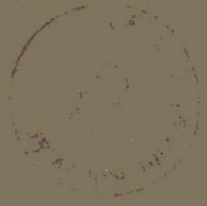


854

112



TANÍTÓK  
ÉS  
TANÁROK  
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI  
KÖZLEMÉNYEK

1998. 38. ÉVFOLYAM

5

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 (Nyiregyháza);

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 az Oktatási Minisztérium, a Soros Alapítvány  
és a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Támogatásával jelent meg.

#### TARTALOM

Dr. Bóra Ferenc: Megoldások az iskolai konfliktusok kezelésére . . . . .	187
Ferenczi Gyula – Szőke-Milinte Enikő: Pedagógiai alapfogalmak tantárgydidaktikai vetületei . . . . .	190
Démuth Ágnes: Tanulási szokások, tanulási nehézségek és a „tantárgy-management” . . . . .	195
Dr. H. Tóth István: Egy olvasásvizsgálat témája és tanulságai . . . . .	201

#### MŰHELY

Szikoráné dr. Kovács Eszter: A befogadás és alkotás művészi folyamata Nagy László: József Attila! című versében . . . . .	206
Hegedűs Katalin: Angolóra a könyvtárban . . . . .	208
Kecskés István: Az értelem szerepe az igekötős igék helyesírásában . . . . .	211
Dr. Domonkos János: Mátyás király – Petőfi – József Attila – emlékek Diósgyőrött és Lillafüreden . . . . .	212

#### ÖRÖKSÉG

Dr. Apróné dr. Laczó Katalin – Dr. Galgóczi Anna: Somogyi József szellemi öröksége . . . . .	215
--	-----

#### SZEMLE

Besir Anna: Antológia a Villámfényben c. különkiadványok publikációiból . . . . .	219
Dr. Hajzer Lajos: <i>Lendvai Endre</i> : Az orosz szó jelentéstana. . . . .	223
Faludi Szilárd: Az „Embernevelés” születésnapj antológiája . . . . .	224
Dr. Oláh János: <i>Laczó Katalin – Galgóczi Anna</i> : Somogyi József emlékkönyv . . . . .	225

## Megoldások az iskolai konfliktusok kezelésére

A konfliktus szó összeütközést jelent: valamely csoportok, közösségek szembekerülnek egymással. A konfliktusok okai sokrétűek lehetnek, ezek közül a legfontosabbak: a társadalmi közérzet, az intézmény működési feltételei, az érték- és normarendszer, a pedagógus felkészültsége és stílusa, a tanulók közösség összetétele, a tanulók kapcsolatai, egymás iránti rokonszenv és ellenszenv, nyíltság és zárkózottság, bizalom és bizalmatlanság stb.

A nevelés folyamatjellege szerint a konfliktusoknak lehet nyílt és rejtett szakasza. A konfliktusok egy része hasznosítható a pedagógiai tevékenységben, mert általa felszínre kerülhetnek az ellentétek, a konfliktuskezelés tehát segíti a szociális tanulást. Vannak tehát elkerülendő és „kívánatos” konfliktusok.

Jelentőségük szerint lehetnek látszatkonfliktusok (felszínen mozgó csatározások), extrémkonfliktus (megoldásukhoz pszichológus, családgyógyász, védőnő szükséges), központi konfliktusok (hosszú ideig tartanak, és döntő szembenállást váltanak ki), peremkonfliktus (gyenge határfokúak).

A konfliktusmegoldásnak jól elkülönülő *mozzanatai* vannak:

- a konfliktus pontos leírása (tárgya, tétje, tartalma, résztvevői, kezdeményezői: provokálói, a kihívók, a passzív elszenvedők);
- kifejltsége (kezdődő, ismétlődő, kifejlett, enyhülő);
- első reakciók (elhízázott első reakció, humoros kezdő reagálás, szellemes előkészítés);
- időnyerő megoldási javaslatok (beszélgetés a gyerekekkel a konfliktusokról, a konfliktushelyzet megoldásának elhalasztása, a fiatalok megbízása a megbeszélésre; a pedagógus beismeri, hogy nincs megoldási javaslata);
- az okok keresése (feltevések megfogalmazása, a konfliktus eredőinek megkeresése, kommunikációs zavarok, kicsik-nagyok, lányok-fiúk közötti ellentét stb.);
- szempontváltás (konfliktus vizsgálat csak az érintettek szempontjából, a szembenállók szempontjainak mérlegelése);
- célok megfogalmazása a megoldásra (rövid-, közép- és hosszútávon);
- a konfliktusmegoldás szakasza (többféle módszer alkalmazása).<sup>1</sup>

A pedagógus a konfliktusokat sokféle megközelítésben vizsgálhatja:<sup>2</sup>

1. Tekintélyelvűség érvényesül abban a megközelítésben, amelyben a pedagógus hatalma jut kifejezésre. Az általános iskola alsó tagozatában (de nagyobb gyerekek esetében is) célravezető megoldásokat kínál ez a konfliktuskezelés. Eredmény elsősorban akkor várható, ha a konfliktushelyzet nem mélyül el (nem régi keletű, a felek hajlandóságot mutatnak a közeledésre, elfogadják a pedagógus útmutatását, s nem keletkezik újabb feszültség). A konfliktus e mesterséges lezárását a demokratikus vezetési stílust alkalmazó pedagógusok nem szívesen alkalmazzák.

2. Szankcionáló eljárást is választhatnak a pedagógusok, pedig előre tudják, hogy végleg nem oldják meg a szembenállásokat. Ilyen esetben használják az intézt, a rövót, az elégtelen osztályzatot, a büntetést, az eltiltást, a kedvezmények elvonását. Ha a szankciók igazságtalansággal kapcsolódnak össze, a konfliktusok elmérgesednek, s feloldásuk egyre nehezebbé válik.

3. „Győzelmet” érhet el a pedagógus a gúnnyal, az iróniával, de visszaél hatalmával, ha sértettséget és megbántottságot okoz vele. Az e mintát követő diákok pedig otromba tréfát követnek el tanítóikkal és tanáraikkal szemben. A tanulónak és a pedagógusnak egyaránt az emberi méltósága

sérül meg. A tanulók legyőzöttek, elesettnek, kizsájtottnak érzik magukat. Rosszindulatként fogják fel a gúnyt, olyan intoleranciának, amely lebecsülést tartalmaz, s következménye a sérelem és a levertség. A tanárok által exponált gúny megbélyegzi a diákokat, akik egész életükön keresztül attól örízkednek, hogy elkerüljék a gúnnal való megalázást. Csak az erős egyéniségek képesek visszaverni a gúnyolódást, hatása alatt nem roskadnak össze. A jó tanár semmilyen körülmények között nem gúnyolja ki tanítványait.<sup>3</sup>

4. Meg lehet közelíteni szellemességgel is a konfliktusokat abban az esetben, ha a nevetés nem „kinevetés”. „A nevetés szerepe az – írja Henri Bergson –, hogy a merevséget rugalmassá változtassa, arra bírjon mindenkit, hogy a többiekhez alkalmazkodjék, vagyis, hogy mindenütt tompítsa az ellentéteket.”<sup>4</sup> Nevetés előidézésével alkalom kínálkozik a feszültségek levezetésére, a konfliktusok kezelésére. A kinevetés társadalmi méretekben felforgató erejű: diktatúra idején titokban nevetik ki az intézkedéseket, az erőszakot megtestesítő személyeket, mintegy kizárják őket az önkényt elszenvedők közül. Ez a kinevetettekre nagy hatással van, mert érzékelik a kizárást és kiközösítést, mely gyógyíthatatlan sebet ejt. Demokráciában – társadalmi változások után – az idejétmúlt eszméket, kompromittált egyéneket veszik célba, a volt társadalom szétrombolását siettetik a kinevetéssel. A lejáratast provokáló kinevetés rosszindulatú, sok szenvedést és igazságtalan bántást idézhet elő. A nevelő-oktató tevékenység során létrejött kinevetésben konfliktus van jelen: gyereket vagy ifjat „tökéletlenségen” érnek, cselekedeteit helytelenítik, ellenszenvet keltenek iránta. Megaláztatást okoz a kinevetés, a nevetéssel való lekicsinylés. A gyenge tanulók minden igyekezetét le lehet törni a kinevetéssel. A kinevetés leplezett, közvetett támadás. A szellemeskedő pedagógus a diákok rovására nevet (kinevet). A valódi szellemesség, találékonyosság, „szikrázó ész” – nem jár együtt megszegyenítéssel – oldja és feloldja a konfliktusokat.

5. Túlzott ellenőrzéssel nem lehet a fiatalok bizalmát megnyerni a konfliktusok felszámolásában. Bizalmatlanságot idéz elől, ha a pedagógus csak akkor hisz a diákoknak, ha mindentől személyesen meggyőződik. További konfliktusok keletkeznek, ha a tanulók önállótlaná válnak. A konfliktusok megközelítésében – kezelésében – helye van az önirányítási funkcióknak: az ellenőrzésnek, az egyéni célkitűzésnek, a feladatok tervezésének, önbizalmat nyújtó önértékelésnek.

6. Magánzférába tartozó konfliktusok megközelítése tapintatot, udvariasságot, visszafogottságot igényel a pedagógusoktól. Abból az axiómából lehet kiindulni, hogy „minden embernek meg kell küzdenie saját belső feszültségeivel”. Ez alól a gyerekek és ifjak sem kivételek. A pedagógus minden egyes fiatalról felelősséggel dönt, hogy mikor, milyen konfliktus esetén, hogyan kapcsolódik be az ellentétek felszámolásába és a feszültségek feloldódásába. A gyerekek számára is léteznek magánügyek, melyekbe nem szabad beavatkozni, melyeket a gyerekeknek és fiataloknak saját erejükből kell megoldaniuk. Ehhez azonban az intim szféra és a pedagógus illetékességi körének ismeretére van szükség, s arra, hogy semmilyen körülmények között ne legyen tolakodó, pletykát terjesztő a tanár. A pedagógus tanítványainak magánügyeiben keletkező konfliktusokat akkor képes helyesen kezelni, ha felkészíti őket az intim zónába tartozó feszültség reális felismerésére, a saját erőből végzett önelemzésre, a célravezető megoldások kiválasztására, a lelki egyensúly tudatos helyreállítására. Ehhez a gyerekek iránti szeretetre van szükség, s arra, hogy őszintén tisztelje növendékeit.

7. Sajátságos megközelítési mód, hogy a pedagógus nem vesz tudomást a konfliktushelyzetről (közömbösségből, szórakozottságból, felelősség-elhárításból, önvédelemből, mulasztásból, felkészületlenségből, tévedésből következően). Etikai kérdés a tanítványok konfliktusainak megközelítése, és elsősorban felelősség kérdése. „Az erkölcsi szabályok arra irányulnak – írja Böszörményi József –, hogy védjék a gyengébbeket (gyermeket, nőket, öregeket, betegeket, szegényeket, szerencsétleneket stb.)... Az erkölcsi szabályok mindig a másik emberrel vagy emberekkel szembeni magatartást szabályozza, minősíti...”<sup>5</sup>

Ma még nincs részletes pedagógiai kódex, amelynek alapján értékelni lehetne a tanító és a tanár magatartását. Úgy nem lehet a fiatalok konfliktusait megközelíteni, hogy a gyerekek és ifjak védelme, fejlődése, a pedagógus pálya követelményrendszere, a tanítók és tanárok lelkiismerete stb.

igényli a konfliktusok kezelését. Azt kell eldönteni, milyen területen, milyen módszerrel, mely illetékességi körben kötelesség a konfliktusokkal való foglalkozás.

A pedagógus magatartás minősítő tevékenységének nézőpontjából is megközelíthetők a tanulói (iskolai) konfliktusok. Az erkölcsi és az iskolai szabályok összevetése alapján hozzá lehet férni a tanulók konfliktusaihoz, a pedagógusok személyiségét ezekben az esetekben a szabályok helyettesítik. Az indulatok kiküszöbölése azonban lehetővé teszi, hogy a tanítók és a tanárok igazságosan oldják meg a szituációkat.

8. Empátiával és együttérzéssel is megközelíthetők a konfliktusok. A pedagógusoktól a pedagógiai tevékenységek figyelmességet, nyugodtságot, megértést igényelnek, olyan kapcsolatrendszer tudatos kiépítését, melyek keretében konkrét empátiát, együttérzést igénylő helyzetek alakulnak ki.

9. Együttműködés biztosíthatja a legnagyobb lehetőséget a szembenállások kiküszöbölésére, a konfliktusok konstruktív kezelésére. A kooperációra kész fiatalok eljutnak a konfliktusmegoldás elhatározásáig, a pragmatikus közreműködésig, a kapcsolatok helyreállításáig. Jó – eredményekre vezető – módszerekkel az egyének, csoportok megtaníthatók a konfliktusokat felszámoló technikára. Csak az együttműködő, konstruktív konfliktuskezelési megközelítés biztosíthatja a jelenben és a jövőben a legcélravezetőbb megoldásokat.

10. Különböző szintű autonómiák, önkormányzatok közreműködésére minden eredményesen dolgozó pedagógus számíthat. A helyi önkormányzatok jelentik a tanulók számára azt a közeletiséget, melybe majd be kell illeszkedniük. Ez zökkenőmentesen akkor következik be, ha a demokrácia szellemében megteremtődnek az intézményi autonómia feltételei. Szebenyi Péter írja: „Az autonóm iskoláknak olyan pedagógusokra van szükségük, akik eredményesen tudnak tanítani, jól képzett szakemberek, és akik megfelelő demokratikus viszonyt képesek kialakítani a diákokkal és a szülőkkel egyaránt.”<sup>6</sup> Ma elsődleges követelmény a pedagógusokkal szemben a szakértelem és a módszerkultúra variációban és kombinációban tanúsított kreativitás. A pedagógusok így válhatnak képessé az átalakulás tényéből következő újabb konfliktusok felszámolásában. A diák-önkormányzatok, diákvezetők egyrészt önálló álláspontjukkal, érdekképviselési tevékenységükkel szembenállásokat hoznak létre, másrészt kapcsolatot teremtenek a pedagógusok és a diákok között a konfliktusok kezelésében.

Természetesen a bemutatott tíz konfliktust megközelítő módnál jóval több van. A megközelítés nem módszer, hanem szemlélet, nézőpont, gondolkodási és cselekvési irányvonal, melyek ismeretében hatékony módszerek dolgozhatók ki a konfliktusok pedagógiai terápiájára.

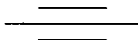
Konfliktuskezelés viták és megbeszélések: „Életük tele van ellentmondásokkal, kisebb-nagyobb összeütközésekkel – írja Pásztor Bertalan –, s az egymásnak feszülő erők sokszor magában az emberben is belső konfliktusokat idéznek elő, s ezeket ki-ki türelme, vérmérséklete szerint oldja fel. A tehetetlen vagy elkeseredik, s feladja a küzdelmet, vagy felülkerekedik benne a harag, a bosszú, s kifinomult manipulációval igyekszik megsemmisíteni vitapartnereit.”<sup>7</sup> Az oktatási intézményekben konfliktus jöhet létre az osztályközösségek feltételrendszerében, a pedagógusok tevékenységében, az egyes tanulók személyiségében, iskolán kívül és otthoni körülményeiben. A konfliktusokban a tanulók különböző szerepre kényszerülnek. Vannak azonosulók, alkalmazkodók, rivalizálók, kívülálló, tisztánlátók, csatlakozók, sodródók, elszakadók, agresszívak. Az „összeütközések” alapja lehet nyílt konfliktus, mely kettős lefolyású lehet: kísérheti heves interakció, s meg-megújuló vita, veszekedés, pszikálódás. A lappangó ellentétek rejtve maradnak, s a szembenálló személyek vagy nem ismerik fel, vagy nem vállalják az összeütközést.<sup>8</sup>

A pedagógusok és a diákok között – a munkamegosztás szempontjából – munkatársi kapcsolatok alakulnak ki. A tanulók személyiségének tiszteletben tartását, a rend és a fegyelem írott és íratlan szabályainak betartását, a demokratizmus érvényre juttatását segíti elő az a tanító és tanár, aki értéknek tartja a vitát. Összeütközés a tanár és a tanítvány között akkor következik be, ha a tanulók véleménymondása nincs biztosítva. A kicsinyes, az autoriter, a tiltó, a nemtörődöm

pedagógus gátolja a vitaszellem kialakulását. Védekező vagy támadó magatartással válaszol a gyerekek vitában elhangzó véleményére. Érdemes megfogadni Tóth János tanácsát: „A fiatalokat a felnőtteknek nevelni kell a vitára és a vitakészség, a vitakultúra fejlesztésére. Azt is meg kell velük értetni, hogy vitatkozni csak szilárd ismeretek birtokában lehet és szabad, megfelelő tudás nélkül a vita csak fecsegés, szócséplés.”<sup>99</sup>

#### IRODALOM

1. Szekszárdi Ferencné: Gyerekek – tanítók – szülők. (A kisiskoláskor konfliktusairól.) JFA–MKM–BTF., Bp., 1992., 10-13., 15-24. p.
2. Szekszárdi Ferencné: A pedagógiai gyakorlat jellegzetes konfliktusai. Új Pedagógiai Szemle, 1993/7-8. sz., 101-102. p.
3. Neumann Tibor: A nevetés kérdése az iskolai nevelésben. Kolozsvár, 1942., 66. p.
4. Bergson, H.: A nevetés. Gondolat K., Bp., 1986. (3. kiadás), 145. p.
5. Bőszőrményi József: Kell-e erkölcsöt tanítani az iskolákban, és milyen? Iskolakultúra, 1993/15-16. sz. 41. p.
6. Szebenyi Péter: Egységesítés versus automónia. Iskolakultúra, 1992/4- sz., 74. p.
7. Pásztor Bertalan: Kritika és vitakultúra. Ma és Holnap, 1988/1. sz., 107. p.
8. Szekszárdi Ferencné: Konfliktusok az osztályban. Tankönyvkiadó, Bp., 1987., 95-110. p.
9. Tóth János: Vitatkozhat-e a diák?, Köznevelés, 1986/4. sz., 5. p.



FERENCZI GYULA – SZŐKE-MILINTE ENIKŐ

Babes – Bolyai Tudományegyetem

Neveléstudományi Tanszék

Kolozsvár

## Pedagógiai alapfogalmak tantárgydidaktikai vetületei

Napjaink bármely tudományágának, így a pedagógiának is, nemcsak a más tudományokból (rendszerelmélet, kibernetika-információelmélet, szociálpszichológia, humángenetika stb.) átvett szavak, valamint a különböző nyelvekben nagyon is eltérő vonatkozásban jelentkező kifejezések sajátos értelmezésére és pontosítására kell törekednie, hanem a már „klasszikus” értelemben alkalmazott fogalmak újra- és vagy átértékelő feladatát is vállalnia kell.

Jelen tanulmányunkban a „szakmódszertan”, „tantárgypedagógia” fogalmi rendszerének az újbóli, más szemléletmód alapján történő megközelítésére törekszünk.

Világviszonylatban, de hazai vonatkozásban is e fogalmak használatának széles skálájával találkozunk. E kifejezések tartalmi jegyeinek az értelmezése nemcsak az elméleti kutatók felfogásában, hanem a különböző tantárgyak tanításának nevelési lehetőségeivel foglalkozó szaktanárok körében is szinte hihetetlenül eltérő szemléletmódot takar.

Az eltérő álláspontok okainak feltárása távolról sem könnyű feladat.

Számolnunk kell nemcsak a különböző tudományokban végbemenő mennyiségi információk felhalmozódásával, hanem egyidőben figyelemmel kell kísérnünk a különböző tudományokban végbemenő minőségi átalakulásokat is, sőt a szaktudományos specializáció ténye mellett a nevelés elméletének koncentrálnia kell a tudományok egymáshoz való közeledésére, az „integrált”, „integráló”, sőt a „metatudományok” megjelenésének a problematikájára is (Ballér Endre, 1996).

Bármely fajta ártérkelés és újraelemzés csak abban az esetben lehet elméletileg hatékony és gyakorlatilag is gyümölcsöző, ha visszatérünk a „kiinduló”, alapvető paradigmák által meghatározott fogalmaink újbóli vizsgálatához.

Ebben az orientációban minőségi módosulásokkal állunk szemben. Mindenekelőtt újra kell értékelnünk a „tanítás-tanulás” felfogásának a kérdését.

A „módszertan”, „szakmódszertan”, „szakdidaktika”, „tantárgypedagógia”, „metodológia”, „szakpedagógia” stb. szavak használata és eltérő értelmezése arra utal, hogy a különböző szerzők „sajátos” pedagógiai, és azon belül, egy megadott történelmi kor didaktikai paradigmáinak a hordozói, beleértve az adott szemléletmód pszichológiai, filozófiai, szociológiai, sőt információ-rendszerelméleti vetületeit is.

Hozzávetőleges felmérésünk alapján a különböző szaktanárok álláspontja a következőképpen jut kifejezésre: a megkérdezett tanárokat arra kértük, hogy az alábbi kifejezésekből húzzák alá azt, amely szerintük leginkább kifejezi a tantárgy tanításának optimális fogalmát, így a felsorakoztatott szavak közül (módszertan, szakmódszertan, szakdidaktika, speciális pedagógia, tantárgymódszertan, szakpedagógia, tantárgypedagógia) a tanárok 76,12% a *módszertan* kifejezést tekinti a legelfogadhatóbbnak, és 23,88% a *tantárgypedagógiát*. A módszertan kifejezés melletti szavazás több szempontból is érthetőnek tűnik. Egyrészt hagyományos értelemben ez vált meghonosodottá, másrészt e szó használatával igyekeztek különbséget tenni az általános pedagógia, didaktika és a tantárgy tanításának feladatai között. Egyet kell értenünk azon szerzőkkel, akik a szakmódszertan kifejezést komoly bírálatnak vetik alá, hiszen maga a szó azt sugallja, hogy a tantárgyak tanításával foglalkozó diszciplínák feladata redukálódna az általános oktatási módszerek iskolai alkalmazásának kérdésére.

Nyilvánvaló, hogy nagymérvű redukcionista állásponttal állunk szemben, hiszen a tantárgyak tanítása óhatatlanul is szükségessé teszi a sajátos cél- és feladatrendszer kérdésének elemzését, az oktatási tartalom szerkezeti és logikai felépítésének tanulmányozását, a hatékony tanítási stratégiák alkalmazási kritériumainak megfogalmazását, s a módszerek kérdésén túlmenően foglalkoznia kell az oktatás szervezési formáinak a sajátosságaiival is. Tehát a szakmódszertan fogalmát helyettesítenünk kell egy korszerű értelemben felfogott tanítási szemléletmódot kifejező más entitással.

Egyes szerzők a tantárgypedagógia fogalmát előtérbe állítják a *szakdidaktika* kifejezéssel szemben. (Lappints Árpád, 1997). Felfogásukban a szakdidaktika kifejezés leszűkítené a szakmódszertan alapvető funkcióját az ismeretközlés, illetve bizonyos készségek és jártasságok feladatának a kérdésére. Ez az orientáció arra utal, hogy a didaktika is, mint általános oktatásban, e problémák megoldásának a körére redukálódna. Ez a megközelítési mód visszavezethető a herbarti pedagógiára, amely közismerten mereven különválasztotta az oktatás és a nevelés fogalmait.

Napjainkban már köztudott az a tény, hogy az oktatás nem tanár-, hanem tanulóközpontú, hogy az oktatás alapvető rendeltetése nem az információk egyszerű közvetítése, hanem a személyiség fejlesztése.

Ha a tanítás fogalmát úgy fogjuk fel, mint a tanár által irányított, de a tanulók által végzett materiális/materializált és intellektuális tevékenységet, akkor magától érthető, hogy a tanítás folyamata mozgósítja és aktiválja a tanulók személyiségének egészét: intellektuális (kognitív), érzelmi- motivációnális (affektív), valamint akarati (pszichomoritikus) szinten egyaránt.

E tevékenység kivitelezése tehát objektíve szükségessé teszi a tanulók összes értelmi funkcióinak a működését (gondolkodás, emlékezés, figyelem, képzelet) érzéki és racionális szinten egyaránt, de ugyanakkor feltételezi eme funkciók állandó fejlesztését, mely funkciók egyidőben egyrészt a tanítás-tanulás eredményeit képezik, de ugyanakkor feltételét is alkotják a magasabb szinten jelentkező, elvontabb információk elsajátításának.

A tanulók részvétele a megismerési folyamatban elképzelhetetlen megfelelő, optimális szinten ható motiváció kialakítása nélkül.

A motiváció, az érdeklődés, a problémák iránti fogékonyság kialakítása és fejlesztése elképzelhetetlen megfelelő diszpozíciók, hangulat, magasabb rendű érzelmek alakítása és fejlesztése

nélkül. Tehát a kognitív szerfa alakítása törvényszerűen maga után vonja a motivációk és magasabb rendű érzelmek alakítását. Marx György szavaival élve a tanulóknban nem a „telítettség” érzését kell fejleszteni, hanem a „nyitottság, az újjal szembeni fogékonyság igényét”, azon képességrendszereket, melyek alapján a tanulók alkalmassá válnak a meglévő ismeretek szelektív felidőzésére, az új ismeretek önálló, aktív feldolgozására, a régi és új ismeretek egyre összetettebb ismeretrendszerekbe való szervezésére, s így a személyiség állandó magasabb szinten történő fejlesztésére.

A tanulás mint tevékenység felfogása egyben feltételezi a tanulók akarati tulajdonságainak a fejlesztését is. Ha a tanulókat fokozatosan egyre inkább munka- és időigényes feladatok és problémák megoldásába vonjuk be, akkor óhatatlanul is hozzájárulunk az olyan akarati vonások fejlesztéséhez, mint a kitartás, állhatatosság, következetesség, merész és bátor hipotézisek megfogalmazásának képességéhez.

A fentiekből természetszerűen fakad, hogy ha napjainkban az oktatást nem egyszerűen a tanár által közvetített s a tanulók által nagyjából mechanikusan rögzített folyamatként fogjuk fel, hanem egy olyan összetett tevékenységként, amely minden esetben meghatározott személyiség-tulajdonságok alakítását tűzi ki célul, a tudományokból átvett és tantárgyi ismeretekbe integrált információk újralfedeztetését, megadott, a tanár által hatékonyan kiválasztott és alkalmazott tanítási stratégiák, módszerek, eszközök adekvát és differenciált szervezési formák alkalmazását, akkor vitathatatlan az oktatás személyiségfejlesztő jellege. Ebben az értelemben a „szakdidaktika” kifejezés nem korszerű felfogásból, hanem az oktatás hagyományos értelméből fakadóan jelenthet csak „didaktizmust” (lásd Ferenczi, Fodor, 1996, 29–38. o.).

Egyes szerzők a szakdidaktika kifejezéssel szemben előtérbe állítják a „tantárgypedagógia” kifejezést (Faludi Szilárd, 1975, Zsolnai József, 1979). Kiss Árpád, (1979) a tantárgypedagógia kifejezést azért tekinti elfogadhatatlannak, mert azt a látszatot kelti, hogy a különböző szakmódszertanok a didaktika létjogosultságát megkerülve, az általános pedagógia alapjait azonnal alkalmazni tudnák a különböző tantárgyak tanításában.

A tantárgypedagógia kifejezés azonban más szempontok alapján bírálható. Elsősorban abból a megfontolásból kiindulva, hogy nem tesz különbséget az ún. iskolai és a szociális tanulás között. Ha már tantárgypedagógiáról van szó, akkor ez azt jelentené, hogy a fizika, kémia, biológia stb. tantárgyak tanítására lehetne bízni a tanulók erkölcsi-jellemfejlesztését, általános tudományos gondolkodásmódjuk integrált alakítását, kulturált, esztétikai fejlesztését stb.

A pszichológiai szakirodalom ma már határvonalat tud vonni az iskolai tanulás és a szociális tanulás között.

Az iskolai tanulás alapvető ismérve abban áll, hogy előtérbe állítja a tanulók megismerő, felfedező tevékenységét. Tehát sajátosan jelentkezik a valóság mint a megismerés tárgya, s a tanuló mint a megismerés alanya viszonyának a problémája.

Mint igyekeztünk kimutatni, a megismerés elsődlegesen kognitív jellegű, de a megismerés aktív jellegéből fakad, hogy az nem redukálható a pszichikum intellektuális vetületére, hogy törvényszerűen kihat az érzelmi, akarati tulajdonságok alakítására is.

Ebben az esetben az oktatásban kialakuló viszonyok köre éppen a tanítás megismerő dominanciájából fakadóan viszonylag leszűkül. E viszony tulajdonképpen kifejeződik a tanuló és a valóság tárgya, a tanuló és a tanár, illetve a tanuló és a másik tanuló redukált kapcsolatrendszerében.

A szociális tanulás esetében viszont nem a megismerő jellegű tevékenység kerül előtérbe, hanem a viselkedés, a magatartás tanulása. Ez a maga módján feltételezi a tanulóknak reális, interperszonális, konkrét helyzetekbe való bevonását, s így előtérbe kerül az egyén és a csoport, az egyén és a közösség, az egyén és a társadalom érdekei közötti egyeztetésnek a problémája.

A tanuló öröklött és szerzett egyéni szükségleteinek kielégítése érdekében cselekszik. E tevékenységben óhatatlanul is mások érdekeivel összhangba vagy azokkal ellentétbe kerül, s így tevékenysége értékét nem a képességek alapján kifejeződő teljesítményszint fogja meghatározni, hanem magatartása, etikai tartalmakat kifejező erkölcsisége. Ha az iskolai tanulás elsősorban az



ismeretek és képességek alapján objektíválódó teljesítményszintet határozza meg, akkor a szociális tanulás az ember szociális értékeit kifejező jellemformálást fejezi ki.

Természetes tehát, mint ahogy a didaktika sem, úgy a szaktanómódszertanok sem vállalhatják a személyiségfejlesztés egységes és integrált feladatának elméleti megoldását. Nem beszélve arról, hogy a különböző szakmódszertanok, legalábbis hazai vonatkozásban (Czondi Gyula, 1979, Györfi Ibolya, 1977, irányító Cornelia Grünberg, 1983, Kuszálík P., Péntek J., 1982, Györfi I., Király L., 1979. Costache S, Surgean R., 1981, szerk. G. Munteanu, M. Ciurchea, 1974, M. Ciurchea, Nagy Z., 1981, Gergely Róza, 1977, Nagy G., Péntek D. E., 1979. Bocos M., 1997), a tantárgyak eltérő sajátosságaival számolva, eltérő személyiségfejlesztő koncepciót fejeznek ki. Ebből fakad tehát az a sajnálatos tény, hogy az ugyanazon osztályban tanító szaktanárok éppen e módszertani felfogások függvényében nagyon is eltérő, az integrált személyiség fejlesztését sok esetben ellentmondásosan befolyásoló cselekvés- és viselkedésformákat alakítanak ki.

Bár igaz az a kitétel, hogy a különböző tantárgyak ismereteinek szelekciója nem mehet végbe az adott szaktudomány sajátosságainak figyelembevétele nélkül, hogy az általános nevelési célokat nem lehet a tantárgy figyelembevétele nélkül megfogalmazni, mintegy az általános célokból „dedukálni” (Faludi Szilárd), ugyanakkor számolnunk kell azzal a ténnyel is, hogy a különböző tantárgyi tananyagok egyrészt tudományból való szelekciója, másrészt ezen információk munkáltató tankönyvek és más didaktikai eszközökbe való szervezése nem mehet végbe a nevelés általános célja s az oktatás keretei között megvalósítható személyiség általános tulajdonságainak a figyelembevétele nélkül. Az általános oktatásban – didaktika – egyik éppen sarkalatos feladata abban áll, hogy felvázolja a személyiség olyan integrált tulajdonságainak a rendszerét, amelynek kialakítására egyidőben minden tantárgy tanításában törekedni kell.

Ha az egyes tanítási stratégiák, egyes módszerek, módszerkombinációk, az egyes szervezési formák alkalmazása minden esetben a tantárgyak tartalmi sajátosságaitól és a tanulók fejlettségi szintjétől is függ, tehát szinte kiadatlan formát ölt, amely mindenekelőtt a tanár kreativitásán, alkotóképességén múlik, akkor távolról sem mellőzhető az a tény, hogy az általános didaktikának kell megfogalmaznia azokat az egyedi eseteken túlmenően egyetemes szempontokat és támpontokat, amelyek betájoló jellegűek a különböző osztályokban és tantárgyakban kimunkálható és gyakorlatba ültethető tevékenységek kivitelezésére.

Tehát számolnunk kell az általános pedagógia, az általános didaktika és a szakdidaktika egymást követő hierarchiájával. A szakdidaktika kifejezés használata előtérbe állítja egyrészt a tantárgy tanítása elvi kérdéseinek interdiszciplináris jellegét, tehát tudományelméleti meg-alapozottságát, másrészt kidomborítja annak alkalmazó, a gyakorlattal szerves összefüggésben jelentkező státusát.

Ma már közismert tény, hogy az általános pedagógia és annak szerves része, az általános didaktika is interdiszciplináris jellegű. Az interdiszciplinaritás kérdése nemcsak abban jut kifejezésre, hogy építenünk kell a különböző tudományok eredményeire (filozófia, szociológia, humángenetika, pszichológia, információelmélet, modellelmélet stb.), bármely emberi tevékenységre érvényes tételeire, hanem elsősorban abban, hogy eme általános érvényű tételeket sajátosan alkalmazza a nevelési folyamat lényegéből fakadó jelenségek, folyamatok, szabályok, törvényszerűségek értelmezésében is.

Ha a szakdidaktika nem egyszerűen az empirikus tapasztalatok elemi szinten történő értelmezésére redukálódik, hanem igyekszik felemelkedni a tudományos értékű szabályok és törvényszerűségek szintjére, akkor ugyanazon elméleti forrásokból kell táplálkoznia, mint magának a pedagógiának vagy éppen a didaktikának. Tehát a módszertan tanárának is rendelkeznie kell megfelelő pszichológiai és pedagógiai értékű műveltséggel.

Míg az általános pedagógia s ezen belül az általános didaktika igyekszik feltárni a szerteágazó oktatási keretek között megvalósuló személyiségfejlesztés törvényszerűségeit, s ennek függvényében megfogalmazza a sajátos cél- és feladatrendszer hierarchiáját, kimunkálja az oktatás tartalmi kidolgozásának általános tudománylogikai és pszichopedagógiai szempontjait, meghatározza a

leghatékonyabb tanítási - tanulási stratégiákat, körülhatárolja a hatékony oktatást biztosító módszerek alkalmazásának kritériumait, az oktatás keretei között kibontakoztatható szervezési formák módozatait, addig a szakmódszertan feladata egy olyan köztestermékké való átalakulás, amely az elméletől megteremti a gyakorlathoz vezető út szakaszait (Ferenczi, Fodor, 1997).

Külön kutatás tárgyát képezi az a kérdés, hogy mi lehet az optimális arány az általános didaktika és a szakdidaktika törzsanyaga között. A gyakorlat két szélsőséges álláspontot tükröz. Az egyik nézőpont abban jut kifejezésre, hogy a szakdidaktikák (szakmódszertanok) jó része megreked az általános didaktika tételeinek ismétlésénél. Így például egyes szerzők megmaradnak az általános didaktikában megfogalmazott módszerek sajátosságainál és alkalmazásuk általános kritériumainak bemutatásánál, anélkül viszont, hogy feltárnák e módszerek alkalmazásának a változatos lehetőségeit, hogy elemeznék a sajátos tartalom és osztályfejlettség szintjétől függő változatos módozatait.

Egy másik része a szakmódszertani dolgozatoknak szinte mellőzi az általános didaktika tételeit, és a hangsúlyt a vizsgált tudomány sajátos problémáinak az elemzésére fekteti, tehát úgymond nem a tantárgy tanításával, hanem a vizsgált tudomány elméleti kérdéseinek elemzésével foglalkozik. Szerencsés helyzetnek tekinthetjük azt az álláspontot, s ezen munkák száma örvendetesen növekszik, amelyek megpróbálják az általános didaktikai és a sajátos tantárgyi követelményeket a maguk szerves egységében és összefüggésében értelmezni. Vagyis pontosan körülhatárolják tantárgyanként (pl. a nyelv és irodalom, a fizika, kémia, biológia stb.) a személyiségfejlesztés sajátos cél- és feladatrendszerét, sőt ezek életkoronkénti alakítható szintjeinek elemzését is elvégzik, ezen túlmenően, az általános tudománylogikai szempontokat túlhaladva, figyelembe veszik a pszichopedagógiai követelményeket is egy új tantárgyi struktúra kidolgozásában. Olyan gazdag információs anyagot ölelnek fel az oktatási gyakorlatban alkalmazott stratégiák e módszerek tekintetében, amely a didaktikát is arra kötelezi, hogy eme pozitív iskolai gyakorlat eredményeit átértékelje, és magasabb szinten beépítse a maga sajátos elméleti törzsanyagába.

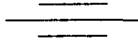
A fentiek alapján levonhatunk néhány alapkövetkeztetést:

- A *szakdidaktika* kifejezés egyrészt pontosan kifejezi az általános pedagógia, a didaktika s a szakmódszertanból fakadó követelmények integrált jellegét. A szakdidaktika is tehát a maga sajátosságaival együtt a személyiségfejlesztés sajátos problémáinak a feltárásával foglalkozik.
- Mindinkább szükségessé válik az olyan interdiszciplináris szaktantárgyi kutatásoknak az elvégzése, amelyek lehetővé teszik az interdiszciplináris tantárgyak tanítását is, mint amilyenek pl. az összetett tantárgyak, tantárgytömbök és éppen az integrált tantárgyak tanítása. E kutatások kivitelezése természetesen szükségessé teszi a pszichológus, a pedagógus, az általános didaktikával foglalkozók és a szakmódszertan kérdéseit kutatók egységes, koordinált, egymást informáló, egymást kölcsönösen feltételező tevékenységét. Ezen elméleti kutatások eredményeinek a gyakorlatba való átültetése és hatékonyságának a felmérése ugyancsak ezen kutatókollektívák egységes tevékenysége alapján lehet eredményes.

#### SZAKIRODALOM

- Adriana Barna – Irina Pop – Agafta Moldovan: Predarea biologiei in invatamantul gimnazial, EDP, Buc., 1998.  
Ballér Endre: Tantervelméletek Magyarországon a XIX–XX. században, Országos Közoktatási Intézet, 1996.  
Coord. Cornelia Grünberg: Metodica predarii filosofiei in liceu, EDP, Buc., 1983.  
Faludi Szilárd: Tantárgypedagógia, In. Pedagógiai Szemle, 1975/11.  
Ferenczi Gyula – Fodor László: Oktatáselmélet és oktatásstratégia, Stúdium, Kolozsvár, 1996.  
Ferenczi Gyula – Fodor László: Oktatástechnológia és oktatásszervezés, Stúdium, Kolozsvár, 1997.  
Gergely Róza: Magyar nyelvtani feladatlapok, EDP, Buc., 1977.  
Györfi Ibolya – Király László: A magyar nyelv tanításának módszertana az I–IV osztályban, EDP, Buc., 1979.  
Györfi Ibolya: Irodalomtanítás az V. osztályban, EDP, Buc., 1977.

- Kiss Árpád: Ajánlható-e a tantárgypedagógia szó használata?, Magyar Pedagógia, 1979/2.
- Kovács Zoltán: A fizikatanítás módszertana, UBB, Cluj-Napoca, 1994.
- Kuszálék Piroska – Péntek János: A magyar nyelv tanítása V–VIII osztályban, EDP, Buc. 1982.
- Lappints Árpád: Az általános pedagógia és a tantárgypedagógiák, In. Magyar Pedagógia, 1997/1.
- Goord. G. Munteanu – M. Ciurchea: Orientări noi în metodică predării stiintelor naturii, UBB, Cluj Napoca, 1974.
- Maria Ciurchea – Nagy Zoltán: Metodică Predării biologie și agriculturii în ciclul gimnazial și liceal, UBB, Cluj-Napoca, 1981.
- Nagy Géza – Péntek János – Dombi Erzsébet: A magyar nyelv iskolai tanulmányozásának módszertana, UBB, Cluj-Napoca, 1979.
- Szerk. Pálffy Emilia – Reményi Sándor: A természetismeret, a matematika és földrajz tanítása az I–IV osztályban, EDP, Buc., 1979.
- Zsolnai József: A tantárgypedagógiák tudományelméleti megalapozottságának nyitott kérdései a tanítóképzésben, In. Magyar Pedagógia 1979/2.



DÉMUTH ÁGNES

Juhász Gyula Tanárképző Főiskola

Szeged

## Tanulási szokások, tanulási nehézségek és a „tantárgy-management”

### SEMÉLYES TAPASZTALATOK ÉS A SZAKIRODALOM

A nyolcvanas években a pedagógiai-pszichológiai kutatások fő iránya hazánkban az ulteljesítés okainak, összetevőinek feltárását tűzte ki céljául, illetve arra próbált választ keresni, milyen tényezők teszik lehetővé a jó tanulmányi eredmény megszületését.

Ezen vizsgálatokat elsősorban az általános iskolai korcsoportban, illetve a gimnáziumokban végezték a kutatók.

Húsz éve dolgozom olyan területen, ahol a gyerekek számára a tanulás óriási megerőltetést jelent, s naponta tapasztalom, hogy erőfeszítéseik mennyire eredménytelenek maradnak. Ezért tűztem ki célul, hogy ezen a területen végzem majd kutatásaimat. Annak ellenére is gondot okoz a tanulás rengeteg gyerek számára, jóllehet a hatvanas évektől kezdve megszorodott azon cikkek száma, melyek témája a tanulás, az iskolai teljesítmény szintjének vizsgálata a szakirodalomban. Itt most csak néhányra kívánok hivatkozni a legismertebbek közül.

Kiss Árpád 1962-ben készült vizsgálatában azt állapította meg, hogy az általános iskolás diákok 15%-a készül rendszeresen az órákra, 50%-a rendszertelenül, a fennmaradó 35% pedig egyáltalán nem készül. A tény magyarázatául a magolásra (reprodukáló stratégia) utal. A gyerekek szükségszerűen választás elé kerülnek: „...nagy időbefektetéssel kevésre jussanak, vagy eleve lemondjanak az erejüket meghaladó feladat teljesítéséről.” (1962./1.)

Réthy Endréné egy tizenöt évvel későbbi vizsgálat eredményeként az alábbiakat kénytelen megállapítani: „A szakmunkásképző iskolában ...az elsősök 25-30%-át funkcionális analfabétának ítélte (tudniillik a vizsgálat) ...40%-uk pedig megengedhetetlenül alacsony tudással kerül ki az alapfokú képzésből.” (1989. 84. o.) A vizsgálat az írás-olvasás készségének szintjére terjedt ki az említett csoportban.

A társadalmi réteghelyzet és a tanulmányi eredményesség összefüggéseinek elemzése során Kurucz Istvánné már 1981-ben megállapítja, hogy a szakmunkásképző iskolákba járó gyerekek szüleinek 85%-a fizikai dolgozó, 5%-a termelést irányít, 10%-a pedig szellemi foglalkozású. (1981. 778. o.)

Vastagh Zoltán az iskolaérettséget, iskolakészültséget vizsgáló tanulmányában pedig arra a megállapításra jut, amit pl. Bernstein vizsgálatai alapján várni lehet, hogy „az iskolakészültséget és a tanulás motivációs háttérét a társadalmi réteghelyzet nagymértékben befolyásolja.” (1986/1. 20. o.)

A szakirodalom tehát alátámasztotta azon gyakorlati tapasztalatot, hogy nagyon sok olyan tanuló van a szakmunkásképző iskolában – a tanulók kb. 60-70%-a –, aki nehezen boldogul az iskolában annak ellenére, hogy közismereti tárgyakkól a követelményszint csupán az általános iskolában tanultak szinten tartása.

Ezen tanulók rendszeresen azzal szoktak védekezni egy-egy gyengébb felelet értékelése után – melyben a pedagógus szóvá teszi, hogy adottságainak szintje alatt teljesített –, hogy nem érdeklő igazán a tárgy, mert ha érdekelné, akkor tanulna, illetve tudna ő tanulni, ha akarna.

Kozéki Béla, a tanulási motiváció vizsgálatának egyik legismertebb hazai és nemzetközi kutatója azt mondja, hogy: „A nevelő elsődleges feladata..., hogy ismerje meg a gyermek domináns motívumát, s elsősorban erre támaszkodjék a motiválásban.... A motivációs stílus viszonylag állandó, de ugyanakkor dinamikus s alakítható, sőt állandóan változó is.” (1990. 119-120. o.)

Az ipari tanulók (szakmunkás tanulók) a szakirodalom által internalizáló dimenzióknak nevezett tanulásra való hajlandósággal rendelkeznek, mely keveredik a hasznosító dimenzióval. (Gefferth Éva im. 154. o.) A tanulók számára a fő cél a szakmunkás-bizonyítvány megszerzése, ennek érdekében pedig a szakmai kompetencia megszerzése. A kompetencia-igény intrinszc motivum, a megközelítésmód azonban instrumentális, hisz a fő cél az oklevél megszerzése. Maga a szerző is megállapítja, hogy: „Az a tanuló, aki csak az internalizáló dimenzióban erős, csak akkor ér el jó eredményt az iskolában, ha a számára fontos témák és az iskolai tananyag közötti átfedés meglehetősen nagy.” Így már a szakirodalom alapján is igazolható, hogy jó iskolai teljesítményt ezektől a gyerekektől pl. akkor nem várhatunk el, ha úgy vélik, hogy amit nekik az egyes tárgyak keretében tanítunk, az nem az, ami az ő érdeklődésüknek (a szakmaszerzés szempontjából felhasználható ismeret) megfelel.

Ha Kozéki Béla motivációs stílusát próbálom alkalmazni ezekre a tanulókra, ismét csak az derül ki, hogy bár ezen tanulóknak fontos a kortársakhoz való jó viszony kialakítása, s kudarckerülőnek tűnnek, nem szorgalmasak. Noha az ügyesedés és a tapasztalás, vagyis a kompetencia megszerzése a céljuk, a kognitív téren való sikeresség vágya nem igazán jellemzi őket.

#### A VIZSGÁLAT CÉLJÁNAK MEGFOGALMAZÁSA, BEHATÁROLÁSA

Szakmunkásképző iskola tanulói között folytatok vizsgálatokat a tanulási szokások, tantárgyokról való vélekedés és az önértékelés területén. Nem célokom egyelőre komplex felmérést végezni az iskolai teljesítményre és a tanulási motivációra vonatkozóan, csupán azt szeretném bizonyítani: szerzhető-e olyan információk ezzel a tárggyal kapcsolatban, melyek igazolhatják, hogy a tanulási stratégia elnevezés a szó jelentése alapján félrevezető lehet. Vagyis: a tanulók jelentős része nem választja a tanulási módszert, hanem nem ismer mást, csak a reprodukáló módszert (stratégiát).

#### TAPASZTALATAIMON ALAPULÓ HIPOTÉZISEM

A tanulás tényét befolyásolja, hogy értelmesnek, hasznosítható ismereteket nyújtónak vélik-e a tanulók az adott tantárgyakat.

Az iskolai teljesítmény javítását gátolja az a tény, hogy a tanulók a reprodukáló stratégián kívül más tanulási módszert nem ismernek, nem használnak.

Ennek oka részben az olvasás és szövegértés képességének alacsony szintje. Ezt azzal kívánom igazolni, hogy bizonyítom: a tanulók érzékelik, hogy a tanulással, iskolai teljesítményükkel gond van, ezen problémákat fel is ismerik, meg is tudják nevezni. Ezek között nem szerepelnek (vagy csak 5-10%-ban) olyan megállapítások, melyek azt igazolnák, hogy a tanulók iskolai teljesítményüket külső körülményeknek tulajdonítanak.

A tanulással kapcsolatos gondjaik java részét (kb. 40%-ban) az olvasással, megértéssel, lényegkiemeléssel kapcsolatos problémák alkotják.

Amennyiben ez igazolódik, feltételezhető, hogy a tanulók a reprodukáló stratégiát nem választásos alapon, hanem kényszerből használják. Nem arról van tehát szó, hogy a tanulási stratégiát nem a motívumnak megfelelően választják, hanem arról, hogy nincs választási lehetőségük.

A közismereti tárgyakat többek között azért nem tanulják, mert úgy vélekednek, hogy azok számukra a gyakorlatban használhatatlan, főleg ismereteket nyújtanak.

Amennyiben az adatok mindezt igazolják, elfogadhatónak látszik az elutasító attitűd mögött nem igénytelenséget, hanem énvédő funkciót látni. Z. Helus ezt úgy fogalmazza meg, hogy ez azért védekező mechanizmus, „...mert az egyén élményszinten úgy dolgozza fel a kudarcot, hogy személyiségén kívülre kerüljön, ne okozzon kárt az önmagáról kialakított képben.” (I.m. 23. o.)

#### VIZSGÁLATI ELJÁRÁSOK, A VIZSGÁLATBA BEVONT VIZSGÁLATI SZEMÉLYEK ISMERTETÉSE

Öt ipari szakmunkásképzős osztály tanulói között folytatok vizsgálatokat, melyeket a véletlen kiválasztás alapján jelöltem ki. A vizsgált tanulók száma 114.

A tanulási szokások tanulmányozásához az irányított fogalmazás, a beszélgetés és a feleletválasztáson alapuló kérdőív módszerét használtam.

Az egyes tárgyak iránti attitűd-alapfeltérképezéséhez szintén feleletválasztásos kérdőívet használtam, melyben a szövegesen megfogalmazott kijelentéseket számokkal is jelöltem. A válaszlapon a tanulóknak már csak ezen számokat kellett jelölniük. (Tapasztalataim ugyanis azt mutatják, hogy ezen tanulók a hosszú, szöveges válaszokat kevésbé tudják megfogalmazni, illetve inkább nem is válaszolnak a kérdésekre, ha nekik kell megkeresniük a megfelelő kifejezéseket.)

A kapott adatokat százalékos megoszlás szerint vizsgáltam, illetve a továbbiakban majd korreláció-analízissel is elemzem őket, de ennek eredménye egy következő cikk témája lesz.

#### A TANULÁSI MÓDSZEREK, SZOKÁSOK VIZSGÁLATA

Az önálló fogalmazások és a kérdőív kitöltése után az adatokat összesítettem. A válaszok alapján az alábbiakra derült fény:

*A vizsgált populációban a tanulásra fordított idő:*

<i>Általában</i>	<i>Közismereti</i>	<i>Szakmai</i>
		<i>tárgyak</i>
0-15 perc/nap: 46%	65% (74 fő)	19% (22 fő)
15-30 perc/nap: 32%	29% (33 fő)	31% (35 fő)
30-60 perc/nap: 15%	-----	31% (35 fő)
1- 2 óra/nap: 7%	6% (7 fő)	19% (22 fő)

Az adatok önmagukért beszélnek. A napi 15-30 perc, amennyit csupán a 37 tanuló (32%) fordít tanulásra, még a házi feladatok „látszat-elkészítésére” sem elég. Ezt támasztja alá egyébként az az adat, hogy 74 tanuló (65%) nem készíti el otthon a házi feladatát, illetve az óra előtti szünetben másolja.

Az ismeretelsajátítás módjára vonatkozóan 86 tanuló (75%) adta azt a választ, hogy „Annyiszor olvasom el az anyagot, hogy el tudjam mondani.” 54 tanuló (47%) ráadásul csak a füzetben rögzített vázlatot tanulja meg, a füzetből tanul. (A vázlat visszamondása önmagában még az alapvető ismeretek elsajátítását sem kell, hogy jelentse. Ha pedig a vázlat nem vázlat, hanem

kivonatolt tananyag, akkor a tanárok maguk szoktatják le tanulóikat az önálló munka igényéről, vagyis a tanulmányi erőfeszítésekről.)

25 tanuló (22%) vallja be, hogy semmilyen módszerrel nem ellenőrzi tudása eredményességét. (A tanulás módszereire vonatkozóan a gyerekekkel önálló fogalmazást is készítettem. Ebben 76 tanuló (67%) nem említette az ellenőrzést mint a tanulási folyamatot lezáró eseményt. Valószínűsíthető tehát, hogy a tanulók hallottak ugyan az ellenőrzés szükségességéről, de még azok sem alkalmazzák a gyakorlatban, akik tudnak róla, ám ezt nem szívesen vallják be.)

Az önmagukat ellenőrző 98 tanuló (86%) úgy ellenőrzi tudását, hogy: „Nyitott könyv, füzet mellett mondom föl magamnak az anyagot; A lelkiismeretemmel ellenőrzöm tudásom; Gondolatban ellenőrzöm, hogy tudom-e az anyagot.” A szó szerint idézett vallomások önmagukért beszélnek.

Az iskolai teljesítmények megítélését, vizsgálatát célul tűző kérdőíven a tanulóknak azon állítások mellé kellett I-t tenni, melyeket magukra nézve igaznak ismernek el. A kérdésekkel kapcsolatban itt is sok volt a bizonytalanság, pedig a kitöltés előtt tisztáztuk az értelmezési lehetőségeket.

49 tanuló (43%) ítélte igaznak azt az állítást, hogy a tanulás során és az órákon nehezükre esik figyelmük összpontosítása, 90 tanuló (79%) pedig azt is jellemzőnek tartotta, hogy a dolgozatokra kapott rosszabb, gyengébb érdemjegy saját figyelmetlenségével kapcsolatos. (Egy három évvel korábban végzett vizsgálatom eredményei nagyjából – 69% – ugyanezen eredményt adták.)

Az olvasás, szövegértés problémáját jelzi, hogy 37 tanuló (32%) ítéli a gyengébb iskolai teljesítmény okának azt a tényt, hogy az elolvasás után nem tudják elmondani, mit olvastak (az olvasás technikájára összpontosul a figyelem). 48 gyerek (42%) ítélte úgy, hogy a lassú olvasási tempó miatt nem jutnak a lecke végére, 29 fő (25%) pedig úgy érzi, hogy többszöri elolvasás után sem érti azt, amit olvasott.

44 tanuló (39%) számára jelent alapvető problémát (bevallottan) a lényegesnek a lényegtelenről való elkülönítése.

Az emlékezettel kapcsolatos problémák meglétét igazolja az, hogy 63 tanuló (55%) felejt el azt, amit megtanult, mire számonkérésre kerül a sor.

86 tanuló (75%) venne részt olyan órarendbe épített foglalkozásokon, melyeken az eredményesebb tanulási módszereket lehetne elsajátítani.

#### A TANTÁRGYAK MEGÍTÉLÉSÉVEL KAPCSOLATOS ADATOK VIZSGÁLATA

Az egyes tárgyra vonatkozó ítéletek százalékos megoszlása:

tárgy	tanulás		kedveltség		értelem		haszon		nehézségi fok	
	nem, alig	visz. rendszer	kedveli	elutasítja	van értelme	nincs értelme	hasznosítható	nem haszn.	könnyű	nehéz
magyar	50%	6%	66%	33%	14%	52%	15%	62%	70%	10%
történelem	50%	10%	35%	27%	9%	60%	11%	68%	26%	38%
matek	58%	15%	25%	41%	44%	27%	37%	24%	28%	37%
szakr.	51%	16%	27%	12%	43%	30%	31%	50%	19%	46%
anyag-ism.	18%	25%	29%	25%	38%	32%	44%	32%	32%	44%
szakism.	20%	29%	22%	19%	44%	16%	77%	7%	27%	42%

Mint a fenti táblázatból kiolvasható, a tárgyak tanulásával kapcsolatos vélekedések alapján kapott pontértékek összesítésén alapuló adatok jól csoportosíthatók. Az anyag- és gyártásismeret, valamint a szakmai ismeretek tárgyat a tanulók többen tanulják, mint a többi tárgyat, illetve az ezeket szinte soha nem tanulók aránya itt a legalacsonyabb.

A szakmai tantárgyak iránti ambivalencia (érzelmi közömbösség) a matematikával együtt sokkal magasabb, mint a magyar és a történelem tárgyak esetében. Ehhez a tényhez szorosan kapcsolódik a tárgy tanítása értelmének, illetve a tanult ismeretek hasznosíthatóságának a kérdése.

Mindkét területen több azon tanulók száma (44%; 77%), akik értelmesnek, hasznosíthatónak ítélik a tárgy tanítása során szereshető ismereteket, mint azon tanulóké, akik a két humán tárggyal kapcsolatban vélekednek így (15%; 11%).

A szakmai tárgyakat nehézség szempontjából is több tanuló véli nehéznek (46%; 44%; 42%), mint a közismereti tárgyakat (10%; 38%; 37%)

A fentiek alapján úgy tűnik, a humán tárgyak megítélésében nagyobb hangsúlyt kapnak az emocionális, mint a kognitív motívumok. Ennek egyik valószínűsíthető oka talán éppen az, hogy a tárgy jelentőségével, az itt elsajátított anyagnak a többi tanulására gyakorolt hatásával nincsenek pontosan tisztában a gyerekek, illetve ezt nem tudatosítják bennük a tanárok kellő mértékben és gyakorisággal (tantárgy-management).

A fenti táblázat egyszerű százalékos adatai alapján azt hinné az ember, hogy szoros kapcsolatban áll a tanulás a nehézségi fok, a tárgy tanításának értelme és a hasznosíthatóság megítélésével, azaz annál többet tanulnak a tanulók, minél nehezebbnek, használhatóbbnak, értelmesebbnek tartják az egyes tárgyakat. Mindebből viszont az is következne – amennyiben egyszerű az összefüggés –, hogy a többet tanult tantárgyból jobb érdemjegyek is születnek.

évfoly.	Tanulmányi átlag			Bukási %			
	I.	II.	III.	I.	II.	III.	
						félév	év végi
iskolai	2,55	2,59	3,83	5,7%	4,56%	7,8%	0,93%
magyar	2,86	2,76	2,95	1,6%	2,3%	4,3%	0,4%
történelem	2,55	2,7	2,91	2,8%	1,4%	6%	0%
matek	2,5	2,71	2,63	8,9%	1,4%	11,7%	0,4%
szakrajz	2,6	2,95	3,02	8%	2,3%	6,6%	0,3%
any.ism.	2,34	2,5	2,73	6,9%	7,7%	10,4%	2,8%
szakism.	2,47	2,43	2,76	6%	12,3%	7,8%	1,7%

A táblázat alapján jól megfigyelhető, hogy az érdemjegyek és a tanulás mennyisége közötti összefüggés korántsem ilyen egyszerű.

A tanulási nehézségekkel kapcsolatos megállapításokat feltétlenül figyelembe kell venni (úgy tűnik), amikor a tanulás és az érdemjegyek összefüggéseit vizsgáljuk.

Az eredményes tanulás gátjaként a tanulók a magyarhoz szorosan kapcsolódó képességek, készségek hiányát jelöltek meg (olvasási, szövegértési problémák, a lényegesnek lényegtelenről való megkülönböztetése) többségükben. A magyart mégis a lehető legkönnyebbnek ítélik. Talán ezért nem tanulják? Ezen utóbbi kérdésre a választ csak újabb mérések alapján lehet megadni.

Ha az érdemjegyeket a tárgy megítélése alapján kapott pontértékekkel korreláltatjuk, elgondolkodtató összefüggésekre derül fény. Az érdemjegyek és a tárgy nehézségi fokának kapcsolata  $p < 0,01$  ( $r = -0,27$ ) szinten mutat egymással negatív irányú összefüggést. Mint emlékszünk rá, a táblázat adatai azt mutatták, hogy a gyerekek majdnem háromnegyed része könnyűnek ítélte a magyart. Ha az összefüggés negatív irányú, ez annak a jele, hogy minél könnyebbnek ítélik, annál jobb jegyet kapnak a tanulók. Elgondolkodtató az az adat is, hogy a tárgy kedveltsége és az érdemjegy közötti összefüggés  $p < 01$  ( $r = 0,247$ ) szinten ad szignifikáns szintű összefüggést. Vagyis, minél jobb jegyeket kapnak a tanulók magyarból, annál inkább kedvelik a tárgyat.

Órai beszélgetések, írásbeli házi feladatok alapján a tanulók azt is világosan megfogalmazzák, hogy a magyartanítást másért tartanak fontosnak, mint amiért tanítjuk. Nevezetesen azt szeretnék, ha helyesírásuk fejlődne. Úgy tűnik, a pedagógus által a tanulás érdekében felsorakoztatott érvek közül ezt tudják elfogadni. A beszéd- és olvasáskészség fejlesztésére, az önálló véleménynyilvánítás módszerének elsajátítására vonatkozó intelmeket miért nem fogadják el tanulóink? Talán azért, mert ezek az érvek el sem hangzanak. Ha elhangzanak, nem elég gyakran. Hisz az eddigi adatok alapján a hasznosítás-hasznosság szempontja az, aminek alapján a tanulók vélekedése formálható. Esetleg mi,

tanárok feledeztünk el arról, hogy csak akkor motiválhatunk eredményesen, ha ismerjük azon motívumokat, melyek tanulóinkat aktivitásra készítik? Ezek a kérdések ismét csak további vizsgálódás alapján válaszolhatók meg.

	Tanulmányi átlag			tanulás		Bukás %		
	I.	II.	III.	nem, alig	viszony. rendsz.	I.	II.	III.
magy.átl.	2,86	2,76	2,95	50%	6%	1,6%	2,3%	0,4%
tört.átl.	2,55	2,7	2,91	50%	10%	2,8%	1,4%	0%
mat.átl.	2,5	2,71	2,63	58%	15%	8,9%	1,4%	0,4%
szrjz.átl.	2,6	2,95	3,02	51%	16%	8%	2,3%	0,3%
a. ism.átl.	2,34	2,5	2,73	18%	25%	6,9%	7,7%	2,8%
szizm.átl.	2,47	2,43	2,76	20%	29%	6%	12,3%	1,7%

Ha a táblázatok összeálló részleteit egymás mellett látjuk, felfedezhető az előbbieken ismertetett korrelációs összefüggések megléte. Noha a két humán tárgyat a tanulók fele nem vagy alig tanulja, a bukási százalék ezen tárgyak esetében a legalacsonyabb. Fordított a helyzet az anyag- és gyártásismeret, valamint a szakismeret tárgyakban. Noha a tanulók negyede tanulja ezeket a tárgyakat, ezek átlaga a legalacsonyabb, illetve itt a legmagasabb a bukási arány.

Ez az összefüggés ismét azt bizonyítja, hogy a szakmai kompetenciához szükséges tárgyakat tanulják a tanulók, a tanulás eredménytelen, illetve a tanulás mennyisége és minősége között nincs kapcsolat. Valószínű tehát, a felismert hiányosságok az okai az „eredménynek”.

#### A MEGÁLLAPÍTÁSOK GYAKORLATI JELENTŐSÉGE, A TOVÁBBI FELADATOK AZ ADATOK ALAPJÁN

A tanulásra fordított idő (ha az átlagokat vesszük figyelembe) már eleve nem teheti lehetővé a tananyag megtanulását. Ha azonban azt is figyelembe vesszük, hogy az átlag mögött olyan tanulók is vannak, akik tanulnak, és a tanulási stratégiát is vizsgáljuk, a gyenge iskolai teljesítmény mögött más okok is vannak. Többek között az, hogy a reprodukáló stratégián kívül a gyerekek más módszert szinte egyáltalán nem ismernek. Nincs megbízható módszerük az önellenőrzésre, hiányosságaik közé sorolják, illetve a tanulmányi teljesítmény szintjének okaként említik az olvasás, szövegértés alacsony szintjét, a figyelemmel és emlékezettel kapcsolatos problémákat. Ők ezt akadályként, én a tanulás gátjaként említem.

A fentiek alapján logikusnak tűnik az a feltevés, hogy az alapképességek hiányában nem kell további motivációs hiányt keresni annak magyarázatára, hogy miért teljesítenek az elvárt szint alatt a gyerekek. (Az elvárások szintje a pedagógusét és a tanulót egyaránt jelenti.)

Ha azonban mégis azt feltételeznénk, hogy a gyerekek nem is akarnának jobban teljesíteni, mert a minimax stratégiát alkalmazzák, ennek ellenkezőjét bizonyítják az adatok. (A stratégia elnevezése azt jelenti, hogy a tanulók eleve azt a maximum teljesítményt, eredményt várják el maguktól, hogy minden tárgyból csak annyit érjenek el, hogy a kettesük meglegyen, tehát a minimumot teljesítsék.)

A vizsgált tanulók 72%-ban vennének részt olyan foglalkozásokon, mely hozzásegítené őket a jobb iskolai teljesítményhez. Ha önmaguktól a minimumot várnák el, nem választottak volna magukra nézve igaznak elfogadott olyan állításokat, hogy „Az elvártnál gyengébb osztályzat oka...”

Igaz azonban az a megfigyelés is, hogy bizonyos tárgyakat tényleg nem tanulnak a tanulók. Ezek elsősorban a közismereti tárgyak. (A tanulók fele vállalja, hogy ezeket a tárgyakat alig vagy egyáltalán nem tanulja.) A vizsgálat kérdéseire adott válaszok alapján annyi máris kimondható, hogy az egyik magyarázat a nem-tanulásra az, hogy a gyerekek ezen tárgyakról nem érzik úgy, hogy hasznosak, fontosak lennének a szakmai kompetencia megszerzése szempontjából.

Mivel arra nincs mód, hogy a kötelező tananyagot úgy alakítsuk át, hogy közben csak a hasznosíthatóságot vegyük figyelembe, a helyzet változtatásának egyik lehetséges módja a tantárgy-management alkalmazása ezen órákon.

Az elnevezésen olyan eljárások, módszerek tudatos felhasználását, alkalmazását értem, melyek alkalmasak annak bizonyítására, hogy a közismereti tárgyak a tananyag konkrét tartalmától függetlenül alkalmasak arra, hogy hozzásegíthessék a tanulót a szakmai kompetencia



megszerzéséhez. Szó szerint a tárgyak „eladhatóságát, piacképességét” segítő tevékenységeket értek rajta. Nagyobb tudatossággal, több odafigyeléssel és időráfordítással arról kellene meggyőzni a tanulót, hogy ezen tárgyak rejtett értékei is világosak legyenek a számukra.

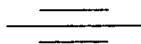
A most összefoglalt és a korábban kifejtett tények alapján természetesen tovább kell lépni. A vizsgált személyek körébe a pedagógusokat is be kell vonni. Többek között annak eldöntésére, hogyan vélekednek a tanárok arról, miért járnak a gyerekek iskolába. Van-e a tanároknak olyan előzetes véleménye – korábbi tapasztalataikra alapozva –, hogy a gyerekek többsége csak melegedni jár az iskolába, hogy ezek a gyerekek úgysem akarnak magyart, történelmet, matematikát tanulni. Mert ha van, ez esetleg a tanárok követelményszintjében is nyomon követhető, így ez a tény egy önmagát beteljesítő jóslatként működik. Attól a pillanattól kezdve, amikor a szaktanár maga is úgy gondolja, hogy az általa tanított tantárgy a szakmunkás minőségi munkáját a későbbiekben nem fogja befolyásolni, már eleve lemondott arról a lehetőségről, hogy formálni, alakítani kellene a tanulók tantárggyal kapcsolatos attitűdjét. Szociálpszichológiai alapfogalom, hogy ha kis mértékben elkötelezetté tesszük az embert valamilyen tevékenység elvégzésében – amit egyébként önmagától nem tett volna meg –, vélekedését nagy valószínűséggel változtatni fogja az adott tevékenységgel kapcsolatban, különben nem tudja önmaga számára elfogadhatóan magyarázni cselekedetét.

Érdekes lehet annak vizsgálata is: az egyéb középfokú oktatás intézményekben „tanuló” diákok motivációs dimenziói egybeesnek-e a szakmunkástanulók dimenzióival? Ha igen, mi okozza a teljesítménybeli különbséget? A korábbi iskolai teljesítmények szintje vajon csak a szakmunkástanuló iskolákban tanító pedagógusok tanulókkal kapcsolatos elvárásait befolyásolja, vagy éppen ellenkezőleg? Mivel a gimnáziumban tanító tanárok úgy gondolják, ezek a gyerekek tudnak teljesíteni, eleve magasabb követelményeket állítanak eléjük? Vagy a követelményszint a többi iskolában is ugyanaz, csak különböző mértékű támogatást kell adni a tanulóknak ahhoz, hogy ezt a követelményszintet teljesíteni tudják, s ezért a teljesítményben jelentkező az eltérés?...

A kérdésekre adható válaszok érdekesnek látszanak, ezért a kutatás folyik tovább.

#### IRODALOM

1. *Gefferth Éva*: A tanulás eredményességét befolyásoló tényezők vizsgálata In: A nevelés-lélektani kutatások aktuális kérdései, Akadémiai Kiadó, Bp. 1990.
2. *Kiss Árpád*: Előkészülés az órákra és a tanulás módja, Magyar Pedagógia, 1962/1. sz.
3. *Kozéki Béla*: Az iskolai motiváció In: A nevelés-lélektani kutatások aktuális kérdései, Akadémiai Kiadó, Bp. 1990.
4. *Kurucz Istvánné*: Gondolatok a középfokú szakoktatás jelenéről és jövőjéről, Pedagógiai Szemle, 1981.
5. *Réthy Endréné*: Teljesítményértékelés és tanulási motiváció, Tankönyvkiadó, Bp. 1989.
6. *Vastagh Zoltán*: A tanulókat fejlesztő értékelés az iskola nevelési rendszerében, Magyar Pedagógia 1986/1.



H. TÓTH ISTVÁN vendégoktató  
Lomonosov Egyetem  
Moszkva

## Egy olvasásvizsgálat témája és tanulságai

### *I. A vizsgálat témája az olvasáskutatás szempontjából*

Könyvtárnyi tanulmány, felmérés, elemzés, hazai és nemzetközi konferenciák egész sora, továbbá az egyre türelmetlenebb közvélemény jelzi évek óta, hogy baj van az *olvasással*, az *olvasottsággal*, az *olvasmánymegértés* színvonalával, az irodalom- és művészetelméleti *fogalmak* alkalmazásával, az *irodalom szeretetével* – röviden: az *irodalmi felkészültséggel*.

Valóban csökkent az 1978-as tanterv bevezetése óta 10–14 éves korú diákjaink *olvasási kedve, olvasáskultúrája, irodalomértése*, vagyis irodalmi felkészültsége?

Történt valami az 1970–80-as évek fordulóján és azt követően, ami miatt az irodalomoktatással – s különösen az olvasással – összefüggő irodalompedagógiai kérdések ennyire foglalkoztatják mind a szűkebb és a tágabb szakmai közvéleményt, mind az úgynevezett civil szférát. Olyan szemléleti változásokra, majd ezekkel összefüggő tantervi és metodikai konzekvenciákra került sor, amelyek nyomán jelentékeny hangsúlyeltolódás következett be a mindennapi irodalomtanítási gyakorlatban. Értekezésem 1.1. fejezetében részletesen ismertetem ezeket.

Hiába kapott az irodalomtanítás cél- és feladatrendszerében *kitüntetett* szerepet az *olvasás, az olvasóvá nevelés*, valamint a *könyvtárhasználat*, az 5–8. osztályosoknak írt olvasókönyvek készsége, képességefejlesztő feladataival, magyarázó szövegeivel összefüggésben ezeket állapíthattam meg:

- a) a tanulói tevékenykedtetés egyenletlen,
- b) az olvasási szokás fejlesztése átgondolatlan,
- c) a könyvtárhasználatra szoktatás tervszerűtlen.

Az olvasásra épülő európai kultúra a *motivált olvasásra* alapozott, tudniillik ha nem éri az olvasással összefüggésben ösztönző hatás tanítványainkat, akkor kétséges, hogy a legigényesebb, az *alkotó* (=kreatív) *olvasás* szintjére eljussanak, holott a megértésnek ez a *minőségi fokozata* annál is inkább fontos, mivel ez képes a szöveg továbbfejlesztésére.

A negyedszázaddal ezelőtti *IEA-felmérés* állította a figyelem középpontjába az olvasástanítás ügyét. Hasonló problémát jelentett a *szótagolás kiiktatása*, illetőleg lenézése az olvasás-írás és helyesírás-tanításban.

Valamennyi tanító, tanár és könyvtárpedagógus tudására, tapasztalatára, valamint a szülők felelősségérzetére, a családok tenniakarására is szükség van ahhoz, hogy a *gyermekek olvasási szokásaiban* észrevehető pozitív változás következzen be.

A családtagok, különösen a  *felnőttek olvasáskultúrája*, illetőleg olvasási szokása *erőteljesen hat a gyermekek* könyvvel való bánásmódjára, viselkedésmódjára, mintakövető beállítottságára, összességében: *olvasási szokására*. Ezt az adatokon nyugvó megállapításhoz DANNY TAYLOR vizsgálati eredményei mellett NAGY ATTILA kutatásai is alátámasztják. *A gyermekek* könyvhöz való viszonya és a *szülők olvasással kapcsolatos magatartásmintái között kölcsönösséget* tárnak fel.

Fontos annak belátása, hogy az olvasást az iskoláztatás valamennyi fókán minden pedagógusnak fejlesztenie kell. Csak így érhetjük el, hogy ne legyen hiányos a növendékek irodalmi felkészültsége, sívár a gyermekek szó- és írásbeli kifejezőkészsége, gyenge a tanítványok esztétikai fogékonysága, alacsony szintű a diákok szövegértő készsége.

Vizsgálataim és a könyvtárpedagógusoktól származó információim ezekről beszélnek:

- a) a gyermekeknek csupán egyharmada nevezhető rendszeres olvasónak,
- b) csökkenő tendenciájú az olvasási kedv,
- c) fogatkozik az olvasásra fordított *idő*,
- d) jelentős átrendeződés figyelhető meg az olvasmányválasztási szokásban, az olvasmánystruktúrában.

A szépirodalmi olvasmányok közül a sekélyes szórakoztató szándékúak elterjedése tapasztalható, emellett a szellemi kényelmesség figyelhető meg. Vizsgálataim eredményeim arról is tájékoztatnak, hogy megnövekedett az igény a természettudományos, a számítástechnikai érdeklődést kielégítő, fejlesztő és az internetről szóló szakirodalom iránt. Az 1980-as évek technikai csodáit (=képmagnó, számítógép, internet) általában elmarasztalólag szokás felemlíteni az *olvasással, a könyvhöz való viszony kedvezőtlen módosulásával* összefüggésben, mondván, hogy ezek is jelentősen hozzájárultak, sőt felerősítették az olvasási kedv, a szépirodalom szerepének

rohamos csökkenését. Tekintettel arra, hogy összetett problémáról van szó, meg kell értetni a szűkebb és tágabb szakmai-pedagógiai munkaközösségekkel, az iskolai és a társadalmi közvéleménnyel, hogy az olvasás eszköztudás:

- a) a kommunikációban,
- b) az önálló ismeretszerzésben,
- c) a műveltség átöröklésében és átadásában,
- d) a problémamegoldásban.

*Az olvasástudás (=olvasmánymegértés és olvasási szokás) fejlesztése nem csak az irodalom tantárgyhoz köthető! Az olvasástudás fejlesztésének technológiája valamennyi tantárgy érvényességi körében működőképes, szemlélete, szempontrendszere a tantárgy-pedagógiai struktúrákba beágyazható, vagyis megtervezhető, realizálható és értékelhető, továbbá minősíthető. Természetesen meghatározó a pedagógus felfogása, olvasásfejlesztő beállítódása a tanítás- és tanulás-szervezésben.*

## *II. A 10–11 éves tanulók olvasási szokásaival összefüggő tanulságok*

A 10–11 éves, ötödik osztályos tanulók olvasási szokásaival összefüggő komponensek feltárásával az volt a célom, hogy megbízható, összehasonlítható és tudományos érvényességű tények, adatok birtokában láttassam a vizsgált korosztály olvasói kulturáltságát, az irodalom iránti érdeklődését, nevezetesen: *Milyen színvonalú a „könyves” (=könyvtárhasználati) ismeretük, mekkora elvárásaik vannak az olvasáspedagógiával kapcsolatban, mennyire tartalmak az érdeklődésük a könyv világa iránt?* Azt a környezetet vizsgáltam, amelybe az irodalompedagógiai gyakorlat építő szándékkal naponta be akar hatolni, hogy segítségül hívja a családokat a gyermekek rendszeres olvasóvá neveléséhez.

### *1. Az olvasási igény alakulása*

a) A kutatásba bevont 682 tanulóból minden második (= 58,84%) úgy nyilatkozott, hogy olvasnak a szülei. A felnőtt lakosság olvasáshoz fűződő viszonya drámaian romlik az 1960-as évek óta, ugyanis a most megkérdezett gyermekek szüleinek 41,16%-a (=256 család) „nem”, „néha” olvas.

b) A szülők elsősorban újságféléseket, majd szépirodalmat és tudományos műveket olvasnak.

Kutatásom megmutatta a szerelmes füzetek térhódítását, valamint a nyelvkönyvek jelenlétét is.

c) A vizsgálatomban szereplő tanulók kétharmada (=72,83%) szeret olvasni, ugyanakkor nem tekinthető rendszeres olvasónak a megkérdezettek közel egyharmada.

d) Figyelmeztető a „nem” és a „néha” válasszal felelők aránya (=27,1%), ez ugyanis azt jelzi, hogy az ötödikes tanulók közül minden 3., 4. elutasítón, illetőleg visszahúzódon viszonyul az olvasáshoz.

e) A megkérdezett gyermekek többsége (=50,00% fölötti az arányuk) 30 perc körüli időmennyiségre becsülte az olvasással töltött napi idejét.

f) A feltárt adatok (=olvasmányszerkezet, olvasmánycatégoriák vonatkozásában) azt igazolják, hogy „mindenevő”, vagyis mindent megismerni, felfedezni vágyóak a 10–11 éves olvasók, akik válogatás nélkül olvasnak, de már feltűnnek bizonyos olvasói ízlésjegyek.

g) Az ötödikes olvasói igényét alapvetően a kalandok utáni vágy jellemzi, illetőleg hatja át.

h) A vizsgálatba bevontak nem, vagy alig olvasnak verset. (=Az olvasmányjegyzék utolsó helyén állnak a versek.)

i) A 10–11 évesek döntő többsége azért olvas, mert érdekli a történet, szórakozni akar, továbbá azért is, mert sok jó dolgot tartalmaznak a könyvek, amelyek által műveltebbé, tanultabbá válhat az olvasó, valamint örömet is szerez az olvasás.

j) Az első adatfelvételelem alkalmával a gyermekek négy kategóriába (=cselekmény, kaland, történet; érzelmi kötődés; humor; esztétikum) rendszerezhető 25-féle értékítélet-motívumot neveztek meg. Ezek az információk megerősítik azt a felfogást, hogy a 10–11 éves olvasók a kalandos, cselekményben, történetekben bővelkedő (=72,22), továbbá az érzelmi kötődést ábrázoló, valamint a humoros olvasmányokat részesítik előnyben (=27,78%).

## 2. A példamutatás színvonala az olvasás terén

a) A falvakban élő gyermekek szüleinek olvasási adatai kedvezőtlenebbek, mint a városiaké, ezáltal az olvasóvá nevelésben nem tudnak hatékonyan közreműködni, segíteni.

b) A szülők jelentékeny aránya (=52,54%) az olvasás terén – a rendszeres pozitív példamutatást illetően – megbízhatatlannak tekinthető, hiszen a napi kb. néhány percnyi vagy változó időtartamban olvasó felnőtt kevésbé nevelő, serkentő példát közvetít gyermekeknek.

c) A matematika és az idegen nyelvi tagozaton tanulók családi környezetében a harmonikus együtt olvasás figyelhető meg.

d) A barátok és az osztálytársak köre számottevő befolyással rendelkezik (=35,00%) az olvasási szokás formálásában az általam kutatott népességben.

e) A megkérdezettek (=682 fő) 33,33%-ának nincs értékközvetítő példaképe az iskolában.

f) Jelentős tanácsadó szerep jutott az 1988–89. tanévi felmérésem alkalmával a tanároknak és a könyvtárpedagógusoknak (=46,61%).

g) Az 1994–95. tanévi vizsgálatom a pedagógusok (=tanárok és könyvtárosok) olvasóvá nevelő szerepének erőteljes csökkentését mutatja, ugyanis olvasmányválasztást segítőként a nyilatkozók már csak 36,67%-a említi őket. (Összehasonlításként lásd az *f*) pontot!)

h) Dicséretesek az olvasmányközvetítők segítő szándékát jellemző értékítéletek: a hitelesség (=42,60%), a megbízhatóság (=30,86%), az önbizalom (=24,69%). Az egyéb indok elenyésző, szórvány adat (=1,85%).

i) Az adatközlők állítása nyomán az olvasnivaló kiválasztásában a család játssza a domináns szerepet. Kiugró az anyák segítségnyújtása (=39,83%), de egyáltalán nem elhanyagolandó az apák tanácsadása sem (=22,03%).

j) A családok olvasmányszerkezetében a 18 kategóriából építkező rangsor első helyén a sajtóféleségek sorakoznak (=55,87%). A szépirodalom áll az adatok (=22,39%) ismeretében a második helyen, majd az egyéb kategória következik (=7,90%), utána a szórakoztató irodalom (=7,42%) s a sort a tudományos és ismeretterjesztő irodalom zárja (=6,41%). Ezek a tények nemcsak a szülők olvasási igényét jelzik, hanem rámutatnak az ő olvasmányközvetítő szerepük – véleményem szerint kevésbé igényes – tartalmi elemeire is.

## 3. Az olvasmánykategóriák rendszeréről és az olvasmányszerkezet minőségéről

a) Az ötödikesek olvasmányjegyzékének tanúsága szerint a kutatásomban szereplők az életkorspecifikus és cselekménygazdag műveket kedvelik.

b) A jellemző olvasmánykategóriák: az állatokat bemutató írások; a családtörténetek; a fantasztikus témájú írások; a gyermekekről szóló művek; az indiánregények; a krimik; a történelmi regények; az útikönyvek.

c) Az 1994–95. tanévi adatfelvételem alkalmával a szépirodalom különböző műfajai (=képregény, komédia, mese, regény, vers) kerültek a 10–11 évesek olvasmányjegyzékének első helyére, majd a tudományos és ismeretterjesztő irodalom (=az állatokat, az ember fejlődését, a növényeket, a számítástechnikát, a természetet bemutató) következett a rangsorban, utána a szórakoztató irodalom (= a kaland, a rémtörténet, a szerelmes füzetek) és a sajtó.

d) Az, hogy az ötödikes tanulókat a sajtótermékek fokozottan érdeklik, erős összefüggést mutat a szülők olvasási szokásával.

e) Az adatközlők majdnem 37,00%-a, vagyis közel minden harmadik 5.-es tanuló olvas regényt.

f) Az általam szervezett kutatás során felszínre került olvasmányszerkezet határozottan figyelmeztető tanulságot tett hangsúlyossá: a felső tagozatosok elé kerülő kötelező s ajánlott olvasmányokat tartalmazó jegyzéket, illetőleg elvárásokat radikálisan felül kell bírálnia a szakmának, különös tekintettel a társadalomban, a világban, az olvasói ízlésben bekövetkezett változásokra.

### III. Az olvasási szokáskutatás tanulságainak alkalmazása

A kutatással összefüggésben kialakult és igazolódott felfogásom szerint az olvasás tanult készség, mégpedig alapkészség, vagyis tudás. Aki ennek birtokába jutott, az képességet sajátított el. Az olvasó az olvasási készséget fejlesztő tevékenységtermékeken keresztül információkat vesz fel (valamilyen színvonalon). Ha az olvasás a tudás alkalmazását segítő, akkor eszköztudás, azaz az információk önálló vételét, a nyomtatott szöveg megértését lehetővé tevő tudás. Ennek eredményeképpen az olvasók (=gyermekek) eljuttathatók az önműveléshez, az önképzéshez, az özneveléshez szükséges kritikai kutató olvasáshoz. Az olvasási szokás előtérbe állításának (egyéni-családi-iskolai, valamint egyéni-családi-könyvtári ügygyé alakítása,) eredményességet javító szerepe van a könyvekkel való önálló munkálkodásban, az eszköztudás javulásában.

a) A pedagógusnak diákja egyéni, személyes adottságaiból, annak környezeti sajátosságaiból, aktuális fejlettségéből kell kiindulnia, mivel az olvasóvá nevelés, az olvasástudás (=olvasmánymegértés és olvasási szokás) fejlesztése differenciált pedagógiai tevékenység. A minőségi olvasástudást befolyásoló tényezők az egyén

- szociokulturális háttere,
- értelmi, érzelmi fejlettsége,
- beállítottsága az olvasáshoz, az adott szöveghez,
- előzetes ismeretei a szöveggel kapcsolatban,
- az iskolai nevelő-oktató tevékenység színvonala és minősége.

Ezek az objektív és szubjektív tényezők erőteljesen hatnak a képességekre, s természetesen az eredményszintre is.

b) Mivel az olvasástudás fejlesztését kitüntetett fontosságú szakmai-pedagógiai feladatnak tekintem, a 10–11 éves korú gyermekeknek olvasmánymegértést fejlesztő feladatgyűjteményt állítottam össze Hetedhét határban címmel, változatos tevékenységfajtákkal mozgósítván a tanulókat az igényes(ebb) irodalom olvasására és befogadására.

c) Nemcsak a tanórai, hanem a tanórán kívüli könyves világban való tájékozódást is fejlesztő megoldásokat alkalmaztam az *Érted? Értem!* című, ugyancsak a 10–11 éves korosztálynak az olvasmánymegértését kondicionáló könyvemben. A készségfejlesztésen túl tehetséggondozásra is szántam ezt a kutatási tapasztalataim alapuló munkámat.

d) Messzemenőig támogatandó az a gyakorlat, hogy naponta olvassanak fel, vagyis hangosan ( legalább fél-, illetőleg egyórányit) a tanulók. A szülők se idegenkedjenek ettől a megoldástól, sőt türelemmel és felelősséggel segítsék gyermekeiket olvasástechnikájuk javulásában, tökéletesedésében s olvasási fegyelmük erősödésében, olvasási szokásuk, olvasmánymegértésük fejlesztésében, hiszen ezek nélkülözhetetlenek a tudatos és igényes olvasóvá válás folyamatában.

---

---

#### TISZTELT ELŐFIZETŐINKHEZ !

Bízva bízunk abban, hogy továbbra is töretlen támogatói, előfizetői maradnak lapunknak. Ennek reményében kérünk minden kedves Előfizetőnket, régieket és újakat, hogy az 1998. évi előfizetési díjat, amely ettől az évtől 500 forint, az alábbi számlára befizetni szíveskedjék: OTP Csongrád Megyei Igazgatóság, Szeged, Módszertani Közlemények, 11735005-20003933. De örömmel vesszük már az 1999. évi előfizetéseket is!

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK SZERKESZTŐSÉGE  
ÉS KIADÓHIVATALA

SZIKORÁNÉ DR. KOVÁCS ESZTER  
Bessenyei György Tanárképző Főiskola  
Nyíregyháza

## A befogadás és alkotás művészi folyamata Nagy László: József Attila! című versében

Az emlékvers 1966-ban Nagy László: „Arccal a tengernek” című kötetében jelent meg.

A népköltészeti ihletettség és a nagy elődök – közöttük József Attila – hatása meghatározta Nagy László költészetét. Objektív, a költőelődhez való kötődését nem befolyásoló tényező, hogy Nagy Lászlót háromszor tüntették ki József Attila-díjjal, 1950-ben, 1953-ban és 1955-ben.

Nagy László korai metaforikus látomásköltészetét a népköltészet-, az elvont szépség iránti szeretet és a mély humánus jellemzi. Legfontosabbnak az emberi értékek meg-, illetve továbbmentését tartotta ugyanúgy, mint József Attila, csak a történelmi, társadalmi milió volt más. Mindkét költő szemléletében közös az is, hogy a lehetőségeket a végtelékig keresik, nem adják fel. Lírájuk elmarasztalja a l'art pour l'art művészetét.

Az emberiség valós értékeiért aggódó Nagy László indulását a dal műfaja jellemzi, de korántsem gondatlan, fiatalos kedélyű versek ezek sem. A dal után a hosszúének műfaja, majd versfordítások következnek.

Az 1960-as években sajátos lírai műfaji változattal jelentkeznek: ez a portrévers. Merész tragikus sorsú művészekről – Csontváryról, Bartókról, József Attiláról – keletkezik portrévers. E műfaj lényegi jellege, hogy a legnagyobb példaképeit állítja az utókor elé. Mégsem egyszerűen, kegyelettel íródott emlékkersek ezek. A pesszimista művészsorsokat megidéző versekben felfedezhetjük saját eszméinek fogalmát is.

A „József Attila!” című költeménye nagy erejű, érzelmileg felfokozott, rapszodikus menetű, rövid sorokra tördelt verssorokból felépülő mű. A vers érzelmi töltését, személyes – mintegy kapcsolatteremtő, megszólító, kontaktusba ágyazott közlését – jellegét a cím utáni és a verset záró felkiáltójel is kiemeli, nyomatékosítja. A József Attila-portré mögött többlettartalomként a vers menetével párhuzamosan a költőelődhez való viszonyát -, az embert, a jellemet értékelő gondolatát is megfogalmazza. Úgy idézi meg József Attilát, hogy „perlekedik” vele, de soraiból a mély emberség, együttérzés, a tragikus sors feletti fájdalom csendül ki. Mindent elfogad, ami a nagy költőelőddel kapcsolatos, hiszen mindaz a nagyságot, a „Mindenség”-et jelenti. Csak egyetlen ténnyel, az öngyilkosság gondolatával nem tud azonosulni. Nem tudja vagy nem akarja elfogadni a reménytelenséget, a veszteséget, az önpusztítást.

József Attila része a magyar hagyománynak. A hozzá való kötődés, a szövetségkeresés igénye érlelhette meg a költőben ezt a portréfestésbe sűrített vallomást, azonosulást. Így válik a költőelőd sorsának értelmezőjévé, és ez lesz az alapja az általa megfogalmazott költői üzenetnek.

József Attila az a költő, akit az elhivatottság, a szenvedés, a nagyra törekvés, ugyanakkor a meg nem értettség és a szeretethiány érzése jellemez.

A költő sorsán töprengő Nagy László a költői sors értelmét keresi, azon medítál, töpreng úgy, hogy gondolati párhuzamként megjeleníti saját sorsának értelemkereső motívumát is.

A reményt adó, a reményt keltő szóért faggatja az érzelmi telítettségében egyre fokozódó belső párbeszéd a nagy elődöt.

A költemény alapja, alaphangja a „Miért” kérdésre választ kereső költő tűnődése, ellentétező párhuzamba burkolt okfejtése. Az okozat, a költői sors vége, a tragédia valóság: József Attilát felőrölte tragikus életének sok-sok terhe, betegsége.

Az, hogy sorsa „megpecsételt”, a versindító 1-2. sorban már benne van:

„Miért játszott a szíved, te szerencsétlen  
rombolva magadat szüntelen télben,  
építve dalra dalt,  
S kifülva  
kigyúrva  
ésszel mérhető pontokon is túlra  
tudatod mért nyilalt?”

Az önemészítő emberi létet úgy vázolja elénk, hogy József Attila verseiből átvett szavakat, szókapcsolatokat, versmondatokat épít be. Így nemcsak emberi alakját, de költészetét, elveit és mércéit is megidézi. Az első ilyen utalás az „Ars poetika” című versből való: „ésszel mérhető pontokon is túlra/tudatod mért nyilalt”. Nagy László kérdeve kutat, a megpróbáltatásokkal teli életből a József Attilára oly nagy mértékben jellemző tudatosságot emeli ki: „Hiszen te tudtad”.

A „Karóval jöttél” motívumával folytatódik a sorsfeltárás: „álmaid orra buktak/magad örökre kicsuktad”. A sikerek hiányát a magány, a betegség, a szeretethiány érzése fokozza a „Tudod, hogy nincs bocsánat” című költemény világával: „s árván, idétlen,/emberségre, hű szerelemre étlen”.

A halálra „ítéltség” tényét el kell fogadni azzal az embivalens érzéssel, hogy: „villámoló tálból eszed a halált”, bár „a nagy: te vagy”, „s te, a Mindenség summáslegénye/részt se kaptál, pedig az egészre futotta érdemed”: ez egyben elismerő vallomás is. Nagy László tudati azonosulással vallja: „tudom én is”. *Lirai személyiségével belép a vers világába.* A költőelőd sorsát követve makacsul esdekel, nem akarja elfogadni a kész reménytelenséget. Az ismételten megidézett „Ars poetika”: „Mindenség”-motívuma a költő sorsának érdemtelenségét példázza szembeállító ellentéttel: „te, a Mindenség részt se kaptál”.

A „Csak szólhatnál, hogy: érdemes!” „felszólítással bizonyosságot szeretne hallani tőle, mert önmaga, azaz Nagy László „belerémül”, ha ő készít „józan zárómérleget”. Az „Ódából” kinövő „Törd fel a törvényt, ne latold!” felhívással a bizonyosságra váró költő vágya fogalmazódik meg. Az élettől meggyötört embert külsőleg is megidéző kép: „kajla kalapod, vértanú vállad” a „Nem emel föl” motívumával zárul: „e megváltatlan földi lét”. A vers címének megszólítás értékű megismétlése: „József Attila!”, majd az azt követő nyomatékos fel- és megszólítás: „te add nekem a reményt” summázza, hogy csak a megszenvedett sorsú, „kintől bélyeges” költőelőd hitetheti el vele, hogy érdemes.

Az alkotó költői képzelet a közöny, a „radioaktív iszony” világába tart, saját korának elértektelenedésébe, amelyet József Attila: „Nagyon fáj” és a „Reménytelenül” című verseivel, illetve verseiből illusztrált: „félek, hogy minden rejtelmet kibont,/s végül már semmi se fáj,/ Hogy el ne jussak soha ama síkra...”.

Nagy László a teljes azonosulásig vállalja József Attila sorsát, de amibe nem akarja követni az „ama sík”, ahová nem akar eljutni; ezért hangzik el a drámaian feszült felszólítás: „elém te állj”.

Az öngyilkosságot, az önpusztítás gondolatát nem tudja és nem is akarja elfogadni.

A beszélő helyzete nehéz, ezért kéri, várja József Attilától a reményt: „Segíts, hogy az emberáruólók szutykát / erővel győzze a szív, /szép szóval a szájj!”. A verset záró sz-sz alliteráció értelmi, érzelmi, hangulati egységet teremt. A szellem és a szerelem segítségétől remélheti az emberi, költői lét értelmes folytonosságát.

Nagy Lászlóra jellemző az a szemlélet, hogy a személyesség nála soha nem jelenti saját létének feltétlét. A költő az emberiség sorsáért aggódik, az emberséges lét folytatásában szeretne

reménykedni. A tiszta humánus hangján szól, az igazi, tiszta értékeket félti, védi verseiben. Ezért nem akarja földadni a reményt. Ezáltal válik ez, a gondolatiságában is összetett portrévers létértelmező szempontúvá, melynek középpontjában a tisztaságot, a rendet, a törvényt vigyázó József Attila és általa a mindig adott érvényű költősors áll.

---

---

HEGEDÚS KATALIN

Jankó János Általános Iskola és Gimnázium  
Tótkomlós

## Angolóra a könyvtárban

1. Warming-up activities – bemelegítő gyakorlatok  
What is a library? Make a definition.  
Let's make a spider chart.  
(groups)  
A library is a place where you can ...  
...
2. How can you get to the library?  
When and how can you get /borrow a book?  
What other things are there in a library?/besides books?/
3. Let's say this is a TOWN.  
We are at the railway station. We are in the waiting-room now.  
Have a look at the street map. Take the street plates, find the streets, and put the street plates on. Then come back.  
If a plate is missing, then make one.  
In which street would you like to live? Why? (pairs)
4. We are going to travel to Italy.  
Go and find a newspaper for the journey.  
Go and find a good book.  
Go and find an English lesson on the computer-you may need this language in Italy too.
5. Speak about your chosen book/newspaper. /individual/
6. Let's listen to the computer lesson.  
What's happening?  
Act it out. (The teacher gives examples.)
7. You can get some information about Italy in Olive Fairhall's Search and Write  
Collect some information and tell us. /pairs/  
Find some interesting information in the other English books. /individual/
8. You can take a crime story with you, and read on the train.  
Have a look at the book.  
Peter Viney: Strawberry and the Sensations  
Look at the pictures very attentively. /pairs/  
Can you eat Strawberry?  
What is „the Sensations”?  
Let's read the text on page 12.



The text:

„They were all watching the people in the hall.  
The group played the first three songs very well.  
Cindy was beginning to feel better.  
She was enjoying the show.  
But she couldn't forget the piece of peper.  
Cindy moved away from them.  
Maybe there was a crazy person out there.  
The piece of paper was about her, not Bobbi and Denise.  
It was dangerous for them when Cindy was standing next to them.

Pairs.

1. Why is Cindy's name Strawberry?
2. Find the dangerous piece of paper in the book.  
/unsigned letter, poison pen letter/
3. Have a look at the pictures and try to finish the story.
4. What is the end of the story? Does it have a sad or a happy ending?
5. Is Denise a boy or a girl?

Skimming: when looking for information about Italy-reading the text quickly just to understand the main ideas

Scanning: when they have a specific point in mind and look for it quickly in a text-finding the unsigned letter

Reading for detail: can be done at home-careful, thorough reading

9. Two or three students make a bookstall at the railway station

Take a book home to your brother or sister.

10. You can also chose a nice cassette.

11. Do you enjoy reading? Why?

12. Thanking the children for co-operation

Numbers 1, 2, 3, 4 are stirring activities.

(They need physical occupation)

Numbers 5, 6, 7, 8 are settling activities /settlers/

(They need mental engagement.)

Number 9 is a stirring task again.

Numbers 10, 11, 12 are for letting steam off and for getting calm again.

ANTOHER TOWN WINDOWS!

STUDENTS' BOOKS RECORDS COMPUTER

NEWSAGENT'S POETS LEXICONS

NEWSAGENT'S POETS LEXICONS

HOMELAND POETS ENGLISH BOOKS  
STREET

GROWN-UP READERS CHILDREN'S BOOKS SOCIOLOGY TALES

FICTION

WAITING-  
ROOM

ANTOHER TOWN

A tanítási órára a Békés megye Képviselő-testülete Pedagógiai Intézetének könyvtárhasználatra vonatkozó továbbképzése keretében került sor.

*Előkészítő tevékenység:*

- Tervrajzkészítés arról a könyvtárról, ahol a foglalkozást levezetjük (10 Számú Általános Iskola, Békéscsaba).
- Megbeszélés az angoltanárral, aki a csoportját a foglalkozás idejére biztosítja.
- Számítógépes nyelvlecke kiválasztása az iskola könyvtárosának segítségével (Téma: Utazás Itáliába).

*A tanórán használható könyvek, szövegek kiválasztása:*

Olive Fairhall: Search and Write  
(szövegek Olaszországról)

Peter Viney: Strawberry and the Sensations  
(Oxford Bookworms)

- A számítástechnika tanára segít elkészíteni a könyvtár különböző területeire kiteendő angol utcaneveket: Students' Books, Records, Poets' Street – a könyvtár szerkezetének megfelelően.

*Az óra megtervezése, rövid angol nyelvű emlékeztető vázlat megírása*

*A foglalkozás menete:*

A tevékenység céljainak megfogalmazása: Megértetni a tanulókkal és a felnőtt résztvevőkkel egyaránt, hogy bármely tantárgy (jelen esetben az angol nyelv) tanítása területén nélkülözhetetlen a könyvtárhasználat. A könyvtár segédeszközeinek igénybevétele fejleszti a képzelő-erőt, és ily módon gazdagítja a személyiséget.

Az iskola könyvtárosa, Rakonczás Szilvia segített a számítógépes lecke feldolgozásának szakaszában.

A tanulók a terv szerint haladva felsorolták azokat a lehetőségeket, amelyek a könyvtárban fellelhetők, kommunikatív értékű információt szolgáltatnak angol nyelven, írásban és szóban is.

Majd a könyvtárat várossá nyilvánítottuk, és a tanulók elhelyezték az előre elkészített táblákat, melyek utcanévként a könyvtár szekcióit nevezték meg.

Hosszú utazást terveztünk, ehhez könyvet választottak, hogy utazás közben olvashassanak, majd a választott művet röviden ismertették. Általában természettudományos könyvre esett a választás.

Két tanuló megkereste a számítógépes leckén választott szövegrészt, meghallgattuk, szerepjátékkal értelmeztük.

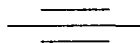
Majd szövegválasztásra, szövegfeldolgozásra került sor.

A tanár által kiválasztott szövegrész (az angol nyelvű vázlatához mellékelve) alkalmas volt arra, hogy az egész könyv tartalmára következtessünk. A könyv illusztrációi, a névtelen levél képe már elegendő anyagot szolgáltatnak ahhoz, hogy az eseményeket olvasás nélkül is kitalálhassuk. A 13-14 éves korban lévő gyermekek fantáziája olyan élénk, hogy bármely eseményrészletet egészszé tudnak formálni. A névtelen levélben megfogalmazott fenyegetést azonnal megértették (surfival reading), és a maguk módján fejezték be a történetet. Szerintük a fenyegetés valósággá vált. Mindezt angolul fogalmazták meg. Majd megkerestük az igazi befejezést. (scanning).

Lazító gyakorlatként könyvet árusító „bódét” teremtettünk a könyvtárban fellelhető gyermekkönyvekből. Itt az otthon maradt testvér számára választottak könyvet a tanulók rövid indoklás kíséretében.

A sok különböző tevékenység között tehát a kohéziót az elképzelt utazás kerete biztosította.

A választott könyv nagyon alkalmasnak bizonyult arra, hogy a tanulók élénk képzelőerejét megmozgassa, s eddig tanult, szerzett nyelvi ismereteikről bebizonyítsa, hogy váratlan helyzetekben, idegen tanárral is jól alkalmazhatók.



KECSKÉS ISTVÁN

Általános Iskola

Nyírbogát

## Az értelem szerepe az igekötős igék helyesírásában

A Nemzeti Alaptanterv igen tág teret biztosít a szaktanároknak arra, hogy keressék azokat a módszereket, amelyeknek segítségével a legeredményesebben oldhatják meg a nyelvi nevelési feladatokat. Világossá kell tenni a tanárok számára, hogy a nyelvtani meghatározások és a helyesírási szabályok megtanítása nem cél, hanem eszköz a tanulók logikus gondolkodásának, szóbeli és írásbeli kifejezőképességének, valamint helyesírási készségének fejlesztésére.

Mindenekelőtt a meghatározások és a szabályok tételéből indulok ki, amely minden szaktanárnak elsősorban megragadja a figyelmét, és véglegesen szakítani azzal az itt-ott még fellelhető módszerrel, amely a szabályok és meghatározások elsődlegességéből indul ki, nem pedig a sok-sok gyakorlás útján jut el egy általános szabályhoz, amely egyben a tanulók logikus gondolkodásának kimunkálásához vezet. Nem a teljességre törekvés a cél, hanem a tanulókkal elsajátíttatni, megismertetni azokat a legalapvetőbb helyesírási tudnivalókat, amelyek elengedhetetlenül szükségesek az élet minden területén, hiszen a nyelv szoros kapcsolatban van az étellel, a gyakorlattal, a gondolkodással.

A nyelvet mint élő jelenséget vizsgáljuk, s mindenkor az élőbeszédből indulunk ki egy-egy nyelvi tény vizsgálatánál. Az élőbeszédben gyakran találkozunk olyan mondatokkal, amelyek lépten nyomon okot adnak a helyesírási hiba elkövetésére, a helytelen értelmezésre. Ez akkor jelentkezik leginkább, amikor az ember tudatában egy tárgyról, jelenségről egységes gondolatot írásban közlünk. Az egyszerűnek hitt mondat szerkesztésünk bonyolult helyesírási probléma megoldása elé állít bennünket.

Mivel feladatunk a magyar nyelv szépségének, tisztaságának megőrzése, továbbfejlesztése, a helyes beszéd és a helyesírás állandó tudatosítása oktató–nevelő munkánk keretén belül és az élet minden területén, úgy oldjuk meg ezeket a bonyolult problémákat, hogy ezáltal is előbbre lépünk az értelem alapján álló helyesírási készség fejlesztésében.

Nem az a célom, hogy csupán elvi fejtegetésbe bocsátkozzam, hanem a gyakorlatban előforduló káros hatásokra hívjam fel tanártársaim figyelmét a teljesség igénye nélkül, és ezt csak egyetlen, a gyakorlatból ellesett példán kívánom érzékeltetni. Nem a legkönnyebb példát ragadtam ki, de a célom az, hogy rávilágítsak az értelem és a logika szerepére a meghatározások és a szabályok elsődlegességével szemben.

Vegyük a példát: *Délután a varjú elkezdett károgni*. Mindjárt felvetődik a kérdés, hogy az el-igekötő a *károgni* főnévi igenévhez vagy a *kezde*ttségig tartozik-e.

A válasz egyértelmű akkor, ha a logikai szőrendet, a nyomaték szerepét vizsgáljuk, valamint értelmileg elemezzük a mondatot. Itt ugyanis az el-igekötő nem a károgni igenévhez kapcsolódik értelmileg – mint pl. El kell olvasni. El fogom adni. El akarom játszani. stb. kifejezéseknél, ahol az el-igekötő valóban az igenévhez tartozik – nem a kezdett igéhez.

Ellenőrzésem során találkoztam azzal a meg nem alapozott, sehol le nem írt helyesírási szabállyal, amely téves nyelvszemléletet tükrözött a tanár részéről, amely így hangzott: „Ha az igekötő és az igenév között igei állítmány van, az igekötő nem az igei állítmányhoz, hanem az igenévhez tartozik. Ezt megtudjuk akkor, ha a mondatot tagadó mondatná alakítjuk” – hangzott a szabály.

Így hagyják figyelmen kívül még esetenként azt a nagyon fontos tényezőt, hogy a nyelvtan tanításának kizárólagosan gyakorlati célja van, és a nyelvtant nem a szabályokért tanítjuk. De figyelmen kívül hagyják az értelem szerepét is, mert: Az eső nem *kezdt elesni*, hanem *elkezdett esni*. A varjú nem *kezdt elkárogni*, hanem *elkezdett károgni*.

Az iskolai nyelvoktatás keretén belül, de az élet minden területén, ahol erre lehetőség adódik, arra kell törekedni, hogy tanításunknak gyakorlati jellege legyen. Lássuk és láttassuk meg az összefüggéseket, amelyekhez elsősorban nem a szabályokat, meghatározásokat hívjuk segítségül, hanem mindenkor az élő nyelvből kiindulva az értelem, a logika és a nyomaték szerepét vegyük figyelembe, csak ezután a szabályokat. Ez vezet el bennünket a helyes megértéshez, amely nagyban hozzájárul a tanulók logikus gondolkodásának kialakításához, amely szintén fontos helyet foglal el a NAT módszertani útmutatásában.

---

DR. DOMONKOS JÁNOS  
Fővárosi Iskolaszatórium  
Budapest

## Mátyás király – Petőfi – József Attila – emlékek Diósgyőrött és Lillafüreden

*Lillafüred* névadása a múlt század kilencvenes éveinek elejére tehető, amikor is gróf *Bethlen András*, akkori földművelődésügyi miniszter vezette vadásztársaság érkezett e vidékre. Köztük volt a miniszter felesége, báró *Vay Lilla* is. Amikor *Vay Lilla* e gyönyörű helyet megpillantotta, elragadtatással kiáltott fel. A kellemes kirándulásra emlékezve, *Bethlen András* indítványára: 1892-ben *Lillafürednek* nevezték el e települést.

A mára Miskolchoz tartozó klimatikus üdülőhely (321 m) – a Bükk hegységben – központja a Garadna vízből mesterségesen felduzzasztott *Hámori-tónak*, melynek létesítését a vashámorok működtetésének biztosítása tette szükségessé. A tavat *Fazola Frigyes* igazgatósága (1810) idején létesítették. A zsilipszerkezet fém alkatrészeit a besztecebányai harangöntők készítették. A *Hámori-tó* fontos szerepet töltött be a korszerűsített kohászat vízgazdálkodásában (ma is hozzájárulva a Diósgyőri Acél Művek ipari vízellátásához), de a másfél kilométer hosszú tavon csónakázásra, evezésre és sporthorgászatra is kiváló lehetőség nyílik.

S a hegykoszorúval övezett, festői környezetben, a Szinva és Garadna patak találkozásánál, közvetlen a Szinva vízése mellett épült a lillafüredi *Palota Szálló Lux Kálmán* tervei alapján (1930). A *Mátyás király* korabeli magyar építészet tudományos kutatója Hunyadi korabeli várkastélyt varázsolt a Bükk természeti szépségekkel teli pontjára. A hatalmas, bástyaszerű, függőkertekkel övezett tornyos épület visszavezet bennünket hazánk dicső 15. századába.

A közeli Diósgyőrött azonban eredeti Mátyás korabeli remekmű látható, a patinás „*Diósgyőri Madonna*”! Értékeléséhez érdemes bepillantani a diósgyőri római katolikus egyház és templom történetébe. A templom és a plébánia Szent István-i alapítás. A torony ormán lévő kettős kereszt ennek bizonyága. 1313 óta itt állt a völgyben a pálosok „Az Úr Jézus Szentséges Testé”-nek

nevezett rendháza. A település, a *Diós* nevet a diófák miatt kapta. A diófát a pálosok hozták és honosították meg. A Szinva partján 1754 óta áll a „*Boldogságos Szeplőten Szűz Mária*” nevére felszentelt *plébániatemplom*, melynek *főoltára* a pálos fafaragó iskola remeke.

A templom díszé, éke, a „*Diósgyőri Madonna*” *Mátyás király* megrendelésére készült 1480–90 között. Egyetlen fából faragta az ismeretlen művész. A *Kassai-Sárosi iskola* remek példánya. Szűz Máriát ábrázolja a kis Jézussal, lába alatt a holddal. A szobor a gótikus királyi kápolnában állt, majd a plébánia folyosójára került. 1923-ban döbbentek rá értékére. Több évszázados festékrétegtől megszabadítva, ma szinte eredeti ragyogásában gyönyörködhet. A templom harangjai háborús károkat szenvedtek, de a majláthi temetőben lévő kis műemlék harang megmaradt. Jelenleg a Diósgyőri Pálos Kolostor maradványai, alapfalai mellett (az Erdővédelmi Felügyelőség kertjében), haranglábban felfüggesztve látható a kis harang: rajta 1766-os évszám olvasható.

*Petőfi Sándor* 1847-ben gyönyörködött e völgy szépségében. Alkonyatkor meghallotta a kis harangot. Élményét „*Alkony*” c. költeményében örökítette meg. Emléket hagyott nekünk és az utóknak, hogy szeressük életünkhöz közelálló harangjainkat, figyeljünk szavukra: *Viros voco, fulgura frango, mortuos plango*. Ez a tanításuk: *Az élőket hívom, a villámokat szétzúzom, a halottakat siratom*. *Petőfi* 1847. júl. 8-án már másodízben járt Miskolcon. Ekkori diósgyőri-hámori kirándulásáról írta az *Alkony* c. verset és a *X. úti level-et*.

*Petőfi* „boldog út”-ja közben nézett be Miskolcra, amikor a fővárosból Erdődre ment, leendő feleségéhez, kit annyi szép versében örökített meg. Vadnay Rudolf hozta őt Gömörből Miskolcra, Tompa Mihály bejei lelkészlakából. Miskolcon Vadnay Miksa, Borsod megyei szolgabírónál volt. Délután sok kocsival volt a hámori kirándulás. A hámori kocsmában vígan mulattak, de ő inkább csendes, merengő, mert szerelmes volt. Inkább ment megnézni a közeli cseppkőves barlangot, majd a tavat, melyet –ahol legszelebb–, balkézrel átdobott. Kedvére volt, hogy ebben első lett a többiek közt. Este hazamenet megállíttatá a kocsit a diósgyőri várrom előtt, és merengve nézte. Akkor született meg lelkében az *Alkony* c. költemény.

#### Alkony

Olyan a nap, mint a hervadt rózsa,	Néma, csendes a világ körülöm,
Lankadatlan bocsátja le fejét;	Távol szól csak egy kis estharang,
Levelei, a halvány sugárok,	Távol s szépen mintha égből jönne
Bús mosollyal hullnak róla szét.	Vagy egy édes álomból e hang.

Hallgatom mély figyelemmel. Óh ez  
Ábrándos hang jólesik nekem.  
Tudj Isten mit érzek, mit nem érzek,  
Tudja Isten, hol jár az eszem.

Diósgyőr, 1847. júl. 8.

Egy korábbi lírai alkotása ugyancsak Miskolcra kötődik. A *Keresztúton állók* c. verse végén „Miskolc, 1843.” olvasható. Az irodalomtörténet azt jegyzi fel a vers születéséről:

– „az újhelyi vagy pataki vásárról hazatérő miskolci mesteremberek vették fel magukhoz a szekérre, és vitték be Miskolcra a havas esőben gyalog vándorló húszévesnyi költőembert.”

A *Palota Szálló* Budapesttől 170, Miskolctól 12 km-re található. Itt tartotta íróhatét 1933 júniusában az Írók Gazdasági Egyesülete. A jelentős irodalmi rendezvény vezetője *Kodolányi János* volt, aki a kormány támogatásával kedvezményes áron biztosította az írók elszállásolását és a nagytermet, ahol a vitatüléseket tartották. A részt vevők közt voltak: *Kosztolányi Dezső*, *Várnai Zseni* és *József Attila*. A köszöntőt *Pakots József*, a kongresszusi megnyitó beszédet *Móricz Zsigmond* tartotta. Ekkor írta *József Attila* egyik legszebb szerelmes versét, az *Ódát*. Róla írta visszaemlékezésében *Kodolányi*, hogy ő is élvezte „a baráti társaság, a jó étel-ital, a hegyi levegő, a fűrdő, a séták örömeit.”

Az Óda keletkezéstörténetének fontos dokumentuma *Rajk András* 1983-ban megjelent tanulmánya, aki hiteles bizonyítékok alapján tisztázta az Ódát ihlető asszony, a múzsa kilétét.

A *Lillafüredi Fürdőújság* íróhét utáni számában olvasható „A Palota Szálló vendégeinek névsora, amely tartalmazza a majd százfőnyi író résztvevő névsorát, s köztük a múzsáét: *Dr. Marton Márta* író, Budapest. *Rajk András* kijavítja a hibás adatokat, mi szerint *dr. Szöllős Heńrikné* művészettörténészről van szó, akinek *leánykori neve* valóban *Marton Márta*. Ő volt az az asszony, akihez az *Óda* c. versét írta *József Attila*, kivel Lillafüreden ismerkedett meg, ahova 1933. júniusában az Ige kongresszusára ment. (Dr. Szöllősné Marton Márta 1964. okt. 6-án, hatvanévesen halt meg Budapesten, a Péterfy utcai kórházban.)

*Pátzay Pál* szobrászművész a művészettörténész dr. Szöllősné baráti köréhez tartozott, és a következőket mondta: „Képzőművész létemre kevés oly szép nőt ismertem, mint dr. Szöllősné. Műveltsége, kelleme és szépsége nem maradhatott hatástalan senkire, aki közelébe került. Természetes, hogy olyan művészemberre, amilyen *József Attila* volt, még kevésbé. Szerencse, hogy e szépség egy halhatatlan remekmű létrejöttét segítette.”

A címzett, a „koronatanú” (a vers postán érkezett) ezt mondta: „Mindössze 3 napig ismertem *József Attilát* és ekkor is keveset találkoztam vele. Majd egy negyedik napon néhány percre, már Budapesten. Beszélgetésünkkor a költő műveltsége, egyéniségének érdekessége megfogott. Amolyan játékos, jelentéktelen udvarlason felül semmi szubjektív kapcsolatról nem beszélhetek. Nem is álmodtam, hogy e kapcsolatból vers születhessen. Meglepetés ért, amikor borítékban megkaptam tőle a verset, néhány soros levél kíséretében. Szépnak találtam, eltettem. Két nap múlva, reggel csengettek a Mészáros utca 12. számú házban levő akkori lakásom ajtaján. *József Attila* volt. Néhány, szinte érdektelen mondatot beszélgettünk. Megköszöntem a verset. Ő csakhamar elment. Akkor láttam utoljára!”

A Palota Szálló előtti sétányon márvány emléktábla utal az itt született *József Attila* verse:

*József Attila* (1905–1937)  
az első lillafüredi írótalálkozó  
(1933) résztvevőjeként e táj  
ihletésében írta ÓDA című versét.

„Nézem a hegyek sőrénvét –  
homlokod fényét  
villantja minden levél.  
Az úton senki, senki,  
látom, hogy meglebbenti  
szoknyád a szél.  
És a törékeny lombok alatt  
látom előrebiccenni hajad,  
megrezzenni lágy emléidet és  
– amint elfut a Szinva-patak –  
ím újra látom, hogy fakad  
a kerek fehér köveken,  
fogaidon a tündér nevetés.”

Olvasóinknak, Munkatársainknak  
szeretetteljes karácsonyt és örömteli új esztendőt  
kíván  
a MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

DR. APRÓNÉ DR. LACZÓ KATALIN – DR. GALGÓCZI ANNA

Juhász Gyula Tanárképző Főiskola  
Szeged

## SOMOGYI JÓZSEF SZELLEMI ÖRÖKSÉGE



Száz éve (1898. október 24.) született és ötven éve (1948. január 24.) hunyt el dr. Somogyi József, a szegedi Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola tanszékvezető főiskolai tanára.

Szellemi örökségének feldolgozását a kilencvenes évek elején kezdtük el Szegeden, a Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán. Nagyságát lassan főiskolánkon túl is ismét felfedezik, s elfoglalhatja rangjához méltó helyét a filozófia- pedagógia- és pszichológia-történetben.

Somogyi József Vácott született, középiskolai tanulmányait az ottani piarista gimnáziumban végezte 1908-tól 1916-ig. Az érettségi után a háborús szolgálat következett. Tanulmányait 1918-ban folytathatta a Budapesti (majd Pázmány Péter) Tudományegyetem matematika-fizika-filozófia szakán. 1920-ban kapott diplomát. Hallgatott féléveket az Orvostudományi és a Hittudományi Karon is. 1921 májusában bölcsészdoktori szigorlatot tett filozófia főtárgyból, pszichológia és pedagógiai melléktárgyakból. Az 1923/24-es téli szemeszterben a freiburgi és a müncheni egyetemen Husserl, Becker, Geysler és Ebbinghaus előadásait hallgatta.

1927. július 18-án a budapesti Pázmány Péter Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara magántanárrá habilitálta „a filozófia ismeretelmélete és logika” című tárgykörökből. Magántanári jogosítványát a kar 1933-ban a pszichológia és metafizika tárgykörre, 1942 márciusában a filozófia egész tárgykörére kiterjesztette. 1937 augusztusában egyetemi rendkívüli tanári címet kapott.

Pedagógiai munkásságát 1920. szeptember 11-én kezdte meg a budapesti M. Kir. Ferencz József Nevelőintézetben. 1923-tól 1928-ig az egyetem főgimnáziumának, majd reálgimnáziumának volt a rendes tanára. Onnan saját kérésére áthelyezték a budapesti VI. kerületi Mária Terézia Leánylíceumba, s ott dolgozott 1930-ig.

A szegedi Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola Filozófia-Pedagógia Tanszékének élére 1930-ban került. Tizennyolc évig – haláláig – vezette a tanszékot. Egyedül adta elő az összes filozófiai, pedagógiai és pszichológiai tárgyat évfolyamelőadás keretében. Közben – magántanári képesítése megszerzésétől – élete végéig tanított a Pázmány Péter Tudományegyetemen, ahol a filozófia címzetes, nyilvános, rendkívüli tanára, a világháború után pedig a Pszichológia Tanszék megbízott vezetője volt.

Tagja volt a Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola Igazgató Tanácsának. Részt vett a gyakorlóiskolában a tanárjelöltek gyakorlati képzésében, irányította a tanárok nyári akadémiajának továbbképzését. A tanítóképző intézeti tanárjelöltek Apponyi Kollégiumának szakvezető tanára volt. Tagja volt az Országos Polgári Iskolai Tanárvizsgáló Bizottságnak is.

Tanítványai tisztelettel és szeretettel emlékeznek reá. Higgadt, józan, határozott, szigorú és igazságos embernek ismerték.

Somogyi József szakmájának nemzetközi hírű tudósa volt. A filozófia, a pedagógia és a pszichológia területén is maradandót alkotott.

Tudományos munkássága kezdetén főleg filozófiai problémákkal foglalkozott, ezen belül is elsősorban ismeretelméleti és logikai kérdésekkel. Első jelentős munkája, „Az indukció elmélete” – mely bölcsészdoktori értekezése volt – az Athenaeumban jelent meg 1921-ben.

Több munkájában foglalkozott századunk elejének egyik legnagyobb hatású, talán legbonyolultabb filozófiai rendszerével, a fenomenológiával. E filozófiai irányzattal annak bölcsőjénél, Husserlénél ismerkedett a freiburgi egyetemen. „A fenomenológia történeti és kritikai vizsgálata” című művét a Magyar Tudományos Akadémia 1926-ban Lukács Krisztina pályadíjjal tüntette ki. E művében vizsgálja a fenomenológia történeti alapjait, ismerteti és rendszerezi a különféle fenomenológiai irányzatokat, fejtegeti jelentéselméletét, lényegfogalmát, módszerét, rámutat a fenomenológia egyes hiányosságaira, gyenge pontjaira. A történeti összehasonlító részben a platonizmustól kezdve az arisztotelizmuson és a kartezianizmuson, majd az újabb filozófiai irányzatokon keresztül vizsgálja a fenomenológia történetét egészen Pauler Ákosig.

Filozófiai írásainak egy része kora filozófusainak bemutatása, elemzése, méltatása. Több tanulmányt írt mesteréről, Pauler Ákosról. „Pauler Ákos emlékezete” című írása a Tanárképző Főiskola gyakorlóiskolájának lapjában, „A Cselekvés Iskolája”-ban jelent meg 1933-ban. Van írása Geyserről (Athenaeum, 1929), Jendrassik Aurélról (Athenaeum, 1934), Husserlről (Athenaeum, 1938, 1939). Szép nekrológgal búcsúzott Prohászka Ottokártól (Athenaeum, 1927).

Munkásságát végigkísérte az Athenaeummal való kapcsolata. Fiatalon, 1921-ben lett a szerkesztőség tagja, s írásait folyamatosan közölte a lap. A Magyar Filozófiai Társaság szakfolyóiratában elsősorban filozófiai jellegű írásai jelentek meg (Az indukció elmélete, 1921; A lényeg problémája, 1926; Az intuíció, 1929; Az igazság eszméje Pauler Ákos bölcséletében, 1933). Már itt megjelent az írásaiban később is alkalmazott módszer, hogy cikkei elején a téma történetének feldolgozását adta, később tért rá a téma mélyebb elemzésére.

E nagyobb elméleti cikkei mellett 35 recenzióját is olvashatjuk a lapban. A szerzők munkáinak bemutatásakor mindig tudott azok korábban megjelent műveire is utalni. A külföldi szerzők könyveinek ismertetéséhez biztonságot nyújtott neki tökéletes nyelvtudása. Így a német nyelvterületen megjelent filozófiai jellegű munkák jórésztének ő volt a recenziója. Könyvismertetéseiben a könyv bemutatása mellett mindig megtalálható a saját véleménye is az ismertetett műről. Logikai, pszichológiai, kultúrfilozófiai, etikai, természetfilozófiai, filozófiatörténeti és a megismerés körébe tartozó művek egyaránt megtalálhatók recenziói között.

A pedagógus és a pszichológus írásai jó részénél nem válik szét benne, a probléma többoldalú megközelítése jellemző rá. E témakörbe tartozó tanulmányai: Túlterhelés és tehetségvédelem (Magyar Középiszkola, 1929), A tehetség megállapításának problémája (Magyar Paedagogia, 1933), A tehetségvizsgálatok módszeréről (A Cselekvés Iskolája, 1934), Tehetség és eugenika. A tehetség biológiai, pszichológiai és szociológiai vizsgálata (Eggenberger, 1934), Eugenika és etika (Eggenberger, 1934), Nevelés és átöröklés (A Cselekvés Iskolája, 1934), Begabung im Lichte der Eugenik (Deuticke-Wien, 1936, 2. kiadás, 1914), A munkaiskola és a régi iskola (Nevelésügyi Szemle, 1937), Lélektani gondolatok a gazdasági pályaválasztáshoz (Schola Americana Szegediensis, 1937), A jellem kettős rétege (Athenaeum, 1939), Az egyén viszonya a közösséghez (Magyar Kultúra, 1939), Hazánk közoktatásügye (Eggenberger, 1942), A középiskolai végbizonyítványok viszonylagos értéke (Nevelésügyi Szemle, 1942), Magyarország tehetségtérképe (Társadalomtudomány, 1942), Hazánk közoktatásügye a második világháborúig (2. átdolgozott



kiadás, Eggenberger, 1944), L'instruction publique en Hongrie (Bureau International d'Éducation, Geneve, 1944), Test, lélek, jellem (Papi lelkeség, 1944-45).

A pedagógia és a pszichológia terén leginkább a tehetség kérdése izgatta. Vizsgálta a tehetség mibenlétét, fajait, a környezethatás és átöröklés viszonyát, az intelligencia mibenlétét, a lángész lélektanár, a tehetség társadalmi jelentőségét, a tehetségvédelem feladatait. Több írásban vizsgálta a nemzeti vonásokat a tehetség szempontjából.

Hazai és nemzetközi sikert aratott a Tehetség és eugenika című könyvével. Megjelenésekor „A Cselekvés Iskolája” (az 1934/35-ös számában) az ajánlott irodalom között szerepelteti e művét. A lap szerint sokoldalúan elmélyedő, alapos, világos és érdekes fejtegetései igényt tartanak minden művelt ember, főleg minden pedagógus érdeklődésére.

A *Begabung im Lichte der Eugenik* című munkájának megjelenésekor jelentős volt a külföldi visszhang. Ezt bizonyítja pl. New Yorkban a hatvanas években készített bibliográfia (Bibliographie der Rezensionen Internationale Bibliographie der Zeitschriftenliteratur), mely a harmincas évek könyveiről készült recenziókat rendszerezi. Ebben hivatkoznak könyvére Lipcsében, Berlinben, Varsóban, Rómában, Bécsben, Frankfurtban, Freiburgban, Zürichben, Chicagóban, Londonban és Párizsban is. A könyv sikerét mutatja, hogy második kiadására is sor került.

A szakma érdekesnek tartja az általa elkészített tehetségterképet is, melyen lexikonok adatainak felhasználásával mutatta ki, hogy az ország mely területén „terem” több tehetség.

Több írásában vizsgálja a nevelés és átöröklés szerepét az ember életében, s a kettő arányát. „Bármely munkakörben akkor vagyunk képesek igazán szakszerű teljesítményre, ha ismerjük a reánk bízott megmunkálendő anyagot, ismerjük annak szerkezetét, eredetét, természeti adottságait. Nem lehet jó asztalos az, ki a különböző faanyagok eredetét, szerkezetét, speciális sajátosságait nem ismeri, nem szakember az a lakatos, aki nem tudja, hogy természetadta sajátosságaiknál fogva mi várható az egyes fémektől. Hiszen minden anyag csak eredeti sajátosságaihoz alkalmazkodva, ezektől kitűzött határokon belül formálható. Ugyanez áll a nevelés is. Csak az végezhet igazán szakszerű, eredményes pedagógiai munkát, aki ismeri a reábízott gyermek eredeti, természetadta sajátosságait, hajlamait, tud azokhoz alkalmazkodni, és tudja nevelői munkásságának célját is az így megadott keretek szerint kitűzni... A pedagógia kezdettől fogva inkább a nevelés nagy lélekformáló hatását hangsúlyozta az örökölt hajlamokkal szemben. Az átöröklés jelentősége a pedagógiai elmélkedők részéről hosszú ideig alig részesült figyelemben” – írja Nevelés és átöröklés című cikkében. Vallja, hogy „testi-lelki hajlamaink szempontjából nem teljesen meghatározatlan nyersanyagként jövünk a világra, hanem elődeink hajlamai bizonyos módon továbbélnek, illetve újraélednek bennünk... a világrahozott, eredeti hajlamok ismerete alapján lehet szó egyéni nevelésről. Éppen ezért az átörökléstan, a tehetségvizsgálatok és jellemvizsgálatok elveinek és módszereinek ismerete főleg a hivatásos pedagógusok számára feltétlenül kívánatos.”

Így érhető el, hogy „minden gyermek lehetőleg individuális nevelésben részesüljön, tehát ne csak ruhája, cipője, hanem iskolája is „mérték után szabott”, vagyis egyéni tehetségeinek, hajlamainak minél ideálisabban megfelelő legyen. Az egyéni és a közérdek elsőrendű követelménye, hogy mindenki olyan iskolázásban részesüljön, amely számára a legkevesebb idő-, pénz- és energiapazarlással az optimumot nyújtja. Ámde ennek a követelménynek csak akkor tehetünk eleget, ha előre minél pontosabb, minél megbízhatóbb ismereteket szerezhetünk kinek-kinek tehetségéről, hajlamairól” – írja A tehetségvizsgálatok módszeréről című írásában.

Vizsgálja a századforduló körül kialakult munkaiskola-mozgalmat, melynek alapvető tényezője a gyakorlatiasság és a hasznossági elv volt. „Így jött létre a cselekvő iskola, a tett iskolája, aktív iskola, alkotó iskola, munkáltató iskola, az öntevékenység iskolája, az élet iskolája, új iskola stb. elnevezés” – írja „A munkaiskola és a régi iskola” című írásában. Szerinte „a munkaiskolával kapcsolatban hangoztatott elvek csak okkal-móddal, mérsékelten alkalmazhatók. Tévesnek tartja azt a felfogást is, mely szerint csak a testi munkával kapcsolatos tanulás nyújt igazi ismereteket, s túlzás az is, ha a kísérleti tárgyaknál minden kísérletet a tanár helyett a tanulók végeznek.

Az oktatástörténet szempontjából jelentős művet alkotott az 1942-ben megjelent „Hazánk közoktatásügye”, majd a mű bővített kiadása, a „Hazánk közoktatásügye a második világháborúig” címmel megjelent könyvével. Áttekintette a közoktatást, a középfokú oktatást és a felsőoktatást is. Részletesen ismertette az oktatási intézmények kialakulását, akkori szervezetét.

E művelődésigazgatási szakkönyve érdekes fejezete szegedi szempontból a szegedi egyetem és az Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola bemutatása. A tanárképző történetének áttekintését 1873-tól, a jogelőd intézmények keletkezésétől kezdte. Akkor jött létre a polgári iskolai tanítóképző intézet és a polgári iskolai tanítónőképző intézet a fővárosban.

Részletesen foglalkozik a polgári iskolákkal, melyeknek tanárait a Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola képezte. Idézte az 1927. évi XII. t.c.-t, mely meghatározta a polgári iskola funkcióját: „A polgári iskolának az a feladata, hogy a tanulót vallásos, erkölcsös és nemzeti szellemben gyakorlati irányú általános műveltséghez juttassa, és ezzel közvetlenül a gyakorlati életre vagy pedig a középfokú szakiskolára előkészítse. A polgári leányiskola feladata ezen felül művelt, magyar, polgári háziasszony nevelése.” A négyosztályos polgári iskola tehát kettős feladatot lát el: „egyrészt közvetlenül a gyakorlati életre készít elő, másrészt pedig alapépitmény a középfokú szakiskolákhoz, és így tehermentesíti a középiskolákat is azoktól a tanulóktól, akik középiskolai érettségig nem szándékoznak tenni.”

Somogyi József fiatalon lett tagja számos tudományos társaságnak. 1928-ban a Magyar Tudományos Akadémia akkor felállított Filozófiai Bizottsága segédtagjává választotta. A Szent István Akadémia 1930-ban, a Magyar Pedagógiai Társaság 1933-ban választotta rendes tagjává. Tagja volt még a Magyar Pszichológiai Társaságnak és Szeged Város Szabadművelődési Tanácsának is.

Komoly szakmai munkát végzett a Magyar Filozófiai Társaságban. Majd tíz évig volt a Társaság titkára. Tevékenységéről az Athenaeumból tájékozódhatunk.

Somogyi József sokoldalú munkássága példa lehet előttünk. Dr. Szabó Tibor, a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Társadalomelméleti Tanszékének vezetője írta az általunk összeállított Somogyi József emlékkönyv (Szeged, 1998) bevezetőjében: „Azzal lehetünk igazán méltók hozzá, hogy magunk is követjük példáját humánumban, tudósi magatartásban, munkaszeretletben, a szélsőségeket elkerülő arisztotelészi „középet” megtestesítő erkölcsi felfogásban.”

---

---

### *TISZTELETTELJES KÉRÉS SZERZŐINKHEZ !*

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

*A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK SZERKESZTŐSÉGE*

BESIR ANNA

Eötvös József Főiskola

Baja

## Antológia a Villámfényben c. különkiadványok publikációból

Amint az antológia alcíme is jelzi, „*A megértés villámfényében*” nevű nyelvtanulási módszer három év alatt megélt tapasztalatait, eredményeit összegzik a szerzők a tudományterületek szakemberei, nyelvtanárok és tanulók véleményei alapján.

A reklámok, s így köztük az idegennyelv tanítási, tanulási reklámok sem váltanak ki belőlünk döbbenetes kíváncsiságot.

Az ígéretések, sőt a ráígérgetések korszaka letűnőben van. A rendszerváltás utáni időszak lábba hozta az embereket a hangzatos szólammokkal: Gyorsan, könnyen, fantasztikus sikerrel tanulhat nyelvet!

Az orosz nyelv kényszere alól felszabadultak lelkesen vetették magukat valamelyik nyugati nyelv sűrűjébe. A legmegdöbbentőbb ezekben az ígéretekben az idő rövidege volt: két-három hónapos tréningektől csodát várva ígértek mindent és természetesen alapszintről.

Az orosz nyelvtanárok átképzését már valamivel óvatosabban szervezték meg egy-két évi tanulást biztosítottak, amennyiben a finanszírozási keret ezt megengedte. A képzésből helyhiány miatt kimaradók már csak saját anyagi forrásból kísérletezhettek.

A gyorstalpaló nyelvtanulás azonban elsősorban azoknak kedvezett, akiknek már volt alapismerete azon a nyelven. Az óriási iram, a halmozott tananyag megemészthetetlen volt a csekély előismerettel rendelkezőknek. Ők elkedvetlenedtek, lemondtak az angol vagy német nyelvtudásról.

Többen erős hitetlenséggel fogadták ezt a gyors iramú átképzést, a korosztályomhoz tartozók ugyanis jóval hosszabb idő alatt szereztek nyelvismeretet. 11 évig tartó tanulás, eredeti szövegek olvasása, egyéves külföldi tanulmányút eredményeként született meg a nyelvi diploma. A ma nyelviskolái elszörnyedtek ettől az időtartamtól. Megértéssel fogadom véleményüket. Világunk felgyorsult élettempót diktál. A nyelvekre egyre nagyobb szükségünk van. Ma már alig találunk a világon olyan helyet, ahol a születés pillanatától fogva ne lenne esély egy nyelvnél több elsajátítására.

„Az egynyelvű társadalmakban is kifejezett, rendszerint államilag is támogatott törekvés az idegen nyelvek elsajátítása.” (Lengyel Zsolt: Nyelvsajátítás és nyelvtanulási formák. Veszprémi Egyetemi Kiadó, 1996. 13. p.)

Nem hagyhatom szó nélkül azonban azt a sok gondot, kudarcot, amely az idegen nyelv tanulását kísérte hazánkban. Diplomám kézhezvétele után elhatároztam, hogy tanítványaim előbb jutnak el a beszédértés és produkció szintjéig. Az iskola léggömb – kísérleti nemzeti nyelvközpont intézmény volt – mindenképpen kedvezett ezeknek a folyamatoknak. Kivételes klímát biztosított, s a nyelvtanítás *kitüntetett* szerepét élvezhettük mi, nyelvtanárok, s a nyelvtanulását a gyermekek.

A kevésbé kitüntetett helyzetű iskolák azonban küszködtek, s főleg ott, ahol a nyelvközpont tanárok nem járhattak külföldön.

Sok gondja volt az orosz szakos tanároknak. A magunk módján kerestük a megoldásokat, több-kevesebb sikerrel. Próbálkoztunk a kétnyelvű, az egynyelvű óravezetéssel, az audio-vizuális módszerrel, illetve ennek elemeivel, s mi végül is a kommunikatív-funkcionális módszert preferáltuk. Nagyon sok szituációs gyakorlattal, vidám, játékos, kreativitást igénylő feladatokkal, oldott légkörben, intenzív tempóban vittük tanulóinkat előre. A megyei és országos eredmények pedig biztatóak voltak.

„A megértés villámfényében” módszerről olvastak azonban nagy hatással voltak rám. Az antológia sok-sok véleményt gyűjt össze. Ismerős igazságok, élmények és kudarcok szólnak meg általuk.

Meglehet, túl magabiztosnak tűnik a módszer egyik megalkotója, Makara György részéről a megállapítás:

„Magyar világujdonság a nyelvtanulásban.”

Popper Péter is *forradalmi* változást lát benne: „Ha ez a „villámfényes módszer” megszelídíti a nyelvtanulás gyötrelmeit, akkor feltalálóiért méltán fogják besorolni az emberek közötti kommunikáció nagy előmozdítói közé.” (39. p.)

A nyelvtanítás gyötrelmei közben mi, nyelvtanárok mindannyian sejtettük, hogy a sikertelenségnek nemcsak motivációs okai vannak. (Az orosz nyelv esetében a nyelvpolitikai kényszer.) A rendszerváltás után szabaddá vált a pálya az angol, német, francia... nyelvek felé is. Valóban nagyobb a lehetőség, de a nyelvtanulás kínjai ettől még nem múltak el. Vágyálmaink között szerepelt az a siker, melyet gyermekkori anyanyelv-elsajátítás során megéltünk.

A gyakorlati pedagógia csak tapogatózva haladhatott előre, kipróbálta a sorra kerülő módszereket. Ma mintegy 40 nyelvtanítási irányzat létezik. A kevesebb energiát fölemésztő és nagy sikert produkáló módszer azonban várattat magára. A nyelvtanulás pszicholingvisztikai folyamatairól, amely a stratégia alapja, ugyanis keveset tudtunk.

„A nagy felfedezések néha pofonegyszerűek. Néha nagyon komplikáltak.” (Bölcs István 11. p.)

A „Felfedező nyelvtanulás a megértés villámfényében” nevű módszer, melynek megalkotói dr. Dálnoki-Fésűs András és dr. Makara György, a következő hipotézisből indult ki: Lehet-e a nyelvtanulás is olyanféle, mint az anyanyelv elsajátítása?

„Az ilyen tapasztalati felfedező nyelvtanulás többé nem memória, hanem csupán intelligencia kérdése, amiből mindenki elegendővel rendelkezik, aki az anyanyelvét képes volt megtanulni.” (Makara György 77. p.)

A módszer segítségével a nyelv, a beszéd nem megoldás, hanem tapasztalás útján elsajátítható készség” lesz. (Makara György 78. p.)

Makara György „A siker fortélyai” című írásában megemlíti, hogy „Mint az anyanyelvet: az idegen nyelvet is a használatból, akár minden magyarázat nélkül is megértem! *Az erre való képességünk velünk együtt született.* A dolgok értelmezési lehetősége és a megértés hirtelen villan át az agyunkon, s mint a *villám* fényében, tájékozódni tudunk, átlátjuk az összefüggéseket.” (84. p.)

A gyermeki nyelvsajátításról tudjuk, hogy rendkívül gyors – bár nem egyenletes – és hatékony. Ha az anyanyelv elsajátításának „hogyan”-ja beépülne az idegen nyelvek tanulási folyamatába, sok fölösleges kintól és kudarctól kímélhetnénk meg magunkat.

A grammatika tanítása, megtanulása az egyik sarkalatos pontja ennek a folyamatnak. A gyermeknyelvkutató és pszicholingvista Lengyel Zsolt ezzel kapcsolatosan a következőket írja: „Az idegen nyelvek elsajátításának egyik lendítője az ún. *spontán szabályvonás*. Tehát az általános emberi tulajdonság, hogy mindig törekszünk a jelenség mögé nézni, azt felderíteni, hogy a felszínen megjelenő jelenségeket milyen általánosabb szabályok mozgatják.” (Lengyel Zsolt: Nyelvsajátítási és nyelvtanulási formák. 1996. 92. p.)

A „modern nyelvtanítás”, amelyet a szerzők a „*hagyományos*” jelzővel látnak el, a minél korábbi és gyakoribb verbális megnyilatkozásokra épít, a „Villám” viszont ennek ellenkezőjét teszi. Jelszavuk: Hallgatni arany! Sem a grammatikai magyarázatokat nem „követik el”, sem a

beszédprodukciónak nem erőltetik. A kezdeti hallgatás korszaka azonban nem a semmittevésé, sokkal inkább a megértésé. Ez viszont teljes!

Egy újabb „merész” lépése a módszernek egyrészt a kétnyelvűség – a ma megjelenő egynyelvű könyvekkel szemben –, másrészt a sorrendcsere. Előbb magyarul, majd idegen nyelven közlik a mondatokat. A második nyelv tanulásában nem kell tehát megismételni azokat a félreértelmezési buktatókat, amiket az első anyanyelv esetében megtettünk: „Az anyanyelvi fordítás átsegít a megértés nehézségein.” (Makara György 86. p.) Ugyancsak a fordítás segít kialakítani az idegen nyelven gondolkodás folyamatait. „Az idegen nyelvi gondolkodást hasonlóan kell elsajátítani. Nem mondat-szerkezeteket, hanem szerkezet-átváltásokat, nem kifejezéseket, hanem azok *transzformációit* kell – minden róluk való gondolkodás nélkül – megértenünk. „Ehhez kell elegendő nyelvi tapasztalat, hogy a mögöttes rendszer magától értetődővé váljék.” (Makara György 105. p.)

A módszer tehát a következő didaktikai lépéseket ajánlja:

1. Sok-sok szöveget hallgatnak két nyelven (Többféle előadásban, több előadótól).
2. Ezeket ismételni és kimondani kell.
3. Tartózkodnak az idő előtti önálló szövegalkotástól.
4. Előbb a reprodukció, majd a produkció következik.

A program tehát az agykutatás és a gyermeknyelv-kutatások eredményeit igyekszik hasznosítani akkor, amikor az értés → produkció sorrendjét állítja föl a hagyományos iskolákkal ellentétben. A „Villám” módszer egyik legforradalmibb változtatása ez. Makara György tréfás megjegyzése jól érzékelteti a szemléletváltást: „Lehet, hogy a nyelvtanítás/nyelvtanulás fordítva ül a lován?” (119. p.)

Lehetséges, hogy ezek után a beszédértés a nyelvtanítás Achilles-sarka?

A gyermeknyelvkutatók már megállapították, hogy a beszédpercepció és produkció asszimetriája életünk végéig megmarad az anyanyelven belül is. „Az idegen nyelvek tanulásában még szembetűnőbb a kétféle készség asszimetriája.” (Lengyel Zsolt: Nyelvelsajátítási és nyelvtanulási formák 24. p.)

A kérdés az, hogy miként lesz ebből a „nyelvi fürdőzésből” beszédprodukciónak és grammatika-ismeret?

A jól válogatott, mindenki számára *érthetővé tett* idegennyelvi minták... nagy bősége elindítja az agy spontán elemző képességét.

Egy idő után pedig természetes és nem erőltetett módon fölerősödik a nyelvet tanulóban a vágy a megszólalásra. Az „agyunk az egyre halmozódó nyelvi információ-káoszról hamar megteremtí a maga belső rendjét.” (Makara György 121. p.)

A szerzők a hagyományos és a „Villám” -módszer nyelvtanulási mikéntjét is az agyféltekék működéséhez kapcsolják.

A hagyományos iskolák a bal agyféltekét bombázzák. Nyelvtant tanítanak, lassabb a nyelvtanulás tempója, mindent *tudatosítanak!*

Gósy Mária a tudatosság hátrányáról azt írja, hogy „a felnőtt beszélő minden közlésekor azonnal minősíti is önmagát.” (173. p.) Az önminősítés pedig szorongást, gátlást eredményezhet. „A szorongás minden teljesítményünk gátja. Különösen hangos megnyilatkozásé, és leginkább az idegen nyelven.” (Gósy Mária 173. p.)

A jobb agyfélteke kihasználatlanabb. A „villám” módszer viszont ennek esélyeit növeli meg a spontán nyelvelsajátítási folyamatok technikájával.

Találó elnevezése ennek az elsajátítási módnak: *a nyelvi fürdőzés vagy a hógolyó-módszer!*

A szerzők a relaxa kísérleteiből elindulva jutottak el a jelenig. A relaxa nyelvtanulás igazolt előnyei – a jobb koncentráció, az agyban fokozódó alfa aktivitás, az ellazulás nyelvi gátlást oldó hatása – indította el a kutatókat a „villám” iskolájáig. A Relaxa Kft. volt ui. 8-9 évvel ezelőtt a „villám” bölcsője. A mára kidolgozott nyelvtanulási módszer azonban nemcsak relaxáláshoz kötött. Anélkül is, önkéntes módon, csoportos oktatás keretében is, tanári segítséggel is életképes.

Ugyanakkor a gyermeknyelvkutatás által fölvetett kérdés volt a gyermeki és felnőttkori nyelvsajátítási különbség. A gyermek nyelvsajátítása rendkívül gyors. A felnőttkorban vajon elveszítjük ezt a rendkívüli adottságunkat?

A „Kritikus periódus” elmélete szerint a 9–12 éves, tehát pubertáskorig megmarad a nyelvsajátítás intenzitása, rugalmassága. Eszerint viszont a periódust követő nyelvtanulás minőségileg alacsonyabb eredményt produkál a nyelvtudás terén.

A kérdés tehát az, hogy eltűnik ez a képességünk a pubertáskort követően, vagy csak tetszhalott állapotba kerül?

Lengyel Zsolt az újabb nyelvtanulási elméletekre hivatkozva említi, hogy „az UG (Univerzális Grammatika) anyanyelv által nem kieroősített részei nem tűnnek el egyszer s mindenkorra, hanem csak „tetszhalott” állapotba kerülnek. Éppen az idegen nyelv oktatása az, amely életet lehel a „tetszhalott” grammatikai és szemantikai struktúrába.” (Lengyel Zsolt: Nyelvsajátítási és nyelvtanulási formák 13. p.)

Pléh Csaba a kritikus periódus elméletét is rugalmasabban értelmezi.

Véleménye szerint könnyen lehet, hogy csak *különösen érzékeny* periódusról van inkább szó.

Egy időben a kritikus periódust az agykéreg hajlékonyságával látták összefüggésben.

Ma nem agyi változást, hanem inkább az *elsajátítás eljárásait* látják másnak. (A túlzott elemző, tudatos gondolkodást, amely belső gátat teremt a nyelvtanuló számára.)

A felnőttkori nyelvtanulás nehézségeit fokozza a régi automatizmusok kiegészítése újakkal.

Sok kérdés lezáratlan még a témával kapcsolatban. (Vajon több artikulációs bázis alakul ki, vagy egy rugalmas rendszeré alakul több nyelv esetén? Egy vagy kettő, egymástól független beszédcentrum alakul ki?)

A pénzügyileg és szokásrendszerében *nemzetközivé* váló világ számára a nyelvsajátítás, nyelvtanulás ügye nem egy a sok közül. *Közüggvé vált!*

„Közelebb kerültünk egymáshoz, érteni akarjuk egymást. Vagyis: le bomlanak a kultúrák közötti előítéletek.” (Popper Péter 43. p.)

A nyelvtanulás forradalmi átalakulásának megértek a feltételei!

Az „Antológia” izgalmas, újszerű ismereteket adó szakirodalmi anyag és olvasmány. A nyelv – már kitüntetett szerepével fogva is – mindenki ügye. A gyűjtemény körbejárja a szakma legnagyobbjait. A vélemények a kutató és a magánember megnyilatkozásai is egyszerre. A „Villám” megalkotói betekintést adnak nemcsak saját, de más, ismertebb nyelvtanítási módszerekbe is. Természetesen propagálják saját módszerüket a három év tapasztalatai alapján.

A könyv szerkesztői gyakorló pedagógusokat is megszólaltatnak. Ezek többsége sikereit mondja el. Kudarcról csak kevesen vallanak.

Kinek ajánlják ezt a nyelvtanulási módszert? Mindenkinék: fiatalnak, idősebbeknek, kezdőknek, újrakezdőknek, haladóknak...

A gátlásokkal küszködő ember számára nagyon biztatóak Rot Sándor szavai:

„Tapsztalataim bizonyítják, hogy az út a nyelvhez az ember szívén keresztül vezet. Ha szeretjük, ha van hozzá motiváció, könnyű szert tenni rá, s minden újabb nyelv könnyebb az előzőleg elsajátított nyelvnél.” (29.p.) „Aki egy nyelvet tud – azaz az édesanyanyelvet, – képes egy másikat is elsajátítani.” (30. p.)

A módszer megalkotói határozottan vallják: módszerük nem egy újabb alternatív módszer, „Vállalnia kell trónkövetelő voltát!”

Az előszót író Bölcs István szerint: „hasznos közörmök forrása (lehet). Ha Önök is úgy akarják.” (5.p.)

A „Villám” fényében autológia '95–97. Szerkesztette: Makara György.

Illusztrációk: Sárközy Endre. Budapest, 1997. 216. p.

## Lendvai Endre: Az orosz szó jelentéstana

Kevés olyan russzista dolgozik a hazai felsőoktatásban, aki elmondhatja, hogy az utóbbi két évben két könyve jelent meg a Nemzeti Tankönyvkiadónál.

A *Közelpép a verbális humorról* (1996) című – közérdeklődésre is számot tartó – munka után most egy egyetemi tankönyvvel jelentkezett *Lendvai Endre*, a JPTE BTK Szláv Filológiai Tanszékének docense, aki az orosz jelentéstan ismert szakembere idehaza és külföldön egyaránt cikkek, tanulmányok, konferencia-előadások stb. révén. Hosszú évek szakirodalmá (magyar, orosz, angol stb.) ésszerű és „célzott” tanulmányozásának, az egyéni kutatások eredményeinek és a szemantika, a fordítás és más diszciplínák eredményes oktatási tapasztalatainak a szintézise ez a 250 oldalnyi – orosz nyelvű – munka, mely példaanyagát 3 nyelvből (orosz, angol, magyar) meríti nagy körültekintéssel.

„Unikumnak” számít abban a vonatkozásban is, hogy a hazai russzisztikában ez az első olyan könyv, amely az orosz szó jelentéstánát sokoldalúan és igényesen tárgyalja – az utóbbi évtizedek legújabb külföldi szakirodalmára támaszkodva (pl. Apreszjan, Barhudarov, Vasziljeve, Verescsagin, Volf, Gak, Dobrovolszkij, Zsolkovszkij, Kosztomarov, Kolsanszkij és sok más orosz és nem orosz kutató eredményeinek maximális akceptálásával).

A könyv lényegében egy „szemantikai enciklopédia” szerepét is betölti, hiszen a nyelvészetben szinte közhelynek számító alapfogalmak (szinonímia; homonímia; poliszmia, paronímia stb.) mellett megismerteti az olvasót pl. a meronímiával („rész – egész” szemantikai viszonya) éppúgy, mint a gyermeknyelvi szóképzés néhány kérdésével (187., illetve 204–207. lap), avagy az orosz frazeológiában igen ritka „enantioszemizmus” (= ellentétes jelentésbe való átcsapás) jelenségével (134. lap).

Lendvai Endre tankönyve 5 fejezetre oszlik, amelyek központi problémája 1. a lexikai szemantikának mint a szemotika egyik ágának helye és feladata; 2. a szemantikai viszonyok genezise. A nyelvi megnevezés kialakulásának a problematikája 3. az orosz nyelvi lexikai rendszerek leírása, a lexikai jelentés strukturális eleme; 4. a lexikai egységek szemantikai elemzésének módja; 5. a szó lexiko-szemantikai viszonyai a szókincs rendszerében. A lexiko-szemantikai kategóriák és jelenségek.

Mivel eme ismertetés szerzője a szemantika egy-két részterületén járatos csupán, néhány marginális és megfontolásra szánt megjegyzésem azok területére vonatkozik.

1. Azok közé tartozom, akik vitatják, hogy az ,él, mint Marci Hevesen’ magyar szóláshasonlat (92. lap) 2 eleme (,Marci, Heves’) konkrét személynévi, illetve helynévi jelentéssel bírna, sokkal inkább a népi erotika szimbólumrendszeréhez vezethető vissza – a férfi-női genitáliák szimbolikus megnevezésének a tipikus példája. A szóláshasonlat eredetéről és magyarázatáról egy nemrég elhunyt jeles pécsi kutató, Bernáth Béla *A szerelem titkos nyelvén* című könyvében olvashat a szerző (Gondolat Kiadó, Bp., 1986: 25–30. lap).

2. Az „Ukraina” → ukrainec/ukrainka szóképzési modell (195. lap) „iránya” általában igaz, de akadnak olyan esetek, amikor – egyes derivatológusok szerint – nem a helynév a motiváló tő, hanem a melléknév.

Cseljabinszk – cseljabinszkij → cseljabinyec or., Bordo (fr. Bordeaux) – bordoszkij → bordoszec (vö.: Russzkaja grammatyka 1982: 1. kötet, 169. lap).

3. A szerző által adott ,fokhagyma’ (← foghagyma) származtatást (54. lap) egyes hazai források megkérdőjelezzik. A Magyar értelmező kéziszótár a megkérdőjelezett fok+hagyma etimológia mellé teszi le a voksot (1972: 421.) a ,foghagyma’ címszónál (118. lap) kodifikálásra sem

kerül ez a lexéma... Ugyanez a helyzet a Magyar nyelv értelmező szótára II. kötete esetében is (849. és 864. lap), A magyar nyelv történeti etimológiai szótára I. kötete az összetétel elötagját „valószínűleg” a fok főnévvel azonos elemként könyvel el (Bp. 1967; 942. lap).

4. D. A. Cruse 1991-ben publikált műve címével és bibliográfiai adataival nem találkozunk az Idézett és felhasznált szakirodalom-ban (252–259. lap), jóllehet a szerző kétszer hivatkozik rá (67. és 184. lap).

5. Az orosz nyelv helyes kiejtési szótára az orosz „energia” szóban csak a kemény „n” [n] ejtését tartja normatívnak (M.: 1989: 636. lap), amelyhez képest Ny. M. Sanszkij idézett „álláspontja” – feltételezhetően – anakronizmus (213. lap), de lehet „magánvélemény” is, de – a milliós korpuszokra épülő szociolingvisztikai felmérések korában – irreleváns is lehet...

Az említett szótár szerint a „bulo[š]njaja – bulo[č]njaja” ejtés sem feltétlenül szinonim (213. lap), hanem – az utóbbi – csak megengedett (1989: 52.), amely – szociolingvisztikai szempontból – távolról sem szinonim... Az sem elhanyagolható, hogy Ny. M. Sanszkij akadémikus idézett műve 1972 (!)-ben jelent meg, a Szovjet Tudományos Akadémia Orosz Nyelvi Intézetének kollektív – és normatív – munkája pedig 17 évvel később.

6. A Moszkvics, Mercedes, Opel, Ford, Toyota (183. lap) átirrt, cirill betűs (autó) márkaneveket az orosz helyesírási gyakorlat sajátos, orosz – úgynevezett – „záródó idézőjelbe” teszi, amely normatívnak számít az ismertetett tankönyv viszont a magyar helyesírás szabályai szerint közli azokat, ami hiba...

7. A magyar szóláshasonlatokat kodifikáló – talán legkompetensebb – hazai munka ,(Olyan) buta (ostoba) ,mint a föld’ alakot közöl (O. Nagy Gábor: Magyar szólások és közmondások, Gondolat, Bp., 1966: 220.) – Lendvai E. adatától eltérően (92. lap) – jelző nélkül... O. Nagy Gábor – talán gyakorlati alapon – a ,buta, mint a csizmám talpa’ ,ill. a ,buta, mint az ágyú’ szóláshasonlatokat említi a Mi fán terem? c. népszerű művében (Gondolat, Bp., 1979: 384. és 48. lap).

Lendvai Endre munkája értékét emeli, hogy – Marina Povarnyicina (Perm – Pécs) anyanyelvi lektor mellett olyan neves russzista lektora van, mint Viktor Alekszandrovics Fedoszov (Vlagyimir – Nyíregyháza), aki mind az orosz, mind a magyar nyelv kitűnő ismerője – két olyan jelentős munka szerzője, mint a Magyar – orosz nyelvi kontaktusok (Nyíregyháza, 1997.) és a „Hungarizmusok” a magyar diákok orosz kiejtésében (Nyíregyháza, 1997).

Hiányoljuk, hogy az általunk ismertetett értékes munkáról a Nemzeti Tankönyvkiadó „nem árulta el”, hogy hány példányban is jelent meg (ez nem „államtitok”), s azért is érdekes lehet, mivel az előzetes, optimista tanári igények általában nem szoktak egybeesni az egyetemi, főiskolai hallgatók anyagi lehetőségeivel, amit az egyetemi-főiskolai jegyzetboltok raktári maradványai is egyértelműen igazolnak itt-ott...

*Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1998. 258. lap.*

---

FALUDI SZILÁRD  
Magyar Pedagógiai Társaság  
Budapest

## Az „Embernevelés” születésnapjára

Tízéves lett az „Embernevelés”, és ez alkalomból e kötettel ünnepli meg saját magát. Az „Embernevelés” a *Kemény Gábor Iskolaszövetség* negyedéves folyóirata, amely korábban a Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezetének elméleti folyóirataként *Kemény Gábor* szerkesztésében jelent meg 1945–48 között. A szerkesztők – *Varga Ferenc* és *dr. Kocsis József* – minden tekintetben



igyekeznek hűek maradni a régi Embernevelés demokratizmusához, mélységes humanizmusához, amely nem mond ellent a mondanivaló kor- és időszerűségének (lásd például az esélyegyenlőtlenség, az elit-, illetve a tömegiskola problémáinak többszöri felvillantását).

Változatos, érdekes, sokszínű, olykor némileg szinte „bohém” kötetet vesz kézbe az olvasó. A kis miniatűraktól, a pamfletektől, a vitázva csatázó cikkektől, a kimondottan szépirói ihletésű és lendületű írásoktól a tudományos igényű értekezésekig terjed a széles spektrum. Utóbbiakra példa *Gáspár László* két, *Páldi János*, *Trencsényi László*, *Ferge Zsuzsa*, *Gazsó Ferenc*, *Bernáth József*, *dr. Lóránd Ferenc és Mihály Ottó* írása.

A kötetben sok rendhagyó, műfajilag nehezen besorolható alkotás is napvilágot látott: *Pilinszky–kaleidoszkóp*, *Oroszlánkörmök*, avagy egy igazgatónő portréja, „Puskálj vadat,” „Köszöntél, kisfiam?” „Házkutatás a koponyában,” *Válogatás Illyés Gyula naplórészleteiből*, „Kalandozás magyarságtudatomban”, „Iskola és nevelés Ausztráliában (*Petrikás Árpád*), *Ady-kaleidoszkóp*, „Sűrű ködben”, „A nagy eff”, „A baloldaliság esélyei a pedagógiában” (*Faludi Szilárd*), „Bemutatjuk *Kátay Dénest* stb.

A kötetben 57 írás található. Sem mennyiségileg, sem minőségileg nem lebecsülhető „felvonulás”!

Viszont szomorú aktuálist ad a kötetnek az „iskolaalapító”, a nagy „tervkövacs” *Gáspár László* halála, amelyhez most már komoran és sajnos időszerűtlenül illeszkedik a 60 éves *Gáspár László* köszöntése. Ő már végleg elköszönt tőlünk. Csak példamutatása maradt velünk – és *Kocsis József*, a jeles szerző-szerkesztő és ötletgazda.

*Kemény Gábor Iskolaszövetség, Budapest, 1998. A kötet a Soros Alapítvány támogatásával készült.*

---

DR. OLÁH JÁNOS

Juhász Gyula Tanárképző Főiskola  
Szeged

## Laczó Katalin – Galgóczi Anna: Somogyi József emlékkönyv

A szerzőpáros a Szeged folyóirat 1994. októberi számában elsőként vázolta fel Somogyi József (1898–1948) pályaképét. 1998-ban újabb munkát jelentettek meg Somogyi professzor emlékére. A kötet igen fontos alpmunkának számít a jelentős pedagógiai és filozófiai gondolkodó munkásságának kutatásában, tanulmányozásában.

A Pedagógiai Lexikon III. kötetében (Keraban Könyvkiadó, Bp., 1997) Kékes Szabó Mihály is Galgóczi A. és Laczó K. alapján foglalja össze Somogyi József munkásságát.

A „Somogyi József-emlékkönyv” előszavát Szabó Tibor, a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Társadalomelmélet Tanszékének a vezetője írta, aki megállapította, hogy a kiváló filozófiatörténész, a bécsi Hanák Tibor Az elfelejtett reneszánsz című könyvének utószavában úgy említi Somogyi Józsefet, mint akinek külföldi fogadtatását érdemes lenne „külön munkában” méltatni, hiszen olyan jelentős volt. Elmondhatjuk azonban, hogy a jeles tudós hazai fogadtatását sem dolgozták fel. Pályáját Laczó Katalin és Galgóczi Anna vázolta fel először a Szeged folyóiratban. Az életmű kutatásához jelentős segítséget nyújt a szerzőpáros emlékkönyve, akik felkutatták a levéltárakban, irattárakban, archívumokban őrzött, mindeddig a nagyközönség számára ismeretlen dokumentumokat. Felkeresték Somogyi József özvegyét, már felnőtt fiait, rokonait, volt tanítványait, akikől szintén értékes információkat szereztek. Így állt össze egy majdnem elfeledett tudós tanár sokoldalú arcképe.

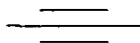
A könyv az életút bemutatása után válogatást közöl Somogyi József írásaiból, majd életrajzi dokumentumokat tesz közé. Külön értéket jelentenek a közölt levéltári, irattári és családi dokumentumok, könyvcímlapok, fotók az Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola tanáraitól az 1930–40-es évekből, kiállítási emlékek és az 1993-as Somogyi-ünnepségről készült képek.

A kötetből megtudhatjuk, hogy Karikó Sándor, a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola tanára is írt tanulmányokat Somogyi professzorról. Somogyi József közösségfelfogása (Jelenlét, Szeged, 1994. 3. sz.) Somogyi József filozófiai hagyatéka (Világosság, 1996. 5. sz.).

Somogyi József fontosabb pedagógiai munkáiról is olvashatunk röviden: Túlterhelés és tehetségvédelem, A tehetség megállapításának problémája, A tehetségvizsgálatok módszeréről, A nevelés és átöröklés, A munkaiskola és a régi iskola, Magyarország tehetségterképe stb. A tanügyigazgatás történetével foglalkozó szakemberek a Hazánk közoktatásügye a második világháborúig c. könyvét ma is fontos alapmunkának tekintik. Meg kell említeni, hogy a könyv a VKM megbízásából külföld számára átdolgozva francia nyelven is megjelent a Bureau International d'Education (Genève – Genf) kiadásában.

A könyv elérte a célját. Méltó emléket állított a tudós tanárnak. A régi fényképet nézegetve az olvasó ismerősévé válik Somogyi József. A szemelvények munkáiból pedig további olvasásra készítetnek, hiszen bebizonyítják, hogy szerzőjük a pedagógiai és filozófiai tudományokban egyaránt jelentőset alkotott. Kollégáink figyelmébe ajánljuk e jól megszerkesztett, szép kivitelezésű munkát.

*JGYTF Társadalomelméleti Tanszéke, Szeged, 1998. 182. p.*



Kiadja a Módszertani Közlemények Baráti Társasága  
A kiadásért felel: Dr. Siposné Dr. Kedves Éva  
Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. Telefon: 62 454-000/6346  
Szerkesztőség: 6725 Szeged, Hattyas sor 10.  
Évente 5 alkalommal jelenik meg. Évi előfizetési díja: 500 Ft.  
A címlapot tervezte: Fischer Ermő  
Megjelent: 2500 példányban  
CORRECT Kft. Szeged  
Felelős vezető: Duba Tamás ügyvezető  
ISSN 1219-0806

## 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 120 Ft. Viszont a 9. és a 10. kötet 10 példányos megrendelése esetén 50%-os, a 11. kötet esetében pedig 25%-os árkedvezményt biztosítunk mindaddig, amíg a készlet tart.

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