

54854

S 935 / 163

AZ
ÁLTALÁNOS
ISKOLAI
TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1989. 29. ÉVFOLYAM

1 ✓

A szerkesztőbizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

A szerkesztőbizottság tagjai:

Dr. Fülöp László (Kaposvár), dr. Gácsér József (Szeged), dr. Horváth Péter (Budapest),
dr. Juhász Károly (Baja), dr. Magassy László (Szombathely), dr. Nagy Andor (Eger),
dr. Nagy József (Jászberény), Nanszákné dr. Cserfalvi Ilona (Debrecen)
Orosz Gáborné (Nyíregyháza), Pozsgai Vidáné dr. (Győr), dr. Puskás Albert (Szeged),
dr. Zukovits Imre (Pécs)

Főszerkesztő:

Dr. Dobcsányi Ferenc

Szerkesztők:

Dr. Békési Imréné, dr. Veszprémi László

TARTALOM

Dr. Farkas Gyula: Fény, növekedés és serdülés	1
Dr. Szeléndi Gábor: Gondolatok a szexuális nevelésről	9
Ördögh Gyözőné—Patajné Hegedűs Éva: Az iskola és a szülői ház közötti kapcsolatok új formái, lehetőségei napjainkban	15
ÚJ TANTERVEINKRŐL	
Pesti Gézáné: A Hangok — betűk című témakör tanításának tervezése	21
MŰHELY	
Dr. Madocsa László—Dr. Madocsa Lászlóné: Az idegen (orosz) nyelv tanításának lehetőségei az iskoláskor előtt	29
Dr. Bene Kálmán: Tantárgyon belüli kapcsolatok az irodalomtanításban	34
Toldi Lászlóné: Olvasás — megértés felmérése a felső tagozatban	38
Mókáné Hallók Zsuzsa: Könyvtári foglalkozás A csillagok nyomában címmel	49
ÖRÖKSÉG	
Nanszákné dr. Cserfalvi Ilona: Maróthi György	53
SZEMLE	
Eszik Zoltán—Fóti Péter—Pöcze Gábor—Somorjai Ildikó—Trencsényi László: Településbarát iskolák — iskolabarát települések	55
Dr. Györke Zoltán—Dr. Földes Csaba: Magyar—német—orosz beszédfordulatok	59
Erdösi Erika—Zakar András: Pályaválasztási elméletek	63
Rozgonyiné dr. Molnár Emma: Tanárok XIX. Nyári Akadémiája a Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán	63

Kiadja a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola

Szerkesztőség: 6701 Szeged, Április 4. útja 6. Telefon: 10-244

A lap kiadói gondozását a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Szakszervezeti Bizottsága látja el

A kiadásért felel: dr. Siposné dr. Kedves Éva

Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Hámán Kató utca 25. Telefon: 10-122

A címlapot tervezte: Fischer Ernő

Megjelent: 7400 példányban

ISSN 0544-7224

88-4358 — Szegedi Nyomda

Felelős vezető: Surányi Tibor

1989 APR 14

DR. FARKAS GYULA
Szeged

Fény, növekedés és serdülés



1. Bevezetés

Az anatómusok, biokémikusok, az idegrendszer és a belső elválasztású mirigyek működésével foglalkozó neuroendokrinológusok az utóbbi időben fokozottan vizsgálták a tobozmirigy (corpus pineale vagy epiphysis) fejlődésben betöltött szerepét. Már eddig is ismert volt, hogy a hormontermelés fokozódása, általában a belső elválasztású mirigyek tevékenysége jelentősen szabályozza a növekedést, testi fejlődést és érést. Legkorábban éppen a tobozmirigy lép működésbe, de szerepéről még a szakkönyvek is csak nagy vonalakban tesznek említést [1, 2].

A korszerű laboratóriumi módszerek birtokában azonban egyre gyarapodnak ismereteink a tobozmirigyről. Az eddig alárendelt fontosságúnak minősített belső elválasztású mirigyről meglepő fejlődéstani és működésbeli megfigyelések váltak ismertté, így az is, hogy az ember fejlődésében és serdülésében fontos szerepet játszik [3].

2. Anatómiai és élettani vonatkozások

Már a múlt században végzett szövettani kísérletek igazolták a tobozmirigynek az alacsonyabb rendű gerincesek „harmadik” szemével való nagyfokú hasonlóságát. Ezért ma már egyáltalában nem tűnik meglepőnek az a megállapítás, hogy működésében döntő fontossága van a szemem keresztül bejutó fénynek, a fény-sötétség napszaki (ún. cirkadián) változásának.

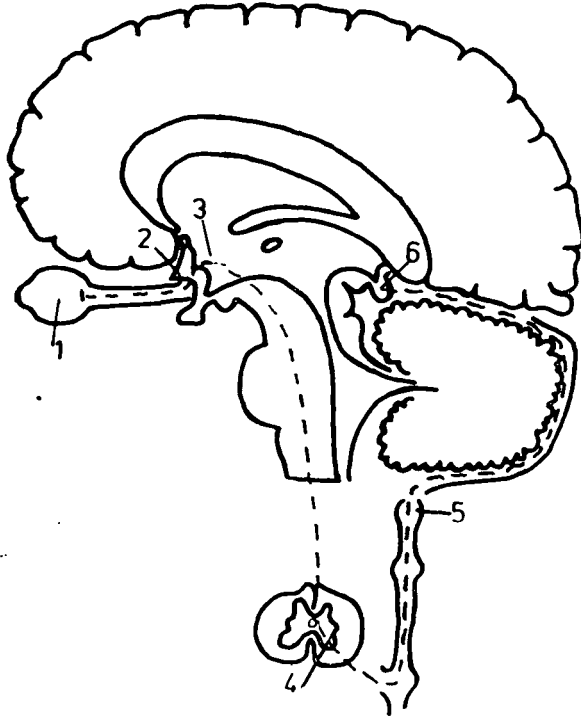
Nézzük, hogyan jut el a fény a szemgolyótól a tobozmirigyig!

Ennek ismertetésénél kénytelenek vagyunk az anatómiai megnevezésekhez igazodni, de ugyanakkor — lehetőség szerint — a magyar elnevezést is megadjuk. Így ez a fejezet elsősorban a biológia szakos tanárok számára lehet érdeklődésfelkeltő.

A fény a szemgolyó fényre érzékeny ideghártyájáról (retina) kiváltott hirtelen rövid hatások (impulzusok) formájában a köztiagy alsó részét és oldalfalait alkotó, a III. agykamra oldalfalában elhelyezkedő nagy, ovoid alakú idegdúc (thalmus) alatti hypothalamus idegmagvába (nucleus suprachiasmaticus), majd onnan másik idegmagvakba (nuclei paraventriculares) jut. A nucleus suprachiasmaticus az emlősök szervezetében ún. önálló központi cirkadian rezgéskeltőként (autonóm centralis cirkadian oszcillator) működik, és az idegi-hormonális ritmusok napszaki körforgásának (ciklusának) a szabályozásában van szerepe [4].

A hypothalamikus magvakból a hatások (impulzusok) idegrostokon a gerincvelő oldalsó (intermediolateralis) magoszlopába, majd az akaratunktól független (ve-

getatív) idegrendszerhez tartozó ún. adrenerg rostokon keresztül a gerincoszlop két oldalán lévő vegetatív dúcláncba jutnak. A végső, ún. szimpatikus bemenet (input) a tobozmirigyhez a 2—3. nyakcsigolya szintjében levő nyaki szimpatikus dúclánc felső idegdúcából (ganglion cervicale superius) érkezik. Ezt a kissé túl bonyolultnak tűnő folyamatot szemlélteti az 1. ábra.



1. ábra. A fény útja a szemgolyótól a tobozmirigyig (1. szemgolyó, 2. nucleus supra-chiasmaticus, 3. nucleus paraventricularis, 4. oldalsó szarv, 5. ganglion cervicale superior, 6. tobozmirigy)

Az idegi bemenet (neurális input) a tobozmirigyben belső elválasztású kimenetté (endokrin output) változik. A tobozmirigy működő sejtjein végződő szimpatikus rostokból ritmikus módon adrenalin szabadul fel, ami a fény és sötétség napszaki változásaival van összefüggésben [5]. Az adrenalin aktiválja a tobozmirigyben a N-acetil-transzferáz (NAT) nevű enzimet, amely a tobozmirigy melatonin hormonjának a szintézisét határozza meg. Az enzimnek az aktivitását a fényhatás kontrollálja, amennyiben sötétben az aktivitás és ennek következtében a melatonin mennyisége növekszik, míg fényenél az enzim aktivitása és ennek következtében a melatonin termelődése csökken [6, 7].

Az eddigieket tehát röviden összefoglalva: a szemgolyóba jutó fény többszöri áttételen keresztül az idegrendszer közvetítésével a tobozmirigyhez jut, amelyben a fény hatására csökken a melatonin termelődése.

A tobozmirigyben képződött melatonin (5-metoxi-N-acetil-triptamin) az emberi szervezet olyan hormonszerű anyaga, amely nagyon zsírolédkony, így könnyen bekap-

csolódhat bármelyik anyagcsere-folyamatba. Termelődésének helyéről — a tobozmirigyből — a véráram segítségével (haematogen úton) jut el a célsejtekhez. Normális körülmények között embernél a vér melatonintartalma nappal 18—20, éjjel 30—35 pg/ml, fiatalkorban nagyobb, mint felnőttkorban. A melatoninnak a szervezetben nem általános, hanem inkább specifikus hatása van.

3. A fény szerepe a tobozmirigy működésében

Mint az előbbieken láttuk, az ember vérének melatonintartalma összefüggésben van a nappalok és éjszakák változásával (cirkadián ritmus).

Juhokkal végzett kísérletek is igazolták, hogy a természetes fény elnyomja a melatonin szintézist.

Az embernek a fényre adott válaszreakciója a melatonintermelésben nagyon hasonlít a többi emlősfajéhoz.

Megfigyelték, hogy az embernél a melatonin termelődésének maximuma éjjel 1—3 óra között van. Hat alvó emberen érdekes megfigyelést végeztek. Az alvó embereket éjjel felébresztették, majd 2500 luxos fényű megvilágítást alkalmaztak, és megfigyelték, hogy éjjel 2 és 4 óra között az emberek szérumának melatonintartalma jelentősen csökkent. Az alvás sötétben való folytatásakor a melatoninkoncentráció azonnal emelkedni kezdett. A melatonin képződésének az elnyomásához embernél — más emlősfajoktól eltérően — intenzívebb fény szükséges. Míg patkányoknál ehhez már 100 lux elegendő, addig embernél csak 500 luxnál intenzívebb fény váltja ki ugyanazt a hatást.

Teljesen jogosan vetődhet fel a kérdés, hogy miként alakul a melatoninképződés állandó sötétben tartott vagy megvakított állatoknál, a vak embereknél.

Ezekben az esetekben a melatonintermelésnek egy sajátos cirkadián ritmusa alakul ki. Az állandóan sötétségben tartott vagy megvakított patkányoknál a tobozmirigy melatonintartalma nem állandó, hanem ciklikusan változik, s a változás eltérése is hasonlít a normális napszaki ritmusban tartott állatokéhoz. Ezért feltételezik, hogy a melatonin képződésének ritmusához valószínűleg szükséges a korábban említett nucleus suprachiasmaticus belső cirkadián periodikusan váltakozó szabályozó szerepe.

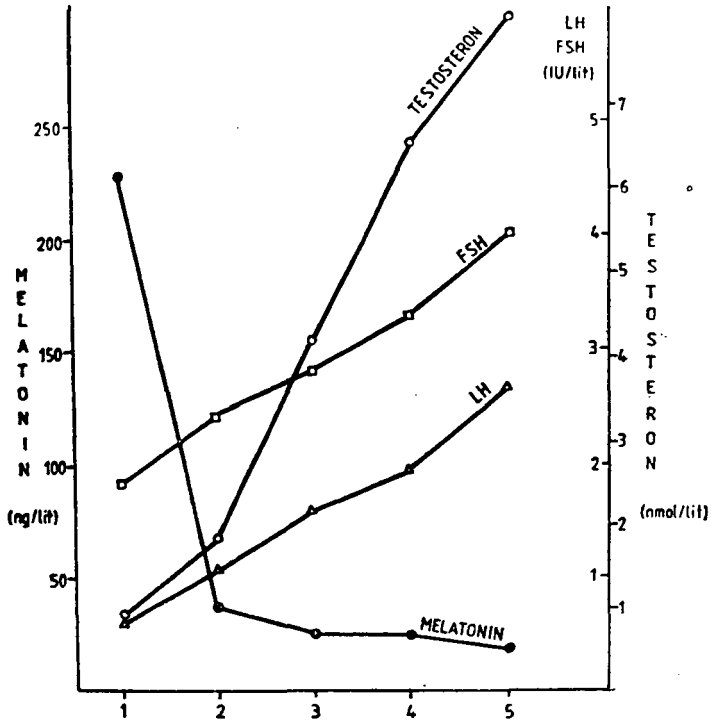
Négy teljesen fényérzékeny embernél a szérum melatoninértékeit 14 és 23 óraker megmérve megállapították, hogy a fény kizárása az embernél a melatonintermelés fáziseltolódásához vezet, mivel a nappali értékek a normálisan látókéhoz képest magasabbak voltak, mint az éjszakaiak. Vak embereknél a melatonintermelésnek a 24 órás ciklusa késik, 24.7 órás lesz, ami a hormon kiválasztásának maximumát heti kb. 4—6 órával késlelteti. Azoknál a vak embereknél, akiknél tudatosult, és elfogadták a látó emberek 24 órás időbeosztását, megjelent a szinkronizált nappal—éjszakai ritmus.

Mindezekből következik, hogy a sötétség—világosság változásának érzékelése fontos az ember számára a melatonin cirkadián ritmusának pontos beállításához. Az ember melatonin cirkadián ritmusos koncentrációváltozása csecsemőkorban, a 3—9. hónapok között alakul ki (8).

4. A melatonin szerepe a növekedésben

Már 1898 óta ismert, hogy ha a tobozmirigy az embernél hiányzik vagy megsérül, akkor korai serdülés (pubertas praecox) lép fel. Ennek okát egészen addig, amíg a melatonin nem ismerték meg jobban, nem tudták megmagyarázni. A hormon kivonásával és hatásának megismerésével vált világossá, hogy a szervezet magasabb melatoninszintje gátolja az ivarmirigyek érését, s így a serdülést késlelteti.

A melatonin és a nemi hormonok mennyiségi változásának alakulását jól szemlélteti a 2. ábra, amelyen a másodlagos nemi jellegek fejlődési fokozatainak (1—5. foko-



2. ábra. A melatonin és a nemi hormonok koncentrációjának változása a másodlagos nemi jellegek érési fokozatai (1—5. fokozat) szerint

zat a vízszintes tengelyen) a függvényében figyelhetjük meg az említett hormonok koncentrációjának változását. Az ábrából jól kiolvasható, hogy amikor megkezdődik a másodlagos nemi jellegek fejlődése, nagyon hirtelen csökkenni kezd a szervezet melatoninszintje, s egyidejűleg emelkedni kezd a nemi hormonok koncentrációja. Szervezetünk tehát a szükségesnél korábbi érés elkerülését fokozott melatonin termelésével védi ki.

Több éven keresztül végzett megfigyelések alapján azt is megállapították [9], hogy az egészséges, látó gyermekek maximális növekedése január és június közötti időszakra tehető. Vakoknál és gyengén látóknál a növekedés az egész év alatt egyenletes. Ezek arra utalnak, hogy a látó gyermekek növekedése azokban a hónapokban a legkifejezettebb, amelyekben a nappali megvilágítás nagyobb mértékű. Növekedésük tehát a fény-

től és esetleg még más, évszaktól függő (cirkannuális ritmus) környezeti faktoroktól is függ, oly módon, hogy a növekedés ritmusát valamilyen, a fényhatással összefüggő szinkronizáló idegi-hormonhatás irányítja. Előbbiek alapján nagy a valószínűsége annak, hogy ezt a szerepet a melatonin tölti be a szervezetben.

5. A melatonin szerepe a serdülésben

Embernél — mint a 2. ábrából láttuk — a serdülés idején a melatoninszint fokozatosan csökken. A vakon született leányoknál korábban kezdődik az első menstruáció (menarche), mint a normális látásúaknál. Eszerint tehát a látás hiánya embernél a szexuális érés meggyorsulásához vezet. Ez ellentétben van azzal a tapasztalattal, hogy a kevés fény sok melatoninképződéshez s ezzel összefüggésben későbbi éréshez vezet.

Ennek feloldására az a magyarázat adható, hogy vakoknál elmarad az évszakonként váltakozó fény—sötétség napszaki ritmusok érére kifejtett szinkronizáló hatása. Náluk a melatonintermelésben egy ún. szabadonfutó belső cirkadián ritmus alakul ki, amelyet a nucleus suprachiasmaticus szabályoz, s amelyet nem befolyásolnak a szezonálisan váltakozó fény—sötét periódusok. Az ily módon állandóvá vált, kiegyensúlyozott melatonin cirkadián ritmus korábbi éréshez vezethet, míg a látóknál az évszakoktól függően egyszer serkentő (hosszú nappalos), egyszer gátló (rövid nappalos) fényszakasz alatt működő melatonin cirkadián ritmus a serdülést valószínűleg késlelteti. Így a nappalok és éjszakák hosszúsága, valamint a léghőmérséklet évszakonkénti változása lehetnek a szervezet „központi szabályozómechanizmusának” a beindítói.

Ezt állatkísérletek is alátámasztják. Egyes emlősöknél és alacsonyabb rendű gerinceseknél a fényszakaszok és a hőmérséklet változásának hormonális szabályozó szerepe van, amely befolyásolja életmódjukat, a szezonális párzási időszak bekövetkezését.

Szezonálisan változik az ember szexuális aktivitása is. Férfiaknál a szexuális aktivitás és a szérum tesztoszteron szintje az őszi hónapokban (október, november) emelkedik.

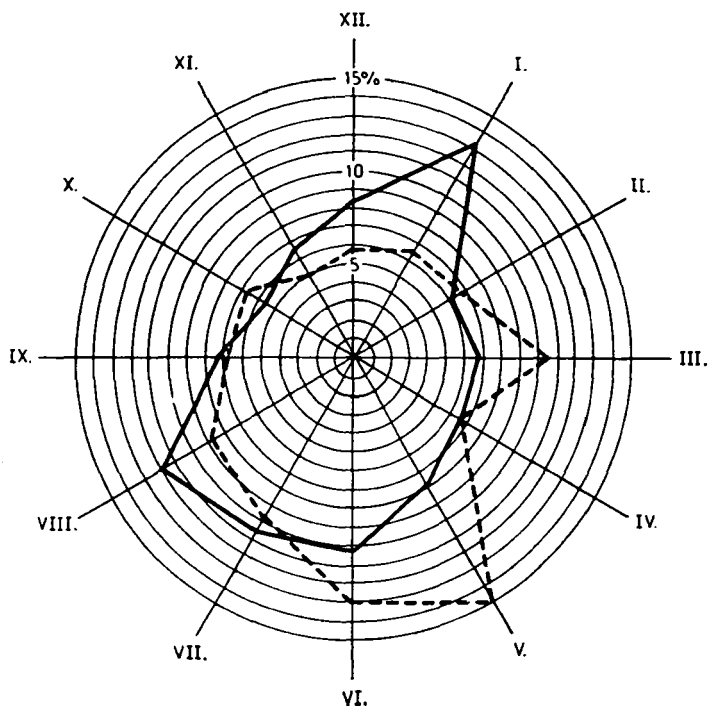
Mind a külföldi, mind a hazai megfigyelések igazolják, hogy a leányok serdülése, első menstruációjuk ideje szezonális ingadozást mutat. Egy téli és egy nyári csúcst figyelhető meg. Ugyanakkor hazai tapasztalatok azt is alátámasztották, hogy az átlagos napsütéses órák száma és a szezonálisan jelentkező menarche között matematikailag igazolható összefüggés (korreláció) van [10].

A tobozmirigy a nappalok és éjszakák hosszának évszakonkénti változása alapján szinkronizálja a természetben élő emlősök párzási idejét [11], így az utódok az év legkedvezőbb időszakában születnek, amikor fejlődésük és továbbélésük optimálisan biztosított.

Embernél ezek a szabályozómechanizmusok már nem érvényesülnek ilyen szigorúan, jóllehet a születésnek és a menarche megjelenésének is van szezonalitása. Utóbira a dél-magyarországi serdülésvizsgálatok is utalnak [12].

A 3. ábrán a menarche jelentkezésének havonkénti megoszlását láthatjuk magyar anyáknál és leányaiknál. Mindkét csoport menarche-hónapjainak megoszlásában két csúcst figyelhető meg, amelyek nem esnek egybe. A menarche az anyáknál márciusban és májusban, leányaiknál januárban és augusztusban gyakrabban jelentkezik, mint az év más hónapjaiban.

Az embernél ennek a szezonalitásnak azonban már valószínűleg nincs szaporodásbiológiai fontossága, viszont a jelenség arra utal, hogy ebben az esetben a tobozmirigy működése az élővilág fejlődése során kialakult olyan fontos szabályozómechanizmusra tett szert, amely még az embernél is érzeteti hatását.



3. ábra. Az anyák és leányaik első vérzési idejének (menarche) gyakorisága az év különböző hónapjaiban
 (— — — anyák menarche hónapja, — leányok menarche hónapja)

De vajon miként magyarázható az anyák és leányaik közötti eltérés?

Ismert tény, hogy a környezeti tényezők a fiatalok növekedését befolyásolják. Az előnyösebb hatások gyorsítják, a hátrányosak lassítják a növekedést. Előbbi az akceleráció, utóbbi a retardáció jelensége.

Ezek között a tényezők között, úgy tűnik, nem szabad figyelmen kívül hagynunk az elektrotechnika vívmányainak (mesterséges fény alkalmazása a lakásokban, iskolákban, televízió, mozi stb.) fejlődésre és serdülésre gyakorolt hatását. A mesterséges megvilágítás — mint korábban már utaltunk rá — megüti a tobozmirigynél a nappalok évszakonként változó hosszúságának érzékelését. A rövid nappalokat villanyvilágítással tetszés szerint meghosszabíthatjuk, és ha ez napról napra, hétről hétre történik, akkor a serkentő fényszakaszok hatása biztosan érvényesülni fog a fejlődő szervezetben. Az iskolában, a munkaszatnál, az olvasásnál használt fényhatás már elegendő ahhoz, hogy belépjen a melatonin cirkadián ritmusának szabályozásába [13].

Elképzelhető tehát, hogy a leányok első vérzésének januári csúcsgyakorisága az anyák márciusi hasonló jelenségével hozható kapcsolatba, s hogy a leányokat — akiknél a fényhatás intenzívebb volt, mint az anyáknál — „megtévesztette”, cirkadián ritmusukat módosította a nagyobb fényhatás.

6. A melatonin és a pajzsmirigy összefüggése

Egyes emlősállatok szezonális nemi aktivitása és szaporodása mellett szőrzetük évszakonkénti színváltozása is valamilyen központi szabályozómechanizmus alatt áll. Ebben fontos szerepe lehet a melatoninnak.

Ha például hörcsögöknél eltávolítják a tobozmirigyet, nem alakul ki a sötétebb, dúsabb téli szőrzet.

Az ember hajszínének életkorral járó változása is beilleszthető a tobozmirigy növekedésre-érésre kifejtett szerepéről mondottakba. Különböző korcsoportú vagy ugyanazon gyermekek évenként ismétlődő vizsgálata igazolta, hogy a kisgyermekek hajszíne statisztikailag igazolható módon világosabb, mint a serdülőké és felnőtteké. Számos külföldi megfigyelés mellett ezt a hazai tapasztalatok is igazolták [14], ugyanis több, mint ötezer gyermeknél 3. és 7. életévek között elsősorban a szőke hajszín legkülönbözőbb árnyalatai fordulnak elő, 7. évtől azonban a szőke helyett a barna hajszín lesz a gyakoribb.

Azt, hogy a melatonin a legerősebb melanocita (a bőrben levő, festékanyagot termelő sejttípus) világosító szer, ismert. Korábban arra is utaltunk, hogy a serdülés megkezdődéséig (mintegy 8 éves korig) szervezetünk melatonin koncentrációja magasabb, mint a későbbi életkorban. Teljesen logikus tehát, hogy a serdülés megkezdődése, a melatonin koncentrációjának csökkenése, valamint a nemi hormonok termelődésének fokozódása nem lehet egymástól független folyamat. Mindenesetre a hajszín ilyen változása önmagában is alkalmas arra, hogy különösebb vizsgálat nélkül következtessünk a gyermek serdülésének mértékére.

7. A fény és serdülés összefüggésének hasznosítása az általános iskolában

Annak ellenére, hogy már az eddigiekben is történt utalás arra, hogy a felvetett probléma miként kapcsolódik az általános iskolai tevékenységhez, célszerű erre külön is kitérni. Nyilvánvaló ugyanis, hogy sem a melatoninképzés folyamatának ismertetése, sem az említett anatómiarészletek tárgyalása nem lehet célja és feladata az általános iskolai tanárnak.

Akkor hol hasznosíthatók ezek a meglehetősen új ismeretek?

Megítélésünk szerint ennek két fő területe említhető, ahol — részben indirekt módon — mégis célszerű foglalkozni a problémával.

Az egyik az oktatás folyamata, ahol az élővilág általános törvényszerűségeinek megismertetéséről van szó.

Amikor csak annyit veszünk tudomásul, vagy közlünk a tanulókkal, hogy a fény hatása, a nappalok és éjszakák váltakozása (cirkadián ritmus), az évszakok eltérő hatása (cirkannuális ritmus) alól az állat és az ember sem vonhatja ki magát, máris analógia figyelhető meg a növények és állatok, valamint az ember között. Anélkül, hogy megfogalmaznánk, az élővilág egységére hívtuk fel a figyelmet. De meg is fogalmazhatjuk úgy, hogy a fényre való érzékenység az élővilág fejlődése során kialakult — s úgy tűnik — minden élőlényre jellemző tulajdonság. Ez a törvények egyetemes jellegének [15] a felismerését teszi lehetővé. Ezzel kapcsolatban megemlíthető az a kísérlet is, amikor kacsák egyik csoportját éjjel és nappal fényben, másik csoportját pedig természetes körülmények között nevelték. A fényben nevelődött kacsák hamarabb tojták le tojásaikat [16].

A bevezetőben utaltunk arra, hogy a tobozmirigy jelentőségére csak az utóbbi évtized kutatásai mutattak rá. A jelenlegi 8. osztályos Biológia tankönyv is említi, hogy a

mirigy működését nem ismerjük pontosan [17]. Ha csak röviden utalunk arra, hogy a tudományos módszerek fejlődése tette lehetővé, hogy a tobozmirigyről is ma már többet tudunk, akkor a tanulóknak elmélyíthetjük a világ megismerhetőségének elvét [15].

Az általános iskolai tankönyv a férfi és nő szervezetének tárgyalásakor kitér a hormonrendszer szabályozó szerepére, a növekedéssel és fejlődéssel való kapcsolatára. Talán nem tűnik túlzottnak, ha a tanár említést tesz arról is, hogy a tobozmirigy hormonja (a melatonin) kb. 8 éves korig gátolja a nemi érés megkezdődését. A tankönyvben ugyanis szó van arról, hogy a nemi hormonok serkentik a nemi érést. Ennek a két-féle hormonhatásnak az említése — anélkül, hogy a részletekbe bocsátkoznánk — több törvényszerűség felismerését teszi lehetővé. Így az ellentétek egységének és harcának törvényét, az egész és a rész viszonyának [15] a megismertetését segíti elő.

Amikor arról van szó, hogy csak a nemi hormonok (és melatonin) egy bizonyos mennyiségénél következik be a serdülés kezdete, máris a mennyiségi és minőségi változások összefüggésének a kérdésénél vagyunk.

A nagyobb fényhatásra bekövetkező korábbi serdülés szükségszerű, de hogy hol és mennyi fény éri az embert, az alapján véletlen.

Nagyon szeretnénk hangsúlyozni, hogy nem arról van szó, hogy az általános iskolában filozófiai tételeket tanítsunk, de arról lehet szó, hogy ezeket a tételeket a tananyagban keresztül felvillantsuk, s olyan példákat, amelyek erre alkalmasak, felhasználjunk. Nem valószínű, hogy a nagyon korán kezdődő matematikai oktatás elején elhangzik a kombinatorika megnevezése. Amikor azonban egy alsó tagozatos tanuló pl. egy babát három blúzzal és öt szoknyával a lehetséges változatokban kell hogy felöltöztessen, mégis erről van szó. Ilyenformán vagyunk a biológia és a filozófia kapcsolatával is.

Azt, hogy az utóbbiak összekapcsolása az általános iskolában tanító biológia szakos tanárainknak még nehéz feladat, az egyetemi levelező oktatás tapasztalatai bizonyítják.

A tárgyalat ismeretek hasznosításának másik területe a szexuális nevelés.

Ebben az esetben egyrészt hasznos, ha az osztályfőnök ismeri a fény és serdülési idő összefüggését, és munkájában azt figyelembe is veszi.

Másrészt — ha nem is számonkérési céllal — hasznos az is, ha az összefüggéseket a tanulók ismereteinek és életkori sajátosságainak figyelembevételével feltárja a tanítványoknak. Az általános iskolások egyetemi látogatásai során szerzett tapasztalatok is alátámasztják, hogy a tanulók érdekesnek, izgalmasnak tartják és érdeklődéssel hallgatják azt, hogy a fény nemcsak a növények életében olyan fontos.

Sajnos, az iskolai világitásra vonatkozó összehasonlító adatok hiányában nem lehet még konkrétabb és a tanulókhöz közelebb álló példát említeni.

8. Összefoglalás

Elsősorban az 1980-as években végzett kutatások eredményei arra utalnak, hogy a tobozmirigynek a fejlődésre, növekedésre, serdülésre gyakorolt hatása nagyobb, mint ahogyan azt korábban gondoltuk. A tobozmirigy által termelt melatonin nevű hormon igazolható módon befolyásolja a serdülést. A hormonnak a vérérszékbe való koncentrációja szoros összefüggésben van a fényhatással: kevesebb fény fokozza a melatonin termelődését, s ez késlelteti a serdülést, és fordítva. Az iskolában, ahol nagyobb fényhatás éri a tanulókat (világítás, audiovizuális eszközök használata stb. révén) ezzel számolni kell, így a serdüléssel kapcsolatos nevelőmunka korábban jelzett szempontjait [18] újabban (fényhatás) bővíthetjük ki.

- [1] *Obál Ferenc (szerk.):* Az emberi test. Gondolat Kiadó, Budapest, 1968. 1211—1212. old.
- [2] *Bálint Péter (szerk.):* Orvosi élettan. Medicina Kiadó, Budapest, 1986. 884—885. old.
- [3] *Wurtman, R. J.—Moskowitz, M. A.:* The pineal organ. *J. Med.* 296. 1977. 1329., 1383.
- [4] *Rúzsás, Cs.—Iretini, G. P.—Mess Béla:* Interactions between non-serotonergic neurotransmitters of reproductive activity in the rat. In: *The pineal gland. Current state of pineal research.* Hrsg. Mess, Béla—Rúzsás, Cs.—Tima, L.—Pévet, P. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1985. 253—270. old.
- [5] *Tamarkin, L.—Baird, C. J.—Almeida, O. F. X.:* Melatonin: a coordinating signal for mammalian reproduction? *Science.* 227. 1985. 714—720.
- [6] *Sommer, K.:* *Der Mensch. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin, 1986. 543—544. old.*
- [7] *Axelrod, J.—Weissbach, H.:* Enzymatic O-methylation of N-acetylserotonin to melatonin. *Science,* 131. 1960. 1312.
- [8] *Gubta, D.:* Human development and the pineal gland. In: *The pineal gland during development.* Hrsg. Gupta, D.—Reiter, R. J. London, 1986. 117—133. old.
- [9] *Marshall, W. A.—Swan, A. V.:* Seasonal variation in growth rates of normal and blind children. *Human Biology.* 43. 1971. 502—516.
- [10] *Farkas Gyula:* Die Grösse des Menarche-Medianwertes in Ungarn und seine Beziehung zu meteorologischen Angaben. *Ärztl. Jugendkunde.* 70. 1979. 275—281.
- [11] *Pévet, P.:* 5-methoxyindoles, pineal and seasonal reproduction — a new approach. In: *The pineal gland. Current state of pineal research.* Hrsg. Mess Béla—Rúzsás, Cs.—Tima, L.—Pévet, P. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1985. 163—186. old.
- [12] *Farkas Gyula:* Dél-alföldi 10—18 évesek testi fejlettsége és a leányok menarche kora. Akadémiai doktori értekezés, Szeged, 1986. 105—110. old.
- [13] *Lewy, A. J.—Webr, T. A.—Goodwin, F. K.—Newsome, D. A.—Markey, S. P.:* Light supresse melatonin secretion in humans. *Science.* 210. 1980. 1267—1269.
- [14] *Farkas Gyula:* A Csongrád megyei gyermekek szem- és hajszíne. *Anthrop. Közl.* 8. 1964. 17—35.
- [15] *Szigeti Györgyné—Vári Györgyné—Volczar Árpád (szerk.):* Filozófiai kislexikon. 2. kiadás. Kosuth Kiadó, Budapest, 1976. 80—81, 224—225, 304, 345—346., 376.
- [16] *Radnóti Magda:* A megvilágítás jelentősége a gonádok működésében. *Orvosi hetilap.* 10. 1953. 262.
- [17] *Horváth Gellértné—Victor András:* *Biológia* 8. Tankönyvkiadó, Budapest, 1985. 26—28.
- [18] *Farkas Gyula:* A leányok serdülését befolyásoló tényezők ismeretének jelentősége a szexuális nevelésben. *Módszertani Közlemények.* 25. 1985. 277—235.

DR. SZELÉNDI GÁBOR
Kaposvár

Gondolatok a szexuális nevelésről

Nevelőmunkánk egyik legbonyolultabb, eléggé eltérő módon megítélt és nagyon különböző módon megvalósított feladata a szexuális nevelés. Mind a társadalmi érdeklődést, mind a nagyon eltérő nézeteket felszínre hozzák az időnként fellángoló viták e kérdésről, mint az utóbbi időben a *Nők Lapjában*, a *Gyermekünk* című folyóiratban vagy a rádió *Tanakodó* című műsorában, meg ezt követően a Köznevelésben — a feltett kérdések, a megszólaló vélemények. [1] Úgy tűnik, hogy még sokakban él az évszázados szemlélet, mely a szexualitást tabuként kezelte, elhallgatta. A családban a szülő szinte soha nem beszélt a nemiségről a gyermekkel. Ha beszélt, akkor is a kérdéseire zavart, kitérő vagy őszintétlen válaszokat adott. [2] Ezt a tartózkodást jelezte annak idején az e témában bemutatott film címe, az *Amiről nem beszélünk*, vagy a későbbi időben az eléggé semleges *Helga* cím, a különben értékes film előtt. A fenti vitákban megszólaló konzervatív nézetek mellett hivatkozhatunk az egyes pedagógusok körében

fellelhető nézetekre is, mint egyik kollégáméra: miért kell erről annyit beszélni, évszázadokon át mindig megoldódott ez a probléma, most is megoldódna a külön tárgyalás, felkészítés nélkül is.

A következőkben tekintsük át röviden: mit ad a gyakorló pedagógus kezébe e feladat megoldására az elmélet és módszertan a különböző műveivel.

Az általános iskolai nevelőmunkára felkészülő tanító- és tanárjelölt, meg az érdeklődő gyakorló pedagógus a Pedagógiai tankönyvben [3] a nevelés fő feladatai között, az Erkölcsei nevelés kifejtése közben, pontosabban a szocialista humanizmusra való nevelés címszónál talál tömör kifejtést a szexuális nevelésről. A humanizmusra neveléssel kapcsolatban külön ki kell térnünk a másik nemhez való igazi emberi viszony elvi, tartalmi, erkölcsi követelményeire. A két nem közti kapcsolatban a szerelem, erotika és a szexualitás komplexitását kell megvizsgálni. A biológiai és a keresztény vallás-erkölcsekből eredő felfogással szemben a marxista felfogás a férfi és nő kapcsolatát az emberek közti viszony egyik esetének vallja, társadalmi jellegűnek és a kulturáltsági fok által meghatározottnak. Melyben a humánus a szerelmen alapuló kapcsolatban valósul meg. A szerelem intenzív, tartós lelki állapot, mély érzelmi kötődés a más-nemű társához... a szerelem feltételezi a viszonztszerelmet, a kölcsönösséget, az önzés, egoizmus kizárását. A szexualitás a szerelmi kapcsolat egyik mozzanata. A marxista etika mind az utódnemzés, mind az egyéni kölcsönös örömszerzés esetét emberhez mérten ítéli.

A gyermekeket kiskoruktól kezdve a „jövő szerelemre” kell nevelni, azaz humánus emberi kapcsolatokra. A serdülőkorban a másik nem iránti érdeklődést nem gátolni kell, hanem elő kell segíteni, hogy nemes emberi érzések, kölcsönös tisztelet, egymásért való felelősség tegye széppé, élményekben gazdaggá a kölcsönös vonzalmat. Mivel az általános iskolás gyermekek nem eléggé érettek érzelmileg, szociálisan sem érettek egy esetleges nemi kapcsolat jelentőségének megítélésében, és az esetleg megszülető gyermek sorsáért sem vállalhatnak felelősséget, ezért nem engedhető meg, nem erkölcsös az ifjúkor (kb. 18. év) előtt a szexuális kapcsolat. A probléma bővebb kifejtésére javasolja a Családi életre nevelés című főiskolai jegyzetet. [4]

Ezzel a kissé szemérmes, az erkölcsi nevelésbe ágyazott kifejtési móddal szemben a Pedagógiai Lexikonunk nyíltabban fogalmaz a szexuálpedagógia címszóval. [5] A pedagógiának az a része, amely az ifjúság nemi nevelésének kérdéseivel foglalkozik. Feladatai: 1. a nemi felvilágosítás (a férfi és női szaporítószervek anatómiájáról és működéséről, a szexuális higiénéről, a fogamzás megelőzéséről és megszakításáról, a nemek közti kapcsolat etikai követelményéről); 2. a nemi felelősségre, a társ, a házastárs, a leendő szülő felelősségére, a család alapítására és védelmére való ránevelés. A szexuálpedagógia legfőbb elvei: 1. a bizalom a „kényes kérdés” feltárásánál, 2. a tudományosság, 3. az aktív előkészítés, 4. a folyamatosság, 5. az életkori sajátosságokhoz való alkalmazkodás. A szexuálpedagógia a szülők, a nevelők és az orvosok (egészségügyi dolgozók) nagy tapintatot igénylő közös, összehangolt feladata.

Pedagógusképző intézményeink hallgatói és a gyakorló pedagógusok az egyik társ-tudomány tanításaiból, a Pszichológia című tankönyvből, a témával kapcsolatban a következőkről szerezhetnek tudomást. [6] A gyermek pszichoszexuális fejlődésének áttekintése című fejezetből a csecsemőkorra vonatkozóan az alapvető anya—gyermek kapcsolat mellett tudomást szerezhetnek a csecsemő saját nemi szerveit felfedező és az azokkal történő játékaikról, a meztelenség megítéléséről. A nemi azonosságtudat és nemi szerep című részben a gyermek pszichoszexuális identitásának kialakulásáról (saját nemével való azonosulásról), a nemi szerep tanulásáról, a saját testével való játék (autoerotika) mellett a heteroerotika kezdetéről, a másik nemű gyermekkel kapcsolatos nemi kíváncsiság kialakulásáról, az apával, ill. anyával való azonosulás, nemegyszer „sze-

relem" jelentkezéséről. A szexuális kíváncsiság és játék című részben olvashatunk a kezdeti, primitív onániáról, mint a normális fejlődés menet természetes velejárójáról; az erogén zónák felfedezése és kipróbálása nélkülözhetetlen mozzanata a fejlődésnek. A meztelenség szerepéről és a „szemérmes nevelés” veszélyeiről, a gátlásossá, szegénylőssé alakulásáról. Sőt a már olykor megjelenő gyermekszerelemről és a szexuális szerepjátékokról, a papás-mamás és a doktorjátékokról. A szülőkhöz való viszony változása című részben szó esik a freudi kifejtés szerinti Ödipusz-konfliktusról, a kisfiúk édesanyjuk iránti ragaszkodásáról, az apa iránti féltékenység kialakulásáról, valamint az eltérő nemű gyermekek saját nemű szülőjéhez való megfelelő kapcsolata kialakulásáról, azaz a saját nemi szerep megtanulásáról.

A serdülő- és ifjúkor című fejezetben a Pszichoszexuális fejlődés, párválasztási szocializáció címszó alatt szó esik a következőkről. A pszichoszexuális reakciókészség alakulása taglalásának során az önkielégítés, a maszturbáció problémáit ismerjük meg a háromtényezős fejlődés részeként, a pszichofiziológiai, az emocionális és intellektuális oldalt érintve. Kitér a fiúk és lányok közötti eltérésekre az onániával, maszturbációval kapcsolatban. A szexuális szerepmagatartás tényezői című részben bemutatja a 3 szexuális attitűdöt, mely meghatározó a nemi fejlődésben: 1. az elfogadó, érzelmi azonosulás, 2. elutasító, az egyén vagy a másik nemmel azonosul, homoszexuális lesz, vagy elutasít mindenféle szexualitást, 3. ambivalens attitűd megnyilvánulhat biszexualitásban vagy más szexuális zavarokban. A normális, azaz heteroszexuális orientáció kialakulásában mind a családon belüli, mind azon kívüli hatások szerepet játszanak, az, hogy milyen attitűd uralkodik a családban, milyenek az első szexuális élmények stb. A partnerkapcsolatok fejlődése című rész kifejti, hogy 13—14 éves korban kezdődik meg a nemek egymáshoz való tényleges közeledése, a csoportok, majd párok kialakulása. A randevúzás pozitív funkcióiról szólva kifejtik, hogy a rövid idejű együttjárást követik a tartós együttjárás periódusai. Ezekben a fiatalok gyakorolhatják saját nemi szerepüket, a másik nemmel való kapcsolat formáit, kialakul a partnerideál; sikerélményhez jutnak, lesz összehasonlítási alapjuk, mely majd segít végleges párválasztásukban. A szerelmi képesség fejlődése című rész tárgyalja az érettebb szerelem kialakulásának főbb feltételeit, így az érzelmi és értelmi tényezők egységét, az egyenrangúságot a feleknél, az illúziók háttérbe szorulását, a jobb megismerést és az őszinteséget kettejük kapcsolatában. Partnerkapcsolati problémák és következmények című fejezetben a jelentkező zavarokat tárja fel, melyek a túl korai vagy túl késői kapcsolatból eredhetnek. Itt kitér a szexuális kapcsolatlétesítés problémáira, arra, hogy mikor korai ez, de taglalja a túl későn kezdett nemi kapcsolatból származó kedvezőtlen következményeket is, a különböző zavarokat. A párválasztási érettség kialakulása címmel a normális fejlődés menet végén jelentkező érettség kritériumait vázolja: 1. a szexuális szükséglet, 2. érzelmi biztonság, 3. elismerési és értékelési szükséglet, 4. a gyermek iránti vágy, vagyis a szülővé válás szükséglete. Kiemeli, hogy kívánatos, hogy a párválasztás, házasságkötés a párválasztási érettség kialakulása után történjék, vagyis 20—25 éves korban, ifjúkor végén, a felnőttkor kezdetén.

Gyakorlati nevelőmunkánkat közvetlenül irányítja Az általános iskolai nevelés és oktatás terve [7], mely a következő útmutatást adja a tanulók szexuális neveléséről. Az általános iskola célja, hogy megalapozza a szocialista ember személyiségének az ismeret—világnézet—magatartás egységében történő kialakítását; fejlessze a szocialista emberre jellemző erkölcsi tulajdonságokat. Fő feladata az erkölcsi nevelés során a szocialista értékrend, a szocialista humanizmus megalapozása.

Az általános iskolát végzett tanulók iránt támasztott követelmények között szerepel: családi és egyéni életében is juttassa érvényre a szocialista erkölcsi normákat. A család jelentsen számára értékes, védettséget nyújtó közösséget. Tudja, hogy magának

is készülnie kell a későbbi családi életre. A másik nem iránti érdeklődését megfelelő módon fejezze ki, legyen figyelmes, udvarias. Törekedjen tartalmas, mély kapcsolatok kiépítésére.

Az osztályvezetők, osztályfőnökök munkáját meghatározó tantervi fejezetben az *Osztályfőnöki óra* címmel [8] a következő célok és feladatok szerepelnek: Cél az egyes tanulók személyiségének fejlesztése, szocialista erkölcsi tulajdonságainak, meggyőződésének formálása. Feladatok: nevelés a társak iránti érdeklődésre, helyes megítélésükre, a tanulók társas kapcsolatainak gazdagítása, előkészítés a helyes családi életre. Az egyes osztályok anyagában a következő témakörök adnak lehetőséget a szexuális nevelési feladatok megoldására, alapozására, fejlesztésére.

3. osztályban az *Egészséges életrend és napirend* című témában az egészséges életrendnek, a higiéniai szabályoknak a jelentősége. A kulturált viselkedés témában a kulturált viselkedés és a szép magyar beszéd osztálytársak között, a lányok és a fiúk közti udvarias magatartás formái. Viselkedés utcán, közlekedési eszközön. Az ismeretlen felnőttek közeledését vissza kell utasítani.

4. osztályban a *Lányok—fiúk az osztályban* című téma — a lányok és fiúk barátsága; a nemek szerinti elkülönülésnek az okai.

5. osztályban *Felkészülés a serdüléssel járó biológiai és pszichikus változásokra* témában: A biológiai reprodukció: minden élőlény élőből lesz. A fogamzás, a megtermékenyülés, a magzat fejlődésének példái az állatvilágból. A gólyamese és más hiedelmek. A nemek közötti különbség, a férfi és a női nemi szervek felépítése, funkciója. A nemi ösztön velünk született, de akaratlagosan szabályozható. A gyermekek ki vannak téve egyes felnőttek csábításának. Óvatosság az idegenekkel. (Lehetőleg az iskolaorvos tartsa meg ezt az órát, külön a fiúknak és külön a lányoknak.)

6. osztályban a *Fiúk és lányok barátsága* című téma — köztük is lehet jó baráti kapcsolat, érintkezésük szabályai, helyes viselkedés, beszéd a fiúk—lányok között, udvariasság a lányok iránt, felelősségérzet a barátságukban, a tapintat, az egyenrangúság. Az *Egészséges, kulturált életmód* című fő feladatban *A serdülők biológiai és higiéniai problémái* című téma — a serdülés biológiai okai (a hormonháztartás átszerveződése) és az ezzel járó testi változások a lányoknál és fiúknál. A nemi vágyak felébredése. A nemi vágy és szerelem kapcsolata. A nemi kapcsolat ebben a korban mind az egészség, mind a személyiségfejlődés szempontjából káros. A fogamzás művi abortuszhoz vezethet, ami a későbbi gyermekek egészségét is károsan befolyásolhatja. A lányok nemi higiénája, a menstruációval kapcsolatos egészségügyi tennivalók. (Lehetőleg az iskolaorvos tartsa meg ezt az órát, külön a fiúknak és külön a lányoknak.)

7. osztályban *A szocialista család* című fejezetben — a kölcsönös szerelmen, a szabad és felelős választáson alapuló család. A férfi és a nő, a férj és a feleség egyenlő jogúak a családban. A család gyermeket nevel című témában — a gyermekvállalásról; a gyermekvárásnak, a gyermek születésének, az anyává levésnek szépségei, felelőssége és gondjai; a család az érzelmek iskolája; az anyák különleges megbecsülése.

A nemi érés című témában — a fiúk és lányok nemi érésének jelei. Mindkét nem tagjai fizikailag alkalmassá válnak nemi kapcsolatok létesítésére, utódok létrehozására. A férfi és a nő belső és külső nemi szervei. A fogamzás, a terhes nő életmódja, a szülés lefolyása. A korai, gyakran csak kíváncsiságból létesülő, felelőtlen, abortuszhoz vezető nemi kapcsolatok elkerülése. (Lehetőleg az iskolaorvos tartsa meg ezt az órát, külön a fiúknak és külön a lányoknak.) *A Fiúk—lányok együttesében* című témában — a serdülők szélesedő tevékenysége egyre gyakrabban a társak körében, fiúk—lányok együttesében bontakozik ki. Ebben tanulják meg a gyermekek mások egyéniségének tekintetbe vételét, készülnek fel az érettebb korúak társas-közösségi életére.

8. osztályban a *Barátság, szerelem, szexualitás* című témában — fiúk és lányok

között a kölcsönös megértés és rokonszenv alapján tartós barátság jöhet létre. Felébredhet közöttük a kölcsönös kamaszszerelmének érzése is. A testi és a lelki szerelmek ebben az életkorban kettéválnak. A felnőttkorban a szexualitás a szerelmek természetes, szép velejárója. A szerelmek több mint szexualitás: magában foglalja a kölcsönös megbecsülést, felelősségérzetet, az értékes közös célokat, az élet közös tervezését. A serdülőkorban akkor is helytelen a szexuális kapcsolat, ha a fiút és a lányt szerelmek fűzi össze. A serdülő tanulmányi kötelezettségei és még nem teljes biológiai, szellemi és társadalmi érettsége nem teszi lehetővé a felelős párválasztást, a tartós szexuális kapcsolat létesítését. A serdülőkorban az önmegtartóztatás nem jár káros következményekkel, a szexuális élet túl korai megkezdése viszont érzelmi elszívárosodáshoz vezethet, károsíthatja a lányok egészségét.

Vita: Az igazi, szép kamaszszerelméről. A felelősségről a szerelmekben. A házasság, a családtervezés című témában — a boldog házasság alapfeltétele a teljesen egyenlő jogú férfi és nő kölcsönös szerelme. Egymásért és a születendő gyermekért felelősséget kell vállalniuk. Szükséges az alapvető anyagi feltételek biztosítása, meg kell szervezni a család napi életét, kialakítani az otthon érzelemgazdag, meghitt légkörét. A gyermekeket (gyermekeket) a házások a szükséges körülmények megteremtése után vállalják. A születésszabályozás és fogamzásgátlás korszerű módszerei lehetővé teszik, hogy a kívánt gyermekek megfelelő időben szülessenek meg. Az egészséges utódok létrejöttét megköveteli az egészséges serdülést, a nemi higiénia szabályainak megtartását, a nemi élet megfelelő — nem túl korai — időben való megkezdését. A fogamzásgátlás egyes módjai károsak lehetnek a serdülők szervezetére, idegrendszerére. A terhesség művi megszakítása veszélyeztetheti a nő és a későbbi utódok egészségét.

Tervezetés: Élet az én jövőm családomban.

A Társválasztás és párválasztás című témában — A kamasz gyakran érzi magát magányosnak, vágyik a jó barát, a megfelelő társ után. Természetes igénye a kölcsönös szerelmek. A serdülő keresi az igazit, az egymásra találás nagy élményét. A vonzó külső, a hirtelen támadt vonzalom nem elegendő a fiút és lányt egyaránt gazdagító, tartalmas, szép kapcsolat létrejöttéhez. Fontos az azonos érdeklődés, életfelfogás, erkölcsi értékelés és az egymáshoz való alkalmazkodás. A társválasztásban legyen jelen a párválasztás felelőssége. Helytelen a pusztán szexuális vonzalom alapuló korai és megalapozatlan kapcsolat, a futó kaland. A társválasztás felkészülés a párválasztásra, amelyre csak a társadalmi érettség idején kerülhet sor.

Vita: Milyen társat keresnek a lányok? Milyet a fiúk?

Az általános iskolában végzendő osztályfőnöki, osztályvezetői nevelőmunkához, ezen belül a tanulók szexuális neveléséhez a fentebb ismertetett tantervi célok, feladatok megvalósításához az osztályfőnöki kézikönyvek a következő segítséget adják. Az Osztályfőnöki kézikönyv az általános iskola 1—4. osztálya számára [9] gazdag anyagában tulajdonképpen semmiféle segítséget nem ad a tanulók szexuális neveléséhez. A részletesebben feldolgozott témák a közösségi neveléssel, a tanulással, a hazafias és internacionalista neveléssel, a környezet védelmével stb. foglalkoznak. Az a néhány téma, mit feldolgoz: A jó pajtási kapcsolatokról, Szeretet és megbecsülés a családban, Munkamegosztás . . . , Egészséges életrend és napirend, Védjük egészségünket címmel, valóban fontos erkölcsi, világnézeti, egészségügyi ismereteket közvetít, meggyőződéseket kíván kialakítani. Érdemben azonban még a tantervben szerényen felvázolt problémákra sem tér ki: így az egészséges élet, benne a higiéniai szabályok, a két nem közti viselkedés problémáira, az idegen felnőttek közeledésének problémáira vagy a fiúk—lányok barátságára, a nemek szerinti elkülönülés kérdéseire. Nem beszélve az ennek az „alvó korszaknak” vett szakaszban sok-sok, egyre gyakrabban jelentkező szexuális kérdéséről, melyet a gyorsabb nemi érés éppúgy felvet, mint az a társadalmi hatás, ami

éri a gyermekeket tévéből, rádióból, a videózás során, az utcán és hadd ne soroljuk tovább, az észlelhető gyermekszerelemek jeleitől, a beszédmódban jelentkező trágárságig, az akár a családban, akár a pedagógusoknak feltett kérdésekig vagy az egymás közt „kitárgyalt” problémáig. A kézikönyv szerzői mintha úgy foglaltak volna állást: ha mi nem beszélünk ezekről a problémákról, akkor nincsenek.

A felső tagozatos tanulókat nevelő osztályfőnökök saját kézikönyvükből, Osztályfőnöki kézikönyv az ált. isk. 5—8. osztálya számára [10] a következő segítséget kaphatják a szexuális neveléshez. A részletesebben feldolgozott témák között az Igaz barátok az osztályban címmel, a 7. osztályban érintve van a fiúk és lányok közötti kapcsolat, ill. a barátság ügye, beleágyazva a barátság többi kérdéskörébe. Részletes feldolgozást csak egy témában, a 8. osztályban a Barátság, szerelem, szexualitás címmel kap kézbe az osztályfőnök — szépen, megfelelő módon feldolgozva, egy teljes órát ráfordítva. Igaz, a további pedagógiai tevékenység megszervezése című részben kap feladatot az osztályfőnök jócskán, hiszen javasolt a nemi sajátosságok, a fogamzás és születés, a nemi érés folyamata, a korai nemi élet veszélyei, a születésszabályozás és azok veszélyei, a felnőtt erőszakos közeledése és csábítása, a nemi betegségek terjedésének okai és a pornográfia. Ahogyan javasolják: lehetőleg nemek szerinti bontásban szükséges ezekről beszélni, ha az osztályfőnöki órák nem adnak rá lehetőséget, akkor a biológia-tanár vagy orvos beszéljen ezekről a kérdésekről. További módszertani segítséget nem ad a kézikönyv az osztályfőnököknek. Szerepel még A házasság és családtervezés című téma a 8. osztályban, de ez inkább erkölcsi, világnézeti, esztétikai, gazdasági felkészítést kíván adni a tanulóknak jövőbeli családalapításukhoz.

Ha végigtekintünk az általános iskolás tanulók szexuális nevelését szolgáló tantervi és kézikönyvi anyagokon, akkor az válik nyilvánvalóvá, hogy az osztályvezetők, osztályfőnökök megkapták a célokat, feladatokat, a feldolgozásra váró témaköröket, csak éppen a módszertani, a szakmai segítség hiányzik ezek valóra váltásához. Igaz, hogy a fentebb vázolt pedagógiai, pszichológiai felkészítés mellett a képzés során, egy-egy szűkebb csoportnál, ill. meghatározott ideig, olyan stúdiumok szolgálták a pedagógusok jobb szakmai felkészülését, mint a Családi életre nevelés és az Egészségtan című szaktárgyak vagy speciálkollégiumként a Szexuálpedagógia, de ez jórészt kikopott a pedagógusképzésből. A jelenleg járható út az önálló felkészülés az adott témakörök feldolgozására és a nevelőmunkában a gyermekek és a szülők részéről jelentkező kérdések megválaszolására, az olykor autodidakta módon folyó önképzés, amelyeket segíthet a már említett tankönyvek mellett több értékes, de olykor nehezen megszerezhető segédkönyv az OPI, a HNF és a Tankönyvkiadó gondozásában, valamint a pedagógiai szak-sajtóban ritkán megjelenő cikkek, tanulmányok. [11]

IRODALOM

- [1] Darázsfszék, Nők Lapja, 1987. 43. sz. és 46. sz. Egy jó könyv védelmében, Gyermekünk, 1988. 3. sz. Milyen legyen a szexuális felvilágosítás, Köznevelés, 1988. 10. sz.
- [2] Családi életre nevelés a szülői házban és iskolában, HNF, 1975. Gál Erzsébet—Ortutay Zsuzsa.
- [3] Pedagógia II. (Szerk. Szántó Károly). Tanárképző főisk. tankönyvek, Bp. 1986.
- [4] Családi életre nevelés. Főisk. jegyzet. Szerk. Komlósi Sándor, 1979. Bp.
- [5] Pedagógiai Lexikon — R—Z. 4. kötet, szerk. Nagy Sándor, 1979. Bp.
- [6] Pszichológia. Tanárképző főisk. tankönyvek, szerk. Geréb György, 1981. Bp.
- [7] Az általános iskolai nevelés és oktatás terve, I. kötet, OM, 1978.
- [8] I. m. Osztályfőnöki óra című rész, 35—115. old.
- [9] Osztályfőnöki kézikönyv az ált. isk. 1—4. osztálya számára, 1978. Bp.
- [10] Osztályfőnöki kézikönyv az ált. isk. 5—8. oszt. számára, 1980. Bp.
- [11] Felkészítés a családi életre. Segédanyag, OPI (szerk. Gál Erzsébet), 1976. Bp. Bevezetés a szexuálpedagógiába, Szilágyi Vilmos, Tanárképző főiskolák, 1974. Bp.

Az iskola és a szülői ház közötti kapcsolatok új formái, lehetőségei napjainkban

„Nem tud az ember sohasem elég jó lenni
ahhoz, hogy termésbe hozzon minden csírárt,
mely ott szunnyad a gyermek lelkében.”

Kemény Gábor

AZ ISKOLA ÉS A CSALÁD ÖSSZEFOGÁSÁNAK SZÜKSÉGESSÉGE

A családdal, a szülői házzal való együttműködés a gyermek sokoldalú, egészséges és harmonikus fejlődése szempontjából *alapvető fontosságú*. Általános tapasztalataink alapján napjainkban a család és az iskola kapcsolata meglehetősen ötletszerű, spontán, felszínes. Ebből következően az együttműködés alig érzékelhető hatással van az iskola és a család belső életére, a tanulók személyiségének fejlődésére.

„... az ifjúság nevelése csak az iskola és a család harmonikus összefogásával, következetes együttműködésével és felelősségteljes munkájával valósítható meg.” [1] Ennek az együttműködésnek az alapja a feltétlen és kölcsönös bizalom a szülők és nevelők között.

Helyi kezdeményezéseink évek óta azt célozzák, hogy tanítványaink egyenletes, folyamatos fejlődése érdekében szorosan együttműködjünk szüleikkel. Úgy érezzük, hogy a gyermekekért *közös felelősséget kell viselnie a szülőknek és a pedagógusoknak*, vagyis a legmesszebbmenőkig partnerré kell válni a nevelésben, hiszen közös dolgainkat csak közös erőfeszítéssel lehet véghezvinni. Mindkét fél érdeke, hogy a gyermek miatt közeledjék egymáshoz, *a kezdeményező szerepet azonban — véleményünk szerint — a nevelőknek kell vállalniok*.

A család és az iskola együttműködésének *alapvető tartalmi célja a szülő és a pedagógus nevelési egységének kialakítása*. Csak azonos követelmények felállítása esetén mutatkozhat eredmény, pozitív irányú javulás a gyermekek iskolai munkájában, otthoni magatartásában. Hogy még eredményesebb lehessen az iskola és a család együttműködése, ahhoz az is szükséges, hogy a *nevelők szélesebb körben mutassák be az iskola nevelő-oktató munkáját, a pedagógusok és a tanulók együttműködését, és őszintén tárják fel nehézségeiket, problémáikat*. Az a véleményünk, hogy a szülőknek meg kell ismerniök a mai iskolát, annak új törekvéseit, a megoldandó feladatokat.

A *pedagógusok és a szülők* — ha eredményesen akarnak tevékenykedni a tanulók nevelése érdekében — *összhangolva, csak egymást segítve végeztetik munkájukat*.

KÖZÖS PROGRAMOK

Tanítványaink érzelmi életében, fejlődésében nagy szerepet játszanak az osztály (és a napközi otthon) közös rendezvényei, programjai. Sokszor panaszkodnak a szülők amiatt, hogy keveset vannak együtt gyermekeikkel, s a rövid együttlét nem elegendő megismerésükhöz, családi élmények nyújtásához. Holott „A szülő és gyermek kapcsolatában ... korántsem az együtt töltött idő mennyisége a legfontosabb, hanem az együttlét harmóniája, kölcsönös gyönyörűsége ...”. [2]

Ezt igyekszünk mi is a szülőkkel megértetni, s ezt a harmóniát, kellemes együtt-

lélet próbáljuk megteremteni az iskolai életben is. *Osztályunk, ill. az ebből alakult napközis csoportunk életének minden mozzanatát* — terveink alapján, az 1985/86. és az 1986/87. tanévben is — *a szülőkkel karöltve igyekeztünk megvalósítani.*

Már a legelső, májusi, ún. megismerkedési szülői értekezleten (1. osztályosokról lévén szó) a szülők előtt vázoltuk az elkövetkező 2 évre szóló elképzeléseinket, amelyek megvalósításához kértük ötleteiket, segítségüket. Ennek a beszélgetésnek köszönhető, hogy a tanévnyitó ünnepélyen ismerősként üdvözöltük egymást a szülőkkel, s néhány kisgyermekkel is. Ez a mozzanat kis tanítványaink számára nagymértékben megkönnyítette, hogy az első iskolai napok családiasabbak, oldottabbak, hangulatosabbak voltak, a gyerekek nem érezték idegennek a nevelőket, az iskolát.

Nagyon jó gyakorlatnak bizonyult, hogy már az első tanítási héten iskolánk minden osztálya kirándult. Így a kicsik megismerték azt a „nagy családot”, amelybe beleszőpöntek, amelynek tagjaivá váltak. Fontosnak tartottuk, hogy erre a kirándulásra eljöjjenek velünk azok a szülők, akik kezdettől fogva élénk érdeklődést tanúsítottak az iskolai élet iránt, látni és tapasztalni akarták, hogy milyen közegbe került gyermekük, ismerkedni akartak a szülőtársakkal, pajtásokkal, nevelőkkel. Ők szívesen és feltétlenül kivettek néha egy-egy munkanapot (még a legelfoglaltabb, legnagyobb intenzitással dolgozó munkahelyeken is!) azért, mert számukra első volt gyermekük elindítása az új életforma küszöbén, s fontosnak tartották, hogy aztán még nyugodtabban, még nagyobb lendülettel dolgozhassanak. Közülük kerültek ki később a szülői munkaközösség tagjai, hiszen őket igazán érdekelték az iskolai problémák, tennikészek voltak a gyermekek érdekében, feltétlenül együttműködést vállaltak az iskolával. Tevékenységük, tettere kész magatartásuk a kis közösség életében óriási jelentőségű volt, s ugyanakkor a legerősebb összekötőkapcsot jelentették a pedagógusok és a többi szülő között is.

Az első kirándulás közös élményei — étkezés, játék, felfedezések, fürdés, napozás, vetélkedők stb. — meghatározták a szülők, gyermekek, nevelők közötti kellemes viszonyt, s az együttműködés alapjául szolgáltak.

Az őszi szülői értekezleten a tanulmányi munka megbeszélése után az elsőrangú feladatra, az évi program kialakítására, elrendezésére is sor került. Megbeszéltük, ki miben tudna segíteni, konkretizáltuk a 2 éves programot.

Első osztályban még az ősszel *fűvészkereti kiránduláson, sétán* vettünk részt szülők bevonásával, tanárjelöltek részvételével, biológus szülő szakszerű vezetésével. Nevelési feladatok sokaságának megoldása mellett a közös uzsonnázás, utazás, játék erősítette a gyermekcsoportban az együvé tartozás érzését, s láncszemek összekapcsolódásához hasonlóan fonódtak össze a barátságok szülők és gyermekek között is.

Jelentős esemény volt a *Télapó-ünnepély*, melyre meghívtuk a szülőket, és ajándékokkal kedveskedtünk nekik. A baráti kis közösségekben jellegzetes név- és születésnap-i köszöntők mellett az ilyen jellegű találkozók jelentősebbek, mert itt a gyermekeknek kell tevékenykedniük — manuális munka, műsortanulás stb. — a szülők megnyerése, meglepetésszerzés céljából. A nyugdíjasoknak és az óvodásoknak adott Télapó-műsor felhívta a tanulók figyelmét arra, hogy nemcsak kapni, adni is jó, nekik is tevékenykedniük kell mások érdekében.

A napközis farsang — a szülők és gyermekek izgalma, lelkesedése, a megvendégelés, a közös teázás, tánc, versenyek, takarítás stb. — ismételten bizonyítékai annak, hogy csak közösen, egymást segítve tud eredményeket elérni a szülői ház és az iskola.

A szülőkkel történő együttműködés tette lehetővé, hogy a közös örömeik mellett a közös gondok nyílt feltárására is sor került.

Családlátogatásainkat már az első félévben elkezdtük, először azoknál a gyermekeknél, ahol valamilyen problémát tapasztaltunk. Az a véleményünk, hogy a bajjo-

kat már akkor „orvosolnunk” kell, amikor csak tüneti jeleket észlelünk. A családlátogatások során jobban megismertünk egy-egy családot, mélyebben bepillanthattunk életükbe, szokásaikba, és sokszor választ kaphattunk arra, miért is kedves, kellemes, nyugodt, ill. izgága, kötekedő, durvaságra hajlamos a gyermek az iskolában, társai között.

A szülők és a nevelők közötti barátság kiindulópontja annak megértése a szülőkkel, hogy az iskolában minden gyermek egyforma, s minden tevékenység csakis a tanulók érdekében történik. A negatív és pozitív tulajdonságok megismerése, felfedése, megvitatása és értékelése nélkül elképzelhetetlen a tanulók életének irányítása.

Családlátogatásaink mellett a *szülői értekezleteken, fogadóórákon, a napköziben* (naponta), de közös programjainkon is lehetőség nyílik a szülők-gyermekek közötti kapcsolat megfigyelésére, kötetlen, feltárulkozó beszélgetésekre, vajúdo, nehezen kibogozható problémák megoldására.

Anyák napi műsoros köszöntőnkön éreznők kellett a szülőknek, hogy az iskola kompenzálni akarja azt a segítséget, amelyet a szülői háztól kap. Soha nem kértünk pénzt virágra a szülőktől, úgy érezzük, a gyermekek verselése, dalolása, az általuk készített ajándék meghatóbb számukra, mélyebb nyomot hagy bennük.

Első tanévünk közös programját (a *dorozsmai* — fürdőzéssel, palacsintaevéssel, sportversenyekkel összekapcsolt — *kirándulás* után) egy nagyon kellemes, emlékezetes autóbuzos *makói kirándulással* zártuk. Az úttörőház gyermekkönyvtárának és rajzszakkörének rendkívül ötletes, nagy tetszést kiváltó gyermekjáték-kiállítását tekintettük meg, ahol a gyerekek játszhattak is a mintadarabokkal. Majd letelepedtünk egy Makón dolgozó édesanya vállalatának Tisza-parti csónakházában. A különböző sportversenyek, játékos vetélkedők megszervezése után — melyekben a szülők is aktívan részt vettek — terített asztal mellett a szülők, gyermekek és nevelők együtt fogyasztották el a bográcsban főtt pörköltet a finom makói kenyérral és ecetes uborkával. Kötetlen beszélgetés, pihenés után egyik anyuka léggömbfújó és -festő versenyt szervezett, majd csokoládéhalászat következett a fűben. Az árnyat adó fák alatt felüdült társaság hangos dalolással, vidám kacagással érkezett vissza Szegedre, élményeiket hosszan ecsetelve az iskola előtt várakozó felnőtteknek.

Úgy érezzük, első osztályban megteremtettük azt a családi légkört, amelyben nincsenek feltáratlan nehézségek, őszinteség uralkodik, a szülő érzi, hogy segítőtársai a pedagógusok.

A nyári vakáció után az iskolai kiránduláson, a délutáni strandoláson és az első szülői értekezleten teremtettünk lehetőséget — a napi beszélgetéseken kívül — arra, hogy a szülőkkel, gyermekekkel az évkezdnet nehézségeit és a csoporthagyományok folytatását megbeszéljük.

Szeptember végén közös, *autóbuzos kirándulást* szerveztünk a szülőkkel (beleegyezésükkel) a *Palicsi-tóhoz és az állatkertbe*. „Szülőink” aktivitása igazán megragadó volt — ki az útleveleket, az útlevelekhez szükséges adatok pontos gépelését, ki az autóbuz megvásárlását, ki az idegenvezetést stb. vállalta. Kis csoportokban (5—6 pájtás 3—4 felnőttel) szerveztük meg az ajándékvásárlást, a szabadkai gyermekszínház előadásának megtekintését, az állatkerti sétát, s a gyermekjátszóparkban a nagyszerű napozást, pihenést, beszélgetést. A tóparti séta, a fűben a hancúrozás, a vidám nótázás és tréfálokozás, színes, tarka, sokrétű élményt nyújtott mindannyiunknak. Itt már az is nagyszerű volt, hogy minden szülő ismerte gyermeke pájtásait, s a gyerekek is szívesen foglalták el helyüket a szétosztott, kisebb közösségekben.

Összel vállaltuk, hogy — minden hónap utolsó előtti hetének szombatján — az ún. „családi hétvégé”-n közös találkozás után mi, a nevelők veszünk részt a gyermekprogramon tanítványainkkal, hogy a szülők addig megtekinthessék a felnőttek ré-

szére tervezett rendezvényeket, ill. délben jöhessenek vissza gyermekeikért. Később ezekből a szervezésekből kimaradtunk, mert a szülők jelentős kezdeményezésnek ítélték, s szívesen vállalkoztak a szombat délelőttök közös programjaira.

Ebben a tanévben a téli szünet utolsó napján *karácsony délutánt* szerveztünk rövid műsorral, kis ajándékozással, vidám játékokkal, zenehallgatással egybekapcsolva a szülők részvételével. Rendezvényeinken a szülők és a gyermekek előtt is szeretnénk volna igazolni azt a tényt, hogy nem az ajándék nagysága a fontos, hanem a szív és a munka, amellyel készültek, s az a milió, amelyben és ahogyan átadásra kerültek.

NYÍLT NAP AZ ISKOLÁBAN

Észrevételeink és a szülők jelzései alapján második osztályban a legtöbb gondot a négy alapművelet elmélyítését szolgáló különböző feladattípusok megoldása és a matematikai fogalmak megismerése okozta. Ezért — terveinknek megfelelően — tanítási órán, ill. napközi foglalkozásra (nyílt napra és rendhagyó szülői értekezletre) invitáltuk a szülőket azért, hogy az iskolai tanórák és a szabadidős foglalkozások vezetésebe belepillanthassanak, konkrét segítséget kaphassanak, jobban lássák gyermekeik helyzetét az osztályközösségben (tudjanak viszonyítani), érzékeljék, hogy az egész napos munka mit jelent valójában a 8 évesek számára. Célnk volt az is, hogy a szülők érzékeljék, gondjaink, problémáink s örömeink is közősek.

A *nyílt nap és a rendhagyó szülői értekezlet* programját az SZMK tagjaival konkrétan megbeszéltük, és stencilezett lapon elküldtük felhívásunkat a szülőknek az alábbi szöveggel:

Kedves Szülők!

1987. február 6-án, pénteken rendhagyó szülői értekezletet tervezünk, amelyet fehérasztal-találkozóval kapcsolunk egybe. Ezen a napon sor kerülne egy matematikaóra és egy napközi foglalkozás bemutatására.

A napi program:

10.00—10.45 matematikaóra;

14.00—15.00 komplex napközi foglalkozás;

16.30—19.00 tájékoztatás a tanulók félévi munkájáról és családi beszélgetés.

Szeretnénk, ha a kedves szülők bepillantának az iskolai munkába, és az esti találkozón — a tanulók érdekében — lehetőség nyílnék a szülők közötti szorosabb kapcsolatok kialakítására. A családi beszélgetést egy kis enni-innivalóval tennénk vidámabbá, melyhez a szülők ötleteit kérjük.

Az SZMK aktivistáival karöltve szívesen szerveznénk hangulatosabbá az esti programot, amelyre feltétlenül csak a szülőket várjuk el. Reméljük, miután időben küldjük értesítésünket, a kedves szülők szabaddá tudják tenni magukat erre a napra, de legalább az esti összejövetelre.

Kérjük, elgondolásunkat vegyék fontolóra, és amennyiben részt kívánnak venni, szíveskedjenek érdeklődési szándékukat jelezni.

Üdvözlettel:

Hegedűs Andrásné, Ördögh Gyözőné

Nagy örömünkre igen élénk volt a reagálás, egyetlen szülőpár (ők síelni voltak) kivételével minden gyermek családja képviseltette magát. SZMK-tagjaink szülői értekezletet szerveztek, amelyen felosztották egymás között az esti találkozó tennivalóit, megbeszélték a segítségnyújtás lehetőségeit.

Mindannyian örömmel vártuk a szülők-gyermekek napját, s nem is hiába. Az anyukák, apukák sietve foglalták el helyüket az osztályteremben a *matematikaóra előtt*, s talán nagyobb izgalommal figyelték az óra menetét, mint a gyerekek. Mindenki aggódva nézte csemetéjét, vajon jelentkezik-e, megfelel-e a szülő óhajának, követelményének. Többen jegyzeteltek, hogy a feladatok megoldásának módját otthon is figyelemmel kísérhessék, gyakorolhassanak, segíthessenek. (Az óra célja ugyanis az volt,

hogy a szükséges gyakorlási eljárásokkal, feladatmegoldási lehetőségekkel a szülők is tisztában legyenek. Erre hívta fel a figyelmet óra alatt az osztályfőnök.)

A *komplex napközi foglalkozáson* a gyermekekkel együtt vidáman szórakoztak, derültek, izgultak a szülők. A kis csoportok egymással versengtek a farsangi — krepppapírból fonott, hajtogatott — díszek, négyzetlapocskákból kirakott bohócok, tarka bohócfejek minél ötletesebb, színesebb elkészítéséért. A farsangi műsor szórakoztató verseit, mondókáit, a Vajaspánkó szereplőit, s az ügyes és esztelenkedő fiú-lány táncos-párokat harsány kacagás kísérte.

A foglalkozás után az anyukák a tanári szoba díszítésével, a szendvicsek elkészítésével, terítéssel, az apukák az erősítőberendezés elhelyezésével és az üdítők elhozzalásával voltak elfoglalva.

17 órakor a hangulatosan és izléselesen feldíszített tanári szobában vidám hangulat uralkodott. A 6 személyre terített asztalokat megszámoztuk, s az ajtóban számot kellett húzniuk a szülőknek, így tudták meg, melyik asztalhoz kerülnek. Célunk ezzel is az volt, hogy az asztaloknál is ismerkedjenek a szülők, a véletlen hozza össze őket. Dr. Veszprémi László igazgató úr, Ördögh Gyözőné osztályvezető és az SZMK-elnök anyuka köszöntése után az osztályfőnök számolt be a félév eredményeiről — ezen a napon volt a félévi értesítő osztása — negatívumokról, pozitívumokról. Hangsúlyozta, hogy a családi otthon és az iskola közötti jó kapcsolatok kialakításának, elmélyítésének, a kölcsönös segítségnyújtásnak egyik mozzanata volt a nyílt nap két foglalkozása, amelyeket a jövőben szeretnénk megismételni. A szülők hozzászólásaik után választ kaptak a tanórával és a napközi foglalkozással kapcsolatban felmerült kérdéseikre, majd az osztályvezető megköszönte támogatásukat, és kérte, hogy ezt a következő hónapokban is igénybe vehessük.

A rendhagyó szülői értekezlet második felében a szülőket igyekeztünk aktivizálni. Két kalapból az anyukák a férfiak, az apukák a hölgyek nevét húzhatták ki. A cédulákra írt nevek alapján fel kellett ismerni a tanulók szüleit, ill. be kellett mutatni azt a szülőt, akit ismertek. A hangulatos bemutatkozás után érdekes versenyt hirdettünk az iskola életével, a gyermekek munkájával és a farsanggal kapcsolatban. A legérdekesebb feladatnak a tanulók magnószalagról felhangzott olvasása, dalolása és versmondása bizonyult, ill. rajzos munkájuk, amely három témakört — a családot, a család barátait és a gyerekek barátait — ölelt fel. A szülők bizonytalankodása, kételkedése, az egymás kezéből kikapkodott rajzok vidám jeleneteket produkáltak. A megválaszolt kérdésekre és felismert gyermekmunkákra pontokat kaphattak a családok. A pontszámok értékelése után nagy tapsot kapott az első helyre került ügyes szülőpár.

Ezután halk zene és az anyukák által készített szendvicsek, sütemények, üdítők mellett beszélgettek a jelenlevők egymással és a pedagógusokkal. Az est érdekes színt foltja a nevelők meglepetése, a meleg, szalagos, baracklekváros fánk megérkezése volt, amely osztatlan sikert aratott. A kellemes találkozó után a szülők összefogásával hamar eredeti, hivatali helyiséggé alakult át ismét a tanári szoba, és a gyerekeknek is bőven jutott még a sok finom falatból, amit elcsomagoltak az anyukák.

Február 13-án került sor a gyermekek *napközi farsangjára*, amely ebben a tanévben is sikeres volt — jelmez nélkül, a szerepeiknek megfelelő ruhákban táncoltak a műsor után a pájtások 3—4 felsős, hajdani tanítványunk és a nevelők segédletével. Önfelédtt magatartásuknak, versenylázuknak, vetélkedőkédvüknek a szülők és a meghívott kis elsősök is örvendeztek.

Mi, nevelők örömmel és meglepéssel nyugtáztuk, hogy több szülő előtt is még fontosabb lett az iskolai tevékenységek utáni érdeklődés és az ezekben való részvétel.

A két esemény után felkértük a szülőket, hogy kérdéseinkre írásban, név nélkül mondják el véleményüket az iskola eddigi munkájával kapcsolatban, s közöljék pozi-

tív, ill. negatív jellegű meglátásaikat. (Úgy gondoltuk, hogy a baráti szálak szorosabbá fonása így egyszerűbb, természetesebb módon nyilatkoznak meg írásban.)

Igen nagy örömmel olvastuk a szülők hasznos információit, véleményüket, gondoljaik ecsetelését, melyeknek megbeszélésére a márciusi szülői értekezleten került sor.

Többen jelezték, hogy örülnek a gyors információcserének a szülők és nevelők között, s ezt várják a jövőben is. Kiemelték, hogy gondoljaik megoldásához az iskola részéről maximális segítséget kaptak. Jelezték, hogy igénylik a találkozásokat, beszélgetéseket, közös (szülői-iskolai) megmozdulásokat.

A visszajelzések mindegyikében a szülők támogatásukról biztosították az iskolát, többen a gyakoribb személyes találkozásokat kérték, rövid közös programokat ajánlottak.

A szülőknek — amellet, hogy bizalmat szavaznak az iskolának, és segítséget látnak a pedagógusban — érezniök kell: szerepüket az iskola nem vállalhatja át. Országos fórumokon, napilapok hasábjain emelik ki napjaink legfontosabb, leglényegesebb gondolatát: *a mai gyermekek életében, felnőtte válásában a családi otthonnak van a legnagyobb szerepe.*

JEGYZETEK

[1] *Dr. Gácsér József*: A család és az iskola a gyermekért. Módszertani Közlemények, 1983. 23. évf. 1. sz. 20. o.

[2] *Dr. Ranschburg Jenő*: Szülők lesznek. 1979. 112. o.

Felhívás: Előfizetőinkhez!

Abban a reményben, hogy változatlanul folyóiratunk olvasója marad, tisztelettel kérjük, hogy az 1989. évi előfizetési díjat (100,- Ft) az alábbi számlára befizetni szíveskedjék: OTP körzeti fiókja Szeged, Aradi vértanúk tere 280-98 029-666. sz. Jóváírandó a Módszertani Közlemények 393. sz. számlájára.

PESTI GÉZÁNE
Szigetvár

A Hangok-betűk című témakör tanításának tervezése

— 2. OSZTÁLY —

I. Az anyanyelv tanításának célja, eredményei, hiányosságai a 2. osztály hangtani ismeretek témakörében

A jelenleg érvényben lévő tanterv világosan leszögezi a célokat, mellérendeli a feladatokat, meghatározza a követelményeket e témakörre.

Ezek eredményessége nagyon változó; a meglévő taneszközök használata, használata és a tanítási módszerek eltérőségéből is adódhat, adódik. Ezt véltem felfedezni az 1982. évben végzett reprezentatív felmérés eredményeiből is, mely „Az alsó tagozatos magyar nyelv és irodalom tanterv értékelése” címen jelent meg az 1984-es évben.

— „A helyesírást vizsgálva a 13. feladatban 10 szóban átlagosan 3—4 hibát vétek a tanulók, ebből átlag 1,4 magánhangzók és 1,3 mássalhangzók időtartamára vonatkozó hiba. Figyelmeztetők ezek az adatok.” [1]

— „A beszédművelő munka visszaesésére is gondolhatunk, amikor a magánhangzók és mássalhangzók időtartamának teljesítményszázalékait elemezzük. A helyesírás egyik alapelve, támpontja a kiejtés, ezért erre folyamatosan fokozottabb figyelmet kell fordítani.” [2]

Az értékelés összegezve leszögezi:

— „A helyesírási készség fejlesztése érdekében többet kell foglalkozni hangoztatási, helyesejtési feladatokkal (magán- és mássalhangzók időtartama) hallásfejlesztéssel, következetesen érvényesíteni kell a szóelemzést és a *helyesírási hibák javítását, javíttatását minden* tantárgy oktatójának feladatként kell tekintenie, meg kell oldania.” [3]

Ennek a jegyzetnek a tanulmányozása és az eddig tanítási gyakorlatomban is tapasztalt hasonló hiányosságok inspiráltak arra, hogy e leggyengébb eredményt elért területen próbálkozzam az új, a jobb útkereséssel.

Munkámat ebben a szellemben, a meglévő pedagógiai kutatások alkalmazásával végeztem.

II. A témakör feldolgozásakor 3 fő területtel kiemelten foglalkoztam:

1. A kiejtés elvének következetes érvényesítésével.
2. A beszédkészség-fejlesztés érdekében az anyanyelvi tankönyv indukciós szövege helyett bábjátékokat alkalmaztam.
3. Értékelésnél, hogy önértékelési képességük mind magasabb fokra jusson, önellenzéses módszert alkalmaztam.

Elképzelésem szerint jobban ki kell használni és fel kell ismerni a tanulók különböző típusaiból eredő — esetleges hátrányokat — főleg előnyöket.

Biztosan kell ismerni az akusztikus, vizuális, s motorikus típusú — vegyes típusú tanulókat, hogy az órán mindenki részesüljön a számára megfelelő kedvező hatásokból. Ugyanakkor alakítani s fejleszteni kell a megfigyelőképesség mellett a tanulók abszt-

rakciós képességét is. Mindez elősegíti a *tudatos* nyelvtani ismeretek tudatos alkalmazását.

1. A *kiejtés elvének következetes érvényesítése* érdekében ismerni kell a megfelelő beszédművelő feladatokat, melyeket 3 csoportra oszthatunk:

a) a helyes beszédleghzés megtanítása,

b) a szép, tiszta artikuláció elsajátítása,

c) a mondat- és szövegfonetikai eszközök helyes használatára nevelés. [4]

Az óra eleji helyesejtési gyakorlatokat igyekeztem úgy összeállítani, hogy ezt a 3-as feladatot teljesítsük. Figyelemreméltók Deme László szavai, megállapításai:

„A helyes kiejtésre nevelésnek nem az a legfontosabb feladata, hogy a szó szépen csengjen, hanem, hogy értelmesen. Nem a külső burok szépségével kell hatnunk, hanem a gondolatéval, amely a szavakban rejtett, s amit ki kell hoznunk belőle a maga eredeti tisztaságában.” [5]

2. A 2. osztályban a „Hangok, betűk” című témakör szinte kínálta a lehetőséget, hogy az órán a kitűzött cél megvalósítása érdekében, használjuk fel a *bábozást* mint oktatási, sőt nevelési szemléltetési eszközt. Előnye (mivel a bábjáték elsősorban játék, öröm), hogy a tanuló játékos módon sajátíthatja el az ismereteket, amellett, hogy nem igényel különösebb anyagi ráfordítást, leköti a gyerekek érdeklődését, és esetenként biztosítja a kikapcsolódó motorikus tevékenységet.

3. Az *ellenőrzés, értékelés* régóta vitatárgya oktatásunknak. Egyik funkciója, hogy kedvet ébresszen a tárgy iránt, motiválja a tanulót a gyakorlásban, a követelmények egyre magasabb szintű elsajátításában.

„Akkor nevelünk eredményesen, ha a tanulókat önértékelésre neveljük, és lehetőséget nyújtunk számunkra, hogy egyre több alkalommal ők ismerjék fel hibáikat. (6)

Tudjuk, hogy a szóbeli értékelés teszi lehetővé a legárnyaltabb értékelést. Ebben az esetben sokszíniűen éreztetjük az egyéni teljesítményeket és a nevelési folyamatban oly fontos fejlődést.

Eközben a pedagógust is tájékoztatja egyrészt saját munkájának hatékonyságáról; másrészt a további szükséges tennivalókról. Ezért olyan fontos, hogy *ellenőrizzük, értékeljük a tanuló minden munkáját*, mégpedig a legjobb módszerrel, az *önellenőrzéssel*. Az önértékeléshez csak lassan, fokozatosan juthatunk el úgy, hogy a fokozatokban megvalósuló önellőnzésre szoktatjuk őket összehasonlító módszerrel.

A folyamatos gyakorláskor és a tanulás folyamatában kapott motiváló kis ötösöket, pontokat, a tanulók *átváltják* megfelelő *szöveges* értékeléssé. Így a hibajavítás és a teljesítmények értékelése már a tanítási órákon megtörténik. Ezt egyben *diagnosztizáló* értékelésnek is tekintettem. A témazáró végén végzett *összegző-lezáró-minősítő* értékelést kaptak a tanulók, természetesen már érdemjeggyel.

IV. Az *alkalmazott módszerek, eljárások részletes bemutatása.*

— Fontos az óra eleji folyamatos gyakorlásnál a tanulói sikerélmény biztosítása, differenciált foglalkoztatással. A *differenciálást* 2, illetve 3 csoportban végeztük, különböző nehézségű feladatokkal. Azt, hogy melyik csoportba, melyik tanuló került időnként, ők maguk dönthették el.

A feladatok összeállításánál a játékos, de ugyanakkor gondolkodtató feladatokat vettem az óra anyagába: rejtvények, lottók, táviratjátékok, találós kérdések, amelyek főleg kreatív gondolkodásra készítették a tanulókat.

A tollbamondások szókészletét az alapszókészlet szavaiból válogattam, ügyelve, hogy a bennük szereplő magánhangzók időtartamának jelölésére, gyakorlására mód legyen. Differenciált *csoportmunkát* a 9. órában terveztem. Erre az időre megfelelő modellt nyújtottunk a kreativitásra, önálló alkotásra. Négy tanulóknak közös bábdarabokat kellett összeállítani, előre megadott témában.

— A szemléleti anyag elsődleges elemzése előtt a *belyesejtési* gyakorlatok segítettek a kiejtés elvének következetes érvényesítését, a kitűzött feladatok könnyebb elvégzését.

— A szemléleti anyag, ahogy azt már jeleztem, bábszöveg volt. Kétszeri felolvasás után önként jelentkező tanulók adták elő a történet lényegét, ügyelve, hogy az általam kiemelt szóanyag mind nagyobb mennyiségben forduljon elő benne. Hallás után a tanulók a szavakat kigyűjtötték, majd a kiemelt szavakon formai elemzést végeztünk.

Hallás-látás után megfogalmazzuk a megfelelő általánosítást.

— Az elsajátítás eredményének gyakorlása, ellenőrzése is legtöbbször differenciált formában történt.

Többször kaptak lehetőséget a tanulók a szöveg szóbeli és írásbeli reprodukálására, címadására.

— Az órán végzett feladatokat mindig ellenőriztük összehasonlító módszerrel írásvetítőről.

Osztály: 2. a

Tantárgy: Magyar nyelv és irodalom. Nyelvtan

Témakör: Hangok, betűk (4. óra)

Az óra anyaga: Ékezet- és betűpótló gyakorlatok

i—i a szavak belsejében és a szó végén

Nevelési feladatok:

Tartózkodj sokat a friss levegőn!

Önértékelési képesség fejlesztése

I. *Folyamatos gyakorlás* FOM (önálló munka)

1. Hibajavítás — Rosszcsont Peti így írta a szavakat. A súlyos hibákat kétszeres aláhúzással javítsd!

Lottó: 1. golya (alapszókészlet)

2. telyszin szavai)

3. lassu

4. keden

Ellenőrzés — összehasonlító módszerrel — önértékelés. Annyi pontot írj, ahány találatod van!

2. „Magánhangzó kerestetik” című játék (a—á, o—ó)

t . s . k . d . z , k . l . cs , . ll .

Ellenőrzés — önértékelés — pontok adása: 8

II. Alkalmazáshoz szükséges *belyesejtési gyakorlatok* (beszédművelő gyakorlat)

a) Mosolygyakorlatok — ajakizom-erősítő gyakorlatok

b) Artikulációs gyakorlatok

a—i—a—i—a—i Ügyelj az i—i helyes ejtésére!

á—i—á—i—á—i

c) Gyorsasági gyakorlatok (egy levegővétellel addig mondd, míg el nem fogy a beszívott levegő!)

Katika—karika

Hírek—Írek—Szírek

d) A mondat helyes dallamának gyakorlása

Kis csíz Mit rizs, friss víz

mit csípsz bíbic? s tiz kis

Kis pinty, Itt is rizs!

mit sírsz? friss víz

Rizs is?

Rizs is!

Így víg

tíz csíz,

tíz pinty

s tiz kis

bíbic!

Hízik?

Hízik!

(Szepesi Attila: Csipegető)

III. *Célkitűzés:* A mai órán megfigyeljük az i—i hangokat a szó belsejében és a szó végén.

1. Indukciós szöveg: bábjelenetet hoztam.
— Gondolkozzatok, ki vállalja a szerepeket!
Szereplők: Róka, Maci, Csacsi
— Adjatok címet a történetnek! Írjátok le!
Pontot kapnak. FOM (önálló munka)

Bábjelenet

- Maci: Szervusz Ravaszdi! Mi újság?
Róka: Mi lenne? Éhes vagyok. Elindultam valami finom falatot keresni.
Maci: Igen izgalmas!
Róka: Itt, Szigetvár kiemelkedő részein még hó van.
Maci: Na, és?
Róka: Sétáltam, a vár tövében két szép szürke fület pillantottam meg. Azt hittem, egy nyuszi lapul a bokorban.
Maci: Mi volt, kedves Ravaszdi, ha nem nyuszi?
Róka: Mi lett volna? A kis csacsi a fűzfatelepről.
Maci: Igazán? Jó nagyot tévedtél ismét.
Róka: Így bizony, tévedtem.
Maci: És mit csinált a kicsi csacsi a bokorban?
Róka: Sirt' a buta. A padláson volt egy régi sí. Lehozta, fel akarta csatolni, itt vette észre, hogy kevés a sí.
Maci: Miért kevés?
Róka: Hát azért, mert a csacsinak négy lába van, sí pedig csak kettő volt.
Maci: Nahát Ravaszdi! Hogy te milyen okos vagy! Nem is tudom, egy ilyen okos róka miért nem talál ennivalót! Szervusz Ravaszdi! Igyekszem már haza, vár a mamám, és leckét is kell írnom, holnap újra iskolába megyek.
Róka: Szervusz! Vizszontlátásra!
Ellenőrzés: a címek meghallgatása — önértékelés — 3 pontot ér a jó cím.

2. A *bábjelenet reprodukálása* (szereplők: Önként jelentkezők)
— Feladat: A jelenet alatt *hallás* után írjátok ki a bennük szereplő i—i-s szavakat.
i i—i 2
— A gyűjtött szavak elemzése.
Megállapítás: A szavak belsejében és a szó végén is lehet az i rövid és hosszú is.
Hallás után és emlékezetből állapíthatjuk meg a pontos helyesírást.
Ellenőrzés — önértékelés — annyi pont, ahány gyűjtött szó van. 6

IV. Az ismeretek alkalmazása D. O. M.

- A csoport: Írd le röviden 2—3 mondattal a történet lényegét!
B csoport: Írd le, mi tetszett a történetben?
C csoport: A jelenet újrabábozása (írd ki az i—i-s szavakat!)
Ellenőrzés — önellenőrzés — 1. csoport: 10 pont
2. csoport: 5 pont
3. csoport: 5 pont

Órai munka értékelése:

Pontok összeadása

- A csoport 30—32 pont: Gratulálok! 10 tanuló
B csoport 25—27 pont: Bravó! 12 tanuló
C csoport 24—27 pont: Így folytasd! 6 tanuló

H. f.: A csop. 21. old. 1/c feladat

B—C csop. 22. old. 2. feladat A. NY. K.-ből

Folyamatos feladat: az aznapi helyesírási hibákat egyszer le kell hibátlanul írni.

Osztály: 2. a

Tantárgy: Magyar nyelv és irodalom. Nyelvtan

Témakör: Hangok, betűk (7. óra)

Az óra anyaga: u—ú a szavak belsejében és a szó végén

Nevelési feladatok:

Háziállatok haszna, gondozása

Megfigyelőképesség fejlesztése

H. f.: ellenőrzése, értékelése.

I. *Folyamatos gyakorlás* FOM (önálló munka)

— Betűk sorrendje

Dezső, Ódön, Jenő, Dömötör, Ernő 5

— Mondat szavakra bontása, helyesírása:

- Táviratjáték: sokesősettazéjjel 5
- Magánhangzó pótlása
Hol vagyunk kiránduláskor?
.rd . b . n 3
- Ékezetek pótlása
itatos, ropogos, torkos, dolgozó 4
- Írd le a közös nevét:
március, április, május 1
- Ellenőrzés, önértékelés — összehasonlító módszerrel. Elérhető pont 18.
- II. *Beszédművelő gyakorlatok* FOM
- Artikulációs gyakorlatok — légzőgyakorlattal
a-á-e-é-i-í-o-ó-ö-ő-u-ú
- Szöveges gyakorlatok
1. S-sz, beh sok súly!
Meg se mozdul
2. Parton ül a két nyúl
kis nyúl, nagy nyúl
ugrabugrál, lyukba bujkál
bukfencet hány, fűbe turkál
itt nyúl, ott nyúl
kis nyúl, nagy nyúl.
3. Gyorsasági gyakorlat.
Úton, útfélen, úrfiak ugrálnak.
(Mi az?)
- III. *Célkitűzés*: A mai órán az u—ú helycsírását figyeljük meg.
Indukciós szöveg: bábjelenet.
MFSZ. Adj címet, címeket a történetnek!
Bábjelenet
- Szereplő: Róka, farka bekötve fehér zsebkendővel.
Róka: Szervusztok gyerekek! Fáradt vagyok. Hosszú utat tettem meg. A baromfiudvarból jövök. Nagyon éhes voltam. Gondoltam, majd csak akad számomra egy szép tyúk. Bebújtam. Egy nyúl észrevett, de elfutott a buta. Láttam, egy borjú uzsonnázik. Ez nagy feladat! Inkább azt figyeltem, van-e lúd vagy tyúk. Láttam egyet. Majdnem elkaptam, de az éber kutya észrevett. Farkam után ugrott, én meg csak futottam. A tyúk így az udvaron maradt. Bizony szomorú a kedvem.
- (Nevelési cél kiemelése: A róka pusztítja a hasznos háziállatokat. Veszettségre felhívni a figyelmet.)
Ellenőrzés — önértékelés — pontok adása a címekért. 2
- IV. *A történet bábozása* (a tanító végzi)
- Szógyűjtés — csoportosítás, u—ú-val, hallás után.
Elemzés: hallás-látás alapján.
Megállapítás: A szavak belsejében az u—ú változó. A szó végén legtöbbször hosszú.
Kivételek megfigyelése, megtanulása.
— Mosó Masa című könyv 9. oldalán a pirossal szedett szavak.
- V. *Alkalmazási szakasz, gyakorlás* D. O. M.
- A csoport: Kakukktojás című játék.
savanyú, gyalu, hosszú, lapu, kút, hattyú, úr
Írj egyikkel egy mondatot.
- B csoport: Döntsd el! Igaz—hamis?
1. A szavak végén az u legtöbbször hosszú.
2. A szavak végén az u mindig hosszú.
3. A szavak belsejében az u változó.
4. Kivételek: áru, kapu, hamu, marabu, lapu, Samu.
- Ellenőrzés — önértékelés — összehasonlító módszerrel, pontok beírása: 6 és 4 pont.
- VI. *Órai munka értékelése*
A csoport elérhető össz.:
- | | |
|---------------|-----------|
| 24—26 pont | |
| Megdicsérték! | 11 tanuló |
| 20—23 pont | 6 tanuló |
| 20 alatt | 3 tanuló |
- B csoport elérhető össz.:
- | | |
|------------|----------|
| 20—23 pont | 3 tanuló |
| Figyeltem! | |
| 17—19 pont | 6 tanuló |
| 16 alatt | 3 tanuló |
- H. f.: A csoport 340/2, B csoport 330/1. a.

IV. *Eredmények, következtetések levonása*

„Kísérleti gyakorlatunk alapján állítjuk, hogy a kisiskolás kori beszédművelés csak akkor lehet eredményes, ha helyesejtésre és beszédfejlesztésre egyformán gondot fordítunk. — A kiejtési normáknak megfelelő artikulációs biztonság, a fejlett beszédhallás épp olyan nélkülözhetetlen feltétele a gyermek beszédfejlődésének, mint a beszédkedv és a kontextusnak megfelelő szöveglétrehozás.” [7]

a) A helyesejtési gyakorlatok végzésénél a hangképzésben szerepet játszó szerveket is lehetőségük volt a tanulóknak megfigyelni. A témakör tanításának elején még az utasításokat nem ismerték, rendszeressége is hiányzott náluk. Lassabban ment a gyakorlás, a fokozatosság elvét szigorúan be kellett tartani. Majd egy bizonyos gyakorlás után igen nagy lendülettel végezték e gyakorlatokat. Motiválta őket a mindig új problémahelyzet, az önálló próbálgatás, alkotás öröme.

Volt egy-két tanuló, aki játéknak tekintette, az utasításokat nem vette komolyan, és amikor a helyesejtésben tanultakat alkalmazni kellett volna, az óra további részében sikertelenség érte.

Voltak gyakorlatok, amelyek vissza-visszatértek; mosolygyakorlatok, ajakizomgyakorlatok.

Később már tudtak az utasításoknak megfelelően cselekedni, nyelvükkel, ajkukkal artikulációs gyakorlatokat végezni. Ezáltal gazdagodott szókincsük is.

A fegyelmezett magatartás mellett a megfigyelőképesség fejlesztése is segítette az eredményes tanulást.

A gyakorlatokban szereplő versanyag közelebb vitte a tanulókat a költészethez.

Minden helyesejtési gyakorlatot néma olvasás előzött meg, s ez egyben olvasásgyakorlásnak is megfelelt.

A 8. órában már jellel is megtanulták az erősítést és halkítást, a hangerőváltozásokat.

Annyira megszokták, megszerették, igényelték a tanulók, hogy a 10. órában a témazáró írásakor nem terveztem helyesejtési gyakorlatokat (az idő rövidsége és a hosszú témazáró miatt), s a tanulók hiányolták.

A helyesejtésben elért eredményeket közvetlenül konkrétan nem állt módomban felmérni, de eredményessége már a 3. óra után észrevehető volt. Az indukciós bábjelenetekből a hallás után kigyűjtött szavak kevés hibával kerültek a megfelelő oszlopba. Ugyanakkor a bábozó gyerekek ügyeltek a helyesejtésre. A feladatok elvégzése után az ellenőrzéskor, visszajelzéskor is a helyes kiejtésre ügyelve olvasták fel a feladataikat.

A témakör tanításának végére minden tanuló megtanulta, tudta a magánhangzók sorát is, hiszen az órán azzal a két hanggal bővült az artikulációs gyakorlat anyaga, amelyik két hang helyesírását tanultuk. Hogy elmélyültebben foglalkoztam e gondolatkörrel, arra a megállapításra jutottam, hogy a *helyesejtési* gyakorlatokban *szerezett ismeretek* nemcsak anyanyelvi órákon, hanem *más tantárgyak* óráin is jelen vannak, *alakitották, gazdagították* a tanulók *személyiségét*.

Ugyanakkor meg kell említenem, hogy a szöveganyag gyűjtése, válogatása nagy energiát igényel a tanítóktól. A fáradtság megéri, hiszen nincs szebb, mikor az általam nyújtott ismeretet a tanuló magáénak tudja, használja, boldogan él vele, és ami fő, talán további ismeretszerzésre serkenti.

b) A bábjelenetekben rejlő nevelési lehetőségeket sikerült kihasználni.

Ilyenek voltak:

— Ne légy torkos!

— Teljesítsd kötelességeidet!

— Aki megszegi szavát, annak nem hiszünk.

- Háziállatok haszna.
- Egészséges a téli sport.

Nemcsak motiváló erőként, világnézeti nevelésként is igyekeztem alkalmazni, de beszédkézséget is szerettem volna fejleszteni.

Örömmel tapasztaltam, hogy a gyenge beszédkézségű, félénk, bátortalan tanulókból is több vállalkozott a bábjelenet előadására. Szinte kicserélődött egy félénk, visszahúzódó gyerek a bábparaván mögött. Hallatlan nevelőértéke volt, hiszen a közösség felnézett rá. Volt olyan kislány, aki „vastapsot” kapott az osztálytársaitól.

Be kell hatolni a tanuló érzélemlévilágába, azonosulni vele, s így segíteni a helyes irányba alakulását, amit a báb nagymértékben segített. Fantáziájuk, kreativitásuk mind jobban nőtt. A 9. órában a csoportmunkában jól látható volt mindez. *Fejlődött reproductív képzeletük*, ennek alapján sikeresen működtette alkotó fantáziájukat is.

c) Dolgozatom elején ígértem, hogy 3 feladattal foglalkozom kiemelten. A harmadik egyben a legizgalmasabb: az ellenőrzés, értékelés.

A tanulás folyamatában végzett folyamatos, rendszeres értékelés nemcsak visszajelzést adott munkám eredményességéről, hanem motiválta, *segítette a tanulást*, ahogy Demeter Katalin is fogalmazta:

„... az értékelés — rendszeres és megbízható — feltétlenül szükséges, anélkül nincs tanulás.” [8]

Ezt bizonyítják a témakör végén elért eredmények. Próbálkoztam a kis ötösök gyűjtésével, de a pontozások a tevékenységek minden mozzanatát értékelhetővé tették, s ezért ez sikeresebbnek bizonyul. Meg kell jegyezni, hogy nagy sikere volt a szöveges értékelésnek, amit órai munkájukra maguk írhattak a tanulók. Óra végén azok a tanulók felálltak, akik szöveges értékelést írtak munkájukra. Az óravázlatok végére ezt bejegyeztem. Időnként a füzeteket összeszedtem, és ellenőriztem én is, hogy a gyakori hibákat kijavíthassuk.

A témazáró ellenőrzését, értékelését is a tanulók maguk végezték a következő órán.

Az elkészült felmérőket átnéztem, a pontszámokat tanulónként kigyűjtöttem. Majd a tanulók által elvégzett pontozást, összegezését összevettem a sajátommal. Az eltérés igen minimális volt.

Érdekes volt, hogy a sok pontot összegyűjtött tanulók önkéntelenül írtak oda szöveges értékelést. Ilyeneket: Szép munka! Okos voltam!

Természetesen ezekre a tanulók nem szöveges értékelést, hanem érdemjegyet kaptak. A Báthory Zoltán által megadott százalékos teljesítményértékeket vettem alapul.

Az osztály teljesítménye a következőképpen alakult.

A témazáró írásakor, legnehezebbnek a 4. feladat tűnt. (Zárójelben jegyzem meg, hogy feltételezem, a nehézséget az okozta, hogy a feldolgozás során az ü végű szavakat nem vettük. Konzekvenciáját tudomásul kell venni.)

Szerencsére minimális pontszámot vesztek a tanulók, és a következő óra házi feladatának ezt kapták.

E felmérő önellenőrzése, önértékelése bizonyította, hogy a tanulók megszokták, tudják és jól alkalmazzák e módszert. *Önértékelési képességük* jó irányba fejlődött. Az órai munkában megszokták az állandó munkáltatást, aktivitást, a tanulás folyamatában is igényelték a rendszeres értékelést, amit az is bizonyított, hogy amikor átadtam volt tanítójuknak őket, folytatni kellett e megkezdett személyiségformáló munkát.

Személyes érdeklődésem túl, ezt valamiféle önellenőrzésnek szántam saját részemről.

Meggyőződésem, hogy aki tanít, és szereti „szakmáját”, megtalálja azokat az utakat, módokat, módszereket, eljárásokat, amelyek a jobb, az eredményesebb cél felé vezetnek.

JEGYZETEK

- [1] Az alsó tagozatos magyar nyelv és irodalom tanterv értékelése. OPI, 1984., 49. old.
- [2] Az alsó tagozatos magyar nyelv és irodalom tanterv értékelése. OPI, 1984., 53. old.
- [3] Az alsó tagozatos magyar nyelv és irodalom tanterv értékelése. OPI, 1984., 65. old.
- [4] Tanítói kézikönyv, I. Magyar nyelv és irodalom, általános iskola, 1—4. osztály. Tankönyvkiadó Bp., 1985. (90. o.).
- [5] Deme László: A kiejtés törvényeinek tanítása és tanulmányozása. Magyar Nyelvőr, 94. évf., 3. (280. l.).
- [6] Lénárd Ferenc: Képességek fejlesztése a tanítási órán. Tankönyvkiadó, 1979.
- [7] Zsolnai József: Beszédművelés kisiskoláskorban. Tanítás problémái, sorozat. Tankönyvkiadó, Bp., 1983. (25. l.).
- [8] Demeter Katalin: Az iskolai tanulás értékelési rendszerének fejlesztése. Pedagógiai Szemle, 1985., 7—8. szám (675. o.).



Mágoriné Huhn Ágnes—dr. Puskás Albert: Számítógép az általános iskolában

Folyóiratunk kiadásában megjelent újabb kötetünkkel — az eddigi gyakorlatnak megfelelően — az általános iskolai pedagógusok munkáját kívánjuk elősegíteni a személyi számítógépek felhasználásának témájában. A szerzők munkájukban először is a BASIC-programozási nyelvről adnak tömör összefoglalást. Majd ezt követően olyan témákat dolgoznak fel, amelyek a matematikán belül a tanulói, illetve a tanári munkát segítik a számítógép felhasználása révén. Hasznos példákon keresztül mutatják be a számítógép felhasználásának lehetőségeit a természettudományi és humán tárgyak területén, valamint az iskolai adminisztrációs munkában. Végül a felhasznált és ajánlott irodalom felsorolásával kívánják az olvasót segíteni ismereteinek további bővítésében.

A kötet ára: 60,— Ft. Megrendelhető postai levelezőlapon. Cím: Módszertani Közlemények Kiadóhivatala, 6725 Szeged, Hámán Kató u. 25.

DR. MAGOCSA LÁSZLÓ—DR. MAGOCSA LÁSZLÓNÉ
Baja

Az idegen (orosz) nyelv tanításának lehetőségei az iskoláskor előtt

Egyre sürgetőbbé válik napjainkban, hogy országunk lakosságának aktív dolgozó rétege legalább egy idegen nyelvet tudjon megbízható szinten. Voltaképpen ezt íranyozza elő oktatáspolitikánk. Hiszen az általános és középiskolákban a képzés ideje alatti tízéves orosz nyelvtanításnak azt kellene eredményeznie, hogy a végzősök képesek legyenek olyan szinten írni, olvasni, beszélni, hogy számukra ne jelentsen gondot eligazodni nem csupán a közéleti, de a szakmai témájú orosz nyelvű irodalmakban, beszédhelyzetekben sem. Amennyiben a képzés időtartamát tekintjük, ez az igény egyáltalán nem tűnik irreálisnak. Hiszen egy teljes évtizedig foglalkozva egy (adott esetben az orosz) nyelvvel, hallatlan eredményeket is el lehet(ne) érni. Mégis, a valóság erre igencsak rácsafol!

Amikor a felsőfokú intézményekbe bekerült hallgatók közül néha nem is kis számban betűfelismerési problémákkal küzdenek az orosz nyelvi szemináriumokon, akkor el kell gondolkodnunk a következőn: mi az oka annak, hogy (esetünkben legalábbis) hiábavaló volt az orosz nyelv tanításának egész megelőző időszaka? A felkészítés rendszerének vizsgálata, elemzése kínálkozik az egyik leginkább megragadó, áttekinthető területnek e vonatkozásban.

Munkánk tárgyául azt választottuk, hogy megvizsgáljuk, miként lehetséges az orosz nyelv tanulásához kellő impulzust adni az óvodáskorban, milyen lehetőségek kínálkoznak arra, hogy a 3—6 éves gyerekek maradandó nyelvi élménnyel, bizonyos kezdeti idegen nyelvi kompetenciával rendelkezzenek. Mely élményekre, ismeretanyagra támaszkodva azután a képzés (tanítás) további szakaszában bizvást és eredményesen támaszkodhatnak a tanulók.

Vannak szakemberek, akik azt hangoztatják, hogy egész anyanyelvünk megújodásának az óvodában kellene kezdődnie. [1] Neves pszichológusok, pszicholingvisták kísérleteikkel és megfigyeléseikkel bizonyították, hogy a második nyelv tanulását el lehet kezdeni az óvodáskorban. [2] Annál is inkább, mert a gyerekek ebben az életkorban igen fogékonyak az idegen nyelvek iránt.

Adott tehát a lehetőség, hogy ti. megtanítsuk a 3—6 éveseket az orosz nyelv használatára. A kérdés csupán az, hogyan? A nyelvtanítás mikéntje, módszere az, amin múlik az eredményesség. Sajnálatos módon, az egyelőre kísérletként néhány iskolában bevezetett 3. osztályos orosz nyelvtanítás kezdő, szóbeli szakaszának tapasztalatai nem maradéktalanul reménykeltők. Vannak ugyanis olyan pedagógusok, akik igen nagy erőfeszítések mellett sem voltak képesek a megfelelő nyelvtanítási módszert alkalmazni. Igen jól elsajátították tanulóikkal az egyes orosz szavakat, verseket, dalokat, mondókákat. Sajnos azonban, ezeknek a tartalmát, mondanivalóját már nem ismerték meg a gyerekek. Jobb esetben ezek a tanulók bizonyos kérdésekre még válaszolni is képesek oroszul, ami már eredményt sejtet. Elegendő azonban megváltoztatni a szöveget a kérdésben, és nyomban kiderül, hogy a gyerekek értetlenül állnak a kérdezővel szemben. Ezekben az esetekben nem történik más, mint a nyelvet tanuló gyerek félrevezeté-

se, nyelvtudásbeli képességeinek eleve zsákutcába történő terelése. Ugyanis a gyerekek eseténkénti tiszteletre méltó erőfeszítéseinek ily módon nem lesz meg a (gyerek által ösztönösen is) kívánt eredménye: nem fogja tudni a tanultakat alkalmazni az idegennyelvi kommunikáció során. Nem tekintheti ily módon az általa kreálni kívánt kommunikációs „játék” eszközének a mondókákban, versekben, dalokban rejlő nyelvi anyagot. Napjainkban a gyerek kisiskolás, sőt, már az azt megelőző óvodáskorban is anynyira fejlett kreativitással rendelkezik, hogy ösztönösen ráérez az általa tanultak használhatatlanságára. Hiszen azok segítségével nem képes magát, szándékait, még csak részben sem kifejezni. Azok tehát „holt” anyagot jelentenek számára. Tudatvilágába éppen úgy nem képes ez a nyelvi anyag beépülni, mint ahogyan nem képes egy, a szervezetbe beoperált, ám az általa el nem fogadott, kivetett, emberi szerv. A szomorú csak az, hogy az ilyen és hasonló sikertelen nyelvtanári igyekezet, „operáció” után a gyerek tudata nem csupán a kérdéses nyelvi egységet veti ki, hanem azt az egész struktúrát, aminek a része. Vagyis magát az idegen (orosz) nyelvet veti el ilyen esetekben a gyerek, mint éledező kreatív-kommunikációs-önkifejezési igényeinek nem megfelelő, sőt, azt erősen gátló jelenséget. Az ilyen és hasonló nyelvtanulásbeli indítás és az ezt szükségszerűen követő válaszreakció után nem nehéz magyarázatot találni (legalábbis részben!) arra, hogy miért nem kellően hatásos, sőt esetenként egyenesen eredménytelen jelenlegi (adott esetben orosz) nyelvtanításunk.

A fent említett nyelvtanítási módszer magán viseli a behaviorizmus jegyeit, melytől ideje lenne megszabadulnia nyelvtanáraink egy jelentős részének! A kiút nyilvánvalóan a kommunikációközpontú nyelvtanítás megfelelő, életkor(ok)hoz igazodó módszerének az alkalmazásában van. E módszereknek az óvodai nyelvtanításban történő alkalmazásáról szeretnénk szólni munkánk további részében.

Amikor elvetjük a behaviorista szemléletmód által jónak tartott imitációra, sematikus beszédre alapozó nyelvtanítási módszert, akkor következetesen szembe kell hogy tudjunk azzal állítani egy, a napjainkban hatásosan alkalmazott (alkalmazható) eljárást. Mindenekelőtt tudomásul kell vennünk, hogy a gyerek óvodáskorban már keresi a dolgok, jelenségek közti összefüggéseket, rendszereket, törvényszerűségeket. Így van ezzel a nyelv, az idegen nyelv esetében is. Hiszen a második (jelen esetben az orosz) nyelv tanításakor külön is gondoskodunk arról, hogy lehetőleg minél intenzívebb nyelvi élmények ériék a gyereket. Abban a pillanatban, amikor a gyerek felfedezte magának, hogy az őt érő ingerek között ott van az orosz nyelv által nyújtott, gerjesztett is, tudatosan, igen nagy körültekintéssel irányítanunk kell e jelenség megismerésére kifejtett aktivitását. Hogy e folyamatot sikeresen, eredményesen legyünk képesek irányítani, tudnunk kell a következőket: a gyerek ebben az életkorban már az anyanyelvi beszédevékenység során alkalmaz bizonyos szegmentálási, tehát szabályfeltározó elveket. Figyelmesen hallgatva anyanyelvi beszédaktusait, meggyőződhetünk például arról, hogy nála ezek az elvek biológiailag prediszponáltak-e vagy sem. A megfigyelés tapasztalataitól függően azután a kellő fokozatosság elvét szem előtt tartva és azt megfelelően alkalmazva fel kell tárunk az orosz nyelv hangrendszerének sajátosságát a gyerek előtt. Nem a tudományos ismeretközlés módszere vezet ilyenkor eredményre. Ellenkezőleg, az orosz fonémarendszer játékos, expresszív, a gyermek pszichéjének mély rétegeit is érintő bemutatásáról, az élménynyújtásról van szó, természetesen. A bohóc, vagy a parodista produkciójával lehetne talán leginkább összehasonlítani a nyelvet (a jelzett korosztályú gyerekeknek) tanító viselkedését, „szereplését”. Szükséges megemlíteni, hogy a bohóc, a parodista is igen magas szinten birtokában van a szakmájához nélkülözhetetlen ismereteknek. Éppen így, a 3—6 éveseket az orosz nyelv világába bevezető szakembernek is igen jó fölkészültségűnek kell lennie. Az nem fordulhat elő, hogy bizonytalanul, esetleg hibásan realizálja például az orosz nyelv fonémarendszerének bár-

mely elemét. Mert amennyiben a gyerek ráérez arra, hogy az, aki vele (a számára ismeretlen nyelv világában) kényszeredetten, netán kelleetlenül, nem az avatott kellemes átélésével játszik, nyomban tiltakozni kezd. Egyre inkább azt fogja érezni, hogy számára ez a „játék” nem csupán nem érdekes, de egyenesen nemkívánt. Ezt a reagálást a pedagógus a gyermek viselkedésén könnyen észreveheti. Arra kell kötelezze a tanítót ez a felismerés, hogy megváltoztassa e „játék” fajtáját, szabályait stb.

A 3—6 éves gyerekek igen nagy érdeklődést tanúsítanak a nyelv ún. „szupraszegmentális” tényezői iránt. Így elsősorban a nyelv ritmikája kelti fel figyelmüket az orosz nyelv mondat-, ill. szóritmikájának sajátos, az anyanyelvtől ugyancsak eltérő mivolta iránt. Nagyon jó eredménnyel alkalmazhatók, éppen e szupraszegmentális expresszivitására alapozva, az óvodai játékok, körjátékok, ritmikus, mozgásos tevékenységek során a különböző, orosz nyelvű hangadások, a dalok, a mondókák, a meserészletek. Ilyen esetekben éppen az elhangzó kommunikatív egységgel egy időben realizálódó játék-, élethelyzet-, situációnak a hallottak hatására történő alakulása, változása fog visszajelzésül szolgálni a gyermek számára. Bizonyos szabályszerűségeket, megfeleléseket fog így felfedezni a nyelvvel játékosan ismerkedő óvoda az elhangzó beszédelemek és azok kommunikatív jelentése között. Ennek következtében a kérdéses nyelvi egységeket nem csak hogy alkalmazhatónak, de olyannak fogja tekinteni, amelyek segítségével játékos igényeit szokatlan, számára érdekes módon képes realizálni. Természetesen, ahhoz, hogy ez a szituáció kialakulhasson, a pedagógus adekvát módon, a pszichológiai-pedagógiai tényezőket figyelembe véve kell hogy megtervezze a gyerekek tevékenységét, az együttes „munkát”.

A tudatosan „rendezett” játékos foglalkozások, az egyre nagyobb számban elhangzó orosz nyelvi egységek, az azokra „szabott” élményszerű szituációk rendre azt eredményezik, hogy fokozatosan kialakul a gyerekek orosz nyelvi produktivitása. Vagyis elindul egy olyan folyamat a 3—6 évesek tudatában, amelynek eredményeként egyre kisebb lesz az orosz nyelvben rejlő implicit lehetőség és a gyerekek által produkált élőbeszéd közti különbség. Mint tudjuk, ez a különbség (jó esetben) a nyelvtudás gyarapodásával állandóan csökken, ám teljes megszűnéséről (második nyelvről lévén szó) aligha lehetne beszélni még a nyelvtudás legmagasabb fokán is.

A nyelvi produktívás első elemei a hangok. Ezek felismerésére nem megy egyformán könnyen minden gyereknek. Ahogyan Vekerdi Iréne írja: „legfeltűnőbbek az élesen hangzó s, zs, cs, sz, z, c hangok, magas frekvenciájú felhangjaik révén kiemelkednek a többi hang közül”. [3] Mindez természetesen a magyar nyelv jelzett fonémáira vonatkozik. Figyelembevételük azonban ajánlatos az orosz nyelv tanítása során is. Hiszen az óvodások éppen a fonémarealizációk során (orosz nyelven) bizonyultak szinte a legmagabiztosabbaknak. Pedig, mint köztudott, a különféle fonematikai szituációktól, helyzetektől függően az orosz nyelvben ezek realizálása a magyarétól ugyancsak eltérő módon történik. Az orosz magánhangzók percepciója az előbb említettektől jóval egyértelműbben történik. Annál is inkább, mert az orosz fonémarendszerben a különböző pozícióban lévő pl. redukált magánhangzók éppen szokatlanságukkal szembeötlőbbek, könnyebben érzékelhetőek, mintegy „kiugranak” a gyermek anyanyelvi fonémarendszeréből. Ezeket a merőben új, addig még nem hallott orosz nyelvi fonémákat, fonémavariánsokat csak úgy képes kellőképpen apperceptálni a gyerek, ha azokat „szembeállítjuk az anyanyelvi fonémaosztályokkal, s abba soroljuk be, amelyhez a legjobban hasonlítanak”. [4] Természetesen, nem szabad ez alkalommal sem figyelmen kívül hagyni a besorolás módját mikéntjét. Amennyiben például az anyanyelvi fonémaosztályokat mesebeli kastélynak tekintjük, s a benne lakók voltaképpen a sokarcú fonémacsalád átlényegített, a mese erejével megélnélt képét öltik, úgy a „betolakodó” idegenek: az eddig ismeretlen orosz fonémák sajátos helyet foglalnak el majd a

gyermek élményvilágában és nyiladozó tudatvilágában is. Azokat szívesen fojja felidézni, a magyar fonémáktól való eltérésükkel, az azoktól való különbözőségükkel együtt, megfelelően (vagy erre törekedve), realizálva az élő beszédben. Hiszen a gyermeknél domináns, mesére, játékra történő beállítódásnak felel meg ily módon nyelvtanításunk.

Az óvodáskorú gyermekeknél korántsem hívhatók olyan könnyen életre a magánhangzók, mint azt hinnénk. Azok a szótag részeként nehezen szakadnak el az előttük álló zárhangszomszédjuktól, a p, t, k, b, d, g hangoktól. [5] E felbontási kísérlet eredményességét is növeli a fent említett játékos (tehát a gyermek képzeletvilágában a játék „fontos” szabályainak megfelelő), fonémacsoportosítás, rendszerezés. A játékos elem alkalmazása átsegíti a gyermeket orosz nyelvtanulása során egy másik, ugyancsak jellemző akadályon. Azon ti., hogy, mint ahogyan Roman Jakobson megállapítja, a beszéd kezdeteikor a gyerek „elfelejti” azt a teljes hangszertart, amelyet korábban már produkált, s lépcsőzetesen, először a szemben álló hangokat produkálja: m+a, p+a, . . . [6] Ugyanez hatványozottan érvényes a második nyelv óvodáskorban történő tanulása esetében. Ilyenkor éppen a játékos szituáció, az élmény kontinuitása fog pozitívan hatni a gyermek nyelvtanulása során. Annál is inkább, mert a gyermek a játék dinamikájának, a keletkezett belső motiváltságnak megfelelően a játék fontos részének tekintett beszédelemekkel „játszani” akar. S, mint köztudott, a játékos tevékenység a gyermek esetében nem ismer akadályokat. Így válik nagyon könnyen leküzdhetővé az említett, egyébként igen komoly akadály. Szükséges újból kihangsúlyozni, hogy a nyelvet tanító pszicholingvisztikai, pedagógiai-módszertani kompetenciája ez esetben sem hagyható figyelmen kívül. Mert a gyermek tevékenységének nem hozzáértő, nem a legapróbb részletekre, mozzanatokra is kitérő megtervezése nem hozza meg a kívánt eredményt ez alkalommal sem!

A gyermekhez szóló orosz nyelvű beszéd bonyolultságát finoman, kalibrálva kell növelnünk. Így elérhetjük nyelvtanításunk során egy megadott szakaszon, hogy a gyermek immár nem csupán az egyes fonémákat különbözteti meg tökéletesen, de képes észlelni az orosz mondatokat is az ún. „élőszóbeli zajos szituációkban”. Ezek alatt a „zajos szituációk” alatt értjük a hanglemez, a magnetofonszalag, a videófilm, a nevelő élményszerű replikái által nyújtott nyelvi „hangzó” anyagot, s az azokhoz szervesen kapcsolódó játékos megnyilvánulásokat. A pedagógus által a nyelvi elemek élőszóban történő produkálása során nem hagyható figyelmen kívül, hogy pl. a kreatív céllal mondott, tehát felszólító tartalmú beszédegységeknek, csakúgy, mint a kérdő tartalmúaknak, létezik bizonyos optimális intonációs formája. Nyilvánvaló, hogy a gyermek jellemétől, csoportdinamikai státusától [7] merőben eltérő jellegű beszédprodukciók károsan fognak hatni a 3—6 évesek nyelvtanulására. A megfelelő beszédmagartatási formák megtartása nem csupán ajánlatos, de megkívánt a nevelő részéről. Így tudnunk kell, hogy az ún. „pattogó” stílusban (orosz nyelven) beszélő nevelő — amikor nem szentel figyelmet annak, hogy az orosz nyelvben a szótagok időtartama jócskán eltérő is lehet — a gyermek szemében az autokratikus nevelő megtestesítőjévé válik, éppen elhangzó beszédének parancsoló „kicsengése” miatt. Vagy, ugyancsak nem kívánt beszédmagartatási forma a túllassított beszéd. Ily módon mesterségesen kommunikatív szituációt teremt a nevelő — ami már önmagában is káros, különösen a 3—6 évesek esetében — és az általa mondottak, a halk, monoton jellegből eredően nem keltik fel a gyerek érdeklődését. Ilyen esetekben a nevelő számtalan hanglejtési hibát is vét, ami nem megengedett, hiszen alapvető szabályozóknak a működését a normatív beszédben ezúttal is érvényesíteni kell. [8]

Az előbbieken említett autokratikus (jöllehet nem szándékos) módszer arra vezet, hogy a gyerek visszaretten, s nem mer kérdezni a foglalkozásokon. Egyszóval ter-

mészertes viselkedési beállítottsága van így gátolva. Ez hátrányosan hat nyelvtanulására is. Ezzel szemben a gyermek számára a nyelvi foglalkozások alkalmával (is) minden esetben biztosítani kell, hogy választhasson a neki leginkább megfelelő, konkrét, játékos-kommunikatív cselekvési formák között. Csupán így érhető el (pl. egy óvodás csoporton belül) a gyerekek személyes aktivitása e tevékenység során.

Csupán akkor lesz az óvodai orosz nyelvtanítás eredményes és a további nyelvtanulás megbízható alapja, ha e nyelvi foglalkozásokon a jól felkészült szakembereknek sikerül aktivizálni a gyermekek gondolkodási, emlékező és elképzelő tevékenységét, érzelmvilágát.

Hogy az óvodai idegen (adott esetben orosz) nyelvtanítás bevezetése kívánatos lenne, ahhoz nem férhet kétség. Hiszen így, a képzés időtartamának megnövelésével további garanciát kaphatnánk arra, hogy idegen nyelvtanításunk elérje (végre) a napjainkban megkívánt szintet.

JEGYZETEK

- [1] Sebestyén Árpád: Az iskolai anyanyelvi nevelés a művelődés szolgálatában. Magyar Nyelv 76, 1980. 24—33. old.
- [2] Grinsberg V. Sz.: Opit obucsenijja doskolnyikov inosztránnomu jaziku. Szovjetszkaja Pedagógika, 1960/5.; Csisztyakova T. A.: Opit csetirehletnyej raboti po prepadvanyiju inosztránnih jazikov v gruppah doskolnovo i mládsvo skolnovo vozraszta. Inosztránnije jiziki v skole, 1962/3.; Stern H. H.: Les langues étrangères dans l'enseignement primaire. Rapport d'ure conference international d'experts 9 au 14 avril 1962. Hamburg.; Alesina T. .: Obucsenijje inosztránnoj recsi v gyetszkom szadu. Doskolnoje vozspitanyije, 1962/4.; Agurova N. V., Gozgyeckaja Sz. .: Anglijszkij jizik v gyetszkom szadu. Moszkva, 1963.; Carapkina E. Sz.: Eyemeckij jizik dlja malisej. Inosztránnije jiziki v skole. 1963/6.; Igosin E. Sz.; Pussi and Her Kittens; Moszkva, 1964.; Csisztyakova T. A.; Metogyika obucsenijja francuzszkomu jiziku v gyetszkkh szadah. Moszkva, 1965.; Scheibert Ferenc; Az idegen nyelv elemi fokú tanításának nemzetközi tapasztalatai az UNESCO felmérésének tükrében. A Magyarországi Óvónőképző Intézetek Nyelvtudományi Közleményei, 1966. IV. évf.; Lengyel Zsolt; Gyermeknyelvi kutatások a Magyar Nyelvőrben. Magyar Nyelvőr, 1976.; Leontyev A. A.; Rannyeje obucsenijje inosztránnim jizikám. Russzkij jizik za rubezom. 1986/5.; Nyegnyevickaja E. I.; Szisztjema igr dlja obucsenijja doskolnyikov russzkomu jiziku kak inosztránnomu, Budapest, 1986.
- [3] Vekerdí Iréne: Tudatos beszédhallás-fejlesztés az anyanyelvi műveltség emeléséért. Művelődésügyünk Csongrád megyében. Szeged, Csongrád megyei Továbbképzési Intézet. 1981. 11. oldal.
- [4] Pauka Károly: A beszéd megértése. In.: Bolla Kálmán (szerk.); Fejezetek a magyar leíró hangtanból. Budapest, Akadémia Kiadó, 1982. 217. oldal.
- [5] Vekerdí Iréne: *uo., mint 3., 12. oldal.*
- [6] Jakobson R.; Hang-jel-vers. Budapest, 1969.
- [7] Büki Béla—Egyed András—Pléh Csaba; Nyelvi képességek — fogalomkincs — megértés. Tankönyvkiadó Budapest, 1984. 37. oldal.
- [8] Gósy Mária; Az élőbeszéd hibáiról. In.: Bolla Kálmán (szerk.); Fejezetek a magyar leíró hangtanból. Budapest, Akadémia Kiadó, 1982. 280. oldal.

Tantárgyon belüli kapcsolatok az irodalomtanításban

A magyartanárok tanította tárgy két egyenrangú, egyaránt fontos, egymást kiegészítő részből áll. A grammatika és a irodalom egységén nem változtat, ha évtizedenként hol együtt, hol külön osztályozzák is azt. A stilisztika híd a *nyelvtan* és az irodalom közt, az irodalomórán egyre inkább középpontba kerül maga a műalkotás és a műközpontú órán a nyelvi megformálás vizsgálata. A nyelvi, nyelvtani ismeretek felhasználását az irodalomórán ezért tartom tantárgyon belül megvalósuló koncentrációnak.

A nyelvtani kapcsolatok szinte minden irodalomórán szerepet kaphatnak: a mű mondatainak, szókincsének vizsgálata, a különböző szófajok szerepe, a hangok zenei hatása egy-egy versben stb. Néha egész kis polémiát válthat ki egy műelemző órán a grammatikai elemzés „bevetése”. Az értelmezés igen fontos kérdése pl. annak eldöntése, hogy jelző-e vagy állítmány az *ifjú* és a *szabadult* szó az ismert Petőfi-versekben (Szeptember végén, Az alföld). [1] De a nyelvtani kapcsolatok felhasználását egy műelemző óra vezérelvévé is tehetjük. [2]

Természetesen nemcsak a nyelv és az irodalom kapcsolatai jelentik a tantárgyon belüli koncentrációt — talán még lényegesebb az *irodalom* belső összefüggéseinek, kapcsolatainak feltárása. Milyen típusai lehetnek az irodalom belüli kapcsolatoknak?

Íde tartozik a már korábban tanult irodalomelméleti ismeretek folyamatos, állandó szinten tartása: a műfaji jellemzők, verstani ismeretek, vagy a költői képek felismerésének gyakorlása nemcsak megtanulásuk után közvetlenül, hanem minden műelemző órán követelmény. Persze, csak az adott mű legfontosabb formai jellemzőit emeljük ki, hiszen az ilyen részletekbe beleveszni legalább akkora bűn, mint a mű témáját, üzenetét, eseménysorát boncolgatni, a szöveget értelmezgetni csupán.

Mennyi az a fontos formai jegy, és milyen mélységben követelhetjük meg felismerésüket, beépítésüket az elemzésbe egy általános iskolástól? Egy példával szeretnék erre válaszolni. A nyolcadik osztályban tanult két jelentős Radnóti-versnél (Nem tudhatom és Levél a hitveshez), a második tanításakor már mint ismert jelenségre hivatkozhatunk egy sor formai jellemzőnél — az összehasonlítás segíti a második vers gyorsabb és teljesebb feldolgozását. Ilyen fontos formai jegyek pl. az ellentétes szerkesztés (fenn — lenn, béke, idill — háború, szenvedés stb.), a hasonlatok nagy jelentősége a költőnél, szépségük, felépítésük közös vonásai (pl. a fatörzs-, illetve a fakéreg-hasonlat a két versben), az azonos motívumok (a csókok íze — kamaszkorom kútja, a bombázógép szerepe stb.) és az idilli természeti képek, apró részletek szinte felsorolásszerű, bő áradása mindkét költeményben. A sort lehet folytatni — de akkor az már összehasonlító elemzéssé válna, s ez igencsak kemény dió lenne a jelenlegi tananyag-mennyiség, a gyerekek irodalmi tájékozottsága és életkori sajátosságai ismeretében.

A másik típus az, amikor egy irodalomtörténeti korszak, stílus vagy egy író, költő bemutatásánál szem előtt tartjuk a folyamatot, bizonyítjuk a példaanyagon, hogy egy egységes életműről vagy egy kort reprezentáló művészi irányzatról tanulunk. A genetikai elemzés feltételezi az ilyen kapcsolatok észrevételét.

Ebből a szempontból igen sajátos helyet foglal el a tananyagban Petőfi és Arany. A János vitézt ötödikben, a Toldit hatodikban tanítjuk, a két mű az irodalmi ismeret-

tek nélkülözhetetlen tárháza. Ezután hetedikben újra tárgyaljuk a két költő verseit. Az életművek hetedik osztálybeli megismerését az eddigre többé-kevésbé kialakuló irodalomtörténeti sorrend indokolja. Azt, hogy az életrajzokat miért tanuljuk kétszer, vagy azt, hogy hetedikben miért került eddig a „Magyar táj magyar ecsettel” témakör XX. századi, elsősorban nyugatos irodalmi összeállítás a romantika és Petőfiék elé, már semmi. (Az 1987-ben kiadott tananyagkorrekció végre áldását adta arra a legtöbb magyartanár által már rég bevezetett tananyag-beosztási gyakorlatra, amely a volt első témakörből Petőfi tájverseit a Petőfi-anyagrészben, a XX. századi műveket pedig az év végén, Ady után tanította.)

Végül meg kell említenem egy harmadik típust: az irodalmi művek tematikus összefüggéseit. Amikor két mű minden ilyen kapcsolatát igyekeznek feltárni, többnyire összehasonlító elemzést végeznek (nagy örömmel már a nyolcadikos tankönyvben is van ilyen, József Attila Nyár és Favágó című verseinek feldolgozása) [3]; amikor csak egyes részletek közötti összefüggésre világítunk rá, az új anyag megértését, árnyaltabb értelmezését segítjük elő a már ismert műalkotás analóg részletével. (Ilyen összefüggés van pl. a Toldi szállóigévé vált sora és Ady Dózsa-versének visszatérő sora között is: „Hé, paraszt! melyik út megyen itt Budára?” —

„Hé, nagyurak, jó lesz tán szóba állni

Kaszás népemmel . . .”

Ez a legutolsó változat: az állandó hivatkozás a már ismertre, tanultra, a permanens ismétlés, az új anyag feldolgozásában is állandóan jelenlévő alkalmazás — ezt a legnehezebb megvalósítani a szaktanárnak. A kezdő irodalomtanár a tantervek és tankönyvek lelkiismeretes tanulmányozásával sem látja át megfelelően a tanítási folyamatot. Többek között ezért is szükséges évről évre a tanórákra való lelkiismeretes felkészülés, az óravázlat állandó javítása, bővítése, csiszolása.

Végül lássunk néhány lehetőséget az analógia felhasználására a hetedikes irodalomanyagban, a teljesség igénye nélkül:

1. Kölcsey: Himnusz — Petőfi: Nemzeti dal, Balassi: Búcsúja hazájától (később Radnóti: Nem tudhatom).
2. Kölcsey: Huszt — Fazekas: Lúdas Matyi (hexameter), Janus Pannonius: Pannónia dicsérete, Kölcsey: Emléklapra (epigramma).
3. Vörösmarty: Szózat — Kölcsey: Himnusz (párhuzamos elemzés).
4. Vörösmarty: Ábránd — Balassi: Hogy Júliára talál, Csokonai: Tartózkodó kérelem, Reményhez (szerelmi líra).
5. Jókai: És mégis mozog a föld — Molnár: A Pál utcai fiúk, Csokonai életrajza.
6. Petőfi: Az alföld — Petőfi: A Tisza.
7. Petőfi: A puszta télen — a tanult tájleíró versek, az ütemhangsúlyos verselés Petőfi és Arany elbeszélő költeményeiben.
8. Petőfi: Egy gondolat bánt engemet — Kölcsey: Himnusz, Vörösmarty: Szózat (eszmeiség), Vörösmarty: Ábránd (fa- és kőszirt-metaphora, képalkotás).
9. Petőfi: Reszket a bokor, mert . . . — a tanult népdalok, az eddig tanult szerelmi líra (l. 4. szám).
„Elváltak egymástól, mint ágtól a levél,
Mindkettejök szíve lett puszta hideg tél” (azonos motívum).
10. Petőfi: Szeptember végén — Reszket a bokor, mert . . . Vörösmarty: Ábránd.

Természetesen az itt leírtakon kívül még ehhez a tíz műelemző témához is számos irodalomanyagon belüli kapcsolat található. De talán ennyi is bizonyítja, hogy folyamatos tervezés nélkül, a tananyag egységes szemlélete nélkül a tanár legfeljebb csak egy csillogó kirakatórát tarthat, amelyből — a pedagógiai közhelyképnél maradva — nem derül ki, hogy mi kapható az üzletben.

M e l l é k l e t
Egy témakör rész (Ady) tervezése a koncentráció szempontjából

36

Az Útmutató az ált. isk. magyar nyelv és irodalom tananyagának korrekciójához (Bp. 1987) az egész témakörre 24 órát irányoz elő. Ebből 6 órát terveznek a Mikszáth-törzssanyagra, 1 órát kiegészítő anyagra, 1 órát a bevezetésre, 2 órát témazárásra, 2 órát dolgoztatásra — 12 óra marad Ady költészetének tanítására.

Az óra anyaga	Természettud., földr.	Történelem	Ének-zene, rajz	Nyelvtan	Irodalom
1. <i>Ady élete és kora</i> 2. (Törzssanyag: dőlt betűvel)	Térkép: Érmindszent, Zilah, Nagyvárad, Csucs, Debrecen, Párizs	Erdély 1918 előtt és után, Párizs tört. és kultúrtört. szerepe, a „boldog békeidők” és a „vérvörös csütörtök”, az első világháború, őszirózsás forradalom	Képek Adyról, Reinitz Ady-dalai, a Hortobágy poétája — hangosított diasor; Szervatiusz Ady-szobra	—	Csokonai — Petőfi — Ady; Ady és a Nyugat. Bemutatható versek (lemez, szalag, tanár): <i>Amám és én, Meg akarlak tartani, A fekete zongora, Az eltévedt lovas, De ha mégis?, Ady: Életem nyitott könyve</i> (Kovalovszky M.), <i>Adytól Adyról, Millok É.: Fogoly a vártoronyban</i> (Mikszáth) <i>Ady: Lelkek a pályván</i>
3. <i>A grófi szék</i>	Mezőgazd., földr. értelmezés: szék, asztal stb.	A szellemekről	Tornyai: <i>Bús magyar sors</i>	Az élet szó több jelentése, költői szóalkotás (asztal-város), igék, főnevek halmozása	Az alföld a magyar tájírásban (Petőfi) A dzsentri a prózában (Mikszáth)
4. <i>A magyar ugaron</i>	Mezőgazd., földr. értelmezés: ugar, humor, dudva, muhar stb.	A félföld. Mo. tört. jellemzése	Munkácsy: <i>Poros út</i> , Tornyai: <i>Alföldi tanya</i>	ugar, virág, giz-gaz konkrét és átvitt értelme	<i>Ady: Lelkek a pályván</i>
5. <i>Dózsa György unokája</i> és (ahol az osztály jó színvonalú) <i>Főlszállott a páva</i>	A páva mint madár	Dózsa szerepének megítélése 1514-től Ady koráig, a rablóvár a feudális történelemben	Szervatiusz Dózsa-szobra, Derkovits fametszetei	A vers mondatai (szerkesztés), a <i>bé</i> indulatszó szerepe	<i>Ady: La Barre — Dózsa György, D. Gy. lakomáján, Egyszer volt csak Petőfi: A nép nevében</i>
6. <i>A föl-földobott kő</i>	A gravitáció Párizs	A kuruc kor Fejlett Nyugat — elmaradott Magyarországon	Az eredeti népdal és Kodály műve <i>A páva</i> a képzőműv.-ben Kuruc dalok	Költői szóteremtés (nap-szédítő, nyögetik stb.), halmozott mondatrészek A költő igéi: elbusong, fölhogadnak, ütök stb. Szenvedő igeragozás	Alakzatok: ism., tőism., halmozás, fokozás stb. Szózat (Vagy jőni fog...) A Biblia („lehull a porba...”) Ütemhangs. és időmért. verselés — Ady verselése
7. <i>A magyar jakobinus dala</i>	Az Olt folyó A történelmi Magyarország népei	A monarchia nemzetiségi politikája — Kossuth Duna-konföderációterve; <i>Jakobinusok (Le baron ma-</i>	Internacionálé Schubert: <i>A két gránátos</i>	A kérdő mondatok szerepe a versben	Az embléma — Vajda: <i>Virrasztók; Babel monda; Hviezdoslav: A szlovák néphöz</i>

	és A Kalota partján (jó színvonalú osztály esetén)	vidéke	világháborúban, Ady „tört.” szerepe: kezdetről a háború ellen	Reinitt: Orizem a szerepe	nevek halmazának szerepe	tem; Ady E.: Nezz, Drágám, kincseimre; Vallo- más a szerelemről
9. Intés az Őrzőkből és Ifjú szivekben éltek (jó színvonal- 10. lú oszt. esetén)	Flórenc (Firenze)	Florence földrajzi elhelyezése	Firenze, a Lido kultúrtört. jelentősége; Ady és az első világ- háború	Reneszánsz képek Firen- zéből (Pitti Képtár)	A keret-sor szimbolikája; költői szóösszetételek: állat-hős, Szépe-szött stb.; költői szóalkotás: átvádoljanak stb.	Ady: Mag hó alatt, Ésaías 'könyvének mar- gójára; Rimbaud: A völgy alvója; József A.: Ady emlékezete (emblé- ma); Janus P.: Pannónia dicsérete, Petőfi: A XIX. sz. költői
11. A) Ady E. költemé- nyei (válogatás a tankönyvből)	Zilah — Nagyvá- rad — Párizs; Ér — Kraszna — Szamos — Tisza — Duna — az óceán		A „szittyák” a ma- gyar őstörténetben	Megzenésített Ady-versek	A „rőzse-dal” metafora kiteljesítése	Verlaine: Őszi chanson
11. B) A Tisza-parton, Új vizeken járok (és/vagy)	Gangesz		A Gangesz kultúrtört. jelentősége Igric, jokulátor, he- gedős — költő	A szecesszió rajzai (Ady- kötetek címlapjai)	„Névszói” stílus Az igék dinamizmusa, a halmazás	Ady: Góg és Magóg... A magyar Ugaron, A gró- fi szérűn, Lelkek a pány- ván
C) Vallomás a szerelemről, Nézz, Drágám, kincseim- re (és/vagy)			Ady és az első világ- háború	Csontváry: Fohász- ködő, Vihar a nagy Hortobágyon	A „lázáros” jelző, alkal- mi szófajváltás (nincseim- re, hajhira)	A Kalota partján, Őri- zem a szemed; Lázár története a Bib- liában
D) A téli Magyar- ország, Vendégség Bottyán vezérnél (és/vagy)	A gözmozdonyról, a tanyavilágról		A századelő Magyar- országa, a vidék éle- te; Vak Bottyán a Rákóczi-szabadság- harcban	A tárogató hangszer A jó lovas katonának	A birtokos szr.-ok sze- repe a versben	A magyar Ugaron, A kuruc szegénylegény- énekek, Ady: A Hadak útja, Bujdosó kuruc rig- musa
12. Műsoróra Ady költészetéből (iro- dalmi színpad, szavalóverseny, le- mezbemutató, elő- adóművész stb.)			Ady élete és a ma- gyar történelem	Megzenésített Ady-versek, a szimbolizmus, imp- reszionizmus, szecesszió a magyar és a francia zenében és festészetben (szabad válogatás)		Szabad válogatás Ady verseiből, esetleg prózájá- ból, Baudelaire: Kapcsolatok, Rimbaud: A magánhang- zók szonettje

Erdemes lenne megfontolni, hogy a koncentrációra „koncentrálva” lehetne-e valamiféle mindenki számára hasznosítható segédanyagot összeállítani.

Véleményem szerint a legjobb segédanyag egy újfajta, a koncentráción alapuló tananyagbeosztás lenne. A témakörök bevezetésében közölnék a tananyagon, tanterven kívüli kapcsolatok lehetőségét: a témakörhöz tartozó ajánlott olvasmányokat, a szakköri vagy egyéb foglalkozások lehetséges témáit, tanulmányi kirándulások programjavaslatát stb. (Az első fejezet után közölt mellékletben az ilyen „háttér foglalkozások” hetedik osztályos tananyaghoz kapcsolódó lehetőségeit gyűjtöttem össze.)

Az egyes órák anyagával kapcsolatban közölnék a különböző tantárgyakkal való koncentráció lehetőségeit, földrajz és más természettudományok, történelem, művészeti tárgyak (ének-zene és rajz) bontásában. Az itt felsorolt kapcsolatokat követné a tantárgyon belüli koncentráció lehetőségeit felsoroló nyelvi és irodalmi rész. Ennek a tanmenet-kiegészítő anyagnak egy lehetséges megoldását közlöm a mellékletben. A melléklet természetesen csak egy tananyagrészt dolgozhat fel itt, a hetedik osztályból Ady költészetének feldolgozását mutatom be. [4]

Végezetül a magam mentségére (vagy az utolsó szó jogán?) ... Az itt vázolt elképzeléseket olykor nem sikerült talán elég tömören megfogalmazni, máskor netán túl vázlatosan, elnagyoltan vettem fel néhány ötletet. Bizonyára van, ami vitatható, amivel nem teljesen értenek egyet kollégáim. Remélem mégis, hogy nem haszontalanul írtam le gondolataimat.

JEGYZETEK

- [1] *Szemere Gyula*: Jelző-e vagy állítmány. (Két Petőfi-sor mondattani elemzésének kérdéséhez.) Magyar Nyelvőr, 1959/4. *Bory István—Katona Piroska—Nagy J. Béla*: Jelző-e vagy állítmány? (Vita.) Magyar Nyelvőr, 1960/3.
- [2] Ady Endre Dózsa György unokája című versének elemzését ebből a szempontból végeztem el, s közölte ezt a Módszertani Közlemények 1987/3. száma, *A nyelvi struktúra szerepe egy vers értelmezésében* címmel.
- [3] *Irodalmi olvasókönyv az általános iskolák 8. osztálya számára* (Dobcsányi Ferenc), Tankönyvkiadó, Bp. — 124—129. l.
- [4] Ha egy ilyen segédanyagot elkészítenénk az egész felső tagozatra, olyan konkrét, kézzel fogható segítséget kaphatnának a tanárok, mint az általános iskolai műelemzéshez összeállított bibliográfia, dr. Popon János munkája. (Dr. P. J.: *Bibliográfia az ált. isk. 5—8. osztályában folyó irodalmi műelemzéshez*, Módszertani füzetek 1. Csongrád Megyei Tanács Pedagógiai Intézete.) Sajnos, csak 500 példányban jelent meg, holott ez országos terjesztésre alkalmas, igen használható, világos felépítésű munka.

TOLDI LÁSZLÓNE
Fűzfőgyártelep

Olvasás—megértés felmérése a felső tagozatban

Evek óta igen aggasztónak látom azt a jelenséget, amely az általános iskolát végzett, tehát „általános, alapműveltséggel rendelkező” ifjúságot fenyegeti további tanulmányai, élete során. Nevezetesen az ún. alapkészségek megszerzésének hiányáról, fogyatékos voltáról beszélek. Tehát helyesírási, olvasási, „tanulási” készségeiről.

Talán furcsának hat ez utóbbi megállapításom, hiszen a tanulási készségeket, ha nem szerezte meg a tanuló, vajon hogyan kaphatta meg a továbbtanulását megalapozó 8. osztályos eredményes bizonyítványát?! Ez valóban elgondolkasztató!!!

De vizsgáljuk meg a kérdés másik oldalát is! Mit is értek én „tanulási készségen”, illetve annak hiányosságain?

— Mindenekelőtt az olvasási készségeknek egy olyan változatát, vagy inkább alkotórészét, amelyet az utóbbi időkben nem eléggé súlypontosítottunk: az olvasott szöveg megértését, illetve a megértés sebességét. Több mint tízéves magyartanári gyakorlatom alapján joggal mondhatom, e téren állóvízben maradtunk — sőt talán úgy is fogalmazhatok: a zavarosban halásztunk. Rengeteg példa volt-van gyakorlatomban, amikor a többszörösen bukott tanuló gyönyörűen, kifejezően, folyékonyan olvas elsőre bármilyen kezébe adott szöveget, csak éppen fogalma sincs, mit olvas, csak falja a betűket, de gépiesen teszi; ugyan ez számára, mint egy sztereotípiá. Ugyanezt teszi délután is, amikor néma olvasással ugyan, de „tanulni” kezdi a szóbeli házi feladatát — földrajzot, történelmet, irodalmat, kémiát, fizikát . . . stb. Nem csoda hát, ha 3—4 órát, vagy még ennél is több időt tölt egy-egy tankönyve fölött—mellett—alatt . . . csak éppen *nem tanul*. Más gyerekeknek 1—2 óra, vagy akár 20—30 perc is elegendő egy-egy „nehézebb” napra való felkészüléshez. Mennyivel boldogabb, sikerélményekkel teljesebb az ilyen diákok élete, mennyivel több szabadidejük marad a tanulás utáni szórakozásra, kikapcsolódásra, s nem utolsósorban mennyivel jobb a tanulmányi eredményük! Nekik bizonyára nem fog nagyobb „megpróbáltatást” jelenteni a középfokú tanintézetben való tanulás.

Még élénken él bennem hajdani fizikatanárom módszere, amellyel azokat is fellelkesítette, akik pedig nem túlzottan vonzódtak a fizika tantárgyhoz. Minden órán lehetőséget adott — óra végén — a tanultak összefoglalására egy-egy felelettel. „— Nézd át a tankönyvet, s a füzetbe írtakat!” — szokta volt mondogatni, majd néhány perc múlva, aki akart, próbálkozhatott. Négyes-ötösnél rosszabb jegyet nem írt be a naplóba, csak kérésre. Azt hiszem, neki köszönhetem szöveglátó képességemet.

Ez hiányzik a ma diákjainak is, hiszen bejutva egy bármilyen oktatási intézménybe, nyolcadik után, na kifejező olvasási készsége alapján méretetnek meg, s találatnak könnyűnek. Persze nem tagadom ennek sem a fontosságát — bizonyos esetekben. De értelem nélkül?! Úgy nem!

Most panaszkodnom kellene, hogy — mint azt már milliószor megírták mindennél — nincs készségfejlesztési anyag a birtokunkban, amellyel dolgozhatnánk. Igaz, helyesírási, fogalmazási gyakorlási anyaggal se vagyunk valami fantasztikusan ellátva. Tavaly az alsó tagozatosoknak kiadott fogalmazási munkafüzet, az nagyszerű eredmény volt! Kiváló gyakorlási anyag, szükséges lenne a felső tagozatos folytatása is!

Visszatérve az olvasásra-tanulásra: tulajdonképpen el lehetne gondolkodni azon is, hogy vajon csak a magyartanárok feladata-e az olvasás tanítása, olvastatás, értelmező, feladatmegoldó olvasás gyakoroltatása. Nem hiszem, hogy ne értenénk vele egyet, hogy mindannyiunk feladata ez. Annál is inkább állíthatom ezt, hiszen több munkaközösségi és nevelési értekezlet végkicsengése volt már ez. Az „én iskolámban” a legutóbbi alkalommal is ezzel zártunk. Csakhogy valahol mindig megáll az ügy, s a feledés homályába hullnak a csiraképes magok.

En azt vallom — ellentétben W. Lipmannal —, ugyanúgy gondolkodni is többféleképpen lehet. Persze, ha van mivel! — változatos gyakorlási, készségfejlesztési anyaggal. Bár valamennyien általános iskolai tanárok, tanítók átlagban ciklusonként 2—3 feladatlapot, feladatsort állítunk össze, sok-sok órát töltünk óráinkra való felkészüléssel, hiszen nincsenek kezünkben kidolgozott 6—8 változatú feladatgyűjtemények. (I. Albert József cikkét a Pedagógiai Szemle 1988. 1. számában a pedagógusok helyzetéről Veszprém megyében). Biztos kulcs, „partitúra” nélkül „bénák vagyunk”. Országosan!

— Ezen sopánkodásaim közepette jutottam arra az elhatározásra, mint iskolám

társadalomtudományi munkaközösség-vezetője, hogy készíték egy felmérési anyagot az olvasás értékelésére, az olvasott szöveg megértésének mérésére, hogy a helyzet ismeretében majd tovább bővítem azt készségfejlesztési, gyakorlati anyagokkal. Év elején tehát — október hónapban — a felső tagozatban minden osztályban, minden tanulót „felmértünk”, hol áll az olvasás-megértés terén. Az itt, általam közölt felmérési anyag alapján levontuk a következtetéseket annak hiányosságairól, hibáiról, s korrigálva azokat küldöm most el Önöknek, ha használható, hadd jusson el az érdekeltek kezébe. Területi munkaközösség-vezetőnk, s szakfelügyelőnk elégedetten vélekedett róla, helyeselte módszeremet, s novemberben néhány feladatlapomat (szöveggel és értékeléssel együtt) eljuttatta a terület minden iskolájába. Azóta túlvagyunk már néhány készségfejlesztési anyagon is. Elvégeztük. Persze, mint minden kísérletnek, ennek is csak a gyakorlatban derülnek ki értékei, hibái.

A felmérési szövegek:

5. osztály:

Mári, Sári, Juliska (orosz népmese)

6. osztály:

Csőrsz árka (magyar népmonda)

7. osztály:

Kolozsvári Grandpierre Emil: Nyári gyönyörűségek (részlet az Eretnek esszék c. kötetéből)

8. osztály:

Váci Mihály: Azóta is így követem... (részlet a Toldi feltámadása c. elbeszéléskötetéből)

Feladatok:

- 5. osztály:* Olvasd el figyelmesen az alábbi mesét! 5 perc áll rendelkezésedre, utána egy, a történettel kapcsolatos kérdés-, illetve feladatsort kapsz megoldásra.
- 6. osztály:* Olvasd el figyelmesen az alábbi népmondát! 5 perc áll rendelkezésedre, utána egy, a történettel kapcsolatos kérdés-, illetve feladatsort kapsz megoldásra.
- 7. osztály:* Olvasd el figyelmesen az alábbi részletet Kolozsvári G. Emil írásából! 10 perc áll rendelkezésedre, s utána egy, a történettel kapcsolatos kérdés-, illetve feladatsort kapsz megoldásra.
- 8. osztály:* Olvasd el figyelmesen az alábbi részletet Váci Mihály elbeszéléséből! 15 perc áll rendelkezésedre, s utána egy, a történettel kapcsolatos kérdés-, illetve feladatsort kapsz megoldásra.

FELADATLAP: 5. OSZTÁLY

Felelj a következő kérdésekre!

1. Miért kellett megválni a hetyke legénynek szíve választottjaitól?

..... B

2. Hány évig volt távol a legény falujától?

..... C

3. Mit kívánt a legény Sárítól? Húzd alá a helyes választ!
sose nyúljon seprűhöz — folyton fészülködjön — kisujját se mártsa a mosogatódézsába B

4. Miért kívánt ilyeneket a legény a lányoktól?

.....

.....

5. Milyen tulajdonsággal jellemezte a legény Sárít és Márit, akik megtartották „ígéretüket”? A

..... A

6. Melyik tulajdonság melyik lányra jellemző? Írd a szavak alá!
keze, akár a lilium — borzas — eszes B

7. Mi lett Sárival és Márival a lagzi napjára? Húzd alá a helyes választ!
elfáradtak — megszégyenültek — takarítani kezdtek C

8. Mi történt a hetedik faluban?

..... C

9. Mi a mese tanulsága? Húzd alá a helyes választ!
Ne fogadjunk meg minden tanácsot. — Nem kell mindenki kívánságát teljesíteni. — Csak azt a kívánságot teljesítsük, amely nem értelmetlen, nem ellenkezik a józan ésszel. A

Elért eredmény pontértékben:

Bontva: A:

B:

C:

Az 5. osztályos olvasás-megértési feladatlap értékelése

Feldolgozási idő: 5 perc — gyengébb képességű, nehezebben olvasó tanulócsoporthoz esetében 5—10 percig növelhető a kidolgozás ideje. A feldolgozási időt mindig egységesen kell megállapítani!

Az olvasás-megértés mérése:

A kérdések közül az 1., 3., 6. a figyelmes olvasás mértékét vizsgálja, a 2., 7., 8. az emlékezést részletekre, adatokra, a 4., 5., 9. pedig a lényeg megragadását. A feladatlapon ezt betűjelzésekkel emeltem ki az egyes feladatok végén.

Betűjelek jelentése:

A: Lényeg megragadása

B: Figyelmes olvasás

C: Emlékezés részletekre, adatokra

A kérdésekre adott válaszok pontozásos értékelése:

1. kérdés: 10 pont
2. kérdés: 8 pont
3. kérdés: 15 pont
4. kérdés: 20 pont
5. kérdés: 8 pont
6. kérdés: 8 pont
7. kérdés: 8 pont
8. kérdés: 8 pont
9. kérdés: 15 pont

Összesen: 100 pont

Az egyes értékeket a válaszok minőségéhez mérten kell megállapítani, szükség esetén csökkenteni. Ha a tanuló teljesítménye nem érte el az 50%-ot, vagy az „A” jelzésű kérdésekre nem adott helyes választ, akkor adjuk vissza neki a meseszöveggel együtt, hogy javíthasson, hiszen nemcsak az egyoldalú mérés a célja vizsgálódásainknak.

Erdemjeggyel történő értékelés a pontozásos teljesítmény alapján:

- 0— 20 pont = 1
- 21— 40 pont = 2
- 41— 60 pont = 3
- 61— 80 pont = 4
- 81—100 pont = 5

FELADATLAP: 6. OSZTÁLY

Felelj a következő kérdésekre!

1. Milyen célból hívta meg Rád király Csörszöt a háborúba? Húzd alá a helyes választ!
el akarta foglalni szövetségesül barátot szeretett volna Csörsz országát **B**
2. Hol uralkodott Rád király?
..... **C**
3. Mely nép királya volt Csörsz?
..... **C**
4. Mit gondolsz, miért nevezte el a nép Rád király leányát Délibábnak?
..... **A**
5. Mi volt Rád király fortélyos válasza Csörsz leánykérő szavaira?
..... **B**
6. Mennyi idő telt el körülbelül az árok ásásának kezdetétől Csörsz haláláig?
..... **C**
7. Mi volt Csörsz bűne? Miért kellett megbűnhődnie a történet végén?
..... **A**

8. Mi történt Délibákkal, mikor vőlegénye halála hírért vette?

.....
.....

B

9. Mit kellett volna tennie Délibábnak és Csörsznek, mikor látták, hogy boldogságuknak sok-sok ezer ember szenvedése, fáradsága az ára?

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

A

Elért eredmény pontértékben:

Bontva: A:

B:

C:

A 6. osztályos olvasás-megértési feladatlap értékelése:

Feldolgozási idő: 5—10 perc között állapítható meg, a tanulócsoporthoz képest arányosan.

A feladatlapok kiosztása előtt kerestessük ki a tanulókkal a Magyar értelmező kéziszótárból a *délibáb* címszót, s beszéljük meg velük annak 2. jelentését!

Az olvasás-megértés mérése:

A kérdések közül az 1., 5., 8. a figyelmes olvasás mértékét, a 4., 7., 9. a lényeg megragadását vizsgálja, a 2., 3., 6. pedig az emlékezést részletekre, adatokra. A feladatlapon ezt betűjelzésekkel emeltem ki az egyes feladatok végén.

Betűjelek jelentése:

A: Lényeg megragadása

B: Figyelmes olvasás

C: Emlékezés részletekre, adatokra

A kérdésekre adott válaszok pontozásos értékelése:

1. 10 pont
2. 10 pont
3. 8 pont
4. 20 pont
5. 15 pont
6. 7 pont
7. 10 pont
8. 5 pont
9. 15 pont

Összesen: 100 pont

Az egyes értékeket a válaszok minőségéhez mérten kell megállapítani, szükség esetén csökkenteni.

Ha a tanuló teljesítménye nem érte el az 50%-ot, vagy az „A” jelzésű kérdésekre nem adott helyes választ, akkor adjuk vissza neki a szöveggel együtt, hogy javíthasson, hiszen nemcsak az egyoldalu mérés a célja vizsgálódásainknak.

Erdemjeggyel történő értékelés a pontozásos teljesítmény alapján:

- 0— 20 pont = 1
- 21— 40 pont = 2
- 41— 60 pont = 3
- 61— 80 pont = 4
- 81—100 pont = 5

FELADATLAP: 7. OSZTÁLY

Felelj a következő kérdésekre!

1. Hol szeretett Mária Terézia operát hallgatni?
..... C
2. Kinek az operáit szerette legjobban hallgatni?
..... C
3. Miért nem volt megfelelő az előadásokra a Várszínház?
Húzd alá a helyes választ!
mert rossz az akusztikája mert nem kapták meg mert a zenekar nem fért volna el B
4. Miért lehetünk büszkék ezekre az előadásokra?
.....
..... A
5. Mit tudunk meg a sűgóról és a karmesterről?
..... B
6. Milyen külsőségekkel tették a rendezők ünnepélyessé az előadások hangulatát, hogyan idézték meg a XVIII. századot?
.....
..... B
7. Miben volt kivétel a nagybűgös?
..... C
8. Milyen szerepet töltött be a Dominó együttes az előadásban?
.....
..... A
9. Mit mondhatott volna Mária Terézia, ha jelen lett volna a Hilton-beli előadásokon?
..... A

Elért eredmény pontértékben:

Bontva: A:

B:

C:

A 7. osztályos olvasás-megértési feladatlap értékelése:

Feldolgozási idő: 10 perc

Az olvasás-megértés mérése:

A kérdések közül a 4., 8., 9. a lényeg megragadását, a 3., 5., 6. a figyelmes olvasás mértékét, az 1., 2., 7. pedig az emlékezés pontosságát vizsgálta a részletekre, adatokra. A feladatlapon ezt betűjelzésekkel emeltem ki az egyes feladatok végén.

Betűjelek jelentése:

A: Lényeg megragadása

B: Figyelmes olvasás

C: Emlékezés részletekre, adatokra

A kérdésekre adott válaszok pontozásos értékelése:

1. 5 pont

2. 5 pont

3. 10 pont

4. 20 pont

5. 15 pont

6. 20 pont

7. 5 pont

8. 10 pont

9. 10 pont

Összesen: 100 pont.

Az egyes értékeket a válaszok minőségéhez mérten kell megállapítani, szükség esetén csökkenteni.

Ha a tanuló teljesítménye nem érte el az 50⁰/₀-ot, vagy az „A” jelzésű kérdésekre nem adott helyes választ, akkor adjuk vissza neki a szöveggel együtt, hogy javíthasson, hiszen nemcsak az egyoldalú mérés a célja vizsgálódásainknak.

Érdemjeggyel történő értékelés a pontozásos teljesítmény alapján:

0— 20 pont = 1

21— 40 pont = 2

41— 60 pont = 3

61— 80 pont = 4

81—100 pont = 5

FELADATLAP: 8. OSZTÁLY

Felelj a következő kérdésekrel

1. Kik és hova hurcolták a tizenhat—húszéves fiatalokat Magyarország keleti részéről 1944-ben?

..... C

2. Szökése után mi adott vigasztalást a hazafelé igyekvő költőnek? Húzd alá a helyes választ!
hogy láthatja hozzátartozóit a természet a falusi házak

B

3. Milyen hangszerhez hasonlítja Váci Mihály a Földet a háború után? Miért?

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

A

4. Miért volt jelentős Nyíregyháza életében 1945. május 1.?

.....

B

5. Mi volt a költő apjának a foglalkozása?

.....

C

6. Miért nem állt be a felvonulók soraiba Váci Mihály? Húzd alá a helyes választ!

szégyellte gyűrött, viseltes ruháját nem volt vidám hangulatban nem értette, miért folyik a felvonulás

B

7. Miért volt béna a költő apjának a jobb keze és lába?

.....

C

8. Miért nem futott oda apjához Váci Mihály, hogy örömet szerezzen hazajöttével?

.....

.....

A

9. Mit fejez ki az írás végén a következő mondat:
„Megy a Földet foglaló seregben.”?

.....

.....

A

Elért eredmény pontértékben:

Bontva: A:

B:

C:

A 8. osztályos olvasás-megértési feladatlap értékelése:

Feldolgozási idő: 10 perc (gyengébb képességű tanulócsoporthoz esetében célszerű az időt megnövelni néhány perccel). A feldolgozási időt mindig egységesen kell megállapítani.

Az olvasás-megértés mérése:

A kérdések közül a 3., 8., 9. a lényeg megragadását, a 2., 4., 6. a figyelmes olvasás mértékét, az 1., 5., 7. pedig az emlékezés pontosságát vizsgálja a részletekre, adatokra. A feladatlapon ezt betűjelzésekkel emeltem ki az egyes feladatok végén.

Betűjelek jelentése:

A: Lényeg megragadása

B: Figyelmes olvasás

C: Emlékezés részletekre, adatokra

A kérdésekre adott válaszok pontozásos értékelése:

1. 10 pont
2. 8 pont
3. 20 pont
4. 8 pont
5. 4 pont
6. 10 pont
7. 5 pont
8. 20 pont
9. 15 pont

Összesen: 100 pont

Az egyes értékeket a válaszok minőségéhez mérten kell megállapítani, szükség esetén csökkenteni. Ha a tanuló teljesítménye nem érte el az 50%-ot, vagy az „A” jelzésű kérdésekre nem adott helyes választ, akkor adjuk vissza neki a szöveggel együtt, hogy javíthasson, hiszen nemcsak az egyoldalú mérés a célja vizsgálódásainknak.

Erdemjeggyel történő értékelés a pontozásos teljesítmény alapján:

- 0— 20 pont = 1
- 21— 40 pont = 2
- 41— 60 pont = 3
- 61— 80 pont = 4
- 81—100 pont = 5

Felmérésem diagnosztizáló jellegű volt. Hűen tükrözte az egységnyi idő alatt olvasott szöveg megértésének minőségét különbözőségeit, továbbá azt, hogy a szöveg és az olvasó közötti kommunikáció létrejött-e.

Kialakult így egy általánosítható, átfogóbb kép arról, milyen mértékben építünk pedagógiai munkánk során a tanulók önálló olvasására, a könyvekből szerezhető információk feldolgozásának képességére.

Az értékelés nyomán szerzett tapasztalataim közül most a felső tagozatot kezdő ötödik osztályosok, és a kilépő nyolcadikosok eredményeit elemzem. Ez időben két jelentős fordulópont, így az eredmények változásaiból lényeges következtetéseket vonhatunk le. Pl.: van-e, és mérhetően-szándékosan mekkora a fejlődés a két korcsoport olvasásmegértő készsége között? Az egyes kérdés vagy feladattípusok megoldásában észlelhető-e pozitív vagy negatív irányú tendencia? S végül: az országos és a nemzeti felmérések viszonylatában hol állunk eredményeinkkel?

Eredményeink elemzése:

SZÖVEGMEGÉRTÉS %-ban			
5. o.	44,7%	8. o.	61,1%
Feladattípusok megoldása százalékban:			
„A”	23		48,7
„B”	46		66,5
„C”	65,1		83,9

A lényeg megragadását vizsgáló „A” jelzésű kérdéseknél 25,7%-os, a „B” kérdéscsoportnál 20,5%-os, a „C” jelzésűeknél pedig 18,8%-os a fejlődés.

Összegezve: 21,4%-os teljesítménynövekedés mutatható ki az 5. és a 8. osztályosok mérési eredményei alapján.

Elgondolkodtató, hogy a lényegmegértés mennyire alacsony, hiszen nyolcadikra sem érte el az 50%-ot sem. („A” jelzésű kérdéscsoport.)

Feltűnően magas a részletek, apróbb adatok emlékezetben rögződésének mértéke, hiszen a mérési anyag egészében e ponton érte el a 8. osztály a legmagasabb szintet (83,9%-ot). Bár itt a legkisebb — felső tagozatos viszonylatban — a teljesítménynövekedés egyben.

Az „A” és „B” kérdéscsoport teljesítményemelkedése pedig megközelítően egyforma, átlagosan 23,1%-os. Ez nagyon minimálisnak tekinthető.

Báthory Zoltán „A pedagógiai értékelés I.” című módszertani füzetében (1987/88.) tájékoztat arról, hogy az IEA (az iskolai eredmények értékelésének nemzetközi társasága) 1970-ben végzett első pedagógiai vizsgálata során az olvasásmegértés mérését is célul tűzte ki, melynek negatív eredményei erőteljes visszhangot váltottak ki szakmai körökben. A szakemberek elsősorban tanításmódszertani változtatásokat mérlegeltek. Mindazonáltal az anyanyelvi, ezen belül az olvasástantervekben és a tanításmódszertanban nem történtek olyan lényeges változások, amelyek jelentős teljesítményjavuláshoz vezettek volna. 1980-ban a TOF—80 (OPI Tantervelméleti Osztály felmérése) keretében a 4. és 8. osztályosok körében vizsgálódtak a szakemberek. A még elfogadható alsó teljesítményküszöböt a 60%-os teljesítménynél szabták meg. (Meglehetősen liberálisan!) Az eredmények alapján összevetették azt a NAEP (Egyesült Államok-beli olvasásvizsgálat) eredményeivel (1980—84).

Az így közölt értékelő-vizonyító táblázathoz ezúttal hozzákapcsoltam a mi mérési eredményeinket is, hogy szemléletesebb képet adjon, s következtetésem is nyilvánvalóbbá váljanak. („I” jelzés: Irinyi Ált. Isk. röv.)

Tudásszint	A tanulók százaléka					
	TOF-80 4. o.	„I” 5. o.	TOF-80 8. o.	„I” 8. o.	NAEP-80 13 éves	NAEP-84 13 éves
80% felett	10	15,7	40	38,7	10,9	11,3
60—80%	33	30,5	40	37,2	48,4	49,0
60% alatt	57	53,8	20	24,1	40,7	39,7

Az eredmények elemző vizsgálata alapján elmondható, hogy — bár ez csekély vigasz — nem maradtunk el a nemzetközi átlagtól, de nem is szárnyaltuk azt túl számottevően.

A 4—5. osztályosok, illetve a nyolcadikosok és a 13 évesek közötti fejlettségi különbségek nem jelenthetnek — ez esetben — nagyobb időbeli eltolódást, hiszen a felmérést év elején végeztem mindkét korcsoportban. Így megközelítően hasonló érettségi szintet feltételezhetünk.

Bár az adatok, mint azt Báthory Zoltán is írja, „közvetlenül nem hasonlíthatók össze — legfeljebb a tendenciák”.

Ez a vizsgálati eredmény (vagy eredménytelenség) is azt sürgeti, bizonyítja, hogy nagy szükség van egy, az anyanyelvi tárgyakon túli „tantárgyközi olvasási tanterv” ké-

szítésére, és/vagy az anyanyelvi tárgyak óraszámának emelésére a felső tagozatban. Ehhez a tények nyilvánvalók ma már. A felmérések számát növelni felesleges lenne. A feladat a továbbiakban a készségfejlesztés, a gyakorlás! Tehát, a feladatlapokra, tesztekre, gyakorlóanyagok kidolgozására van szükség! S nem utolsósorban egy lojálisabb pedagógiai attitűd kialakítására a sikeres megvalósítás jegyében!

MÓKÁNÉ HALLÓK ZSUZSA
Miskolc

Könyvtári foglalkozás

A csillagok nyomában címmel

Könyvtárosi tapasztalataim szerint a mai fiatalok vonzódnak a természettudományok iránt. Különösen a csillagászat, a bolygók története érdekli őket. Ez az érdeklődés hajtja őket a sci-fi irodalom felé is. Szakkörömmel, könyvek segítségével, kutatgatunk, beszélgettünk e témáról. A szakkör tagjai 4—5. osztályos tanulók. A velük való foglalkozást adom most közre, hogy mások is hasznosíthassák.

A CSILLAGOK NYOMÁBAN

A foglalkozás menete:

Találjátok ki, hogy ezen a foglalkozáson miről fogunk beszélgetni!

Találós kérdések:

„Aranydiót gyűjt a hajnal
ezüstkosárba,
hogy az este felhordja majd
sötét padlására.”
(csillagok)

„Kék mezőben szép ezüstnyáj legelész,
közötte egy fényes pásztor heverész.
Nappal akármerre nézem, keresem,
nem tudok rájuk találni sohasem.”
(Hold és a csillagok)

Nézzük meg, mit ír a Természettudományi Kislexikon a csillagokról! (184. old.)

Javaslom, hogy válasszuk foglalkozásunk mottójának Exupéry. A kis herceg című művéből a következő részletet.

Mottó:

„Az embereknek nem ugyanazt jelentik a csillagok. Akik úton járnak, azoknak vezetőül szolgálnak. Másoknak nem egyebek csöppnyi kis féynél. Ám a tudósok számára megannyi probléma.”

(Antoine de Saint-Exupéry: A kis herceg)

Ha felnézünk az éjszakai égboltra, akkor úgy látjuk a csillagokat, mintha össze-vissza helyezkednének el az égbolton. Pedig nem így van. Ha jól megfigyeljük őket, láthatjuk, hogy az ég bizonyos részén több van belőlük. Egyesek erősebb fényűek, mások halványabbak.

— Választottatok-e már magatoknak csillagot?

Hallgassátok meg Petőfi Sándor A négyökrös szekér című versét, amelyben egy kislánnyal közösen választanak csillagot.

— A vers megbeszélése.

— Miért tartjuk szépnek a csillagokat?

— Tudjátok-e, mitől színesek a csillagok?

(S. Tóth László A csillagok országútja című könyv 9—10. oldal.)

- Szabad szemmel hány csillagot láthatunk az égen?
(Ég és Föld című könyv 75. old.)
Először mindig a tanulók mondják el a véleményüket, s csak ezután nézzük meg, mit írnak a könyvek.
- Régen az emberek nehezen tudtak eligazodni a csillagok között. De ma már ti is láthatjátok, hogy az égbolton itt is, ott is vannak fényesebb csillagok, amelyek különféle formákban helyezkednek el, s hiába vándorolnak egész éjszaka, alakjukat megtartják.
- Megtudnátok-e nevezni egy-egy ilyen csillagot?
Igen. Pl.: a Göncölszékér csillaga.
- Hogyan néz ez ki? Ki tudná lerajzolni?
(Négy csillaga olyan alakot mutat, mintha egy szekérnek négy kereke lenne. A mellette található három csillag a szekér rúdja.)
- Hallottatok-e valamilyen mesét a Göncölszékéről?
(Állítólag élt egyszer egy híres varázsló. Nagyon öreg és bölcs ember volt. A szekérével járkált a szegény emberek között, s minden bajra, betegsége talált orvosságot. Még a fákkal is tudott beszélni, s megértette a madarak és az állatok szavát is. Egyszer azonban eltűnt az emberek közül. Később, amikor az emberek felnéztek az égre, meglátták, hogy ott kocsikázik az öreg Göncöl görbe rúdú szekerén. Azt mesélik, hogy azért került a csillagok közé, mert sok jót tett az emberekkel, minden szegény betegen segített.)
Ha észak felé néztek, és derült az égbolt, mindig ott láthatjátok a Göncölszekeret.
- Az emberek a Göncölszékérnek nagy jelentőséget tulajdonítanak, ezért máig élő mondások is vannak róla. Tudtok-e ilyet?
Pl.: Olyan nehéz, mint a Göncöl szekere.
Azt hiszi, ő hajtja a Göncölszekeret.
A Göncölszékér húzza az egész eget.
A mondások magyarázata. Pl.: Kire mondjuk azt, hogy azt hiszi, ő hajtja a Göncölszekeret? (a kevélyekre)
- Honnan tudhatjuk meg, hogy melyik csillag milyen messze van tőlünk?
(Ég és Föld című könyv 74. old.)
- Hogyan mérjük a nagyobb csillagtávolságokat?
(Ég és Föld című könyv 74. old.)
Ha télen arccal déli irányba fordulunk, egy nagyon szép csillagcsoportot láthatunk. Három fényes csillag közel egymáshoz, egyenes vonalban helyezkedik el. Körülöttük több fényes csillagot is találunk. Ez az Orion csillagcsoport, amit mi Kaszásnak nevezünk.
- Nézzük meg az Ég és Föld című könyv 79. oldalán a téli égbolt csillagképei közül a Kaszást!
Ezzel kapcsolatban is létezik egy mese. E szerint az a három kaszás, akik egymás mellett haladva aratják a búzát. E három csillagtól balra és lejjebb több apró csillag van elszórva. A mese szerint ezek a marokszedők, akik a learatott búzát kévébe kötik. Ez a téli égbolt legfényesebb csillaga. Sánta Katának vagy Szilkehordónak is nevezzük. A csillagászok ennek a fényes csillagnak a Szíriusz nevet adták.
- Nézzük meg a tavaszi égbolt csillagképeit!
(Ég és Föld című könyv 81. old.)
Tavaszi estén, déli irányban jó magasan két egyformán fényes csillagot találhattok. Ezt a két fényes csillagot ikreknek nevezük. Erről is maradt ránk egy mese, mely szerint ez a Két Árva.
Volt egyszer egy kislány és egy kislány, akiknek szülei kint dolgoztak az erdőben. Elindultak szüleiket megkeresni, de a sűrű erdőben eltévedtek. Rájuk sötétedett, s már nagyon éhesek voltak. A hosszú vándorlásban annyira legyengültek, hogy étlen-szomjan pusztultak el az erdőben. Állítólag azért került ez a két gyerek csillag képében az égre, hogy figyelmeztesse az embereket, gondoskodjanak szeretettel az eltévedt, éhes gyerekekről.
- Melyik csillagot nevezzük a köznyelvben Esthajnalcsillagnak? Nézzetek utána!
(Természettudományi Kislexikon; S. Tóth László: A csillagok országútja 13. old.)
- Mít gondoltok, miért tartották fontosnak az emberek már a régebbi korokban is a csillagok mozgásának megfigyelését?
A tavasz kezdetét előre látták a csillagok állásából. Az időjárásra is jósltak a csillagokból. Azt hitték, hogy az emberek sorsa kiolvasható a csillagok állásából.
A csillagok vezették a hajósokat is, megfigyelték, ha egy kiválasztott csillag irányába hajóznak, nem tévednek el. Stb.
- Ma már jóval többet tudunk a csillagokról, mint régen. Próbáljatok meg választ adni a következő kérdésekre az Ég és Föld, a Csillagászat, a Minden napra egy kérdés, a Világ és az ember című könyvek segítségével!
(A tanulók a kérdéseket borítékból húzzák ki, és csoportonként oldják meg.)

1. csoport

- Élnék-e a csillagok?
- Meddig él egy csillag?
- Eljuthatunk-e a csillagokig?
- Jósolhatunk-e a csillagokból?

2. csoport

- Vannak-e fiatal és idős csillagok?
- Születnek-e most is csillagok?
- Porból, gázból hogyan lesz csillag?

3. csoport

- Lehullanak-e a csillagok?
- Mít nevezünk „hulló csillagnak”?
- Van-e csillagtérkép, s mit tudunk róla leolvasni?
(Úrhajózási Lexikon 99. old.)

4. csoport

- Mí az a Tejút? Mitől fehérlik?
- Hol működik csillagvizsgáló intézet országunkban?
Ezeket a kérdéseket szóban, az említett könyvek segítségével közösen megbeszéljük.
- Tudtok-e olyan népdalt, dalt, amelyikben a csillagokról is énekelünk?
(Csillagok, csillagok . . . ; Páros csillag ritkán ragyog az égen . . .)
Énekeljük el az egyiket közösen!
- Nagyon sok olyan szólásunk, közmondásunk van, amelyben a csillag szó szerepel.

A csoport felének az lesz a feladata, hogy gyűjtsön ilyeneket O. Nagy Gábor Magyar szólások című könyvéből! (126—127. old.)

Pl.: Annyi van belőle, mint csillag az égen.

Rossz csillag alatt született.

Szerencsés csillag alatt született.

A csillagokat is lehozná az égről. (Stb.)

- Addig a csoport másik fele verseket keres, amelyikben a költő a csillagokról is szól.

Pl.: *József Attila: Töredék*

Dolgozni csak pontosan, szépen,
ahogy a csillag megy az égen,
úgy érdemes!

Babits Mibály: Esti megérkezés (részlet)

Máshol az éjszaka

csendje halálos.

Itt villan a villanyfény

és villog a város.

Idelenn a város

villanya villog,

de fenn a nagy ég

száz csillaga csillog;

a villany a földi,

a csillag az égi,

a villany az új,

a csillag a régi.

Kiss Dénes: Csillag iszik

Az ember, mert ez is dolga,

kirándulni ment a holdra.

Úrhajója vitte, hozta.

a kozmoszba elringatta.

Tejút-fának fényes ágán

csillag-rigó ragyog sárgán.

Pályájukon mind a bolygók,

örökmozgó napraforgók.

Az ember, mert ez is dolga,
kirándulni jár a holdra.

Hold porában ember táncol,
csillag iszik lábnyomából.

József Attila: Gyöngy című verse;

Fényes csillag emelkedik (délszláv népköltés, Nagy László fordítása stb.).

- A csoportok beszámolója a végzett munkáról.
- A foglalkozás értékelése.
- Könyvajánlás.

Gácser József: Demokratizmus és általános iskola

A Módszertani Közlemények könyvtársorozatának 9. köteteként melegen ajánljuk az iskolák, a pedagógusok figyelmébe *Gácser Józsefnek*, a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Neveléstudományi Tanszéke vezető tanárának *Demokratizmus és általános iskola* című, több szakaszban lebonyolított, széles körű vizsgálat-sorozaton alapuló munkáját.

Ez az elméletileg és módszertanilag sokoldalúan megalapozott vizsgálat nemcsak *megbízható, objektív képet ad a nevelőtestületi demokrácia helyzetéről, minőségéről*, hanem egy olyan *új, a gyakorlatban is kipróbált komplex eljárást, mérőeszközt is bemutat a nevelőtestületi közösségek minőségének megállapítására*, amely nélkülözhetetlen eszköze, segítője lehet a nevelőtestületi közösség tudatos szervezésének, az iskolai demokrácia továbbfejlesztésének, elmélyítésének.

Reméljük, hogy egyre több iskola igényli is ezt a felkínált lehetőséget, egyre szélesebb körben hasznosítják majd pedagógusközösségeink vezetői e komplex kutatás figyelmet érdemlő eredményeit.

A kötet ára 40,— Ft. Megrendelhető postai levelezőlapon a Módszertani Közlemények Kiadóhivatalánál (6725 Szeged, Hámán Kató u. 25.).

NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA
Debrecen

Maróthi György

A debreceni kollégium már Mártonfalvi rektorsága idején, az 1670-es években rendkívüli megpróbáltatásokon ment át: menedéket tudott még adni a földesuraktól és a jezsuitáktól elüldözött pataki iskolának, de a császáriak a saját épületét is feldúlták. Utóbb, a Rákóczi-szabadságharc idején a diákok — a város lakosságával együtt — a labanc hadak elől ismételten erdőbe, ingoványokba kényszerültek menekülni; csupán legfontosabb könyveiket tudták magukkal vinni, míg „a scholában mind a pataki, mind az itt való bibliotheca összevissza hányódott, több 300 auctornál odalett, sok könyv széjjeltépetett, sok félig megegetett, sok levelenként a curián (udvaron), utcán, a táborhelyen elhintetett, sok porba, ganéjba keveredett.” (Városi jegyzőkönyv, 1707.)

A szatmári béke, az ország függetlenségének elvesztése után a bécsi udvar más eszközökkel — így számos iskola megszüntetésével vagy lefokozásával, a városok, illetve a lakosság részéről jövő anyagi támogatás megtiltásával, a külföldi tanulmányutak és könyvbeszerzés akadályozásával — igyekezett megbénítani rebellisgyanús protestánsok iskoláit.

Ily előzmények után, ily viszonyok között is rohamosan növekedett a század első békeévtizedeiben a debreceni kollégium tanulólétszáma.

S hogy az iskola a szervezettség és a szellemi színvonal tekintetében is újra új útra léphetett, abban nagy része volt, Maróthi György (1715—1744) professzor rövid, de lázas tevékenységének. A külsejében is megnyerő, nyolc idegen nyelvet tudó ifjú, debreceni, majd hét évi svájci és hollandiai tanulmányai után, 23 éves korában lett a kollégium tanára. Debrecen már a következő évben szörnyű pestisjárvány sújtotta. A kényszerű visszavonultság csak alkalom Maróthinak arra, hogy kvartettet szervezzen, s ezzel megvesse Debrecenben a négyszólamú éneklés, a híres kollégiumi kántus alapjait. Sürgette a tudományok haladásával való állandó lépéstartást, a tudományos világirodalom termékeinek figyelemmel kísérését, „mert ennek nem tudása — írta — igen sok praejudiciumnak (előítéletnek) oka, mivel sokan azt gondolják az emberek közül, hogy ma is úgy van a dolog, mint ezelőtt 60, 70, s 100 esztendővel”.

Maróthi egyik tervezetében a mértan, a felsőbb mennyiségtan és a csillagászat tanítását irányozta elő a bölcsészeti évfolyamokon. Kívánta a modern idegen nyelv (német, francia) tanítását. Debrecenben ő helyezte tudományos alapokra a földrajz oktatását, a leíró földrajzon kívül bevezetve az általános és csillagászati földrajzot is.

Erős kézzel fogott Maróthi az iskolai oktatás szervezeti megjavításához is. Nevéhez fűződik Debrecenben a fokozatok és osztályok pontosabb elkülönítése. Észrevette azt is, hogy az idősebb diákoknak az alsó osztályok tanításával való megbízása már nem felel meg a kor követelményeinek, ezért legalább a felügyeletet igyekezett a professzorok bevonása útján biztosítani.

Maróthi küzdött az értelem nélküli magoltatás ellen. Rámutatott arra, hogy a megértéshez figyelem kell, a figyelmet viszont azzal biztosítjuk, hogy minél több tanulót vonunk be a munkába megfelelő kérdések feltevésével.

A számtani ismeretek terjesztése érdekében írta meg Maróthi igen népszerűvé vált munkáját *Arithmetica* vagy számvetésnek mestersége címmel (1743). Tárgyalta ebben az alapszabályokon és a törteken kívül az egyszerű és összetett hármasszabályt, az arányos osztást, az egyenleteket stb. A példák kiválogatásában a gyakorlati élet követelményeit vette tekintetbe, és pedagógiai megfontolásokat érvényesített, könnyebb példák után adott nehezebbeket. Jelentős kezdeményezés volt, hogy tankönyvében latin helyett magyar műkifejezéseket használt, gyakran saját szóalkotásait. Az addigi népszerű magyar nyelvű számtankönyvek erőltetett, az érthetőséget zavaró verses formája helyett szabatosan megfogalmazott prózában írt.

Könyvében Maróthi megbírálta kora iskoláinak egyoldalú latin irányát, a hasznos ismeretek hiányát; rámutatott a számtan pedagógiai jelentőségére. „Nem lehet kimondani — írta —, mely igen hasznos a gyermeki léleknek élesítésére az *arithmetica* és ha lehet, a *geometria*. Így szokik legjobban a gyermek arra is, hogy minden dolgában magára vigyázó, rendszerető, és amint hívják, punctuális (pontos) legyen, melyre igen nagy szüksége van a mi embereinknek.”

Több kiadásban, széles körben elterjedt könyvének jelentőségét az adta meg, hogy a gyakorlati célú számtani ismereteket sikerrel juttatta el a nép széles rétegeihez, szerzője céljának megfelelően. Maróthi kifejezte azt a véleményét is könyvében, hogy a nép elemi oktatása magyar nyelven történjék.

Úttörő munkássága alapján jött létre az első nyomtatásban is megjelent (debreceni tanterv *Methodus*, 1770). Ez már következetesen helyet adott a földrajznak és a szám-tannak. Az utóbbit Maróthi könyve alapján tanították.



Településbarát iskolák — iskolabarát települések

A rádiós beszélgetés résztvevői: Eszik Zoltán, Fóti Péter, Pócze Gábor, Somorjai Ildikó és Trencsényi László*

T. L.: A 70-es évek elején a feltételrendszer gondjai és egy reményteli jövő ígretében új intézménytípus jelent meg Magyarországon. *Általános művelődési központnak* nevezte el később a legalizáló miniszteri rendelet. Nem érdektelen, hogy a rendelet kb. 10 évvel azután jelent meg, hogy az első ilyen „összevont”, „komplex”, „integrált” intézmény létrejött. Lényegében arról volt szó, hogy egy település, egy helyi társadalom művelődési intézményei, az óvoda, az iskola, a művelődési ház, helyenként a kollégium, múzeum, bölcsőde és sportlétesítmények, egyesítették erőiket, gondolkodásukat. Megpróbáltak közös választ adni azokra a kihívásokra, amelyek a helyi társadalom felől érkeztek. Valóságos mozgalom bontakozott ki az általános művelődési központok körül. Gombamód szaporodtak, s ma 250—300 köré becsüljük számukat. Az általános művelődési központok léte, jelene és jövője tény a magyar művelődésben.

Ezt mondom akkor is, ha a hőskorszak fénye, bizonyos mozgalmi romantikája mintha egy kicsit kopott volna. Ezt mondom akkor is, ha új, a szép elgondoláshoz illő, korszerű épületet ebből a 250—ből csak 15—20 tudott teremteni művelődési tevékenységei köré. Ezt mondom akkor is, amikor ma, a művelődési ágazatban még a központi irányítás szintjén is huzavonaharc folyik minden forintért, és ez természetesen az intézményhálózat frontvonalában is érződik, és az együttműködés szépreménye időnként és intézményként a forrásokért való adáz küzdelemmé változott.

Ennek ellenére azt mondom, hogy az általános művelődési központok léte a megújulást ígérő jelenségek közül az egyik legfontosabb, az elmúlt időszak magyar művelődésügyében. Ez fordította az OPI Iskolakutatási Osztályának figyelmét is erre a jelentőségre. 1984-ben megbízást kaptunk egy hosszabb távú kutatásra. Ebből a 250-ből kiválasztottunk 15, a mozgalom, a jelenség érdekes jegyeit mutató intézményt, és egy-egy hétre az intézmény körül szerveződő művelődési folyamatok részeseivé váltunk magunk is.

P. G.: Az ÁMK-k megalapításában, az eszme elterjesztésében az építészeknek jelentős szerepe volt — döntően külföldi minták Magyarországra importálásával.

E. Z.: ... abból a megfontolásból, hogy a nagyon drága iskolai infrastruktúrát lehetőleg minél több célra használják.

P. G.: Igen, gazdaságossági megfontolások is szerepet játszottak az ÁMK-k elterjesztésében. Megindult bizonyos pezsgés, majd felkapta a dolgot az adminisztráció, és érdekes módon egy szájból fújta egyszerre a hideget és meleget, nyomatékkal kiállt a jelenség mellett, miközben nyomatékkal visszautasította a jelenség önérdékből származó különböző törekvéseket.

A szakmai részét illetően? Egyszeriben komoly fejlődést jelentett különböző szakterületen dolgozó kollégák számára, hogy az ő kapcsolatuk a „klientúrával” egy olyan kapcsolat, amelynek korábban csak egy nagyon behatárolt aspektusát ismerték: a tanárok a gyerekeket tanulószerepben, a népművelők a felnőtteket közönségként, a könyvtárosok a gyerekeket csak mint kölcsönzőket. Rá kellett iónniük, hogy minden egyes intézménylátogató tulajdonképpen egy szociális rendszer része, családban, kortárskapcsolatban, meghatározott viszonyok között él, ismeri a települést, viszonyul a településhez, hogy sajátos életet él intézményen kívül.

Az is világossá vált a könyvtáros számára, hogy mit csinál az óvónő; a pedagógus számára, hogy hogyan dolgozik a népművelő.

Azokon a helyeken tehát, ahol a „bürokratikus innováció” szándéka találkozott az organikus megújulási folyamatokkal, sok „AHA” élmény keletkezett magában a szakmában. Másrészt a településen élő emberek egyszerűen korábban megvolt és gyakran meg sem fogalmazott igényeket, vágyakat, törekvéseket az intézményre tudták bízni. Kiderült, nem véletlenül mondták az építésszek, hogy a dolog gazdaságosabb is, számos olyan dolgot meg lehet valósítani, melyre korábban nem volt lehetőség, mert mindegyik intézmény önmagában túlszűfolt, önmagában a saját bajaival elfoglalt intézmény volt. A szervezeti összevonások után számos műfaji mivoltában is új dolog jött létre, melyre korábban nem volt példa. Sármelléken ilyen a gyerekek egész napos nevelésének programja, ahol például a könyvtáros kilépett könyvtárosi szerepköréből, és úgy jelent meg, mint a gyerekeket animáló, szabad idejükben könyvek nélkül is foglalkoztató ember, akinek egyébként van sajátos — civil —

* A szöveg ennek a beszélgetésnek némileg rövidített változata.

viszonyrendszer is a gyerekekkel. A pedagógus úgy jelent meg, mint aki levette magáról a pedagógusszerep előírásainak összes nyűgét, és le tudott a gyerekekkel ülni sakkolni.

S. I.: Egy hagyományos hierarchiában működő mechanizmus átrendeződött. Az „oldalirányú” működések kaptak inkább szerepet, a környezet igényeinek megfelelően.

T. L.: A mindennapi működés „atomjaiban” hol mutatható ki az a koncepció, hogy „pedagógus népművelő-könyvtáros, hallgass a környezetedre, légy dialógusban a környezeteddel! Mindenn gesztusaidban, mindenáron?”

Egy példám van, amiről jót lehet vitatkozni. Az ifjúsági klub az ÁMK videokészüléken pornófilmet szeretne nézni. Ha a „környezetfűggőséget” mint a környezettel való függelmi viszonyt fogadjuk el, akkor az ÁMK videofelelőse azt mondja: „én kiszolgálom a környezetemet, beteszem a pornófilmet, nézzétek, hiszen a környezet ezt kívánja tőlem”. Jogos-e ez a válasza, vagy mit kell tenni ebben az esetben?

P. G.: Ez a példa úgy tünteti fel intézmény és környezet viszonyát, hogy a környezet aktív, és a nevelési-művelődési testület, az ÁMK házigazdái, passzívak. Ők mintha teljesítenék a környezet különböző csoportjainak kívánságait, és más dolguk nem is volna. Semmiképpen nem szeretném ezt a látszatot keltetni, hiszen az ÁMK-ban éppen hogy a szakmai tudás, a szakmai teljesítőképesség elmélyítésére, egy intenzívebb szakmai létnek a gyakorlására látok lehetőséget, melynek egyik sajátossága, hogy a nevelési testület dolgozója, a könyvtáros és mindenki más együttesen nemcsak elszenvédi vagy elviseli a környezetnek felé is érkező utasításait, igényeit, hanem igyekszik azokat formálni is! ÁMK-igazgatók, munkaközösség-vezetők között komolyan felvetődött a kérdés, hogy szabad-e függeniük a környezettől. Szabad-e és kell-e? Szerintünk a jó viszony a környezettel: dialógus, oda-vissza párbeszéd. A fűggőség a katonaviselt emberek számára mást jelent, mint a tudomány nyelvében, én úgy határozám meg röviden a *környezetfűggőséget*, hogy a szervezet meghatározó impulzusait, a szakmai programját a környezet adja. A környezetből vett jelzések alapján fogalmazza meg egy szakmai testület. Itt nem arról van szó, hogy jön a környezet és elsöpri a népművelőt, a pedagógust, vagyis: még mielőtt a pornókazetta egyáltalán szóba kerülne, idejekorán szóba kerül magának a műfajnak a mirevalósága.

E. Z.: Én a környezetfűggőséget szeretném ettől a pornófilmtől kicsit távolabbra helyezni, mert nem hiszem, hogy a mai magyar művelődési intézményrendszernek egyik alapkérdése az, hogy hol engedjük fel a határokat a videokultúrában.

Két alföldi falu példája van előttünk. Ahol az intézmények történetén, működésén jól tetten érhető az, hogy hol vannak ezek az intézmények. Mezőhegyest és Zsombót szeretném összehasonlítani. Mezőhegyes egy országos híru mezőgazdasági kombinát székhelye. Ez egy 200 éves múltra visszatekintő, II. József óta prosperáló gazdaság (aminek ugyan most egy kissé megtépettek a szárnyai, de végül is nagyon jól működik). Cselédeket alkalmazott hosszú időn keresztül a munka dandárjában, és ott a munka szervezésében döntő súlya a parancsnak volt. Ebben a faluban majdnem 10 éve megfogalmazódott az igény, hogy a termelési kultúra magas színvonalához illő művelődési igényt kell teremteni, és megvalósították! Az országban talán legteljesebb módon. Olyan infrastruktúrát hoztak létre, amellyel hasonló létszámú település nemigen rendelkezik Magyarországon.

A másik példa az a szegedi tanyavilág, századforduló táján községgé szerveződött tanyabokra, Zsombó, ahol mindig is „magaura” parasztnak gazdálkodtak, nagyon nehéz körülmények között, önálló családi szervezésű gazdálkodásban saját felelős döntéseik során oldották meg a problémáikat. Itt is felmerült néhány évvel ezelőtt, hogy ÁMK-t kellene létrehozni, és ez az ÁMK működési módját, szolgáltatásait tekintve valahogy egészen másképp működik, mint a mezőhegyesi. A mezőhegyesieknek az az alapkérdése, hogy azt az eszközparkot a lehető leggazdaságosabban és leghatékonyabban használni, s Mezőhegyesen az a fontos, hogy ki-ki a saját dolgát tegye jól, mert ha a saját dolgát jól teszi, akkor ez az egész rendszer környezetfűggő értelemben jól fog működni, de semmifajta „kalózkodásra” nincs szükség. Nem azt kell elvárni a népművelőtől, hogy jó biológia órát tudjon tartani, mert erre nincs szükség. Zsombón ezzel szemben az a helyzet, hogy most jön létre az infrastruktúra, most zárkózik fel az oktatásügy a település egyéb szolgáltató hálózataihoz, és ott igen fontos az, hogy ki-ki a település egészében gondolkodva vállaljon programot a szakmai kérdések megoldásában. Nagyon érdekes módon folyik itt a tervezés. A település kulturális életét, gondolkodását összefoglaló — a helyi „világegészt” tükröző — elemzés kapcsán vállalhatnak a munkatársak funkciókat.

Elmondhatják, hogy nekik ez a feladat izgalmas, ezzel szeretnének foglalkozni, s ezt a vállalt és megoldott, vagy a megoldás valamilyen csíráját mutató munkát úgy honorálják, mint amikor órákat helyettesít valaki egy normál iskolában. Én azt gondolom, hogy sokkal izgalmasabb dolog egy ilyen programot dotálni és ebben az értelemben teljesítményképessé tenni a pedagógust és a művelődésügyet azzal szemben, ahogy mi most gondolkodunk az iskolában a munkáról.

T. L.: Zsombóról nekem is van két szép példám, amely igazolja a környezetre figyelő szakemberi munkavállalás szükségét (és győzelmét, ha úgy tetszik). Amikor az igazgató és az igazgatóhelyettes körbevezetett a frissen épült épületen, minden helyiséghez volt története. Amikor a tornatermet mutatta, és feltűntek a roppant magas falak, akkor elmondta: „nálunk itt a körzeti orvos vezetésével egy nagyon jól menő tollaslabdacapat működik, megnéztük a termeket, azt mondtuk, hogy

hóhó, hát a plafonba fog ütközni a tollaslabda, szabvány ide, szabvány oda, itt muszáj még egy sort magasztani.

Es el is ment az egész falu Szegedre téglát bontani, pucolni, és úgy vitte haza, jóformán a hátán azt a téglát, amellyikkel még egy sort fel lehetett húzni."

A másik példám: az iskolaépületben van egy tankonyha, amire azt mondta az igazgató, hogy iggól is nézzem volna ki a szülők előtt, ha én úgy csesztem ki a 8.-os fiúkat és lányokat, hogy nem tanulnak meg főzni!" Mert noha az általános iskola tanterve nem várja el a 8. osztályt végzett tanulóktól, hogy tudjanak főzni, de a „zsombói tanterv”, amit a zsombói szülők fogalmaztak meg, az elvárja a zsombói iskolától, hogy ilyen gyerekeket bocsásson ki.

E. Z.: Hát itt persze azokba a kérdésekbe ütközünk bele, amit bárkinek, aki iskolával, művelődésszűgygel foglalkozik, végig kell gondolnia, hisz ti. mivégre vannak ezek az intézmények. Tehát, hogy az, amit ott csinálnak, elszámolható, mérhető teljesítmény-e, az máshogy jelenik meg a tanügy-igazgatás számára, máshogy az iskola végzett diákjai számára (akik leginkább azt várják, hogy konvertálható tudás legyen, hogy mehesse nek tovább jó cséylel szakmát tanulni, vagy magasabb iskolába), s máshogy a szakmai közvéleményen belül . . .

S. I.: A konvertálható tudás többféleségéről van itt szó. „Melyik” tudás melyik társadalmi környezetben hogyan, mi módon használható.

P. G.: Ez egy nagyon régi elméleti dilemmája az egész magyar oktatásűgynek. Meddig okoz problémát, hogy egy intézmény olyan tudásű gyerekeket bocsát ki, mint amilyet sehol másűtt? Addig, amíg egyedűlvaló intézmény! A szentlőrincről kikerűlt diákokat (ez a Gáspár László kitalálta híres kísérleti iskola) nem sokkal végűsal történik, mint amire a középiskolában ma várnak alapintézménynek, hogy mit várnak majd tőlűk a középiskolában.

No, de most képzelűk el, hogy nem egy Szentlőrinc van, hanem a maga módján minden iskola „Szentlőrinc”, és ezek egymástól is eltérnek. Ekkor miből indulhat ki a középiskola?

Ahelyett, hogy a tantervet és a tananyagot próbálná meg végrehajtani, már nincs más választása, mint azokból a gyerekekből kiindulni, akik bekerűltek a középiskolába. Vagyis milyenné válik? Környezetűgyűgűvű! Attól válik függűvű a programja, hogy abban az évjártban milyen gyerekeket kapott. Ez tulajdonképpen egy minűsűgű változás, amelyben már a konvertálható tudás nem annyira a tudás tárgyát tekintve konvertálható, hanem a tudás minűsűgűt, módját tekintve. Az a konvertálható, *ahogyan* a gyerek tud reagálni környezetűre, az válik konvertálhatóvű, ahogyan a gyerek tud adaptálódni az új és új helyzetekhez, feladatokhoz.

S. I.: No most, itt szólnék én közbe, hogy ne csak középiskolában, és ne csak gimnáziumban, ne csak ilyen típusű továbbtanulásban gondolkodjunk, hanem egészen egyszerűen abban, amit most végűszónak mondattl, hogy a saját környezetűben hogy tudja megállni helyűt. Ami könnyen előfordulhat, hogy egy más típusű tudással történik, mint amire a középiskolában ma várnak alapintézménynek; pontosan erre kell felkészíteni és ettől környezetűgyűgű, hogy ezt a tudást is meg tudja adni: hogy a gyerek tőrűs nélkül tudjon továbbélni a saját környezetűben.

P. G.: Ha lehetsűges, én még egy pillanatra visszatérnék a környezetűgyűgűs problémájához. Valójában mit jelent a környezetűt egy általános művelődési központ számára? A mi kutatásunk alapkérdése ez volt: milyenek a művelődési folyamatok azokon a telepűléseken, amelyekben a közoktatási-közűművelődési alapellátató intézményeket ÁMK-nak nevezik? Vagyis a hangsűlyt a *művelődési folyamatokra* helyezűtk.

Hagyományosan a művelődési folyamatnak az ember szimbolikus javakat termelő és fogyasztó tevékenységűt szokás nevezni, vagyis azt, hogy könyvet olvas, könyvet ír, megtanulja a betűvetést, számolni tud, „kultúrálódik”, olyan dolgokkal foglalkozik, „amik fejben” zajlanak. A mi felfogásunkban a művelődési folyamat az emberek egész élettevékenységűne egy meghatározott aspektusa. Vagyis a mindennapi életűk a termelűsűk, gondolkodásűk, a hétköznapjaik, családű életűk, lakás-körűlményeik, a viszonyok, melyek között élnek, mindez által meghatározott mindennapi életűknek egy meghatározott része, vagyis nagyon karakterisztikus művelődési kérdűsnek tekintűk adott esetben a tisztálkodást, az elhelyezkedési lehetűsűgeket, nagyon konkrét művelődési aspektusa létezik a családok belsű konfliktűsfeldolgozó képességűnek. Szándékosan mondtam olyan dolgokat, melyeket a hétköznapű szűhasználat nem sorol a művelődési terűlethez. Éppen ezért az élettevékenységű áll igazából az ÁMK-k működésűne a homlokerűben. Ezért van, hogy bár művelődési intézményekről van szó, nagyon gyakran ütközűnk szűciálpolitikai problémákba. Gyakran láttűk azt, hogy a művelődés szűkebb, hagyományos értelemben vett terűletein való előrchaladásnak, pl. a betűvetésben, versolvasásban való előrchaladásnak előfeltétele az intézmény szűciálpolitikai teljesítűkűsűge. Szűmos olyan dolgot a saját telepűlése érdekűben — meg kell tennie, amit más intézmények hiányában nem vűgez el senki. Példaként két dunántűli telepűlés jűt eszembe.

Az egyik a dobszűli ÁMK, amely 11 kisebb-nagyobb, inkább kisebb telepűlés közoktatási-közűművelődési alapellátására jűtt létre. Ma már valójában ennek a „11 kis bolygó által alkotott csillagképnek” — ki merem mondani — a mindennapi fűnnmaradásáért, egyáltalán a létezésűért vűvott harcának a középpontjában áll. Mit jelent ez?

Olyan nagysűgűrendű telepűlésekről van szó, melyek intézmény nélkül maradtak. A közigazgatási

centralizációs hullám eredményeképpen megszűnt a helyi társadalmat elvben képviselő községi tanács, megszűnt a helyi közoktatás, megszűnt a helyi egészségügy, megszűnt minden olyan ellátó tevékenység, mely korábban jellemezte ezeket a falvakat. Helyette egy valami maradt: az általános művelődési központ, amelynek azonban elsődleges feladata elvileg a közoktatási-közművelődési alapellátás. De azt nem tudja megvalósítani mindaddig, amíg nem gondoskodik a „bolygókhöz, bolygó-csoporthoz” tartozó távoli települések közlekedési infrastruktúrájának a megteremtéséről. Nota bene, vásárol egy autóbust, amit ő üzemeltet, ő maga javíttat, művelődési létesítmény létre. Nem várhatja addig a pettendi polgároktól, hogy a gyerekeiket bizalommal, a védelem és gondolkodás reményével adják oda az intézménynek, ameddig az intézménytől az ezen a településen élő emberek meg nem kapják azt a lehetőséget, azt a jogot, hogy eljussanak ebbe az intézménybe.

Vagyis a dobszai ÁMK ma már nem azt mondja, hogy nem tehetek róla, így alakult a helyzet, oldjátok meg, ahogy tudjátok, „engedjétek hozzám a kisdedeket”, hanem azt mondja, hogy „ha én valamifajta aktív művelődéspolitikai tevékenységet akarok kifejteni, valamilyen módon alakítani akarom környezetemet, ahhoz elemi feltétel, hogy a környezetem adottságait elfogadva minden olyan lépést megtegyek, amelynek a megtételére más ebben a körzetben nem képes, amelyet más nem tesz meg”.

Tehát a gyerekeket szállítom, üzemeltetem az elhagyott strandfürdőt, kiépítek egy védőnőhálózatot, „szervizeket” viszek ki, működtetek egy olyan idősgondozói hálózatot, amely párját ritkítja a környéken, fölveszem a cigánygyerekeket az óvodába, ezzel előnyt adva nekik, az egyébként hátrányos helyzetűeknek, és megteszek további lépéseket, amelyek nélkül elképzelhetetlen, hogy aktív tevékenységet fejtsék ki, mondjuk, az ügyben, hogy Arany Jánost olvassanak a környéken.

Másik példám Sármellék. Egy szociálpolitikailag mindig is valamelyest aktív helyi közigazgatási rendszerrel és a kultúra általános művelődési központ által biztosított lehetőségeivel. Ez az intézmény úgy gondolja, hogy nagyon pontosan el tudja választani egymástól a lakóterületen élők egészségügyi, szociálpolitikai és kulturális-közoktatási ellátással kapcsolatos problémáit, olyan módon igyekszik művelődési természetű válaszokat adni, a minden szempontból fölmerülő lakossági problémákra, hogy az segítse hozzá az embereket ahhoz, hogy megoldják a szegénységgel, a munkanélküliséggel kapcsolatos bajukat. Itt tehát megfordítják a dolgot. Azt mondják, hogy a művelődési intézménynek mindent meg kell tenni azért, hogy olyan „világértelmezési” készségeket biztosítson, amelyek visszahatnak a család életmódját meghatározó jelentős változásokig.

Két nagyon eltérő stratégia, két nagyon eltérő gondolkodásmód, tehát jól megkülönböztethető felfogása annak, hogy mi végre vannak ezek az intézmények. Hozzá kell tennem, hogy tapasztalataim szerint mindkettő rendkívül eredményes munkát végez.

T. L.: Ezek az „eredményes intézmények” végül is a 70-es években felhalmozott energiákból élő, elszigetelt partizáncsoportok egy ellenmozgás árjában?

F. P.: Van bennünk egy olyan elképzelés, hogy ez a válság, amiről nálunk most egyre többet beszélünk — ez univerzális, holott a helyi társadalmak szintjén ez a válság nem feltétlenül így jelenik meg. Vannak olyan helyi társadalmak, amelyek ebben a válságban prosperálnak, mert úgyesen „lobbiznak”, helyi lehetőségeiket kihasználják. Ők azok, pl. Zsombón, ahol ugye 2000 lakosú ma a település, de az iskola úgy épült, hogy tudja majd követni, ha majd 3000 lelkes lesz a falu.

Másrészt jártunk olyan településeken is, ahol ez a válság mély, ahol erre egy művelődési központ csak úgy tud válaszolni, hogy az „emberek sokat énekelnek”.

E. Z.: Borzasztóan izgalmas az egyik, közöttünk csak „ösbölnénynek” nevezett intézmény története. Egy olyan Tisza-parti faluról van szó, ahol az elszegényedés időszaka volt az elmúlt 10 év, és ezzel a pauperizálódással megpróbálta az intézmény felvenni a küzdelmet, és a gyerekekkel való foglalkozásban rendszeresen jó mutatókat tudtak hozni. Az az izgalmas a sarudi példában, hogy mindazok, akik „gazdagodtak” az elmúlt 10 évben az ottani jó működésből, azok ma már nem is az intézmény környezetét jelentik. És most, amikor 10 év után bizony mintha más történelmi idők irnának Sarudon, mint amikor ez az egész elkezdődött, az a nagy kérdés Sarudnak, hogy észreveszi-e a környezetében időközben lezajlott változásokat, és ma már nehézségek hasonló bátorságú, hasonló felelősségű vállalására készül-e.

Elmondhatjuk, hogy igen. Látják azt, hogy ma mi a helyzet, és vannak terveik arra, hogy mi lesz 5—10 év múlva.

P. G.: Hajlamosak voltunk és talán még vagyunk arra, hogy egy-egy intézményről, mint egy sor problémát feloldó újításról, innovációról gondolkodjunk. Másrészt valóban egy olyan történelmi periódus szülte jelenlegi formájában ez a kb. 200—250 elemes intézményhálózat, amely menet közben — ezt muszáj kimondanunk, még ha vannak is prosperáló települések, súlyos és alapjait érintő válságon megy keresztül, amennyiben nem nagyon tartható fönna gazdaságilag a korábbi állapot. Egy intézménynek, melyet azzal a szlogenel alapítottak meg, hogy a „jövő közintézménye” legyen, sőt a „jövő diadalmas közintézménye”, keserű szembenéznie azzal, hogy fiatal élete, induló pályafutása első néhány évében a feltételek, amelyek életben tartják, rendkívüli mértékben leromlanak. Ha azonban igaz az, és ez a fontos a számukra (nem az, hogy a jövő diadalmas közintézménye), hogy egy olyan intézménytípus, amely a településen működve aktív és eredményes *diálogo*st alakít ki a kör-

nyezetével, ha ez a fontos, akkor nem kell eltemetnünk az ÁMK-t, márcsak azért sem, mert a környezettel folytatott párbeszéd tárgyává tehető fönntartása.

Egy településbarát intézmény, másképpen tudja megkérdezni a szülőket a saját fönntartását érintő kérdésekről, mint egy, a környezettől egyáltalán nem, de az őt érintő bürokratikus szabályozó rendszertől maximálisan függő intézmény. Egészen más a viszonya a szülőknél egy olyan intézmény-nyel, amelyben nemcsak azt kéri, hogy vigye be a kultúráját, hogy jöjjön, alkalmasint „házigazdai” szerepében is, hogy ő maga is csináljon valamit a gyerekekkel, hogy maga is lépjen fel mint aktív „kultúr szolgáltató” és közvetítő, kultúrát cserélő ember.

(Elhangzott 1987. október 12-én 17.30 órakor a Bartók rádióban.)

Dr. Földes Csaba:

MAGYAR—NÉMET—ORSZ BESZÉDFORDULATOK

A Tankönyvkiadónak köszönhetően hézagpótló munkával gazdagodott az idegennyelv oktatását szolgáló hazai frazeológiai szótár-irodalom. A frazeológia iránt érdeklődő nyelvészek éppúgy, mint az orosz és a német nyelvet oktató tanárok érdeklődéssel vették kezükbe *dr. Földes Csaba: Magyar—német—orsz beszédfordulatok* c. gyűjteményét. A maga nemében ritkaságszámba menő háromnyelvű frazeológiai gyűjtemény legfigyelemreméltóbb pozitívumának azt tekinthetjük, hogy a gyűjtemény egyike az első magyar—idegen nyelvű, hazánkban kellő példányszámban megjelent, oktatási célokat szolgáló frazeológiai gyűjteményeknek. [1]

Földes Csaba gyűjteménye ezer olyan állandósult szókapcsolatot tárgyal, amelyek mindhárom nyelvben egymás megfelelőinek tekinthetők. A szerző kiemeli, hogy a szótárban a magyarból, mint alapnyelvből indul ki, s a három nyelv azon beszédfordulatait gyűjtötte össze, „...amelyek a magyar olvasó számára, anyanyelvünk formailag és jelentésánál hasonló fordulatai révén érthetők, és így a nyelvtanulás, — tanítás szempontjából számottevő potenciált jelentenek” (8. o.). A kötet szerzője azt a célt kívánja megvalósítani, hogy a három nyelv fordulatainak szembeállításával megkönnyítse a tanuló számára a nyelvek közötti hasonlóságok és kisebb eltérések felismerését és az utóbból fakadó hibák leküzdését. Annál is inkább fontos ez a cél, mert a nyelvtanításban, különösen annak haladóbb fokán, a nyelvtanuló interferenciális hibái mindenekelőtt a frazeológia, az idiomatika területén találhatók.

A gyűjtemény egy elméleti bevezetőből (7—57. o.), magából a szótári részből (58—164. o.), valamint a felhasznált szakirodalom jegyzékét tartalmazó bibliográfiai függelék-ből áll (165—171. o.).

A szerző a szótár terjedelméhez képest hosszú, 50 oldalas kiegészítő bevezető részben, főleg a külföldi szakirodalom eredményeire támaszkodva, kifejti a frazeológiával és a frazeológiai

egységekkel (FE) kapcsolatos nézeteit, ismerteti a FE-ek általa legfontosabbnak tartott ismerveit, a három nyelv FE-einek szerkezeti és szemantikai sajátosságait, szól a frazeológiai univerzálék mibenlétéről, valamint a frazeológizmusok szótári megfeleltetésének problémáiról, a FE-ek tanításának módszereiről.

Az elméleti bevezető rész kissé az eklektikuság benyomását kelti: úgy tünik, hogy a szerző az 50 oldalon el akar mondani mindent a frazeológiáról, amit fontosnak és érdemesnek tart. És mégis, nekünk, akik tudjuk, hogy hazánkban eddig még nincs egy átfogó magyar nyelvű és könnyen hozzáférhető elméleti áttekintés, amely hű képet adna a külföldön és hazánkban folyó frazeológiai kutatások főbb irányzatairól, eredményeiről — *Földes Csaba* dicséretre méltó próbálkozását hézagpótló munkának kell tekintenünk. A szerző elméleti áttekintése eklektikusága ellenére is hasznos ismereteket nyújt a frazeológia iránt érdeklődőknek, s különösen nagy hasznát látjuk majd a felsőoktatásban, ahol a frazeológia speciálkollégiumok, valamint a szó-kincsfejlesztő tantárgyak keretében hasznos segédanyagként szolgálhat.

Ha viszont a gyűjtemény összterjedelmét nézzük, az elméleti bevezető rész csakúgy, mint a 120 egységet számláló, csaknem 6 oldalas kiegészítő bibliográfia, értékes helyet vesz el a tulajdonképpeni szótári résztől. Különösen vonatkozik ez a bibliográfiára, hiszen a benne feltüntetett munkák megtalálhatók a könyvtárainkban is hozzáférhető nagyszámú frazeológiai szakirodalomban.

A frazeológiai kutatások történetéről szólna a szerző áttekinti a frazeológia mint önálló nyelvészeti diszciplína kialakulását *Charles Bally* munkásságától kezdődően egészen napjainkig (12—22. o.). Röviden ismerteti *V. V. Vinogradov*, *N. N. Amosova*, *M. T. Tagijev*, *V. Z. Arhangelszkij*, *J. J. Cserniseva* frazeológiai nézeteit, az orosz, az angol és a német nyelv frazeológiai rendszerének általuk adott különböző szempontú leírását, rendszerezését. Betekinthetünk az amerikai frazeológiai kutatások egyes elméleti irányzataiba, így néhány mondat erejéig megismerkedhetünk *J. M. Postal*, *J. J. Katz*, *U. Weinreich*, *B. Frazer*,

W. Z. Chafe frazeológiai nézeteivel is. Sajnálatos módon azonban a szerző nem ad betekintést a német nyelvterületen folyó, gazdag hagyományokra visszatekintő intenzív frazeológiai kutatások eredményeibe, nem tér ki a hazánkban folyó német és orosz frazeológiai kutatások ismertetésére sem, bár legjelesebb képviselőik frazeológiai munkásságát a szakma határainkon kívül is számon tartja (lásd: *Tatár Béla, Hessky Regina* munkáit). Hiányérzetünk támad a magyar frazeológiai kutatásokat ismertető sorok olvasása közben is, hiszen a kortárs nyelvészek közül csupán *Károly Sándor* frazeológiai koncepciójával ismerkedhetünk meg.

A magyar frazeológiai kutatások történetének, eredményeinek és a mai állapotának még vázlatos áttekintése, elemzése során sem lehet figyelmen kívül hagyni legjelesebb kortárs képviselőinek munkásságát, frazeológiai koncepcióját. Itt mindenekelött *O. Nagy Gábor, Juhász József* és *Rozgonyiné Molnár Emma* munkásságát szükséges megemlíteni, akik a magyar nyelv frazeológiai rendszerének sokoldalú elemzése, a magyar frazeologizmusok szerkezeti és szemantikai típusainak leírása, a frazeologizmusok alapvető ismérveinek, a frazeológia rendszerzerűségének, nyelvi és beszéd szintű sajátosságainak feltárása terén jelentős eredményeket értek el. E három nyelvész munkásságának köszönhetően új fejezet kezdődött a magyar frazeológiai kutatásokban.

☛ Továbbiakban a szerző kifejti a frazeológiával mint önálló nyelvészeti tudományággal, s a frazeologizmussal mint e tudományág vizsgálati tárgyát képező nyelvi egységgel kapcsolatos nézeteit.

A szerző a frazeológia tágabb értelmezésének híve, s a frazeológia tartományához sorolja mind a *nominatív*, mind a *kommunikatív* értékkel rendelkező állandósult szókapcsolatokat, bár a kiadványban főleg a nominatív frazeologizmusok kaptak helyet. A kiadvány szerzője frazeologizmuson azt a két vagy több szóból álló állandósult szókapcsolatot érti, amely mind szerkezetében, mind jelentésében egységes és stabil, amelyet a beszélő mint kész közlési egységet reprodukál (12. o.). A legtöbb nyelvtől eltérően a szerző nem tekinti FE-eknek a *prepozíció+önálló jelentéssel rendelkező szóból álló* szerkezeteket (*на глаз, до смерти, на авось, под мухой, в ажуре, на взводе, на ять*), amelyek nagy számban szerepelnek a frazeológiát szűken értelmező *A. J. Molotkov* által szerkesztett orosz frazeológiai szótárban is. Természetesen, a szerző által hozott egyetlen példa nem tekinthető FE-nek, hanem csupán idiomatikus jelentéssel és sajátosságos vonzattal rendelkező szóznak (*lovagol vmin; — sich um etw. rei en; — биться над чем-л.*). A fentebb felsorolt orosz kifejezések azonban kétséget kizáróan a FE-ek egyik szerkezeti típusát képezik, amelyekhez hasonlóak a magyar nyelv szerkezeti sajátosságai miatt nyelvünkben nincsenek.

A szerző helyesen zárja ki a FE-ek köréből továbbá a magyar és a német nyelvben széleskörűen elterjedt, nagyon gyakran idiomatikus jelentéssel rendelkező összetett szavakat is, amelyek nagyszámú és gyakori előfordulása a két nyelv hasonló szóképzési sajátosságaival magyarázható (*zöldfülű, égimeszelő, tejfőlőszájú, hidegháború, vasfűgöny*).

A szerző szándéka és nézetei ellenére azonban a szótárban több ilyen idiomatikus összetett szó FE-ként van feltüntetve, holott a következő esetekben is vonzatos idiomatikus összetett szókkal állunk szemben: *vmi kézenfekvő* (107.) *vki könyvmoly* (112.), *vki nagykutya* (112.) *pásztorórája van vkinek* (131.), *vki egy pénzszaksák* (132.), *szalmaözeveg vki* (140.), *szembetűnik valakinek* (144.).

A szerző az előszóban kiemeli, hogy a gyűjteményben a magyarból mint alapnyelvből indul ki, s ennek alapján vizsgálja a másik két nyelv azonos, illetve hasonló szerkezetű és szemantikájú FE-eit. Magyar—idegen nyelvű szótár esetében külön felelősség hárul a kiadvány szerzőjére a magyar frazeologizmusok helyes alapalakjának, esetleges változatainak pontos feltüntetésében. Helyesnek tartjuk a szerzőnek azon eljárását, hogy a szótárban szereplő FE-ek után megadja azok előfordulási helyét, valamilyen anyanyelvi autentikus lexikográfiai műben. Hiányoljuk azonban, hogy e helyes „dokumentáló” eljárás során a szerző nem következetes, s a magyar FE-ek esetében azok forrását nem tünteti fel. A szótárban szereplő több magyar kifejezés frazeologizmus voltát illetően kétségeink merülnek fel. Így például a következő esetekben nem FE-ekkel, hanem szabad szerkezetű szókapcsolatokkal állunk szemben: *vki vkinek az esete* (75.), *felvágja az ereit* (75.), *összerogy a fáradságtól* (77.), *(vki) már nem csecsemő/pólyásbaba* (68.), *a füle tövét vakar (gat)ja* (85.), *lóg az iskolából* (98.), *nem ismer kíméletet* (109.), *ég a szerelem tüzeiben* (147.).

Véleményem szerint az alábbi két esetben pedig két különböző frazeologizmus kontaminációjával, nem pedig variánsokkal állunk szemben: *néma/süket, mint a hal* (90) = *néma, mint a hal* (O. N. G. h. 103), *süket, mint az ágyú* (O. N. G. a — 174); *beleadja a lelkét vmibe/kiteszi a lelkét vmiért* (117.) = *egész lelkét beleadja vmibe; kiteszi a lelkét vmiért, vkiért* (H.—G. II. 59.). Természetesen, mivel két különböző FE-ről van szó, orosz és német nyelvi megfelelőik is különbözők lesznek. Az utóbbi két magyar FE orosz nyelvi megfelelője például a következő lesz: *egész lelkét beleadja vmibe — вкладывает/вложит всю душу во что-л.; kiteszi a lelkét vkiért, vmiért — отдавать душу за кого-л., за что-л.* H.—G. II. 59.).

A FE-ek szemantikai sajátosságairól szólva a szerző vázlatosan megemlíti a poliszémia, szinonímia, antonímia és a homonímia jelenséget a frazeologizmusok körében, a gazdag kül-

földi szakirodalom alapján szól e szemantikai kategóriák kialakulásának okairól, csak a FE-ekre jellemző sajátosságairól. A szótári részben azonban hiába keresnénk poliszémikus FE-et, vagy a szinonim, antonim kapcsolatokra, ill. a nyelvek közötti homonimikus jelenségekre vonatkozó utalást — a bevezető rész sok tekintetben hasznos elméleti fejtegetései öncélúak maradnak, s nem nyerne gyakorlati alátámasztást a gyűjtemény korpuszában. Így például a szótár használója nem kap eligazítást arról, hogy a magyar *talpra áll* és a belőle képzett *talpra állít* FE három jelentéssel rendelkezik (ÉKSZ—1329.), orosz megfelelője a *Смазывать* *на ноги* pedig négy jelentéssel (M.—451.), s mely jelentésük azonos, illetve különbözőik egymástól.

Ha a szerző valóban a magyar nyelvet tekintette volna alapnyelvnek, akkor a következő FE-eket is többjelentésűeknek kellett volna feltüntetnie: *vkinek a háta mögött* (2 jel. ÉKSZ — 523); *vki nem esett a feje tetejére* (79) — (Lásd: *Nem esett (nem ejtették) a feje lágýára* O. N. G. — f — 439. — 2 jel.); *se(m) élő, se(m)holt* (74) — 2 jel. (ÉKSZ—296); *feketén fehéren* (74) — 2 jel. (ÉKSZ—363.); *hangot ad* (22.) — 2 jel. (ÉKSZ—510.) stb.

Bár a szótárban szereplő FE-ek többsége semleges stílusértékű, köznyelvi egységek, több szókapcsolat esetében célszerű lenne feltüntetni a stílusminősítéseket is, pl.: *Őrül, mint cinege a tökmagnak* (67) (rég. tréf.) (O. N. G. — c—128.); *savanyú arcot (biz.) képet (durv. tréf.) (pofát vág vki)* 104. (ÉKSZ—672; 1111.).

Mind a gyűjteményben szereplő magyar FE-ek alapalakjának és változatainak ábrázolása, mind a megfeleltetések minősége és technikája arról tanúskodik, hogy a szerző a meglevő orosz—német frazeológiai szótárakat vette alapul, példáulit azokból merítette, majd megkereste, gyakran hozzájuk idomította magyar nyelvi megfelelőiket.

Ezzel magyarázható a szótárban szereplő számos magyar FE-nek az alapalaktól és lehetséges változataitól eltérő grammatikai alakban és lexikális összetételben történő feltüntetése, amelyet a szótár esetleges újrakiadása esetén feltétlenül pontosítani kell. Ilyenek például a következő FE-ek: *lányeli a könnyeit* (112.) = *nyeli a könnyeit* (H.—G. I. 1412.); *mostohán kezel vkit* (112.) = *mostohán bánik vkivel* (H.—G. II. 306.); *szépkukkad a nevetéstől* (124.) = *majd megpukkad a nevetéstől* (ÉKSZ—923); *megszerzi magának az oroszlánrészt* (127.) = *vminek az oroszlánrésze* (ÉKSZ—1041.); *légből kap vmit* (117.) = *légből kapott* (ÉKSZ—830.); *a haja szálát sem görbíti vkinek* (89) = *egy haja szála sem görbül meg vkinek* (O. N. G. h—37.); *felvesz egy szokást* (150.) = *vki vmilyen szokást vesz fel; vmi szokásává válik vkinek* (H.—G. II. 856.); *a gyermeket is kiönti a fürdővízzel/fürdővel* (88.) = *a fürdővízzel együtt a gyereket is kiönti* (ÉKSZ.—448); *szarvakat*

növeszt vkinek (141.) = *szarvakat rak vkinek a fejére* (O. N. G. Sz—390.); *szarvakat visel* (O. N. G. Sz—310.); *felszarvaz vkit* (ÉKSZ—391.); *ötödik kerék a kocsin* (104.) = *ötödik kerék (a kocsiiban)* (O. N. G. K—770.); *agyaglábón járó kolosszus* (111.) = *agyaglábú kolosszus* (Békés I. 57.); *az egekbe emel vkit* (71.) = *(az) egekig magasztal vkit* (ÉKSZ — 254.); *vki nem tudja, hol áll a feje* (79.) = *azt sem tudja, hol áll a feje* (O. N. G. f—417.); *hajánál fogva előráncigál vkit, vmit* (89.) = *hajánál fogva előráncigált/előrángatott* (ÉKSZ—497); *kikürtöl a világnak vmit* (182.) = *világgá kürtöl vmit* (O. N. G. v—472.); *átesik a tűzpróbán* (156) = *átesik a tűzkeresztészen* (ÉKSZ—1420) stb.

Nem tekinthető külön FE-nek, hanem csak egy és ugyanazon FE variánsainak az *állja a szavát*, ill. *megtartja a szavát* állandósult szókapcsolat: *álljalmegtartja a szavát* (142).

Számos esetben a szerző a FE-ek alapalakjához tartozónak tünteti fel azok járulékos komponenseit is: *áldozatul esik az itálnak* (98.) — *áldozatul esik vki vminek* (ÉKSZ—26.); *magánkívül van vki vmitől* (ÉKSZ—878.); *azon melegében elmesél/továbbad vmit* (121.) — *azon melegében* (ÉKSZ—939.); *vkinek az orra elől elhappol/megkaparint vmit* (128.) — *vkinek az orra elől* (ÉKSZ—1041.); *teljes gözzel dolgozik* (87) — *teljes gözzel* (ÉKSZ—472.); *erőnek erejével elér vmit* (75.) — *erőnek erejével (tesz, csinál vmit)* (ÉKSZ—334.); *fehéren-feketén áll* (78.) — *fehéren-feketén* (ÉKSZ—363.); *ég szegyenében* (142) — *majd elsüllyed szegyenében; majd kiég/kiűl a szeme szegyenében; nem tudja, hogy legyen szegyenében* (ÉKSZ—1258.) *nyakig van adóssággal/ki sem látszik az adósságokból* (58.) — *nyakig/fülig úszik az adósságban* (O. N. G. a—102.); *belátásra bír vkit* (63.) — *vki vkit jobb (más) belátásra bír* (H.—G. I. 194.); és még sorolhatnánk tovább.

A FE-ek helyes, adekvát megfeleltetését minden két- vagy többnyelvű szótárral szemben támasztott legfontosabb követelménynek tartjuk. A gyűjteményben szereplő legtöbb FE megfeleltetése helyes.

A megfeleltetések során a szótárban néhány hibás, illetve pontatlan fordítás is előfordul, amelyeket a szótár újra kiadása esetén okvetlenül ki kell javítani. (A továbbiakban a helyes megoldásokat az egyenlőségjel után adjuk meg (=) — GY. Z.): *tűzbe teszi a kezét vkiért* — *идти в огонь и в воду за кого-л.* = *отвечать (ручаться) головой за кого-л., за что-л.* (Keszth. — 176); *идти в огонь и в воду за кого-л.* = *kész tűzbe menni vkiért; mindenre kész vkiért* (Keszt. O—61); *könnyű vére van vkinek* — *быть склонным к легкомыслию* (160) = *кто-л. легкого нрава; кто-л. легкого поведения (о женщинах); (a) veséjébe lát vkinek* — *заглядывать в чью-л. душу* (161) = *видеть/знать кого-л. насквозь; знать кого-л. как облупленного* (H.—G. II. 1154; Keszth. H—

40.) *zagladyvat' v c'yo-l. dušu = a lelkébe lát vki vkinek*; *Vizet hord a Dunába* — лить воду в колодец = ездить в Тулу со своим самоваром; в Тулу самовар возить (Keszth. T.—79.) *(págu port ver fel — поднять пыль* (134) = *ваделать много шума; вызывать/вызвать много толков; поднимать/поднять шумиху из-за чего-л. (H.—G. II. 565.); szedi a sátorfáját — сниматься с места* (137). (= *смотреть (свои) удочки; убраться восвояси* (H.—G. II. 688.); *vkinek a szívéhez nőtt — прийти по сердцу кому-л. (149.) = полюбиться кому-л. (H.—G. II. 848.) (прийти по сердцу/по душе = a szíve (a kedve) szerint való) (H.—G. II. 848.; Keszth. c.—112.); a haja szálát sem görbíti vkinek* (O. N. G. h—37: *(egy) haja szála sem görbül meg vkinek*) — и пальцем не трогать кого-л. (89) = не тронуть волоска у кого-л. (волоском кого-л.) (H.—G. I. 923.); и пальцем не трогать (не тронуть) кого-л. = *Egy újjal sem nyúlélr vkihez* (Keszth. n—12.); *nem a földön él (vki)* — кто-л. из глухой деревни (84) = с луны свалился кто-л., как с неба свалился кто-л. (Keszth. i—77; —131.); *jóbarosszban együtt van vkivel* — идти в огонь и в воду за кем-л.; идти на край света за кем-л. (99) = и в беде и в радости; на коне и под конем (H.—G. I. 1152.); (идти в огонь и в воду за кем-л. = *tűzbe megy vkiért*) (Keszth. O—61.); *megette már kenyere javát* (lásd: *megette (a) kenyere javát* O. N. G. k—669) — кто-л. пуд/много соли съел = *sok időt leél vki vkivel* (M. 467.); *nincs szíve vkinek vmihez* — у кого-л. духу не хватает (148.) = сердце/душа не лежит к чему-л. (H. G. II. 488.); (у кого-л. духу не хватает = *nincs szíve vmit megtenni*); *lopja az időt* — отнимать (много) времени у кого-л. (97.) = бить баклуши; сидеть баривом; зевать на потолок (H.—G. II. 337.); (отнимать у кого-л. много времени = *lopja vkinek az idejét*).

Külön kell szólnunk az ún. nyelvek közötti frazeológiai homonimákról, azokról a FE-ről, amelyek lexikális összetételükben és szerkezetükben ugyan megegyeznek, de jelentésükben különböznek egymástól. Ilyen például a *ritka*, mint a *fehér holló* = 'nagyon ritka', csak elvétve akad' (O. N. G. H—828; ÉKSZ—556), az orosz nyelvben белая ворона (M. 79.) 'másoktól vmiben elütő, a környezetéből kirívó egyén' jelentésben használatos, s ezért nem tekinthetjük egymás ekvivalenseinek: *vki fehér holló* — белая ворона — jд. ist ein weißer Rabe (95).

Végül néhány értelemzavaró nyomdai, illetve gépelési hibára hívnánk fel a figyelmet: что есть *душу* — что есть духу (24.), ни на каплю лучше — ни на каплю не лучше (68.), оттянуть *бремя* — оттянуть время (97.), не перешагивать/переступать порог *чьего-л.* — не перешагивать (переступать *чьего-л.* порога (114), *идти на в ногу* — *идти не в ногу* (138); *чей-л. последний час сбил* — *чей-л. последний час пробил* (127.); *кто-л. Фома неверующий* — *кто-л. Фома неверный* (153.); *стоять на правильном пути* — *стоять на правильном пути* (158.); *только душа держится* — в чем (только) душа держится (117.).

A fentebb szövétt hiányosságok egyáltalán nem kisebbítik a szótár erényeit, hasznosságát. Földes Csaba háromnyelvű szótárát ajánlom a frazeológia iránt érdeklődő kollégáimnak, az idegen nyelv oktatásában tevékenykedő tanároknak, de haszonnal forgathatják nyelvi tudásukat tökéletesíteni törekvő hallgatók és a diákok is, valamint mindazok, akik a nyelv sajátosság alakulatai, a frazeologizmusok iránt érdeklődnek.

Tankönyvkiadó, Bp. 1987. 171 l.

Megjegyzések és rövidítések:

1] Eddig külföldön *magyar—román* és *magyar—szlovák* frazeológiai szótár megjelenéséről tudunk, hazánkban pedig Paczolay Gyula nyolcnyelvű frazeológiai szótára keltette fel a szakemberek figyelmét:

Vöd István: Dictionar de proverbe român — maghiar; Dictionar de proverbe maghiar — român. Editura ştiinţifică i enciclopedică, Bucureşti, 1984.

Habovštiaková Katarina—Hasák Vilmos: Magyar—szlovák frazeológiai szótár. Mădarsko—slovenský frazeologický slovník. Slovenské Pedagogické Nakladateľ'stvo, Bratislava, 1980.

Paczolay Gyula: Magyar—ész—német—angol—finn—latin közmondások és szólások. Cseremisiz és zürjén függelékkel, VEAB, Veszprém, 1987. második, bővített kiadás.

O. N. G.—O. Nagy G.: Magyar szólások és közmondások. Gondolat, Budapest, 1966.

Keszth. — *Keszthelyi Ernő*: Russzicizmusok. 5000 orosz szólás és kifejezés. Terra, Budapest, 1963. ÉKSZ. Magyar Értelmező Kéziszótár, Akad. Kiadó, Budapest, 1978.

M. — *Frazeologicskij slovar' russzkovo jazyka*. M., Russzkij jazyk , 1986.

H.—G. — *Hadrovics—Gáldi*: Magyar—orosz szótár. I.—II. Akad. Kiadó. Budapest, 1974.

Békés — *Békés István*: Napjaink szállóigéi. 2. jav. bőv. kiadás. Bp., Gondolat, 1977.

DR. GYÖRKE ZOLTÁN

Társadalmi fejlődésünk fontos kérdése a felnövekvő nemzedék sikeres önmegvalósításának képessége, amely elsődlegesen fiataljaink megfelelő pályaválasztási döntését feltételezi. A pályaválasztási előkészítés fő feladata, hogy elősegítse az egyénben rejlő adottságok optimális kibontakoztatását olyan módon, hogy azok a közös szükségletekkel összhangban álljanak. Mindezek megvalósítása a nevelés és oktatás folyamatában egyre bonyolultabb és nehezebb. Ezért nagy segítség a pályaválasztási tanácsadással foglalkozó szakemberek számára Zakar András könyve, amely „az eddig jobbra csak szétszórt helyeken hozzáférhető alapvető elméleteket első ízben foglalja össze.

Könyvének első részében a szerző a pályaválasztási tanácsadás elméleti irányainak történeti-kritikai áttekintését adja. „A kötet kis terjedelme ellenére a pályaválasztási elméletek gazdag skáláját” tárja az olvasó elé.

A különböző irányzatok egyik csoportját azok a korai elméletek alkotják, amelyek kivétel nélkül statikus szemléletűek. Közös jellemzőjük, hogy a pályaválasztási folyamatot a pályaválasztók és a pályák közvetlen kölcsönhatásában értelmezik. Így kizárnak egy sor olyan fontos befolyásoló tényezőt, amelyek csak a komplex megközelítés alapján kapnak megfelelő értékelést. A pszichodinamikus, a döntéseméleti, a tipológiai és a fejlődéslelektani elméleteken túl a szerző külön fejezetet szentel a teljesítménymotiváción (azaz a siker- és kudarcélményen) alapuló megközelítési iránynak.

Minden bizonnyal nagy segítséget jelent a szakemberek számára, ha alaposabban megismerkednek a rendszerelemleten alapuló pályaválasztási elméletekkel, amelyek az egyén döntési folyamatát az interakciók komplex és dinamikus kölcsönhatásában szemlélik.

A pályaválasztási tanácsadás szociológiai és szociálpszichológiai összefüggéseit tárgyaló elképzelések a pályák és a pályaválasztók környezeti meghatározását hangsúlyozzák. Ezek között különösen fontosak a (pálya)szerep elsajátítására vonatkozó nézetek, amelyek a szociálpszichológiai kutatások legújabb eredményeire épülnek.

A komplex megközelítések közül figyelemre méltó elméleti irány az ún. tipológiai felfogás, amely elsősorban dinamikus szemléletű, és a pályaválasztási folyamatot az egyén pszichikus megnyilvánulásai szempontjából a legösszetettebb módon értelmezi. Ugyancsak ide tartoznak az interdiszciplináris koncepciók, valamint az életút-szemléletű megközelítés legújabb kutatási eredményei is.

Könyvének második részében a pályaválasztási elméletek gyakorlatban betöltött szerepére, helyére és jelentőségére mutat rá a szerző, majd meghatározza a pályaválasztási tanácsadás fő feladatait, valamint a tanácsadó személyével kapcsolatos elvárásokat. Zakar a tanácsadást alapvetően probléma-, illetve feladatmegoldási folyamatnak tekinti, amely jól elhatárolható szakaszokra tagolható, és speciális mechanizmusok működését feltételezi.

Külön fejezet foglalkozik a pályaválasztás tipikus eseteivel, az általános kérdésektől kezdve a speciális problémákon át, a testileg és értelmileg károsodottak pályaválasztási lehetőségeinek feltárásáig. A leggyakoribb pályaválasztási problémaként a tanácsstalanságot említi, amelynek fő oka a magatartás személyiségi tényezőinek fejletlensége, és később a döntési bizonytalanság eredményezi a választott pályával való elégedetlenséget is.

A könyvet ajánlom mindazok számára, akik pályaválasztási tanácsadással foglalkoznak, és elméleti áttekintést szeretnének kapni a pályaválasztási előkészítés alapkérdéseiről.

Tankönyvkiadó, Budapest, 1988.

ERDŐSI ERIKA

Tanárok XIX. Nyári Akadémiája a Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán

Az idei évben 19. alkalommal rendezzük meg az általános iskolában tanító tanárok számára a Nyári Akadémiát, amely ismert és látogatott továbbképzési forma itt a dél-alföldi régióban, sőt, országszerte is.

A rendezvénynek szervezője és helyet adó intézménye a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola. A beiskolázási körterünkhöz tartozó megyék: Bács-Kiskun, Békés, Csongrád, Pest, Szolnok megye, és a Szeged városi művelődésügyi osztály, továbbá a fenti megyék pedagógiai intézetei is közreműködnek a szervezésben.

A „fogadó” és a „küldő” intézmény közös megállapodása alapján dől el, hogy mely szakokon indul az adott évben továbbképzés.

1989-ben a Nyári Akadémia a *biológia* és a *fizika* szakos tanárokat fogadja. A továbbképzésen azok a kartársak vesznek részt, akik több éves gyakorlattal rendelkeznek, és elméleti tudásukat szeretnék kiegészíteni és felújítani, valamint módszertani ismereteiket bővíteni, mások tapasztalatait megismerni.

A megyék által szervezett csoportokon kívül *egyénilag* is lehet jelentkezni bármely tagozatra.

A Nyári Akadémián a gyakorlati tapasztalattal, tárgyi ismerettel rendelkező pedagógusok tartalmában és formájában új, differenciált anyagot kapnak a továbbképzésen. Elsősorban önképzési tevékenységi formára építve az elmélet és a gyakorlat állandó kapcsolatának és kölcsönhatásának tudatában dolgozzák fel a kapott ismeretanyagot.

Nem a felsőoktatási intézményekben megszokott tananyag-rendszerű átadása, hanem egyes tudományok új szemléletű, anyagában is új témaköreinek a megismertetése, az általános iskolában tanítandó anyag egy-egy részével kapcsolatos ismeret továbbfejlesztése.

Az új tankönyvek, a tananyag-csökkentés lehetőségei, a módszerek alternációja mind odakívánkozik, sőt, a jövőre vonatkozó egyik-másik ter is szót érdemel.

Mind a biológia, mind a fizika tagozat tartalmi anyagának feldolgozása során a tárgyi ismeretek mennyiségének szaporítása helyett a korszerű szemlélet, a tudományos szemléletmód formálását tartjuk fontos feladatunknak, továbbá azt, hogy alkalmazásra kész állapotban tartsuk a művelődési anyag korábban elcsajátított stabil elemeit, összegezzük, rendszerezjük a tapasztalatokat.

Az elmúlt években a tanulók teljesítményének elemzése arra készítette a Művelődési Minisztériumban a közoktatás vezetőit, hogy tantárgyanként munkabizottságok létrehozásával vizsgálják meg az érvényben lévő tantervek és segédletek cél- és feladatrendszerét, tartalmát, hatékonyságát. A bizottságok feladata az volt, hogy adatgyűjtés, elemzés után tegyenek javaslatot a tananyag, esetleg a tanterv korrekciójára. Főiskolánk oktatói közül többen részt vettek ezeknek a bizottságoknak a munkálataiban, így nagyobb kitekintéssel tudnak a témáról beszélni. Pl. a tanszéken készült a fizika tankönyvcsalád, így közvetlenül tudnak beszélni a tankönyv tartalmáról, szerkesztési elveiről, az egyes részek funkciójáról, a tanítási-tanulási folyamatban.

Néhány téma a programból:

Biológia:

Környezet- és természetvédelmi szemlélet kialakítása.

Az ökológia a Föld élővilágának fontos és hasznos tudománya.

Biológiai programok és alkalmazásuk az oktatásban.

A genetika és tanításának aktuális problémái.

A molekuláris genetika alapjai — jelentősége a 8. osztályos Genetika c. témakör tanításában.

A tanítási-tanulási folyamat kibernetikai, rendszerelméleti értelmezése stb.

Fizika:

Rendeződve a fizikában.

Termodinamikai valószínűség és entrópia.

Valószínűségi folyamatok a mikrovilágban.

Valószínűségi folyamatok a társadalomban.

Számítástechnikai alapismeretek (személyi számítógépek hardvere felépítés, működés legfontosabb számítógépi perifériái; operációs rendszer, programnyelvek, BASIC-nyelvi áttekintés, a felhasználói programozás néhány „szakmai fogása”).

Fizikai folyamatok számítógépi modellezése.

Oktatóprogramok stb.

Mindkét tagozatban tapasztalatcsere-„fórumra” is sor kerül, ahol közvetlen beszélgetés formájában kaphatnak választ kérdéseikre, beszélhetnek ötleteikről, elgondolásaikról.

Az előadásokat az egyes tudományterületek és szakterületek ismert képviselői, a főiskola oktatói, szakvezetői tartják.

Mindkét tagozat résztvevői számára szakmai kirándulást is szerveznek a tanszékek.

Az ötnapos együttlétet felhasználhatják a kollégák oktatási-nevelési problémáik megvitatására, tapasztalatcsereére.

A XIX. Nyári Akadémia időpontja: 1989. június 26—30-ig.

Helye: a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola.

Jelentkezési határidő: 1989. június 1-jéig.

Az egyéni jelentkezés lehetőségeiről, a részvételi díjról a Nyári Akadémia Igazgatósága ad felvilágosítást. Címe: *Nyári Akadémia Igazgatósága, Juhász Gyula Tanárképző Főiskola, Szeged, Április 4. útja 6. 6701 Szeged, Pf.: 396. Telefon: 10-495.*

Minden érdeklődő fizika szakos, biológia szakos kollégát várunk.

ROZGONYINÉ DR. MOLNÁR EMMA
főiskolai főigazgató-helyettes

R. MOLNÁR EMMA—VASS LÁSZLÓ

Stiliztikai ábécé

A szótárszerű Stiliztikai ábécé az általános iskola felső tagozatos tanulói számára készült, ugyanakkor segítségére lehet az ott tanító magyartanárnak is. A betűrendbe szedett szócikkek tartalmazzák az általános iskola tantervében előforduló stiliztikai alapfogalmak egyszerű meghatározását, továbbá egy-egy szemléltető bizonyító példát. Mind a definiált fogalmak, mind a példák a felső tagozat irodalmi törzsanyagából — olykor kiegészítő anyagából — valók. Bár ezen az iskolai fokon nincs külön tantárgy, amely a stiliztika elnevezést viselné, de a stílusan szorosan összefonódik az irodalommal, a nyelvtannal, sőt. pl. a rajzzal, énekkel, történelemmel is. A meghatározások alapvető ismereteket adnak, a példák segítik a fogalmak kialakítását, de ismétlés, rendszerezés céljából is ajánlhatjuk e könyvecskét.

A modern, szemléletes illusztrációkat Bartzánfalvi Ferenc művésztanár készítette.

A kötet előreláthatólag 1989. júniusában jelenik meg. Ára kb. 90 Ft lesz. A nagy érdeklődésre való tekintettel előmegrendeléseket a következő címre kérnénk: *Módszertani közlemények Kiadóhivatala: 6725 Szeged, Hámán Kató utca 25.*