

822

1991 DEC 27

1134

AZ  
ÁLTALÁNOS  
ISKOLAI  
TANÍTÓK  
ÉS  
TANÁROK  
SZÁMÁRA

**MÓDSZERTANI  
KÖZLEMÉNYEK**

**1991. 31. ÉVFOLYAM**



**5**

A szerkesztőbizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

A szerkesztőbizottsága tagjai:

Dr. Fülöp László (Kaposvár), dr. Gácsér József (Szeged), dr. Juhász Károly (Baja),  
dr. Magassy László (Szombathely), dr. Miklovicz Árpád (Nyiregyháza),  
Muhovitsné Újvári Klára (Győr), dr. Nagy Andor (Eger), dr. Nagy József (Jászberény),  
Nanszákne dr. Cserfalvi Ilona (Debrecen), dr. Puskás Albert (Szeged), dr. Zukovits Imre (Pécs)

Főszerkesztő:

Dr. Dobcsányi Ferenc

Szerkesztők:

Dr. Békési Imréné, dr. Veszprémi László

A kötet a Művelődési Minisztérium és  
a Szegedért Alapítvány támogatásával jelent meg

## TARTALOM

DR. CSELÉNYI ISTVÁN GÁBOR: Hittanári szak a Bessenyei György Tanárképző Főiskolán	249
DR. ORMÁNDI JÁNOS: Tehetség gondozás a szabadsáv és a sávós órák keretei között	253
DR. SZELENDI GÁBOR: A neveléstörténeti, iskolatörténeti kutatások néhány kérdéséről	259
SZOLNOKY KÁLMÁN: Missing Link a pedagógiában	262
DR. CSAJKA IMRE: Adalékok az alsó tagozatos testneveléstanítás ellenőrzéséhez és értékeléséhez	264
TANTERVEINK NYOMÁBAN	
HEGEDŰS KATALIN: Angol nyelvtanfolyam kisiskolásoknak VI., befejező rész	269
MŰHELY	
TAMASKOVICS ISTVÁN: Számítástechnika-informatika az általános iskola alsó tagozatán	280
DR. BENE KÁLMÁN: Útban Kölcsey: Huszt című epigrammájához	282
TAKÁCS GÁBOR: Legalább — legfeljebb az alapfokú matematika tanításában	284
NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA: A sport és az iskola	288
ÖRÖKSÉG	
DR. ORMÁNDI JÁNOS: Széchenyi születésének 200. évfordulóján	290
SZABADY JÓZSEFNÉ DR. BÉKÉSI MAGDOLNA: Szántóné Ladányi Mária, a neves szegedi énekmester	291
SZEMLE	
DR. SUPPNÉ DR. TARNAY GYÖRGYI: Új oktatási segédletek az általános iskola 1—4. osztálya számára	295
FARKAS OLGA: Az iskola humanizálása és Schneller István pedagógiája	297
DR. OLÁH JÁNOS: Adamikné Jászó Anna szerk.: A magyar olvasástanítás története	300
DR. GYÖRKE ZOLTÁN: Vő Gabriella: Igaz ember igazat szól	302
DR. BEREZCKI SÁNDOR: Németh Mária—Vajthó Erik szerk.: Kísérletező, fejlesztő iskolák	304
DR. FÖLDES CSABA: A német mint anyanyelv Magyarországon	305
DR. DOBCSÁNYI FERENC: Ajánló sorok egy testvérlapról	307

Kiadja a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola  
Szerkesztőség: 6701 Szeged, Boldogasszony sugárút 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

Évente 5 alkalommal jelenik meg. Évi előfizetési díja: 150 Ft.

A címlapot tervezte: Fischer Ernő

Megjelent: 6700 példányban

ISSN 0544-7224

91-16 — Borgisz Kft. Szeged

Ügyvezető: Martonosiné Csertő Brigitta

## Hittanári szak a Bessenyei György Tanárképző Főiskolán

### *Előzmények*

A nyíregyházi Bessenyei György Tanárképző Főiskolán az 1990/91-es tanévben hitoktatói képzés indult el. Ennek gyökerei négy évtizeddel ezelőtti időre nyúlnak vissza. A tanárképző jogelődje, mint ismeretes, az a nyíregyházi középfokú tanítóképző volt, amelyen nemcsak tanító-, de kántortanító-, kántor- és hitoktatóképzés is folyt, azonban ezek a szakágak az iskolák államosításával egy időben elsorvadtak, megszűntek. Mivel a város a magyar görögkatolikus egyház püspöki székhelye, az is érthető, hogy ennek az egykori kántor- és hitoktatóképzésnek görögkatolikus jellege volt, bár magába a tanítóképzőbe más vallású növendékek is jártak, és a maguk vonalán szintén eljuthattak kántortanítói, hitoktatói képzettségig és beosztásig.

Ez a képzési lehetőség tehát az elmúlt évtizedekben mintegy téli álmát aludta. Az elmúlt tanévvel párhuzamosan azonban rendszerváltás zajlott le, amely lehetővé tette, hogy az iskolákban újra nagyobb szerepe legyen a hitoktatásnak, régi egyházi iskolák visszaállítása és újak létesítése is felmerült. Egyúttal az is világossá vált, hogy az egyházak — épp az elmúlt évtizedek következtében — nem rendelkeznek elegendő utánpótlással, s ha lépést kívánnak tartani a kor követelményeivel, új képzési formákra van szükségük. Ez a gond különösképpen ránehezedett a görögkatolikus egyházra, mert míg római katolikus vonalon sokhelyütt folyt már az előző években is hitoktatói képzés nagyobb központokban, plébániákon, és néhány más nagyobb egyház keretében is voltak hasonló próbálkozások, addig egyházunk egyetlen nevelési formája a teológusképzés volt — a nyíregyházi Hittudományi Főiskolán és kis részben a budapesti Pázmány Péter Hittudományi Akadémián —, ez azonban kizárólag a papi utánpótlás nevelésére korlátozódott.

1990 nyarán egészen sürgetővé vált az igény világi (tehát nem pap) hitoktatók kiképzésére. Már a máriapócsi nyári hitoktatói tanfolyam is igazolta, hogy ugrás-szerűen megnőtt az érdeklődés a hitoktatás, illetve a hitoktatói munka iránt. Egy-egy ilyen „gyorstalpaló” kurzus azonban nem pótolhatja a szakszerű felkészítést. Ezért a hajdúdorogi egyházmegye több formában is megindította a hitoktatói képzést. Hajdúdorogon — ahol egyébként az új tanévben görögkatolikus általános iskola kezdte el működését, amely jövőre várhatóan már gimnáziumi osztályt is indít majd — hitoktatói kurzus és kántortanfolyam is beindult, kéthetenként, szombatonként tartott konzultációkkal, hároméves időtartammal. Nyíregyházán ugyancsak ebben az évben megkezdte munkáját az ún. civil teológia is, tehát a világiak számára szervezett levelező teológiai oktatás, amelynek konzultációi szintén minden 2. szombaton vannak. Ez lényegében hittudományi főiskolánk második kara a teológusképzés mellett. Ezt öt évre tervezzük. Ez a levelező tagozat több mint hitoktatói kurzus, hiszen a „nappali” teológiával egyenértékű végzettséget biztosít, de elképzeléseink szerint három év után hitoktatói oklevelet is kaphatnak hallgatóink.

Ezek szervezésével párhuzamosan azonban püspökségünk felvette a kapcsolatot a nyíregyházi tanárképző főiskolával is. Abból a feltételezésből indultunk ki, hogy a hitoktatói munkába nemcsak olyanok szeretnének bekapcsolódni, akik valahol már

működnek, tevékenykednek, és most ezzel is szeretnének foglalkozni, hanem a kifejezetten pedagógusi hivatásra készülő fiatalok is, akik így mintegy „menet közben”, főiskolai éveik alatt elsajátíthatják a hitoktatói tennivalók csínját-bínját is.

### *A szak megszervezése*

Dr. Keresztes Szilárd hajdúdorogi megyés püspök 1990. június 18-án kelt levelében kereste meg a tanárképző főiskolát, és kérte meg annak vezetőségét, tegye lehetővé, hogy az intézményben hitoktatók képzése induljon meg. Ebben a levélben kifejezetten görögkatolikus hitoktatókról esik szó, éppen az említett tradíciók és a helyi adottságok alapján, tudniillik, hogy Nyíregyháza a görögkatolikus egyház tényleges központja, és itt van olyan tanári kar a hittudományi főiskolán, amely a képzés színvonalát biztosítani tudja. A későbbi tárgyalásokban az a gondolat került előtérbe, hogy más vallású hallgatók is látogathatják az előadásokat, oklevelet szerezhetnek, az azonban természetesen csak az illető egyházi közösségén múlik, alkalmazzák-e őket a későbbiekben hitoktatóknak a maguk egyházán belül.

Keresztes püspök azt kéri e levelében, hogy ez a tervezett kurzus „szabadon választott harmadik szak” lehessen a főiskolán, és vázolta, milyen tantárgyak meghirdetése képzelhető el majd ezen. Ezek a tárgyak részben szilárd teológiai alapot kívánnak nyújtani a hallgatóknak (hittani ismeretek, erkölcsan, bibliai ismeretek, egyháztörténelem), részben pedig hitoktatói pedagógiai munkájukat készítik elő (keresztény antropológia, valláslélektan, valláspedagógia, szertartástan, hitoktatói módszertan). A levél jelzi azt is, hogy tantárgyfelsorolása nem tekinthető véglegesnek, mert a Magyar Katolikus Püspöki Kar országos szinten egységesíteni kívánja a hitoktatói képzést, tehát a szak tartalmi része még módosulhat. A megyés püspök koncepciója szerint a főiskola négy évfolyama alatt a hallgatók évenként 3—3 tantárgyat hallgatnának, heti 2—2 órában.

A tanárképző főiskola a feléje nyújtott jobbot baráti kézszorítással elfogadta. Dr. Székely Gábor főigazgató 1990. június 20-án kelt levelében összehívta a főigazgatói tanácsot, amely azután július 13-án gyűlt össze, és ezen az ülésén megszavazta, hogy az 1990—91-es tanévben beindulhat a főiskolán a hitoktatói szak, harmadik szakként. A tanács a kedd délutáni „sávot” (14 és 20 óra között) bocsátotta rendelkezésre az előadások megtartására. A kiadott tervezetben ekkor még az szerepelt, hogy a szak elvégzése után a tanárképző adná majd ki az oklevelet, „katolikus hitoktató” bejegyzéssel. Ez az elképzelés a későbbiekben módosult. A tanácsülés jegyzőkönyve szerint a főiskola térítés nélkül biztosít szemináriumi helyiséget, illetve előadótermet a hitoktatói szakhoz. Kifejezi azt is, hogy oktatókról a Hittudományi Főiskolának kell gondoskodnia, és a társintézmény feladata a szakmai színvonal garantálása is.

A főiskolai tanács döntéséről a főigazgató tájékoztatta a Művelődési és Köznevelési Minisztérium illetékesét, Szövényi Zsolt osztályvezetőt, valamint Keresztes püspököt és a hittudományi főiskola rektorát, dr. Pregun Istvánt. Utóbbiak jelezték Székely főigazgatónak, hogy a tanács határozata megfelel az előzetes megbeszéléseknek.

Ezután született meg az az együttműködési okirat, amely lehetővé tette a szak tényleges megindítását. Ezt az okmányt 1990. szeptember 1-jén írta alá a két főiskola vezetője. Eszerint ez az új szak „kölcsonös előnyöket biztosító, oktatási-nevelési területen való együttműködés”. Az okmány már nem is egyszerűen „hitoktatói” szakról beszél, hiszen az esetleg azt feltételezné, hogy csak az általános iskola alsó tagozataiban való hitoktatásra készít fel, hanem „általános és középfokú oktatás”-ba való be-

kapcsolódásról, és így kifejezetten hittanári szakról. Ez merőben új mozzanat, még a tárgyalás korábbi szakaszaihoz képest is.

Az együttműködési okmány leszögezi, hogy ez a „hittanári szak harmadik szak”. Tehát első vagy második szakként még nem vehetik fel a hallgatók. Mint ismeretes, új szakot csak a minisztérium létesíthet, önálló hitoktatói-hittanári szak kialakítása esetleg a következő évek feladata lehet. Az okmány egyértelműen kimondja azt is, hogy „e képzési formában a tanárképző főiskola hallgatói vehetnek részt”, s hogy azok a hallgatók, akik nem első évben kezdik a kurzust, a szakot „levelező úton fejezhetik be”.

Az együttműködési okmány — a főiskolai tanács döntésének megfelelően — hangsúlyozza, hogy a szak „szakmai hálótervét a hittudományi főiskola állítja össze”, de hozzáteszi: „a hallgatók anyakönyvezését, tanulmányainak adminisztrálását, szociális ügyeit a tanárképző vezeti”.

A főiskola ennek megfelelően a beiratkozások idején meghirdette a hittanári szakra való jelentkezést. Harmincegy hallgató jelezte szándékát, hogy részt kíván venni a szak előadásain. Így az 1990/91-es tanévben — más fakultatív tárgyakhoz hasonlóan — október 1-jével beindult a hittanári szak munkája.

### *Az első tapasztalatok*

Az új kurzus első évében három tantárgyat hirdettünk meg: keresztény antropológiát, amely a keresztény filozófia és teológia emberképét kívánja közvetíteni, előadója: dr. Király Ernő, a budapesti Hittudományi Akadémia magántanára, múlt évtől a hajdúdorogi görögkatolikus iskola és más oktatási intézmények rektora, bibliai ismereteket, őskeresztény irodalomtörténet címmel, előadója: dr. Kaulics László nyíregyházi teológiai tanár, buji paróchus, és egyháztörténelmet, melynek előadója: dr. Pirigy István teológiai tanár, debreceni lelkész. Már e felsorolásból is kiderül, hogy ezek a kollégák milyen áldozatot vállalnak azért, hogy a hétnek ezen a keddi napján sok-sok kilométerről is ideérjenek és előadjanak. A hittudományi főiskola e sorok írójára bízta a „képzés szervezését”, így a két főiskola közötti közvetítést, a menet közben felmerülő problémák megoldását. A félév folyamán néhány szemináriumot foglalkozást magam is tartottam.

Ami hallgatóinkat illeti, a legkülönbözőbb szakokról verbuválódtak. Jó néhányuk énekszakos, magyarszakos, tanítóképzős, de van közöttük történelemszakos, matematikus vagy épp biológiaszakos is. Nem tartjuk számon, ki milyen vallású, de a beszélgetések során kiderült, a résztvevők jórésze görögkatolikus, néhányuk római katolikus, de van közöttük református vallású is.

Mikor kiderült, hogy viszonylag népes hallgatótáborról lesz szó, a főiskola az egyik nagy előadótermet bocsátotta rendelkezésünkre. Az efféle termék ridegségét ismerve, néha úgy tűnik, megfelelőbb lenne nekünk valamelyik kisebb szemináriumot terem, amely bensőségesebb hangulatot teremthet.

Láthattam azt is, hogy nemcsak az előadók, de a hallgatók számára is komoly teljesítményt jelent a kurzuson való részvétel, hiszen két, rendszerint ugyancsak nehéz szak mellett „ráadásként” kell hallgatniuk a teológiai tárgyakat, s ezek nemigen helyezhetők el eddigi ismerteik körében. Úgy látom, viszonylag még az egyháztörténelmet „emészthető” a legkönnyebben, de a biblikum — a sok ószövetségi könyv adataival — és a filozófiai jellegű antropológia már nehezebben megközelíthető számukra. Ennek ellenére a kurzusra jelentkezettek jórésze kitartott az év folyamán, és csak a vizsgaidő közeledtével mutatkozott némi „lazítás”. Bizony, amikor más tárgyakból egy-egy „zárthelyi” következett, ugyancsak megritkult a hallgatóság.

Szintén a „harmadik tárgy”-jellegnek tulajdonítható az is, hogy a hallgatók a szak félévi vizsgáit nem tudták letenni a többi tárgy, szak számára kitűzött határidő keretében. A vizsgaidőt meghosszabbítottuk majd egy hónappal, így aztán a hallgatók jórésze eleget is tett a követelményeknek. Sajnos, az indulók közül öten lemorzsolódtak, s ez szerintem annak tulajdonítható, hogy, mint említettem, sok megterheléssel kell számolniuk. De bizonyára szerepe van ebben annak is, hogy a hallgatók annak idején egyszerűen nem tudhatták, miből is áll majd ez a kurzus, és talán túl elméletinek találták a bevezetett tárgyakat. A kérdés szakmai része bennünket, előadókat érint: hogyan tudjuk a jövőben mondandónkat érdekesebbé, vonzóbbá tenni, anélkül, hogy a főiskolai színvonalból engednénk. Mert a dolog másik része éppen ez: most, hogy az iskolákban újra terepet kap a hitoktatás, ez komoly alapokat, elméleti és gyakorlati felkészítést igényel, amely bizonyos követelményekkel jár együtt.

Ahogy közeledett az első félév, úgy vált egyre sürgetőbbé a kérdés: ki adja az igazolást a részvételtől, illetve a vizsgákról. Mivel a kurzus végső soron a hittudományi főiskola „kihelyezett” egysége, közös megegyezéssel végül arra jutottunk, hogy lecke-könyvet a hittudományi ad, ebbe kerül bejegyzésre, hogy a hallgatók milyen tantárgyakat vettek fel, ezeket meghallgatták, és a megfelelő tárgyakból levizsgáztak. Most, félévkor egyébként csak két vizsgaköteles tárgy volt: az antropológia és a biblika. Az előadók írásbeli vizsgára adtak lehetőséget.

Mint említettem, először az az elképzelés merült fel, hogy a hallgatók valamikor majd a tanárképző főiskolától kapnak oklevelet. Ez a terv időközben úgy módosult, hogy — mivel a kurzus szakmai részéért a teológia felel — a hittanári oklevelet a hittudományi főiskola adja majd ki. Erre azonban csak három és fél év múlva kerül sor, véleményem szerint, addig sok minden módosulhat.

Újabb tervek is születtek. A tanév során felvetődött az a gondolat is, hogy a tanárképző tanítói szakán is lehetővé kellene tenni a kifejezetten *alsó tagozatos* hitoktatók képzését. A tárgyalások erről még folynak, lehetne a már működő kurzusba olvasztani ezt a képzést — mint ahogy már van is néhány tanítószakos hallgatónk itt —, de lehetne szakkollégiumot is kialakítani a tanítói szakon, amely mind a három évet végigkísérné.

Nyitott kérdés még az is, hogy azok a hallgatók, akik nem elsőévesként kezdték el a hittanári szakot, hogyan folytatják tanulmányaikat. A megegyezés szerint „levelező úton”. Ám a tanárképzőn nem folyik levelező oktatás. Valószínű tehát, hogy a „kiröppenő” hallgatók a hittudományi főiskola említett levelező tagozatán hallgatják majd azokat a tárgyakat, amelyek szükségesek ahhoz, hogy a hittanári oklevelet megszerezhessék. Ennek „hálóterve” még „kialakítás alatt” van.

A hittanárképzés mindenesetre már megindult a nyíregyházi tanárképzőn. Mindent összevetve, ez jó alapokat teremt arra, hogy a környék, sőt az ország más vidéki iskoláiba is olyan pedagógusok kerüljenek ki, akik más szak mellett hitismeretekre és valláserkölcsre is nevelhetik majd a gyermekeket, és ezzel hozzájárulhatnak ahhoz a pluralizmushoz, amely kifutást enged a különböző világnézeteknek, így a hívő életszemléletnek is. Mivel magam is nyíregyházi „bennszülött” vagyok, különösképpen örülök annak, hogy a Bessenyei Főiskola elsőik között van az országban azok között a felsőoktatási intézmények között, amelyek teret engednek az egyházaknak, hogy az általuk képviselt szellemi értékekkel jelen lehessenek az oktatásnak és a nevelésnek ezen a szintjén is. Úgy tűnik, a két főiskola között gyümölcsöző együttműködés indult meg. Nemcsak mi járunk be tanártársaimmal a főiskolára, de a tanárképző néhány nevelője is bejár hozzánk nyelveket, éneket, irodalmat tanítani, mindkét főiskola kimondta, hogy óráikat nyitottá teszik, tehát a társintézmény hallgatói bejárhatnak a „másik” előadásaira, sőt a tanárképző főiskola az említett együtt-

működési tervzetben azt is felkínálta, hogy teológusnövendékek is szerezhettek képesítést a pedagógiai főiskolán, bármely szakból. Úgy vélem, a nyíregyházi példa országosan is „mintaerejű” lehet.

---

DR. ORMÁNDI JÁNOS

Szeged

## Tehetséggondozás a szabadsáv és a sávós órák keretei között

### 1. A tehetségnevelés szükségessége

A mai gyermekek olyan társadalomban élnek, amelyre a gyors változások a jellemzőek. A tudományos haladás általánosan elfogadott érték, s a társadalom sok mindent ennek a szolgálatába állít. Az eredmények nem maradnak el: számítógépek, műholdak, atomerőművek stb., de közben a múlt eltávolodik tőlünk — hagyományaink, múltbéli értékeink pusztulásra ítéltetnek —, és a jövő is egyre kiszámíthatatlannabbá válik. Nemcsak a múltunk és jövőnk távolodott el, hanem a jelenünk is bizonytalanabbá vált. Nincs szilárd értékrendszerünk, amelyhez igazodva támaszt kaphatnánk a gyors változások közepe.

Joggal merül fel a kérdés, válhatunk-e még „felfedezőkké”, kreatív egyénekké ebben a tudományos ismeretözönben.

Minden olyan országban, ahol az életszínvonalat, a kultúrát intenzíven fejleszteni akarják, kiemelt és különösen fontos kérdésként kezelik a tehetségnevelést.

A mai magyar társadalom reformfolyamataiban egyre nagyobb szükség van jól képzett, tehetséges, kreatív emberekre. Ezt nemcsak a tudományos és technikai haladás indokolja, hanem hazánk gazdasági helyzete is. Épp ezért szükséges a tehetségekre minél korábban odafigyelnünk, minden gyerekből kicsalogatnunk a benne rejlő tehetséget, hogy társadalmunk aktív és alkotó tagja lehessen.

Az 1985. évi oktatási törvény megteremtette a lehetőségét annak, hogy minél több kísérleti, kutató iskola működjön országunkban: „... az iskolarendszer fejlesztésében a teljesítmény és a minőség elvét juttassuk érvényre, a magasabb igényszint és a képességek differenciált fejlesztésének követelménye érvényesüljön, s a közép-szer helyett egyre több magas színvonalon működő oktatási intézményünk legyen.” (Gazsó F. 1986. május 13-án Szegeden tartott előadásából.)

Tanulmányunk a szegedi Tarjánvárosi IV. Számú Általános Iskola kísérletében vizsgálja, hogy a szabadsáv és sávós órák milyen lehetőségeket biztosítanak a tehetség-kiválasztásra és tehetségnevelésre. Mielőtt azonban tanulmányunk értékelését elkezdenénk, néhány gondolatban ismerkedjünk meg a szabadsáv és sávós órák fogalmával.

### 2. Szabadsáv és sávós órák

A szabadsáv és sávós órák új fogalmak a magyar pedagógiában. E megnevezések a közoktatás korszerűsítési törekvései közepe kialakult új oktatásirányítási és iskolaszervezési gyakorlatot takarnak. Alapvető lehetőségeket biztosítanak a szakmailag jól felkészült, alkotó nevelőtestületeknek a helyi nevelési és oktatási rendszerek kialakításához, a kreatív pedagógusoknak a valóban önálló alkotó munkához.

A megnevezések hasonlóságuk ellenére különböző fogalmakat takarnak. Ezért az értelmezésben különbséget kell tenni az óratervi szabadsáv és a tantárgyi sávok órák között! Óratervi szabadsáv: Az adott évfolyamon tanított tantárgyak óratervi ciklusra központilag ajánlott óraszámait összegének meghatározott része, melyet a nevelőtestület javaslata és döntése alapján az iskola szakmai vezetése a helyi nevelési és oktatási rendszer kialakítása és irányítása során felhasználhat:

a) helyi tematikájú, a helyi lehetőségeknek és igényeknek megfelelő követelményeket közvetítő tantárgy(ak) tanítására,

b) a kiegészítő és fakultatív tantárgyak központi kínálatából a helyi lehetőségekhez és igényekhez legjobban illeszkedő tantárgy(ak) kiválasztására és tanítására,

c) az alaptantárgyak művelődési anyagának meghatározott keretek közötti bővítéséhez, átcsoportosításához,

d) a tanulók tájékozottságának, jártasságának, készségeinek fokozását, a szerzett tudás alkalmazását és felhasználását, a differenciált képességfejlesztést segítő óraterven tervezett sajátos és helyi órarendi foglalkozások kialakításához.

Az óratervi szabadsáv óraszámait évfolyamonként eltérőek, felhasználásuk az adott tanítási évben változatlan.

Célszerű a szabadsáv felhasználását úgy megtervezni, hogy a helyi követelményeket éveken keresztül azonos tantárgyi és ismeretrendszerben közvetítse, biztos alapját adva a helyi nevelési és oktatási rendszernek, valamint a céltudatos pedagógiai munka tervezésének.

Tantárgyi sávok órái: Az adott tantárgy óratervi összes óraszámának olyan része, amelyet a tantárgyra meghatározott kereten belül a szaktanár saját — pedagógiai indokolható — belátása szerint felhasználhat:

a) a tantárgy által közvetített művelődési anyag arányainak megváltoztatására, a törzsanyagon túli — a helyi igényeknek megfelelő követelményeket tükröző — ismeretek elsajátítására, speciális tudás kialakítására,

b) a különböző tantárgyak művelődési anyaga közötti komplex kapcsolatok bemutatására, a tanulók tájékozottságának szélesítésére, a jártasságok, képességek sokoldalú fejlesztésére, a szerzett tudás összetett feladatok megoldásában történő alkalmaztatására, gyakoroltatására,

c) a kiscsoportos differenciált képességfejlesztésre, különleges tehetséggondozási formák létrehozására,

d) az adott tantárgy lehetőségeit kihasználó nevelésre, speciális tanulóközösségek szervezésére és a legáltalánosabb értelmű közösségformálásra.

A tantárgyi sávok órái az illetékes szakmai munkaközösségek javaslatai alapján felhasználhatók óratervi ciklusonként rögzített óraszám szerint vagy az éves sávok órakeret figyelembevételével időszakonként blokkosítva.

A jelenlegi tantervek művelődési anyagainak mennyisége és követelményrendszere miatt nem mindegyik tantárgy rendelkezik sávval, és az egyes tantárgyak sávok óraszámait a tárgy összórázához viszonyítottan és abszolút értelemben is különböztetik meg.

### *3. A szabadsáv és a sávok órái lehetőségei az iskola önállóságának megteremtésében*

Az iskolai önállóság több, egymással kölcsönható tényező függvénye. A kedvező társadalmi, politikai és gazdasági környezet mellett feltételezi a jelenlegi irányítási rendszer átalakítását. A változás nagyobb szakmai és gazdálkodási szabadságot és lehetőséget kell hogy jelentsen, azért, hogy a maga működését a saját lehetőségei, követelményei és logikája szerint építse fel az iskola.



Az óratervi szabadsáv és a tantárgyi sávós óra döntő fontosságú az oktatásirányítás korszerűsítésében. Ez az önállóbb iskola helyi nevelési, oktatási rendszerének az alapja.

- Feloldja a merev óratervi kötöttségeket, szabadon felhasználható órakeretet biztosít az iskolának és a szaktanárnak.
- Indirekt módon kimondja, hogy adott határok között az iskolának el lehet térnie a merev tantervektől és a tankönyvektől.
- Felszabadítja az iskolát az egységes követelmények uniformizáló hatása alól, és az uniformizálás elvét a dinamikus fejlődést lehetővé tevő differenciálás elvével váltja fel. Életeret enged a jó pedagógusnak és a tehetséges tanulónak.

#### 4. A vizsgálat célja, hipotézise, módszerek

a) Vizsgálatunk célja annak a feltárása, hogy a szabadsáv és sávós órák milyen lehetőséget biztosítanak a tehetséges gyermekekkel való foglalkozásra, továbbá milyen módszerekkel lehet kiválasztani a tehetséges tanulókat.

b) Hipotézisünk, hogy a szabadsáv és sávós órák nagyobb lehetőséget biztosítanak a képességek és a tehetség kibontakoztatásához, mint a hagyományos típusú tanórák.

c) Vizsgálati módszerek:

A vizsgálatot a szegedi Tarján IV-es Számú Általános Iskolában végeztük el az 1989/90-es tanévben, összesen 74 tanulóról, három 4. osztályban.

1. A Budapesti Binet-intelligenciatesztet az értelmi képességek fejlődése vizsgálatára alkalmaztuk. A vizsgálatot a tanulók életkoránál egy évvel alacsonyabb próbacsoporttal kezdtük. Ezután addig mentünk lefelé a sorozatban, amíg a vizsgált tanuló valamely életkori próbacsoport valamennyi feladatát el nem végezte, és felfelé, míg egy próbacsoport egyetlen feladatát sem oldotta meg.

2. A rainstorming-csoport játékmagyarázatából hat feladatot választottunk, amely a tanulók kreativitási tényezői közül a divergens gondolkodást vizsgálja.

3. Az osztályfőnökök részére kérdőívet szerkesztettünk. A kérdések a tanulók iskolai eredményességére, intellektuális, fizikai, motorikus, emocionális érettségére, motivációs szintjükre és társas viselkedésükre vonatkoztak.

#### 5. Az eredmények értékelése

Az intellektuális képességek vizsgálata és fejlesztése a pszichológia egyik leginkább tanulmányozott és vitatott területe. „Álljon itt néhány pontosan körülhatárolt melléknév, amely ehhez a családhoz tartozik: okos, eszes, gondos, rendszeres, ötletes, megfontolt, éleseszű, logikus, szellemes, figyelmes, kritikus, próbálkozó, gyors észjárású, ravasz, bölcs, belátó és alapos.” (Ryle, 1974. 32. p.)

Az intelligencia mérése a Binet—Simon-teszt megalkotásával kezdődött, melyről szerzői úgy vélték, hogy egy olyan komplex folyamat, mint az intelligencia, csak komplex mérőeszközzel vizsgálható. Mi ennek egyik változatát a Budapesti—Binet-tesztet alkalmaztuk a 4. osztályos tanulók vizsgálatára.

Az általános iskola 4. osztályos tanulóit azért választottuk, mert vizsgálatainkkal hozzásegíthetünk az 5. osztályban történő képesség szerinti differenciált foglalkozásokhoz.

A Budapesti Binet-intelligenciateszt értékelésében az értelmi kort a tesztsorozat próbáin elért plusz értékek határozták meg. A helyesen megoldott próbáknak megfelelő hónapok összege az egyik adat, míg a másik az az évfolyam, amelynek valamennyi próbáját megoldotta. Ezek értéke adja az értelmi kort.

1. számú táblázat

Értelmi kor hónapban	4/A oszt. fő	4/B oszt. fő	4/C oszt. fő	Összesen fő %	
—1	1	—	4	5	6,75
0+5	4	15	9	28	37,83
+6+10	4	7	9	20	27,05
+11+15	9	7	2	18	24,32
+16+20	2	1	—	3	4,05
Összesen:	20	30	24	74	100

Az 1. számú táblázat adatainak elemzéséből kitűnik, hogy a mintákban szereplő 4. osztályos tanulók 37,83%-a életkori fejlettségét 0-tól 5 hónapnak, 27,05%-a 6-tól — 10 hónapnak és 24,32% 11-től — 15 hónapnak megfelelő „intelligenciatöbblettel” lépi túl, azaz értelmi kora ennyi hónappal több, mint az adatok felvételének napján történt tényleges életkora. A fentiekben összegzett adatok igazolják, hogy az óratermi szabadsáv és a tantárgyi sávok bevezetése pozitívan befolyásolta a tanulók intellektuális képességeinek alakulását, azaz a tanulók túlnyomó többségénél az értelmi kor magasabb, hónappal vagy hónapokkal, mint tényleges életkori fejlettségük.

A mintákban szereplő tanulóknak csupán 6,75%-a nem éri el az értelmi korában megfelelő felső küszöbértékeket. Számos kutatásban kimutatták viszont, hogy az intelligencia megfelelő oktatási és nevelési körülmények között 10—20 ponttal növelhető, tehát ezen tanulóknál is lehetséges további intelligenciafejlesztést elérni. Ehhez azonban „... a tanár pozitív, ösztönző és reményeket ébresztő attitűdjére van szükség. (...) olyan tanítási módszereket és stratégiákat kell alkalmazni, amelyek ki tudják használni az egyes tanulók egyéni képességeit.” (Wiseman, 1964.)

A gyermekek értelmi képességeinek meghatározó szerepe van mindennemű szellemi tevékenységben. Az érdeklődés, a motiváció, a kognitív szükségletek, az érzelmi viszonyulás a tanuláshoz, azok a lényeges személyiségtényezők, amelyek az intellektuális képességeket éltetik.

A gyermekek kreativitásának vizsgálatára a Brainstorming-csoport játékmagyarázatából választottunk néhány feladatot. A divergens gondolkodás vizsgálatára a tanulóknak adott idő alatt (5 perc), meghatározott betűkkel (6 betű), növények, állatok és személynevek keresztnéveit kellett felsorolni. Az eredményeket a 2. számú táblázat szemlélteti.

Feladatsorunkban legnehezebbek a növények neveinek meghatározott betűkkel (A, C, D, F, K, L) történő felsorolása tűnt, ugyanis a 11—15-ös intervallumsávban a tanulóknak csak 10,81%-a került. Az állatnevek választásakor ugyanezen sávba a gyermekek 47,29%-a esett, tehát állatnévismertetük jóval nagyobb, mint a növénynév. A személynevek keresztnévismerete adta a legjobb eredményeket: a tanulók 89,19%-a 11—30 intervallumsávba esik.

Megállapíthatjuk, hogy a 4. osztályos tanulók túlnyomó többségénél a divergens gondolkodás szintje megfelelő, kisebb részüknél pedig kiemelkedően jó (21—25-ös sávhatártól felfelé).

## 2. számú táblázat

Választások száma	Növények		Állatok		Személyek	
	Fő	%	Fő	%	Fő	%
3—5	12	16,25	—	—	—	—
6—10	54	72,94	9	12,16	8	10,81
11—15	8	10,81	35	47,29	12	16,25
16—20	—	—	21	28,37	7	9,48
21—25	—	—	9	12,18	33	44,59
26—30	—	—	—	—	14	18,91
Összesen:	74	100	74	100	74	100

A kreatív alkotókészségek minden személyiségben bizonyos mértékig adottak, fejleszthető potenciálok. Ezek felszabadítása és fejlesztése elsősorban olyan módon lehetséges, amelyekben szabad és spontán megnyilvánulásokra, az ötlettár befolyásmentes megnyitására teremtünk lehetőséget.

A gyermekek körében igen kedvelt volt a „különleges kívánságok kitalálása” nevű feladat, amely a fantáziájuk, képzeletük széles területeit mozgatta meg. Szinte valamennyi tanuló említette a játék iránti vágyát és ennek különleges változatait: „Szeretnék egy olyan iskolát, ahol csak játszani szabad”; „Szeretnék a mesék birodalmában élni.”; „Szeretnék egy tündér lenni.”; „Szeretném, ha varázsköpenyem és varázspálcám lenne.”; „Szeretnék egy Barbie-babát.”; „Szeretnék egy táncoló citromot.”; „Szeretnék egy ceruzát, amely óra közben írna, amit kell, én pedig otthon játszhatok.” A játék iránti igény rendkívül nagy a tanulóknál. Az általános iskolai tanterv adta lehetőségekkel, ebben az iskolában a tanulók már 1. osztálytól kezdődően „Játék és mese” tantárgy keretén belül, évi 72 órában foglalkozhatnak játékos és meseismereti fejlesztésével. 3. osztálytól hasonló óraszámban belép a „Mese és valóság” nevű tantárgy. A játéktevékenység pozitív fejlesztő hatással van egyéb pszichikus személyiségjegyeikre is, és különösen alkalmas a kreativitás fejlesztésére.

A gyermekek a tudás iránti vágyaikat a következőféleképpen fogalmazták meg: „Szeretném, ha a tudomány a fejünkbe szállna.”; „Jó lenne, ha a boltban lehetne vásárolni észtablettát.”; „Én legyek a világ legokosabb embere.”; „Kitűnő legyen a bizonyítványom.”; „Okos legyek.”; „Szeretnék jobb bizonyítványt.” A világ megismerése iránti vágyát az egyik (16. számú) tanuló így fogalmazta meg: „Legyen egy időgépem, hogy felfedezhessem a múltat és a jövőt.”

A tanulók válaszaiban benne van a tudás iránti igény, és az, hogy a jövő társadalmában csak „okos”, jól képzett emberekre lesz szükség.

A béke, szabadság és egyenlőség gondolata is megfogalmazódik kívánságaikban: „A földről minden halált osztó fegyver és rakéta tűnjön el!”; „A népek békében éljenek, ne legyen háború.”; „Mindenkinek legyen pénze, és ne legyenek szegények a földön.”; „Ne legyenek bombák és erőszak.”; „Ne legyenek milliomosok.”

Az anyagiasság és a pénz jelentősége is megjelenik gondolkodásukban: „Szeretnék 3 millió forintot.”; „Szeretnék egy szép vendéglőt, amelyet mi építenénk.”; „Szeretnék egy rejtett lámpás autót.”; „Szeretnék kertünkbe egy úszómedencét.”; „Szeretnék egy pénztárcát, amelyből a pénz soha nem fogyna ki.” Társadalmunk megválto-

zott anyagias értékszemlélete, a pénz mindenekelőtti előtérbe helyezése a tanulók tudatában életkori fejlettségüknek megfelelően tükröződik.

A vizsgálati részeredmények elemző bemutatása után fontosnak tartjuk a téma kutatásában feltárt eredmények összefüggéseire rámutatni, az általános tendenciák kiemelését és ajánlások megfogalmazását közreadni.

## 6. Összegezés

A tehetséges tanulók kiválasztása és gondozása összetett feladat, hiszen komplex vizsgálatok mellett is nehéz a tehetség felismerése, mert nincs éles határvonal a tehetséges és jó képességű, a tehetséges és rendkívül tehetséges között.

Vizsgálataink és az osztályfőnökökkel történt beszélgetések igazolták, hogy a sávós és szabadsávós órák nagyobb lehetőséget biztosítanak a képességek és tehetség kibontakozásának, mint a hagyományosak:

1. A pedagógusok nagyobb lehetőséget kapnak a szabadsáv keretén belül kreatív képességeik kibontakoztatására.

2. Nagyobb tantervi önállóságot, módszertani szabadságot biztosít.

3. Kedvező pedagógiai-pszichológiai légkört teremt a problémák megoldásához.

4. A tehetségesnek tartott gyerekek lehetőséget kapnak képességeik állandó, intenzív fejlesztéséhez.

5. A „Játék és mese”, a „Mese és valóság” tantárgyak minden tanulóban fejlesztik a bennük rejlő alkotó fantáziát és gondolkodási képességeiket.

6. A differenciált személyiségfejlesztésre ad lehetőséget tanórán belül.

A fentiekben elemzett kedvező hatásokat természetesen ki kell egészíteni tanórán kívüli tevékenységekkel, mint szakkörök, szaktáborok (sport, művészeti, nyelvi), vetélkedők, szemlék stb.

A tehetség nem abszolút, csupán egy lehetőség, amelyet megfelelő pedagógiai-pszichológiai módszerekkel felszínre lehet hozni, ha az egyén és környezete között megfelelő kapcsolat jön létre. A tehetséggondozás terén még igen sok tennivalónk van: az államnak az anyagi és erkölcsi megbecsülést fokoznia, a szülőknek jobban együtt kellene működniük az iskolával, a pedagógusoknak több figyelmet kellene fordítaniuk a lappangó tehetségek felfedezésére, képzésükre, a felsőoktatásnak több kreatív pedagógust kellene kibocsátania. Sajnos, ezen a téren még sok a feltételes mód, annak ellenére is, hogy az utóbbi években több pozitív kezdeményezés történt. Tanulmányunkkal is csupán egy alternatívát mutattunk be a tehetséges gyermekekkel való foglalkozásra.

## FELHASZNÁLT IRODALOM

- [1] Gagné, F., 1985. Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, no. 3. 103—112.
- [2] Ransburg Jenő: Tehetséggondozás az iskolában. Tankönyvkiadó, Budapest, 1989. 182—185. p.
- [3] Bagdy E.—Telkes J.: Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában. Tankönyvkiadó, Budapest, 1988. 222. p. (Lirnbek P.: Brainstorming-csoport játékleltárából.)
- [4] Kozéki B.: Személyiségfejlesztés az iskolában. Békés Megyei Pedagógiai Intézet, Békéscsaba, 1984.
- [5] Wiseman, 1964. Education and environment. Manchester University Press, Manchester.
- [6] Ransburg Ágnes—Febér József András: Alkotó életmód. Gödöllő, 1987. 3—12. p.
- [7] Geffert Éva—Kerskovits Mária: Zavarják-e az órát a tehetségesnek tartott gyerekek? *Köznevelés*, 1988/43., 6. p.
- [8] Ryle, G., 1974. A szellem fogalma. Gondolat Kiadó, Budapest.

## A neveléstörténeti, iskolatörténeti kutatások néhány kérdéséről

### 1. Az iskolatörténet jelentősége ma és holnap

Az utóbbi időben felerősödött a művelődéstörténeti érdeklődés nálunk. Új megvilágosítást kapott a régóta ismert tény: hogy jelen helyzetünk alapos megismeréséhez jól kell ismernünk a múltunkat, melyben jelenünk gyökerezik. De nemcsak a gazdasági, politikai, társadalmi rendünk múltját, hanem a teljes múltat, melyben igen fontos szerepet tölt be a művelődés. Az is kétségtelen: világos történeti szemlélet, helyes nemzettudat sem alakítható ki az új generációkban megfelelő művelődéstörténeti alapozás nélkül. Számos jel azt is mutatja, hogy fontos az a szerep, melyet az iskolatörténet a művelődéstörténet egészében betölt. [1]

A művelődéstörténetben az iskolatörténet két helyen szerepel: a) mint neveléstudomány, b) mint a művelődési javak legfőbb terjesztője a múlt és a jelen művelődési korszakában. Fontos azt is hangsúlyozni, hogy az iskolatörténet nem csupán az iskolaszervezet, illetőleg a tanügyigazgatás története. De nemcsak az oktatás története. Hanem helyesen értelmezve: az intézményes nevelés és oktatás története, ezen belül az oktatási-nevelési elmélet és gyakorlat alakulásának egymással szoros kölcsönhatásban lezajló történeti folyamata. Tehát magában foglalja — túl az iskola szervezeti ügyein — a nevelési cél- és eszközrendszereket, a tananyag-koncepciókat, az oktatási-nevelési elméleteket és módszereket, a tankönyveket, a pedagógiai teoretikusok műveit; összefoglalóan: az oktatás-nevelés elméletét és gyakorlatát.

A sajátos műfajú művelődéstörténetben, neveléstörténetben egy-egy korszak feldolgozásában a művelődés történeti alakulásának, fejlődésének fő vonulatát kell ábrázolni — az alakulási-fejlődési fő vonulat szakszerű, tudományos feltárásával. Ennek elengedhetetlen követelménye: az alapvető, a továbbalakulást elősegítő, a fejlődést előbbre vivő tények, történések folyamatban történő ábrázolása. De a művelődéstörténeti módszer azt is jelenti: ha valaki meg akarja írni valamelyik művelődéstörténeti terület történetét, akkor figyelembe kell vennie a többi szakág vele kapcsolatos kutatási eredményeit. Például a hazai iskolatörténet megírásához alapos tájékozottsággal kell rendelkezni a köztörténeti, irodalomtörténeti, egyháztörténeti, néprajzi, írás- és könyvtörténeti, zenetörténeti, filozófiai kutatások terén is. Ugyanakkor a más művelődéstörténeti területek kutatói sem mellőzhetik az iskolatörténeti kutatások eredményeit.

Az is tapasztalható, hogy késik nálunk az iskolatörténettel foglalkozó szakemberek rendszerben történő felkészítése, valamint, hogy a jelen és jövő nevelésügyének tervezőit egyre kevésbé érdekli az iskola múltja, a nevelés és oktatás története.

Tehát egyik tendencia: csökkent és a jövőben tovább csökken a neveléstudományon belül az iskolatörténet szerepe, a neveléstörténeti kutatásokra fordított figyelem. Viszont — látva az elmúlt évtizedek alakulási tendenciáit — előreláthatólag erősödni fog az iskolatörténet helyzete a tudományon belül, így a történészek közül egyre többen foglalkoznak iskolatörténettel. Viszont nyilvánvaló, hogy az iskolatörténeti kutatásoknak, tanulmányoknak neveléstudományi szempontból is teljes hitelességűnek, egzaktoknak, szakszerűnek kell lennie. Ugyanis kettős feladat áll az iskolatörténeti kutatók előtt, egyrészt megírni a magyar nevelésügy korszerű történetét, másrészt a már régóta várt modern magyar művelődéstörténeti szintézishez hozzájárulni a korszerű és szakszerű iskolatörténeti kutatásokkal.

## 2. A neveléstörténeti, iskolatörténeti kutatás módszereiről

### a) Néhány elvi, tartalmi kérdésről

Az iskolatörténet tárgyát könnyű úgy meghatározni: az iskolai élet alakulásának, fejlődésének kutatása. Viszont az egyes iskolák története is rendkívül összetett, komplex jelenségek együttese, így a kutatás is komplex lehet. Tisztázandó kérdés, hogy egy iskola történetével mikortól és meddig kell foglalkozni. Tapasztalatok igazolják, hogy az iskolák történetét alapításuktól kezdve napjainkig bezárólag ajánlatos tanulmányozni. Benne az iskolaalapítás kérdéseit, mert olykor egy iskola alapítása korszakos jelentőségű lehet, így új iskolatípus létrehozása esetén, de ha nem így van, akkor is színesíti a már kialakult szisztémát. Ugyanakkor egy újonnan létrehozott iskola a szervezeti elemek mellett az oktatás-nevelés tartalmának új struktúráját, szellemének megújodását is eredményezheti.

Minden iskola életében, éppúgy mint egész közoktatásunk történetében, vannak kiemelkedő és hanyatló korszakok. Ezeket általában befolyásolják az egész iskolakultúrának az állapotai, a külső körülmények. De nincs mindig szinkronban az iskola fejlődése vagy stagnálása az általános helyzettel, s ennek számos belső oka, feltétele lehet. Ezek feltárása is a kutatás feladata. [2]

Külön probléma a periodizáció kérdése. A történeti tapasztalatok azt bizonyítják, hogy az egyes iskolák történetének periodizációját illetően nem szabad mereven alkalmaznunk az egyetemes fejlődés korszakainak általános ismérveit, mert egy-egy iskola fejlődésében nem az általános, hanem az egyedi, a különös jelenségek domináltak egy-egy történeti korban. Tehát sajátos korszakolást szabad alkalmazni a kutatónak.

### b) Az iskolatörténeti kutatások módszerei

#### 1. Az irodalom feldolgozása

Elsőrendű követelmény, hogy a kutató ismerje témájának szakirodalmát. Az iskolatörténet esetében mindazt az irodalmat, mely az adott iskola történetéről szakfolyóiratokban, tanulmánykötetekben, monografikus feldolgozásokban, és más, alkalmi sajtótermékekben megjelent.

Ami a folyóiratokban fellelhető irodalmat illeti, meg kell különböztetni az iskolára vonatkozó korabeli közleményeket és a mai folyóiratok iskolatörténeti tanulmányait. Az egykori közlemények minden egyes írása érdekes lehet és fontos lehet, hiszen nélkülözhetetlen adatokat tartogathat számunkra. A mai tanulmányokból a kutatandó iskola megfelelő korszakára vonatkozó anyagot kell tanulmányozni, de fontosak lehetnek a mai életéről szóló közlemények, mert fényt vethetnek az iskola közelmúltjára vagy egy régebbi időszak valamely mozzanatára.

A tanulmánykötetekben megjelent iskolatörténeti írások könnyebben felhasználhatók, hiszen tematikusan szerkesztettek. Bár iskolatörténeti gyűjteményes kötetek nincsenek nálunk, de a problémátörténeti kötetek felhasználhatóak. A község és várostörténeti, intézménytörténeti anyagot is számba kell venni. A monografikus kiadványok iskolatörténeti anyaga általában nem elkülönülten, hanem a társadalomtörténeti szövegben oldottan, utalásszerűen jelenik meg. Ezért látszólag kevésbé használható, mert az iskolai művelődést, annak szakaszait a társadalom fejlődéstörténetével egybefogottan mutatja be. Ezért szükséges az összehasonlító történeti módszer alkalmazása, amely megóvhat bennünket egyrészt a szűk látókörű lokálpatriotizmustól, másrészt attól, hogy az érdemleges fejlődési tendenciák helyett egyedi jellegű érdekességeket hajhászunk. [3]

## 2. A forráskutatás

Az iskolatörténet forrásanyaga az egyes intézmények belső életének kéziratos anyagát öleli fel. Azért hangsúlyozzuk a kéziratos forrásanyag elsődleges szerepét, mert az iskola oktató-nevelő munkáját ez dokumentálja. A nem kéziratos, a nyomtatott anyagok nélkülözhetetlen források ugyan, de csak mint a kéziratos forrásokat kiegészítő anyagok. A kéziratos források egyik legfontosabb típusát alkotják az anyakönyvek. Az iskolai anyakönyvezés először az egyházi intézményekben, majd a világiakban a legfontosabb és legrendszeresebb adatszolgáltatást honosították meg. A különböző iskolákban vezetett mátriculáknak sok értékes anyagot köszönhetünk.

A másik fontos forrástípus: a tantestületi jegyzőkönyv. Az egyes iskolák tanári karának, tanítói testületeinek üléseiről készített jegyzőkönyvek általában minden időben hiteles forrásai az iskola oktató-nevelő munkájának, még ha olykor némelyik csak formálisan tesz is eleget a követelményeknek.

Az iskola belső életének kéziratos forrásai között utalnunk kell az ifjúság életével kapcsolatos jegyzőkönyvi anyagokra. Így az ifjúsági szervezetek rendezvényeiről készült jegyzőkönyvekre, az önképzőkörök, szakkörök, klubok jegyzőkönyveire, továbbá a fegyelmi bizottságok gyűléseinek, határozatainak iratanyagára. Fontos források azok a jegyzőkönyvek is, amelyek az iskola belső életének kérdéseivel foglalkoznak, de nem kimondottan az intézményen belüli fórumok tevékenységét örökítik meg. Így például az egyházkerületi népiskolai tanügyi bizottságok vagy az iskolaszékek jegyzőkönyvei.

Az iskola történetének kutatásában nélkülözhetetlen forrásanyagok azok a nyomtatott dokumentumok, melyek az intézmény egy-egy korszakában fontos szerepet játszottak. Ide tartoznak egy-egy iskolában a rendszeresen évente kiadott értesítők, melyek az iskola életét rögzítették, vagy az évkönyvek, akár évente, akár egy periódust feldolgozva jelentek meg. De ebben a forrásanyagban talán a legfontosabbak a tankönyvek. A tankönyvirodalom legalább annyira szolgálhat forrásul az iskolatörténeti kutatáshoz, mint a tantárgytörténethez. Egy-egy tankönyv ugyanis meghatározó szerepet kaphat az iskolatípus oktatási anyagának a kialakításában. Hogy mit tanítottak az adott iskolában, azt az akkor használatos tankönyvek plasztikusabban és részletesebben tükrözték, mint a tantervek meg a vezérkönyvek. Bár a jó iskola, a jó tanár mindig többet és jobbat tanított, mint amit a tankönyv tartalmazott.

Az iskolatörténet kutatásának nélkülözhetetlen forrásanyagát képezik azok a személyi és tárgyi kútfők, melyek az adott intézménnyel kapcsolatosan fellelhetők. A személyi jellegű kútfők közé az élő személyek, elsősorban pedagógusok és tanulók, olykor szülők visszaemlékezéseit, szemtanúvallomásait soroljuk. A visszaemlékezés — legyen az emlékirat vagy szóbeli vallomás, közlés — több szubjektív elemet tartalmaz, mint a levéltári adat, forrás, ezért kiegészítő forrásként kezelhetjük a kutatásban. Más a helyzet a tárgyi kútfőket illetően. Itt a szubjektív veszélye nem olyan nagy, mint a személyi kútfőknél, hacsak az egyes tanítási eszközök kora nem téveszti meg a kutatót. De ha figyelembe vesszük a történetiség elvét, és alkalmazzuk a múzeumi vizsgálati módszereket, melyekkel egy-egy tárgyi kútfő kora nagy pontossággal megállapítható, akkor nem tévedhetünk sokat.

A tárgyi kútfők között első helyen a szemléltető eszközöket veszi számba a feldolgozó, melyek a tanítás eredményességét befolyásolták, így irodalmi, történelmi, művészeti, biológiai, matematikai, fizikai, földrajzi és egyéb segédeszközök.

A második csoportban azok a tárgyak találhatók, melyek nem az oktatási folyamatban, hanem azon kívül, de a tanítással, neveléssel összefüggésben álltak az iskolák rendelkezésére a különböző korokban. Így az iskolaépületek makettjei, szünetjelző csengők és haranglábak, intézeti fogdák és karcerek felszerelései stb. A harmadik

csoportba azok a tárgyi kútfők sorolhatók, melyek az iskolai munkával kapcsolatban lehettek fel, mint olyan kézi munkák, mit a tanulók készítettek, vagy iskolakertek, tangazdaságok, botanikus kertek növényzete, állatvilága, felszerelési tárgyai, melyek a gyakorlati oktatást az adott korban szolgálták. Vagy az iskolai önképzőkörök, színjátszó csoportok, sportkörök életével kapcsolatos emlékek, alkotások, művek, fotók, oklevelek, serlegek stb.

### 3. A feldolgozás és közlés néhány problémája

A feldolgozás során a kutató arra is ügyeljen, hogy a pedagógiában használatos műszavakat, kifejezéseket egyértelműen alkalmazza. Ez a probléma napjaink szakirodalmában is felmerül, érthető tehát az a követelmény, hogy amikor a múltat vizsgáljuk, akkor különös gonddal kell belelapoznunk az egykori aktákba, forrásokba, s idézni őket, hogy elkerüljük a tévedéseket.

Szólnunk kell arról a felelősségről is, mely az anyaggyűjtés eredményeinek elemzése, értékelése során hárul a feldolgozóra. Sokszor ugyanis az ifjúi hév vagy az első kutatási eredmények megtéveszthetik a kutatót, s emiatt elmarad a tüzetes, következetes, higgadt elemzés és értékelés, melynek eredményeként a megállapítások a tudomány szintjén maradhatnak.

Szóvá tesszük azt a felelősséget is, amely a források felhasználása terén hárul a kutatóra, a forrásfelhasználás etikájára gondolva. A forrás lelőhelyére minden esetben hivatkoznunk kell. A mások tudományos eredményeinek tiszteletben tartása a gyakorlatban azt jelenti, hogy minden gondolatot, megállapítást, következtetést, minden szellemi produktumot, melyet akár szövegben, akár alapötletként átveszünk valahonnan, csak az átvétel helyére és annak szerzőjére való hivatkozással használhatunk fel. [4]

A neveléstörténeti, iskolatörténeti kutatókat is jelentősen segítheti az az összefoglalás, amelyben a pedagógiai alkotómunka technikájának tartalmi és módszertani kérdéseibe való bevezetés történik. [5] S belőle is tanácsokat kaphatunk a problémával való foglalkozás elkezdésétől egészen az elemzés, az eredmények megfogalmazása, a publikálás módszertani kérdéséig.

#### IRODALOM

- [1] *Mészáros István*: Iskolatörténet—művelődéstörténet, Magyar Pedagógia, 1983. 1. sz. 147—154. p.
- [2] *Bajkó Máttyás*: Az iskolatörténeti kutatások módszertani kérdései. (Bevezetés a neveléstörténeti kutatómunkába, MPT, Bp., 1976. c. kötetben, szerk.: Ködöböcz József), 208—220. p.
- [3] *Im.* 220—229. p.
- [4] *Regős János*: A helytörténeti-iskolatörténeti kutatómunka kérdései. (Bevezetés a nev.-tört. kut.-munkába c. kötetben), 240—241. p.
- [5] Bevezetés a pedagógiai szakirodalmi alkotómunka technikájába, Zsolnai József, 1975., Kaposvár, 85—86. p.

---

SZOLNOKY KÁLMÁN

Győr

## Missing Link a pedagógiában

A különböző szakokon tanuló tanárjelöltek átélnek egy kettősséget. Tanulják pl. főiskolai, egyetemi szinten a szaktudományt és a pedagógiát, s a kettőt ötvözve, gyakorlóiskolai, módszertani képzésben van részük.



A szaktudományért lelkesedők az iskolában majdan kevés teret kapnak, kaphatnak arra, hogy elmélyülési, kutatási késztetésüket kiéljék, s igen szűknek fogják érezni az iskolát. A másik véglet a pedagógiáért (mint elméleti tudományért) dolgozóké, a pedagógiai kutatásra vágyók, az újítók sincsenek jobb helyzetben, hiszen ezernyi függőségük (munkához, magasan kvalifikált munkához bizalom kell) ezt nem teszi lehetővé. Mindkét csoport, bármelyik végletet is vesszük, kullog az iskolai gyakorlatban a tankönyvek és a tantestület hatalmi viszonyai szerint. Mindkét csoport tagjai a tudományos felkészülést viszik át a pedagógiai valóságba.

Hogyan lesz a kémikusból (mint hallgatóból) kémia szakos tanár? Minek mondja majd magát, kémikusnak vagy tanárnak, netán szaktanárnak?

A pedagógusképzés, a mindennapi pedagógiai gyakorlat lappangó, ám valós problémája ez. El kell dönteneni, hogy itt valamiféle átmenetről vagy *missing link*-ről, azaz *hiányzó láncszemről* van szó. A nemzetközi terminológia *missing link*-ről, azaz hiányzó tagról, láncszemről beszél, amely nemcsak pl. a kémia és a pedagógia között van, hanem az akadémikus kiképzés és a hivatásra való felkészítés között is fennáll.

De nemcsak kémia és pedagógia közötti láncszem, nemcsak az elméleti és gyakorlati kiképzés között van hiányzó láncszem, hanem a tanáregyéniség és az iskola között is. S mindez továbbfolytatódik a tanítványoknál az iskolában, ahol a tanár meghatározott tudományos alapokat közvetít a pedagógiai valóságba, tudományos felkészültséget hétköznapian, ám inkább tankönyvekhez igazodva, tervezve viszi át a tanítványok közé.

Ez lenne a gyakorlat és elmélet, vagy az elmélet és gyakorlat egysége? Feloldható az átmenet? Megtalálható a hiányzó láncszem? Egy többbezes mintát magában foglaló külföldi kísérletben a megkérdezettek túlnyomó többsége az iskolát, az iskolára mint ható tényezőre, csupán egyedül a *tanáregyéniségek* (kongruens egyéniségek) *szerepének jelentőségét* emelték ki.

Úgy hiszem, a tanáregyéniség önmagában csak akkor létezik, ha az *természetes, kongruens, átható*.

Másutt a pedagógia elmélete és a pedagógiai valóság között abban látják a *missing link*-et, hogy a tudományt *bétköznapian, behatároltan kell* átadni az igencsak változatos nevelési helyzetbe.

Felmerült az a kérdés is, hogy a hiányzó láncszem oka az, hogy a pedagógus „kulturáelbeszélő”, *kultúrát alapfokon, középfokon, meghatározatlan közvetítő*, de nem alkotó.

Ha ezt a kultúraközvetítést nézzük, akkor joggal kérdezhetjük, hol állunk most?

A tankönyv mint oktatási segédeszköz, még a kultúra stagnáló közvetítésén kívül módszertani hiányokkal is küzd.

Lapozzuk fel az 1071-es középkori skolasztikus kódexet, a CODEX PLATINUS LATINUS-t, amely szöveg- és képillusztrációkkal, tézisekkel és antitézisekkel dolgozik, pedig nem iskolai könyvnek készült. (Friedrich der Zweite: Über die Kunst mit Vögeln zu jagen.) A madarakról szóló könyv színes táblái egy táblán szemben állítva mutatja be azokat a madarakat, amelyek fákon költenek, de a földön éjszakáznak, szemben azokkal, amelyek a földön költenek, és fákon éjszakáznak. Módszertani remekmű.

Nemcsak a tanáregyéniségek hiánya, a hétköznapian behatárolt tudományos alapok átadási nehézségei (rutin, fáradtság, elavult tankönyvek), de a kultúrán, az elmaradt kultúrán (értsd: tudományok alapjait a tankönyvben) stagnáló, az azt közvetítő pedagógus is okozza a *missing link*-et.

*A láncszem:*

1. Pedagógus tanáregyéniség kongruens *élményadó és vevő* legyen (nem egyszeri

alkalmakról és nem kirándulásról van szó). Viva vox docet elve is lehet élmény, s ezen nem éppen teátrális hatást értek. A missing link csak akkor érik teljes láncszemé, és tűnik el, ha a pedagógus (a nem kontraszelektált) az élményt a valódi individuumokkal kongruensen átéli.

Az élmény a tartós tanulás, a teljesítőképes tudás alapja.

2. A tanár, a tanító lehessen a kultúra (kiterjesztett értelemben a tananyagra, a tudományra, azok alapjaira értem) alkotója. Írbasson tankönyvet saját iskolája, saját osztálya számára, ahogy egykoron azt Losontzi István utrechti doktor, nagykőrösi professzor tette (1709—1780).

3. A filozófia ne csak tárgy legyen a pedagógusképzésben, hanem találja meg a helyét az átmenetben (mert erről is van szó). Mít ér a filozófiavizsga filozófiatörténetből, ha a pedagógus nem filozófál?

Nemcsak a kreativitás és a tanulás paradoxonai léteznek, nemcsak az empátia (főleg nem a formális empátia) ható faktor, hanem a *világ egésze*. Átfogni a világ egészét. (Úgy is a kreativitás és az alkotás szabályai szerint sokszor el kell távolodnunk tőle, hogy lássuk alkotásunkat, rombolásunkat, netán magunkat.)

4. Úgy hiszem, ha mindehhez hozzátesszük az *alázatosságot*, a pedagógia tudománya és a *tanítvány tisztelete iránt*, megtaláljuk a missing link-et.

Konzervatív ez a láncszem?

Vagy igaz az a tétel, hogy egyetlen darab krétával és a természettel a legkorszerűbben lehet tanítani, pedagógusnak lenni, aki inkább élményt nyújt.

5. A XVII. században élő nagy festő, Rubens a lelkiismeretességet Rómában, az ízlést Velencében, a belső érzékenységet Pármában tanulta.

Talán a hiányzó láncszem a rubensi *változtatás is*, az iskola- és tanárváltoztatás szabadsága.

De talán nem a szabadság az elsődleges, hanem, hogy legyen mit és hol tanulni, miből választani.

Most, hogy minden iskolában számítógép van, az iskolák önállóságra törekednek, a demokratizmust hirdetjük.

Tanítunk idegen nyelvet, informatikát, matematikát.

Míndez szükséges, csak féltő, hogy e modernizáló-demokratizáló iskola önállóan konzervatív marad a szükséges számítógépével, nyelvstúdiójával, mert kicsúszik kezéből a legfontosabb, a milliárdnyi egyéniségű gyermek.

DR. CSAJKA IMRE

Jászberény

## Adalékok az alsó tagozatos testneveléstanítás ellenőrzéséhez és értékeléséhez

Régóta foglalkoztat az a gondolat, hogy a fenti módszereket hogyan alkalmazzák a tanítók a gyakorlatban; mennyire van kialakult értékelési-osztályozási rendszerük; tudják-e egyáltalán, hogy mit kell ellenőrizni, mire, hogyan kell osztályozni? A tanítókkal való beszélgetések, a továbbképzéseken felmerült gondok és a képzés során előjövő hallgatói kérdések indítottak arra, hogy a problémát közelebbről megvizsgáljuk.

Kérdőíves módszerrel szeretnénk volna megismerni 100 iskola alsó tagozati testnevelésének értékelési rendszerét. Sajnos, csak szeretnénk volna, mert a kiküldött 100 kérdőívből mindössze 19(!) érkezett vissza. E tény már önmagában sokat sejtetett a témával kapcsolatos viszonyulásról, a valós gyakorlatról.

## A következőkben tekintsük át nagyon röviden a kapott főbb válaszokat!

1. *kérdés:* Hogyan ellenőrzi a tanulók teljesítményét?

- folyamatos ellenőrzéssel,
- időszakos ellenőrzéssel (a megfelelő aláhúzendó).

A nagy többség folyamatosan ellenőrzi, az időszakos ellenőrzést jóval kevesebben végzik... Mindkét ellenőrzési módot csak a vizsgált minta 57<sup>0</sup>/<sub>0</sub>-a alkalmazza!

2. *kérdés:* A *folyamatos ellenőrzést* konkrétan hogyan valósítja meg? (Mit figyel az órákon?)

1. *osztály:* I. félév: Legtöbbsen a játék szabályainak betartását figyelik, amely így túl általános és kevés.

II. félév: Itt már javulás tapasztalható, de nagyon változatos a kép. A legtöbbsen csak a futás-, az ugrás- és a dobásgyakorlatokat figyelik.

2. *osztály:* I. félév: A kép itt is változatos és ellentmondásos. A minta fele a játékot, a csapat-szellemet, a becsületességet nézi.

II. félév: A helyzet még ellentmondásosabb, semmitmondóbb.

3. *osztály:* I. félév: Legtöbbsen a szorgalmat figyelik.

II. félév: A vizsgáltat fele a fejlődést (?) figyeli; 6-an a gyorsaságot, az állóképességet (az utóbbi képességtörőket viszont nem kell folyamatosan ellenőrizni!).

4. *osztály:* I. és II. félév: 11, ill. 10 nevelő az atlétikát, a tornát és a labdajátékokat ellenőrzi.

3. *kérdés:* A folyamatos ellenőrzést követi-e értékelés, hogyan?

1. *osztály:* A legtöbbsen szóban dicsérnek. 10-en a legjobban dolgozóknak piros pontot adnak, többen használják a csillagot, de van egyéb forma is (pl. állatképek adása, sportmozgást ábrázoló kis képekkel jutalmazás, kiskártya, nyomda). Elvértve szalaggal, tapssal, jeggyel, zöld ponttal értékelnek.

2. *osztály:* Itt is a szóbeli dicséret a jellemző, és sokan jeggyel minősítenek.

3—4. *osztály:* Az érdemjeggyel való értékelés a meghatározó. Jó elképzelés a szöveges értékelés egy-két üzenőfüzetben, mert így a szülőt korrekten és árnyaltan tájékoztatja. ü

4. *kérdés:* A folyamatos ellenőrzés eredményét hol és hogyan rögzíti? (Pl.: napló, szövegesen vagy jegyben stb.)

A válaszok többsége 1. *osztályban* a következő: tájékoztatófüzet, napló, saját nevelői füzetbe rögzítés. Motiváló ötletet alkalmazott egy kartárs, aki a falí táblára is kiírta az eredményt.

2. *osztály:* Itt zömmel a naplóban és az ellenőrzőben jegyzik az érdemjegyet. Van, akinél 5 piros pont egy ötös, s van, aki pontozólapot használ...

3—4. *osztály:* Zömmel az ellenőrzőbe és az osztálynaplóba, ill. saját füzetbe írnak.

5. *kérdés:* Mikor tart időszakos ellenőrzést? (Ha lehet, a hónapot is jelölje!)

Általános válaszok: „súlyponti anyagrészt lezárásakor”, vagy „az adott időszakra kitűzött feladatok kellő gyakorlása után”. Az időszakoknak (őszi, téli, tavaszi) megfelelően, azon belül többször is ellenőriznek. Ez elfogadható, de lényeges az ellenőrzés tartalma.

1. *osztály:* november, december és január hóban, valamint március és április hónapban.

2. *osztály:* október, november, december és január hóban, valamint március, április és május hónapban.

3. *osztály:* szeptember hó végétől január elejéig, ill. április és május hónapban.

4. *osztály:* Hasonló a 3. osztályhoz.

6. *kérdés:* Sorolja fel, hogy miből tart időszakos ellenőrzést! Mire osztályoz? (fontosabb mozgás, súlyponti anyagrészt: pl. guruló átfordulás előre stb.)

1. *osztály:* I. félév: A mintának több mint a fele ellenőrzi a kislabdahajítást, a másik fele a futás technikáját, ill. gyorsaságát, 7-en az alacsony akadályok fölötti átugrást.

II. félév: A kartársak többsége ismét a távolba történő kislabdahajítást, 5-en a guruló-átfordulást ellenőrzik, osztályozzák. Sajnos, a többi válasz nagyon változékony és nehezen értékelhető.

2. *osztály:* I. félév: Újra „vezet” a kislabdahajításra adott osztályzat, a vizsgáltak fele említi a távolugrást és az 5—6 perces kitartó futást. Néhányan ellenőriznek függeszkedést(?!), tarkóállást, labdagurítást, guruló átfordulást, rajthelyzetet.

II. félév: Itt nagyon megoszlik az ellenőrzés anyaga. 19-től 8-an ellenőrzik a kislabdadobást célba, 6-an a guruló átfordulást, 5-en a magasugrást, 4-en a tarkóállást, 3-an a labdagyakorlatot(?), 3-an a távolugrást, 2-en a kitartó futást, 2-en a kötélmászást.

3. *osztály:* I. félév: kislabdahajítás (11), távolugrás (9), guruló átfordulás előre, hátra (7), futás(?) stb.

II. félév: célba dobás kislabdával (9), kitartó futás (6), kötélmászás, guruló átfordulás (4). Néhányan tartanak időszakos ellenőrzést összetett talajgyakorlatból, távolugrásból, rajthelyzetekből, célba ugrásból.

4. *osztály:* I. félév: kislabdahajítás távolba (12), távolugrás (9), 30 m-es futás (8), kötélmászás

(5). Kevesen felmérnek 60. ill. 400 m-es futásban, 5—6 perces futásban, ill. tornagyakorlatokban.

II. félév: Az ellenőrzési anyag, sajnos, nem „súlyos”, s ami van, az is kevés elemszámú. (Megjegyzendő, hogy e kérdéskörnél komoly gondok vannak.)

7. kérdés: Hogyan végzik az időszakos ellenőrzést? (pl. egy gyereket osztályoz, a többi ül, és nézi stb.) Itt két megoldás a meghatározó: 11-en azt írták, hogy amíg „... egy tanulót osztályozok, a többiek ülnek és nézik, majd közösen megbeszéljük a hibákat, vagy azt, amit jól hajtott végre, ebből mindenki tanul.” A másik véleménycsokor (8) szerint: „... csapatfoglalkozást szervezek, s forgószínpadszerűen kerül sor az ellenőrzésre. Így míg egy csapat tagjait ellenőrzöm, a többiek dolgoznak.” Ez utóbbi megoldás a helyesebb, mert a fizikai megterhelés, a mozgásos cselekvés biztosítása a tárgy specifikuma, de az előbbinek is van előnye. Az is elfogadható megoldás, hogy amíg egy gyereket osztályozunk, a többi pl. játszik, vagy önállóan gyakorol.”
8. kérdés: Mi a véleménye, javaslata az időszakos ellenőrzésről? Erre a kérdésre elég kevesen válaszoltak. Van, aki hiányolja a teljesítményfüzetet, van, aki szintek bevezetését javasolja, mert szerinte így jobban fejleszthető a versenyszellem, az eredmény. Érdekes módon gondot, problémát senki nem sorolt fel...!
9. kérdés: Sorolja fel, hogy az Ön értékelő rendszerében hogyan „jön össze” a testnevelési végosztályzat! (Mit rögzít, hogyan mutatja ki a fejlődést?)

A „mit rögzít” segítő kérdésre szerettünk volna konkrét válaszokat kapni, egyben látni azt a „táblázatot”, azt az összefüggő rendszert, ami jól áttekinthető, és a fejlődés nyomon követhető. Sajnos, ilyet alig találtunk. A válaszok, az értékelési elemek csak nagyjából elfogadhatók, hiányosak, rendszertelenek, következtelenek, nem a követelményeket célozzák. A legszakszerűbben a 4. osztályban értékelnek, amit egyrészt a tanítók szakkollégiumi végzettsége, másrészt a testnevelő tanári diploma befolyásolt. Ezt onnan tudjuk, hogy a végzettségre is rákérdeztünk. Ennek ellenére itt is találhatók „fehér foltok”.

10. kérdés: Egyéb általános vagy konkrét véleménye, javaslata. (Pl. kell-e feladatlap a cselekvési elvek, feladatmegoldási sémák megismerésére stb.) [1]

Van, aki szerint a feladatlap a 2—4. osztályban segítséget jelentene a realisabb értékelésben. Vannak, akik először az alapfeltételek (tornaterem, sportudvar) megeremtését kérik. Sok igazságuk van, hisz ezek hiánya nagyban gátolja az érdemi munkát... Van, aki a teljesítményfüzet egyszerűsített változatát kéri.

A kérdőívek feldolgozása során szembesültem feltevésemmel. A feltárt tények megerősítettek, hogy témánk a testneveléstanítás egyik legvitatottabb, legproblematikusabb része. A mélyebb elemzés azt mutatja, hogy a nevelők nincsenek egészen tisztában a követelményrendszerrel, esetleg jó szándékkal, de mást és nem kifejezetten a követelményeket kérik számon. (Természetesen ez csak a 19 iskola közül néhányra vonatkozik, s ez a minta is nagyon kevés.) A folyamatos ellenőrzéssel és értékeléssel — úgy tűnik — kevesebb a gond, a nagy többség ezt aránylag elfogadhatóan végzi. Az időszakos ellenőrzések anyaga az a terület, ahol következtelenséget, problémát tapasztalhatunk.

Az értékelési elvek közül a *motoros próbákra*, a képességfejlesztés mérésére — véleményem szerint — az 1—4. osztályban szükség van. Erőt, gyorsaságot, állóképességet egy fejlesztési tendencia végén, időszakosan lehet csak ellenőrizni, mérni. Ez az időszak kb. 4—6 hét, amit makrociklusnak nevezünk. Ezen idő elteltével a szervekben és a szervrendszerekben már megfigyelhető a változás, az alkalmazkodás. Ha pl. a 4. osztályban az év elejétől folyamatosan történik futóállóképesség-fejlesztés (persze nemcsak ez), akkor október végén, november elején meg lehet mérni, hogy pl. 1000 m-en mennyit fejlődtek a tanulók. (Természetesen év elején is ezen a távon kell a kezdő szintet felmérni.) Vagy a gyorsaság mérésére jól szolgálhat 1. osztályban a 30 m-es gyorsfutás, állórajtából történő indulás után, az erő mérésére pedig pl. a kötélmászás. Hangsúlyozni kell, hogy a tanuló önmagához, saját egyéni lehetőségeihez viszonyított és szorgalmas erőfeszítései révén megvalósult fejlődését kell értékelni. Ez alapján a jobb fizikai képességű tanuló is továbbfejlődésre készíthető,

mert különben nem biztos, hogy 5-öst kap. Figyelni kell a gyermek testi fejlődésére is, hiszen ha pl. nyúlik a tanuló, változik a teljesítménye, s nekünk az értékelésnél ezt számításba kell vennünk. Meg kell jegyezni, hogy bizonyos tájékoztató, viszonyítási szintek kimunkálására szükség van, legalább a minimum követelmények kimutatása végett. Ennek kapcsán a tanuló szembesül saját produktumával, megismeri testi képességeit, esetleges hiányait. Így nagy mértékben fejlődik önértékelő képessége. A '78-as tantervben vastagon szedett követelményrendszer a törzsanyagra vonatkozik, és a minimum szintet jelzi (2-es érdemjegy).

Abban minden tanulónak fejlődnie kellene, ami szorgalommal elérhető. Fontos, hogy a követelmények egyik csoportját sem szabad előnyben részesíteni, hiszen az alsó tagozatos testnevelésben különösen lényeges a sokoldalú képesség- és készségfejlesztés. Az ellenőrzést feltétlenül ki kell aknázni a tehetségkutatás-gondozás szempontjából. Aki pl. feltűnően távolra dobja a kislabdát, azt irányítsuk szakemberhez (testnevelő, edző), mert lehet, hogy később jó gerelyhajítóvá vagy kézilabdássá válhat.

A „sportágak” *technikai anyagának* elsajátítása szintén ellenőrizendő. Vannak jó „súlyponti anyagrészek” is a kérdőívekben: pl. kötélmászás, guruló átfordulás.

A *testnevelési játékok technikai-taktikai* jellemzőinek ellenőrzésére viszont szinte egyáltalán nincs utalás. A cselekvési elvek, feladatmegoldási sémák „ismeretét” természetesen a tevékenység, a játékos feladathelyzet vagy a testnevelési játékok során lehetne nyomon követni, de az összetevők tudatosságát talán feladatlapokkal sem ártana egyszer ellenőrizni (pl. 4. o. végén). Tudatosság, a kognitív szféra bekapcsolása nélkül, csak „súlykolással” nem folyhat értelmes cselekvéstanulás.

Végül az egyéb *nevelési követelmények* jól megfigyelhetők, nyomon követésük viszonylag könnyű.

A fenti gondolatsor a kérdőívekhez kapcsolódott, amelynek szerkesztésekor a '78-as tantervet vettük alapul. Azóta komoly változások történtek a közoktatás területén, és bizonyos kutató-fejlesztő munkák során egyéb gondolatok is megfogalmazódtak.

Több írásban [2] felvetődik az iskola (alsó tagozat) merevségének oldása. Ezekben — mint egy lehetséges megoldásként — felfedezhető az osztályozás nélküli tanítás-tanulás, az osztályozás későbbi kezdése, legalábbis az első (második, harmadik) osztályban. Sajnos, ma még az a helyzet, hogy a tudás megszerzése nem cél, hanem eszköz, és az „igazi” cél a jó osztályzat, annak hajszolása főleg a szülők részéről. Az osztályozás eme gyakorlatának megváltoztatásával a „legnagyobb előny talán az önmagáért való teljesítmény öröme” lenne. Nagy György ezzel kapcsolatban [3] még 1974-ben ismertette kétéves kísérletét. Az alsó tagozat több osztályában, az 1—4. osztályokban végzett kísérlet során nem osztályozták, csak pontozták, és ennek alapján minősítették a tanulókat egy értékelő lapon. Következtetése az volt, hogy az osztályozás nélküli tanulók sem teljesítményben, sem aktivitásban nem maradtak alul a testi fejlődésben a kontroll csoport tanulóival szemben. A testnevelési játékok aktivitása, az ebben mutatott tanulói teljesítmény — amely kulcsfontosságú az alsó tagozatban — egyáltalán nem csökkent. Véleménye szerint ebben az életkorban nem feltétlenül szükséges osztályozni. Értékelni, minősíteni, eligazítani differenciált módon viszont fontos. Szakaszváltáskor — 3. vagy 4. osztály végén — ugyanis meg kell tudni mondanunk, hogy mi az a minimum elvárandó szint testnevelésben (is), amit ekkorra minden egészséges gyermeknek el kellene érnie... Az OPI 1989-es kísérleti 1—3. osztályos testnevelési tanterve ad „kapaszkodókat” viszonyítási értékek formájában. Itt az egyes konkrét eredményeket (cm, sec) átváltják négyfokozatú minősítésre: gyenge, közepes, jó, kiváló. Máshol is folynak ezzel kapcsolatos kísérletek, ahol pl. csak három fokozatú skála van: megfelelt, jól megfelelt, kiválóan megfelelt. Ez utóbbi

— úgy vélem — humánusabb, mert nem azt mondja a gyerekeknek, hogy „gyenge” hanem, hogy „megfelelő”. Természetesen ez a minimum szint.

Az értékelést megelőzően az ellenőrzést több mozgásfajtában meg lehet oldani játékos feladatrendszerben. Itt a tanuló nem a társakkal versenyez elsősorban, hanem önmagával, és az automatikus visszajelzés után továbbhaladhat az adott készség ki-munkálásában (pl. dobáskészség). Ez a mód egyben nagy fokú differenciált önértéke-lést jelent.

Az értékelési rendszer kimunkálásához, felfektetéséhez sok adatra van szükség a képesség- és készségfejlődés lemérésére. Ennek összeállítása, vezetése, részletes szöve-ges értékelése a szülő, a gyerek számára több munkával jár, mint a jeggyel történő minősítéskor, de a testnevelési teljesítmények komplex és korrekt elbírálása csak így lehetséges. Ha a tanító gyermek- és hivatásszerető, akkor ezt az áldozatot vállalja.

Ehhez — gondolatébresztésnek — megpróbálunk néhány összetevőt felsorakoz-tatni, a teljesség igénye nélkül (4. osztály):

- a) Név, testmagasság, testsúly,
- b) motoros próbák mérése:
  - erőképesség: kötélmászás mászó kulcsolással, teljes magasság,
  - gyorsaság: 60 m-es futás időre, tájékoztató szint:  
F: 11.2 mp, L: 12.7 mp (min. szint),
  - futó-álló képesség: 1000 m-es futás időre, F: 4:48, L: 5:30,
  - ügyesség: — ugrókötelezés helyben előre hajtással (technika),  
— akadálysor leküzdése időre: indulás ülésből; nekifutás után átugrás zsámoly felett; bukfenc előre szőnyegen; átmászás 5 részes szekrényen; labdavezetés ügyesebb kézzel kb. 10 m-en át,
- c) „sportágak” technikai anyagának elsajátítása:
  - torna jellegűek: — a 4 év során tanult talajtornaelemekből (4—6) önállóan összeállított  
— szekrényugrás: széltében állított 3 részen, függőleges repülés,
  - atlétikai jellegű: — távolugrás nekifutásból technikára és eredményre  
F: 220 cm L: 170,  
— kislabdahajtás lendületből technikára és eredményre F: 20 m L: 14 m,
- d) testnevelési játékok technikai és taktikai jellemzői mérése:
  - lassú futás közben labdaadogatás két kézzel társnak, 20 m-en 5 átadogatásból 2x elkapás (páros gyakorlat),
  - labdavezetés kézzel hullámvonalú pályán kb. 15 m-en,
  - helyezkedés labdaátvételle „üres” helyre futással (3-as gyakorlat),
  - „Fogyasztó szétszórta” c. játékban a feladatmegoldó képesség értékelése,
- e) nevelési követelmények figyelembevétele,
- f) tanórán kívüli sportmunka beszámítása (pl. DSK-tagság).

## JEGYZETEK

- [1] Tantervi útmutató. Testnevelés 1—4. o. OPI Tankönyvkiadó, 1978. 39. l.
- [2] *Ferge Zsuzsa*: Oldható-e az iskola merevsége? A társadalom, az iskola és a pedagógia. Bp., 1986. 246. l.  
*Pirisi Jánosné*: Optimális egyéni fejlődést biztosító rugalmas szervezeti keretek az alapozó szakaszban. A Tanító XXVII. évf., 1989. 11. sz., 1—4. l.
- [3] *Dr. Nagy György*: Osztályozás nélküli testnevelési kísérlet az alsó tagozatban. A testnevelés tanítása. 1974. 5. sz. 129—133. l.
- [4] *Dr. Iglói László—Tölgyessi Ottó—dr. Bognár László*: Kísérleti testnevelési tanterv (ált. is-kola 1—3. o.) OPI, Bp., 1989. 58—59. l.

# TANTERVEINK NYOMÁBAN

HEGEDŰS KATALIN

Tótkomlós

## Angol nyelvtanfolyam kisiskolásoknak

### VI., BEFEJEZŐ RÉSZ

Az 53—56. ÓRA ANYAGA ÉS MÓDSZERES LEÍRÁSA

Ready? Steady! Go! Test-papers for Children

Megtanítandó ismeretek:

Verses szöveg:

Here lies the body of Elizabeth White,  
She signalled deft, but turned to the right.

(Ogden Nash)

Beszéltető, cselekedtető gyakorlat:

1. This is a glass.  
a big glass.  
not an empty glass.  
a full glass.

What is there in the glass?

There is some water in the glass.

fruit-juice

tea

coke

coffee

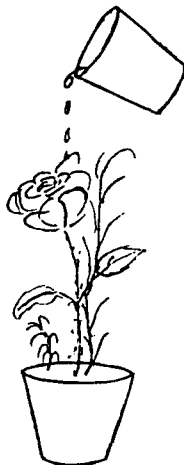
milk

cocoa

I am thirsty.

2. Give me a glass of  
*water, please.*  
fruit-juice  
tea  
coke  
coffee  
milk  
cocoa

— Thank you.



3. I am running to my friend.

You are your

He is his

She is her

It is its

We are our

You are your

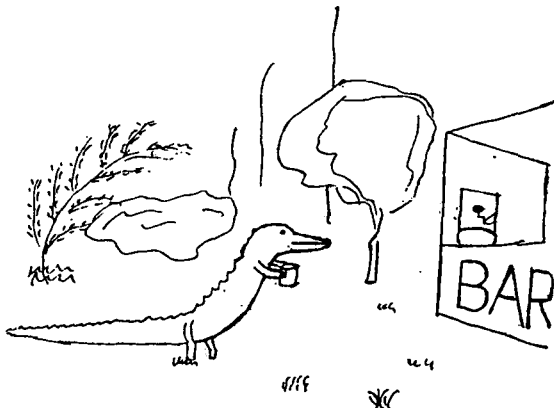
They are their

opening — eyes.

opening — door.

shutting — eyes.

shutting — door.



4. It's me. My name is Mary. — My name is Robert.

This is my head.  
her hair.  
his forehead.  
nose.  
mouth.  
face.  
chin.  
neck.  
chest.  
stomach.  
foot.



5. These are my eyelashes.

her ears.  
his eyes.  
shoulders.  
arms.  
elbows.  
hands.  
fingers.  
legs.  
thighs.  
knees.  
toes.  
feet.

He is a very handsome boy.  
She is a very pretty girl.

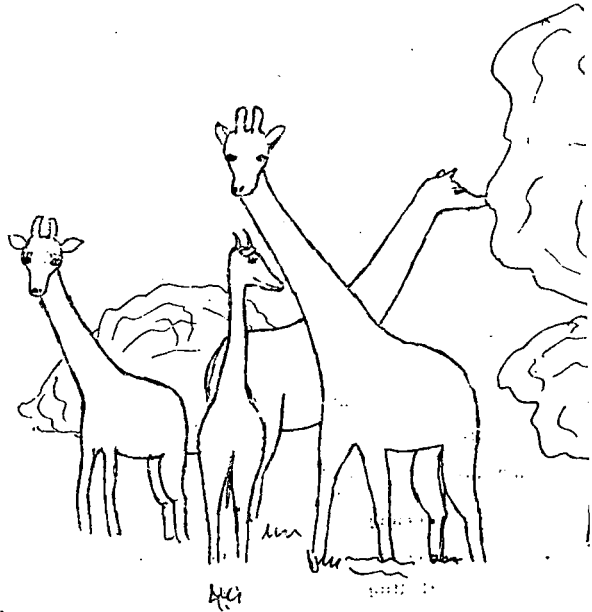
Olvasmányanyag:

1. This is my family.

My father is tall.  
My mother is short.  
My grandmother is fat.  
My grandfather is old.  
My uncles are rich.  
My aunts are friendly.  
My brother is clever.  
My sister is pretty.

2. I haven't got a wife.

a husband.  
a son.  
a daughter.





Készítsünk egy vízzel és egy gyümölcslével teli poharat az asztalra! Vigyük be a dobozt is a tanterembe, amit az előző órákon használtunk! Elevenítsük fel a 47. órán tanultakat, az akkori beszélgető gyakorlat 1. részét! Próbáljunk emlékeztetőből elmondani öt mondatot a dobozról! A nevelő segít felidézni a gyakorlat első öt mondatát. Az első öt mondatot felírja a táblára.

Fedezzük fel a szövegben a cserélhető elemet! Húzzuk alá: *box!* Tegyük egy táskát az asztalra! Mondjuk el ugyanezt a szöveget a táskára! Mondhatjuk a mondatokat közösen is, egyénenként is. Tegyük a látótérbe a vízzel telt poharat! Cseréljük a *doboz* szót a szövegben! Mondjuk el az egészet a pohárra vonatkoztatva!

Kérdezzünk: What is there in the glass?

A gyerekek ismételjék a kérdést többször is!

A tanár válaszol: There is some water in the glass.

Addig ismételjük a kérdés-feleletet, amíg a tanulók meg nem tanulják a használatát! Ismételjük ugyanezt a gyümölcslével telt pohárral! Ismertessük az új ital nevét: fruit-juice.

Gyakoroljuk a kérdés-feleletet:

What is there in the glass?

There is some fruit-juice in the glass.

Írjuk át a táblán látható szöveget az új helyzetnek megfelelően! A „box” szót cseréljük mind az öt esetben „glass” szóral!

Írjuk fel az egyik válaszadó mondatot, s húzzuk alá benne a kicserélhető szót! Tanuljuk meg a többi ital nevét is, a beszélgető gyakorlat első pontja szerint! Írjuk az italok nevét a „water” szó alá! Gyakoroljuk a mondatok kimondását angolul! Írjuk az 1. szövegrészt a füzetbe!

Mondjunk egy teljesen új mondatot! „Give me a glass of water, please.”

Ismert elemekből áll. Aki megértette, jelentkezhet a cselekvés végrehajtására.

Gyakoroljuk a kérés hangalakját: Give me a glass of fruit-juice, please.

Egy mondatot felír a nevelő, a többi ital kérését egyedül fogalmazzák meg a tanulók, a 2. rész variációs táblázatát összeállítva.

A sikeres teljesítményt valamilyen formában értékeljük!

Kapcsoljuk a kéréshez a közlést is: I am thirsty.

Dolgozzunk tovább a képszótárban!

A következő órára hozassunk fiú- és lánybabát.

Mutassuk be az egyik hozott babát: It's me. My name is Mary.

A testrészek nevét tanuljuk meg! Mondjuk és mutassuk a baba nevében! A beszélgető gyakorlat 4. részét szemléltetjük, hangoztatjuk. A gyermekek ismételjék a mondatokat! Még csak egyes számú főneveket gyakoroljunk!

Írjuk a szöveget a táblára! Figyeljük meg az írott és az ejtett alak eltéréseit! Tegyük a babát magunktól távolabb! Mutogassunk mutató pálcával! Mondjuk el a mondatokat „her” névmással! Most „róla” beszélgetünk. Ha van fiúbaba, mondjuk el ugyanezt a „his” névmás beiktatásával, ha nincs, akkor rajzoljunk egy fiúalakit a táblára, s azon mutogassunk! Gyakorlás után írjuk a szöveget a füzetbe, rajzoljunk is a szöveg mellé! (A beszélgető gyakorlat 4. számú részlete.)

Allapítsuk meg, hogy a fiú is jól néz ki, a lány is! Hangoztassuk a két új mondatot: He is a very handsome boy. She is a very pretty girl.

Ismertessük az új versrészletet! Félelmetes egyszerűséggel hívja fel a figyelmet

egy tragédiára a két verssor: Itt fekszik... Balra jelzett, de jobbra fordult... Érde-  
mes a vers tartalmán is elgondolkozni.

Gyakoroljuk a szöveget hallás után!

Játsszunk új gyakorlatot! Kérdezzük meg, ki kinek a barátja az osztályban. Vá-  
lasszunk három párt közülük! Állítsuk a barátokat egymással szemben, akkora távol-  
ságra, amekkorára lehet a tanteremben. Egyiküket kérjük meg, hogy fusson oda a ba-  
rátjához! Kérdezzük meg magyarul, mit csinál! „Futok a barátomhoz.” Mondjuk el  
ugyanezt angolul: What are you doing? I am running to my friend.

Ismételjük néhányszor a hallott mondatokat közösen!

Minden gyerek fusson oda a barátjához. Mondjuk el, mit látunk: He is running  
to his friend. She is running to her friend. Állítsuk össze a teljes ragozási sort!

A leegyszerűsített ragozási táblázatot írjuk a füzetbe! Egyszerűsíthetünk úgy is,  
hogy csak az első mondatot írjuk fel, a többiből pedig csak a névmásokat, hiszen a  
mondat többi részét már meg tudják jegyezni fejben a gyermekek.

Alakítsuk át a ragozási sort! Az egyik padosor tagjaival vetessünk elő egy-egy  
könyvet! Nyissa ki a könyvet mindegyikük! Mondjuk el, mit csinálunk, és mit lá-  
tunk! I am opening my book.

You are opening your book.

He is opening his book.

Jelezzük a táblára írt mondatokban a cserélhető elemeket! Vigyázzunk, a példa-  
mondat „to” szócskája a többiben feleslegessé válik!

A második variáció is mozgatható nyelvi elemeket tartalmaz. Nyithatjuk a do-  
bozt, ajtót, ablakot, tolltartót, szekrényajtót. Ugyanezekkel a szavakkal újra felállít-  
hatjuk a ragozási sort. Ugyanezeket a tárgyakat be is csukhatjuk: I am shutting my  
book. — Használhatjuk ezt az új igealakot.

Szóbeli gyakorlást végezzünk!

A legügyesebbek munkáját értékeljük osztályzatokkal is! Ha új felfedezések szü-  
letnek, azokat is próbáljuk ki, ha a logikai sorba beleillenek. Ilyenkor előfordulhat,  
hogy előre nem tervezett új szavakat is kell tanítani.

(A babákat a következő órára is hozassuk el!)

## 55. óra

Ismételjük a testrészek nevét a babákon mutogatva. A használandó névmásokat  
előre határozzuk meg! Gyakorlás után néhány szóbeli feleletet is meghallgathatunk.  
Bővíthetjük a felelési lehetőséget cselekedtető gyakorlatokkal, versek felmondásával.

Folytassuk a testrészek neveinek tanulását! (Többes számú mondatokat gyako-  
roljunk!)

Előbb a baba nevében beszélünk, „my” névmást használva.

Mutogatással párhuzamosan hangoztassuk a mondatokat! Csoportosíthatjuk is az  
új anyagot, 4—5 mondatot gyakorolva egyszerre.

Ismételjük ugyanezeket a mondatokat, a babákat távolabbra helyezve, a „his”,  
illetve „her” névmásokat alkalmazva!

Hangoztassuk a mondatokat tanár után!

Írjuk a beszélgető gyakorlat 5. részét a táblára! Gyakoroljuk a szövegolvasást is!

Emeljük ki a szöveg főneveit! Jelöljük a többes számú alakokon az egyes számú  
szótöveget, ha lehet! Hangoztassuk a szavakat, egymás mellett ismételve az egyes szá-  
mú és a többes számú alakot! Figyeljük a többes számú főnevek szövégi mással-  
hangzóját!

Kérjünk önként jelentkezőket, akik kis segítséggel be tudják mutatni a babán a  
páros testrészeket. Kérjünk gyengébb tanulókat, akik egy üres babaalakba be tudják

rajzolni az angolul mondott testrészeket. Természetesen, a gyermekeknek nem kell tudomásukra juttatni, hogy mi okból kapnak más természetű feladatot.

Írjuk a szöveget a füzetbe! Rajzzal együtt!

Tegyük magunk elé a tollainkat!

Kinek a tollai? Alkossunk szó szerkezeteket: my pens, your pens, his pens, her pens, (its pens), our pens, your pens, their pens. Számoljuk a tollainkat! Egy-egy tanuló hangosan számolja angolul az asztalon levő tollait! Mit látunk? „He is counting his pens.” Ragozzuk el a sort!

I am counting my pens.

You are counting your pens.

He is counting his pens. stb.

Az első mondatot írjuk a táblára segítségül! Cserélhetjük is a „toll” szót. Szóbeli gyakorlást végezzünk!

Lazítsunk számolással! Húzzunk 50 vonalat a táblán! Minden harmadik legyen egy kicsit hosszabb! Csak minden harmadik számot olvassuk hangosan angolul!

Gyakoroljuk az új verset hallás után!

(A következő órára hozassunk fényképet a családról!)

## 56. óra

Ismételjük a testrészek neveit a táblai rajz segítségével, a mutatott testrészek megnevezésével! Használhatunk üres körvonalakat, amibe és amire a tanuló berajzolja a társa által megnevezett részleteket.

Gyakorolhatjuk úgy is, hogy a tanuló mondja a testrészek nevét angolul, a másik pedig a kész rajzon megmutatja. A feladatokat arányosan mérjük a tanuló képességeihez!

Rajzoljuk fel családunk képét a táblára! Egy tanuló rajzol, s közben elmondja, kiket látunk a képen. Segítsünk neki, hogy angolul is elmondhassa: This is my father, this is my mother, this is my brother, this is my grandmother. A család nagyon kedves, de egyszersmind nagyon fájdalmas „téma” lehet a kisgyermek számára. Figyeljünk oda családi életük alakulására! Ahol veszekedések vannak, vagy éppen már elváltak a szülők, vagy súlyos betegség adódik, ott nehéz megszólaltani a gyermeket, előfordulhat, hogy egyetlen mondatról sírva fakad: This is my father.

Ha a kisgyerek nehezen szólal meg, vagy egyáltalán nem akar beszélni, nem biztos, hogy nyelvi nehézségekkel küszködik, gyakran egész máshol kell keresni az okokat.

Nézzük meg a táblai képet, írjuk a kulcsszavakat a táblára segítségül! Hangoztassuk a mondatokat angolul! Nézzük meg az otthonról hozott fényképeket is, nevezze meg az ott látható személyeket!

Írjuk az olvasmányanyag első részét a táblára! Egy-egy vázlatos rajzzal segítsük megértetni! Hangoztassuk a mondatokat közösen is! Tisztázzuk az ismeretlen főnevek, melléknevek értelmét! Lehet, hogy a szavak egy részét magyarul sem ismerik a gyerekek. Nem mindegyiknek világos, hogy ki a nagybácsi és ki a nagynéni egy családon belül. Magyarázzuk el!

Gyakoroljuk a szöveg olvasását tanár után közösen! Ha jól sikerül, változtassunk a gyakorlási módon! A tanár minden mondatra rákérdez angolul.

What is this?

What is your father like?

What is your mother like?

What is your grandmother like?

What is your grandfather like?  
 What are your uncles like?  
 What are your aunts like?  
 What is your brother like?  
 What is your sister like?

Az osztály minden kérdésre hangosan felel a megadott mondatok alapján. Ismétljük a gyakorlatot többször is (a táblai szöveg használatával)!

Írjuk a begyakorolt szöveget a füzetbe!

Az otthonról hozott képet kézbe véve, egy tanulótól kérdezzük ugyanezeket a kérdéseket! A válaszok megalkotásához használhatja a táblai vázlat és a füzet mondatait, természetesen elcserélve bennük a saját családjára nem illő mondatokat, illetve azok elemeit.

Hamarosan új probléma előtt találjuk magunkat.

Nekem nincs nagybátyám. Nekem nincs lánytestvérem. stb.

Tanuljuk meg ennek kifejezését!

Írjuk a táblára az új típusú mondatot! Húzzuk alá benne a cserélhető elemet! „I haven't got a *sister*.” Egészítsük ki a sort a felnőttekre jellemző szavakkal! (wife, husband, son, daughter) Ilyen családtagok sincsenek még a gyermek életében. Gyakoroljuk a mondat típust szóban, kiegészíthetjük a sort tárgyak és állatok nevével is: ball, car, English book, umbrella, dog, cat, elephant, monkey — ügyeljünk a határozatlan névelő váltakozására: „a, an”!

\*

#### AZ 57—62. ÓRA ANYAGA ÉS MÓDSZERES LEÍRÁSA

Megtanítandó ismeretek:

Verses szöveg:

Go to bed late,  
 Stay very small;  
 Go to bed early,  
 Grow very tall.

Beszéltető, cselekedtető gyakorlat:

This is my family.

Drawn a picture of your family.

Say as you draw:

This is my father.

This is my sister.

Olvasmányanyag:

1. I am a twelve years old boy.

I am a boy of twelve.

I have got seven parrots.

They live in a cage.

I have got four hamsters.

They live in boxes.

I have got five piglets.

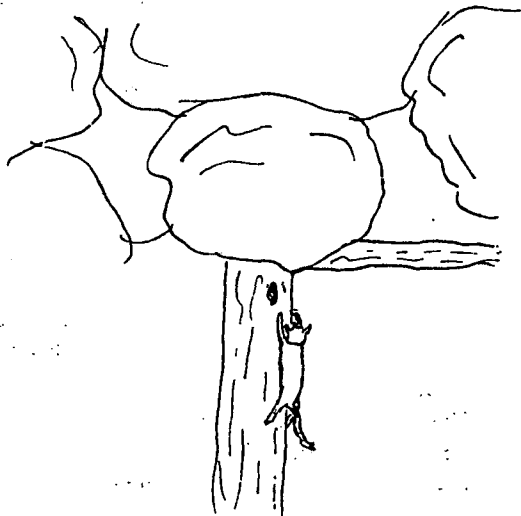
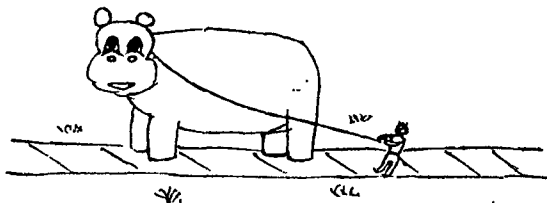
They live in a pigsty.

I have got many fish.

They live in a fish-bowl.

I have got three kittens.

They live in a basket.



2. What do you like?  
 What does he like?  
 What does she like?  
 I like climbing trees.  
     helping my grandfather.  
     riding the bike.  
     running quickly.
3. He                               likes playing-football.  
 She  
 (My father)                   likes swimming.  
 (My sister)                   likes eating ice-cream.  
 (My grandmother)           likes watching TV.  
 (My friend)
4. I don't like singing songs.  
     being ill.  
     driving.  
     being late.
5. My sister doesn't like cooking.  
 My grandmother doesn't like dancing.  
 My friend doesn't like buying stamps.  
 My brother doesn't like playing chess.  
 My uncle doesn't like mending bikes.  
 My aunt doesn't like jogging.



(A rajzokat ifj. Tetlják Pál készítette)

\*

## 57. óra

Rajzoltassuk a család képét a táblára, tükrözve az ide vonatkozó olvasmányanyag mondatainak sorrendjét és tartalmát! Próbáljuk elmondani a mondatokat a képek segítségével emlékezetből! Kezdjük a munkát tanári segítséggel, közösen, majd folytassuk egyéni alkalmakkal!

Két-három tanuló rajzolja saját családjának alakjait a táblára, mondjanak egy-két mondatot minden családtagról. Mondjuk el, milyen családtagunk nincs. A szókincs hiányzó elemeit írjuk a táblára, mondatba foglalva!

Folytassuk a hiányzó dolgaink felsorolását más főnevekkel is!

Gyakoroljuk az Elizabeth White-ről szóló verset hallás után. Írjuk a szöveget a táblára, gyakoroljuk a szövegolvasást! (Ne feledkezzünk meg a magyar jelentés tisztázásáról sem!) Próbálkozzunk önálló elmondással!

Versben tanácsot is tudunk adni, hogyan vigyázzunk az egészségünkre.

Mutassuk be az új verses szöveget!

Értelmezzük, fordítsuk magyarra is! Hangoztassuk, gyakoroljuk a tanár bemutató verselése után! Írjuk a táblára, gyakoroljuk az olvasást!

Írjuk a szöveget a füzetbe!

Mutassuk be az új olvasmányanyag kulcsfiguráját! Egy tizenkét éves fiú. Rajzoljuk le, milyennek képzeljük! (A táblára!) Rajzoljuk köré a kedvenceit, az olvasmány szövege szerint soroljuk fel a kedvenceket! A tanár ismerteti az állatokat angolul is, magyarul is. Ha felrajzoltattuk a hét papagájt, négy hörcsögöt, öt kismalacot, sok halat, három kiscicát, szólaltassuk meg a fiút angolul! Mondja el, hogy mi minden van a birtokában!

Az állatokat mutogatva, mondjuk el a mondatokat angolul:

I have got seven parrots.  
four hamsters.  
five piglets.  
many fish.  
three kittens.

Hangoztassuk az angol mondatokat! Közösen is, egyénenként is. Írjuk az állatok angol nevét a táblai képek mellé!

Gyakoroljuk a mondatokat szóban! Kérdezzük meg a gyermekeket is, milyen kedvenceik vannak! (What pets have you got?) Elképzélhető, hogy új szavakat is kell tanítanunk.

### 58. óra

Ismét rajzoljuk fel a fiút a táblára! A gyermekek rajzolják a fiú köré kedvenc állatait! A tanár mindegyik köré odarajzolja a szövegben jelzett helyeket, meg is nevezi, mit rajzol: a cage, boxes, a pigsty, a fish-bowl, a basket.

Írjuk az olvasmányanyag első részét a táblára! Hangoztassuk a mondatokat! Olykor álljunk meg, és egyénenként is hallgassuk meg a tanulókat!

Hívjuk fel a figyelmet az ismeretlen igealak jelentésére: They live = ők élnek. Még nem szükséges az igeidő természetét elmagyarázni, hiszen egyetlen példával nem lehet egy törvényszerűséget megértetni. Elégedjünk meg annyival, hogy az igealak olyan környezetben került elő, ahol jelentésének megértése semmilyen akadályba nem ütközik, s ahol a jelenléte nem válik zavaró tényezővé egyáltalán. A mondatok minden különösebb nyelvtani ismeret nélkül megérthetők.

Gyakoroljuk a táblai szöveg olvasását!

8—10 mondatot írjunk a füzetbe!

Írásos tevékenységként a táblai szöveg másolását is értékelhetjük osztályzattal. Törekedjünk arra, hogy a gyermekek teljes pontossággal dolgozzanak!

A fennmaradó időben a szótár szókincsének hiányzó elemeit pótoljuk!

### 59. óra

Egy-egy tanuló rajzolja fel kedvenc állatát a táblára! Ha kell, bővítsük a szókincsünket! A meglevő szókincset is használni tudjuk.

Szükségünk lesz a „live” ige új alakjára: „lives”.

I have got a cat.

She lives in the yard.

I have got a dog.

It lives in a kennel.

Az ember általában szereti kedvenceit, ezt is tudjuk angolul mondani: I like dogs. I like birds. I like cats.

Gyakoroljuk a régen tanult mondatot! Egy-két dolgot mindenki meg tud nevezni.

Érdekes, új mondatokat is szerkeszthetünk. Hallgassunk meg néhány angol mondatot, próbáljuk megtalálni a jelentésüket! (A mondatokat hangfelvétélként is bemutathatjuk: „I am a boy of ten. I have got many books. I like reading good books. I like writing letters. I have got many birds. I like buying birds. I have got many birdhouses. I like making birdhouses.”)

Fordítsuk le a mondatokat! Hangoztassuk az angol változatot!

Megállapíthatjuk, hogy az emberek szenvedélyeik szerint is különböznek.

Tegyük fel a kérdést: What do you like? Tisztázzuk a jelentését!

Egy-egy választ önállóan is megfogalmazhat a gyermek.

Írjuk az olvasmányanyag 2. részének mondatait a táblára —, az állító mondatokat! Az ismeretlen szavakat azonnal tisztázzuk! Hangoztassuk a szöveg elemeit többször is, szó szerkezeteket külön is gyakorolhatunk. Állapítsuk meg, hogy szerepel-e ezek között olyan tevékenység, ami a jelenlevő gyermekek számára is kedves.

Írjuk a szöveget a füzetbe!

Válasszunk ki egy gyermeket, kérdezzük meg, mit szeret a szóban forgó tevékenységek közül! Beszélgessünk róla: He likes climbing trees. He likes running quickly.

Jelöljük a táblai mondatokban a cserélhető elemet: *I like*.

Írjuk fel, mit tettünk a helyére: He likes.

Szerkesszünk új mondatokat az új szerkezettel! Írjuk fel az olvasmányanyag 3. részének mondatait névmásokkal, hogy a betűk száma ne legyen túl sok. Ismertessük az előkerülő új kifejezéseket! Ismét beszéljük meg, hogy van-e köztük olyan cselekvés, amit ők is szívesen végeznének!

Gyakoroljuk a szöveg kiejtését!

Írjuk be a füzetbe is!

A családtagokról is elmondhatjuk, hogy a felsorolt tevékenységek közül melyiket szeretik. A „He...”, „She...” névmások helyére illeszthetünk új szókapcsolatokat.

My father likes playing football.

My sister likes eating ice-cream.

My mother likes watching TV.

A gyermekek által alkotott mondatokat is hangoztassuk többször is!

Lazítsunk énekléssel!

Folytassuk a képek rajzolását a szótárba!

A cselekvések bedolgozása nehezebb lesz, hiszen tevékenykedő embert nem tud még jól rajzolni a kisgyermek. Áthidalhatjuk ezeket a nehézségeket, ha a gyermekek képalkotásokat gyűjtenek cselekvő emberekről, s beragasztva, a kép alá írhatják, ki mit cselekszik a képen.

## 60. óra

Játékos feladatlapot szerkesszünk!

1. feladat: Öt felmutatott tárgy nevét írják le a gyermekek angolul!

2. feladat: Öt felmutatott tárgy színét írják le angolul!

3. feladat: Öt angol szót írjanak le hallás után (lehetőleg főneveket)!

4. feladat: Hallgassák meg az angol mondatokat egyenként, s írják le a mondatok magyar jelentését!

I am reading a book.

They are sleeping in the room.

Don't break the glass.

Papírlapra dolgozzunk, mert a füzetre szükség lesz még a tanítási órán!

Ismételjük az előző órán tanult anyagot, próbáljunk néhány igaz mondatot szerkeszteni magunkról és családunk tagjairól! A füzet példamondatait felhasználhatjuk az új mondatok szerkesztéséhez.

Ismét új probléma elé állítottuk magunkat. Előfordulhat, hogy az ismert cselekvések valamelyikét nem szereti a gyermek.

Használjuk az „I don't like...” szerkezetet! Régen tanult szókapcsolat, próbáljunk emlékezni rá.

Alkossunk új mondatokat is! (Az olvasmányanyag 4. részét írjuk a táblára! Is-

mertessük az új szavakat! Hangoztassuk az elemeit, szerkezeteit, majd az egész mondatot! Állapítsuk meg, hogy mi elmondhatjuk-e valamelyiket magunkra!

Írjuk a mondatokat a füzetbe!

Befejezésül énekeljünk, verseljünk!

### 61. óra

Mondjunk néhány mondatot magunkról:

I am Peter Kiss.

I am a boy of ten.

I have got a dog. I have got a rabbit.

I like dogs. I like rabbits. I like playing football.

I don't like eating ice-cream.

Először jelentős segítséget kell adni. A megkezdett mondatokat a táblára is írhatjuk.

Régi mondatokat is variálhatunk: I don't like sleeping in the garden. I like reading in the garden. I don't like running in the street.

Figyeljük meg, hogy másképp alakul a mondat szerkezete, ha valakiről beszélünk: Mutassuk be az olvasmányanyag 5. részét! (Hangszalagról is hallgathatjuk.) Állapítsuk meg, mit értettünk! Segítségül lassabban is megismételhetünk minden mondatot. Az ismeretlen elemeket közösen is próbálgassuk, gyakoroljuk a kiejtést.

Írjuk a szöveget a táblára, mondjuk ki a mondatokat, fordítsuk is le!

Gyakoroljuk a szövegmondást, a mondatok ritmusát erőteljesen váltakoztatva.

Írjuk be a füzetbe!

Lazítsunk! Mondjunk valamilyen nagyon egyszerű mesét angolul a gyermekeknek!

Valójában egész drámai eseménysort leredukálhatunk 10—12 mondat terjedelműre, de vigyázzunk, mert a mesemondással új fejezetet nyitunk a gyermek életében, ettől kezdve állandóan követelni fogják a mesét.

Erre a célra bármilyen látott, hallott, olvasott mese megfelelhet, csak a mondatok szerkezetét próbáljuk a gyermek befogadási szintjéhez igazítani, a mese kulcsszeplőit megnevezhetjük, az angol neveket a táblára írhatjuk. Lehet, hogy jobban megjegyzik az így hallott szavakat, mint a tananyagot.

Mesefeldolgozás erre az órára: Rajzoljunk egy egyenes vonalat a táblára, arra két félkör alakú halmocskát, egy kisebbet és egy nagyobbat. Feladat: Guess! (találgassatok!) Mít láttok a táblán? Alapfokú tanfolyamon még magyarul találgathat a gyermek —, akkor sem fogja kitalálni, hogy a felrajzolt vonal a tengerpart, a két halmocska pedig a teknősmama és a teknősbébi. Hangulatteremtés után elmondhatjuk a mesét. Írjuk a felismert elemek nevét a képekre: beach mother, turtle, baby turtle.

Once upon a time there lived two turtles on the beach, a mother turtle and a baby turtle.

A man caught them and put them in a box.

He wanted to cook them and to eat them.

The mother turtle was very clever.

— I don't like water. I wish we died in fire — she said.

The man overheard them. He was a very cruel man.

He threw the turtles into the sea.

They were very happy again.

A mesemondást rajzokkal kísérhetjük.



Ha ez az utolsó óránk, érdemi munkát ne tervezzünk! Még csak ahhoz sem ragaszkodjunk, hogy angol legyen! Keressük meg az általunk legszebbnek vélt mesét, és meséljük!

(A képszótárba folyamatosan bedolgozott szavaink: grizzly bear, soldier, marble, football, aeroplane, ship, body, water, milk, coffee, cocoa, fruit-juice, coke, hair, forehead, nose, mouth, face, chin, neck, stomach, foot, ear, eye, shoulder, arm, elbow, hand, finger, leg, thigh, knee, toe, feet, men, women, mice, grandmother, grandfather, uncle, aunt, brother, sister, tall, short, fat, rich, clever, pretty, wife, husband, son, daughter. — A szókincs behatárolása csak hozzávetőleges, hiszen számos, előre nem tervezett szóval is dolgozhatunk. Ha egy-egy szó illusztrálása meghaladja a rajzolási képességeit a gyermeknek, a szót kihagyhatjuk, vagy meghatározhatjuk magyarul.)

Az utolsó órák, szókincsét a következő évben ismétlés közben bedolgozhatjuk (parrot, cage, hamster, piglet, pigsty, bike, ice-cream, stamp, chess).

A tananyag-feldolgozás kerüli a hagyományos év végi ismétlésre szánt órákat. A korábbi anyagfeldolgozás során olyan mértékű ismétlődésre és gyakorlásra adódott lehetőség, hogy a hagyományos ismétlési órák idejét egy új nyelvtani egység, az egyszerű jelen idő bevezető óráira szánhatjuk. A heti két órás nyelvtanulás és nyelvtanítás csak alapozó tanfolyamnak tekinthető. Nem várható el, hogy osztatlan csoportban az igeragozás több lehetőségét képtelenség szinten megtaníthassuk. Ezért az egyszerű jelen idejű igealakokból csak néhány alaplehetőséget mutassunk fel. Ha kellőképpen megtanulta a gyermek az eddig rendelkezésére bocsátott nyelvi anyagot, akkor olyan iogikával rendelkezik, amelynek segítségével a következő esztendőben három igeragozási sorral bővíthetővé válik a tudása. Ebből a fázisból könnyedén megközelíthető a folyamatos múlt idejű ragozási sor, elsajátítható és felépíthető az egyszerű jelen idejű igealakok sora, valamint az egyszerű múlt idejű igék állító, tagadó és kérdő alakja.

#### FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- [1] *Ács Nagy Mária—Hudák Ilona—April Retter: Rainbow*, Tankönyvkiadó, 1988.
- [2] *Dr. Budai—Medgyes: Angol nyelvkönyv, Gimnázium I.*, Tankönyvkiadó, 1980.
- [3] *Czobor—Horlai: Angol nyelvkönyv I.*, Tankönyvkiadó, 1989.
- [4] *David Hicks: Calling All Beginners* (Átdolgozta: dr. Tarján Jenő), Tankönyvkiadó, 1972.
- [5] *Ilona Hudák: Sing a Song of Sixpence*, Corvina Kiadó, 1988.
- [6] Angol 5. Szakosított tantervű általános iskolák. 1554. sz. tankönyv, Tankönyvkiadó, 1987.
- [7] Angol Gimnázium II. osztály — tankönyv, Tankönyvkiadó, 1963.
- [8] *Medgyes—Thomas: Classroom English, Osztály, vigyázz!* Tankönyvkiadó, 1985.
- [9] *Medgyes Péter: Angol nyelvkönyv 3.*, Tankönyvkiadó, 1987.
- [10] *Medgyes Péter: Angol nyelvkönyv 4.*, Tankönyvkiadó, 1987.
- [11] *Medgyes Péter: Tanári kézikönyv a Linda and the greenies című nyelvkönyvhöz*, Tankönyvkiadó, 1985.
- [12] *Terts Istvánné: A pennyworth of mirth... Humoros versek, anekdoták, történetek*, Tankönyvkiadó, Bp., 1989.

## Számítástechnika-informatika az általános iskola első tagozatán

Iskolánk a társadalmi elvárásoknak (főleg a szülők igényeinek és az iskola belső struktúrájának, átalakítási koncepciójának) megfelelően az 1987/88-as tanévben beindított egy kísérletet, amely kapcsolódott az akkori OOK dr. Szűcs Pál által „Mikroszámítógépek alkalmazása a tanítási-tanulási folyamatban” címmel vezetett kutatáshoz.

Célunk és feladatunk annak eldöntése volt, hogy megnézzük, alkalmazható-e, és milyen hatékonysággal az általános iskola első osztályában a számítástechnika. Feladatunknak tekintettük azt is, hogy a kísérlet során meggyőződjünk arról, érdemes-e külön órákon számítástechnikai ismereteket tanítani az elsős gyerekeknek.

Már ekkor megfogalmazódott a témával foglalkozókban, hogy elsődlegesen a gyerekeknek a billentyűzet-megismerését kell előtérbe helyezni, hisz a későbbi felhasználás nagy mértékben igényli a helyes és gyors tájékozódást. Más iskolák tapasztalatai is alátámasztották elképzeléseinket, mert ahol a 3—4. osztályban vezették be a számítógép tanórai alkalmazását, ott problémák adódtak a billentyűk keresésével. Párhuzamosan a tanítási órákon megtanultakkal, játékosan, programok felhasználásával segítséget nyújtottunk a betűk, szavak, szóképek tanulásához, segítséget nyújtottunk a matematikához, a számolási készség fejlesztéséhez.

Motivációs bázisunk maga a számítógép volt. Nagyon sok alkalommal tapasztaltuk a számítógép előnyös voltát azoknál a gyerekeknél is, akik a szépírásnál, hibák javításánál nem értek el megfelelően tiszta, áttekinthető eredményt.

A számítógép alkalmazásával (nem maszatos, ákom-bákom nélküli) megerősítettük abban őket, hogy képesek olyan eredményt elérni, mint a többi gyerek, ha egy kicsit figyelmesebben végzik a munkájukat.

Az első év tapasztalatai eldöntötték azt, hogy nem érdemes mélyen belemenni a BASIC-nyelv tanításába. A számítógépes nyelvek közül a BASIC-et kiemelten kezelni annyit jelentett számunkra, hogy a csoport nagy mértékben differenciálódott, s csak néhány gyerek volt olyan szinten a nyelvből, hogy érdemes lett volna foglalkozni velük. Ezért a második évben indított első osztálynál más célok, feladatok megvalósítását is meg kellett tervezni.

A BASIC-nyelvből csak azokat a parancsokat vettük, amelyek ahhoz szükségesek, hogy az elsős gyerek tudjon egy programot betölteni, elindítani, és az esetleges visszajelzéseket megérteni.

A billentyűgyakorlatok a gyakorló programok használatának megtanulása mellé egy új, a gyerekek számára könnyen elsajátítható nyelvet, a LOGO-t tettük a BASIC helyett, s az információszerzés egyik fontos eszközének a videómagnó kezelésének elsajátítását. Így feladatunk és célunk négy alappillére a következőképpen módosult:

1. A billentyűzet megismerése.
2. Felhasználói és gyakorló programok alkalmazása.
3. A LOGO-nyelv elemeinek megismerése (a robotnyelv),
4. A videómagnó kezelésének elsajátítása.

Az új tanévben lehetőséget biztosítottunk a gyerekek részére azzal, hogy a szülők igényeinek (otthoni számítógépes környezet) is eleget téve, a tanulók maguk választhatták meg, hogy milyen típusú gépen szeretnének dolgozni. A választásnak megfelelően az iskolában használt programokhoz otthon is könnyen hozzáférhet a gyerek, s ez érdekelte tette őket abban, hogy az iskolában jobban elsajátítsák a gépük működéséhez szükséges alapokat. A legtöbbet használt programjaink:

- A nyuszi olvasni tanít — sorozat (6 rész).
- A maci számol.
- Billentyűgyakorlatok.
- Olvasási gyakorlatok.
- Elvlasztás.

Az olvasási gyakorlatoknál a programot úgy alakítottuk át, hogy a mindig esedékes olvasmány szerepeljen gyakorlatként. A nyuszis programok segítségével azokkal a gyerekekkel is megszerettettük az olvasást, a betűfelismerést, a szótagolást, akik az év elején nem mertek hozzányúlni a számítógéphez sem, és problémáik voltak az órai anyag tanulásában. E program alkalmazásával azt is elértük, hogy a gyerek magától ismert meg jó néhány betűt, szóképet, még mielőtt az a tanórán előfordult volna. Minden gyerek indulási szintjéhez mérten dolgozott a nyuszis programokkal.

Felhasználni ezeket a programokat csak olyan környezetben lehet, ahol az osztályt tanító nevelő is részt vesz e programok kipróbálásán, s saját ötleteit is felhasználva, elérheti, hogy differenciált használatával a gyengébb képességűeket is szintre tudja hozni.

A célok megvalósítása érdekében használt programok képi megjelenítése, értékelése, javítási lehetősége, értékelési módja kellő motivációs bázist jelentett tanulóink számára. Nem untak rá az egyes programokra, mindig akadt új megfigyelési lehetőség használatuk esetén, s ez ébren tartotta figyelmüket az óra végéig. Ezeken az órákon nem kellett azzal küszködni, hogy figyelmük 20—25 perc elteltével erőteljesen csökkent. Még az első félév letelte előtt író- és olvasóversenyeket rendeztünk. Értékelve az eredményeket, olyan gyerekek is az elsőők között lehettek, akik órai munkájuk során olvasásból és írásból nem gyakran szereztek pozitív élményt.

Számolási készségeik is nagy mértékben növekedtek a megfelelő programok alkalmazásával (saját készítésű programok is szerepeltek ezek között). A tanulók legnagyobb többsége ebben a korban még mindig többet és többet szeretne tudni matematikából is. Nem lehetett e programokat csak a 20-as számkörben használni, hisz legtöbbjük kétjegyű számokkal is szépen boldogult.

A LOGO-nyelv elemeinek megtanulását a „robot” mozgatásán keresztül sajátították el, miközben más órákon (pl. testnevelés) sok-sok gyakorlás szükséges, hogy megtanulja a gyerek a síkon való mozgás szabályait, addig a számítógép alkalmazásával a „robot” mozgatását utasítások alapján egyik percről a másikra képes elsajátítani. A „robot”-nyelv általuk is ismert és könnyedén használt jeleivel fontos fogalmakkal ismerkedtek meg, mint jobb, bal, lent, fent, észak, kelet, dél, nyugat. A számítógépes „robot” használata segítette a betűk, szavak, szóképek megismerését is, miközben a robottal a játszótéren lévő betűk sorrendbe való megközelítését és bekerítését gyakorolták. Közben anélkül, hogy a programozás fogalma említve lett volna előttük, programokat, eljárásokat, algoritmusokat írtak a sajátos „robot”-nyelven. Megtanulták előrc megtervezni a feladatokat, s csak ezután mozgatni a számítógépes „robot”-ot.

A „robot”-nyelvről a LOGO-ra való áttérés így sokkal egyszerűbben ment. Az angol szakos első osztályban a LOGO-parancsok egészét, míg a többi osztályokban a parancsok rövidítését tanultuk meg. E nyelv tanulásában az ösztönözte a gyereke-

ket, hogy már néhány, egymáshoz kapcsolódó betű segítségével is rajzolni tudnak a számítógépen. Fantáziájuk megmozgatásával, önállóan képesek voltak előre, általuk megtervezett alakzatok sokaságát a képernyőn megjeleníteni.

Érdeklődésük olyan úton haladt, amely nagyban elősegítette a 2. osztályban a LOGO-val végzett munkát. Szinte nem akadt a gyerekek között olyan, aki ne tervezett volna önálló, rajzos ábrát, s ne kivitelezte volna azt.

A másik, igen jelentős informatikai bázisként a videómagnót használtuk fel. Annak használatára ez évtől kezdve már minden gyermeket megtanítunk. A videómagnó és tv összekapcsolásától a beállításon keresztül, a kész filmek lejátszásán át megtanulták a kép kimerevítését, előre-hátra csévélését és a gép üzemen kívül helyezését.

A téma elején felsorolt alappillérek az alsó osztályok mindegyikén megmarad, s minden évben új feladatokkal bővítve vonul végig az 1—4. osztályok tematikáján.

Célom e gondolatok leírásával az volt, hogy a még e témánál habozó kartársakat arra inspiráljam, hogy vágjanak bele a számítástechnika-informatika tanításába már az első osztályokban.

Ebben a kísérletben szerzett pozitív érzelmeim arra ösztönöztek, hogy a megkezdett munkát az alsó osztályokban második, majd harmadik és negyedik osztályokban is továbbvigyem.

#### IRODALOM

- [1] *Agócs László*: Mikroszámítógépek az oktatásban, Veszprém, OOK, 1987.
- [2] *Bencsikné Takács Márta*: Feladatgyűjtemény COMMODORE—16 számítógépre általános iskolásoknak, Budapest, Novotrade, 1986.
- [3] *Benedek András—Noroky Erzsébet—Szűcs Pál*: Technológiai fejlődés az oktatásban, Budapest, Tankönyvkiadó, 1986.
- [4] *Hámori Miklós*: Tanulás és tanítás számítógéppel, Budapest, Tankönyvkiadó, 1983.
- [5] *Nagy Sándor*: Az oktatástechnológia funkciója a pedagógiai integrációban, Veszprém, OOK—OTT, 1986.
- [6] *Szűcs Barna*: Számítástechnika az oktatásban, Köznevelés, 1985. 20. száma.
- [7] *Szűcs Ervin*: A számítógép az iskolában, Pedagógiai Szemle, 1986., 3. száma.
- [8] *Szűcs Pál*: Személyi számítógépek az oktatásban, Budapest, OMIK, 1986.
- [9] *Farkas Károly—Körösné Mikis Márta*: Játszd el a teknőcöt! Informatikaoktatás 1—2. osztály, Pest Megyei Pedagógiai Intézet, 1989.
- [10] *Seymour Popert*: Észrengés. A gyermeki gondolkodás titkos útjai, Számalk, 1988.

---

DR. BENE KÁLMÁN  
Szeged

### Útban Kölcsey: *Huszt* című epigrammájához

Nem mindenki tudja, hogy Kölcsey a reformkor talán leghíresebb, programadó epigrammáját, a *Husztot*, két változatban is megírta. A Régi várban című, 6 soros, első „*Huszt*” lényegesen eltérő mondanivalójú, más „csattanójú” vers — tulajdonképpen egy teljesen más, önálló mű. Üzenete közelebb áll a Hímnuszéhoz, mint a későbbi *Huszt*hoz. Tanítása igen tanulságos lehet, árnyalhatja azon ismereteinket, amit a reformkor Kölcseyjéről eddig elsajátítottunk. A két epigramma összehasonlítását ismét csak tanári kérdéssorral jelezném, mint József Attila: Nyár című versének szövegváltozatairól szóló, korábbi számban közölt írásomban.

*Kölcsey Ferenc: Régi várban*

Bús düledékeiden, ó Husztnak vára megállék,  
Csend vala, felleg alól szállt fel az éjjeli hold.  
Szél kele most, szakadott a fal, s a visszanyögő hang  
A szirt erdeje közt zúg vala lábam alatt.  
S hév kebelem dobogott, s e könny, mely forra szememben.  
Titkosan omladozó szent Haza, néked ömölt.

(1825. május)

*Kölcsey Ferenc: Huszt*

Bús düledékeiden, Husztnak romvára megállék;  
Csend vala, felleg alól szállt fel az éjjeli hold.  
Szél kele most, mint sír szele kél; s a csarnok elontott  
Oszlopi közt lebegő rémalak inte felém.  
És mond: Honfi, mit ér epedő kebel e romok ormán?  
Régi kor árnya felé visszamerengni mit ér?  
Messze jövődővel komolyan vess összev jelenkort;  
Hass, alkoss, gyarapíts: s a haza fényre derül!

(Cseke, 1831. december 29.)

Olvassuk el a két Kölcsey-epigrammát! Mi bizonyítja, hogy itt nem egy olyan alkotásról van szó, mint József Attila: Nyár című versének szövegváltozatai, hogy ez két teljes értékű, közös pontjaik ellenére is különböző vers? Mi a különbség a két epigramma mondanivalójában? Hogyan befolyásolta ezt a versek keletkezési dátuma? (Gondoljunk a magyar történelemre!) Melyik vers jellemzőbb egy romantikus költőre, miért? Melyik vers fogalmaz meg jellegzetes reformkori programot? Mi ez? A költő magatartása passzív, illetve aktív a két versben. Melyikben aktív és miért?

A két Kölcsey-vers műfaja epigramma. A sírfeliratokból eredő, rövid, tömör gondolati versek szerkesztésére jellemző a két pólus: az előkészítő rész (előtag) után gyakran fordulat következik, a lezáró rész (utótag) ellentétes; de előfordul, hogy a lezárás (a csattanó) következtetés vagy tömör magyarázat. Milyen ennek a két epigrammának a szerkesztése? Melyik sorok tartoznak a két pólushoz?

A klasszikus epigramma verselése időmértékes, jellemző a disztichon strófaszerekezete, amely egy hexameterből és egy pentameter sorból áll. (A hexameter hat versláb, fő szabálya, hogy az 5. versláb mindig daktilus — ◡ ◡, a 6. versláb mindig spondeus — —. Az első négy láb mindkettő lehet. A pentameter öt versláb, az 1., 2. és a 4., 5. többnyire daktilus, de lehet spondeus is, a 3. és 6. együtt egy spondeus, tehát egy-egy csonka versláb, a 3. félversláb után sormetszet, ritmikai szünet van.) Íme, egy kétsoros, egyetlen disztichonból álló Kölcsey-epigramma ritmikai elemzése:

*Kölcsey Ferenc: Áldozat*

Áldozatom két Istenség oltára felett áll:  
— ◡ ◡ | — ◡ | — ◡ — | — | — ◡ ◡ | — ◡ | — |  
Könny neked ó Szelelem, és neked, ó Haza, vér!  
— ◡ ◡ | — ◡ ◡ | — | — ◡ ◡ | — ◡ | — |

(Ha már ezt az epigrammát vettük mintául, érdemes lenne összehasonlitanunk Petőfi költészetének híres mottóversével. Ennek mondanivalója szorosan kötődik Kölcseynek ehhez a verséhez. Lényegesen kisebb mértékben kapcsolódik viszont a Petőfi-mű versformája, nyelve. Melyik Petőfi-versre gondoltunk?)

Feladatod: elemezd verstanilag a két Kölcsey-epigrammát!

Végezetül néhány kérdés a szövegekről. Az első 4 sorból a 3. sor első harmadáig majdnem tökéletesen megegyezik a két vers szövege. Hogyan, mennyiben egyezik meg a további rész? Miért beszélhetünk a romantikus költői magatartás mellett itt a szentimentalizmusról is? Melyik versben érzed erőteljesebbnek ezt a szentimentális, érzelmes, mai szemmel már-már érzélgősnek tűnő hangulatot, és miért? Mit jelentenek a következő szavak: szirt, hév, gyarapíts, fényre derül?

A két vers szókinccsében jó néhány olyan szóval találkozhatunk, amelyek elsősorban a romantikus költészet kellékei. A fentebb idézett Áldozat című versben pl. ilyen az *oltár*, a *könny*, a *vér*, vagy az *ó* indulatszó. Gyűjtsétek ki a két epigramma romantikus szavait, írjátok meg a 10 legjellegzetesebbet! Két szóhoz fűzzetek indoklást is, miért tartjátok romantikusnak!

Ezeknek az epigrammáknak a hangneméhez, fennkölt pátoszukhoz jól illik a ma már régies ragozás. Gyűjtsük ki azokat a szavakat, ahol korunkban már nem használatos raggal, szóalakkal találkoztunk!

Befejezésül: olvassuk fel egymás után a két epigrammát! Majd a különbségek hatásos érzékeltetésére szólóhangokkal, felváltva, soronként párhuzamosan olvassuk fel a Régi várban és a Husztot! Néhány gyakorlati tanács: az első és második verssora szinte visszhangként felel a Huszt szinte azonos sora, a 3. és 4. sort egyben kell felolvasni mindkét versből, mert ebben a disztichonban a hexameter végén nincs szünet, sőt, a Husztban igen szorosan összetartozik a jelzős szerkezet, az „elontott oszlopi közt”. (Enjambement!) A Régi várban 5. és 6. sorát kétszer olvassuk fel, így a Huszt mind a 8 sorával párhuzamosan másik szöveg, ráadásul az így nyomatékositott hazafias mondanivalóra még hangsúlyosabban felel a Huszt reformkori cselekvési programja. Úgy hiszem, ha sikeres ez a kis „irodalmi színpados” órabefejezés, akkor ez ünnepélyességével, élményszerűségével többet nyújt, mint a legjobb óravégi összefoglalás.

---

---

TAKÁCS GÁBOR  
Budapest

## Legalább — legfeljebb az alapfokú matematika tanításában

Ezen írás témájául választott relációk tananyagként (és egyúttal minimum követelményként) egy évfolyamon, ötödik osztályban fordulnak elő az általános iskola matematika tantervében. (A kerekített érték kettős egyenlőtlenséggel való kifejezésekor is használni kell e fogalmakat.) Viszont a matematikában elengedhetetlenül indokolt precíz, egyértelmű fogalmazás igénye, e kifejezések szinonimáinak a mindennapi életben (de a matematikában is) gyakori használata többször indokolja a témával való foglalkozást. Természetesen nem öncélúan, hanem más témarészletek tananyagának feldolgozásához, illetve a mindennapi életből választott gyakorlatias problémák megoldásához kapcsolva. Ez változatos feladatanyagon történhet, hiszen e kifejezések matematikai szövegkörnyezetben is korrekt szinonimái szép számban használatosak. Konkrétan: Legalább: minimum — legkevesebb — nem kisebb — nagyobb vagy egyenlő. Legfeljebb: maximum — legtöbb — nem nagyobb — kisebb vagy egyenlő. Ehhez szándékozom néhány konkrét feladatot közreadni.

1/a Két piros és négy zöld ceruza van a dobozban.

Legalább hány ceruzát kell kivenni a dobozból, hogy a kivettek között biztosan legyen két egyforma színű?

Legalább hány ceruzát kell kivenni a dobozból, hogy a kivettek között biztosan legyen piros színű?

1/b Egy ládában háromféle alma keveredett össze.

Legalább hány almát kell találomra kivennünk a ládából, ha azt akarjuk, hogy biztosan legyen az almák között

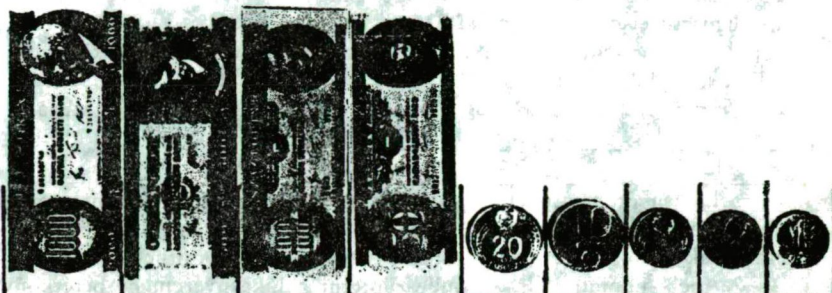
— legalább két egyfajtájú alma: \_\_\_\_\_

— legalább három egyfajtájú alma: \_\_\_\_\_

— legalább négy egyfajtájú alma: \_\_\_\_\_

2/a Legalább hány darab pénzre van szükség 1763 Ft kifizetéséhez?

2/b Fizesd ki az alábbi összeget úgy, hogy a felhasznált bankjegyek és pénzermék darabszámának összege a lehető legkisebb legyen!



Ft								
4 357								
25 493								
30 059								
654								
9 035								

3/a A következő számjegyekből úgy válassz ki ötöt, hogy a lehető legkisebb ötjegyű számot kapjad!

A számjegyek sorrendjén nem szabad változtatni!

3 2 7 0 9 2 1 4 5 8

Az ötjegyű szám: \_\_\_\_\_

3/b A következő számjegyekből úgy válassz ki hatot, hogy a lehető legnagyobb hatjegyű számot kapd!

7 3 0 1 4 5 9 8 7 3

A hatjegyű szám: \_\_\_\_\_

4/a Tibornak 320 bélyege volt. Tamásnak adott néhányat, de így is több maradt neki, mint 290 db.

Legfeljebb hány bélyeget adhatott Tibor Tamásnak? \_\_\_\_\_

4/b Tímeának 154 képeslapja volt. Klárinak adott néhányat, de még ezután sem lett 140 darabnál kevesebb képeslapja.

Legfeljebb hány képeslapot adhatott Tímea Klárinak? \_\_\_\_\_

4/c Edit könyvespolcán egy sorban legalább 53 könyv van, de ennek kétszeresénél nincs több.

Legfeljebb hány könyv van egy sorban Edit könyvespolcán?

Összesen hány könyv lehet Edit könyvespolcának három sorában?

Legalább: \_\_\_\_\_ Legfeljebb: \_\_\_\_\_

5/a Tibor szülei színes televíziót vásároltak. Harmincnyolc darab 1000 Ft-ossal fizettek.

Mennyibe került a televízió?

Legalább: \_\_\_\_\_ Legfeljebb: \_\_\_\_\_

Hány darab százforintosra volna szükség, ha csupa 100 Ft-ossal akarnánk kifizetni a színes televíziót?

Legalább: \_\_\_\_\_ Legfeljebb: \_\_\_\_\_

5/b Ahhoz, hogy a lakásnyeremény-betétkönyv a sorsoláson részt vegyen, hat hónapon át érvényben kell lennie.

a februári sorsoláson a 06.30. és 12.31.

az augusztusi sorsoláson a 12.31. és 06.30.

napokon, valamint a köztük levő időszakban érvényes betétkönyvek között sorolják ki a lakásokat.

Az év mely napjain célszerű gépkocsinyeremény-betétkönyvet váltani?

\_\_\_\_\_ -én,

\_\_\_\_\_ -án.

Ha a lakásnyeremény-betét a sorsoláson való részvétel jogát már megszerezte, de még nem történt meg a sorsolás, akkor a betétkönyv megszüntetője igazolást kap, amelynek alapján esetlegesen nyereményigényét érvényesítheti.

Az év mely napjain célszerű megszüntetni a lakásnyeremény-betétkönyvet?

\_\_\_\_\_ -án,

\_\_\_\_\_ -én.

6/a Szerdán hajnalban volt a leghidegebb:  $-2^{\circ}\text{C}$ . Délután kettőkor volt a legmelegebb:  $5^{\circ}\text{C}$ .

Színezd be a számegycnesdarabnak azt a részét, ahova a szerdai időjárás jellemző hőmérsékletének mérőszámai kerülhetnek!

+++++

0 1

6/b Írd fel relációs jellel!

— Egy test tömege nagyobb vagy egyenlő 45 egész 8 század dekagrammnál:

— Egy edény űrtartalma legfeljebb 12 liter:

— Egy cső belső átmérője nem kevesebb 13 centiméternél:

— Egy test tömege legfeljebb 4 egész 250 ezred tonna:

— Egy cső belső átmérője legalább 23 deciméter:

6/c Különböző mérésekre vonatkozó feljegyzésekből valók a következő adatok:

$m_{\text{Cu}} = 32,17 \text{ kg}$ ,

$m_{\text{Pb}} = 32,170 \text{ kg}$ .

Biztos, hogy  $m_{\text{Cu}} = m_{\text{Pb}}$ ? \_\_\_\_\_, mert: \_\_\_\_\_

Lehetséges-e, hogy  $m_{\text{Cu}} < m_{\text{Pb}}$ ? \_\_\_\_\_, mert: \_\_\_\_\_

Lehet-e 5 grammnál nagyobb különbség a szóban forgó réz és ólom tömege között? \_\_\_\_\_, mert: \_\_\_\_\_

7/a A liftben 240 kg terhelés felett kigyullad a „túlterhelt” jelzés. Négyen szálltak be a liftbe. Tömegük kg-os pontossággal mérve:



Antal: 65 kg, azaz 64,5 kg  $m \leq 65,5$  kg,

Balázs: 62 kg, azaz \_\_\_\_\_  $\leq m_B < \text{_____}$  kg

Cecília: 58 kg, azaz \_\_\_\_\_  $\leq m_C < \text{_____}$  kg

Dóra: 56 kg, azaz \_\_\_\_\_  $\leq m_D < \text{_____}$  kg

$m = \text{_____}$  kg, azaz \_\_\_\_\_ kg  $\leq m < \text{_____}$  kg'

A négy személy tömegének összege ( $m = M_A + m_B + m_C + m_D$ ) az ismert adatok szerint (kg-os pontossággal):

de legalább: \_\_\_\_\_ kg,

és legfeljebb: \_\_\_\_\_ kg,

Biztos, lehetetlen vagy lehetséges (de nem biztos), hogy a „túlterhelt” jelzés kigyullad?

7/b A TU-154-es repülőgépre felszálló 79 utas közül 31 komfortosztályon (itt a poggyász „súlyhatár” 30 kg), a többi pedig turistaosztályon (itt a poggyász „súlyhatár” 20 kg) utazott. A „súlyhatárnál” nehezebb poggyász szállításáért fizetendő tarifa olyan magas, hogy olykor a csomag sem ér annyit. Legfeljebb mennyi volt a poggyász tömege ezen a gépen, ha „túlsúlyos” csomagért senkinek sem kellett pótdíjat fizetnie?

jegy típus	utasok száma	poggyászuk tömegének maximuma
komfort		
turista		
összesen		

8/a Tamás bácsi horgásztanyáján olyan petróleumlámpa van, amelyik óránként 0,8—1,2 deciliter petróleumot fogyaszt. Kovács bácsi legalább, illetve legfeljebb mennyi ideig tud világítani 8 liter petróleummal?

8/b A Moszkvics 2140 típusú személygépkocsi 100 km megtételéhez 8,8—10,5 liter üzemanyagot fogyaszt. Legalább, illetve legfeljebb hány liter benzint fogyasztott már el az az autó, amelynek kilométerórája 23 400 km-t mutat?

8/c A Skoda L 120 típusú gépkocsi üzemanyag-fogyasztása 100 km-en (deciliteres pontossággal mérve) 6,4 és 9,2 liter között van. Mekkora az a leghosszabb távolság, amelyre már esetleg nem elegendő az üzemanyag, ha a gépkocsi tankjába 36 liter benzin fér, és a tank tele van?

9/a Mikor születtek azok a gyerekek, akik a mai napon már legalább 14 évesek, de az ilyen korú gyerekek közül a legfiatalabbak?

9/b Mikor születtek azok a gyerekek, akik a mai napon legfeljebb 10 évesek, de az ilyen korú gyerekek közül a legidősebbek?

10/a A rajzon azoknak a gyerekeknek a halmazait látod, akiknek a megjelölt tantárgyakból van már ötös érdemjegye.

Jegyezd le azok nevének kezdőbetűjét,

— akiknek a két tantárgy közül legalább egyikből van ötös érdemjegye:

— akiknek a két tantárgy legfeljebb egyikéből van ötös érdemjegye:

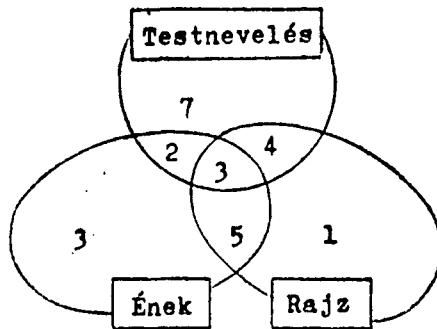
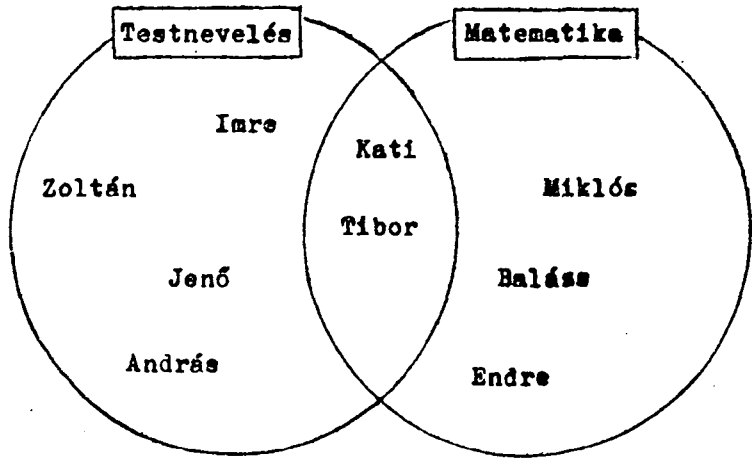
10/b A halmazábrán az egyik osztályban félévkor jeles osztályzatot kapott tanulók száma látható.

Hányan kaptak jeles osztályzatot?

— a három tantárgy közül legalább kettőből:

— a három tantárgy közül legfeljebb egyből:

— a három tantárgy közül legfeljebb kettőből:



10/c A nagyszünetben az orvosi rendelőbe kell mennie azoknak a tanulóknak, akik szemüvegesek, vagy sportkörre járnak.

A 23-as létszámú osztályból legalább és legfeljebb hányan maradhatnak a terebben, ha 5 gyerek visel szemüveget, 9-en járnak sportkörre, és aznap nem hiányzik senki?

Készíts halmazábrát! (Halmazábrákat?)

10/d Márta könyveinek öthatod része a szépirodalmi mű, és az összes könyvének éppen fele vászonkötésű.

Márta könyveinek mekkora része lehet olyan szépirodalmi mű, amely nem vászonkötésű?

---

NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA

Debrecen

## A sport és az iskola

Zokniban szalad 25 kislány és leány a tornaterembe, a tornacipőket kezükben tartják. Önfelédten futnak először egy kört, csak azután ülnek le a földre, hogy felhúzzák a tornacipőt — alig tudják kivárni, hogy végre elkezdődjön az óra. „Eredetileg ma szertornát szerettem volna csinálni veletek — mondja a testnevelő tanár — de tudom, hogy azt nem nagyon kedvelitek, ezért ma játszani fogunk.” Taps, örömkriáltások hangzanak, némelyik gyerek felugrik, összevissza szökdel, magasba nyújtja

a karját — „Hahó, játszani fogunk!” Így kezdődik a testnevelésóra az egyik iskola negyedik osztályában.

Az iskolai sport újra meg újra viták tárgya, és különösen olyankor, ha élsportolóink a nemzetközi versenyeken csak szerény helyezéseket érnek el, vagy éppen séggel semmiféle trófeát nem hoznak haza. Mindig olyankor válik közbeszéd témájává ez a kérdés: vajon eleget sportolnak-e az iskolában a gyerekek.

A heti rendszeres testedzés még a legtöbb iskolában csak pusztá elmélet, s bizony, igen messze állunk a filantrópusok követelésétől, akik már a XVIII. században a mindennapi tornáért emeltek szót. „Napi egy óra sport a jelenlegi feltételek között illúzió, noha ma is ez tekinthető optimális elképzelésnek” — mondják a tanárok.

Ám a sok hiányzó tornaterem, a meglevők felszerelésének fogyatékoságai, a nem kellőképpen vagy részben rosszul képzett testnevelőtanárok, önmagukban is okai a jelenlegi, nem éppen rózsás helyzetnek.

Kétségtelenül történt az elmúlt években egy és más, épültek tornatermek, sportudvarok, szodák — de ezek nem elegendők. Mindemellett néhány iskolában erényt csináltak a szükségből. Abból a meggyőződésből kiindulva, hogy a sport az oktatás és a nevelés nélkülözhetetlen eleme, amely ráadásul fontos kiegészítő — kiegyenlítő feladatot is ellát, különféle munkacsoportokat alapítottak, amelyeket a diákok délután szabadon látogathatnak. Ezekben a szakkörökben a legkülönbébb sportágakat űzik: evezést, szörföt, vitorlázást, gyakran olyan sportokat, amelyeket a tanítási időn túl is gyakorolhatnak. Az úgynevezett célhetek alatt is, amikor a diákoknak alkalmuk nyílik arra, hogy két héten keresztül egy meghatározott témával foglalkozzanak, nagyon népszerűek a sportfoglalkozások. Némelyik iskolában valóra váltották a hetvenes években született „aktív óráközi szünet” gondolatot. A mindennapi mozgás az, aminek nem szükséges mindig a testnevelés órák keretében megvalósulnia. Megpróbálnak az iskolaudvarokon játéklehetőségeket teremteni olyan mozgásra felhívó játékkal, amelyek az egyes korosztályoknak megfelelően más és másfélék. Például szörme- vagy műanyag labdákkal, hogy sem a gyerekeknek, sem az ablaküvegeknek ne essék baja, a matek és a földrajz között le lehet játszani egy focimeccset, vagy asztalitenisz-asztalokkal az iskolaudvaron az idősebbeket lehet arra készíteni, hogy ne csak a falat támasszák, hanem mozogjanak is valamelyest. Ám mindeme törekvések csupán dicséretes kivételek, egyik sem változtat érdemlegesen az alapvető gondon. A gyerekek és fiatalok közel fele testtartási és mozgási hibákat mutat, vagy mozgásának összehangoltsága gyenge. Olyan szám ez, amely nem okoz különösebb meglepetést. „Pontosan a városi gyerekeknél figyelhető meg, hogy mielőtt az iskolába kerülnek, kevés mozgási tapasztalatot szereznek” — említi saját tapasztalatait egy iskola igazgatója, aki maga is testnevelő tanár. A fára mászás, a falakon való egyensúlyozás ritkasággá vált a városok vonzaskörzetében. Melyik utcán lehet ma még játszani? És ha még lehetne is, ugyan kinek lenne kedve az aszfaltozott földön „csatákat” vívni, vagy bármiféle labdajátékot játszani?

Az iskola olyan intézmény, melyet minden gyerek végigjár. Éppen ezért különösen fontos megragadni az alkalmat arra, hogy a fiatalokkal az alapvető mozgásmin-tákat begyakoroltassa, hogy bemutassa a sportágak sokoldalúságát; éreztesse: a sport örömet szerez; serkentsen a gyerekeket arra, hogy iskolai éveik eltelte után is sportoljanak.

„De beléphetnek a gyerekek számos sportegyesület valamelyikébe is, oda önként mennek, és nem kapnak semmiféle osztályzatot, mint az iskolában” — ez az egyik gyakori érv, ha az a vád kerül szóba, hogy túl keveset mozognak a gyerekek. „Egyesületben legszebb a sport” — így toboroznak újabban új tagokat az egyesületek. Mégis a gyerekeknek és az ifjaknak csak mintegy fele fogadja el a sportegyesületek ajánlatát. Ezért kell szorgalmaznunk: Több sportot az iskolákban!

## Széchenyi születésének 200. évfordulóján

Széchenyi István (1791—1860) a 19. sz. húszas éveiben megindult reformmozgalom kezdeményezője, kiváló író, államférfi és a magyar művelődéstörténet egyik nagy alakja. Nagybirtokos, arisztokrata család sarja, 1791. szeptember 21-én született Bécsben. Hamar felébredt érdeklődése Magyarország gazdasági és kulturális élete iránt. 1808-ban katona lett, részt vett az utolsó nemesi felkelésben (1809), és az azt követő napóleoni háborúban.

1815—17-ben beutazta Olaszországot, Franciaországot, Angliát, Görögországot, a kisázsiai partokat, hazatérve pedig Magyarországot és Erdélyt. Az utazásai során látottak és tapasztaltak arra ösztönözték, hogy hazája elmaradott állapotán segítsen, s erre megnyerje nagybirtokos osztálya tagjait.

A politikai élet porondjára az 1825—27-es országgyűlés kezdetén lépett, amikor a kerületi ülésen egy évi jövedelmének felajánlásával megvetette a Magyar Tudományos Akadémia alapjait. Politikai programját nagy hatású művekben foglalta össze: *Hitel* (1830), *Világ* (1831), *Stádium* (1833), *Hunnia* (1835); ezekben kifejtette, hogy politikai, gazdasági programjának végrehajtása csak modern, európai látókörű, s emellett tudatosan nemzeti műveltséggel rendelkező nemesi és polgári értelmiség lehet alkalmas. Az értelem teszi gazdaságossá az ember munkáját, s hozza létre a nemzeti élet egyre előnyösebb gazdasági alapjait. Az egyéni tökéletesedés a nemzeti haladás alapvető feltétele. „Az ész erő, s így az ész boldogság.”

Igen jelentős ennek hatása a nemzet sorsára, mert „a tudományos emberfő megnyítsága a nemzet igazi hatalma. Ezek statisztikája az ország legérdekesebb-legintéresszűnsabb — része. Nem termékeny lapály, hegyek, ásványok, éghajlat s.a.t. teszik a közérőt, hanem az ész, mely azokat józanon használni tudja.” Az értelem világítja meg az ember előtt azt is, hogy állandóan tevékenykednünk kell, „a nemzet nagyságát” ez fogja megteremteni. A művelt emberek között jöhet csak létre egységes közvélemény.

A nevelés során a legteljesebb mértékben biztosítani kell a nemzeti sajátosságok érvényesülését, a nevelést a saját magyar viszonyainkhoz kell alkalmazni. Az ország jövőjébe vetett hite jutott kifejezésre híres mondatában: „Sokan azt gondolják Magyarország volt, én azt szeretem hinni: lesz!” A *Hitel* című műve az 1830-as években kibontakozó reformmozgalom programjává vált.

1833. szeptember 3-án a Duna nevű gőzhajóval érkezik Szegedre. A krónikáiról szerint Széchenyi nem annyira váratlan, mint inkább hirtelen érkezett. Várni már augusztus elején várták, mert olvasták a *Jelenkorban*, Széchenyi lapjában, hogy a gróf a Duna-torkolattól gőzhajón akar feljönni Szegedre. A Duna gőzhajó tarackja három üdvölvéssel köszöntötte a várost, majd az egyetemi klinikák alatt kötött ki, a vízparton, ahol Gruber Nep. József, „a kegyes iskola igazgatója” főtisztelendő köszöntötte.

Kétnapos szegedi tartózkodása alatt megismerkedett a város jeles személyiségeivel: Klauzál Gábor ügyvéddel, Kiss Károllyal, az *Auróra* novellaírójával, aki később az Akadémia első szegedi tagja, és Ábrahám János hajóépítő mesterrel. Megismerkedett a város piacterével, ahol „kolompér termelését” javasolta. (Akkor még senki sem álmodta, hogy ez a pusztaság kétszáz év múlva az ország egyik legszebb kertje lesz, és Széchenyi nevét viseli, aki márványba öltözve néz rajta végig.) Szeged 250 polgárával hajókirándulást tettek Algyőre.

Szeptember 5-én Osztrovszky József városatya vezetésével elkísérték Széchenyi Istvánt a hajóra. „A sarokról a gróf visszafordult, és gondolkodva nézegette a piaristák házát.

— Ott feledett tán méltóságod valamit? Szaladjak érte vissza? — készségeskedett Gruber igazgató úr.

— Nem feledtem én semmit — mosolyodott el a gróf —, csak úgy vagyok, mint a kvártélyos huszár, aki mikor tovább marsol, megfordul a sarokról, és visszanéz az elhagyott kvártélyra, hogy máskor is odataláljon, ahol olyan jó dolga volt.”

1841-ben megjelent Kelet népe című könyvében fogalmazta meg, hogy a hazai nevelést sürgősen át kell alakítani, ugyanis „... sehol sincs annyi sokat tanult s mégis annyi egészen hasznavetetlen ember, mint nálunk...”. Okát abban látja, hogy az iskolák nem a társadalom valódi szükségletei számára nevelik az ifjakat.

Ezért küzdött az iskolai oktatás latinnyelvűsége ellen, szorgalmazta a reáliskolák felállítását, sürgette a természettudományi-műszaki-technikai műveltségű iparos- és kereskedő réteg kialakítását.

Népének szeretete, az emberi haladásba vetett hite, áldozatkészsége, akarateroje, alkotó szenvedélye, szívós gyakorlati munkássága, gondolatainak napjainkig sugárzó ereje a magyar művelődéstörténet nagyjai sorába emeli.

DR. ORMÁNDI JÁNOS

---

---

SZABADY JÓZSEFNÉ DR. BÉKÉSI MAGDOLNA

Szeged

## Szántóné Ladányi Mária, a neves szegedi énekmester

Könnyűnek lenni nehéz, de természetesnek lenni sem könnyű, igaz az éneklés művészetére is. Ez tanárra és tanítványra egyaránt vonatkozik. Sikeres pedagógiai eredményt lehet elérni egy-egy ötletes, találó hasonlattal, vagy ha a tanár ajakról ajakra képes tanítani, szembe állítva éles ellentétképpen a növendék által helytelenül énekelt hangot a helyes hangvétellel. Többet ér ez, mint sok szemkápráztató módszer.

Ezek a gondolatok jutottak eszembe, amikor az első megalapozó jelentőségű szegedi énekmestert, Szántóné Ladányi Máriát mutatom be a talált dokumentumok alapján. Ezek: levéltári anyag, helytörténeti forrásmunka, levelezés, hagyaték és visszaemlékezésekből tevődnek össze.

Ladányi Máriát az 1899/1900-as tanév elején véglegesítette a kultúr tanács a Szegedi Városi Zenede énektanári állásában. A zenede egymást követő igazgatói, Langer Viktor és Szögedi (Róth) Endre ugyan tanították a magánéneket is, mégis az énektanszak minőségi és számszerű fellendülését attól kezdve figyelhetjük meg, hogy külön énektanárok végzik a hangképzés kényes munkáját.

Szántóné a művészet iránti érzékét és szeretetét a szülői házból hozta magával. Először a színiakadémiára íratkozott be, majd másfél évi tanulás után a pécsi színházban mint drámai hősnő debütált. Sztefanidesz Károly pécsi karmester tanácsára jelentkezett a zeneakadémia opera tanszakára. Mesterei Paulini Richárd és Maleczkyné voltak. A vizsgelőadáson elért kimagasló sikeréért a Magyar Királyi Operaház kolaratúr szerepkörre szerződött. Három éven át felváltva játszott az Operaház és a Városi Színház színpadán, ahol a következő operákban lépett föl: Bűvös vadász, Jancsi és Juliska, Bajazzók, Zsidónő, Parasztbecsület, Traviata, Rigolettó, Cremónai

hegedűs stb. A nyári szünetekben viszont Grazban és Berlinben továbbképzéseken vett részt, Weinlich Tipka énekművészeti iskolájában idegen nyelvű szerepeket tanult a kor híressé vált énekeseivel együtt.

Egy szépen ívelő pálya kezdetén volt, amikor Szegedről Pálfi Viktor kultúrta-nácsnok a zeneakadémia ajánlására felkérte, hogy jöjjön a városi zeneiskolához magántanárnak. A Szegedi Dalárda 1898. novemberi hangversenyén mutatkozott be a közönségnek. A lapok áradozó hangon írtak az új zeneiskolai tanárnő kiváló, szép csendű, iskolázott koloratúr hangjáról. A Szegedi Városi Színház pedig 1899-ben Ladányi Máriaival a főszerepben mutatta be a Szegedi Napló fiatalon elhunyt zenekritikusanak, Egyedi Gyulának *Levente* című operáját. 1902-től Ladányi Máriát a zenebizottsági tagok sorában is ott találjuk. Nem volt Szegeden olyan jótékony célú mozgalom, melynek munkájában ne vállalt volna részt. Tagja volt a Szegedi Dalárdának, nemcsak mint az oratóriumok szoprán szólistája, de a kórus betanításában is részt vett.

Tanárként elsőrendű pedagógiai tudással rendelkezett, és számos, kiváló énekművészt nevelt, akik a Zeneművészeti Főiskolán fejezték be tanulmányaikat. Növendékei közül állami oklevelet nyertek: dr. Sinkóné Kertész Mária hangverseny-énekesnő, Bója Ilonka, Cholnoky Margit, N. Miksa Ilona, Hubert Etelka operaénekesnő, Felsmann Emilia énektanárnő. Középiskolai énektanításra jogosító oklevelet kapott: Firsáné Piukovich Ilona, dr. Nekitschné Kratochwill Ilona, Moesz Etelka, Vasa Ludmilla és Nyári Szerén. A Szegedi Városi Színház szerződötetett operaénekes tagjai voltak: Kormosné Radó Anna, Molnár Dezső, Bernáth Margit, dr. Wágner Károly hangverseny-énekes, nyugalmazott államtitkár szintén nála, a zeneiskolában kezdte a tanulmányait. Magántanítványai közül Dömötör Ilona és Nagy Margit, a M. Kir. Operaház művészei, Teichmann Irén, Hont Erzsébet és T. Szenttamásy Tessy opera- és hangverseny-énekesek. Az operettszínpadon ünnepelt, szegedi származású primadonnák Károlyi Leontin és Nagy Anci, szintén az ő tanítványai voltak. Ezen kívül több százra tehető azok száma, akik — ha nem is hivatásszerűen foglalkoztak zenével —, de mint énekesek, kisebb hangversenyeken felléptek, és különböző dalegyséletekben és egyházi énekkarokban működtek, elősegítve városunk zenekultúrájának fejlődését [1], [2].

A konkrét tények után igyekszem a nehezebben megfoghatót, hangképző tanári munkáját ismertetni a dolgozat elején felsorolt dokumentumok segítségével.

Azt vallotta, hogy az énekhang irányítása és fejlesztése nem tozódhat teóriákban. A hang kifejlesztése sokkal inkább a helyes gyakorlati irányításon, mint a természetes alapot esetleg nélkülöző — jóllehet tetszetős — elméleteken nyugszik. Az énekmester feladata az ellenőrzés, irányítás, vezetés és azoknak az akadályoknak az elhárítása, amelyek a hang természetes fejlődésének útjában állnak. Ehhez hozzáértés, megérzés, ízlés, elméleti és gyakorlati tudáson kívül az is szükséges, hogy irányító akaratát képes legyen átvinni növendékeire, de úgy, hogy egyéniségük megmaradjon.

Vallotta, hogy a tanár elméleti felkészültségéhez szükséges, hogy anatómiai, fizikai, hangélettani és fonetikai ismeretekkel rendelkezzen. A szakirodalmat, amely ez időben azóta sem tapasztalható fellendülést mutatott, állandóan tanulmányozza. Tudjon az énekpedagógia terén felmerülő újításokról, de ne fogadjon el mindent kritika nélkül, azok gyakorlati hasznának, értékének vizsgálatával. [3]

Fontosnak tartotta a hangképzés megkezdésekor az anatómiai és élettani tudni-valók mértékletes közlését. Elmagyarázta a hang létrejöttének mechanizmusát, magát a géget, a hangizmok tagoltságát. Szólt a gége hangszáloinak rezgéséről és a rezgésnek a szájüregi toldalékcsőben való tovaterjedéséről, amely alkotja és formálja a hangot, amelynek a légvétel és a levegőszívó a kiváltója. Felsorolt néhány példát annak illusztrálására magasabb évfolyamú növendékeinek, amellyel bizonyította, hogy

aránylag szűk élettani keretben is milyen különbözőek a megállapítások a gége mozgását illetően, mind a légzésnél, mind az éneklésnél. A gégemozgások élettani szerepének különféle és tudáلكos magyarázása a szűlő oka annak a sok modorosságnak és hibás éneklésnek, amely a hangszínek, sőt a hang teherbíró képességének is rovására megy. Ha a géget a magasabb hangoknál mély helyzetbe erőszakoljuk, abban a hitben, hogy ezáltal sötétebb és öblösebb lesz a hang, akkor a gégének ilyen erőszakos leszorítása mellett a felső hangok sem fejlődnek, sőt a hang elveszti gördülékenységét, lágyágát és fényét. Éppúgy üres, fojtott színű, hamis és munkaképtelen lesz a hang, ha a géget természetellenesen felszorítjuk valamilyen téves elmélettel vezérelve. [6]

Mindezekből azt a tanulságot vonta le, hogy azokat a természetes apró gégemozgásokat, amelyeket a gége éneklés közben végez a hang magasságának és a különböző vokálisoknak megfelelően, nem szabad természetes funkcióikban mesterségesen befolyásolni.

A hangképzés alapja a helyes légzés. Célja volt a helyes rekeszizom — légzés megtanítása, kombinálta a bordák légzésével, ahogy azt már a XVIII. század elején az olasz mesterek tanították, és ahogy az másfél századig érvényben is volt, amíg ezt a helyes gyakorlatot egyéb vélemények ki nem kezdték. A helyes légzési technikát ő is az énekkultúra természetes szükségletének tartotta, megtanulása hosszas begyakorlás eredménye. De ezeknél a gyakorlatoknál mindig ügyelt a mértékre, mivel a túl sok levegő belégzésének a következménye az egész arcon és a testtartáson is észlelhető erőlködés. Emellett a hangindítást és a hang szépségét is hátrányosan befolyásolja. Amikor észrevette a forszírozott levegővételt, azonnal leállította tanítványát a következő szavak kíséretével: „Ne erőlködj, gondoldj arra, amit ki akarsz fejezni!” Külön gondot fordított a hangindításra, amit lágyan és kis levegővel kívánt. [5]

A hangképzést abból a hangból kiindulva irányította, amely a legkisebb megerősítés nélkül a legfelhangdúsabban szólalt meg. Ebből a hangból, amely a hangsor közepe táján helyezkedik el, formálta, eleinte zümmöggetve, le és felfelé, egy félhanggal bővítve a növendék hangrendszerét. A gyöngysorszerű légzési kiegyensúlyozottság, töretlen fényű magasság, könnyedség, hajlékonyság, hangerő és melegség jellemezzék a hangot — tanította. Ez viszont sok éves gyakorlat eredménye lehet, amely elhomályosítja a regiszterek és a gégerögzítések, nyitott vagy fedett énekeltek tudományát. [4]

Összefoglalva énektanításának lényegét:

1. A hangképzés abból a vokálisból induljon ki, amelyekben a növendék a legkönnyebben és legtermészetesebben szólal meg. Tehát ez egyéni. Fokozatosan kell rátérni az összes vokálisra, az egész hangterjedelemben, úgy, hogy minden hangzó egyformán, tisztán szólaljon meg.

2. A kis hangközöket különféle mássalhangzókezdetekkel kell gyakoroltatni, amelyek a vokálisokat előre hozzák.

3. A szavak érthetőségére, de a hang szépségére és tisztaságára is nagy befolyással van az előrehozott szöveg. A középmagasságú hangoknál ne legyen nagy szájnnyitás.

4. Eleinte minden gyakorlatot halkan kell elkezdni, énekelteni. A szép pianissimo és forte éneklése már sokkal nehezebb, és későbbi feladat. Tartott hangokat kezdő fokon nem ajánl, mivel a bizonytalan légzéstől nyugtalanná válik a hang, a levegő hamar elfogy, és annak hiánya következtében présel az énekes.

5. Ha a növendék könnyen, puhán szólaltatja meg a hangokat, kezdődhet a hangkitartás, és csak később a pianissimo és forte éneklése.

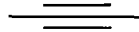
6. Ha az énekes tökéletes „mezza di voce”-val rendelkezik, elmondhatja, hogy ura a hangjának. Tanulhat rajta játszani.

Tudta, hogy a természetes énekhang beállításához nem kell nagy nekikészülődés, fölös izombeállítás, sokkal fontosabb a belső megérzés. Általában véve az egyéni, természetes és leegyszerűsített énekhangfejlesztés vezetett mindig a sikeres együttműködésre tanár és tanítvány között.

Így összegezhető hitvallása az énekhang képzéséről. Munkásságára jellemző szakmai biztonság, módszeresség, az empátiára építő énekesnevelés a mai napig irányt mutató.

#### JEGYZET

- [1] Szegedi Városi Zenede Értesítője. 1880—1947. FC—1801 1935/36. Szegedi Somogyi Könyvtár, a továbbiakban rövidítéssel szerepel. SZSK.
- [2] Szegedi Városi Zeneiskola iratai. 1869—1947. VIII/198. Csongrád Megyei Levéltár. (E címző alatt szereplő adatok még nem kerültek feldolgozásra. A neveket a dokumentumok szerinti eredeti helyesírásban rögzítettem.
- [3] Kertész Lajos és K. Kain Kató hagyatéka. SZSK.
- [4] Dr. Korényiné Lamberg Rózsa visszaemlékezései.
- [5] Dankóné Junker Klára visszaemlékezései.
- [6] Énektanítás hajdan és most. Dr. Molnár Imre — 1938. Budapest Székesfőváros házi nyomdája.



**Szeretetteljes karácsonyt és békés  
új esztendőt kíván minden kedves  
Munkatársának és Olvasójának**

a Módszertani Közlemények  
Szerkesztősége és Kiadóhivatala



## Új oktatási segédletek az általános iskola 1—4. osztálya számára

Napjainkban egyre általánosabbá válik az a felismerés, hogy átalakuló társadalmunkban leg-gazdaságosabb befektetés a szellemi értékek megőrzése és bővítése, a műveltség folyamatos gyara-pításása és szelése az egész lakosság körében. A demokratikus alapokon működő civil társada-lomban a polgárok alanyi joga a művelődés, a napra kész informáltság a szakma és az élet min-den területén a műveltségközvetítő intézmények működésének és az információk megszerzése leg-jobb módszereinek ismeretében. E jog gyakorlásának feltétele annak tudatosítása és a szükséges módszertani kultúra elsajátítása, melyben döntő szerepet kell vállalnia az iskolának.

A korszerű iskola elsőrendű feladata a tanulók önálló ismeretszerzésre való felkészítése, a folyamatos művelődés igényének felkeltése, s a szükséges, folytonosan változó és bővülő ismeretek megszerzése, leggazdaságosabb módszereinek elsajátíttatása. Mindez alapfeltétele, hogy önművelésre képes felnőtt váljék a tanulóból, aki a mindenkori gazdasági, társadalmi igényekhez alkalmaz-kodva tudja majd termelési, közéleti és családi feladatait ellátni.

Az iskola e funkciója megváltozott szemléletet, módszereket és gyakorlatot kíván a minden-napi nevelő-oktató munkában. Az enciklopédikus, verbális tudást fel kell váltsa a problémaérzé-keny, kreatív, a körülményekhez folytonosan alkalmazkodó problémamegoldó tudás, amelynek alapja a napra kész informáltság. Az iskola feladata megismertetni a tanulókkal az információk megszerzésének forrásait, azokat a módszereket, melyek a leggyorsabban juttatnak el a kívánt is-meretekhez, s az ismeretek megszerzésének módját készség szintjére kell fejleszteni.

E kívánalmak minden iskolával kapcsolatban érvényesek, bármely program szerint működ-nek. A különböző nevelési-oktatási programok eltérő súlyt fektetnek e feladat megvalósítására, változó hatékonysággal. Legeredményesebben a Zsolnai-program szerint tanulók szerzik meg e dön-tően fontos ismereteket és készségeket, szükségesnek látszik bizonyos elemek bevitelére és alkalmaz-ása az egyéb koncepciók szerint tanító iskolákba is.

Az ismeretek megszerzésének alapvető forrásai az írott dokumentumok, melyek elsődleges, mindenki által hozzáférhető gyűjtőhelyei a könyvtárak. A modern könyvtár ma már az auditív és vizuális információhordozók tárháza is, tehát a könyvtárakban a rögzített emberi tudás teljessége rendelkezésre áll a tanulni, művelődni kívánóknak. Ebből következik, hogy a tanulókat meg kell ismertetni a könyvek és egyéb dokumentumok, s a könyvtárak használatával a tanórán és a tan-órán kívül is.

Az önálló ismeretszerzésre épülő órák, a dokumentumok, tanulók által történő önálló hasz-nálatát igénylik, a pedagógus a megfelelő irodalom kézbe adásával irányítja az új ismeret meg-szerzését, melynek közös értelmezése, feldolgozása és alkotó alkalmazása eredményében hatéko-nyabb az eddigi módszereknél. A könyv és a könyvtár rendszeres használata kialakítja a tanuló-kban a tanórai és az iskolán kívüli folyamatos művelődés szokásrendszerét is.

Az új módszerek bevezetése feltételezi, hogy a pedagógusok ismerjék ezeket, s azonosuljanak célravezető előnyeivel. A többkönyvű oktatáson alapuló tanóra megtervezése munkaigényesebb, alaposabb, következetesebb, logikailag körülhatárolt munkát kíván. A felkészülés alapja a tan-uló tudásszintjének, érdeklődésének megfelelő szak- és szépirodalom ismerete, a pedagógus do-kumentum- és könyvtárhasználatban való jártassága, folyamatos és jó munkakapcsolata az iskolai, illetve a közművelődési könyvtárakkal.

A pedagógusok szemlélete, jelenlegi ilyen irányú felkészültsége, dokumentum- és könyvtár-használati ismeretei, a könyvtári háttér, s sok esetben a könyvtárosok felkészültsége sem felel meg a korszerű szemlélet és módszerek gyakorlatban való realizálásának. Sürgető igényként jelentkezik a jelenleginél korszerűbb tartalmú pedagógus alapképzés és továbbképzések, gyakorlati bemutatók szervezése, jobb könyvtári állomány és szolgáltatások kialakítása, s oktatási segédanyagok készítő-se az új módszerek gyorsabb és szélesebb körű elterjesztéséhez.

A Kölcsey Ferenc Tanítóképző Főiskola könyvtári szakkollégista hallgatók bevonásával szer-keztésben tantárgyi ajánló bibliográfiai sorozatot indított az általános iskola 1—4. osztályában tanító pedagógusok és az ő tevékenységüket támogató könyvtárosok munkájának segítésére.

A több könyvű oktatás megvalósítását elősegítő sorozat tantárgyanként és osztályonként ajánl a tanterv témaköréhez a tanulók életkorának megfelelő, a tantervi anyaghoz kapcsolódó, azt el-mélyítő és kiegészítő, különböző dokumentumtipusok használatát lehetővé tevő, illetve a pedagó-gusok felkészülését segítő korszerű irodalmat. A pedagógus feladata az irodalom kínálatából vá-logatni saját elképzelése, a könyvtári háttér nyújtotta lehetőségek, s a tanulók szellemi színvona-la

szerint, s azt a tanórai vagy azon kívüli tevékenységben felhasználni. A bibliográfiák rendszeres használata segíti a pedagógusokat a rendszeres irodalom- és könyvtárhatalomban, igényessé teszi őket az irodalom kiválasztásában, alkalmassá a dokumentumok információk értékének megállapítására, segítik őket saját önművelésükben és önművelésre nevelő tevékenységükben.

A tantárgyi ajánló bibliográfiák jelentős segítséget nyújtanak az iskolai és közművelődési könyvtárak állománygyarapító és tájékoztató munkájához is.

Az ajánló jegyzékek főként az utóbbi 10 év gyermek- és ismeretterjesztő irodalmából válogatnak, számba veszik a vonatkozó kézikönyveket, s külön gondot fordítanak a könyv- és könyvtárhatalomra nevelésben használható dokumentumokra. Az írásos dokumentumokon kívül feltárják az egyes tantárgyakhoz használható hangzó és képanyagot is. Az irodalom alapvető válogatási szempontjai között a témakörhöz való kapcsolódás, az életkorhoz való megfelelés, a pedagógus önképzésére való alkalmasság mellett a könnyű hozzáférhetőség is szerepel, vagyis, hogy az ajánlott művek az iskolai könyvtárakban, illetve A és B típusú közművelődési könyvtárakban megtalálhatók legyenek.

A bibliográfiák kötetei bevezetőikben tájékoztatnak az oktatási segédlet használatáról. Az egyes dokumentumok azonosítását szolgáló információk (szerző, cím, megjelenési adatok, terjedelm, soroza:) közlésén túl megadják a raktári jelzetet is, amely lehetővé teszi a könyvek katalógusban, ill. a szabadpolcokon való gyors megtalálását, a könyvtár használatát.

Minden ajánlott dokumentumnál a jobb felső sorokban található betűjelekkel jelzik a felhasználható információ jellegét, pl. szöveg vagy illusztráció használható, a pedagógus számára javasolt, vagy a gyermekek használhatják, illetve a tehetséggondozásban hasznosítható.

A bibliográfiai leírásokat annotációk követik: rövid, a dokumentumot bemutató szövegek, melyek az ajánlott mű egésze, vagy része tananyaghoz kapcsolódására hívja fel a figyelmet.

Az egyes témákhoz ajánlott irodalom jól tükrözi a hazai könyvkiadás szerkezetét, tartalmi megoszlását, fehér foltjait — hol több, hol kevesebb a vonatkozó irodalom. Azoknál a témakörknél, ahol hiányzik a megfelelő irodalmi anyag, a bibliográfiák közlik azokat a szakjelzeteket, ahová az adott témák tartoznak. Ezek folyamatos figyelemmel kísérésével rátalálhatnak a pedagógusok és könyvtárosok az újonnan megjelent könyvek között az iskolai munkában hasznosíthatókra.

A kötetekhez gazdag mutatórendszer kapcsolódik, amely lehetővé teszi a szerzők, címek, sorozatok és témák betűrendje szerinti tájékozódást is.

A bibliográfiákban feltárt irodalom alapvető keresési lehetőségei:

1. A pedagógus adott osztályban, adott tantárgy valamely *témaköre* tanításához készül. Kézbe veszi a tantárgy adott osztály számára készült tantárgyi bibliográfiáját (pl. matematika 4. osztály), s a tartalommutató, illetve szűkebb téma esetén a tárgymutató alapján kikeresi mely oldalakon, mely bibliográfiai tételek ajánlottak a felhasználásra (pl. ismerkedés a számítógéppel: 89—90. l., 224—228. tétel). Ezután fellelő a jelzett lapszámokon ajánlott irodalomról készült leírásokat, átolvassa, s ar annotációk, illetve a felhasználási javaslatok alapján kiválasztja az egyéni elköteleléseinek legmegfelelőbb irodalmat. A raktári jelzetek alapján megkeresi a könyveket az iskolai vagy közművelődési könyvtárban, s a bibliográfiában jelzett oldalakon a megfelelő információkat, (pl. 225. tétel 510 L 93 Lukács Ottó: Gyermekmatek. Bp., Tankönyvkiadó, 1988. (Utazások Matematikaországban) 55—91. l.), melyet a tanórán megfelelő tanári irányítással a gyermekek kezébe adhat.

2. A pedagógus a *szerező/k* nevét ismeri, aki/k feltételezhetően vagy biztosan publikált/ak az általa keresett témakörben. A bibliográfiai szerzői betűrendes mutatói alapján azonnal visszakeresheti, szerepelnek-e a szerzők a mutatóban, tehát, írtak-e olyan műveket, melyek az adott osztályban tanított tantárgyhoz felhasználhatók. Ha igen, a szerzők neve mellett található tételszámok alapján rögtön megállapítható, mely művek, mely részeit, hogyan lehet hasznosítani a tanórán.

3. A pedagógus *címet* ismer, bizonytalan abban, talál-e megfelelő információt a műben. A tantárgy adott osztálya számára készült bibliográfia betűrendes címmutatójából gyorsan megállapítható, hogy az ismert címmel rendelkező dokumentum mely tételszámon/számokon szerepel, ahol megtalálható a műre jellemző teljes adatsor, s hogy annak mely részei, milyen témakörök tanításához használhatók.

4. A pedagógus kíváncsi arra, hogy mely *sorozatok* foglalkoznak a tanítandó témával, hogy pl. nyomon tudja követni a bibliográfia anyaggyűjtése lezárása után megjelent friss irodalmat. A bibliográfiai betűrendes sorozatmutatói gyorsan informálnak erről.

Az általános iskola 1—4. osztálya számára szerkesztett tantárgyi bibliográfiák rendszeres használata jól segítheti a nevelő-oktató munka megújulását. A sorozat jelenleg az ország több, mint 550 iskolai és közművelődési könyvtárába jutott el.

Az eddig megjelent kötetek:

*Balog Tibor: Környezetismeret 1—2. osztály. Debrecen, DTKF., 1989., 106. l.*

*Balog Tibor: Környezetismeret 3—4. osztály. Debrecen, DTKF., 1990., 162. l.*

*Katona Ágnes: Olvasztanítás 2. osztály. Debrecen, DTKF., 1990., 92. l.*

*Vadászné Balogh Mária: Matematika 4. osztály. Debrecen, DTKF., 1990., 99. l.*

*Előkészületben:* Olvasástanítás 1, 3., 4. osztály, Nyelvtan 2—4. osztály, Matematika 1—3. osztály. *A sorozat megrendelhető:* dr. Tóth Károlyné, Kölcsey Ferenc Tanítóképző Főiskola, 4024 Debrecen, Péterfia u. 1—7.

A kötetek ára átlagosan 70,— Ft.

DR. SUPPNÉ DR. TARNAY GYÖRGYI

## Az iskola humanizálása és Schneller István pedagógiája

Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum újabb nagyszerű kiadvánnyal örvendeztette meg a mai tanítókat, tanárokat. „*Magyar Pedagógusok*” címmel indított egy olyan sorozatot — amelyben egy-egy pedagógus életmű bemutatására vállalkozott. Ezek a kis — alig száz oldalas kötetek — az értő olvasónak azt is bizonyítják, hogy a múlt fejlődésének elemzése, elődeink „pedagógiai hagyatékának” összegyűjtése és értékesítése — talán nem túlzás — napjaink egyre sürgetőbb feladata.

Pukánszky Béla — a most figyelemükbe ajánlott könyv szerzője — a pedagógiatörténet régi adósságaiból törlesztett, amikor feldolgozta az 1872-ben alapított kolozsvári egyetem egyik első pedagógiaprofesszorának, *Schneller Istvánnak* a munkásságát.

Mint könyve előszavában írja: „Schneller István pedagógusegyéniségének karizmatikus kisugárzásáról kortársai visszaemlékezésiben olvashatunk, pedagógiaelméleti munkáit tanulmányozva pedig örök érvényű értékek sokaságára bukkanhatunk”. (3. l.)

„Rendhagyónak” tekinthető recenziókban ezekből az „örök érvényű” értékekből elsősorban azokról szeretnénk szólni, amelyek mai törekvéseinkhez, az *iskola humanizálásához* szolgálhatnak kiindulópontul. Bizunk benne, hogy ezzel a könyvismertetéssel is hozzájárulunk ahhoz, hogy a Schneller István által kimunkált pedagógiai irányzat, a „személyiség paedagogikája” az őt megillető méltó helyre kerüljön a nevelés történetében!

### A) A „SZEMÉLYISÉG PAEDAGOGIKÁJA”

Schneller a „moralitást, az egyén etizálását, az *etikai személyiség kialakítását* tűzi ki a nevelés céljául”. „Egész neveléstana az etizálás-etizálódás folyamata köré épül... Ez egy háromlépcsős szakasz, amelyben az ember „értékképzetei” fejlődnek az „érzési Éniségtől” a „történeti Éniség” közbülső állomásán át a „tisza Éniség” etikai magaslatáig. Ezen az úton válik az egyéniségből tudatos, erkölcsös személyiség.” (17. l.)

Az ember erkölcsi jobbtáshoz „vezető út kijelöléséhez a képességlelektan átdolgozott, módosított válfaját építette be pedagógiájába”. (54. l.)

#### 1. Schneller neveléstani rendszerének központi alakja a „pedagógus”

„Semmiféle — bármilyen jól ismert rendszer, s bármely biztosan kezelt módszer, hanem egyes egyedül a *tanító személyiségéből* kisugárzó szeretet melege kezekedik arról, hogy a tanító egész személyiségében megnyilatkozó... erő megteremkenyítheti az erre fogékony gyermeki lelket.” (42. l.) (Itt jegyezzük meg, hogy ezeket a száz év előtt leírt gondolatokat pl. Carl Rogers — a ma egyre nagyobb teret hódító személyközpontú pedagógia atyja — így fogalmazza meg: „a tanár legfőbb munkacszköze saját személyisége.”)

„A nevelés személyi kölcsönhatás eredménye” — vallja Schneller István. Fontos szerepet játszanak ebben a kölcsönhatásban nehezen körülírható, elmezhető mozzanatok, mint a „szem sugárzása”, a „hang színezése”, a „szóban rejlő meggyőződésnek ereje”, a „személyiség erkölcsi voltának nem analizálható általános benyomása”. (43—44. l.)

E sorokat olvasva, akaratlanul is Andelson gondolatsora idéződik fel bennünk: „A karizmatikus tanárt az energia, az elkötelezettség jellemzi: erőn a tiszta szellemi erőt, vagy a szokatlan fogékonyságot és eredetiséget, energián a személyiség rendkívüli erejét és elevenségét, elkötelezettségen pedig azt értjük, hogy a pedagógus elmerül az énjében és munkájában.” „Ez az orientáció azonosulásra készítet bennünket.” (1.)

Alapvető jellegzetessége Schneller István pedagógiájának az ember... erkölcsi nevelhetőségébe vetett *feltétlen bíte*, melynek „legfontosabb mozgatórugója a szeretet” — emeli ki a szerző. (17. l.)

„Ezen szeretet nyitja meg a szívet, ezen szeretet alapján *bizalommal* tárulnak fel a lelkek, s az e közben létesült *kölcsönhatás*, élet és átélés” alapján megtaláljuk a növendéknek máskülönben előttünk elzárt lényegét is. Csakis az életnek más életbe való *átbasonulása* alapján, avagy más élettapasztalatainak általunk való *igaz átélése* által értjük meg csak a mást.” (41. l.) Mi mást érthet Schneller az „áthasonuláson”, mint az empatikus megértést? Minden bizonnyal: a tanár azon képességét, hogy a gyerekek bőrébe bújva, az ő szemszögükből tudjon látni. Csak így képes az ő kommunikációs rendszerükben — ebben a felnőttek világától merőben más világban otthonosan mozogni, a gyerekek fejével látni, fülükkel hallani, szívükkel érezni.

„Feltétel hit, bizalom, kölcsönhatás, áthasonulás, igaz átélés” — mind olyan kutatások sokaságával igazolt igazi tanulást, tényleges személyiségfejlődést segítő attitűdök, ami mai szóhasználattal: kongruencia — valódiság, őszinteség, hitelesség —, a feltétel nélküli pozitív elfogadás és az empatikus megértés — ma már tankönyvi anyag egyes, tanulócentrikus iskolákra felkészítő tanárképzőkben. (2)

A „tisztá Éniség” álláspontjára emelkedett pedagógus ... igazi etikus személyiség, aki rendelkezik a szeretet hatalmával, ennek segítségével képessé lesz arra, hogy „önmagából kilépve”, mintegy „belelelyezkedjen” tanítványai lelkébe. Így tudja igazán megérteni őket.”. (112. l.)

Hogy me nyire korszerűek ma is ezek a Schneller-gondolatok, az érzi igazán, aki ismeri a Gordon-modellre épülő tanítási-tanulási folyamatot, illetve a humanisztikus kooperatív tanulás lényegét. Ezekben a megközelítési módokban kulcsfontosságú az érzékeny, pontos, nem értékelő jellegű, valóban empatikus megértés.

Nem kétséges, hogy a professzor személyiségének varázsa, a benne rejlő karizmatikus erő, az a hajlandósága, hogy a tanításban emberként vegyen részt — „A lelkek közvetlen érintkezését ne akadályozza meg sem a papiros, sem a gép” (55. l.), hogy megélje a perc érzéseit, és gondolatait, amikor ez az „indirekt, tanácsadói magatartás” magában foglalja a törődést, bizalmat, akkor egy jó tanulási klíma alakul ki. Erdemes e fejtegetés mellé ismét Carl Rogers szavait elolvasni: Ez a klíma „felszabadító hatású, ösztönző az önkezdeményezte tanulás és fejlődés számára. Már nem pontosan fejezzük ki magunkat, ha tanárnak nevezünk őket. Katalizátorok ők, facilitátorok, akik szabadságot, életet és lehetőséget adnak a diákoknak a tanulásra.”. (2)

A gyerekekben meglévő „egyéni energiák”, egyéni képességek Schneller pedagógiai munkássága nyomán így bontakozhattak ki teljes mértékben.

Aki megpróbálta az iskolai tanítás során megvalósítani ezeket az attitűdöket, az tudja csak, igazi nagyságában értékelni Schneller István 100 évvel ezelőtti elméleti és gyakorlati munkásságát.

## 2. Schneller pedagógiájának további építőelemei

### a) A gyermek személyiségének megismerése

„A kizárólagosan pozitivisták módszerek alkalmazása miatt *marad rejtve a lényeg*” ... , de a gyermekről összegyűjtött „tisztán kvantitatív adatok sem megbízhatóak a gyermek megítélésénél”. (51. l.)

Hogy a „lényeg ne maradjon rejtve” — schnelleri szóhasználattal — valóban sokszor jobb iránymutató, ha a pedagógus a gyerekek lényéhez, a munkájuk, tevékenységük által igyekszik férkőzni. A verbálisan megfogalmazott „éneknél olykor hamisíthatatlanabbak a nem verbális csatornákon áramló tulajdonságok. Vagy akár a gyerekekhez tartozó tárgyakról látleletet véve, hasznosabb lehet a „gyermek biológiai és pszichológiai sajátosságait regisztráló pozitivisták anyaggyűjtésénél”. (56. l.)

Érdekes megfigyelni, hogy hogyan tükrözik vissza a tanulók személyiségjegyeit a hozzájuk tartozó dolgok. Ezek a tárgyak őrzik a velük való munkálkodás fokát, nyomát. Ahogyan és amire használja valaki a körülötte levő „holmikat”, fontos információk lehetnek.

Lehet-e hasznosabb pedagógiai útravaló a 10—14 éves gyerekekkel foglalkozni kívánó jelölteknek, mint Schneller és Antoine De Saint-Exupéry bizonyos dolgok megítélésére vonatkozó gondolatainak kísérletes hasonlóságának a felfedezése?

„Isten veled — mondta a kis herceg. Isten veled — mondta a róka. — Tessék, itt a titkom. Nagyon egyszerű: *jól csak a szívével lát az ember*. Ami igazán lényeges, az a szemnek láthatatlan.” (3)

### b) A gyermek egyéniségének tisztelete

„Ne azt akarja a nevelő, hogy a növendék lelkében egy, a növendék lelkével idegenszerű, és tán a nevelő szellemét visszatükröző ethikai világ emelkedjék fel, hanem azt, hogy a növendék önmagát találja meg, midőn választja a jót, és elveti a rosszat.” (67. l.)

Ezen gondolatok érvényességének fénye napjainkra sem tompult, hisz önmagukért, önmaguk fejlődéséért, döntéseikért felelősséget vállalni tudó emberfőket — csakis az egyéni adottságok, hajlamok, személyiségvonások figyelembevételével képezhetünk. Schneller biztos útmutatót ad, hogy az egyéniség hogyan válhat *etikailag személyiséggé*: „csak a 'történeti hatalmakban' konzerválódott kultúrkinccs elsajátítása útján.” (21. l.)

A demokrácia eszméjéhez közeledő napjainkban mi lehetne aktuálisabb, mint a schnelleri „akadémiai szabadság” értelmezése.

Akkor, amikor az 1990/91-es tanévben Szeged diáksága nyílt demonstrációt szervez a tan-szabadság kivívásáért, a professzor a mai fiatalokhoz is szól: „Kétélű fegyver a szabadság, ön-állóság — mint sebez, úgy gyógyít amint megsemmisít, úgy éltet is...” (24. l.)

Napjaink tanulóifjúságának, „joga van mindenféle eszméhez jutni tekintet nélkül a fennálló határokrá” (4), de bizony, nem elég, hogy a főiskolai hallgatók választhatnak a különböző pedagógiai rendszerek sokféleségéből, Schneller figyelmezteti őket: „csak ott van szabadság, ahol valami feltétlenül értékes, mi bennünk jellemyszerűen megvalósul.” „A szabadság nem lehet egyenlő minden korlát tagadásával.” (25. l.)

Vajon, napjaink pedagógiai kultúrája „tud-e segíteni a tanulóknak abban, hogy egységes — integrált — egészszé, teljes személyiséggé váljanak?” (5), akik a *szabadságukat ténylegesen haszonnal tudják kezelni*.

Ezen a ponton valóságosan sokkoló hatásúak Schneller azon gondolatai, ahol ezt mondja: a tanuló „*az élményszerű, átélt érzelmi anyag elsajátítása révén fejlődhet igazi személyiséggé*.” A hangsúly tehát az érzelmi színezeten, az élményszerűsége van. (25. l.)

Lehet-e ennél használhatóbb — mai szóval: tanulási stratégiát hagyni az utókorra?

Ma sincs, úgy hiszem, egyetlen pedagógus sem, aki pusztá ismeretadással szemben az élményszerű tanulás hatékonyságát ne ismerné el.

„Amikor az elsajátított tananyagok a gyerekek személyes tapasztalataiból erednek, amikor nemcsak a könyvek, jegyzetek, vázlatok vannak a középpontban, amikor nem kell külön nagy energiákat fordítani a memorizálásra —, akkor sejtésű tanulástól van szó, ahol az átélt élmény nyelv egy időben jelenlevő vegyi anyagok beépülnek a sejtekbe, a molekulák részeivé válnak.

Az így megszerzett tudás nem enyészik el, amint lehet, vérünkbe válik, működik, készségesen szolgálja az önmagunkban, másokban, az egész világban való eligazodást.

Az élményszerű tanulás szikráiból a gyerekekben óriási lángok lehetnek. Olyanfajta meghatározó, katarzisszerű átélt tanulási élményre gondolok most, miután gyökeresen másképp lát, másképp érez, másképp él, létezik az ember.” (6)

### c) Schneller további hagyatéka: az egyéni és a közösségi nevelés dialektikus egységben való kezelése

Az individuális és a szociális pedagógia — szerencsére — egységben való elméleti és gyakorlati ötvözete — „az egyes nem magából él, hanem él a közösségben” — teszi örök érvényűvé Schnellernek azt a gondolatát, hogy „ezen a világon *megvalósítható* a harmónia a nemzetek között és létrejön a nemzetek köztársasága, amely nem egyéb, mint a *humanum országá*”, „melybe a jó pedagógusnak bele kell helyezni magát”. (77. l.)

Ennek eljövételén — ahol az emberiség „egy szervezetbe olvad össze, s a kölcsönös szeretet lesz az, ami az embereket összekovacsolja” (33. l.) — napjaink humanisztikus pedagógusai, pszichológusai világszerte dolgoznak.

Schneller „humanizmus”-a nyomán érthetjük csak meg, milyen célt szolgálnak csoportjaik működése, amik a legkülönbözőbb társadalmi rétegekből, foglalkozásokból és korosztályokból származó embereket foglalnak magukba.

„Tekintet nélkül bőrszínre, nyelvre, ideológiai beállítottságra, amikor is egy Földet körbe-fogó szeretet konspiráció szerveződik” *realitássá válva* a „romantikus teológus” *szeretetközpon-tú pedagógijá*.” Az embereknek van egy közös nyelvük, mely segítségével képesek megérteni egymást. Ez a szív nyelve.

Segítenünk kell, hogy e nyelven beszélve megtaláljuk az utat egymáshoz. Én hiszek abban, hogy ez sikerül” — mondja ama élő Frank D. Gardelle. (7)

A világ politikai feszültségekkel terhes pontjain működő csoportok segítik a kultúrközi kommunikációt, hogy „szabadon, a maguk emberségében találkozhassanak egymással politikusok, hozzájárulva ahhoz, hogy a népek békében éljenek egymással”. (8)

E megrázó gondolatok után úgy hiszem, nem kétséges, hogy Schneller „neveléstana a maga nemében egyedülálló, nemcsak a magyar nevelés történetében dolgozta ki először a személyiség pedagógiáját, de évekkal megelőzte a polgári reformpedagógia keretei között kibontakozó perzsonalista törekvéseket is”. (55. l.)

Schneller István pedagógiai koncepciójának tanulmányozása érdekes párhuzam vonására adott alkalmat a ma élő humánpedagógusok a „szív nyelvét beszélő”, nemzetközi határok nélküli mozgalma és a schnelleri „filozófiai, etikai sikra emelt szeretet végtelen országa között”. Marilyn Ferguson szerint, ez a szeretet konspirációváltást jelent abban, hogy hogyan gondolkodunk az ember jövőjéről. (9)

Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Bp., 1990., 82. l.

FARKAS OLGA

## JEGYZETEK

- [1] *Joseph Andelson*: A tanár mint modell. 714—715. l. In.: Pataki Ferenc szerk. Pedagógiai Szociálpszichológa, Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 1976.
- [2] *Carl R. Rogers*: A tanulás szabadsága a 80-as években. Magyar Pszichológiai Társaság — JGYTF, kézirat gyanánt. Fordította: Angster Mária, a fordítást az eredetivel egybevetette: Klein Sándor. 1986. 2. fejezet. Az eredeti könyv címe: Freedom to learn for the 80's. (Charles E. Merrill Publishing Company, A Bell and Howell Company Columby Ohio, 1983.)
- [3] *Antoine De Saint-Exupery*: A kis herceg. Móra Könyvkiadó, Budapest, 1973., 83. l.
- [4] ENSZ Gyermekek jogairól szóló dekrétuma.
- [5] Lsd. (2) 4. l.
- [6] *Farkas Olga*: Gondolatok Frank D. Gardelle által vezetett intenzív személyiségfejlesztő tréningről. Kézirat, Szeged, 1990.
- [7] *Parádi József*: Frank D. Gardelle csoportjairól. 50. l. Fodor Katalin szerk.: Személyiségfejlesztés III., Tatabánya.
- [8] *Klein Sándor*: A kliensközpontú pszichoterápiától a kultúrák közötti kommunikációig. In.: dr. Fodor Katalin szerk.: Személyiségfejlesztés II., irányzatok, csoportmódszerek. 46. l.
- [9] *Marilyn Ferguson*: The Aguarian Conspiracy Paladin Grafton Books 1982., átvéve: (28) 50. l.

---

# A magyar olvasástanítás története

SZERKESZTETTE: ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA

A könyv előszava egy idézettel kezdődik: „Nagy mesterség jól tanítani; könnyebb sokkal tanulni, mint jól tanítani: a' munkát könnyebbiti, útyát rövidíti, 's elméjét a' Tanulónak tsudálatosképpen segíti a' Tanító okossága.” — írta 1695-ben Szőnyi Nagy István a Magyar Oskola című munkában.

Valóban nagy mesterség jól tanítani, különösen kisgyermeket az olvasásra. A tanító műveltsége, okossága, módszertani tudása mindenkor meghatározó tényezője a tanításnak.

A kötet a kezdeti olvasástanítás módszereinek történetét mutatja be, más szóval: az ábécés-könyvek történetét. Szakmai körökön kívül a nagyközönség számára is van mondanivalója. Hasonnal forgathatják azok, akiket érdekel a kultúrtörténet, akik idegen nyelveket tanítanak, szülők, pedagógusok, minden érdeklődő.

A munkát a szakma kiváló ismerősei állították össze: Mészáros István, Fleckensteinné Cservenka Júlia, Adamikné Jászó Anna, Könyves-Tóth Lilla.

A kötet hézagpótló tudományos munka, olyan szintézis, mely tanulságokat fogalmaz meg a jelenkor számára. Segítséget nyújthat az oktatásügy irányítóinak, tankönyviróknak, neveléstörténészeknek, minden általános iskolai pedagógusnak, függetlenül attól, hogy mit tanít, hiszen régi problémákról és új megközelítésekről egyaránt érdekes ismereteket szerezhet az olvasó.

Az európai keresztény iskolák ókori örökségeként vették át és éltették tovább az ősi olvasástanítási módszert. Először az egyes betűket, majd az ábécét kellett megtanítani, ezután tértek rá a betűk összeolvasásának, majd pedig egyszerűbb szavak, rövidebb mondatok kiolvasásának gyakorlására.

Az olvasástanulás első szakaszában a középkori kisdíákok a mássalhangzókat magánhangzó hozzáadásával (bé, ef stb.) mondták ki, így kellett meg tanulniuk, majd megtanulták a betűk pontos sorrendjét, az alfabétumot, illetőleg külön a magánhangzókat, külön a mássalhangzókat. Mind ezt természetesen csak akkor tudták megtenni, ha a mássalhangzókat magánhangzóval összekapcsolt megnevezéssel ejtették ki, így tanulták be.

Külön ábécéskönyvet a középkorban nem készítettek, hanem az alfabétumot és a felosztást közölték az elemi latin nyelvtankönyv, a Donatus elején, s a tanító e betűalakok segítségével egyéni szakértelme és leleményessége alapján — főként tábla és kréta segítségével — egyenként

gyakoroltatta tanítványaival a betű-összeolvasást. A gyakorlásra további lehetőséget szolgáltatott a Donatus törzsanyaga, amelyet úgyis „kivülről” kellett megtanulni.

A középkorban jött létre a tabula ábécé. Kézbe vehető nyeles tábla ez, rajta az alfabétum és felosztása, utána ismert imaszövegek.

Sok problémát okozott a betű-összeolvasás gyakoroltatása. A nehézségek enyhítésére alakult ki az iskolák gyakorlatában a silabizálás módszere. A silabizálás nem egyszerűen szótagolás volt, hanem gyakorlati mód, pontosabban két betű összeolvasásának begyakorlási eljárása.

A 14—15. századtól kezdve számos korszerűsítő gondolat merült fel az olvasástanítással kapcsolatban. Egyrészt arra vonatkoztak ezek, hogy ne csupán a latin, hanem a nemzeti nyelvű szövegek olvasására is tanítson meg az iskola. Másrészt: az egyes betűnevek megtanulását igyekeztek megkönnyíteni azzal, hogy olyan tárgy képével társították, amelynek neve a megtanítandó betűvel kezdődött.

A képi megoldások nyomán érelődött meg a leglényegesebb újító gondolat: olyan hango: adó állatot (vagy más olyan hangkeltő tárgyat, jelenetet) ábrázoljon a kép, amely a melléje tett betű által jelzett hangot idézi fel a gyerekekben. Így elkerülhető, hogy a tanulók az alfabétum megtanulása során ne csupán a betűk „nevét”, hanem a betűvel jelzett hangot is ejtsék, hangoztassák.

Az első hivatalos hazai határozat az olvasástanításról 1560-ban született.

A 16. század küzdelmes középső évtizedeiben születtek meg az első magyarországi ábécéskönyveink, melyek katekizmus-ábécéskönyvek voltak. Hatásukra nagy mértékben egységesült a tananyag, az írásmód, a tanítási módszer. Az első, töredékeiben ma ismert ábécéskönyv az ún. kolozsvári ábécéskönyv, melyet 1553-ban nyomtattak, feltehetően Heltai Gáspár nyomdájában. A századból még Bornemissa Péter munkáját is meg kell említeni.

Egyelőre kevesek körében, de mégiscsak megindult ebben az időben a magyar nyelvű szövegek olvasásának és írásának tanítása, többnyire a latin nyelvű szövegek olvasásának és írásának alárendelve.

1653-ban jelent meg Apáczai Csere János „Magyar Encyclopaedia” című munkája, amelyben a falusi iskolák belső életéről is leírta elképzeléseit: aki nem latin iskolába járt, azt ne tanítsák a népiskolákban semmiféle latin vonatkozású ismeretre, a tanítónak a gyerekeket itt „magok nyelvén való olvasásra kell taníttania”.

1651—1653 között állította össze Comenius Sárospatakon az „Artificii legendi et scribendi tirocinium” című olvasás- és írástanítási módszertani útmutatóját. A munka kéziratban maradt, csak a közelmúltban, 1966-ban került nyomtatásban kiadásra. Comenius határozottan kijelenti, hogy az olvasás és az írás tanítását össze kell kapcsolni, a betűk megtanulását könnyűvé, játékosá kell tenni.

Még ebben az időben is él az a több évszázados felfogás, hogy főleg az olvasásra van szükség, az írás tulajdonképpen másodlagos, de mindenképpen az olvasás megtanulása után kell sort keríteni az írástanításra.

Az 1770-es évek elején nagy szabású iskolareform-munkálatok kezdődtek hazánkban. Ekkorra kétszetele né vált, hogy a katekizmus-olvasókönyv típusa nem vált be, életképes volt viszont a tabula típusú ábécéskönyv.

Az első hazai normaiskola 1775-ben nyitotta meg kapuit Pozsonyban. A normamódszert Felbiger dolgozta ki, benne az olvasás- és írástanítás is új megfogalmazást kapott. A betűk megtanítása a legegyszerűbb felépítésű betűvel, az i-vel kezdődik, és fokozatosan kell haladni a bonyolultabb betűalakok felé. Nem silabizáltatni kell az itt lévő értelmetlen szótagokat, hanem más utat kell követni. (A tanító először rámutat a táblán lévő „ba” szótagra, majd ezt kimondja, ezután rámutat először a b, majd az a betűre, ezután kimondatja valamennyi tanulóval a ba szótagot.) A silabizálást tehát hivatalosan kiiktatták az iskolából.

Az I. Ratio után az ábécéskönyv és olvasókönyv fogalmának elkülönítésére van szükség. Az olvasókönyv feladata az olvasás gyakoroltatása, a szép, értelmes, hangsúlyos olvasás megtanítása. Az ábécéskönyv a betűket és a betűk összeolvasására alkalmas módszert tartalmazza. Ekkor viszont még nem különült el a tankönyv és a vezérkönyv (tanári segédkönyv).

Oktatásügyünk vízvonalatója az 1868-as Eötvös-féle népoktatási törvény lett. Eötvös az oktatás színvonalassá tétele céljából tanítóegyletek alapítását szorgalmazta; továbbá 1868-ban Néptanítók Lapja címmel módszertani folyóiratot alapított, melyet ingyen küldetett meg az iskoláknak.

Az olvasástanítás során nehézséget jelent a tanár számára az, hogyan is mutassa be az egészet és annak részeit úgy, hogy a részek bemutatása, elemzése, gyakorlása során ne szenvedjen csorbát az egész, ugyanakkor pedig valóban gondos munkát végezzen a részek megtanításakor.

1868 után a következő módszerek alapján tanították az iskolákban: a Gönczy-féle hangoztató-analitikus-szintetikus vagy ismertebb néven írva-olvasztató módszer; globális módszer; jelképes módszerek, melyek közül a leghatékonyabb a fonomimika. A három fő irányzaton kívül sok átmennetről, kísérletről tudunk.

Az 1925-ös tanterv emlékezeti tudás helyett cselekvő tudást követel, hangsúlyozza a gyermek önállóságát és öntevékenységet az ismeretszerzésben. Az új népiskolai tanterv szelleme szerint híve

a gyermektanulmányi (pedológiai) törekvéseknek. A személyiség pedagógiájának talaján áll, s célkitűzéseinek központjába nem a tananyag, hanem a gyermek egészséges testi és lelki fejlődése került.

Az 1941-es tanterv több vonatkozásban újat jelentett. Utalt a nemzetnevelés feladataira, a társadalmi (szociális) nevelés eszméjére, jellemzője volt az életközelség és reális szemlélet, a túlzott módszerkedéstől való tartózkodás.

1949-ben új fejezet kezdődött, általános iskolát kellett szervezni az elemi iskola helyett.

1950 és 1978 között mindössze négy ábécéskönyv jelent meg. A hatvanas évek második felében megjelentetett publikációk érzékeltették, hogy gondok vannak a tágabb értelemben vett olvasástanítással, a gyakorlással, az olvasóvá neveléssel és a kezdeti olvasástanítás részletmegoldásával. Kiderült, hogy a tanulók nincsenek hozzászokva a néma olvasáshoz. Világossá vált, hogy többet kell törődni a szókinccs fejlesztésével, a könyves környezet kialakításával, valamint a hátrányos helyzetű tanulókkal. Kikristályosodtak az 1950 és 1963 között uniformizált hangoztató-elemző-összetevő módszer vitatható pontjai: hosszú az előkészítési szakasz, vitatják a hang- és betűtanítás sorrendjét, ellenzik az év végéig tartó szótagoló olvasást, szorgalmazzák a néma-értő-olvasást, középpontba kerül a motiváció stb.

Az 1978 utáni új szemléletet az integráció jellemzi: mivel a személyiség egységes egész, az anyanyelvi műveltség pedig egyik alapját képezi, az anyanyelvi tárgyakat is egységként kell kezelni.

Az integrált anyanyelvi nevelés szellemében új tanítóképző főiskolai módszertan született: Belley László—Fábián Zoltán—Gledura Lajos—Nagy József: Anyanyelvi tantárgypedagógia. Bp., 1975., átdolgozása: Anyanyelvi tantárgypedagógia. Bp., 1983., szerkesztette: Nagy József, írta: Fábián Zoltán, Gledura Lajos, Nagy J. József és Zsolnai József. A szerzők a módszertan terminusa helyett a tantárgypedagógia terminust használták, azaz a személyiségfejlesztés középpontba helyezését hangsúlyozták.

Jelenleg szintetikus, globális és kombinált módszerek alapján folyik a tanítás. Mely módszerek a leginkább célra vezetők? Valószínűleg a kombinációk. Két okból. Egyrészt arányosan fejlesztik a különféle területeket, az olvasást és az írást, összes részterületével. (A Zsolnai-program is kombinációt hozott létre.) Másrészt a tömegtanításban leginkább ezek alkalmazhatók, mert összetettségüknél fogva megfelelnek a különböző típusú gyerekeknek.

A globális módszerek több szempontból is kifogásolhatók: nem illeszkednek írásrendszerünk hangjelölő, betűrí rendszeréhez, a hangok és betűk előzetes ismerete nélküli szóképtanítás a könyv szerzői szerint lélektani szempontból is kifogásolható stb.

A kötet írói a hangoztatás primátusát vallják, s ezzel együtt a hangok és a néma olvasás helyes arányának a kialakítását. Véleményük szerint a szótagolás nemcsak az elválasztáskor szükséges, hanem könnyítő eszköz, átmeneti fokozat lehet a kezdeti olvasástanításban, továbbá a helyesírás tanításának legegyszerűbb eszköze.

A szerzők megállapítják, hogy a dz és a dzs fonémákról az ábécé szerzői valahogy megfeledkeznek (tisztelt a kivételnek). Történelmi okai: idegen hangnak tekintették őket, két hangnak vélték őket. Kifogásolják továbbá a szerzők a beszélgetés tantárgy megszüntetését, megszüntetése ugyanis nemcsak mennyiségi, hanem minőségi redukció volt. A befejező sorokban arról olvashatunk, hogy külön tanulmányt lehetne írni a tankönyvi olvasmányok erkölcsi hatásáról, ismerteközölő szerepéről.

A könyv megjelenésével régi adósságot törlesztett. Jelentős hozzájárulás a magyar iskolázás ezeréves évfordulója megünnepléséhez. Egyaránt élvezetes olvasmány pedagógusnak és szülőnek. Számos kérdésre ad választ, számos újabb kérdést vet fel. Felhívja a figyelmet a nyelvrokon finnek tapasztalatainak tanulmányozására, a nyelvészeti-pszichológiai alapozás elmélet és a külföldi törekvések tanulságaira. Az érdeklődő olvasó haszonnal forgathatja a könyv végén található válogatott bibliográfiát is.

Tankönyvkiadó, Budapest, 1990.

DR. OLÁH JÁNOS

Vöo Gabriella:

#### IGAZ EMBER IGAZAT SZÓL

Közmondások a romániai magyar folklórból

„Egy Nemzeti közmondást örökre meg-hagyni halni, nagyobb kár, mint mikor a' Hódoltató Tábor egy ágyút el-veszt” — írja egyik kiváló

közmondásgyűjtőnk, Pálóczi Horváth Ádám kéziratban ránk maradt, kiadatlan szólás- és közmondásgyűjteményének előszavában. (Pálóczy Horváth Ádám: Ezer-nyolcz-száz-tizen-kilencz Pelda-Beszédek, rövid nyomos és köz Mondások. MTA Kézirattára. M. Irod. Régibb és újabb írók. 8. rész, 1819.) E megállapítás írójának nyelvünk és néphagyományaink iránti



féltő szeretete sugallta, riadtan óvó felkiáltása jutott eszembe Vöö Gabriella által szerkesztett „*Igaz ember igazat szól. Közmondások a romániai magyar folklórból*” c. gyűjteményének forgatása közben.

A szóban forgó kötet megjelenésével a romániai magyar szólás- és közmondáskutatásban az első önálló közmondásgyűjteményt üdvözölhetjük. Magyar közmondások és szólások mindeddig csupán mint a különböző népköltési gyűjtemények kiegészítő fejezeteiként jelentek meg, mintegy ízelítőül a különböző vidékek észjárásából és nyelvezetéből. Egy teljes, az erdélyi magyarság szólás- és közmondáskincsét összegyűjtő és rendszerező kötet megjelenéséhez több szempontból is hasznosnak bizonyulna. Választ kaphatnánk számos néprajzi, areális nyelvészeti, paromiológiai kérdésre, amelyek egy ilyen szólás- és közmondásgyűjtemény hiányában egyelőre megválaszolatlanok maradnak. Egy teljes magyar szólás- és közmondásgyűjtemény lehetővé tenné, többek között annak tisztázását, hogy milyen mértékben élnek és funkcionálnak a magyar szólások és közmondások az erdélyi magyarság körében, milyen nemzetek közötti kapcsolatok mutathatók ki a közmondásanyagban, milyen formában kerülnek át az egymástól való kölcsönzések egyik nyelvből a másikba, az évszázados román—magyar—szász együttélés milyen módon tükröződik a proverbiumrendszerben stb.

A romániai magyar paromiológiai kutatás, különösen ami a kétnyelvű román—magyar, ill. magyar—román közmondáskutatást illeti, nem tekinthető minden előzmény nélkülinek. Megjelenésekor hozzánk is eljutott Vöö István nyelvész román—magyar (Vöö István: *Dictionar de proverbe român—maghiar*, Editura științifică i enciclopedică, București, 1978) és magyar—román összehasonlító közmondásgyűjteménye (Vöö István: *Dictionar de proverbe maghiar—român* Editura științifică i enciclopedică București, 1984.), amelyet értékes alapműnek tekinthetünk a két nyelv összehasonlító közmondáskutatása területén.

Vöö Gabriella által szerkesztett erdélyi magyar közmondásgyűjtemény összesen 5662 közmondástípust tartalmaz, amely alapját, mint ahogyan azt „*A kiadásról*” c. utószóból megtudhatjuk (279—280. l.), a Babes—Bolyai Tudományegyetem Társadalomtudományi Központja Etnológiai és Szociológiai Osztályának Archivumában lévő közel 40 000 egységet kitevő magyar proverbiumanyag képezi, melynek legnagyobb része az 1958—1959-es években Faragó József irányításával szervezett pályázatos gyűjtés eredménye. E szólás- és közmondásanyagot a szerzők az intézet munkatársainak proverbiumgyűjtéseivel és a már megjelent gyűjtemények közmondásanyagával egészítették ki.

A közmondásgyűjtemény tulajdonképpen *szótári részét* (39—278. l.) egy, a magyar és

a külföldi paromiológiai kutatások történeti előzményeiről és elméleti kérdéseiről részletes áttekintést és elemzést adó „*Bevezető*” rész előzi meg (5—38. l.). A szótárt a már fentebb említett *utószó* („*A kiadásról*”) (279—280. l.), valamint egy, a címszövekként ki nem emelt, a szótárban szereplő közmondások alkotótagjainak abcé sorrendben foglalt „*Szómutatója*” zárja, amely megkönnyíti az olvasó tájékozódását a kötet egészében.

A tudományos igénnyel íródott „*Bevezető*” részben a szerző részletes áttekintést ad a magyar szólás- és közmondásgyűjtés és a paromiológiai kutatások történeti előzményeiről, a kezdetektől napjainkig. Sokoldalú elemzésnek veti alá a történeti és a modern paromiológia eredményeit, elméleti kérdéseit és célkitűzéseit; részletesen kitér a nemzetközi paromiológiai kutatásokban kialakult új szemléletmódra és módszerekre, különös tekintettel a paromiológia újabb kommunikációelméleti és logikai-szemiotikai nézőpontjaira. A nemzetközi paromiológia ilyen irányú eredményei külföldön legfőképpen G. Permiakov *szovjet* és Archer Taylor *amerikai* paromiológus, hazánkban pedig Voight Vilmos, *Szemerkényi Agnes* és *Kanyó Zoltán* nevéhez fűződnek.

A szerző jóvoltából áttekintést kapunk továbbá a romániai magyar paromiológiai kutatások eredményeiről és feladatairól, amely számos részeredményt mutathat fel, s legjelentősebb állomásai Vöö István általam említett két közmondásgyűjteménye, s nem utolsósorban a most ismertetésre kerülő gyűjtemény.

A szerző továbbá körülhatárolja a paromiológia illetékességi körét, meghatározza a szólás és közmondás fogalmát, összefoglalja a közmondás frazeológiai vizsgálatának eredményeit, elemzi a közmondások szerkezeti sajátosságait, szemantikáját, logikai struktúráját, a kommunikáció során betöltött funkcióját, és e funkció logikai-szemantikai alapját.

A szótári rész az 5662 közmondástípust, s ezeknek a típusoknak az erdélyi magyar folklórból fellelhető változatait tartalmazza. A közmondások abcé szerinti sorrendben következnek, kulcsszó szerinti besorolásban, melynek keretében a közmondástípusokat a szerző számmal, a változatokat pedig az abcé kisbetűivel jelöli. Mind a típusoknál, mind a változatoknál zárójelben utalás történik arra, hogy a teljes anyagban a szóban forgó közmondás hányszor fordul elő. A változatok száma érzékelteti az elterjedés mértékét, azonban e számszerű adatokat a szerző viszonylagosnak tekinti, mivel a pályázat során begyűjt anyag nem tükrözi egyenletesen a magyarlakta vidékek közmondásanyagát.

Az erdélyi magyar közmondáskutatást éppen a helyszíni gyűjtések hiánya nehezíti meg, azoknak a konkrét megfigyeléseknek a hiánya, amelyek a jelentéstartalmakat adott időben és adott helyzetben állapíthatják meg. Ezért

gyűjteményükben a szerzők nem is közölték a közmondások bevett jelentéseit, hiszen a hagyomány mindenkinek nyújt bizonyos szabadságot ennek az érdekes és jelentésárnyalatokkal teli kis műfajnak életében. Néhány esetben a megértéshez szükséges magyarázatot, valamint a tájszavak jelentését a szótár szögletes zárójelben adja meg. Kulcsszónak a szerző a közmondás legjellemzőbbnek és legállandóbbnak ítélt szavát tekinti. Általában a főnevet emeli ki, de olykor kulcsszónak fogja fel a minőséget, cselekvést jelentő szavakat is. Több egyenértékű szó előfordulása esetén a közmondás első releváns szavát tekinti a szerző kulcsszónak. A releváns szó legtöbb esetben azt a valóságjelenséget jelöli, amelyre a megállapítás vonatkozik.

Az illusztráció kedvéért hadd álljon itt a szótárból egy szócikk:

*abrákol*

8. *Késő a begy alatt abrákolni.* (2) *a) A begy alatt késő zabolni.* (1) *b) A lovat nem a begy alatt kell abrákolni.* (2) *c) Nem a begy alatt zabozzák a lovat.* (1) *d) Ne abrákolj, mikor indulni kell.* (2) *e) Ne abrákolj a begy alatt.* (1) (39. l.)

A gyűjtemény anyagában az egész magyar nyelvterületen ismert, általában elterjedt, közkeletű közmondásokon kívül (pl.: *Aki á-t mond, mondjon b-t is; Kétszer ad, ki gyorsan (bamar) ad* 39. l.), nagy számban fordulnak elő olyan közmondások is, amelyek csak az erdélyi magyar nyelvterületre jellemzőek, s használatuk Erdély magyar lakta vidékeinek egyes közösségeire korlátozódik. Ezeket a közmondásokat O. Nagy Gábor „*Magyar szólások és közmondások*” c. szótára nem tartalmazza. Ilyenek például a következő közmondások: *Nem ostor, hanem az abrak indítja a lovat.* (21) *a) A lónak abrak kell, nem ostor.* (1) *b) Nem ostorral hajtják a lovat, hanem zábbal.* (1) *c) Száz ostorcsapásnál hatásosabb egy tarisznya abrak.* (39. l.)

A gyűjteményben a közmondások fent említett két csoportján kívül elvéve, előfordulnak olyan újabb szállóigészerű képződmények is, amelyekről az idő és az emlékezet rostája döri majd el, hogy mennyire időt álló elemek lesznek az erdélyi magyar közmondáskincsnek. Véleményem szerint ilyeneknek tekinthetjük a következő közmondásokat: *A himondott szót úrrakétával sem érheti utol.* (1) (Sz—365); *Légyárak építőinek mindig van építőanyaguk* (1) (L—62); *Részeg ember a társadalom szégyene.* (2) (R—50); *Édesebb az álma a munkás embernek.* (1) (A—120); *A becsvágy a munkásság rugója.* (1) (B—155).

Vő Gabriella közmondásgyűjteménye jelentős eredménye nemcsak a romániai magyar szólás- és közmondáskutatásnak, hanem része az egyetemes magyar parömiológiai kutatásoknak is, s előrevetíti annak reményét, hogy a

jövőben lehetővé válik, részenként és fokozatosan az egész magyar nyelvterület szólás- és közmondáskincsének feltérképezése és hasonló kötetekben történő megjelentetése.

Az általam ismertett közmondásgyűjtemény nemcsak a parömiológiával hivatászerűen foglalkozó nyelvészek, néprajzkutatók számára hasznos, hanem tanárok, egyetemi és főiskolai hallgatók, valamint a művelt nagyközönség érdeklődésére is számot tarthat.

Kriterion Könyvkiadó, București, 1989., 280. l.

DR. GYÖRKE ZOLTÁN

## KÍSÉRLETEZŐ, FEJLESZTŐ ISKOLÁK

Szerkesztette: Németh Mária és Vajthó Erik

A Győr-Sopron Megyei Pedagógiai Intézet és a Tanterv- és Taneszközfejlesztés Országos Tanácsa kiadásában, 1000 példányban jelent meg a Pannonhalmán, 1900. január 3—5. között megtartott kísérleti iskolák első országos konferenciájának anyaga. E kötet tartalmazza a konferencián elhangzott előadások mellett a szövegben levő kísérleti iskolák annotált bibliográfiáját, valamint az egyes iskolák rövid bemutatását is.

A konferencián elhangzott előadások ismertetése előtt a szerkesztők bevezető gondolatait olvashatjuk. A szerkesztők közlik, hogy a konferencián 100 fő vett részt 85 kísérleti és fejlesztő iskolák képviselőitében. A tanácskozási célja az volt, hogy tisztázza a kísérlet és az innováció fogalmát, gyakorlatát, egymáshoz való viszonyát a pluralista oktatásügy kereteiben. A szerkesztők bevezetőjükben kiemelik, hogy a konferencia úgy foglalt állást, hogy a magyar oktatásügy jelenlegi megújulásában nagy szükség van az alulról jövő pedagógiai kezdeményezések felkarolására. A hét szekcióban dolgozó konferencia mellett érdekvédelmi fórum is működött, amely a konferencia befejeztével ajánlásokat fogadott el. Az ajánlások hat pontban összegezik az iskolakísérletekkel kapcsolatos érdekvédelmi feladatokat. E pontok a következők: 1. 1989 elején az MM létrehozta a Közoktatás-fejlesztési Alapot az iskolakísérleti kezdeményezések támogatására, ugyanakkor az MM új vezetői ezt az összeget csökkenteni akarják, és nem vállalják a folyamatos támogatást. Igény tehát, hogy a kísérletet elindító iskolák a pénzüsséget automatikusan kapják meg a kísérlet idejére. 2. Biztosítani kell az iskolák önállóságát, mivel fennáll az MM részéről a recentralizáció veszélye. 3. A konferencia résztvevői úgy látják, hogy az iskolákban folyó kísérletezés ellenőrzését legjobban a diákok és a szülők tudják ellátni. Nem fogadják el azert a minisztérium elképzelését az iskolaszékek felállítására, mivel azok lényegében nem lennének mások,

mint a tanácsi irányítás új formái. 4. Az eredményes kísérletezés érdekében a pedagógiai szerviztevékenységet kellene fejleszteni az oktatáskutatás és az oktatásfejlesztés intézményeivel, a minisztérium ezzel szemben úgy látzik, a központi és a megyei intézeteket törekszik felszámolni. 5. A konferencia résztvevői nem értenek egyet azzal, hogy a minisztérium a 4+8-as iskolaszervezeti modellt favorizálja egyoldalúan, mivel az csak az egyik lehetséges változat lehet. 6. A konferencia elvárja, hogy az oktatásirányítás terveit — oktatási törvény módosítását, az iskolastruktúra kialakítását, a vizsgarendszert, a nemzeti alaptantervet — megvitassák, és az iskolakísérletekben kialakított tapasztalatokat az új magyar iskolarendszeri tervekben realizálják.

Amint láthatjuk, a konferencia elvi álláspontjában kifejezte a minisztérium elképzeléseivel szembeni álláspontját. Ez a kritikus hangvétel volt jellemző a konferencia egyes előadásaira is. A konferencián elhangzott öt korreferátum közül három címében is hangsúlyozta ezt a kritikus szemléletmódot. Botka Lajosné: A pedagógiai kísérletek kritikus pontjai, Mátrai Zsuzsa: A tiszakécskei iskolakísérlet kritikus pontjai címmel tartott előadást. Botka Lajosné a szolnoki Varga Katalin Gimnáziumban végzett kísérlet történetét mutatja be 1971-től. Elemzi a kísérletezési folyamat szakaszait, eredményeit, tanulságait. Az 1971-ben elindult kísérlet lényege a fakultáció volt. Ez vezetett el 1975-ben a Stúdium Generale, 1974-ben az előrehozott vizsgák kialakításához. 1985-ben a továbbfejlesztést jelentette a két tannyelvű képzés bevezetése, és egyben a tehetségfejlesztés hangsúlyosabbá tétele. Gáspár László korreferátuma valóban kritikus pontokban összegezi a kísérleti iskolák tapasztalatait. Melyek ezek Gáspár László szerint? Ő ezeket sorolja fel: a) a társadalom emberi minősége, az ember társadalmi minőségét; b) az oktatáspolitikai és az iskola fejlesztő tevékenység ütközési lehetőségei; c) közmeg egyezés — a pedagógus szabadsága; d) a változtatás szakadatlan kényszere — a kísérlet azonossága önmagával; e) az iskolakísérlet fennmaradása saját környezetében; f) a szándék és a megvalósítás szükségszerű különbsége; h) a munka, a felelősség, a dicsőség és a kudarc oszthatatlansága; i) a fejlesztés önértékei, és ezek külső értékelése. E fejezetekben Gáspár László a tőle megszokott filozófiai mélységgel és átgondoltsággal, s ugyanakkor az átélt kudarcokkal, keserőségekkel elemzi a pedagógiai kísérletezés ellentmondásait. A következő korreferátum szerzői dr. Klein Sándor és Kiss Julianna: „Modern matematika az általános iskolában” címmel, nagyon szellemesen és újszerűen elemzik a matematikaoktatás megújításának szükségességét és problémáit. Vizsgálják a matematikaoktatás történetét, a

különböző pedagógiai és pszichológiai megközelítéseket a változtatás érdekében, a mit és hogyan tanítsunk kérdését. Röviden összefoglalják a magyarországi komplex matematika-tanítás történetét 1960-tól.

Mátrai Zsuzsa a tiszakécskei iskolakísérlet kritikus pontjairól szólva, elsősorban az értékválasztást említi meg. Fő célkitűzésük: a túlcentralizált iskolaügyben kívántak változást hozni. E kérdésben két álláspontot lát meg nyilvánulni: a liberálisok felfogását, amely a magyar oktatásügy legnagyobb problémájának a hatékonyság hiányát látja, és a demokraták véleményét, akik a probléma gyökerét az egyenlőség hiányában látják. E felfogások különbözősége eltérő iskolakoncepciókhoz és feladatokhoz vezetnek.

Zsolnai József korreferátuma Fejlesztővé, kutatóvá válás esélyei címmel hangzott el. A törökbálinti kísérleti iskola munkáját ismertette — amelynek kezdetét 1985-ben jelöli meg —, rámutat az előzményekre is: 1971-től a nyelvi, irodalmi és kommunikációs kísérletre és az 1981-től kezdődő képességfejlesztő kísérletre. Részletesen ismerteti az egyes programokat, és felsorolja az 50 követő iskola székhelyeit.

A kötet második részében műhelyiskolák címmel, teljes részletességgel adják közre a konferencián bemutatkozott iskolák leírását, elkülönítve a középiskolák és általános iskolák anyagát.

Külön fejezetben olvashatunk a házigazdák címen, a pannonhalmi bencés rend gimnáziumáról, a győri Czuczor Gergely bencés gimnáziumról, a Győr-Sopron megyei kísérletről, egy szakmai szolgáltató jellegű pedagógiai intézet kialakításáról, a helyi iskolafejlesztésekről.

Amint a kötet tartalma is mutatja, hasznos kiadvánnyal gazdagodott a magyar pedagógia szakirodalmi. Nagy segítséget jelent a szerteágazó iskolakísérletekben való eligazodásban, még akkor is, ha ez a kötet sem tartalmazza valamennyi iskolakísérlet ismertetését. Éppen ezért vitatható az alcímként szereplő „első országos” jelző, mivel e témakörben voltak már értekezletek, s ugyanakkor — látva a magyar közoktatásügy alakulását — felvethető, hogy sor kerülhet-e még „második országos” konferencia tartására.

Győr, 1990., 180. p.

DR. BEREZCKI SÁNDOR

## A NÉMET MINT ANYANYELV MAGYARORSZÁGON

A hazai szakemberek (mindenekelőtt a nemzetiség-kutatók, pedagógusok és germanisták) számára igen öröndetes, hogy — a münchener Német Nyelvi Intézet és a münchener Goethe Intézet megbízására — a „Német

nyelv Európában és a tengeren túl” című nívósorozat olyan új kötettel gazdagodott, amely a magyarországi német kisebbség nyelvi, történelmi, politikai és kulturális helyzetét taglalja. Figyelemre méltó és üdvözlendő, hogy hazánk az első olyan közép- és kelet-európai ország, amely e fórumon helyet kapott. A mű így mintegy kifejezi a Nyugatnak régióink iránti növekvő érdeklődését, valamint a nemzetiségi, politikai kérdések általános felértékelődését. Különleges aktualitást ad a tanulmánykötetnek, hogy a magyar államnak a kisebbségekkel szembeni eddigi bátoratlan védőintézkedéseit követően, napjainkban a nemzetiségi politika és kutatás látható előrehaladást mutat. Az olvasó ezért is veszi fokozott érdeklődéssel kezébe a kötetet, és azt reméli, hogy a mai helyzetről aktuális információkat szerezhet. Az alábbiakban kíséreljük meg részleteiben szemügyre venni, mennyiben felel meg a szóban forgó publikáció ezeknek az elvárásoknak.

A recenziens első benyomása ambivalens: egyrészt örül, hogy a kötetet rangos külföldi intézmény, a Brüsszeli Többnyelvűség-kutató Intézet szerkesztette, Magyarország kiváló ismerőjének, Peter H. Nelde professzornak a vezetése alatt; másrészt viszont, felmerülhet a kérdés: vajon, miért nem magyar/magyarországi német szerzői kollektíva vállalkozott e „nemzeti” feladatra.

A tartalomjegyzék áttanulmányozása során világossá válik, hogy átgondolt, tudományosan megalapozott koncepció szolgált a kiadvány alapjául, amely a kötet kiegyensúlyozottságát és a vizsgálati elvek kellő súlyozását eredményezte.

M. *Hinderdabl* és P. H. *Nelde* tudományos bevezetője után az első fejezet három tanulmányában a történelmi-politikai megközelítéssel ismerkedhetünk meg. Először *Bellér Béla* ismerteti átfogó dolgozatában a magyarországi németek történetét. Mivel nem utal arra, hogy esetleg korábbi írás utánnomását olvassánk, ezért meglepő, hogy az 1990-ben megjelent mű magasztalja a „szocialista” nemzetiségi politikát: „Az a szocialista nemzetiségi politika mentette meg őket [a magyarországi németeket] a nemzeti haláltól, amely biztosítja további kibontakozásukat és szabad fejlődésüket” (42—43. l.). Az utóbbi évtizedek kisebbségi politikájáról hasonlóan elismerő szavakat olvashatunk a kötet más fejezeteiben is (pl. 227., 290. l.).

A második dolgozatban *Claus Jürgen Hutterer* szemléletesen mutatja be a magyarországi németiség néhány történelmi és nyelvi vonatkozását. Ebben a részben főként a magyarországi német dialektusokról szóló informatív fejtegetések érdemelnek megkülönböztetett figyelmet.

A harmadik tanulmányban *Szende Béla* kísérel meg képet adni a magyarországi néme-

tek nemzetiségi jellemvonásairól — identitásuk, a nyelvhöz, kultúrához, valamint a hagyományokhoz fűződő viszonyuk tükrében. Itt mindenesetre megjegyzendő, hogy a dolgozat kiindulási alapjául szolgáló Kloss-féle terminológiai csoportosítási kategóriák, sajnos, bibliográfiai tekintetben nem kellően dokumentáltak, így nem visszakereshetők. Hiányzik továbbá a forrás „Oksaar utalásai”-ra is (98. l.).

A második nagy témakört *Wild Katalin* írása nyitja, mely a Dél-Magyarországon (főleg a Baranyában) élő németek nyelvi helyzetét elemzi. A cikk, amely a kötet egyik legértelmesebb dolgozata, megvilágítja e terület német nyelvjárásainak keletkezését, majd a magyar köznyelvnek az itteni német dialektusokra gyakorolt lexikai és grammatikai hatását tárgyalja. Ezután szociolingvisztikai megállapítások alapján arra a következtetésre jut, hogy csak az 50—70 éves korosztály az, amelynek minden tagja kétnyelvű, valamint, hogy az életkor csökkenésével a kettős kompetenciájú beszélők száma is jóval alacsonyabb. Összességében azonban minden bizonnyal általánosítható, hogy a szerző megfigyelései alighanem a magyarországi németek csoportjának egészére érvényesek.

*Komlósiné Knipf Erzsébet* kompetens munkája a garai frank dialektus (Bács-Kiskun megye, Baja járás) szóképzési eszközeit vizsgálja. A szerző rámutat arra, hogy az említett nyelvjárás és a német köznyelv ugyanazon (vagy legalábbis hasonló) szóképzési lehetőségekkel rendelkezik; a különbségek legfeljebb csak ezen lehetőségek felhasználásában mutatkoznak meg. Egyetlen kritikus megjegyzés illethetné mindössze a címet: a „délmagyar” dialektus helyett a „délmagyarországi német” lenne a helyes.

*Muráth Judit* magyarországi német és magyar származású gimnazisták körében végzett hibaelemzését teszi közzé. Az eredmények azonban — bizonyára a kissé inkohérens gondolatfűzés miatt — nem adnak kellően áttekinthető képet, így kevésbé meggyőzőek. A 133. oldalon megemlített „Metzler/Wild 1980” kötet az irodalomjegyzékben nem szerepel, így e forrás nem ellenőrizhető.

A magyarországi németek írott nyelvről/nyelvhasználatáról *Ingrid Weintritt* tanulmányában olvashatunk. Weintritt a lexikai és grammatikai sajátosságokat a német nemzetiség sajtótermékeiben, valamint (az '50-es és '60-as évek) általános iskolai tankönyvei alapján elemzi, miközben elsősorban az ausztriai német, a „belnémet” (németországi német) és a magyar hatásait nyomatékosítja. A szerző szerint, a kimutatott jellegzetességek háttérben a történeti fejlődés és a magyarországi németek írásbeliségének izoláltsága húzódik. Weintritt összegezve azt állapítja meg, hogy a magyarországi németeknél „a német írott nyelv relikvumszerű meglétéről” beszélhetünk.

A harmadik témacsoport deklaráltan szociolingvisztikai és nyelvpolitikai írásokat tartalmaz. Az oktatási kérdésekben érdekelték örömmel tapasztalhatják azonban, hogy ide sorolták a művelődési szférával kapcsolatos értekezéseket is.

Ezen összefüggésben *Szende Béla* a magyarországi németek nevelési és oktatásügyéről ír, míg *Győri-Nagy Sándor* a kétnyelvű német nemzetiségiek pszicholingvisztikai anyanyelv-változataival foglalkozik.

*Bradean-Ebinger Nelu* dolgozatával a magyarországi németek nyelvi viselkedésének, valamint a nemzetiségi iskolák kétnyelvűségének problematikájához kíván szólni. Szociolingvisztikai indíttatású cikkének középpontjában a hazai német kisebbségre jellemző triglosszia (háromnyelvűség) áll. Ilyen megközelítésben tárja eléink 220 két- vagy többnyelvű informással végzett felmérését, azok nyelvhasználatára vonatkozóan.

*Kelemen Janka* — vizsgálatainak tükrében — egy nyugat-magyarországi óvoda (Brennbergbánya, Győr-Sopron megye) vegyes nyelvű modelljének feltételeit taglalja. Ezt követően (férje) *Győri-Nagy Sándor* tudósít családi kísérletükről: gyermekeik kétnyelvű neveléséről. Erre olyan továbbmutató céllal vállalkoztak, hogy a családon belüli kétnyelvűség segítsé a kisebbségi nyelvek fennmaradását és ápolását.

*Uwe Meiners* Mecseknádasd és Hajós — mint német nemzetiségi falvak — történeti és jelenlegi nyelvi helyzetét szándékozik feltérképezni. Meglátásait egy 1981-es kéthetes egyetemi hallgatói tanulmányi kirándulás tapasztalataiból meríti.

A következő dolgozatban *Peter Hans Nelde* a magyarországi kétnyelvűség néhány mai aspektusával foglalkozik. Különösen érdekes az „asszimilációra hajlamos” magyarországi németek egybevető besorolása Európa német kisebbségeinek összpolematikájába, éppúgy, mint a jövő perspektíváira vonatkozó gondolatok.

*Szende Bélának* hazánk kisebbségi politikájáról (és ennek kapcsán németiségünk általános helyzetéről) szóló fejtegetéseit követően *Rudolf Kern* a német anyanyelv magyarországi konszolidációjáról értekezik. A szerző többek között a német anyanyelvi (nem pedig a kétnyelvű) nemzetiségi iskolákért száll síkra, továbbá, a német nyelv megőrzésével kapcsolatban a társadalmi-gazdasági és a tudati aspektusokat taglalja.

A negyedik rész csupán két cikket foglal magába. *Manberz Károly* a magyarországi németek néprajzkutatásának történetét elemzi, míg *Szabó János* a hazai német irodalom problematikájába nyújt rövid betekintést.

A kötetet néhány térkép, német—magyar kétnyelvű helységnevmutató, valamint részletes

— és ezáltal igen értékes — bibliográfia zárja.

A kiadvány egészét illetően, a recenzióban a következő összkép alakult ki: A könyv vitathatatlan tartalmi erőnyeitől eltekintve, bizonyos hiányérzetet kelt(het). Bár az alcím a mai viszonyokra vonatkozó kutatási helyzetképet ígér, a tanulmányok túlnyomó többségénél korábbi munkákról van szó, amelyek (több) évtizedes megfigyeléseket és állapotokat tükröznek. Néhány dolgozatban konkrétan megemlítik, hogy azok már megjelent írások utánnyomásai, illetve változatai (pl. Weintritt: 1966, Hutterer: 1975), míg sokhelyütt ezt expliciten nem mondják ki. A téma ismerői azonban ezekkel a cikkekkkel már nagyrészt találkozhattak más szakfolyóiratokban vagy tanulmánykötetekben. Egyébiránt felmerül az a kérdés is, hogy a viszonylag átfogóan és sokat ígérően megfogalmazott címek ellenére sok tanulmány miért csak parciális kérdésekkel foglalkozik, és nem inkább az illető terület alapproblematikáját vázolja. Így pl. olvashatunk egy gimnáziumi hibaelemzésről, anélkül, hogy a nemzetiségi oktatás általános didaktikai aspektusairól bármit is meg tudnánk. Egy másik (egyébként nagyon értékes) cikk is pl. csupán egyetlen nyelvjárás szóképzési elemeit tárgyalja.

Összegezésképp azonban megállapítható, hogy az ismertetett publikációnak előremutató, úttörő szerep jut. A kötetet információgazdaságának köszönhetően a germanisztikai kutatás, a nemzetiségi oktatás és a művelődésügy szempontjából egyaránt alapműnek tekinthetjük.

(Deutsch als Muttersprache in Ungarn. Forschungsberichte zur Gegenwart. Hrsg. von der Forschungsstelle für Mehrsprachigkeit in Brüssel unter der Leitung von Peter Nelde. Stuttgart: Franz Steiner Verlag 1990, 391. p. [Deutsche Sprache in Europa und Übersee; Bd. 13])

DR. FÖLDES CSABA

#### AJÁNLO SOROK EGY TESTVÉRLAPRÓL

A Győr-Moson-Sopron Megyei Pedagógiai Intézet kiadásában megjelent *Hogyan tovább?* című módszertani közlöny 1991. 3. számát lapozgatom. Terjedelme szerény, a borító gazdaságos felhasználásával együtt is mindössze tizenhat lapnyi. Természetes, hogy ilyen szerény az ára is (15 Ft), még az egy évre előfizetőknek is csak 75 forintot kell postára feladni (Pedagógiai Intézet, 9022 Győr, Bajcsy-Zsilinszky u, 80—84., OTP-számlaszám 693-366-199), hogy kézhez kaphassák a lapot. Egyébként csak címében új ez a kiadvány, hisz elődje az 1962-ben indult *Hogyan?* című lap volt, amely huszonehét éven át a maga ötvenhárom számával töltötte be azt a szerepet,

amelyet most utódként ez a folyóirat magára vállalt.

Legbeszédesebben erről maga a *tartalom* beszél. Ebben a számban is igen aktuális kérdésekről olvashatunk, mint például a *közoktatási viták-fórumok tapasztalatairól, a lébényi általános iskola adaptációs matematikai tantervének anyagáról, a mosonmagyaróvári hatosztályos gimnáziumi kísérletről, a magasabb szintű szakképzés tantervi koncepcióiról, a gödöllői életiskoláról, a természetes életmódra nevelés lelki alapelveiről.*

A közérdekű kérdések mellett nem hagyja figyelmen kívül a lap a helyi értékeket sem. Ennek szellemében mutatja be a győri születésű és ott élő *Csizmadia István művésztanárt, a megyei pedagógiai pályázatok díjnyertes szerzőit, munkáit, továbbá Barsi Ernőt, a „Győr városában” című, mondókákat, dalokat tartalmazó kötet szerzőjét, s végül, de nem utolsósorban emlékező tiszteletadással vesz végső búcsút a lapelőd egyik hirtelen meghalt szerkesztőjétől, Zalka Györgytől. Figyelemfelhívó és tájékoztató jelleggel olvashatunk még a Megyei Pedagógiai Intézet *megvásárolható kiadványai-**

*ról, az új (a természetismereti, a társadalomismereti, az irodalmi és a vizuális nevelés területét felölelő), alsó tagozatos programcsomagról, valamint a Pedagógus Szakszervezet ügyvivő testületének üléséről, de még jogtanácsadásról is másodállás és mellékfoglalkozás vonatkozásában.*

Ugyancsak tiszteletreméltó vállalkozásnak mondható a lap tartalmából a *batárainkon* tőről szóló *híradás és szemle.* Ennek keretében szerezhetünk tudomást a *burgenlandi osztrák—magyar történelemtanárok konferenciájáról, Erdély Nyelvatlaszáról, a kassai Kazinczy-napokról, a 400 éves losonci gimnáziumról, a szlovákiai magyar iskolák történelemoktatásának megsegítéséről, a tengerentúli (amerikai) Nyári Magyar Iskoláról.*

Úgy véljük, ez a felsorolásszerű tájékoztatás is meggyőzhetett bennünket arról, hogy sokszínűségről és igaz értékek, valós problémák közvetítéséről van szó a folyóirat lapjain, ezért bátran ajánlhatjuk a szűkebb régióon kívül is minden érdeklődőnek.

DR. DOBCSÁNYI FERENC

*Helyreigazítás:* Elnézést kérünk két szerkesztőbizottsági munkatársunktól, név szerint *dr. Magassy László szombathelyi* és az igen aktív *dr. Miklovicz Árpád nyíregyházi kollégáinktól, hogy nevük a szerkesztőbizottság tagjainak névsorából az ez évi második, harmadik és negyedik számból a nyomda ördögének jóvoltából sorozatosan kimaradt.*

A Módszertani Közlemények  
Szerkesztősége és Kiadóhivatala

A Módszertani Közlemények Kiadóhivatala tájékoztatásul közli, hogy a folyóirat könyvtársorozatának következő kötetei még kaphatók:

Gácsér József: Demokratizmus és általános iskola

Ára: 40 Ft

Mágoriné Huhn Ágnes—Puskás Albert: Számítógép az általános iskolában

Ára: 60 Ft

R. Molnár Emma—Vass László: Stilisztikai ábécé a magyar nyelv és irodalom tanításához

Ára: 90 Ft

A megrendeléseket postai levelezőlapon a következő címre kérnénk: *Módszertani Közlemények Kiadóhivatala, 6725 Szeged, Hámán Kató u. 25.*

\* \* \*

Abban a reményben, hogy változatlanul folyóiratunk olvasója marad, tisztelettel kérjük, hogy az 1992. évi előfizetési díjat (150 Ft) az alábbi számlára befizetni szíveskedjék: OTP körzeti fiókja, Szeged, Aradi vértanúk tere 289-98008-666 sz. jóváírandó a Módszertani Közlemények 393. számlájára.

*Újabb előfizetéseket is köszönettel vesszünk.*

\* \* \*

### SZERZŐINK, MUNKATÁRSAINK FIGYELMÉBE!

Tisztelettel kérjük szerzőinket, hogy a kéziratokat a szerkesztőség címére küldjék: 6701 Szeged, Boldogasszony sugárút 6. A borítékra írják rá, hogy *kézirat*. Csak gépelt, 10—12 lapnál nem nagyobb terjedelmű kéziratokat fogadunk el. A kézirat első és második példányát kérjük, *kettes sortávolsággal gépelt* formában, *normál géppapírra*, a gépelési hibák gondos kijavításával, a felhasznált szakirodalom pontos feltüntetésével (*szerző, cím, hely, kiadó, lapszám, rövidítve: l.*).

Külön lapra kérnénk fölírni *irányítószám*os lakcímüket, beosztásukat és *személyi számukat*, mert enélkül tiszteletdíjat nem utalhatunk ki.

Felhívjuk egyúttal szerzőink figyelmét arra is, hogy *másodközlésre nem vállalkozunk*, hozzánk küldött írásaitak más folyóiratoknál nem publikálhatják. Szerkesztőségünknel is érvényes az az általános gyakorlat, hogy *kéziratot nem őrzünk meg, és nem is küldünk vissza.*

*A szerkesztőség*

## ISKOLÁINK, TANÁRAINK FIGYELMÉBE AJANLJUK!

Ez év október végéig jelenteti meg a Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskola Németh László Szakkollégiuma az *Alternatív pedagógiák, pedagógiai alternatívák Magyarországon* című velemi konferencia anyagát. A szép kivitelű és gazdag tartalmú kötet ára 250 Ft, 10 db feletti váráslás esetén 200 Ft. A könyvet utánvétellel postázzák. A postaköltség belföldre 32 Ft. Több kötet megrendelése esetén a postaköltséget is magára vállalja a kiadó. A kötet a következő címen rendelhető meg: *Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskola Németh László Szakkollégiuma, Fűzfa Balázs szerkesztő, 6701 Szombathely, Berzsényi tér 2.*

A kötet könnyebb megítélése érdekében most közreadjuk annak teljes tartalomjegyzékét:

Ami lehetne (Fűzfa Balázs)	7
MIHÁLY OTTÓ: RENDSZERVÁLTÁS A TÁRSADALOMBAN ÉS AZ OKTATÁSBAN	9
„Én a mindennapokról beszélek” — Mihály Ottó beszélgetőtársai: Borsos Miklós, Garamvölgyi György, Lőrincz Márta	21
SÁSKA GÉZA: CSAK REFORMOT NE?	27
<i>Az oktatáspolitikai esélyei</i> — Sáska Géza beszélgetőtársa Garamvölgyi György	43
ZSOLNAI LÁSZLÓ: A HUMÁN ÖKOLÓGIA PEDAGÓGIAI VONATKOZÁSAI	47
„Megtanuljuk, hogy a természet az úr” — Zsolnai Lászlóval beszélget Kiss Dénes	55
ZSOLNAI JÓZSEF: AZ ÉRTEKKÖZVETÍTŐ ÉS KÉPESSÉGFEJLESZTŐ PEDAGÓGIA MINT IRÁNYZAT	61
<i>A hallgatók kérdéseire adott válaszokból</i>	64
CSÁKY LÁSZLÓ: EGY ÖNFEJLESZTŐ ISKOLA	73
„Emberséget az embernek” — Csáky Lászlóval beszélget Boroznaki Anita és Krausz Éva	89
KOCSIS JÓZSEF: A TÁRSADALMI GYAKORLATRA ORIENTÁLT ISKOLA ESÉLYEI	92
„Helyzetbe hozni a pedagógust” — Kocsis Józseffel beszélget Mayer Rudolf	99
VARGA FERENC: KINEK KELL SZENTLŐRINC?	105
„ÚGYSE TUDOD ABBAHAGYNI” — WINKLER MÁRTÁVAL BARTH JUDIT ÉS VARGA MÁRIA BESZÉLGET	112
LAMI PÁL: A NYOLCOSZTÁLYOS GIMNÁZIUM EGY LEHETSÉGES MODELLE	117
<i>Sokszínűség az oktatásban</i> — Lami Pállal Garamvölgyi György beszélget	132
HORN GYÖRGY: AZ ALTERNATÍV KÖZGAZDASÁGI GIMNÁZIUM	135
„Kell egy csapat” — Horn Györggyel beszélget Pais Judit és Lőrincz Márta	145
VEKERY TAMÁS: WALDORF-ÓVODÁK, WALDORF-ISKOLÁK AZ NSZK-BAN	148
„Én a pedagógust legelsősrban művésznek tartom” — Vekery Tamással Mayer Rudolf beszélget	164
MERKLIN TÍMEA: SZABADSÁG ÉS MOTIVÁCIÓ — Összeállítás a Freinet-pedagógiáról	169
VARGA KRISZTINA: A DRÁMAPEDAGÓGIA	191
DOMONKOS EMÍLIA: MIBEN SEGÍT A GORDON-MÓDSZER?	207
MOLNÁR V. JÓZSEF: ISTEN TENYERÉN — A gyermekrajzok ünnepe	214