

854

oktató

1137/2



TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

**MÓDSZERTANI
KÖZLEMÉNYEK**

1997. 37. ÉVFOLYAM

3

A szerkesztő bizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

Helyettes: Dr. Varga István

A szerkesztő bizottság tagjai:

Dr. Frick Mária (Baja), Dr. Fülöp László (Kaposvár),

Dr. Lakotár Katalin (Szombathely), Dr. Miklovicz Árpád (Nyíregyháza),

Muhovitsné Újvári Klára (Győr), Dr. Nagy Andor (Eger), Nanszáké Dr. Cserfalvi Ilona (Debrecen),

Dr. Puskás Albert (Szeged), Dr. Wirth Lajos (Jászberény), Dr. Zukovits Imre (Pécs).

Főszerkesztő:

Dr. Dobcsányi Ferenc

Helyettes: Rozgonyiné Dr. Molnár Emma

Szerkesztő:

Dr. Békési Imréné

A lap a Művelődési és Közoktatási Minisztérium támogatásával jelent meg.

TARTALOM

Bór Józsefné: Az oktató-nevelő munka értékelésének problémái	95
Dr. Kiss Kond László: Száz éves a pedológia	100
Rozgonyi Tiborné dr.: A matematikai tehetség	106
Dr. Forgács Erzsébet: Deutschstunde hat Gold im Munde... avagy: elferdített közmondások az idegen nyelvi és anyanyelvi oktatásban.	113
Nanszáké dr. Cserfalvi Ilona: A hollandok így csinálják	120

MŰHELY

Takács Gábor: Folytonos mennyiségek szakaszolásával kapcsolatos matematikai problémák.	122
Dr. H. Tóth István: A kiejtéstanítás gyakorlatának alapozása	125
Csongrádi Katalin: Ünnepi műsor október 23-ára	130

ÖRÖKSÉG

Palotayné dr. Lengváry Judit: Tóth Árpád, a nevelő	136
--	-----

SZEMLE

Dr. Domonkos János: Ezer esztendő a magyar iskola	139
Dr. Goda Éva: Rubovszky Kálmán: Az ifjúsági könyv mint művelődési jelenség	141



Az oktató-nevelő munka értékelésének problémái*

Napirenden van az új bértáblázat kidolgozása és elfogadása. Természetesen a munka arra irányul, hogy az eddiginél jobb és igazságosabb elosztási rendszert munkáljanak ki. Az indoklásban arról is egyre gyakrabban esik szó, hogy a jelenlegi kategóriák merev fizetési skatulyákba szorítják a pedagógusokat, nincs mód a minőségi munka elismerésére, s éppen emiatt nem is ösztönző hatásúak.

Az érveket el kell fogadnunk bizonyos tények számbavételével, mérlegelésével.

– Egyrészt a minőségi munka erkölcsi és anyagi jutalmazásának módjait a Kjt. tartalmazza, a megvalósítást azonban az önkormányzatokra bízták. Ismert, hogy a képviselőtestületek a jelenlegi pénzügyi helyzetük miatt egy-egy településen gyakran még az alsó bérhatárokat is alig tudják megadni, nemhogy jutalmazásra, esetleg kategória- vagy fokozatugrásra jutna. Sőt az iskolavezetést százalékokban megadott státuszleépítésekre, s ezzel nem egyszer olyan helyzetek kialakítására kényszerítik, amelyek ellentétesek az oktatási törvény maximált csoporthatáiraival. A gyermeklétszám sajnálatos csökkenése nem találkozott azzal a lehetőséggel, hogy a fennmaradó anyagi erőforrások a sokoldalúbb és hatékonyabb oktató-nevelő munka szolgálatába állíttassanak.

– Másrészt a saját önképzésükre, a második vagy harmadik diploma megszerzésére időt, energiát és egyre inkább pénz is áldozó pedagógusok többlettudását is illene megfizetni. Ilyen „nem kötelező áldozat” felvállalására ugyanis általában a munkájuk színvonalára igényes tanítók és tanárok vállalkoznak. A többször módosított bértáblázat ezt most figyelembe veszi.

Bárhogyan is zárul a jelenleg formálódóban lévő illetményrevízió, a pedagógusok minőségi munkavégzésének megítélése mindenképpen előtérbe kerül.

A téma tárgyalásának kezdetén két alapvető kérdést kell tisztázni:

- a) ki végezze az értékelést megelőző ellenőrző tevékenységet,
- b) mit és hogyan értékeljen.

ÉRTÉKELÉSI DILEMMÁK NAPJAINKBAN

Hasonlóan a tanulói teljesítmények elbírálásához, a tanári munka értékelése akkor jó, ha objektív és tárgyyszerű. Tudjuk azonban, hogy a gyermeki ismeretek megítélése és minősítése is vitákat kavart a szakmai berkekben, és most különösen dűl az iskolaszervezet változtatásának és a NAT bevezetésének előestéjén. Mindezek ellenére talán a jól teljesítő diák fogalmát könnyebb meghatározni, mint a jó pedagógusét. Ennek oka abban van, hogy a tanulói tudás – a lehetséges hibaforrásokat is figyelembe véve – lényegében közvetlenül mérhető az egyéni produktumok alapján. A pedagógusi munka értéke azonban csak közvetetten mutatkozik meg. Mindig az a hatás (ismeret, készség, képesség, magatartási attitűdök vonatkozásában) értékes és fontos, amit a tanár a tanulóknak kifejleszt. Az, hogy egy nevelő a tanítási folyamat részegységeiben vagy egészében, egy-egy tanulóban mint személyiségben, egy-egy osztályban mint egyéniségek összességében mit vált ki, sokféle tényezőtől függ. Ennek csak egyik komponense a pedagógus, aki maga is individuum, önálló szubjektum.

Felvetődik a kérdés, lehet-e egyértelműen kimondani – különösen most, amikor az iskolaalapítás, a tanítási időtartam, a műveltségi tartalom vonatkozásában egyaránt sokféleség van hazánkban –, hogy ki a jó pedagógus, és melyek az ún. jó iskolák. Mi az ítélkezés etalonja?

* A téma jelentőségére való tekintettel szívesen veszi szerkesztőségünk olvasóink véleményét, tapasztalatait és célravezető elképzeléseit.

A) KI ÉS MILYEN SZEMPONTOK ALAPJÁN ÉRTÉKELJEN?

– Az egyik illetékes mindenképpen a klientúra. Ők az informális és egyre gyakrabban a formális csatornákon át határozott véleményt mondanak. Ugyanakkor ismerjük, hogy mennyire különbözők a szülői és más egyéb társadalmi, környezetbeli elvárások és ennek következményeképpen az ugyanazon dolgokról alkotott vélemények.

– A továbbtanulási felvételi arány és a felsőbb iskolákban való megfelelés mértéke kínálozik egy másikféle támpontnak. Ez utóbbi is, bár nagyon sok buktatót rejt magában, figyelemre méltó.

– Mércé lehetne még, hogy a tanulók „felső tízezerben” milyen kimagasló eredményeket produkálnak a gyerekek és a felkészítő tanárok. Ez nem lehet az egyértelmű megítélés alapja, hiszen a sokszorosan túljelentkező diákokból kiválogatott és feltöltött iskolák tanulócsoportjainak esélye az effajta mérésekben összehasonlíthatatlanul jobb, mint az átlagos vagy gyenge képességű osztályok esetében. Az ilyen közösségekben elért, esetleg nem is túlságosan kimagasló eredmények mögött hozzáértő, alapos és jónak mondható nevelői munka lehet.

– A falusi, a nagyvárosi és a fővárosi iskolák szerint is divatos az eredményeket táblázatba foglalni, összehasonlítani, és ebből esetlegesen félrevezető következtetéseket megállapítani. A fel-színes, főképpen a nem szakértő olvasó bizonyára azt gondolja, hogy a kisebb települések pedagó-gusai semmiképpen nem végeznek olyan magas színvonalú munkát, mint a városokban. Be kell vallani, hogy ilyen véleményekre maguk a tanárok és tanítók is hajlamosak kimondva vagy kimon-datlanul. A valóságnak megfelelő minősítéseket pedig csak a szülői háttér és a genetikai kódoltság ismeretében lehet levonni, amelyeket a magyarázó szövegrészekben rendszerint meg is találhat az érdeklődő, ha nem ragad le a számoknál. Ezek nélkül minden összehasonlítás és a belőle leszűrt kö-vetkeztetés alapvetően hibás.

– Nem ismerem igazából a művelődési minisztérium érveit a szakfelügyelet megszüntetése tekintetében, de gondolom, hogy amióta nem kötelezőek államilag elfogadott ideológia és művelt-ség-tartalombeli előírások, értelmét veszítette az a fajta értékelő-minősítő rendszer, melyet ők képvi-seltek. Most bukdácsol a helyette kreált szaktanácsadói és szakértői szolgáltatás, amely a „pia-cosodás” miatt teljes értékű érdemi munkát nem igazán tud végezni. Nem biztos ugyanis, hogy oda jutnak el, ahol a segítségükre szükség lenne, hanem oda, ahol van pénz a megfizetésükre. Feladatuk a prevenció és utóterápia lenne.

Minden hibája ellenére előnyeként kell elkönyvelni mégis mindkét „központi” szervezésű rendszernek azt, hogy „külsősként” befolyásmentesen értékel, illetve jobbításra tesz javaslatot, ha jól látja el feladatát. A legtöbb helyen értékmérők a megállapításai.

A fenti gondolatmenettel a jelenlegi iskolarendszerbeli realitásokat kívánom érzékeltetni. Plu-rális társadalomban élünk, és úgy tűnik, egyre inkább érvényes az a posztmodern felfogás, hogy az értékek emberfüggőek. A liberalizmusnak mint a szabadság érvényesülésének gondolatát a pedagó-giában is elfogadom, de úgy érzem, nem lenne helyes sem az értékfelfogásban, sem az erkölcsítélet-ben kizárólag az egyéni normákat abszolutilizálni. Ezzel egyidőben egészen más kategóriát és hatás-rendszert jelent a különböző felekezeti iskolák pedagógiai munkája.

Ahány iskola, annyi értékrendbeli hierarchia van manapság a környezeti elvárásoktól és az elfogadott pedagógiai eszmeiségtől függően, és a pedagógus értékelésének szisztémája pedig nyil-vánvalóan ennek vonzata.

A kérdés azonban marad. Ki végezze el a tantestületek és tanárok munkájának ellenőrzését és értékelését? Egyelőre úgy tűnik, hogy egyedül az igazgatók, valamint az általuk választott, ugyanez-zel a feladattal megbízott munkaközösségvezetők. Ők pedig akkor és csak akkor felelnek meg, ha saját iskolatípusukban, sőt optimális esetben saját tantestületükben szakmai és emberi szempontok szerint egyaránt bizonyítottak, kivívták a kollégák elismerését, becsülik őket, elfogadják tanácsaikat, észrevételeiket. Fontosnak tartom a jó értelemben vett tekintélyt, sőt igazából a vezetői teendők ellá-tására enélkül eredményesen nem kerülhet sor.

Az igazgatóknak, mint intézményük tárgyi és személyi feltételrendszeréért, a tartalmi munka eredményességéért, az innovációs fejlesztések támogatásáért felelős vezetőknek a kiválasztásában és tevékenységében ma még több megoldatlan problémát látok.

– A szakmai tudás és alkalmasság helyébe sok helyen a személyi összeköttetések léptek. A helyi önkormányzati testületek valamennyi érintett demokratikus fórumnak és a pedagógiai intézetnek a véleményezését is figyelmen kívül hagyhatják a vezetői pályázatok értékelésekor, és saját jelöltjüket bízhatják meg.

– A vezetői megbízás időtartama nem igazodik a személyzeti munka jelenlegi előírásaihoz. Egy megbízási ciklus a nevelők számonkérő megismerésére, az évenkénti formatív ellenőrzésre és értékelésre, esetleg a nevelői értékejlődés támogatási szakaszának beindítására elegendő. Ha az igazgatót nem bízzák meg újra a vezetői munka ellátásával, akkor a folyamat teljessé tétele kétségessé válhat.

– Az érvényben lévő „1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról” azon bekezdése, amely az iskolaigazgatók kinevezésének feltételeit szabályozza, nem írja elő a vezetői ismeretek birtoklását. A kinevezett vezetők egy része akkor tanulja a feladatait, amikor azokat már gyakorolnia kellene.

– Jelenleg nincs megoldva az igazgatók és helyettesek munkájának kontrollja és segítése sem, és nem lehet tudni, hogy most kié ez a feladat.

– Nincs még elegendő szakirodalom az ellenőrző munka megsegítéséhez és a tanári munka megítéléséhez.

Mindezek ellenére nem tagadom a tanári tevékenység ellenőrzésének szükségességét, sőt szorgalmazom a többoldalú megmérettetést. Az értékelés elmaradása előbb-utóbb a nevelők fejlődésének gátja lesz. Mint más egyéb tevékenységet, az oktatás-nevelést sem lehet a jobbitás szándéka nélkül végezni. A tévedések felfedése vagy az eredmények elismerése sokat segít a munkáját lelkiismeretesen végző pedagógusnak.

Ha minden iskolában elkészülnek a pedagógiai programok, amelyek a szülői elvárásoknak, a fenntartó pénzügyi lehetőségeinek, valamint a tantestületek erőforrásainak a figyelembevételével születnek és fogalmazódnak meg, akkor kialakulnak az iskolára jellemző értékrendek is. Ezek tartalmazzák majd egyebek között a nevelőkkel szembeni elvárásokat. Ezzel mérhet majd az igazgató, de nagyon óvton a rendelet-alkotókat, hogy csak ő. A valós megítélés nem nélkülözheti a külső – az esetleges elvtelen belső kapcsolatrendszeren alapuló véleményezéstől mentes – szakmai hozzáértést.

Bár sok minden más már körülöttünk, mint amilyen korábban volt, nem lehet tagadni a változóban az állandót az élet egyetlen területén, így a pedagógiában sem. Ezekre, valamint saját tapasztalatomra alapozva dolgoztam ki egy pedagógusmunkát értékelő tesztsorozatot, számolva azzal, hogy alkalmazása bizonyára sok kiegészítést és sajátosságokra épülő adaptációt kíván iskolánként.

Úgy vélem, hogy a fenti megszorításokkal a formatív és szummatív véleményalkotásra, a pályakezdő és gyakorló tanárok értékelésére egyaránt alkalmazható.

B) MIT LEHET ÉRTÉKELNI?

1. *A tanórávezetés minőségét* (tesztlap zárt és nyitott kérdésekkel, az ordinális skála pontra váltását nem javasolom).

1.1. *A mikrostruktúra tartalmi összetevői szerint:*

	Nem megfelelő	Miért?	Javítani kell	Mit?	Jó	Kiváló
Célkitűzése						
Differenciálása kéességek szerint						
Ellenőrzése						

	Nem megfelelő	Miért?	Javítani kell	Mit?	Jó	Kiváló
Feladatok kiválasztása						
Időbeosztása						
Ismeretek rögzítése, gyakorlása						
Módszertani kultúrája						
Motivációja						
Munkáltatása, kiválasztása						
Összbenyomások a tanóra vezetéséről						
Szemléltetés						
Tanulói visszajelzések figyelembevétele						
Új ismeret kapcsolása, koncentráció						

1.2. *Stílusa szerint* (a jellemző bejelölésével):

- Autokrata (előíró, ellentmondást nem tűrő)
- Demokratikus (kreativitást fejlesztő, tanulói véleményeket, észrevételeket figyelembe vevő)
- A tanórávezetés eltérése a kitűzött céltől
- Egyéb észrevétel:

1.3. *A tanár kommunikációja szerint:*

	Nem megfelelő	Miért?	Javítani kell	Mit?	Jó	Kiváló
Előadásmód, beszédhelyesség						
Kérdéskultúrája						
Hangereje						
Hangneme						

2. *A tanítás eredményességével összefüggő, tanításon kívüli tevékenységét* (feleletválasztós kérdés, kitöltés bejelöléssel):

	Igen	Nem
Tehetséget gondoz; szakkört, fakultációt vezet		
Felzárkóztat, korrepetál, külön feladatokat ad		

3. A tanítás eredményességének egyéb módon történő megmutatkozását (nyílt kérdések, szöveges kitöltés):

- Tanulóinak szaktárgyi versenyeredményei:
- Tanulóinak helyállása a felsőbb iskolában:
- Tanulóinak szaktárgyi vizsgaeredményei (érettségi, nyelv stb.):

4.1. A pedagógiai munkával kapcsolatos egyéb jellemzőit (az ordinális skála pontszámokra váltását nem javaslom):

	Nem megfelelő	Miért?	Javítani kell	Mit?	Jó	Kiváló
Munkához való viszonya						
Igénye továbbképzésre, önfelkészítésre						
Kollégákhoz való viszonya						
Együttműködő képessége						

4.2. Egyéb (nyitott kérdések, szöveggel töltendők ki)

- Elképzelései, tervei:
- Szakmai érdeklődése:
- Publikáció:

MEGJEGYZÉSEK AZ ÉRTÉKELŐ SKÁLÁK ALKALMAZÁSÁHOZ

Az értékelő munka megkezdése előtt mindenképpen azzal kell tisztában lenni, hogy a felmérés milyen céllal készül. Egyetértiek azzal a csoportosítással, amely szerint megkülönböztethetünk felmérő szándékú, új pedagógiai elképzelések megvalósítását segítő, majd annak eredményességét feltáró, összegző-ellenőrző értékelést. Ezt ciklusnak vagy értékelési körnek is nevezhetjük. Időtartama főképpen a második értékelési típus miatt pontosan nem határozható meg, három vagy több év is lehet.

A formatív értékelésekhez a tanórai munkával kapcsolatos 1.1, 1.2. és az 1.3. tesztlapokat ajánlom. A 2., a 3., a 4.1. és a 4.2. lapok értelemszerűen csak többszöri látogatás és az azt követő megbeszélések után, illetve a tanév végén tölthetők ki.

A tanári munka felmérési és támogatási körében az 1., 1. és 3. sorszámú lapok jól alkalmazhatók, az iskolafejlesztés és a tanár szakmai növekedését a 4.1. és 4.2. lapokon adott válaszok elemzéseivel lehet elérni.

Az ellenőrző és értékelő tevékenységről a vezetőnek tájékoztatnia kell tantestületét, ajánlatos tervet készítenie, amelyet a tanévnyitói értekezleten kollégái elé kell tárnia. A tervnek tartalmaznia kell, hogy az egyes kollégák az értékelési kör melyik fázisába kerülnek; a felmérés, a tanár nevelési céljainak támogatása vagy szakmai fejlődésének elősegítése lesz-e a vezetők látogatásának célja.

Az évenkénti összefoglaló értékelés tapasztalatait a kollégák tudomására kell hozni a látogatási ciklus végén. Ezeket a megbeszéléseken a szakmai észrevételeken és javaslatokon kívül essen szó a tanár munkájában tapasztalt változásokról, ezeknek a megítéléséről. Lehetőséget kell adni arra, hogy a pedagógus kifejtse véleményét és változtatási elképzeléseit az intézmény munkájával kapcsolatban.

Három év elteltével a vezetőnek a minősítést írásba kell foglalnia, és a nevelővel ismertetnie kell.

Egy fontos megjegyzés még. Az összegző értékelés előtt az intézményvezető minden esetben tartson konzultatív megbeszélést azon középvezetőkkel, akiket ellenőrző-értékelő feladatokkal megbízott. Kérje ki a véleményüket, és a javítani, korrigálni való eljárásokat bízza az általuk irányított kisközösségekre.

FELHASZNÁLT IRODALOM

1. JATE Pedagógiai Tanszékének segédanyaga a tanári munka értékeléséhez, Angolból fordította Lesznyák Mária. Szeged, 1995.
2. Hoffmann Rózsa: Az iskolaigazgató. DFC Kiadó, Budapest., 1994.

DR. KISS KOND LÁSZLÓ
Wargha István Pedagógiai Főiskola
Hajdúböszörmény

Száz éves a pedológia

A gyermektanulmányozás, a pedológia szolgáltatott tudományos alapot és eszközt századunk pedagógiai - metódikai reformjainak. Az alábbi történeti áttekintés ennek a folyamatait kívánja most elélni tární.

A neveléstörténetből tudjuk, hogy mióta iskolai oktatás van, a figyelem központja a tanítástanulás folyamatában a tanítómester, az oktató, és az, amit tanít. A tanuló – az ókorban, amikor népe ősmundáit, époszait vagy vallási szent törvényeit, a középkorban a hét szabad művészet tantárgyait vagy egyháza hitvallását, szertartási szövegeit, jogszabályait, erkölcsi törvényeit tanulta – arra ügyelt, hogy (minden önkényes változtatás nélkül) emlékezetébe vesse a tanító által közölteket, avagy ha bajnívást tanult, tanítómestere kard- vagy törforgató mesterfogásait pontosan elsajátítsa. A tudását aszerint értékelték és minősítették, hogy mennyit és mennyire hűen adta vissza (visszhangozta = kataecho = katekhézis) a mesterétől tanultakat.

Az újkorban ugyan akadtak már, akik intuitíve felismerték, hogy hatékonyabb a tanítás, ha a tanítók figyelembe veszik tanítványaik felfogó-, elsajátító képességét (mint Comenius Sárospatakon 1650-54-ben, és nagy sikerrel használták évszázadon át az Orbis pictus, A világ képekben c. tankönyvét), de csak Rousseau – a XVIII. században – fogalmazta meg világosan az „Emil, vagy a nevelésről” (1962) c. könyve előszavában, hogy a tanítónak ismernie kell a gyermek életkori sajátosságait, az egyes életkorokban jellemző gondolkodásmódját, hogy hatékonyan formálhassa személyiségét. Ezeket írta: „Nem ismerjük a gyermekkort ... Kezdjétek tanítványaitok behatóbb tanulmányozását, mert bizonyos, hogy korántsem ismeritek őket.” (1957. évi magyar nyelvű kiadás 5-6. o.)

Kétszáz év múlva Rousseau e kijelentése után Jean Piaget – a XX. század legnagyobb gyermekpszichológusa – így nyilatkozik: „Hogy a gyermek alkalmazkodjék az iskolához, azt minden időben megkövetelték. De hogy a tanító is alkalmazkodjék a tanulók gondolkodásához és értelmi szintjéhez, és tegyék lehetővé számukra, hogy természetüknek megfelelően viselkedjenek, szabadon cselekedjenek, – csak Rousseau óta emlegetjük. Rousseau kopernikuszi fordulatot hozhatott volna a pedagógiába, ha kifejti, hogy miben áll a gyermek aktivitásának jellege.” (J. Piaget: Psychologie et pédagogie, 1969, 211-212. Idéz Kiss Tihámér, 1991. 236.)

Ez a kopernikuszi fordulat csak azután következhetett be, amikor a XIX. század második felében megindult a fajfejlődés és az egyéni fejlődés (az evolúció) kutatása, és ez nem spekulatív módon, hanem experimentálisan indult el. Maga Darwin – az állatfajok fejlődéskutatója – saját gyermeke rendszeres megfigyelése és naplózása alapján közreadja „Egy gyermek fejlődése” leírását (A

biographical sketch of an infant, 1877), amit 1881-ben Preyer „*A gyermek lelke*” (Die Seele des Kindes) ugyancsak rendszeres (3 éves) megfigyelések alapján és James M Baldwin „*A lelki fejlődés a gyermeknél és a fajnál*” c. műve (1985) követ. A Rousseau-i ajánlás – hogy a gyermek hozzáértő tanulmányozása alapján tegyék hatékonyá a pedagógusok a nevelést és oktatást – csak a XIX. század utolsó tizedében valósul meg egy új tudomány, a *gyermektanulmányozás*, a *pedológia* megindulásával.

Ez az új fejlődéslélektani irányzat, amely egyben a pedagógiai-lélektani kutatások megindítója is, elsőként John Dewey (1859–1952), aki 1894-től az USA-ban a Chicagói Egyetem pedagógiai és pszichológiai tanára (aki 1896-ban egy gyermekpszichológiai labort szervez), és Stanley Hall (1844–1924) az amerikai Worchesteri Clark Egyetem rektora gyermeklélektani kutatásaival és kísérleteivel alapozódott meg. Stanley Hall 1893-ban szervez egy gyermeklélektani vizsgálatokat folytató *laboratóriumot*, majd a gyermekek életkori sajátosságainak feltárása és az ezekhez alkalmazkodó oktató-nevelő munka kidolgozása, terjesztés, céljából egy *gyermeklélektani társaságot*. Egyik tanítványa nevezte elsőként (1896) ez új tudományt *pedológiának*, amely a gyermek testi-lelki fejlődésével foglalkozik a kiteljesedő személyiség fejlesztése szolgálatában.

Néhány esztendő múlva – Rousseau ihletésére és az előző fejlődéslélektani kutatások ismertté válásának hatására – indult el szinte egyidejűleg Svájcban és Magyarországon is a gyermektanulmányozás, és erre alapozottan a *reformpedagógia*. (Lásd: Pierre Bovet: Écoles nouvelles d' autrefois. 1938.; Báthory Zoltán: Tanulók, iskolák, különbségek. 1992.; Pukánszky Béla–Németh András: Neveléstörténet, 1994.; Fehér Erzsébet: Az oktatás és neveléstörténet, 1994. ; Németh András: A reformpedagógia múltja és jelene, 1996.)

J.J. Rousseau, aki azt javasolta, hogy minden ember térjen vissza a természetes életmódhoz, a nevelés hatékonyságát is attól várta, hogy a tanító tartsa tiszteletben a fejlődő gyermek (és ifjú) minden egyes életszakaszának természeti sajátosságait, elsőként az önkéntes érdeklődését, amely az adott helyzetekben mind a megismerésre, mind valamely szükségletnek a kielégítésére motiválja.

Ez az ajánlás indíthatta az első pedológusokat – *John Dewey-t*, az 1896-ban beindított iskola-laboratóriumában, Ed. Claparède (1873–1940) genfi egyetemi tanárt, a Rousseau Neveléstudományi Intézet megalapítóját (1912-ben), *Nagy László* (1857–1931) budapesti tanítóképző intézeti tanárt, hogy elsőként a *gyermekek, serdülők érdeklődésének* feltárásával foglalkozzanak a pedológia keretében, és hogy ehhez igazodva dolgozzák ki azokat a témaköröket (tantervet), amelyek iránt a tanulók érdeklődve, *öntevékenyen* késznek mind a megismerésben, mind a probléma- és feladatmegoldásban a saját módjukon tevékenykedni. Így vált ennek az új pedagógiának a „*cselekvő*”, *funkcionális nevelés* a jellemző sajátosságává. (Lásd Dewey életre felkészítő *cselekvő*, C.W. Washburne a Chicágó egyik külvárosában, Winetkában az *alkotó és csoportmunka* metodikáját. Ed. Claparède „L'Éducation fonctionelle”, a genfi Rousseau Neveléstudományi és pszichológiai kutató intézetben kikísérletezett „*école active*” nevelési és oktatási cselekvő módszerét.)

Mi magyarok, akik ezer éven át mindig nyitottak voltunk a Nyugat értékes szellemi értékeinek befogadására, a századfordulótól kezdve, már az ezerkilencszáz évek első esztendeiben felfigyelünk a pedológia, az új nevelés, a reformpedagógia elért eredményeire, és nemcsak ismerkedtünk vele, hanem alkotó módon sokan részt is vettünk benne. Az alábbiakban erre emlékszünk egy évszázadra visszatekintve.

A GYERMEKTANULMÁNYOZÁS HAZÁNKBAN ÉS HATÁSA A REFORMPEDAGÓGIAI TÖREKVÉSEKRE A XX. SZÁZADBAN.

Az Amerikai Egyesült Államokban a XIX. század végének pedológiai vizsgálati eredményei az akkor uralkodó hagyományos oktatási móddal szemben meghökkentő változtatásra indították a reformereket. *J. Dewey* az 1897-ben megjelent „*Pedagógiai hitvallásom*” című művében javasolta, hogy vessék el a hagyományos oktatási módot. Helyette új didaktikai elveket és célrendszert fogalmazott meg. A gyermeket a rá váró hivatására, a valós életre kell felkészíteni, és biztosítani kell számára, hogy

ezt életkori sajátosságainak megfelelően a maga természetes módján tehesse. Az 1902-ben megjelent „A gyermek és a tanterv” írásában pedig kifejti, hogy nem kényszeríthető a gyermek a tankönyvszövegek, a kész tanítói és tanári magyarázatok egyszerű, hagyományos módszer szerinti emlékezetbe vésésére és elraktározására. Olyan környezetet, olyan alkalmakat és problémahelyzeteket kell teremteni számára, amit ő belső késztetésből maga kíván megismerni és a maga módján önállóan megoldani. Meg kell fontolnia a pedagógusnak, hogy „A világ dolgai csak annyiban jutnak (a gyermek és a serdülő) tapasztalása körébe, amennyiben közvetlenül érintik saját, családja vagy barátai sorsát, ... A tárgyakat, melyek foglalkoztatják, életéből fakadó egyéni vagy társas érdekei fűzik egységbe. Ami szellemét megragadja, az alkotja pillanatnyilag teljes mindenségét. ... Ez az ő sajátos személyes világa, amely egységet alkot és teljes. Ezzel szemben az iskola feloszítja, felszabdálja a világot.”

Az amerikai gyermektanulmányozás eredményei mind Deweyt, mind másokat (Winetka-Plan) arra indítják, hogy számolják fel a hagyományos iskola-, osztály-, tantárgy-, tanórarendszert, és olyan *természeti környezetben és épületekben folytassák kiscsoportokban a tanulók a tanulmányait*, amelyeket kellőképpen felszereltek minden irányú érdeklődésük felkeltésére és foglalkozásaik során képességeik fejlesztésére.

Európában – kiemelten a genfi Rousseau Neveléstudományi Intézetben és hazánkban is, – itt-ott jelentkeztek ugyan az amerikai módszert követők, de az *új pedagógia* a hangsúlyt egy olyan metodikára helyezte, amely elősegíti a megismerésben az öntevékeny, a tények megállapításában és a véleményalkotásban az önálló, a belső szükségletből fakadó probléma-, feladatmegoldási módokat, az egyedül vagy társaival együttműködve kereső új, eredeti, jobb eljárás módokat, a kreatív személyiségek kialakítását is.

A XX. század első évtizedében – E.H. *Haeckel* (1834–1919) által felismert *biogenetikai alaptörvény* ismerteté válása után – mely szerint az egyéni fejlődés (ontogenezis) megismétli (rövidítve) a törzsejlődést (filogenezist) – módszerében is újszerűen megindul a fejlődéslélektani gyermektanulmányozás, s mint ahogyan Ch. Darwin mutatott erre példát, a pedagógusok a gyermek születésétől kezdve rendszeresen figyelik, jegyzőkönyvezik, naplózzák a gyermekek életmegnyilvánulásait, egyben pszichikus tevékenységeiket. Az általános pszichológia kutatóihoz hasonlóan (Wundt, Fechner, Stern) lélektani laborokat állítanak fel (Binet Párizsban), megindul a *kísérleti lélektani kutatás* számos új vizsgálati eszközzel, és egyidejűleg a *kísérleti pedagógia* is (E. *Meuman* 1905-ben „Kísérleti Pedagógiai Folyóirat”-ot is indít.)

Ugyancsak a század első évtizedében indul el a legjelentősebb gyermektanulmányozási és kísérleti pedagógiai műhely Genfben, az egyetem gyakorlati intézeteként szolgáló Rousseau Neveléstudományi Intézetben, amelynek megalapítója és kiemelkedő jelentőségű kutató tudósa E. *Claparède*, majd 1921-től 1980-ig *Jean Piaget*. (Munkásságuk ismertetését lásd: Pukánszky Béla–Németh András: Neveléstörténet, 1994, 363-367; Kiss Tihamér: *Jean Piaget, a pszichológus* – Gyermeklélektani és ismeretelméleti munkássága, kutatási módszere, művei hatása a magyar nevelésre (1993).

A magyarországi gyermektanulmányozás, a pedológia megalapítója, Nagy László (1857–1931) Budapesten 1881-től tanítóképző intézeti tanár. A budapesti egyetemen szerez tanári oklevelet, és minden bizonnyal ismerte Rousseau nevelésről írt könyvét, s feltehetően ismerte a nyugati gyermektanulmányozók úttörő munkáinak némelyikét. (Hivatkozik W. *Preyer* „Die Seele des Kindes” (1881, 1890) művére, a XIX. század végi pszichológiai és pedagógiai művekre, erősen bírálva *Herbart* tanulásméleti és oktatási módszerét. 1903-ban vezető szerepet tölt be a Magyar Gyermektanulmányi Társaság létrehozásában és országos elterjesztésében (13 fiók nyílik, több mint kétezer taggal). 1909-ben megszervezte az első fejlődéspedagógiai-lélektani laboratóriumot a fővárosban. Művei közül két igen nagy jelentőségűre kell emlékeznünk: „*A gyermek érdeklődésének lélektana*”, melyet a megfigyelés és a kérdőíves módszerrel végzett széles körű kutatásai alapján írt. Vizsgálati eredményeiről a Magyar Pedagógiai Társaság 1907. évi tudományos ülésén számolt be részletesen. Ez az anyag még ez évben megjelent a Magyar Pedagógia számaiban, németül pedig a

Meuman szerkesztette „Zeitschrift für Experimentelle Paedagogik” V. kötetének 3-4. füzetében, majd önálló teljes kiadásban 1911-ben. –Másik nagy jelentőségű műve, a „*Didaktika gyermekfejlődés-lélektani alapon*” 1921-ben jelent meg. (Ilyen tárgyú mű Piaget-nak több évtizedes fejlődés-lélektani munkásságára alapozva Nyugaton 1951-ben jelent meg: *Aebli, Hans: Didactique psychologique. Applications a la didactique de la Psychologie de Jean Piaget.*) De ezeken kívül több más műve, mint a *Gyermek*, folyóiratban, 1936-ban jelent meg „Az új iskola céljai, pedagógiai és didaktikai alapelvei, tantervének megokolása” – valóban lehetővé tette, hogy hazánkban bekövetkezzék a pedagógiában a kopernikuszi fordulat, meginduljon a reformpedagógia.

Nagy László a nyugati pedológusok véleményével megegyezően a gyermeklélektani vizsgálatok szükségét abban látta, hogy *a pedagógusok a gyermekek életkori sajátosságaihoz alkalmazkodva hatékonyabb személyiségfejlesztő pedagógiát dolgozhatnak ki.* A gyermek érdeklődéséről 1908-ban közreadott könyvében ezt írta: „Vizsgálunk kell a gyermek fejlődését, s a fejlődés korszakai szerint állapítsuk meg a nevelés egyes korszakainak teendőit. – Vizsgálunk kell a természetes hatásokat, amelyek a gyermek fejlődését létrehozzák, és a nevelői hatásokat, amelyek a gyermek fejlődését mint mesterséges hatások biztosítják.”

Nehéz nyomon követni és számba venni Nagy Lászlónak – ennek az eredetien gondolkozó, szenvedélyesen vizsgálódó reformpedagógusnak – mind művei, mind pedagógusképző munkája által elért hatását a magyar közoktatásra. Annyi minden bizonytalán állítható, hogy a maga korában sokakat ösztönzött fejlődés-lélektani kutatásokra, és *didaktikai elveivel legnagyobb hatást az óvodai nevelőkre és az iskolákban a 6-14 éves korú gyermekeket tanítóokra gyakorolt.* Így érthető, hogy az óvodai pedagógusok századunk folyamán végig fogékonyak voltak minden olyan óvoda, pedagógiára mint Montessori, Decroli, Steiner (Waldorf), Freinet óvodapedagógiája, amelyek mind a gyermeklélektani vizsgálatok eredményeire támaszkodtak. (Németh András, 1996, 52-91.) Volt tanítványai – mint pl. *Karácsony Sándor* – később büszkén hivatkoznak mesterükre, Nagy Lászlóra, és amikor az ötvenes években szovjet nyomásra megindult a burzsoa „pedológia elleni harc”, és igyekezett kiszorítani a reformpedagógiát az újra ébredt „vörös herbertianizmus”, ezt követően a „liberalizálódás” megindultával *Nagy Sándor* – a budapesti egyetemi tanár, a kiváló didaktikus – kiadásához segíti újra Nagy László válogatott pedagógiai műveit (1992), és újra megjelenik Kóte Sándor méltatásában Nagy László kiváló műve: „A gyermek érdeklődésének lélektana” (1982-ben).

A XX. század húszas éveitől, amikor a genfi egyetem és a Rousseau Neveléstudományi Intézet nemzetközileg elismerten a gyermektanulmányozás „fellegrárból” egy új, hatalmas szellemi áradat indult el, és árasztotta el hazánkat: Claparède, Piaget, Ferrière műveivel, ezek megismerésével megjelent a budai „új iskola” és a szegedi „cselekvés iskolája” hatékony aktivitásával.

Binet-nek Párizsban, *Claparède*-nek Genf-ben, hazánkban *Nagy Lászlónak* gyermeklélektani tanulmányozásával esik egy időre még egy eredeti tehetséges pedológiai kutatónak, *Ranschburg Pál* ideg orvosnak, gyermeklélektani kutató munkássága. Ranschburg Pált, a budapesti Gyógypedagógiai Pszichológiai M. Kir. Laboratórium (alapítása 1899-ben) igazgatóját, még a század elején a Vallás-és Közoktatásügyi Minisztérium kéri fel gyermeklélektani kutatási eredményeinek a közzétételére. A felkérő minisztériumi tanácsos, Náray-Szabó Sándor, úgy vélte, hogy ha a pedagógusok megismerik a gyermeki elme fejlődését, és nemcsak a tanterv tantárgyaira, hanem a gyermekek életkori sajátosságaira is figyelnek, úgy „*a gyermeknek egyéni ismerete alapján meg tudják szabni tudományos alapon az ezen fejlődés egyes fokain kiszabandó szellemi munka minőségét és mennyiségét.*” (Előszó az 1908. évi kiadásban). Ranschburg első ilyen műve: „*A gyermeki elme fejlődése és működése*” 1903-ban jelent meg. A második hasonló: „*A gyermeki elme ép és rendellenes működése, egészségana és védelme.*” Ez az utóbbi mű azonban elsősorban a gyógypedagógusokat kívánta szolgálni, de mindkettőnek nagy hasznát vehették bármely szinten oktató pedagógusok.

Hazánkban a gyermektanulmány legkiválóbb művelője a húszas években *Kenyeres Elemér* (1891-1933.), a budapesti óvóképző intézet pszichológus tanára (1913-1933.) volt, a Magyar Gyermektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaság főtitkára (1931-1933.). Megismerkedve

Claparède, Bovet, Piaget műveivel, ezek közül elsőként Piaget-nak 1923-ban megjelent „A gyermek beszéde és gondolkodása” c. művét ismerteti 1926-ban a „Néptanítók lapja” és a „Kisdednevelés” folyóiratokban. Maga is rendszeres megfigyeléseket tett, és ezeket közreadta „*A gyermek első szavai és a szófajok fellépése*” (Bp., 1926) és „*A gyermek beszédének fejlődése*” c. (1928) eredeti művében. 1927-ben tanulmányi útra megy (hivatalos küldöttként) Genfbe, ahol közvetlenül tanulmányozza a Rousseai Neveléstudományi Intézetben folyó kutatómunkát, és a gyakorló kísérleti óvodában és iskolában az „*école active*” (a növendékeket önálló tevékenységekre aktivizáló) módszert, bizonyára ismerve Piaget elméletében azt a felfogást, hogy *a testi-szellemi fejlődést a gyermek és környezete interakciói biztosítják*. Kenyeres Elemér nemcsak a budapesti tanítóképzőben igyekezett bevezetni az új nevelési-oktatási módszert, hanem a pedagógusok számára közreadta ennek ismertetését is „*Az új iskola és pedagógiája*” c. munkájában (1928).

A neveléstörténet és a pszichológiatörténet ismerteti, hogy Magyarországon mind a budapesti, mind a szegedi, debreceni egyetemen miként teszik és kik ismertté a nyugati nagy pszichológus gyermektanulmányozók eredményeit, az új pedagógia elméletét.

Igen tiszteletreméltó kísérlet volt Budán *Domonkos Lászlóné*nak az „új iskolája”, amit Ferrière – a „Bureau Internationale d’Éducation” genfi igazgatója, a L’*école active* (1930) írója – is meglátogattott. Az iskola munkásságát irányító Domonkos Lászlóné és tanár munkatársa, Blaskovich Edit által írt könyvnek is – „*Az alkotó munka az új iskolában*” – előszavát Ferrière írta.

A nyugati és hazai pedagógiai kutatások eredményeire támaszkodó új pedagógiai reformok megingatták már a harmincas években a herbarti sablonos (tanítási órákon bevezetett) oktatás-metodika egyeduralmát, de az első világháborút követő új történelmi, gazdasági helyzet is sürgetett egy korszerűbb és hatékonyabb közoktatásügyi rendszert és metodikát. Ezt nagyban elősegítette hazánkban *Klébelsberg Kunó* vallás- és közoktatásügyi miniszter, aki a budapesti egyetemen alapozta meg tanulmányait, és a müncheni, berlini és párizsi egyetemeken tanult tovább. Így jól ismerte a Nyugaton már sok helyen mutatkozó „kopernikuszi fordulatot” a közoktatásban. Nagy László elgondolásaival egyezően 8 osztályos iskolai alapoktatással kívánta biztosítani az általános és kötelező népoktatást. Ennek egyik kiviteli formája a hatosztályos elemi iskola 8 osztályossá fejlesztése, illetve azok számára, akik nem a nyolcosztályos gimnáziumban kívánták folytatni tanulmányaikat, négy elemi osztály végzését követően négyosztályos polgári iskolai oktatást biztosított. Ez utóbbi számára vált szükségessé egy pedagógusképző intézmény, ezért 1928-ban létrehozta Szegeden a Polgári Iskolai Tanárképző Főiskolát, amely négyévi képzéssel készítette fel hivatásukra a pedagógusokat. Ez az új főiskola vált kiváló műhelyévé az új reformpedagógiának és a genfi „*école active*” metodikával rokon „*cselekvő iskolának*”. Ennek a korszerű, magas hatékonyságú nevelési és oktatási metodikának elméleti megalapozója volt *Várkonyi (Dezső) Hildebrand* (1888–1971.) szegedi egyetemi tanár, egykor a párizsi egyetem, a Sorbonne ösztöndíjas hallgatója, 1923-tól a pécsi egyetem bölcsész karán egyetemi magántanár. Várkonyi kiválóan ismerte kora gyermeklélektani szakirodalmát (amit jól bizonyít „*A gyermekkor lélektana*”). Az első hat év 1938-ban, a 6–12 év 1940-ben jelent meg). A genfi gyermeklélektan-kutatók Claparède, Piaget művei megtalálhatók voltak a Pszichológiai Intézet könyvtárában, de az intézetben egy *pszichológiai laboratórium* is működött, nemcsak demonstrációs célra, hanem belső és külső kutatók szolgálatára is. A Szegedi Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola gyakorló iskolájának igazgatója (Kratofil Dezső) 1933–1944. években egy folyóiratot is szerkesztett, „*A cselekvés iskolájá*”-t. Ebben jelent meg első ízben tájékoztató erről az új metodikáról. Várkonyi Hildebrand: „*A cselekvő iskola lélektani alapjai*” 1934–35, 3–4. szám és az utolsó évfolyam közli 1943–44-ben „*A cselekvés elemzése*” cikket az 5–7. számban, és közben 10 év alatt mintegy 30 cikket ad közre e módszer lélektani alapjairól. E folyóirat cikkei és a tanárképző intézet tanárainak szakmethodikai közleményei igen széles körben hatottak a pedagógusok methodikai kísérleti törekvéseire.

A budapesti egyetem pszichológiai tanszékén *Harkai Schiller Pál* volt nagy tisztelője e kor pedagógiai kutatóinak, kiemelten a genfi kutatóknak, Claparède-nek és Piaget-nak. Az 1940-ben „*A lélektan*

alapjai” közreadott művében bírálva az amerikai behaviorista pszichológiai irányzatot, elismeréssel írt Claparède érdeklődéslélektanáról és az általa kidolgozott „funkcionális nevelésről”, valamint Piaget genetikus pszichológiájáról, megállapítva, hogy – szemben pszichológus kortársaival – „az érzéki benyomások objektíválása helyett magát az *érzékelési tevékenységet* helyezte a tudományos kutatás középpontjába, és ezáltal a tapasztalati tartalom helyett a *tapasztaló egyén* lett a főfigyelem tárgya.” (1940. 171–172.). Ő maga is – mint Piaget tette – vizsgálati központjává tette a gyermek tevékenységét. (Harkai Schiller Pál: *Bevezetés a lélektanba. A cselekvés elemzése*. Bp. 1944. 310. p. Pantheon kiadás.) Ösztönzésére keresik fel a genfi Rousseau Neveléstudományi Intézetet Nagy Mária és Binét Ágnes. (Piaget 1940-ben látogat Magyarországra első ízben, és ez is fokozza művei iránt az érdeklődést hazánkban.)

A Bécsi döntést (1939) követően a Trianon által Magyarországból kiszakított Erdély északi fele visszakerül az anyaországhoz, a pedagógusképzés újra megindul a hazai rendszerben. A kolozsvári egyetem egykor Szegedre telepített tanárai visszatérnek, és velük megy a pszichológiai tanszékre Várkonyi Hildebrand is. Kolozsvárt az állami tanítóképző pedagógiai-pszichológiai tanára *Tóth Béla*, aki Szegeden az egyetemen az Apponyi Kollégiumban készült fel, és szerezte meg a tanítóképző intézeti diplomáját. Az erdélyi Református Egyház tanítóképzője Erdély déli részében marad, illetve a román hatóság a Nagyenyeden addig működött megszűnteti, és ezért egy újat indít Sepsiszentgyörgyön, a volt magyar tanítóképző épületében. Az Egyházkerület *Kiss Tihamér (László)* pedagógiai és pszichológiai doktort és tanítóképzős tanárt hívja meg a képzőbe, aki 1940–41-ben került Genfbe állami ösztöndíjasként, és Piaget-nak nemcsak tanítványa, hanem kutató asszisztense is volt a Rousseau Neveléstudományi Intézetben. Így hazánkban egy újabb területen válik általuk ismertté a genfi gyermektanulmányozók kutatási eredményei, valamint az erre támaszkodó cselekvő iskolai módszer.

A második világháború befejeződésével közoktatásunkért felelős vezetés reformmal kívánja újra beindítani a munkát. A Vallás- és Közoktatásügy Minisztérium és tanácsadó testülete, az Országos Köznevelési Tanács (vezetője ekkor *Kiss Árpád*, a párizsi egyetem, a Sorbonne egykori hallgatója, a (debreceni egyetem pedagógiai magántanára, Piaget kiváló ismerője, később több művének fordítója), a sikeres múltta visszatekintő reformpedagógia mozgalma kíván támaszkodni.

Rendkívüli aktivitás indul meg. A Magyar V. K. Minisztérium – *Kiss Árpád* szerkesztésében – a pedagógusok elvi irányítására beindítja „A Köznevelés Könyvtára” kiadványsorozatot. A 3. szám *„Tanítás és értelmi fejlődés”* (1947) könyv írói – *Várkonyi Hildebrand, Mérei Ferenc, Kiss Tihamér, Dénes Magda, Nagy Mária, Baranyai Erzsébet, Gleimann Anna, Molnár Imre, Hermann Aliz, Radnai Béla, Barra György, Pál Ákos*, – (mind Nagy László, Ranschburg Pál, Piaget követői) a gyermeklélektan és a reformpedagógia aktív művelői. Továbbképző tanfolyamokat is indított a minisztérium a pedagógusok gyermeklélektani ismereteinek a bővítésére, és a budapesti *Állami Gyermeklélektani Intézet* (vezetője 1926-tól *Schnell János*, Ranschburg Pál tanítványa) mintájára vidéken (elsőként Debrecenben, ahol *Kiss Tihamér* és *Tóth Béla* pszichológusok már beindítottak 1946-ban egy gyermeklélektani és iskolapszichológiai labort) mind több megyeszékhelyen *„Gyermeklélektani Állomást”* állított fel, amelyek a gyermeklélektani vizsgálódás, a nehezen nevelhető gyermekek tanácsadása, a tehetségkutatás, a pedagógusok továbbképzése, illetve tanácsadása szolgálatában állottak.

A nyolcosztályos általános iskola beindításával szükség volt a felső tagozat (5–8. osztály tanulók) számára jól felkészült reformszellemű pedagógusok képzésére is. Ezért a V.K.M. Budapesten (a pszichológia tanszékvezetője *Mérei Ferenc*), Debrecenben (szervező igazgató, pszichológia-pedagógia tanszékvezetője *Kiss Tihamér*, a kolozsvári egyetemen Várkonyi professzor mellett előzetesen egyetemi magántanár pedagógiai főiskolát állított fel).

A „BURZSOA PEDOLÓGIA” ELLENI HARC ÉS MŰVELŐINEK ÜLDÖZÉSE (1949–1956)

A gyermektanulmányozás és eredményeinek felhasználására törekvés hazánkban igen széleskörűvé vált, s ezzel új korszak következett be a közoktatásban, főleg az oktatásmetodikában. Ezt törte meg, állított meg a Szovjetunióban, 1936-ban a *pedológia „likvidálására”* vonatkozó rende-

letnek a párturalom kezdeti évében való adoptálása. A vidéki gyermeklélektani állomásokat, mint káros burzsoá pedológiai praktikák székhelyét, mindenütt megszüntették. Megkezdődött a „*harc a pedológia*” képviselői ellen, főként Kiss Árpád, Mérei Ferenc, Kiss Tihamér elmarasztalásával, intézetvezető, tanszékvezető tisztük alóli felmentésükkel. Az egyetemeken pedig még a tanár szakosokat is felmentették a pszichológia minden ágának kötelező hallgatása alól 1956-ig.

Az erős szovjet hatás alól csak a harvtanas évektől kezdtek mentesíteni magukat az elmélet és a gyakorlat pedagógusai. 1959-től felsőfokúvá vált az óvó- és tanítóképzés. *Kiss Árpád és Mérei Ferenc* kiszabadulva a börtönből, egyikük a Magyar Pedagógia szerkesztőjeként ösztönözte a reformpedagógus elméletalkotókat, Mérei Ferenc pedig megindította lakásán a Piaget tanulmányi köröket. *Kiss Tihamér* 1959-ben újra a pedagógiai-pszichológiai tanszék vezetőjeként megindítja és irányítja a képzésben és a gyakorlóiskolában a növendékeket aktivizáló módszer alkalmazását. Kiss Árpád kérésére megírja cikkét: „A tanulók cselekvésre alapozott ismeretszerzése és az erre való felkészítés fontossága tanítóképzőnkben” (*Magyar Pedagógia*, 1961. 3.sz. 281–294). A minisztérium mellett működő Pszichológiai Bizottság elnökeként pedig megbízást kap a pedagógusképző főiskolákat látogatva az új módszer terjesztésére.

PIAGET 1963. ÉVI HIVATALOS MAGYARORSZÁGI LÁTOGATÁSA

Jelentős felszabadulást eredményez *J. Piaget*-nak mint az UNESCO közoktatásügyi vezetőjének 1963-ban bekövetkező látogatása Magyarországon, amikor is meglátogatta Budapesten a Szondi utcában az Akadémia Pszichológiai Intézetet, s egy pszichológiai nagygyűlésen előadást tartott.

A „liberalizálódás” korszakának megindulásával számos nyugati pszichológiai kutató művei, köztük Piaget is, magyarul olvashatókká válnak, az Akadémia Pszichológiai Intézete mellett az ország minden felsőfokú intézményében van pszichológiai labor, van gyermeklélektani és egyéb, az oktatás metodikáját segítő pszichológiai kutatás. A budapesti egyetemen *Nagy Sándor* bátran ír és méltatja Nagy László pedológiai kutatási eredményeit és didaktikai elveit, a pszichológiai intézetben kiváló kutatók (*Radnai Béla, Kósáné Ormos Vera, Kalmár Magda, Ranschburg Jenő* és mások, Debrecenben a pszichológusképzés megindul-tával *Kelemen László, Kiss Tihamér, Balogh László*) széles körű vizsgálatokat folytatnak a 6–14 éves tanulók értelmi fejlődése és képességei sajátosságainak a feltárására.

A pedológia, a gyermektanulmányozás évszázados kutatási eredményeiből a legtöbbet az óvodai és az általános iskolai nevelés hasznosított. Különösen kiemelhető a nyolcvanas években az ELTE BTK Pszichológiai Intézet vezetője, *Porkolábné Balogh Katalin* által irányított foglalkozásmetodikai kísérlet a budapesti Arad utcai óvodában (lásd: *Kudarc nélkül az iskolában*, 1992.), valamint *Kiss Tihamér*nak (aki 1989-től újra kapcsolatba került a genfi egyetem Piaget szellemében kutató egyik munkaközösségével) a budai XII. és IX. kerületi Piaget kísérleti óvodában négy éven át végzett metodikai kísérlete. (Legutóbbi műve: „*A gyermekek matematikai gondolkodásának kialakulása 2–7. életévben, fejlesztésének hatékony módszerei*”. 1995.)

A fenti eredményekre emlékezve elmondható, hogy a pedológia valóban a gyermekek koppernekuszi fordulatot hozott, és Ellen Key szerint a XX. század valóban a gyermekek százada.

ROZGONYI TIBORNÉ DR.

Bessenyei György Tanárképző Főiskola
Nyíregyháza

A matematikai tehetség

A tehetséges tanulók kiválasztása és gondozása külön feladata a ma általános iskolájának. Kérdés, kit is nevezhetünk tehetségesnek? Milyen sajátosságok jellemzik gondolkodását? Mi az,

amiben lényegesen eltér az egyébként is intelligensnek tartott tanulótól? A tehetség fejlesztésére milyen általános vagy egyedi stratégiát szükséges kidolgozni?

Valójában bizonyos konkrét helyzetekben könnyű megmondani, valaki tehetséges-e, vagy sem. Azonban a tehetség általános fogalmát nehéz definiálni. Renzulli (1978.) meghatározása olyan általános jegyeket rendszerező, melyek miatt ezt mérvadónak tekinthetjük. „A tehetség az átlagon felüli intellektuális képesség, a feladat iránti erős elkötelezettség és a magas kreativitás kölcsönhatása.”

A tehetségesek vagy rendelkeznek ezekkel a tulajdonságokkal, vagy képesek arra, hogy kifejlődjenek bennük ezek a tulajdonságok, melyeket azután valamilyen társadalmilag hasznosnak tekinthető területen alkalmazni tudnak.

A fogalomértelmezéssel kapcsolatban Klein (1990.) megállapítja, hogy az „igyekszik biztosra menni”, vagyis a fenti kritériumegyüttessel rendelkező gyerekek várhatóan kreatív felnőttek lesznek, ugyanakkor bírálja Renzullit, amiért a magas intelligenciájú, de kevésbé motivált tanulókat kirekeszti a fentebb definiált körből.

Azt azonban tényként kell elfogadnunk, hogy pszichológiai értelemben a tehetség valamilyen adottságból, képességből kiinduló olyan többlet, amely teljesítményben nyilvánul meg. (Vö.: Szilágyi – Völgyessy 1986.) Ez a tehetség mögött meghúzódó vagy annak éppen alapját, feltételrendszerét képező adottság, illetve képesség strukturált, s különféle kombinációkban teljesebbé válhat.

Mint azt több szerző (Klein, Haberman, Salamon, Szilágyi, Völgyessy) is egybehangzóan megállapítja, az intellektuális képességek magasabb szintje – mint a tehetség kibontakozásának háttere – a gondolkodás minőségén ragadható meg leginkább. A gondolkodás minőségét két irányban differenciálhatjuk. Ha a tanuló gondolkodásmódja ismert algoritmusokat követő, elemző gondolkodási struktúra, amelyben a gondolkodási műveletek meghatározott sorrendben követik egymást, akkor ez a gondolkodási mód a konvergens gondolkodás. Ha a lehetséges esetek megtalálása, illetve a kapcsolatok közötti összefüggésekre irányulása jellemzi, akkor divergens a gondolkodás.

Szilágyi – Völgyessy (1986.) kiemeli, hogy a tehetség fajtáját a gondolkodás minőségi különbségein túl az a szimbólumrendszer is meghatározza, amellyel a tanuló operál. Így a fogalmakkal, számokkal, illetve a vizuális jelekkel történő gondolkodást különböztetik meg.

Az általános iskolában a matematikai tehetség gondozásakor kiemelt szerepet kaphat a vizuális jelekkel, illetve a szimbólumokkal való gondolkodás fejlesztése. Ezt egyrészt konvergens jellegű, elemi konstruáló tevékenységet is megkívánó feladatokkal, másrészt részben divergens problémákkal oldhatjuk meg. Értelmezésünkben a részben divergens problémák esetén a megoldás nem egyetlen végcélra irányul, hanem a különféle megoldásváltozatok megtalálására. Mivel a megoldások száma véges, ezért is tekintjük az ilyen problémákat részben divergensnek. Ennek megfelelően a divergenciát nem abban az értelemben használjuk, mint a keresgélést a megoldások rengetegében, hanem mint konvergencián alapuló, továbblépésre alkalmas vagy alkalmassá váló gondolkodási stratégiát.

Vizsgálatunkban olyan módszert hoztunk létre, amely egy konvergens alapfeladat megoldásából indul, majd ezt követően a vizsgálati személyeknek az alapfeladat variációit kell megtalálniuk. Az alapfeladat megoldásának sikere vagy sikertelensége jelzi, hogy az adott fejlettségi szintnek megfelelő-e és tovább folytatható-e a variációk megoldása. Metodikánkban a sikeres konvergens megoldást a feladat nagyobb részét képező részben divergens feladatmegoldás követi. Mindezek figyelembevételével az alábbiakat tartottuk szem előtt:

Konvergens jellegű, elemi konstruáló tevékenységet és divergens gondolkodást feltételező feladatok egyaránt kapjanak helyet a mérőlapokon.

Az úgynevezett részben divergens feladatok legyenek tartalmilag nyitlak. Vagyis olyan problémán alapuljanak, amelyeknek viszonylag sok megoldása van.

Az instrukciókat tekintve a nyílt, illetve a formailag nyílt feladatok minél több megoldás megtalálására szólítsanak fel.

Az értékelés divergens jellegű legyen. Vagyis a megoldások „jósága” helyett – a guilfordi dimenziók szerint – a megoldások ritkaságán, számán, illetve a felhasznált kategóriák mennyiségén alapuljon.

A geometriatánítás egyik sarkpontja a térszemlélet, a téri tájékozódás kialakítása. A testépítéses feladat geometriai ismereteket kér a tanulóktól, ugyanis különböző lapokból kell összeválogatni bizonyos számút testhálók kirakásához. Ez egyfajta relációanalízist feltételez. Nemcsak összehasonlításokat, mint kisebb, nagyobb, hasonló, egybevágó, hanem elrendezéseket is igényel. Mind-egyik lapból több van, ezekből kell a megfelelő számút kiválasztania; tehát új lapot nem rakhatnak be, de több lapból „csinálhatnak” egyet. Ezen túlmenően arra is figyelniük kell, hogy a megrajzolt hálóból valóban lehessen zárt testet „építeni”. A megoldás strukturalást és integrálást igényel, valamint mozgósíthatja az elaborációs készséget is.

A feldolgozásban alkalmazott metodikák megfogalmazásakor abból a feltevésekből indultunk ki, hogy a bonyolultabb „képek” kódolását és megőrzését a valóságos világ sémái szabják meg. A sémák olyan belső struktúrák, amelyeket a tapasztalat alakít ki, ezek rendszerezik a bemenő információt, valamint értelmet adnak nekik. A séma gyermekkorban történő kialakításában szerepe van az előzetes manipulációnak, mint tapasztalatszerzésnek. Feltételezésünk szerint, ha egyszer már aktíválódnak ezek a sémák, a rendelkezésre álló információ további feldolgozását eredményezik, illetve szelektálják azt.

A feladatmegoldás gondolatmenetének leírására egy speciális PATIERN-t dolgoztunk ki. (PATTERN: Planning Assistance Through Technical Evaluation of Relevance Numbers.) A tervezés segítése a fontossági számok technikai értékelésén keresztül. (Bessenyei–Gidai–Nováky, 1977.) Ez egy fontossági fa módszer, amely a súlypontok meghatározására, valamint az alternatívák számszerű és minőségi elemzésére kínál lehetőséget. Ezt a PATTERN-t mutatja be az 1. ábra.

A feladatmegoldás súlypontjai: síkbeli alpleltár (SA); síkbeli reprezentáció (SR); síkbeli lokalizáció (SL); illetve téri kompozíció (TK).

Síkbeli alpleltár: Megadja mindazokat a síkidomokat, amelyek a feladatmegoldás alapfeltétel-rendszerét biztosítják. Vagyis azokat az adott méretű és számú négyzeteket, téglalapokat tartalmazza, amelyeket a tanulóknak fel kell használniuk a testek „építéséhez”.

Síkbeli reprezentáció, azaz a reá vonatkozó információ azt jeleníti meg, hány síkidomot tartalmaz a „kép”. A feladat specifikumából következően ez lehet hiányos vagy teljes. Ez az információ azt mutatja meg, hogy a tanuló tudja-e hány lap határolja a kockát és a téglatestet.

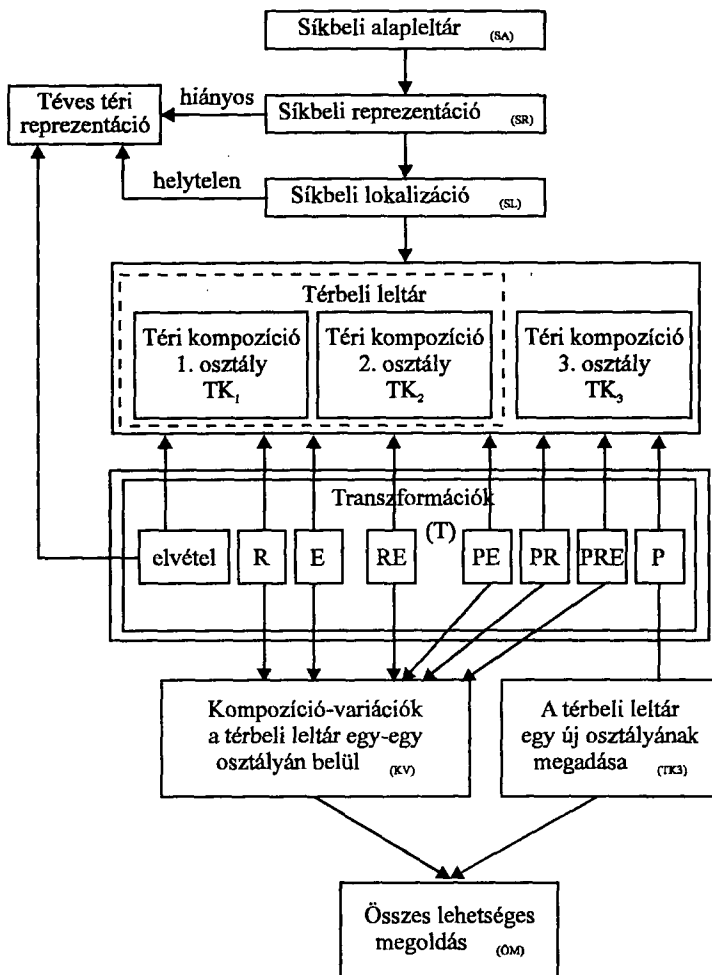
Síkbeli lokalizáció: Megmutatja, hogy milyen síkidomok hogyan helyezkednek el, vagyis a lehetséges elrendezés megadja a „tárgy relatív pozícióját”. A „milyenség” miatt ez lehet helyes vagy helytelen. A „relatív pozíció” alapján látható a testhálók összehajthatósága, vagyis az, hogy a megfelelő élhosszok kielégítik-e a megoldhatóság feltételét. A síkbeli lokalizáció az alakzatok pozíciómegadása révén a fogalomalkalmazás egy lehetséges eseteként konvergens alapeloldást eredményez.

Téri kompozíció: Osztályokat jelöl. Ezek uniója képezi a térbeli leltárt.

1. osztály kocka (TK₁)
2. osztály: négyzetes oszlop (TK₂)
3. osztály: téglatest (TK₃)

Itt az osztályt nem a szó matematikai értelmében használjuk, hanem abban, miként tükröződnek ezek a képletek a tízéves gyerekek gondolkodásában.

A valóság téri reprezentációit e korban egy elsődleges absztrakciósor jellemzi: alakzat→lap→test. E fogalmak csak konkrét szinten (négyzet, téglalap, kocka...) és egymástól elszigetelten, különálló egységekként jelennek meg a tanulók gondolkodásában. Az absztrakció magasabb foka mint pl. a valódi rész-halmaz reláció (kocka © négyzetes oszlop © téglatest) nem jelenik meg sem a képzeleti működésben, sem a gondolkodásban. Következésképp a velük való műveletvégzés ebben a korban nem jellemző.



1. ábra. A feladatmegoldás PATTERN-je

Lényegében minden súlypont a feladatmegoldás egy szintjét jelenti. Pontosabban azt a célt tartalmazza, amit a problémamegoldás adott szakaszában el kell érni a magasabb szintre jutáshoz. Vagyis magába foglalja mindazokat a részcélokat és lépéssorozatokat, amelyek feltételei a konvergens alpmegoldásoknak, illetve azokat a műveleteket, amelyek a konvergens alpmegoldások variációit képezik, s ezzel véges sok megoldás lehetőségét rejtik magukban.

A PATTERN a továbbiakban arról informál, hogy a gondolkodás minőségi váltásai – hipotézisek, gondolkodási stratégiák megjelenése – milyen műveletek, transzformációk eredményeként állnak elő. Ugyanakkor megjeleníti az egyes szintekhez kapcsolódó célokat, valamint a hozzá szükséges lépéseket.

A végső célt, az összes lehetséges megoldás megadását csak a jelzett lépések betartásával érhetjük el, vagyis a helyes konvergens alpmegoldás feltétele a részben divergens megoldásoknak.

A részben divergens megoldásmódok megadásakor tekintetbe kell vennünk minden olyan „műveletet”, amely a feladat végső megoldását eredményezheti. Értelmezésünkben ilyen művelet a transzformáció. Metodikánkban ennek három változatát vezetjük be:

a) *Segédtranszformációk*: önállóan vagy nem alkalmazhatók, vagy helytelen megoldást eredményeznek.

Fajtái:

1. *Elvétel*: eredménye hiányos síkbeli reprezentáció. A szükségesnél kevesebb határolólap marad.
2. *Helyettesítés*: a konfiguráció megváltoztatása nélkül egy „elem” más „elemekkel” való helyettesítése.

b) *Alaptranszformációk*: önálló alkalmazásuk helyes megoldáshoz vezet/vezethet.

Fajtái:

1. *Elmozdítás(E)*: két egybevágó síkidom pozíciójának felcserélését jelenti. Ez a transzformáció sem a síkbeli reprezentációban, sem a térbeli összkompozícióban nem jelent változtatást. A téri kompozíció (TK) mindhárom osztályában: kocka (TK1), négyzetes oszlop (TK2), téglalest (TK3) alkalmazható.
2. *Pótlás(P)*: a térbeli leltár egy új osztályának a megadására szolgál. Vagyis olyan összerendezéseket alkalmaz a tanuló, amely téglalest építését teszi lehetővé. Ennek megfelelően csak a térbeli kompozíció 3. osztályában, (TK3)-ban alkalmazható.

c) *Szuperponált transzformációk*: A fenti két csoport elemeinek kombinálásával nyert transzformációk. Alkalmazhatóságuk körét mindig determináns transzformáció adja meg.

Fajtái:

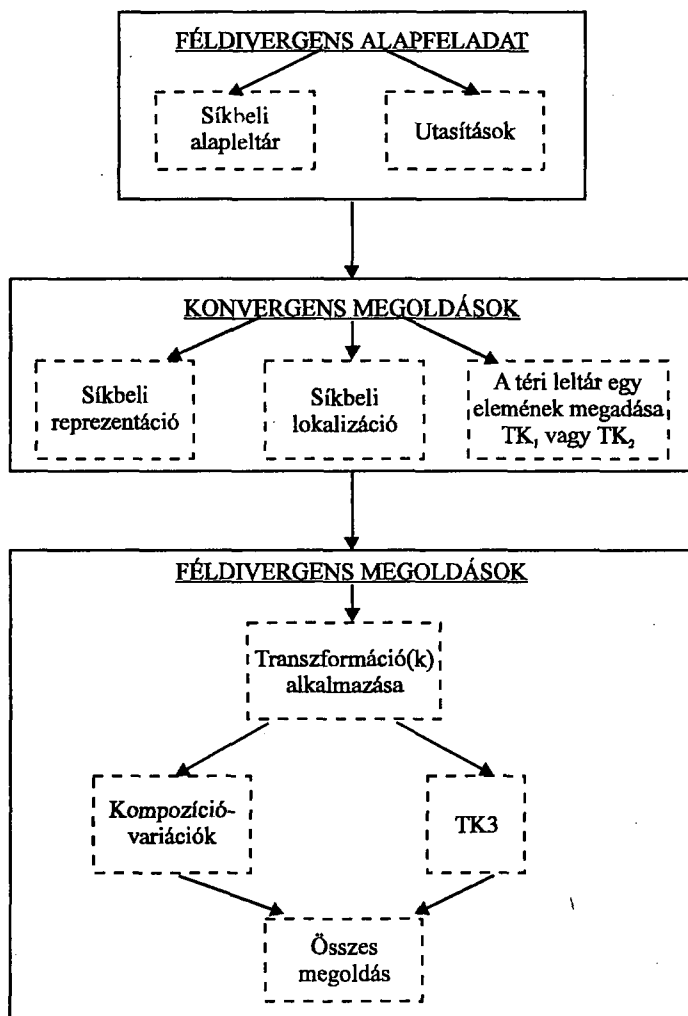
1. *R transzformáció*: lényegében kettős transzformáció, melyet az „elvétel” és a „helyettesítés” egymás után ilyen sorrendben való alkalmazásával kapunk. A téri kompozíció TK1 és TK2 osztályában alkalmazható. Eredményként téri leltár egy osztályán belül keletkeznek kompozícióvariációk.
2. *RE transzformáció*: ezt a kettős (lényegében hármas) transzformációt az R és az elmozdítás szuperponálásából kapjuk. Definíciónk szerint $RE=ER$, vagyis ugyanazt a reprezentációt eredményezik. RE: ebben a sorrendben való műveletvégzést jelent, tehát az RE és ER műveletek kommutatívak. Alkalmazásukkal a kompozíciók széles skálája keletkezik TK1-ben és TK2-ben.
3. *PE transzformáció*: kettős transzformáció, a pótlás és az elmozdítás egymás utáni alkalmazásával áll elő. Itt determináló elem a P, ezért a transzformáció csak TK3-ban (téglalest) alkalmazható. P fentebbi definíciójából következik, hogy EP variáció nem lehetséges.
4. *PR transzformáció*: Ezen hármas transzformáció a pótlás és a két segédtranszformáció kombinációjaként jön létre. A műveleti sorrend lényeges, s ezért RP nem lehetséges. Determináló elem a P, s így a transzformáció eredményeként a téri kompozíció 3. osztályában keletkeznek kompozícióvariációk.
5. *PRE transzformáció*: az egyetlen négyes transzformáció, amely a pótlás, az elvétel, a helyettesítés és az elmozdítás együttes alkalmazásából keletkezett. Itt is meghatározó elem a P, amely az érvényességi kör bizonyos beszűkülését eredményezi. Az RE és az ER műveletek kommutativitása miatt PER is lehetséges, s az analógiák alkalmazásával láthatjuk, hogy $PRE=PER$ (EP negligációja miatt EPR nem létezik.) Ez a transzformáció is TK3-ban jelent új feladat megoldásokat.

Modellünk egyrészt reprezentálja a teljes feladatmegoldási folyamatot, másrészt szemlélteti az alkalmazott transzformációk érvényességi körét és hatásmechanizmusát. A modellt kiterjesztettük a részben divergens feladatmegoldás más aspektusainak a bemutatására is. Történetesen arra, hogy metodikánk struktúráképző egységei hogyan épülnek be az alkotás folyamatába, illetve a megoldásban milyen szintet képviselnek. Ezt szemlélteti a 2. ábra.

Vizsgálati eredményeink szerint az 5. osztályos tanulók jelentős részének a síkbeli reprezentációja hiányos. Sor gyermek esetében talákoztunk próba-szerencse típusú megoldásokkal is. Tapasztalataink szerint a térgeometriai szemléletmód kialakulásában kitüntetett szerepe van a manipulációnak. A gyakorlati cselekvések feltételei a sémák kialakulásának; s problémahelyzetekben a sémák mozgósításának is.

Egy lehetséges helyes elrendezés – teljes síkbeli reprezentáció – a feladat egyik konvergens alapmegoldását adja. Ez tartalmazza az alakzatok relatív pozícióját, s ezzel definiálja a téri kompo-

záció első vagy második osztályát. Ezután kerülhet csak sor a feladat nagyobb részét kitevő, részben divergens megoldásokra. A feladat magas szintű absztrakciót követel, illetve a kategóriaváltások nagy száma a flexibilitás transzformációs faktorának felel meg. Így a tanulók csak néhány problémahelyzet megoldása után alakítottak ki tényleges megoldási stratégiákat. Ezekben kifejeződött a feladat megoldásának szükséges és elégséges feltételrendszere. Tapasztalataink teljesen összecsengenek Salamon (1985.) eredményeivel: „A 9-10 éves gyerekek kezdik a konkrét helyzetben kialakult tapasztalati modellt absztrakt szintre is átvinni, és ekkor kezd formálódni az optimális stratégia, azaz a helyes absztrakció és az egyértelműen fölérendelt hipotézisek dominanciája”.



2. ábrga. A részben divergens feladatmegoldás folyamata

A megoldási stratégiákban először a pozíciófelcserélésen alapuló elmozdításos transzformáció jelent meg. Tudjuk, az elmozdítás a téri összkompozícióban nem jelent változást, de akár TK1-ban, akár TK2-ben gazdag kompozícióvariációt eredményez, így flexibilis megoldásokat ad. Ezen eredményünk összecseng Kürti Istvánné (1982.) eredményeivel is, vagyis a megoldási stratégiák olyan

esetben tesznek tanúságot a gondolkodás rugalmasságáról–hajlékonyságáról, amikor a gyermek a feltett hipotézisek igazolására újabb és újabb bizonyítékokat keres, és ez a stratégia egyes lépéseiben (lásd elmozdítás), illetve a stratégiák egymásutánjában érvényre jut.

A stratégiák egymásután alkalmazását jelenti a R transzformáció megjelenése. Ez az újrafogalmazó, újraértelmező transzformáció megint csak azt eredményezi, hogy egy-egy téri kompozíción belül megoldások teljes variációja keletkezik. Ez a variáló gondolkodás csak úgy lehet teljes, ha a tanuló egy hipotézisből indul ki, s azt megvizsgálva, igazolva vagy elvetve jut el a megoldások egy lehetséges sorozatához.

A szuperponált transzformációk közül P determinánssal új térbeli osztály (TK3) keletkezik. Láthatjuk, a megoldási stratégiákban ennek megjelenése a legmagasabb szintű absztrakciót feltételezi. Jelenti a problémahelyzettől való bizonyos függetlenedést, az adott szituációtól való eltávolodást, illetve a probléma új jelentéstartalommal való gazdagítását is.

A P definíciójából következően olyan megoldási stratégiát alkalmaz a feladatmegoldó, mely rendszerszemléletű gondolkodást mutatva a megoldások teljes sorozatát tárja az olvasó elé. Ez nem jelenti feltétlenül az összes lehetséges megoldást, de a tendenciát, a gondolatvezetés fonalát, hajlékonyságát, eredetiségét mindenképp jellemzi.

Összességében megállapíthatjuk, modellünk valójában reprezentálja a feladatmegoldás folyamatát. Csak azok tudnak – a feladat gerincét kitevő részben – divergens megoldásokat produkálni, akik helyes konvergens alpmegoldásokat adnak. A helyes síkbeli lokalizáció után jelennek / jelenhetnek meg a transzformációk alkalmazásán alapuló megoldási stratégiák.

IRODALOM

1. Bessenyei Lajos-Gidai Erzsébet-Nováky Erzsébet (1977.) Jövő kutatás, előrejelzés a gyakorlatban. Közgazdasági és Jogi Kiadó Bp.
2. Habermann M. Gusztáv (1989.) : A „tehetség” értelmezése, a tehetséges tanulók kiválasztásának módszerei. In.: Tehetség gondozás az iskolában (szerk.: Ranschburg J.), Tankönyvkiadó, Bp. 162-223.p.
3. Klein Sándor-Farkas Katalin (1990.) Tehetségnevelés Magyarországon. Csongrád Megyei Pedagógiai Intézet, Szeged
4. Kürti Istvánné (1982.): Tervek, hipotézisek, stratégiák a 9-14 éves gyermekek gondolkodásában. Akadémiai Kiadó, Bp.
5. Kürti Jarmila (1989.): Az intellektuális képességek fejlesztésének elméleti alapjai és távlati lehetőségei. In.: Tehetség gondozás az iskolában (Szerk.: Ranschburg J.) 129-147.p.
6. Ranschburg Jenő (1989.): Tehetség gondozás az iskolában. Tankönyvkiadó, Bp.
7. Renzulli, J. (1978.): What makes giftedness. Reexamining a definition. Phi delta Kappan, 180-185., 261.
8. Rozgonyi Tiborné (1992.): Az általános iskolai tanárok tehetséges tanulókkal kapcsolatos attitűdjei és azok hatása a tanulók matematikai problémamegoldására és kreativitására. Kandidátusi értékelés.
9. Rozgonyi Tiborné (1993.): A problémamegoldó gondolkodásról. Acta Academiae Paedagogicae Agriensis Nova series Tom. XXI., Eger 283-295.p.
10. Rozgonyi Tiborné (1992.): A kreativitásra nevelés lehetőségei az általános iskolában. Acta Academiae Paedagogicae Nyíregyháziensis, Tomus 13/A. 287-299.p.
11. Salamon Jenő (1979.): A gyakorlati problémamegoldás és a kreativitás fejlődésének kutatási problémái. In.: Az alkotó gondolkodás kutatási problémái (szerk.: Salamon J.), Akadémiai Kiadó, Bp. 88-97.p.
12. Szilágyi Klára-Völgyessy Pál (1986.): Néhány gondolat a tehetségről. Pályaválasztás, 1986. márc. XIX. évf. 1. 6-11.p.

Deutschstunde hat Gold im Munde ... avagy: elferdített közmondások az idegen nyelvi és anyanyelvi oktatásban

Mottó:

„Ausnahme

Ein Mensch fällt jah in eine Grube,
Die ihm gegraben so ein Bube.

Wie? denkt der Mensch, das kann nicht sein:

Wer Gruben gräbt, fällt selbst hinein!–

Das mag vielleicht als Regel gelten:

Ausnahmen aber sind nicht selten.”

1. A frazeológia az idegen nyelvek oktatásában

A német, mint idegen nyelv tanításának a frazeológia szerves része, hiszen az állandósult szókapcsolatok ismerete minden idegen nyelv ismeretéhez elengedhetetlen. Ma már számos frazeológiai gyűjtemény áll rendelkezésünkre, amelyekben az állandósult szókapcsolatoknak standard alakját, jelentését, stilisztikai színezetét vagy éppen eredetét találjuk.¹ Egy nyelvtanárnak sem jutna azonban eszébe, hogy ezekből a lexikonszerű gyűjteményekből tanítsa a frazémákat, hiszen ezek használatát szövegbe ágyazva lehet a legkönnyebben elsajátítani.²

A frazeologizmusokkal való foglalkozás akkor igazán élvezetes a tanulók számára, ha ez játékosan történik, olyan feladatokon keresztül, amelyek a tanulókat nem csupán passzív befogadásra készítik, hanem lehetővé teszik, hogy a tanuló konstruktív módon részt vegyen a frazéma megértésében. Az ilyen feladatoknak az a céljuk, hogy felkeltsék a tanuló érdeklődését, a tanulók maguk oldják meg a nyelvi rejtvényt.

A szólások és közmondások, illetve az állandósult szókapcsolatok gyakran nem kodifikált formájukban, hanem valamilyen módosult alakban, játékosan elferdített változatban szerepelnek a szövegben, s ilyenkor az idegen nyelvet tanuló egyén még nehezebben tudja felismerni az illető szó szerkezetet. Az ilyen kommunikációs korlátok megszüntetése érdekében az állandósult szókapcsolatok oktatásának még nagyobb helyet kell kapniuk az idegen nyelv oktatásában.

Írásomban a továbbiakban az állandósult szókapcsolatoknak csak egy csoportjára, mégpedig a közmondásokra koncentrálok, és azzal foglalkozom, hogy milyen szerepet töltenek be a mai nyelvhasználatban. Ennek fényében feladatokkal illusztrálok, hogy a közmondások tanításának milyen módjai lehetségesek a német, mint idegen nyelv tanításában. Nem konvencionális oktatási módról lesz szó, hanem a frazémák olyan rendhagyó, játékos feldolgozásáról, amely véleményem szerint a tanulókat lényegesen jobban motiválja, és eredményében is sokkal hatékonyabb, mint a téma hagyományos megközelítése.

2. Közmondások a mai német nyelvhasználatban

A közmondásokat külön csoportként tárgyalják az állandósult szókapcsolatokon belül, mert mondatformájuk, és mint lezárt mikroszövegek építhetők be a szövegbe.³ A másik fontos jellemzőjük, amely a definíciókban hangsúlyt kap, jelentésükre vonatkozik, miszerint a közmondás „nyelv”, az általános érvényűség igényével használt »életbölcesség«, tanács vagy ítélet, de mindenesetre

olyan mondat, amelynek tartalmával kapcsolatban fölvethető az »igaz vagy nem igaz« kérdése, és amely mindig többé-kevésbé korhoz kötött, és ezért társadalmilag is meghatározott világnézetet tükröz” (O. Nagy 1976:12).⁴

A modern nyelvhasználatban a közmondások igazságtartalmát gyakran megkérdőjelezzük. Érvényességük és nevelő hatásuk már nem a régi : „Die meisten Sprichwörter verkünden Binsenwahrheiten, die noch dazu anfechtbar sind. Machte sich einer daran, eine Ethik der Sprichwörter zu schreiben, aus seinem Buche sähe das etwas dümmliche Spießergesicht des ewigen Besserwissers auf den Leser” (Mackensen 1979:87). (A legtöbb közmondás közhelyt tartalmaz, amely támadható. ⁵ Ha valaki arra vállalkozna, hogy megírná a közmondások etikáját, könyvéből az örökkösen okoskodó, kicsit ostoba nyárspolgár tekintene az olvasóra.) Felvetődik tehát a kérdés, hogy a mai nyelvhasználatban hol és milyen kommunikatív célokkal használnak mégis közmondásokat.

A közmondások elferdítésének többféle módja ismeretes, ezek közül a német nyelvben nagyon elterjedtek az ún. wellerizmusok, melyek jól példázzák, hogy a közmondások általános igazságértékét a beszélők gyakran nem veszik komolyan. A wellerizmusok, mint egyfajta közmondásparódiák, karikózzák és ironikusan megkérdőjelezzik a közmondás jelentését. pl.: „Was sich liebt, das neckt sich”, sagte die Katze und fraß die Maus”. Mint a példából is kitűnik, a wellerizmusok három részből állnak: az első rész egy közmondást tartalmaz, a második megnevezi a beszélőt, a harmadik pedig a szituációt, amelyben a közlés elhangzott.

A közmondások gyakran mennek át formai vagy jelentésbeli átalakításra, jelentésüket olykor az ellentétébe fordítják,⁶ ezzel is rámutatva arra, mennyire nem érvényes a bennük rejlő bölcsesség. Erre látunk egy példát Josef Reding „Lob den Tag vor dem Abend” (Nyugta előtt dicsérd a napot) című versében, amelyben nyolc ismert német közmondás tagadását találjuk.⁷ Az elferdítés ironikus, részben humoros, mindenesetre nagyon eredeti, és a modern korszellemet jobban tükrözi, mint a hagyományos népi bölcsességek. Egy megfordított életbölcsesség Reding verséből:

„Viele müssen alles so heiß essen,
wie es gekocht wird,
sonst ist kein Essen mehr da!”

(Sokaknak olyan forrón kell enniük a kását, ahogyan főtt, különben nem marad nekik mit enni.)

(Vö. Es wird nicht so heiß gegessen, wie es gekocht wird. = 'man stellt sich vieles viel schlimmer vor, als es dann tatsächlich ist' – Duden 1992: 186.) A nyelvi játék abban rejlik az említett példában, hogy a szerző utal a közmondás szó szerinti jelentésére, literalizálja azt.⁸ Hasonló példákat találunk a következő gyakorlatban is:

Feladat:

Magyarázzák meg, miben rejlik a komikus hatás a következő wellerizmusokban!

- „Scherben bringen Glück”, sagte der Glaser, der den Leuten über Nacht die Scheiben einwarf.
- „Wer die Wahl hat, hat die Qual”, sagte der Mann und ging nicht ins Wahl-, sondern ins Stammlokal.
- „Ausnahmen bestätigen die Regel”, sagte der Strauß und steckte den Sand in den Kopf.
- „Aller guten Dinge sind drei”, sagte das vierte Rad am Wagen und ließ die Luft ab.
- „Aller Anfang ist schwer”, sagte der Dieb und stahl zuerst einen Amboß.

A közmondások közhelyszerű igazságai, „ódivatú” erkölcsstartalma a mai ember számára gyakran már nem érvényesek. Ehelyett új életigazságok születnek aforizmusok és közmondás-perzifikációk⁹ formájában, pl.:

- Besser eine Taube auf Dach als ein Spatz in der Hand. (← Besser ein Spatz in der Hand als eine Taube auf dem Dach.)
- „Morgenstunde hat Gold im Munde”: der Wunschtraum nanchtscheuer Dentisten. (← Morgenstunde hat Gold im Munde.)
- Der Mensch denkt, aber der Nebenmensch lenkt. (← Der Mensch denkt, Gott lenkt.)

- Man lebt nicht einmal einmal. (← Man lebt nuer einmal.)
- Was du heute kannst besorgen, kannst du dir morgen bestimmt nincht mehr leisten! (← Was du heute kannst besorgen, verschiebe nicht auf morgen!)

Bizonyos közmondásokat különös előszeretettel fordítanak el. Az alábbi közmondás-perzifikációk mind ugyanarra a közmondásra vezethetők vissza. **Wer andern eine Grube gräbt, fällt selbst hinein.** = 'wer abdern zu schaden versucht, schadet sich dadurch oft nur selbst' – Duden 1992: 276. (Aki másnak vermet ás, maga esik bele. = Aki másnak akar bajt szerezni, ezzel gyakran épp magát keveri bajba. – O. Nagy 1976: 721.)

- Andern keine Grube graben! Die meisten Leute sind die Schaufelei nicht wert.
- Wer anderen eine Grube gräbt, sieht gern hinein.
- Nicht jeder, der anderen eine Grube gräbt, ist Tiefbauer.
- Wer andern eine Grube gräbt, ist Bauarbeiter. (Vö. Mieder 1985a I. köt.: 50, II. köt.: 58.)

Reding már idézett versében is szerepel ez a közmondás (vö. uo.):

„Wer andern eine Grube gräbt,
weiß, wo sie ist und fällt
selten hinein.“

Feladat:

Mely közmondásokat fordítottuk el a következő példákban? (Ajánlott forrás a példaanyag összeállításához: Mieder 1985a.)

- Wo kein Weg ist, ist auch kein Wille. (← Wo ein Wille ist, ist auch ein Weg.)
- Was ich nicht weiß, macht mich heiß. (← Was ich nicht eiß, macht mich nicht heiß.)
- Wer nicht arbeitet, soll speisen. (← Wer nicht arbeitet, soll auch nicht essen.)
- Wer A sagt, der muß nicht B sagen. Er kann auch erkennen, daß a falsch war. (← Wer A sagt, muß auch B sagen.)
- Hunde, die beißen, können nicht bellen. (← Hunde, die bellen, beißen nicht.)
- Man soll den Tag nicht vor dem Frühstück loben. (← Man soll den Tag nicht vor dem Abend loben.)

Feladat:

Mely közmondásokat rejtettük el a következő mondatokban?

- Der Klügere muß nachgeben, sonst ist er der Dumme. (← Der Klügere gibt nach.)
- Liebe, die durch den Magen geht, braucht das Herz nicht zu belasten. (← Liebe geht durch den Magen.)
- Achtung vor dem Alter! Die Torheit vorm Alter schützen! (← Alter schützt vor Torheit nicht.)
- Neue Besen kehren nicht nur gut, sie sind auch hübscher als alte. (← Neue Besen kehren gut.)
- Wer zuletzt lacht, hat es nicht eher begriffen. (← Wer zuletzt lacht, lacht am besten.)

Különösen élvezetesek a nyelvtanulók számára azok a példák, amelyek két – vagy akár több – közmondás, illetve szólás keveredéséből keletkeztek, pl.:

Feladat:

Az alábbi mondatok mindegyikében egy közmondást és egy szólást vagy két közmondást vontunk össze. Melyek ezek? Keresse ki a szóítári alakokat és jelentésüket a Duden-sorozat 11. kötetéből (Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten)!

- Lieber ein Spatz in der Hand, als nicht alle Tassen im Schrank! (← Besser einen/den Spatz in der Hand als eine/die Taube auf dem Dach = 'etwas, das einem sicher ist, ist besser als etwas, was man lieber hätte, das aber unerreichbar ist' (Duden 1992: 671) + nicht alle Tassen im Schrank haben = 'nicht bei Verstand sein' (Duden 1992: 714.)

- Lieber ein Blatt vor dem Mund als ein Brett vor dem Kopf! (← (sich) kein Blatt vor den Mund nehmen = 'offen seine Meinung sagen' (Duden 1992: 113) + ein Brett vor dem Kopf haben = 'begriffsstützig sein' (Duden 1992: 127).)
- Der Klügere gibt nach, aber nur einer von jenen, die durch Schaden klug geworden sind. (← Der Klügere gibt nach. = 'in einem Streit sollte der Klügere eher zum Einlenken bereit sein' (Duden 1992: 391) + Durch Schaden wird man klug. = 'aus negativen Erfahrungen lernt man für künftiges Verhalten' (Duden 1992: 610).)
- Morgenstund ist aller Laster Andrang! (← Morgenstund(e) hat Gold im Mund(e). = 'am Morgen läßt es sich gut arbeiten; wer früh mit der Arbeit anfängt, erreicht viel' (Duden 1992: 494) + Müßiggang ist aller Laster Anfang. = 'wer nicht arbeitet, seinen Lebensunterhalt nicht selbst verdient, ist andällig für schlechte Einflüsse' (Duden 1992: 500).)

A közmondás-persziflázoknak megannyi fajtája ismeretes, közöttük talán a leggyakoribb és legkedveltebb fajta a lexikai szubsztitúció.¹⁰ Erre is sok példát találunk Meider már említett könyvében (1985a), így játékos feladatok gyorsan összeállíthatók.

Feladat:

Ismert közmondások szavait cseréltük ki a következő közmondás-persziflázokban. Hogy hangzik az eredeti közmondás? Magyarázza meg a szócsere okozta jelentésváltozást! Keresse meg a felsorolt közmondások magyar megfelelőit!

- Überstund hat Geld im Mund. (← Morgenstund hat Gold im Mund. – Ki korán kel, aranyat lel.)
- Eigentor stinkt. (← Eigenlob stinkt. – Az öndicséret bűdös.)
- Eile mit Keile. (← Eile mit Weile. – Lassan járj, tovább érsz!)
- Rente gut, alles gut. (← Ende gut, alles gut. – Minden jó, ha jó a vége.)
- Eitelkeit ist aller Laster Anfang. (← Müßiggang ist aller Anfang. – A henyélés minden bűn szülőanyja.)
- Wörter machen Leute. (← Kleider machen Leute. – A ruha teszi az embert.)
- Viele Köche verderben die Köchin. (← Viele Köche verderben den Brei. – Sok szakács elsózta a levest; Sok bába közt elvész a gyerek.)
- Hummer ist der beste Koch. (← Hunger ist der beste Koch. – Legjobb szakács az éhség.)
- Ein Scheck kommt selten allein. (← Ein Unglück kommt selten allein. – A baj ritkán jön egyedül.)
- Ein Bein kommt selten allein. (Vö. előző példa.)
- Wer denkt, gewinnt. (← Wer wagt, gewinnt. – Aki mer, az nyer.)

3. Közmondások a reklám nyelvében

A közmondások és a közmondás-persziflázok sajátos szerepet töltenek be a reklám nyelvében. Ott ugyanis nem az általános valóság tartalmuk a lényeges, hanem az a feladatuk, hogy széles körű ismertségük alapján felkeltsék a potenciális vevő érdeklődését és bizalmát a reklámozott termékkel szemben. Aki egy közmondást használ, számíthat arra, hogy mondandója – attól függetlenül, hogy komolyan vagy ironikusan használta a közmondást – különös nyomatékot kap (vö. Beyer/Beyer 1987: 5).

A reklámszövegek stílusát általában egyszerűség, rövideg és a ritmus biztosította jó hangzás jellemzi. Ezen stílusvonásoknak köszönhető, hogy a szlogen sokáig a vevő emlékezetében marad. Mivel a felsoroltak éppúgy a közmondás ismérvei is, ezért használják fel őket a reklámszakemberek oly sokszor szövegeik írásakor. Mivel tehát a reklámszövegek sok állandósult szó szerkezetet tartalmaznak, ezért alkalmasak arra, hogy segítségükkel frazeologizmusokat ismertessünk meg a nyelvtanulókkal.

A reklámszövegeknek az oktatásba való bevonása nemcsak a motivációt szolgálja, nemcsak a tanulók nyelvi tudását fejleszthetjük ezáltal, hanem országismereti és interkulturális ismereteket is továbbbíthatunk.

Feladat:

Mely közmondások szolgálták a következő reklámszlogenek alapját? Adja meg a közmondások jelentését is a Duden 11. kötete (Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten) alapján!

- Was sich liebt, das schützt sich. (AIDS-Werbung) (← Was sich liebt, das neckt sich.)
- Aller Anfang ist leicht mit Nixdorf. (Computer) (← Aller Anfang ist schwer.)
- Eine Hand cremt die andere. (Hautcreme) (← Eine Hand wäscht die andere.)
- Wer die Wahl hat, hat auch den Genuß! (Bier) (← Wer die Wahl hat, hat die Qual.)
- Eine kleine Camera in der Hand ist besser als eine große in der Schublade. (Fotocamera.)
- Eine kleine Camera in der Hand ist besser als eine große in der Schublade. (Fotocamera.) (← Besser ein Spatz in der Hand als eine Taube auf dem Dach.)
- Wie man sich badet, so steigt man heraus. (Heilkräuter-Ölbad) (← Wie man sich bettet, so schläft man.)
- Qualität währt am längsten. (Teppichboden) (← Ehrlich währt am längsten.)
- Magen gut, alles gut! (Arzneikräuter-Tonikum) (← Ende gut, alles gut.)
- Liegen haben kurze Beine. (Möbel) (← Lügen haben kurze Beine.)

4. Közmondás-persziflászok mint az aktuális társadalmi helyzet tükröképei

A közmondások, de főleg a közmondás-persziflászok az adott kor szellemét tükrözik vissza, így segítségükkel képet kaphatunk a kor aktuális politikai, gazdasági stb. eseményeiről, helyzetéről. Illusztrációként Németország újraegyesítésével kapcsolatos néhány politikai jelmondatot idézünk, amelyek ismert közmondások elferdítésekként keletkeztek.

Feladat:

Mely közmondások elferdítéséről van szó a következő példákban? Értelmezze a politikai jel-szavakat!

- Bleibe im Land und wehre dich täglich! (← Bleibe im Land und nähre dich redlich! – Utalás az NDK-állampolgárok áttelepülési hullámára az NSZK-ba.)
- Gehen ist Silber, Bleiben ist Gold. (← Reden ist Silber, Schweigen ist Gold. – Ösztönzés az NDK-állampolgároknak a maradásra.)
- Wer zuletzt lacht, im Westen. (← Wer zuletzt lacht, lacht am besten. – Az újraegyesítés igazi nyertesei azok, akik az NSZK-ban élnek.)
- Wer die Wahl fälscht, hat die Qual. (← Wer die Wahl hat, hat die Qual. – Utalás a választási csalásokra.)
- Wer die Marktwirtschaft ruft, muß Arbeitslosigkeit sagen. (← Wer A sagt, muß auch B sagen. – A piacgazdaság bevezetése az NDK-ban a munkanélküliség megjelenését vonta maga után.)

5. Közmondás-persziflászok a magyarban

A közmondások játékos használata, amelyet eddig megannyi német példán szemléltettünk, nemcsak a német nyelv sajátja. A magyarban is nagyon gyakori stílusesszék az új közmondások létrehozása a már meglévők játékos elferdítésével. Ezek az olykor nemcsak tréfás, hanem abszurd, groteszk és szatirikus persziflászok azért keletkeznek, mert a közmondásokban rejlő erkölcsi tartalom nem igazán illik bele korunk társadalmi valóságába.¹¹ Az elferdített közmondások sokkal inkább kifejezik a mai kor emberének életérzését.

Mivel tehát anyanyelvünkben is szép számban található közmondás-persziflászok, a magyaróra is összeállíthatunk hasonló gyakorlatokat.

A némethez hasonlóan a magyarban is kedvelt elferdítési mód a keveredés vagy összevonás (kontamináció), azaz két közmondás elegyítése.

Feladat:

Mely közmondások keveredéséből jöttek létre az alábbi közmondás-persziflászok? (Forrás az anyaggyűjtéshez: Dömötör 1989: 128; Hernádi 1976: 15.)

- Szegény ember vízzel főz, s még az ág is húzza. (← Szegény ember vízzel főz. + Szegény embert még az ág is húzza.)
- Addig jár a korszó a kútra, amíg a takaród ér. (← Addig jár a korszó a kútra, míg el nem török. + Addig nyújtózkodj, ameddig a takaród ér!)

- Ajándék lónak túros a háta. (← Ajándék lónak ne nézd a fogát! + Közös lónak túros a háza.)
- Vak tyúk is talál szemet szemért. (← Vak tyúk is talál szemet. + Szemet szemért, (fogat, fogért.)

Feladat:

Mely közmondásaink elferdüléséről van szó a következő példákban?¹²

- Addig nyújtózkodj, amíg kinyúlsz. (← Addig nyújtózkodj, amíg a takaród ér!)
- Ki korán kel, az melós/álmos. (← Ki korán kel, aranyat lel.)
- Aki árt mond, mondjon bért is. (← Aki á-t mond, mondjon b-t is.)
- Amit ma megvehetsz, ne halaszd holnapra. (← Amit ma megtehetsz, ne halaszd holnapra.)
- Jobb ma egy veréb, mint holnap egy se. (← Jobb ma egy veréb, mint holnap egy túzok.)
- Ép testben épp hogy élek. (← Ép testben ép lélek.)
- Kicsi a bors, de drága. (← Kicsi a bors, de erős.)
- Többet ésszel, mint ész nélkül. (← Többet ésszel, mint erővel.)
- Több szem többet sér. (← Több szem többet lát.)
- Tanulj tinó, úgysem lesz belőled semmi. (← Tanulj tinó, ökör lesz belőled!)

A tanulókkal kikerestethetjük O. Nagy Gábor gyűjteményéből (1976) az eredeti alakokat, és azok jelentését összehasonlíthatjuk a közmondás-persziflázs jelentésével. Megvitathatjuk, hogy az eredeti vagy a módosított közmondás tükrözi-e hitelesebben a mai kort, hogy milyen társadalmi problémákra utalnak a felsorolt új életigazságok.

Összegzés

Összegzésként annyit állapíthatunk meg, hogy az állandósult szó szerkezetek egyik fajtája, a közmondás mind a német, mind a magyar nyelvhasználatban ma gyakran inkább persziflázsokban él. Ezek az aktuális korszellemet sokkal adekvátábban tudják kifejezni, ám csak akkor bírnak igazi kommunikatív erővel, csak akkor értjük meg őket igazán, ha az alapul szolgáló közmondást fel tudjuk fedezni bennük. Az előbbieken bemutatott játékos közmondás-paródiákon alapuló feladatok a nyelvi órán – a németórán és a magyarórán egyaránt – azzal a többszörös haszonnal járnak, hogy a tanulók nyelvérzéke a nyelvi játékok felismerése által fejlődik, kreatív módon sajátíthatnak el közmondásokat, és közben napjaink gondoljaival, ellentmondásaival szemben is érzékenyebbé tehetjük őket.

JEGYZETEK

¹ Nálunk talán a legismertebbek a német frazeológiai gyűjtemények közül a 12 kötetes Duden-sorozat 11. kötete (Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten); Görner 1979, valamint Röhrich 1974 munkái. (Pontos bibliográfiai adatok az irodalomjegyzékben.)

² A német mint idegen nyelv oktatásában használt frazeológiai gyakorlókönyvek pl. Hessky 1996; Földes/Kühnert 1990; Frey/Herzog/Michel/Schütze 1979 és Herzog/Michel/Riedel 1980.

³ Mivel írásomnak nem elméleti fejtegetés a célja, nem kívánok részletesen kitérni arra, hogy a közmondások és a szorosabb értelemben vett frazeologizmusok között milyen különbségek és azonosságok vannak. Az elhatárolás kérdéséhez vö. pl. Fleischer 1982: 80 kk.; O. Nagy 1976: 12.

⁴ Vö. Lewandowski 1990: 1094 l.: „Es handelt sich um feste Wortverbindungen, die aus vollständigem bzw. formal und inhaltlich abgeschlossenen Sätzen bestehen, die bestimmte Erfahrungen, Meinungen oder Anschauungen darstellen und durch sowohl unveränderten als auch häufigen Gebrauch Gemeingut einer Sprachgemeinschaft geworden sind, z.B. *Es ist nicht alles Gold, was glänzt.*” (A közmondások állandósult szó szerkezetek, amelyek formailag és tartalmilag lezárt mondatok, s amelyek tapasztalatokat, véleményeket és nézeteket fogalmaznak meg, és a változatlan alakban és jelentésben való gyakori használat következtében egy nyelvközösség közös kincsévé váltak, pl. *Nem mind arany, ami fénylik.*)

⁵ Annál is inkább támadható a közmondások érvényessége, mert vannak egymásnak ellentmondó közmondások is, pl. *Jung gefreit hat nie gereut. – Jung gefreit hat gar oft gereut.* (vö. Fleischer 1982: 82); egy példa a magyarból: *Nem a ruha teszi az embert. – Ruha teszi az embert.* (vö. O. Nagy 1976: 584). Vö. még Detje 1995: 107.

⁶ Egy példa a közmondás jelentésének ellentétébe való fordítására: *Gut Ding will Weile haben.* (Duden 1992: 163) – *Gut Ding will Eile haben.* (Mieder 1985a I. köt.: 20)

⁷ Vö. Reding 1976: 20. A vers értelmezéséhez vö. Mieder 1985b: 87 k.

⁸ Literalizáción azt a folyamatot értjük, amikor a frazeologizmus jelentését egyes alkotóelemei jelentésének segítségével próbáljuk megfejteni, és ezáltal a frazeologizmus alkalmi szókapcsolattá válik, amelyben az alkotó szavak visszanyerik szó szerinti jelentésüket. (Vö. lat. *litera* 'betű'.) A literalizáción alapuló nyelvi játékok komikus hatása valójában a frazeológiai és a szó szerinti jelentés összjátékán nyugszik. A literalizációhoz, ill. a demotiváció és a remotiváció viszonyához vö. pl. Burger/Buhofer/Sialm 1982: 94 kk.; Földes 1991: 110; Hessky 1992: 90; Koller 1977: 12 k.

⁹ A persziflázs szó önmagában valakinek, valaminek a kigúnyolását, szellemes módon való nevetségessé tételét jelenti, ezért tartom a fenti közmondás-elferdítésekre vonatkozóan a közmondás-persziflázs terminust igen találónak. Ez a megnevezés a magyar szakirodalomban tudomásom szerint nem bevezetett. Dömötör Ákos (1989: 128) például közmondás-paródiákról beszél. A közmondás-persziflázs terminust a német szakirodalomban elfogadott ún. „Antisprichwort” magyar megfelelőjeként használom (vö. Meider 1985a I. köt.: X).

¹⁰ A különböző modifikációs eljárásokról vö. pl. Bebermeyer/Bebermeyer 1977: 16 kk.; Burger/Buhofer/Sialm 1982: 67 kk.; Dittgen 1989: 121 kk.; Fleischer 1982: 216 kk.; Földes 1991: 107 kk.; Grassegger 1989: 146 kk.; Hessky 1992: 80 kk.; Koller 1977: 13 kk.; Schweizer 1978: 11. kk. A magyar szakirodalom vö. pl. Dömötör 1989: 128, Hernádi 1976: 14 k.

¹¹ Az elferdített közmondások keletkezésének okairól vö. pl. Mieder 1985a: X.; Mieder 1985b: 54. Hernádi (1976: 14) szerint az elferdítés visszasugárik az eredeti közmondásra, „jelentékeny kárt téve benne, (...) a szokásmondások (...) súlyukat veszítik, amint kifacsarásuk gyakorlattá válik”.

¹² A felsorolt példák forrása Szathmári 1996: 461, ahol újabb szólásainkra is találunk példát.

IRODALOM

- Bebermeyer, G./Bebermeyer, R. (1977): *Abgewandelte Formeln – sprachlicher Ausdruck unserer Zeit.* In: *Muttersprache* 87, 1–42.
- Beyer, H./Beyer, A. (1987): *Sprichwörterlexikon. Sprichwörter und sprichwörtliche Ausdrücke aus den deutschen Sammlungen vom 16. Jahrhundert bis zur Gegenwart.* Leipzig.
- Burge, H./Buhofer, A./Sialm, A. (1982): *Handbuch der Phraseologie.* Berlin/New York.
- Der Duden: in 12 Bänden. Bd. 11 - Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten. Wörterbuch der deutschen Idiomatik. Hrsg. und bearb. von G. Drosdowski und W. Scholze-Stubenrecht, 1992, Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich.
- Detje, F. (1995): Die Bedeutung der Sprichwörter für das menschliche Handeln. In: *PROVERBIUM, Yearbook of International Proverb Scholarship.* Bd. 12, 97–118.
- Dittgen, A. M. (1989): Regeln für Abweichungen. Funktionale sprachspielerische Abweichungen in Zeitungüberschriften, Werbeschlagzeilen, Werbeslogans, Wandsprüchen und Titeln. Frankfurt am Main/Bern/New York/Paris.
- Dömötör, Á. (1989): Közmondás-paródiák. In: *Magyar Nyelvőr* CXIII. évf., 128.
- DUW = Duden Deutsches Universalwörterbuch. Hrsg. und bearb. vom Wiss. Rat u.d. Mitarb. d. Dudenred. unter Leitung von G. Drosdowski, 1989, Mannheim/Wien/Zürich.
- Fleischer, W. (1982): *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache.* Leipzig.
- Földes, Cs./Kühnert, H. (1990): *Hand- und Übungsbuch zur deutschen Phraseologie.* Budapest.
- Földes, Cs. (1991): Zu den „phraseologischen Spielen” mit Eigennamenkomponenten. In: *Deutsch-Ungarische Beiträge zur Germanistik 1991.* Hrsg. von W. Biechele, Budapest, Bd. 10, 104–113.
- Frey, Ch./Herzog, A./Michel, A./Schütze, R. (1979): *Deutsche Sprichwörter für Ausländer.* Leipzig.
- Grassegger, H. (1989): Redensarten in der Fernsehwerbung. Zur Struktur und Modifikation von Idiomen in multimedialer Kommunikation. In: Gréciano, G. (ed.): *EURPHRAS 88. Phraseologie Contrastive. Actes an colloque International.* Klingenthal–Strasbourg, 12–16 mai 1988. Strasbourg 1989 (collection *Recherches Germaniques*; No. 2) 141–154.
- Hernádi, M. (1976): *Közhangszótár.* Budapest.
- Herzog, A./Michel, A./Riedel, H. (1980): *Deutsche idiomatische Wendungen für Ausländer.* Leipzig.
- Hessky, R. (1992): Grundfragen der Phraseologie. In: Ágel, V./Hessky, R. (Hrsg.): *Offene Fragen – offene Antworten in der Sprachgermanistik.* Tübingen 1992. RGL. Bd. 128, 77–93.

- Hessky, R. (1996): *Virágnyelven. Durch die Blume. Arbeitsbuch zur deutschen Phraseologie für Fortgeschrittene.* Budapest.
- Koller, W. (1977): *Redensarten. Linguistische Aspekte, Vorkommensanalysen, Sprachspiel.* Tübingen.
- Lewandowski, Th. (1990): *Linguistisches Wörtetbuch.* Heidelberg/Wiesbaden.
- Mackensen, L. (1985): *Zitate – Redensarten – Sprichwörter.* Stuttgart.
- Mieder, W. (1975): *Sprichwörter im modernen Sprachgebrauch.* In: *Muttersprache* 85, 97–115.
- Mieder, W. (1985a): *Antisprichwörter.* Wiesbaden.
- Mieder, W. (1985b): *Sprichwort, Redensart, Zitat. Tradierte Formelsprache in der Moderne.* Bern/Frankfurt/ am Main/New York.
- Mieder, W. (1985c): *„Honig klebt am längsten“. Das Anti-Sprichwörterbuch.* München.
- O. Nagy G. (1976): *Magyar szólások és közmondások.* Budapest.
- Reding, J. (1976): *Ach und Krach Texte.* Balve.
- Schweizer, B.-M. (1978): *Sprachspiel mit Idiomen. Eine Untersuchung am Prosawerk von Günter Grass.* Zürich.
- Szathmári, I. (1996): *Újabb szólásainkról.* In: *Magyar Nyelv* XCII. évf., 458–461.

NANSZAKNÉ DR. CSERFALVI ILONA

Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola
Debrecen

A hollandok így csinálják

Az iskolák növekvő, törvényben garantált önállósága a pedagógiában is remélhető szemlélet-változást, gyakorlatot igényel, amely(ek) összhangba hozható(k) a kívánatos társadalmi fejlődéssel, a helyi sajátosságokkal, a tanulók szükségleteivel, igényeivel. Ezt tapasztaltuk a Holland-Magyar Oktatásközvetítő Intézet közreműködésével szervezett tanulmányúton. A holland iskolák célja a korszerű, változásokra érzékeny, nyitott, önismeretet magába foglaló műveltség, a stabil értékrendre épülő erkölcsi tartás, a problémaérzékenység és az autonómia biztosítása. Fontos továbbá a belső egyensúly és harmónia, a többi emberrel való együttézés, kapcsolatteremtés, a „mindennapi kultúráltság” és az állampolgárrá nevelés.

Az iskolának tehát arca van, ehhez alkalmazkodik az új tanár, ilyenek az iskolagyűlések, nyomon követhető a tanárok ars poeticája, nem játsszák ki a tanárok egymást, lelkesen végzik munkájukat, s ez a diákokra is átsugárzik. Az órán fegyelem van, a gyerek hamar megtanulja, a fegyelem örömforrás. Sok az önálló tevékenység, az önálló időbeosztás és a hasznos tevékenység. Az igazságos értékelés a „fair play” játékszabályai szerint működik. Nagy becsben tartják a demokráciát, nem keverik a felnőtt- és a gyermekszerepeket. A gyermek nem zavarhatja a felnőttet feleslegesen, de kérdéseket tehet fel, véleményt mondhat. A gyereket először figyelni tanítják meg, azután hozzászólni, majd felelősségre és kooperációra. A kölcsönös tiszteleten alapuló együttműködés alapvető. A tanár mindig a gyerek rendelkezésére áll, függetlenül attól, hogy az ő osztályába jár-e.

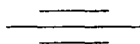
Minden intézményben működik a Beleszólási Tanács, ahová választás útján vagy automatikusan kerül a jelölt. Jó kapcsolatot alakít ki a támogatókkal, az osztály, az iskola tanulóival, akiket képvisel. Lényeges kérdésekben konzultál társaival, visszaigazolást ad a Beleszólási Tanács munkájáról, ahol a tanulókat legjobban érdeklő témákat beszélnek meg. A Beleszólási Tanácsban a tanulók mellett részt vesznek a tanárok, a szülők, akik hatást gyakorolnak az iskolavezetés döntéseire. Az iskolai újság arra szolgál, hogy a tanulói képviselők beszámoljanak a saját érdekképviseleti munkájukról, információkat gyűjtsenek és adjanak a megvitatott kérdésekről, eredményekről. Az újság

mellett szórólapokat is alkalmaznak, amelyeken ugyanazok a hírek és felhívások állnak, mint az iskolai újság rovatában, színesen, érdeklődést felkeltően és figyelemfelhívóan. A poszterek az ismertté válást segítik az érdekképviselőknek. Kreatív bemutatkozást, hirdetést, rövid összefoglalót tartalmaz a jogokról, kötelezettségekről, a megvalósítandó feladatokról, az együttgondolkodás és cselekvés lehetőségeiről. A poszterek segítik, hogy a diákképviselőket jobban megtalálják, megismerjék őket, és tudják, mikor lehet velük konzultálni ötleteikről.

A tanulóképviselek bizonyos időközönként fogadóórát tartanak. Ezek helye a klub, a stúdió, az ebédlő, a folyosó, a könyvtár, ahol sok gyerek tartózkodik.

A Bebeszélési Tanács munkáját kiegészítik a tanulói tanácsok, amelyek osztályokat vagy egy-egy tanulói réteget képviselnek. A kettő kiegészíti egymást, döntéselőkészítő szerepe van a tanulói tanácsnak. Fontos a pontos információcsere és -áramlás a tanulók között, amelyben közreműködnek az osztályfőnökök. Az osztályfőnökök konzultálnak a tanulókkal az őket érdeklő kérdésekről, információkat kérnek az iskola ügyeiről, így koordináló szerepet töltenek be, de tanácsadók, szervezők és segítők is. Véleményeket, tapasztalatokat gyűjtenek az iskoláról, előkészítenek kérdéseket, felméréseket végeznek. Javaslatokat adnak a Bebeszélési Tanácsnak a napirendre, a vezetőknek a vezetési módszerekhez, lehetőséget teremtenek a számadáshoz a megoldott problémákról. Ötletládába gyűjtik a tanulók javaslatait az egyes szituációk alternatív megoldásához.

Az intézmények tiszteletben tartják a gyerekek emberi méltóságát. Érdemes a holland tapasztalatokon elgondolkodni és pedagógiai munkánkban hasznosítani.



Tisztelt Előfizetőinkhez!

Mindenképpen bízunk abban, hogy továbbra is töretlen támogatói, előfizetői maradnak lapunknak. Ennek reményében kérjük tisztelettel minden kedves Előfizetőnket, hogy az *1997. évi előfizetési díjat, amely változatlanul 200 forint, az alábbi számlára befizetni szíveskedjék*: OTP körzeti fiókja, Szeged, Aradi vértanúk tere, 289-98008-666. sz., jóváírandó a Módszertani Közlemények 393. sz. számlájára. Köszönjük.

Az is hálás köszönettel vennénk Iskolaigazgatóinktól, Tanárkollégáinktól, Munkatársainktól és kedves Olvasóinktól, *ha újabb előfizetőket is toboroznának*. Ez folyóiratunk folyamatos megjelenése, életben maradása szempontjából rendkívül fontos lenne! Minden ebbéli fáradozásukat előre is köszöni a

*MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK SZERKESZTŐSÉGE
ÉS KIADÓHIVATALA*

TAKÁCS GÁBOR

Gelléri Andor Endre Általános Iskola

Budapest

Folytonos mennyiségek szakaszolásával kapcsolatos matematikai problémák

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

A mérés az a tevékenység, amelynek során valamely mennyiség mérőszámát a mértékegységgel való (közvetlen vagy közvetett) összehasonlítás útján meghatározzuk. A mérőszám az a szám, amely megadja, hogy a szóban forgó mennyiség hányszorosa a mértékegységnek. A mértékegység a méréshez egységül választott mennyiség.

Minden mérésnél a mérendő mennyiséget azonos fajtájú mennyiséggel hasonlítjuk össze. A hosszúságot hosszúsággal, a területet területtel, a térfogatot térfogattal, a tömeget tömeggel, az időtartamot időtartammal, a szöveget szöveggel mérjük. Hogy éppen mekkorával? Az a mértékegység választásától függ. Mértékegységül kisebb egységet választva, a mérés eredménye jobban megközelíti a mérendő mennyiség tényleges adatát, mint a nagyobb egység esetén. Viszont, ha a mértékegység kisebb, akkor a mérés elvégzése több gonddal jár. A méréssel kapott eredmény a valódi mértéknek csak közelítő értéke. Nem mindegy, hogy milyen mértékegységet választunk, milyen mérőeszközt használunk. A mérés eredménye sosem lehet tökéletesen pontos. A mérés pontosságának mindig van a mérési eredmény felhasználása szempontjából egy optimális határa.

A mindennapi élet problémáit tekintve a mennyiségek folytonosan változnak, egy-egy konkrétan meghatározott részüket mindig csak a mérési pontosságnak megfelelő hibahatáron belül lehet kijelölni, tökéletesen pontosan sohasem. A legfontosabb alapmennyiségeket (ezek valamennyi mértékegységrendszernek alapmennyiségei) tekintve a hosszúság és az idő folytonos volta nemcsak gyakorlati szinten, hanem elméletileg is vitathatatlan. A tér és az idő is homogén. A tér homogén volta azt jelenti, hogy nincsenek a térnek kitüntetett pontjai, a koordinátarendszer origója eltolható, az eltolással szemben a fizikai törvények invariánsak. Az idő homogén volta pedig azt jelenti, hogy az időszámítást bármikor kezddhetjük, a fizikai törvények a kezdeti időpont önkényes választásával szemben invariánsak. Természetesen az egyes eseményeket a kezdeti időpont bármely választása esetén ugyanolyan időtartamok választják el egymástól.

A diszkrét pontokkal szakaszolt folytonos mennyiségekkel kapcsolatos matematikai problémák vizsgálata, megoldása a tanulók problémamegoldó képességének fejlesztéséhez eredményesen használható. Alsó tagozaton egymást követő egyenlő távolságok, időtartamok vizsgálatának gyakorlatias esetei, illetve néhány olyan komolyabb probléma kerülhet szóba, amikor a szakaszolás nem egyenletes.

A gyakorló pedagógus szemszögéből nézve az általános fejtegetéseknél használhatóbbnak tartom a konkrét alkalmazások ismertetését. A következőkben ezt teszem.

Az egyik csoportba azok a feladatok tartoznak, amelyekben a hosszúság egyenlő szakaszokra történő osztása fordul elő. Ezeknek a feladatoknak az a lényege, hogy a szakaszok száma eggyel ke-

vesebb az osztópontok számánál, ha az eredeti távolság végpontjait nem számítjuk, illetve eggyel több, ha a két végpont is figyelembe veendő a feladat megfogalmazása szerint.

- A/1 Hány pillére van a Hortobágy folyón található „kilenclikű” hídnak?
- A/2 Egy szelet csokoládés rolád 2 cm vastag. Milyen hosszú volt a tortatekercs, ha 14 szeletre vágták?
Hány vágásra volt szükség a tortatekercs felszeleteléséhez?
Az utolsó vágáskor két szelet keletkezik. Tizennégy szelethez tizenhárom vágással jutunk.
- A/3 Az út menti fák szabályosan, 12 méterenként vannak ültetve.
Milyen hosszú a 47 fából álló fasor?
Negyvenhét fából álló fasornál negyvenhat térköz található.
- A/4 A függönytartón 25 gyűrű van. 480 cm széles függöny felcsiptetésekor két-két csipesz között mekkora távolságot célszerű tartani?
A függöny két szélére is kerül egy-egy csipesz, ezért 24 egyenlő távolságra célszerű osztani a függöny szélességét.
- A/5 Egy 12500 méteres távolságon telefonpóznákat állítottak fel. Két-két oszlop távolsága 25 méter. Hány oszlopot kellett a helyszínre szállítani?
A szükséges telefonpóznák száma függ attól, hogy a megadott távolság végpontjaiba is állítunk-e oszlopot. Ezt a tényt kisebb távközzel, kevesebb oszloppal (pl. kerítésépítés, utak mellett felállított hófogó palánkok stb.) célszerű szemléltetnünk. Matematikai tartalma szerint a probléma az időpontok és az időtartamok kapcsolatának felel meg. Gondoljunk arra, hogy egy négynapos kiránduláshoz általában három éjszakára szoktunk szállást szervezni. A kirándulás megkezdése előtt és a negyedik nap éjszaka otthon alszunk, azaz már meglévő hálózathoz csatlakozunk.

A másik csoportba azok a feladatok tartoznak, amelyekben az egymást követő időtartamok és kezdetüket, valamint végüket megadó időpontok kapcsolatának vizsgálatára, e kapcsolatok felismerésére van szükség.

- B/1 Keddtől péntekig vagy péntektől keddig telik el több idő?
Időpontok és időtartamok (napok, valamint a két összehasonlítandó időtartam) szerepelnek a feladatban. Nyilván kedd és péntek között két napnyi (szerda, csütörtök) időtartam, míg péntek és kedd között három napnyi (szombat, vasárnap, hétfő) időtartam telik el.
- B/2 Hány nap van karácsony és szilveszter között?
Hány nap van szilveszter és karácsony között?
*Karácsony és szilveszter között: december 26-tól december 30-ig számolandók a napok, azaz $(30-26)+1=5$ nap van.
Szilveszter és karácsony között január 1-től december 24-ig számolandók a napok, azaz 358 (illetve szökőévben 359) nap van. Ez egyrészt számolható a decemberi napok, a másik hat 31 napos hónap, a négy 30 napos hónap és február napjainak összegéeként: $24+6\cdot 31+4\cdot 30+28=358$.
Másképp a feladat első részének eredményét felhasználva, az év napjainak számából azt és a két határnapot (december 25 és 31) kivonva is a jó eredményt kapjuk: $365-(5+2)=358$.*
- B/3 Miklósék 12 éjszakát töltöttek a kempingben. Július 8-án kedden indultak haza. Melyik nap érkeztek Miklósék a kempingbe? A hét melyik napja volt ekkor?
- B/4 András szerdán nem jött iskolába, mert reggel rosszul lett, szülei elvitték a kórházba, ahol megfigyelésre ott tartották. Márta hétfőn látogatta meg. Másnap pedig már haza is engedték. Hány éjszakát töltött András a kórházban?

- B/5 Egy betegnek az orvos olyan gyógyszert írt fel, amelyből félóránként kell bevennie egy darabot. Mennyi idő alatt fogyott el öt tablettát?
Előzetes tapasztalatok hiányában a gyerekek, sőt még a felnőttek többsége is, kapásból két és fél óra mellett teszi le a voksát. Mivel itt az időtartam szakaszolásáról van szó, az időpontok száma eggyel több, mint az időtartamoké. A helyes időtartam meghatározásának magyarázata nagyon szemléletes. Tegyük fel, hogy az első gyógyszert 8⁰⁰-kor vette be a beteg, akkor a másodikat 8³⁰-kor, a harmadikat 9⁰⁰-kor, a negyediket 9³⁰-kor, az ötödiket 10⁰⁰-kor. Tíz óra és nyolc óra között csak kétórányi az időtartam.
- B/6 A komp 45 percenként közlekedik. Tibor a negyedik, Tímea a kilencedik járáttal kelt át a Dunán. Hány perc telt el közben?
- B/7 A céllövőversenyen egy-egy sorozatban úgy kell leadni hat-hat lövést, hogy az első és az utolsó között legfeljebb 30 másodperc telhet el. Mennyi idő telik el két lövés között, ha a versenyző kihasználja a teljes 30 másodpercet, és egyenletesen löv?
Mivel a versenyző egyenletesen löv, a 30 másodperc időtartamot egyenlő részekre kell osztani. Hat lövés öt részre osztja a felhasználható időtartamot, ezért egy-egy lövés között $(30:5) = 6$ másodperc telhet el.
- B/8 Egy falióra négy másodperc alatt üti el az öt órát.
 Mennyi idő alatt üti el a falióra
 – a kilenc órát,
 – a tizenegy órát?
*Az ütések között eggyel kevesebb időköz van, mint az ütések száma.
 $5 - 1 = 4$, azaz 5 ütés 4 időközzel 4 másodpercig tart.
 $9 - 1 = 8$, azaz 9 ütés 8 időközzel 8 másodpercig tart.
 $11 - 1 = 10$, azaz 11 ütés 10 időközzel 10 másodpercig tart.*
- B/9 Legalább hány tanulónak kell egy osztályba járnia, hogy biztosan legyen közöttük két olyan, akiknek a hónap ugyanannyiadik napjára esik a születésnapjuk?
 Például: február 18-ra,
 május 18-ra,
 szeptember 18-ra.
A leghosszabb hónapban 31 nap van, ezért a harminckettedik tanuló születésnapjának dátuma már csak a hónap ugyanannyiadik napjára eshet, amelyiken egyik osztálytársa született. Ez nyilván akkor igaz, ha a másik 31 tanuló mindegyikének születési dátuma a hónap különböző napjaira esik. Egyébként pedig már előbb lenne két (vagy több) ilyen tanuló.
- B/10 Legalább hány gyerek tartja azonos napon a születésnapját valamelyik iskolatársával abban az iskolában, amelynek 666 tanulója van?
 Gondolj arra is, hogy Elmés Elemér személyi száma: 1 840229 0235!
Nyilván szöködőben, február 29-én született gyerekek is járhatnak az iskolába (lásd Elmés Elemér személyi száma). Ezért legfeljebb 366 személy születési adataiban lehet a hónap vagy a nap különböző. Így az iskola $666 - 366 = 300$ tanulója tartja a 366 társa valamelyikével (esetleg mind a 300 ugyanazzal) azonos napon a születésnapját, tehát legalább 301 tanuló.
- B/11 Ma Medárd napján éjfélkor esett az eső. Akkor 72 óra múlva a következő események közül melyik valószínű, de nem biztos, melyik lehetetlen, melyik biztos?
 A) Esik az eső. B) Felhős az égbolt. C) Süt a nap.
Nem gondolhatunk komolyan arra, hogy „ha Medárd napján esik, akkor negyven napig esik az eső”. Egy biztos: a nap nem fog sütni, mert 72 óra, (vagyis 3 nap) múlva megint éppen éjfél lesz, akkor viszont nem süt a nap (hacsak nem vagyunk a sarkkörön túl, a sarki nappal idején).

A *harmadik csoportba* azok a feladatok tartoznak, amelyekben a folytonos mennyiséget szakaszoló diszkrét pontok időben vagy térben nem egyenletesen helyezkednek el. Az ilyen feladatok megoldásának kulcsa a szakaszolás szabályának a feladat feltételeivel összhangban történő alkalmas átfogalmazásában rejlik. Az ilyen típusú feladatok megoldása már átlagon felüli problémamegoldó készséget igényel.

- C/1 Egy baktériumfajta öt perc alatt megduplázza önmagát. Reggel nyolckor ilyen baktériumokat raktunk egy fiolába, amely éppen délre lett tele. Mikor volt negyedig a fiola?
*Délben: tele van a fiola.
Öt perccel korábban, 11 óra 55 perckor: félig van a fiola.
Öt perccel korábban, 11 óra 50 perckor: felének a feléig, azaz negyedéig van a fiola.*
- C/2 A tavirózsa egy tavon minden nap a másfélszeresére nő. A kilencedik napon ellepi a tó teljes felületét. Hányadik napon nővi be a tó felszínének négykilencedik részét?
- C/3 Egy alföldi falu postása munkanapokon mindig ugyanakkor indul az autóbusz-megállóhoz a küldeményekért. A busszal egyidőben szokott odaérni, s rögtön indul vissza a postaszákkal. Egy alkalommal az autóbusz korábban érkezett, ezért a posta felé tartó egyik utas szívességből magával vitte a postaszákokat. Az utas és a postás az autóbusz érkezése után 4 perccel találkozott. A postás átvette a küldeményeket, azonnal visszafordult, így a szokáshoz képest 10 perccel előbb érkezett a postára. Hány perccel érkezett korábban ezen a napon az autóbusz a szokásosnál?
Alföldi faluról lévén szó, feltehetjük, hogy az út a posta és az autóbusz-megálló között vízszintes, és a megtételéhez szükséges időtartam független az iránytól (posta - megálló, illetve megálló - posta). Tegyük fel, hogy a Petőfi-szobor előtt találkozott a küldeményt cipelő utas és a postás. Nyilván azért érkezett 10 perccel előbb vissza a postás a szokásosnál, mert a Petőfi-szobor és az autóbusz-megálló közötti utat sem oda, sem vissza nem kellett megtennie. Ezért amikor a Petőfi-szobornál van a postás, akkor az autóbusz szokásos érkezési időpontjáig még 5 perc van hátra. Tehát, ha pont akkor érkezett volna az autóbusz, akkor 5 perccel jött volna korábban. De már 4 perccel korábban megérkezett, hiszen ennyi ideig hozta az utas a küldeményt. Ezek szerint az autóbusz 9 perccel érkezett korábban a szokásosnál. Felmerülhet a kérdés, hogy az autóbusz-megálló és a Petőfi-szobor közötti út megtételéhez miért van különböző időtartamra szüksége a postásnak (5 perc) és az utasnak (4 perc). Erre vonatkozóan a feladat szövege korrekt, nincs is okunk ezt feltételezni. Gondoljunk például arra, hogy az utas siet haza a családjához, míg a postás munkaidőben gyalogol.

DR. H. TÓTH ISTVÁN
Tanítóképző Főiskola
Kecskemét

A kiejtéstanítás gyakorlatának alapozása

BESZÉDRITMUS- ÉS IDŐTARTAM-GYAKORLATOK

A légzéstechnikai és az artikulációs gyakorlatok megismerése, illetőleg megismertetése, továbbá a mindennapi gyakorlatban történő realizálása igen sok feladatot, kompenzációs tennivalót jelent a tanító számára (is).

A most bemutatásra kerülő kiejtéstanítási problémák összefüggenek egymással, ezért is történik egyszerre a felvezetésük. Gondoljuk végig: a *beszédrítmus* kérdése *s az időtartam-gyakorlatok* ügye valóban *szervesen kapcsolódó anyanyelv-pedagógiai feladatok*at jelentenek a mindennapok során.

A BESZÉDRITMUS – GYAKORLATOK

Ismérvek – Háttérinformációk

Normakövető beszédünk ritmusára a *rövid és a hosszú szótagok* megkülönböztetése a jellemző. Ennek alapja a beszédhangok időtartama.

Rövid a szótag akkor,

ha rövid a szótagban levő magánhangzó, pl.: le, pici, tavasz stb. Jele: o

Hosszú a szótag akkor,

a) ha hosszú a szótagban levő magánhangzó, pl.: ősz, mér, hálás, stb.;

b) ha a szótagban levő rövid magánhangzót kettő vagy több, illetőleg hosszú mássalhangzó követi, pl.: vett, tartsák, meggy stb.

Jele: —

A rövid és a hosszú szótagok szabályos vagy éppen szabálytalan váltakozása adja beszédünk ritmusát.

Ha valaki minden szótagot egyformán lassan, elnyújtva ejt ki, akkor a beszéde vontatottá válik, (lepegés). Akkor pedig, ha valaki egyformán röviden ejti a magán- és a mássalhangzókat, pattogóvá válik a beszéde. *A pattogás és a lepegés a beszédrítmus hibája.*

Módszerek – Javaslatok

A ritmushibák megelőzése, illetőleg javítása érdekében egymásra épülő ritmusgyakorlatokat végeztessünk. A ritmusgyakorlatok *rendszeres* végzetésével a normakövető ritmosos beszédet alakíthatjuk ki.

Az *egyszerű ritmusgyakorlatok* példaanyagát külön rövid, majd külön hosszú szótagok, azután szósorok köréből válogassuk, például így:

Mondjátok hangosan ezeket a szótagokat!

ma – ha – le – hat – kap – van

be – ne – se – nem – vet – szed

te – mi – ki – mit – süt – visz

rá – lé – ró – vár – jár – méz

tó – kő – tá – hív – szív – szél

mé – tű – tí – híz – sűg – fűt

Cini–cini muzsika,

Táncol a kis Zsuzsika.

Höcc, höcc, katona,

Kinek deres a lova?

– A rövid magánhangzókat valóban röviden szabad ejteni, a hosszúakat pedig tényleg hosszán ejtsék a gyerekek.

– Különböző mozgásokkal, tapssal, kopogással is összekapcsolhatjuk ezt, a tempóváltást is gyakoroltató feladatot.

– A ritmusgyakorlatokat hosszabb szavak, szósorok, szintagmák utánmondásával, továbbá olvasztással is végeztethetjük.

Könnyen elsajátítják a gyerekek a ritmusjeleket o, —, így nemcsak mi rajzolhatjuk a szótagok alá, tanítványainktól is megkövetelhetjük a jelölést, továbbá a jeleknek megfelelő olvastatást. Ezt a tevékenységet erősíthetjük tapsoltatással.

Kék mezőben szép arany nyáj legelész,

Körülötte aranycsobán heverész.

Mi az? /a csillagok és a hold)

☞ Attila, !

Karmoljon meg a cica!

Piri, Piri, Piroška

Hússal szalad a boltba.

ss ltb

billag – ballag

éjjel – nappal

dínom – dánom

térül – fordul

– Ne feledkezzünk el a beszédlézés és az artikuláció gyakoroltatásáról sem!

– Éreztesdük a hosszú mássalhangzók kanyargó dallamának áradását. Tovaáradó erejüket mondatba építéssel erősíthetjük.

kivágta a rezet
szakasztott az apja
madárlátta kenyér
kitették a szűrét

Az összetett ritmusgyakorlatokkal a kiejtési nehézségeket tudjuk kezelni. A ritmus helyes megállapítását, az időtartamnak megfelelő beszédhangképzést, a torlódó magán- és más-salhangzók helyes artikulálását fejleszthetjük. Készítsünk vagy felsőbb osztályba készíttessünk a gyerekekkel ritmusképletet, s ennek segítségével mondják, illetőleg olvassák a példákat:

Tapsoljátok ki ezeket a neveket!

ti-tá	I-rén
ti-tá-ti	I-rén-ke
tá-tá	Lász-ló
ti-ti	La-ci

Lépkedjete a következő nevekre!

3 kicsi lépéssel:	Pe-ti-ke
	Ma-ri-ka
1 rövid+1 hosszú lépéssel:	Mi-hály
	Te-réz

Hogyan lépdeljünk ezekre a nevekre?

Levente, Emőke, Tamás, Ibolya, István, Katalin, Boglárka

A szöveges ritmusgyakorlatok sorába beiktathatjuk a korábbi tréningeket is, például így:

Ritmizáljuk ezeket a szövegeket:

- a ritmusképletnek,
- a szótagjeleknek megfelelően!
Középhangerővel olvassatok!
Ügyeljetek

- a pontos artikulációra;
- az időtartam megtartására!

tá-ti-tá-tá
tá-ti-tá-ti-tá
tá-ti-ti-tá-ti-tá-ti

Ess, eső ess,
Holnap estig ess.

Szomjas a föld, itasd meg!

Esőt, Uram, esőt!

A szegény embernek

Jó pihenő időt!

☞ Aki Szent Mihály-nap után gatyába öltözik,

☞ attól nem kell tanácsot kérni.



A farsangi bálterembe készítségünk keresztül-kasul kifeszíthető láncdíszeket. ☞ ☞ ☞ Fűzzük fel hosszú, erős madzagra bogyókat, termésceket, ☞ ☞ közbe-közbe tegyünk csillag alakú szalma- vagy gyékénydísz, szalagokat!

- A ritmusérzék hatékony fejlesztői ezek a gyakorlatok, ugyanis a beszéd mellett a taps és a lábmozgás is segíti a helyes időtartam kialakítását és/vagy megtartását.

- Legyen gondunk arra is, hogy a vers mellett a próza szintén kapjon szerepet a ritmusgyakorlatokban, amelyek természetesen a beszédtempót váltakoztató tevékenységek végzetésére is alkalmasak.

- A szempontokat a begyakorlottságnak, a készségnek megfelelően adjuk.

- Érvényesítsük a fokozatosság elvét az utasítások megszóvezéskor!

- Az esőkérő mondák pontos, az időtartamnak megfelelő ejtése lehet a fő szempont. Közben járással, tappsal (dobogással) is fejleszthetjük a ritmusérzékét.

- A helyes beszédlejtés, az artikuláció és az időtartam gyakoroltatása egészítheti ki ezt a ritmusfejlesztő tréninget, aminek szöveganyaga próza.

Követelmények – Normaalkalmazása

A betűismertetéstől kezd/hetjük a ritmusgyakorlatok végeztetését. Először rövid, majd hosszabb szavakból szerkesztünk példaanyagot. Legyen kiemelt szempontunk a fokozatosság, tehát: szótagok, szavak, szintagmák stb. ritmizált utánmondását, olvastatását végeztessük. A pattogva beszélők a hosszú szótagok ejtésével gyakoroljanak, a lepeggők pedig a rövid szótagok érzékeltetésével.

Versek ritmizált olvastatását készítsük elő azzal, hogy a ritmusképletet, majd a ritmusjelölést maguk a gyerekek végezzék el.

Prózaszöveget is olvastassunk ritmizálva.

Figyeltsük meg a szövegek ritmusát, hiszen a ritmus átütő ereje, lüktetése felfokozottan képes érzékeltetni a hangulatot.

Rendszeresen olvastassunk, mondassunk különböző sebességfokozatokkal (lassú; élénk; pergő) verseket, verses szövegeket. A tempófokozással ne veszélyeztessük a tiszta, normakövető artikulációt.

Követeljük meg a gyerekektől, hogy versmondás alkalmával ne ritmizáljanak, ellenkező esetben veszélyeztetik a hangsúlyok értelem- és érzelmetükröző szerepét.

AZ IDŐTARTAM-GYAKORLATOK

Ismérvek – Háttérinformációk

A hasonló hangzású szavak, kifejezések értelem- és jelentéstükröztetése elképzelhetetlen a beszédhangok helyes időtartamának érzékeltetése nélkül. A magán- és a mássalhangzók rövidségének, illetőleg hosszúságának tudatos megkülönböztetésére tanítjuk meg növendékeinket – annál is inkább –, mivel ezzel a jó helyesírást, valamint az értő verstolmácsolást is alapozzuk.

Az időtartam-gyakorlatokat – elgondolásunk, szemléletünk értelmében – valamennyi tanórán végeztetnünk kell, különös tekintettel a köznyelvi norma megtartására attól függetlenül, hogy a táji kiejtésben milyen variánsok fordulnak még elő.

Módszerek – Javaslatok

Az egyszerű időtartam-gyakorlatok tervezésére, végeztetésére így készülhetünk:

Hasonló hangzású szavakat találunk a táblán.

Olvassátok el ezeket! – néma olvasás

Olvassátok fel őket! – hangos olvasás

– az időtartam-érzékelés fejlesztése

Ejtsétek pontosan

– a rövid és

– a hosszú hangokat!

kar – kár tol – toll

öt – öt hal – hall

kar – kór emberel – emberrel

fiuk – fiúk fejel – fejjel

– Az időtartam-gyakorlatokat osztálykeretben, frontális szervezésben is végezhetjük.

Olvassátok fel ezeket a szavakat!

Ejtsétek pontosan a kiemelt betűknek megfelelő hangokat!

a-á: aloom, áloom, hájas, hájas, banán, csáklya

e-é-i-i: egér, ígér, hírek, sima, hirdetés

r-l: kora, korra, fülel, füllel, törre, törre, szelő, szellő

– Értelmezzük mindig a példaanyagba került ritkán előforduló, archaikus stb. kifejezéseket!

– A beszédtempó változtatásához is hozzájárulhatnak ezekkel a példákkal.

Az összetett időtartam-gyakorlatok előkészítésekor legyünk tekintettel a beszéd komplex jellegére, ezért az artikulációt és a beszédritmust is szempontul választhatjuk, például így:

Ejtsétek pontosan a rövid és a hosszú hangokat!

Ügyeljete

- a beszédleghzésre (Egy levegövétellel mondjuk a példákat!);
- a szájmozgásra (Erőteljes szájmozgással ejtsük a szavakat!);
- a hangkapcsolatokra! (Legyetek tekintettel a beszédben található magán-, illetve mássalhangzókra!)



barátja – bátraknál
dalárda – dámvadát
kabátja – járatják



biggyeszt – rogyant
bosszant – szisszentett
fröccsen – reccsen
garázssal – darázssal

- A hangadással összefüggő gyakorlat a helyes időtartam-kialakítást s a helyesírást is fejleszti.



bánja – bánnya – banya
adjon – aggyon – agyon
éljen – éjjen – éjen

- Az ajkak erőteljes igénybevételével fokozhatjuk a gyakorlat hatékonyságát.
- A szóvégi konzonánsok redukált ejtésére több gyerek hajlamos, ezért (néha!) a szóvég nyomatékolását kell kérnünk tőlük.

A *szöveges időtartam-gyakorlatok* szöveganyagának kiválasztását elsősorban a gyermekek hibás hangképzése és gyakran előforduló időtartam-tévesztése indokolja.

Jobbik eszed vedd elő,
Csal a gyertyaszszentelő!
Vigyázz, az ég ha ragyog,
Mert jönnek még nagy fagyok!

Az aláhúzással kiemelt adatok is igazolják, hogy nemcsak egyszerű időtartamgyakorlatot jelentenek ezek az időjárásjelölők.

Jöjj fel, hold,
Fényes hold,
Legyen búza bőven,
Jó bor a pincében,
Csengő pénz a zsebemben,
Jöjj fel, hold.

- A holdhívogatóval, pl.: időtartam-megtartást, artikulációfejlesztést, sőt szövegértelmezést (szókincsbővítést) is végezhetünk.

Követelmények – Normaalkalmazás

A magánhangzók és a mássalhangzók időtartamának a pontos ejtésére állandóan hívjuk fel a gyermekek figyelmét, normasértő hangképzésüket rendszeresen és következetesen javítsuk.

Célszerű az időtartam-gyakorlatokat más gyakorlatfajtákkal (pl.: légző, artikulációs stb.) összekapcsolni.

Azokat a szavakat, amelyek a köznyelvben általában helytelenül hangoztatunk, megkülönböztetett figyelemmel kell – helyesen! – gyakorolnunk egyrészt a választékos, művelt, kiejtésre (órákor, utána, bakancs), másrészt a helyesírássra (egyik, kísebb, lesz), szövegtolmácsolásra tekintettel.

A beszédhangok időtartamát sértő nyelvi mintát legtöbbször otthonról hozzák tanítványaink, ezért nagy tapintattal szabad végeznünk ezt a beszédkorrekciós munkát, például a spontán beszédben vagy a félreproduktív szövegek mondatásakor.

IRODALOMJEGYZÉK

1. Dr. H. Tóth István: *Megújul-e kiejtéstanításunk?* Módszertani Közlemények, 1995.5.:216–221., Szeged
2. Dr. H. Tóth István: *A kiejtéstanítás pedagógiája.* In: Kernya Róza (főszerk.): *Az anyanyelvi nevelés módszerei.* Csokonai Vitéz Mihály Tanfőképző Főiskola és Móra Ferenc Könyvkiadó Rt., Kaposvár 1995.

Ünnepi műsor október 23-ára

Tudom, hogy nagyon nehéz összeállítani egy-egy iskolai műsort. Magam is az évek hosszú során sokat küzdöttem ezzel a sokrétű felkészülést igénylő feladattal. Az iskolában eltöltött harminc év alatt többször is kaptam lehetőséget, hogy nevelési elképzeléseimet megvalósítsam. Fontosnak tartottam mindig, hogy az iskolai ünnepélyek felemelő hangulatával varázsoljam el kollégáimat és diákjaimat. Örömmel bívárokodok ezért az irodalomban. Ebben az évben ezt az október 23-i műsört sikerült összeállítanom, amelyet most a segítségnyújtás szándékával szívesen adok közre.

Közös éneklés: Himnusz

Narrátor (magyobb gyerek vagy tanár):

Megemlékezésre gyűltünk itt össze, kicsik és nagyok. Szűk családi körben számon tartjuk, kit, miért mikor köszönhetünk, ünnepelhetünk. Így van ez nagy családjaink, hazánk életében is.

Ebben az évben, ez a mostani október 23-a lehetőséget ad arra, hogy megálljunk egy pillanatra, és visszapörgessük az idő kerekét. De ne csak a negyven évvel ezelőtti eseményeket idézzük fel, hanem jóval távolabbra tekintsünk, mikor őseink ezt a területet, a hegyekkel körülzárt, folyókkal szabdaltn rónaságot szemelték ki maguknak s utódaiknak.

896 – 1956 – 1996... 1100 év. Így kimondva milyen egyszerűnek tűnik, de mennyi minden belefér...!

896. Honfoglalásunk éve.

Közösen a szereplők:

Itt küzdtenek honért a hős

Árpádnak hadai,

itt törtek össze rabigát

Hunyadnak karjai.

Szabadság! itten hordozák

véres zászlóidat,

S elhulltanak legjobbjaink

a hosszú harc alatt.

Narrátor:

Voltak néptünk életének dicső korszakai, felemelő pillanatai, de voltak vészterhes, megpróbáltatásokkal teli évei is.

Közösen a szereplők:

És annyi balszerencse közt,

oly sok vizzály után,

megfogyva bár, de törve nem,

él nemzet e hazán.

Narrátor:

E század, a XX., néptünkre, mint a többi népre is, sok megpróbáltatást rótt. Két világháború: szenvedés, halál, az országhatárok hatalmi érdekek szerinti megváltoztatása.

1945-ben egy megnyomorodott nép – hat háborús év borzalma után – hittel, bizakodással tekintett a jövőbe, s látott hozzá a romok eltakarításához, az ország újjáépítéséhez. Éhesen, rongyosan, fáva és hajléktalanul kiáltotta: Felszabadultunk! Felszabadultunk szovjet segítséggel, ezért azonban keményen meg kellett fizetnünk. A segítségnyújtás álarca mögött ott lapult a zsarnokság. Testet nyomorító, lelket bénító, megalkuvásra kényszerítő idő következett.

Első szereplő

Hol zsarnokság van,

ott zsarnokság van,

nemcsak a puskacsőben

nemcsak a börtönökben,

.....

ott zsarnokság van
az óvodákban,
az apai tanácsban,
az anya mosolyában,
abban ahogy a gyermek
idegennek felelget;

tányérban és pohárban,
az ott van az orrban, szájban
hidegben és homályban,
szabadban és szobában ...
.....

Narrátor:

A 40-es évek végén, az 50-es évek elején mindent szovjet mintára tettünk. Erre már készen állt egy erre kiképzett, megalkuvásra, árulásra kész vezetői gárda. A túlzott iparosítás, a mezőgazdaság visszaszorítása, a torz gazdaságpolitika az országot lehetetlen helyzetbe hozta. Akik szót mertek emelni ellene, azokat deportálták, bebörtönözték. Saját elvtársaikat sem kímélték! Törvénysértések, koncepciós perek ideje volt ez.

Közösen a szereplők:

Bújt az üldözött s felé
Kard nyúlt barlangjában,
Szerte nézett, s nem lelé
Honját a hazában.

Narrátor:

Ezek az előzmények érlelték meg az elégedetlenséget, lobbantották lángra 1956 történéseit.

Második szereplő:

Dönts el magyar, mondd ki a szót!
Itt visszalépni nem lehet!
Az ifjúság acél – szíve
a forróságtól megreped! –
Dönts el magyar, dönts el diák,
és fonjuk lánczá a kezünk!
Dönts el, ki élsz itt e honban
velünk jössz-e? Vagy ellenünk?

Harmadik szereplő:

Ébredj, magyar! Ma aludni
gyalázat! Vakondok-szerep!
Jöjj el közénk égő szívvel
s emeld fel büszkén a fejed!
Birka-fejjel gyávák járnak!
Napra-néző a mi szemünk!
Ne várj tovább! Ma határozz!
Velünk jössz-e? Vagy ellenünk?

Negyedik szereplő:

Felgyújtottuk szíveinket,
szemünkben villámfény lobog,
hozzátok szólunk fásult falvak,
ébredő magyar városok!

Mi lettünk ma a vérkeringés,
új indulókat ver szfvünk.
Tudni akarjuk, még ma!
Tudni! Ki van velünk és ellenünk?

Ötödik szereplő:

Utódai a mártíroknak –
mi döntünk el a holnapunk!
Bitófák nőnek virágok közt,
ha nem mcrünk, ha hallgatunk! –
Kiégetik a lelkeinket,
férges marják az életünk!
Holnap késő már! Ma kiáltson:
Ki van velünk és ellenünk!

Narrátor:

1956. október 23-a kedd volt, verőfényes, kora őszi nap. Délután tízezernyi budapesti egyetemista indult el a Petőfi-szoborhoz. A fiatalok az úttesten meneteltek, széles sorokban, egymásba karolva. A Duna-parti kis téren moccani sem lehetett. Egy színész elszavalta a Nemzeti dal-t. A tömeg átvette a ref-rént!

Közösen a szereplők:

A magyarok Istenére esküszünk,
Esküszünk, hogy rabok tovább nem leszünk!

Narrátor:

A város több pontján, szinte egyszerre indult el a tüntetők több csoportja Kossuth- nótákat énekelve...

Közösen a szereplők énekelve:

*Ha még egyszer azt üzeni,
Mindnyájunknak el kell menni...
Éljen a magyar szabadság,
Éljen a haza!*

Narrátor:

Jelszavakat kiabáltak:

Egy fiú: Meguntuk már a sok hibát, új gazdaságpolitikát!
Egy lány: Aki magyar, velünk tart!

Hatodik szereplő:

Megint beszélünk, csak beszélünk,
A nyelv mozog s a kéz pihen;
Az akarják, hogy Magyarország
Inkább kofa, mint hős legyen.

Föl, föl, hazám, előre gyorsan,
Megállni félúton kívánsz?
Csupán meg van tágtva rajtad,
De nincs eltörve még a lánc!

Narrátor:

A tömeg egyre nőtt, dagadt, mint az áradat.

Hetedik szereplő:

Felkelt a nép, hiába volt bitófa,
kegyetlen kínzás, börtön és halál.
Feltámadt ő, a holt – ki tíz év óta
sírban feküdt – ma újra talpon áll.

S mily óriási!
Kezével szobrokat dönt
és szőttépi a rabság címerét.
Ő, aki eddig szolga volt e földön,
Parancsol, ítél, arca fényben ég.

Az, aki látta egykor megalázva
vonulni sorban, utcán birkamód
– Nem ismer rá, hogy láncait lerázta
S kiált „Rabok legyünk, vagy szabadok”.

Ki nem érte, hanem belőle élt.
Riadtan nézi, hogy hatalmas ökle
Hová zuhan, bilincseit zúzni szét.
– Nem ismer rá, az sem ki megkötözte,

Dicsőség néked Ifjúság és hála,
hogy itt e földön, ahol életunt –
ki nem szabad és inkább dől halálba
– már nem kell többé szégyelnünk magunk.

Mondják, a Himnuszt énekelték
úgy indultak a puskatűznek.
S a könnygáz, meg a tüzzel telt ég
nem riasztotta vissza őket.

Csorgott a könnyük, talán sírtak.
Csorgott a vérük, belehaltak;
Diákok voltak, s ők csinálták
a Dicsőséges Forradalmat!

Narrátor:

Gerő Ernő a diákokat a nép ellenségének bélyegezte. Az Államvédelmi Hatóság a tömegbe lőtt, az ország vezetői behívták a szovjet tankokat. Ezek az akciók csak erősítették a forradalom eltökéltségét!

Nyolcadik szereplő:

Üdv néked Ifjúság! Üdvözlégy magyar nép,
ki lángban és vérben születél meg újra
három vad éjszakán vad ágyúörgésben!
Melyik nép írta fel mostanában nevé
így, hogy aranyt adott kezébe isten ujjá?
S mely nép beszélt így önmaga nevében,
mint angyal, mikor a harsonáját fújja?
Bús igájának fájára írja hát,
s mint annyiszor a megsárgult ezer évben
vérrel és vassal tanítja zsarnokát.

Narrátor:

Mily nagy volt a lelkesedés itthon! Bár ott lapult a szívekben a kétkedés, a hitetlenség, a félelem is, mert az elmúlt tíz év nyomot hagyott az emberekben. A külföld sem fukarkodott a lelkesítéssel, segélycsomagokkal, az ígéreteikkel. De ez csak szólam, csak ígéret maradt, mert hatalmi érdekeik mást diktáltak!

Kilencedik szereplő:

Rólunk beszélnek minden nyelven
sikong az éter és csodál:
„Dávid harcol Góliát ellen”.

Népmilliók aggódva nézik,
hányan indulnak halni még?
S küldi a nép ifjú vitézeit.

Fiatalok, még alig élték
s füttyöngő golyók hangja közt
támadnak neki a pribéknek.

Nem akartunk híresek lenni,
ilyen áron meg semmiképp,
hisz' bánatunk már végtelennyi,

de nekünk mindig az jutott,
hogy a világ minket csodáljon
s fiaink kapják a golyót.

Kint ágyú szól, gyors lövés pattan,
a fárlól Petőfi figyel,
ahogy járkálok egymagamban.

Így járkált ő is átkozódva
„Európa újra csendes...” Ó!
csak minket húz a sors kardba,

csak minket öl száz év után is
ugyanaz, aki hajdan őt,
hogy hányan hullunk? – sose számft.

Narrátor:

Szabadság? Egy befejezetlen, a szovjet tankok segítségével vérbefojtott 1956. október 23-a mégis fordulópont Magyarország történetében!

Hatodik szereplő:

Megint beszélünk, csak beszélünk,
A nyelv mozog s a kéz pihen;
Azt akarják, hogy Magyarország
Inkább kofa, mint hős legyen.

Föl, föl, hazám, előre gyorsan,
Megállni félúton kívánsz?
Csupán meg van tágitva rajtad,
De nincs eltörve még a lánc!

Narrátor:

1989. október 23-án kikiáltották a közíársaságot. Újabb fordulópont Magyarország történelmében. Ének a Világfa magnószalagról: Jaj, de szépen virjadoznak (Lovász Irén) Hazám, hazám... (2 versszak)

Kilencedik szereplő:

Ó, hazám!
Állsz-e még a régi hittel?
Én törzsem elrágta láthatatlan férgek.
Csak gyökerem maradt ott, mélyen, a földben.
Talán kihajt újra ezerévből...

Tizedik szereplő:

Tudd meg: szabad csak az, kinek
ajkát hazugság nem fertőzi meg,
aki üres jelszókat nem visít,
nem áztat, nem ígér, nem hamisít.
Nem alkuszik meg, hű becsületéhez.
Bátran kimondja, mit gondol, mit érez.

Lányok közösen:

Jöjjön el a te országod,
és legyen meg az én akaratom.

Mások csodálják bátorságunk,
mi meg naponta meghalunk,
dszida, golyó veri át hátunk,

de megmutatjuk a világnak,
hogy mikor mindenki lapul
s csak a rádiók kiabálnak,

mint akinek már mindenképp
minden mindegy, hát Életet
adunk Szabadságért cserébe.

És ha a Sors minket így büntet,
mert hogy túrtünk tíz éven át,
felmutatjuk véres fejünket,

s tudjuk, hogy mindent megbocsát.

Fiúk közösen:

ez kell: ország és akarat,
a létezéshez a feltétel ennyi,
miért kell gyávaságunkba belehalni?

válasszunk semleges bolygót
a szájalom és alázat gyalázatától
egyforma távolságra,

Lányok közösen:

és legyen meg a mi akaratunk,
jőjjön el a mi országunk.

Közösen a szereplők:

Szánd meg, isten, a magyart
Kit vészek hányának,
Nyújts feléje védő kart
Tengerén kínjának.
Balsors akit régen tép,
Hozz rá víg esztendőt,
M megbűnhődte már e nép
A múltat s jövődőt!

FELHASZNÁLT IRODALOM

Vörösmarty Mihály:	Szózat (részletek).	Jobbágy Károly:	A rádió mellett.
Illyés Gyula:	Egy mondat a szarnokságról (részlet).	Reményik Sándor:	Koós Károlyhoz (részlet)
Kiss Dénes:	Veltünk vagy ellenünk.	Heltai Jenő:	Szabadság (részlet).
Petőfi Sándor:	Megint beszélünk, csak beszélünk.	Csák Gyöngyi:	Ima.
Jobbágy Károly:	Felkelt a nap.	Kölcsey Ferenc:	Himnusz.
Sinka István:	Üdv néked ifjúság!		

SZERZŐINK, MUNKATÁRSAINK FIGYELMÉBE!

Tisztelettel kérjük szerzőinket, hogy kéziratukat a szerkesztőség címére küldjék: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. A borítékra feltétlenül írják rá, hogy *kézirat*. Csak gépelt, 8–10 lapnál nem nagyobb terjedelmű kéziratot fogadunk el. A kéziratot két példányban kérjük, *kettes sortávolsággal, normál géppapíron, a „gépelési hibák” gondos javításával*, a felhasznált szakirodalom pontos feltüntetésével (*szerző, cím, hely, kiadó, lapszám (l.)*). A cikkben előforduló rajzokat, illusztrációkat viszont – *fekete tussal – pauszpapíron vagy műszaki rajzlapon* kérjük, *gondos kivitelezésben*.

Szíveskedjenek külön lapra fölírni irányítószámot, lakcímüket és munkahelyük, iskolájuk pontos nevét.

Felhívjuk továbbá szerzőink figyelmét arra is, hogy *másodközlésre nem vállalkozunk*, hozzánk küldött írásaikat más folyóiratokban nem publikálhatják, de az újraközlés jogát is fenntartjuk. Szerkesztőségünkönél is érvényes az az általános gyakorlat, *hogy kéziratot nem őrzünk meg, és nem is küldünk vissza*.

A SZERKESZTŐSÉG

PALOTAYNÉ DR. LENGVÁRY JUDIT
Bessenyei György Tanárképző Főiskola
Nyíregyháza

Tóth Árpád, a nevelő

Közismert, hogy Tóth Árpád is, mint nagy kortársai közül többen (Babits, Juhász Gyula, Kosztolányi) a pesti egyetem bölcsészettudományi karán tanult. 1905-től magyar-francia szakos hallgató. A leckekönyvébe fölvetett órákat pontosan látogatta, gyorsírással precíz jegyzeteket készített. Eljárt a legendás híru Négyessy-féle stílusgyakorlatokra is. Tudása, irodalmi, nyelvészeti ismeretei, személyiségének vonzereje révén tekintélyes és közismert figurája lett a kornak, vezéregyénisége a „Húszévesek Társaságá”-nak. Jóllehet apja elképzelése az volt, hogy legidősebb fiából tanárember legyen, s talán Tóth Árpád lelkén is átsuhant a vágy, hogy „poros katedrá”-ról mondjon szepet és igazat. Mindebből azonban semmi sem lett a költő legyűrhetetlen, elementáris vizsgaiszonya miatt.

Később, 1913-tól, bár oklevél nélkül, kényszerű megélhetési gondok miatt mégis pedagógusmunkát vállal. Házitanítóként, korrepetitorként keresi a kenyerét. A módos polgár, Bródy Sándor gimnazista fiait, Andort és Pált tanítja. Különösen az idősebb fiú lelkes rajongása ad számára sok örömet. Vele „inkább az idősebb, műveltebb barát módjára bánt: beszélgettek, olvastak, vitáztak. A költő tizenkét évvel volt idősebb a lelkes diáknál, de a korkülönbség nem akadályozta meg, hogy tartós, meleg kapcsolat ne szövődjék közöttük. A 15-16 éves diák áhitattal hallgatta halk szavú, szerény, de nagy tudású mesterét, akit csak vonzóbbá tett szemében, hogy szinte diákos közvetlenség-gel, minden nagyképű distancia-tartás nélkül érintkezett vele.”

Lehet, hogy diákélményei, lehet, hogy a házitanítószkodás hatására, az akkor szerzett impressziók nyomán született néhány évvel később, feltehetően 1918-ban a „Bibendul, a szellem” c. novellája. Ez a Tóth Árpád-mű több szempontból is meglepi, meglepheti az ún. átlag irodalomértőt. Tóth Árpád és a novella? Valóban kevés epikus alkotását tartja számon az irodalomtörténet. Meglepetés tehát maga a műfaj, de az a feldolgozás módja, a történetformálás is. A költő humor-érzékéről alig-alig van, lehet információnk. Nos ez az elbeszélés meggyőz arról, hogy Tóth Árpád a legnemesebb szövetű humor kedvelője, művelője. S azt is igazolja az elbeszélés, hogy a költő jól ismeri a kamaszlelket. Pedagógiai, pszichológiai érzékenységének is bizonyítéka a novella. A mű egy kis gimnazista hősi képzelgéseinek és szomorú véget érő első szerelmének történetét beszéli el. Egy rövidke idézet jól érzékelteti Tóth Árpád kedves humorát, s egyúttal a kamaszlelkek ismeretét is. Előzményként, az érthetőség kedvéért annyit tudnunk kell, hogy a novella hős fiúcska ábrándja egy nagy magyar szabadságharc, melynek részleteiről barátjával a következő dialógust folytatja:

„– És ha meglesz az új szabadságharc, mi történjék Fintorka tanár úrral? – kérdezte Soós.

– Aljas bosszú minket nem tüzel – mondtam királyi fenséggel. – Fintorka viselje tovább gyászos életét... A latin nyelv tanítását azonban el fogjuk törölni!

Utódaink szabadon fognak élni virányainkon.”

Lehetne a művet több szempontból is vizsgálni. A kiragadott részlet alapján azonban érjük be két megközelítéssel. Sokat elárul a hősről nyelvhasználatuk. Nyilván a kisdíjak

előtt a nyelvi modellek forrásait képviselhették a korabeli történelmi olvasó- és tankönyvek, történeti olvasmányaik. Innen a dagályos nyelvhasználat – pl. virányaikon. Másfelől azonban az élő diáknyelv is hatott alkotójukra, a költőre. Ezt sejteti a latintanár személyneve, amely vagy valóságos tulajdonnév, vagy – a novella szellemisége ezt sugallja – a korabeli diáknévéadás leleményéből született. A nyelvhasználat mellett a tartalom is tanulságos. Ami valójában irreális álom, azt a kamaszképzület lehetségessé teszi. Győz a latin vesztét is okozó szabadságháború...

E novellának aztán nemigen akad párja a Tóth Árpád-életműben. Epikusként vélhetően nem foglalkozik többet nevelési helyzetek megjelenítésével. Magánemberként annál inkább.

Sok viszontagság, csalódás, várakozás, reménytelenség után Hatvany támogatása révén Tóth Árpád összeházasodik régi szerelmével, Lichtmann Annával. S 1920. május 20-án megszületik lányuk, Eszter. Ezzel új fejezet kezdődik a költő életében. Megismerkedik a családapá szerepével. Arra a kérdésre, hogy milyen apa, nevelő volt a költő, lánya két kötetben, a gyerekeknek szóló „Apu” címűben és a felnőtt olvasó kezébe szánt „Családi emlékek Tóth Árpádról” c. kötetben adta közre visszaemlékezéseit s a családi dokumentumok vonatkozó részeit.

Eszter születését követően „Bizonytalan apai érzelmi nagyon is határozottá váltak egyhamar. Váltig hangoztatta ugyan szokott szemérmességében, hogy ő minden gyereket szeret, így a magát is, mint a többit – magatartása mégis elárulta, hogy ő sem kivétel a sajátosan szülői gyöngédség és aggodás alól.”

Nagy türelemmel foglalkozott a kislánnyal. Estéik elmaradhatatlan programja volt a mesélés. A költő apa „Sohasem türelmetlenkedett, kivárta azt a néhány percet, amíg csakugyan nyugodtan elalszom.

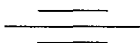
Napközben is szokott mesélgetni. Erre emlékezve ismét a kezét látom, amint rajzol. A meséket mindig rajzokkal kísérte.” – írja Tóth Eszter. Tóth Árpád mesélése ürügyén érdekes lehet arra utalnunk, hogy a Nyugat nagyjai, valamint a vonzaskörükbe kerülők meglehetősen vonzalmat tápláltak a mese műfaja iránt. Feltehetően ezzel részben a kor szellemi divatjára és gyermekkultuszára reagáltak, részben – mint Tóth Árpád is – legbensőbb magánemberi készletés motiváló erejének engedelmeskedtek.

A költő komoly gondot fordított arra, hogy lánya megismerje, megszeresse a természet ezernyi csodáját. Nagy sétákat tesznek, amelyekről mindig gazdag, a gyerek fantáziáját, szépérzékét, tudását csiszoló zsákmánnyal térnek vissza. „Ütközben minden látnivalóról beszélgettünk. Ezek a kirándulások nem a meséé voltak, hanem a nem kevésbé érdekes valóságé. Én, mint minden gyerek, ontottam a „mi ez”-eket és „miért”-eket, pedig egyet sem hagyott kielégítő válasz nélkül. Mindenre tudott felelni, s ami külön tudomány: úgy, hogy se többet, se kevesebbet ne mondjon annál, amennyi a gyereket érdekelheti.”

A szobrász fia, „Szavak szobrásza” rendkívül fontosnak tartja a gyermeki önkifejezés szorgalmazását, fejlesztését. Főként rajzolásra unszolja lányát, maga is példát mutatva, humorát itt is megcsillantva. Elképzelhető, hogy mindezt nem csupán ösztönös szülői intuíció parancsára teszi, de tudatos pedagógiai-pszichológiai megfontolásból. A sűrű és hosszadalmas szanatóriumi gyógykezelések heteiben különösen kedves rajzos üzeneteket vált lányával. A gyerek neki küldött „alkotásai” örömmel és büszkeséggel töltik el. Erről önirónikus szavai így szólnak: „Eszterke rajzát, az ablakon kinézőt, direkt zseniálisnak találok, nem is képzelitek, milyen nagy teljesítmény egy ötéves agyvelőtől, hogy ilyen komplikált kompozíciót ilyen magától értetődő természetességgel megold, s ilyen bámulatos részletességgel végigvisz. Az a mozzanat, hogy a lerajzolt gyermek háttal áll a szemlélő felé, és csak a haja van megrajzolva, minden orr, szem, száj stb. rácrészakolása nélkül, a megfigyelés teteje egy ilyen kis taknyostól. Mindezt lelkesen elmagyaráztam Vágéknak is, akik persze befelé röhögtek, és apai elfogultságot láttak ábrándozásomban, de azért mégiscsak nekem volt igazam, ez a kis rajz zseniális. Na!”

Az idilli apa-gyermek kapcsolat azonban rövid ideig tart. Hiába a jókedv, az olykor erőltetett derű és optimizmus. A betegség mind aggasztóbb jeleit mutatja. Tóth Árpád sejti a közelgő véget. Egy látszólag banális játszótéri jelenet ürügyén tör fel belőle a balsejtelem, félelem, szorongás:

„.....ülök itt a
Hegyoldalon új játszótéren,
A kislányom karikázik,
Csattog a bot vígan és fülgén
Egy új, kis akaratos élet
Bátor és tudatlan ritmusára.
Szólnék utána, nem tudom mit:
Becéző szót, korholó intést?
Már ott nyargal az új játszótér
Távol sarkán, már nem is látom,
S vad érzés üt meg: látom-e újra?
Bús érzés üt meg: vagyok én még?
Elmúlt az arany tó az égről,
És egyszerre nagyon sötét lett.”



TISZTELETTELJES KÉRÉS SZERZŐINKHEZ!

Folyóiratunk a megjelenés gondjaival küszködik. A nyomdai és postai költségek állandó növekedése mellett az 1997. év új adó és társadalombiztosítás jogszabályai csak tovább súlyosbították helyzetünket. Ennek következtében vált számunkra lehetetlenné – remélhetőleg csak átmeneti időre –, hogy az amúgyis csekélyke szerzői tiszteletdíjat Önöknek kifizethessük. Kérnénk ezért tisztelettel a lapunkhoz hű szerzőink áldozatkészségét és szíves megértését. Hisszük, hogy további támogató munkásságukra e kényszerítő körülmények ellenére is változatlanul számíthatunk.

Köszönjük.

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK SZERKESZTŐSÉGE
ÉS
KIADÓHIVATALA

DR. DOMONKOS JÁNOS
Fővárosi Iskolászanatórium
Budapest

Ezer esztendő a magyar iskola

A honfoglalással hazánk földjét nyertük,
az iskolázással az európai kultúrát.

996-ban Pannonhalmán, a Szent Márton hegyen-alapították az első magyarországi bencés apátságot. Ugyanitt 1000 éve e monostorban indult meg szervezett keretek között magyar földön az iskolai oktatás.

A BENCÉSEK, a Benedek-rend a Nursiai Szent Benedek által alapított szerzetesrend. Első kolostorukat Monte Cassino hegyén 529-ben nyitották meg. A szerzetesek egy évi próbaidő után engedelmességet fogadtak, hogy életfogytiglan a rend, a kolostor kötelékében maradnak, és lelki tökéletességre törekednek. Jelszavuk: *ORA ET LABORA* = imádkozzál és dolgozzál. Később művelődési és tudományos tevékenységet is folytattak. Ők térítették keresztény hitre a népvándorlás népeit a 7. századtól egész Európában.

Hozzánk tehát Géza fejedelem telepítette a Szent Márton hegyére az itáliai bencés szerzeteseket. A kolostor falai közt létesült az első magyarországi iskola. Monostorukat Szent István ruházta fel kiváltságokkal, és nagy adományokkal látta el. A történet valójában nem 1000 éve kezdődött, hiszen a magyarság, amikor átvette a kereszténységet, egy oktatási örökséget vett át, mely már ekkor is csaknem ezer éves volt.

Mit is jelent a keresztény iskola?

A kereszténység nem tagadta meg a kultúra értékeit, melyeket maga körül tapasztalt, bár a pogány szellemiség szokásaival nem tudott egyetérteni. Emlékszünk Madáchnál a *római szünre*, mikor Szent Péter megjelent, és kemény szavakkal illette a mulatozó-dözsölő társaságot. De a kereszténység a pogány gyökerű kulturális értékeket mégis elismerte. Ugyanekkor szinte észrevétlenül – csak szűk közösségek részére – alakult ki a szerzetes iskolák rendszere. Fiatalokat és felnőtteket is igyekeztek bevezetni a szerzetesi élet világába. Elsősorban nem ismeretközlő oktatási feladatot láttak el, hanem inkább önnevelésre buzdítottak. A gyakorlati élet alakítására tanítottak. Lelkiséget közvetítettek. Egy idő után mégis kialakult egy műveltségi anyag. A kereszténység vallási gondolkodása, élete ugyanis szorosan kapcsolódott egy könyvhöz: a Bibliához. A szerzetesrendek művelődési központokká is váltak. A szerzetes iskolák műhelye vált kiindulópontjává az iskolarendszernek, amely Nagy Károly birodalmában alakul ki, és a középkori iskolázást jelentette. A szentekről szóló életrajzok, a középkori keresztény iskolák a műveltségbe, a jó erkölcsbe avatták be diákjaikat. Sajátos tartalmat kapott a mester-tanítvány viszony, s a professzor lelki vezető is volt.

Ezt a keresztény iskolát vette át a magyarság Szent István országában. Először Pannonhalmán nyílt szerzetes iskola, majd további alapításokkal (Bakonybél, Zalavár, Pécsvárad stb.) a középkor folyamán 80 kolostorunk épült. A középkori iskola nem pusztán ismeretanyagot nyújtott az érvényesüléshez, hanem életformát is. Olyan emberek neveltek ott, kik megszerették az iskolát, és odaadással szolgálták az eszményeket, értékeket, melyeket az iskola hordozott. A középkori Európában – így Magyarországon is – a társadalomnak csak kis csoportját érinthette meg az iskoláztatás. Kevesen érezték fel-

adatuknak, hogy iskolás, latin műveltségre tegyenek szert, s e tudásukkal szolgálják nemzetüket. A tanítás latin nyelven folyt, a keresztény Európa közös nyelvén. Felkészítette arra, hogy a közös kincset, amit latinul megkaptak, megfoghatóvá tegyék azoknak, akikhez anyanyelvükön fordulnak. A magyar írásbeliség első emléke (Halotti Beszéd) egy latin iskolai magyar papnak a feljegyzése egy latin nyelven írt kódexben. A gyászoló nép, kikhez fordult, magyarul tudott. A temetést végző papnak latin ismereteit magyarul kellett elmondania. A középkori keresztény iskola gondolkodó emberré tett.

A középkori iskoláról keveset lehet tudni: azt igen, hogy hol alapították, mekkora létszámmal működött, s milyen könyvtára volt, de arról, hogy milyen volt ott a légkör, arról viszonylag keveset. Európában a középkori iskola gúnyképét rajzolták meg a valóság helyett, pl. Villon is csak a hanyatló párizsi egyetem világról írt.

Az első magyarországi iskolák kolostorok, székesegyházak és plébániák iskolái voltak. A felsőbb tudományokat elsajátítani kívánók kezdetben külföldre jártak: Bolognába, Párizsba, Wittenbergbe, majd 1376-ban itthon, Pécsen is megnyílt az egyetem.

Amikor elérkezett a humanizmus kora, Mátyás király a megújuló európai műveltség színnyelvére, külföldre küldte az erre méltókat (Jannus Pannonius), akik korszerű műveltséggel tértek haza. De jeles külhoni alkotókat is foglalkoztatott udvarában.

Magyarországot azonban a humanizmus és a reneszánsz megjelenése után a harci zaj töltötte be. Mohács és más nemzeti katasztrófák sújtották az országot, az iskolákat elsöpörte a háborúskodás.

A kereszténység belső egysége is megrepedezett (reformáció-ellenreformáció). Ezen új erők előremutató hatásai alakították mégis a megmaradó iskolákat. A török dúlta országrészek peremén: Erdélyben, Észak- és Nyugat-Magyarországon az iskolák is konokul megmaradtak. A protestáns és katolikus iskolák őrzik a középkori iskola emlékeit is. Otthont adnak a nemzeti felelősségtudatnak. Az iskolák versenyben voltak, de mégsem gyűlölködtek egymással, pusztán jobbak akartak lenni egymásnál. Hangsúlyozódik: szélesebb körből kell összegyűjteni a tudást a műveltségre vágyóknak. Akiknek megadatot, hogy művelt ember legyen, felelős a többiekért, a többség javára akár paptanító, akár bíróként a maga érdekein túl a nemzetét kellett szolgálnia. A felvilágosodáskor újfajta magatartás jelenik meg: az új szellem és műveltség szolgálatához bátorság is kell. Az anyanyelvi művelődés a népoktatás fellendülését hozta. A modern igények, a magyar közoktatás alapjait – a reformkor, az 1848-as forradalom eszméit és a korszerű európai törekvések felhasználásával – Eötvös József rakta le 1867 után. Számos intézkedése – pl. az iskolai tankötelezettség elvén alapuló újszerű népoktatás megteremtésével – *megelőzte* az általában mintául szolgáló Európát!

A polgárosodási igények nagy méretű iskolákat is létrehoznak. Szemben a családias jelleggel: hivatali viszony alakul ki igazgató-tanár, tanár-szülő s tanár-diák között. Közben újabb és újabb háborús veszteségek rombolták a magyar iskolát, de mindig akadtak felkészült, odaadó magyar pedagógusok, az iskolát szívügyüknek tekintő hazafiak, akik védték a hazai oktatást, nevelték az ifjú nemzedéket. Tudták, hogy a saját kultúra, a műveltség örök kincse a nemzeteknek, amitől ha megfosztják, *lévétől* fosztják meg. Így jutunk közel ahhoz a korhoz, melynek örökségeit ma is viseljük, melynek kihívásai, kockázatai, a 20. század más történelmi megrázkódásaival párhuzamosan szakadtak reánk, és határozzák meg a magyar iskolatörténetet. Az elmúlt 40 év megoldási kísérletei sikertelenek maradtak. A lelkeket is újjá kell építeni.

Vannak eredményeink (1000 év), de ezek újrafogalmazásához nincs elég tapasztalatunk. Most ne egy amerikai vagy más, idegen oktatási rendszer jelenjen meg követendőként! Eligazításul Európa s az elmúlt 1000 év hazai iskolaügyi tanulságai, a keresztény örökség szolgál jó tartalmat.

Pannonhalma, Mons Sancti Martini: ezeréves hely. A PANNONHALMI FŐAPÁTSÁG BAZILIKÁJA – A PANNONHALMI BENCÉS GIMNÁZIUM ÉS NAGYHÍRŰ KÖNYVTÁRA (mely intézményt a katolikus egyházfő, a szentatya: II. János Pál pápa a 2. magyarországi lelkipásztori látogatásakor személyesen is felkeresett és megtisztelt!) MAGYARORSZÁG LEGRÉGIBB HAGYOMÁNYOKKAL RENDELKEZŐ TANINTÉZETE. S a halmon állítólag Nagy Károly építette az első kápolnát, mely halomra Géza fejedelem monostort kezdett építeni ugyancsak Szent Márton,

a híres toursi püspök tiszteletére. A pannonhalmi volt a benedekrendieknek hazánkban az első s máig legnevezetesebb kolostora, valószínűleg Monte Casinója. Itt létesült Magyarország első egyházi főiskolája is, mely már Szent István korában jeles magyar hitszónokokat nevelt. 1896-ban az ország ezredéves fennállása emlékére egyik dombon felállították a milleneumi emlékművek egyikét, de ugyanakkor a monostor udvarán, az első főapátnak, Asztriknak szobrát is.

A mai Pannonhalma – Várszegi Asztrik főpát úr kitűnő irányításával – több évfordulós rendezvényekkel, kiállításokkal, kiadványokkal, egész mostani munkásságával: méltó emléket állít *a magyar iskolák 1000 esztendő s törekvéseinek*.

DR. GODA ÉVA

Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola
Debrecen

Rubovszky Kálmán: Az ifjúsági könyv mint művelődési jelenség

A szerző *Rubovszky Kálmán* 1972 óta oktatója a Kossuth Lajos Tudományegyetemnek. Jelenleg a Művelődéstudományi és Felnőttképzési Tanszék vezetője, a PhD tudományos fokozat birtokosa s a Felnőttnevelés – közművelődés PhD alprogram vezetője. Nemzetközileg is ismert szaktekin-tély. Az *Acta Andragogiae et Culturae* sorozat szerkesztője.

Az ifjúsági könyv mint művelődési jelenség c. mű a Művelődéstudomány sorozat 1. köteteként látott napvilágot 1995-ben, a Nemzetközi Kulturális Alap és az Országos Tudományos Kutatási Alap támogatásával, a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Művelődéstudományi és Felnőttnevelési Tanszéke gondozásában. A sorozatszerkesztő maga a szerző.

A sorozat most megjelent első kötete a szerző több évtizedes kutatói és publikáló tevékenységének gazdag tárházát adja. Célja: nemcsak az ifjúsági könyvek alaposabb megismerése, hanem a művelődés tisztázásában való előbbre jutás segítése is. A művelődés rendszerét ezért egy külső pontból – az ifjúsági könyvmédium oldaláról – vette szemügyre.

Tudományos alaposággal vizsgálja a témát, feltérképezi a művelődésnek – a kultúrateremtés és kultúráközvetítés – mindkét mozzanatát. Rendkívül érdekesen és olvasmányosan ír, bizonyítva, hogy a tárgykörrel kapcsolatos és ismertett legfrissebb hazai és külföldi szakirodalomban messzemenően tájékozott. Természetesen itt nincs lehetőség arra, hogy alapos, részletes ismertetést adjunk a kötet gazdag és érdekes tartalmáról, ezért csak röviden a főbb fejezetekre térünk ki.

Az első két fejezetben a kommunikatív cselekvés alafogalmaival, kifejezési módjával és eredményével – mely egy valódi kritikai módszer létrejöttét jelenti – ismerkedhetünk meg.

A harmadik rész az ifjúsági könyvet a kultúrateremtés szemszögéből vizsgálja. Példák sokaságával illusztrálja az ifjúsági könyv témáját megjelenítő előadás megvalósulását. (Például: Fekete István: *Vuk* c. könyve, Weöres Sándor: *Bóbita* c. verseskötete, *Móricz Zsigmond: Légy jó mindhalálig*). Részletesen bemutatja először a nem narratív, statikus állapot, ezen belül a szubjektív lírai állapot, az objektív konkrét leírás, az illusztráció, a kép jelentőségét, majd rátér a cselekedetek narratív elmesélésének elemzésére. Itt ismerteti a klasszikus hős minta lényegét, az utazás szokatlan és ismeretlen, valamint ismerős világokban betöltött szerepét, a problémamegoldó minta jelentőségét és a mindennapi élet kalandjainak feszültségét, ill. ennek szerepét. Vagyis itt az ifjúsági könyv létrejöttének belső kulturális működését elemzi.

Az értekezés *negyedik* fejezete a legterjedelmesebb, mely a kultúraközvetítés oldaláról vizsgálja az ifjúsági könyvet, azt, hogy a könyvet a külső erők miként változtatták művelő-nevelő erővé. Példák segítségével bemutatja, hogy az ifjúsági könyvek mely kommunikatív partnerkapcsolatok szerint küldhetik üzeneteiket, majd ezt a kommunikáció célja szerinti szándékolatlanság és a szándékolt jellegű ifjúsági könyvek elemzése követi. Elemzi továbbá a közvetített anyag szokatlanságának mértéke szerint, később a közvetített anyag megjelenési módja szerint is az ifjúsági könyveket, s végül a közvetített anyag szöveggörnyezethez alkalmazása (az adaptálás) következik. Ebben a fejezetben részletesen betekintheünk az adaptálás műveletébe. Fekete István Vuk című könyvének utóéletét vizsgálva bemutatja, hogy miként változott lassan tömegáruvá a könyvtermelés korában egy egyetemes értelemben hasznos értékű ifjúsági regény. Arra keresi a választ (velem és másokkal együtt), hogy hogyan jelenik meg ma egy szellemi termék üzletiessé vált társadalmunkban.

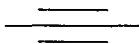
Az ötödik részben végigkíséri egy könyv ifjúságivá válásának útját (Móricz Zsigmond: Légy jó mindhalálig). Arra a következtetésre jut, hogy az adaptálások során a mű mondanivalója egyre jobban homályosodik, szűkül és mindinkább eltávolodik az eredeti szövegtől.

A hatodik részben az ifjúsági könyvek típusai közül a képregénykönyvet (a comic book) vette alapos vizsgálat alá. Hazai kutatások és felmérések eredményeit vonultatja fel. Részletesen elemzi „Az én képregényem” elnevezésű pályázat eredményeit, melyet 1981-ben hirdettek meg a Füles című szórakoztató rejtvenyhetilapban. Megállapítja, hogy a „könyv vagy enélküli formában megjelenő képtörténet többre lenne hivatott különösen az ifjúság körében.”

A kötet jól szerkesztett, anyaga rendszerezett, világos és könnyen áttekinthető, hivatkozásai pontosak. A munka hiánypótló, mivel a téma beható ismerete és elemzése így egybegyűjtve, egy kötetben még látott napvilágot.

A könyvet ajánlom elolvasásra és tanulmányozásra azoknak, akik a könyvet úgy értelmezik, mint Fülöp Géza professzor úr: „*tágabb értelemben az ember szellemi alkotásainak írásjelekkel rögzített, megőrzésre és terjesztésre szánt foglalat*”.

Debrecen, Kvalitás. 1995.



Kiadja a Módszertani Közlemények Baráti Társasága
A kiadásért felel: Dr. Siposné Dr. Kedves Éva
Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. Telefon: 62/310-051
Szerkesztőség: 6725 Szeged, Hattyas sor 10.
Évente 5 alkalommal jelenik meg. Évi előfizetési díja: 200 Ft.
A címlapot tervezte: Fischer Ernő
Megjelent: 4000 példányban
CORRECT Kft. Szeged
Felelős vezető: Duba Tamás ügyvezető

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KÖNYVTÁRÁNAK EDDIG MEGJELENT KÖTETEI

1. Óraleírások és elemzések, 1967.
(Előszó: Miklósvári Sándor – Szerkesztő: Németh István)
2. A pedagógusképző az „Olvasó népért”, 1969.
(Előszó: Fischer Ernő – Szerkesztő: Németh István)
3. Hazaszeretetre való nevelés, 1970.
(Előszó: Drien Károly – Szerkesztő: Németh István)
4. Petőfi az iskolában, 1972.
(Előszó: Miklósvári Sándor – Szerkesztő: Hegedűs András, Miklósvári Sándor)
5. A korszerű matematikatanítás néhány témaköre az általános iskolában, 1974.
(Előszó: Szendrei János – Szerkesztő: Szendrei János)
6. Kunstár Jánosné: Feladatgyűjtemény az általános iskolai ideiglenes matematika tantervhez, 1977.
(Előszó: Szendrei János – Szerkesztő: Szendrei János)
7. Az osztályközösség megismerése, 1981.
(Előszó: Gácsér József – Szerkesztő: Gácsér József)
8. Az orosz nyelv tanítása az általános iskola 4. osztályában, 1982.
(Előszó: Hanga Mária – Szerkesztő: Fülöp Károly, Lengyel Zsolt)
9. Gácsér József: Demokratizmus és általános iskola, 1985.
(Előszó: Dobcsányi Ferenc – Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)
10. Mágoriné Huhn Ágnes – Puskás Albert: Számítógép az általános iskolában, 1986.
(Előszó: Szendrei János – Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)
11. R. Molnár Emma – Vass László: Stilisztikai ábécé a magyar nyelv és irodalom tanításához, 1989.
(Előszó: R. Molnár Emma – Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)

*

A Módszertani Közlemények Kiadóhivatala tájékoztatásul közli, hogy könyvsorozatunk 9., 10. és 11. kötete még kapható. A 9. kötet ára 40, a 10. kötet ára 60, a 11. kötet ára pedig 90 Ft. Viszont egy-egy kötet 5 példányos megrendelése esetén 25%-os, 10 példányos megrendelése esetén pedig 50%-os árkedvezményt biztosítunk mindaddig, amíg a készlet tart.

A megrendeléseket postai levelezőlapon a következő címre kérnénk: *Módszertani Közlemények Kiadóhivatala, 6725 Szeged, Hattyas sor 10.*