

J48574

163

1989. 11. 29.

AZ  
ÁLTALÁNOS  
ISKOLAI  
TANÍTÓK  
ÉS  
TANÁROK  
SZÁMÁRA

**MÓDSZERTANI  
KÖZLEMÉNYEK**

**1989. 29. ÉVFOLYAM**

**2**

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), Nanszákne 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. BÓRA FERENC: A körülírás a szóbeli közlés szolgálatában .....	65
DR. JAGUSZTINÉ DR. UJVÁRI KLÁRA: Egy írástechnikai felmérés tanulságai .....	70
ÚJ TANTERVEINKRŐL	
H. TÓTH ISTVÁN: Adalék a verstani ismeretek tanításához .....	80
MŰHELY	
ZSOLNAI JÓZSEFNÉ: A helyesírás megalapozása az 1. osztályban .....	89
SZIKORÁNÉ DR. KOVÁCS ESZTER: A nyelvtani eszközök szerepe, információértéke Weöres Sándor gyermekverseiben .....	92
SZILÁGYINÉ DR. HODOSI ZSUZSANNA: Orosz nyelvi játékok a napközi otthonban .....	97
TAKÁCS GÁBOR—TAKÁCS GÁBORNÉ: A kombinatorikus gondolkodásmód fejlesztése az alapfokú matematikatanításban .....	99
H. TÓTH ISTVÁN—MÉSZÁROS IMRE: Játéklap az 1848—49-es forradalom és szabadság- harc köszöntésére .....	109
DR. DOBOS ISTVÁN: Teszt a napközi otthoni neveléssel kapcsolatos szemlélet vizsgálatára	114
ÖRÖKSÉG	
SIMON GYULA: A hazai neveléstudomány néhány sajátossága a két világháború között I.	117
SZEMLE	
VASS LÁSZLÓ: Mutatvány a magyar nyelv és irodalom tanításához készülő stilisztikai ábécéből	122
ACSAY JUDIT: Levél a szerkesztőségnek, levél a szerzőnek .....	129
DR. HAJZER LAJOS: Ny. A. LJUBIMOVA: Fonetikusaszpektusok az orosz nyelv rodnom jazyke .....	130

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

89-521 — Szegedi Nyomda

Felelős vezető: Surányi Tibor

## A körülírás a szóbeli közlés szolgálatában

„A hajlékony oktatási módszerek, eljárások kidolgozása és tökéletesítése segíti a gyermek értelmi, érzelmi, akaratni fejlődését...”

(Kulcsár Tibor)

### *A fogalom értelmezése*

A körülírás fogalmának tisztázásához tudni kell, hogy három szempontból értelmezhető, hiszen ez a fogalom didaktikai módszer, stíluseszköz, ismerettípust jelöl. Mindhárom megközelítés segít abban, hogy a körülírást az eddigieknél eredményesebben alkalmazzuk verbális módszerként.

A körülírással — mint oktatási módszerrel — egyetlen didaktikai mű sem foglalkozik. Orosz Sándor e módszert a verbális leírás egyik válfajának tartja. A Magyar Szinonimaszótár szerkesztői a leírás-körülírás „összetartozására” utalnak, amikor a „leír” szó szinonim kifejezései között említik meg a „körülír” szót. A kifejezés használatát a beszédben a „pontosan, részletezve körülír” szókapcsolatban jelölik meg. A szóban benne foglaltatik az írás ténye, s az is, hogyan történik a szóban jelölt tevékenység (körülírás szerűen).

Eredetileg a körülírás — tartalmát tekintve — ismerettípus, mely kijelentésekből áll. Mitől lesz oktatási közlő módszer? Gyakran előfordul, hogy a tanító és a tanár nem nevezheti meg a meghatározás magasabb nemét vagy egy-egy differencia specifikáját, mert a tanulók életkori sajátosságuknál fogva nem tudják a hierarchikus rendszerben elhelyezni a fogalmat. „A fogalommal jelölt tárgy mégis tanítandó” — írja Orosz Sándor. A tárgyat ekkor is megnevezzük, „nyelvi jellel látjuk el”; ehhez a megnevezéshez járul... a körülírás. Ebben az esetben célszerű a tárgyat megnevező szót szinonimával is megjelölni.” Az eddig kifejtettekből kiderül, hogy a tanítás-tanulás folyamatában a pedagógus rákényszerül a körülírás alkalmazására. E tényből következik, hogy a körülírás ma is alkalmazott oktatási módszer, mégpedig közlő jellegű, mert „megnevezzük”, elmondjuk a definíció helyett a fogalomra jellemző szinonimákat. Ezek után a következőképpen definiálhatjuk a körülírást: olyan verbális oktatási módszer, „... amellyel valamely tárgynak, fogalomnak szembeötlő vonásait soroljuk fel anélkül, hogy nevét említenénk.”

Irodalomelméleti szempontból a körülírás stíluseszköz. „Akkor jön létre, ha írás vagy beszéd közben nem nevezük nevén a fogalmat, hanem egy vagy több szembeötlő vonása alapján más szavakkal érzékeltetjük oly módon, hogy a kifejezendő foga-

lom pontosan érthető legyen.” Az irodalomelméleti megközelítést azért fontos figyelembe venni, mert az oktatási módszerben érvényesülnek a körülírás stílárís elemei. Ezek közül egyet emelünk ki — a szembeötölő vonást —, mely a fogalom lényeges jegyeinek felel meg. Ez az elem a körülírás következtében úgy mutatható be, hogy a tulajdonságokat felsoroljuk. A gyerekek megértik a számukra leegyszerűsített, szavak segítségével „megrajzolt” tárgyat, objektumot, tájat, természeti jelenséget. A magasabb, a nemfogalom neve helyébe szembeötölő vonások, képszerű stíluslemek is járulnak.

A szemléltető hatású körülírás — mint stílus eszköz — egyrésztől plasztikussá, színössé teszi a pedagógus verbális közléseit. A képszerű körülírások értékes hangulati elemeket — derűt, színeket, érzelmeket, humort, esztétikai minőségeket (szép, rüt, idilli, groteszk, fenséges, patetikus, bájos stb.) — is tartalmaznak. A szinonim kifejezések nyomatékossá teszik a körülírást. Másrésztől a körülírás stíluslemeinek túlzott használata terjengösséget, dagályosságot hoz létre.

A körülírás negatívumai közé tartoznak a nyelvi közhelyek. Ezekben nincs mély, reális információ. Állandó szókapcsolatok frázisokat tartalmaznak, melyek olyan „igazságokat” közölnek, melyet mindenki tud. A gyerekek számára a körülírással éppen a konkrét közléseket kívánjuk biztosítani, a közhely pedig általánosságot közöl, s szövegmondássá degradálja a körülírást. Mivel a frázisok kész beszédformulák, feleslegessé teszik a gondos fogalmazást, tompítják az érzéseket. Zrinszky László e kérdésről a következőket írja: „A semmitmondás az, amit el lehet nyerni általa. Az pedig megkímél a gondolkodástól, és cáfolhatatlanná teszi állításunkat.”

A körülírás oktatási módszerének gyakran következménye a bőbeszédűség. Pedig az eredeti cél: nem akarunk a tanulók fejlettségi szintje feletti leírást közölni. Ezért helyettesítjük a fogalmak megnevezését tulajdonságok felsorolásával és szinonim kifejezésekkel. A körülírás tehát a pedagógustól aktivitást, gondolkodást és figyelmességet követel meg. A bőbeszédűség a figyelmesség megnyilvánulása, ilyen esetben a pedagógus többet mond a kellelténél. Felesleges elemekkel, nem szinonim kifejezésekkel indokolatlanul felduzzasztja a körülírást. A bőbeszédűség azon kívül, hogy megnöveli a verbális közlés időtartamát, nehezíti a megértést is.

### *A körülírás — mint ismeret — szerkezete*

A körülírás mikroszerkezetének egysége a kijelentés (ítélet), melyben a tárgyak, objektumok, tájak, élőlények stb. tulajdonsága található meg. Két strukturális eleme van: amiről vagy akiről megállapítunk valamit (logikai alany), a tulajdonság, amit megállapítunk (logikai állítmány). Ha a pedagógus hatásos körülírást akar közölni a tanulókkal, fogalmazza meg világosan a két mikroszerkezeti elemet, erősítse meg szinonim szavakkal a tulajdonságokat tartalmazó logikai állítmányt.

A közepes struktúra használata a leggyakrabban fordul elő az oktatásban. A pedagógusok általában akkor alkalmazzák, ha a gyerekek nem rendelkeznek a definíció-szerű leíráshoz szükséges minden ismerettel. Előfordul, hogy körülírást azért használunk, mert a tárgy tényleges bemutatására nincs lehetőség. Ebben az esetben is — akárcsak a leírásban — tulajdonságcsoportokat ismertetünk a verbális közlésben. A tulajdonságcsoportok szinonim szavakat tartalmaznak. Rendszer tapasztalható a tulajdonságot tükrözö kifejezések leírásában, melyek nem keverednek össze. A pedagógus definíciót helyettesítő körülírása abban különbözik elsősorban a leírástól, hogy nem akarja megnevezni a legközelebbi magasabb halmazfogalmat. Nem kerül sor a körülírt tárgy, objektum, dolog, élőlény helyének megjelölésére, a fogalmak rendszerében történő elhelyezésére. Nem fedi fel, mi a közös a leírt fogalom és más fogalom

között. A verbálisan közölt tulajdonságcsoportok azonban ebben a közlő módszerben is jól jellemzik a tárgy alakját, formáját, nagyságát. A középső struktúra előre közölt tételkijelentéssel indul, ezt követik a kvalitatív jellemzők (tulajdonságok) felsorolása. A körülírás makrostruktúrájában az első elem a tárgy körülírt exponálása (az első szerkezeti egység); a második a tulajdonságcsoportok külön-külön történő megjelölése, melyekhez az egyes szinonim tulajdonságjellemzők járulnak (ezek utalhatnak a tárgy minőségére, mennyiségére, szerkezetére, funkciójára stb.); a körülírás összegezással zárul.

A leírás-körülírás fázisait Zrinszky László így jellemzi: „Az analitikus-szintetikus gondolati tevékenység és a hozzá kapcsolódó absztrakció révén a tárgy egyes oldalai és mozzanatai lépésről lépésre feltárulnak... Ennek során eljutunk bizonyos elemi tényfelismerésekig, bizonyos elemi összefüggések megállapításáig...” Az idézetből egy fontos részletet érdemes kiemelni — ez pedig a tényfelismerés. A körülírás — mint ismeret — alkalmas tények megismertetésére. „A tény igaz (egytagú) elemi kijelentés... Tények nélkül nem taníthatunk meg senkit gondolkodni, mivel a tények a gondolkodás építőkövei...” — írja Orosz Sándor (1980).

### *A körülírás módszerének alkalmazása*

George Vaideanu a szóbeli közlés módszerét — így a körülírást is — a pedagógus tekintélyén alapuló metodikának tartja. Elsősorban a hátrányairól beszél, ezek közül a lényegesebbeket soroljuk fel. A verbális közlésben a tanulók készen kapják az ismereteket, az általánosításokat, a következtetéseket; a gyerekek csupán emlékezetbe vésnek és felidéznek. A közlés gyors és egyhangú, s ez csökkenti az oktatás hatékonyságát. A verbális leírás szerinte nem biztosít megbízható információkat a tanulók számára. A közlő módszereket alkalmazó pedagógusok ragaszkodnak a részletező leírásokhoz, a terméketlen lexikalizmushoz.

Úgy véljük, hogy Vaideanu részgazságokat tár fel, megállapításai nem mentesek a túlzásoktól. Cz. Kupisiewicz lengyel kutatóval értünk egyet, aki szerint a megismerési folyamatban nagy szerepet játszik a szó, mert a verbális közlés módszerei gondolkodásra motiválják, aktivitásra készítetik a tanulókat. Ezért „a szavakon alapuló módszerek” fontos eszközei a pedagógus munkájának. Vaideanu ugyanakkor aláhúzza, hogy a tanítás-tanulás folyamatában nem vezethet jó eredményekre a szemléltető, a szóbeli vagy a gyakorlati módszerek egyoldalú alkalmazása. A módszereket ésszerűen össze kell kapcsolni.

Az előzőkből fontos megállapítást érdemes a körülírás alkalmazására vonatkoztatni. Az egyik a motiváció — melyen a tanulás iránti kedvet és elhatározást ébresztő indítékokat értjük. Báthory Zoltán írja: „A kisiskolás korban a motivációban az affektív tényezők dominálnak. Ez azt jelenti, hogy... belső feszültségek, főként érzelmek, érdeklődések, vágyak, viszonyulások formájában jelentkeznek.” A körülírás mint ismeret és mint módszer önmagában nem motivál. Bár e módszernek van egy olyan variánsa, amikor játékosága révén vált ki motiváló hatást. Amikor sajátos funkciót — a tudás ellenőrzésének funkcióját — tölti be a fogalmi definíció (és ez nem jelent megértési gondot a tanulónak), szándékos körülírást alkalmazhat a pedagógus. Orosz Sándor (1986) erről így ír: „Egy bizonyos szintű tudást bizonyít a tanuló részéről, ha egy fogalmat néhány jegyével, egy tárgyat néhány jellemző tulajdonságával leírunk, s ezek alapján a tanuló meg tudja jegyezni a fogalmat, tárgyat. Megfelelő kommunikációs gyakorlattal, kommunikatív képességgel rendelkező pedagógus olyan érdekes „kihagyásokkal” tudja leírni a tanítás tárgyát, hogy ez a fajta körülírás érdeklődést keltő, hangulatos, a tanulók képzeletét mozgósító, motiváló jellegű lesz.”

Az alkalmazás eseteinek nagy részében a körülírás sikere attól függ, milyen a gyerek attitűdje a pedagóghoz és rajta keresztül a tanított tantárgyhoz. A sikerek további érdeklődést teremtenek a körülírás révén elsajátítandó ismeretek iránt. A sikertelenségek eltávolítják a tanulót a tanulástól. Az új tananyag kezdetén a motiváló hatások megerősítése eredményes tanulást hoz létre. Az újdonság kíváncsiságot, érdeklődést teremt. A tudás megerősítése önmagában is motiválja a tanulást, akár csak a jutalmazás és a büntetés is. Nagy pedagógiai melléfogást jelentene azonban, ha a körülírás motiválását a tanítók és a tanárok kizárólagosan csak a jutalmazással és a jutalmak megvonásával próbálnák elérni.

A körülírás kapcsán kialakítandó érdeklődéskeltésnek három irányát érdemes figyelembe venni. Be kell láttatni a gyerekekkel, mi az ismeretlen, a helyes, a jó, a hasznos. Ezt követi az érdeklődéskeltés, kedvébresztés a helyesnek tartott ismeretek iránt. Végül rábírjuk a tanulókat arra, hogy valóban csinálják is azt, amit jónak tartanak. A belátástól a meggyőződésig, a passzív vágytól az aktív vágyig kell eljuttatni a tanulókat. Az érdeklődés felkeltése erőszak, „kötelező jelleg” útján nem lehetséges.

A gyerekek tanulási aktivitását az aktivizálás pedagógiai funkciójának gyakorlati megvalósításán keresztül érhetjük el. A tanulói aktivitás és a tanítási módszer szorosan összefügg. Bármely tanítási módszer kiválthatja a gyerekek aktivitását. Témánk szempontjából azt kell elsősorban tisztázni, hogy a körülírás milyen hatást vált ki a tanulók aktivitására. Oktatáslélektani kutatások bizonyítják, hogy a szóbeli közlő módszerek a pszichikus struktúra kevés elemét képesek aktivizálni. Kedvező esetben a körülírás alkalmazásakor felkeltik a figyelmet, mozgásba hozzák az emlékezetet, kiváltják az érzelmeket. A tanulók nagy részének gondolkodását is aktivizálja a körülírás. Viszont a módszer operatív cselekvésre egyáltalán nem készíti a tanulókat. Tisztázandó azonban, hogy minden módszernek úgy kell-e aktivizálni a gyerekeket, hogy a pszichikus struktúra teljes egészére hatást gyakoroljon. Tapasztalataink bizonyítják, egyetlen tanítási módszer sincs, amely teljes aktivitást vált ki minden gyerekből, s egyformán mozgósítja a pszichés funkciókat. Korszerűen és modern formában akkor alkalmazzuk a körülírás módszerét, ha egyrésztől maximálisan kihasználjuk e módszer motiváló, aktivizáló lehetőségeit. Másrésztől a körülírás határfoka akkor növelhető, ha összekapcsoljuk más módszerekkel, hogy együttesen — egymást kiegészítve — gyakoroljanak hatást a tanulók pszichés ösztönzőrendszerére (érdeklődés, vágy, törekvés, beállítódás), tájékozódó apparátusára (érzékelés, észlelés, figyelem, emlékezet, képzelet, gondolkodás), az értékelő funkciókra (érték, érzelem, vérmérséklet, ítéletalkotás), a végrehajtó rendszerre (jártasság, készség, magatartás, viselkedés).

Egyértelmű választ szükséges adnunk arra a felvetésre is, hogy mikor tekinthető a körülírás módszere maximálisan kihasználtk. A választ részben Szebenyi Péterné adja meg kérdésünkre: „A fogalom tartalmának föltárása nem is igényli mindig a formálisan teljes definíciót. Sokszor elég az egyszerű értelmezés, egy-két lényeges ismertetőjegy kiemelése, a körülírás vagy néhány rokonértelmű szó. Gyakran és eredményesen alkalmazzuk a kontrasztív módszert, amikor a fogalom megértését a vele ellentétes értelmű fogalom segíti.” A fenti kérdésre a válasz második részében felsorolásszerűen regisztráljuk a körülírás eredményes alkalmazásának feltételeit. Olyan tanulásszervezésre van szükség, melynek következtében a tanulók tevékeny részesei lesznek a tananyag feldolgozásának. Fontos feltétel, hogy a tanulókat motiváljuk a tanítástanulás kezdetén, folyamatában és végén. Meg kell teremteni a közösség és az egyes tanuló számára a siker lehetőségét, és ezzel erőfeszítést, szorgalmat, kitartást igénylünk a gyerekektől. Fontos, hogy tanítványainkat a végzett munka sarkallja a további aktivitásra. A körülírás eredményes alkalmazásának feltétele akkor biztosított, ha az arra rászoruló gyerekeknek segítséget nyújt a tananyag elsajátításához. Itt szeretném

felhívni a figyelmet a verbális közlő módszerek alkalmazásában tapasztalt túlzott gyámolításra. A segítség, a gyenge tanulókkal való foglalkozás gyakran az ismeretek leegyszerűsítéséhez vezet (abszolutizálás, megmerevítés). Balogh László az oktatási módszer korszerű alkalmazásának kérdéséhez a következő gondolatokkal járul hozzá: „Menet közben kiderül az is, hogy a tanulók közül kik nem tudják követni a gondolatmenetet, kik nem értettek meg valamit. Sőt azt is meg lehet állapítani, hogy mi a félreértés, hibás gondolkodás alapja. Mindez lehetőséget ad a pedagógus saját tevékenységének fokozottabb kontrollálására.” Ez utóbbi megállapítás utal arra, hogy a körülírás legfőbb feltétele, hogy a tanító és a tanár folyamatosan figyelje és javítsa azokat a hibákat, melyeket a tanítás-tanulás közben elkövet. A kritikai álláspont a gyakorlatban akkor fog érvényesülni, ha a pedagógus elméletileg felkészült. Kulcsár Tibortól idézünk: „Az oktatás-nevelés gyakorlatát vezérlő elmélet akkor hatékony, ha megmagyarázza az ismeretek elsajátításának mikéntjét, az érdeklődés és az attitűdök kialakulásának módját, ha lehetővé teszi a gondolkodtató feladatrendszer kidolgozását, . . . egyszerűen, ha eredményes oktatási-nevelési gyakorlatot hoz létre.” A módszertani szabadság lehetővé teszi, hogy a pedagógus a célszerűnek ítélt eljárás módokat alkalmazza. Problémát jelent azonban módszertani kultúránk szegénysége, hiányossága. A módszertani szabadság kevésbé érvényesülhet, mert kevés az a módszer, amelyből a pedagógus választhat.

Erdemes tovább folytatni fejtegetésünket arról, mitől lesz jól kihasználható és korszerű a körülírás módszere. G. Vaideanu — és még számos szakíró — úgy véli, hogy a hagyományos és az új módszerek módszerkombinációi, több módszer együttes használata vezethet a módszerek megújulásához. Az arányok a hagyományos és az új módszerek között az oktatás céljaitól és feladataitól, az egyes tantárgyak sajátosságaitól, a pedagógus felkészültségétől függ elsősorban. Luca Márta erről így ír: „A hagyományos oktatási forma is lehet nagyon jó, ha a korszerűségi követelményeknek megfelelő eljárásokat követnek benne . . . A megszokott oktatási formákat csak ott és olyan mértékben szabad újakkal felcserélni, ahol és amennyiben annak feltételei megteremtődnek és megvannak . . . Amennyiben a hatékony oktatási formákat rugalmassá tesszük, és a lehetőségek által meghatározott módon visszük be az új módszerek és eljárások elemeit, jelentősen megnövelhetjük a tanári munka hatékonyságát.” A körülírás módszerének esetében a hatékonyság, a rugalmasság akkor valósul meg, ha más módszerekkel kombináljuk. Lehetővé kell tenni, hogy a gyerekek a körülírással feldolgozandó tananyag rész tárgyalása közben kérdezzenek, vessenek fel problémát. A körülírásba a tanító és a tanár szőjön be rövid magyarázatokat. Igénybe vehető a módszer kiegészítésére a beszélgetés is. Alkalmazással kapcsolatos feladatok felhasználására — az ellenőrzés, értékelés — beiktatható e módszerkombinációba. Leíró, elbeszélő elemekkel is gazdagítható a körülírás módszere. Gyakran lehet a körülírás közben alkalmazni a bemutatást.

A dolgozat címének és mottójának megfelelően megvizsgáltuk, hogy a körülírás módszere miként szolgálja a szóbeli közlést. Egy kevésbé ismert módszer bemutatása is — az ellenőrzés, értékelés — beiktatható e módszerkombinációba. Leíró, elhogy a körülírás hajlékony, rugalmas módszer. Alkalmazásáról a korszerűen dolgozó pedagógusok nem mondhatnak le.

#### FELHASZNÁLT IRODALOM

- [1] O. Nagy Gábor—Ruzsiczky Éva: Magyar Szinonimaszótár, Akadémiai Kiadó, Bp., 1983. (harmadik kiadás)
- [2] Orosz Sándor: Az oktatás mint a tanulás szabályozása, OOK, Veszprém, 1986.
- [3] Fábrián Pál—Szabmári István—Terestyéni Ferenc: A magyar stilisztika vázlata, Tankönyvkiadó, Bp., 1977. (negyedik kiadás)

- [4] *Zrinszky László*: Íratlan szabályok, Kossuth Könyvkiadó, Bp., 1985.  
 [5] *Zrinszky László*: A politika tanítása-tanulása, Kossuth Könyvkiadó, Bp., 1986.  
 [6] *Orosz Sándor*: A tudás fogalma és szerkezete, Főiskolai jegyzetkiegészítő. Kaposvár, 1980.  
 [7] *George Vaideanu*: Elméleti és gyakorlati tanulmányok az értelmi nevelés köréből, Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1972—1974., Akadémiai Kiadó, Bp., 1975.  
 [8] *Czeslaw Kupisiewicz*: Általános didaktika, Pedagógiai Kutatóközpont, Bp., 1976.  
 [9] *Báthory Zoltán*: Tanítás és tanulás, Tankönyvkiadó, Bp., 1985.  
 [10] *Orosz Sándor*: Az oktatás mint a tanulás szabályozása, OOK, Veszprém, 1986.  
 [11] *Radnai Béla*: Tanulmányok a pályaválasztás és a felnőttoktatás lélektanából, Táncsics Kiadó, Bp., 1980.  
 [12] *Szebenyi Péterné—Nyirkos Tibor*: A személyiségközpontú világnézeti nevelés módszerei, Tankönyvkiadó, Bp., 1986.  
 [13] *Balogh László*: Feladatrendszerek és gondolkodásfejlesztés, Tankönyvkiadó, Bp., 1987. 10. l.  
 [14] *Kulcsár Tibor*: Az iskolai teljesítmény pszichológiai tényezői, Tankönyvkiadó, Bp., 1982.  
 [15] *Takács Gábor*: A pedagógus szabadsága. = Pedagógiai Szemle, 1986/5. sz.  
 [16] *Luca Márta*: A politikai gazdaságtan-oktatás módszertana, Kossuth Könyvkiadó, Bp., 1985.



DR. JAGUSZTINÉ DR. UJVÁRI KLÁRA  
 Debrecen

## Egy írástechnikai felmérés tanulságai

Napjainkban lényegében kétféle írástanítási módszer van használatban:

1. A szóképes előprogramra épülő analitikus-szintetikus eljárás.
2. A globális program.

A két eljárás között arány-, sorrend-, hangsúlybeli különbség van, de alapgondolatuk közös: az olvasásnak és az írásnak a kezdetektől legyen kommunikációs szerepe. Szorosabb így a kapcsolat a beszéddel is.

Az analitikus-szintetikus módszer első 3 hetes időszakában az olvasás előkészítésével az írás előkészítése is folyik, a gyerekek megtanulják a betűelemeket írni. Ezután kezdődik a betűk egyenkénti olvasni és írni megtanítása. E módszer elnyújtott írástanítást alkalmaz.

A globális módszerben a betűelemek tanítása hosszabb folyamat, tart egészen addig, míg a gyerekek megtanulják az összes kisbetűt olvasni. Ezután indul be az írás betűcsoportokban. Ez a módszer késleltetett írástanítást alkalmaz.

Ismeretes még a Zsolnai- és a Lovászné-féle módszer is, de ezek az előbbiektől lényegesen eltérő vonásokat az írástanításban nem tartalmaznak.

Az említett olvasás- és írástanítási módszerek megegyeznek abban, hogy mind-egyik fontosnak tartja a betűírást megelőző előgyakorlatokat, amelyek kiegyenlíthetik a gyerekek grafikus mozgástevékenységében mutatkozó egyenetlenségeket. Az előké-



sztítés azért is fontos, mert a 6 éves gyerek kezének fejlődése még nem fejeződött be, nemcsak növekedik, hanem strukturális átalakuláson, működésbeli változáson is keresztül megy. Ugyanez vonatkozik a gyerekek alakfelismerő, alakelemző képességeinek a fejlődésére, azaz a betűelemek elemi grafikai sajátosságainak (egyenes, függőleges, ívelt stb.) az azonosítására és kézmozgásprogrammá alakítására.

Az írásra való felkészítés már az óvodában elkezdődik meghatározott program alapján. Fontosnak kell tartanunk ezt a munkát. „A tudatosan és tervszerűen alkalmazott játékos módszerek segítségével — az óvodai élet három éve alatt — a gyerekek eljuttathatók egy olyan fejlettségi küszöbüg, amely után az iskolában már nagyobb nehézség nélkül képessé válnak az írás megtanulására.” [1]

Az előkészítő munka egyik lényeges pontja a betűelemek vázolásának, írásának megtanítása. Az elem fontos része az egésznek, a betűnek és ezen keresztül az írásnak. „A betű organikus, szerkezeti felépítése visszavezethető a legegyszerűbb alapelemekre, a vonalakra (függőleges, vízszintes, ferde, ív . . .), a mozgástendenciákra és a ritmusra. A betű elválaszthatatlan a vonaltól és annak törvényeitől, akár írott vagy nyomtatott betűről legyen is szó. Szépségét az alkotó elemek vonalainak lendülete, ereje, harmóniája adja. A vonal és a mozgás kapcsolata erős. A vonalban mozgásképzeteket sűrítünk össze, mert a mozgás folyamatosságában vonalakat látunk és fordítva. Ezért a vonal a betű formanyelvén a mozgás időbeliségének átvitele a térbe.” [2]

Ezeknek tudatában láttunk hozzá egy mikromódszertani vizsgálathoz, felméréshez, amely azt hivatott megfigyelni, hogy milyen eredménnyel zárják az iskolások a 3 hetes íráselőkészítő szakaszt, s hogyan végzik el ugyanezt a munkát a nagycsoportos óvodások.

### 1. A felmérés módszere

A felmérést részben a debreceni Hunyadi János Általános Iskolában végeztük. Azért választottuk ezt az iskolát, mert volt olyan első osztálya, amelybe a gyerekek ugyanabból az óvodából kerültek át (létszám: 28).

A felmérésre szeptember végén került sor, a lapok kitöltésére az anyanyelvi óra kb. 25 percét vettük igénybe. Ez az idő elegendő is volt, néhány gyerek kivételével, akiknek meg kellett az idejét toldani 2—3 perccel. Alapvetően tehát 80 elemet (20 betűelem négyszer ismételve — 14 betűelem + kapcsolások —) produkáltak 1500 másodperc alatt, azaz kb. 17—18 másodpercet töltöttek egy elem megírásával.

A másik színhely a Tanítóképző Főiskola Gyakorló Általános Iskolája volt. Ebbe az osztályba a város különböző óvodáiból származó gyerekek járnak (létszám: 23). A felmérés lefolyása megegyezett az előzőekben írtakkal.

Elvégeztük a felmérést 6 olyan első osztályos tanulóval is, akik nem voltak óvodások, csak iskolaelőkészítőn vettek részt. A 6 tanuló a Bocskai István Általános Iskolából és a Tanítóképző Főiskola Gyakorló Általános Iskolájából került ki (sajnos, több ilyen gyereket nem találtam).

A három iskoláscsoportnak elmondtuk, hogy egy kis írásmunkát kérünk tőlük. Minden tanuló kapott egy felmélőlapot. Ezután elmagyaráztuk, hogy betűelemek írását kell elvégezniük. Ismerősek ezek a betűelemek, hisz mindegyiket tanulták, írták. A feladat annyi, hogy az előírt elemek sorait folytassák, mindegyikhez írjanak 4-et. (Volt, aki végigírta a sort.) Más utasítást nem adtunk, hogy ne befolyásoljuk a gyerekek tevékenységét. Hozzá tettük még azt is, értékelve, elmarasztalva nem lesz a munkájuk. Adataik közül csak az iskola nevét rögzítettük, a nevüket pedig egy esetleges későbbi írás-felméréssel való összehasonlítás céljából jegyeztük fel. Íróeszközük a ceruza volt.

A kísérleti személyek 4. csoportját a debreceni KLTE Óvodájának nagycsoportja adta (létszám: 22). A felmérés időpontja máj. 21-én, de. 10 órakor volt. A megíratást foglalkozási időben végeztük. A gyerekek előző nap voltak iskolalátogatáson, ahonnan jó benyomásokkal tértek haza. Így a feladat megírása előtt és alatt is nagy érdeklődést mutattak a munka iránt. A lapokat mindenki elé letettük az óvodai kisasztalukra. A feladatot az óvó néni ismertette, majd még egyszer elismételte. A munkaeszköz ceruza volt, ezzel ők is otthonosan bánnak már. Bár az utasítás úgy szólt, hogy csak 2—2-t

írjanak le egy fajtából, az elején nagy lendületükben többet is lerajzoltak. Legtöbben az első sorral kezdték, de volt egy-kettő, aki a legalsó sorokkal. Viselkedésük igen széles skálán mozgott. Egy részük „fegyelmetten”, 2—2-t írva folyamatosan dolgozott. Volt, akit le kellett állítani, hogy ebből elég. 2—3 gyereket noszogatni kellett, hogy egynél többet írjon, vagy próbálkozzon meg a nehezebbekkel is. 15—30 percet volt szükségük, 3 gyerek nagyon lemaradt. Az óvó nénik nem segíthettek, mindössze biztatás, dicséret hangozható el. Az óvodások kedvvel, felszabadultan töltötték a lapokat, csak a lemaradó gyerekeknél látszott a végén, hogy ők elfáradtak, ez „munka” volt számukra.

A kísérleti személyek, illetve csoportok ilyen fajta összeválogatását főképpen a kíváncsiság sarkallta. Ha összevetjük egy azonos óvodából bekerült első osztályos csoport munkáját egy többféle óvodából összeállított osztállyal, mutatkozik-e valamiféle egyöntetű óvodai hatás vagy nem.

Nagycsoportos óvodásoknál pedig azt szerettük volna megfigyelni, hogy milyen grafikai készségek rendelkeznek az iskolába lépés előtt közvetlenül, s nehézséget okoz-e nekik a szabályokhoz való alkalmazkodás.

## 2. A felmérőlap felépítése

Az 1. osztályos füzetlapnak és vonalazásnak megfelelő 14 fősorból, illetve alapvonalból álló oldal, minden vastag (alap-)vonal kezdetén 2—2 előnyomatott betűelem. A betűelemek távolsága az írásmunkafüzet távolságainak felel meg. Az elemek nehézségi sorrendben követik egymást függőleges irányban (nem minden betűelemet szerepeltettünk):

9 sorban önmagukban állnak.

5 sorban kapcsolva található:

— 3 sorban önmagával kapcsolva,

— 2 sorban másik elemmel kapcsolva.

Az elemek között váltakoznak egysoros és kétsoros változatok. A kapcsolt betűelemek közül:

3: önmagával kapcsolt egysoros,

1: kétsoros kapcsolva egysorossal,

1: kétsoros kapcsolva kétsorossal, 3 sormagasságot adva.

Az önmagukban álló betűelemek közül:

6: egysoros,

3: kétsoros.

## 3. Mikrovizsgálati szempontok

Vizsgálatunkban a következő írástechnikai hibákat elemeztük:

Íveltérés: az illető elemeknél az ívelt vonalak kövrécsége, soványsága, a körvonalaknál a kerekítéses eltérések, a kapcsolásoknál a vonalvezetések hibái.

Dőlés: az álló, valamint az álló egyenesből is összetevődött betűelem jobbra vagy balra dőlése.

Sorvonal el nem érése: A szükséges alsó vagy felső sorvonalat, vagy egyiket sem érinti a vonalvezetés.

Sorvonal túllépése: a szükséges alsó vagy felső, vagy mindkét sorvonal túllépése.

Fordított elemkép: a betűelem megfordított alakítása.

Betűírás: a betűelem felcserélése a betűformával.

Utánzóképtelenség: az alakítás felismerhetetlenségig való kuszáltsága.

Metszési pont eltérése: a betűelem nem szabályosan, a megfelelő vonal alatt vagy felett metszi a sorvonalat.

Bizonytalan vonalvezetés: reszketeg, határozatlan vonalvezetés.

Kezdőponthiba: a betűelem kezdőpontja nem a szabálynak megfelelő helyre tevődött.

Befejezőpont-hiba: a betűelem befejezőpontja nem a szabálynak megfelelő helyre tevődött.

Ívismétlés: az ívelt, kerekített vonalak nem fedik egymást.

Sorkihagyás: valamelyik sor kitöltetlenül maradt.

Távolságtartás: a szabálynál sűrűbben vagy ritkábban követik egymást a betűelemek.

## 4. Vizsgálatunk eredményei

Az eredményeket a könnyebb áttekinthetőség kedvéért egyszerűen számszerűen, vizsgálati csoportokra lebontva, táblázatokba foglaltuk. A táblázatok jelzik:

— a csoport megnevezését, létszámát,

— a betűelemek fajtáit,

— a hibatípusokat.

A beírt számok azt mutatják, hogy az illető csoporton belül melyik betűelemnél milyen hibát hány vizsgálati személy munkájában találtunk (ahol nincs szám, ott nem találtunk hibát). A vízszintes sorok számai jelezhetik azt is, hogy különböző személyek követték el ugyanazt a fajta hibát más-más betűelemnél: pl. az azonos óvodából érkezettek táblázatában bizonytalan vonalvezetési hibát 4 különböző gyerek vétett:

egy a felső ívelésnél,  
 egy a horogvonalnál,  
 egy az összekapcsolt hurokvonalnál,  
 egy a felső hurok — alsó hurok összekapcsolásánál;

de jelezhetik azt is, hogy ugyanaz a személy vétette ugyanazt a fajta hibát más-más betűelemnél: pl. az azonos óvodából érkezettek táblázatában a „Sorkihagyás” hibáját ugyanaz a tanuló követte el a 8 fajta betűelemnél.

A táblázatokban függőleges soronként összesítést is végeztünk, amely egy-egy betűelemfajta-ra eső összes hibaszámot jelzi. Jellemezni az első három értéket jellemeztük leginkább.

I. táblázat

NAGYCSOPORTOS ÓVODÁSOK														
Létszám: 22.	Betűelemfajták													
Hibatípusok	I n u o l t j c s m e e t r c c l y													
Íveltérés	—	6	7	3	—	—	—	—	1	6	—	1	—	2
Dőlés	—	1	1	—	1	4	3	—	2	5	—	7	—	4
Sorvonal el nem érése	—	1	—	—	1	4	3	—	1	1	3	4	1	7
Sorvonal túllépése	7	6	5	4	2	4	3	4	6	—	1	1	3	3
Fordított elemkép	—	—	—	—	—	1	7	—	—	—	2	—	—	4
Betűírás	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Utánzóképtelenség	—	1	2	—	2	5	4	1	1	2	7	6	7	7
Metszési pont eltérése	—	—	—	—	—	13	11	—	—	—	—	—	—	16
Bizonytalan vonalvezetés	2	2	2	3	2	3	2	2	4	3	7	3	4	8
Kezdőpont-hiba	—	—	—	—	—	2	1	—	2	—	1	1	—	1
Befejezőpont-hiba	2	—	1	—	4	1	2	—	2	—	1	6	3	—
Ívisméltés	—	1	—	3	—	1	—	—	—	6	—	—	2	—
Sorkihagyás	—	—	—	—	—	—	1	1	—	—	—	—	—	—
Távolságtartás	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19
Összesítés	30	37	37	32	31	57	56	27	38	42	41	48	47	71

*Kiemelkedően sokan vétettek hibát a felső-alsó hurok összekapcsolásában. Ez várható volt, egyrészt azért, mert ez a betűelem-kapcsolat bizonyult az egyik legnehezebbnek minden csoportnál, másrészt azért, mert a magában írt felső és alsó hurok is már eleve nehézséget okozott az óvodásoknak. A számok azt is mutatják, a hurok sorvonalon való elhelyezése ment legbíbásabban. Oka nyilvánvaló: az óvodásoknak ilyenfajta gyakorlattal még nem kell rendelkezniük. (Amely elemmel már találkozhattak valamilyen foglalkozáson — pl. kör, álló egyenes —, azok vonalvezetése sikerült a legjobban.)*

ÓVODÁBA NEM JÁRTAK														
Létszám: 6	Betűelemfajták													
Hibatípusok	I N U O l f j c S m e e h c c l y													
Íveltérés	—	4	3	1	—	—	—	1	3	2	—	4	1	1
Dőlés	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	—	—
Sorvonal el nem érése	—	—	1	—	1	1	2	1	—	—	1	1	1	1
Sorvonal túllépése	2	1	—	2	—	1	—	2	—	—	1	1	3	—
Fordított elemkép	—	—	—	—	—	1	1	—	1	—	—	—	—	—
Betűírás	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Utánzóképtelenség	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	1	1	—	3
Metszési pont eltérése	—	—	—	—	—	1	3	—	—	—	—	—	—	—
Bizonytalan vonalvezetés	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Kezdőpont-hiba	—	—	—	—	—	1	—	—	1	—	—	—	—	—
Befejezőpont-hiba	—	—	—	1	1	—	—	—	1	—	—	1	1	1
Ívisméltés	—	—	—	—	—	1	1	1	—	2	—	—	2	—
Sorkihagyás	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Távolságtartás	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Összesítés	5	7	6	6	4	9	9	7	8	6	5	12	10	8

A csoport munkáiban leginkább az álló egyenes és a horog összekapcsolásában volt hiba, azon belül is az összekapcsolás ívének a megírásában. Ugyancsak összekapcsolt elemek jelentették a nehezéget másodsorban. A burokvonalak írásának bibáiból a sorvonal és burokvonal megfelelő ponton való metszése emelkedik ki.

EGY ÓVODÁBÓL SZÁRMAZÓK														
Létszám: 28	Betűelemfajták													
Hibatípusok	I N U O l f j c S m e e h c c l y													
Íveltérés	—	13	10	6	—	4	5	5	10	10	2	6	3	9
Dőlés	4	1	2	—	2	2	2	—	2	4	1	10	1	6
Sorvonal el nem érése	—	1	—	3	—	4	2	1	1	1	9	1	1	1
Sorvonal túllépése	—	3	—	2	—	2	—	1	4	6	3	2	3	1
Fordított elemkép	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Betűírás	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Utánzóképtelenség	—	1	—	—	1	—	—	—	—	—	1	—	—	1
Metszési pont eltérése	—	—	—	—	—	21	11	—	—	—	—	—	—	25
Bizonytalan vonalvezetés	—	—	—	3	—	1	—	3	6	1	7	3	4	5
Kezdőpont-hiba	—	—	—	—	—	3	—	—	5	—	2	—	—	—
Befejezőpont-hiba	—	—	—	—	3	—	4	1	7	—	1	4	3	2
Ívismétlés	—	2	—	2	—	—	—	1	—	4	—	—	9	—
Sorkihagyás	—	—	—	—	—	1	1	1	1	—	1	1	1	1
Távolságtartás	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
Összesítés	19	36	27	31	21	53	40	38	51	41	42	42	40	66

A kísérleti személyek munkáiban legtöbb bibával az összekapcsolt alsó és felső burok sikerült. A számok azt mutatják, hogy a csoportnak nagy nehezséget a megfelelő metszéspontok eltalálása jelentett, ami már a felső burok magában való leírásakor is megmutatkozott. Valószínű, ez a betűelemkombináció az, amelynek produkálása folyamán szüntelen korrekcióra, fázisstervezésre van szükség, s így nehezégi fokja többszöröse az egyszerű betűelemeknek. Ezért célszerű az íráselőkészület és írástanítás folyamán erre több gyakoroltatási időt szánni, illetve fázisokra bontva gyakoroltatni.

KÜLÖNBÖZŐ ÓVODÁBÓL SZÁRMAZÓK														
Létszám: 23	Betűelemfajták													
Hibatípusok	l n u o v l j c s m e e h c c l y													
Íveltérés	—	13	11	7	—	—	—	1	9	10	3	8	3	6
Dőlés	5	3	1	1	2	5	4	—	2	3	2	6	—	6
Sorvonal el nem érése	—	—	2	1	—	2	4	—	—	2	3	—	2	7
Sorvonal túllépése	—	1	2	1	—	1	—	—	3	1	—	1	4	2
Fordított elemkép	—	—	—	—	—	—	5	—	—	—	—	—	—	3
Betűírás	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Utánzóképtelenség	—	—	—	—	—	—	5	—	—	—	—	—	—	2
Metszési pont eltérése	—	—	—	—	—	12	8	—	—	—	—	—	—	16
Bizonytalan vonalvezetés	—	—	—	1	1	1	1	1	6	—	—	4	1	5
Kezdőpont-hiba	—	—	—	—	—	2	—	—	1	—	—	—	—	—
Befejezőpont-hiba	—	1	—	—	2	—	2	—	2	—	—	7	1	6
Ívisméltés	—	1	1	—	—	—	—	—	—	4	—	—	3	—
Sorkihagyás	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Távolságtartás	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13
Összesítés	18	32	30	24	18	36	42	15	36	33	21	39	27	66

*Ennél a csoportnál is az összekapcsolt felső és alsó hurok alakítása eredményezett különböző-fajta hibákat legnagyobb számban. A metszéspontok el nem találása nemcsak ennél az elemnél szem-betűnő, hanem az alsó ívelés írásánál is. Ezenkívül az álló egyenes és a horogvonal begyes kapcsolódásának íve is rosszul sikerült.*

A különböző kísérleti csoportok első számú hibáit összevetve a következőt látjuk: az 1. osztályosoknak legtöbb problémát az összekapcsolt betűelemek szabályos leírása okozta, ezek közül is kiemelkedik a felső hurok és az alsó hurok, valamint az álló egyenes és a horogvonal kapcsolata. Összetettségnél fogva igen nehezek, tehát sok gyakorlást kívánnak. Ugyancsak erős koncentrációt és sok gyakorlást igényel az alsó hurok és a felső hurok szabályos vonalmetszése, valamint a hurokvonal helyes irányba vezetése.

### 5. A hibatípusok gyakorisági indexei

Az előző táblázatok vízszintes sorainak adatait is összesítettük, ez adta a hibaszámot. Majd a csoportlétszámhoz viszonyítottuk a hibaszámot, ez adta az indexszámot. (Megjegyzés: a kísérleti személyek munkáiban az egy sorban többször előforduló ugyanazt a hibát egynek vettük.) Minél jobban közelít az indexszám a csoport- (létszám)hoz, annál hibátlanabb a betűelemek írása. Amelyik rubrikában nincs indexszám, az azt jelenti, hogy az a hibatípus nem fordult elő a csoportban.

Hibatípusok	Nagy- csoportos óvodások	Óvodába nem jártak	Egy óvodából származók	Különböző óvodából származók
Íveltérés	0,84	0,30	0,33	0,58
Dőlés	0,78	2,00	0,75	0,57
Sorvonal el nem érése	0,84	0,60	1,12	1,00
Sorvonal túllépése	0,44		1,03	1,43
Fordított elemkép	1,57	2,00	—	2,87
Betűírás	—	—	—	—
Utánzóképtelenség	0,48	1,00	7,00	3,28
Metszési pont eltérése	0,55	1,50	0,49	0,63
Bizonytalan vonalvezetés	0,46	—	0,84	1,09
Kezdőpont-hiba	2,75	3,00	2,80	7,66
Befejezőpont-hiba	0,95	1,00	1,12	1,09
Ívisméltés	1,69	0,85	1,55	2,55
Sorkihagyás	11,00	—	3,50	—
Távolságtartás	0,08	0,21	0,13	0,12

### 6. A teljesítmények határértékei:

#### a) Nagycsoportos óvodások

Legjobb eredmények:

— betűíráshibát nem követtek el. (Ez érthető is, hiszen az óvodások között igen ritkán fordul elő az, hogy már ismeri valaki a betűket, tehát nincs összetévesztési alapjuk.)

— kitöltetlenül nem hagytak sort.

Legrosszabb eredmények:

— az elemek közötti megfelelő távolság be nem tartása,

— sorvonalak túllépése,

— bizonytalan vonalvezetések,

— utánzóképtelenség.

Ezek az indexszámok várhatóak is voltak bizonyos mértékben, hisz az íráselő-készítés munkálatai még náluk nem fejeződtek be (pl. mozgáskoordináció kialakítása, határozott vonalvezetés stb.). Figyelemre méltó az, hogy a további hibatípusokhoz kapcsolódó indexszámokat összehasonlítva az 1. osztályosok indexszámaival nagyon nagy értékkülönbséget nem láthatunk. Ez remélhetőleg azt jelenti egyrészt, hogy az óvodában (óvodákban) igen hatékony ún. íráselőkészítő munka folyik, másrészt, hogy óvodásaink nagy része a nagycsoport befejezésekor éretté vált az iskola megkezdésére.

Személyekre lebontva természetesen elég nagy különbségeket tapasztaltunk a teljesítmények között, és ezek különböző okokra vezethetők vissza. A „jó” munkát végzetek (a 20-ból 9) közül 6-nak pl. van nagyobb testvére, eredményeikbe valószínű ez a tény is belejátszott. 6 óvodás munkáját minősítettük „rossz”-nak. Közülük egyé 70%-ban firkálásnak tekinthető. A 6-ból 5 még egy évet marad az óvodában, 3-at belőlük éretlennek minősítettek az iskolaérettségi vizsgálaton.

### *b) Óvodába nem jártak*

Legjobb eredmények:

- betűírás, bizonytalan vonalvezetés, sorkihagyás nem volt,
- kezdőpontok jó elhelyezése.

Legrosszabb eredmények:

- az elemek közötti megfelelő távolságok be nem tartása, íveltérés,
- sorvonal túllépése, el nem érése.

Az indexszámokat összevetve a többi 1. osztályos csoporttal, két hibatípus kivételével, itt némileg gyengébb eredmények születtek. Persze, ha itt is személyekre lebontanánk az elemzést, egész szélsőséges produktumokat találnánk: a nagyon szép munkától az igen gyengéig mindent.

Összegezve: úgy érezzük, hogy az iskola megkezdése előtt a gyerekeknek az óvodai felkészítő munka mindenképpen hasznára válik.

### *c) Egy óvodából származók*

Legjobb eredmények:

- fordított elemkép, betűíráshiba nem volt,
- utánzóképtelenség-hiba kevés volt.

Legrosszabb eredmények:

- elemek közötti megfelelő távolságok be nem tartása,
- íveltérés,
- sorvonalmetszés.

Ez a tanulócsoporth rendelkezik a legalapvetőbb képességekkel, a betűelemek utánzásával, megfelelő elhelyezésével, de a nagyobb koncentrációt, pontosabb vonalvezetést igénylő mozzanatoknál már sok hibát vétettek.

Ha összehasonlítjuk a különböző óvodából származók csoportjának munkájával, ill. indexszámaival, szembetűnő eltérést nem találunk. Más szóval: a betűelemek elsajátításának végére a gyerekek munkájában nem mutatható ki olyan eltérés, jellegzetesség, ami arra engedne bennünket következtetni, hogy itt szerepet játszott az a tény, hogy az egyik kísérleti csoport egy óvodából, a másik különböző óvodából származott.



#### d) Különböző óvodából származók

##### Legjobb eredmények:

- betűírás-, sorkihagyáshibát nem vétettek,
- kezdőpontok elhelyezése.

##### Legrosszabb eredmények:

- az elemek közötti megfelelő távolság be nem tartása,
- dőlés,
- íveltérés.

Bár az előző kísérleti csoportnál is a többször előforduló hibák között megtalálható a „dőlés”, ennél az első osztálynál erőteljesebben. Ha az eddig bemutatottakon kívül is a még részletesebb elemzésünk adatait is bemutatnánk, látszana, hogy a kísérleti személyeknél egyaránt találunk jobbra és balra döléseket. Nagyobb számban dőlnek a betűelemek balra.

Ugyancsak figyelemre méltó, hogy eddig minden csoportnál a leggyengébb indexszám a betűelemek távolságának be nem tartásából született. Az óvodásoknál már megemlítettük ennek okát. (Náluk többnyire kisebbek a távolságok.)

Az iskoláscsoportok ezen hibái nem egyöntetűek. Míg az „Egy óvodából származók” közül 11-en nagyobb és csak 4-en kisebb távolságot alkalmaztak a betűelemek között, a „Különböző óvodából származók” közül nagyobbat egy sem, viszont 13-an kisebbet, az „Óvodába nem jártak” 2 hibaelkövetője is kisebb távolságot használt.

#### IRODALOM

[1] *Mészáros Vincéné*: Íráselőkészítő az óvodában, 1986. (Kézirat).

[2] *Fischer Ernő*: Betűírás, I. rész, Tankönyvkiadó, Bp., 1987.

# ÚJ TANTERVEINKRŐL

H. TÓTH ISTVÁN  
Kiskunhalas

## Adalék a verstani ismeretek tanításához

Az 1987-ben közreadott — helyreigazított, helyesbített, javított — általános iskolai irodalomtanterv az alábbi verstani ismereteket közli: *rím, ritmus, hangsúlyos verselés, időmértékes verselés, gondolatritmus, szabadvers*. Megtanításukhoz az úgynevezett alaptanterv (1978) nyújt eligazítást. Az előző mondatban kiemeléssel felsorolt fogalmakat a 8. osztály végére kell elsajátíttatnunk a tanulókkal.

Jelen dolgozatomban arra (is) vállalkoztam, hogy bemutatom az 5—8. osztályok irodalmi tanulmányaihoz írt olvasókönyvek, illetőleg tankönyvek és tantervek verstani fogalmait. Az alábbi táblázat a tanterv és a tankönyvek szerzői szövegeiből általam kigyűjtött, *a verstan körébe tartozó* elméleti ismereteket összegezi.

Évfolyam	Elméleti fogalom	%
5.	17	14,4
6.	30	25,4
7.	41	34,8
8.	30	25,4
Összesen	118	100,0

A továbbiakban az általános iskola felső tagozatán előforduló, a *tantervi* és a *tankönyvi* gyűjtésből való verstani szókészletet ismertetem, természetesen évfolyamonként, és a könnyebb áttekinthetőség végett: betűrendben.

Elméleti fogalom	O s z t á l y o k			
	5.	6.	7.	8.
RÍM	alliteráció (betűrím), összcsendülő szavak, rím	alliteráló szavak zenei hatása, belső rímek, rímelhelyezés, rímelő szavak, sorvégek összcsengése, 12 szótagos, 4-es rímű strófák	rímelés, rímképlet: a, b, b, a a, a, b, b, stb. tiszta rím, zenei jelenség: rím	asszonánc, önrím, rímelő verssor, rímfajta, rímképlet: csoportrím: aaaa félrím: xaxa páros rím: aabb ölelkező rím: abba rímpárok

Elméleti fogalom	Osztályok			
	5.	6.	7.	8.
RITMUS	gondolat- ritmus, ritmikus, szabályos lük- tetés, szünet, zenei hatás zeneiség (a vers zenei- sége)	kettős ritmus; ritmikus ismétlés, képlet, ritmusegység	a szabadvers rit- musa; időmérté- kes ritmus, kötött versritmus, mondathang- lejtéses ritmus; szólamnyomaté- kos ritmus, szótagmérő ritmus, szótagok lúktetése, versdallam, versritmus (-fajták).	ritmizálás ritmusegység; verszene
HANGSÚLYOS VERSELÉS	hangsúlyos és hangsúlyta- lan szótagok szabályos váltakozása; nyomaték	dallam, dallamcsúc harmadoló 12-es, sordallam, sorpárváltozatok; sorpárváltozat- variáció; sorváltakozás; ütem, ütem- hangsúlyok; ütemhangsúlyos verselési forma; ütemhatár; verselés	dallamcsúcsok elhelyezkedése, száma, dallamvezetés, dallamvonal, hangsúly (fő-, mellék-); jellemző szótagszám; két- üteműség; szótagszám; szótagszámválto- zás, ütemezés; ütemhangsúlyos mérték, vers; ütempár; ütemvég	
IDŐMÉRTÉ- KES VERSELÉS			anapestus, időbeli mérték, időmértékes ritmus vers, verselés; versláb; vers- mérték	disztichon, hexameter: daktilus, spondeus, trocheus stb., időmérték; nyugat-európai verselés; pentameter; rimes- időmértékes vers, verselés versláb: anapestus daktilus jambus pyrrichius spondeus trocheus
SZABADVERS			a szabadvers ritmusa, szabadvers, szólambatár, szólamnyoma- tékos ritmus	

Elméleti fogalom	Osztályok			
	5.	6.	7.	8.
VERS	refrén, vers, verssor	a vers egésze, jelentése, ritmusa, tárgya, zenéje; sorhosszúság, verskép, versszak	áthajlás	áthajló sorok verselési mód verskezdő refrén
ÖSSZESEN (118 fogalom)	17	30	41	30

A pedagógiai gyakorlat megköveteli, hogy a *problémamegoldó gondolkodás* tevékenységeivel tisztában legyünk, azokat hibátlanul alkalmazzuk. Álljanak itt a dr. Domján Károly tanulmányából ismert tevékenységek:

1. feladatadás: problémafelvétel,
2. kisegítő feladat adása,
3. közvetlen rávezetés,
4. hibaelemzés.

Mindezek alkalmazása akkor lesz zavarmentes, ha a *megértés tevékenységei* jól működnek, vagyis

1. a fogalomalkotás,
2. a felismerés,
3. az összefüggések feltárása

rendben, az életkori fejlettségnek megfelelően történik.

A *gondolkodásról* írja dr. Domján Károly, hogy az „az ember megismerő tevékenységének legmagasabb foka”, s feltételezi az aktív értelmi tevékenységen alapuló megértést és feladatmegoldást.

Ugyanígy kell ismernünk, sőt alkalmaznunk nevelő-, oktató- és képzőmunkánkban a gondolkodás makro- és mikrostruktúráit. Az utóbbiakról, vagyis a gondolkodás mikrostruktúráiról Lénárd Ferencsel együtt vallom, hogy egymásra épülnek, művelet-sorokat alkotnak. Amikor a tanítási-tanulási folyamatokat szervezzük, feladatsoro(zato)kat alkotunk, szem előtt kell tartanunk a gondolkodás ezen alkotóelemeit, az *analízist, szintézist, elvonást (absztrahálást), összehasonlítást, összefüggések felfogását, kiélesszítést, általánosítást, konkretizálást, rendezést*.

Dolgozatomban nemcsak a 10—14 évesek verstani szakszókészletét szándékoztam bemutatni, hanem — az előző gondolatokból kiindulva — a meghatározó ismeretek tanításához kívánok hozzászólni a továbbiakban. (A meghatározó, az elsajátítandó verstani ismereteket tantervünk rögzíti.)

Az itt következő témakörök az 5. és a 7. osztályosok részére írt munkáltatófüzetimből valók.

## A RÍMEK, RÍMFÉLESEGEK

A *rim* a sorok, félsorok stb. végén (végrím) vagy kezdetén (előrím) álló hangcsoportok összecsendése. (A rímetek járulékos ritmustényezőknek is szokás nevezni.)

A magyar költészetben leggyakrabban előforduló rímetek (rímféleségeket) a következőképpen csoportosíthatjuk:

- |                  |                        |
|------------------|------------------------|
| a) <i>végrím</i> | b) <i>előrím</i>       |
| párrím           | (betúrím, alliteráció) |
| félrím           |                        |
| keresztírím      |                        |
| ölelkező rím     |                        |
| stb.             |                        |

### Tudjátok-e?

1. Mi ezek szerepe egy-egy műben?
2. Van-e jelentéstudóbbuk?

### Gyakorlatok — feladatok

1. Vizsgáljátok meg Kölcsey Ferenc „Himnusz”-ának rímeit!
2. Hasonlítsátok össze Kölcsey Ferenc *Himnusz* és Vörösmarty Mihály *Szózat* című ódájának rímeit!
3. Mi a rímek szerepe Petőfi Sándor *Reszket a bokor, mert...* című versében?
4. Fejlesszék tovább műértelmező készségeket azzal, hogy vizsgáljátok meg a *Dózsa György unokája* című Ady-vers rímeit! Szóljatok ezek versbeli szerepéről!
5. Fejtsétek ki a véleményeteket Ady Endre *A föl-földobott kő* című költeményrímeinek műbeli szerepéről!
6. Tanulmányozzátok a közösen feldolgozott Ady-versek rímeit! A megfigyeléseket fűzzétek összefüggő beszámolóvá!
7. Juhász Gyula *Tiszai csönd* című költeményének rímei hozzájárulnak a mű zenéjének biztosításához. Hogyan?
8. Kosztolányi Dezső *Kip-kop, köveznek* kezdetű versének zeneiségét a rímek is biztosítják, ezért érdemes ezeket alaposabban szemügyre venni. Keressétek a rímfeleléseket!
9. Tóth Árpád *Kőrüti bajnal* című versének zenéjét nemcsak a hangutánzó szavak és a versritmus, hanem a rímek is szolgáltatják. Igaz ez?
10. Milyen rímeket, rímképleteket ismertetek meg? Gyűjtsetek példákat is!

a) „borjú, bárány béget” \_\_\_\_\_

b) aabb \_\_\_\_\_

c) félrím \_\_\_\_\_

d) \_\_\_\_\_

e) \_\_\_\_\_

### A RITMUS

A verses formájú szövegek szavai úgy sorakoznak egymás mellett, hogy egybeolvasva zenei hatást keltenek, mivel ritmikusan lüktetnek.

De mi a ritmus?

Olyan folyamat, amelyben a jelenségek szabályosan ismétlődnek.

1. Miért keltenek bennünk *ritmusélményt* ezek a formák?



A A a a A A a a A A  
§ ! § ! § ! § ! § !

2. Tanulmányozzátok a *Tér—forma—szín* című könyveteknek a ritmusról szóló fejezetét (68—72. oldal)! Jegyezzétek le a kulcsszavakat!

---

---

---

---

Nézzétek meg a 26., 41., 48., 49., 63., 67. számúakat is!

3. Milyen ritmusértékeket ismertetek meg énekóráitokon? Segítséggel lapozzátok fel 5. osztályos énekzene tankönyveteket az 5. oldalon!
4. a) Tapsoljátok el Weöres Sándor közismert versének ritmusát!

Bóbita, Bóbita táncol,  
körben az angyalok ülnek,  
béka-hadak fuvoláznak,  
sáska-hadak hegedülnek.

b) Folyassátok!

c) Megfigyeléseketek így összegezhettek:

A vers szövegében a szótagok ritmikusan rendezettek.

5. Ismerkedjétek meg a versritmus építőelemei közül az alapvető ritmustényezőkkel!

a szótagok száma

Tudjátok-e?

a szótagok hangsúlya

Szabályos ismétlődés esetén ezek verses szöveget alkotnak. Verses formájuk lehet a nem művészi szövegeknek is, pl.: reklámvers, csasztuskák stb.

a szótagok időmértéke

6. Olvassátok el a következő szépirodalmi alkotást!

*Babits Mihály: A dal*

(részlet)

Megmondom a titkát, édesem, a dalnak:

önmagát hallgatja, aki dalra hallgat.

Mindenik embernek a lelkében dal van

és a saját lelkét hallja minden dalban.

És akinek szép a lelkében az ének,

az hallja a mások énekét is szépnek.

Gondolkodjatok!

a) Miért nevezzük szépirodalmi alkotásnak ezt a költeményt?

b) Igaz-e, hogy „muzsikálnak” Babits Mihály verssorai?

c) Jelen vannak-e az alapvető ritmustényezők?

7. A szépirodalmi alkotások szövegének a jelentése, gondolatainak az összessége is lehet ritmikus, ha szabályosan ismétlődnek:

Golyómat a tálon, tálomat a vállon,

vállamról karomra guri-gurigálom.

Vállam pereméről karom peremére

kereken gurítom szemek örömére.

(*Babits Mihály: Don Guriga monológja — részlet*)

A gondolatok ilyen és hasonló ismétlődése is fontos költői kifejezőeszköz, a neve: *gondolat-ritmus*.

Fedezzétek fel a gondolatritmust a Kalevala-részletben!

Vének véne Vejnemöjnen,

időtlen idők dalosa,

fm ujjait illegette,

megnyalta húsos hüvelykit.

Kiült az öröm kövére,

édes énekek hegyére,

ezüstös emelkedőre,

arany hajlatú halomra.

(*Kalevala: 41. ének, fordította: Szenté Imre — részlet*)

8. Figyeljétek meg az alábbi verssorokat, versszakokat!

*Febér Ferenc: Kereső*

Nap a szemem — víz, víz,

Fű a pillám — víz, víz,

Ág a karom — víz, víz,

Föld a lábom — víz, víz,

Lomb a házam — víz, víz,

Nyár a kunyhóm — víz, víz,

Itt a versem! — Tűz, tűz!

*Arany János: Írószobám*

(..)

Nem volnék csak ilyen vén!

Tillaárom haj!

Írótollam letenném,

Tillaárom haj!

S beszegődném maholnap

csizmadiainasnak.

Tillaárom haj!

*József Attila: Medvetánc*

Fürtös, láncos, táncos, nyalka,

aj de szép a kerek talpa!

Hova vánszorogsz vele?

Fordulj a szép lány fele!

Brumma, brumma, brummadza.

Híres, drága bunda rajtam,

hús körömmel magam varrtam.

Nyusztból, nyestből, mókusból,

kutyából meg farkasból.

Brumma, brumma, brummadza.

(..)

Ugye feltűnt, hogy bizonyos kifejezések, sorok szabályosan vissza-visszatérnek? Ezt a jelenséget refrénnek nevezzük.

A refrén olyan szövegrész, amely a vers meghatározott helyein változatlan, vagy kis mértékben megváltoztatott formában következetesen ismétlődik. A refrén ritmikus jellegű, helyét a versszerkezet határozza meg.

### Összefoglalás:

1. A ritmus olyan folyamat, amelyben a jelenségek szabályosan ismétlődnek.
2. Ritmuserősséget keltenek a formák, az alakzatok, a dallamok, a színek stb.
3. A vers szövegében alapvető ritmüstényezőket is találunk, ezek: a szótagok száma, hangsúlya, időmérteke.
4. Fontos költői kifejezőeszköz a gondolatritmus is.
5. A refrén ritmikus jellegű, következetesen ismétlődő szövegrész.

## AZ ÜTEMHANGSÚLYOS VERSELÉS

a) A magyar költészetben használt verselési módok egyikét *ütemhangsúlyos verselésnek* nevezzük.

b) Az ütemhangsúlyos verselés jellemzői költészetünkben a következők:

1. *kötött szótagszámú*, mivel a sorokban, illetve a sorokat tagoló sormetszetek között is megszabott számú szótag helyezkedik el;
2. *a szótagok hangsúlyosak és hangsúlytalanok, ezek szabályosan váltakoznak, így a vers sorai hangsúlyos lüktetésűvé válnak;*
3. az ütemhangsúlyos verselés *ütemei* változatos szótagszámúak lehetnek:
  - *a legrövidebb* ütem egy szótagból áll;
  - *a leggyakoribb* a két, három, négy szótagú ütem;
  - akad ezeknél hosszabb szótagszámú ütem is.

c) Mi a sormetszet?

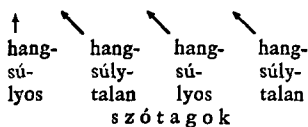
A megszabott számú szótag után szóhatár (egy szó vége és egy másik szó kezdete) következik, szünet áll be. Ezt a szünetet nevezzük sormetszetnek, amely hozzájárul a szöveg ritmikus tagolásához.

Jele: két függőleges vonal (||).

d) Gazdagítsátok a példátartat!

Szól a kakas || már,  
Majd megvirrad || már.  
Érik a        szőlő ...

Miért 4/1 osztatásuk  
e népdalunk sorai?



Hogyan épülnek itt, ebben  
a népdalban az ütemek?

Mikor hallom az fecskéknek reggel éneklését,

Felindítom ottan a val szüvemnek szerelmét.

Igazoljátok, hogy 4/4/6 osztatúak a Balassi-vers sorai!

### Összefoglalás:

Tekintsétek át a magyar ütemhangsúlyos verselésről tanultakat!

A kulcsszavak:

- kötött szótagszám;
- sormetszet;
- a hangsúlyos és a hangsúlytalan szótagok } szabályosan váltakoznak;
- alapegysége az ütem, amelynek a szótagszáma változatos.

### Gyakorlatok — feladatok:

1. Alkalmazzátok Petőfi Sándor: *A puszta télen* című versének elemzésekor, értelmezésekor az ütemhangsúlyos verselésről tanultakat!
2. Mi a versritmus szerepe Petőfi Sándor: *Reszket a bokor, mert ...* című versében?
3. Fejlesszék tovább műelemző készségeketek azzal, hogy vizsgáljátok meg a Dózsa György unokája című Ady-költemény versritmusát!

4. Olvassátok fel Ady Endre: *A grófi szérűn* című művét ütemhangsúlyos ritmusban!
5. Erzékeltesseitek *A föl-földobott kő* című Ady-mű ütemhangsúlyos voltját!
6. Tanulmányozzátok a közösen feldolgozott Ady-versek verselését! Megfigyeléseiteket fűzzétek összefüggő beszámolóvá!
7. A verselés melyik fajtáját jellemzik a következő kifejezések?  
 a szó első szótagja hangsúlyos,  
 alapegysége az ütem,  
 kötött szótagszám. \_\_\_\_\_

## AZ IDŐMÉRTÉKES VERSELÉS

Kölcsey Ferenc *Huszt* című epigrammája sorképzésének ritmikai elvét a hosszú és a rövid szótagok szabályos váltakozása adja.

a) Rövid a szótag:

- ha a szótagban rövid a magánhangzó;
- ha a rövid magánhangzót csak egy mássalhangzó követi.

A rövid szótag jele: U

b) Hosszú a szótag:

- ha a szótagban hosszú a magánhangzó;
- ha a rövid magánhangzót kettőzött vagy két mássalhangzó követi.

A hosszú szótag jele: —

Jelöljétek a szótagok időtartamát!

Bús dűledékeiden Husztnak romvára, megállék ...

— U U

Az a) és a b) jelű szabály kiegészítéséhez olvassátok el a következőket is!

c) A névelők a versben rövid és hosszú szótagok is lehetnek, például:

Csend vala, felleg alól szállt fel az éjjeli hold.

— U U —

Szél kele most, mint sír szele kél; s a csarnok elontott ...

— U U —

d) Ha a sor utolsó szótagjában rövid a magánhangzó, akkor a szótag rövid. Ha azonban a rövid magánhangzót követő egy mássalhangzó után olvasható sor élén is mássalhangzó áll, akkor a verssor végén levő szótag rövid és hosszú egy időben. Jele: U

Gyakoroljátok a rövid és a hosszú szótagok jelölését!

a) Itt nyugszunk. Vándor, vidd hírül a spártaiaknak:

Megselekedtük, amit megkövetelt a haza.

b) Eddig Itália földjén termettek csak a könyvek,

S most Pannónia is ontja a szép dalokat.

Sokra becsülnek már, a hazám is büszke lehet rám,

Szellemem egyre dicsőbb, s általa híres e föld!

(Janus Pannonius: *Pannonia dicsérete*  
fordította: Berczéli Anzelm Károly)

c) Az időbeli mértéken alapuló vers lüktetését a rövid és a hosszú szótagok szabályos váltakozása teremti meg. Találó az elnevezése is: IDŐMÉRTÉKES VERSELÉS. Az ütemeit *versláb*oknak nevezzük.

Költészetünk legfontosabb verslábaihoz írjatok újabb példákat!

— emelkedő: *jambus* (szökő), \_\_\_\_\_

*anapestus* (lebegő), \_\_\_\_\_

— ereszkedő: *trocheus* (lejtő), \_\_\_\_\_

*daktilus* (lengeti), \_\_\_\_\_

— közömbösek: *spondeus* (lépő), \_\_\_\_\_

*pirrichius* (pici), \_\_\_\_\_

### Összefoglalás:

Rendezzék az időmértékes verselésről szerzett ismereteiteket!

1. elnevezése, 3. kivételek a szabály alól,
2. a szótagok jellemzése, 4. üteme, ütemfajták.

### Gyakorlatok — feladatok:

1. Igazoljátok, hogy időmértékes verselésű a *Himnusz!*
2. Milyen verselésű óda a *Szózat?*



3. Hasonlítsátok össze Kölcsey Ferenc: *Himnusz* és Vörösmarty Mihály: *Szózat* című ódáját a verselés szempontjából!
4. Tanulmányozzátok a költők hivatásáról szóló óda (Petőfi Sándor: *A XIX. század költői*) verselését!
5. Olvassátok fel az *Egy gondolat bánt engemet* . . . kezdetű Petőfi-verset, úgy, hogy érzékeltessétek a versritmust!
6. Vajon a műalkotás ritmusa is beavatja az olvasót a költő érzelmeibe?  
Válaszoljatok a legolvasottabb Petőfi-vers: a *Szeptember végén* című tanulmányozásával a kérdésre!
7. Arany János: *A walesi bárdok* című balladáját vizsgáljátok meg a versritmus szempontjából is!
8. Mi a versritmus szerepe Ady Endre: *Dózsa György unokája* című művében?
9. Olvassátok fel *A grófi szérún* című Ady-verset időmértékes ritmusban!
10. Figyeljétek meg Ady Endre: *A föl-földobott kő* című költeményének ritmusát!
11. Tanulmányozzátok a közösen feldolgozott Ady-művek verselését! Megfigyeléseitekről összefüggő feleletben számoljatok be!
12. Vizsgáljátok meg Juhász Gyula „*Tiszai csönd*”-jének verselését! Állításotokat bizonyítsátok!
13. Ritmizáljátok Babits Mihály: *Itália* című versét! Érzékeltessétek felolvasással is a vers zenéjét!
14. Milyen verselésű Kosztolányi Dezső: „*Kip-kop, köveznek*” kezdetű költeménye? Bizonyítsátok be!
15. Tanulmányozzátok a *Kőrúti bajnal* című Tóth Árpád-vers ritmusát! Megfigyeléseitekről számoljatok be!
16. A „nyugatos” költők közösen feldolgozott műveit
  - a) tekintésétek át verselésük alapján;
  - b) vizsgáljátok meg a szótagok időtartam-váltakozása szerint!
  - c) olvassátok hangosan, de kerüljétek a gépies ritmizálást!
17. Melyik verselésre ismertek az alábbiakban?  
A hosszú és a rövid szótagok,  
szabályosan váltakoznak;  
az alapegység a versláb.

## A SZIMULTÁN VERS

- a) Nyelvünk nemcsak az ütemhangsúlyos, hanem az időmértékes verselésre is alkalmas.
- b) Az olyan verseket, amelyekben az ütemhangsúlyos és időmértékes vers ritmusa egyszerre érvényesül: *szimultán vers*nek nevezzük.
- c) A szimultán verselés klasszikus mestere a magyar költészetben Ady Endre volt.

### Gyakorlatok — feladatok:

1. Olvassátok el, majd fel *A grófi szérún* című költeményt
  - a) ütemhangsúlyos ritmusban;
  - b) időmértékes ritmusban;
  - c) majd érvényesítsétek a szimultán ritmust, azaz egyik társatok az ütemhangsúlyos ritmust, másik társatok pedig az időmértékes ritmust érzékeltesse!
2. Idézzétek fel Csokonai Vitéz Mihály *Tartózkodó kérelem* című versét! Olvasás, illetve felmondás közben érzitek a kettős ritmust?
3. Talán még ma is szívesen mondogatjátok Weöres Sándor műveit, közöttük az „Arany ágon ül a sármány . . .” kezdetűt.  
Vitassátok meg, miért muzsikál ez a vers!

## A SZABAD VERS

Ismerkedjétek meg Szerdahelyi István verskutató gondolataival!

- a) „A versforma . . . a költészet egyik lehetséges sűrítő eszköze csupán, s költemények lehetnek olyan szövegek is, amelyeknek nincsen verses formájuk, de képeik, stílusuk stb. révén eléri a költői tömörség fokát. Ha ezeket versszerűen különálló sorokba írják, *szabad versek*nek nevezzük őket . . .”
- b) „A szabad vers voltaképpen nem vers . . . de költemény.”
- c) „Hangritmus tekintetében nem különbözik a szabad vers a költői prózától, csak éppen versszerű sortördéssel írott.”
- d) „A szabad vers többnyire lírai . . .”

**Gyakorlatok — feladatok:**

1. Tekintsétek át az idézett megállapításokat! Emeljétek ki a kulcsfogalmakat!

---

2. Olvassátok el Babits Mihály *Dal, prózában* című művét, és válaszoljatok!

a) Miért *dal* a költemény műfaja?

b) Valóban *próza* a mű formája?

3. Vessétek egybe Babits Mihály alkotását és Szerdahelyi István megállapításait! Miért szabadvers a Babits-mű?

Az 5. és a 7. osztályosok irodalmi tanulmányaihoz írt munkáltató füzetemből fentebb bemutatott, verstannal kapcsolatos témakörei elsősorban ezekkel a fogalmakkal foglalkoztak: *rím, ritmus, (ütem-)hangsúlyos verselés, időmértékes verselés, gondolatritmus, szabadvers*. E verstani ismeretek kifejtéséhez is, továbbá a szimultánversről, a szabadversről, az alapvető ritmustényezőkről, a gondolatritmusról és a refrénről szóló fejezetek elkészítéséhez is rendkívül sok segítséget adott *Szepes Erika—Szerdahelyi István: Verstan* című gondosan megírt, a korszerű versszemlélethez nélkülözhetetlen alapokat nyújtó monográfiája.

---

## A helyesírás megalapozása az 1. osztályban

Az 1. osztályban már szeptembertől kezdve nagy súlyt helyezek a szavak pontos, helyes kiejtésére, a magán- és mássalhangzók hosszúságának pontos érzékeltetésére. Már az első és második héten felmérem a tanulók beszédképességét. Nevelői bemutatóval, gyakoroltatással (az iskolában és otthon is) próbálom tanulóimat a beszéd dal- lamára, tagolására szoktatni. Sok verset és mondókát tanulunk meg szeptemberben. Ekkor lehetőség adódik a hangok tiszta ejtésére, hangoztatására is. A képről való beszélgetés kapcsán szógyűjtést végzünk egy-egy témakörön belül. Az őszi jelenségekről való beszélgetés alkalmat ad a szóvégi -ó, -ő-s szavak gyűjtésére. Csanádi Imre: Levél- sőprő; Pákolitz István: Dió; Takács Gyula: Rigórufta dió című versét közösen meg- tanuljuk. Mivel még a tanulók nem tudnak olvasni, szóban oldjuk meg a szógyűjtés feladatát (levélsőprő, sziszegő, hullongó, dió, őszanyó, rigó). Többször elmondjuk a kiválasztott szavakat közösen, majd egyenként is. Próbálom a kiejtéstől eltérően, rö- vid o-ö-vel is mondani ezeket a szavakat. Bántja fülünket a megszokottól eltérő han- goztatás. A helyes ejtés tanítása elengedhetetlen része a helyesírás-tanításnak. Csak a rendszeres hallás- és ejtésgyakorlatokkal érhetjük el, hogy tanítványaink érzékennyé váljanak a hangok rövidségének, hosszúságának megkülönböztetésére. Máskor tanuló- im rajzról gyűjtenek szavakat. Pl. fenyőerdő rajzát mutatom meg nekik, melyen felhő látható, és az eső is esik. Egy fiú áll az egyik fenyő alatt. Ernő a neve, esernyő van a kezében.

Sok-sok válogatás, gyakorlás után észreveszik a tanulók, hogy a szavak végén az ó, ő, az ú, ű legtöbbször hosszú. A jó fonémahallás kifejlesztésével alapozom meg a helyesírásukat. A betűtanulás közben is nagy hangsúlyt fektetek arra, hogy a tanuló érezze, hány hangot kell jó sorrendbe állítania egy-egy szó kimondásakor. Ennek egye- dülí módja a *szóanalízis*. Minden betű tanulásánál a kiinduló szót hangokra bontjuk. Ujjainkon számoljuk meg, hány hangból áll a szó. Megfigyeljük azt is, melyik hangot kell hosszan vagy röviden hangoztatni. Ezt követi a korongozás. Annyi korongot kell letenni a padra egymás mellé, ahány hangból áll a szó. A szókirakásnál a korongok egyforma színűek. Ellenőrzés után azokat a korongokat, melyek a magánhangzókat jelölik, a piros oldalukra kell fordítaniuk a tanulóknak. A korongok helyére később a már ismert betűk kerülnek. A tanulók most már nemcsak hallják a hangokat, hanem látják a betűkből álló hangsort, a szót. Most válik érthetővé, hogy a hosszan ejtett, hallott magánhangzót miért kell hosszúnak jelölni. Ezt a tevékenységet a tapsolás kö- veti. A gyerekeknek annyit kell tapsolniuk, ahány magánhangzója van a szónak. Ez- zel a későbbi sorra kerülő elválasztást készítsem elő. Már a korongozás idején annyi felé húzzuk szét a korongokat, ahányat tapsoltunk a kirakott szóra. A korongok be- türe való kicserélésekor a tanuló már a szót tulajdonképpen elválasztva látja maga előtt. Természetes, hogy rövid idő után „összehúzzuk” a betűket, s egyszerre mondat- juk ki újra a szót, hisz a folyamatos olvasásra tanítjuk őket.

Sok-sok gyakorlással sikerül a tanulók *fonémahallását* kialakítani. Ha ez sikerül, sokat tettünk a jó helyesírás ügyéért. Amikor a tanuló hallja, hogy egy szó hány hang- ból áll, akkor azt is tudja, hogy hány betűvel írható le. A sok gyakorlás után betűki-

hagyás nélkül, a magán- és mássalhangzók időtartamának pontos jelölésével le tudja írni a szavakat, később a mondatokat is. S ekkor nyert ügyünk lesz!

Az 1. osztályos tanuló a betűk megismerésekor a nyomtatott és írott formát egy időben tanulja meg. Már a betűelemek megtanulása idején tudatosítom tanítványaimban, hogy minden elemet alaposan figyeljenek meg, és a tábláról pontosan *másoljanak le*. Halkan mondhatják az alakítás, a vonalvezetés irányát. Ezzel rögzítődik, tudatosodik a helyes forma.

A betűk írott formájának tanulására is nagy gondot fordítok. Egy-egy betű alakítását, rögzítését, leírását halk utasítással segítem. Először mindig írott betűket, később írott betűs szavakat másolnak tanulóim a tábláról. Két-három hónapig előírom a füzetükbe a helyes betűformát, még a szavakat is. A betűk, szavak elemzése után kell a füzetbe másolniuk az előírt feladatot. A szavakat, később a mondatokat is először elolvassuk, gondosan ügyelve a magán- és mássalhangzók időtartamának pontos megtartására. Az írott betűs szöveg másolása után közösen elolvassuk a leírt szavakat hangosan. Minden szó végén újra megmondjuk, hogy a magánhangzó rövid vagy hosszú. Ilyen módon a tanulót önellenőrzésre, a hibák észrevételére neveljük.

A nyomtatott szövegről való másolás már nehezebb feladat elé állítja a gyermeket. Kezdetben csak differenciált foglalkozás keretében alkalmazom ezt. Először nyomtatott betűket, később rövid szavakat, majd egyszerű tömondatokat kell lemásolni a tábláról vagy az írásvetítőről. Gondosan előkészített, elemzett, többször kimondott szavakat kell a tanulóknak leírniuk. Az elkészített feladatot most is közösen ellenőrizzük. Minden leírt szót ki kell mondani helyesen, utána ellenőrizni a leírás helyességét. Aláhúzással jelöljük a hibát. Ez a jelzés visszacsatolás a tanuló számára helyesírási tevékenységének fejlődése érdekében. A hibásan leírt szót vagy mondatot minden esetben ki kell javítania a leírt feladat utáni sorba. A javítás közben olyan jelöléseket kell megismerniük és alkalmazniuk, amelyek egyértelműen segítik a gyermekek önálló, javító munkáját. Ilyenek pl. az egy vonallal való aláhúzás. Ezt a jelölést akkor alkalmazzuk, ha már tanult, gyakorolt helyesírási tudnivalót hibáznak el. Feltételezzük, hogy jelzésünk alapján önállóan is ki tudják javítani a hibát. Két vonallal a mássalhangzó hosszúságát eltévesztő hibát szoktam aláhúzni. Alkalmazom még a hibás szó átírását és a följéje írást is. Úgy gondolom, hogy az alsó tagozatban — különösen az 1—2. osztályban — inkább átírással vagy följéje írással, a javítás mintá megadásával kell a tanulók segítségére sietnünk. Vallom, hogy a helyesírás javításának nem az a szerepe, hogy a fejlesztés eredménytelenségét piros bejegyzésekkel bizonyítsa, a meglévő hibákat listázza, hanem az, hogy elősegítse és ösztönözze a tanulókat helyesírási tevékenységük továbbfejlesztésében. Ha teleírjuk a gyerekek füzetét piros jelekkel, ha nem szelektálunk a hibák jelzésében, akkor a gyerekek nem látják a fától az erdőt. Elkeserednek, kedvüket veszítik a kellő sikerélmény elmaradása miatt.

A másolás mellett a helyesírás fejlesztésének módja a *tollbamondás* is. A tollbamondás támaszkodik az auditív-vizuális érzékelésre. A tollbamondás szövegét először tartalmilag szükséges tisztázni. Két formáját különböztetjük meg:

— látó-halló,

— csak halló tollbamondás.

A látó-halló tollbamondásnál először írott formában látják a tanulók a szöveget. Ezt többször el is olvassák. Elemzés után letakarjuk a szöveget, s úgy mondjuk tollba. Ezt követően a táblára (fóliára) írt mondatokat, szavakat a tanulók összehasonlítják saját munkájukkal. Ellenőrzik feladatukat, majd az észrevett hibákat az ismert hibajelekkel jelölik. A hibásan leírt szót a feladat után új sorba le kell írniuk hibátlanul. Így könnyen ellenőrizhető nevelőnek, tanulóknak egyaránt, hogy milyen hibák fordultak elő, melyek a típus- vagy egyéni hibák. Az ilyen módon való javítás, javíttatás

fejleszti a tanulók önellenőrző képességét, sőt igazmondásra, becsületességre is nevel. A javító munka a tanulók részéről a tevékenység megismétlését jelenti. Az ismétlő tevékenységnek a tanulásban fontos szerepe van. A helyesírási hibák javíttatásakor a korrigálás mint tevékenység, a tudás megnyilvánulását jelenti. A korrigálni tudáshoz szükséges szokások kialakítása igen fontos része a helyesírási tevékenységnek. A szükséges szokások és önkorrekciós képesség fejlesztéséhez tartozik a Helyesírási szabályzat használatának tanítása, az örökös kérdezés helyett a problémát jelentő szó megkeresése. Nem vitatható az értéke annak, amit a tanuló önállóan (esetleg kis segítséggel) fedez fel. Jobban megjegyzi ezeknek a szavaknak a helyesírását, mint azokét, amelyeket az első kérdezésre megmond a felnőtt.

Az általános iskolai nevelés és oktatás terve az 1. osztályban helyesírási követelményként a következőket írja elő:

— „Bontson hangokra, és rakjon ki a tanuló mozgatható betűkből két-három (három-négy) hangból álló szavakat. Ismerje fel a megnevezett hangokat a szavakban.

— Jelölje a magánhangzók hosszúságát ékezettel, kezdje nagybetűvel, és fejezze be írásjellel a mondatokat a figyelem ráirányításával.

— Írja helyesen az alapszókészlet, a kiegészítő szókészlet szavait.”

A fenti követelmények figyelembevételével terveztem meg tanulóim helyesírási készségének fejlesztését.

Az első osztályban nagyon nagy súlyt helyezek mindig a szavak hangokra, ill. betűkre bontására. Sokéves tapasztalatom szerint, ha a tanuló hallja, érzi, hogy egy-egy szó hány hangból áll, biztosan ki tudja rakni a mozgatható betűkből is. Ezután már csak egy feladat van hátra, az, hogy le is tudja írni. Ez a tevékenység gyakorlás útján elsajátítható. A hangoztatás, az elemzés viszont biztosítéka lesz a jó helyesírási készség kialakításának.

A továbbiakban szeretném bemutatni osztályon helyesírási eredményét. Az 1. osztályos félévi felmérést január 3. hetében végeztük. A felmérés anyaga központilag összeállított volt.

Az 1. b osztály létszáma: 34 fő.

Először írott betűs szavakat, rövid mondatot, majd nyomtatott betűs szavakat és mondatot kellett *másolás* után leírni tanulóimnak. Az *írott betűs* feladatot felírtam a táblára. Helyesírási problémák megbeszélése után másolták le ezeket: ló, alma, ce-ruza, gyűrű, özike. Megtanultam írni. A *nyomtatott betűs* szavakat és a mondatot előre minden tanuló füzetlapjára leírtam. Ezek a következők voltak: tű, olló, iskola, kesztyű. Tanulunk számolni is. Most is megbeszéltük a helyesírási problémákat. (Magánhangzók hosszúságának jelölése, mondatkezdő nagybetű, mondatvégi írásjel.)

A következő napon 4 szót kellett leírniük *tollbamondás* után. Ezeket: hóember, szánkó, jég, dob. Először elolvasták halkán, majd hangosan a tábláról. A szavakat hangokra bontottuk. Közösén megállapítottuk, melyik szó hány hangból áll, hány betűvel kell leírni. Utána *látó-halló tollbamondással* írták le.

Az *emlékezetből való* írás a legnehezebb, különösen az 1. osztályosoknak. Négy képet tettem a mágneses táblára. A képen látott tárgyak nevét kellett leírniük. Ezeket: labda, alma, sapka, répa. Megbeszéltük most is, hogy a szavak hány hangból állnak, hány betűvel írhatók le. Emlékeztetőül számjegyet írtam a képek alá, amely a szavak betűinek számát jelentette. A következő táblázatban szeretném az összesített adatokat bemutatni. A felmérés írásakor mind a 34-en jelen voltak.

A táblázat adatai figyelemfelkeltőek. Magam sem gondoltam, hogy a nyomtatott betűs szavak leírása okozza a legtöbb gondot, — 19-en hibáztak. E probléma nézetem szerint azzal magyarázható, hogy a tanulók hosszú ideig csak írott betűs szavakat írnak. Nyomtatott betűs szöveget csak olvasniuk kell. Elképzelhető, hogy a nyomtatott betű látása nehezíti az írott kép felidézését. Ugyanis a látó-halló tollbamondásnál is

		Hibátlan	Hibás
Másolás	írott betűs szavak	20 fő	14 fő
	nyomatott betűs szavak	15 fő	19 fő
Tollbamondás		17 fő	17 fő
Emlékezetből való írás		20 fő	14 fő

a szavakat nyomatott betűvel írtam fel a táblára. A hibátlan és hibás munka aránya majdnem megegyezik 15—19, ill. 17—17. Meglepően jól tudták leírni emlékezetből a szavakat. Lehet, hogy a képek alá írt számjegyek pozitív irányban befolyásolták az eredményt. A tollbamondásnál az ékezetek elhagyása (mely nagyfokú figyelmetlenségből adódott) okozta a hibaforrást.

Közismert, hogy minden felmérés visszajelzés a tanítónak. Jelzi, hogy milyen hiányosság van, kinél miben és hol kell a segítség, az odafigyelés, a gyakoroltatás. Ez a felmérés 5 hónapos tanulmányi munka eredményét, hiányosságait mutatta meg. A szorgalmi idő következő 5 hónapja lehetőséget adott a problémák gyakoroltatására, korrigálására.

A helyesírás tanítása készségkialakítás: a tanulónak úgy kell elsajátítani az egyes szavak, szókapcsolatok, kifejezések leírását, hogy alkalmazásuk ne okozzon gondot fogalmazás írásakor vagy tollbamondáskor. Természetes, hogy ez a készségképzés nem fejeződik be az alsó tagozat 1—4. osztályában. Olyan alapot, igényességet, a Helyesírási szabályzat használatának tudását kell hogy kialakítsuk a kisgyermekben, melyre a felső tagozatos kollégák biztosan építhetnek.

#### FELHASZNÁLT IRODALOM

- [1] Az általános iskolai nevelés és oktatás terve, II. kötet. Budapest, 1978, OPI.  
 [2] Magyar nyelv és irodalom, 1—4. osztály (Tantervi útmutató). Budapest, 1978, Tankönyvkiadó.  
 [3] *Békésiné Fejes Katalin*: Anyanyelvünk az általános iskola 2. oszt. számára. Budapest, 1979, Tankönyvkiadó.  
 [4] *Békésiné Fejes Katalin*: Tankönyvhasználati útmutató. Budapest, 1979, Tankönyvkiadó.  
 [5] *Nagy J. József*: Hogyan tanítsuk 3. osztályban a helyesírást? Tanító, 1979/10. sz.  
 [6] *Nagy J. József*: A helyesírás megítéléséről, a javításról és a javittatásról. Tanító, 1982/2. sz.  
 [7] *Nagy J. József*: Az Anyanyelvünk tankönyv rendszerének értelmezése. Tanító, 1981/4. sz.

SZIKORÁNE DR. KOVÁCS ESZTER  
 Nyíregyháza

## A nyelvtani eszközök szerepe, információértéke Weöres Sándor gyermekverseiben

Amikor a versalkotó elemek rendszeréből kiemelünk egyet, s vizsgálat alá vetjük, ezt mindig a vers egészének szemszögéből kell elvégeznünk. Mindez fordítva is igaz, mert bármely nyelvtani eszközt vizsgálva, azt a funkciót keressük, amit az hangtani, jelentéstani, szintaktikai... sajátága révén a vers egészének hatásában betölt.

Ervényes tehát László Zsigmond azon megállapítása, hogy „a vers organikus egység.”<sup>1</sup>

Ezen vizsgálódás — egy hosszabb elemzés részeként — nem törekszik a teljesség igényére, célja annak a fölvilantása, miként válhat egy-egy nyelvi eszköz a vers egészének hangulati, tartalmi hordozójává. Az elemzett gyermekversek vizsgálatában a nagyobb hangsúlyt a rímbe kerülő nyelvi elemek funkciójának kibontása kapja.

Mint ismeretes, eredetileg szó sem volt Weöres Sándor verseinek külön gyermeki „státusáról”. A felnőttek után azonban a gyerekek is el- és befogadták ezeket a gyermekverseket, melyekből most hármat elemzek röviden.

A népdalok hatása, a ritmus szerepe igen jelentős ezekben a versekben. A költő Kodálytól tanulja a magyar ritmikát, metrikát. Számára a népdal már nem főként anyag, hanem egyedi forma. A „Magyar etűdök” ciklus legtöbbször Kodály-dallamra épül. Úgy igazodik a dalritmushoz, hogy a szótagok valóságos (időmértékes értelemben vett) időértéke is megfeleljen a zenei ritmus képletének. A népi rímelés látszólag egyszerűbb formái nála a finom árnyalás eszközei.

„Tagadja a közvetlen valóságábrázolás kötelező voltát... kitágítja a világot... mindent látvánnyá vagy muzsikává változtat. Egyetlen „szabályt” fogad el... a képzelet csapongó jogát, a szómágiából induló asszociációs erőt.”<sup>2</sup>

Ritmikai játékaiknak egyik remekműve: az *Éren-nádon*... kezdetű verse. Alljon itt a vers első két sora a tökéletes ritmus példajaként:

Éren-nádon || sikló kúszik  
U U U U - - U U U U - -  
kicsi patak-ágyon || vízcisibe úszik.

Érzékelhetjük, hogy az időben lezajló ejtés nem hoz eltolódást a bővített szótag-szám ellenére sem. „A bővített szótagszámú ütemet a pergetés megrövidítve a szükséges időtartamhoz igazítja.”<sup>3</sup> Tehát a sorvégi nyelvi elemek harmonikus összecsengését az eltérő szótagszámú verssorok, versmondatok nem zavarják meg. A ritmus, a zeneiség, a rímek játékoságával kiegészülve a képszerű megelevenítés és érzékletesség differenciált változatosságát valósítja meg.

A megelevenítést az egymásba kulcsolódó rímek együttesen is sugallják.

A 4x2 soros felépítésű vers sorvégi rímei páros rímelhelyezésűek. Az éren-nádon történésnek eleven, mozgalmas képe bomlik ki előttünk. A sorvégre 4 állítmány kerül, és mind egyben predikatív viszony állítmányaként áll a sorvégen. Az állítmányok az apró cselekvésmozzanatokból összeálló valós vagy képzeletszulte kép alkotói:

... sikló kúszik  
... vízcisibe úszik  
... kottlós zizzen  
... pókok látják

Érdekes nyelvi szervező eszköz a *vízcisibe* alanyként (2. sor), majd jelzős szerkezetben (meghatározó tagként) való előfordulása: *vízcisibe népét* (4. sor), *vízcisibe nép is* (6. sor), *vízcisibe-pásztor vízcisibe nyáját* (8. sor).

A szó önálló alanyként való előfordulása a jelzős szerkezet értelmét is módosítja: „vízcisibékből álló nyáj”.

Az összecsengés típusai:

A — A = 1  
A — H = 1  
A — A = 1  
A — T = 1

Az összecsengő rímek neylvtani szerepe azok funkciójára utal: a *kúszik-úszik* rímben az állítmány a *vízben (éren-nádon)* egyszerre zajló két cselekvést jelöli. *Á — H* a cselekvést és annak helyét (*zizzen a vízben*) jelzi. Az első két rímpár azonos térben zajló cselekvést idéz. Az *A — A* összecsengése (*ég is — nép is*) önmagában nem, csak szövegkörnyezetében érthető ‚visszatükröződésenként’ (*Ér tükrében látszik az ég is... a vízcisibe nép is*).

Az utolsó két sor, az *Á — T* összecsengése: *látják — (vízcisibe) nyáját* jelzi azt, hogy a külső, feléjük, rájuk irányuló történés, cselekvés részesei.

Apró egyedi cselekvésmozzanatokkal indított, a visszatükrözés tükörjátékával tágitott, a többi élőlény megjelenésével tarkított, a vízcisibe és a kotlós leleményes költői megnevezésével élénkített mozgalmas, látványra épülő egységes kép. Ezt a képet mozaikszerűen összerakó nyelvi elemek harmonikusan simulnak a vers egészének hangulatába.

A sorvégi állítmányok (4) mindegyike igei. A vers első részében az apró cselekvések az igék jelentéstartalma és az egyes számú cselekvők a cselekvés körülményeiről többet elárulnak, mint amit alapjelentésük alapján várnánk, hiszen a *kúszik* ige a *sikló* fogalmát asszociálhatja, s az *úszik* ige hívja életre az összetett alany jelzői előtagját *vízcisibe*. A (*kotlós*) *zizzen* hangutánzó szó pedig az ilyen alany-állítmányi szerkezetben szokatlan, meglepően újszerű jellegéből fakadó hangulati hatását társítja a cselekvés helyét (*nád közt*) kifejező határozói viszonyjelentéshez.

A 4. ige, a *látják* a 7. sor végén áll a *siklók, békák, pókok* alanyhoz tartozóan. Az ige alakja a benépesült természeti képet sűríti magába: ‚ők látják őt, őket.’

Osszességében: 4 ige és 4 főnév alkotja a 4 rímpárt. Két főnév toldalékos alakban rímel: a *vízben* határozóragos főnévnek az első 3, de főként az *úszik* igével való jelentésbeli kapcsolata egyértelmű. A másik toldalékos forma: a *-t* tárgyragos *nyáját* alak, amely a versben az itt szereplő ‚sokaság, nép’ fogalmával azonos. A *nép, nyáj* a szövegben összességet, összetartozó csoportot jelent, de a *nyáj* a valóságban és a versszövegben is a *pásztor* jelenlétéhez kötött, ez a változat viszont a vers utolsó sorába kerül. Az *ég* elvont főnév is beleillik az egységes természeti képbe, hiszen a vízben tükröződő tükörkép. A négy főnév — szövegbeli jelentése alapján — egységesen a természet fogalmkörébe tartozik.

A rímek nyelvi szerepe — még ebben az erős ritmikájú versben is — rendkívül fontos, mert a rímek a versegész tartalmi és hangulati egységének hordozóivá válnak.

*Weöres Sándor: Mi volnék?* című verse a „Magyar etüdök” ciklus 69. darabja. 4 soros, soronként 8-as szótagszámú, rövid vers, amelynek verssorai azonos ritmikára mutatnak:

(— — U U U U — —), egyedül az utolsó sorban van egy szótagnyi eltérés (— — U — U U — —).

A sorvégek kéttagú önrímes összecsengése nem válik mechanikus hanghatássá. A rímek mint a grammatikai szerkezetnek, összetett állítmánynak a részei meghatározott funkcióval bírnak. Költői metamorfózis ez a vers: a költő szubjektum külvilági jeggvé, tárggyá, természeti jelenséggé, élőlényé varázsolása. A szabad asszociációra épülő képek különböző érzékleteket társítanak.

A vers négy feltételes állítása azt jelzi, hogy olyan viszonyításról van szó, amely nem bizonyosság. Ezt erősíti a létige feltételes módú *volnék* alakja, amely az összetett állítmány részeként elválaszthatatlanul alkotóeleme mind a négy állítmánynak. Az állítmányok névszói része hordozza a lényegi mondanivalót, de a létige szerepe, feltételessége is hangsúlyos. A grammatikai forma, a feltételes mód tehát tartalmi információt hordoz.

Az állítmányok névszói része: *parazsa, moba, jegenyefa, (apám) fia*: a meleg, a puha, a nagyság és az erő asszociatív sorát ébresztik bennünk. A természet fogalmi



jelenségei a versben szinte teljesen átértékelődnek, elvontak lesznek. A legmegfoghatóbb az utolsó feltételes állítás: *apám fia volnék, ezt valósnak és egyben a „legkomo-lyabb” állításnak érezhetjük.* Távolról indított válaszkeresés ez, a *mi volnék?* kérdésre a mindinkább egyszerűsödő válaszok hangsúlyaránya megváltozik. A versmondatok egyszerű felépítése a feltételes állításon túl egy sor eleji határozót (helyhatározót) is tartalmaz. A *hol?* kérdésre felelő határozók iránya, íve a mitológiai szintértől — *tűz, víz, szél, föld* — a földi valóságra mutat. (A tűz, víz olyan ősi életelemek, amelyek a mitológia szerint mint próbák, istenítételek: „vízbe dobva fenn maradni, vagy tüzes parázson sértetlenül áthaladni mindkettő az ártatlanságot jelenti.”<sup>4</sup> Az állítmányok névszói része két esetben birtokos jelzős, *fa parazsa volnék, apám fia volnék*, egy esetben pedig minőségjelzős szerkezetet *puba moba volnék* alkot. A jelző és a jelzett névszók szoros, lényegi összefüggésben állnak.

A versmondatok felépítése  $H + (J_{bi} + \hat{A})$

$H + (J_{mi} + \hat{A})$

$H + \hat{A}$

$H + (J_{bi} + \hat{A})$  azt mutatja, hogy az összecsengés

nem pusztán formális ismétlődés eredménye, mivel a versmondatok szoros jelentésegységbe vonják éppen grammatikai felépítésüknél fogva a sorvégi elemeket. Az összecsengés esztétikai varázsát erősíti, hogy minden névszói rész utolsó magánhangzója *-a*, valamint a sorbelseji *-b, -p, -v, -f, -m* valamennyien ajakhangok, tehát ilyen módon rokon mássalhangzók is összecsengenek. A rövid verset alkotó 15 szóból 8 a sorvégi rímes összetett állítmányt formálja meg. Szófajilag 4 főnév + 4 ige a (*volnék* igealak) kapcsolódik össze.

*Wöeres Sándor: Ha a világ rigó lenne* című verse a „meghökkenítő” versek csoportjába tartozik. Elhangzik a „Csalóka Péter” című bábjátékban versengő céllal, hogy ki tud furcsábbat énekelni.

A nyolc soros két stófára tagolódo vers szótagszáma nyolc, ritmusa felező nyolcas (kivéve az ötödik és a nyolcadik sort, melyek szótagszáma kilenc). A zeneiségen túl a ritmus a sor végén álló nyelvi elemek hangsúlyos voltát erősíti. A vers egy feltételes állításnak a *világ rigó lenne* (világ = rigó) mint lehetőségnek, játéknak a logikai analízise. Az első versszak ezt a lehetőséget feltételesen állítja, a második versszak a *de* ellentétes kötőszóval indított két feltételes időhatározói összetett mondatban viszont kizárja. A feltételes lehetőség és lehetetlenség kettősségét a sorvégi rím��ők mint állítmányok bontják ki. Az összetett állítmányokban a létige két alakváltozata jelenik meg: *rigó lenne* (1. és 5. sor), *rigó volna* (4. és 8. sor) *honnan volna* (7. sor). A kétféle létigei alakváltozat feltételezhetően nemcsak a rím kedvéért került a ríműszóba, ezt sugallja a versszakok tartalmát, logikai felépítését meghatározó, az igealakok nyelvtani, grammatikai funkciójából eredő jelentéseltérés. A *lenne* (a *lesz*), a *van* jövő idejű alakjának feltételes módú alakja. Így jelentéstartalmában a *lenne* a jövőbeli bekövetkezés feltételességét hordozza.

A *volna*, a *van* egyes szám 3. személyű létige feltételes módú alakja, mely versbeni helyzet tekintve versszakot, illetve verset zár, a feltételes megvalósulást jelöli úgy, hogy megvan benne a múltra vonatkoztatás mozzanata. A grammatikai forma tartalmi funkciót kap. A jövőbeli feltételesség a lehetőséget, a múltra vonatkoztatás a lehetetlenséget érzékelteti. Ezt támasztja alá a versmondatok és a sorvégi ríműszók egymásra következője is. A versszakok első állítása az indító gondolat, ezt fejt ki a rákövetkező 3 ríműszó, mint feltételes állításból kiinduló következmény.

A versszakok állítmányai szorosan összekapcsolódnak:

(... *világ*) *rigó lenne*

(*kötényemben*) *ő fűtyülné*

(... *szépen*) *szólna*

(*ba...*) *rigó volna*

Az első versszak sorvégei egységes képet alkotnak, amely az igei állítmányok segítségével elevenedik meg: *fütyülne, szépen szólna*, s a látványon túl a hanghatásra is épít. A sorvégi állítmányok tartalmi egységét erősíti az azonos grammatikai funkció. A vers minden igéje (létigéje is) egyes szám 3. személyű feltételes módú igealak, amely a vers egészére jellemző feltételezetség nyelvi megjelenítése. A két igei állítmányhoz a versmondatban egy-egy határozó kapcsolódik. A *kötényemben* a 3. sor elején áll mint helyhatározó, s az a szerepe, hogy a kicsinyítést, a világrészékelés gyermeki egyszerűségét tükrözze. Ugyanez kizáró tényként, a *bová?* kérdésre felelő helyhatározóként kerül a 6. sor végére: *be se férne kötényembe*.

A *szólna* rímzóhoz a *szépen* módhatározó kapcsolódik, szoros jelentésegységet alkotva, a két szó együttes jelentése: 'szépen énekelne'. Az összetartozást fokozza a szókezdő *sz* mássalhangzók alliterációja. A második versszak ellentétes kötőszóval indított feltételes állítás: *De ha a világ rigó lenne*.

Az a „tény”, amely az első versszakban még gyermekien hihető volna (*kötényemben ő fütyülne*) itt kétszeres kizáró tény lesz: *be se férne kötényembe + kötényem is bonnan volna*. A *kötény* konkrét főnév, nem ri ki a rímzavak egymásra épüléséből létrejött jelentésegységből. Szerepét és hangsúlyos voltát a kétszer sor eleji (2. és 7. sor) és a 6. sorvégi előfordulása magyarázza. Ez egyben az egyetlen rímzót alkotó főnév, birtokos személyragos alakja egyes szám 1. személyű személyességre utal. A verszáró önrímes összecsengés hívóríme — *bonnan volna* — létigei állítmány. A *bonnan?* előzmény tartalmú határozó kérdőszavának versmondatba kerülése, s a *volna* már elemzett jelentéstartalma a felelő rímmel lezárja a feltételes játékot. A rímes összecsengést a harmonikus hangzás, az azonos grammatikai funkció, s a versszövegben kibontható jelentésösszefüggés motiválja.

Weöres Sándor „gyermekversekként” kedvelt verseinek nyelvi anyagát az elvontság, „A rendkívüli tágasság, a szó és megnevezhetetlen távolsága”,<sup>5</sup> a zeneiség, a ritmus jellemzi.

A sorvégeket lezáró és azokat összefogó rímeket a költői képzelet szülte. Így értékelődhetnek át a rímpárokat alkotó eredetileg konkrét, jelentésükben: azonos, hasonló, érintkező jelentésű, jelentésegységet vagy jelentésbeli fokozatot mutató rímzavak, s válnak az egységes vers egész alkotó elemeivé. A jelentésbeli motiváció mellett az egyes grammatikai formák is (elkerülve a hangzás monotonitását) tömör lírai megoldásokat eredményeznek.

#### JEGYZETEK

[1] *László Zsigmond*: A rím varázsa. Bp., 1972, 9—10.

[2] *F. Kovács Ferenc*: Weöres Sándor gyermekverseinek szerepe az óvodai nyelvművelésben. Nyr., 1984, 430.

[3] *Uo.*: 435.

[4] *Mitológiai abc*: istenítélet, 41., 142.

[5] *Cs. Nagy István*: Gyermek- és ifjúsági irodalom, 89.

## Orosz nyelvi játékok a napközi otthonban

A kisiskolás jellemző életkori sajátossága a növekvő tudatos tanulás mellett a játékos tanulás nagy szerepe. Ennek megfelelően az orosz nyelv oktatásának folyamatába — az általánossá vált kisiskoláskori orosznyelv-tanulással párhuzamosan — szervesen beépülnek a játékok és a játékos elemek, melyek az orosz nyelvi óra bármely mozzanatában alkalmazhatók kisiskoláskorban.

A játékok és a játékos elemek didaktikai céloknak megfelelő csoportosításával — beszédkészség-fejlesztő (fonetikai, nyelvtani, lexikai, dramatikus szituációs), olvasókészség-fejlesztő, íráskészség-fejlesztő, fordításkészség-fejlesztő játékok és játékos elemek — tartalmukban megfelelnek a kisiskoláskori orosznyelv-oktatás didaktikai feladatainak, így a tananyag számára olyan programot biztosítanak, amely minden tanuló számára érdekes, vonzó és érthető.

A játékos szituációk és inszenázások segítségével a kisiskolásoknál meg lehet alapozni egy stabil mikronyelvet, amely a további orosznyelv-tanulás alapja lehet.

A körjátékok, a gyermekirodalmi alkotások alapján folyó tanulási folyamatban a kisiskolások megismerik az orosz nép kultúráját, történelmét, a szovjet gyermekek életét, életkoruknak megfelelő szinten alakul bennük a Szovjetunió iránti érdeklődés.

Kisiskoláskorban különösen fontos, hogy a tanuló minél több helyzetben kerüljön kapcsolatba a tanult idegen nyelvvel. Így az orosz nyelv tanulásának eredményessé válásához fontos feltétel, hogy a kisiskolás a tanítási órán kívül is kapcsolatban maradjon az orosz nyelvvel, és ne csak a házi feladat elkészítésére szűküljön le ez a kapcsolat, ne csak a kötelesség diktálta munkaformában legyen alkalma a nyelv gyakorlására, hanem érdeklődését felkeltő, életszerű, kötetlen helyzetekbe is legyen alkalma bekapcsolódni.

Az órán kívüli munka a napköziotthonban kötetlenebb formát és módszereket is lehetővé tesz.

Az órák után napköziotthonban maradó gyermekek számára fontos a játék, a játékba szívesen bekapcsolódnak, és ha ezek közé a játékok közé bekerülnek az orosz nyelvi játékok is, akkor amellett, hogy betöltik a pihenés, a kikapcsolódás stb. szerepét, az orosz nyelvi játékok során nem szakad meg a tanulók kapcsolata az orosz nyelvvel, játékos helyzetben, intuitíve tanulnak, gyakorolnak.

A napközi otthonban alkalmazott orosz nyelvi játékok feltételei:

1. Fontos, hogy a napközis nevelő egyeztesse az orosz tanárral a programjába kerülő orosz nyelvi játékokat. Milyen játékokat ismernek a tanulók, mit játszanak szívesen, milyen játékokkal segítheti a tanulást, szükséges-e konkrét didaktikai feladat szerint megválasztani a játékot, vagy egyszerűen a tanulók érdeklődésének megfelelően válasszák.

2. Ki kell jelölni a játék helyét, meg kell teremteni a megfelelő körülményeket.

3. A tanulók létszámát az önkéntesség alapján kell szervezni, de szükséges a bátorításuk, a motiválásuk is.

4. A napközis nevelőnek, ha nem vesz is részt a játékban, ügyelnie kell a játékszabályok betartására, a versenyszerű játékok helyes értékelésére. A tanulók közül játékvezetőt, játékfelelőst kell választani, aki irányítja a játékot.

5. Gondoskodni kell a játékeszközökről (bábok, labda stb.), amelyhez az orosz tanár nyújthat segítséget, ha lehetővé teszi a napközis nevelő számára, a szertárhasználatot.

A tanítási órán alkalmazott játékokat és játékos mozzanatokot a tanár az oktatási-nevelési feladatoknak megfelelően alkalmazza. A tanítási órán a játék és a játékos elemek azt a módszert biztosítják, melynek segítségével a tanulók valamilyen ismeretet életkoruknak megfelelőbb módon sajátítanak el. „Az ismeretszerzés királyi útja” (Mérei Ferenc, 1978), mert a napköziotthonos foglalkozásokon nem a didaktikai cél határozza meg, hogy milyen játékok kerüljenek sorra. A napköziotthonban alkalmazott játékok és játékos elemek csoportosításának alapvető szempontja nem a didaktikai cél, hanem az, hogy megmaradjon a tanulók kapcsolata az orosz nyelvvel, hogy az időjárásnak megfelelően a tanulók a tanteremben és az udvaron is tudjanak játszani. A felelevenített játékokban az adott didaktikai cél spontán megvalósul.

Ennek alapján a kisiskolások orosznyelv-oktatási folyamatában alkalmazott játékokat a napközis foglalkozásokon két csoportba sorolhatjuk:

1. Tantermi játékok.
2. Szabadtéri játékok.

#### 1. Tantermi játékok:

*Kiszámolók* — a tanult orosz nyelvi kiszámolókkal lehet megválasztani a játékvezetőket, a különböző felelősöket. A tanulók kórusban mondhatják a kiszámolót.

*Mondókák, nyelvtörők, versek* — pl. zálogkiváltáskor kaphatják feladatul a tanulók, más játék során ezek elmondását.

*Mesék* — a tanult meséket szereposztással, bábokkal bármikor szívesen eljátszszák a tanulók.

*Dalok* — mozgással kísérve, nyitott ablaknál a tanult dalok eléneklése többféle helyzetben is alkalmazható a napköziotthonban.

*Játékos torna* — játékvezetővel a 4. osztályos tankönyvben lévő játékos torna nyitott ablaknál segíti a pihenést, a kikapcsolódást.

*Játékos gyakorlatok* — a kiszámolóval megválasztott vagy a napközis nevelő által kijelölt játékvezető irányítja a játékot. Sok játékos gyakorlat, verseny játszható a tanteremben.

#### 2. Szabadtéri játékok:

*Körjátékok* — a tanult dalokat a magyar körjátékokhoz hasonlóan a tanulók az udvaron el is játszhatják.

*Mozgásos játékok* — a legnépszerűbbek ezek a játékok. A 4. osztályos tankönyvben szereplő mozgásos játékot már az év elején megtanulják a tanulók az orosz nyelvi órán, a délutáni foglalkozásokon szívesen játszszák az udvaron.

*Játékos torna* — tornagyakorlatokat orosz vezényszavakkal, játékvezető irányításával az udvaron is végezhetünk.

*Labdajátékok* — a tanulók kört alakítanak, stafétszerűen dobják egymásnak a labdát, miközben valamilyen orosz nyelvi feladatot oldanak meg. Pl. aki kapja a labdát, mond egy orosz szót, egy tárgy nevét, annak tulajdonságát stb.

A felsorolt játékok különböző változatait, pontos leírásukat meg lehet találni a játékgyűjteményekben, melyeknek forgatása segíti a napközis nevelőt az orosz nyelvi játékok tervezésében, alkalmazásában.

#### IRODALOM

Héjas Endre—Vácz László: 100 játék az orosz nyelv oktatásához, Tankönyvkiadó, Budapest, 1977.

Horgosi Ödön: Az alsó tagozati orosznyelv-oktatás módszertana, Tankönyvkiadó.

Játsszunk! 121 játék az általános iskolák számára orosz órákra, szakköri és klubfoglalkozásokra = OPI Pedagógustovábbképzés Könyvtára, Budapest, 1978.

Mérei Ferenc—V. Binét Agnes: Gyermeklélektan, Gondolat Kiadó, Budapest, 1978.

Szilágyiné dr. Hodosi Zsuzsanna: Játékok és játékos elemek a kisiskolás korúak orosz nyelv oktatásában, Módszertani Közlemények Könyvtára, 8., Szeged, 1982.

Szilágyiné dr. Hodosi Zsuzsanna—dr. Horgosi Ödön: Tavaszhívogató (orosz nyelvi körjátékok, mondókák, versek, dalok, játékos gyakorlatok kisiskoláskorú gyermekeknek). Szolnok, 1986.

## A kombinatorikus gondolkodásmód fejlesztése az alapfokú matematikatanításban

A tanulók áttekinthető, rendszerezőkéességének fejlesztésére különösen alkalmasak a kombinatorikai feladatok. A kombinatorikai problémák megoldása a gyerekeknek gyakran könnyebben megy, mint a felnőtteknek. A játékos megközelítés, az ilyen típusú feladatok megoldásával együtt járó sikerélmény a tanulók motiválása szempontjából is fontos tényező.

A tantervben előírt [1], [2] kombinatorikai ismeretek megfelelő feldolgozásával közelíthetjük meg legjobban a matematika tanításának azt a célját, hogy ismeretlen, szokatlan típusú feladatok megoldásához is hozzá tudjanak kezdeni tanítványaink, és több-kevesebb segítséggel meg is tudják oldani az ilyen feladatokat. Kétes értékű az olyan képességfejlesztés, ami csupán egy-egy feladattípus megoldására történő felkészítésre korlátozódik, hasonló feladatok rendkívül nagyszámú megoldatásán alapszik. Természetesen ezt nem szabad szembe állítani azzal, hogy a kombinatorikában is hasznos bizonyos algoritmusok (típusfeladatok megoldásának módszerei) ismerete, de inkább csak mint a kombinatorikus gondolkodásmód eszközeként.

Kombinatorikaként lényegében véges számú elemekből képezhető halmazok adott feltételeket kielégítő változatainak előállítását, illetve e változatok számának megállapítását tanítjuk. Tanítványaink kombinatorikus gondolkodásmódjának legfontosabb fejlesztési szakaszai [3]:

- Adott feltételeknek megfelelő egy vagy több eset előállítása.
- Minél több különböző eset előállítása.
- A lehetséges esetek logikus rend szerinti előállítása.
- Az összes lehetséges eset előállítása, annak belátása, hogy nincs több olyan eset, ami az adott feltételeknek megfelel.
- Az esetek számának megállapítása, az összes eset előállítása nélkül.
- Szemléleti tartalmukban különböző, de matematikailag egyező feladatok kapcsolatának felismerése.
- A feltételek változtatása, a változtatás következményeinek felismerése.

Kombinatorikai feladatok megoldása különböző szinten történhet, és még az azonos készesszinten levő tanulóktól is különbözőképpen várható. Ezért a kombinatorikai feladatok megoldatásakor vegyük figyelembe azt a közismert tényt, hogy a tanulók megfelelő differenciálása a tanítás frontális szervezetében igen nehezen oldható meg. Mivel a kombinatorikai problémák elfogadható megoldásai még a probléma megközelítésében is lényegesen különbözhetnek, ügyelnünk kell arra, hogy ne szorítsuk vissza tanítványaink jó kezdeményezéseit. Ugyanis a gondolkodás fejlődését hátráltatja, ha a tanuló olyan segítséget kap, amely őt az érdemi gondolkodás alól felmenti. Még az azonos eljárással, azonos „rendező elv” alapján megoldott kombinatorikai feladatoknál is különbözhet a lehetséges esetek számbavétele. Például személyek adott feltétel/feltételek szerinti fa-diagramon történő csoportosítása nyilván elvégezhető a személynevek abc... szerinti sorrendjében, a neveknek a feladat szövegében szereplő sorrendje szerint, de bármely önkényesen választott (a feladat feltételeivel nem ellenkező) sorrend szerint is. Éppen ez az oka annak, hogy a kombinatorikai problémák megoldása különösen alkalmas a tanulók gondolkodásának fejlesztésére, rendszerező, áttekinthető készségének kialakítására. Szoktassuk rá a gyereket, hogy a feltételnek/feltéte-

leknek megfelelő eseteket né egymástól függetlenül, „ad hoc”-szerű módszerrel gyűjtsek össze. Mindig keressenek valamilyen „rendszerző elvet”, amelyet követve biztosabb, hogy minden szóba jöhető esetet megtaláljanak. Az összegyűjtött esetek rendezése az alapja a hasznos tapasztalatok szerzésének. Rendszerzés nélkül még annak megállapítása is bizonytalan, hogy minden eset valóban különböző-e. Az esetek rendezett (logikus sorrendben felírt, fa-diagramon ábrázolt, táblázatba foglalva stb.) összegyűjtése alapján lehet belátni, hogy tényleg nincs több eset. Így figyelhetnek fel arra, hogy milyen eseteket hagytak ki, milyen esetek hiányoznak a teljes rendszerből.

Kombinatorikai problémák megoldásakor, a lehetséges esetek összeszámolása során fontos szempont, hogy nem számoltunk-e valamit többször. Tájékozódunk kell arról, hogy értik-e a gyerekek a megoldandó kombinatorikai feladat kikötéseit. Mi az értelme, jelentése számukra az egyes feltételeknek? A matematika területén szokásos az a megegyezés, hogy kikötés hiányában a lehető legáltalánosabb feladatot oldjuk meg. Ezért fontos, hogy ne értsenek bele a feltételek közé olyanokat is, amelyeket a feladat szövege nem tartalmaz.

A fokozatosságnak, a nehézségek fokozásának elve a pedagógustól megkívánja, hogy a tananyag feldolgozásánál figyelembe vegye a tanulók fejlődési sajátosságait. Ehhez a matematika tananyag tantervi elrendezése-felépítése megfelelő keretet biztosít, hiszen az egyes témakörök az egymást követő osztályokban bővítve kerülnek feldolgozásra. Minden év tananyaga és követelményrendszere épít az előző évre, és előkészíti a következő évit. Így a tananyag és a követelmények is koncentrikusan bővülnek. A nehézségek fokozásának elve az ismeretszerzés didaktikai fázisaiban olyan triviális átmeneteket kíván, mint: a közeliről a távolabbira; a könnyebből a nehezebbre; ismertől az ismeretlenre; az egyszerűtől az összetettig.

Alsó tagozaton a kombinatorikai problémák megoldását a lehetséges esetek tényleges előállítása (kirakása, színezése, leírása) jellemzi. A 6—10 éves gyermekek többsége a cselekvő-szemléletes gondolkodás szintjén képes legeredményesebben tapasztalatokat szereznii, problémahelyzetet átlátni. Az eszközök használata mindaddig célszerű, amíg a szükséges absztrakció ki nem alakult. Így az eszközökkel feldolgozott ismeretanyagban szereplő problémákhoz hasonlóakat a tanulók pusztán elképzelés alapján is meg tudnak oldani.

Nem véletlen, hogy pedagógiai gyakorlatunk szállóigéjévé vált az a mondás, hogy „a fejlődés alapfeltétele a tevékenykedés”. Ehhez a matematika tantárgy vonatkozásában azt azért hozzá kell tennünk, hogy intellektuális értelemben is értendő a tevékenykedés. Az igazi fejlődés, művelődés (ellentétben a közfelfogásban elterjedt, „közösségként” való szemlélődéssel) az a tevékenység, amikor az ember problémát, problémákat old meg eredményesen. Közismert, hogy „az ember átlag 20%-át jegyzi meg annak, amit hall, 30%-át annak, amit lát, 50%-át annak, amit lát és hall, 70%-át annak, amit önmaga mond és 90%-át annak, amit csinál”. [4] Meggyőződésünk, hogy a tanári magyarázat, illetve a tanulótársak megoldása meghallgatásának és megfigyelésének lényegesen kisebb jelentősége van az egyén gondolkodásának fejlődésében, az igazi tevékenységhez, az önálló feladatmegoldáson alapuló tanuláshoz viszonyítva. A matematikatanítás egyik legfontosabb feladata az önálló, problémamegoldó gondolkodásra nevelés. Önálló problémamegoldásra viszont csak úgy nevelhetünk, ha elegendő alkalmat biztosítunk a tanulóknak önálló gondolkodásra, önálló problémafejtésre. Ezért lehetőleg növelni célszerű az önálló munka keretében sorra kerülő feladatmegoldások számát.

A gyermekek matematikai ismerete akkor lesz megbízható, ha gazdag tapasztalati anyagra támaszkodik. Ezért olyan fontos, hogy minden anyagrészt sokféle módon közelítsünk meg, változatos tevékenységgel dolgozzuk fel. Ugyanazt a matematikai tartalmat különböző tárgyi eszközökkel is jelenítsük meg, s. ügyeljünk arra, hogy az is-

meretsajátítás folyamatát praktikus cselekvésekkel indítsuk, és konkrét érzékszervi szemléletre alapozva jussanak el tanítványaink az absztrakt fogalmi szintre.

A tárgyi cselekvéses szinten megvalósítható megismerési folyamatoknak a matematikai gondolati tevékenységek alapozásánál betöltött alapvető szerepe indokolja, hogy lehetőleg minél több alkalmat biztosítsunk tanítványainknak manipuláción alapuló ismeretszerzésre. A manuális tevékenykedtetéshez használt tárgyak természetesen csak munkaeszközei az ismeretszerzésnek. Alkalmazásuk csak akkor igazán indokolt, ha az a pedagógus tanítási módszerével összhangban van, ha a pedagógus a meggyőződéssel választja az ismeretek ilyen történő feldolgozását, hogy oktatási-nevelési célkitűzései megvalósításához így juthat legközelebb. Megnyugtató, hogy ma már a matematikát tanító kollégák többségének mindennapi munkája tapasztalatain nyugszik az a meggyőződése, hogy érdemes a munkaeszközöket használnia, használtatnia.

A tanulók problémamegoldó gondolkodásra való neveléséhez felhasználható tárgyak nem csak az általánosan használt munkaeszközök közül kerülhetnek ki. Ezek körét lényegében a rendelkezésre álló tárgyi feltételek mellett alapvetően a pedagógus felkészültsége, személyisége határozza meg. Nyilván a tankönyvek, munkalapok szerzői a tananyag feldolgozását csak a tantervi utasításban előírt munkaeszközök, illetve a tanulók közvetlen környezetében megtalálható tárgyak használatára alapozhatták. Hiszen a „nyomtatott taneszközök” a mindennapi oktató-nevelő munka standardjának szerepét töltik be, így egyes eszközök esetleges hiánya a kapcsolódó anyagrész feldolgozását tenné bizonytalanná.

A tanulók problémamegoldó gondolkodásra való neveléséhez ne csak a tanterv által előírt munkaeszközöket használjuk. Környezetünk tárgyainak többsége alkalmas arra, hogy manipulációs tevékenység eszköze vagy matematikai tapasztalatok biztosításához szükséges megfigyelés tárgya legyen. [5]

A véges számú elemekből képezhető véges sorozatok és halmazok, konkrét (általában előre adott) feltételeket kielégítő változatainak előállítását, illetve a változatok számának meghatározását alsó és felső tagozaton egyaránt tevékenységre kell alapoznunk. A változatok előállítása és leszámlálása, vagyis az összes lehetséges eset áttekintése fa-diagram, út-diagram, táblázatos elrendezés készítésével történhet. Természetesen ugyanazon feladat megoldása (az összes lehetséges eset számbavétele) többféle módon is elvégezhető. Céljaink között nem szerepel a klasszikus kombinatorikai problémák fogalmi tisztázása — permutációk, variációk és kombinációk —, ezek ismétlés nélküli, illetve ismétléses típusainak felismertetése.

Negyedik osztály végén követelmény, hogy a tanuló „Találja meg kombinatorikus feladatokban az összes lehetőséget egyszerű esetekben táblázatos vagy fa-diagramos elrendezéssel. Állapítsa meg az összes lehetőség számát előállítás után vagy elképzelés alapján”. [6] A kombinatorikai problémák tapasztalati úton történő vizsgálata során az alsó tagozaton a

- sorbarendezés (permutáció),
- kiválasztás (kombináció),
- kiválasztás és sorbarendezés (variáció)

elvégzését igénylő feladatokban általában az ismétlés nélküli esetek fordultak elő. Felső tagozaton már egyre gyakrabban indokolt ismétléses esetekkel is foglalkozunk. Tanítványaink remélhetőleg már felismerik az azonos matematikai modellre vezető feladatokat akkor is, ha azok szemléleti tartalmukban különbözőek. Felső tagozaton a tanterv kombinatorikai ismeretekkel kapcsolatban minimum követelményt nem ír elő [7], de a tananyagban szerepel a kombinatorikus feladatok egy-egy feltételének rendszeres változtatása, a feltételeknek megfelelően a feladat megoldása. Konkrétan: a lehetőségek számának táblázatba foglalása (5., 6., 7., 8. osztály), ezek elemzése, összehasonlítása, az adatok közötti összefüggés megállapítása, az összefüggésre magyarázat keresése (6.,

7., 8. osztály). Tanítványaink meggyőződésévé kell szilárdítanunk azokat a tapasztalataikat, amelyek arra vonatkoznak, hogy egy feladat feltételeinek, adatainak változtatása legtöbbször a feladat megoldásának az eredményét is megváltoztatja.

Kombinatorikus feladatainknak a matematika más témaköreivel kapcsolatos ismereteket is célszerű tartalmaznia. Ez az egyes témaköröknek egymással kölcsönhatásban történő feldolgozására vonatkozó módszertani elvárás teljesítésén túl azzal is összefügg, hogy tanítványainknak így biztosíthatjuk a lehetőséget olyan konkrét módszerek és sémák felismerésére, amelyek a matematika többi témakörének anyagában lehetővé teszik az adott feltételeknek megfelelő összes megoldás rendszeres megkeresését. Így tartalommal telik meg tanítványaink szemléletformálásával kapcsolatos azon szándékunk, hogy tudatosítsuk: a matematika minden területén léteznek olyan feladatok, amelyeknek többféle, egyaránt helyes megoldása van.

A kombinatorikus gondolkodás különböző témakörökben előforduló alkalmazási lehetőségei indokolják, hogy a kombinatorikai ismereteket nem célszerű időben összefüggő órák keretében tanítani. A kombinatorikai ismeretek jelentős részét az alkalmazási lehetőségeket nyújtó, illetve alkalmazásukat igénylő témák, részm témák anyagával együtt lehet és indokolt feldolgozni. Ez összhangban van a lassú érlelés elvének biztosításával, az anyag rendezésének azzal a szándékával, hogy általában nem egy-egy órán akarunk valamit megtanítani, hanem órák egymásutánján: sok tapasztalat, különböző oldalról történő megközelítés, tevékenységsorozat során.

Itt jegyezzük meg, hogy esetenként célszerűen tartjuk ugyanazt a feladatot különböző diagramokat használva, illetve táblázatos elrendezéssel, valamint betűkódot használva is megoldatni.

A kombinatorika „elégge elhanyagolt területe a matematikatanításunknak. Ennek okai egyebek között a következők:

- a tananyag és a követelmények pontatlan megfogalmazása a tantervben.
- a taneszközök nem tartalmazzak elegendő feladatot, a közölt feladatok nem veszik figyelembe a fokozatosság elvét és a differenciálás lehetőségét.” [8] Alsó és felső tagozaton egyaránt igaz, hogy a jelenleg rendszeresített nyomtatott taneszközökben a kombinatorikai problémákkal foglalkozó részek terjedelme kevesebb, mint amennyi az egyes témakörökkel való foglalkozás tantervi arányainak megfelelően.

Egyrészt ezért, másrészt azon meggyőződésünk miatt, hogy a gyakorló pedagógus az elméleti fejtegetéseknél gyakran használhatóbbnak tartja a konkrét feladatokat: tanítási gyakorlatunk néhány bevált feladatát is közreadjuk.

1. a) Hányféle sorrendben számítható ki az  $5 \cdot 7 \cdot 9$  szorzat? Gyűjtsd össze a lehetséges eseteket!
- b) András, Béla és Cecília ugyanabban a szakosztályban kerékpároznak. Egyik edzésen csak ők hárman vettek részt. Milyen sorrendben érkezhettek a célba, ha egyikük sem érkezett egyszerre a másikkal?
2. a) Hányféle sorrendben számítható ki a  $3 \cdot 4 \cdot 5 \cdot 7$  szorzat? Gyűjtsd össze a lehetséges eseteket!
- b) Antal, Bálint, Cecília és Dénes ugyanabban a szakosztályban kerékpároznak. Egyik edzésen csak ők négyen vettek részt. Milyen sorrendben érkezhettek a célba, ha egyikük sem érkezett egyszerre a másikkal?
- c) Attila négy könyvet kapott ajándékba. Milyen sorrendben olvashatja el ezeket a könyveket?
3. a) Ádámnak két különböző érdemjegye van matematikából. Írd le, milyen jegyei lehetnek!
- b) Évának két érdemjegye van matematikából. Írd le, milyen jegyei lehetnek!
- c) Kopasz Gerzson monogramja: K. G.  
Ravasz Róbert monogramja: R. R.  
Állíts össze monogramokat az A, M, S, T betűkből!
4. a) Egy baráti társaság két cirkuszjegyet kapott. Megegyeztek, hogy egy leány és egy fiú megy el az előadásra. Hányféle párosítás lehetséges, ha Katalin, Melinda, valamint András, Gábor és Tibor közül kell választani? Gyűjtsd össze a lehetséges eseteket!



b) Karcsi és Pali három leány (Erzsi, Mónika, Vera) közül választhat partnert a tánchoz. Hányféle párban táncolhatnak?

c) Az üdülőben háromféle ebéd és kétféle vacsora közül lehet választani.

Ebédre:

A vagy B vagy C menü.

Vacsorára:

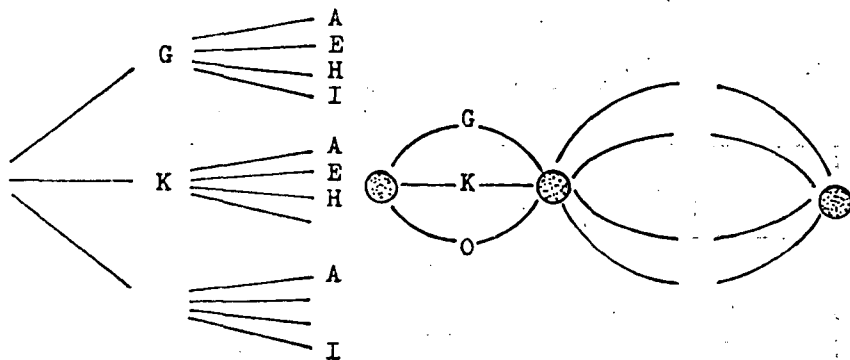
hideg (H) vagy meleg (M) étel.

Hányféle párosítás lehetséges?

Rendezd a lehetséges eseteket betűkód alkalmazásával! Készíts fa-diagramot!

5. a) A táborban az ügyeletet mindig egy leány és egy fiú látta el. Hányféleképpen választhatók ki az ügyeltesek, ha Anikó, Edit, Hilda, Ica, valamint Géza, Kelemen és Ottó közül kell választani?

Fejezd be a diagramokat!



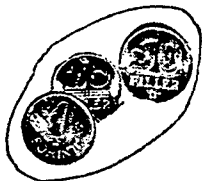
b) Egy balatoni úttörőtáborban két csónak van. Az egyik kétszemélyes, a másik háromszemélyes. Hányféleképpen foglalhat helyet a két csónakban 5 pajtás, ha a csónakon belüli ülésrendet nem kell figyelembe venni?





Gyűjtsd össze a lehetséges eseteket!

Adj nevet a gyerekeknek, majd neveik kezdőbetűjével dolgozz!

6. Milyen pénzermékkal tudunk kifizetni 1 Ft 70 fillért, ha egyik fajtából sem szabad öt darabnál többet használni?

Gyűjtsd össze az összes lehetséges változatot!



	1																	
	1																	
	1																	
	0																	

7. Zsuzsa 3 levelet írt, és a leveleknek 3 borítékot címzett meg. Figyelmetlenül borítékolta a leveleket. Hány olyan borítékolás lehetséges, amelynél egyik levél sem került a megfelelő borítékba?

Az összetartozó levél-boríték párokat azonos számokkal (vagy betűkkel) jelölve ezek a borítékolások felelnek meg a feltételnek:  
Jelöld!



8. a) Zsuzsa és Tamás három különböző könyvet kapott ajándékba. Hányféleképpen oszthatják el a könyveket, ha az is lehetséges, hogy valamelyikük nem tart igényt egy könyvre sem?

Készíts diagramot a szóba jöhető lehetőségek rendezéséhez! Folytasd a táblázat kitöltését!

Zsuzsa		A	B					
Tamás	ABC	BC						

- b) Egy sportegyesületnél öt különböző sportágban hirdettek tehetségkutató versenyt. Atlétika, torna, vízilabda, cselgáncs és kardvívó szakosztályba kerestek új versenyzőket. Annnyit tudunk, hogy Karcsi két sportágban, Zoltán három sportágban próbál szerencsét. Gyűjtsd össze Karcsi választásának lehetséges eseteit!  
Hányféle csoportosításban próbálkozhat Karcsi és hányféleében Zoltán?

Az ötelemű halmaz kételemű részhalmazainak száma megegyezik a háromelemű részhalmazok számával. Ha öt elem közül kettőt kiválasztunk, azzal a másik hármat is kiválasztottuk (a „nem választás” tényével). Ezért elegendő Károly választási lehetőségeit összeszámolni.

A feladat kapcsán lehetőség adódik annak szemléltetésére, hogy bármely ötelemű halmaz kételemű részhalmazainak száma egyenlő az ötelemű halmaz háromelemű részhalmazainak számával. Ez az összefüggés általában is igaz (bármely  $n$  elemű halmaz  $k$  elemű részhalmazainak száma egyenlő az  $n-k$  elemű részhalmazainak számával). A gyerekeket motiváló szituációban: Ha három rágógumit akarok szétosztani öt gyerek között úgy, hogy három gyereknek adok egy-egy darabot, akkor az eredmény szempontjából közömbös:

- az öt gyerek közül azt a hármat választom ki, akinek adok rágógumit. (ezzel a választással azt a két gyereket is kijelölöm, aki nem kap);
- az öt gyerek közül azt a kettőt választom ki, akiknek nem adok rágógumit (ezzel a választással azt a három gyereket is kijelölöm, aki kap).

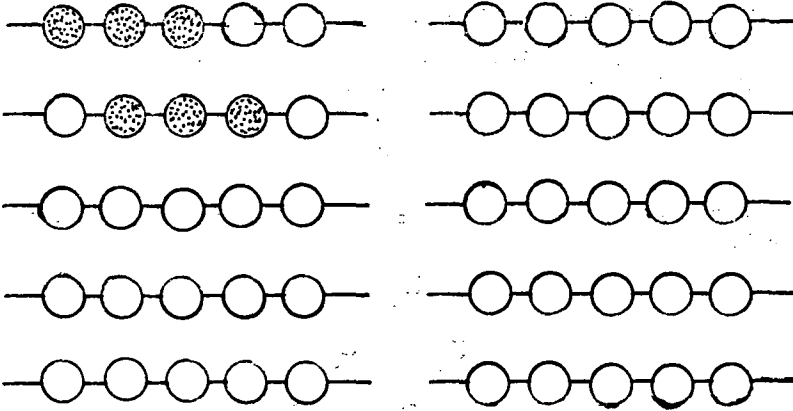
- c) Öt jóbarát együtt szeretne nyaralni, de a turistaházban már csak három szabad hely van. Így is elmennek, akiknek nem jut hely a turistaházban, azok majd sátoroznak a campingben. Abban azonban nem tudnak megegyezni, hogy ki aludjon a turistaházban és ki legyen campingező.  
Hányféleképpen választhatják ki a turistaházban alvó három személyt és hányféleképpen a campingezőket!  
Gyűjtsd össze a lehetséges eseteket!  
Adj nevet (különböző betűvel kezdődőeket!) a baráti társaság tagjainak, majd neveik kezdőbetűjével dolgozz!

9. a) Almát, körtét, szilvát kaphatsz, de mindegyikből legfeljebb egy darabot. Választhatsz mindháromból is, vagy két fajtaból, vagy esetleg csak egyet, de azt is megteheted, hogy egyikből sem kérsz. Írd össze, hogy hányféleképpen választhatasz!

- b) Hányféle lehetőség lesz, ha még diót is lehet választani?

Vetessük észre, hogy az előbbi lehetőségek mind megmaradnak, és még egyszer ennyi lehetőséget lehet összegyűjteni, mert ezek mindegyikéhez még hozzáválasztható a dió is.

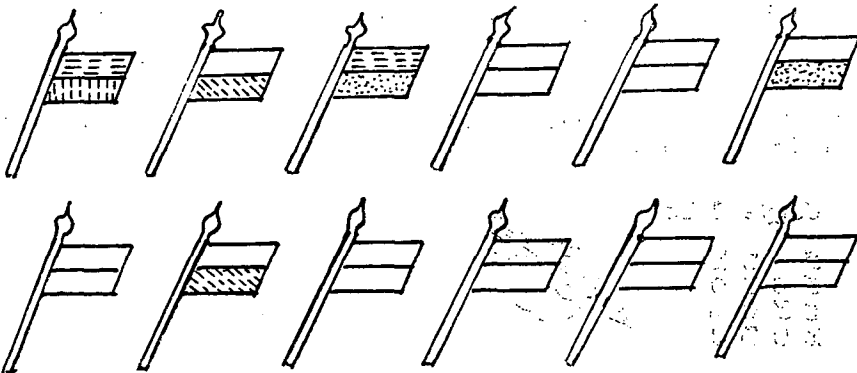
10. a) Fűz fel három piros és két fehér gyöngyöt egy fonalra!  
Milyen sorrendben helyezkedhetnek el a gyöngyök?  
Folytasd a színezést!



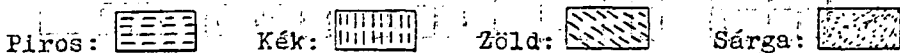
- b) Az edényben piros, zöld és sárga színű rágógumik vannak. Tamás behunyt szemmel választ három darabot.  
Gyűjtsd össze a lehetséges eseteket, ha a választás sorrendje is számít!

A színezés elvégzése fejleszti a gyerekek kézügyességét, viszont most a kombinációs készség fejlesztése a fő feladat. Időt nyerhetünk, ha a színezés helyett a színek kezdőbetűinek beírását kérjük.

11. A piros, kék, zöld, sárga színű, vízszintesen elhelyezkedő vászonsávokból hányféle kétszínű zászló készíthető?  
A már beszínezett részekhez igazodó sorrendben dolgozz!



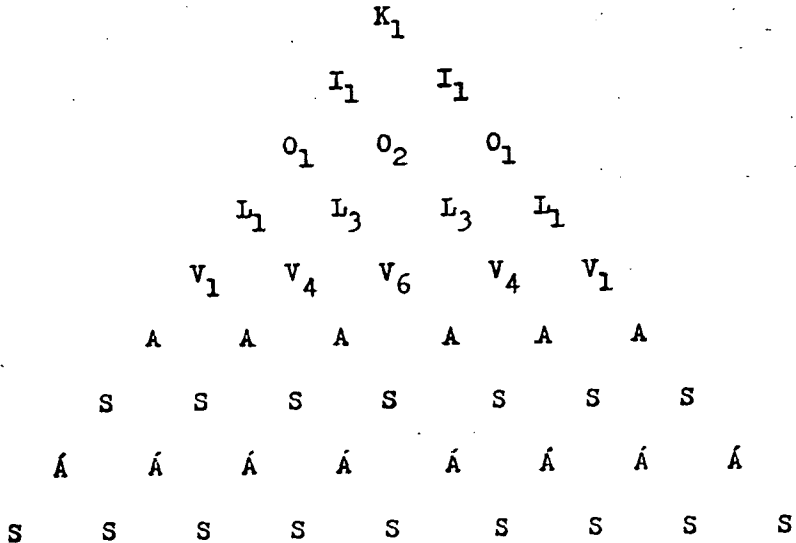
A színek jelölése:



12. Négy sofőr felváltva vezet egy konténer szállítására kialakított nyergesvontatót. Minden útra két-két sofőr megy el, egyikük vezet a gépkocsit, közben a másik pihen, majd cserélnek. Hányféle „szereposztás” lehetséges?
13. a) Egy községben 48 telefonállomás van. Hányféle helyi beszélgetés létesülhet a községben?  
 b) Egy sakkversenyen 16 sakkozó vett részt. Körmérkőzést játszottak, mégpedig úgy, hogy minden pár kétszer mérkőzött, mindenki világos és sötét színnel is küzdött az összes többi sakkozó ellen. Hány mérkőzésre került sor a versenyen?
14. a) Hányféleképpen lehet felülről lefelé haladva leolvadni az ábráról a KIOLVASÁS szót? A szóba jöhető leolvasások számának összegyűjtését célszerű úgy végezned, hogy a betűk mellé „indexbe” oda írod: hányféleképpen juthatsz el ahhoz a betűhöz. Például az ötödik sor második V betűjéhez két betűtől juthatunk:



A negyedik sor első L betűjéhez 1-féleképpen, második L betűjéhez 3-féleképpen juthatunk el, ezért az ötödik sor második V betűjéhez  $1+3=4$  leolvasás vezet.



- b) Hányféleképpen tudod leolvasni a MISKOLC szót, ha csak jobbra és lefelé haladva olvashatod össze a betűket?

Jegyezd le!

M I S K  
 I S K O  
 S K O L  
 K O L C

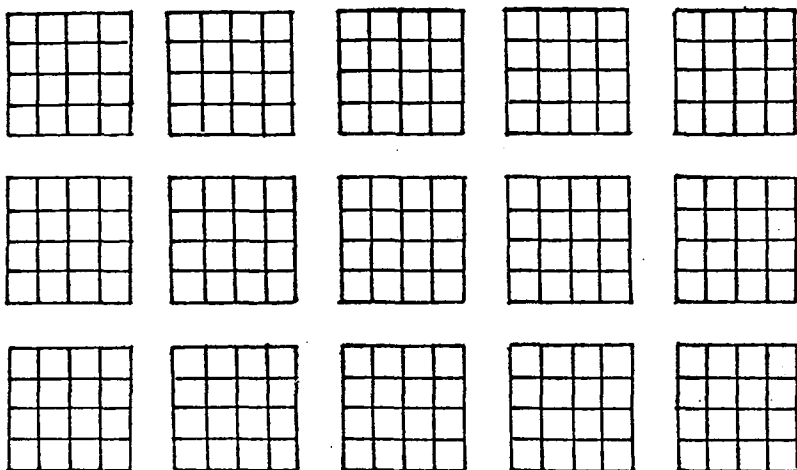


M	I	S	K
			O
			L
			C

M	I	S	
		K	O
			L
			C

M	I	S	
		K	
		O	L
			C

M	I	S	
		K	
		O	
		L	C

Kombinatorikai feladatok megoldásánál különösen fontos tanítványaink életkorát, készségi szintjét figyelembe venni akkor, amikor arról döntünk, hogy egy konkrét feladat megoldását milyen módon kérjük. Az elvárható megoldás módja a tanulók gondolkodásának fejlettségétől, az összes eset előállításában szerzett tapasztalataiktól függően lényegesen különböző lehet. [10]

Ötödik osztályban e feladat megoldását még úgy várjuk, hogy az egyes „olvasatokat” a tanulók beírják a táblázatokba. Esetleg még nyolcadikban is lesz olyan tanítványunk, aki csak így boldogul. Ennek ellenére a nyolcadikosok számára már mindenképpen úgy kell felvetnünk a problémát, hogy hányféleképpen juthatunk el olvasással a bal felső sarok M betűjétől a jobb alsó sarok S betűjéig, ha csak jobbra és lefelé haladva olvashatjuk össze a betűket. Azt kell megvizsgáljunk, hogy a feltételeknek megfelelő olvasással hányféleképpen juthatunk el az egyes betűkhöz.

Ezt célszerű a betűtáblázatban feltüntetni:

M	I <sub>1</sub>	N <sub>1</sub>	T <sub>1</sub>
I <sub>1</sub>	N <sub>2</sub>	T <sub>2</sub>	Á <sub>4</sub>
N <sub>1</sub>	T <sub>2</sub>	Á <sub>6</sub>	S <sub>10</sub>

Esetünkben az S betűhöz való eljutási lehetőségek száma nyilván a lehetséges „olvasatok” számát jelenti. Ez a módszer természetesen bármilyen nagy betűtáblázat esetén az „olvasatok” számának megbízható és gyors összeszámlálását lehetővé teszi.

15. Hányféleképpen fordulhat elő az, hogy lottóhúzáskor a nagyság szerinti sorrendbe rakott nyerőszámok közül a harmadik nyerőszám az első két nyerőszám összegével, a negyedik nyerőszám az első három nyerőszám összegével, az ötödik nyerőszám az első négy nyerőszám összegével egyenlő?
16. a) Egy tolltartóban öt különböző színű ceruza van: barna, kék, piros, sárga, zöld.
- Hányféleképpen tudsz kivenni egy ceruzát? Gyűjtsd össze a lehetséges eseteket!
  - Hányféleképpen tudsz kivenni két ceruzát? Gyűjtsd össze a lehetséges eseteket!

- Hányféleképpen tudsz kivenni három ceruzát?  
Gyűjtsd össze a lehetséges eseteket!
- b) Ágnes öt különböző fagylaltból választhat egy háromgombócos adagot.  
Hányféle lehetősége van a választásra, ha az adagolás sorrendje Ágnes számára közömbös?  
— Ha mind a három gombócot ugyanolyan fajta fagylaltból kérte, akkor a szóba jöhető változatok száma: .....
- Ha két gombócot ugyanolyan, a harmadik gombócot valamilyen másfajta fagylaltból kérte, akkor a szóba jöhető változatok száma: .....
- Ha mind a három gombócot különböző fajta fagylaltból kérte, akkor a szóba jöhető változatok száma: .....
- Ágnes választási lehetőségeinek száma: .....
- c) Péter szülei újra akarják tapétázni a nappalit és a két félszobát. A család ötféle tapéta közül választhat.  
Hányféleképpen dönthetnek?  
— ha ragaszkodnak ahhoz, hogy mindhárom helyiségben különböző legyen a tapéta: .....
- ha ízlésüknek megfelelő, hogy két helyiségben egyforma lesz a tapéta: .....
- ha megelégszenek azzal, hogy mind a három helyiség falait ugyanolyan tapétával borítsák: .....

Elképzelhető, hogy a tanulók egy része úgy boldogul könnyebben a probléma megoldásával, ha a kérdésekre fordított sorrendben válaszol. Hívjuk fel a tanulók figyelmét erre a lehetőségre. Segíthetünk annak megbeszélésével is, hogy ha három közül két helyiségben egyforma tapétát tervezünk, akkor az azonosan tapétázandó helyiségek (gondolatban) egyesíthetők. Ezért a második kérdésnél a feltételek átfogalmazhatók: Hányféleképpen dönthetünk, ha két helyiséget ötféle tapéta közül választva különböző tapétával akarunk tapétázni?

## IRODALOM

- [1] Útmutató az általános iskolai matematika tananyagának korrekciójához 1—4. osztály. Első rész. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest, 1986.
- [2] Útmutató az általános iskolai matematika tananyagának korrekciójához 5—8. osztály. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest, 1987.
- [3] *Varga Tamás—Radnainé Szendrei Julianna*: Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. Tantervi útmutató. Matematika 6. osztály. Tankönyvkiadó, Budapest, 1979. 188—198. oldal.
- [4] *Wibelm Niggemann*: A csoportmunka — mint a felnőttképzés intenzív formája. Neue Volkshildung, Wien, 1969. 11. oldal. Magyarul: *Maróti Andor* (szerk.): Andragógiai szöveggyűjtemény. Válogatás a felnőttnevelés elméletének polgári szakirodalmából. Tankönyvkiadó, Budapest, 1983. 143. oldal.
- [5] *Takács Gábor*: Matematikai absztrakciók alapozása manuális tevékenykedtetéssel. Módszertani Közlemények. 1983. 4. szám. 258—263. oldal.
- [6] [1] alatt idézett mű, 61. oldal.
- [7] [2] alatt idézett mű, 48—49. oldal.
- [8] [2] alatt idézett mű, 7. oldal.
- [9] *Iker János*: A kombinatorikus gondolkodásmód fejlesztésének lehetőségei 6. osztályban. A Matematika Tanítása, 1982. 6. szám. 166—170. oldal.
- [10] *Dr. Iker János*: Meddig juthatunk el az általános iskolában a kombinatorikus gondolkodás fejlesztésében? A Matematika Tanítása, 1984. 3. szám. 65—68. oldal.

## Játéklap az 1848—49-es forradalom és szabadságharc köszöntésére

Az „*Ezernyolcszáznegyvennyolc, te csillag...*” című játéklap történetéhez tartozik, hogy megírására egy rendkívül rokonszenves hír serkentett bennünket. A Magyar Úttörők Szövetségének kiskunhalasi elnöksége mellett működik a hazafias és honvédelmi nevelési szakbizottság, melynek vezetője: *Kovács Sándor* százados, aki az úttörőelnökkel: *Taskovics Valériával* együtt intézményeket, szervezeteket stb. keresett fel, hogy anyagi-erkölcsi támogatokat találjon a következő elgondoláshoz. Az elgondolás pedig: pályázat kiírása az 1848—49-es események 140. évfordulójának a méltó megünneplésére. Vetélkedőre gondolt — sokféle feladat megoldásával — a szakbizottság vezetője.

Az eredeti gondolatot, továbbá a bőkezűsége valló jutalmakat egy szakbizottságközi ülésen ismerhettük meg. A jelenlevők (gyakorló úttörővezetők, a kulturális szakbizottság tagjai stb.) örömmel tájékozódtak a nemes elhatározásról. A sokféle feladattal változat természetesen válogatásra és rendszerezésre várt. Az úttörőelnök jelen sorok íróit kérte meg, hogy a hallottak figyelembevételével, szakmai felkészültségük, ízlésük alapján szerkesszék meg azt a dokumentumot, amely a területi úttörőcsapatok pajtásait feldolgozásra, szellemi munkára, összességében az évforduló köszöntésére készíti.

Már a címben közölni kívántuk, hogy többet szeretnénk, mint egy egyszerű történelmi leckefelmondást. A műfaj (játéklap) pedig kinyilvánítója annak a szerzői szándékunknak, hogy valóban játék, de felelősségteljes játék legyen ez a munka mindazoknak, akik játszótársunkká szegődnek.

Az egyes feladatokat Petőfi-versek részleteivel indítottuk, érzékeltetvén, hogy forradalom és szabadságharc Petőfi gondolataival fűszereződik igazából.

A tevékenységformák ismeretében elmondhatjuk immár, a biztos, alapos munkához múzeum-, levéltár- és könyvtárlátogatás kell — nem véletlenül! A történelem eseményeinek, folyamatainak tisztességes megismeréséhez kutatás, elemzés és forrásfeldolgozás vezet.

A játékba bekapcsolódó gyermekek megismerő és problémafeldolgozó képességét a következőképpen fejlesztettük:

gondolkodási műveletek	
1. emlékezetbe idézés, a fantázia működtetése (szövegalkotás)	1., 4., 6., 7.
2. csoportosítás, rendszerezés	2., 3., a—c), e—g), 4., 5., 6., 7.
3. összehasonlítás, viszonyítás	3. d), 3. f—g), 7.
4. kiemelés, általánosítás, absztrahálás	1., 3.d), 4., 7.
5. ítéletalkotás, következtetés	1., 3. d), 7.
6. bizonyítás, cáfolás	1., 3. d), 7.

Véleményünk szerint elérte célját a Kiskunhalasi Városi Úttörőelnökség és a mellette működő hazafias és honvédelmi nevelési szakbizottság, hiszen a figyelemre méltó szándék alapján szerkesztett játéklap megoldására 11 úttörőcsapatból több mint 150 pajtás vett részt.

„EZERNYOLCSZÁZNEGYVENNYOLC, TE CSILLAG...”

15-dik március, 1848

Magyar történet múzsája,  
Vésőd soká nyugodott,  
Vedd föl azt s örök tábládra  
Vésd föl ezt a nagy napot!  
(..)

Petőfi Sándor Pesten, 1848. március 16-án vetette papírra a fent idézett sorokat. Nemzetünk sorsfordító időszakát vetítik elénk, az emlékezők elé a költő gondolatai.

Lányok! Fiúk! A magyar történelem dicső lapjait lapozók! Készültök-e az 1848—49-es események köszöntésére? Segítségül adjuk közre ezt a játéklapot. Úgy tudjátok helyesen kitölteni, ha alaposan körülnéztek múzeumokban, levéltárakban, könyvtárakban (helyi, megyei, országos). Feltétlenül keressétek fel történelemtanárokat vezetésével a Hadtörténeti Múzeumot (Budapest, I. kerület, Tóth Árpád sétány 40.), ahol újabb értékes tájékoztatást kaphattok.

A játéklap feladatait egy önállóan tervezett albumban oldjátok majd meg! Nem akarjuk a technikát, az ötleteteket behatárolni, ezért csak javasoljuk az albumot. A feladatok megoldása előtt ténstessétek fel a legfontosabb adataitokat!

Iskolátok neve: \_\_\_\_\_

A csapat kapitányának neve: \_\_\_\_\_

A csapat tagjainak neve: \_\_\_\_\_

A felkészítők neve: \_\_\_\_\_

*Sok sikert kívánunk a játékhoz!*

**1. feladat:**

(..)

Hol sírjaink domborulnak,  
Unokáink leborulnak,  
És áldó imádság mellett  
Mondják el szent neveiket,

(..)

(Petőfi Sándor: Nemzeti dal)

Az 1848—49-es forradalomnak és szabadságharcnak több neves alakját tudnátok tisztelettel felsorolni. Petőfi Sándor, Kossuth Lajos, Vasvári Pál, Táncsics Mihály mellett ma is sokat beszélünk Bem apóról, Klapka tábornokról és Gábor Áronról.

Képzeljétek el, hogy beszélgetni tudtok az 1848—49. évi események egyik jeles személyiségével!

a) Fogalmazzatok meg 3 tárgyszerű, tényszerű, szakszerű kérdést!

b) A megkérdezettek nevében válaszoljatok is!

**2. feladat:**

(..)

Mi célja a világnak?  
Boldogság! s erre eszköz? a szabadság!  
Szabadságért kell küzdenem.  
Mint küzdtek érte oly sokan.

(..)

(Petőfi Sándor: Az apostol)

1848. március 15-én a „szabadság, egyenlőség, testvériség” jelszavával forradalmi események kezdődtek hazánkban. Az akkor történelemtől írásos és tárgyi emlékek mesélnek a ma emberének.

a) Kutassatok fel ti is ilyen (írásos, tárgyi) emlékeket!

b) Az általatok választott technikával készíttetek egy hasonmás tárgyi emléket (pl. fegyver, ruházat, zászló stb.)!



### 3. feladat:

(..)

Szabad sajtó! ... már ezentúl  
Nem féltetek, nemzetem,  
Szivedben a vér megindul,  
S éled a félholt tetem.

(..)

(Petőfi Sándor: 15-dik március, 1848)

Az általatok meglátogatott múzeum anyagában milyen, a szabadságharc idejéből való emlékek találhatóak?

a) Soroljátok fel ezeket!

b) Készítetek illusztrációt is!

c) Ismerjétek meg a „Komáromban Augusztus 5-én 1849-ben kelt NYÍLTRENDELET”-et!

d) Végezzetek forráselemzést! Írásban válaszoljatok!

— Mi a műfaja ennek a dokumentumnak?

— A forrás keletkezésének — helye: \_\_\_\_\_

— ideje: \_\_\_\_\_

— Milyen cél érdekében mozgósítja a népfelkelőket Klapka György a „NYÍLTRENDELET”-ben?

— Kiket szólít katonának?

— Milyen fegyvert hozzanak magukkal?

— Mikor fog leszerelni a bevonuló népfelkelő?

— Hol helyezték el a népfelkelőket?

— Kik felelősek a „NYÍLTRENDELET”-ben foglaltak megvalósításáért?

— Milyen sors vár az ellenszegülőkre?

— Véleményetek szerint miért tartalmaz ilyen szigorú előírást a 8. pont?

— Véleményetek szerint rendelkezett-e kellő számú fegyverrel Klapka hadserege? Indokoljátok meg a választ!

— Mely könyvek segítségével készítettétek el a forráselemzést?

e) Jelöljétek kontúrtérképen az elemzett forrásban olvasható városok (jelük: +), folyók nevét!

f) Komárom szép példáját adta a hősiességnek, mint más városok is.

— Emlékezzetek meg azokról a várakról, térképen történő bejelöléssel, amelyek a világsi fegyverletétel után kerültek az ellenség kezére! (A várak jele: =)

g) Ismertek-e az elemzett dokumentummal kapcsolatban lévő iratot?

— A számotokra legbeszédesebb sorokat idézzétek!

### 4. feladat:

Trombita harsog, dob pereg,

Kész a csatára a sereg.

Előre!

Süvit a golyó, cseng a kard,

Ez lelkesíti a magyart.

Előre!

(..)

(Petőfi Sándor: Csatadal)

Látogassatok el egy levéltárba! A rendelkezésekre álló források alapján soroljatok fel olyan honvédezzredek, amelyekbe a szabadságharc ideje alatt lakóhelyeletekről és a környező területekről verbuváltak (soroztak) katonákat!

Keressetek fel *könyvtárat* is! Ismerkedjétek meg Barcy Zoltán—Somogyi Győző: A szabadságharc hadserege (Corvina, 1986) című könyvével! Ez a mű a korszak katonáinak a ruházatát, fegyverzetét stb. is bemutatja.

Készítetek el egy csákót (a könyv alapján), amelyet a hajdani, a környéketeken fegyvert viselő katonák hordhattak!

### 5. feladat:

(..)

Ott essem el én,

A harc mezején,

Ott folyjon az ifjúi vér ki szivembül,

S ha ajkam örömteli végszava zendül,

Hadd nyelje el azt az acéli zörejt,

A trombita hangja, az ágyúdörej

(..)

(Petőfi Sándor: Egy gondolat bánt engemet ...)

# NYILTRENDELET.

A komáromi felső dunai vitéz hadsereg e folyó hó 3-án a várt környező osztrák zsoldosokat oly hatalmasan verte szét, — hogy minden keitékektől megfosztott s elémített maradványai legfőlebb Pozsony falai alatt fognak megállapodni.

Ily tökéletes győzelem értelet a hív magyar kebel meg nem élvezett.

Itt az idő s kötelesség felhasználni e győzelem eredményét,

Médon testvéreink a tiszta mellett büzdenek, a mi feladatunk a Dana jobb s balparti megyékben az ellenséget kiirtani, vagy onnan végképen kiűzni.

Igy fogunk a nemzet várakozásának megfelelni.

Azon teljhatalomnál fogva tehát, mellyel az ország kormányzó elnökének Pesten Julius 1-én és Szegeden Julius 13-án 1849 kelt rendeletei által megvagyunk bízva s felhatalmazva rendeljük a mint következők:

1-or az országos Debreczenben Majus 18-ik napján 1849-ben kelt rendelet nyomán s abban foglalt általános népfelkelési kötelezettség alapján minden családtól, hol két vagy több férfi találatik, — egy — 19 éves kortul 30 éves korigvaló, s haza védelmére kiállani, s a hadsereghez csatlakozni tartozik.

2-or Ha lö fegyverrel elnem látathatik, kaszával álland ki.

3-or Szolgálat a ellenség kiűzéséig tartand.

4-or Ezen felkelők a rendes honvédekkel egyforma díjazásban és ellátásban részesülendvén, — vagy új zászlóaljakra fognak össze alakulni, vagy a sereg zászlóaljai közé beosztani.

5-or katonai fegyelem s törvény alatt állandanak.

6-or Ezen rendelet mindenütt rögtön foganatba vendő ott, hol azt az alolirt tábornok s fővezér kihirdetendi.

7-or Legszigorubb végrehajtásért minden megyei s városi hatóságok és tisztviselők, községek előjárói öszvessen és fejenként felelősek, — felelősek vagyonuk s életükkel.

8-or ki elleno szegül a tábori haditörvényszék által mint hazának ellensége halálra ítélendő.

Komáromban Augustus 5-én 1849.

Komáromi s felső hadseregbeli t. h. kormánybizos

**Ujházi László.**

**Klapka György**

tábornok fővezér.

Kiadatik Mednyesszky Sándor őrnagy ur számára.

Komáromban Augustus hó 5-én 1849.

**Klapka**

őrnagy.

Az 1846-ban keletkezett rapszódia több olyan kifejezést is tartalmaz, amelyek egy hadiszótárba is bekerülhetnének.

Tanulmányozzátok az alábbi szókészletet, hadiszótárt!

1. atilla	12. kartács	23. svalizsár
2. burnusz	13. kurtály	24. tarack
3. csákó	14. lajbi	25. tarsoly
4. csurapé	15. mozsár	26. toborzás
5. dolmány	16. pakfong	27. tollforgó
6. dragonyos	17. panyóka	28. újoncozás
7. dzsida	18. paszomány	29. ulánus
8. gránátos	19. pika	30. üteg
9. gyutacs	20. röppentyű	31. vértés
10. kápa	21. sabrak	32. vontcsövű
11. karabély	22. spencer	

a) Írjátok le a hadiszótárt alkotó szavak jelentését!

b) Mely szótárak, lexikonok stb. segítségével tudtátok körülírni, megmagyarázni a szavakat?

c) Csoportosítsátok a megismert szavakat jelentésük alapján! Adjatok nevet a csoportoknak!

#### 6. feladat:

(...)

Haza és szabadság, ez a két szó, melyet  
Először tanuljon meg dajkájától a gyermek,  
És ha a csatában a halál éri,  
Utolszor e két szót mondja ki a férfi!

(Petőfi Sándor: A magyar nép)

Az 1848—49-es polgári forradalom és szabadságharc eseményei, az eseményeket befolyásoló személyiségek számtalan művészeti alkotásnak lettek témájává, ihletőjévé.

a) Kutassatok fel ilyen irodalmi, zenei, képző-, ipar- és filmművészeti alkotásokat (szerző, mű-cím stb.)!

b) A gyűjtött anyagot helyezték el az átlalatok készített albumba!

Egy jó tanács ...

... egyetlen könyvet se (tankönyvet se!) csonkítsatok!

Lányok! Fiúk!

Ezt a feladatot önállóan oldjátok meg! Mivel személyes élményeitekről vallhattok, ezért javasoljuk az önálló tevékenységet. Továbbra is ügyeskedjétek!

(...)

Előre hát, oh nemzetem, ne állj meg!

Hogy állanál meg pályád közepén?

Félutadon vagy, fölértél a hegyre,

S könnyű már annak, aki völgybe mén,

Elő, elő a zászlóval kezdedben!

(...)

(Petőfi Sándor: Jött a halál)

Szabadon választott műfaj szabályai felhasználásával valljal nemzeti jelképeinkről (címer, zászló, nemzeti himnusz stb.)!

a) Írd le, hogy mit jelentett számodra a választott nemzeti jelkép! (Egyről írd!) A műfaj keretei között őszintén, lelkesedéssel adjál számot arról, mikor és hogyan kerültél vele kapcsolatba, milyen élményt jelentett számodra az első „találkozás”!

b) A számodra legbecsebb nemzeti jelkép rövid történetének leírásáról se feledkezzél el!

c) Dolgozatod végén tüntesd fel az általad hasznosított, alkalmazott szakcikkek, tanulmányok, könyvek jegyzékét!

Versenyzők!

Sok sikert kívánunk *Petőfi Sándor* máig ható szavaival:

„TALPRA, MAGYAR!”

## Teszt a napközi otthoni neveléssel kapcsolatos szemlélet vizsgálatára

1967-től kezdődő pedagógus pályafutásom alatt lépten-nyomon azt tapasztaltam, hogy az egésznapos nevelés, ezen belül különösen a napköziotthon az oktatás-nevelés mostoha gyermeke. Ennyi idő alatt elvéve sikerült a tömegkommunikáció csatornáin olyan tapasztalatokról tudomást szerezni, amelyek az egésznapos nevelést pozitív megvilágításban mutatják be, annál inkább ösztönölnék az ellentétes vélemények.

Sajnálatos, hogy ezekkel az általánosításokkal zömében egyet kell érteni, még akkor is, ha az iskolák többségében akad 1—2 kiváló napközis nevelő, aki 1—1 év alatt nagyon szép eredményeket ér el csoportja nevelésében. Nagy kár, hogy ezek az eredmények nem folyamatosak több éven át, a napközis élet 4—5 évéből csak 1—2 évre szorítkoznak.

A hiányosságok okai nagyon szerteágazóak, de abban foglalhatók össze, hogy a napköziotthon rangját lebecsülő szemlélet miatt az oktatás-nevelés válságtüneteit az iskolák a napköziotthon rovására próbálják csökkenteni. (Napközis célra épülő termekben oktatás folyik, új napközis csoport indításához kapott első beszerzési keretet tanórai feltételek javítására fordítják, az oktatás elfogadható személyi feltételeit a napköziotthon rovására biztosítják stb.) Egészen az utolsó évekig a napköziotthon mennyiségi fejlődésének legettünk tanúi, de az 1985—86-os évben már megtorpanás mutatkozik a napközis ellátottság arányaiban. Ez a helyzet és a demográfiai hullám mérséklődése jogosít fel arra a reményre, hogy ezután a minőség lassú ütemű fejlődésére számíthatunk. A minőségi fejlődés reménye, az iskolák önállósulása, a szakfelügyelői tevékenység módosulása megkívánja, hogy az egésznapos nevelés területén is képesek legyenek az intézmények önértékelésre, helyzetük reális megítélésére. Ehhez nyújt segítséget a következő teszt, mely a napköziotthonnal szembeni szemlélet megállapítására törekszik.

Ha kitöltéskor olyan kérdés kerülne elő, amire az adott iskolában eddig nem volt példa, akkor elképzelés alapján kell a megfelelő választ megjelölni.

1. Betartják-e a Rendtartás 22. § (4) bekezdését?
  - A) Igen, 5. osztálytól az egyes évfolyamba tartozó napközisek egy osztályba járnak.
  - B) Nem, minden évfolyam napközisei több osztályba járnak.
  - C) Részben betartják.
2. Van-e olyan nevelő a napközi otthonban, aki ezért a munkáért kapott kitüntetést?
  - A) Van.
  - B) Nincs.
3. Milyen a napközis és osztályfőnöki működési pótlékok aránya?
  - A) Közel azonos.
  - B) Az osztályfőnöki pótlék átlagosan legalább száz forinttal magasabb.
  - C) Az osztályfőnöki pótlék alacsonyabb.
4. Milyen mértékben ellenőrzik a napközi otthon naplóit az elszámoláson túl?
  - A) Osztálynaplókkal azonos gyakorisággal.
  - B) A napközi otthon naplóit ritkábban.
5. Csoportfejlesztés esetén mire költik az első beszerzés összegét?
  - A) Változó.
  - B) A napközi otthonra.
  - C) Főleg iskolai (nem napközis) célokra.
6. Milyenek a kétfunkciós szaktantermek?
  - A) Arányosan napközis, illetve tanórai.
  - B) Szaktárgyi túlsúlyú.

7. Milyen a napközi otthon beszerzési kerete?
- Előfordul, hogy egy évben nincs beszerzésre pénz.
  - Csoportonként rendszeresen 1000 Ft alatt.
  - Rendszeresen 1—2000 Ft között.
  - 2000 Ft fölött csoportonként.
8. Ismeri-e az iskolavezetés az egésznapos nevelés vezetői kézikönyvének tartalmát?
- Nem.
  - Igen.
9. Magas csoportlétszám esetén van-e elbíralt elutasítás, vagy a felsős évfolyamokat nyolcadiktól fokozatosan megszüntetik?
- Bizottság elbírálása alapján van elutasítva.
  - Felső évfolyamot szüntetnek meg.
10. Van-e a vezetők között előre megszabott felelőse a napközi otthonnak?
- Van.
  - Nincs.
11. Részt vesz-e valamelyik vezető a napközi munkaközösség foglalkozásain?
- Több év alatt néhányszor.
  - Az alsós munkaközösséghez hasonlóan.
  - Szinte mindegyiken.
12. Megkövetelik-e ténylegesen a hospitálásokat?
- A napközi részéről inkább, mint a tanítók, tanárok részéről.
  - Nem követelik meg.
  - Megkövetelik mindkét részről.
13. Nyári foglalkoztatás esetén hogyan biztosítják a nevelőket júliustól?
- Vállalkozó díjazott nevelőkkel.
  - Díjazott, túlnyomóan kötelezett napközisekkel.
  - Díjazott napközis — nem napközisekkel arányosan, kötelezett nevelőkkel.
  - Díjazás nélkül túlnyomóan napközisekkel.
  - Díjazás nélkül a nyári egyéb elfoglaltságoktól (tábor, továbbképzés stb.) függően.
14. Hány tényleges óralátogatás jut évente egy napközis nevelőre? (Feljegyzés készül, majd megbeszélés követi.)
- A szaktanárokhoz hasonló, legalább 1.
  - A szaktanárokénál kevesebb, de legalább 1.
  - Nem éri el az egyet.
15. Egy hiányzó tanító esetén hol alkalmaznák a nyugdíjas tanítót?
- Napközi otthonban, a napközist „főlviszik”.
  - Tanórai munkára.
  - A napközi személyi összetétele dönti el.
16. Gyakran betegeskedő biológus nevelővel mit tennének?
- Lecserélik a napköziben dolgozó biológussal.
  - Nem tudnak megoldást, tanít tovább hiányzásokkal.
17. Hiányzó tanító esetén hogyan alkalmaznának képesítés nélküli nevelőt?
- Ha a napközis testület egyébként jó, akkor a napközi otthonban, cserével.
  - Az alsós testület jó, a napközis testületben alig van gyakorlott, jó napközis, akkor is valószínűleg napköziben.
  - A nevelőre biznák.
18. Előírás szerint létezik-e fizetett felső tagozatos napközis korrepetálás?
- Nincs.
  - Van.
  - Változó.
19. Szülés előtt álló tanítót szeptemberben lecserélnék-e napköziben dolgozó tanítóval?
- Nagyon valószínű.
  - Semmi esetre sem.
  - Csak ha egyébként stabil, jó a napközi otthoni testület.
20. Törekedtek-e komolyan a felsős napközi tanulás idejének megvédésére?
- Nagyon komolyan megpróbálták.
  - Próbálták, de különösebb erőfeszítések, szervezés nélkül.
  - Nem vették ezt komolyan az iskolában.
21. Ha egy tanító nem tud elég jól tanítani, rábeszélik-e, hogy menjen napközis munkakörbe?
- Nem befolyásolják.
  - Igyekeznek napközibe helyezni.
  - Csak akkor ösztönzik napközis munkakör elvállalására, ha ott stabil, jó gárda van.
- A kérdésekre adott válaszok értékelése a következő:

- |   |                             |                             |
|---|-----------------------------|-----------------------------|
| 1. A = 5<br>B = 2<br>C = 3                    | 2. A = 5<br>B = 2           | 3. A = 3<br>B = 2<br>C = 3  |
| 4. A = 4<br>B = 3                             | 5. A = 3<br>B = 5<br>C = 2  | 6. A = 4<br>B = 3           |
| 7. A = 1<br>B = 2<br>C = 3<br>D = 4           | 8. A = 2<br>B = 3           | 9. A = 4<br>B = 2           |
| 10. A = 3<br>B = 2                            | 11. A = 2<br>B = 3<br>C = 4 | 12. A = 2<br>B = 2<br>C = 4 |
| 13. A = 3<br>B = 2<br>C = 4<br>D = 1<br>E = 3 | 14. A = 4<br>B = 3<br>C = 1 | 15. A = 1<br>B = 5<br>C = 4 |
| 16. A = 1<br>B = 5                            | 17. A = 3<br>B = 2<br>C = 3 | 18. A = 2<br>B = 3<br>C = 2 |
| 19. A = 2<br>B = 4<br>C = 3                   | 20. A = 5<br>B = 2<br>C = 1 | 21. A = 4<br>B = 1<br>C = 2 |

45 pontig: Ahol ilyen szemlélet uralkodik, ott büntetés a napköziotthon felnőttek, gyermeknek egyaránt.

46—50 pont: Sokkal többször döntenek a napközi rovására, mint ahogyan kényeszerülnek. Ebben az iskolában aligha járul hozzá az egésznapos nevelés a tanulók fejlődéséhez.

51—69 pont: Az Önök iskolája sem mentes a napköziotthont kedvezőtlenül befolyásoló szemlélettől. E téren azonban helyzetük jobb az átlagosnál. Valószínűleg nem terjesztői ennek a szemléletnek, de kritikátlanul hagyják magukat általa befolyásolni. Végig kellene gondolniuk, hogy kik, miféle gyerekek járnak zömében napköziotthonba, és mennyi időt töltenek ott. Ebben az esetben valószínűleg több konfliktust vállalnának környezetükkel a napközis gyerekek érdekében. Ha nagyobb arányban volnának a gyerekek napközisek, bizonyára érezhető volna az egésznapos nevelés kedvező hatása egész iskolájuk eredményein.

70—79: Önök útban vannak a nevelőiskola felé. Abban, hogy néha a napközis érdekek nem eléggé jutnak érvényre, nem saját szemléletük, hanem a környezet oktatáscentrikus minősítő rendszere a vétkes. Próbáljanak ennek ellenére nagyobb rangot adni a nevelésnek, és a nevelést komolyan szolgáló nevelési szintereknek: az osztályfőnöki óráknak, az úttörő tevékenységnek és az egésznapos nevelési formáknak is.

79 fölött: Túl szép a helyzet. Félő, hogy nem eléggé őszintén választottak a lehetőségek közül. Ha így van, már az is eredmény, hiszen van önkritikájuk, tudják hibájukat. De ha őszinte volt a kitöltés, akkor Önöknél olyan a napköziotthonos gyerekek élete, vagy rövidesen olyan lesz, hogy pótolni tudja a családi körben nevelkedők élménygazdag gyermekkorát.

## IRODALOM

- [1] Lukács Péter: Az iskolai egésznapos nevelés alakulása. Pedagógiai Szemle, 1985/10. szám, 1024. oldal.  
[2] Eperjessy Gézné dr.: Mire jó az egésznapos nevelés?

SIMON GYULA  
Budapest

## A hazai neveléstudomány néhány sajátossága a két világháború között

### I.

Az első világháború után a hazai neveléstudomány filozófiai alapjai és nevelés-filozófiai irányzatai különféle polgári filozófiai rendszerek, iskolák vonzáskörében, azok árnyékában kelték életre. A hatás többnyire „utánzás”, követés, adaptálás vagy hagyományok folytatása, régi pedagógiai rendszerek továbbfejlesztése, modernizálása formájában nyilvánul meg. Egy-egy fundamentális gondolat, elem kiemelése éppúgy jellemzője a helyzetképnek, mint a különféle irányzatok „vegyítése” két szélső pont, a polgári liberalizmus és a polgári konzervatizmus határai között. Kutatások a bölcsészkarokon, valamelyest a pedagógusképző főiskolákon, egy-két gyakorló kísérleti iskolában folytak, s a különféle pedagógusegyesületek az érdekvédelem, érdekképviselet mellett a szakirodalom művelését is feladatuknak tekintették. A kutatói teljesítmény elemzésekor lényegében az ún. „katedrapedagógusok” életművét kell elsősorban számba vennünk. Kutatóintézet a neveléstudomány művelésére nem létesült, az Országos Közoktatási Tanács mint véleményező és tanácsadó társadalmi testület, vagy akár a Magyar Pedagógiai Társaság ezt a funkciót nem tölthette be.

A különféle jelentősebb polgári filozófiai áramlatok (irracionalizmus, intuicionizmus, neotomizmus, neopietizmus, neokantianizmus, pragmatizmus, egzisztencializmus, szellemtörténet, kultúrfilozófia stb., valamint a gyermektanulmányi, lélektani, reformpedagógiai irányzatok) kisebb-nagyobb mértékben gyors és sokszor invenciózus visszhangra találtak a pedagógia professzorainak — és másoknak is — a munkásságában, s néhányuk szintézisre törekvése az eredetiség értékeivel is gazdagította a magyar neveléstudományt (Fináczy, Nagy László, Karácsony, Imre Sándor, Prohászka, Várkonyi). A szintézisre törekvés a sokféle irányzat ihletésében — a szellemtörténeti módszer lehetőségeitől is inspirálva — eklektikus pedagógiai elméletekkel és művekkel is jelentkezett (Korniss, Weszely, Mitrovics). A neveléstudomány élenjárói nyelvtudásuk révén jól tájékozottak a nemzetközi szakirodalomban, és többéves iskolai gyakorlatuk is van (pl. Fináczynak, Imre Sándornak, Nagy Lászlónak, Karácsonynak, Mitrovicsnak, Várkonyinak), s ez mindig gyermek- és iskolaközelségben tartja pedagógiájukat. Ennek ellenére sem mondhatjuk, hogy akár az iskolai gyakorlatra, akár a kormányzatra meghatározó befolyással lettek volna.

Igényesség, pedagógiai tudatosság és kultúráltság jellemezte — mondjuk — Fináczy, Imre, Kornis, Karácsony, Prohászka, Várkonyi tanítványait, ám a „földön járó gyakorlat” szárnyszegetté tette a repülni vágyó szándékot: a tantervi maximalizmus közös feldolgozás helyett inkább csak a tanítási anyag verbális és sürgetett közvetítésére adott lehetőséget, korlátozott maradt az ismeret képző-nevelő hatása, nőtt a lemorzsolódás, s a mérsékelt eredmény lehangolólag hatott vissza a pedagógiai gyakorlatra. E nehézségek ellenére sem mondhatjuk, hogy a gyakorlat — mely sohasem azonos, vagy teljesen azonos az elmélettel — érintetlen maradt a különféle pedagógiai áramlatoktól, elméletektől és irányzatoktól, melyek gazdagsága és ellentmondásossága

olyan nyugtalanná tették a tárgyalat kor pedagógiáját és nevelésfilozófiáját. A hatás azonban sohasem teljesen egyértelműen csökken, ahogy a tudományegyetemtől, a fő-kusztól területileg távolodunk.

Hazánkban csak a vallásos nevelést (neotomista, neopietista nevelésfilozófiai hát-térrel) tekinthetjük a gyakorlatot átfogó, szinte teljes követelménynek; jelentősnek — bár így is részlegesnek — kell látnunk a reformpedagógia és a gyermektanulmány hatását. A fent felsorolt áramlatok, iskolák korántsem adnak teljes képet a hazai pe-dagógia filozófiai alapjairól, bizonyos hatásmechanizmusokról. Megemlíthetnénk pél-dául Bertrand Russell humanista pedagógiáját, ugyanakkor szélsőséges individualizmus-át, mely aligha kerülhetett el a legképzettebb tanárok figyelmét, hiszen csak a két vi-lágháború között öt fontos művét fordították magyarra.

A tanügyigazgatás, a miniszterek kikérték ugyan a neveléstudósok véleményét (különösen Fináczyét, Kornisét), de inkább csak szervezeti, tantervi kérdésekben. A neveléstudomány alapvető, egyben látványos, Európa szerte forrongásba került kér-déseit, a gyermek státusának diametriális megváltozását az oktatási-nevelési folyamat-ban nem firtatták, jól bevált konzervatív hagyományokat éltettek tovább. Az új neve-lési törekvések, melyek az egyetemi-főiskolai oktatásban, gyermektanulmányban, a re-formpedagógiában — mérsékelt formában — tért nyertek, inkább csak véletlenszerűen, morzsákban kerültek egy-egy oktatási jogszabályba.

A konstellációhoz az is hozzátartozik, hogy a neveléstudósok többsége már kiala-kult, képzett és elismert szakemberként lépi át a Horthy-korszak küszöbét, meghatáro-zóan magával hozva a századforduló, a „második reformkor” tudományos életének liberális, toleráns, objektivitásra törekvő szellemét, megvédve a katedra emberi méltó-ságát, a tudomány tárgyilagosságát a hamis és pusztító eszméktől.

A pedagógiai irányzatok, elméletek adaptálásának így is megvoltak a hazai kor-látai és szempontgátjai. A különféle filozófiai rendszerekhez és áramlatokhoz kapcsolódó pedagógiák közül a marxizmushoz is közel álló *polgári* elméletek, gondolatok nem kerülhettek közvetítésre. Hasonlóképpen: a szovjet nevelésügy tapasztalatai is szigorú politikai „zárlat” alatt voltak, bár rendszerbe foglalt szocialista—kommunista neveléstudományról ekkor még aligha beszélhetünk. A 30-as években a széltében-hosz-szában elterjedt reformpedagógiai kezdeményezéseknek még csak a főlészámolása folyt odakint, s a „makarenkói” pedagógia elmélete és tapasztalatai is vita tárgyát képezték. Ami a hazai illegális és legális marxista szervezetek pedagógiai törekvéseit illeti, ezek leginkább olyan oktatáspolitikai követeléseket tartalmaztak, amelyeket a Tanácsköz-társaság indított a megvalósítás útjára, s váltak munkásmozgalmi hagyománnyá. Nagy László, a gyermektanulmány törekvéseinek beépülése a Tanács hatalom nevelésügyébe a legjobb polgári hagyománnyal való kontinuitást jelzi. Az ellenforradalmi „törés” után ugyanezeket a célokat a progresszió — súlyos helyzetekben is — az ellenzék ál-láspontjáról képviselte —, ám kevés sikerrel, miként ilyen rendszerű és szellemű hazai *neveléstudományról* sem szólhatunk ekkor még. A progressziónak a *nevelésre* nem volt határozott alternatívája, csak az oktatás szervezetét, annak „átjáróit” kívánta átépít-tetni, s a tanulószereget szociális összetételét megváltoztatni, ami az akkori politikai erő-viszonyok mellett reálisnak tűnik, és aligha becsülhető le. A rendszer nevelési „sikerei” részben erre a gyengeségre vezethetők vissza. A szovjet pedagógiával való érintkezési pontokról még el kell mondani, hogy a szakirodalom (s nem csak az „ellenzéki”), a láthatatlan, de „kemény” cenzúra ellenére is adott jó néhány, nagyon is tárgyilagos információt a szovjet iskolákban folyó oktató-nevelő munkáról, annak szervezetéről, elméleti-társadalmi törekvéseiről.

A különféle pszichológiai irányzatok — fejlődéslélektan, behaviorizmus, alaklé-lektan, freudizmus stb. — a gyermek testi-lelki fejlődésére irányítják a figyelmet, és azt az optimizmust árasztják, hogy a gyermek pszichofizikumának, fejlődésének isme-



retében a nevelési problémái is megoldhatókká válnak (sajnos, e remény valóra válása még várat magára). A különféle lélektani iskolák, melyek legtöbbje egzakttudományokra, empirikus anyagra támaszkodva dolgozta ki elméletét, elsősorban az új nevelési irányzatokra hatottak, de egyes tételeik, módszereik „átszivárogtak” a konzervatív pedagógiai rendszerekbe és jogszabályokba is. A *freudizmus* például összetett és erőteljes hatást gyakorolt a reformpedagógiai mozgalomra. Egyfelől a gyermek „belső” erőivel nem számoló nevelésméлет és gyakorlat tarthatatlanságára mutatott rá szemléltető erővel, másrészt igyekezett háttérbe szorítani a nevelési folyamatban a pedagógus szerepét, hogy a gyermek aktivitása, képességei spontán módon bontakozhassanak ki. Az egész reformpedagógiai mozgalom háttérben egyfelől a gyermeki autonómiát támogató neonaturalizmus áll, mely Rousseau nézeteit újította fel, másrészt olyan polgári filozófiai rendszerek húzódnak meg, amelyek a német idealizmusban (Kant, Hegel) gyökereznek, de megtalálhatók benne olyan irracionálista filozófiai áramlatok is, amelyek az intuíciónak, az élménynek, az ösztönösségnek, spontaneitásnak tulajdonítanak jelentőséget.

Több neveléstudósunk a lélektani alapozású, a gyermekre orientált pedagógia vonzáskörébe került, de akadt olyan is, aki kritizálta, nem tartotta diszciplinának, s a reformpedagógia széles körű programjának tartalmi változásaira a hazai nevelésügyet felkészületlennek vélte. Az új pedagógiai törekvésekben ugyanis a tanuló nemcsak tárgya, hanem cselekvő alanya is a nevelésnek-oktatásnak. Maga is kérdez, a hallottakat szellemi függetlenséggel értékeli és alkalmazza. „A produktív munkára indító pedagógusok közelítik meg leginkább az igazi pedagógus fogalmát” — mondja Nagy László. A cselekvés, az érdeklődés, a motiváció az „új iskola”-mozgalom „szentségei” közé kerülnek. Fölmerül a folyamatos képzés és önképzés igénye is: nincsenek végleges ismeretek és tudásanyag, csak „kíváncsiság”, megismerési vágy, a tudás újabb és újabb területeinek felfedezése.

Kornis Gyula kezdetben az értékelméleti idealizmus talaján állva, ellenzi a „Pedagógik vom Kinde aus”, Ellen Key kezdeményezte neonaturalista túlzásait, ám később kiáll a tanulók aktivizálása, a cselekvő tanítás, a munkaiskola elve és módszerei mellett. Lehetséges, hogy eme elismeréshez hozzájárultak Kornisnak az Egyesült Államokban, 1929-es három hónapos tanulmányútján szerzett tapasztalatai is. Bár Imre Sándornak vagy Karácsony Sándornak más ugyan a gondolatrendszere, mint a reformpedagógiáé, mégis felfigyelnek az „új iskola” pozitív törekvéseire, és megértőleg támogatják azt. Ezt mondhatjuk Mester Jánosról és Mitrovicsról is. Elkötelezettjei a mozgalomnak Nagy László, Várkonyi Hildebrand, Kenyeres Elemér, bizonyos értelemben Weszely Ödön is, jóllehet ez utóbbi pedagógiai rendszere a Pauler-féle értékfilozófián alapul. A herbarti hagyományokra építő Fináczy, valamint Prohászka más utakon jár. „Tantervben és módszerben nem lehet a szubjektivismust a végletekig üzni, mert éppen a gyakorlat mutatja, hogy az az iskola teljes szétzüllesztésével jár együtt” — írja Prohászka, aki a művelődő emberrel szemben támasztott *követelményekben* nem ismer irgalmat, miként senki e korban, aki magas szinten műveli a pedagógiát. A gyermeki öntevékenységet és annak (önvezérlésű) mozgását segíteni kell, de ez nem lehet szubjektivistikus, magára hagyott, igénytelen. A vezetés, az irányítás, a pedagógia a pedagógus kezében marad, s ebben egy Fináczy—Kornis—Prohászka-„vonal” kitapintható. Még ha átszüremkedik gondolatmenetükbe egy és más a reformpedagógiából, lényegében kritizálják annak liberalizmusát — legélesebben éppen maga Prohászka. Ő véli leginkább, hogy ennek az irányzatnak nincs saját programja, amikor a hagyományos iskolát frontálisan „letámadja”; az egész oktatást az egyéni kedvtelés, szeszély játékszerévé teszi; munkát hirdet és játékot ad; minthogy minden kezdeményezésnek a tanulókból kell kiindulnia — mondják —, ne a pedagógus, hanem a

tanuló kérdezzen; az irányzat tág kaput nyit mindenféle „éretlen és önhitt fecsegésnek, kapkodásnak és elhamarkodásnak”, és híjával van a legcsekélyebb felelősségnek.

A reformpedagógiai mozgalomnak látható központja továbbra is a Gyermektanulmányi Társaság volt, mely — bár fejlődésének lendülete megtört, s bár nagyra törő célját, hogy az egész közoktatási rendszert, a nevelés elméletét és gyakorlatát a gyermektanulmányozás szellemében alakítsa át, kénytelen volt feladni — nem mondott le arról, hogy aktív, kezdeményező szerepet játsszon a pedagógiai közéletben. Tágítani igyekezett működési területeit, újabb szakosztályokat hozott létre, többek között a gyermekvédelem, a gyermekirodalom és a pályaválasztás ügyének felkarolására. A családi nevelésnek, a család és az iskola termékeny kapcsolatának fejlesztésére 1923-ban megalakította a Szülők Szövetségét. 1925-ben felvette a Magyar Gyermektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaság nevet, átalakította belső szervezetét, létrehozta a kutatómunka ösztönzésére hivatott tudományos (lélektani, orvoslélektani, pedagógiai, neveléslélektani, pályaválasztási) és úgynevezett társadalmi (tehetségvédelmi, gyermekvédelmi, kriminálpszichológiai) szakosztályt. Nagy László halála után (1931), amikor Imre Sándor, majd Weszely Ödön töltötte be az elnöki tiszteket, szociológiai szakosztály is működött.

A reformpedagógiai mozgalomnak — bár az önállóság, kritikai gondolkodásra nevelés, a szubjektivitásra törekvés különösen a 30-as években ellentmond a hivatalos neveléspolitikai előírásoknak — sikerül mégis bizonyos tért nyernie. Ennek számos oka van. A régi rendszerű és elméletű nevelés-oktatás éreztetett, és eredményességét sokoldalúan vitatták. A gyermektanulmány, a fejlődés- és neveléslélektan gyorsan diszciplinává fejlődik, és már az I. világháborút megelőzően ismertté és népszerűvé válik. Ez a hatás a 20-as években is továbbfolytatódik, és elméleti alapul szolgál a rendkívül változatos „tablót” képező különféle reformpedagógiai törekvéseknek. A mozgalom népszerűsítéséhez az is hozzájárul, hogy több élenjáró képviselőjének művét magyarra is lefordítják, továbbá a herbarti formális fokozatok merevsége ellen megsza- porodnak a folyóiratokban a cikkek, tanulmányok. Anélkül, hogy a mozgalomhoz csatlakozást kijelentenék, széles körben népszerűsége tesz szert a munkáltató oktatás, a tanulók aktivizálása, a kedély, az érzelmi nevelés, az élmény, a vonzó légkörű iskola, a pedagógus és diák barátságos, partneri kapcsolata stb. Ugyanakkor a hazai neveléstudomány és nevelésügy sajátos helyzete fékező, mérsékelő körülményt is jelentett a reformpedagógia magyarországi kibontakozásában, és azt jól szabályozott mederben tartotta. (A tantervek, tanmenetek, a vezérkönyvek érvénye továbbra is megmaradt minden támadás ellenére.) Az oktatásügyet jellemző centralizáció, egységesítés — különösen a 30-as években — nem kedvezett a differenciálás — individualizálás, önállóság irányában mozduló kísérletezésnek, újabb elgondolásoknak. A hivatalos neveléspolitikának és a mozgalomnak más és más volt az „emberideálja”, a „szabványokból” összeálló homogén közösség helyett az új nevelés a szubjektum jogait hangsúlyozza. A fékezés, a lassítás a mérsékelt irányába hatott, továbbá a pedagógusképzésben is a történeti hagyományos humán ideál dominált, s az oktatás-nevelés szellemét az érték-elméleti — lényegében kanti — idealizmus hatotta át. A reformpedagógia magyarországi jelentkezésének mérlege: mérsékelt kompromisszum a hagyományos nevelés javára. Nem szabad feledni, hogy Herbart sokkal rugalmasabb volt — a gyermekekhez pedig türelmesebb — mint követői, s rendszeresség nélkül egy tanítási óra (sőt, az oktatási folyamat maga sem) a tömegessé (demokratikussá) váló oktatásügyben aligha vezethet eredményre.

A reformpedagógiai hatásnak van egy vertikális erővonala is. Montessorri hatása jelentős az *óvodai* nevelésre. Az önállóságra, az önkiszolgálásra, játékosra, spontán kifejezésre, természetességre nevelés, az egyéni sajátosságok figyelembevételére megóvta

az intézményt attól, hogy kizárólag iskolára előkészítő, ismereteket halmozó oktatási típusú deformálják, bár ez a veszély ebben az évszázadban végig fennáll.

Az „új nevelés” jelentősebb térhódítása a 6—14 éves korú gyermekek nevelése körében, elsősorban a népiskolában és a polgári iskolában kísérhető nyomon, s az élvonalban a polgári iskolai és a tanítóképző intézeti tanárságot találjuk. A polgári iskolával — jelentősége miatt — a továbbiakban valamivel részletesebben is foglalkozunk. A tanítóképzés szellemét és ezen keresztül a jobban felszerelt népiskolák (a fővárosi községi és a nagyobb városi népiskolák) oktató-nevelő munkáját a reformpedagógia hatása erősebben érinti. Nagy Lászlóék népszerűek lesznek a tanítóképzőkben, tantárgyként bevezetik a gyermektanulmányt. A budai tanítóképző élén *Quint József*, majd *Molnár Oszkár*, a képző gyakorlóiskolájában *Drozdy Gyula*, a Fővárosi Pedagógiai Szemináriumban *Stolmár László* tankönyveikkel, publikációkkal, szerkesztői munkásságukkal országos hatást váltanak ki az új nevelés, a gyermektanulmány népszerűsítésében. Ez a szellem járja át az 1925-ös népiskolai tantervet — melyről Nagy Lászlónak pozitív véleménye volt — és az 1932-es *utasítást*. A kor tantervi irányzatával ellentétben, a népiskolai tanterv — de az egész reformpedagógiai mozgalom is — a művelődési anyag reális méretezését (melyben az anyag nem „temeti el” a célokat) és komplexitását írja elő, miért is a természettant, természetrajzot, vegytant, gazdaságtant és háztartástant „természeti és gazdasági ismeretek” néven egyetlen tantárgy keretébe fogja. A kísérlet, a kutatás (gyermeki fölfedezés), a megfigyelés favorizálása a természettudományos oktatás szerepének növekedéséhez vezet. Az aktivizálódó módszerek módosítják a tanító és a tanítvány közötti kapcsolat jellegét, szellemét, az autokratikus vezetési módszereket. A személyiséghez, szubjektumokhoz, az életkorhoz jobban alkalmazkodó nevelési módszerek, a belső motiváció fokozzák a nevelőhatást. A munkára nevelés szerves beépülése az oktatási folyamatba, életszerűbbé teszi a konzervatív hagyományokat folytató verbális, egyoldalúan intellektuális „oktatóiskolát”.

(Folytatjuk!)

#### JEGYZETEK

[1] Egy nagyobb tanulmány része.

[2] Prohászka Lajos: Az oktatás elmélete. Bp., 1937, 15., 38. o.

[3] Uo. 38. o.

## Mutatvány a magyar nyelv és irodalom tanításához készülő stilisztikai ábécéről

A nyelv- és irodalomtudományok művelői, valamint az anyanyelvi nevelés és oktatás különböző területein, iskolai fokozatain dolgozó szakemberek, pedagógusok jól tudják, de lépten-nyomon tapasztalhatja közéletiségünk is, hogy mekkora az igény az anyanyelvi műveltség fejlesztését segítő különféle kiadványok iránt.

Különösen nagy az érdeklődés az olyan, elsődlegesen oktatási célú segédletek iránt, amelyek a szépirodalom nagy anyagából kiválasztott alkotások, szemelvények, részletek segítségével a szóbeli és az írásbeli kifejezőképesség javításának, a mondani-  
való igényes, szép megformálásának szempontjait, tehát a stilisztika tárgykörébe tartozó tudnivalókat állítják a középpontba.

Az elvárások érthetőek, jogosak. A stilisztikai ismeretek ugyanis tudvalevően mind a nyelvtan, mind pedig az irodalom (más tárgyról itt nem beszélve) illetékességi körébe beletartoznak, s így egyaránt érintik nemcsak a nyelvtan- és az irodalomtanítás anyagát, hanem az anyanyelvi nevelés egész rendszerét, az oktatás folyamatát, s természetesen metodológiáját is.

Napjainkra örvendetesen meg is szaporodtak a stilisztikai, retorikai tudnivalók iránti igények kielégítését célzó művek. Csupán az elmúlt évi, szorosan vett választék-  
ból szemelgetve is, gazdag anyag áll az érdeklődők rendelkezésére. 1988-ban jelent meg például a kiváló kolozsvári tudós, *Szabó Zoltán*, korszerű ismereteket nyújtó *Szövegnyelvészet és stilisztika* című könyve (Tankönyvkiadó, Bp.), vagy *Szabó G. Zoltán és Szörényi László Kis magyar retorika* című munkája (Tankönyvkiadó, Bp.), s ekkor került a főiskolai tanárképzés szolgálatába *Gáspári László Stilisztikája* is (Tankönyvkiadó, Bp.).

A közoktatás, elsősorban az általános iskola igényeit szem előtt tartó stilisztika azonban mindeddig nem készült. Igaz, az általános iskolai nevelés és oktatás tervében stilisztika elnevezésű tárgy nem is szerepel. De ott van az irodalom, a sok szép népi és műköltészeti alkotás, s persze a többi művészeti tárgy anyaga is. S a tankönyvekben ott vannak a művekhez elszórtan illeszkedő stilisztikai tudnivalók, fogalmak és magyarázatok. A velük kapcsolatos kérdések megvilágítása, az aktuálisan előforduló stíluszajátosságok tisztázása könnyű és gyors tájékoztatást nyújtó forrás nélkül esetenként háttérbe szorulhat, vagy legalábbis sok időt vesz el tanártól, diáktól egyaránt. Pedig nem kétséges: gyermekeink kifejezőképességét, művészetek iránti fogékonyságát ezen az iskolai fokon kell legalább megalapozni.

Ezek a megfontolások és igények hívták életre *R. Molnár Emma* és *Vass László* kézikönyvét, a Módszertani Közlemények Könyvtára 11. kiadványaként rövidesen megjelenő *Stilisztikai ábécét*. Ez, a magyar nyelv és irodalom tanításához készülő, sajtó alatt álló munka a lexikográfia műfajába sorolható, s szerzőinek szándéka szerint szervesen kapcsolódik az anyanyelvi nevelés és oktatás rendszeréhez, s remélhetőleg teljesebb is teszi majd a hasonló témájú kiadványok imént inkább csak jelzett sorát.

A vázolt igények, követelmények közismertek, tehát nem újkeletűek. S megvoltak persze a Stilisztikai ábécé előzményei is. Elkészítésének gondolata Benkő László professzor nevéhez fűződik, s a 70-es évek közepe tájára megy vissza. Megvalósításához tervezet is készült, ennél többre azonban akkoriban objektív okok miatt nem tellett.

Időközben új tankönyvek, alap- és korrekciós tantervek készültek, s némiképp

megváltoztak, mondhatni, inkább csak a realitásokhoz igazodtak a kézikönyv felépítésének szempontjai is. A tárgyalt irodalmi művek írói szótárszerű feldolgozását előtérbe állító, tervezett stíluszótárból a tárgyalt stilisztikai fogalmakat szótárszerűen rendszerező és általános iskolai olvasmányanyaggal szemléltető stilisztikai ábécé valósulhatott meg. Az irodalmi olvasmányok szótári feldolgozásának feltételei, lehetőségei ugyanis ma sincsenek meg. De erre talán szükség sincs. S egy anyagát a stilisztikai kategóriák köré szervező segédlet alighanem könnyebben is kezelhető diákok, tanárok részéről egyaránt.

A cél és a lehetőségek természetesen megszabták a Stilisztikai ábécé címszavainak és szemelvényeinek kiválasztási elveit is.

A címszavak túlnyomó többsége a hagyományos stilisztika alapvető terminus technikus. Listájuk a felső tagozatos tankönyvek alapján széles körű szakmai tapasztalatok és módszertani, pedagógiai szempontok figyelembevételével állt össze. A címszójegyzékre minden olyan terminus technikus felkerült, amely a stilisztika és a stílus lényegéhez így vagy úgy hozzátartozik, s amelynek ismerete és/vagy alkalmazása ezen az iskolai fokon a tantervi előírásoknak megfelelően a tanulóktól elvárható. Közöttük természetesen szép számban találhatók olyanok, amelyek gyakorlatilag más keretben vagy megközelítésben is tárgyalhatók, de jellegüknél fogva számottevően befolyásol(hat)ják a stílus alakulását, vagy szoros összefüggésben állnak a stilisztikával (alliteráció, jó hangzás, zeneiség, poétika stb.). Bizonyos fogalmak (esztétika, irodalomtudomány, tartalom és forma stb.) főként módszertani (ritkábban terjedelmi) ok miatt nem szerepelnek a címszavak között, más kategóriák (biedermeier, népetimológia stb.) pedig egyszerűen azért, mert nem tartoznak bele az általános iskolában tanítandó, elsajátítandó ismeretek rendszerébe. A legfrissebb kutatási eredmények, irányzatok műszavai (globalitás, stíluskohézió stb.) hasonló okok miatt maradtak ki a szótárból.

A címszavak, s velük a tárgyalt stilisztikai jelenségek rendszerének áttekinthetőségét adott esetben összevonások, esetleg fogalmi elhatárolások könnyítik. Hasonló jelleggel elvileg természetesen további operációk is elképzelhetők (el is végezhetők) a címszólistán; határt gyakorlatilag a szócikkek viszonylagos önállósága és egyszerűsége vagy éppen zsúfoltsága von. Utaló címszók sem a több fogalmat magyarázó, sem pedig a több szóból álló címszókra vonatkozóan (terjedelmi okokból) a szócikkek között nem szerepelnek. A tárgyalt stilisztikai fogalmakat megnevező műszavak visszakeresését, a köztük való eligazodást a könyv végéhez függelékelte mutató segíti elő. A mutató (kisbetűs szedéssel) utaló címszókat is tartalmaz, s természetesen a lapszámokat is feltünteti.

A szócikkek az irodalmi olvasókönyvek és a hagyományos stilisztikák meghatározásaival összhangban vannak megszövegezve. Az értelmezések és a szócikkeken belüli tagolások a tanulók életkori sajátosságainak, gondolkodásának körültekintő mérlegelésével az egyszerűség, világosság, áttekinthetőség jegyében készültek. Magától értetődik: ezek a szempontok, törekvések nem mehettek a definíciók érvényességének, helyességének és pontosságának rovására. Még akkor sem, ha ezzel egyik-másik szócikk komoly erőpróba elé állít(hat)ja a tanulókat.

A meghatározásokat csaknem minden esetben példák, szemelvények követik. A szócikkek feldolgozását (a nehezebbekét is) tehát megkönnyíti, hogy a definíciók és az idézetek kölcsönösen értelmezik vagy igazolják egymást.

A szemléltető példák száma az értelmezett fogalom jellegétől függően szócikkenként eltérő. Egyes címszavak, meghatározások (diáknyelv, ellentét, fokozás, nagyítás, túlzás stb.) megvilágításához néhány, esetleg egy-két idézet is elegendőnek látszott, másokéhoz (hasonlat, jelző, metonímia, szimbólum stb.) viszont jóval több szemel-

vényre volt, sőt lenne szükség. Esetenként ugyanis előfordulhat, hogy az értelmezett fogalom tartalmát, terjedelmét a megvilágító példák teljes egészében nem fedik le.

A 118 címszót, illetőleg meghatározást összesen 392 idézet teszi élővé. Az idézetek kiválasztása az irodalmi olvasókönyvek és az alapvető dokumentumok által megszabott lehetőségek szerint közel négyezer cédula megrostálásával történt. A szótár szemelvényanyagát irodalmunk tartalmilag is kiemelkedő, nevelő hatású és nyelviileg is példamutató alkotásaiból való szemléletes, találó részletek teszik ki. Ezek, különösen a remekművekből származók, érthetően, egyszerre több terminus, illetőleg meghatározás megvilágítására is alkalmasak, felhasználhatók, de egy-egy idézet többnyire csak egyszer fordul elő. A szemelvények zöme, körülbelül háromnegyed része az irodalmi olvasmányok egységesen tanítandó törzsanyagából került ki, fennmaradó hányada pedig a kiegészítő irodalomból. Beszélt köznyelvi, valamint más művekből vett példákkal elvi és gyakorlati megfontolásokból csak kivételesen éltünk.

Egy-egy szócikken belül az idézeteknek a feldolgozandó olvasmányok sorrendjét követő elrendezése gyakorlatilag megoldhatatlannak bizonyult. Ehelyett többnyire az egyszerűbbtől az összetettebb felé haladás vagy az arányosság elve érvényesül. Adott esetben ez azt jelentheti, hogy mondjuk egy 7. osztályban vizsgálandó kategóriát, stíluszajátosságot olyan részlet is szemléltethet, amellyel már korábban megismerkedhettek a tanulók, de olyan is, amellyel majd csak a 8. osztályban találkozhatnak. Az idézetek osztályonkénti megoszlását persze a feldolgozandó anyag hangsúlyviszonyai is befolyásolták.

A szótárba végül is 43 alkotó (egynek véve ebből a népköltést) 146 (111 verses és 35 prózai) művéből kerültek szemléltető példák. A példák olvasókönyvek szerinti megoszlása így fest: az 5. osztályos könyvből 61, a 6.-osból 101, a 7.-esből 164, a 8.-osból pedig 66 szemelvény szerepel a kézikönyvben. A legtöbbször idézett alkotók: Arany János, Petőfi Sándor, Ady Endre, József Attila, Mikszáth Kálmán, Vörösmarty Mihály, Csokonai Vitéz Mihály stb. A szerzők és a példák, illetőleg az idézett művek visszakeresését a tárgymutatóhoz függesztett Névmutató és címjegyzék könnyíti meg.

A szócikkek szerkezete tehát így alakul: a betűrendi helyén (alkalmasint latin megfelelővel és/vagy fordítással együtt) szereplő címszót rövidebb vagy részletesebb értelmezés követi, ezután szemléltető példák állnak, majd pedig utalás található a szóban forgó szócikkkel ilyen vagy olyan kapcsolatba hozható más címszavakra. Néhány szócikkhez és/vagy idézethez illusztrációk illeszkednek.

A Stilisztikai ábécé készítésekor, anyagának összeállításakor, láthatóan, számos szempontot igyekeztünk tekintetbe venni, illetőleg érvényesíteni. Meglehet, az igényeknek, elvárásoknak maradéktalanul nem is sikerült megfelelni. Érvek és persze ellenérvek sokasága sorakoztatható fel a címszavak kiválasztásának alapelveivel, rendszer-(ezés)ével, de még az utaló címszók körével és elhelyezésével kapcsolatban is. Kifogás illetheti a szócikkek felépítését, nyelvezetét, a szemelvények gyűjteményét, olvasókönyvek műfajok vagy éppen eredet szerinti megoszlását, egyáltalán a példák szemléltető erejét. Ezzel párhuzamosan felmerülhet az igény egy-két műalkotás komplex nyelvi-stilisztikai elemzése iránt. Észrevételek hozhatók fel a művek, művészeti ágak és tárgyak koordinációjával, a címszavak stilisztikai szintek szerinti vagy tematikus csoportosításának elhagyásával, a bibliográfiai tájékoztató mellőzésével, esetleg az anyaghoz illeszkedő illusztrációk szervességével összefüggésben is, és így tovább.

A Stilisztikai ábécé továbbfejlesztésének perspektíváit tehát nagyjában-egészében láthatni. A munkát az igények és a lehetőségek összehangolásával folytatjuk, amíg egy gazdagabb, teljesebb változat közrebecsátása megtörténhet. Támogatásukért, tanácsaikért, segítőkész észrevételeikért ezúton szeretnék köszönetet mondani a munkatársak nevében is J. Soltész Katalinnak és Benkő Lászlónak.

A készülő Stiliztikai ábécé-be kissé részletesebb betekintést a következő szócikkek bemutatásával kívánok nyújtani.

**JELZŐ** (gör. epitheton). — A mondatrészek közül a legnagyobb stilisztikai jelentőségre tett szert. Az ábrázolás, a jellemzés pontossága, a stílus szemléletessége, festői-sége és élénksége nem utolsósorban az alkalmazott jelzőktől függ. Stílusértéke főként a minőségjelzőnek van, a mennyiségjelzőnek már kisebb (1. Számnév), a birtokos jelzőnek meg alig. A jelző stílushatása abból adódik, hogy ráirányítja a figyelmet egy bizonyos (az író által fontosnak tartott) tulajdonságra, jellemvonásra. Ezt csak növeli a gyakori képszerűség, s az esetleges zeneiség.

A stilisztikában általában háromféle minőségjelzőről beszélhetünk.

1. A megkülönböztető, meghatározó jelző — valamely személy vagy dolog jellemző, azt mástól megkülönböztető sajátosságát emeli ki. Jelentős szerepe van a pontos, hű ábrázolásban és jellemzésben. Elhagyása megváltoztatja, sőt értelmetlenné is teheti a mondanivalót. Minden stílusban megtalálható. Pl.:

*A ház mellett van a deszkából tákolt nyári  
konyha...*

(Sütő A.: Anyám könnyű álmot ígér)

2. A festői vagy költői jelző nem szűkíti le a jelzett szó értelmét, a mondanivalót elhagyása sem változtatja meg. Célja az, hogy a kifejezést szemléletessé, hangulatossá, széppé tegye. Igazi területe a költői stílus, de a köznyelvben is előfordul. Lehet szemléleti vagy hangulati jellegű.

Szemléleti jellegűek a következők:

*A te édős anyád őt elvitette,  
Feneketlen tóba belé is vetette. —  
(Kádár Kata)*

*Szörnyű vendégoldal reng araszos vállán,  
(Arany J.: Toldi I.)*

Hangulatiak:

*Az fölföldet bírják az kevély nimródok,  
Szerémséget bírják az fene törökök.  
(Bornemisza Péter: Siralmas énnéköm)*

*Szemeid szép ragyogása,  
Eleven hajnali tűz,  
(Csokonai V. M.: Tartózkodó kérelem)*

A jelző lehet szókép is (l. ott). Ilyenkor érzelmileg még telítettebbé, hangulatosabbá válik. Pl.:

*Holott náddal ringat,  
holott csobogással,  
kékellő derűvel,  
tavi csókolással.  
(József Attila: Ringató)*

... *Mig tebenünk volt, mindig megcsodáltam, hogy villás fejét ügyesen félrefordítva minő találékonyssággal igazodik az ajtó méreteibe.*

(Sütő A.: Anyám könnyű álmot ígér)

3. Állandó jelzőről akkor beszélünk, ha a jelző és a jelzett szó kapcsolata állandóvá válik a nyelvhasználatban vagy egyes művekben. Pl.:

... ballottad-e birét az igazságos Mátyás királynak?  
(Móricz Zs.: Fillentő)

A stílushatást befolyásolhatja a jelző szófaja is.  
Az igenévi jelző költői erejét például növeli az, hogy nemcsak festői hatású, hanem igei természeténél fogva mozgást is visz az ábrázolásba. Pl.:

*Te tünde fény! futó reménység vagy te,  
forgó századoknak ritka éke:  
zengő szavakkal s egyre lelkesebben  
szóltam hozzád könnyüléptű béke!*  
(Radnóti M.: Himnusz a békéről)

Különbség van a főnévi és a melléknévi jelző között is. A főnévi jelző határozottabban, erősebben mutat rá az illető jellemvonásra. Pl.:

*valami ritmust  
dobolt az ujjam,  
monoton, messzi  
ütem-zenét,*  
(Illyés Gy.: Cserepező)

*öltöztess tündér-pirosba,  
(Nagy László: Tűz)*

METAFORA (gör. 'átvitel') — a szóképek egyik fajtája, közöttük központi szerepe van. Olyan szókép, névátvitel, amely két fogalom közt fennálló tartalmi (külső) vagy belső, ritkán funkcióbeli hasonlóságon vagy hangulati egyezésen alapul.

Külső hasonlóságon alapuló metafora a következő:

*Szeme, mint az acél, a szikrát úgy bányja,  
Útni készül ökle csontos buzogánya;*  
(Arany J.: Toldi II.)

Az alábbi metaforának belső hasonlóság az alapja:

*Azzal a két farkast az ölébe vette,  
Az öreg nyoszolya szélire fektette,  
Így beszélve nékik: „tente, tente szépen:  
A testvérbátyátok fekszik itten épen.”*  
(Arany J.: Toldi VI.)

Ez pedig hangulati egyezésen alapul:

*Pajkos gyermek a sors, csak úgy játszik véle.*  
(Arany J.: Toldi IX.)

A metafora stílushatása abból adódik, hogy a kifejezendő (azonosított) fogalomra, jelenségre átvisszük a kifejező (azonosító) fogalom, jelenség sajátosságait, s ezzel egy névbe sűrítve, tömörítve egyszerre két, egymástól távol eső dolog jelenik meg a tudatunkban. Pl.:

*Elfeküdt már a nap túl a nádas réten,  
Nagy vörös palástját künn bagyá az égen,*  
(Arany J.: Toldi V.)



A naplementének ebben a színpompás metaforájában a kifejezendő (azonosított) fogalom: *a nap alkonypirja, a vörös színű alkonyi napsugarak, a kifejező (azonosító) pedig egy ruhadarab: a palást.* A két jelentés egyidejűleg hat, s ez belső gondolati mozgást, feszültséget idéz elő az olvasóban. A két fogalom kölcsönhatásának ebben a folyamatában a metafora tagjai új értelmi és hangulati jegyekkel gazdagodnak, érzelmileg telítettebbé, kirajzoltabbá válnak.

A metaforákat eredetük, céljuk és alakjuk szerint csoportosítjuk.

Eredetük szerint vannak:

1. Köznyelvi metaforák, például:

*A szöllőszemben alszik így a bor  
abogy te most mibennünk rejtezel.*  
(Radnóti M.: Himnusz a békéről)

2. Költői vagy művészi metaforák, például:

*Kip-kop, zene az élet, muzsika,  
láng ég a fákön, a bokor zöld oltár.*  
(Kosztolányi D.: Kip-kop, köveznek)

A költők olykor köznyelvi metaforák megújításával alkotnak képeket. A *homlok barázdái* kifejezést például így frissíti fel Arany János:

*Homlokát letörli porlepelt ingével:*  
Mélyre van az szántva az élet-ekével.  
(Arany J.: Családi kör)

Célja szerint a metafora (különösen a költői) lehet:

1. Szemléleti — ez főként elképzeltetni, ábrázolni akar, például:

*Megbú a fázós kis meleg,  
vadgesztenyék gyertyái  
fénylenek.*  
(Radnóti M.: Naptár)

2. Hangulati — ha bizonyos érzés, hangulat felkeltése a célja. Pl.:

*A hatalmas szerelemnek  
Megemésztő tüze bánt.  
Te lebetegs irja sebemnek  
Gyönyörű kis tulipánt!*

A szemléleti és a hangulati elemek azonban legtöbbször egyesülnek a képben. Pl.:

*Férfikor jön az ifjúságra,  
életed gyümölcsös ága,  
(Juhász F.: Rezi bordal)*

Alakjuk szerint kétféle metaforát különböztetünk meg:

1. Teljes (kéttagú) metafora — a kifejezendő (azonosított) és a kifejező (azonosító) fogalom nevét egyaránt feltünteti. Pl.:

*... A füstfellegecskében nagyapám arcát lá-  
tom, szakállának a szírását érzem a homlokomon.  
Fehér virág a szakálla.*  
(Sütő A.: Anyám könnyű álmot ígér)

2. Egyszerű (egytagú) metafora — ez csak a kifejező (azonosító) elemből, magából a képből áll (a kifejezendő fogalmát tehát hozzá kell érteni). Pl.:

*Csillagokat rúgott szilaj paripája,*  
(Petőfi S.: János vitéz 7.)

A metaforák stilushatása aszerint is változik, hogy a kifejező, vagyis a metafora milyen szófajú szó. Példák:

Igei metafora:

*Ezüst derűvel táz a nyír*  
*Egy szellőcskét és leng az ég.*  
(József Attila: Nyár)

Főnévi metafora:

*... Aznap már falkában jöttek a sárszínű felbők*  
*északnyugat felől, vastag csimbókjaikat földig*  
*lógatva, nehez farkaikat végigbúzták a tar erdő-*  
*kön, mintba a bavat akarnák kifejésülni magukból.*  
(Déry T.: Simon Menyhért születése)

Melléknévi metafora:

*Nap alattam, nap fölöttem,*  
*Aranyos, tüzes felbőben,*  
*Lenn a fénylő víztükörben.*  
(Vajda J.: Nádas tavon)

L. még: Szókép:

**SZÓLÁS** — szorosabb vagy lazább kötöttségű állandó szókapcsolat, amely állandó vagy változtatható nyelvi elemekből különböző nagyságrendben rögzült, története során eltérő mértékű teljes vagy részleges jelentésváltozáson ment át, és expresszivitás (l. Szójelentés, expresszivitás) tekintetében is különböző fokozatokba sorolható. Sokuknak gazdag a hangulati tartalma; a köznyelv számára többnyire elemezhetetlenek, és változatokban élnek. Pl.:

*... mert Döbrögi fűhöz*  
*Fához kapkoda, és akit csak ajánlani tudtak,*  
*Bárba kerékgyártó, lóorvos, marhakuruzsló*  
*Volt is, kinjában mind megballgatta tanácsát.*  
(Fazekas M.: Lúdas Matyi 3.)

(A kiemelt szólás jelentése: 'bajban, veszélyben minden eszközt megragad, hogy szorult helyzetéből kiszabaduljon'.)

*De felült Lackó a béresek nyakára,*  
*Nincs, ki vizet merjen bosszú csatornára.*  
(Arany J.: Toldi I.)

(A szólás jelentése: 'munka helyett csak heverésznek a nyári melegben'.)

*Könnyű nekik ott szerényen*  
*Megáruelni egy gyékényen;*  
(Arany J.: A fülemile)

(Jelentése: „megférnek egymással”.)

... a gózoni szűcs olysfélét mondott a minap itt jártában, hogy ebben a dologban, ha nem volna lakat az ő száján? ...

(Mikszáth K.: A néhai bárány)

(A szólás jelentése: „nem szabad szólnia”.)

De nekem fúrta valami az oldalamat:  
Móricz Zs.: Hét krajcár)

(A szólás jelentése: „kínzott a kíváncsiság”.)

L. még: Állandósult szókapcsolat.

Remélhető, hogy a Stiliztikai ábécét jelenlegi formájában is haszonnal forgathatják diákjaink, esetleg nem csak ezen az iskolai fokon.

VASS LÁSZLÓ

---

## Levél a szerkesztőségnek, levél a szerzőnek

TISZTELT SZERKESZTŐSÉG!

Kedves Büki Pálné!

A Módszertani Közlemények 1988. év 28. évfolyam, 4. számában olvastuk Büki Pálné: Egy könyv- és könyvtárhatalmi felmérés elemzése című cikkét. Ebben a szerzőnk kéri a kollégák reagálását írására.

Munkánkhoz sok segítséget adott, amit ezúton is köszönünk.

Tantestületünkben 1988 tavaszán fogalmazódott meg, hogy könyvtárunk „holtponton” van, nagyobb figyelmet kellene fordítanunk rá. Első lépésként méltó helyet biztosítottunk a könyvtárnak, úgy, hogy jelenleg egy olvasó-, egy kölcsönző- és egy tanári olvasóhelyiség áll tanulóink és tantestületünk rendelkezésére. Második lépésként egy felmérést végeztünk tanulóink körében. Erről később majd részletesen. Harmadik lépés volt az őszi nevelési értekezlet, melynek témája volt „Könyvtárunk múltja, jelene és jövője”. Itt értékeltük a felmérést is, melyet az értekezlet előtt 2 héttel végeztünk. Hipotézisünk a következő volt: Ha kollégáink elméleti felkészítése mellett gyakorlati konzekvenciákat is levonunk, könyvtárunk nemcsak külső, de belső tartalmi felújítását is elérhetjük.

A vizsgálathoz kérdőívet használtunk ankét-módszerrel.

**Kérdéseink:**

1. Szerinted, mire jók a könyvtárak?
2. Voltál már könyvtárban?
3. Mely tantárgyakra építhető be a könyvtár, s mely pedagógusok igénylik is azt?
4. Az iskolai könyvtárat miért szeretik tanulóink, illetve miért nem használják?

5. Tanulóink igényeire szeretünk volna fényt deríteni. Esetleges könyvtárfejlesztés esetén milyen könyveket vegyen könyvtárosunk? Az eredményekről csak röviden.

A fóliákat, a teljes részletezést szívesen közreadjuk, amennyiben igény lesz rá. 18 osztály 450 tanulóját kérdeztük meg. Az 1—2. osztályosok kivételével a 3—8. osztályosokat. Osztályfőnökük és magyar szakos tanáraink segítségét kértük, hangsúlyozva, hogy diákjaikat egyáltalán ne befolyásolják, ne magyarázzák a kérdéseket.

Az 1. feladatban 4 funkciót emeltünk ki, amelyet a könyvtár betölt:

- a) ismeretátadó, művelődést szolgáló,
- b) gazdasági funkció,
- c) hiánypótló funkció,
- d) szabadidő eltöltését segítő.

A válaszokban már a 3. osztályosok is jól látják mind a négy funkciót, de ezek közül 1—1-et emelnek ki, amely őket megragadta. 6. osztálytól ötvöződnek a funkciók. 8. osztályban néhány tanuló együtt is említette a négy funkciót.

Gyakori válasz: „a könyvtár kölcsönzésre való; ha nekem nincs, elolvashatom, ami meg-tetszik; többen is könyvhöz jutnak, mert így olcsóbb; kevés otthon a hely...”

A 2. kérdésben megnyugtató eredményt kaptunk. Tanulóink 52<sup>0</sup>/<sub>0</sub>-a jár iskolai, s 52<sup>0</sup>/<sub>0</sub> jár más könyvtárba. Ezek egy része kettős könyvtártag. 9<sup>0</sup>/<sub>0</sub> nem volt még könyvtárban. 7—8. osztályosok inkább más könyvtár tagjai, bár használják az iskolait is.

A 3. kérdésre adott válaszokban jól látható volt, hogy magyarból, történelemből, földrajzból, környezetismeretből nagyon gyakori a könyv-

vet igénylő feladat, illetve az ajánlott könyv. A biológia, a kémia és a fizika is jó helyet tölt be ebből a szempontból.

A 4. kérdést kétféleképpen értelmezték tanulóink. Általában is jónak tartják az iskolai könyvtárat, de a mienket is dicsérték. Nagyon sokat számít könyvtáros pedagógusunk remek kapcsolata tanulóinkkal. Kérjük is jogos volt, amikor a régit kicsinek, zsúfoltnak tartották. Az újba kazettákat, lemezeket és idegen nyelvű könyveket is várnak.

Az 5. kérdésben adott listákat átadtuk könyvtárosunknak, használja ő belátása szerint. Bár, meg kell jegyezni, hogy a könyvtárban mind szerepelt, esetleges példányszámemelésre lesz szükség.

Egyértelműen fogalmazódott meg, hogy a könyvtár jó, szükség van rá, s nagyobb figyelmet igényel!

Hogy ne kampányszerűen végezzük munkánkat, vizsgálatunkat másfél év múlva megismételjük, kibővívte olvasottsági szintvizsgálattal.

**A) iskolában**

soha,  
néhányszor,  
gyakran.

**B) másiban — pl. kerületiben**

soha,  
néhányszor,

3. Írd le azokat a tantárgyakat, amelyekhez a legtöbb könyvhasználati feladatot kaptad!

magyar nyelvtan,  
magyar irodalom,  
történelem,  
matematika . . .

4. Szerinted jó-e az iskolai könyvtár?

Igen. Miért?  
Nem. Miért?

5. Milyen könyvek kellenek feltétlenül a könyvtárba?

A 3. és az 5. kérdést az említett cikk 4. és 11. kérdéséből vettük át.

*Célunk kérdésenként:*

1. Általánosan látják-e tanulóink a könyvtár helyét, szerepét életünkben?

Mit tudnak a 9 és mit a 14 éves tanulók a könyvtár hasznáról?

2. Tudni szeretnénk volna, hogy tanulóink mennyit voltak könyvtárban, gyakori vagy esetleges látogatók.  
gyakran.

Kiemelten figyeltük a könyvtárban még sohasem járó gyerekeket.

Tisztelt Szerkesztőség! Kérjük Önöket, hogy levelünket továbbítsák Búki Pálné kollégánk-nak is, hát ha mi is segítjük további munkáját! Közreműködésüket köszönjük.

ACSAY JUDIT

az V. kerület, Szemere utca 5. sz.  
Általános Iskola pedagógusa.

NY. A. LJUBIMOVA

## Fonetyicseszka az aspekt obscsenyija na nyerodnom jazike

Vannak könyvek, amiket valójában nem is elsősorban magyar szakembereknek szánunk a szerzők, mégis nekünk szólnak. Ilyen munka Nyina Alekszandrovna Ljubimova: *Az idegennyelvi kommunikáció fonetikai aspektusa* című műve, ami a hazai iskolai és iskolán kívüli oroszoktatás számára sok újat és hasznosat adhat a nálunk rendkívüli mértékben alábecsült fonetikai ismeretek szakszerű és eredményes nyújtásának igen nehéz folyamatához.

A szerző a Leningrádi Állami Egyetem neves oktatója, kutatója, nem ismeretlen a szakirodalom olvasó hazai orosz tanár számára, hiszen Az orosz kiejtés tanítása című önálló munkája 1982-ben már második kiadást ért meg. Ljubimova a magyarországi fonetikai-fonológiai kutatásoknak is a kitűnő ismerője, a legutóbbi (1986-os, budapesti) MAPRJAL-kongresszus egyik résztvevője és vitavezetője volt.

Ljubimova könyve azért is figyelemre méltó nálunk, mert a címben jelölt témát a finn— orosz kétnyelvűség (bilingvizmus) tudományos igényű kutatása keretében dolgozza fel. Éppen ezért a szerző számos megállapítása — az oroszul „mesterséges” kontaktusba lépő finn nyelv folytán — a hazai oroszoktatás egyik-másik fázisa szemszögéből akceptálандónak tekinthető. A vonatkozó-illetékes hazai metodika a Ljubimovához hasonló alaposágig és koncepcióig a mai napig se jutott el különféle objektív és szubjektív okok miatt.

A könyv 4 fejezete mellett igen sokat adhat az olvasónak a Bevezetés (Az idegennyelvi beszéd fonetikai megformálásának pszicholingvisztikai kérdései, 3—24. lap), amelyben a szerző kifejti, hogy az idegen nyelvű kommunikáció pszicholingvisztikai szempontból — L. V. Scerba, illetve U. Weinreich teóriája alapján —

*nyelvi kontaktus*, amely során a beszélőben, illetve a hallgatóban legalább két nyelv van jelen, ilyen vagy olyan fokon és formában (általában az anyanyelv és a tanulóval célnyelv). Ebből következik, hogy az idegennyelv tanulása-kor két nyelv fonológiai rendszere is kontaktusba kerül egymással, s az érintett két fonológiai rendszer tudományos igényességű, korrekt felvázolása rögtön segít a célnyelvben várható hibák *prognosztizálásában* a fonetikai-fonológiai *interferencia* érvényesülése következtében. A célnyelvi *akcentus* ki is alakul már a kezdő szakaszban, ha nálunk az orosz tanár — szakmai hozzáértés hiányában — az akcentus kialakulásának *megelőzésére* (prevenció; profilaxis) nem tudja elvégezni a szükséges nyelvi-pszicholingvisztikai-metodikai feladatokat a *nyelvet tanuló diák pozitív, támogató tevékenységével* (pozitív motiváció) együtt.

Az orosz beszédben jól „kitapintható” — számunkra rokon nyelvi — finn akcentust Ljubimova 10 olyan, 18—22 éves finn anyanyelvű diáknál vizsgálta óriási apparátussal, akik a Leningrádi Műszaki Főiskola előkészítő fakultásán tanulták az orosz, s az ún. szubordinatív bilingvizmus szintjét képviselték. Közülük heten Finnországban csak 3 évet tanultak oroszul. A kísérleti alanyok Helsinkiben, Turkuban, illetve Tamperében születtek. A kísérleti anyag 1330 orosz szót ölelt fel.

A kísérlet másik része arra irányult, hogy az *oroszok hogyan* „értékelték”-fogták fel a finnek „nem korrekt” orosz beszédét. Az értékelést végző, 15 fős — 23—45 éves korösszetételű — szovjet „team” a leningrádi főiskolák tanáraiból, hallgatóiból, mérnökeiből került ki.

Ljubimova vizsgálódásainak ez az aspektusa talán azért is érdekes és hasznos a számunkra, mert arról nekünk sincs túl sok tudományos megalapozottságú adatunk, hogy az oroszok mely hibáinkat „értékeli” legsúlyosabakként. Tapasztalataink szerint, ugyanis itt néha — a szubjektivizmus mellett — előítéletekkel is lehet találkozni mind a konkrét prognózis, mind az egy-két orosz hang (hangkapcsolat) „magyar” percepciója, illetve reprodukálása vonatkozásában.

Ljubimova könyve már a címben is „feltámaszt” és megpróbál helyre tenni két olyan diszciplínát (fonetika, fonológia), amelyeket az utóbbi időben a dilettánsok megpróbáltak megpróbálni a „karácsonyfadisz” járulékos rangjára degradálni; pedig az idegennyelvi kommunikáció *fonetikai* aspektusának a negligálása — nézetünk szerint — a hazai oroszoktatás nem kielégítő eredményességének az egyik oka. Az idegennyelvi kommunikáció fonetikai aspektusán Ljubimova azt érti, hogy az orosz tanárnak értő módon oda kell figyelnie,

hogy az oktatás folyamán a kommunikáció közben *hogyan realizálódik a célnyelv fonológiai rendszere*, milyen nyelvi-pszicholingvisztikai mechanizmusok érvényesülésével kell számolnia a beszédértés-beszédprodukción akusztikai folyamatában.

Ljubimova könyve számos megállapítása és tanulsága közül mindössze néhányat emelünk ki a hazai olvasó számára:

1. A *célnyelvi artikulációs bázis kiművelése lassabban történik, mint a recepciós bázisé* (81. lap), jöllehet ez a két mechanizmus a beszéd-folyamatban kölcsönhatást gyakorol(hat) egymásra.

2. Az oroszul beszélő finnek esetében is ritka az önkorrekción, mivel a *beszélő figyelme a tartalmi oldalra* (mit?) *koncentrálódik, s nem a formaira* (hogyan?).

3. A célnyelvet anyanyelvként beszélő partner (orosz) a *dekódolást elvégzi* (ha nehezen is) a *hibás célnyelvi ejtés esetén is* (145—146. lap), mert a korrekciót — a korábbi nyelvi tapasztalataira építve — képes elvégezni, miképp a „nyelvjárási ejtés — irodalmi ejtés”; „gyermeknyelvi ejtés — irodalmi ejtés” esetében az anyanyelv szintjén.

Ebből azonban távolról sem az következik, hogy a formai oldal kiművelésével az idegennyelv-oktatásnak nem kell törődnie, mert a kommunikáció sikere érdekében „hadd dolgozzék a beszédpartner”!

4. A szubordinatív kétnyelvűség esetében a nyelvet beszélő „fonológiája” 2 típusú nyelvi tapasztalat során alakul ki: 1. a hangos beszéd (auditív benyomás); 2. az „írott nyelv” (vizuális benyomás) hatása folytán. A kettő dialektikus kapcsolatban van egymással (147. lap).

5. A célnyelvben elkövetett ortopédiai hibákat a célnyelvet (orosz) anyanyelvként beszélő — a hazai átlagvéleménnyel ellentétben — különbözőképpen (gyakran szubjektíven) minősíti (149—150. lap); Ljubimova auditorai 5 „érdemjegyű” skálával próbálkoztak.

6. Igaz, hogy a kontaktusba lépő nyelvek (finn, orosz) fonológiai rendszerei pontos felvázolása alapján prognosztizálhatók bizonyos — az interferencia érvényesülésére létrejövő — ortopédiai hibák a célnyelvben, a valóságban viszont ezen hibák megjelenése a feltételezettnél jóval gazdagabb, bonyolultabb, változatosabb formákat mutat (177. lap).

7. Az orosz lány mássalhangzók keményekkel való helyettesítése (szubsztitúció) azzal jár együtt, hogy az utánuk következő *magánhangzók diftongoid jellege is csorbat szenved* (135—137. lap, 181. lap).

Leningrád, 1988. n. 196.

DR. HAJZÉR LAJOS

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.*

Gácsér József:

## Demokratizmus és általános iskola

A Módszertani Közlemények könyvtársorozatának 9. köteteként melegen ajánljuk az iskolák, a pedagógusok figyelmébe *Gácsér 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.).*