel, kamat, kölcsön, számla, költségvetés, nyugta – hogy csak hirtelenében a legismertebbeket soroljam – mind hasznos és egyre fontosabb tudnivalók. Arra is meg kell tanítani növendékeinket, hogy gazdálkodásukról feljegyzéseket tudjanak vezetni, háztartási „költségvetési” könyvet, amelybe bevételeiket és kiadásait feljegyzik és amelyek segítségével tervezhetnek.

Például, ha a konyháját kerámia lapokkal szeretné burkolni a család, nemcsak azt kell tudni, hány darab kell, hanem azt is, milyen árban kaphatók, amelyek tetszenek és megfelelőek, azokból mennyibe kerül a teljes felület befedése, valamint azt is, hogy

mennyiért vállalja a lerakást az iparos. De talán hozzátehetünk egy olyan ajánlatot is: mikor kerül kevesebbe? Ha kerámialapokból, vagy ha PVC borítóanyaggal fedjük be a konyha padlózatát. Tapetázáshoz a felület kiszámítása (szükséges tapéta mennyiségének meghatározása céljából) mellett költségvetés készítése is feladat lehet.

Különböző gyakorlatias feladatokat fogalmazhatunk meg a postai szolgáltatások igénybevételével kapcsolatban. Elegendő példányban (költségmentesen) beszerezhető a takarékbefizetési (-visszafizetési) bizonylatok, a belföldi postautalványok, az ajánlott küldemény feladóvényei, a táviratlapok, a belföldi távirati utalványok, a belföldi csomaghoz való szállítólevelek, esetenként még az átutalási postautalványok is. Ezek kitöltésének gyakorlása is hasznos a mindennapi életre való felkészüléshez.

A vasúti- és autóbussenetdíj-táblázatokat felhasználhatjuk utazással kapcsolatos feladatok megoldásakor. Egy-egy utazási terv elkészítéséhez térképábrák (illetve valóságos térkép), táblázatok (menetrend, menetdíj) használata, költségszámítások kapcsolhatók. Például egy vonatúttal kapcsolatban célszerű a tanulókkal beszélni arról, hogy az érdemi döntést mindig az befolyásolja, minek tulajdonítunk nagyobb jelentőséget a következő feltételek közül:

- az útvonal hossza (a menetjegy ára miatt lényeges);
- az utazás időtartama (esetenként a rövidebb útvonal megtétele hosszabb ideig is tarthat: csatlakozások, átszállások miatt, gyors-, illetve személyvonattól függően);
- az átszállások száma (kényelmi szempont).

Munkabérszámítások, háztartási költségvetés készítése, átutalási betétszámla-kivonatok értelmezése is bekerülhet a matematikaórán végzett tevékenységek közé. Kár volna olyan megfontolásból, hogy „a felnőttek között is szép számmal találhatók olyanok, akiknek gondot jelent a bérszámlájukon való eligazodás, a bankszámlakivonataik értelmezése”, mellőznünk az ilyen típusú feladatokat. Sőt, éppen azért kell ilyen feladatokkal foglalkoznunk, hogy tanítványaink között minél kevesebben le-

gyenek olyanok, akiknek majdan ilyen nehézségei lesznek.

Helymeghatározás, tájékozódás vonalon, síkban, térben

A természettudományos ismeretszerzés területén vizuális élményeken és konkrét tapasztaláson, mint empirikus bázison alapuló logikus gondolkodásra kell nevelnünk. A nyelvi kifejezőképesség fejlesztése, fontosságának elismerése mellett alapvető szerepe van a mindennapi életben a nem nyelvi szimbólumoknak, s ezek közül is főképp a vizuális szimbólumoknak: képeknek, ábráknak, piktogramoknak, diagramoknak, táblázatoknak. A képi megjelenítés, a matematikai fogalmak, struktúrák rajzokkal, sémákkal, jelekkel történő megadása elősegíti az összefüggések megértését. A vizuális megjelenítés hozzájárulhat a konkrét és az absztrakt fogalmak közti távolság áthidalásához. Ezért fontos, hogy a természet tárgyait, jelenségeit környezetükkel együtt, szerkezeti, formai, színbeli valóságában szemléltessük. Ugyanis a vizualitás „látni” tanít, nem bonyolult matematikai függvényekkel leírható törvények megadásával, hanem képekben fogalmazza meg a valóságot. A képi megjelenítés, a matematikai fogalmak, struktúrák rajzokkal, sémákkal, jelekkel történő megadása elősegíti az összefüggések megértését.

A tanulók konkrét lakókörnyezetéről célszerű néhány valóságű térképábrát készíteni írásvetítő föliára (az üzletek, a közintézmények feltüntetésével), és a térbeli, az időbeli orientáció gyakorlását, a térképábrák olvasását, a folyamatábrák készítését együtt gyakorolni. Kitűzhető olyan feladatok, amelyekben a megtett út kiszámítását egyéb praktikus ismeretekkel, így a térkép-olvasással, a közúti jelzőtáblák értelmezésével kötjük össze. Nagyon tanulságos a különféle információhordozók értelmezése a matematika nyelvén.

A mindennapi gyakorlatban leggyakrabban előforduló piktogramok a közúti közlekedés jelzőtáblái, amelyek felhasználása vitathatatlanul indokolt a vonalon, síkban, térben való tájékozódással foglalkozó téma-

részletek alkalmazásakor. A térképvázatok használatát, útjelző táblák értelmezését (piktogramok) távolságok összehasonlítását (nagysági reláció) és számtani alpművelet (kivonás) gyakorlását is segítheti azoknak a feladatoknak a kitűzése, amelyeknél a számításokhoz szükséges adatokat a tanulóknak a térképvázlatról, illetve közúti jelzőtáblákról kell a megoldáshoz leolvasniuk.

Folyamatábrák felhasználásával különböző folyamatok vizsgálatát is a matematikaórák fejlesztő tevékenységei közé sorolhatjuk.

Római számok

A római számírás csak tananyagként szerepel az általános iskolában feldolgozásra kerülő matematikai ismeretek között. Viszont egyik osztályban sem követelmény. Ennek ellenére a római számírás az emberi kultúra olyan lényeges rekvizituma, amelynek mellözése vétek volna. Sőt a mindennapi gyakorlatban is megtalálhatók a római számok. Például a hónapok jelölésére, Budapest kerületeinek megkülönböztetésére használatosak, órák számlapja gyakran készül római számokkal, s a műemlékek feliratai is tartalmaznak római számokat. Az olimpiák sorszámát, az emberiség történetének századait is többnyire még római számjegyekkel írjuk. A tantervi követelményektől függetlenül – szerintem – a matematikát tanítók pedagógiai felelősségébe tartozik, hogy ne legyen olyan tanítványunk, aki úgy lép át a XX. századból a XXI. századba, hogy azt le sem tudja írni a hagyományos módon.

A jelek helyének a római számírásban is van szerepe, de ez nem olyan helyiérték-rendszer, amely az alpműveletek (különösen a szorzás és az osztás) elvégzésére egyszerű algoritmus megfogalmazását lehetővé tenné. Ez a magyarázata annak, hogy a római kultúrának az európai kultúra fejlődésére való erőteljes hatása ellenére napjainkban a római számok már csak mint sorszámnevek játszanak szerepet. Viszont a helyiérték-rendszer előnyeinek szemléltetésére jól használhatók.

Célszerű megvizsgálni a tízeseknek és a százásoknak az egyesekével analóg képzését:

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
X	XX	XXX	XL	L	LX	LXX	LXXX	XC
C	CC	CCC	CD	D	DC	DCC	DCCC	CM

Ez az analógia csak a számok képzésére vonatkozik, az elrendezésbeli hasonlóság nem elég a számrendszerek mai helyiérték-fogalma követelményének kielégítéséhez. Ezért reménytelenül nehéz akár csak egy egyszerű szorzás elvégzése is római számokkal.

Az alpműveletek elvégzésétől függetlenül is lényeges előnyei vannak a helyiérték-rendszer alkalmazásának. Ezt néhány szám római és arab számjegyekkel való felírásával könnyen megmutathatjuk a tanulóknak:

MCCCLXXXIV	MMMCCXXXVIII	MMMCMXLVII
1384	3238	4947

Motivációs célra is alkalmas a római számokkal való foglalkozás. (5) Nagyon szeretik a gyerekek a római számokkal megadott fejtörőket. Az egyik típus például az, amikor egy-egy pálcika (gyufaszál) átrakását tűzzük ki feladatul. Úgy kell áthelyezni a pálcikákat, hogy az egyenlőség (esetleg egyenlőtlenség) igaz legyen.

Kódjel számok

A mindennapi életben a számokat személyek, tárgyak, dolgok jelölésére is használjuk. Sok olyan alkalom fordul elő, amikor a szám nem darabszámot, nem mérőszámot, nem is valamilyen szempont szerinti rendezettséget (sorszámot) fejez ki. Csupán egy személyt, egy tárgyat, egy dolgot jelöl, azaz megkülönböztethetővé teszi a megjelölt személyt – tárgyat – dolgot, nevet ad neki. Így ezek a számok, a kódjel számok információhordozóként kezelhetők. Ennek a számítógépes adatfeldolgozás során lényeges előnyei vannak. Ilyen számok például: a személyi számok, az adószámok, a társadalombiztosítási azonosítószámok, a telefonszámok, a postai irányítószámok, a házszámok, az autók rendszáma, a sportolók rajtszáma, a TV- és rádióadók száma. A kódjel számok használata a XX. század kultúrájának természetes része, mert alkalmazással a megjelölés kimeríthetetlen, és (helyes alkalmazás esetén) egy jól áttekinthető rendszer áll rendelkezésünkre.

A fél tucatnál több számjegyet (karakter) tartalmazó kódjel számoknál a számítógépes adatfeldolgozás lehetőségeit kihasználva rendszerint az utolsó számjegy (egyesek helyiértéke) ellenőrző szám. A kódjel szám többi számjegyéből képzett ellenőrző szám alkalmas arra, hogy megfelelő ellenőrző program futtatása esetén a számítógép azonnal jelezze az esetleges téves adatbevitel tényét. Talán mivel ez az ellenőrző szám biztonsági funkciót is betölt, azért kódjel szám fajtánként más-más algoritmus szerint képezhető. Az ellenőrző számok képzési algoritmusának ismeretében konkrét számítási feladatokat is kítűzhetünk a tanulóknak. A következőkben néhány ilyen algoritmust ismertetek.

A személyazonosító jel (személyi szám) tizenegyedik, azaz ellenőrző számjegyét úgy kell képezni, hogy az első tíz számjegy mindegyikét szorozni kell azzal a sorszámmal, ahányadik helyet foglalja el a személyazonosító jelen belül. (Első számjegy szorozva eggyel, a második számjegy szorozva kettővel, a harmadik számjegy szorozva hárommal és így tovább.) Az így kapott szorzatokat össze kell adni és az összeget tizeneggyel osztani. Az osztás maradéka a tizenegyedik számjeggyel, az ellenőrző számjeggyel lesz egyenlő. Az azonos napon születettek megkülönböztetésére szolgáló nyolcadik, kilencedik, tizedik helyen álló (születési sorszámnak tekinthető) háromjegű szám közül azt nem szabad kiadni, amelynél a fenti módszer szerinti tizeneggyel való osztásnál a maradék tíz lenne.

A társadalombiztosítási azonosító jel (TAJ szám) egy kilenc számjegyből álló szám, amelyben az első nyolc számjegy egy folyamatosan kiadott egyszerű sorszám, amely mindig az előző, utoljára kiadott sorszámból egy hozzáadásával keletkezik. A kilencedik számjegy ellenőrző szám, úgynevezett CVD kód, amelynek képzési algoritmus a következő: A TAJ szám első nyolc számjegyéből a páratlan helyen állókat hárommal, a páros helyen állókat héttel szorozzuk, és a szorzatokat összeadjuk. Az összeget tízzel elosztva a maradékot tekintjük a kilencedik számnak, azaz CDV kódnak.

A bankszámla megjelölésére szolgáló pénzforgalmi jelzőszám (közismert elnevezéssel: bankszámlaszám) 16 (kétszer nyolc), vagy 24 (háromszor nyolc) karakter hosszúságú – csak numerikus karaktereket, azaz csak számjegyeket tartalmazó – számsor. Az első nyolc karakter mindig a hitelintézet (közismert elnevezéssel: a bank) azonosító száma. Ebből az első három számjegy a hitelintézet egyedi azonosító száma, amelyet az MNB (Magyar Nemzeti Bank) határoz meg részére, a következő négy számjegy a hitelintézeti fiókot azonosító szám, amellyel a bank különbözteti meg fiókjait és számlavezető helyeit, a nyolcadik számjegy az ellenőrző szám. A második, illetve a második és harmadik nyolc karaktert tartalmazó pozíció belső tartalmát a hitelintézet egyedileg határozza meg, a számlatípusok, valamint az egyes számlatípusokon belül a számlatulajdonosok megkülönböztetésének céljából. Mindkét változatnál az utolsó számjegy (a tizenhatodik, illetve a huszonegyedik) az ellenőrző szám. Az ellenőrző számok képzésének (mindegyik bankszámlaszám két ellenőrző számot tartalmaz) algoritmus a következő: külön az első hét, valamint külön a kilencediktől a tizenötödikig, vagy a huszonharmadikig a számjegyeket helyiértékük csökkenő sorrendjében szorozzuk a – 9, 7, 3, 1, ..., 9, 7, 3, 1 számokkal, a szorzatokat összeadjuk, és az eredmény egyes helyiértékén lévő számot kivonjuk tizből. A különbség az ellenőrző szám, azzal a kiegészítéssel, hogy amikor a különbség tíz, akkor az ellenőrző szám nulla.

Magánszemély adóazonosító jele (adószáma) tízjegű szám, amelynek első számjegye mindig nyolcas (ez utal az adóalany magánszemély voltára), a következő öt számjegy az adóalany születési időpontja és az 1867. január elseje között eltelt napok száma, a következő három számjegy az azonos napon születettek megkülönböztetésére szolgáló véletlenszerűen képzett sorszám, míg a tizedik számjegy az ellenőrző szám. Az adóazonosító jel (adószám) tizedik, azaz ellenőrző számjegyét úgy kell képezni, hogy az első kilenc számjegy mindegyikét szorozni kell azzal a sorszámmal, ahányadik helyet foglalja el a személyazonosító jelen belül.

Fizika felkészítő – digitálisan

Írásunkban Baráth Zsolt–Czeczei József–Sipos András–Szabadi László, 'Fizika felkészítő az érettségi és felvételi vizsgákra' című korongját kívánjuk vázlatosan bemutatni és röviden kommentálni. Ez a CD-ROM számos más kiadvány (például a 'Történelem felkészítő az érettségi és a felvételi vizsgákra') társaságában a PannonKlett Könyvkiadó Kft. gondozásában jelent meg.

Kommentárjaink megfogalmazásakor részint a saját tapasztalatainkat és kutatási eredményeinket használjuk fel (lásd többek között *Benkes Réka–Vass László*: 'Megjegyzések a hipermédia alkalmazásáról'. In: *Iskolakultúra*, 1997. 3. sz. 3–7. old.), részint pedig *Hartmut Schröder* kritériumkatalógusát (lásd *Hartmut Schröder*: 'Kritériumok CD-ROM-ok és www oldalak értékeléséhez' (ford. *Petőfi S. János*). In: *Petőfi S. János – Békési Imre – Vass László*: 'Szemiotikai szöveg-tan 12. Szöveg-tani kutatás: témák eredmények, feladatok.' JGYF Kiadó, Szeged – sajtó alatt).

Az oktatóprogram anyaga négy nagy tematikus egység köré szerveződik, ezek a következők: „Feladatok”, „Elmélet”, „Híres emberek” és „Nevezetes kísérletek”.

A mindig látható alsó eszközsorban jobbról bal felé haladva a következő gombok találhatóak: „Főmenü”, „Beállítások”, „Híres emberek”, „Kísérletek”, „Elmélet”, „Segítség” és „Kilépés”, így a szóban forgó nagy tematikus egységek innen bármikor elérhetőek. A továbbiakban ezekkel a gombokkal vagy az aktív szavak, kifejezések segítségével kezelhető a program. A piros színnel szedett aktív szavak/kifejezések az „Elmélet”-be, a kék színűek a „Híres emberek” életrajzához, a zöldek a „Kísérletek”-hez vezetnek.

A lemezen lévő több mint 450 feladatot nyolc nagy csoportba gyűjtötték össze a program alkotói. Ezek a következők (a zárójelben az alsóbb szint részfejezetei szerepelnek):

– Mechanika (Kinematika, Pontszerű testek dinamikája, Merev testek dinamikája, Munka, energia, teljesítmény, Defor-

málható testek mechanikája és Vegyes feladatok).

– Hőtan (Gázok, Folyadékok, Szilárd testek, Halmazállapot változások és Vegyes feladatok).

– Elektromosság (Elektrosztatika, Egyenáramok és Vegyes feladatok).

– Mágne(ss)ség (Egyenáramok homogén mágneses térben, Egyenáramok mágneses tere, Mozgási és nyugalmi indukció, Változó áram és Vegyes feladatok).

– Fénytan (Visszaverődés, törés, alapfogalmak, Planparalel lemez, prizma, Gömbtükrök, lencse és Vegyes feladatok),

– Atomfizika (A foton, Magfizika és Vegyes feladatok).

– Vegyes feladatok.

– Felvételi feladatok 1988-tól 1998-ig.

A feladatokhoz az ismertett fejezetek (és további alfejezetek) szerint a főmenüből lehet eljutni, és pedig tetszőleges sorrendben. „Célszerű azonban – vallják a program készítői – a menükben lévő sorrendet betartani, mivel a feladatok sorrendjét a fokozatosság elve alapján állítottuk össze”.

A feladatok megoldása lépésenként követhető, és pedig útmutatással vagy útmutatás nélkül.

Pillantsunk bele a Mechanika/Pontszerű testek dinamikája/Körmozgás témakör harmadik feladatának megoldásába. A jobb oldali margón tájékoztató jellegű ikonok láthatók: az aktuális helyről, a feladat számáról és szövegéről, illetőleg arról, hogy a felhasználó megoldotta-e már az adott feladatot, vagy sem. Az útmutatás szövegét kövér betűkkel emelték ki a program szerkesztői. A feladatok

megoldását gyakran támogatják ábrák, illusztrációk, élve a többfázisú bemutatás lehetőségeivel is.

Az „Elmélet” tematikus egységgel kapcsolatban a következők olvashatók a CD-ROM borítóján. „A feladatok megoldásához lexikonszerű elméleti háttéranyag nyújt segítséget. A fogalmak és definíciók pókhálószerűen, aktív szavakon keresztül szövik át a szöveget, és átfogják a középiskolai fizika minden lényeges fejezetét”.

Anyagának rendszerezése nagyjában-egészében megegyezik a „Feladatok” struktúrájával. A főmenüin látható alsó eszközsor „Elmélet” gombjával bárhonnán elérhető úgy, hogy a kiinduló helyre egyetlen gombnyomással vissza lehet térni.

A „Híres emberek” biográfikus egység 21 fizikus rövid életrajzát, illetőleg tudományos pályáját tárja a felhasználó elé, a „Nevezetes kísérletek” rész pedig mintegy tíz kísérletet mutat be, illetőleg szemléltet ábrákkal.

Az így szervezett, kialakított globális struktúrát a piros („Elmélet”), kék („Híres emberek”) és zöld („Kísérletek”) színű aktív szavak/ki-fejezések hálója valóban át- meg átszövi. Ha például egy adott feladat megoldásához egy fogalom vagy elméleti kérdés megvilágítását is szükségesnek tartja a felhasználó, azt a megfelelő piros színű aktív szóra klikkelve érheti el, s ha közben ismereteit szeretné kísérletekkel is elmélyíteni, vagy biográfiai adatokkal kiegészíteni, azt a megfelelő zöld, illetőleg kék

aktív szavakkal teheti meg, s így térhet vissza a feladat megoldásához.

A fizika felkészítő futtatásához csak Windows operációs rendszer használható. Az installálás (amellyel egyidejűleg létrejön a Klett Multimédia csoport is) viszonylag könnyű, mint a programelindítás és az alkalmazás kezelése is. Teljesnek tekinthető dokumentációja (gyakori ismétlésekkel) nyomtatásban és a koronagon is megtalálható. A program csak egérrel kezelhető, billentyűhasználatra nincs mód. A képernyő-strukturálás áttekinthető, a színek és az ikonok didaktikai funkciója világos. A menüparancsok egyszerűek.

A multimediális programokkal szemben alapvető követelmény a különféle kommunikációs csatornák integrálása. A vázlatosan bemutatott fizika felkészítő azonban csupán két mediális összetevővel rendelkezik: verbális és statikus képi komponenssel. Akárcsak a hagyományos információhordozókból, hiányzik belőle a fonikus, a zenei és a dinamikus képi (animációs film, video stb.) elem.

Auditív segítséget ilyenformán nem tud szolgáltatni a tanuláshoz, s a vizuális segítség sem igen több annál, mint amit a nyomtatott fizikakönyvek általában nyújtanak, mint amit a nyomtatott fizikakönyvek általában nyújtanak, hogy a CD-ROM anyagát nagyjában-egészében a könyvek is reprezentálják.

A programban a fizikai fogalmakat, jelenségeket, folyamatokat stb. – egy-két animációs megoldástól eltekintve – dia-

A multimediális programokkal szemben alapvető követelmény a különféle kommunikációs csatornák integrálása. A vázlatosan bemutatott fizika felkészítő azonban csupán két mediális összetevővel rendelkezik: verbális és statikus képi komponenssel. Akárcsak a hagyományos információhordozókból, hiányzik belőle a fonikus, a zenei és a dinamikus képi (animációs film, video stb.) elem. Auditív segítséget ilyenformán nem tud szolgáltatni a tanuláshoz, s a vizuális segítség sem igen több annál, mint amit a nyomtatott fizikakönyvek általában nyújtanak, hogy a CD-ROM anyagát nagyjában-egészében a könyvek is reprezentálják.

grammatikus, más néven funkcionális ábrák, esetleg fotók szemléltetik. A tíz nevezetes kísérletet például 12 ábra és 1 tónusos kép (fotó) illusztrálja a „Kísérletek” tematikus blokkban. S jöllehet a diagrammatikus (funkcionális) ábrák, rajzok, grafikonok stb. rendszerint nem csupán referálnak tárgyukra, hanem többé-kevésbé világos összefüggéseket, relációkat is képesek megjeleníteni, akár több fázisban is, a folyamatszerű bemutatás dinamikus képi lehetőségeit a „Kísérletek” tematikus részből nem kevésbé hiányoljuk, mint az oktatóprogram más egységeiből. Az ábrák minősége egyébként elfogadható, a szöveges részekét viszont nem ritkán durva felülírások rontják (helyesírási hibákról nem is beszélve). E helyütt nem hagyhatjuk szó nélkül, hogy például *Bonifert Domonkosné–Halász Tibor–Miskolczi Józsefné–Molnár Györgyné: „Természetismeret 6. Fizikai és kémiai alapismeretek”* című nyomtatott könyve (Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged, 1996.) anyagának képi megfogalmazását sokkal gazdagabbnak, árnyaltabbnak és esztétikailag is igényesebbnek tartjuk, mint a fizika felkészítő CD-ROM-ét.

A tanulóprogram menetére egyrészt a menüparancsok, másrészt a különböző színű aktív szavak/kifejezések révén gyakorolhat interaktív hatást a felhasználó. A feladatokat tetszés szerinti sorrendben oldhatja meg, adott esetben választhat könnyebb, nehezebb és elméleti jellegű feladatok közül (Vegyes feladatok). A tanulás lépései, módszerei ilyenformán, ha

A tanulóprogram menetére egyrészt a menüparancsok, másrészt a különböző színű aktív szavak/kifejezések révén gyakorolhat interaktív hatást a felhasználó. A feladatokat tetszés szerinti sorrendben oldhatja meg, adott esetben választhat könnyebb, nehezebb és elméleti jellegű feladatok közül (Vegyes feladatok). A tanulás lépései, módszerei ilyenformán, ha korlátozott mértékben is, kombinálhatók. A feladatokat megoldását fakultatíve vezérlő instrukciók segíthetik az önálló tanulást, bevezetések azonban nem állnak rendelkezésre a gyakorláshoz. Szükség esetén segítség legfeljebb csak „kívül”-ről érkezik.

korlátozott mértékben is, kombinálhatók. A feladatok megoldását fakultatíve vezérlő instrukciók segíthetik az önálló tanulást, bevezetések azonban nem állnak rendelkezésre a gyakorláshoz. Szükség esetén segítség legfeljebb csak „kívül”-ről érkezik. A dokumentációban például ezt olvashatjuk: „A feladatok megoldásánál az adatokat a középiskolák számára kiadott Négyjegyű függvénytáblázatokból vegyük”. Az elkövetett hibák kommentálására (elemzésére, javítására stb.), a tanuló teljesítményének értékelésére, sikerorientációra nem alkalmas a program.

Ha a felhasználó az indításkor a programba írja a nevét (vagyis azonosítja magát), nem kell tartania a felesleges ismétlésektől, a gép ugyanis számon tartja az általa egyszer már megoldott feladatokat. Más szóval: egy időben több tanuló is használhatja a programot. Egyéb adat tárolására vagy saját anyag hozzáfűzésére nincs lehetőség. Szövegszerkesztő vagy valamely más segédprogram a feladatok megoldásához gyakorlatilag nem vehető igénybe.

A tematikus egységek gondolatmenetei, levezetései, tényállásai stb. rendszerint hosszabbak az optimálisnak tekinthető egy képernyőoldalnyi terjedeleminél, alighanem kinyomatásukra nincs lehetőség. Motiváló játékkonceptió nem tapasztalható.

A keresést (a keresőutak rövidségét) illetően szükségesnek tartjuk megjegyezni, hogy például a Radiokarbon módszerre csak elég körülményesen és némi szerencsével sikerült újból rátalálnunk

(Atomfizika Radioaktivitás). Tessék csak kipróbálni! Az aktív szavak – pókhálószerű mintázata előbb vagy utóbb, de előtűnik. Pedig a gyors visszakereshetőség – lapszámok, tartalom, jegyzetek, bibliográfiák, indexek (tárgy- és névmutatók) stb. formájában – olyan követelmény már a lineáris szövegszervezéssel szemben is, amely nélkül ma jószerevével elképzelni sem igen tudjuk a gutenbergi könyvtechnológiát. S ha a visszakereshetőség hagyományos eszközei, amint azt nem kevesen állítják, akár 20–25 százalékkal is megnövelhetik egy nyomtatott könyv értékét, vajon milyen mértékben javíthatják a visszakereshetőség elektro-

nikus eszközei egy digitalizált kiadvány használhatóságát?

Végezetül remélni szeretnénk, hogy a 'Fizika felkészítő az érettségi és felvételi vizsgákra' című CD-ROM – alighanem így is – érettségiző vagy felvételiző diákjaink felkészülését szolgálja, több más elektronikus oktatóprogrammal együtt.

BARÁTH ZSOLT–CZECZEI JÓZSEF–SIPOS ANDRÁS–SZABADI LÁSZLÓ: *Fizika felkészítő az érettségi és felvételi vizsgákra*. PannonKlett Könyvkiadó, Bp. 1997

Benkes Valéria–Vass László

PARK-komputerkalauz

Gillian Doherty neve nem ismeretlen a magyar közönség előtt: alig egy éve került forgalomba 'Windows 95 kezdőknek' című könyve ugyancsak a Park Könyvkiadó gondozásában. Új könyve, a '101 ujjgyakorlat számítógépre' kifejezetten gyerekeknek íródott. Sok szép, színes kép, kevés szöveg, gazdag illusztrációk, minimális mennyiségű és rendezetlen ismeret – ez az ismeretterjesztő könyvek új nemzedékének közös jellemzője. Aruk és kelendőségük a látvánnyal általában egyenesen, hasznosságuk, az általuk közvetített tudás viszont ezzel fordítottan arányos. (Vannak persze kivételek, amelyek – már csak kisebbségük okán is – megkülönböztetett tiszteletet érdemelnek.)

Doherty könyvét kézbe véve a recenzensnek mindenekelőtt az ilyen – a legújabb kori analfabetizmus kialakulásában megkülönböztetett szerepet játszó – könyvekkel szemben érzett ellenszenvén kell felülkerekednie, ez az elfogulatlan bírálat elemi feltétele. Hozzá kell tenni: ez nem is okoz nehézséget. A könyvbe belelappozva ugyanis már az első oldalak után nyilvánvaló: a szerző tisztességes, a könyv pontosan azt nyújtja, amit címében ígér: ujjgyakorlatokat, ötleteket – helyenként kifejezetten jó ötleteket – kínál. Megtévesztő viszont a Park-Komputerkalauz felcím: szó sincs arról, hogy útbaigazítást, tájékoztatást adó könyvet tartanánk a kezünkben.

Pedig a különbség igen lényeges. A könyv ugyanis valószínűleg szórakoztató barangolást nyújt a virtuális világban mindazoknak, akik megfelelő alapismeretekkel és elegendő idővel rendelkeznek. Az utóbbi alapvetően jellemző a célcsoportra, az előbbi viszont kevésbé. A gyerekeknek azon széles köréről van szó, akikről szüleik és egész környezetük azt hiszi, hogy számítógép-virtuózok, pedig csak néhány divatos játékot tudnak elindítani, és e játékprogramokon belül ismerik a kurzormozgató és a funkciógombok jelentését (F4-gyel újra lehet tölteni a gépfegyvert stb.), ugyanakkor a számítástechnika alapfogalmaival sincsenek tisztában: nem tudják, mi az a háttértá-

roló, fájlstruktúra, másolni tudnak, de menteni nem stb. Olyan ez, mintha valaki zsonglór módjára kezelné a sebességváltót meg a kormányt, csak azt nem tudná, mitől működik az autó, sőt, igazából még jární sem tanult volna meg. Ez persze nem véletlen. Nemcsak a számítógépgyártó és szoftverkészítő cégekre jellemző, hogy olyan eszközöket igyekeznek piacra dobni, amelynek használatához nem kell gyakorolni a gondolkodás fárasztó és veszélyes tevékenységét.

Doherty nem kíván ezen változtatni, a fáradságos, gyakran bizony unalmas alapismereteket meghagyja másnak (mondjuk az iskolának, vagy annak az elegendően tehetséges gyereknek, aki magától is rájön arra, mit jelent ez a szó: menteni, hogyan és főleg hová kellene menteni. A 7. oldalon ezt olvashatjuk: Keressd meg a merevlemez mappáiban!), a merevlemez és a mappa szavak magyarázatával azonban adós marad a könyv. A példákát még hosszsan sorolhatnám.

Szinte hallom az ellenvéleményeket: ezek olyan alapfogalmak, amelyeket amúgy is ismernek a gyerekek. Tisztelettel kérdezem: melyik gyerekek és honnan? És vajon biztosan értik-e azokat a szavakat, amelyeket akár naponta használnak? Aki már csak egyszer is megkérdezte azokat a gyerekeket, akik rendszeresen használják (és elírják) a vincsi szót, hogy mi is az tulajdonképpen, s aki már próbált bevezetni gyerekeket (nem egy-egy kivételes képességűt) a fájlstruktúra rejtelmeibe, az pontosan érti, mire gondolok.

Összegezve: a könyv tanulásra alkalmatlan, az előismeretekkel nem rendelkezők

vagy a számítástechnika iránt kevésbé fogékonyak valószínűleg már az első lépéseknél elakadnak. Tegyük azonban hozzá: a 101 ujjgyakorlat – amint címe is jelzi – nem is tankönyv, hanem ötlettár, receptgyűjtemény, annak viszont kifejezetten jó. Foglalkozik mindennel, ami egy gyerek számára fontos és érdekes lehet: képpel, hanggal, Internettel stb., sokszor olyasmivel is, ami a felnőttek többsége számára érdektelen, éppen ezért érthetetlen, hogy mit képes ennyit vacakolni a gyerek azzal, hogy egymás farkába

*a 101 ujjgyakorlat
- amint címe is jelzi -
nem is tankönyv, hanem ötlettár,
receptgyűjtemény, annak viszont
kifejezetten jó. Foglalkozik
mindennel, ami
egy gyerek számára fontos
és érdekes lehet: képpel, hanggal,
Internettel stb., sokszor olyasmivel is,
ami a felnőttek többsége számára
érdektelen, éppen ezért érthetetlen,
hogy mit képes ennyit vacakolni a
gyerek azzal, hogy egymás farkába
harapó sarki rókákkal keretezze be
azt a papírt, amire kiírja, hogy Ne
zavarj! Doherty viszont tudja, mitől
döglök a légy,
és el kell ismerni: közben ügyesen
csepegteti a hasznos, gyakorlati
ismereteket is. Teszi mindezt ráadásul
érthetően.*

ba harapó sarki rókákkal keretezze be azt a papírt, amire kiírja, hogy Ne zavarj! Doherty viszont tudja, mitől döglök a légy, és el kell ismerni: közben ügyesen csepegteti a hasznos, gyakorlati ismereteket is. Teszi mindezt ráadásul érthetően.

Meg kell adni: rendkívül egyszerűen fogalmaz meg viszonylag bonyolult dolgokat is. Ha – mint mondtuk – a könyv tankönyvként vagy önálló tanulásra (általában: tanulásra) nem is alkalmas, kiválóan használható feladatgyűjteményként akár tanítási órán, akár szakkörön. Legyünk azonban óvatosak:

egy-egy – mindössze pár sorban leírt – ujjgyakorlat sokszor egy tanítási órát vagy annál többet is igénybe vehet.

A könyv eredményes használatához természetesen időn és kitartáson kívül megfelelő hardver és szoftver is szükséges. Ami az előbbit illeti: a 60. oldalon nemhogy elégségesnek, hanem ideálisnak minősített konfiguráció (ideális esetben a számítógépedben 486-os vagy Pentium processzor van és 16 MB memória) valószínűleg komoly nehézségeket okoz majd némely alkalmazásnál,

például az Office használatánál, de való igaz, hogy – ha már a Windows 95-öt sikerült telepíteni – a Paint és a WordPad (illetve a Windows 3.1 alatt futó Paintbrush és a Write) munkára fogható, a ma újonnan forgalomba kerülő gépek pedig már a jóval magasabb hardverigényeknek is eleget tesznek. Persze, kell még nyomtató is, amely – ha nincs ló! – lehet fekete-fehér is, de azért a könyv feladatainak jelentős része igazából színes nyomtatóval oldható meg. Általában nem tartom etikusnak a mellébeszélést: ha egyszer a könyv feladatait egy 200 000 Ft-os konfigurációra tervezték, akkor tisztességtelen (még ha szó szerint igaz is) azt mondani, hogy a legtöbb feladatot egy 100 000 Ft-ossal is meg lehet oldani.

Hasonló a helyzet a szoftverrel. Igaz, a szerző többször is leírja, hogy vannak más programok is, amelyekkel a gyakorlatok általában ugyanúgy elvégezhetőek, az esetek jelentős részében említ is ilyeneket, de a könyv igazi címe mégis ez lehetne inkább: 101 újgyakorlat számítógépre és Microsoft programokra. Szinte hallom a jogos ellenvetést: mit tehet egy számítógépes könyv szerzője, ha a Windows ma már szinte világszabvány. Nos, ez azért egyrészt még nem egészen igaz, másrészt rendkívül lényeges kérdés, hogy a számítástechnikai oktatás és ismeretterjesztés maga is hozzájárul, hogy a Microsoft letarolja a szoftver piacot, vagy megpróbál élni a szoftver-demokrácia szűkös lehetőségeivel. A könyv például a 3. oldalon a Microsoft programok helyett vagy mellett más szoftverek képét (is) közölhetne volna, esetleg – akár ha véletlenül is – a Microsoft Outlook helyett (48. oldal) más le-

vezetőprogram képernyőképét is bemutathatta volna stb. Doherty e tekintetben is a kényelmesebb megoldást választotta (Windows úgyis van mindenütt), kérdés persze, talált volna-e egyáltalán kiadót, ha nem ezt teszi.

Az alkalmas szoftver persze szintén nem olcsó. A könyv által jelzett programok együttes értéke például többszörösen meghaladja az – akár ideális – hardver költségét. A könyv erről szemérmesen hallgat, amint arról is, hogyan lehet ezekhez a programokhoz hozzájutni. (A 3. oldalon erről mindössze ennyit olvashatunk: A könyvben említett programok nagy része valószínűleg megtalálható a számítógépeden.) Talán, mert Angliában természetesebb, hogy a számítógép-tulajdonos megvásárolja a szoftvert, mint nálunk.

A magyar kiadás alig egy évvel az Usborne által gondozott angol eredeti után jelent meg. Jó lett volna, ha a magyar változat kiegészült volna itthoni vonatkozásokkal, például magyar webcímeikkel is. A könyv használhatóságához nagyban hozzájárul *Kuttner Zoltán* igényes fordítása. Nyilván nem ő marasztalható el a könyvben itt-ott előforduló apró, de bosszantó hibákért (a 15. oldalon például a Mintadoboz feliratú nyíl nem jó helyre mutat, a 20. oldalon a Szövegdoboz gomb felirat fölött nem az látható stb.). Egy alapos lektorálásra talán még lett volna idő.

GILIAN DOHERTY: *101 újgyakorlat számítógépre*. Usborne – Park Kiadó. 1999.

Révész György

Nyelvjátékok, vizuális eszközökkel

A tanítás–tanulás folyamatának eredményessége nagyban függ attól, hogy milyen kommunikációs technikákat veszünk igénybe. Elfogadott az az előfeltevés is, miszerint „a kommunikáció eszközei általában meghatározzák a kommunikáció tartalmát”. (Haverlock)

Ezek szerint a kultúraelsajátítás (szocializáció) módjának vizsgálata közben – még ha ennek egyik szűk területéről, az iskolai nevelésről van is szó – tekintettel kell lennünk az épp aktuálisan használt kommunikációs technikák sajátosságaira.

Vizsgáljuk meg az információátadás módjának változatait, melyek szorosan hozzátartoznak a kommunikációs technikák, illetve az ezekhez kapcsolódó technológiák – szóbeliség/írásbeliség; könyvnyomtatás/elektronikus kommunikáció – változásaihoz, fordulópontjaihoz, „ugrásaihoz”.

Nyíri Kristóf megállapítása szerint az emberi kommunikáció technikájának története négy nagy korszakra osztható. Ezek a következők.

Az elsődleges szóbeliség korszaka, melyben a kollektív tudásnak a szájhagyomány által segített egyéni emlékezeten kívül még nincs más hordozója. Az ilyen keretben való gondolkodás szükségképpen formulákkal dolgozik, mitikus, antropomorf – valójában „prelogikus”. (1)

Ehhez képest az írásbeliség az a technika, amely már lehetővé teszi a különböző szövegek egybevetését. (2) Ez a kritikus–racionális gondolkodás kialakulását eredményezi. Hajnal István szerint „(az írás) múltat és jelent, mind az egyéni, mind a közösségi életben összekapcsolva, okszerű gondolkodásra ösztönöz, komplikált gondolatépítést tesz lehetővé” Ez az írásbeliség korszaka.

A kézírás technikája, mindazonáltal nem elegendő ahhoz, hogy a szóbeliség uralmát veszélyeztesse. Az írás hatása csak a könyvnyomtatással teljesedik ki. Ennek következménye az egységes tudománynak és egyáltalán a kumulatív tudás lehetőségének, ezzel pedig a történeti tudat kibontakozásának, a haladás eszméjének megjelené-

se. (3) E korszakot „Gutenberg-galaxis” metaforával illetjük.

Az információrobbanás korszakaként nevezett időszak, a másodlagos szóbeliség be-köszöntését, a „Gutenberg-galaxis” végét eredményezte. A „minden egész eltörött” tapasztalata a zárt/egységes világkép tudatos felmondásához vezetett. Az új korszak információs technológiája az elektronikus adatfeldolgozáson alapszik. (4)

Kérdésként merül fel tehát, hogy egy-egy pedagógiai program milyen típusú kommunikációs gyakorlatot részesít előnyben; tekintettel arra, hogy maga az információátadás eszköze is behatárolja az át-nyújtandó tudást, meghatározza az ismeretek struktúráját...

A legtöbb tankönyv, a legáltalánosabban használt tantervek sora, a tanítási gyakorlat döntő része normatív ismerethalmazt tartalmaz, akár impliciten, s akár explicit módon a kumulatív tudás lehetőségére, a tudományosság kizárólagosságára épül.

Elég, ha a nyelvkönyvek vizuális eszközeinek sablonjaira gondolunk: lehet, hogy a memorizálást megkönnyítik e „fogasok”, de szegényes vizualitásról árulkodnak. Felépítésük a tartalmi (lexikai) kivonat didaktikus illusztrációja. Mivel vizuális kifejezési lehetőségeket is magában rejt, nem látszik szerencsésnek az írott nyelv analógiájára szerkesztett vizuális megjelenítés. Az illusztrációk elhelyezése a felületen is a szöveg szervező elve szerint épül fel: az egyszerű mellérendeléssel, azonos kompozíciós séma szerint felépített képsorokat láthatunk. (1. sz. melléklet) Szükségszerű igény ezek-

kel kapcsolatban a narrativitás. A képek narrativitása a képregényszerű elrendezéssel valósul meg: ez eredményezi a kirakatokra jellemző telítettséget. (5) Egy utazást bemutató ábra szükségszerűen tartalmazza az összes utazási eszközt, a repülőtől a kerékpárig. Sokszor az ábra magát a szót helyettesíti, esetenként táblázatba foglalva. (2. sz. melléklet)

Ha összevetjük e sémákat a *Jack Goody* által felállított, a nyelvi adatok (dekontextualizált) térbeli elrendezéseire vonatkozó típusokkal („melyek az írás története során alakultak ki, és az írásbeli megnyilatkozás eszközeit képezik”), a következőket tapasztalhatjuk: a szóban forgó grafikus megjelenítés módja az elkülönített szó, betű, illetve szám, amelyet skatulyába vagy rubrikába zárt önálló „logogramként” foghatunk fel. Hasonló típust alkotnak a listák, illetve a táblázatok, vagyis azok a feljegyzések, melyekkel akárcsak a (kiemelt) szavak, információkat osztályozó struktúrát, a verbális felidézést segítő szisztémát alkothatnak. (6) Ezek kiemel-

lik, rögzítik és összegzik a tapasztalat egészébe ágyazott információkat, és ezáltal lehetővé teszik ezek reorganizációját, újrendezését. Átalluk új rend alkotható: gondoljunk az aritmetikai műveletekre vagy *Linné* növényrendszerére.

Az írásbeli megnyilatkozások analógiájára szerkesztett képi kifejezés, e tankönyvek esetében nem él önálló, sajátlagos eszközeinek lehetőségeivel. A vizualitásnak a nyelv szerint meghatározott skatulyákba kényszerítése egyfajta textuálitást eredményez. Erre vall az az erőltetett narrativitás, a prezentációs kényszer, amit meg-

figyelhetünk. Világos tehát, hogy ez a fajta vizualitás magán viseli az írásbeliség által kitermelt megnyilvánulások ismérveit.

Az a tanítási gyakorlat is ezt bizonyítja, mellyel nemrég találkoztam terepmunkám során. A nyelvórán kiadott házi feladatot az képezte, hogy a tanult szavakat le kellett rajzolni. A szükséges mintákat a tankönyv szolgáltatta, mivel „nem várható el egy 10 éves gyerektől, hogy »tökéletesen« rajzoljon.”.

Láthatunk, hogy az írás révén a nyelv egy vizuális-térbeli dimenzióhoz jut. A formalizált, grafikus elrendezések egyféléképpen kiemelik, összegzik és elrendezik az információkat, és lehető-

séget nyújtanak ezek reorganizációjára. Mindezt oly módon teszik, ahogy az a tisztán orális kontextusban lehetetlen lett volna. Létezik olyan képalkotási gyakorlat, mely ezen szabályszerűségek fölhasználásán alapszik. Ebből adódik egy „egycsatornás” kommunikációs helyzet. Azért nevezzük – sarkítva – egycsatornásnak, mert annak ellenére, hogy több érzékszerv közvetítését veszi igénybe, azonos modellt követ. Ez az írott nyelv mintájára alko-

tott képi kifejezés sablonosságát/szegénységét eredményezi. Az erre épülő tanítási gyakorlat elveszi annak lehetőségét, hogy kialakuljon egy, a kor kihívásainak jobban megfelelő kifejezőmód. A vizuális anyanyelvnek ez az iskolákban tanított változata „ábrázolás központú”.

A Budapesti Tanítóképző Főiskola „Vizuális nevelés tantervé”-ben, a „Kommunikációs és szemléltetési stúdiumokban” megvalósítandó feladatként a következők szerepelnek: „megismertetni, megtanítani és gyakoroltatni a vizuális kommunikáció nyelvi elemeinek sajátosságait, a különböző funk-

17.A. Lesson Seventeen A.

I Live in a New Flat

A. Repeat the new words after your teacher and learn them :

[au] house [haʊs]	[i] creek [kri:k]	[i:] seventeen [seven'ti:n]
houses ['haʊsɪz]	bedroom ['bedrʊm]	street [stri:t]
town [taʊn]	bedrooms ['bedrʊmz]	
[i:] there is [ðeə'z]	[æ] flat [flæt]	[ə] there are [ðeə'ə]
live [lɪv]	block of flats [ˈblɒk əv 'flæts]	number ['nʌmbə]

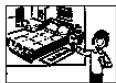
B. Look at the pictures and read the sentences :



There are many houses in my street.
I live in this house.



There are many blocks of flats in my town.
I live in this block of flats.



There are two bedrooms in our flat.
I sleep in this bedroom.



There is a bathroom in our flat.
I wash in the bathroom.



There is a dining-room in our flat.
We eat in the dining-room.



There is a kitchen in our flat.
We help Mother in the kitchen.

vétkes: elhanyagolja a vizuális képességek fejlesztését a verbálisak javára. (11)

A verbális megnyilatkozás elektronikus transzformációja egyszerre mélyítette el a szónak az írással megkezdődő és a nyomtatással erősödő térhez kötöttségét és vezette át a tudatot a másodlagos szóbeliség új korszakába. A másodlagos szóbeliség belső koherenciáját, közösségtudattól átítatott jellegét jól bizonyítja a média nézettsége, illetve hallgatóinak magas száma. A másodlagos szóbeliség annyiban hasonlít az elsődleges szóbeliséghez, hogy mindkét kommunikációs technika előfeltételezi a hallgatóságot (közösséget). A vizualitás mostani hordozói, „kéréséletűségük”-ből adódóan többnyire szintén közösségi jellegűek. Bár a közösségek nagyon is különböznek egymástól, az írásbeliség előtti szóbeli kultúrák tagjait nem programatikus csoport-orientáció jellemezte, mint a másodlagos szóbeli kultúra tagjait.

A számítógép-hálózatok következtében létrejött virtuális közösségek is kialakították saját rítusaikat, nyelvezetüket, mítoszait és saját irodalmukat is, egyfajta szubkultúrát alkotnak tehát. Intézményesített oktatási rendszerük a virtuális egyetem. (12) Itt a kapcsolattartás, a „könyvtározás”, a számonkérés és a szemináriumi munka – az egyetemi munka megannyi kelléke – számítógép-hálózaton (interneten) keresztül történik. Bár felfoghatjuk ezt az organizációt mint a hagyományos egyetemi rendszer új technikai hátterét, mely a régi analógiájára jött létre, másolva azt, mindenképp meg kell jegyeznünk, hogy jelentős változásokat eredményezett/eredm-

nyez az „egyetem” kommunikációs gyakorlatában. Ilyen a többszörösen hangsúlyozott multimedialitás útján végbemenő szinkron és/vagy aszinkron kommunikációs modell.

Ha a kommunikáció folyamata előfeltételez egy közösséget, mely sajátos kommunikációs eszközök kialakítása/használata révén létezik, elengedhetetlen, hogy az oktatás szervezésében, a tananyagválogatás szempontjainak összeállításában, s egyáltalán az oktatás célrendszerének meghatározásánál figyelembe ne vegyük ennek meghatározó elemét: a közösségi tényezőt.

A közösség szerepe a kommunikációs technikák változásaival együtt változott az oktatás történetében: a közösségi alapon szervezett társadalmak tanulási gyakorlatát már eleve a mindenki által birtokolt szokásrendszer, a társadalmilag nyilvános, ritualizált tudás elsajátítási módja, a szóbeli közlés határozta meg. A vizualitás jelrendszere itt autonóm módon a társadalmi diskurzus eszköze volt: reprezentációs célokat szolgált.

A másodlagos szóbeliség korszakában a

textualitás rögzítettsége megszűnt: a hipertext, a sokszorosítási technikák, szekvenciák merőben más viszonyt kívánnak a szöveghez. Maga a szöveg a vizualitás sajátosságai szerint viselkedik: a multimedialitás sajátosságával bír. Ez a típusú vizualitás a virtuális közösségekre jellemző leginkább.

Az ókor és a középkor tanítási rendszereiben a tanítás lényege az ismeretek egyoldalú közvetítése volt. Ez a tanulás-felfogás „a tanulót passzívnak, befogadónak tétélezte”. A befogadói szemlélet-

A másodlagos szóbeliség belső koherenciáját, közösségtudattól átítatott jellegét jól bizonyítja a médiák nézettsége, illetve hallgatóik magas száma.

A másodlagos szóbeliség annyiban hasonlít az elsődleges szóbeliséghez, hogy mindkét kommunikációs technika előfeltételezi a hallgatóságot (közösséget). A vizualitás mostani hordozói, „kéréséletűségük”-ből adódóan többnyire szintén közösségi jellegűek. Bár a közösségek nagyon is különböznek egymástól, az írásbeliség előtti szóbeli kultúrák tagjait nem programatikus csoport-orientáció jellemezte, mint a másodlagos szóbeli kultúra tagjait.

nek nem kellett törôdnie a befogadó mi-lyenségével, csak a közvetített tartalom lo-gikusságával, érvényességével. A modern tudományosság kezdetén fontossá válik a tanuló befogadóképessége, de nem szá-molnak a tanulás–tanítás keretét szolgáló kommunikációs aktus legfontosabb elemé-vel: a kommunikáció közösségi meghatá-rozottságával. Kivételt csupán az alter-natív pedagógiai programok képeznek – nevezük integratív nevelésnek; rituális egyetemnek, s ez a vizualitás használatá-ban is megmutatkozik.

Jegyzet

- (1) A szóbeli kommunikáció aktusának közvetlensége kétségtelen. Goody és Watt szerint ennek „bensô ter-mészete jelentôsen befolyásolja a kulturális repertoár tartalmát és közvetítését is. Mindenekelôtt a jel és je-lentett közötti kapcsolat közvetlenségét eredménye-zi.” (Goody–Watt, 1998, 113. old.)
- (2) Amint Eric Havelock megjegyzi: „Homérosztól Platónig az információátvitel módja megváltozott; az információ alfabetikussá vált, s a szem következéské-pen fôlváltotta a fület...” (Havelock, 1998, 89. old.)
- (3) Lyotard: a „nagy elbeszélések korának” nevezi. A könyvnyomtatás szociológiai hatásairól lásd Hajnal, 1982.
- (4) Lyotard: „kis elbeszélések kora”; a posztmodern ál-lapot.
- (5) Számptalan példát találhatunk a képregényekre. Kedvelt eszköze a nyelvkönyvek illusztrátorainak.
- (6) A lodagaa nyelvben nincs a „szó”-nak megfelelô ki-fejezés, csak a meghatározatlan hosszúságú beszéd „darabja” az, ami külön terminus jelük. Ugyanez igaz a való nyelvre is – idézi Goody, Schribnert és Colet. (Goody, 1998, 206. old.)
- (7) A szakirodalom az esztergomi modellként tartja számon. A Leonardo program része. Lásd még: Kárpá-ti Andrea: A Leonardo program. Elôzményeként min-denképp megemlíthendô a hatvanas évek nyugatnémet Ästhetische Erziehung (Eszttikai Nevelés) rajztanítá-sának ma is élô irányzata. (Kárpáti, 1995, 142. old.)
- (8) „A programnak ... minden komponense egyenér-tékû és feloldja az egyes mûvészeti ágak autonómia-

it”. (Kaposi, 1990, 7. old.)

(9) Aktionistische Kunstpädagogik.

(10) Politisch-soziale Kunstunterricht

(11) Visuelle Kommunikation. Ide vonatkozó irodalom:

Helmuth Hartwig, Heino R. Möller írásai, in: Kárpáti (szerk.): *Bevezetés a vizuális kommunikáció tanításához.*

(12) A legismertebb programcsomagok: TopClass, LearnLinc, CyberProf. Egyetemi projektek: Phoenix University Virtual Campus, Clyde Virtual University.

(13) A középkori templomok falát borító képek, falfest-mények közkeletû elnevezése: Biblia Pauperum. Talá-ló kifejezés...

Irodalom

GOODY, JACKS: *Nyelv és írás.* In: Nyíri Kris-tóf–Szécsi Gábor (szerk.) *Szóbeliség. A kommunikációs technológiák történetét Homérosztól Heideggerig.* Áron Kiadó, Bp., 1998., 189–225. old.

GOODY, J.–WATT, IAN: *Az írásbeliség következmé-nyei.* In: Nyíri–Szécsi (szerk.) *Szóbeliség és írásbeli-ség...*, 111–129. old.

HAJNAL ISTVÁN: *Írásbeliség, intellektuális réteg és európai fejlődés.* In: *Medvetánc.* 1982/2–3. szám.

HAVELOCK, ERIC A.: *A görög igazságosság-foga-lom: Homéroszi árnyvonalától a platóni fôszerepéig.* In: Nyíri–Szécsi (szerk.) u. o. 57–89. old.

KAPOSI ENDRE: *Az integratív esztttikai nevelési kí-sérlet.* Esztergomi Vitéz János Tanítóképzô Fôiskola, 1990.

KÁRPÁTI ANDREA: *A vizuális kommunikáció mint tantárgy.* In: Kárpáti (szerk.) *Bevezetés a vizuális kom-munikáció tanításához.* Nemzeti Tankönyvkiadó. Bp., 1995., 140–150. old.

NAHALKA ISTVÁN: *Az oktatás tartalma.* In: Falus Iván (szerk.) *Didaktika.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 1998., 190–219. old.

NYÍRI KRISTÓF: *Ausztria, avagy a posztmodern ke-letkezése.* In: *A hagyomány filozófiája.* T-Twins Kiadó, Lukács Archivum. Bp., 1994., 65–83. old.

ONG, WALTER: *Nyomtatás, tér, lezárás.* In: Nyí-ri–Szécsi (szerk.) u. o., 245–269. old.

TURI LÁSZLÓ: *Az internet oktatási alkalmazása az egyetemen.* In: *Replika.* 1998/33–34. szám, 293–300. old. *A vizuális nevelés tanterve a 4 éves tanítóképzésben.* Bu-dapesti Tanítóképzô Fôiskola, 1990.

Szavai Márton

Jászok világa, jászok a világban

Nem fog csalódnai az az olvasó, akit megragad Pethô László kötetének pontos és eligazító címe: „Egy mikrorégió az ezredfordulón”. Azaz, akit vonz a tér és idő e varázslatos kombinációja: egy kistáj térben kicsi és nagyon konkrét világa az idő távlatosságát megjelenítő ezredfordulón. Persze, az igazsághoz hozzátartozik, hogy az előbbi (a pontos, értő és alapos tényfeltárás), a Jászság bemutatása meghatározóbb jellegzetessége a könyvnek, mint az ezredforduló hátra is, előre is messzire tekintő távlatossága. S ha már idő-távlatokról van szó, akkor is inkább csak a múlt: a sajátos jászsági magyar történelem van jelen a könyvben. A szerző (és hősei: riportalanyai és a szociológiai adatszolgáltatói) nem hajlanak a jövődőlésre, a fantáziálásra.

Pethô László könyve válogatás a szerző e témakörben írt (és néhány esetben abból kicsit is lógó) írásaiból, melyek közt a legrégebbi (a *Dancsa András* jászsági szücsmesterről s „műves mesterség”-ről szóló) 1979-ből, a legfrissebbek pedig (a helyi politika és gazdálkodás átalakulásait bemutatók) 1998-ból származnak. A válogatás persze nem időrendi, hanem kicsit tematikus, kicsit műfaji. Témái szerteágazóak: gazdaság, politika, kultúra, oktatás. A helyszínen túl összeköti őket a személyes átéltség, valamint az az aprólékos, „kézműves” módszer, amellyel a szerző makacs érdeklődéssel körbejárja témáját. Az írások jó része különböző kutatási alapok (feltehetőleg nem túlságosan pazar) támogatásával folytatott vizsgálatokból született, sok esetben főiskolai hallgatók szorgos terpmunkája, máskor csupán a szerző riporttermagnója, néhány esetben pedig láthatólag kézi munkával feldolgozott kérdőíves adatfelvétel segítségével. A kispénzűség találékonyaságra serkent: a térség gazdasági átalakulásait a Cégek közlöny adatainak és a jászberényi utcakép tematikus elemzésével közelíti meg a szerző. A „kézművesség”, a „kisipari módszerek”-nek persze hátulütői is vannak: a profi statisztikai adatelemzések ábráihoz, grafikonjaihoz szokott olvasó helyenként elvész a még százalékos megoszlásokat sem tartalmazó táblázatokban.

Az írásokból apránként és szorgos gyűjtőgető munkával sok mindent megtudha-

tunk e különös sorsú magyarországi kistérség múltjáról és lakóiról. Különös-képpen sokat a térség múltjának tudós kutatóival (*Kiss József* történésszel és *Márkus István* szociográfussal) készített interjúkból, és sok adat, ismeret közvetítődik *Fodor Ferenc* „A Jászság életrajza” című, 1942-es munkájából is. A történeti sors: az eladott, elzárlogosított, majd visszaváltott jászok kerületek története sajátos közösséget teremtett, talán ennek is tulajdonítható, hogy a ma újraélnélkülöz közéletben sokféle formában, szerveződésben hallatnak magukról. Hiszen – mint a könyvből is megtudhatjuk – 1991-ben (jellemző módon Budapesten) újjáalakult a Jászok Egyesülete, alapítványuk van, kiadták a „Jászsági Évkönyv”-et, megszervezték a Jászok Világtalálkozóját, a Jászok Napját. És nem utolsósorban újkori krónikásuk is akadt Pethô László személyében.

A kötet legújabb szociográfiai is részben erről szólnak: a gyökerekre ébredésről, a múlt különös továbbéléseiről és átalakulásairól. Ugyanakkor viszont tudósítások is ezek az írások a század utolsó rendszerváltozását átélő vidéki Magyarországról. Recenzens számára éppen ezek az írások: a rendszerváltozás utáni útkeresések történetei a legizgalmasabb és leginkább gondolatébresztő olvasmányok. Mint például a nem túl szerencsés című „Lehet-e valaki erős, okos vagy gazdag?”, alcímében („Kárpótlak, magánvállalkozók, szövetkezők”) in-

kább eligazító remek riport-esszé, amely öt év (1993–1999) történéseit követi hat életsorson keresztül. Az időnként egymásba fonódó egyéni életutak követésével sok mindent megtudhatunk a régi paraszti létforma újraeledéséből, a szocialista nagyvállalati, városi munkáslétből, a Kádár-korszak utolsó éveiben fellendülő „maszekoskodás” elemeiből és a kilencvenes évek formálódó piacgazdasági rendszerének lehetőségeiből–adottságaiból összeálló új vállalkozói létformákról, szemléletekről.

Hasonlóképpen izgalmas olvasmányok a falusi, kisvárosi politizálásról készített „látletek”. A Jászfényszaru nagyközség politikai elit-váltását bemutató írás (a „Hátulsó pár előre fuss!” című) például invenciózus leírása a pozíciók és funkciók változásaiból, a személyes tulajdonságok és kapcsolati szálak bonyolult szövevényéből összeálló helyi politizálásnak. Remek írás a jászki-séri politizálás mélyrétegeit feltáró is (‘A falusi politizálás gyökerei és mindennapjai’ című), amely a falut megosztó ellentétek: a gazdag–szegény, a református–katolikus, a „kommunista”–„reakciós” egymásba játszó törésvonalai mentén írja le a nagypolitikai változások fősodraiban újrászerveződő helyi hatalmi viszonyokat.

Még egy témakört kiemelnék a huszonnyolc kisebb-nagyobb írást tartalmazó kötetből: azokat a tanulmányokat, amelyek „kitekintést” jelentenek ebből a mikrorégióból, azaz a környező vagy távolabbi országok kultúrájáról tudósítanak, s amelyekben mindenütt domináns elem a jászszági látókör, a saját kistájhoz való viszonyítás, az ottani mércék alkalmazása. Különösen arra az izgalmas összehasonlító elemzésre szeretném az olvasó figyelmét felhívni, amely a kissé komolykodó ‘Falusi szervezetek és a helyi közvélemény’ címet viseli. Az írásban azonban szerencsére ennél sokkal több minderről van szó: három falu (az ausztriai Aigen, a jászszági Jászfákóhalma és az erdélyi Kalotaszentkirály) gazdálkodásá-

ról, politikai viszonyairól és mindennapos életéről. A nemzetközi együttműködésben, egyetemi és főiskolai hallgatók bevonásával készült kutatás összehasonlító adatai mellett sok apró megfigyelésből, jó szemű észrevételből áll össze a kiváló elemzés. Kitűnő például, ahogy a leírásokból kibontakozik két gazdasági modell: a meglévő adottságokra és kapcsolatokra építő, mérhetetlenül sok és szívós munkán alapuló mezőgazdasági termelői, feldolgozó és értékesítői, az apró hasznot is megbecsülő vállalkozás, valamint a gyors, fájdalom- (és munka-) mentes meggazdagodás, a nagy vagyon gyors megszerzésének reményéből táplálkozó pilótajáték két modellje a valamikori vasfüggöny két oldalán. De hallatlanul izgalmas a három falu azonos státusú lakóinak mindennapos környezetét, anyagi helyzetét bemutató–összehasonlító részlet is. Mint ahogy érdekes olvasmány ‘A jóléti állam kisvárosá’-t, a német Vechttát (Jászberény testvérvárosát) bemutató írás, a dániai útinapló vagy a német pedagógusok közéleti szerepvállalásáról készült felmérés is.

Pethő László írásai egy gazdag, bár ma talán kevésbé divatos hazai tradícióba: a szociográfiai esszék körébe illeszkednek. Az anekdota-gyanús műfajok, a tárgyhoz való személyes kötődés, a mai profi szakértői világban illetlen tematikus és műfaji sokszínűség talán nem kedvez a mikrorégiókkal inkább globális terepasztalokon találkozó tudományos közvélemény előtti megítélésnek. Recenzens azonban tanúsíthatja, hogy a jászszági lokálpatriotizmussal nem gyanúsítható olvasó számára is izgalmas és élvezetes olvasmányt kínál a kötet legtöbb írása.

PETHŐ LÁSZLÓ: *Egy mikrorégió az ezredfordulón. Tanulmányok, szociográfiai és publicisztikák.* MTA Politikai Tudományok Intézete, Jászberényi Tanítóképző Főiskola Közművelődési és Felnőttnevelési Tanszéke. Bp., 1999.

Nagy Mária

Pósa bácsi postája

Az első nagy példányszámú, hosszú életű gyermeklap a magyar sajtó történetében az 1889-ben indult Az Én Ujságom volt. A lapot – fénykorában – Pósa Lajos (1850–1914) szerkesztette, aki nemcsak Az Én Ujságomnak, de korabeli óvodai és iskolai tankönyvekben tömegével szereplő verseinek, meséinek köszönhetően is nagy népszerűségnek örvendett az akkoriban felnövekvő nemzedékek körében. Az általa szerkesztett lap hatása azonban – sajátos körülmények folytán – túlnőtt saját korán, az első világháborúig tartó időszakon

Az első és a második világháborút követő nehéz időkben ugyanis sok családban újra a gyermekek kezébe kerültek Az Én Ujságom régi kötetei. A háborúkat közvetlenül követő időszakokban anyagi okok is szerepet játszhattak ebben, a Rákosi-korszakban pedig főként az, hogy sok szülő szívesebben adta gyermeke kezébe a „régilág” értékeit tükröző Az Én Ujságomat, mint a korabeli ideológiával átítatott ifjúsági irodalom alkotásait.

A szülők, nagyszülők egykori kedves újságja tehát – teljesen megváltozott világban – újabb generációk olvasmánya lett. A történelem sajnálatos fordulatai közrejátszottak abban, hogy *Gárdonyi Géza* Pósa Lajosról szóló patetikus jóslata („Nevel ma, nevel holnap s nevel a századok során, ameddig csak a magyar szó él a földtekén.”) egy ideig beigazolódni látszott. Mára azonban úgy tűnik, Pósa is *Szabolcska Mihály* sorsára jut: egyre többen vannak olyanok, akik nevét csupán *Karinthy Frigyes* paródiája révén ismerik, ha ismerik egyáltalán. Az „Igy írtok ti” című művében – melynek első kiadása még Pósa Lajos életében jelent meg –, *Karinthy* találóan figurázza ki Pósa műveinek azokat a vonásait, melyek a mai olvasót is leginkább zavarhatják: a laposságokat és a – gyakran bántó – nacionalista beállítottságot.

A kortárs irodalmi közvélemény Pósa Lajos jelentőségének megítélésében két, egymással élesen szemben álló táborra oszlott: *Komlós Aladár* szerint: „akármilyen furcsának tetszik, olyan szélsőségesen ellentétes ítéletek hangzottak el róla, mint *Ady Endréről*.” Baráti köre rajongással beszélt Pósáról

– közénk tartozott *Bródy Sándor* is! –, *Herрман Ottó* pedig egyenesen irodalmi Nobel-díjra akarja jelöltetni 1910-ben. Az ún. „igényesebb kritika” azonban semmibe vette: emlékezetes például *Palágyi Menyhért* kirohanása, aki 1897-ben a *Jelenkor* című folyóirat hasábjain Pósa Lajost azok közé a tömegesen jelentkező „műszendék” közé sorolta, akik „csodálatos bátorsággal tüntetnek elmebeli korlátoltságukkal”, „együgyűek a ravaszságig” és „érzelgősek a hányásig”. *Gyöngyösi László*, aki Pósa szűk baráti köréhez tartozott, így emlékezik a Pósa körüli vitákra: „Talán ... a páratlan népszerűségnek az ellenhatása volt, hogy az úgynevezett előkelő és tudományos, írói körökben meglehetősen kicsinyléssel viseltettek Pósa Lajos költészetével szemben. Ezt azonban könnyen elszenvedte.”

Rajongói és barátai igyekeztek Pósaát megvédeni az őt ért vádakkal szemben. Például, a gúnyolódók kedvelt célpontja volt az a rengeteg hangutánzó- és indulatszó, melyet a költő felhalmozott a versikéiben: Pósa Lajos egyik monográfusa (és barátja), *Lőrinczy György* szerint azonban éppen ezek adják Pósa verseinek értékét: „A faj lelki világát semmi sem jellemzi jobban, mint indulatszava, mert ez spontán, számítás nélkül való, tehát őszinte kifejezése érzéseinek. A Pósa-versekben éppen az a legbecsesebb, hogy a magyar vonásokat soha el nem téveszti.”

A Pósaát magasztaló megnyilvánulások egyik visszatérő eleme – vitathatatlan – művelődéstörténeti jelentőségének hangsúlyozása: *Lőrinczy György* szerint például, mikor Pósa Lajos „a szögedi bohémtyánjáról

legelső gyermekversét világgá röpítette, a magyar népnevelés és közoktatás óriás mezejét sűrű, buja gyom és dudva verte föl...”, fellépését követően azonban „...az erdők kicsiny rigói és fülemüléi többé nem mákonnyal, hanem tiszaháti búzaszemmel, Radnóti kendermaggal táplálkoztak”.

Pósa Lajos rajongói – többnyire maguk is írók – mérhetetlen nagybecsülésüknek gyakran igyekeztek metaforákban hangot adni. Gárdonyi Géza szerint Pósa Lajos a magyar gyermekirodalom épületében „...nem is kő, hanem oszlop! Nem is oszlop, hanem fundamentum.” A legmesszebbre talán *Sebők Zsigmond* ment – az ő általa használt költői kép ugyanis óhatatlanul asszociációkat kelt Pósa Lajos tevékenysége és a bibliai tereméstörténet között: „Egész héten fáradozva jár kertjében és örömmel gondol a hetedik napra, mikor gyermekek közé viszi virágait lapja, Az Én Ujságom. És a jó kertész akkor boldog, mikor gyermekek vidám, eléggül zajongását hallja ezen a hetedik napon.”

Az Én Ujságomnak a századfordulón körülbelül tízezer előfizetője volt, e mögött azonban sok tízezernyi olvasót sejtethetünk. Az Én Ujságom – eredeti célkitűzése szerint – „mindkét nembeli, 6–10 éves gyermekeknek” szólt, valójában azonban sokszor az egész család olvasta. Lőrinczy György véleménye talán rávilágít arra, miért is fizették elő a szülők olyan szívesen Az Én Ujságomat: „Ne is, ne is tudja meg a magyar gyermek azt a sok hitványságot, ami körülötte ólálkodik, ami az ő lelkének rovására ezen a szép földön ma

is végbemegy! Ha Pósára hallgatunk, nem is fogja ezt még hirtől se meghallani.”

Az Én Ujságomnak az ország minden részén voltak előfizetői. Inkább polgári és nemesi családok járták gyermekeiknek a lapot, bár a szerkesztői üzenetekben elváltva találunk utalást arra, hogy inasokhoz, „pusztai gyerekek”-hez és a munkásnegyedekbe is eljutott a lap – esetleg lelkes tanítók révén.

Az Én Ujságom népszerűségében bizonyára nem kis szerepet játszott az, hogy a lap és az olvasók közötti kapcsolat sokrétű és eleven volt. A kis olvasók előtt nyitva állt például a lehetőség, hogy „Pósa bácsi”-val, aki egyszemélyben jelképezte Az Én Ujságomat, személyesen találkozhatnak. Gyöngyösi László megemlékezik róla, hogy Pósa Lajos „... páratlan hatással volt a gyereksereg. Szeretettel emlegették nevét, szeretettel vágyódtak látására”. Pósa bácsi szinte intézménnyé vált: „rendes gyerekfogadó napján” – szerdánként – mindig akadtak vendégei a szerkesztőségben. Sok Budapestre látogató vidéki gyermek városnéző programjának része volt a látogatás Pósa bácsinál. Az olvasók mozgósításában nagy szerepet játszottak Az Én Ujságom által szervezett jótékonyági akciók: például a lap szerzői által tartott felolvasóestek (melyek bevételét valamilyen nemes ügy támogatására fordították) és a szegény, beteg gyermekek javára történő gyűjtések (az adományozók névsorát – az adományozott összeg feltüntetésével – közzétették a lapban).

A olvasók és a lap közötti kapcsolat fenntartásában kiemelkedően fontos szerepet ját-

*Pósa bácsi szinte intézménnyé vált:
„rendes gyerekfogadó napján” -
szerdánként - mindig akadtak
vendégei
a szerkesztőségben.
Sok Budapestre látogató vidéki
gyermek városnéző programjának
része volt
a látogatás Pósa bácsinál.
Az olvasók mozgósításában nagy
szerepet játszottak
Az Én Ujságom által szervezett
jótékonyági akciók: például
a lap szerzői által tartott
felolvasóestek (melyek bevételét
valamilyen nemes ügy támogatására
fordították)
és a szegény, beteg gyermekek javára
történő gyűjtések
(az adományozók névsorát
- az adományozott összeg
feltüntetésével - közzétették
a lapban).*

szott a levélírás, illetve a levelezési rovat. Az „Szerkesztő bácsi postájá” azért érdemel megkülönböztetett figyelmet, mert az itt közölt üzenetek tekinthetők egyszersmind a lap ideológiáját rögzítő dokumentumoknak is.

Az Én Ujságom levelezési rovatának vizsgálata előtt érdemes egy kis kitérőt tenni: ki is volt tulajdonképpen a „szerkesztő bácsi”? És „bácsi” volt-e egyáltalán? *Tóth Laura* ugyanis megemlíti Pósa Lajosról szóló doktori értekezésében, hogy a levelezési rovat „vezetője” a szerkesztő felesége, *Andrássy Anna Lídia* volt: már a házasságkötést megelőző időszakban is segítette Pósanak a gyermekekkel való levelezés bonyolításában. Hogy valójában mit jelentett ez a segítség – azaz, hogy a válaszokat maga Pósa írta-e, ahogy a gyermekek gondolták, vagy sem –, valószínűleg sosem derül ki. Az üzenetek többségének stílusa, hangvétele és az általuk közvetített értékrend megfelel annak, ami Pósa verseire és prózájára jellemző – bár ez magyarázható lenne férj és feleség lelkialkatának, gondolkodásmódjának rokonságával is, és ezt a fajta lelki rokonságot a kortársak nem mulasztották el hangsúlyozni a Pósa-házaspárról szólva. Annyi azonban bizonyos: akárki volt is a „szerkesztő bácsi”, ő is csak ember volt. Sablonos helyzetekben sablonos válaszokat adott, néha szórakozott volt: például összecserélte, eltévesztette az üzenetben megszólított gyerekek keresztnévét. Egyes lapszámokban – főleg a nyáriakban és a karácsony körüliekben – derűs, kedves hangú válaszokat írt, máskor viszont előfordult, hogy rendreutasító, „pikírt” volt a gyerekekkel. A diszkrécióra nem fektetett nagy hangsúlyt: az üzenetekben általában a gyermek(ek) teljes neve szerepelt, s csak néha monogram vagy rövidítés, ha a „szerkesztő bácsi” úgy ítélte meg, hogy válaszában tartalma kellemetlen lehet az érintettnek. Mai szemmel nézve, talán gyakrabban is élhetett volna ezzel a lehetőséggel, mint tette.

A levelezési kultúra elsajátítása

A kis olvasók leveleinek keletkezési körülményeiről képet kaphatunk *Kosztolányi Dezső* esszejéből, melyet 1914-ben – huszonkilenc éves korában – írt, az akkor még

élő Pósa Lajoshoz: „... ön volt az, akihez öt éves koromban, életemben először levelet írtam. Nem volt semmi mondanivalóm, kérdezni se akartam semmit, de szükségét éreztem, hogy önhöz forduljak. Az anyám vas-tag ceruzával megvonalmazott egy árkus fehér papírt. Abba a vonalkalickába kellett volna beírnom ákombákom betűimet. Csak-hogy a tollamra nem jött gondolat. Akkor éreztem először, milyen furcsa a levélírás internacionális szokása, az, hogy egy távollévő emberhez beszélünk, mintha egész közel lenne, és az, hogy egyáltalán írunk. Szemérmetlennek tartottam az írás őszinteségét. Az anyám az apámmal gondosan megbeszélte a levél tartalmát és szövegét, aztán diktálni kezdett. Bátorodom – emlékszem –, ez volt az első szó. Még nem értettem, mit jelent a bátorodom, de ma sem mondhatom el, mennyire meghatónak, főszegeknek, hősinek, »nagyos«-nak tartottam” Valószínű, hogy a felnőtt hozzátartozók az esetek nagy részében – hasonlóan, mint a Kosztolányi-családban – aktív szerepet vállaltak a levelek létrehozásában, de legalábbis gondosan „lektorálták” azokat. Erről árulkodik sok, a gyermeki gondolkodástól idegen fordulat (például „Többet már nem írok, nehogy untassam a szerkesztő bácsit...”), melyet a válaszüzenetek írója gyakran – de mindig kedvesen – szóvá is tesz.

A „szerkesztő bácsi”-nak író gyermekek nemcsak azt érezték „nagyos” dolognak, hogy leveleznek valakivel (aki ráadásul híres és felnőtt), hanem azt is, hogy gyermek létükre újság jár nekik. (És gyakran nehezémenyezték is, hogy nekik miért nem jár mindennap, mint az édesapjuknak.) A „szerkesztő bácsi” üzeneteiből kiderül, sok gyermek kérte levélben, hogy Az Én Ujságom címszalagján a saját neve szerepeljen, és ne a szüleié, akik előfizették. Ezeket a kéréseket szívesen teljesítették, ám a „szerkesztő bácsi” fontosnak tartotta, hogy a gyermekek tisztában legyenek a valós viszonyokkal: „... Még csak azt kérdezem: mért írtad a neved alá ezt: előfizető. Azt hiszem: tévedsz. Te az Én Ujságomnak „olvasója” vagy, az előfizető édes apád.”

A „szerkesztő bácsi”-val való levelezés sok gyerek számára gyakorlásra, a levelezé-

si kultúra elsajátítására adott lehetőséget. „A szerkesztő bácsi postá”-jában szereplő üzenetek jelentős része magukról a levelekről szól: külalakjukról, hosszúságukról, tintapacákról („malaczkok”-ról), a porzó és az itató használatáról; illetve arról, hogy a levélíró hol tart, mennyit fejlődött a levélírás tudományában. A „szerkesztő bácsi” gyakran meg is pirongatja a levélírókat: az ügyetleneket tréfásan, másokat – az illemszabályok („Ha máskor levelet írtok, ne az édes apa számlájára, hanem rendes levélpapírra írjatok, mert a tiszteletet így adjátok meg.”) vagy a „szerkesztő bácsi” ízlése ellen vétőket („Azok a maskarás képek nekem nem tetszenek egy csöppet se. Ott ékeskednek már a levelező lapokon a magyar történelem dicső alakjai, a nemzet nagy költői: miért nem azok közül választasz egyet-egyét.”) – keményebben. A levelezési kultúra részét képezi az alkalmi jókívánságok küldése is. Különböző ünnepek – kiváltképp Lajos-nap, karácsony és újév – alkalmával Az Én Ujságom olvasói nem mulasztották el, hogy üdvözlét küldjenek a „szerkesztő bácsi”-nak.

Nemi szerepek, családközpontúság, szociális érzékenység

Annak a közismert megfigyelésnek alátámasztására, hogy a fiú- és leánygyermek különböző nevelésének részeként a felnőttek – születésüktől fogva – másképp beszélnek hozzájuk, számtalan példát találhatunk a „szerkesztő bácsi” üzenetei között. A fiúcskákkal – legyenek bármilyen fiatalok – vagy úgy „beszél”, mint „férfi a férfivel”: szikáran, egyenesen (néha szinte kíméletlenül), vagy számon kéri rajtuk a férfiasnak tartott erényeket („Hát te olyan félős gyerek vagy, hogy a sötét szobába nem mersz bonyitni? Ugyan, ugyan ne légy olyan anyám-asszony katonája!”).

A leánykáknak szóló üzenetekben viszont elnézőbb, és hajlamos a gúgyögésre (például „eszem azt a kis csicsergő szádat”).

A „szerkesztő bácsi” másképp „mosolyodik el” a fiúk, másképp a lányok levelén. Egy fiúcskának ezt írja válaszüzenetében: „Perjámoson is, Nagy-Szent-Miklóson is, Nagy-Kikindán is voltál, azt mondod. Hát

aztán mit kerestél te Perjámoson, Nagy-Szent-Miklóson és Nagy-Kikindán?” Egy kislánynak pedig: „Örömmel olvasom leveledből, hogy már nem selypítesz. Annak is örvendek veled együtt, hogy Aranka meg Frida nem is selypítettek soha.”

Az üzenetek gyakori témája a családtagok – elsősorban szülők – iránti szeretet és tisztelet fontossága. Az apák, anyák, nagyszülők, kedves nagynénik és egyéb rokonok – a „szerkesztő bácsi” szerint – már-már földöntúli jóságú, önzetlen lények, és a gyermek egyik legfontosabb feladata, hogy örömet szerezzen nekik, elvárásaiknak megfelelően. A levélírók gyakran számolnak be fájdalmas családi eseményekről. A szülő(k) elvesztése valódi tragédia, mely a gyermek egzisztenciáját is fenyegetheti („...se apád, se anyád, árva vagy ... De ne essél kétségbe, bízzál Istenben. Ki az Istenben bízik, soha nem csalatkozik, ki a mezők liliomát ruházza, ki az égi madárnak hű gondját viseli: az nem hagyja el az apátlan, anyátlan árvát sem.”), egy-egy testvére, unokatestvére halála azonban nagy szomorúság ugyan, de, sajnos, nem rendkívüli dolog: az üzenetek alátámasztani látszanak a szomorú demográfiai tény, hogy a századfordulón – még a kiegyensúlyozottabb anyagi viszonyok között élő családokban is – a mainál jóval magasabb volt a gyermekhalandóság.

A jó gyermek tehát szereti és tiszteli szüleit és más családtagjait. Ezenkívül szorgalmasan tanul: „én is örülök ám annak, hogy tiszta kitünő bizonyítványt mutattál kedves szüleidnek, mert nekem a szorgalmas, jóltanuló gyermekekben nagy örömem telik.”; lehetőség szerint nem ír verseket: „A gyermek ne is írjon még verset; tanuljon szorgalmasan, olvassa a jeles írókat. Majd írhat nagy korában, ha az Isten megáldotta költői tehetséggel.”; takarékos: „Dicsérlek érte, hogy a kedves szüleidtől kapott fillérekkel összegyűjtögetted s ebből a megtakarított pénzből járatod Az Én Ujságomat. Mindenesetre jobb, mintha elcukroznád.”; és szociálisan érzékeny: adományaival segíti szegény sorsú gyermektársait, jótékonyági gyermekzsúrokon vesz részt, és együtt érez a hátrányos helyzetű rétegekkel: „Láthattad ott a bányában: milyen nehéz a sze-

gény bányamunkás sorsa. Hát légy részvétellel irányában s tanúld meg tisztelni, becsülni azt a szegény népet, a ki ott a föld alatt dolgozik.” Érdekes módon, az üzenetekben fontos szerepet kapott a madarak szeretete és védelme – talán azért, mert a madár mint a szabadság szimbóluma, kedves volt a „szerkesztő bácsi” számára: dicséretet kaptak a kislányok, akik télen etették a madarakat, és nemkívánatosnak minősült a madarak díszállatként való rabságban tartása: „Jaj de szépen énekel a mi madarunk a kaliczkában, szerkesztő bácsi! ezt írod hozzám a leveledben. Szebben énekel a madár a szabadban mégis, hugocskám. A madárnak a szabadság az éltető levegője.”

A hazafias nevelés programja

Az *Én Ujságom* egyik legfőbb – érezhető és hangoztatott – célkitűzése volt, hogy a fiatal nemzedéket hazafias szellemiségre nevelje, lépten-nyomon hangsúlyozva a magyar történelem megismerésének fontosságát. A „Szerkesztő bácsi postája” – ez általában jellemző Az *Én Ujságomra* – két korszakot emelt ki a magyar történelemből, és állított különösen gyakran az ifjúság elé: a Rákóczi-szabadságharcot és az 1848–49-es forradalmat és szabadságharcot. Minden és mindenki, aki vagy ami ezekkel a történelmi eseményekkel kapcsolatban állt, szent volt a „szerkesztő bácsi” számára: „Rákóczi megszentelt nyomain jártatok, keltetek az idén. Az én lelkem sokszor elszáll arra, a merre a nagy szabadsághős járt, le-leborúl arra a földre s megcsókolja minden rögét.” A 19–20. század fordulóján 1848–1849 még „élő történelem” volt, amelyről már teljesen nyíltan lehetett beszélni és nosztalgizálni: „Áldja meg az Isten a jó öreg nagyapót, ki annyit beszélt neked sírva a szabadságharczról. Csókold meg a kezét, a mellyel, mint honvéd, a kardot forgatta a hazáért. Kalapot emelek előtte. Add át neki mély üdvözetemet.”

A hazafias nevelés programja nem volt hatástalan: a gyermekek ápolták a hagyományokat („Szeretnélek benneteket sorra megcsókolni, hogy kis kertetekből koszorút kötöttetek az ott nyugvó honvédek sírjára. Áldja meg az Isten azt a kis kertet örökös ta-

vasszal, a ti lelketeket pedig a hazaszeretet örök imádásával.”), és a szerkesztői üzenetekből ítélve a nemzeti érzés – sőt, szenvedély – átélésének leírása gyakori témája lehetett a gyermekek leveleinek. Az igaz hazafi nemcsak a magyar történelem, de a magyar föld iránt is rajong: „A mi székesfővárosunk úgy épül, úgy szépül, oly gyorsan halad, hogy idővel a világ legszebb városai közé emelkedik.”; „... kevés ország van a világon olyan gazdag természeti szépségekben, mint Magyarország. És mégis hányan vannak, kik mindig a külföldet járják keresztül-kasúl, pedig hazájokat alig ismerik.”

A „szerkesztő bácsi” hazafiasságáról kialakított képünket talán árnyalhatja, hogy a nemzet két „szent” verse – a Himnusz és a Szózat közül – az utóbbit érezte fontosabbnak. (Széles körben elfogadott vélemény szerint *Vörösmarty* műve kedvezőbb képet fest a magyarságról, mint a Himnusz, másrészt felszólít a haza iránti hűségre, s emiatt lelkesítőbb.) A „szerkesztő bácsi” gyakran említi, idézi a Szózatot, A Himnuszról csak mellékesen szól.

A magyar történelem bemutatása, hazaszeretetre nevelés volt a tárgya Az *Én Ujságom*ban az „Emlékezzünk régiekről” rovatnak is, melynek keretében a lap megjelenésének hetén aktuális dátumokhoz kapcsolódó történelmi eseményeket idézett fel a rovatvezető, aki – hasonlóan Az *Én Ujságom*ban szereplő többi, aláírás nélkül megjelent közleményhez – lehetséges, hogy maga Pósa Lajos volt.

Talán csak mai szemmel nézve megdöbbenő, hogy a rovat – noha Az *Én Ujságom* eredetileg 6–10 éves gyermekeknek szült – legtöbbször csatákat, ostromokat, véres megszárlásokat idéz fel. Egy korabeli újságíró (sic: Kisdednevelési kiállítás. Magyar Salon, XI., 1889, 661–666. old.) szerint „...a katonaság csodálatos varázssal bír a gyermekekre. És ne higgye senki, hogy a cifra egyenruha vesztegeti meg szemét, nem, a fegyverek titokzatos hatalma, a hadakozás nyerseségéről szerzett hallomások ejtik meg ártatlan lelkét. A gyermeknek a hősiesség imponál: a nyers erő. A mesékben az óriásokat szereti; az állatvilágban kedvence az oroszlán, és játékei között első helyet foglal

el a puska” (-SIC 1889, 42). Pósa Lajos – aki egyébként féltőn ügyelt rá, hogy nehogy a gyermeki lelket sértő dolgok kerüljenek be Az Én Ujságomba – szintén úgy gondolhatta, hogy olvasói életkori sajátosságainak megfelel a rovat tartalma. Néha igyekezett hangsúlyozni, hogy a bemutatott szörnyűségek – melyeket valamely idegen nép követett el a magyarokkal szemben – nem most, hanem a múltban történtek. Néhány példa gyermekeknek szánt múltidézőből: „Az oláhok Hátszegezen, Erdélyben ezen a napon borzalmasan kegyetlenkedtek. A védtelen nőket és gyermekeket megölték; tizenöt férfit a Sztrigy vizébe fojtottak, nyolcvan meg fölakasztottak.” „Nemcsak 1848 története van az oláh kegyetlenséggel beírva, régebben is állati vadsággal irtotta az oláh parasztság a magyart. 1784-ben két vármegye: Hunyad és Zaránd megye minden községét fölgyújtották és a lakosságot legyilkolták.” „A török katonák elkapdosták a gyermekeket. (Pénzen árulták a gyermekeket Konstantinápolyban.)” „A nagy török had egy pár percz alatt felkoncizolta a magyarságot. Losoncznak a fejét levágták és mézbe dugva küldték el a császárnak.”

Az emberi élet értékéről a mai felfogástól gyökeresen eltérő képet kaphattak Az Én Ujságom kis olvasói. A háborúk embervesztéseit gyakran a területi veszteségekkel együtt – azokkal mintegy egyenrangúként kezelve – említi a rovat. Ezzel a szemlélettel függhet össze az, amit az „Emlékezünk régiekről” sugall: hogy ha az ellenség emberei közül sok meghal – azaz sokat megölnek a magyarok –, az jó (ha ráadásul katonatiszterkről van szó, az még jobb).

A „magyarság” a soknemzetiségű Magyarországon (ahol a magyarok a legnagyobb nemzetet alkották ugyan, de összességében fellet sem tették ki a lakosságnak) a „szerkesztő bácsi” bácsi számára abszolút érték volt. A magyaroktól (természetesen a magyar gyermekektől is) minden körülmények között elvárta, hogy etnikai identitásukat megőrizték; a Magyarországon élő vagy a magyarokkal bármilyen módon kapcsolatba kerülő más nemzetiségűekre nézve pedig szinte kötelezőnek tartotta a magyarsághoz való asszimilációt. A magyar nyelv elsajátítása, illetve

gyakorlása szerinte elsődleges feladata minden (legalább félig-meddig) magyarnak, ha távol is él a magyar nyelvterülettől. Ezen túlmenően, a nem magyar anyanyelvűektől is elvárta, hogy magyarul tanuljanak, beszéljenek – a magyarok örömeire és saját gyönyörűségükre („Csak beszéljetez mindig magyarul azokkal a német gyermekekkel, hadd tanulják meg jól a szépen zengő magyar nyelvet. Majd megértik akkor azokat a szép magyar történeteket is.”). „Magyarnak lenni” – ez a „szerkesztő bácsi” szerint, nem elsősorban származás, sokkal inkább választás, elhatározás kérdése volt: megismerni (és tisztelni) a magyar történelmet, elfogadható szinten beszélni magyarul és minél előbb magyar nevet választani maguknak („Ugy örülök, hogy ki sem mondhatom, mikor idegen nevű kis olvasóim megmagyarosítják a nevüket!); sőt, akár a kis kedvenceknek is: „Két kis kutyádnak nem valami magyaros nevet adtál, Elluskám. Minek nevezed te az egyiket Groginak, a másikat Misisippinek? Mennyi szép magyaros kutyanev van! Sajó, Bodri, Morzsa, Tisza stb. Miért nem ezek közül választottál?”

Berta levele

Az Én Ujságom levelezési rovatában megszólított gyermekek neve – vagy legalábbis vezetékneve – sok esetben ismerősen cseng. Gondos filológusok valószínűleg számos, később ismertté vált személyiségre bukkanhatnának a kis levelezők között (bár ehhez gyakran ismerni kell az eredeti – magyarosítás előtti – neveket is). Az Én Ujságom 1901-es évfolyamának 9-edik számában, a „Szerkesztő bácsi postájá”-ban a következő üzenetet olvashatjuk:

„Bocza Bertuka

Sokszor kell még neked, kis lányom, a papíroson betűt szántogatni, míg egyenes barázdát tudsz rajta húzni. Sok csipi csóka, friss csicsóka lesz még addig a kertben.”

Az általunk ismert, az irodalmi köztudatba később „Csinszka” néven bevonult *Bocza Berta* 1894. június 7-én született, a szerkesztői üzenet megjelenésekor tehát körülbelül hat és fél éves volt: így feltételezhetjük, hogy az üzenetben megszólított Ber-

tuka nem más, mint Csucs kis úrnője. S ha igen, akkor Bertuka megfogadta a „szerkesztő bácsi” tanácsát: élete során szorgosan szántogatta a betűt a papíron.

Irodalom

GÁRDONYI GÉZA: *Gyermekek költője*. In: *Tíz esztendő. Emléklapok Az Én Ujságom tízéves fennállása alkalmából*. Singer és Wolfner, Budapest, 1900, 8–9. old.
 GYÖNGYÖSI LÁSZLÓ: *Pósa Lajos. Irodalomtörténet*, VIII., 1919, 23–33. old.; 177–217. old.
 KOMÁROMI GABRIELLA: *A gyermekkönyvek titkos kertje. Tanulmányok, esszék, kritikák*. Pannonica Kiadó, Budapest, 1998.
 KOMLÓS ALADÁR: *Pósa Lajos*. In: *A magyar költészet Petőfitől Adyig*. Gondolat, Budapest, 1959, 245–249. old.
 KOSZTOLÁNYI DEZSŐ: *Pósa Lajos*. In: *Írók, festők, tudósok. Tanulmányok magyar kortársakról*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 1958, II. kötet, 23–32. old.

LAKATOS ÉVA: *Az Én Ujságom*. In: *Magyar irodalmi folyóiratok*. Petőfi Irodalmi Múzeum, Budapest, 1972, A sorozat/1. 147–152. old.

LŐRINCZY GYÖRGY: *A Pósa-asztal*. Singer és Wolfner, Budapest, 1922

MÓRA ISTVÁN: *Az Én Ujságomról*. In: *Tíz esztendő. Emléklapok Az Én Ujságom tízéves fennállása alkalmából*. Singer és Wolfner, Budapest, 1900, 14–15. old.
 SEBŐK ZSIGMOND: *Az Én Ujságom és a gyermekirodalom*. In: *Tíz esztendő. Emléklapok Az Én Ujságom tízéves fennállása alkalmából*. Singer és Wolfner, Budapest, 1900, 3–4. old.

SZINNYEI JÓZSEF: *Pósa Lajos. Magyar írók élete és munkái*. Horánszky Géza kiadása, Budapest, 1906, XI. kötet (Popeszku – Rybay) 61–65. old.

TÁBORI RÓBERT: *Nyílt levél Pósa Lajoshoz*. In: *Tíz esztendő. Emléklapok Az Én Ujságom tízéves fennállása alkalmából*. Singer és Wolfner, Budapest, 1900, 13. old.
 TÓTH LAURA: *Pósa Lajos* (bölcsészdoktori értekezés). Budapest, 1936.

Balogh Lídia

Gyerekkrimibe öltözött irodalom

Általános vélekedés szerint kortárs irodalmunk leginkább egy narratológiai termelődőszövetkezetre emlékeztet, amelyben az írók a posztmodern normatívának megfelelően termelik, egyre csak termelik a különféle szövegkorpuszokat – azzal a megkötéssel, hogy semmi kauzalitás, semmi teleologizmus illetve semmi linearitás nem szerepelhet a felhasznált anyagok között. Ebből természetszerűleg az következik, hogy a befogadó – aki alkalmasint a korábbi irodalmi diszkurzusok termékein nőtt föl – emberi fogyasztásra alkalmatlannak ítéli mai magyar irodalmunkat.

Pusztza megszokás kérdése. Ha Weöres Sándor nem feltétlenül gyerekeknek szóló verseit rendíthetetlenül fűjja minden óvodás, érdemes eljátszadozni a gondolattal: nem lehetne-e a modern prózai művek recepcióját is már kora gyermekkorban elkezdni? Hogy mindez nem utópisztikus ábránd, bizonyítja Szávai Géza könyvecskéje, mely a Burgumburgi Vidám Könyvek sorozatban látott napvilágot a Pont Kiadó gondozásában, s az ékesszóló „Burgum Bélus – a mesterdetektív” címet viseli. Tagadhatatlan, hogy némi gyanakvást kelthet a cím, ám a gyanú mint olyan: a krimi-olvasáshoz elengedhetetlen előfeltetés. Kérdés: vajon lehetséges-e a gyanakvást motivikus szervezőerőként egy absztrahált vagy narratológiai síkra áthe-

lyezni a gyerekirodalom szintjén. És ha lehetséges is, mennyiben maradnak meghatározóak a műfaj hagyományai?

A könyv – struktúráját tekintve – két nagy egységből áll: az első – mintegy száz oldalnyi rész a tényleges története, a második – mindössze tízoldalas – a „Burgumburg Folyó Irat- és Rajzolat” címet viseli. Első hallásra az ember hajlamos ironikus mosollyal kezelni ezt a burgumburgozást, melyet a gyermeki olvasat összeköt a plüssmacók világával – netán még a hamburgerrel is. Holott gúnymosolyra semmi ok: a cím adekvát a műfajjal.

Az angol burgher és a német Bürger, vagy a Ká und Kás magyar változat: a burger mind azt jelenti, hogy polgár. Burgum Bélus igazi polgár, a szó XIX. századi értel-

mében, akárcsak irodalmi előképe, a századforduló medvehőse: Dörmögő Dömötör tekintetes úr. A világ megmagyarázhatóságának biztos tudata, az aufklárista racionalitás, az okságba vetett feltétlen hit jellemzi, akárcsak a múlt század polgárát. Semmi relativitás, semmi egzisztenciális vákuum, az emóció és a szenzus messze a józan ész mögött kullog – akárcsak a hagyományos detektívregényben.

A bűnügyi irodalom középpontjában valamely bűneset és annak felderítése áll – a nyomozás, melynek eredményeként a bűnös meglakol tettéért. A bűn és a bűnhődés az igazságszolgáltatás diadalaként jelenik meg, így érthető, miért éppen a polgári társadalomban vált a műfaj valóságosan is értelmezhetővé. A detektívregényekben a bűnök nem mindennapiak: a törvénykönyvek jogi hatálya alá kell esniük, sőt, azoknak is a borzalmasabb változatai számíthatnak érdeklődésre. A feszültséget nemcsak a tartalmi szál okozza, de a szigorú rációnak ellentmondó, irracionálisnak mutatkozó események közti ellentét is. No mármost hogyan lehet a műfaji követelményeknek megfelelő bűnügyi históriát alkotni gyerekek számára, úgy, hogy a kecske is jóllakjon, a káposzta is megmaradjon – és hogy nem utolsósorban irodalmilag is nívós alkotás szülessen?

A Burgumburgi Vidám Könyvek célközönsége a tíz év körüliek lehetnek, akik még a totális világgép paradicsomában élnek. Számukra evidencia a Jó legyőzi a Rosszat-elv. A jó princípiumát a műben a kedves, okos mackó képviseli – eddig rendben is volna. Ám ki legyen a gonoszság megtestesítője? Burgum Bélus nyilván nem harcolhat a köz-törvényes bűnözők ellen, de éppen ilyen groteszk lenne, ha a napközis menzáról rejtélyesen eltűnt briósok ügyében járna el.

A szerző a lehető legjobb megoldást választotta: a könyv lapjain bűntény alig-alig fordul elő, helyette megoldásra váró ügyek vannak, a rejtélyek pedig a mindenki által jól ismert mesék alapján bontakoznak ki. A történetek végkifejlete is eltér a megszokott bűn – bűnhődés motívumtól: a bűnös – mi csoda optimizmus! – megjavul. Rózsaszínű ábrándok? Meglehet, mégsem róhatjuk hibául, hiszen a morális rendbe vetett feltét-

len hit a gyermeki világgépre építőleg is hathat. A posztmodern életérzést nem kérhetjük számon egy gyerekkönyv tartalmi síkján. Ami miatt érdemes foglalkozni a könyvvel, az az intertextualitás kérdése, a fikció – valóság – igazság fogalmak relativitása és a metaforikus gondolkodás.

Burgum Bélus históriáiról ne legyenek illúzióink: mert a felnőtt olvasók számára nyilván roppant bárgúnak látszanak. Ám említésre méltó a tény, hogy a bárgúságot súroló naivitást készséggel elismeri a szöveg azaz az aktussal, hogy lemond az önálló létmódról. A történetek ugyanis parafrázison alapulnak. A megelőzöttség így mint szövegalkotó tényező jelentkezik: a közkincsnek számító mesék konfliktusait újraértelmezve kedvezményes diákjeggyel léphet be a nyájas olvasó a *Malraux*-féle imaginárius múzeumba. Az intertextuális univerzumban már minden meg van írva – be kell látni, az egyetlen lehetőség az újraírás. A burgumburgi mesék egyrészt szembesítenek a már létező szövegek originális jelentéstartományával, másrészt új narratívát építenek a már meglévőre.

A befogadó hármas próbatétel előtt áll. Először: soha nem feledkezhet meg arról, hogy mesekönyvet olvas, melynek létmódja a hangsúlyozott fikció. Ezt nemcsak a posztmodern textusokhoz szokott olvasó tudja biztosan, de még egy közepesen okos kisiskolás sem hiszi el a zseniális medve kalandjait. Az animális hős predesztinálja a valóságtól elvonatkoztatott recepciót. Másodsor: ezt a fajta olvasást megnehezíti a mesterdetektív-regény műfaji megnevezés. Ugyanis a detektívregény a pragmatikus lét problémáira épít. Burgumburgban azonban nem léteznek hagyományos értelemben vett bűnügyek – lévén szó gyerekregényről. Így a konfliktus áttolódik az imaginárius térbe. 3. A képzetes létmód a mese-parafrázisokban jelenik meg, melyek tipográfiájukban is eltérnek a primer szövegtől. Tehát annak ellenére, hogy gyermekmesékről van szó, nem becsülhetjük le azok intellektuális háttértartományát.

Lássunk néhány példát! Az első történet a Piroska és a farkas újrajátszása: a hagyományosan ismert verziót a vadász narrációjában hallhatjuk, ám az igazságot Burgum

Bélus deríti ki: ezúttal a farkas hasát nem kell kövekkel telerakni, hogy kínhalált haljon a hegyi patakban, hanem modern sebészeti technológiával sikerül összeszűkíteni a gyomrát, hogy többé ne támadjon étvágya süldő lányokra, se azok kedves nagymamájára. Eddig tart a medve narrációjában felidézett mese, mely azzal folytatódik, hogy a történetben szereplő farkas valóságos alakot ölt mint Burgum Bélus hűséges segítője. Meg kell említeni, hogy nemcsak nyilvánvaló parafrázisokat, de rejtettebb utalásokat is találhatunk a szövegben. Ilyen a nyomozó alakjának sémája: Sherlock Holmes pipája és Poirot intellektuális fölénye csak annyiban egészül itt ki, hogy Burgum úr egyéni attributumaként megjelenik egy repülő bórönd is. A detektív famulusa – a megjavult Ordas Bordas – ostoba megjegyzéseivel pedig méltán veheti fel a versenyt Watsonnal vagy Hastings kapitánnyal.

A bölcs medve kinyomozza továbbá, hogy miért nem repül a túlsúlyos musztafa repülőszőnyege, Aladdin bűvös lámpájának szellemére is rábukkan, hétfejú sárkányokat szelídít streptococcus vakcinával – egyszóval univerzálisan és kegyetlenül kivégzi a mesék titkait. Ezzel mintegy lerombolja a másodlagos fikció (parafrázis) képzetes jellegét, egyben a primer fikciót (nyomozás) az igazság omnipotens hordozójává teszi. A módszeren pedagógiai szempontból lehet ugyan vitatkozni, ám az kétségtelen, hogy ezzel a módszerrel eljuthatunk egy másfajta szövegtelmezéshez, melynek alapja a relativizáció. A baj ott van csupán, hogy a főszereplő Burgum Bélus az Istennek sem hajlandó relativizálni: visszataszítóan pozitívista, voltaire-iánus nyárspolgár. Az adott szituációk értelmezésére mindig készen áll, s megdönthetetlen evidenciákban nyilatkozta ki: benne ölt testet a racionális igazság. Szövegbeli ellentétjeként a mesék fiktív, metaforikus igazsága szolgál. Mielőtt Burgum Bélussal szembeni dühünkben sutba vágánánk a könyvet, érdemes elolvasni az utolsó történeteket, melyekben a főszereplő figurája – ezzel az általa nyújtott szövegtelmezés – komoly fejlődésen megy keresztül.

Az első két történetben a nyomozó alakja és a nyomozás is ellenszenvesen józan.

(‘Burgum Bélus’, ‘Piroska és a farkas’, ‘Sárkányölő Burgum Bélus’) A címek is egocentrikus értelmezést implikálnak, a hagyományos detektívregények recepciójára oly jellemző „mindent tudni akarok!” – érzést. A második két mese már némi előrelépést mutat: ‘A gömbölyű kalifa esete’, ‘A repülőszőnyeg rejtélye’. Az omnipotenciába vett hit megrendül, a titokzatos esetek kiderítése problémákba ütközik. Alátámasztja ezt a nyelvi megformálás: megjelenik a humor, az ironia – a terjengős keleti nyelvhasználat persziflázsa, egyszóval Burgum Bélus dogmatikus dobogója meginog, kezdetét veheti a relativizálás. Így érkezik el az utolsó két történet: ‘A betonkelepce’, ‘Burgum Bélus az Ezeregyében’. A detektív – s személyében a tradicionális detektívregényolvasat csapdába kerül. A mesében negyven fiatal tudós készítette a kelepécét, hogy a nyomozót az oldalukra állítva megleljék Ali Baba kincseit.: „Miből gondoljátok, hogy ez a kincs még létezik? – kérdezte Burgum Bélus (...) – Írás van róla – felelte a fiatal tudósok vezére, s elővett egy vaskos régi könyvet, „Az ezeregy éjszaka meséit.” Az írott textus szakrális síkon egyesíti a valóságot az igazsággal – így válnak a kincsek is spirituálissá. A látszat és a valóság eggyé válik az eddig oly korlátolt detektív elméjében: „Nem kell sem képzelegni, sem képzelődni! – szögezte le Burgum Bélus. – De el kell tudni képzelni sok mindent; mert a képzelőerő sok titkot megold, sok rejtélyt felszámol...”. Íme, így beszél egy imaginárius medve! És ez még mind semmi! A fejlődési görbe csúcán A detektív és a költői igazság című alfejezet áll. Malacka, a címzetes költő ünnepi szonettet írt Burgum Bélus tiszteletére, melynek utolsó két strófája következőképp hangzott: „Díszlövés! Süssétek el a tarackot! / Az ágyúcső szórjon aszalt barackot / Bélusnak s az ünneplő teremnek! / Ünneplik Bélust a sárkányok, kalifák, / s tiszteletére kinn a villanyfák / ehető villanykörtét teremnek.” – s csakugyan, a tisztelt publikum nagy öröme a cirkusz mozsárágyúja aszalt barackot repít a levegőbe – ezzel kitekerve a metaforikus jelentés nyakát. Nem csoda, hogy ennek hatására még egyszer s utoljára a nyomozó medve beleesik makacs hibájába: szá-

mon kéri az ehető villanykörtéket a költőn, s mikor kiderül, hogy valóságban nincs ilyen, ex catedra kijelenti: a vers hazugság. Ugyanezt mondaná a nagy Sherlock Holmes, Colombo vagy Derrick, ezt csaholná Rex felügyelő... ugyanis a valóságtól elvonatkoztatott – virtuális igazság pragmatikus módon nem értelmezhető. Erre tanítgat a szöveg: „Amit Malacka írt: az a költői igazság.(...) Minket itt, ma este, az lelkesít és örvendeztet, hogy Malackának a lelkében a villanyfák ünneplőbe öltöznek (...) Ez az ünnepi érzés: igaz. S amit így állítunk a villanyfáról, az költőileg igaz. Lelkesít minket, jól esik nekünk. Annyira, hogy már nem is érdekelnek a valódi villanyfák.”

Szintén a valóság és igazság megkülönböztetésére okítgat a könyv végén megjelenő Burgumburg című „folyóirat”. Mondhatni, itt interiorizálható a könyv eddigi mondandója. A Háy János Akadémia rovatban domborodik ki a Burgumburg-projekt alapkonceptiója, ahol mód nyílik az önálló alkotótevékenységre – már ismert szövegtestek alapján (például: Száraz tónak nedves partján döglött béka kurutyol...). Leegyszerűsítve: végy egy tetszőleges textust, fűszerezd egyéni fantázia alapján – egy nagy ka-

nál fikcióval, egy csipet kételkedéssel a valóság és igazság fogalmi különválnak – a füllentés pedig metaforává alakul, az originális szöveg egyéni ízekkel gazdagszik.

A könyv hátsó borítólapján Szávai Géza azzal biztat, hogy a sorozat következő kötetében immáron a költő Malacka is segíteni fog Burgum Bélus nyomozásaiban. Így reménykedni lehet abban, hogy a funkcionális gondolkodásmódot még pregnansabban kiegészíti a lehetőségérzék – a metaforikus látásmód –, s ezáltal az igazság is több dimenzióban tűnik fel az olvasóközönség előtt. Hogy a tízévesek vajon mennyit értenek meg mindebből? Gyanítom, hogy nem túl sokat. De ami késik, nem múlik: a délibábos jövőben felsejlik a Burgumburgi meséken edzett nemzedék képe, amint profikat megszégyenítő szakértelemmel fejtegetik a posztmodern detektívregények bonyolult narratíváit – hálákat adva Burgum Bélusnak, aki első tárlatvezetőjük volt az imaginárius múzeum matinéelőadásán.

SZÁVAI GÉZA: *Burgum Bélus – a mesterdetektív.* Pont Kiadó, Bp., 1995.

Vukovári Panna

1848/49 mártírjai

1999. október 6-án a Hadtörténeti Múzeum ünnepélyes keretek között nyitotta meg új kiállítását az érdeklődő közönség, a diákság és a pedagógus társadalom előtt, Megtorlás – az 1848/49-es forradalom

és a szabadságharc mártírjai’ címmel. Ezzel zárjuk az 1848/49-es forradalom és szabadságharc 150. évfordulója alkalmából rendezett reprezentatív megemlékezéseket.

A három termet megtöltő tárlat közvetlenül kapcsolódik a „Fényesebb a láncnál a kard” című kiállításunkhoz. Ez utóbbi ugyanis a forradalom és szabadságharc hadtörténeti vonatkozásainak megjelenítésére vállalkozott, és a Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériumának Múzeumi Osztályától Nívó-díjat kapott. Hasonló színvonalú kiállítással szeretnénk tisz-

telegni a szabadságharcban elesettek, kivégzettek és üldözöttek emléke előtt.

A világosi fegyverletételt véres megtorlás követte. Kivégzés, várfogság vagy emigráció várt a magyar katonai vezetőkre. A statisztikai adatok szerint csaknem 500 törzstiszt és tábornok került a császáriak kezére. Közülük huszonkét tisztet halálra ítélték és kivégeztek, tizenketten a börtönben haltak

meg, kétszázhatvanhatan hosszabb-rövidebb ideig várfogságban sínylődtek. Az önkényuralom azonban az egyszerű földműveseket és a falusi papokat sem kímélte. Időnként egész községeket sújtott kollektív büntetéssel. A megtorlásnak körülbelül százötz civil és katona áldozata volt, akiknek mártírsága sokáig élénken élt a nemzet emlékezetében.

A jelenlegi általános iskolai és gimnáziumi tankönyvek ennek ellenére csupán néhány sort szentelnek az áldozatok emlékének. Diákjaink többnyire csak az aradi vértanúk és *Batthyány Lajos* nevét ismerik, a többiekéről méltatlanul elfeledkezett a történelem. Célunk, hogy a lehető legteljesebb képet nyújtsuk e keserű korszakról, méltóképpen megtisztelve a nagyközönség által eddig még kevésbé ismert mártír személyiségeket is. Az ide látogató diákok nem csak új ismeretekkel gazdagodhatnak, hanem megsejthetik az önkényuralom éveinek érzésvilágát, megérthetik a korszak mai napig érvényes üzenetét.

Kiállításunk gerincét alkotják a képzőművészeti alkotások, amelyek közül kiemelkedik *Kiss Tibor* festőművész 24 részes arcképsorozata. Ezek a festmények a 48-as mártírokat ábrázolják hitelesen. Az első terembe lépve szemközt az aradi vértanúk portréit látjuk meg először, oldalt pedig *Mednyánszky Lászlóra*, *Ormai Norbertre*, *Lenkey Jánosra* és másokra emlékezünk. Tisztelgünk a szabadságharc oldalán harcolt külföldi tisztek, a német *Peter Giron* és a lengyel *Mieczyslaw Woroniecki* előtt, akik életüket adták eszméikért. Megjelenítjük továbbá a kortárs képzőművészet témába vágó alkotásait is.

Tárlataink számos ereklyeként tisztelt tárgyat őriznek. Az első teremben látható *Schweidel József* tábormok keresztje, amelyet a hagyomány szerint a kivégzéskor is a kezében tartott. A mai szemlélő számára is megrázó emlék *Leiningen-Westerburg Károly* tábormok szívereklyetartó urnája, amit felesége készített. Fontos képi emlékműanyag

Berzsenyi Lénárd ezredes rajzsorozata. Az Olmützben raboskodó fogoly elítélt társait mintázta meg a várbörtönben.

Kiállításunk elsőként nyújt át megtekintésre olyan relikviákat, amelyeket a magyar közönség még soha nem láthatott. Arra törekedtünk, hogy kuriózumnak számító ereklyék összegyűjtésével a lehető legváltozatosabb képet tárjuk az érdeklődők elé. Ennek érdekében vettük fel a kapcsolatot az erdélyi múzeumok illetékeseivel, s néhány különleges műtárgyat kölcsönöztünk Aradról és Kolozsvárról is. (Például babérkoszorú *Láhner György* tábormok tiszteletére, porcelántányérok *Vécsey Károly* tábormok hagyatékából, kávékészlet *Kiss Ernő* tábormok hagyatékából, *Batthyány Lajos* halotti oklevelének másolata.)

A megvalósításhoz elengedhetetlenül szükséges volt a kiállítandó műtárgyak helyreállítása. Felújított formában bocsátjuk megtekintésre a festmények, a grafikák, a használati tárgyak legnagyobb részét, s mellettük egy restaurált honvédszászló is megjelenik. A hosszú várfogságot szenvedett szabadságharcosok iránti tiszteletből tesszük közzé börtönben készített faragványaikat. A második teremben eredeti dokumentumokat, korabeli kihallgatási jegyzőkönyveket, hadbírószági ítéleteket tanulmányozhat a látogató.

A kiállítás befejező része a megtorlás emlékezetének megjelenítésére vállalkozott. A bebörtönzöttek és a kivégzettek iránti szolidaritás később számos művészi alkotás ihletője lett. Az áldozatok használati tárgyai közül jó néhány ékszerré nemesült. Gyászfátyollal díszített portréjuk már a kiegyezés előtt megjelent a 19. századi otthonokban. A sarokban berendezett neobarokk szobabelsőt ezt a hangulatot érzékelteti.

Tárlatainkhoz a Hadtörténeti Könyvtár bibliográfiáját is mellékeljük. Az olvasmányajánlat szabadon elvihető, a szakirodalom könyvtárunkban megtalálható.

Péteri Annamária

Az MVM Rt. bemutatóterme

Több mint hat éve nyílt meg a IX. kerület Mester utca 7. szám alatt a Magyar Villamos Művek Rt. bemutatóterme. Az Iskolakultúra hasábjain már több alkalommal beszámoltunk e létesítmény céljairól, illetve annak kapcsán az MVM Rt. Iskolai Programjáról. Ez alkalommal felvázoljuk az elért eredményeket, és áttekintést adunk arról, milyen módon tud a pedagógus társadalom bekapcsolódni az ott folyó munkába.

A bemutatóteremben zajló tájékoztatási tevékenység súlypontja az iskolákkal, pedagógus szervezetekkel fenntartott rendszeres kapcsolat. A bemutatótermet a legkülönbözőbb korosztályú vendégek látogatják, leggyakrabban szervezett formában. A csoportok az óvodáskortól egészen az egyetemistákig magukba foglalják az oktatási intézmények teljes skáláját. Rendszeres látogatók a tanári munkaközösségi csoportok is.

A létesítmény gazdag infrastrukturális adottságokkal rendelkezik: egy hatvan főt befogadó előadóterem fogadja a vendégeket. A terem korszerű multimédiás projektorral van felszerelve, melyek a teremben zajló órák szakmai háttérét számos demonstrációs eszközzel biztosítja. E demonstrációs eszközök az erőművek működéséről készült mozgó fényképek, melyek valamennyi elterjedt erőműtípus működését bemutatják látványos, polárfóliás kivitelben. Egy számítógépes program segítségével tetszőleges lakóház vagy lakás elektromos fogyasztását lehet modellezni, egy fogyasztásmérő kerékpárral pedig az ember villamosenergia termelését tudjuk érzékelteni. A napenergia hasznosítását, a napelemek működését, vagy a szélenergia-erőműveket makettek mutatják be. A látogatók látványos világító sémátblákon keresztül ismerkedhetnek meg a villamosenergia-rendszerrel, a villamos hálózat felépítésével, az üzemirányítással.

Nagyszámú filmanyagunk a különböző korosztályú diák-, illetve pedagóguscsoportok számára készült, ezt egészítik ki a vetíthető ábrák, grafikonok. Filmjeink bemutatják a villamosenergia-rendszert, a különböző erőműtípusokban lejátszódó energiaátalakítási folyamatokat, az áram gazdaságos és

biztonságos szállítását és elosztását. Több film foglalkozik az energetika környezetvédelmi vonatkozásaival, a légköri kibocsátások csökkentésének, a radioaktív hulladékok elhelyezésének lehetőségeivel. A villamos balesetek megelőzésére készült filmek a háztartásban és a közterületeken előforduló veszélyekre hívják fel a figyelmet.

Mindezen eszközök felhasználásával rugalmasan összeállítható foglalkozások tartathatók meg. A sokféle kiadvány révén az előadásokon, órákon közölt információk jó része írásos, elvihető formában is megtekinthető.

A Mester utcai bemutatóterem azonban nemcsak a folyamatos foglalkozások révén áll kapcsolatban az oktatási intézményekkel. Az MVM Rt. és az áramszolgáltató részvénytársaságok hatodik éve hirdetik meg energetikai pályázatukat a diákság számára. A kétfordulós pályázat első fordulójában a pályázatokat a területileg illetékes áramszolgáltatókhoz kell beküldeni, második körben a továbbjutott pályamunkákat az MVM és az áramszolgáltatók közös szakértő zsűrije értékeli neves fotó- és képzőművészek bevonásával. Évről évre több ezer pályázat érkezik be: rajzok, festmények, fotók, montázsok, makettek.

A bemutatóterem különböző fizika-, technika-, környezetvédelmi vetélkedők, díjkiosztó ünnepségek kedvelt színhelye is. Immár hagyományos kapcsolatunk van a Fővárosi Pedagógiai Intézet által koordinált technika és fizika munkaközösségekkel, gyakran tartanak nálunk megbeszéléseket, szakmai előadásokat. A Budapesti Műszaki Egyetem Villamosmérnöki Karával, a Kandó Kálmán és Bánki Donát műszaki főiskolák tanszékeivel is rendszeres a kapcsolat.

Termünk a nyári vakáció ideje alatt is nyitva van. Várjuk mindazokat az óvodás- és napközi táboros pedagógusokat, akik a Budapesten nyaraló gyerekek számára szeretnének tartalmas és érdekes programot nyújtani.

A bemutatótermi foglalkozást általános előadással nyitjuk meg, ahol helyet kap a villamosenergia-iparág rövid bemutatása, balesetvédelmi, környezetvédelmi és energiahatékonysági kérdések. A foglalkozások olyan interaktív, párbeszédés formában zajlanak, amelyben az érintett témakörök a tanulók érdeklődési körének megfelelően változhatnak. A gyerekek filmeket láthatnak az áram használata közben felmerült kérdésekről. A teremben található demonstrációs eszközöket a hozzánk ellátogató diákok nemcsak megnézhetik, de ki is próbálhatják. A legfiatalabbak rajzolhatnak, illetve az árammal kapcsolatos kifeszítőket színezhetik.

A bemutatóterem életéhez vetélkedők rendezése is hozzátartozik. Itt a résztvevők energetikával kapcsolatos totókat töltenek ki. Az ÁNTSZ-szel kialakult jó kapcsolatunknak köszönhetően nemcsak a bemutatóteremben, hanem külső helyszíneken, például művelődési házakban is megjelenünk. Ellátogatunk iskolákhoz is, ahol rendhagyó óra keretében különböző korosztályú tanulókkal beszélgetünk az árammal kapcsolatos témákról.

A bemutatóterem a 218-0002 telefonszámon, előzetes bejelentkezés alapján látogatható csoportosan, munkanapokon 8–16 óráig. A szakmai színvonalról pedagógus végzettségű kollégánk gondoskodik.

Megkértük néhány rendszeresen visszatérő vendégünket, mondja el véleményét, benyomásait a bemutatóteremről.

Nagy Attiláné, a Fővárosi Pedagógiai Intézet vezető szaktanácsadója évek óta részt vesz rendezvényeinken, számtalan közös előadásunkon, vetélkedőkön:

Pár évvel ezelőtt ismerkedtem meg a bemutatóterem céljával, feladataival, törekvéseivel. Ennek hatására ismertettük meg a pedagógusokkal, a munkaközösségekkel, majd később a gyerekekkel is a bemutatóterem foglalkozásait, gazdag videoanyagát és demonstrációs eszközeit. Először csak a tanárok szűk rétege járt ide, de

mára szinte magánéan érzi a budapesti pedagógus társadalom. Itt mindig valami érdekes dologgal találkoznak, mindig arra irányítják a figyelmet, ami a mindennapi élettel kapcsolatos, és ez persze szorosan kapcsolódik a mi területünkhöz, a technika és háztartástan tantárgyokhoz. Nagyon örülök annak, hogy olyan kollégákat ismerhettem meg a bemutatóteremben dolgozók közt, akik hivatásuknak érzik, hogy ezt a területet tanítási gyakorlatukba beépítve ismerhessük meg.

Munkaközösségi foglalkozásokat tartunk, fórumokat, általános iskolai versenyeket, különböző diákrendezvényeket, szemináriumokat, tanfolyamokat szervezünk ebben a létesítményben. A bemutatóterem vezetője kiváló előadókat hívott meg az MVM Rt.-ből.

Azt hiszem, mi, tanárok elmondhatjuk, hogy ott-honra találtunk a bemutatóteremben: a foglalkozásaink nagy része itt bonyolódik le. Külön szeretném kiemelni, hogy a teremben látható anyagok a háztartástan oktatása során is számos segítséget jelenthetnek, különösen, hogy minden itt fellelhető információs anyagot az energiahatékonyság és a környezettudatosság szemlélete jellemez.

Zombory Miklós, a XI. kerület Teleky Blanka Általános Iskola tanára. Huszonegyedik éve dolgozik az iskolában és oktatja a technika tantárgyat:

1993 őszén látogattam el először a bemutatóterembe egy csoporttal, technika munkaközösségi foglalkozásra, s nagyon megtetszett a terem programja. Bármikor jövök erre, mindig valamilyen technikai újdonsággal ismertetnek meg, kiadvány formájában, filmekben, számítógépes programokon, vagy akár szóban.

Elég körülményes eljutnunk ide Kelenföldről, így sajnos nem tudok olyan gyakran eljönni, ahányszor szeretnék. Általában kéthavonta benézek a bemutatóterembe, így nagyon sok információhoz jutok hozzá. Az iskolában a villamos energia előállításáról, szállításáról és felhasználásáról bemutatott anyagok nem eléggé szemléletesek, ezért úgy hiszem, hogy például az itt megnézhető látványos filmek sokkal közelebb hozzák az energetikát a gyerekekhez. Ez azért is fontos, mert az átlagember és -diák számára lényegében nem adatik meg a lehetőség, hogy a nagy energetikai létesítményeket személyesen is megtapasztalja, megismerje. Ebben segítenek sokat az itt látható filmek. Ezeket megtekintve nemcsak hogy kérdéseket lehet feltenni, melyekre szakszerű válaszokat kapunk, hanem szóban is kiegészítik a film-ben látottakat, hallottakat újdonságokkal, ami persze nem ugyanaz, mintha egy tanár tenné, aki talán nem is járt erőműben.

A bemutatóterem programjairól levélben is értesítenek minket. Nagyon sok mindenben segíti munkámat a létesítmény iskolai programja, hiszen nyolcadik osztályban, technikában, első félévben kilenc órában van, a második félévben mintegy húsz, amelyekben a gyerekek a villamos energiáról tanulnak részletesen. Ennyi óra alatt megtanítani az erôműtől a fogyasztóig terjedő, meglehetősen bonyolult rendszert szinte képtelenség. Nem is beszélve arról, hogy mennyivel szemléletesebb az energetikát filmekben, demonstrációs eszközökön keresztül megismertetni, mint a száraz tananyagot keresztül. A bemutatóteremben lévő erôművi mozgó sémák nagyon jól szemléltetik és kiegészítik azt, amit a tanulók az erôművekről hallanak az órán. Szintén nagy segítség a számítógépes program, amely a lakás fogyasztását modellezi, arányaiban mutatja meg az elektromos készülékek havi fogyasztását.

Én azt javaslom, hogy még több videofilm készüljön, méghozzá részletekről, hiszen ezzel lehet igazán „megfoghatóvá” tenni az energetikát.

Hemrik Jánosné, technika szakos tanár:

Azt hiszem, 1994-ben, akkori törzsiskolám, a XII. kerületi Virányosi Általános Iskola küldött el egy technikatanároknak meghirdetett munkaközösségi alakuló ülésre, melyet itt, a bemutatóteremben rendeztek meg. Nem sokkal ezután meghívást kaptam egy továbbképzésre, melyet bécsi professzorok vezettek, s amely a lakáskultúra témakörében technikatanárokat oktatott három napon keresztül. Már a technikatanároknak rendezett összejövetelen is módunk volt megismerkedni a Bemutatóterem funkcióival, szolgáltatásaival, sok hasznos szóróanyag birtokosa lettem, s ez a kapcsolat csak mélyült a három nap során. A törődés, a kedvesség, a szervezethezesség, a maximális figyelem tanúi lehetünk, és ez kihatással volt a továbbképzés hangulatára is. Szívesen voltunk együtt ebben a barátságos környezetben. Itt kaptam először felhívást a diákpályázatra, amely felkeltette figyelmemet, hiszen a pályázatok témái mind a ben-

nünket foglalkoztató való világgal kapcsolatosak. „Barátságos energia...”?

Ezzel igenis érdemes foglalkozni. Előzőleg már tanulóimból összeverbuvált kis csapataimmal, akikkel más pályázatokon már részt vettünk – és nyertünk –, nekiláttunk a munkának. A pályázatra tavaly már ötödik alkalommal neveztünk be. A témák érdekesebbek, a lebonyolítás korrekt, igazságos, az egész országot megmozgatja és a döbbenet erejével hat rám minden évben az a tapasztalat, hogy mennyi rendkívül tehetséges fiatal van Magyarországon, akik hasonló pályázatok híján maguk sem lennének igazán tisztában kreativitásukkal és művészi hajlamaikkal.

A díjazás is korrekt és magas szintű, valamint a díjazók nem felejtkeznek meg a pedagógusok munkájának megbecsüléséről sem, amely mint tudvalevő, nem oly nagy divat nálunk. Meg kell mondjam, saját kreativitásom is e pályázatok hatására fejleszttem, mert a pályázati felhívás után egy-két héttel gondolkodván, egy reggel mindig arra ébredek, hogy megálmodtam a következő pályázati munkát...

A bemutatóteremben kulturált körülmények között audiovizuális eszközök és játékok is beillő makettek segítségével tájékoztatják a diákokat arról, hogy az a „láthatatlan” energia igenis látható. Javaslatom mindösszesen annyi, hogy talán még nagyobb propagandát kellene kifejteni az iskolák között a programokkal kapcsolatban. Tudom, hogy így is állandó a „telt ház”, de talán az iskolákban dolgozó pedagógusok sem tudnak arról, milyen lehetőségük van arra, hogy diákjaiknak élményekkel megerősített tudást nyújtsanak. És akkor még nem is beszéltem a technikaoktatás és a bemutatóterem kapcsolatában rejlő lehetőségekről, amelyek valóban hozzájárulhatnak, hogy egy kicsit nagyobb megbecsülésnek örvendhessen ez a gyermekek számára oly fontos tantárgy.

Köteles Sándor
Az MVM Rt. Mester utcai
bemutatótermének vezetője

Kiss Árpád

20 éve hunyt el *Kiss Árpád*, a magyarországi pedagógiai modernizáció úttörője. Tiszteletére emlékülést szerveznek tanítványai. A Magyar Pedagógiai Társaság – mely egykori elnökét tisztelettel Kiss Árpádban – a jeles professzor nevét viselő díj kitüntetettjeit hívta össze beszélgetésre.

A csenyétéi daloskert

Magyar cigány iskolai énekeskönyv (hangkazettával)

A cigányság oktatásának segítésére, kultúrájának az iskolai életbe való bevitelére eddig még alig készültek kiadványok. Eddig egyedül a román anyanyelvű beások azok, akik kultúrájuk két területéről, a zenéről és a meséről jelentettek meg iskolai segédanyagot. A magyarországi cigányok döntő többségét, mintegy 71%-át kitevő magyar cigányok kultúrájáról azonban eddig még semmi sem volt iskolai célra hozzáférhető. Hozzá kell tenni, hogy az érdeklődő nagyközönség számára is csak egyetlen, de a boltokban már mintegy tíz éve nem kapható hanglemez jelent meg, néhány népmese kiadvány pedig kis példányszámban, kizárólag a tudományos közönség számára elérhető.

A kiadvány arra irányul, hogy mintegy megkezdjük vele ennek a rendkívül súlyos hiánynak a pótlását. Alapvetően kétféle célt szolgál: egyrészt a magyar cigány zenekultúra azon daltípusait tartalmazza, amelyek leginkább reprezentatívak. Másrészt segédanyagként szolgál azon pedagógusok számára, akik egy-egy adott közösség zenei anyagát, zenélési szokásait stb. kívánják az iskolában megjeleníteni. Ehhez kapnak a kötetel, illetve kazettával útmutatást: hogyan kezdjenek hozzá és milyen eredmények, azaz dalműfajok, zenélési hagyományok szokások stb. élhetnek a közösségekben.

A kiadvány egyetlen közösség, esetünkben egy cigány falu zenei hagyományainak monografikus felvételéből, illetve feldolgozásából indul ki. Figyelme a közösségekben található zenei műfajok, zenés népszokások és zenélési szokások egészére kiterjed. A bevezető tanulmányok közül az elsőt *Pólya Zoltán* írta, aki nyolcév-

nyi tanítói munkája alatt a helybeliek zenélési szokásait megfigyelte, és tapasztalatait élményszerűen írja le. A második tanulmány a népzene kutató *Kovalcsik Katalin* és a zene tanár *Kubinyi Zsuzsa* műve, akik Pólya Zoltán és Kovalcsik Katalin Csenyétén készült zenei felvételeit leírták, a dalanyagot stílusok és típusok szerint osztályozták és összeállították belőle a 74 dallamot bemutató Példatárát, illetve a hangkazettát. Tanulmányuk a csenyétéi cigányok zenekultúrájának, zenélési szokásainak bemutatása mellett javaslatot is közöl a pedagógiai felhasználásra. A bevezető tanulmányok után következik a Példatár, amely a dallamokat a kazettán lévő sorrendben, illetve zenei rendben közli, majd a Mutatók című fejezet a gyűjtési adatokat, illetve a jobb eligazodást segítő mutatókat (a dalok kezdősorai abc-rendben, előadók listája) tartalmazza. A hangkazettát a szerzők úgy állították össze, hogy komplex zenei élményt nyújtson, tehát bármikor: tanórán, iskolai ünnepségen vagy akár otthon hallgatható legyen.

Zánka

Az 1999. évi országos zánkai konferenciának az iskolai marketing a központi témája.

Freinet – magyarul!

Művelődéstörténeti esemény! Megjelent egy teljes Freinet-mű magyarul. „Mátyás mondásait”, a francia reformer néptanító alapvető elméleti művét a Kemény Gábor Iskolaszövetség adta ki. Jellegzetes, hogy a fordító, *Ósz Gabriella* eszperantó nyelvről ültette át magyarra a könyvet.

Balogh Jenő gyémántdiplomája

A hazai vizuális pedagógia örökifjú nagy reformere gyémántdiplomát vett át a Képzőművészeti Főiskolán. Az idős Mestert tanítványai, tisztelői köszöntötték a Nemzeti Tankönyvkiadóban rendezett ülésen. A Mester korát meghazudtoló kritikus hevülettel bírálta pedagógiánk maradiságát, a verbális kommunikáció „vaskos bástyáit”, követelte a vizualitás jogait.

Oktatásmenedzsment

A menedzsment tudomány viszonylag új keletű a különféle szervezetek működésével foglalkozó diszciplínák körében: eredete az Egyesült Államokban a század első évtizedeire tehető. Még inkább újnak kell tekintenünk a menedzsmentet az oktatásügy vonatkozásában. Ennek kialakulása, majd látványosan gyors fejlődése az angolszász országokban a hatvanas években ment végbe.

A magyar nyelvben is honossá vált menedzsment szó használata azonban nem a fogalom eredetével vagy valamiféle angomániával magyarázandó. A menedzsment más, mint pusztán „vezetéstan”. Hogy mi, az persze nem magától értetődő. A vezetés tartalma, viszonyai és technikai folyamatos változásban vannak. Maga a szakma is vitatkozik a menedzsment mindenkori definícióján s annak más tudományoktól, így a szociológiától, a szervezetelmélethez, a közgazdaság-tudománytól vagy a politikatudománytól való elhatárolásán.

A menedzsment dinamikus diszciplína: úgy koncentrálna a szervezetre, hogy azt a benne közreműködő vezető(k) és nem vezetők, valamint azok csoportjaiból álló alakulatként írja le; úgy elemzi a szervezet működését, hogy abban a tervezéstől az eredményességig valamennyi funkciót egymásra vonatkoztatva értelmez. Nem véletlen tehát, hogy a piaci szféra termelő, majd később szolgáltatási ágazatai és a menedzsment egymással kölcsönhatásban fejlődtek. S talán az sem véletlen, hogy ez a közelítésmód nehezen kapott teret az oktatásügyben.

A rendszerváltással Magyarországon is létrejöttek egy piaci versenytársadalom kialakulásának feltételei. Egy ilyen társadalom azonban nem alakul ki magától. A megfelelő jogi, gazdasági, társadalmi háttér mellett a tudás, tapasztalat alapvető. Ennek a felismerésnek a nyomán jól érzékelhetően indult meg a menedzsment előretörése a legkülönbözőbb szintű képzésekben, elsősorban a pénzügyi és a termelő szférában.

Az oktatásügyben a piac, a versenyhelyzet kezdetei visszanyúlnak a rendszerváltás előtti időszakra. Az 1985-ös

oktatási törvény és a gazdaság fokozódó krízishelyzete, lehetőségek és kényszerek együtt hatása adott nagyfokú cselekvési szabadságot az iskoláknak, s azon belül is vezetőiknek a kezébe. Az oktatásirányításban a decentralizáció kezdeteit jelentő nyolcvanas évek második felére a néhány alternatív program közötti választás lehetősége, valamiféle tankönyvpiac léte, a középiskolai kínálat – szinte áttekinthetetlen – bővület jelentett választási lehetőséget az iskolahasználónak. S szinte ezzel egy időben a választás lehetőségénél „keményebb” tényező, a demográfiai hullám – előbb az általános, majd a középiskolák szintjén – jelentett új kihívást: élesedő versenyt a tanuló-utánpótlás biztosítására más iskolákkal szemben. Az iskolák emellett a szűkülő erőforrások között rákényszerültek az intézmények működési körének kibővítésére, szolgáltatások vállalására, külső anyagi segítség igénybevétele, az intézmény piacosítására is. Az önkormányzati iskolafenntartás ténye pedig már nem csak az oktatási rendszeren belül az iskolák között okozott versenyhelyzetet a szűk finanszírozási forrásokért való harcban, hanem az „iskolaügy” jelentőségét, értékét is versenytényezővé tette a település más feladataival való összehasonlítás révén. Ha mindehhez hozzákapcsoljuk a Nemzeti Alaptanterv iskolai elkészítésének és fenntartói elfogadtatásának munkáit, akkor könnyen belátható, hogy szakmai, politikai, társadalmi érvek sora igényli a menedzsment szemléletet és tudást az oktatásügyben is.

Ezt a szükségletet – empirikus tapasztalat szerint – maguk a működő iskolavezetők, s az iskolai vezetőképzéssel foglalkozó intézmények is érzékelik. Már 1991-ben ezer iskolaigazgatóval történt empirikus vizsgálatok is azt mutatta, hogy a gyakorló iskolavezetők több, mint kétharmada venne részt korszerű, gyakorlatközelű, a menedzsment elemeire építő vezetőképzésben, jöllehet nagyobb részük előzőleg már végzett valamilyen vezetőképző tanfolyamot vagy iskolát. Az ilyen kurzusok iránti igényt a képzéssel foglalkozó intézmények is érzékelik. A

Holland–magyar iskolai vezetőképző program Eötvös Loránd Tudományegyetemen tartott egyéves kurzusa is ennek tapasztalatait erősítette. a vezetőképzés korszerű tananyagainak, taneszközeinek kifejlesztését, a nálunk fejlettebb tapasztalatok átvételét, megismerését kívánja szolgálni az a kötet, amely az élenjáró külföldi szakirodalomból válogatott tanulmányokat jelentet meg magyar nyelven.

A kötet elsősorban az iskolaszervezetre és a szervezetfejlesztésre koncentrál; azon belül is több elméleti megközelítést tartalmaz. Az iskola mint szervezet megértését segítő elméleti tanulmányok mellett az iskolai szervezetnek, az iskola kultúrájának, az öngazgató iskola modelljének megismerésével a kötet a képzésben való felhasználás célja mellett gyakorlati segítséget is képes nyújtani a szervezetfejlesztéssel ma gyakran szembenézőni kényszerülő iskolavezető számára is.

A kötet tartalma:

Tony Bush: Az oktatásmenedzsment elméleti. A menedzsment fontossága az oktatásban.

Gareth Morgan: Szervezetképek. Bevezető. Egy modell: Érdekek, konfliktus és hatalom – a szervezetek mint politikai rendszerek.

Peters-J. Waterman: A kiválóság keresése. A szervezeti politikai változások stratégiái.

Wendell L. French–Cocil H. Bell, jr.: Szervezetfejlesztés. Mi az a szervezetfejlesztés? A szervezetfejlesztés működési összetevői.

Mark Hanson: Oktatásirányítás és szervezeti viselkedés. Kontingencia-elmélet (Sztituációelmélet)

Edgar Schein: A szervezeti kultúra és a vezetés. A tanuló kultúra.

Brian J. Caldwell–Jim M. Spinks: Az öngazgató iskola. Milyen az öngazgató iskola? Hatékonyság az együttműködő iskolai menedzsment révén.

Hedley Beare–Brian J. Caldwell–Ross M. Millikan: Hogyan csináljunk kiváló iskolát? Az iskolai kultúra fejlesztése.

Stephen Murgatroyd–Colin Morgan: Totális Minőség Menedzsment (TQM) és az iskola. A minőség definíciói és jelentősége az iskolai totális minőségmenedzsmentre.

Linda S. Ackermann: Fejlődés, átmenet és átalakítás: az intézmények belső változásainak kérdése.

Philip Kotler–Karen F. A. Fox: Stratégiai marketing oktatási intézmények számára. A marketing-tervezés folyamata. A piacok megértése, Kommunikáció a „közösséggel”.

Innováció az oktatásügyben

Szimulációs játék

Mindannyiunknak nap mint nap számtalan kisebb-nagyobb változással kell szembenézni mind a szakmai, mind a magánéletben. Ezekre általában gyanakvóan tekintünk, hiszen mindenki számára nehéz dolog a megszokott, jól ismert, biztonságos helyzet feladása és helyette valami kevésbé ismerős kipróbálása. A változások kezdeményezői gyakran csak a feladat szervezeti és szervezési oldalára koncentrálnak és hajlamosak megfeledkezni az új helyzetre felkészülő, a kevésbé ismert feladatokat felvállalni kényszerülő egyénekben lejátszódó folyamatokról.

Az oktatásügyi változások napjainkban számos új kihívás elé állítják az érintetteket. Az „Innováció az oktatásügyben” játék az oktatásügyi szervezeti változások szimulálásának eszköze. A résztvevők játékos helyzetben tanulják meg az iskolai innováció sikeres menedzselésének fontos elemeit. Valós stratégiákat próbálhatnak ki ahhoz, hogy milyen módon lehet egy fenntartó és a hozzá tartozó iskolák életében meghatározott célnak megfelelő változásokat elérni. A játékban résztvevő 3–5 fős csoportok 3–3 és fél óra leforgása alatt végigjárják a sikeres iskolai innováció érdekében megteendő legfontosabb lépéseket, de egyben játékosan átélnek azt is, hogy a változási folyamatban részt vevő egyének szempontjából egyáltalán nem mindegy, hogy mely mozzanatra mikor kerül sor.

A szimulációs játékot – 15 éves kutatási tapasztalatokra támaszkodva – az amerikai „The Network” cég fejlesztette ki 1990-re, elsősorban az oktatásügyi vezetőképzés számára. (Eredeti neve: Making

Change for School Improvement.) Négy évvel ezelőtt sor került európai – holland – adaptálására, amelyet az 1995/96. tanév végére a magyar változat kimunkálása követett. A magyar adaptálók jelenleg a lefordított és a hazai oktatásügyi környezetéhez igazított kísérleti változat kipróbálását végzik, amelyet a kiadás előtt legalább 10–12 „próbajáték” tapasztalata alapján kívánunk véglegesíteni.

Egy játékkészlet 3 csoport, azaz 9–15 főnek kínál egy időben játéklehetőséget. Több készletet alkalmazva a résztvevők száma emelhető.

Fordulópont

A Pont Kiadó új periodikát indított útjára a fenti címen. A kiadó hagyományaihoz híven a gyermekvédelmi nézőpontot érvényesíti a kötetekben. Az első kiadvány gyermek és média viszonyát fűzte tollhegyre.

Gyermekvédelem

Az ismert szerzőpár, Csizmár Gábor és Bíró Endre új jogszabály-feldolgozó és értelmező „kapcsoskönyvvel” jelentkezik. *Herczog Mária* a lektora és a Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó adja ki A szociális munka és a gyermekvédelem jogi kézikönyve című „kapcsoskönyvet”.

Új tankönyvek

Deli István Bevezetés a pedagógiába és Didaktika címmel írt tankönyvet az egyetemre váló kaposvári tanítóképző számára. Érdekesen egészíti ki e munkákat az andragógus Magyar Miklós munkáltató tankönyve, melynek címe A tanulás – élettevékenység.

ÁMK

Sor került a „Bajai ősre”, az innovatív ÁMK-k országos találkozójára. A két ágazat közé szorult művelődés egységesülő folyamataira hívták fel a résztvevők a figyelmet.

Zeneterápia

Kokas Klára új könyvét (Öröm, bűvös égi szikra címmel) az AKKORD Kiadó

adta ki, folytatódik a foglalkozások ihletett leírása.

Varvasovszkyné Velsz Dóra kötete magánkiadás. Címe: Zeneterápia és gyógypedagógia súlyosan és halmozottan sérültek intézményeiben. A könyv gazdag és meggyőző módszertani munkákat mutat be.

Lillafüred '99

A nagy hagyományú lillafüredi konferenciára 1999-ben is sor került. Reprezentatív előadók és vitavezetők tárgyaltak az esélyegyenlőség problematikájáról.

Új könyvek

a minőségbiztosításról

Setényi János: A minőség kora. Bevezetés az iskolai minőségbiztosítás gyakorlatába. Raabe Kiadó.

Balogh Anna (szerk.): Minőségértékelés, minőségbiztosítás az oktatásban. Szöveggyűjtemény. Fejér megyei Pedagógiai Intézet.

Horváth Attila: Minőségbiztosítási eszközök az óvodában, iskolában. Műszaki Könyvkiadó.

Szuromi Pálné (szerk.): Az oktatás minősége. Pedagógusoknak a minőségről. Csongrád megyei Pedagógiai és Közművelődési Kht.

Trencsényi László: Minőségbiztosítás a pedagógiai programban – hogyan? Okker.

Tóth Tiborné–Tóth Andrea: Értékelés és minőség a közoktatásban. Műszaki Könyvkiadó.

Középpontban a minőség – az ÁMK-ban is. Tanulmánygyűjtemény. Baja. ÁMKOE.

Tehetség

Vác a helyszíne a Magyar Tehetséggondozó Társaság szakmai rendezvényének és éves közgyűlésének. Mint köztudott, a társaság választmánya bizalmat szavazott Czeizel Endre elnöknek.

Kárpátalja

Pornói Imre és Szabó József a szerkesztői annak a kötetnek, melyet a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei Pedagógiai Intézet adott ki a magyar iskola ezer éveére emlé-

kezvéen. Szemelvények Kelet-Magyarország és Kárpátalja iskolatörténetéből a kötet címe.

Mustra

A Borsod-Abaúj-Zemplén megyei Pedagógiai Intézet módszertani pályázatának legjobb munkáiból készített kötet jelent meg a fenti címmel. Az írások igazolják, hogy a pedagógia, az iskola humanizálásának, a személyiségfejlesztésnek, az elfogadó pedagógiai magatartásnak vannak a mindennapi pedagógusmagatartásba beépült készségei, fogásai a hátrányos helyzetű régióban, a legnehezebb feltételek mellett működő iskolák, óvodák pedagógusaiban is. Sok írás szól a cigánygyerekekkel és szüleikkel alakuló konstruktív pedagógiai kapcsolatról.

Könyv és Nevelés – újra

Szellémesen jegyzi meg bevezetőjében a főszerkesztő, Balogh Mihály, hogy az idők múltával bizony az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum folyóiratát a „kor szellemében” – „Információhordozó és Személyiségformáló Pedagógiai Ráhatás” néven kellene illetni. Ám a tradíció kötelez: Könyv és Nevelés néven rangos folyóirata volt az iskolai könyvtárügynek évekig, váratlanul 1987-ben szakadt meg a folyam, s 12 év után indul újra a folyóirat. Dokumentumai tükrözik a szakma változásait és az OPKM gazdagodott funkcióit is, így a tankönyvügy, a tanszerügy is önálló rovatokat kapott. Ami még fontosabb: újra van rendszeres kritikai orgánuma a gyermek- és ifjúsági irodalomnak: önálló rovat maradt a lapban.

Takács Géza lapja

Az „iskola vaskos bástyáit” ostromolni nem szűn szakember lapot alapít: *Iskola-kép* címmel. A sajtóban közzétett felhívásában a szerkesztő a napi gyakorlatra reflektáló kollégáit toborozza szerzőnek.

Usinszkij

Ki emlékszik már Usinszkijra? Olyan oroszos a neve, tán még gyanús is – véli a mai olvasó. Holott K. D. Usinszkij a 19. század utolsó harmadának nagy hatású, nyugatos tájékozódású polgári pedagógusa volt

Oroszországban. Nemzeti klasszikus. A modern fejlődés úttörője. Kortársa a mi nemzeti klasszikusainknak, nemzeti liberálisainknak. Szabó Miklós kisonográfija, melyet az OPKM adott ki, ezért hiánypótló kiadvány.

Amatőr bábmozgalom

Az egri Ifjúsági Ház rendezésében hatodik ízben sorra került országos gyermekbábos fesztivál előestéjén szakmai konferencián jelentette be: felkészültnek érzi magát, hogy a gyermekek bábjátékos mozgalmában súlyponti szerepet vállalva a fesztivált valószínűs, évente sorra kerülő, az országot megmozgató, felmenő rendszerű rendezvényé fejlessze. Ebben segítséget kap a Harlekin Bábszínház egykori alapítójától, akik érzik az amatőrizmus iránti és a gyerekvilág iránti elkötelezettségüket. A feladatvállalásban segíti az egrieket a budapesti központú Báb-
játékos Egyesület (Internet-címe: www.jatekhaz.skicc.hu/babjatekos). A konferencia alkalmat adott a mustrára is, a NAT-korrekción megtepázta a bábos mozgalmat, hiszen korábban remélt diadalútjuk az iskola világába megszakad. A megyei közművelődési központok hatóereje csökkent. A képzés kevés és drága. A bábcsoportok találkozóinak gátat szabnak a közlekedési költségek. A bábmozgalmat korábban segítő úttörőmozgalom figyelme nem terjed ki már olyan intenzitással, más gyerekszervezetek érdeklődését még fel kell kelteni. Mindenesetre az egri találkozók törzsvendégei a miskolciak, a szabolcsiak, a hevesiek, Hajdú-Bihar-beliek, csongrádiak, Tolna megyeiek, Somogy és Zala megyeiek, komáromiak, veszprémiak. Néhány megyében idén is szerveztek bábos találkozót. Felvetődik a regionális szervezés esélye, illetve más civil társulások lehetőségének végiggondolása. A konferencia résztvevői úgy vélték, hogy egy jól szervezett fesztiválrendszer dinamizálhatja a nagy hagyományú, de ma kritikus helyzetben lévő gyermek-bábmozgalmat. Egy korszak jelképes zárókövének tekinthető a minap elhunyt Koós Iván emléke, aki magában egyesítette a gyermekeknek játszó profi bábjátékost, az amatőrmozgalmat segítő-koordináló szakembert, sőt a

játszóházas pedagógiai bábjátékot űző játékost is. Vajon felidézhető-e még ez a hármas egység?

Ökoszolgálat

Az Ökoszolgálat Alapítványt 1990 novemberében hozta létre nyolc környezetvédő társadalmi szervezet, a Dorogi Környezetvédelmi Egyesület, az EYFA Magyarországi csoportja, a Göncöl Alapítvány, az ISTER, a Káli Medence Környezetvédelmi Társaság, a REFLEX, a Talento Alapítvány, a Zöld Jövő Környezetvédelmi Egyesület és négy magánszemély.

Tevékenységükhöz támogatást többek között a Központi Környezetvédelmi Alap, Közép- és Kelet-Európai Regionális Környezetvédelmi Központ, Autonómia Alapítvány, SCORE, PHARE, Ökotárs Alapítvány, Független Ökológiai Központ, Belváros–Lipótváros Budapest Főváros V. ker. Önkormányzat, Fővárosi Önkormányzat, a MATÁV, a Soros Alapítvány nyújt, s az alapító csoportok is hozzájárultak. Fennmaradásukra tartós anyagi fedezet nincs, időről időre pályázatokból próbálják megteremteni működési feltételeiket.

Céljuk, hogy hidat képezzenek a társadalom különböző résztvevői között, a lakosság, a hatóságok, a civil szervezetek és a szakemberek között, segítve az egymásra találást, a problémák megoldását, az információ-áramlást a környezet védelme és az ember érdekében.

Mi veszélyezteti környezetünket, mi is az az ózonlyuk, globális felmelegedés, savasodás, amiről olyan sokat hallani?

Ki a szakértője egy adott környezetvédelmi témának, problémának?

Mit tehetünk mi magunk a környezet védelmében?

Hogyan láthatunk hozzá egy környezeti probléma megoldásához?

Mikor lesznek a közeljövőben környezetvédelemmel kapcsolatos események, demonstrációk, konferenciák?

Mivel foglalkoznak az egyes környezetvédő szervezetek?

Hol vásárolhatunk környezetbarát termékeket?

Milyen könyvekben, folyóiratokban olvashatunk környezetvédelemről?

Ilyen és hasonló kérdésekre válaszol az Ökoszolgálat.

Hogyan segít az Ökoszolgálat? Az Ökoszolgálat nem vállalhatja fel a beérkező problémák megoldását, viszont segít megoldási módok keresésében. Mivel két egyforma eset nincs, így kész „recept” sincs, ám a „hozzávalók” ismertek, és ezt a tudást megosztják a hozzájuk fordulókkal.

Szolgáltatásaik

Felvilágosítás:

- környezeti problémák hátteréről,
- környezeti adatok fellelhetőségéről,
- jogszabályokról, a környezetvédelem hatósági rendszeréről,
- különböző szennyezők egészségi hatásairól,
- környezetbarát életmód fortélyairól.

Adatbázis:

- környezet-, természet-, és állatvédő szervezetekről,
- a témával foglalkozó újságokról, rovatokról, rádió- és tv-műsorokról, újságírókról, szakértőkről,
- a hulladék újrahasznosítási lehetőségekről,
- veszélyes hulladékot ártalmatlanító cégekről,
- környezetbarát termékekről,
- tanulási, továbbképzési lehetőségekről.

Kölcsönzés

- könyvek, folyóiratok,
 - fogyasztásmérő,
 - akkutöltő.
- Eseménynaptár:
- a közeljövő környezetvédelmi eseményeiről.

Irodájukban fellelhetők

- a témával kapcsolatos könyvek, folyóiratok, szóróanyagok,
- nevelési segédanyagok,
- társadalmi szervezetek által készített tanulmányok.

Mi az, hogy ÖKO?

E kis szócska rövidítésként az ökológiát takarja, amely az élőlények természetbeni előfordulásának feltételeit, körülményeit vizsgáló tudomány. A szót a környezetvédő

mozgalmak általánosan az ember és környezete közötti kapcsolatra, kölcsönhatásra értik. Olyan életmód keresését jelenti ez számunkra, ami nem veszélyezteti Földünk fennmaradását, összhangban van a természettel.

Ökoszolgálat

1054 Budapest, Vadász utca 29.

Telefon/fax: 311-7855

Belföldről díjmentesen hívható:

80-269-446

Pest megyei olvasnivaló

A Pest Megyei Pedagógiai Szolgáltató Intézet (1052 Bp., Városház u. 7. Tel.: 317-6570, fax: 266-9081) kiadványaiból:

Mertlné: Számolási készségfejlesztő feladatok gyűjtemény 1. oszt.

Nagy István: Felzárkóztató feladatgyűjtemény matematikából 6., 7., 8. o.

Matematikai feladatbank 5–8. oszt.

Csömöriné: Feladatok az ige helyesírásának gyakorlására 6. o.

Bíró Zoltán: Témazáró feladatok biológiából 6., 7., 8. o.

Pálné-Bíró Z.: Témazáró feladatok földrajzból 6–7. o.

Pálné-Bíró Z.: Témazáró feladatok földrajzból 8. o.

Gulyás: Nyelvi barangolások

Ujvári: Matematika tehetségfejlesztő versenyfeladatok gyűjteménye

Jekkel E.–Horváth F.: Rejtvénnyel könnyebb!

Farkas Károly Játszd el a teknőcöt! 1–2. o., 3–4. o., 5. o.

Tóth Tibor: Nyelvtani stúdium középiskolásoknak

Turóciné: NAT kompatibilis tanári segédlet 8. és 9–10. o.

Képességfejlesztő szabályjáték gyűjtemény I., II., III.

Tóth T.: Osztályfőnöki kézikönyv

Bakóné: Táncold át az esztendő!

Zsidákoviczné: Hej, óvoda, óvoda

Buresné: Életvitel tanmenet 5., 6., 7., 8. o. számára

Buresné: Életvitel tanterv

Péter Etelka: Sóhajtásnyi csönd (verseskötet)

Zsidákovits: Álomországban jártam?!

Tóth Tibor: Irodalom, nyelvtan feladatlapok 7. o.

Érettségizettek szakképzési lehetőségei

Alapítványi és magániskolák

Közlekedési ismeretek

Ünnepel az iskola I–II–III. kötet

Lépésről lépésre

Szakmai szervezetek együttműködése

A Sulibörze keretében 1999. szeptember 4-én, a szervezetek hagyományos tanévnyitói rendezvényén huszonöt szervezet képviselője ismételten napirendre tűzte a pedagógus szakmai szervezetek rendszeres együttműködésének kérdését. A jelenlévők megerősítették, hogy szükségesnek tartják az együttműködést.

Az együttműködés célja: a szakmai szempontok és érdekek hatékonyabb megjelenítése, érvényesítése. Ennek érdekében felmerült javaslatok:

– az információcsere javítása;

– ajánlások tétele, a döntések előkészítésében való részvétele;

– szükség esetén közös fellépés a szakma érdekében;

közös információs iroda működtetése;

– a megfelelő szervezeti forma kialakítása;

– felmerült továbbá a szervezetek által közösen összeállított kiadvány megjelentetésének lehetősége is.

Hétagú Előkészítő Bizottságot választottak, tagjai:

Barlai Róbertné (Független Pedagógus Fórum), Horváth István/Ringhofer Ervin (Kollégiumi Szövetség), Ligeti Csákné (Budapesti Pedagógusok Szakmai Szervezete), Miklósi László (Történelemtanárok Egylete), Pecsénye Éva (Új Katedra), Várdai Márta (Pozitív Országos Szakmai Egyesület + egy fő (Közoktatási Szakértők Egyesülete).

Az Előkészítő Bizottság feladata egy olyan nyilatkozat megfogalmazása és eljuttatása, amely arra ad választ, hogy a szervezetek részt kívánnak-e venni ebben a szakmai-érdek-képviselői összefogásban, továbbá előkészít egy konferenciát, amelyre meghívják a nyilatkozó szervezeteket, amelynek során megtalálják a meg-

felelő szervezeti formát és kidolgozzák a további lépéseket.

Tájékoztatásul közöljük, hogy az Oktatási Minisztérium jelenlévő képviselője támogatásáról biztosította a szervezetek kezdeményezését. Annak reményében, hogy a Minisztérium és a szakmai szervezetek közötti együttműködés rendszeresebbé, hatékonyabbá válhat.

A Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Pedagógiai Intézet minőségfejlesztési projektje

A minőségfejlesztés megyei rendszere

Cél: a szakmailag elfogadott, akkreditált minőségfejlesztési rendszerek korrekt, elfogulatlan közvetítése, a nevelőtestületek döntés-előkészítő folyamatainak segítése, a rendszerek auditálásában való részvétel, település szintű modellek kidolgozása.

Célcsoport: a megye közoktatási intézményei, fenntartói.

Rövid szakmai leírás

– írásbeli együttműködési megállapodás más szakmai szolgáltatókkal:

- Magyar Gallup Intézet – QPSA rendszer,
 - OKKER Pedagógiai Szolgáltató Intézet– OKAIM rendszer,
 - QUALITAS Vezetőképző, Tanácsadó és Szolgáltató Iroda – intézményfejlesztési és értékelési rendszer,
 - Humán Expanzió Tanácsadó Bt. – TQM rendszer;
 - a pedagógiai intézetek együttműködése keretében a CED-MPI holland–magyar minőségfejlesztési rendszerben fejlesztő munka,
 - referencia intézményekkel szerződés kötés,
 - az intézet mint szolgáltató szervezet minőségbiztosítása.
- Humán erőforrás-fejlesztés: 30 megyei szakember (intézeti dolgozó, szaktanácsadók, vezetők) kiképzése, a megyében a megyei szakemberek foglalkoztatása.

Tanfolyamok az 1999/2000. tanév 2. félévében

– Az iskola belső értékelési rendszerének kialakítása és fejlesztése. Feldolgozásra kerülnek az alábbi témák:

- a minőség-ellenőrzés mint a belső szabályozás eszköze,
 - a belső értékelési rendszer kapcsolata az iskola pedagógiai programjával,
 - az eredményességet befolyásoló iskolai tényezők feltárása.
- A minőség ellenőrzése és értékelése.

Feldolgozásra kerülnek:

- komplex nevelési–oktatási folyamatra, intézményre kiterjedő vizsgálatok,
- a pedagógiai program gyakorlati megvalósításának folyamatszerű értékelése,
- a tanulók mérése; mérési módszerek.

Akkreditált tanfolyamok a 2000/2001. tanévben:

- Pedagógiai értékelés a gyakorlatban,
- Vezetélméleti ismeretek,
- Az iskolavezetők lehetőségei az egyes tantárgyak tanításának irányításában és ellenőrzésében,
- Minőségbiztosítás az iskolában,
- Iskolavezetés a gyakorlatban.

Javasolt továbbképzéseink mindegyikét kihelyezett tanfolyamként is ajánljuk települési, kistérségi és intézményi megrendelőinknek egyaránt.

Intézményi finanszírozásból téríthető szolgáltatásaink

- Nevelőtestületeknek ajánljuk közoktatási partnereinkkel közös szervezésben:
 - A minőségbiztosítási rendszerek bemutatása, összehasonlító elemzése,
 - A referenciaiskolák rendszere,
 - A nevelési–oktatási intézmény mint szervezet klímavizsgálata,
 - A szervezetfejlesztés alapelemei,
 - Hogyan írjunk pályázatot? Pályázati technikák elsajátítása, a lehetőségek megismertetése,
 - Intézményi marketing,
 - Iskolai önértékelési rendszerek közvetítése.
- Intézményfenntartóknak, települési önkormányzatoknak ajánljuk:
 - Tervezési tanácsadás,

- Települési szintű pályázatok elkészítése, tanácsadás.

A minőségfejlesztés–minőségbiztosítás, valamint a szervezetfejlesztés témában

- ajánló bibliográfia összeállításával,
- a Honlapunkon minőségfejlesztési állandó rovat megjelentetésével

állunk megbízóink rendelkezésére.

Országos Család- és Gyermekvédelmi Intézet

Az Országos Család- és Gyermekvédelmi Intézet a Szociális és Családügyi Minisztérium tudományos, módszertani és továbbképző intézménye, amely 1998. január 1-jén alakult.

Az intézet célja, hogy a családok és gyermekek védelme, lehetőség szerint optimális életminősége elérése érdekében segítse a jogszabályokban és szakmai szabályokban meghatározott állami és önkormányzati feladatok közvetlen, illetve a civil szervezetekkel együttműködésben való megvalósítását, valamint támogassa az ellátó rendszer kiépítésével kapcsolatos szakmai munkát.

Az intézet szervezeti felépítése követi az 1997. évi XXXI. Gyermekvédelmi törvényben megjelölt tevékenységet és feladatokat. Kiterjedt nemzetközi kapcsolatokkal rendelkezik. Részt vesz munkatársaival az UNESCO, az UNICEF, a WHO és más szervezetek munkájában.

Az intézet igazgatója: dr. Herczog Mária. Gazdasági igazgatóhelyettese: Hersics Lajosné.

Alapellátási Osztály I. Osztályvezető: Papp Krisztina.

Az osztály tevékenységi körét a gyermekjóléti alapellátások körébe tartozó gyermekjóléti szolgálat/szolgáltatással, gyermekek átmeneti gondozásával (helyettes szülői ellátás, gyermekek átmeneti otthona, családok átmeneti otthona), a családsegítő szolgálatokkal és az iskolai gyermekvédelemmel kapcsolatos módszertani, képzési–továbbképzési, valamint szolgáltató, szakmai fejlesztő (kutatási), szakértői és ellenőrzési feladatok határozzák meg.

Alapellátási Osztály II. Osztályvezető: Korintus Mihályné dr.

Az osztály tevékenységi körét a személyes gondoskodás, a gyermekjóléti alapellátás keretébe tartozó, a gyermekek napközbeni ellátását biztosító bölcsődékkal, családi napközikkel, házi gyermekfelügyelettel kapcsolatos módszertani, képzési–továbbképzési, valamint szolgáltató, szakmai fejlesztő (kutatási), szakértői és ellenőrzési feladatok határozzák meg.

Szakellátási Osztály. Osztályvezető: Domszky András

A Szakellátási Osztály tevékenységi körét a személyes gondoskodás keretébe tartozó gyermekvédelmi szakellátásokkal, így az otthont nyújtó ellátásokkal és a területi gyermekvédelmi szakszolgáltatással, valamint a gyermekvédelmi rendszer részének tekintendő reszocializációs gondozással kapcsolatos módszertani, képzési–továbbképzési, valamint szolgáltató, szakmai fejlesztő (kutatási), szakértői és ellenőrzési feladatok határozzák meg.

Szervezési Osztály. Osztályvezető: dr. Magyar Gyöngyvér

Feladatai közé tartozik a „Gyermekeink védelmében” elnevezésű nyilvántartási–információs rendszer országos bevezetésének előkészítése, a működtetés módszertani segítése. Az intézet hazai és nemzetközi, család- és gyermekvédelemre vonatkozó kutatási programjaival kapcsolatos adatgyűjtések megszervezése és végzése, számítógépes adatbázis kialakítása, a témával kapcsolatos elemzések, kimutatások készítése. Szervezi a gyermekjóléti alapellátás és gyermekvédelmi szakellátás területén dolgozó szakemberek működési nyilvántartásának kialakítását, a kidolgozott nyilvántartási rendszert működteti. Működteti az intézet szakkönyvtárát és videotárát.

Gyermekjogi Osztály. Osztályvezető: dr. Vajna Virág

Működteti az Örökbefogadási Adatbankot. Közreműködik a hazai és a nemzetközi örökbefogadási gyakorlat egységesítésében, folyamatosan kapcsolatot tart az e körben tevékenységét kifejtő szakmai szervezetekkel. Közreműködik a területi gyermekvédelmi szakszolgálatoknál az örökbefoga-

dó szülők alkalmassági vizsgálatának egy-
segítésében. Részt vesz a család- és gyer-
mekvédelemmel kapcsolatos jogszabályter-
vezetek, módosítások kidolgozásában, gyer-
mekbántalmazással kapcsolatos megelőző,
képző és kutatási tevékenységben. Közremű-
ködik a családsegítés, gyermekjólét és gyer-
mekvédelem körébe tartozó új eljárások,
módszerek meghonosításában, a gyámügyi
igazgatással kapcsolatos módszertani felada-
tok meghatározásában.

Bölcsőde. Bölcsődevezető: Rónainé
Falusi Mária

Alapfeladata a 0–3 éves korú gyerme-
kek napközbeni ellátása, valamint ennek
keretében végzi a bölcsődébe felvett sérült
gyermekek integrált gondozását, korai fej-
lesztését. Az alapfeladat ellátása mellett
szolgáltatásokat nyújt, az iskoláskor előtti
gyermekek számára gyermekfelügyeleti cso-
portot és a 4 év alatti gyermekek és család-
juk számára játszócsoportot működtet. Játék-
és eszközkölcsonzót üzemeltet, szaktanács-
adásokat biztosít és szervez. Ellátja Pest
megye vonatkozásában a módszertani, to-
vábbképzési és a Pest Megyei Gyámhivatal
felkérésére a szakmai ellenőrzési feladato-
kat. Felkérésre konzultációs lehetőséget biz-
tosít az országban működő valamennyi böl-
csőde számára. Gyakorló területként szolgál
a csecsemő- és kisgyermeknevelő-gondozó
és a szakterülettel kapcsolatos egyéb képző
intézmények számára, valamint megfigye-
lési lehetőséget biztosít tudományos és ok-
tatási intézmények vizsgálataihoz.

Országos Család- és Gyermekevédelmi
Intézet

1134 Budapest, Tüzér utca 33–35.

Telefon: 320-2200, 320-2209

Fax: 465-6027

E-mail: care@mail.datanet.hu

Családpedagógiai szakkönyvek listája

Országos Családpedagógiai Konferencia
I. Püspökladány, 1993. Szerk.: Csizmadia
Ferencné. Kiadó: Budapesti Tanítóképző
Főiskola Továbbképző Központ, 1994.

Országos Családpedagógiai Konferencia
II. Aszód, 1994. Szerk.: Kiss Józsefné és

Csizmadia Ferencné. Kiadó: Családpeda-
gógiai Egyesület, 1994.

Országos Családpedagógiai Konferencia
III. Budapest, 1995. Szerk.: Dr. Bábosik
István és Csizmadia Ferencné. Kiadó: Csa-
ládpedagógiai Egyesület, 1996.

Hagyományok és értékek az ezredfordu-
ló pedagógiájában. Nemzetközi vitasorozat
Családpedagógiai Konferencia, Budapest,
1998. Konf. kötet. Szerk.: Cs. F.-né Nemes
Márta. Kiadó: Családpedagógiai Egyesü-
let, Bp., 1999, utánnomás kiadója: A Csa-
ládi Nevelésért Alapítvány, Bp., 1999.

Családpedagógiai ismeretek I. kötet.
Előadásanyag-gyűjtemény . Szerk.: Csiz-
madia Ferencné. Kiadó: Budapesti Tanító-
képző Főiskola Továbbképző Központ,
1994.

Családpedagógiai ismeretek II. kötet.
Előadásanyag-gyűjtemény . Szerk.: Csiz-
madia Ferencné. Kiadó: Budapesti Tanító-
képző Főiskola Továbbképző Központ,
1994.

Családpedagógiai Segédanyagok. Szerk.:
Csizmadia Ferencné és Kiss Józsefné.
Kiadó: Budapesti Tanítóképző Főiskola To-
vábbképző Központ, 1994.

A családról mint nevelőrendszeréről. Szer-
kesztő és szerző: Cs. F.-né Nemes Márta.
Kiadó: 5+2 Bt., Bp., 1995. Utánnomás
kiadója: A Családi Nevelésért Alapítvány,
Bp., 1995.

A sikeres családi élet titkai. Szerkesztő és
szerző: Cs. F.-né Nemes Márta. Kiadó:
A Családi Nevelésért Alapítvány, Bp., 1999.

A könyvek beszerezhetők a Családi Ne-
velésért Alapítványnál, 1026 Budapest, Orló
utca 11–15.

Közoktatási minőségbiztosítás az OKKER-rel

Az OKKER – a hazai szakmai fejlesztő
műhelyek egyikeként – szakmai súlyának,
szolgáltatásai minőségével kivívott presztí-
zsének megfelelően részt kíván venni a köz-
oktatást érintő modernizációs folyamatok
kibontakoztatásában, a minőségpolitika ala-
kításában és érvényesítésében.

Az OKKER minőségbiztosítási filozófiájában alapvetően TQM elkötelezettségű. Fő elve az alkalmazkodás: adaptív minőségbiztosítással minden intézmény, intézményfenntartó egyedi célkitűzéseire, lehetőségeire és szükségleteire igazítja, adaptálja a minőségbiztosítást szolgáló tevékenységeit. Az oktatási–nevelési folyamatokban résztvevők érdekeltségére, elkötelezettségére épít. A korrekt önértékelést, önellenőrzést segíti. Fenntartók és intézményhasználók együttműködését szorgalmazza.

Az OKKER minőségbiztosítási szolgáltatásai sokoldalúak:

- intézményi minőségbiztosítási rendszerek kialakításában való szakértői részvétel, komplex szerviz;
- kompetenciafejlesztés; képzések, tréningek;
- egyéni tanácsadás;
- eszközfejlesztés;
- minőségbiztosítási eszközök (beleértve az értékelési–ellenőrzési eszközöket is) rendszerezett nyilvántartása, erről szóló folyamatos, szakszerű tájékoztatás;
- szakirodalmi tájékozódás, kutatás és tájékoztatás;

– kiadói és terjesztői tevékenység (kiadványok, módszertani füzet sorozat, periodika).

Feladatot vállal a minőségbiztosítási rendszer intézményei és fenntartói szintjein.

Tevékenységét mindenkinek felajánlja, s akik az együttműködés lehetőségével élni kívánnak, azoknak – megegyezés után – szolgáltatási eszköztárát készséggel bocsátja rendelkezésére. Ennek megfelelően kész iskolafenntartók, alapítványok, óvodák, iskolák, alapfokú művészetoktatási intézmények, nevelési tanácsadók, eltérő tantervű oktatási–nevelési intézmények, bentlakásos intézmények minőségbiztosítási folyamatainak beindításában és működtetésében nyújtott egyedi, illetve folytatólagos segítségre.

Kitüntetett figyelmet kíván fordítani azokra az intézményekre, területekre, melyek – bármely okból – korábban nem tájékozódtak innovációk, szakmai fejlesztő műhelyek segítségével, minőségbiztosítási rendszerek irányában.

Az OKKER minőségbiztosítási programjához jeles elméleti és gyakorlati szakemberek adják nevüket és szaktudásukat. A fejlesztő munkacsoport tagjai képzettek, magas szintű autonómiával és felelősséggel teljesítik vállalásaikat. A munkacsoport nyitott: a fejlesztések, képzések során kitűnt szakemberek folyamatosan csatlakozhatnak a munkához.

Az OKKER kölcsönös érdekeltségen alapuló tartós együttműködésre törekszik kapcsolatteremtést igénylő intézményfenntartókkal, intézményekkel és más minőségbiztosítási műhelyekkel. Készen áll integrált információs rendszer működtetésére – természetesen tiszteletben tartva a szerzői és egyéb jogokat, üzleti érdekeket; készen áll – a kölcsönös érdekeltség jegyében – tapasztalatainak rendszeres közreadására, cseréjére, összehangolt közös akciók kezdeményezésére, ezekben való részvételre.

A közoktatás fejlesztésének általános társadalmi-nemzeti érdekeit tekinti elsődlegesnek.