

54822

1137

AZ
ÁLTALÁNOS
ISKOLAI
TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI
KÖZLEMÉNYEK

1977. 17. ÉVFOLYAM

2

A szerkesztő bizottság elnöke:

Dr. Riesz Béla

A szerkesztő bizottság tagjai:

Dr. Baksa József (Győr), dr. Bellyei László (Kaposvár), dr. Békési Imréné szerkesztő (Szeged),
Dobcsányi Ferenc szerkesztő (Szeged), dr. Geréb György (Szeged), Juhász Károly (Baja),
dr. Kerékgyártó Imre (Budapest), dr. Nagy Andor (Eger), Nagy József (Jászberény),
Orosz Gáborné (Nyíregyháza), dr. Salamon Zoltánné, dr. Szendrei János (Szeged),
dr. Zukovits Imre (Pécs).

Felelős szerkesztő:

Németh István

TARTALOM

<i>Dr. Gácsér József</i> : A közművelődési törvény új lehetősége az általános iskola nevelő munkájában	65
<i>Dr. Kerékgyártó Imre</i> : Szexualitás és tanulói magatartás	67
<i>Dr. Galicz Tiborné</i> : Kísérletek az általános iskola tervszerű nevelő munkájának lemérésére	74
<i>Pusztai József</i> : A szaktermi oktatás hatása az iskolai fegyelem és higiénia alakulására ...	80
<i>Dr. Hoffmann Ottó</i> : Útkeresés az anyanyelvi nevelésben	88
ÚJ TANTERVEKRŐL	97
<i>Békésiné Fejes Katalin</i> : Szótagolás és elválasztás	97
MŰHELY	106
<i>Rózner Katalin</i> : Hogyan tanítottam orosz mondatmodelleket 3. osztályban	106
<i>Szabó Tibor</i> : Aplikációs képek a lexikai munkában	109
<i>Horváth Dénes</i> : A kisgyermekrajzról	115
<i>Tóth Andrásné</i> : A névszók	117
<i>Takács Julianna</i> : Az irodalombarát szakköri munkáról	119
<i>Zsiga Attila László</i> : Hogyan óvjuk a térképeket az elhasználódástól	121
<i>H. Tóth Erika</i> : Néhány elméleti és matematikai megjegyzés az ált. iskolai 5. osztályos „Orosz nyelvi munkafüzet”-hez	122
SZEMLE	126

Kiadja a Szegedi Tanárképző Főiskola Szakszervezeti Bizottsága

Szerkesztőség: Április 4. útja 6. szám. Telefon: 10-244

A kiadásért felel: DR. WALDMANN JÓZSEF. A címlapot tervezte: FISCHER ERNŐ

Megjelent 6600 példányban

ISSN 0544-7224

77-1357 -- Szegedi Nyomda

Felelős vezető: Dobó József

A közművelődési törvény új lehetősége az általános iskola nevelő munkájában

Az utóbbi időben egyre gyakrabban esik szó a közművelődésről, a kultúráról. Úgy gondoljuk joggal állapíthatjuk meg, hogy társadalmi életünk érdeklődésének középpontjába került a kultúra. Napjainkban gyakori vitatéma a mozi, a tv, a színház, a rádió egy-egy adása, vagy egy-egy könyv, tanulmány olvasása. E tény is igazolja, hogy szinte nem lehetünk meg kultúra nélkül és nem is vonhatjuk ki magunkat a hatása alól. A XI. kongresszus is hangsúlyozta, hogy „A művelődés, műveltség egyéniséget formáló és közösségteremtő erő. A társadalom további felemelkedését szolgáló céljaink szükségessé teszik, hogy erőteljesen fejlesszük közművelődési rendszerünket.” Ennek a feladatnak tett eleget a Kulturális Minisztérium, amikor az elmúlt év őszén az országgyűlés elé tárta a közművelődési törvénytervezetét. A tervezetet az országgyűlés elfogadta, s azóta a törvénykönyv úgy tartalmazza, mint az 1976. évi. V. Törvény a Közművelődésről.

A törvény egy szakaszt lezárt és egyúttal új lehetőségeket és körülményeket teremt az emberek művelődésében, azonban önmagában nem oldja meg a közművelődés előtt álló feladatokat. Ehhez emberekre van szükség. Az emberek céltudatos és tervszerű munkájára. A törvény, mint említettük, csak lehetőség! Lehetőség, hogy jobban végezzük munkánkat, de a lehetőség mellett feladatokat is előír. Hadd utaljunk itt a 2. fejezet 21. §-ában található követelményekre, melyek oktatási-nevelési intézmények tennivalóit határozzák meg. (Hadd idézzünk ebből): „Az oktatási-nevelési intézmények közművelődési feladata a műveltség megalapozása és fejlesztése, a művelődés iránti igény felkeltése, az önképzés módszereinek kialakítása és elsajátíttatása, a folyamatos művelődés érdekében.

Az oktatási-nevelési intézmények vezetői – a közművelődést szolgáló intézményekkel együttműködve – gondoskodnak a tanulók tanórán kívüli kulturált neveléséről. Az oktatási-nevelési intézmények a szülők bevonásával közreműködnek a családi nevelés és művelődés színvonalának fejlesztésében, a szülők pedagógiai műveltségének, nevelési készségének gyarapításában.” E kiemelések azért lényegesek, mert a művelődési igény felkeltése már az általános iskolában kell, hogy elkezdődjön, különösen az iskola szerepe évről évre nő. Hadd tegyük hozzá, *meghatározó* szerepe. Erre utalt gyakorlatilag Pozsgay Imre kulturális miniszter is az országgyűlésen elhangzott előadói beszédében: „... amikor a közművelődési programnak mindent átfogó egyetemes jellegét hangsúlyozzuk, nem feledkezhetünk meg arról, hogy van olyan elsődrendűen közművelődési célú intézményhálózatunk, amelynek alapvető feladata a társadalom művelődésének előmozdítása. Tudjuk azt is, hogy mind fejlettebb iskolarendszer nélkül, annak a képzésen és nevelésen túl a társadalmi mozgást nagymértékben befolyásoló hatása nélkül sémmiteséle közművelődési cél nem valósítható meg”. A műveltség leg-

főbb összetevőjét az iskolázottság jelenti. Úgy gondoljuk, hogy az iskoláknak – ha ténylegesen az életre akarja felkészíteni a tanulókat – ki kell lépniök a ma még meglevő zártságból. Ezért nagyon szoros egymásraépültséget kell kialakítania a közoktatás és a közművelődés között. Számos iskola a törvény megjelenése előtt is jó kapcsolatot épített ki a település közművelődési intézményeivel. Ez a *jövőben már nem elegendő!* A törvény szelleme, de betűje is követeli, hogy mind szervezetiileg (szervezésileg), mind tartalmilag, egységes és tudatos munka alapján tovább javuljon az oktatási és közművelődési intézmények, együttműködése. Csak egy ilyen tervszerű munka eredményeként várható, hogy az intézményekben egységes hatásrendszer alapján formálják a felnövő nemzedéket.

Milyen lehetőségeket látunk?

Itt elsősorban nem az írásbeliségre gondolunk. De szerény feljegyzés, kiegészítés elengedhetetlen. Az iskolai munkatervek az osztályfőnöki tanmenetek, az úttörőcsapatok munkaprogramjai céltudatosan jelölik meg az ifjúság művelődésével kapcsolatos iskolán kívüli feladatokat is. Az iskoláknak fel kell ismerniök, hogy tartalmasabb és eredményesebb lesz az oktató-nevelő munka, ha jobban támaszkodnak a közművelődési intézmény adta lehetőségekre. Közös munkaprogramokat szükséges kialakítani, s ezek megoldásába, lebonyolításába a szülőket a társadalmi élet különböző képviselőit is be kell vonni. Most, amikor különösen nagy jelentőségű a közoktatás és a közművelődés kapcsolatának erősítése, a *kezdeményező lépést* az iskolának kell megtennie, előkészítenie, szerveznie és következetesen, folyamatos rendszerré alakítania az együttműködést.

Nagyon lényegesnek tartjuk, hogy az adott település lehetőségeivel éljenek az iskolák. A kisebb települések pedig kapcsolják tevékenységüket a közeli városok kulturális szolgáltatásaiba. Az iskolai tanuló hatékonyabb nevelése érdekében könyvtár, a művelődési otthon, a filmszínház, a múzeum stb. tartalmaz együttműködést alakíthatnak ki. Nem célunk most ezekről részletesen beszélni. De annyit mégis megemlítünk, hogy nem elegendő az, ha egy-egy tanítási órát közművelődési intézményben tartanak ugyan, de annak tartalma kevésbé kapcsolódik a közművelődési intézményben látottakkal.

Ezeket a tanítási órákat is meg kell tervezni, és egyeztetni kell a közművelődési intézmény munkatársaival – azért is, hogy feltárhassák intézményük ismeretnyújtó, bővítő szerepét, színesen, érdekesen, a tanulók életkorának megfelelően gazdagíthassák és bővíthessék az iskolai nevelő munkát.

Úgy gondoljuk már e tanév II. félévében és az 1977/78. tanévben is érdemes az iskolák tantestületeinek egy rövid időt szánni arra, mit sikerült eddig a tanulók személyiségfejlesztése érdekében tenniök, és mi az, amit a következő időszakban többletmunka nélkül, de tervezett módon a közművelődési intézmények bevonásával, folyamatosan végezhetnek. Ha valamikor nagy szükség volt a koordinációra, akkor ebben a feladatrendszerben különösen. Csak az egész tantestület egységes tevékenységével valósítható csak meg, és az iskolai élet egyetlen területét, szervezeti formáját sem szabad kihagyni! Még a napközit sem.

Az általános iskolákban új tanterv bevezetésére készülünk. E tantervek szélesebb alapot nyújtanak a tanulók neveléséhez. Ahhoz, hogy céljait, feladataikat eredményesen valósíthassuk meg, az is szükséges, hogy lássuk a kapcsolatát a közművelődéssel, és a műveltséget átfogóbban értelmezzük. Már az iskolában adjunk elegendő indítékot a tanulóknak arra, hogy képesek legyenek a permanens tanulásra, önművelődésre, képesek legyenek a szabad idő értelmes felhasználására. Ezek együttesével alakíthatjuk a felnövő nemzedék életmódját.

Az érdekes, színes, eleven, tartalmas együttműködés az oktatási és a közművelődési intézmények között véleményünk szerint érdemlegesen javítaná az iskolai nevelőmunka színvonalát. Már ezért is megéri, hogy foglalkozzunk e fontos témával. Ezen-

kívül nem közömbös számunkra, hogy a fiatalokat – akikre a fejlett szocialista társadalom továbbépítése vár – miként készítjük fel sokrétű, bonyolult, nem könnyű feladataik ellátására.

Amikor bevezetőnkben arra utaltunk, hogy sok szó esik a művelődésről, tettük ezt azért, hogy felhívjuk a figyelmet arra, most már van közművelődési törvényünk és ez a törvény ténylegesen segítheti és segíti is az általános iskola eredményesebb munkáját. Most már az a feladatunk, hogy a törvényt részletesen megismerjék a tanterületek, éljenek a törvény által biztosított lehetőségekkel, és segítsék elő, hogy a művelődés igazán minden felnövő fiatal – állampolgár – joga, lehetősége és feladata legyen.



DR. KERÉKGYÁRTÓ IMRE

Budapest

Szexualitás és tanulói magatartás

„A világ egyidőben akarja leküzdeni a magántulajdon uralmát és kivívni azt, hogy testünk-lelkünk magántulajdonunk legyen.”

Illyés Gyula: Fejezet Beatricéről

EGYIK neveléseméleti tanulmányomban hitet tettem arról, hogy a pedagógus középponti pályatevékenysége a rábizott ifjúság nevelése. Ennek „eredményei legegyszerűbben és viszonylag legegyszerűbben a *tanulók tudásának változásaiban*, gyarapodásában érhetőek tetten”. Lényegesen nehezebb azt a másik lényeges változást mérlegre tennünk, amely a tanulók magatartásában, észlelhetően pedig *magatartásuk külső megnyilvánulásaiban* figyelhető meg. (Kerékgyártó: A nevelés eredményessége. Budapesti Nevelő 1976:1. p. 13–25.) Magatartáson ugyanis – szerintem – azt a belső viszonyrendszert szükséges értenünk, amely a személyiség kibontakozása, az ember társadalmivá válása folyamatában az egyén és önmaga, illetve környezete között szerveződik. Ennek a viszonyrendszernek kialakulásában meghatározó szerepet játszanak mindazok a *személyek*, akikkel kisgyermekkorától haláláig kerül rövidebb, hosszabb ideig tartó közvetlen kapcsolatba (=kölcsonhatásba) az ember. Tekintettel arra, hogy csak egyes nyelvek ismerik a nem nélküli embert (das Mensch), a mindennapi életben a személyiségek *nemileg is* meghatározottak: nők vagy férfiak, nyilvánvaló, hogy a magatartás kialakulásában jelentős tényezők azok a kapcsolatok, amelyek különböző nemű emberek között keletkeznek, s róluk:

- valamilyen úton (filmek, regények, észlelés stb. útján) információkat szerzünk,
- illetve egyéni életünkben személyesen élünk át.

Éppen ezért a szexualitás a nevelés egyik fontos összetevője, egyrésztől mint *nevelésünk* tartalma (Szexuális, családi életre nevelésről szóló fejezetünk a MK. 1976. 4. számában), másrésztől mint az *önnevelés* fontos hatótényezője. Ez teszi szükségessé, hogy ebből a szempontból is foglalkozzunk a kérdéssel anélkül, hogy felesleges ismétlődésekbe bocsátkoznánk. Itt csupán csak utalunk néhány fontos alapelvünkre: a ma ifjúsága felfokozott szexuális ingerek között nevelkedik. Okai között Végh Antal az Északi utakon c. könyvében egy svéd íróra hivatkozva megemlíti, hogy a kapitalizmus a politikával való foglalkozástól kívánja elterelni az ifjúság figyelmét azzal, hogy ágyba csalogatja. Riesmann az elembertelenedés, eltárgyasodás elleni utolsó menedéket látja benne azzal, hogy közben maga a szexualitás is elembertelenedik, eltárgyasul.

Mások egyszerűen az üzlet térhódítását észlelik benne, s ezért a reklám eszközeinek tekintik. Minden olyan formája, amelyik a másik személy megtévesztésén, „átejtésén” alapszik, idegen szocialista cükánktól. Egyértelműen elítélendő, ha az egyik személy a másikban „örömforrásának” *eszközét* tekinti csupán, amint egyértelműen távol áll tőlünk a testi és lelki erőszak minden rafinált vagy nyers formája.

Az emberi tudás legősibb motorja a *kíváncsiság*. Minden ismeretszerzés, amelyik nem reked meg a lecketanítás, tanulás szintjén, ebből fakad, erre épít. A gyermek kíváncsisága szinte határtalan, kitarulkozik az egész világra, mintha képes lenne annak minden tudását egyszerre bekebelezni. Kíváncsiságát fokozza, ha valamit *rejtély* vesz körül, és *titkolnak* előle (Nem neked való! Úgysem érted még!). Érthető, hogy szexuális kíváncsisága viszonylag nagyon hamar jelentkezik, hiszen lépten-nyomon tapasztalja, hogy nemek léteznek, különböző viselkedések és információk hangsúlyozottan rá is irányítják létükre figyelmét. Mindaz, ami a nemek létevel kapcsolatos, felfokozottan érdekli a felnőtteket (ilyen lapokat, filmeket néznek, vicceket mesélnek, viselkednek). Szerencsések azok, akik kíváncsiságukat a szülők vagy társadalmilag érett felnőttek közvetítésével az életkoruknak megfelelő szinten kielégíthetik. A többiek kortársi környezetüktől szerzik be információikat, elsősorban azoktól, akiket korán jelentkező *nemi agresszivitás* jellemez, s ez nem ritkán torzulásokat idéz elő fejlődésükben. Már az óvodában megjelennek a Don Juan és Lucretia beállítódású kicsinyek (környezetük hatására!), akik beszédükkel, viselkedésükkel fokozott hangsúlyt adnak annak, hogy társuk lány vagy fiú.

Mint az egész nevelésben, a *szexuális magatartás* kialakulásában is jelentős szerep illeti meg a családot, főleg a családban töltött első éveket. Nem véletlen, hogy pszichológiai vizsgálatok sorozata (pl. Gegesi-Lieberman: Személyiségzavarok) tárta fel, hogy a későbbi deviáns magatartások mögött latenszen megtalálhatjuk a gyermekkor károsan ható szexuális traumáit (apa erőszakoskodását lánygyermekével; az anya áruba bocsátja serdülő lányát; több nemzedék együttélését az egyetlen szobában, s így a nemi élet teljes nyíltságát; a család kispolgári szabadosságát stb.). Köztük elég gyakran a kiskorúság tartalma alatt átélt első személyes szexuális tapasztalatokat (erről olvashatunk pl. a Magyar Ifjúság egyik 1976. őszi számának levelezési rovatában is), amelyeket sokszor egész életén át sem képes kiheverni a sérült. A szülők és gyerekeik kapcsolatának hatásai végigkísérik az embert egész életén (vö.: Az 51. dosszié c. regényt!), természetesen pozitív formában is. A népi szólás erre is utal, amikor a maga egyszerűségében rögzíti az évszázados tapasztalatokat: Nézd meg az anyját, és vedd el a lányát!

AZ EMBERI KAPCSOLATOK forradalmáról csak az, és csak akkor beszélhet, ha a forradalmon nem a múlt *hibás viselkedési mintáinak* általánossá tételét érti. Írók, tudósok sokszor és sokféleképpen tárták fel, és ábrázolták:

- a) a földesúr magatartását a jobbáglányokkal és asszonyokkal,
- b) a tőkés magatartását a munkáslányokkal (Nagy Lajos, Gelléri A. Endre novellái),
- c) az úrfiak magatartását a cselédlányokkal (Kosztolányi: Édes Anna, Maupassant novellái),
- d) a polgárasszonyok burkolt prostitúcióját (Krúdy Gyula),
- e) az embert áruvá alacsonyító prostitúció ezerféle nyílt és burkolt formáját (Tamási Áron: Nemesek stb.),

de egysem vonta le azt a következtetést, hogy ezeket a mintákat szocializálni, forradalmilag kiterjeszteni korszerű, emberhez valóban méltó lenne. Még akkor sem, ha a földesurat téveszelnök helyettesíti (Galgóczy: A vörös báró).

Az egyik leghamisabb illúzió lenne, ha a nevelés az emberi magatartás *uniformizálását* tekintené céljául. Az emberek között lényeges különbségek vannak, és lesznek:

- biológiaiak (termet, idegrendszer, alkat, csínosság stb.),
- pszichésék (képességek, jellem, irányultság, teherbírás stb.),
- szociálisak (anyagi helyzet, státus, kapcsolatok stb.).

ezeket kiiktatni nem lehet. Tudjuk, hogy négy milliárd embert meg lehet különböztetni egymástól ujjlenyomata alapján, pedig nem ez köztük a legjelentősebb különbség. Az emberek közti *minőségi különbségeket*:

- világnézetük (tartalma, iránya, erőssége, szilárdsága),
- műveltségük (terjedelme, mélysége),
- jellemük (szilárdsága, következetessége, tartalma),
- erkölcsiségük (erkölcsös, erkölcstelen, erkölcs nélküli),
- magatartásuk (adekvát, inadekvát megnyilvánulásai)

különbségei teremtik meg. Ezek a „minőségi mutatók” szoros összefüggésben vannak egymással, ami azt jelenti, hogy a világnézet meghatározza az erkölcsiséget, de a műveltség (ami nem azonos a tudás mennyiségével) is mind a kettőt. Nem lehet szilárd világnézete labilis erkölcsű embernek, amint szocialista, közösségi magatartási megnyilvánulásokat legfeljebb *megjátszani* képes, akiben ezek nem világnézeti, műveltségi, jellemi forrásokból fakadnak. Mindezt azért kellett taglalnunk, hogy lássuk, a szexuális magatartás nemcsak biológiai, hanem *világnézeti, jellemi kérdés* is. A világnézeti nevelés szerves eleme a szexuális nevelés. Családban és iskolában egyaránt. Nevelhetünk ösztintesre és alakoskodásra, meggyőződésre és szerepjátszóra. Makarenko mondta: ha valamelyik brigád tagja a szerelemben *cinikusnak* bizonyult, arra másnapról politikai feladatokat sem bízott, mert lelke mélyén politikailag is csak cinikus lehet. Szocialista nevelésünknek ezért kell következetesen hacrolnia a *szexuális cinizmus* terjedése ellen.

Nyilvánvaló ezek után, hogy a szocialista emberi (tehát humán tartalmú) kapcsolatoknak *egységes elvi alapjai* vannak, amelyekről egyéni variációk sarjadhatnak. Mindenekelőtt önmagukban és a ránbízott tanulóknak tisztázni kell, hogy kortársaink között *a szavak* szocializmusa még nem jelenti *a tettek* szocializmusát is. A szocialista erkölcs hirdetése még nem jelenti, hogy hirdetői azok szerint is éljenek (Ma is érvényes még: a vizet prédikál, bort iszik antagonizmusa). Sokan mondják, hogy a munka becsület és dicsőség dolga, mégsem munkával kívánják megszerezni becsületüket és dicsőségüket. Fennen hirdetik, hogy megfelelő embert a megfelelő helyre, gyakorlatban azonban ugyanezt úgy értelmezik: őket a nekik (és nem munkájuknak, képességeiknek) legmegfelelőbb helyre.

Nemes Rezső írta, nálunk még előfordul, hogy mások versenyeznek a pályán, és másokat látunk a dobogón. Ezt úgy is értelmezhetjük, hogy szocialista jelszavak hangoztatásával törtetnek vezetői posztra, ahol azután feudális földesúrként óhajtnák birtokba venni a „beosztott lányokat és asszonyokat”. Nincsenek munkatársaik, csak eszközeik.

A szexuális magatartás a családban alapozódik meg, az első mintákat anya-apa, lánytestvér-fiútestvér kapcsolataiban éli át a gyermek. Ezek a minták nagyon sokfélék. Megtaláljuk köztük *az állami gondozottak* elhagyatottságát, *a veszélyeztetettek* kiszolgáltatottságát éppúgy, mint az *agyonkényeztetettek* egocentrizmusát. Hatásukra a következő magatartási, viselkedési mintákkal találkozhatunk az iskolába lépés pillanatában:

a) *Agresszív viselkedés*. Forrása az otthoni elhagyatottság, mellőzöttség. Jellemzője: percig nem hagy nyugtot osztálytársainak, környezetének. Megjegyzéseket tesz minden másneműre, csípkedi, fogdossa, „szekálja” őket. Magatartásuk ellen sok kifogás merül fel más téren is, hiszen agresszivitásuk nem marad meg kizárólag a

szexualitás területén. Belőlük lesznek az elviselhetetlen „fönökök” vagy a parkok, telefonok rongálói aszerint, meddig tudják feltörni magukat. Agresszívok a volán és az íróasztal mellett. A legnagyobb baj, hogy kezdetben imponálnak, mire kibontakoznak, nagyon nehezen tudnak megváltozni. A szülők védelmét élvezik az iskola normáival szemben!

b) *Az énközpontúság túltengése.* Forrása az elkényeztetés, esetleg gyerekkortól kezdve a szülők státusszimbólumként nézik gyerekeiket: aki őket bírálja, bünteti, a szülők társadalmi státusát sérti meg. Jellemzője: a büntethetetlenység hamis öntudata. Korán az a hiedelem alakul ki bennük, hogy „nekik szabad, amit másoknak nem lehet”. Szexuális magatartásukat korlátok nem szabályozzák, mert hatalmas éntudatuk alapján kitüntetésnek tartják, ha valakivel szexuális kapcsolatot hajlandók teremteni. A kritikátlan kamaszok előtt gyorsan „tekintélyé” válnak, hatásukra még a púpos, félszemű, görbe lábú, félszű társak is felveszik a Don Juan, illetve Brigitte Bardot attitűdöt. A közösségek bomlasztói, bár szívesen vállalnak a közösségekben vezető szerepet. Később szexuális sikereiket a státuserősök különböző formáival bitzósítják maguknak (állást, jutalmat, prériumot, lakást, mellékkeresetet nyújtanak cserébe).

c) *Az amoralitás álláspontja.* Forrásuk a környezet amoralitása, ezért sem státus, sem anyagi meghatározói nincsenek. Többnyire értelmiségi és lumpenproletár környezetből szerveződnek. Az iskolától tudásuk gyarapítását várják, mert ez szükséges érvényesülésükhöz. Erkölcsi, világnézeti alakulásukba minden hatást elhárítanak. Mimikri magatartás, viselkedés jellemzi őket. Fejlett alkalmazkodó képességükkel rendszerint tetszést aratnak, hódítanak, majd gyors kiábrándulást, csalódást váltanak ki. Ez nem érdeklí őket, mert minden szempontból cinikusak.

d) *A féltékenységből fakadó tartózkodás.* Forrása a környezeti nevelés torzulása. Sajátos kettősség uralkodik bennük, tele vannak sóvárgással, ábrándokkal. Álmodozva végig élnek mindazt, amit megtenni nem mernek, ezért mérheterlenül irigylik a velük ellentétesen viselkedő társaikat. Éppúgy a magatartás torzulásához vezet, mint az előzőek.

e) *Az őszinte emberi kapcsolatteremtésre képes viselkedés.* Forrása a harmonikus család és környezet, amelyben nem vette körül a borzalmak légköre a szexualitást, de túlzott hangsúlyt sem kapott. Ők képesek jó barátok, munkatársak, osztálytársak, elvtársak lenni. Nem tévesztik össze első látásra a *nemek közti kapcsolatot a nemi kapcsolattal.* Érzelmileg gazdagok, igényesek.

Szándékosan fogalmaztunk nemek megjelölése nélkül. Ezek a viselkedési minták és variációk fiúkban, lányokban egyformán megtalálhatók. A pedagógusnak, ha nevelésükben szerephez kíván jutni, csíráiban fel kell ismernie őket. Látnia kell, hogy az amoralitás rendszerint a magakelletés, magamutogatás képében jelentkezik, a kihívó viselkedés köntösét ölti magára az énközpontúság, mert bármilyen eszközzel ki kívánja erőszakolni, hogy középpontba kerülhessen. Természetesen az élet ismer más viselkedési mintákat is az említettekén kívül, ezek a legtipikusabbak.

Az iskolának tudatosítania kell a gyerekekben ezeket a magatartásformákat, enélkül szexuális nevelésről nem is beszélhetünk. Láttuk, hogy a szexualitásban nem láthatunk leszűkített biológiai kérdést, a szexuális nevelés is világnézeti, erkölcsi nevelés is egyben. Összefügg ez azzal a ma már evidens ténnyel, hogy cselekvéseink kettős arcúak: ingerekre *reagálnak*, illetve ingerként *reagálást váltanak ki*. Kevésbé ismert azonban, hogy a reagálás nem azonosítható a szavakból megfogalmazott feleletekkel. A reagálás = hatás, amelyet valakiből egy jelenség, egy cselekvés, tevékenység, szó, személy pillanatnyilag, illetve tartósan kivált. Ennek megfelelően a reagálás lehet:

- válasz (levélre, szóra, cselekvésre),
- következmény (szónak, cselekvésnek, bármilyen hatásnak),
- elhárítás (mások szándékának, szavának, tettének),

- érzelem (együttérzés, öröm, utálat, undor),
- biológiai reakció (elpirulás, szívdobogás),
- pszichés reakció (félelem, szimpátia, antipátia),
- szociális reakció (menekülés, másoknál védelemkeresés).

Sajátos, hogy az emberek beérik igénytelenül a formális reagálásokkal: a szóban való megnyugtatóssal, csodálattal, ajándékokkal, s nem érdekli őket a lényegi, a tényleges szándék és következmény. Ezt is meg kell tanítani a gyermekeknek. A reagálás minősége a vállalt áldozatok minőségének a függvénye (a népmesék három próbája után lehet csak elnyerni a királykisasszony kezét).

AZ ÉLET TIPIKUS, de egyben veszélyes jelenségei a hamis azonosítás és a torz különbségtétel. Ilyen hamis azonosítás, ha a szexuális élet reakcióit a biológiai reagálással azonosítjuk. Hirdetjük: ma már ismerünk, és ismertetünk fogamzásgátló tablettákat, penicillint, kiiktattuk a biológiai következmények félelmét, szabaddá (valóban anarchisztikussá) tehetjük a nemi életet. Egyrésztől mindez így nem is igaz, mert tudjuk, hogy a fogamzásgátló szereknek további reagálásaik is vannak, a penicillinnel pedig nem tudtuk teljesen megszüntetni a nemi betegségek létét. Még kevésbé igaz, hogy mint mindennek, a szexuális életnek is vannak pozitív és negatív *pszichés és szociális reakciói* is. Ezek viszont a szexualitás megkezdésének időpontjától, tartalmától, a benne szereplő személyiségek minőségétől egyaránt függenek.

Igazat adhat pl. valaki Ranschburg Jenő megállapításának a Családi kör adásában, amely szerint a lányok szüzessége biológiailag nem érték. Az mindenesetre kár, hogy nem tette hozzá Veres Péter szavait a Balogh családból: „boldog az a lány, aki *szerelemben* (tehát nem áruként, nem játékból stb.) vesztette el a szüzességét.” Annak nem kell félnie a pszichés és szociális reagálástól sem. Ezzel szemben, aki könnyelműen jutott oda, annak esetleg egész életében viselnie kell a pszichés, szociális károsodásokat. Ha fiatalokról, fiatalokhoz szólunk, mindig *teljes* igazságot kell hozzájuk közvetítenünk. Épp ezért azt is el kell ilyenkor mondanunk, hogy a szerelem nem elsősorban biológiai kapcsolat. Vajda János Gina, Juhász Gyula Anna szerelme minden biológiai érintkezéstől mentesen vonult be az irodalomtörténetbe. Ugyanakkor az ő esetleges biológiai kapcsolataikról vajmi keveset tudunk.

Minden kapcsolat *értékcsere*, különbségeket az hoz létre köztük, hogy milyen értékek cserélődnek benne. Lenin a szabad szerelmről mindig azt vallotta, hogy a biológiai, szociális és pszichés *egyenértékűség* talaján jön létre. Ennek felderítése hosszabb időt igényel, egymás alapos megismerését. Súlyosan vét ellene, aki *pillanatnyi élvezetet* óhajt vásárolni, és családok nyugalmanak felborításával, mások megtévesztésével (tartós érzelmeket, felelősséget színelve, hazudva) akarja elérni. Ezzel társadalmi kérdéssé tette azt, ami *magánügye* lett volna, ha egyenértékűen az eladónál szerzi be szükségleteit. Általában csak akkor szabad a szerelem, ha:

- pénzért attól vesszük, aki önként pénzért adja,
- pillanatnyi kalandot azzal hozunk létre, aki pillanatnyi kalandra vágyik maga is,
- szerelmet azoknak vallunk, akik iránt szerelmet is érzünk.

Épp itt teremődik meg a különbségek reális alapja. Amíg lesznek áruszemléletű emberek, akadnak vevők is, amíg lesznek kalandvadászok, addig találunk kalandorokat is. Ezek a kapcsolatok azonban nem érdemlik meg a szocialista, az emberi jelzőt, mert azonosak a vásárló és az árucikk, illetve az állatvilág ösztönkapcsolataival. Nem említtük, mert ez szocialista embertől (világnézetétől, jellemétől, erkölcsiségétől) eleve idegen, a vadász és zsákmánya kapcsolatát, mert nem tekinthető emberinek egyetlen kapcsolat sem, amelyben az egyik fél *áldozat*. A nevelésben ismét olyan többletet jelent ez, amit az iskolának kell feltárnia a tanulók előtt, ha a szülők elmulasztották.

Az értékcsere jelleg megköveteli, hogy azonos értékek cserélődjenek. Ez viszont

azt is jelenti, hogy több összetevővel van dolgunk. Egy barátságban, szerelemben nemcsak az a lényeges, *mit ér mindez nekem*. Nem hanyagolható el az sem, *mit ér mindez neki*. Quasimodo is szerelmes Esmeraldába, Phoebus is. Ez még nem elégséges ok, hogy Esmeralda is szeresse őket. Másképp fogalmazva: tartalmas emberi kapcsolatok csak közös alapokon jöhetnek létre. Az alapok összetevői közé sorolhatjuk:

a) az *érdeklődést*, de nemcsak egymás iránt, hanem annak közös irányultságát is (olvasás, zene, szórakozás stb.);

b) az *azonos világnézetet, erkölcsi felfogást* (csak ez biztosítja, hogy két ember ugyanazt tartsa helyesnek, jónak, igaznak és szépnek. Ha ebben lényeges eltérés van, a kapcsolatnak zátonyra kell futnia). Sokan tévesen azt hirdetik, hogy az ellentétek vonzzák egymást; öntudattal megfogalmazzák: hatásomra majd megváltozik. Illúzió. Az alapellentétek, ellentétes attitűdök kizárják egymás megértését, mihelyt elmúlik a szexualitás biológiai varázsa, marad a puszta valóság, Sarkadi Imre A gyáva c. regénye hősével a cserbenhagyás, a megfutamodás. A könnyen kötött házasságok is ezért torkollnak még könnyebb válásba. Mindebből nagyon következetesen le kell vonnunk azt a tanulságot, hogy a nevelésnek:

- fel kell figyelnie azokra a viselkedési mintákra, amelyeket környezetükből *hoznak magukkal* a gyermekek,

- irányítania kell azokat a viselkedésmódokat, amelyeket iskolai környezetükben alakítanak ki, és *gyakorolnak*,

- de azokat is, amelyeket *el kell sajátítaniuk*, ha valóban azt akarják, hogy életvitelük harmonikus, boldog lehessen.

Mindezek edző terepe lehet az iskola, az osztály, ha a koedukáció lehetőségeit kiaknázza az osztályfőnök. Megtanítja a gyerekeket a megfelelő nemi magatartásra, viselkedésre. A fiúkat tapintatra, udvariasságra, előzékenységre, a lányokat figyelmességre, mindkét nem képviselőit szeméremre (nem azonos a régi álszeméremmel), amely – mint egy másik fejezetben szoltunk már róla – a szuverenitás megvédésének nélkülözhetetlen eszköze. Rá kell mutatnunk arra is, legalább érintőlegesen, hogy ebből a szempontból a magatartás már nemcsak *az én* magatartásomat jelenti, hanem *mindazokét* is, akikét én az enyémmel alakítom. Ismert pl., hogy egy osztály destruktív, cinikus hangadója negatív irányba vezetheti az egész osztályt. Először a lányokról, fiúkról, azután már a szocializmusról, a hazáról, a párttól, végül a munkáról, a munkafegyelemről és mindenről divat lesz köztük fensőséges cinizmussal nyilatkozni. Hamis önmegnyugtatás, ha legyintünk: kamaszok, persze a szerelemtől cinikusan beszélgetnek.

A cinizmus ellen minden formájában védekeznünk, és harcolnunk szükséges. A szexuális élet cinizmusát tetten érhetjük, ha:

- valaki a személyt közömbösnek tartja, csak a neve fontos,

- éppen ezért a gyors személycserék híve,

- az egy pohár víz szemléletével szívesen keresi külföldiek kegyeit (juttató-sokért, azok nélkül).

- egyidejűleg *párbuzamos kapcsolatokat létesít* (László Anna egyik hősnőjével vallja, minden újabb kaland turistaélmény, egy újabb város megismerése),

- aki nem megsérti az erkölcsi normákat, egyszerűen *nem ismer el semmilyen törvényt, amely gátolhatná vágyai kiélését*.

A szexuálcinizmus pszichés és társadalmi következményeit némelyik pszichológusnál nagyobb felelősséggel tárják fel írónk. *Balázs Anna* Tettének oka ismeretlen egy fiatal lány életútját kíséri végig a teljes összeomlásig. Ihletője: a fiatalkorú öngyilkosságok számának növekedése. Egyébként megszívlelendő *Ursula Zenke* (Hannover) nyilatkozata a szexuális nevelés innsbrucki kongresszusán: a szexuális nevelés jelenlegi formája – mondta, – károsítja a gyerekeket. Gyermekpáciensei helyrehozhatatlan pszichikai károsodásokban szenvednek: agressziók, rombolási düh, kommunikációs képtelenség jellemzi őket. Bennük az undor és a szégyen lebontása minden norma, szabály tagadásához vezetett. *Mary Whitebouses* (angol) ugyanott kijelentette, hogy a levegő

szennyeződésénél károsabb a tömegkommunikáció erkölcsi szennyezése, amely a társadalom szétrombolásának vágyát eredményezi a fiatalokban. A szexualitás végső soron amorális, asszociális magatartást alakít ki bennük.

SZOROS ÖSSZEFÜGGÉST lehet megállapítanunk a szexuális szabadosság és a fogyasztói magatartás terjedése között is. Sokakban az a nézet alakul ki, hogy nekik *joguk van* a társadalomtól, illetve annak kisebb alrendszeraitől (család, iskola, hivatalok stb.) teljes ellátottságot, kiszolgálást követelniük, s mivel ezek igénybevételével csak jogaikkal élnek, semmilyen ellenszolgáltatási kötelesség nem hárul rájuk. A szexuális magatartás vonatkozásában ez úgy nyilvánul meg, hogy a fiatalok hangoztatják: *csak önmaguk rendelkeznek önmagukkal, így testükkel is.* Részgazság fogalmazódik meg ebben az állításban. Senkivel, tehát a gyerekekkel és a fiatalok életével sem rendelkezhet senki, így pl. jogsértő, ha őket tőlük idegen pályára kényszeríti valaki, helyette szülei kívánják megválasztani még élettársukat is. Ifjúságellenes vétséget, bűnt követ el, aki erkölcstelen életmódot kényszerít rájuk (veszélyeztetettek). Más azonban a személlyel való rendelkezés jogtalansága, és más a személytől a társadalmi, közösségi normák megtartásának *megkövetelése*. Az újszülöttek, az ifjak nem feltétlenül Hamletek, akik a társadalom felborulásának helyrebillentésére születtek. Első nevelési feladatunk éppen az, hogy a kis védtelen természeti lényeket *beillesszük* az emberek társadalmába. Megtanítsuk őket arra, hogy saját érdekükben sem tehetik soha, ami éppen eszükbe jut. Még kevésbé mások érdekét tiszteletben tartva. Az ember egész életét az önállóság és a másoktól való függés igénye, a függetlenség és a másoknak való értelmes engedelmesség ellentéteinek egyensúlya jellemzi. Szükségszerűen következik ez abból, hogy nincs az az ember,

– aki semmiben, *soha nem szorulna rá* mások munkájára, segítségére (termelők, orvos, szülő stb.),

– aki *teljesen önállóan* tudná fenntartani magát,

– aki kizárólag *adna* másoknak, és tőlük soha semmit sem *kapna*.

Minden *elfogadás*, szülőktől ellátás, ápolás, zsebpénz, védelem; tanártól tanítás; orvostól gyógyítás; munkástól, paraszttól termelés *a társadalmi viszonzás* kötelezettségének vállalását is jelenti (pl. szüleim értem hoztak áldozatokat, én a gyermekeimért stb.). A viszonzás kötelezettségének, a társadalomtól (benne a családtól) igényelt fegyelem, rend, munkavégzés, munkával, idővel való elszámolás vállalását csak az utasíthatja el magától, aki az adásokat sem veszi igénybe.

Többször említettük már, hogy pl. a mi epigon hipicink nem figyelnek fel arra, hogy a nyugati ifjúság öltözködése, asszociális viselkedése lázadás a szülők kispolgári életmódja, fogyasztói szemlélete, magatartása ellen. Nálunk tisztázatlan, ki ellen fordul a lázadás, ebből következik, hogy ugyanaz, aki a szülőktől zsebpénzének felemelését, ruhatárának, felszerelésének (magnó, kisorádió, minitévé) modernizálását *követeli*, élesen tiltakozik, ha szüleit érdeklí: hol töltötte az éjszakát, mivel tölti – túlterhelve önmagát – tanulás helyett az idejét; szabadságának megsértését látja abban, ha pedagógusai *szocialista közösségi magatartást*, és nem egzisztencialista anarchiát igényelnek tőle.

Gyakran tapasztalhatjuk, hogy *egyed* fiatalok, de közülük épp *a nagybangúak* szemléleti torzulásai megerősítést kapnak a családtól és a tömegkommunikáció eszközeitől. Nem tipikus, de nem is ritka jelenség, hogy a szülők a maguk nevelési kötelezettségeit forinttal váltják meg. Iskolai kirándulásokon már nem egy pedagógus döbent meg a kiránduló tanulók zsebpénzének mennyiségén. A másik végtelen viszont azokat a gyerekeket találjuk, akiket tizenéves koruktól szüleik felnőttnek tekintenek, s ezért azt kívánják tőlük: törődjenek önmagukkal! A tömegkommunikáció azzal járul hozzá, hogy a szó azonossága miatt *a szocialista önkormányzatot* következetesen ösztetveviszti a polgárral, a szabadságot a szabadossággal.

A nevelés, így az önnevelés, nem azt tűzi célul, hogy megtanítsa mindenkit arra: különböző élethelyzetekben *mit kell mondania*. Ennél magasabbra tör: *bogyan kell cselekednie*. Ha célunk komoly, akkor azt is tudomásul kell vennünk, hogy cselekvéseink a személyiség két regulációjának (szabályozójának) ütközésében születnek meg:

az ösztönző		és	a fékező regulációkában
társadalmi	egyéni	társadalmi	egyéni
divat jutalom külső hatások mások tettei elismerés szokások	ösztönök érzelmek indulatok szenvedélyek akarat, vágy önmegvalósítás (szükségletek)	törvények szabályok (KRESZ) értelem közvélemény felelősség büntetés	erkölcsiség normák világnézet jellem felelősségtudat önuralom

Az abnormis, deviáns magatartások mögött mindig megtalálhatjuk a két szabályozó egyensúlyának felbomlását. Ha pl. az indulat vagy a szenvedély – a köznyelv szerint – önti el valakinek az agyát, kikapcsolódik a fékező szabályozó, ilyenkor következnek be a balesetek, az indulatkitörések stb. A *fasizmus* ideológiája fogalmazta meg, hogy az „überteműeknek” csak saját vezetőikkel szemben van szükségük fékező erők alkalmazására (a cipollai teljes akaratvesztésre, fenntartás nélküli engedelmességre), a kiscsibrendű népekkel szemben szabadon érvényesíthetik ösztönzőiket. Modernebb formában az *egzisztencializmus* veti el az „egyéniséget”, a személyiség „szabad megvalósítását” korlátozó fékező erők szerepét. Nincs azonban olyan stílusfordulat, amely lehetővé, jogosulttá tenné, hogy bárki a fasizmust vagy az egzisztencializmust szocializálja! A szocialista nevelés kétfrontos harcot vív:

– egyrészt *a szülői, a felnőtt önkény ellen* veszi védelembe az ifjúságot (vö. Ifjúsági Törvény), amely a fékező erők egyeduralmával hajlandó szolgálai engedelmességet, teljes kiszolgáltatottságot (pl. a verés jogát), egyéniségük teljes feladását követelni tőlük; ez torz magatartást alakít ki bennük (félelmeket, görcsöket, traumákat),

– másrészt azonban következetesen harcol *az ösztönző erők egyeduralma ellen* is, törvénnyel, előírásokkal, iskolai rendtartással, házi renddel olyan fékezőket kíván beépíteni a személyiségekbe, amely lehetetlenné teszi, hogy a polgári anarchiát, a dzsungeltörvényeket, az ökoljogot érvényesítsék a szocialista közösségi normák helyett otthon, az utcán, szerelmükben, egész életükben.



DR. GALICZ TIBORNÉ

Gödöllő

Kísérletek az általános iskola tervszerű nevelő munkájának lemérésére

Iskolánk tanári szobájában évenként lejátszódó esemény év végén és a következő év elején, hogy távozó nyolcadikosainkat siratjuk. Milyen kár, hogy nem foghatjuk tovább a kezüket, nem kísérhetjük naponta figyelemmel nyiladozó értelmük ezernyi

apró megnyilvánulását, és nem folytathatjuk a már felnőttebb szinten elindult őszinte beszélgetéseket.

Jó lenne látni, amint a mag, melyet elvetettünk, szárba szökken, és kalászt hoz. Ilyenkor mindig enyhe keserőséggel jegyezzük meg, hogy „bezzeg a középiskolai tanárok”. Nekik nem a vetés nehéz munkája jut, ők már csak aratnak. De mit?

Ezt szeretnénk mindig világosan látni. Fiataljaink, kik visszajárnak hozzánk, vagy akikkel csak az utcán váltunk pár szót, vagy csak köszönnek, már inkább barátaink, mint volt tanítványaink. Már nem kérdezhetjük őket olyan fesztelenül, mint amikor ők a padban, mi pedig a tanári asztal sarkán ültünk. Ilyenkor már csak azt tudjuk meg tőlük, amit el akarnak mondani. El kell mondanunk, hogy megnyilatkozásaik igen sokszor negatívak középiskolai tanáraikkal szemben. Nem képzettségükben, tanárságukban találnak hibát, hanem nevelési módszereikben. „Nem vesznek rólunk tudomást, meg sem látnak bennünket, nincs egy közvetlen szavuk sem, már elsőben felnőttek néznek bennünket.”

Nem jó hallani ezeket a véleményeket. Sajnos, a közelmúltban egyik szaklapunkban megjelent felmérési adatok is ezt bizonyították, országos adatokkal. Mindezek és még sok más adták az ötletet, hogy megfigyeljük távozó nyolcadikosainknál azt az eredményt, amelyet saját nevelőmunkánknak tulajdoníthatunk. Természetesen az évi szintfelméréseket eddig is minden osztályfőnök elvégezte. Év végi jelentést készített, családlátogatási eredményét a tanulókról szóló feljegyzéseiben rögzítette.

Most nem erről volt szó. Szerettük volna egy előttünk végbemenő folyamatban látni négy évi nevelőmunkák eredményeit. Azt is tisztázni akartuk, hogy mi magunk magasabb szinten közvetítjük-e osztályfőnöki óráink témáit. Van-e különbség 5. és 8. osztályban az ugyanazon témakörön belüli osztályfőnöki órák között. Vagyis osztályfőnöki munkánkban is tervszerűek vagyunk-e? Tudjuk-e ötödikben, hogy nyolcadikban egyazon témánál meddig akarunk, és meddig lehet eljutnunk. Természetesen, ha egy osztályban akarjuk ezt vizsgálni, négy évet kell várnunk. Miután az egyes korcsoportok jellemzői általában megegyeznek, kézenfekvőnek látszott, hogy az éppen iskolánkba járó évfolyamokat vizsgáljuk meg. Elképzeléseimet egy osztályfőnöki munkaközösségi megbeszélésen tártam nevelőtársaim elé. Mindenki támogatott. Természetesen előbb sok mindent pontosítani kellett. Először is arról akartam meggyőződni, hogy az effajta vizsgálat nem nevelési kalózkodás-e.

A Nevelési Terv azonban megnyugtató. Már maga a címben szereplő „Terv” szó. De mindjárt a könyv elején első feladatként a következőket olvastam: „Részletesen ki kellett dolgozni azokat részletcélokat és feladatokat, amelyek – a tanulók átlagos fejlettségi szintjén – optimálisan megvalósíthatók, illetve megoldhatók egy-egy korosztályban annak érdekében, hogy a céltudatosan, tervszerűen, fokozatosan folyó nevelő munka eredményeképpen a fiatalok – az adott iskolatípus elvégeztével – megközelítsék vagy elérjék azt az eredményt, melyet a társadalom igényel.”

Az idézett mondat talán lehetne kevésbé összetett, s ezzel valamivel világosabb is, de amire nekem szükségem volt, azt megtaláltam benne. Végül is a Nevelési Terv is úgy általában tervez, és nem egy-egy meghatározott személyre.

Igy én is végezhetek ilyen vizsgálatot különböző gyermekeken. Miután így megnyugtattam magam, hozzáálltam, hogy kikeressem az órák anyagát. Olyan témát kellett választanom, melyet fokozatosan építhetek fel 8.-ig. Itt váratlan segítségre találtam a Módszertani Közlemények 6. évfolyamának második számában. Dr. Szörényi József főiskolai docens cikket írt az irodalmi szemelvények felhasználásáról, kötött témájú osztályfőnöki órán. Miután ez a téma nekem is szívügyem, már akkor szívesen és figyelemmel olvastam. Töprengéseimben most megjelent a régebben olvasott cikk. Heuréka!

Gyorsan előkotortam. A cikkben szemléltetett óra 8. osztályos anyag. „Helyes önbírálat, mások igazságos értékelése. Önállóság és felelősség önmagunkkal és másokkal szemben.” (Tanterv és Utasítás 664. oldal.)

Most már csak az volt hátra, hogy kikeressem a többi osztály témáját. Arra is vigyáznom kellett, hogy ne lefutott anyag legyen. Szerencsére minden egyezett. Így alakult ki a következő terv:

5. o. Őszinteség, bizalom, tapintat.
6. o. Az akarat edzése, környezetünk és magunk helyes megítélése.
7. o. Felkészülés pályaválasztásra, önismeret jelentősége.
8. o. Helyen önbírálat, mások igazságos értékelése.

Igazgatómtól engedélyt kértem és kaptam, hogy ezeket az órákat az illetékes osztályokban két hét alatt megtarthassuk. (Hetenként 2–2 órát.)

A munkaközösség tagjai önként vállalkoztak az órák megtartására. Természetesen előtt és után mindent közösen beszéltünk meg.

Igyekeztem mindent megtenni az általunk jónak tartott cél érdekében. Nyugodtan mondhatom, teremtő lázban égtünk. Az órák közti szünetekben nem ragasztottuk egymásra fáradtságunkat, rosszkedvünket. Nem ismételtük el már századszor, hogy túlterheltek és lassan „terheltek” leszünk. Mindenki a várható eredményekről beszélt. Szegény vállalkozók alig győzték hallgatni a tanácsokat. Lelkesedésünk átragadt a nem osztályfőnökökre is. Ők is kíváncsiak lettek az órákra. Meg is nézték őket. Azt hiszem, a tantestületi egység ritka pillanatai voltak ezek. Azután elérkezett a nagy nap. Mentünk az 5. b osztályba. Ennek az órának külön érdekessége volt, hogy vegyes osztályba mentünk.

Iskolánkban ugyanis évekig nagy harc dúlt, hogy visszaállítsák a különmű osztályokat. Egyesek úgy képzelték, hogy a visszaállítással megszűnnek fegyelmezési gondjaik.

Miután elég nagy hanggal megfelelő sötét erkölcsi képet festettek háttérül, sikerült egy vemhes megoldást kicsikarniuk. Lett fiú, lett leány és szerencsére lett vegyes osztály is évfolyamonként. Ma már csak múlt időben beszélhetek erről a vitáról, mert jelen tanévben visszatért a vegyes. De a tematikus órák idején még létezett egynemű osztály is. A vegyes párt abban reménykedett, hogy az órák is segítségünkre lesznek igazunk bizonyításánál. Így történt, hogy az összeállításkor ezt is figyelembe vettem.

Az 5. osztály után 6-ban leány, 7-ben fiú és 8-ban ismét vegyes osztályt látogattunk. E kis kitérő után azonban folytatom az óralátogatásnál.

A továbbiakban megpróbálom visszaadni az órák hangulatát, és közlöm az órák rövid vázlatát pontokba szedve. A kettéosztott oldal bal oldalán követem az óra menetét, jobb oldalán a gyerekek véleményét rögzítem, ahogy sikerült megjegyznem.

5. b osztály (vegyes).

Erkölcsei beszélgetés témája: Őszinteség, bizalom, tapintat.

13. Tantervi téma.

Cél: Az úttörő az őszinteségben is példamutató.

I. Jelentés.

- II. 1. Megvizsgáljuk, mi rejlik a szavak jelentése mögött.
2. Hallgassatok meg egy történetet! Mi a véleményetek róla?
3. Vélemények.
4. Kit tartotok őszinte embernek?
5. Kihez tudtok őszinték lenni? (Fegyelmezett, szótartó ember.)
6. Egyéni fogalmazások. *Őszinte voltam.*
7. Milyen okok nehezítik meg őszinte megnyilvánulásokat? (Félelem, szégyenkezés, gyávaság, helytelen tapintat.) Pillanatnyi megoldást hoz csak az igazság be vallása.
8. Hogyan fogadták őszinte megnyilvánulásokat? (Hangnem.)

9. Ki az őszinte? (Aki a megtörtént dolgokat a valósághoz híven mondja el, ha az nehezebbre esik, vagy pillanatnyilag kellemetlen helyzetbe kerül.)
10. Nemecek Ernő példája. Játsszuk el! Mi a véleményetek róla?
11. Mi az őszinteség ellentéte? (Hazugság.)
12. Aiszopusz: A hazug pásztor.
13. Kerültetek-e már ilyen helyzetbe?
14. Mi készíthet hazugságra? (Apró előnyök megszerzése, félelem, képmutatás, nagyképűség, hiúság.)
15. Mi a hazugság következménye?
16. Hivatkozás az úttörő törvény 6. pontjára: „Az úttörő mindig igazat mond, és igazságosan cselekszik.”

III. Mit írnl fel a füzetedbe végső összegezésnek, célkitűzésnek?

Óra menete:

Gyerekek megnyilatkozásai:

I. Jelentés.

II. Tanár irányító története:

„Két gyerek beszélget.”

Jancsi a dolgozatírás napján állítólagos betegsége miatt iskola helyett az orvoshoz igyekszik. Barátja délután meglátogatja. Kiderül, hogy Jancsi nem beteg, csak lógott a dolgozatírásról. Iskolakerülését nem meri szüleinek bevallani. Ezért másnap is hiányzik az iskolából. Megjátssza a beteget. Barátját ráveszi a hallgatásra. Így ő is csalo lesz Jancsi jóvoltából.

Mindkét gyerek hibás.

Nem tudhatta előre, milyen lesz a dolgozat. Utólag azután nehéz bevallani az igazat.

Addig kell mindent bevallani, míg lehet.

Amikor kiderült hogy nem beteg, el kellett volna mondania.

A barát is hibás, mert segített a hazugságban.

Jancsi nem volt bizalommal az édesanyja iránt.

Ha felkészült volna az órára, nem került volna ilyen kényes helyzetbe.

A betyárbecsület nem helyes.

Jancsi rosszul tette, hogy kihasználta a barátságot.

Ki a követendő példa?

Aki bevallja az igazat.

Ki az őszinte?

Aki a rosszat is elmondja.

Például: Kati eltört egy vázát, elmondta édesanyjának, és az megbocsátott.

Aki bizalommal van pajtása iránt, és mindig igazat mond.

Házi dolgozatok felolvasatása. Megtörtént események leírása az őszinteséggel kapcsolatban.

Vásárlás közben csokoládét vett. Otthon visszatette saját pénzéből, de be is vallotta.

Két testvér veszekedését a szülők döntötték el. Laci nem érezte a döntést igazságosnak, ezért eldugta a nővére gyűrűjét. Később belátta hibáját, és önként visszaadta. El is mondott mindent őszintén.

Mosogatás közben eltört egy tányér. A bünyjel a szekrény alá került. Később azonban mindent be kellett vallani az édesanyjának. Jobb lett volna mindjárt elmondani!

Édesanyja névnapjára pénzt gyűjtött. Közben meglátott egy mesekönyvet és megvette. Másnap már nagyon szégyellte a dolgot, eldugta a könyvet, kiflipéznét összegyűjtötte, és a névnapra ibolyacsokrot vett.

Óra menete:

Mi szükséges az őszinteséghez?
Kihez tudnál bizalommal lenni?

Mik gátolják az őszinteséget?

Miért nem vallotta be Gyuri az egyesét?

Miért kell őszintének lennünk?

Részlet a Pál utcai fiúk című regényből.
(Boka és Geréb békülési jelenetét játsszák el.)

Milyen volt Boka? (Őszinteség-tapintat.)

Mi az őszinteség ellentéte?

Aiszoposz: A hazug pásztor.
Üttörő törvény 6. pontja.

Gyerekek megnyilatkozásai:

Bátorság – bizalom.

Osztálytársak között is szükség van a bizalomra.

Akiben megbízom.

Aki maga is őszinte, nem kertel.

Félelem a büntetéstől.

Nem akarja megszomorítani édesanyját.

B. Gyuri dolgozata:

Mindig légy őszinte. (Évközi történet egy 1-esről, mely a szülői értekezleten derült ki.)

Nem a veréstől félt, hanem szégyellte.

Gyuri otthon mindent megkap, mégis becsapta szüleit.

Rosszul tette, mert hálátlannak bizonyult.

Mert a hazugság lelkiismeret-furdalást okoz.

A hazugság bántja a szülőket, és azt nem érdemlik meg.

Csak az igazat szabad mondani, még ha kellemetlen is számunkra.

Úgy beszélt Gerébbel, mint baráttal, de őszintén megmondta véleményét.

Nemecsek nem mondja meg Geréb apjának, hogy a fia áruló.

A tapintat következménye, hogy Geréb könyvet visz Nemecseknek.

Nemecseknek meg kellett volna mondania az igazat.

Nemecsek sajnálta Gerébet, azért nem árulta el.

Sajnálattal nem szabad a hibákat takargatnunk.

Geréb így jobban szégyellte magát.

Tapintatra szükség van az életben.

Hazugság.

Ha nem mondjuk meg az igazat.

A nagyképűség is hazugság.

A végén pórul járt a hazug.

A gyerekek hazugságai inkább csak füllentések.

Óra menete:

III. Hogyan tudnátok megfogalmazni beszélgetésünk tanulságait?

6. c osztály (leány).

Erkölcsei beszélgetés témája: Környezetünk és saját magunk helyes megítélése.

11. Tantervi téma.

Cél: Az erős akarat fontossága, ösztönözés az akaratérő fejlesztésére.

I. Jelentés.

1. Előző óra anyagából dolgozatokat olvasunk fel. (Akaratedzés.)

2. Néhányan hozzászólnak.

II. 1. Új téma megjelölése.

2. Szemelvény bemutatása: De Amicis: A szív című regényéből, részlet.

3. Vélemények meghallgatása.

4. Pál utcai fiúkra utalás.

a) Nemecek és Boka nagylelkűsége.

b) Geréb helytelenül bírálta környezetét.

5. Vélemények megbeszélése.

6. Részlet a „Zója” című regényből.

7. Kiértékelés.

III. a) Összefoglaló kérdések.

b) Az óra tanulságainak önálló megfogalmazása az osztályfőnöki füzetben.

Óra menete:

I. Jelentés.

II. A múlt órai anyagból házi munka volt. Az óra első részén ezt beszéljük meg, téma: Akaratedzés.

Mai óra témájának megjelölése. Tanári bemutató olvasás. Részlet: De Amicis: A szív című regényéből. (Két iskolai padtárs története. Az egyik véletlenül fellöki a tintatartót. Ebből pacni lesz. A másik megbosszulja. Később rájön, hogy a bosszú nem volt igazságos, mégsem keresi a békülést barátjával.)

Ki volt a hibás?

Gyerekek megnyilatkozásai:

Legszebb, legjobb, leghasznosabb az igazság útja!

Pajtásaidhoz légy tapintatos!

Ha felépítetted másban a bizalmat, ne romboljad le!

Hazugsággal nem sokra megyünk!

Őszinte ember mástól is őszinteséget kap.

Gyerekek megnyilatkozásai:

Nehéz a reggeli felkelés!

II. Kell segíteni édesanyánknak a házi munkában!

Nehéz leküzdeni, hogy ne szóljunk bele mindenbe!

Tanulás közben meg kell küzdeni az elkalandozó gondolatokkal!

Aki fellökte a tintatartót.

„Kölcsönkenyér visszajár!”

Az indulatot le kell küzdeni.

Hiányzott a nagylelkűség.

Nemecek nem volt ilyen bosszúálló.

Nem tudta legyőzni az önzést.

A hibát ki kellett volna javítani.

Kevés volt az akaratereje.

Zója Koszmygenjanszkaja jellemzése a Zója című ifjúsági regényből.

Helyesen tette-e Zója, hogy mindenkit megbírált?

Zójának sok jó tulajdonsága volt.

Kár, hogy mindig a többieket figyelte.

Csak bírált, de nem mondta meg, hogyan változzanak meg.

Zója segítőkész volt.

Kedvesebben kellett volna közölnie másokkal meglevő hibáikat.

Zója túl okosnak képzelte magát.

III. Milyen tanulságot vontatok le? (Füzetben rögzítik.)

Saját magunkat a legnehezebb megítélni.

Nehéz elismerni rossz tulajdonságainkat.

Gondoljunk magunkra is, amikor másokat bírálunk.

Mindig legyünk igazságosak!

7. b osztály, fiú.

Erkölcsei beszélgetés témája: Felkészülés pályaválasztásra, önismeret jelentősége.

12. Tantervi téma.

Cél: A helyes pályaválasztás néhány szempontjának megbeszélése, képességek és lehetőségek szerepe a pályaválasztásban.

I. a) Mi szükséges a pályaválasztáshoz. (Tanári bevezetés.)

b) Házi munkák felolvastatása.

II. 1. Ki, mi szeretne lenni? (Bírálat kérése a többiektről.)

2. Miért választották a felsorolt pályákat?

3. Figyelembe vették-e saját lehetőségeiket?

4. Kell-e annyi munkás, amennyien a „divatos” szakmákhoz jelentkeznek?

5. Tanári bemutató olvasás. Egy cukrásztanuló élete 1936-ban.

a) Milyen volt az élete?

b) Milyen ma az ipari tanulók élete?

6. Vélemények megbeszélése.

III. Összefoglalás: Meg kell-e hallgatni mások tanácsát a pályaválasztásnál.

(Befejező rész következik.)



PUSZTAI JÓZSEF

Tanárképző Főiskola, Pécs

A szaktermi oktatás hatása az iskolai fegyelem és higiénia alakulására

I. Közoktatásunk rendszerében és tartalmában végbemenő változások az oktatás-nevelés szorosabb összekapcsolása az étellel, a gyakorlattal, a korszerű ismeretek nyújtása, a modern technikai eszközök széles körű alkalmazása, a tanulói aktivitás és önállóság nagyobb mérvű kiterjesztése szükségessé tette az osztálytermes, félkabinetes ok-

tatás felváltását, a teljes szaktermi formával. Országszerte egyre többen ismerik fel, hogy e forma az osztály-, tanóra rendszer tökéletesebb változata. Terjedésének a nemzetközi hatásokon túl lendületet adott az 1961-es oktatási reformtörvény, újabban pedig az MSZMP KB 1972-es oktatáspolitikai határozata. További térhódítása a jövőben is várható, hisz eredményei, előnyei egyre meggyőzőbbek. Gazdaságosabbnak mutatkozik a félkabinetnél. Kedvezőbb feltételeket teremt a szemléletesség alapelveinek teljesebb és céltudatosabb megvalósításához. Megkönnyíti az információ átvételét és megőrzését. Kedvező pszichológiai hatást gyakorol azáltal, hogy változatossá teszi az iskolai környezetet a módszerek és eszközök sokfélesége, a szaktermek esztétikus berendezése által.

A gyors terjedés, az eredmények elismerése ellenére aggályok, ellenvetések is gyakran felmerülnek. Többek között, hogy a tanulók állandó vándorlása megbontja a kialakult rendet, fegyelmet „otthonalanná” teszi az osztályokat. Fáradtságuk megnövekszik. Nem lehet megővni az iskola vagyonát, elvesz az egyéni és osztályfelelősség. Az iskola higiénias állapota megromlik. Megkíséreltük ezen ellenvetések vizsgálatát, s eredményeiről e tanulmányunkban adunk számot.

Vizsgáltuk: 1. A fegyelem alakulását, a tanulók társadalmi tulajdonhoz való viszonyukat, a dokumentált büntetések és dicsérek tükrében, s a nevelők megkérdezése alapján.

2. Az iskola higiénias állapotát a szakfelügyelet, a vöröskereszt értékelése és az iskolák kialakult feladatrendszere alapján.

Feltevésünk az volt, hogy a fegyelem és rend, az óráközi szünetek alatti magatartás jelentősen nem tér el egymástól a szaktermes és nem szaktermes iskolákban. Az iskola vagyona, felszerelése megővható. Megfelelő, következetes nevelőmunkával, jól átgondolt intézkedésekkel az iskola higiénias állapota jó szinten tartható a szaktermes iskolákban is.

Módszereink a közvetlen megfigyelés, beszélgetés, kérdőíves felmérés, a fegyelem fáradtságának vizsgálata egy 5. és egy 8. osztályban. Vizsgálatainkat két szaktermes és két osztálytermes iskolában végeztük Pécsen. A két nem szaktermes iskolát összehasonlító alap miatt tettük vizsgálatunk tárgyává.

A városi tanulmányi és szakfelügyelet ezen iskolák oktató-nevelő munkáját, objektív és szubjektív körülményeit viszonylag hasonlóan értékeli. Ennek ellenére tisztában vagyunk azzal, hogy egy-egy iskola különböző nem egyerejű hatást gyakorol a tanulókra, másrészt a tanulók összetétele is különböző változó tényezők függvénye. Ezért a kapott információk, s azok alapján kialakítható vélemények összehasonlítása nem adhat teljes képet témánk esetében sem. Az összehasonlítás csupán egyes jelenségek tendenciáira enged némi következtetést. E módszer korlátozottsága ellenére mégis többet mondhat a futó benyomások, rövid bepillantások és szubjektívizmus alapján alkotott véleményeknél, ítéleteknél.

II. *A fegyelem alakulása a tanulók társadalmi tulajdonhoz való viszonyának helye, az iskola higiénias állapota.*

1. A¹, A², B¹, B² iskolákban (A = szaktermes, B = osztálytermes) az osztályfőnökök közreműködésével összegeztük összesen 32 felső tagozatos osztály (iskolánként 8) 1976. II. 1-ig kiadott és dokumentált dicséreteit és büntetéseit.

1. Osztályfőnöki figyelmeztetés és intés.
2. Igazgatói figyelmeztetés és intés.
3. Ifjúsági szervezet büntetése.

(A tantestület előtti felelősségrevonás nem gyakori büntetés, ezért ezen adatokat nem kértük.)

Milyen vétség elkövetéséért kapták a fenti büntetéseket?

1. Az óráközi szünetekben való szabálysértésért.
2. Órák alatti magatartásért.
3. Rongálásért, a társadalmi tulajdon megsértéséért.
4. Verekedés, helytelen viselkedés tanítási időn kívül.
5. Közösségi feladatok nem teljesítése.
6. Egyéb (tanulmányi elhanyagolása, házi feladat el nem végzése, tiszteletlenség nevelőkkel, másokkal stb.).

1. Osztályfőnöki dicséret.
2. Igazgatói dicséret.
3. Ifjúsági szervezet dicsérete.

Milyen munkáért, magatartásért kapták a dicséretet, szintén részletezzük. E részletezésnek úgy véljük, témánk szempontjából nincs jelentősége, csupán a dicséretetek összeségének. A vétségfajták közül az 1-3 vétség érdemel figyelmet az összbüntetések mellett. Szaktermes és nem szaktermes iskolák összehasonlításánál felhasználható alapul szolgálhat. A dicséretetek és büntetések együttes vizsgálatát szükségesnek tartottuk a nevelői, nevelőtestületi álláspontok realisabb megítélése miatt is.

1. sz. táblázat

BÜNTETÉSEK									
A ¹ iskola					B ¹ iskola				
Tanulók száma	Össz. büntetések száma	T. %/o-a	1-3 büntetések száma	1-3 büntetés az össz. büntetések %/o-a	Tanulók száma	Össz. büntetések száma	T. %/o-a	1-3 büntetések száma	1-3 büntetés az össz. büntetések %/o-a
288	96	33,3	39	40,6	236	41	17,3	16	39,02
A ² iskola					B ² iskola				
189	78	41,2	22	28,2	231	93	40,2	24	25,8
A ¹ + A ² iskolák					B ¹ + B ² iskolák				
477	174	36,4	61	35,05	467	134	28,6	40	29,8

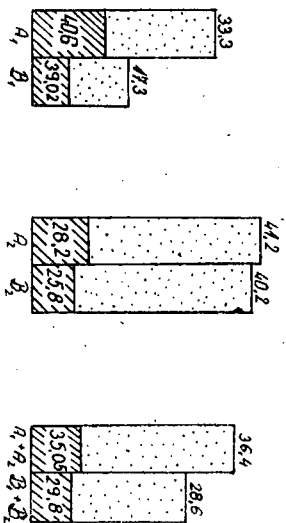
BÜNTETÉSEK ÉS DICSÉRETEK

A1				B1			
Büntetés	Dicséret			Büntetés	Dicséret		
Tanulók száma	Büntetések száma	T. %-a	Dicséret száma	T. %-a	Több a dicséret a büntetésnél %	Tanulók száma	Büntetések száma
288	96	33,3	138	47,9	14,6	236	41
						17,3	45
						19,06	1,76
A2				B2			
189	78	41,2	89	47,08	5,8	231	93
						40,2	99
						42,8	2,65
A1 + A2				B1 + B2			
477	174	36,4	227	47,5	11,1	467	134
						28,6	144
						30,83	2,23

B1, B2 = osztálymentes iskolák

A1, A2 = szaktermes iskolák

Büntetés

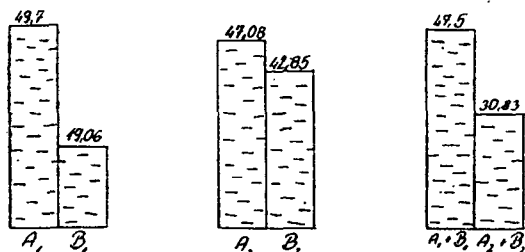


Orvosi megfigyelést adott büntetés
 igazságszolgálati költségén r. büntetés

Össz. büntetések



Dicséret



A_{12} Szaktermes iskolák.

B_{12} Osztálytermes iskolák

AZ ADATOK ÉRTÉKELÉSE

A kapott adatok szembetűnően mutatják, hogy A – iskolákban (szaktermes) magasabb mind a dicséretnek mind a büntetések száma. Nagyobb az eltérés a büntetés és dicséret között is, a dicséretnek javára. Ez egy megfelelő mobil folyamatot tükröz. A jutalmazást és büntetést mint a nevelő munka egyik elengedhetetlen és szükséges módszerét úgy tűnik jól alkalmazzák. B iskolákban kisebb az eltérés a büntetés és jutalmazás számszerű adatai között. Azonban ezen iskolákban is a jutalmazással többször élnek, mint a büntetéssel. Ismeretessé vált a vizsgálat során, hogy B^1 – és B^2 iskolákban pl. elég magas a nehezen nevelhető tanulók száma, így potenciálisan több a büntetési alkalom. Természetesen más körülmények is befolyásoló tényezőként szerepelhetnek, melyet nem vizsgáltunk meg.

Ha az óráközi, szüneti magatartásért, (1) valamint a társadalmi tulajdon megsértéséért rongálásokért (3) kiadott büntetéseket vizsgáljuk és hasonlítjuk össze, témánk szempontjából érdekes képet kapunk. A szaktermes iskolákban (A^1 , A^2) az 1–3 büntetések magasabb részt képviselnek az összbüntetésekből, mint a nem szaktermes iskolákban. (A^1 , $A^2 = 35,05\%$; B^1 , $B^2 = 29,8\%$) B^1 iskolában azonban $39,02\%$, tehát valamivel magasabb az A^1 , A^2 iskolák átlagánál, bár A^1 iskoláénál megközelítően alacsonyabb. *A tanulók állandó mozgása és helyváltoztatása vizsgálatunk szerint is valóban több fegyelmezetlenséget teremt és teremthet. Az 5%-os eltérés azonban nem jelent lényeges változást és különbséget. Megfelelő szervezési intézkedésekkel, még inkább a nevelőmunka következetes végzésével e téren is kedvező eredmény érhető el.*

2. A^1 , A^2 , B^1 , B^2 iskolák 150 pedagógusától az alábbi kérdésekre kértünk választ:

- I. Milyenek ítéli meg a fegyelmet az óráközi szünetekben?
- II. Milyenek ítéli meg a fegyelmet az órák alatt?
- III. Milyenek ítéli meg a fegyelmet általában iskolájában?
- IV. Milyenek ítéli meg a tanulók társadalmi tulajdonhoz való viszonyát?
- V. Miben látja a fegyelmezetlenségek okait és forrásait?
- VI. Miben látja a fegyelmezetlenségek jellemző megnyilvánulásait?

A válaszokat iskolánként összegeztük és rangsoroltuk az alábbiak szerint:

3. sz. táblázat

I. Milyenek ítéli meg a fegyelmet az óráközi szünetekben?				II. Milyenek ítéli meg a fegyelmet az órák alatt?				III. Milyenek ítéli meg a fegyelmet általában iskolájában?				I.—II.—III. hasáb számadatainak értelmezése	
Rang-sor	A 1	B 1	A 2	B 2	A 1	B 1	A 2	B 2	A 1	B 1	A 2		B 2
1.	3	3	3	3	2	2	2	2	3	4	3	3	1. Nagyon jónak
2.	4	4	4	4	3	3	3	3	2	3	2	2	2. Jónak
3.	2	5	2	5	4	4	1	4	4	2	4	4	3. Elfogadhatónak
4.	—	6	—	—	1	—	4	—	—	5	—	—	4. Kifogásolhatónak
5.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	5. Gyengének
6.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	6. Rossznak

4. sz. táblázat

IV. Milyenek ítéli meg a tanulók társadalmi tulajdonhoz való viszonyát?					
Rangsor	A 1	B 1	A 2	B 2	Megnevezés
1.	3	3	4	3	1. Nagyon jó
2.	4	4	2	4	2. Jó
3.	2	2	3	2	3. Elfogatható
4.	5	5	5	—	4. Kifogásolható
5.	—	—	—	—	5. Gyenge
6.	—	—	—	—	6. Rossz

A = Szaktermes iskolák

B = Osztálytermes iskolák

5. sz. táblázat

V. Miben látja a fegyelmezetlenségek okait és forrásait?				
Rang-sor	A 1	B 1	A 2	B 2
1.	4	6	1	6
2.	2	7	2	1
3.	3	1	8	7
4.	7	2	3	5
5.	8	8	5	8
6.	—	—	—	—
7.	—	—	—	2
8.	—	—	—	3

6. sz. táblázat

VI. Miben látja a fegyelmezetlenségek jellemző megnyilvánulásait?				
Rang-sor	A 1	B 1	A 2	B 2
1.	3	3	1	1
2.	2	1	3	3
3.	5	2	2	9
4.	7	5	5	2
5.	6	7	6	5
6.	2	8	7	4
7.	4	4	8	6
8.	8	6	4	7

- V. 1. A nem egységes követelményekben és eljárásokban.
2. Az ügyelet kielégítetlen voltában.
3. A tanulók túlterhelésében.
4. Az állandó vándorlásban.
5. Az ellenőrzés gyengeségében.
6. A nehezen nevelhető gyermekek nagy számában.
7. A szülők és iskola által felállított követelmények eltérésében.
8. Keveset mozognak, sportolnak.

- VI. 1. Ablaktörések, fal, pad, más felszerelések rongálása.
2. Verekedések, egymás bántása.
3. Szünetekben való rohangálás, féktelen magatartás.
4. Őrsi raj, egyéb összejöveteleken való fegyelmezetlenség.
5. Órák alatti beszélgetés, figyelmetlenség.
6. Kapott feladatok nem teljesítése.
7. Tiszteletlen magatartás a felnőttekkel szemben.
8. Késések, házi feladatok nem teljesítése.

A = Szaktermes iskolák
B = Osztálytermes iskolák

Az adatok értékelése:

Az órák és óráközi szünetek alatti magatartás rangsorolása a vizsgált iskolákban teljesen megegyezik. Az iskolai fegyelem általános megítélése sem mutat lényeges eltérést. Csupán B¹ iskola nevelői rangsorolták első helyre a „kifogásolható” minősítést. Ez érthető is, hisz a büntetés és dicséret összességében jóval alacsonyabb náluk, mint a három másik iskolában. Az iskolai szintű összejöveteleken, munkaakción, vagy más alkalmakon a tanulók magatartását jónak tartják mind a négy iskolában.

A fegyelmezetlenségek, rongálások a szünetekben történnek legnagyobb számban. A fegyelem egészéhez viszonyítva is az óráközi fegyelem biztosítása igényli a legtöbb és legnagyobb energiát a nevelőktől. Az adatokból kitűnik továbbá, hogy a fegyelmezetlenségek okainak, forrásainak rangsorolása változó a vizsgált iskolákban. A¹ iskolában okként és forrásként az állandó vándorlást sorolják az első helyre. Míg az A² iskolában az állandó vándorlást nem is rangsorolták. *Nem szükségeszerű tehát, hogy a tanulók állandó mozgása egyik teremből a másikba a fegyelmezetlenségek legfőbb okozója legyen.*

A tanulók társadalmi tulajdonhoz való viszonyát általában megegyezően rangsorolták. A² iskola a „kifogásolható” minősítést első helyre sorolja. Ez egyezést mutat a fegyelmezetlenségek jellemző megnyilvánulásainak rangsorolásával. A tanulók társadalmi tulajdonhoz való viszonyulásának (helyes és helytelen) sok összetevője van. Iskolai, iskolán kívüli hatások egyaránt érik őket. E sokrétű hatások vizsgálatára nem térünk ki, csupán a tantestületek véleménye, álláspontja érdekelt bennünket.

Mindebből csak annyi következtetés vonható le, hogy szaktermes és osztálytermes iskolákban egyaránt sok a tennivaló e téren, másrészt az, hogy *a szaktermi rendszer önmagában lényegében nem befolyásolja a helyes, vagy helytelen viszony alakulását.*

3. Az iskolák higiéniai vizsgálata

Mindkét szaktermes iskolában a tisztaság, a higiénia biztosítására jól átgondolt, szervezett tevékenységi rendszert vezettek be. Az osztályok (rajok) egy-egy kabinet felett védnökséget vállaltak. Az őrsi és raj egészségőrök az órák végén a terem elhagyásakor ellenőrzik a szakterem, illetve folyosórész állapotát. Ezt segítik a szaktanárok, valamint ügyeletes tanárok ezirányú folyamatos munkája is. A heti ügyeletátadásnál, valamint az osztályfőnöki órán a felelősök beszámolója alapján értékelik e munkát. A vöröskeresztes aktivisták a tanárelnök vezetésével szintén folyamatos ellenőrzést végeznek. Negyedévenként a csapatösszejövetelen értékelés történik. Odaítélik a „Tiszta, rendes szakterem” címet a védnökséget vállalt osztálynak. Természetesen büntető szankciókat is alkalmaznak a rendtartás és az úttörőszervezet büntetési rendszere alapján. Az iskolavezetőség a tisztaság tárgyi feltételeit is teljes mértékben biztosította (lábtörölők, kellő számban hulladékgyűjtők stb.).

A munka eredményességét ismerte el A¹ iskolában (1976. márc. 17-i felügyeleti látogatást értékelő jegyzőkönyvben a tanulmányi felügyelő. „Amikor iskolájukba lép, akár szakember, akár szülő, a belépőt esztétikus összkép fogadja. Tudjuk, hogy ennek kialakítása valamennyiük munkájának eredménye. A folyosók, termek, nemesen, mértéktartóan díszítettek. Az egész épület rendes és tiszta. Gondozottsága a jó gazda jelenlétére utal.”

A¹, A² iskolák a szaktermi oktatásra való áttérés után is minden esztendőben elnyerték a városi vöröskereszt által adományozott „Tiszta Iskola” címet. (1965-től, illetve 1962-től évenként.)

A nem szaktermes iskolákban is szinte hasonló módon, hasonló eredményeket értek el e téren. *A fenti tények, valamint folyamatos megfigyeléseink is alátámasztják, hogy:*

a) a tisztaság és higiéniá fenntartása, az ezzel kapcsolatos nevelő munka eredményes a szaktermi rendszerben dolgozó iskolákban is. A higiéniá, a tisztaság tehát nem az osztály, vagy szaktermi rendszer, hanem az iskolai nevelő munka eredményes végzésének függvénye.

b) A szaktermi oktatással kapcsolatos aggályok és ellenvetések felvetése nem alaptalan. A fegyelem, a tisztaságban ha nincs is lényeges eltérés szaktermes és osztálytermes iskolák között, de az áttérés nem megfelelő előkészítése, vagy a szaktermes oktatás további javításának elhanyagolása okozhat problémákat, nehézségeket, csökkentheti az előnyöket és a pozitív hatást.

IRODALOM

1. Bibari Mór: Látogatás egy szaktermes iskolában. Köznevelés, 25. évf. 1969. 14. sz.
2. Dr. Borbély András: A jutalmazás és büntetés alapvető kérdései. Tankönyvkiadó, Budapest, 1969.
3. V. J. Gmurman: Fegyelem az iskolában. Tankönyvkiadó, Bp. 1963.
4. Velickov Ivan-Nedjalkova Maria: Szaktanterem az iskolában. Pedagógia Időszerű kérdései külföldön. Tk, Bp. 1974.



DR. HOFFMANN OTTÓ
Pécs, Tanárképző Főiskola

Útkeresés az anyanyelvi nevelésben

MEGJEGYZÉSEK

(Befejező rész)

Az egyjelentésű és a több jelentésű szavak c. lecke csoportjához:

Az alábbiakban rövid magyarázatot fűzünk az egyes leckékhez, gyakorlatokhoz, és megadjuk a lehetséges megoldást is.

5. lecke

Az A) fejezet 1–2. feladatának célja a fogalomalkotás. A képek és az irányító kérdések segítségével ez nem okozhat nehézséget a tanulóknak. Arra kell rájönniük, ill. arra kell őket rávezetnünk, amit a bekeretezett részt tartalmaz. Tehát: A szavak egy- vagy többjelentésűek; mi az egyjelentésű és mi a többjelentésű szó; a többjelentésű szónál a jelentések összefüggnek egymással; szimbólumaik.

A *fa* hangalak jelentésköréből pl. ilyen összefüggéseket kell a tanulóknak feltárni: Az eredeti jelentés az *élő fa*; a kidöntött, esetleg feldarabolt *fa* a *tűzifa*; az *éppitőkocka* fából készült; hasonlóképp a *tekebáb* is („Öt fát dobtam” – szokták mondani); az *„elégtelen”* vagyis az *egyes* számjegy a fatörzs alakjára emlékeztet, ezért kapta a *fa* nevet a diáknyelvben! (L. még 6 lecke 17!)

3. A megértést ellenőrző feladat. A tanulók rajzaival a jelentést idézzük fel. A *bőmérő* egyjelentésű szó: hőmérsékletet mérő eszköz. – A *toll* több jelentésű: 1. A madár testét fedő szaruképződmény. 2. Íróeszköz. Régen hegyesre faragott lúdtollal írtak; innen öröklődött az elnevezés. 3. „Haj” – az ifjúság nyelvében. Bizonyára azért, mert úgy fedi az ember fejét, mint a madárét tolla. – A *körte* is több jelentésű szó:

1. Gyümölcs és gyümölcsfa. 2. Villanykörte, mert alakja hasonlít a gyümölcsre. Ma inkább *égőnek* vagy *izzónak* nevezzük. 3. Az egyenlőtlen karú mérleg nehezeke – ugyancsak a hasonlóság miatt.

B) *fejezet*. 4. A tanulót egy fontos mozgástörvény felfedezése vezetjük rá: *hogyan lesz egy szónak több jelentése*, és ez hogyan történik *névátvitel* útján. (A középiskolában majd megtanulja, így jön létre a *metafora*.)

A rajzok világosan beszélnek, a megértés csak pillanatokot vehet igénybe: Mindkét rajz *zebrát* ábrázol; a gyalogátkelőhely a „hasonlóság, a csíkozás alapján” kapta nevét. A nyíl arra utal, hogy a *zebra* nevet „átvittük” a gyalogátkelőhely megnevezésére. A *zebra* szó így még egy jelentést kapott; több jelentésű szó lett belőle.

Ha ezt a törvényszerűséget megérti a tanuló, a továbbiakban már örömmel kutatja a jelentések közti összefüggést, főleg a hasonlóságot; logikai szempontból pedig nem fogja összetéveszteni a több jelentésű szót a homonimákkal.

5. Értelmem szerint. Pl. *nap*: 1. égitest; 2. 24 óra, mert ennyi idő alatt fordul meg a Föld tengelye körül; – *nyelv*: 1. testrész: az izlelés, az étkezés, a beszéd szerve; 2. a gondolatok kifejezésére szolgáló szavak és nyelvtani szabályok összessége, – mert a nyelv a beszéd szerve is; 3. eszköz, műszer alkatrésze, pl. a harang, a síp, a mérleg, a cipő nyelve; – *gyűrű*: 1. karika alakú ékszer, ujjunkon viseljük; 2. tornaszer (gyűrűhinta), mert hasonlít az ékszer alakjára stb.

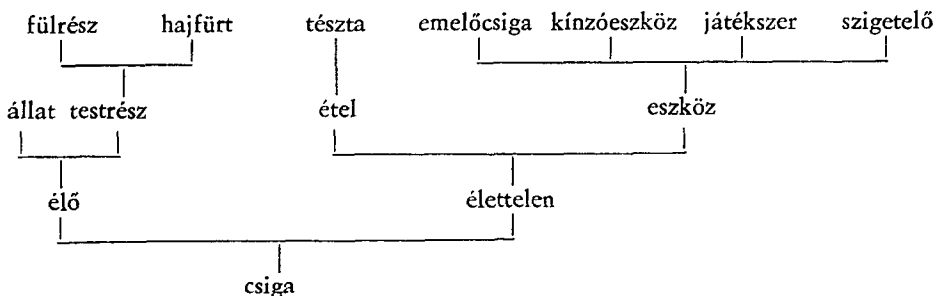
6. A képek egy másfajta nyelvi jelenségben mutatják be, hogyan kap egy szó több jelentést. Azt kell róluk leolvasni, hogy az *iskola* szó nemcsak az intézményt jelenti, hanem bizonyos beszédhelyzetben és mondatkörnyezetben: növendékeit, tanárait is. Az összetartozás itt egészen nyilvánvaló. – c) Hasonló példák: Felvonult az egész város; az üzem ma ünnepezt; a kórház ma nem fogad látogatókat. (Térbeli érintkezésen alapuló *metonímia*.)

C) *fejezet*. Célja szavak jelentéskörének megismerése, a jelentések csoportosítása, a *Magyar értelmező kéziszótár* használatának gyakorlása.

7. *tábla*: falitábla, útjelző tábla, sakktábla, búzatábla; – *mackó*: fiatal medve; játékszer, melegítő (mackóruha); – *kocsi*: szekér, gyermekkocsi, vasúti kocsi, autó (gépkocsi).

8. *csiga*, állat, teher emelésére szolgáló tárcsa, hallószerv a fülben, kinzóeszköz, játékszer (búgócsiga), porcelán szigetelő, tésztaféle, csigákba göndörített hajfűrt (szakáll); – *ér*: vért szállító csővezeték, levél csőszerű része, folyóvíz, ásványréteg; – *bid*: építmény, parancsnoki híd a hajón, foghíd, tornász (birkózó) testhelyzete; – *mandula*: gyümölcs és fa, szerv a torokban. – A szavak többi (mellék-) jelentése hasonlóságon alapuló *névátvitel* útján keletkezett.

9–10. A fogalmi gondolkodás fejlesztése érdekében a jelentéseket csoportosítjuk (azaz: jelentés-struktúrákat állítunk össze). Játékos motivációval *fához* hasonlóan ábrázoljuk: az alapjelentés a fa törzse, a mellékjelentések ebből ágaznak ki. (Az effajta osztályzást a barkochba-játékból is ismeri a tanuló.) A „*csigafa*” ilyen:



D) *fejezet*. Feladata, hogy bemutassa, ugyanaz a több jelentésű szó több tantárgy, szakma, tudomány szókincséhez is tartozhat – természetesen a szak jellegének megfelelő más-más jelentéssel. Először csupán szavakat vizsgálunk, később szövegeket is.

12. Értelmem szerint. Pl.: a *lencse* az élővilág és a fizika szakszava (növény és magja, a szem része, barna anyajegy; – optikai eszközök tartozéka); – ugyanígy: *föld*: földrajz (égitest, szárazföld), élővilág (talaj), történelem (ország, tartomány); – *gerenda*: építészet (szálfá, épületelem), testnevelés (tornaszer); – *levél*: élővilág (növény szerve), posta (borítékba zárt írásos közlés), irodalom (verses levél); – *osztály*: történelem (társadalmi csoport), iskola (tanulók évfolyama és tanterme), intézmény része (tanácsi, kórházi osztály), utazás (első, második osztály); – *lemez*: ipar (vékony lap); élővilág (a gomba szerve), zene (hanglemez); – *kagyló*: élővilág (puhatestű állat és héja), posta (telefonkagyló), háztartás (mosdókagyló) stb.

13. A két szöveg alapvető eltérése főként a közlés céljától, a közlési helyzettől és a szerzőtől függ. A *szakíró* elsősorban ismeretnyújtásra törekszik; tankönyvszöveget ír, ezért csupán a legfontosabbat közli az őz külsejéről, életmódjáról. Nyelvhaználata a köznyelvre épül, s megfelelő szakszavakat használ. Figyelembe veszi a tanuló szellemi fejlettségét is.

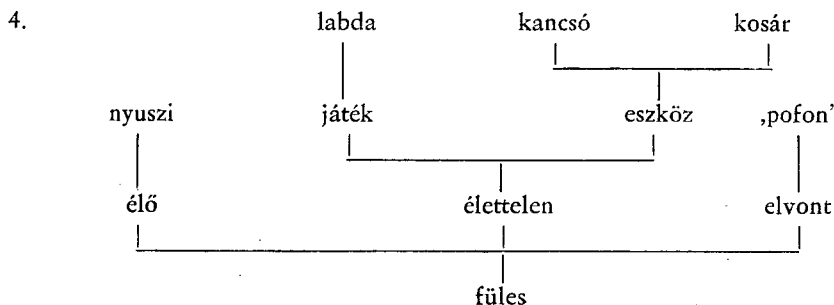
A másik szöveg írója elsősorban érzelmeket, sajnálatot akar ébreszteni az olvasóban, ezért részletezi – egyszerű *szépirodalmi eszközökkel*, szinte a népi elbeszélő stílusában – az őzbak halálát s az árván maradt család szomorú tanácstalanságát. Szakszavakat neki is kell alkalmaznia – a témának megfelelően. Ezek a következők: *bak*: hím, őzbak; *szűz* (hó): tiszta, érintetlen; *fickó*: nagyobb sörét, puskagolyó; *suta*: nőstény őz; *gida* (tájnyelven: *gidó*): fiatal őz (kecske, zerge). – Természetesen megbeszélhetjük azt is, hogy a felsorolt szavak mit jelentenek más szöveggörnyezetben.

Házi feladat. Célja az ismeretek újabb rögzítése, a gyakorlás és az ismétlés.

1. A kérdések a szóbeli rögzítést irányítják. Szóban kell rájuk felelni. Példákat csak a kipontozott vonalakra kell írni.

2. Több jelentésűek: *gyűrű*, *nyelv*, *nap*, *tacskó*.

3. *Kar*: élővilág, ipar; *törzs*: élővilág, építészet, történelem; *medence*: építészet, földrajz, élővilág; *bullám*: földrajz, fizika, fodrászat.



5. *tökfej* káposztafej, hagymafej, gyújtófej; – *macskaszem*, tyúkszem, láncszem, harisnyaszem, tengersizem, ökörszem.

6. kis | dob | os | ok | kal | ír | o | gat | t | unk

6. *lecke*

Az A–B) *fejezetben* azt mutatjuk be, hogy a több jelentésű szavak egyes csoportjaiból milyen szemléletes, sokszor érzelmekkel telített *szóképeket* alkotott a nyelv-közösség, akár a minden napi beszédre, akár a népköltészetre, akár a szépirodalomra

gondolunk. A tanulót is arra akarjuk rádöbenteni, hogy mindennapi beszédében milyen remek szóképeket használ anélkül, hogy ez tudatos volna benne. A C) fejezet erre alapozva a „valóságos” és az „elvont” jelentés fogalmát alakítja ki. Ebben a lecke-ben már hosszabb terjedelmű több jelentésű alakulatok is szerepelnek: *összetett szók, szókapcsolatok.*

1. A nyelvnek már említett – s a gyerekek számára hallatlanul izgalmas – mozgástörvénye itt nagyon világosan kitapintható. A rajzsémákról azt kell leolvasniuk, hogy az ember testrészeiről – hasonlóság alapján – kapta nevét a *korsó* (kancsó) *szája, nyaka, válla, füle, basa, talpa* és *feneke*; valamely állat testrészéről pedig a *hegy gerince*. A *hegy lába, oldala, gyomra* elnevezés ember vagy állat testrészének hasonlóságából egyaránt eredhetett. (Azt persze látniuk kell, hogy nem beszélhetünk igazi fejről, fülről stb., csupán hasonlóságról.)

2. Az 1. feladatból önként következnek. Néhány példa: *Feje* van a gyufának, a szögnek, a hagymának, a karalábénak, a káposztának, a máknak, a répának, a töknek (mivel alakjuk gömbölyűsége a fejre emlékeztet); az ágynak, a botnak, a gabonának, a hengernek, a kalapácsnak, a kéznek, a lábnak (távolabbi hasonlóság: valaminek a legfontosabb része, alakjában a többitől eltérő része); *baja* van a kukoricának; *szeme* a babnak, a gabonának, kukoricának, ribizlínak, szőlőnek, harisnyának, homoknak, láncnak, pávatollnak; *füle* a kosárnak, könyvlapnak, szatyornak, táskának; *orra* a cipőnek, csónaknak, hajónak, repülőgépnak; *szája* a barlangnak, kulacsnak; *foga* a bélyegnek, fésűnek, fűrésznek, gereblyének, fogaskeréknek (télen a szélnek); *nyelve* a cipőnek, földnek (földnyelv), harangnak, lángnak, mérlegnek; *torka az* ágyúnak, barlangnak, kohónak; *nyaka* az ingnek, üvegnek; *válla* az ingnek, ruhának; *törzse* a fának, hajónak, oszlopnak; *gerince* a hajónak, tetőnek, könyvnek; *oldala* a hajónak, szekrénynek, könyvnek, szövetnek, utcának; *dereka* a fának, hajónak, nadrágnak, ruhának, szoknyának; *báta* az ingnek, szoknyának, ruhának, széknek, kéznek, könyvnek; *szíve* a harangnak, salátának (népiesen!), az országnak (belseje, fővárosa), a városnak (központja); *bordája* a csőnek, hajónak, szövőszéknek; *basa* a hordónak; *gyomra* a földnek, hajónak; *feneke* a csónaknak, hajónak, hordónak, pohárnak, pincének, tengernek; *karja* a gépnek, széknek, mérlegnek; *ujja* a kesztyűnek, ingnek, kabátnak, ruhának; *csuklója* a gépnek, vasszerkezetnek; *könyöke* a csőnek, ruha-ujjnak; *lába* az ágynak, asztalnak, széknek, hidnak, töltésnek; *talpa* a cipőnek, harisnyának, pohárnak, szánnak; *sarka* az ajtónak, cipőnek, harisnyának, háznak, szobának, ládának, könyvnek, papírlapnak stb.

Az órán csupán egy-két példát érdemes összhordanunk, különben a gyerekek belefáradnak; ha viszont élénk a képzeletük, rövid idő alatt is sok példát idéznek fel emlékezetükből. Ugyanígy a hasonlóságot is csak egy-két esetben tudatosítjuk.

b) Néhány példa az ismertebb nyelvekből:

Orosz: *Ножка стула, стола, кровати; подножье горы.*

Angol: The leg of the chair, of the table, of the bed; at the foot of the mountain; at the foot of the page (a lap alján).

Német: *Fuß* hat der Stuhl, der Tisch, das Bett; am *Fuß*e des Berges.

Szerbhorvát: Noga (od) stolice, stola, krevete; *podnožje* planine; *glavica* kupusa, luka, salate . . .

3. Megfejtésükhöz a szavak *mellékjelentésére* kell gondolni. Tehát: Hármat: két saját szemét és egy gabonaszemet. – A lánc. – A ládafia (fiókja). – Fűrész, fésű, gereblye. – Ha vásárolják, ha elkel. – Egy sem, mert nem tud menni. – *Szóképek:* gabonaszem, láncszem, ládafia, fűrészfzog . . .

4. A tanulók nyelvi szintjén arra mutatunk rá, hogyan „rejtőzik el” a hasonlat; hogyan törekszik az ember rövidebb kifejezésre, miközben a hasonlattal egyenértékű szóképet alkot:

Olyan vékony a termete, mint a nádszál > nádszálvékony termetű > nádszál-termetű...

5. A tanulók fantáziáját rendkívül megmozgatják a felsorolt szóképek. Megfejtésük: szeme sötétkék; ragyogó, tüzes fekete; barna, félnk, ijedős, szelíd; mandulavágású, kissé ferde; merev, kidülledt tekintetű; szintelen, zöldessárga; éles szemű; – sovány, gyenge csontú; gyenge, kényes gyomrú; ügyetlen lábú pl. a játékban, a táncban; zenei hallása fejletlen; nagyon karcsú; nagyon karcsú, törékeny; elálló fülű (az ifjúság nyelvén!)

b) Rajzokat később közlünk.

6. A példákból kiindulva az iskolai (az ifjúsági nyelven szokásos) névadás néhány indítékát vitathatjuk meg. A csapat tagjai itt külső vagy belső tulajdonság alapján kapták szemléletes nevüket. Tehát: szeplős, szeplős, sovány, kopasz, kopasz, panaszkodó, „butus”, alacsony, ingerlékeny, kövér, alacsony. – Mutassunk rá, hogy ezek mindenképpen csúfnevek, és bármennyire is szokás egymást szellemesnek tűnő nevekre „elkeresztelni”, ez többnyire fáj annak, akire ráaggatjuk.

Összetett szavak (nyelvtani ismétlésként!): Lepkecsont, Pulykatojás, Golyófejű, Buborékfejű, Panaszvödör, Tökfej, Tökmag.

7. Újabb remek szóképek. A gyerekek rögtön kiderítik, hogy a sütemények birodalmában járunk; alakjuk vagy színük hasonlósága alapján kaphatták érdekes nevüket. Így könnyebb őket elképzelni, felismerni.

8. A színevek is rendkívül gazdagok, kifejezőek. Itt összetett szókat (szócsaladokat) gyűjtünk; elsősorban olyanokat, melyekben „rejtett hasonlat” található. Ez a hasonlat teszi őket elképzelhetővé, gyönyörködtető nyelvi képpé. További példák tehát:

cékla-, bíbor-, bor-, bronz-, meggy-, láng-, rák-, réz-, róka-, rozsdá-, paprika-, pipacs-, téglá-, tűz-, vérvörös; – ezüst-, fal-, hab-, hattyú-, hó-, kréta-, ólom-, patyolat-, tejfehér; – alma-, dió-, fű-, haragos-, levél-, mérge-, olaj-, örök-, tenger-, türkiz-, üvegzöld; – acél-, azúr-, búza-, égszín-, ibolya-, király-, szilva-, tengerész-, türkizkék...

9. Szokatlan, a mai nyelvtudat számára többnyire érthetetlen előtag ad humoros jelleget néhány színnévnek. Tehát: bupikék, kupikék, pokolkék; bupilila; keserűsárga; delivörös (-veres), jajvörös; látatlan zöld, makrancos zöld...

10. a) A képsor és a szöveg önmagáért beszél. (Ha ismerik a dalokat, énekeljék el őket! Magnóról is elhangozhatnak.) A motivációra is könnyen rájönnek a gyerekek: A rózsza a magyar nép egyik legkedvesebb virága; önként kínálkozott, hogy a legény „a legkedvesebbet” a lányt is annak becézze, s fordítva is. A személynév is ily módon keletkezett, főleg utónévként kedvelt.

b) További kedveskedő szóképek: angyalom, babám (kölcsonös); galambom, gerlicém, gyémántom, gyöngyvirágom, madárkám, tubicám, violám (főleg lánynak).

c-d) Pl.: Hull a szilva; Ez a lábom, ez, ez, ez; Általmennék én a Tiszán...

11. Vétessük észre, hogy a szóképszerű népies megszólítások a népnyelvből, a népdalból bekerültek a szépirodalomba is, főleg azokba a művekbe, melyek a nép számára íródtak. Ilyen Petőfi János vitéze is.

A megszólítások Jancsi és Juliska szerelmét, egymás megbecsülését fejezik ki. Tehát: „Szívemnek gyöngybáza, lelkem lluskája”; „galambom”, „gerlicém”; „Jancsi lelkem”...

12. Ezzel a gyakorlattal a mindennapi becézésre térünk át. Szögezzük le a beceneveket a kölcsonös szeretet hozza létre; előfordul azonban, hogy bizonyos beszélgetésben korholást, rosszallást is kifejezünk velük. Ez a megróvó, gúnyos hanghordozásból is kiderül.

A leggyakoribbak: *angyalom, cicám, csillagom, kincsem, szivecském, tündérkém; te kis tücsök (prücsök)*... Köznapi szóképek!

13. A *nyelvi magatartás* csiszolása szemszögéből érdemes ennél a gyakorlatnál elidőznünk. A *durva, megbélyegző* elnevezések mindennaposak a gyerekek és a felnőttek körében egyaránt. Közismert, hogy egyes *állatok* – fontosabb negatív vonásuk révén – szinte *szimbólummá* váltak. (S ilyen rengeteg van!) Beszéd közben tehát nem a tulajdonságot olvassuk valakinek a fejére, hanem az illetőt *azonosítjuk* a tulajdonságot jelképező állattal. Pl. a *számár* azt jelenti: 'buta vagy' (esetleg: 'csökönyös vagy'); a *szarika*, hogy valaki lop...

14. Az *ifjúság nyelvében* találóan szellemes, sokszor azonban legkevésbé sem hízelgő *foglalkozásnévvel* illetik az egyes szakmákat.

A képek megfejtése: *pengetündér* (fodrászlány), *létrabuszár* (szobafestő), *barcstündér* (malteroslány); egyéb: *dézsatündér* (mosogatólány), *krémestündér* (cukrászlány), *katóduszár* (villanyszerelő), *pamacsfüü* (szobafestő), *bütyöktaszigáló* (asztalos), *bélfaragó* (hentes), *konyhamalac* (szakács). –

Legkevésbé sem az a feladatunk, hogy ezeket megtanítsuk; csupán az, hogy megvizsgáljuk a bennük levő *szóképet*, s megvitassuk, hízelgő vagy sértő-e ilyeneket valakire ráaggatni.

15. A mindennapi tevékenységből és szóhasználatból ismert, ezért könnyen elképzelhető *szóképek*. A tanulók *mutasák be*, mekkora mennyiséget jelentenek!

16. A megfejtéshez: *disznóláb* (sonka), *ember* (csizmadia), *báromlábú szék, kutya*.

17. A „*becézés*” *indítéka* a „*szépítés*” (eufemizmus), az enyhítés. Feladatunk: a tanulóktól ismert szavak megvitatása. Ilyenek lehetnek: *bunkó, cövek, csülök, dugó, fa, fenyő, fogpiszkáló, fúró, gyökér, gyufa, horog, jegenye, kampó, karó, kereszt, lécs, lőcs, mudli, piszkafa, szalmabúzó, szálka, szigony, szög stb.* – Hogy mi a *képszerű* bennük? Az eredeti (alap-) jelentéssel jelölt tárgyak többé-kevésbé hasonlítanak az *1-es alakjára*.

18. A *cipő* elnevezése szellemes, játékos, humoros. A *csuka* szó arra utal, hogy a cipő orra, eleje hal (csuka) formájú; a többi szó a *mozgás- és hangképzetet* idézi fel kitűnően (*surran, toppan, csattog*). Ugyanez nem mondható pl. az ilyenfajta szavakra: *naszti, nácó (nadrág), szerkél, szerelés (ruha), guba (pénz), pilács (villany), tökfedő (sapka)*. – Az ifjúság- (diák-) nyelvi szavak esetében tehát fő feladatunk az *izlésnevelés*: a válogatás, a döntési képesség fejlesztése.

A 19–20. gyakorlattal *irodalmi képek* tudatos, tehát *nyelvi megközelítésű* feltejtésére, megértésére és „*élvezetére*” tanítjuk a gyermeket. *Fekete István* természetleírásaiban lépten-nyomon ilyenekre bukkan az olvasó. Az idézet *szóképei* is *névátvitelből* származó *megszemélyesítések*, ill. *metaforák*. Tehát: *A... párák fölszálltak; eléje álltak; a derengés bamuja szitált; kantározta már a virradat csikóit; lebukott a hold; most lett legmélyebb és leghalkabb az éjszaka; mintha most ringatta volna magát álomba a sötétség*.

Az *Áprily*-vers csodálatos lírai allegória. Ezt a fogalmat sem ismerik tanulóink, azt azonban világosan megértik, hogy az őszi színekben pompázó erdőt a *vadászat képeivel* jeleníti meg a költő. Íme a kulcsmondatok:

Én azt mondom: Vér. Vérfoltos vadon.

Elbullt a Nyár a nagy vadászaton.

A költő tehát *megszemélyesíti* a természetet. Az őszt, helyesebben: a *nyarat megsebzett vadhoz* hasonlítja (ill. azzal azonosítja), mely menekülése közben véresre festi a bozótot; csaholó kopók üldözik...

A nyelvi képek felfejtését a tanulókra bizzuk, még akkor is, ha látszólag „összetörük” a vers szépségét. Kell a műhelymunka – éppen az ilyenfajta költemények megértéséhez! De utána állítsuk vissza a lírai hangulatot, esetleg a vers újraolvasásával, miközben őszi hangulatú *zene* hallatszik magnóról vagy lemezzel.

C fejezet. Az előzőekben főként konkrét tartalmú főnevekkel és könnyen elképzelhető tulajdonságot jelölő melléknevekkel foglalkoztunk; most cselekvéseket vizsgálunk, elsősorban *igéket*, s azok összehasonlításával próbáljuk a *többjelentést* újabb szemszögből megvilágítani.

21. A kép elemzése és a szöveg magyarázata már világosan mutatja, hogy a *ráken* igének van egy „*valóságos*” cselekvéshez fűződő jelentése, a másik viszont már gondolatban megalkotott, elvont, átvitt értelmű jelentés. Ugyanaz a nyelvi törvény érvényesül, mint a *zebra* vagy a *korsó* esetében: ugyancsak a hasonlóság alapján „*vittük át*” az egyik cselekvés nevét a másikra. – A továbbiakban ezt gyakoroljuk, ill. ilyenfajta nyelvi alakulatokat vizsgálunk.

22. *Valóságos* jelentés

Esik az eső (a hó).
.....
A kertet bekerítették.
.....

elvont jelentés. Pl.

.....
Lenyelte a sértést.
.....
Megmosták a fejét (= megszidták),
mert elkésett.

23. Ez a gyakorlat is mutatja, hogy *egy-egy igének* bizonyos *szókapcsolatokban* mennyi *jelentésárnyalata* alakulhat ki. Tehát: *a gyerek jár* = „megy tud menni”; – további értelmezések: nem áll, működik; pontos; áll, nem működik; működik; nem közlekedik; barangol az erdőben; dolgozik; tanul, táncol; csinosan öltözködik; valami rosszat akar elvetni; fecseg, szajkaskodik; csen, lop; gyorsan dolgozik, ügyes; gyors gondolkodású; előfizetője az újságnak; esteledik; a próba sikerült; tetszését keresi, tetteivel vagy szavaival segíti; önálló, sok baj éri sorozatosan; elvisel, végigszenved valamit.

b) Pl.: *Áll az utcán* – *áll az óra*; *mackójával játszik* – *zongorán játszik*; a *madár fűtyül* – *fűtyül a jó szóra*; *búzza a kocsi* – *hasznot búz*; *nyílik az ajtó* – a térről több utca *nyílik*; *kutyát vezet* – *vezet a bajnokságban*; *telik a kád* – *telik az idejéből*.

24. A kifejtést a tanulókra bizzuk. Pl. Sokat fecseg, beszédes; fukar; hirtelen haragú – fukar, gyűjtő ember; gyáva, gyámoltalan. (Valószínűleg a *kereplő* fogalmát is meg kell magyarázni: „Kis falapjaival csattogó, forgatható nyeles eszköz.” Falun madarak riasztására és népi játékoknál használták. Ha akad belőle, bemutatjuk.)

25. Itt a *színesztéziára* találunk példákat. Ezt a fogalmat is csak a középiskolában ismerik meg a gyerekek.

a) Legjobb, ha néhányat bemutatnak – élethelyzet felidézésével. Pl. valaki *meleg hangú* köszönetet mond; *csípős megjegyzést* tesz...

b) Pl.: *bideg víz* – szín; *édes tészta* – illat; *szűrő tövis* – tekintet, *könnyű csomag* – példa; *éles kés* – fütty...

7. *lecke*

Itt a legnagyobb nyelvi egységben a *szövegben* vizsgáljuk a „*többértelműséget*”. Elsősorban tréfás, humoros példákat választottunk. Sőt – s ez talán szentségtörésként hat! – olyanokat is, melyek tankönyvben nemigen „nyernek polgárjogot”. Mégis szükség van rájuk, ez az élet követelménye. Nagyon sok gyerekünkől hiányzik a *természetes humorérzék*, a nyelvi intelligencia; csak sokára „esik le a húszfilléres”, ha egyáltalán „leesik”. (Persze, ha megfelelő légkört tudunk teremteni – s ezt sugallja anya-

gunk! – gyorsabban „esik le”. Egyébként mindenkinek akad olyan ismerőse a felnőtt körében, akit néha valami szellemességgel szeretne „megcirógatni”, de az csak „egyenes adásban” fog fel mindent, s halálosan megsértődik.) Következésképp: Sok gyereket *meg kell tanítani a humor megértésére*, majd élvezetére.

1. A megfejtés megtalálható a mesében; a gyerekek általában ismerik. Tehát: Az asszony mos rá; a tiszta ruha tisztesség. – Négy pénzt a fiára költ; ez olyan, mintha sárba dobná, mert sosem látja. – Harminckét fogából már csak tizenkettő maradt. – A bakkecskék az urak; tőlük kell pénzt „fejni”. – Addig senkinek el ne mondja a kérdések magyarázatát, míg pénzt nem kínálnak érte; a pénzen a király arcképe volt.

2. A jól ismert latin szöveg – *Ibis redibis nunquam peribis in bellum* – „kétarcúsága” csak ebben a kissé suta fordításban érzékelhető.

Értelmezése: *Elmész, visszajössz, sose pusztulsz (el) a háborúban.*

Elmész, visszajössz sose, (el)pusztulsz a háborúban.

Az ókori jósdák szerepéről egyébként a gyerekek már hallottak egyet s mászt a történelmi órákon.

3. Miért *kigyónyelvű*? A kigyónak kétágú a nyelve, így szimbóluma a kétértelmű beszédnek. – Az idézet a régi nyelvkönyvek kedvelt példája; hadd játsszanak vele a mi gyerekeink is! Tehát:

A királynét meggyilkolni nem szabad félnetek, jó lesz, ha mindnyájan beleegyeznek, én magam nem ellenzem,

A királynét meggyilkolni nem szabad, félnetek jó lesz, ha mindnyájan beleegyeznek, én magam nem, ellenzem.

A tanácsot úgy érthették tehát, ahogy akarták. Az érsek fedve volt. (Ha van egyáltalán hitele az egész történetnek!)

4. Csak a beszédhelyzet, ill. a beszéd folyamat ismeretében lennének egyértelműek; az *esik, üveg, óra, fa, gyors* szavak ugyanis több jelentésűek.

5. Ige tárgyraggal; múlt idejű igealak.

6. A tanulók hanglejtéssel, arcjátékkal, érzékeltetik a különbséget. Így tudatosodik bennük – amit tapasztalatból amúgyis tudnak –, hogy ugyanazokkal a szavakkal, egyazon szöveggel *mást-mást* fejezhetünk ki, ha *a beszédkísérő jeleket* (a metakommunikációt) *megváltoztatjuk*: a jelen esetben *dicshéretet és rosszállást*.

7. A feladat hasonló. A járókelők *ugyanazt állítják* – csak más-más nyelvi formában –, de *szépitenek* is. (Eufemizmus)

8. Gyakori fogalmazási hiba. A tömörségre törekvés itt sorozatos *kétértelműsége*t okoz. Több szereplő esetében pontosan meg kell neveznünk, ki mit csinál. Javítva: „A bég új lóra kap, és vezérünknek ront. Iszonyú csapással kettészeli a magyar paripa fejét. Vezérünk azonban levágja a törököt, még mielőtt paripája összeroskadt volna.” – „Gurul a labda. A bíró sípol. A labda abban a pillanatban a hatodikosok kapujába röpül.”

B) fejezet

9. A válasz mindig meglepetés annak, aki csak *a megszokott jelentésre* gondol. *Megfejtések*: Forgácsot. – Mert a part nem fut a nyúlak. – A közepéig, onnan már kifelé. – Amikor a kutya beleharap. – Amikor kidugja fejét az ablakon. – Tarkán. – Pénzért. – A fültétől a farkáig. – Egy sem, mert már kész a kocsi. – Vizes kő.

10. Érdekessége: a pásztorember *sajátos gondolkodásmódja* és az annak megfelelő „*képes beszéd*”. Nem is érti meg sem a tudós Nekemiás, sem az urak, csupán a fürge gondolkodású király, aki ismeri a nép eszejárását. – A varjútészekből ugyan

nem került elő a király lova, de a fa tetejéről messzire lehetett látni. A pásztor is így gondolta.

11. Átvitt értelműek. (Balról jobbra olvasva:) Bajban van; munkában van, szorgalmas; heves, mérges természetű; kedveli a bort; Ne siettess; lusták; elálmosodott; hunyni, aludni megy; békés helyen; inkább ad, mint kap; a bortól.

12–13. Sok gyerekünk még *Fekete István* ragyogó humorát is nehezen fogja föl, mert nem tud „a sorok között”, „a szavak mögött” olvasni. Az első részletben a *szerepcseré* okozza a humoros feszültséget: nem a szék sajgott, hanem a kisfiú feneké, mivel alaposan elnásópágotlák. A második epizódban a „kiheverted magad” *több jelentésű* igében rejlik a humor forrása.

14. A *Móka király* csavaros észjárását bizonyára hamar kiismerik a tanulók, s megtalálják az ún. kulcsmondásokat is. Tehát: „*En a földbe.*” – „...*van egy tehenyem, oda való.*” (Itt tisztáznunk kell, hogy akkoriban rangot jelentett, ha egy parasztember tehozamáról híres svájci tehenet tartott gazdaságában.) – „...*csak akkor ugat, ha szükség.*” – Hívjuk fel a gyerekek figyelmét a következő szemléletes kifejezésekre, szóképekre is: „*ráfeküdt eszével a székely*”, „*szúrta meg megint az öreg.*”

15. Mindennapos jelenségek. A szójáték, a célzatosság, többértelműség, képtelenség, humor teszi őket meghökkenetően szellemessé. Persze mindig a körülményektől és a szenvedő alanytól függ, *kacagást* vagy *sértődést* váltanak-e ki.

Ha magyarázzuk a nyelvi képet, „széttörjük”; néha azonban szükséges kifejténünk. Az első példában: „*Olyan kövér vagy, hogy csak a körorvos,* azaz: az orvos körben járva ... *tud megvizsgálni.*” Szellemes túlzás. A tanulók egyéb példáit (rengeteg forog közhasználatban!) alaposan meg kell rostálnunk!

16. Szellemes gondolatok szelles nyelvi formában. A velős mondások, az *aforizmák* frappáns *tömörséggel, képszerűen*, a szavak többértelműségére vagy hasonló hangzására épülő *szójátékkal* tárnak elének meghökkenítő igazságokat, tapasztalatokat.

Az első példa meghökkenítő szójáték a *kutya* szó két jelentésével: A *kutya* az ember barátja, de mi lesz, ha az embernek *kutya természetű* barátja van. (Először tehát állatot, másodszor embert jelent.)

A második is remek szójáték: A legmegbízhatóbb emberről kiderült, hogy *tolvaj*.

17. A *viccekben a félreérthetőség, a kétértelműség* a humor forrása. A parasztember nyilván arra gondolt, ha *ökrös igára* van szüksége a tanítónak, öneki szóljon; ha *tinók húzta szekérrre*, tehát könnyebb munkára, a fia áll rendelkezésére. A tömör nyelvi forma azonban – az ösztönösen is *nyelvbottlást* kereső nyelvi tudatnak – más értelmezést sugall. Az utóbbi azon is alapszik, hogy az emberek elég gyakran titulálták egymást *ökrnek, tinónak*. Erre utal egy *közmondás* is: *Tanulj tinó, ökör lesz belőled!*

A többi vicc is félreérthetőségen, kétértelműségen alapul.

18. A *jelek* többsége ugyancsak *több értelmű*. A tanulók rengeteg rögtönzött ötlettel bizonyítják be. Pl.: a *pirulás* a zavar, a sértődöttség, a tiltakozás, az izgalom jele egyaránt; a *taps* a türelmetlenségé, a tetszése, a biztatásé, a vezénylésé stb.

Általában *szükségtelen magyaráznunk azt, ami magától értetődő*, ha a megértés lelovasható a gyerekek arcáról. A gyakorlatok teljes egészükben nem végezhetők el az órán; sokszor elegendő ha csupán *néhány elemüket* oldjuk meg. Ha a tanuló érdekesnek találja a nyelvi anyagot és a problémát, otthon *önszántából* folytatni fogja. S ez már a nagyfokú *kötődés* jele...



ÚJ TANTERVEKRŐL

BÉKÉSINÉ FEJES KATALIN

Szeged

Szótagolás és elválasztás

2. rész

NEM KÖNY-NYŰ EL-VÁ-LASZ-TA-NI A KET-TŐ-ZÖTT
KÉT-JE-GYŰ MÁS-SAL-HANG-ZÓ-KAT

Énekeljétek el ezt az ismert dalt!

Mondjátok meg, hogy egy hangjegy alá mindig csak hány szótag kerülhet!



1. Mész-sze száll a fecs-ke, mesz-sze száll a nyár,

2. Any-nyi ré-gi paj-tást lá-tunk új-ra itt,

Figyeljétek meg, hogyan kell elválasztani az alábbi szavakat!

messze

annyi

könnyen

süllyed

mesz-sze

any-nyi

köny-nyen

súly-lyed

GYAKORLATOK

1. Mi a csoportosítás szabálya? Folytassátok az elválasztást!

*lassan, meggyes, asszony, lassú, reggel, hosszú, kanna, fújja, nappal,
könnyes fonnyad, szappan, összeg, pettyes*

las-san

megy-gyes

.....
.....
.....
.....
.....

.....
.....
.....
.....
.....

2. Húzzátok alá a következő szövegben a kétfőzött mássalhangzós szavakat!

*Nem könnyű fejszével kivágni egy terebélyes fát. Az öreg fa
kevélyen rúgja vissza az első fejszecsapást. A másodikra is
csak reccsen egyet. Az erős csapások nyomán azonban hosz-
szú gallyak törnek le.*

Ősszel fiatal csemete kerül az öreg fa helyére.

Az aláhúzott szavakat írjátok le elválasztva a füzetbe!

Rajzoljatok egy képet arról, amiről olvastatok!

3. Gyűjtetek a szójegyzék d, e, f oszlopából kettőzött mássalhangzós szavakat, és írjátok le szótagolva! A füzetben dolgozzatok!

4. Ismeritek-e Szász Imre Kisanna Kertországban című könyvét? Olvassátok el az alábbi rövid részletét! Húzzátok alá a két és három szótagú szavak közül a kettős mássalhangzókat!

A gyík lassú vérű állat, és ősszel – télen elveszti azt a meleget, amit nyáron összeszedett. Ezért aztán szívesebben laknak délibb, melegebb országokban. Ott többféle gyík él, mint nálunk, sokkal nagyobbak is, szívesebbek és érdekesebbek.

Az aláhúzott szavakat írjátok le szótagolva!

.....
.....

5. Mondjátok el, hogyan segítetek otthon édesanyátoknak! Használjátok az alábbi szavakat!

vízzel, ronggyal, felmosom, letörlöm

6. Írjátok le elválasztva a következő szavakat! Az elválasztott szavak mellé írjátok oda a szó tövét is!

*hozza, rázza, mossa, vannak,
rozzsal, rizzsel, meggyes, könnyes*

Elválasztott szó:

Szótő:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Hasonlítsátok össze a két oszlopot, mondjátok el a megfigyeléseiteket!

7. Fogalmazzátok meg a képek segítségével, hogyan készítenétek el a reggelit! Írjátok is le a füzetbe!



8. Másoljátok le elválasztva az alábbi közmondásokat!

Többet ésszel, mint erővel!

Addig nyújtózkodj, ameddig a takaród ér!

Magyarázzátok is meg a jelentésüket!

.....
.....

9. Tagoljátok szavakra az alábbi mondatot! Írjátok le!

Testvéremmelegyütsokatsegitünkazotthonimunkában.

.....

Ha leírtátok helyesen a mondatot, álló vonalkákkal bontsátok szótagokra a szavakat!

10. Írjátok számmal a szavak fölé, hogy hány tagúak! Csoportosítsátok a kettőzött mássalhangzós szavakat!

Régen az asszonyok kézzel mosták a szennyes ruhát. Ma géppel végzik ezt a nehéz munkát.

sz – sz

z – z

.....
.....

.....
.....

11. Az alábbi közmondást emlékezetből írjátok le! Értelmezzétek is!

Lassan járj, tovább érsz!

Gyűjtsetek közmondásokat!

12. Válasszátok el írásban a következő szavakat!

álltunk, hallgat, jobbra, keddre, varrta, otthon

.....

13. Figyeljétek meg a szabályt, folytassátok a gyűjtést!

*ke-rék
fo-lyó*

*aj-tó
er-dő*

*bolt-ban
test-vér*

*kan-na
eny-nyi*

.....
.....

.....
.....

.....
.....

.....
.....

14. Írjátok le, hogyan fogadnátok a hírt:

ha a ti kisdobos rajotok nyerné a papírgyűjtést;
ha az akadályversenyen csak az utolsó hely jutna nektek.

(Vigyázzatok a mondatvégi írásjelre!)

.....
.....

15. Elvlasztva írjátok a rajzok alá a nevüket!



.....

.....

.....



Vigyázzatok a kettőzött mássalhangzók elválasztására!

job-ban

ész-szel

16. Olvassátok el ritmizálva az alábbi verset!

Gyárlátogatás

*Csitteg-csattog,
pítteg-pattog,
dibben-dobban,
kippen-koppan,
rippen-roppan
ez a gyár,
hol a sok gép
a sok ember
fűr, farag, vág,
kalapál.*

*Kunkorodik
göndör forgács,
gőzkalapács
hubbani,
csitteg-csattog,
pítteg-pattog,
dibben-dobban,
kippen-koppan,
rippen-roppan,
jól balad a
munka itt.*

(Kiss Dénes)

Elolvasás után tagoljátok álló vonalakkal szótagokra a verset! Készítetek rajzot, mit látott a költő a gyárban!

ISMÉTELJÜNK!

1. Osszátok szét a szerepeket, úgy olvassátok el az alábbi verset!

Tavas

„Mi az?” – kérdezte Vén Rigó.

„Tavas!” – felelt a Nap.

„Megjött?” – kérdezte Vén Rigó.

„Meg ám!” – felelt a Nap.

„Szeretsz?” – kérdezte Vén Rigó.

„Szeretlek!” – szól a Nap.

„Akkor hát szép lesz a világ?”

„Még szebb és boldogabb!”

(Szabó Lőrinc)

Tagoljátok álló vonalakkal szótagokra a szavakat!

Figyeljétek meg, hogy hány tagú szavakat találtok a költeményben!

2. A kérdések és a rajzok segítségével írjatok egy-egy mondatot!

Mikor mi történik?



.....
.....

Írjátok le elválasztva azokat a szavakat, melyek a mikor kérdésre válaszolnak a mondatban!

.....

5. Elválasztva írjátok le a következő szavakat a fűzetbe!

egyvel, négyvel, ennyi, annyi, mennyi, könnyen, könnyű

4. Keressétek meg a szabályt, és folytassátok a gyűjtést!

A)

*te-át
fi-ük*

B)

*szé-pen
e-szik*

C)

*szil-va
csil-lag*

D)

*test-vér
ott-bon*

.....
.....

.....
.....

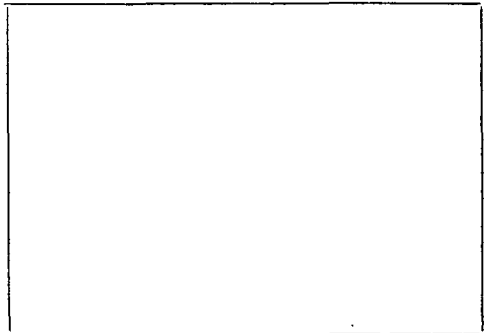
.....
.....

.....
.....

5. Írjátok számmal a vers szavai fölé, hogy hány tagúak! Húzzátok alá azt a szót, amelyik nem illik az egy- és kétagú szavak közé!

Rajzoljatok egy sárkányt!

*Fűzfák között
lenn a tónál,
szél tekereg,
egyre kószál:
dül-fül benne
a barag,
fúvel, fával
hajba kap.
Nini, mit lát!
Fenn az égen
sárkány lebeg
könnyen, szépen.*



(Szalai Borbála)

Hogyan mondhatnánk másképpen: *hajba kap?*

6. Gyűjtsetek az alábbi csoportokban megfelelő szavakat a szójegyzékből!

vil-lany
ked-den

súly-lyed
fony-nyad

.....
.....

.....
.....

7. Álló vonalakkal bontsátok szótagokra az alábbi verset!

Az első almát
amikor kaptad,
tömzsi kezében
meg-megforgattad.
Azt bitted golyó,
vagy talán labda.
Elguritgattad
erre meg arra.
Majd mást gondoltál,
beleharaptál.
És akkor egy jót,
nagyot kacagtál.

(Osvát Erzsébet)

Írjátok le elválasztva az öttagú szavakat!

.....

Kérjétek meg édesanyátokat, hogy ő is meséljen nektek a ti kicsi korotokról!

8. Gyűjtsétek ki az előbbi versből a két szótagú, kettőzött mássalhangzós szavakat! Írjátok le őket elválasztva!

.....

9. Magyarazzátok meg az alábbi mondatok jelentését! Figyeljétek meg a „szeg” és a „szög” szavak értelmét!

a) Magszegte a kenyeret.
Beszegte a terítőt.

Megszegte a szavát.
Nyakát szegi a rohanásban.
Kedvét szegi a rossz jegy.

b) Mindent elvitt az utolsó szögig.
A dolog szöget ütött a fejébe.
Kibújik a szög a zsákból.

A szólások közül írjátok le egyet elválasztva!

.....

10. Kössétek össze az egymáshoz tartozó szótagokat! A kapott szavakhoz tegyétek hozzá a megfelelő toldalékot! Írjátok le a szavakat!

Pl.: szárazság

i-	-vasz	
e-	-gaz
ra-	-gész	-ság, -ség
szá-	-téz
vi-	-raz

11. Pótoljátok a hiányzó szótagokat Szécsi Katalin Parányi bölcsőlakók című könyvének alábbi részletében!

*Csodála ... a mébek lakása – valóságos palota. Aranyszínűek a fala., és illa-
... viaszból épül ..., Rajtuk szalad-
gál ..., tevékenyked ... a mé... ezrei.*

Másoljátok le elválasztva azokat a szavakat, amelyekben két magánhangzó van egymás mellett!

12. Az alábbi versből írjátok le elválasztva azokat a szavakat, amelyek hangot utánoznak!

pl. csör-rent

*Csörrent a lánc,
veder merült,
loccsant a víz,
reccsent a rúd,
rándult a lánc,
veder kiszállt,
csorrant a víz,
nagykanna telt,
kiskanna telt ...*

*Szél dünnögött,
a nyír hajolt,
a nyír nyögött –
s a hegy mögött
leszállt a bold.*

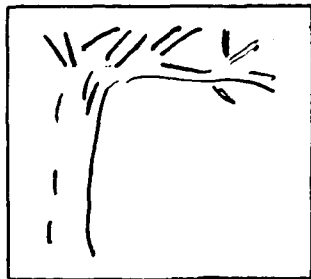
(Jékely Zoltán)

13. Tegyétek ki a hiányzó mondatvégi írásjeleket! (Aki olvasta közületek Szász Imre Kisanna Kertországban című művét, ráismer a részletre!)

*Figyelj csak Nem ballod Valaki kopácsol
Mintha egy pici ács pici kalapáccsal szöge-
ket verne a fába De nem látni semmit*

Írjátok le elválasztva a kettőzött mássalhangzós szavakat!

Rajzoljátok le, milyen madárról van szó!



14. Írjátok le elválasztva a versrészletből azokat a szavakat, melyek a Mivel? kérdésre válaszolnak!

*Kertész leszek, fát nevelek,
kelő nappal én is kelek,
nem törődök semmi mással,
csak a beojtott virággal.*

(József Attila)

15. Találjátok ki a vers ritmusát és tapsoljátok le!

Így kezdjétek: tá ti-ti tá tá!

*Selymit a barka
már kitakarta,
sárga virágját bontja a som.
Fut, fut az áram
a déli sugárban,
s bökken a hó a hideg havason.*

*Barna patakja
Napra kacagva
a lombha Marosba csengve siet.
Zeng a csatorna,
zeng a hegy orma,
s zeng - ugye zeng, ugye zeng a szíved?*

(Áprily Lajos)

A füzetetekbe másoljátok le elválasztva a versrészlet első három sorát!
Mit gondoltok? Melyik évszokról, esetleg hónapról szól ez a költemény?

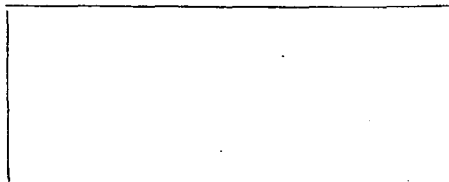
16. Fejtsetek meg Szalai Borbála verses rejtvényét!

Tudod-e, mit csinál a takács?

Rajzoljátok le a megfejtést!

Hát azt, hogy mit csinál a vadász?

Ha a kettőt összeszeded, ami kijön
- megebeted!



Talán nem lesz haszontalan, ha a feldolgozás után ismét felidézzük a téma funkcionális megközelítésének lényegét.

Olyan mondókat, verseket és prózarészleteket válogattunk össze, amelyek játékos ritmizáltatása minden mesterkélettség nélkül érezteti meg a szavak szótaghatárait. A ritmus diktálta szótagokban természetes komponensekként különülnek el a magán- és a mássalhangzók, minőségük ezért már ebben a fejezetben megkezdődik (szótagalkotók, nem-szótagalkotók). De a szótag fontos eszköz lesz a további feldolgozásban is: mint magasabb s élőbb egység szerepet ad az öt felépítő elemeknek. A hangok mint jelentés nélküli elemek így természetes úton épülhetnek be abba a képhez, amelyet a nyelvről most kezdünk rajzolni.



AZ ISKOLÁRA VALÓ FELKÉSZÍTÉS PSZICHOLÓGIAI PROBLÉMÁIRÓL

(Iskolás lesz a gyermekünk.

Szerk.: dr. Szabó Pál,

Gondolat Kiadó, Budapest 1976.)

Ezt a nagyon hasznos kiadványt orvosok, pszichológusok, pedagógusok írták elsősorban a szülők számára. Ennek alapján ezt a könyvet a szó jó értelmében vett népszerűsítő kiadványnak tekinthetjük.

A tájékoztató, ismeretterjesztő jelleg azonban korántsem érinti a munka szakmai színvonalát: gondosan összeállított, tudományos alapokra fektetett megállapításai elméleti és gyakorlati támpontot jelentenek az iskoláskor előtti gyermek sajátosságainak megismerésében éppúgy, mint az iskoláskorra való felkészítés tekintetében.

Az iskolába lépés központi problémája kétségtelenül az, hogy „a gyermeknek az eddigi játékos tevékenységi formáról az iskolába lépéssel át kell állnia egy új tevékenységi formára, a tanulásra”.

Ez az átmeneti időszak azonban csak akkor szolgálja a gyermek fejlődését – állapítják meg helyesen a szerzők –, ha megismerjük az egyre gazdagabb gyermeki világképet, a magatartást meghatározó testi-lelki sajátosságokat és így tudjuk értelmezni a gyermek cselekedeteit és segíteni személyiségének kibontakozását.

Az iskolaérettség biológiai és pszichológiai feltételeit, ismérveit kellő alapossgal ismereti a bevezető tanulmány. A szülő a későbbiek során támpontot kap annak felismerésére is, hogy milyen megnyilvánulása van a későbbi fejlődésnek, és miképpen lehet ezt helyes irányba befolyásolni.

Nagyon helyesnek tartjuk, hogy a könyvben foglalkoznak a helyes napirend és az iskoláskor előtti gyermek életkorának megfelelő táplálko-

zás kérdéseivel. Minél korábban el kell ugyanis kezdeni a tudományosan megalapozott és egészségre nem káros táplálkozási formák kialakítását, hogy el lehessen kerülni az étvágytalanságot épp úgy, mint a túltápláltságot.

Nagyon sikeresnek tartjuk a játék és tanulási tevékenység fejlődépszichológiai és pedagógiai kérdéseinek felvetését. Ezekben a fejezetekben megbízható tájékoztatást kapnak a szülők a játékos mozgás és a rendszeres torna szerepéről, jelentőségéről, a játék és a munka, a tanulás és a tudás utáni vágyakozás, az iskola iránti érdeklődés motivációs bázisáról.

Az önállóság és aktivitás, a szándékos, akaratlagos figyelem kialakításának szükségességét külön hangsúlyozzák. Ezt a helyes szempontot ebben az életkorban csak hangsúlyozottan lehet kiemelni.

Az iskolaérettséget sokszor gátolja a beszédfejlődés elmaradása, a retardált szociabilitás és egyes érzelmi tényezők. A társas kapcsolatok kialakulásának rövid ismertetése erre kívánja felhívni az olvasók figyelmét.

A könyv legnagyobb értéke a feladatlapok gondos összeállítása, használatuk módszertani megalapozása. Ezzel minden bizonnyal eléri a kiadvány a célját: „A megismerést tudatosan is fejleszteniünk kell, nem elég, ha csak a véletlenre hagyatkozunk. Nekünk, felnőtteknek kell irányítani a kicsi gyermek figyelmét. Ha „tanítani” akarjuk, mindig a konkrétumból, a kézzelfoghatóból induljunk ki. A megértéshez, a fogalmi gondolkodáshoz vezető út a konkrét, szemléletes tapasztalatokból indul, és az így felhalmozódott emlékképek segítségével az elvont fogalmakkal való műveletek szintjére vezet.”

A gondosan kiállított munka, a korszerű tartalom és módszertani elgondolás minden bizonynyal eléri célkitűzését: olyan könyvet kapnak a szülők kézhez, amely segíti őket abban, hogy gyermekük éretten kerüljön iskolába.

Dr. Geréb György
Szeged

Hogyan tanítottam orosz mondatmodelleket 3. osztályban

A Kaposvári Tanítóképző Főiskola Gyakorló Általános Iskolájában tanítok orosz nyelvet 3. osztályban A 3. c. osztály tanulóinak orosznyelv-oktatása elsősorban a hallgatók szakkollégiumi képzését szolgálja. Így a tanév második félévében hetente legfeljebb egy órát tartok én, a másik kettő hallgatói tanítás.

A mondatmodellek tanításába nem vontam be a hallgatókat.

A modellek tanításához az adta az ötletet, hogy a rendelkezésünkre álló szókinccs és nyelvtani anyag szűkös keretei között is az egyszerű mondat minden alkotóeleme (alany, állítmány, tárgy, határozó, jelző) megtalálható.

Első lépésként a tankönyv szószedete alapján összeállítottam azoknak a szavaknak a táblázatát, amelyek az egyes kérdőszavakra (кто, что; что делает; что, кого; где, куда, как, когда; какой) felelnek. (A кого, куда kérdésekre adható válaszok a 3. osztály szókinccse alapján mindössze néhány kifejezésben fordulnak elő: меня зовут..., как тебя зовут; дальше, домой, в школу.)

A tárgyeset tanítása sem anyag, de tárgyas szó szerkezetek néhány kifejezésben előfordulnak, pl.: видит что-н.; готовит обед, ужин, уроки; ест хлеб, масло, яблоко; открывает дверь, окно; покупает хлеб, книги; пьет молоко; русует что-н.; слушает радио; смотрит телевизор; собирает маргаритки.

A mondatmodellek tanítását már akkor megkezdtem, amikor mindössze alanyból és állítmányból álló mondatok álltak rendelkezésünkre. A legegyszerűbb ilyen mondat lehet pl.: Мальчик стоит Книга лежит.

Rögtön bevezettük az alany kérdőszavaként a кто, что?, az állítmány kérdőszavául a что делает? kifejezéseket. Megállapodtunk a tanulókkal, hogy a кто, что? kérdőszóra felelő szót S betűvel jelöljük, a что делает? kérdésre felelőt P-vel. Ezeket a szimbólumokat kártyán is elkészítettem, az előbbit piros, az utóbbit kék színnel.

A következő szócsoportot a где? kérdésre felelők alkották, ezt követték a как, majd a когда, что és какой kérdésre válaszolók. Az új típusú lexika megjelenésével párhuzamosan vezettük be — sorrendben — az AD₁, AD₂, AD₃, O és AT jelöléseket, új kártyákat is készítettem, a határozókat fekete, a tárgyat zöld és a jelzőt banra színnel.

A jelölések a mondatrészek latin nevének kezdőbetűiből állnak:

S	=subiectum	=alany
P	=Praedicatum	=állítmány
O	=obiectum	=tárgy
AT	=attributum	=jelző
AD	=adverbium	=határozó, mégpedig
AD ₁	=helyhatározó	
AD ₂	=módhatározó	
AD ₃	=időhatározó	

A куда és a koro kérdésre adott válaszokkal — előfordulásuk kis mennyisége miatt — nem foglalkozunk.

Az első gyakorlatok — miután rögzítődött az S — кто, что? P — что делает? kapcsolat — ilyenek voltak:

1. Kérdést tettem fel, a tanulóknak válaszolniuk kellett.

Pl.: kérdés: кто?, válasz: мальчик, девочка, ученик, ученица. что?: шкаф, окно, дверь, авторучка, тетрадь, карандаш, что делает?: лежит висит, читает, пишет.

2. Felmutattam a szimbólumokat (S vagy P), a tanulóknak szavakat kellett mondaniuk.

3. Képről S—P mondatot alkottak.

4. Mondtunk egy S—P mondatot, ahol az egyik vagy másik tagot variálniuk kellett. Pl.: Мальчик стоит. Мальчик лежит. Мальчик читает; и т. д.

Később ahogy gazdagabb lett a tanulók szóincse, bővült a rendelkezésükre álló mondatvariánsok száma is, és kitágultak gyakorlási lehetőségeink. Fontos, hogy az új mondatrészt jelentő lexika megjelenésekor rendszeresen, következetesen alkalmazzuk az új szó — új kérdőszó — új szimbólum bevezetését.

A szóbeli kezdő szakasz 12 hete után új lehetőségek tárultak elénk. Az olvasástanítással párhuzamosan kis „mondatrész-csomagokat” készítettem minden tanulónak. Stencilezéssel a már megismert betűk felhasználásával 4×3 cm-es szókétyákat készítettem. A legegyszerűbbek — ahogy a betűket elsajátították — ilyenek voltak: комната, окно, дом, папа, мама, стол, стул; illetve висит, стоит, сидит; там, тут, вот. Ezek a szókétyák már a 2. lecke után összeállíthatók, és belőlük S—P AD₁—S, AD₁—P—S mondatok alkothatók. Ettől kezdve még többet és többféleképpen gyakorolhattunk, és a gyerekek szívesen is „játszottak” a szókétyákkal.

Pl.:

1. Csak a kérdőszót mondtam, a tanulónak ki kellett választaniuk a megfelelő kétyát és elolvasni.
2. A szimbólumot mutattam, a lehetséges válaszokat kellett kikeresniük.
3. Felmutattam a szimbólummal jelölt mondatmodellt, és a gyerekeknek a kétyáikból mondatot kellett alkotniuk és elolvasniuk.
4. Variáltuk az egyes mondatrészeket, olyan szavak felelevenítésével is, amelyeket olvasni még nem, de a szóbeli kezdő szakaszban már megtanultak.
5. Csoportosítaniuk kellett az összekevert szókétyákat kérdőszavuknak vagy a szimbólumuknak megfelelően.

A helyes intonáció elsajátíttatása céljából különbséget tettünk az egyes mondatok között tartalmuk szerint: az ugyanazokból a szavakból álló mondat lehet kijelentő is, kérdő is; az egyes mondatokban is lehet különbség a legfontosabb információ tekintetében. Az intonáció gyakoroltatására az utánzáson kívül rajzot is alkalmaztunk.

A tanulók szókétyáin meglevő szavakból többet nagy alakban is elkészítettem, így azokat a mágneses táblára helyezve fölénk rajzoltam a mondat dallamát. Pl.:



A szókétyák alkalmasak voltak arra is, hogy fonetikai elemzéseket végezzünk segítségükkel. Mivel a hangsúlyjel, hangsúlyos, hangsúlytalan szótag, hangsúlytalan helyzetkifejezéseket már az olvasástanítás első óráiban bevezettem, a tudatos kiejtéstaniást — és majd a későbbiekben a helyesírási készség megalapozását — ilyen feladatokkal végeztem.

Pl.: Tegyétek ki a hangsúlyjelet a szókétyán levő szóra!

Keresétek ki azokat a szókétyákat, ahol a hangsúlytalan o helyén rövid a-t ejtünk stb. Természetesen ilyen feladatok csak korlátozott számban fordultak elő, hiszen egyrészt nem fonetika-oktatás az elsődleges feladat, másrészt pedig arra törekedtem, hogy az orosznyelvűség az egész óra folyamán lehetőleg keveset szakadjon meg.

Április végére (a tanév 90. órájára) a tanulók a következő „mondatrész-felszereléssel” rendelkeztek. Minden gyereknek volt 7—7 borítékja, azokon kívülről az S; P; AD₁; AD₂; AD₃; O; AT szimbólumok és a megfelelő kérdőszavak felírva: кто, что? делает?; где?; как?; когда?; что?; какой?, a borítékokban pedig a szókétyák: резинка, книга, магазин, шкаф, стол, стул, комната, окно, дом, папа, мама, лампа, диван, доска, ученик, ученица, учитель, учительница; висит, стоит, сидит, слушает, готовит, покупает, лежит, рисует, разговаривает, пишет, отвечает, идет; объясняет, говорит, читает, спрашивает; впереди, налево, позади, направо, дома, здесь, там, тут, вот, в школе, на столе; плохо, красиво, некрасиво, по-русски, по-венгерски, хорошо, нехорошо; всегда, теперь, сегодня, утром; урок, обед, дом, радио, хлеб; желтый, красивый, русский, венгерский.

Ekkorra a tanulók nagy része már biztosan kapcsolta a szavakat a kérdőszavakhoz, a kérdőszavakat az alkalmazott szimbólumokhoz és a szavakat a szimbólumokhoz. Ilyen gyakorlatokat végeztünk:

1. Szavakat mondok, mondd a kérdőszavát és mutasd fel a megfelelő borítékot vagy mondd a jelet!

Pl.:	tanító		tanulók	
	книга	—	что	— S
	там	—	где	— AD ₁
	жёлтый	—	какой	— AT
	стоит	—	что делает	— P
	плохо	—	как	— AD ₂
	всегда	—	когда	— AD ₃
(готовит)	урок	—	(что делает) что	— (P) O

Ezt megelőzte olyan feladat is, hogy pl. feladatlapon szavakat, vagy mágneses táblán szókérdőíveket kellett csoportosítani a kérdőszónak megfelelően; padosverseny volt úgy, hogy szavakat mondtam, és a tanulóknak a megfelelő kérdőszót kellett válaszolniuk stb.

2. Szógyűjtés a megadott szimbólumra. Itt felhasználhatták a tanulók meglévő szókérdőíveiket is, de jobb tanulók ezeken kívül is sokat tudtak mondani, így feltérképeztük az egész eddig megismert szóincset. Néhány ritkábban előforduló szó kivételével (pl. блокнот, велосипед, глобус, гора, домино, люди, небо, хор; прилежно) szinte valamennyi előkerült.

3. Megadom a szimbólumot (mondom vagy kártyán mutatom), a tanulóknak be kell helyettesíteniük. (Csak szavakra vonatkozik.)

4. Valamely mondatrész variálása.

S—P	<i>Мальчик читает.</i>	<i>Мальчик читает.</i>
	Мальчик пишет.	Девочка читает.
	Мальчик рисует.	Учитель читает.
	Мальчик отвечает.	Дежурный читает.
	Мальчик гуляет.	

5. S—P magmondattag bővítése a tanító által megadott taggal. (3 szavas mondat).

Pl.:	S—P	Маша рисует.
	AD ₁	Маша рисует в комнате.
	AD ₂	Утром Маша рисует.
	AD ₃	Маша рисует красиво.
	AT	Красивая Маша рисует.
	O	Маша рисует дом.

6. Kifejezéseket mondok, mondd a jelét, vagy mutasd fel azt a borítékot, amelyen a megfelelő szimbólumok vannak!

Pl.	tanító	tanulók
	там книга	AD ₁ —S
	лампа висит	S —P
	новая парта	AT —S
	теперь урок	AD ₂ —S
	хорошо отвечает	AD ₂ —P
	рисует дом	P —O

7. Jelet mutatok, helyettesítsd be és mondd a szó szerkezetet! (két szó).

8. Alkoss mondatot a szimbólum alapján!

tanító	tanulók
S—P	Мальчик читает.
S—P—AD ₁	Папа сидит в комнате.
S—AD ₂ —P	Птица красиво поет.
AD ₃ —S—P	Теперь учительница спрашивает.
AT—S—P	Новая ученица докладывает.
AT—S—P—AD ₁	Русская книга лежит на столе.
AD ₁ —AT—S—AD—P—AT—O	В классе венгерский мальчик хорошо читает новый урок.

Természetesen az 5—7 szóból álló mondatok szóbeli megszerkesztésére csak a legjobb tanulók voltak képesek.

4. osztályban, amikor már a círilletű írással is megismerkednek majd a tanklók, újabb elemmel gazdagodhat a modellekkel való foglalkozás. Ilyen gyakorlatok iktathatók be:

1. Másold le az S boríték szavaiból azokat, amelyek leírását már tanultuk!
2. Gyűjts az AD₁ borítékba rakható szavakat n betűvel!
3. Csoportosítsd a táblán látható szókérdőket (S, P, AD₁ stb.) és másold le írott betűkkel!
4. Alkoss mondatot (a megadott szimbólum alapján és) írd le! stb.

A mondatmodellek fenti módon való tanítása során (a sok-sok gyakorlás következtében) nagy mértékben fejlődik a tanulók beszédkézsége, hisz mindnyájan arra törekszünk, hogy minél „hosszabb”) mondatot mondjanak. A manipuláció, a játékoság és a mértékletes „adagolás” elég biztosíték arra, hogy a gyerekek szívesen, örömmel végzik ezeket a feladatokat. Ennek a módszernek előnye az is, hogy — a transzferhatás révén — előkészíti az általános iskola tananyagában később sorra kerülő mondatelemzést.



SZABÓ TIBOR

Budapest

Applikációs képek a lexikai munkában*

1. Az ábrázolt komplex képek

Az applikációs képekkel történő idegen nyelvi gyakorlásban az ábrázolt komplex képeket alkalmazzuk a leggyakrabban. Azért nevezzük *ábrázolt*nak mert a képfigurákból a táblán kialakított komplex képek az általuk megjelenített élethelyzeteket a grafika szabályai szerint ábrázolják, és viszonylag hűen ábrázolják: valóságoszerű a *milió* (a környezet), és valóságoszerű a *szituáció* (a szereplő személyek cselekvési és egymáshoz való viszonybeli kapcsolata, helyzete) is. A valóságoszerű megjelenítés vagy natüralisztikus hűségű figurális ábrázolással, vagy asszociatív gondolati ábrázolással történik.

A *naturalisztikus figurális ábrázolás* azt jelenti, hogy a komplex képeken a képfiguraelemekkel mindent megjelenítünk, ami a valóságban is jelen van az adott környezetben. Egy szobaképen például a falakat, a mennyezetet, a padlózatot stb.; egy utcaképen a házak előtt a járdát, az úttestet, vagy mellettük a kerítést stb.

Az *asszociatív gondolati ábrázolás* viszont azt jelenti, hogy mindezek a részletjelenségek elmaradhatnak, ha egy-egy tipikusan jellemző környezeti elemmel asszociációt keltünk rájuk, miáltal a komplex kép gondolattársítások útján válik teljessé, valóság-érzetűvé a szemlélő tudatában. A hiányzó falat például egy ablak asszociálhatja, a padlót egy szőnyeg; vagy az utcát egy ház, az utat egy, a ház elé helyezett jármű, a kert egy, a ház mellé helyezett fa stb.

* Előzmények: Módszertani Közlemények 1973/5., 352–355. old. Budapesti Nevelő 1976/2., 67–89. old.

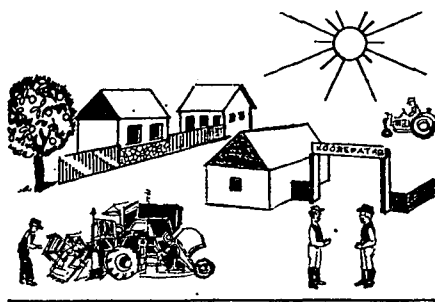
Lássunk mindkettőre példát a falu témaköréből. (1., 2. ábra.)

Naturalisztikus ábrázolás



1. ábra

Asszociatív ábrázolás



2. ábra

Amint kitűnik az asszociatív ábrázolás viszonylag kevesebb képelemet kíván, következként egyszerűbb a manipulációs folyamata, könnyebb kialakítani, mégis éppen olyan jól jelenít meg és sokkal többet fejez ki, mint a naturalisztikus ábrázolás. Értethető így, hogy az applikációs képszemléltetés műfaja miért részesíti előnyben az asszociatív komplex képeket. Kedvező lehetőséget ad ez arra, hogy egészen könnyen, kevés fáradsággal tegyük szemléletessé a tankönyvi olvasmányok tartalmát, akkor is, ha azok egy, és akkor is, ha két, vagy több komplex képpel való kialakítást kívánnak meg.

Az *egyképes* ábrázolás lehetősége az 5. osztályos tankönyv olvasmányaira jellemző. A *többképes* ábrázolás szükségét a 6. osztályos tankönyv olvasmányai adják. Az elmúlt években megjelent, és az applikációs komplex képek használatát érintő írásainkban az egyképes asszociatív ábrázolásra számos példával szolgáltunk. Így itt most a többképes alkalmazásról szólnak röviden.

A *többképes* kialakítás általában a cselekmény síkjában történik. Az olvasmányok cselekményei kiterjedhetnek *térben*, pl. több szintéren zajlanak; *időben*, pl. különidejűséggel mennek végbe; és *gondolatban*, pl. egy részük a valóságban, egy másik részük a szereplő személyek gondolatában történik elképzélések, ábrándok, emlékek stb. alapján.

Mindhárom esetben a bemutatást az *alapképpel* kezdjük. Ez a kiinduló helyzetet, illetve az első cselekményrészét ábrázolja. Azután hozzákapcsoljuk a helyzetfolytatást, a további cselekményrészeket bemutató *kiegészítő képet* (képeket). A hozzákapcsolás történhet mellérendezéssel és külön megformálással.

A *mellérendezés* akkor történik, ha az alaphelyzet miliójéhez térbeli egységként kapcsolhatjuk hozzá a kiegészítő kép miliójét, pl. a szoba mellé a konyhát, a ház mellé az udvart stb., vagyis *interiőr* (belső ábrázoló) kép interiór képpel, *exteriőr* (külsőt ábrázoló) kép exteriőr képpel kapcsolható össze.

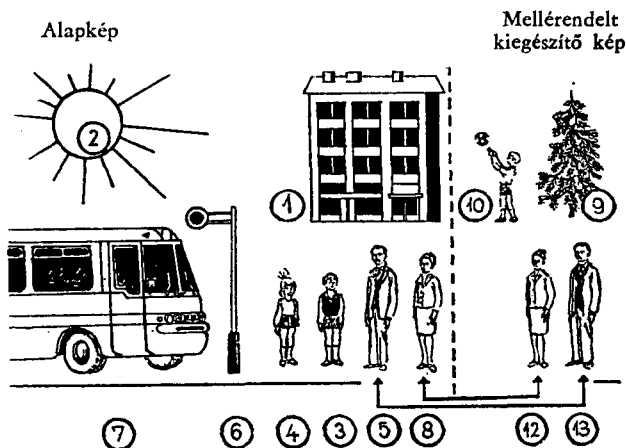
A *külön megformálás* akkor történik, ha az alap- és a kiegészítő kép eltérő környezeti jellege miatt nem alkothat téri egységet, pl. a szoba és a Gellérthegy, a tanterem és az úttörőtábor stb.; vagyis interiór kép exteriőr képpel, és fordítva, nem kapcsolható össze. Ez esetben külön táblán kell kialakítani a kiegészítő képet. Ha nincs két applikációs táblánk, akkor a kiegészítő kép kialakítása előtt az alapképet le kell szednünk.

A komplex kép kialakítása a gyakorlatunkban kimunkált módon történhet: egyenként rakjuk fel a figurákat, a tanulók szeme láttára keletkeztetve a képet. Először a

miliőt jelenítjük meg, azután behelyezzük a szituációban részt vevő szereplőket, közben hozzáfűzzük nyelvileg a történetet *elbeszélés*, vagy *kérdések* formájában, attól függően, hogy *új anyagként* mutatjuk be, vagy már *ismert anyagként* gyakoroltatjuk.

A 6. osztályos tankönyv olvasmányainak a cselekményei mindhárom (tér, idő és gondolati) síkban kiterjednek. Kiterjedésük azonban olvasmányonként nem különül el, együtt, összefonódva jelentkezik. A bemutatásra szánt példánk csoportosításában ezért most nem a síkok szerinti kiterjedést választjuk vezérelvül. Előnyösebb, ha a többképes ábrázolás rendezési módját követjük, másfelől, most nem a gyakorló kérdéseket, hanem az új anyagként való bemutatás elbeszélő szövegét kapcsoljuk a képekhez.

Erre jó példát ad az „Autóbusz megálló” c. 5. olvasmány. Ezt a tananyagcsökkentés után csak az 5.-től tagozatos osztályokban kell feldolgozni. Az olvasmány



Alapkép

Mellérendelt
kiegészítő kép

1. Дети, смотрите! Там дом.
2. Там солнце.
3. Смотрите! Здесь Янош. Он живёт в этом доме. Теперь он стоит на улице. Он стоит перед домом.
4. Здесь Анна. Она сестра Яноша. Она тоже стоит на улице, перед домом.
5. Здесь отец. Он отец Яноша и Анны. Отец тоже стоит на улице, перед домом.
6. Смотрите! Здесь остановка: Это остановка автобуса. Остановка автобуса очень близко. Папа, Анна и Янош ждут автобуса.
А где мама?
Мама дома. Она не любит стоять на улице. Остановка автобуса очень близко. А когда идёт автобус, дети кричат маме.
7. Вот идёт автобус. Дети кричат маме.
8. Мама выходит. Она уже на улице. Янош спрашивает:
— Мама, где Иштван?
— Не знаю, — отвечает мама. — Я думала, что Иштван с отцом.
— А где Иштван? — спрашивает мама.
— Мы тоже не знаем, — говорят дети. — Мы думали, что Иштван с мамой.
— Ах, где мой маленький сын! — плачет мама.
9. Смотрите! Там ёлка и двор.
10. Иштван во дворе. Он играет в мяч.
11. Мама ищет Иштвана.
12. Папа тоже ищет Иштвана.
Мама кричит: — Иштван, Иштван, где ты?!
— Мама, я здесь, во дворе, — отвечает Иштван. — Я играю в мяч.
— Ах, — говорит сердито папа, — почему так близко остановка автобуса.

3. ábra

cselekményének két színtere van; az utca és az udvar, melynek összekapcsolási lehetőségét egy ház adja. Hogy a két exteriőr kép között ne álljon egy fölösleges figura (a ház figurája), dramaturgiai szerepet adunk neki, bekapcsoljuk a cselekménybe. A képkialakítás és a vonatkozó szövegrészek összefüggésének a megfigyelhetősége érdekében mind a képeket, mind a szövegrészeket ezen a képen számozással láttuk el. Megfigyelhető az is, hogy a „papa” és a „mama” figura időközben megváltoztatja a helyét. (3. ábra.)

2. Külön megformálás

Erre egy olyan olvasmány ad példát – a „Mit fogunk csinálni”, 4. lecke –, amelynek a második fele a tananyagcsökkentés kapcsán elmarad. Az 5.-től tagozatos osztályok azonban végig feldolgozzák. Az olvasmány cselekménye szintén két szintéren zajlik: a szobában és a Gellért-hegyen. Az interiőr kép egy egyszerű szobajelent, amelyet az 5. osztályos applikációs képekből gyakran kirakunk. Néhány jelző képet is melléhelyezünk. Ezek azt jelzik, hogy mit terveznek csinálni a szereplők. Az exteriőr kép, melyet külön formálunk meg, viszont azt mutatja meg, amit valóban meg is csinálnak. Ez is nagyon egyszerű kép, az 5. osztályból jól ismert parkjelenet. Hogy mégis a Gellért-hegynek fogják fel a gyerekek, abban a Szabadság szobor, mint szimbólum segít. A gellérthegyi képen a cselekménnyel összefüggésben a szereplők átrendezését is el kell végezni. Ezt külön képen mutatjuk be. (4., 5., 6. ábra.)

Alapkép



Jelző képek



Смотрите, дети! Там диван. Направо стол и стул. Налево кресло. А здесь ковёр.
Это комната.

В комнате папа, Янош, Анна, собака и Иштван. Мама в кухне.

Папа лежит на диване и читает. Анна сидит в кресле и играет в куклы. Янош сидит на стуле и играет в шахматы. Собака стоит на ковре и смотрит, как играет Янош. Иштван стоит и ест. А мама в кухне готовит обед.

Папа говорит: — Ну ребята, вчера и позавчера мы много работали. Сегодня воскресенье. Сегодня мы будем отдыхать.

— Что ты будешь делать Янош? — спрашивает папа.

— Я буду смотреть телевизор.

— А ты, Анна, что будешь делать?

— Я буду слушать радио.

— А ты, Иштван, что будешь делать?

— Я буду есть.

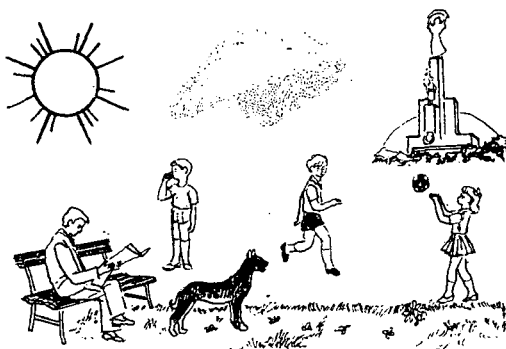
— Нет, — говорит папа. — Янош, ты будешь смотреть телевизор вечером. Анна, ты будешь слушать радио после обеда. А ты, Иштван, можешь есть и на горе Геллерт.

— На горе Геллерт? — спрашивают ребята.

— Да, на горе Геллерт. Мы будем гулять на горе Геллерт.

4. ábra

Külön megformált kiegészítő kép



Дети, смотрите! Здесь парк. В парке скамейка. Там Памятник свободы. Этот парк на горе Геллерт. Там солнце. Погода хорошая.

Папа сидит на скамейке и читает. Янош и Анна бегают и иргают в мяч. Собака смотрит, как играют дети.

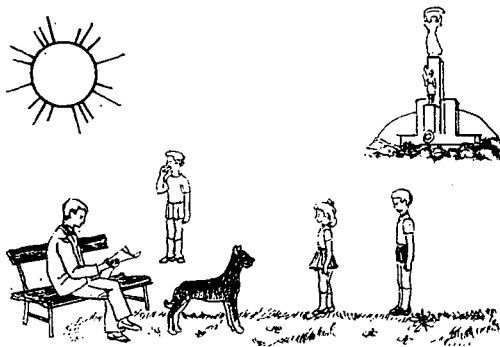
В сумке отца хлеб и яблоки. Иштван всегда с отцом. Он всегда говорит отцу:

— Папа, я хочу есть. Дай мне, пожалуйста, хлеба, дай мне, пожалуйста, яблоко.

Отец всегда даёт Иштвану хлеб и яблоко. И Иштван ест. Он всегда ест.

5. ábra

Átrendezett kiegészítő kép



Янош и Анна много бегали и играли. А теперь они не играют.

Анна идёт к отцу и говорит:

— Папа, дай мне, пожалуйста, хлеба и яблоко.

— Не могу тебе дать, — говорит отец.

Янош тоже идёт к отцу и говорит:

— Папа, дай мне, пожалуйста, хлеба и яблоко.

— И тебе не могу дать.

— Почему?

— Потому что Иштван всё съел.

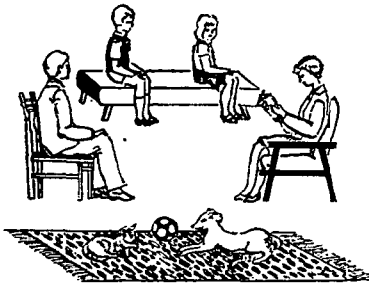
— Иштван, почему ты всё съел? — спрашивают дети.

— Потому что дома папа сказал, что я могу есть на горе Геллерт.

— А что мы будем делать? — спрашивают дети.

— Пойдём домой, — говорит папа, — и дома будет обед.

6. ábra



Смотрите, дети! Там диван. Здесь стул и кресло. А здесь ковёр.

Это комната.

В комнате семья: папа, мама, Анна и Янош. В комнате и кошка и собака.

Ева и Антон сидят на диване. Папа сидит на стуле. Мама сидит в кресле. Кошка и собака не сидят, а лежат на ковре.

Мама читает. Она читает сказку. Она читает сказку ребятам.

Ева и Антон слушают сказку. Папа тоже слушает сказку. Кошка и собака не слушают сказку, а играют в мяч.

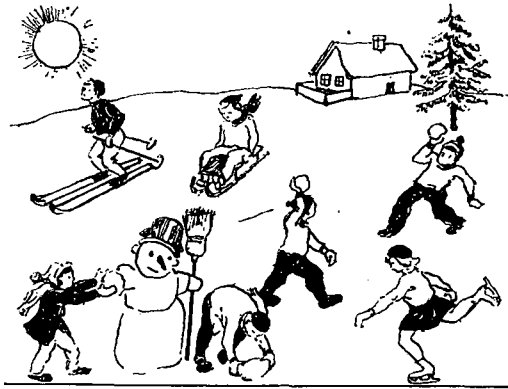
Теперь новогодний вечер. Там стол, а на столе стоит новогодняя ёлка.

Вот идёт Дед-мороз. Он приносит подарки. Он приносит санки, коньки, лыжи. Подарки он приносит ребятам: Еве — санки, Эмме — коньки, Антону — лыжи.

Антон рад. Ева тоже рада. Дети очень рады.

7. ábra

Külön megformált kiegészítő kép



Смотрите! Там ёлка, дом и солнце. На доме снег. Снег идёт зимой. Теперь зима.

Вова и Юра играют в снежки. Анна и Янош делают снежную бабу.

Смотрите! Там Ева. У Евы санки. Она катается на санках.

Там Антон. У Антона лыжи. Он катается на лыжах.

Здесь Эмма. У Эммы коньки. Она катается на коньках.

Дети рады. Они играют весело.

8. ábra

3. Mellérendezés és külön megformálás

Ezt egy, a normáltantervű osztályokban is feldolgozandó olvasmányon – „A tél” című, 10. lecke – tudjuk bemutatni. A cselekménynek ismét két színtere van: a szoba és egy téli táj. Az első színtéren azonban két cselekményrész zajlik: a család Télapó esti várakozása, a Télapó érkezése. Ez utóbbit mellérendeléssel, ábrázoljuk, és jelző képeket is használunk, azokkal jelezzük, hogy mit hozott a Télapó. A második színtér a gyerekek játékát mutatja a kapott ajándékokkal. (7., 8. ábra.)

Az ilyen képösszeállításokat is kedvelik a gyerekek. Nagy élvezettel mondják kórusban is, egyénileg is a válaszokat. Könnyebben tanulnak a képekkel. Van mindig nem egy, aki már az első óra végén összefüggően is el tudja mesélni a történetet. Az óráközi szünetekben örömmel gyakorolják a képkirakást. Az órán pedig azon versenyeznek, ki tudja szebben kirakni a képeket és közben jobban elmondani a hozzájuk fűződő történetet. Kérdezik is egymást, párbeszédet folytatnak a kép előtt. A szaktanárnak, természetesen, kívánatos türelemmel javítgatnia. Kezdetben elég sok hibát ejtenek. Az emelkedett hangulat mégis megmarad az órákon. A képkirakás manipulációja is cselekvés, és a gyerekek ezt játékos cselekvésnek fogják fel. Játszanak, mint amikor az anyanyelvet tanulják, és elbeszélnek, ez esetben idegen nyelven, a játékukat. S mi sem hasznosabb, mint az, ha a játék is tudást terem.



HORVÁTH DÉNES

Pécs, Tanárképző Főiskola

A kisgyermekrajzról

Vannak olyan esetek, ezek a kisgyermekek rajzait figyelemmel kísérők előtt nyilvánvalóan jelennek meg, amelyek egyértelműen bizonyítékokat szolgáltatnak a kisgyermek természetes, ösztönös, a problémákat felgöngyölítő gondolkodási szisztémájáról, a képet alakító, rajzoló – festő tevékenység közben.

Tekintsük az 1–6 képeket, amelyeket K. Diána három és fél éves kislány rajzolt.

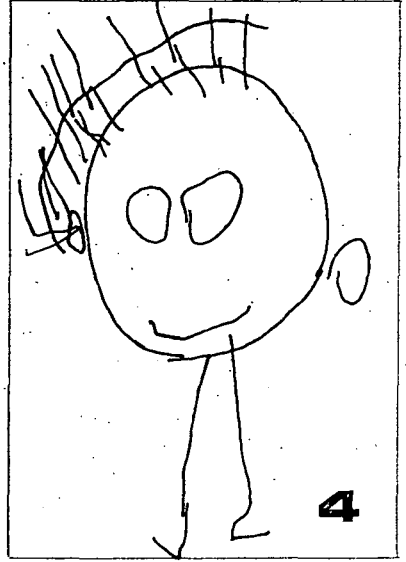
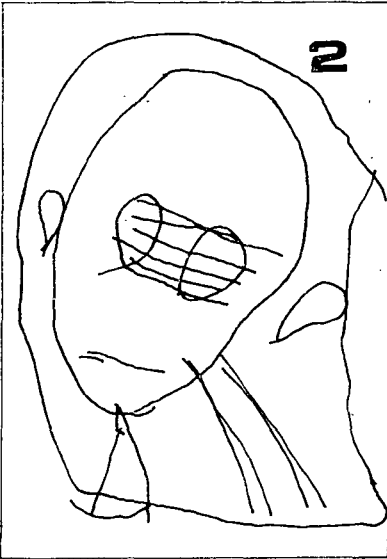
Rendkívül logikus, ahogy a fejformán belül összetartozóan, körbe foglalva jeleníti meg a szem-jeleket (1). (Feltételezzük, hogy a fejformán belüli lehatároló körmozgás valóban ezt az összetartozást, az egy osztályba sorolást jelenti, annak ellenére, hogy az ezen kívül eső kisebb zárt alakzatra nem kívánunk most magyarázatot adni.)

Továbbmenve a szem-jelek körbe-foglaltsága eltűnik, és a bal illetve jobb szem összetartozása új módon, párhuzamos vonalkézassal kapcsoló összekapcsolást a vörös krétarajzon (2). Ez a különbözőségnek és az azonosságnak is a jele egyben, hiszen a rajzot készítő kislány magyarázata is ezt bizonyítja: „a szemüveges piros kislány...”. A párhuzamos vonalnaláb a szemüveg jele tehát, a szemüveg pedig már egy következő kodifikációs szinten, az ikonografikus

kód által generált szinten adja meg a szemek közötti összetartozást.

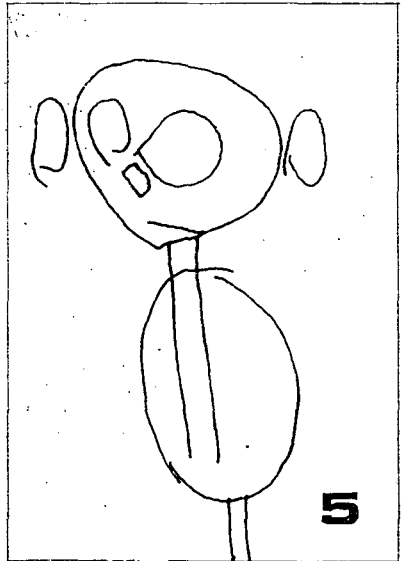


Piaget az, aki a mozgási és az értelmi műveletek struktúráit vizsgálta a francia Bourbaki matematikai iskola eredményeinek az ösztönzésére. Ezek a struktúrák a jellemzőek, úgy a fejlődő gyermek mint a felnőtt esetében, az emberi gondolkodásnak az elrendeződésére. A Piaget által felsorolt struktúrák között van az



műen az osztályozás tényére utal, hiszen az a figurának a környezettől történő elkülönítését, a figura védelmét jelenti. A rajtot készítő kislány nyilatkozata is ezt erősíti meg: „a szemüveges piros kislány bezárva, hogy nehoogy megfázzon”.

ún. osztályozási struktúra is. Ha most csupán erre az egyre figyelünk, akkor nem nehéz felfedeznünk, hogy például a 2-es rajzon a figura egészét lehatároló zárt vonal is egyértel-



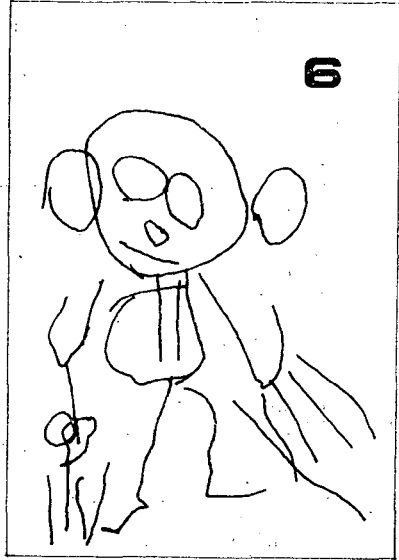
A rajzolás pillanataiban, az 1-2 rajz elkészítése után, a fej részeire való rákérdezés eredményeképpen, az arci rész legfontosabb egységei, szemek, orr és száj, már értelmesen különülnek el egymástól (3).

Különös, hogy a következő pillanatokban viszont a fő testrészek differenciálódásának is tanúi lehetünk. A 4-es rajzon a lábfejek, az 5-ös rajzon pedig a törzs jelenik meg karakteres megformáltsággal. Az utóbbinál feltűnő a párhuzamos egyeneseknek az eltérő formai tartalmat indukáló jelentése. Ugyanis a hosszú párhuzamosoknak a felső szakasza az emberi test nyaki részének a határvonalaként jelenik meg, míg a rövidebb párhuzamosok a test jobb és bal lábát képviselik.

A három és fél éves kislány fél órás rajzi tevékenységének a csúcspontját a 6-os rajz mutatja. Az emberi forma testrészei elkülönülnek, de ugyanakkor értelmesen össze is függnék egymással.

Tehát ismét megállapíthatjuk, hogy a gyermekeket a megismerési és a kifejezési igényük erő kifejtésére és küzdelemre készíti. Küzdenek az anyaggal, a képi jelekkel és relációkkal azért, hogy általuk a tudott formarészletek egyéges organizmusa kifejeződhessen. Természetes és ösztönös képességeik, a problémákat felgöngyölítő gondolkodási szisztémájuk (amelyről még nagyon keveset tudunk) a képet alkotó, rajzoló tevékenységüket már igen kicsiny irányítás esetében is, a kívánt irányba vezetik.

Végezetül megjegyezzük, hogy ugyanerről a problémáról volt szó „Az ösztönös gyermek-



rajzok és a vizuális nevelés” című cikkünkben is, amelyben nyolc éves gyermekeknek a rajzait elemeztük (Módszertani Közlemények. Szeged. 1975. 3. szám).



TÓTH ANDRÁS NÉ

Nyíregyháza, Bessenyei György Tanárképző Főiskola,
2. sz. Gyakorló Általános Iskola

A névszók

A tanítás anyaga: Mit fejez ki a melléknév?

Tanítási cél: A melléknév fogalma, jelentősége beszédünkben, írásunkban.

(Ismeretbővítés, gyakorlás)

Nevelési cél: A melléknév kifejezőbbé, szemléletesebbé, pontosabbá teszi gondolataink kifejezését.

I. Bevezető rész:

Számonkérés:

Egy játékkal kezdjük mai nyelvtanóránkat.

A játék címe: Miben hasonlít, és miben különbözik?

Írjátok le a szavakat, állapítsátok meg a hasonlóságot, különbséget!

Az írásvétitőn 14 i-végű szót látnak a tanulók:

1. Hasonlóság: i.
2. Különbőség: szófajok szerint

Szondi

földi

yiszi

kicsi

kocsi

Debreceni

debreceni

takarni

kérni

néni

nóni

üzemi

üzeni

üzenni

Ellenőrzés:

A 6. és 7. szóval alkossatok mondatot!

(Pl.: Debreceni Mihály, debreceni pajtások.)

Milyen szófajták tehát a földi, kicsi, üzemi szavak? Melléknevek.

II. Főrész

1. Célkitűzés: A mai órán azt fogjuk megtudni, hogy *mit fejez ki a melléknév.*

(A cím felírása a táblára.)

a) A nyelvtani munkafüzet 72. oldalán Petőfi Sándor: *Kutyakaparó* c. versét olvashatjátok. A leírás nyomán könnyű lenne képet festeni a csárdáról és lakóiról. Melyek azok a melléknevek, amelyek a festő ecsetjét irányítanák? Jelöljétek!

A vers bemutatása, a tanulók jelölik a mellékneveket.

A táblai vázlat alakítása a feladat megoldásával egy időben.

b) *Kiket és mit* ismertünk meg?

- csaplár,
- csaplárné,
- csárda,
- asztal.

c) Határozzátok meg a csaplár, csaplárné szavak szófaját!

(Főnevek - élőlények.)

d) Ugyanezt a feladatot végeztétek el a következő két szóval!

(Főnevek - élettelen dolgok.)

1. csaplár,
csaplárné - élőlények;

2. Csárda,
asztal - élettelen dolgok.

f) Önállóan végeztétek el a vázlat kiegészítését! Nézzétek meg jól a címet!

Önálló munka. (Csak segítségével: Mit fejez ki a melléknév?)

(Ellenőrzés, javítás.)

g) Mely szavakkal egészítették ki a vázlatot? *mogorva, vén* (csaplár)

szegény jó
boglyas fakó haju (Csaplárné)
szomorú (csárda)
hosszú, vékony (asztal)

(A versben: boglyas fakó haja, de a szókapcsolatot átalakítjuk, hogy pontosabban jelölje csaplárné külső tulajdonságát.)

b) Melyek azok a szavak tehát, amelyek a festő ecsetjét irányítanák?

i) Hogy kérdeztek a *mogorva* és a többi szóra?

(A táblai vázlat kiegészítése.)

j) Mit fejez ki tehát a melléknév?

k) Figyeljétek meg, hogy írtam a vázlatban a *mogorva vén csaplár* szókapcsolatban a mellékneveket! Hogyan a *hosszú, vékony asztal* szókapcsolatban? Miért?

Helyesírási készség fejlesztése megfigyelgetés útján.

l) Mi a melléknév szerepe beszédünkben, írásunkban? Bizonyítsátok egy-két versidézettel! (Toldi c. költeményből idézzenek a tanulók.)

m) Milyen tulajdonságot fejezhetünk ki a melléknévvel? (Először a tanulók mondanak példát.)

hófehér,
savanyú,
gömbölyű,
óriás,
szomorú.

(A mágnes táblán:

szín,
íz,
alak,
nagyság,
lelkitulajdonság

szavak vannak, ehhez végzik a gyűjtést, és beírják a fűzetbe.)

Ellenőrzés, gyakorlás

a) Ellenőrizzük, hogy megértettétek-e, a melléknevekkel változatos tulajdonságokat fejezhetünk ki! Oldjátok meg a munkafüzet 74. o. 1. feladatát!

b) Jellemeztétek osztályotokat! A jellemzés:

jó közösség,
szerény,
vidám,
szorgalmas tanulók.

Önálló munka.

Én is jellemeztelek benneteket. Ilyen tanítványaim vannak:
bátor – félnék,
figyelmes – figyelmetlen,
pontos – hanyag,
rendes – felületes.

Milyen tartalmú mellékneveket gyűjtöttem? (Ellentétes.)

- c) Milyen költői, írói kifejezések segítenek, hogy a művek képszerűek legyenek?
(Jelzők. – Milyen szófajok a jelzők?)
(Hasonlatok.)
(Megszemélyesítések.)

(Koncentráció az irodalommal.)

Mondjatok néhány szép hasonlatot! Oldjuk meg a tankönyv 29. oldalán a 3. gyakorlatot!
Én is kiegészítem:

- fehér, mint a hó;
- kemény, mint a kő.

Hogy lesz a hasonlatokból összetett melléknév. (Hófehér, kőkemény.)

- d) Mit jelent ez a szólás a nyelvtanban?

„Egyet mondok, kettő lesz belőle.”

- óriás (mint főnév, mint melléknév),
- ifjú.

(Mondatalkotás.)

- e) Hogy helyettesíthetjük más szavakkal a szép melléknévet?

Milyen szavaknak nevezzük ezeket a szavakat az alak és jelentés kapcsolatát vizsgálva? (Rokon értelmű szavak.)

(Gyönyörű, pompás, álom-szép.)

Gyűjtsétek össze az öreg rokonértelmű szavait!

(Idős, öreg, vén, agg.)

Foglaljátok mondatba a fenti szavakat!

Mire figyelmeztetnek ezek a szavak? (A megfelelő hangulatút válasszuk ki.)

De: mese:

vén boszorkány, vén fa.

III. Összefoglalás:

1. Mit fejez ki a melléknév?
2. Mi a melléknév jelentősége beszédünkben, írásunkban?

A házi feladat kijelölése:

a) szóbeli;

b) írásbeli: tankönyv 30/1. f., a.

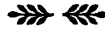
Táblai vázlat:

Mit fejez ki a melléknév?

mogorva vén
szegény jó
boglyas fakó hajú
szomorú
hosszú, vékony
(milyen?)

csaplár
csaplárné – élőlények
csárda
asztal – élettelen dolgok

külső, belső tulajdonságok



TAKÁCS JULIANNA

Dunaújváros

Az irodalombarát szakköri munkáról

E szakkör nemes feladata többek közt az irodalom jobb megszerettetése, azontúl általában az intelligencia bővítése, érdeklődés felkeltése minden széppel szemben. A tavalyi év iskolai úttörő parlamentjén egy ifivezető a kö-

vetkezőket mondotta: – Szerettem irodalom-szakkörre járni, mert ott olyant tanultam, hallottam és tehettem, ami érdekelt. Segített a tanulásban is, megszerettem a verseket, a szereplést. (Ez a volt tanítvány jelenleg kultúr-

felelős munkahelyén, irodalmi színpadot vezet.) – Több eredmény láttán, a szakkör vezetéséről, annak módszeréről írok.

10 éve működik irodalombarát szakkör iskolánkban. Minden évejeli indulásnál, tervekészítésnél figyelembe veszem a tanulók kívánságait is, úgy készítem el az éves tervet hónapokra, foglalkozásokra lebontva. Miután a szakköri tagok 5. osztálytól 8. osztályig kerülnek ki, erre tekintettel kell lenni a munkák végzésénél: a foglalkozások beosztása, a feladatok végzése időben és arányban is differenciáltan lehetséges. Nem azonos szintű az érdeklődésük, tudásuk, hozzáállásuk. Így sor kerül arra is, hogy egy foglalkozáson egy, vagy két osztályból való gyerekek vesznek részt, nincs mindig jelen az egész tagság. A létszám általában 25–28 fő. Heti 1 óra a keret, de ez gyakorlatilag kétheti 2 órát jelent. Minden foglalkozásnál alapvető gondolat szinte az irodalom megkedveltetése, az olvasás szeretetére nevelés, az előadókészség fejlesztése. Ezt célozza a könyvtárlátogatás, a múzeumi séta, a szereplések, vagy éppen a nyomda megtekintése is. Mivel sokrétű, a cél, sokféle az eléréséhez vezető út is. Néhány éve irodalmi színpadot szerveztünk, ami azóta is szépen működik megmegújuló tagokkal. Az évi terv készítése szinkronban van az iskola munkatervével, valamint az úttörőfeladatokkal. De ez semmiképpen nem jelentheti azt, hogy minden műsort az irodalom szakkör szervez, ugyanis a szakkörnek nemcsak ez a célja.

Kialakult hagyományokról szólnék, amelyek ápolása minden évben megújul. Iskolánkat és csapatunkat Radnóti Miklósról nevezték el. Így névadónk életének megismertetése, és az iránta való tiszteletre nevelés egyik legfőbb feladatunk. Hagyomány már, hogy minden év május 5-én Radnóti-napot rendezünk, és azon a szakkör ad irodalmi színpad-műsort. Békemenettel járjuk be iskolánk tágabb környezetét, amelyent részt vesz a tanulói ifjúság, a nevelők, a meghívott vendégek. Tavaly felkutattuk a Radnótiról elnevezett brigádokat, a város üzemében, gyáraiban, és erre a napra őket is meghívtuk, és hívjuk azután is. Ők jönnek is, de ott vannak az úttörőszövetség, a párt és a patronáló üzemek képviselői is. A szülők is szívesen vesznek részt ezen a rendezvényen, hisz gyerekeik szerepelnek, amit mindig szívesen hallgatnak. A bejárando terepet négy állomásra osztjuk, és ezeken ismertetjük a költő életét, munkásságát műsorral. Szép feliratú táblával is jelöljük az ismertetett életrészeket: gyermekkora, ifjúsága, férfikora, halála. Minden állomáson más kis csoport szerepel. Erre a felkészülés nagyon komoly munka, és nem elegendők a szakköri foelalkozások. A gyerekek önállóan is próbálnak tanítás előtt. Őrsi gyűléseken, otthon, sokszor még tízpercekben is. Amilyen komoly a felkészülés, olyan komoly a menet is: gondolkodva, figyelve vonulnak, élen az iskolazászlóval, várva a következő ál-

lomás szereplését. A 4. állomás az iskolában van, ahol a költő halálának körülményeit hallgatják meg. – Ugyanezen nap délutánján városi szinten meghirdetett szavalóversenyt tartunk, ahol a benevezettek Radnóti verseket mondanak – természetesen városi zsűri előtt, akik a legjobbknak ítélik a szép díjakat. Szép eredmény, hogy itt iskolánk tanulói szerepelnek a legtöbben, és főleg szakköri tagok. Így érem el a szakkör egyik legfőbb célját; névadónkat ismerik, szeretik, szeretettel olvassák verseit. Pedig mint tudjuk, tragikus sorsú költőnk munkássága nem éppen könnyű tanulni- és olvasnivaló. No, és szép értékeléseket is kapunk már: 1., 2., 3 díjat is. – Itt jegyzem meg, hogy kulturális szemléken is, Radnóti stílusának nehézsége ellenére is többen választanak tőle bemutatandó verset, és nagy öröm a Vápelhelyezés: arany-, ezüst-, bronzérem is van! Valamint több oklevél tanúskodik a szíves szereplésről.

Más műsorokon való szereplést is vállalnak szakköröseim. Így a szakkör adja többször a November 7-i, az öregek napi megemlékezést, készül a fenyőfa ünnepre, vagy ami éppen feladat. Pl.: ez évben iskolánk 10 éves évfordulója van, és erre az alkalomra is szép irodalmi színpad műsorral készültünk. Legtöbbször bevonom őket a műsorszerkesztésbe a fő vonalat megadva; meghallgatom véleményüket, hasznosítom jó ötleteiket. Már szinte önálló műsorszerkesztés és levezetés is volt kevés segítség hozzáadásával. Itt említem, hogy az iskolából kikerült szakköri tagok közt van olyan KISZ-es, aki a szervezeten belül komoly kulturmunkát végez. Irodalmi színpadot szervezett, brigádjuk is Radnóti nevet visel, és velük is tartjuk a kapcsolatot (Dunaker Vállalat). Jelenlegi 5. osztályunkat patronálják. Sőt: eljönnek szerepelni is hozzánk: pl.: az idei Radnóti-napon ők adták elő a negyedik állomás anyagát.

Röviden szólok a szakköri naplókról, vezetésükről. Ezt a tagok végzik, és minden jelentős eseményt bejegyeznek, nemcsak a foglalkozás anyagát. Szép folt a naplókból a sok vendégbejegyzés; meghívottak, brigádok, vendégek részéről akik elismerésüket fejezik ki, vagy biztatást adnak a további munkára. – Büszkén őrizzük Radnótiné levelét, amelyet annak idején iskolaavatásunkra írt, mivel személyesen nem tudott itt megjelenni. – Öröm az is, hogy pl.: a tavaly rendezett városi politikai vetélkedőn mi is részt vettünk: a 4 fős csoport szakköri tag volt, és második helyezést értünk el. (9 iskola közül.)

Rendszeresen gyűjtjük a Radnótiról megjelent cikkeket, képeket; ennek anyagából majd összefűzhető album készül.

Szakkörünk évek hosszú során maradó tárgyi emlékekkel ajándékozta meg az iskolát. Sok népi tárgyat gyűjtöttünk, és ezek a korások, tárgyrok, régi eszközök díszítik a tanári szobát, szép polcra helyezve – köztük a folyó-

iratokkal. A két falon levő polcot az igazgató karrárs készítette, aki nagy pártfogója az eredeti ötleteknek. De van kőkori kalapácsunk, több bronzkori edényünk, Rákóczi-kori fegyverünk – és egyéb, a tanítást is szolgáló eszközgyűjteményünk. Vannak régi irataink, könyveink, külön szakköri szekrényben elhelyezve a magyar szaktanteremben. Ez szinte állandó kiállítás, ami mindig gyarapszik, naponta megtekinthetnek, vagy éppen szemléltetésre használjuk, de látogatóink is szívesen időznek a két szekrény előtt.

Munkatervünkben szinte minden évben szerepel múzeumlátogatás, tárlat megtekintése, könyvtárlátogatás. Ezekre örömmel mennek a tagok, különösen ha látják, hogy szinte felnőttként fogadják őket, mint pl.: a múzeumban, – és szakvezetést is adnak. Jólleső érzés, amikor leülítik őket és kéri a véleményüket, vagy kérdéseket tehetnek fel. Ők élnek is ezzel, és komoly érdeklődést mutatnak. Itt újra emlitem, hogy nemcsak a szakköri foglalkozások és az azokon való részvétel jelenti a tagság lényegét, hanem általános érdeklődés minden kultúra iránt, érzékenység a széppel szemben, eredetiség az ötletekben, és ezek megbeszélése. – A mozilátogatásokat is ilyen céllal tesszük a szórakozás mellett – és beszéljük meg. – Nagyon szeretnek gyerekeink a Munkás Műv. Házába menni, ami érthető, mert felépülésekor végigvezették őket az épületen, ami induló élményt adott nekik; és a könyvtárba, vagy más rendezvényekre mindig szívesen mozgósíthatók.



ZSIGA ATTILA LÁSZLÓ

Szeged, Juhász Gyula Tanárképző Főiskola

Hogyan óvjuk a térképeket az elhasználódástól?

A tanulmányi kirándulásokon sokszor problémát okoz a térkép használata. A nagy felületű térképlapokba hamar belekap a szél, kitépheti kezünk közül, összegyűrheti. Ha a megfelelő részt kihajtjuk, akkor a térképlap a hajtogatások mentén könnyen felszakad. Az is kellemtelen, hogy a folyamatos haladás során állandóan hajtogatnunk kell az egész térképet. Persze könnyű helyzetben vagyunk, ha atlaszokat használhatunk. Sajnos turistaatlaszok még nem léteznek. Az atlaszok elkoszolódása is nagy probléma. Könnyen segíthetünk ezeken a felforralt ötletekkel.

A kartográfiai szakirodalomban ismert az osztrák Falk Kiadó hajtogatási eljárása, amely lehetővé teszi a térképek könyvszerű használ-

Munkánkából adódik, hogy kicsit szinkronban vagyunk a történelemmel. Megfigyelhető, hogy a szakköri tagok aktívabbak, előadókészségük jobb. – De írásbeli munkákat is szívesen vállalnak. Így pl.: 1967-ben elkészítettük a patronáló tsz pártszervezetének történetét kérésükre. Az akkori szakköri tagok kis riporterekként több tsz-tagot megkérdeztek, és abból állt össze a történet, amit szép kiállításban (album) ünnepélyesen adtunk át az illetékeseknek.

Tagjaink szívesen vetélkednek ha erre alkalmat adunk, legyen az „csak” egy olvasási verseny, vagy éppen helyesírási, – könyv-, könyvjelző vagy egyéb csekély jutalom kíséretében.

Munkánk szerény, mindennapi, de sokrétű. Ezért nehéz is róla beszámolni, hisz a szakkörvezetőnek állandó tevékenységet, ügyeskedtet jelent, ami nem merül ki pusztán a foglalkozások megtartásából. Sok beszélgetés, tervezés és egyéb alkalom „tart össze” a szakköri tagokkal, akiket igyekszem olvasó, irodalmat, szépet szerető felnöttekké nevelni e csekély idő adta lehetőségek közt. Gyakorlati oldalról közelítettem a témát, eredményekről írtam. A napi nehézségek megvannak, de sok minden leküzdhető. Minden nem írható le, hisz tervet is ismertethetnék, vagy éppen foglalkozás levelezését. De ez egyénenként és iskolánként változó. Ha csak egy kicsit is elérhetjük azt, hogy a klasszikus mondást kismértékben jelszóként idézhetjük: Lectori Salutem! – akkor nem dolgozunk hiába az irodalombarát szakkörben.

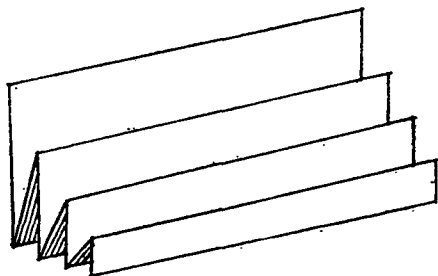
latát. Minden hazai kiadásban megjelent turista-, autó- és várostérképet átalakíthatunk a Falk-féle módszerrel.

Az elkészítés menete:

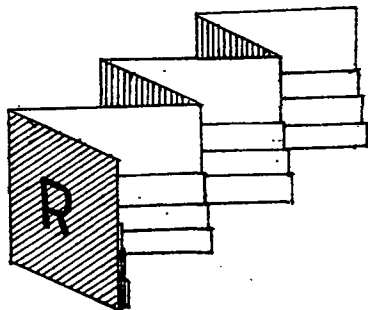
1. Harmonikaszerűen hajtogassuk össze a térképet az 1. ábra alapján úgy, hogy mindig kevesebbet hajtunk be!

2. Felhasználva a térképeken eddig is meglevő hajtott éleket most hajtjuk össze ismételtén a lapot, de az előző hajtogatásra merőlegesen! (2. ábra.)

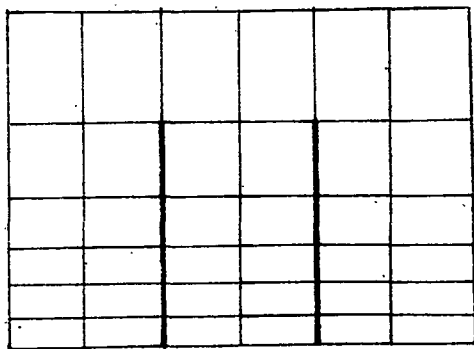
3. Most nyissuk ki a térképlapot! Ollóval vágjuk el minden második függőleges élet a legfelső vízszintes élig (3. ábra) a vastagított vonal mentén.



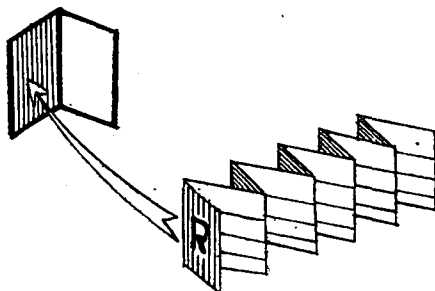
1. ábra



2. ábra



3. ábra



4. ábra

4. Hajtsuk vissza a térképet az 1. és 2. pont alapján!

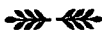
5. Vágjunk ki kemény kartonból (pl.: dekorációs karton) olyan nagyságú borítót, hogy az összehajtott térkép beférjen. Ragasztóval kenjük be a térkép hátoldalát a 4. ábrán R-rel jelölt részen és ragasszuk a borítóba!

6. A borítóra ragaszthatunk a térkép tartalmával egyező színes fotót és jó ha a címet is felírjuk.

Most már kipróbálhatják Kedves Olvasóim az elkészített térképet. Meggyőződhetnek arról, hogy függőleges és vízszintes hajtogatással a

térkép bármely részét láthatják. A térkép sohasem lesz nagyobb, mint egy könyv.

Az atlaszokat is megóvhatjuk az elpiszkolástól. Erről ír az Ezermester 1976/10. száma A ragasztós fólia! című cikkben. Itt szerepel a Gudy-0, Filmolux és Filmomatt öntapadós műanyagfólia. Ezen fóliákkal bevont könyvek és térképek lemoshatóak.



H. TÓTH ERIKA

Pécs

Néhány elméleti és metodikai megjegyzés az ált. iskolai 5. osztályos „Orosz nyelvi munkafüzet”-hez

Az először 1970-ben kiadott általános iskolai 5. osztályos „Orosz nyelvi munkafüzet” (Szabó Tibor munkája) igen hasznos kiadvány volt, ami nagyban megkönnyítette mind az 5. osztályban

tanító orosz tanár munkáját, mind az 5. osztálytól oroszul tanuló diákokét. Nagy gondot fordított a munkafüzet összeállítója arra, hogy az 5. osztályos tanulóban világos fogalmak ala-

kuljanak ki az orosz grafikáról, az orosz központosásról stb.

Most azonban olyan elvi-metodikai kérdéseket szeretnék szólni, amelyek az utóbbi évek során merültek fel bennem, miközben a munkafüzet alapján tanítottam, s úgy érzem, hogy a munkafüzetben jó néhány kérdés tárgyalása, bemutatása, kifejtése nincs teljesen összhangban az újabb fonetikai és grafikai kutatások eredményeivel, s a korábbi hazai nézetekkel szemben is visszalépés tapasztalható itt-ott. Ezek a problémák néha abból adódnak, hogy az egyes nyelvészeti fogalmak, megnevezések a két nyelvben nem fedik egymást pontosan. Néha meg abból, hogy a tudományosság elvét – talán bizonyos didaktikai elvek vitatható érvényesítése kedvéért – itt-ott feladjuk, s triviális és tudománytalan megfogalmazásokat igyekszünk adni az 5. osztályos gyerekeknek, amit az magával cipel az oroszoktatás során olykor még a felsőoktatási intézményekig is. Az életkori sajátosságokat negligáló „professzorkodás”-nak nincs helye az általános iskolában, de a „piaci nyelven” kifejtett általományosság is legalább ilyen hiba, néha a tények durva és erőltetett szimplifikálása. A néha nem könnyű fonetikai-grafikai ismeretek adaptálása, transzformálása bonyolult feladat, s azt helyesen csak a szakmáját jól ismerő orosz tanár képes elvégezni. Perspektívikusan egy pillanatra sem lehet közömbös, hogy tudományos szempontból mit visz magával a gyerek az ötödik osztályból ill. az általános iskolából, ahol ugyanis alapismereteket illik lerakni, de nem mindegy az, hogy hogyan...

Az elmúlt években elsősorban a következő elméleti-metodikai problémák jelentettek gondot a munkafüzet használatával kapcsolatban:

1. Nem tudni, hogy a munkafüzetben *miért nincs jelölve az orosz szövegekben a hangsúly*, amikor

a tankönyvben jelölve van, a hangsúly kitétele feltétlenül segíti a helyes hangsúly bevésését az oroszoktatás kezdő szakaszában, s helyes tanári irányító munkával a helyes kiejtés kialakításának is hatékony segítőtje a szóhangsúly kitétele.

2. *Helyenként pontatlanok a munkafüzet feladatmegjelölései.* Az 55. lap 7. sz. utasítása szerint a tanulónak a tankönyv 87. oldala 13. gyakorlatát kell lemásolnia, az azonban a tankönyvben nem a 87. lapon van! A 12. lecke 1. óráján a munkafüzet lemásoltatja a tankönyv 89. lapja első képe alatti szöveget; ott azonban *nyomatott szöveg* van, amit a fenti utasítás alapján *másolni* lehet nyomatott betűkkel is, de írott betűkkel is át lehet írni, s a kettő nem mindegy...

3. *Helyenként nem különül el világosan a hang és a betű fogalma.* Az ún. I. hangtani és helyesírási szabályként emlegetett törvénytörvényesség esetében a munkafüzet 58. lapján felesleges a „hang” szóval operálni még zárójelben is, mert itt *írásról* van szó, tehát a betűk emlegetése az egyedül helyes, mert a táblázatban

is „i” végződés *írásáról esik szó*... Ugyanígy egyedül az érintett betűk felsorolása kellene a táblázat elé, s nem a zavaros „torok-/köhögő/hangok” ill. „es-/susogó/hangok” elnevezés... Ha hangokról beszélünk, akkor a táblázatba beírt „i” ugyanis teljesen értelmetlen valami, mert pl. a táblázatba beírt [ž] *hang* után *épp nem* [i]-t ejt az orosz, no meg a kép alapján beírandó „karandási” szóban sem az [ž] után...

4. A 10. lecke során az orosz *nyomatott betűk írott formái* kerülnek gyakorlásra *orosz ábécérendben.* A 4. óra anyagában azonban (nem tudni, miért) a „jeri” rossz helyen van (52. lap), mivel az orosz ábécében a „jeri” *helye a keményjel és a lágyjel között van* (1). Ha a munkafüzet alapján tanulja meg a gyerekek az ábécét, akkor rosszul tanulja meg! Itt jegyezzük meg, hogy az 5. osztályos tankönyvben is ugyanígy rossz helyen van a „jeri” (2), amit még az sem indokol, hogy *grafikailag egyszerűbb*, mint a lágyjel, mert éppen fordítva van...

5. Komoly grafikai kérdésnek számít az ötödikes anyagban a *mássalhangzóknak a lágyágának írásbeli jelölése.* A lágyjellel való jelölés mellett nem kevés problémát jelent a lágyág jelölésének másik esete. A gyakorlatban sokféle elnevezéssel lehet itt találkozni – még a teljesen tudománytalan „lág magánhangzókkal” is itt-ott. Szabó Tibor a „ja”; „je”; „jo”; „ju” és „i” betűket ebben a funkcióban „lágyságjelző betűk”-nek nevezi (35. lap) – a már említett 5. osztályos tankönyvhöz hasonlóan (3.). Én a „lágyságot is jelölő betűk” elnevezést tartanám szerencsésebbnek, mivel közismert, hogy az említett betűk pl. magánhangzók után [j]-t is jelölnek, s itt nem „jelveznek” semmiféle lágyságot. Félő ugyanis, hogy a tanulónak a fenti orosz betűkről a 7. lecke végére (35. lap) – a „lágyságjelző betűk” kifejezés alapján – *egyoldalú* kép alakul ki annak ellenére, hogy a tanulók a szó eleji és a magánhangzó utáni előfordulásaiikkal is találkoznak a „ja”; „jolka”; „szlusajet” stb. szavakban.

6. Az orosz tanárban és az oroszul tanulóban a helytelen nézet alakulhat ki az 5. osztályos munkafüzet alapján, *mintha a „jeri”-nek nem lenne nagybetűs nyomatott és írott formája.* (33. és 52. lap). Ugyanezt sugallja lényegében az 5. osztályos tankönyv is (4), pedig ez a csalóka látszat nem igaz... V. F. Ivanova a „Russzkij jazik v skole” c. folyóirat egyik számában helytelenítette, hogy az új orosz 4. osztályos tankönyvben a szerzők „elhallgatják”, hogy a „jeri”-nek lehet nagybetűs formája is, s – ha ritkán is – azzal is kezdődhet szó (elsősorban néhány földrajzi név), de mondat is (5). Ugyanezen folyóirat 1976. évi 5. számában D. Sz. Fonyin a „jeri” fonéma-mivoltának kérdése kapcsán körülbelül 30 olyan főnevet, melléknevet és határozószót említ (6), amelyekben a „jeri” szó elején is előfordulhat (a hazai közhiedelemmel ellentétben), s ezeket

a szavakat nemcsak nyomtatni szokták, de *néha le is írják*...

A munkafüzetben az ellentmondás akkor ütökik ki, amikor az írás tanításakor a „jeri”-t nem gyakoroltatja (nem is mutatja bel), de a munkafüzet 10. leckéje 4. óráján megköveteli a tanulótól, hogy tudja azt is (52. lap), mert a nyomtatott nagy „jeri” mellé oda kell írnia az ötödikesnek az „*írott párdát!*”

7. Egész általános iskolai oroszoktatásunkat végigkíséri a „*torok-/köhögő/bangok*” megnevezés, ami helytelen (Szabó munkafüzetében az 58. lapon). A „köhögő”-hang megnevezés triviális, amiben a „b” mintegy vindikálja, hogy a gyerek pl. az orosz „borosó” szóban magyar [h]-t ejtsen, amit a magyar helyesírási szabályzat vonatkozó paragrafusára még meg is erősít (7).

A „torokhangok” („gortannije”) elnevezés már a felszabadulás után gyökeresedett meg a hazai oroszoktatásban, s tartja magát ma is szilárdan. Néhány – fonetikai szempontból – igen gyenge tankönyv játszott jelentős szerepet a meggyökerezetésében (8). Erdődi József „Orosz nyelvtan”-a aztán helyére tette a három vitatott posztpalátális orosz mássalhangzót, amikor besorolta őket – nagyon helyesen – a „*szájpaddás bátso részével képzett bátso inyhangok*” sorába (oroszul: „zadnyenyobnije”) két helyen is (9). Ugyanezen az állásponton volt a „maximalista” jelzővel illetett Szabó Miklós-féle középiskolai orosz nyelvtan is (10). Ennek ellenére az általános iskolai továbbképzés tananyaga („Az orosz nyelvtan tanításának módszertana az általános iskolában”) 1953-ban is „torokhangokról” beszélt, jóllehet az most is érthetetlen a számunkra, hogy ehhez a megnevezéshez hogyan juthattak el a tanulók „magyar nyelvtanból” (11), amikor ezen hangok közül egy nincs is meg a magyarban...

Annak ellenére, hogy a legújabb középiskolai orosz nyelvtan is „torokhangok”-ról beszél (12), jó lenne már az általános iskolai oroszoktatásban likvidálni ezt a fogalmat. Egyébként Salga Attila „Orosz-magyar nyelvészeti terminológiai szótár”-a is a „*szájpaddás bátso részével (részen) képzett*” magyar ekvivalens-kapcsolattal jellemzi a 3. vitás mássalhangzópárt (13), ami a leglényegesebb artikulációs sajátosságait ki is fejezi egyszerűen és világosan. Bulanyin szerint a lágy [k] és [g] képzésekor már inkább a nyelv középső részéé a döntő szerep (14).

8. Az „*es-/susogó/bangok*” megnevezés (munkafüzet, 58. lap) is végigkíséri tanulóinkat az oroszoktatás során, ha az 5. osztályban ezt „elhintjük”; s ráadásul a gyerekek a nekik „szimpatikusabb” formát („susogóhangok”) szokták általában megjegyezni, ami triviális. Az érintett 4 mássalhangzót – a [ž]-t, a [č]-t, a [š]-t és a „scs” betű helyén letehetőbbör ejtett szó eleji és szó belseji hosszú(kettős) lágy [ŕ]-t egyes nyelvkönyvek korábban „*sziszegő hangok*”-nak is nevezték (pl. Wolkov Iván – Boghen György orosz nyelvkönyve; 15; – avagy Petró Iván

orosz nyelvkönyve; 16), ami még – sajnos – itt-ott ma is él az oroszstanárok „szakszókincsében”...

Nem tudom, *feltétlenül szükséges-e* „*közös nevezőre hozni*” ezeket a képzésükben jó néhány vonatkozásban eltérő mássalhangzókat? Az „es”-hang elnevezés legfeljebb kettőt jellemez bizonyos vonatkozásban a négyből (az [š]-t és a „scs” betű helyén ejtendő hosszú, kettős lágy [ž]-t), de semmiképpen nem fejezi ki a [č] és a [č] lényegét, hisz az utóbbi mindig lágy; ezenkívül zárhang („szmicsnij”) és affrikáta, s nem réshang („scselevoj”), mint a [š] és a [ž] Érdekeséggént megjegyezzük, hogy pl. a szlovák iskolákban sem találtak ki „semmiféle külön elnevezést a nálunk torokhangok”-nak és „susogó” (sziszegő; es-) hangoknak emlegetett mássalhangzócsoporthoz számára a mi könyveinkben I. hangtani és helyesírási szabályként ismert törvényszerűség megfogalmazásakor. Pl. az 1954-ben kiadott 5. osztályos tankönyvben is ezeket a betűcsoportokat egyszerűen felsorolják, de külön névvel nem illetik őket, jóllehet az említett tankönyvnek nem kisebb nevű szerkesztője van, mint Iszacsenko professzor (17). De hasonló gyakorlattal találkozunk a jugoszláviai oroszoktatásban is (18).

Az első tanárképző főiskolai orosz szakos hallgatók – többek között – az A. M. Zemszkij – Sz. Je. Krjucskov – M. V. Szvetlajev szerzőktől származó „Russzkij jazik” c. tankönyvből kezdték tanulni igényesebben a fonetikát néhány főiskolán, ami egyébként 1950-ben már a 3. kiadását érte meg, s eme „tisztá forrásban” is a „zadnyezajicsnije” fogalommal találkozhatott az orosz fonetikát illető magyar diák (19). Ugyanezzel a megnevezéssel találkozhattak azok, akik elővették a hozzánk nem nagy számban eljutott Scserba-féle Grammatika 1. kötetét (20).

JEGYZETEK

1. Vö. pl. Sz. I. Ozsegov. Szlovar russzkovo jazika, izd. 7, Izd-vo „Szojvetzskaja Enciklopedija”, M., 1968, sztr. 14.
2. Gúdmon Mihályné–Móritz György: Orosz nyelvkönyv az általános iskolák 5. osztálya számára, Tankönyvkiadó, Budapest, 1969. 81. és 84. lap.
3. Uo., 62. lap.
4. Uo., 81. lap.
5. V. F. Ivanova. Zvuki i bukvi v novom skolnom učebnyike, „Russzkij jazik v skole”, 1970/5. sztr. 62.
6. D. Sz. Fonyin. K voproszu o foneme „jeri” v russzkom jazike, „Russzkij jazik v skole”, 1976/5, sztr. 66–67.
7. A magyar helyesírás szabályai, 10., átdolgozott és bővített kiadás, 2. lenyomat, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1954. 54. lap (296. pont).

8. Pl. Magyary-Beck Vladimírné Stoll Edit: Orosz nyelvtan iskolai és magántanulásra, Faust Könyvkiadó, Budapest, 1946. 98. lap.
9. Erdődi József: Orosz nyelvtan, I. rész. Hangtan és alaktan, Közoktatásügyi Kiadványállalat, Budapest, 1951. 14. és 19. lap.
10. Az orosz nyelv tankönyve középiskolák számára. Hangtan, alaktan, mondattan. (Szerk. dr. Szabó Miklós) Tankönyvkiadó, Budapest, (1953.), 19. lap.
11. Dr. Balogh István: Az orosz nyelvtan tanításának módszertana az általános iskolában, Tankönyvkiadó, Budapest, (1953.), 98. lap.
12. Kosaras István: Orosz nyelvtan a középiskolák számára, Tankönyvkiadó, Budapest, (1971.), 11. lap.
13. Salga Attila: Orosz-magyar nyelvészeti terminológiai szótár, Tankönyvkiadó, Budapest, 1976. (2., változatlan utányomás), 24. lap.
14. L. L. Bulanyin. Fonetyika szovremennovo russzkovo jazika, Izd-vo „Viszsaja skola”, Moszkva, 1970, sztr. 69–70.
15. Wolkov Iván-Boghen György: Tanuljunk könnyen, gyorsan oroszul! Novák Rudolf és társa Tud. Könyvkiadóvállalat és könyvkereskedés, Budapest, é. n., 27. lap.
16. Petró Iván: Orosz nyelvkönyv és társalgó. „Lingua zsebnyelvtanok”, Lingua Kiadó, Budapest, é. n., 21. lap.
17. Ján Dianovsky-Margarita Dianovska: Rusky jazyk pre 5. ročník vseobecnovzdelavacích škol, Slovenské Pedagogické Nakladateľstvo, Bratislava, 1954, 42. 43., 101., 172. lap.
18. Miho Skljarov: Mi govorim po-russzki 2, Vježbenica ruskog jezika za VI razred osnovne škole, III, neizmijenjeno izdanje, Skolska knjiga, Zagreb, 1964, 9. lap.
19. A. M. Zemszkij-Sz. Je. Krjučkov-M. V. Szvetlajev. Russzkij jazik, Csaszty I, Gosz. ucsebnoped. izd. Min. prosvvescsenyija RSzFSzR, Moszkva, 1950, sztr. 83.
20. Grammatyika russzkovo jazika, csaszty I, (Fonetyika i Morfoloģija) Pod. red. L. V. Scserbi, Ucspedgiz, 1946, sztr. 18.



A NEVELÉSTUDOMÁNY TÖRTÉNELMI SZAKKÖRÖK AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN

című kötet.

A cím önmagáért beszél. A történelem szakos tanárok kezébe való, azt is mondhatnánk, hogy szakkörvezetők kézikönyve, mely a történeti, helytörténeti és honismereti szakkörök szép és színes munkájához és az ezekben rejlő és folyó nevelési erők kibontakoztatásához és érvényesítéséhez ad útmutatást és segítséget. Fő fejezetei:

- A történelmi szakkör célja, helye, szervezése, irányítása;
- A történelmi szakkörök fajtái és foglalkozási lehetőségei;
- Hazafias nevelés. Gyakorlati tanácsok.

A könyvet Szamosvári Sándor írta.
(Tankönyvkiadó, Budapest, 1974.)

Jack London:

A VADON SZAVA

A vadon szava Buckról, a védett körülmények között felnőtt kutyáról szól, amelyet egy alkalommal elrabolnak gazdájától. Hosszú-hosszú utazás végén Kanada északi vidékére kerül. Ott a kutyára nagy szükség van. Híre ment, hogy messze északon aranyat találtak, és most már özönlik oda a sok szerencsevadász aranyász. A kutyákat szánaké fogják, s úgy vágnak neki

a hófödte vidéknek. Ilyen kutyaszánba fogják Buckot is – és azontúl szörnyű viszontagságok, izgalmas kalandok, csodálatos események színesítik életét. Jack London híres kutyaregényei között is talán ez a leghíresebb.

A kötet tartalmazza még *A mexikói* című elbeszélést is.

(Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1976.)

J. R. R. Tolkien:

A BABÓ

Kicsiny, összkomfortos odujában, távol a világtól lakik Mr. Baggins, a babok népének tiszteltre méltó tagja. Különös népek a babok. Apró teremtmények, nem törpék, de nem is egész emberek. Rikító öltözékben járnak, viszont nem hordanak cipőt; hízásra hajlamosak, ami nem csoda, mert szeretik a békés, eseménytelen hétköznapiakat, és mindennél jobban megvetik a kalandot. Mr. Bagginsot mégis utoléri a nagy kaland. Egy napon törpék csapata szállja meg a házát, hogy magukkal vigyék egy kalandos nagy hadjáratra a sárkány ellen, aki emberemlékezet óta őrzi a törpék ősi kincsét. A botcsinálta hadvezér nem is annyira bátorságával, mint furdangos eszével viszi diadalra ügyüket. Szecskó Tamás művészi illusztrációival jelent meg a világhírű meseregény.

(Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1975.)

SZEMLE

M. I. MATUSZEVICS: SZOVREMENNIJ RUSSZKIJ JAZIK. FONETYIKA
(Izd-vo „Proszvescsenyije”, M., 1976.)

Nemrég újabb értékes kötettel bővült a „Szovremennij russzkij jazik” sorozat Margarita Ivanovna Matuszevics jóvoltából. A leningrádi fonológiai iskola egyik reprezentáns képviselője segédkönyv formájában bocsátotta közre a Leningrádi Állami Egyetemen tartott fonetika-előadásai „kikristályosodott” anyagát, ami több, mint 20 éves oktató és tudományos munkája összefoglalását is jelenti többé-kevésbé.

Ennek a könyvnek több oknál fogva is el kellene jutnia minden hazai orosz-tanárhoz:

a) mert az utóbbi 15–20 évben a fonetika változott a legtöbbet a leíró nyelvtan ágazatai közül – elsősorban a modern elektro-akusztikai eszközöknek a fonetikai leírásba, kutatásba való bevonásával;

b) mert az experimentális fonetika tudományos megalapozottságú, hiteles eredményeinek az egész sorát tartalmazza Matuszevics könyve;

c) mert nálunk a Scserba fonetikai és fonológiai tanításait hűen követő és folytató leningrádi fonológiai iskola méltánytalanul háttérbe szorult nálunk is sokáig, s egyedül az – experimentális fonetika valamint a szocio-lingvisztika fonetikai vonatkozásait gyakran negligáló – moszkvai fonológiai iskola tanai találtak nálunk általában követőkre és propagálókra a felsőoktatási intézményekben éppúgy, mint másutt.

Matuszevics a könyvét volt tanítója, L. V. Scserba emlékének szenteli, ami önmagában is nemes gesztus.

A hazai általános és középiskolai oroszoktatási gyakorlat számára azonban sokkal fontosabb tény, hogy a könyvben egy sor olyan égető probléma tudományos igényű kifejtésére és megvilágítására kerül sor, ami a hazai gyakorlatban is ellentmondásosan, felemás módon kerül interpretálásra, megoldásra – néha szubjektívizmusra alapozva, az objektív nyelvi tények negligálásával.

A szegmentális elemek (magánhangzók, mássalhangzók; és ezek kapcsolódásai (mellett a fonetika vizsgálódási körébe sorolja a szerző a szótagot és a szótagolást is, a szupraszegmentális elemeknél pedig a hangsúlyt és a hanglejtést tárgyalja Matuszevics, az utóbbit azonban – Je. A. Brizgunovával ellentétben – nem nevezi intonációnak, hanem „mologyiká”-ról beszél, amit a beszéd egyik szupraszegmentális sajátosságának tekint (241. lap.)

A leningrádi fonológiai iskola álláspontjához híven a szerző 6 magánhangzófonémáról beszél – beszámítva a vitatott „jeri”-t is.

Amíg R. I. Avanyeszov, A. N. Gvozgyev és mások az ortoépiában fejtik ki nézetüket az ejtésstílusról, addig Matuszevics – Scserba munkáira támaszkodva – a fonetikában különböztet meg két (!) ún. fonetikai ejtésstílust (10–14. lap): a „teljes”-t (= „polnij sztyil”) és a társalgásit (= „razgovornij sztyil”) – ellentétben az Avanyeszovnál megfigyelhető 3 ejtésstílussal.

Az évtizedek óta vitatott „i-zés” („ikanyje”) terjedésének tényét Matuszevics akceptálja, s ezt is ajánlja a „pjatnó” ill. „petüh” típusú szavak ejtésében (47. és 103. lap.)

Jó néhány orosz tanár tudatában helytelen elképzelés él a „scs” betű helyén ejtendő fonémát illetően, de Matuszevics könyve ezt is a helyére teszi (139–143. lap), miközben érinti a „scs” betű helyén ejtett fonéma mono- ill. bifonematikus mivoltának a kérdését is.

Matuszevics könyvét az orosz fonetika kardinális kérdéseinek igényes, színvonalas, körültekintő kifejtése jellemzi, s úgy vitatkozik, hogy – korrekt módon – felvontatja a vitapartner érveit is. Nem foglal állást olyan kérdésekben, amiknek az érdemi kidolgozása még az elkövetkező évek feladata. A lapok alján és a fejezetek végén található gazdag bibliográfiai utalások egyértelműen arra engednek következtetni, hogy a szerző minden olyan jelentősebb művet ismer, ami az orosz fonetika lényeges kérdéseivel kapcsolatos – Baudouin de Courtenay műveitől egészen a magyar Péter Mihályig.

Dr. Hajzer Lajos
Pécs



SZABOLCS-SZATMÁR MEGYEI FÖLDRAJZI OLVASÓKÖNYV

Szerkesztette: dr. Frisnyák Sándor

A könyv 1975-ben jelent meg. Ajánljuk elsősorban a földrajtanitással foglalkozó pedagógusoknak.

A kötet megjelenését anyagilag támogatta, a kiadást magára vállaló megyei Tanács V. B. Művelődésügyi Osztálya.

A kötet megjelenése beleillik a földrajz iskolai anyagának korszerűsítése törekvéseibe.

A földrajzi olvasókönyv 206 oldalon mutatja be a nyírség természeti, gazdasági, településföldrajzi és néprajzi adottságait, valamint a felszabadulás óta bekövetkezett változásokat. Elénk tárja a felszín alakulását, vízrendszerét, talaj és kőzetfelépítését, éghajlatát, felsorolja – számszerűségében is imponáló – a nyílvántartott védett területeket és természeti ritkaságokat. Gazdasági életéből elsősorban a dinamikusan fejlődő ipart és mezőgazdaságot elemzi. A mezőgazdasági ágazatok közül az egyre nagyobb jelentőségű alma-, burgonya-, dohány- és szilvatermelést tárja elénk, mint a megye mezőgazdasági arculatának legfontosabb alakító és a jövőben mindinkább meghatározó tényezőit.

A következő fejezet a megye településhálózatának változásait, történelmi fejlődését, jelen állapotát mutatja be. A Nyírség társadalmi, gazdasági elmaradottságát jól tükrözi az, hogy a felszabadulás előtt csak egy városi települése volt az egész megyének. Nyíregyháza. Szocialista építőmunkánk eredményei teremtték meg a gazdasági feltételeket a városfejlődéshez, amelynek eredményei jól tükröződnek Szabolcs-Szatmár megyében is.

A nagyobb települések közül három, városi rangot kapott az elmúlt évtizedben, ezek: Mátészalka 1969-ben, Kiszvárd 1970-ben, Nyírbátor 1973-ban. Ugyancsak az intenzív fejlődés eredménye, hogy 12 népes település nagyközségi rangra emelkedett. Így vált alkalmassá a megye város, illetve településhálózata a további

gazdasági, társadalmi és kulturális felemelkedésre.

A legutolsó fejezetben a „Változó tájak” címen a megye – elsősorban természetföldrajzilag – jellemző tájait, tájszépségeit, az elmúlt évtizedekben történt változásait olvashatjuk. Felelevenedik a Rétköz földrajzi képe, a Szatmár-Beregi síkság változásai, a tarpai Nagyhegy vulkánjának szépsége, az Ecsedi láp alakulása, formálása, de látjuk a Nyírség néhány tavának életrekelését is. Itt olvashatunk az 1970-es Tisza-völgyi árvízről, amely a legnagyobb katasztrófát – országosan is – a Szamos völgyében okozta, ahol 40 község esett áldozatul és közel 40 ezer ember vált hajléktalanná. A hatalmas pusztítás után, szocialista társadalmunk emberi és anyagi összefogásával a rombadőlt lakások döntő többségét a tél beálltaig helyreállította, így hajlék nélkül senki sem maradt.

A könyv elolvasása tanulságos és szórakoztató jellege mellett, feltárja a Nyírség sok – eddig talán ismeretlen – értékét, eredményét, szépségét.

A borítólapon szerzője is dicséretet érdemel, aki egy igazi, jellegzetes nyírségi tájat, a maga hangulatával varázsolta a könyv borítójára.

DR. BAGDI SÁNDOR
Szeged

A PÁLYAVÁLASZTÁSI DÖNTÉS ELŐKÉSZÍTÉSE

A „Pszichológia – nevelőknek” sorozat kiadványaként, az általános iskolai nevelők tudatosabb pályairányító munkájához nyújt jelentős segítséget *Dr. Völgyesy Pál* kandidátusi értekezésének tudományos ismeretterjesztő formában történt megjelentetése.

Köztudott, hogy a pályaválasztási tanácsadó tevékenység ma még nem tölti be az iskola falai között – sajnálatosan azon kívül sem – azt a szerepet, melyet társadalmi jelentőségénél fogva megérdemelne.

A szerző elsősorban pszichológiai aspektusból közelíti meg a pályaválasztás elméleti és gyakorlati problémáit, figyelembe véve a gyermeki személyiségfejlődés törvényszerűségeit és a pályaválasztási döntés társadalmi igényeit.

Az általános iskolára épülő pályaválasztási tanácsadás rendszere több tényezőtől függően funkcionál eredményesen, melyek közül a szerző kiemeli az életkor, a szociális tényezők és a személyiségfejlesztés, a munkára nevelés szerepét. Történeti visszatekintésében helyesen tárja fel a társadalmi-politikai és gazdasági fejlettség, valamint a pályaválasztás összefüggéseit, jelezve a hazai pályaválasztási tanácsadás terén elért gyakorlati-szervezeti és elméleti eredményeket, de túlzottnak tűnik az a megállapítása, hogy „az elméleti és gyakorlati munka hatására kialakult napjaink tanácsadó gyakorlata”.

Iskolarendszerünkben a pályaválasztás és az ezzel kapcsolatos pszichológiai kutatások kiindulópontja és meghatározója az a tény, hogy a tanulók 14. életévükben pályaválasztási döntés kényszerre előtt állnak. E problémakört gazdag szakirodalmi elemzéssel vizsgálja a szerző, helyesen kiemelve a pályaeorientációs tevékenység fontosságát és ennek eredményeként – a választó személyiségének legjobban megfelelő – pályaválasztást, amely feltételezi a társadalmilag kívánatos értékrendszer kialakulását is.

A személyiségfejlődés dialektikáját figyelembe véve – a metodikai megismerhetőség igényével –, a személyiségkép és a pályaválasztási döntés szempontjából leglényesebb személyiségjegyeket az alábbi rendszer szerint csoportosítja és részleteiben vizsgálja a szerző:

1. a magatartás általános összetevői;
2. a társadalomhoz, csoporthoz fűződő viszony által meghatározott magatartás összetevői;
3. az énkifejtés realitásszintjét meghatározó tényezők.

Az így kialakított modell vizsgálati eredményeit a pályaválasztás olyan jellemző indexcível veti egybe, mint a pályaeorientáció, a pályaismeret, a választott pálya és az egyéni jellemzők közötti megfelelés mértéke, valamint a pályamegvalósítási igény fejlettségi szintje. A felvázolt modell alapvető jellemzője „a gyakorlati pályaválasztási tevékenység során történő alkalmazhatóság”.

A problémátörténeti áttekintésre és ehhez kapcsolódó személyiségközpontú elméleti meg-alapozásra épülnek a további fejezetek, melyek a pályaválasztási döntés kialakulását befolyásoló módszereket és a komplex pályaválasztási elő-készítés kísérleti leírását, eredményeinek ismer-tetését tartalmazzák.

Feltétlenül indokolt mind a pályaválasztási előkészítés, mind a tanácsadás szempontjából annak a módszertani elvnek a kiemelése, hogy „olyan módszereket kell elsősorban alkalmazni, amelyek elcigendő mértékben képesek differenciálni az egyéni tulajdonságokat a személyiség-struktúrán belül, valamint az egyes személyek között, nemcsak pillanatnyi állapotukban, hanem fejlődésükben is” (38. o.).

A longitudinális elvnek érvényesítésével – jelezve a gyakorlati felhasználhatóság problémá-it is – a szerző meghatározza a pályaválasztási döntés iskolai gyakorlatának módszertani elveit és konkrét módszereit, melyek alkalmasak a pályaválasztás általános jellemzőinek megismeré-sére, a társadalmi struktúra szabályozó szerepé-nek valamint az önismeret, az intelligenciaszint és a személyiség dinamikus tulajdonságainak vizsgálatára. Továbbá foglalkozik a munkatevé-kenységgel kapcsolatos módszertani jellemzők és a döntésbefolyásolás módszereivel, melyek alkalmazhatóságának kísérleti bizonyítására is vállal-kozott a szerző.

A komplex pályaválasztási előkészítés kísérle-ti vizsgálata során a kiválasztott tanulócsopor-tok jellemzőiből kiindulva nyomon kíséri a pályaválasztási jellemzők és a tipikus személyi-ségjegyek, valamint a megvizsgált pályaválasz-tási és személyiségfaktorok közötti kapcsolatok változásait a vizsgált korcsoportban.

Meg kell jegyezni, hogy a szerző által alkal-mazott komplex vizsgálati eljárások nem adap-tálhatók a pályaválasztás pszichológiájában ke-vésbé járatos pedagógus munkájába, ugyanakkor a vizsgálatok eredményeinek értékelése és a szerző ebből adódó következtetései hasznos szempontokat nyújtanak a pedagógus olvasó számára pályaeorientációs munkájához.

(Tankönyvkiadó, Budapest, 1976.)

Dr. Riesz Béla

KEDVES ELŐFIZETŐINK!

A Módszertani Közlemények 1976/5. számban megküldött csekk felhasználásával szíveskedjék az 1977. évi esedékes előfizetési díjat — 50,— Ft-ot — csekkszámlánkra befizetni.

Ajánljuk olvasóinknak:

„A korszerű matematikatanítás néhány témaköre az általános iskolában” (30 Ft) és „Petőfi az iskolában” c. (20 Ft) módszertani kiadványainkat.

A posta rózsaszínű pénzesutalványait is felhasználhatják a megrendelők, ha ráírják „Jóváírandó a Módszertani Közlemények 393. sz. számlájára.”