

54854

54854

ÁF339

TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

2006. 46. ÉVFOLYAM

2

A szerkesztőbizottság elnöke:
Dr. Szendrei János
Helyettes: Dr. Varga István



A szerkesztőbizottság tagjai:
Bácsi János (Szeged); Dr. Frick Mária (Baja); Sajtosné Csendes Gyöngyi (Kaposvár);
Dr. Lakotár Katalin (Szombathely); Dr. Miklovicz Árpád (Nyíregyháza);
Muholitsné Újvári Klára (Győr); Dr. Nagy Andor (Eger); Nanszákné dr. Cserfalvi Ilona (Debrecen);
Dr. Mágoriné dr. Huhn Ágnes (Szeged); Dr. Wirth Lajos (Jászberény).

Főszerkesztő:
Rozgonyiné dr. Molnár Emma

Szerkesztők:
Dr. Békési Imréné
Dr. Galgóczi Anna

A lap az Oktatási Minisztérium és a Szegedi Tudományegyetem
Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Karának támogatásával jelent meg.

TARTALOM

Zs. Sejtes Györgyi: „Kompetenciadivat”	41
Pinczésné dr. Palásthy Ildikó: Tanulási zavarok II.	50
Dombi Mária Adrienn: A projekt módszer alkalmazása a természettudományok oktatásában	55

MŰHELY

Dr. Tóth Mónika–Dr. Bujna Eleonóra: A kreativitás elméleti kiindulópontjai és fejlesztésének gyakorlati lehetőségei a nyelvi oktatásban	59
Imre Rubenné dr.: Szleng nyelvi elemek a Csibe nyelvhasználatában	64

ÖRÖKSÉG

Kiss Ferenc: Könyvetük értékeit őrző pedagógusok	70
--	----

SZEMLE

Dr. Füle Sándor: <i>Dr. Nagy Andor</i> : Médiaandragógia	74
Dr. Molnár Péter: <i>Luigi Giussani</i> : A nevelés kockázata	75
Dr. Nagy Andorné: <i>Dr. Kiss Judit</i> : Kétszintű érettségi: irodalom; Kétszintű érettségi: nyelvtan..	77
Rácz Sándorné: Waldorf-hetek Szegeden	78
Dr. Balogh Tibor: <i>Jean Piaget</i> : Szociológiai tanulmányok	83
Dr. Domonkos János: <i>Robin Kerrod</i> : A Föld állatai	85

SEJTES GYÖRGYI

igazgatóhelyettes

SZTE JGYTFK Gyakorló Általános és

Alapfokú Művészeti Iskola

Szeged

„Kompetenciadivat”

(Lehetséges keretminta az anyanyelvi kompetencia fejlesztésére)

1. „Kompetenciadivat” (Csapó, 2004a)

Az Oktatás és képzés 2010 „Kulcskompetenciák” munkacsoportja állásfoglalása, hogy a 'basic skill' (alapkészségek) helyett a 'key competences' (kulcskompetenciák) kifejezést használja. Teszi ezt azért, mert a 'kompetencia' nemcsak ismeretek, készségek, adottságok és attitűdök ötvözete, hanem beleértjük a tanulás képességét és módszereit is. A munkacsoport nyolc kulcskompetenciát definiált: anyanyelvi kommunikáció, matematikai műveltség, természettudományi és technológiai jellegű, infokommunikációs, személyközi és állampolgári kompetencia, valamint a kulturális tudatosság kompetenciája. Ezek a szempontok elsősorban a munkaerőpiaci elvárások kapcsán kerültek be a közoktatásba, de tágabb az értelmezésük. Benné foglaltatik a sikeres önmegvalósítást támogató készségek, képességek rendszere (kezdőmennyzőkészség, sikerorientáltság) és az élethosszig tartó tanulás koncepciója (Kósa, 2005).

Más megközelítésben kulcskompetenciáknak tekinthetők mindenekelőtt a társadalmi és természeti környezetben való egyéni, hétköznapi tájékozódást, az ismeretek alkalmazását, más ismeretekkel való összekapcsolását segítő képességek. A kulcskompetenciák mindig az autonóm személyiség kifejlődését, kibontakozását segítik, komplex tudást jelenítenek meg, amelyet jól szervezett ismeretekre és alapkészségekre lehet ráépíteni. A képességfejlesztést össze kell kapcsolni a fejlődést befolyásoló érzelmi, motivációs tényezők megerősítésével, például a pozitív önkép kialakításával, a megismerés örömeinek felfedeztetésével, a gyermekek együttműködését igénylő tevékenységek szervezésével (KOMA, 2003).

A kompetencia jellemzéseknél még elmondhatjuk, hogy nagyobb részt intenzív jellegűek, fejlődésük nem egyszerűen kumulatív gyarapodás, hanem „erősödés” jellegű. Az anyanyelv, az idegen nyelv, a kommunikatív kompetencia, a térbeli leképezések, a különböző értelmi műveletekből álló rendszerek a legfontosabb kompetenciák (Csapó, 2004). A kompetencia fogalmát tehát sokan és sokféleképp értelmezik, de az anyanyelvi kompetencia valamennyi értelmezésben megjelenik valamilyen formában. A fogalom körülhatárolásához a pedagógia és a pszicholingvisztika is Noam Chomsky nyelvi kompetencia meghatározásából indult ki, mely szerint a beszélő véges számú elemből véges számú szabály felhasználásával végtelen számú mondatot képes létrehozni. Chomsky a performanciát nyelvhasználatként értelmezte, de nem hitt abban, hogy a nyelv használatára vonatkozó kutatások közelebb vinnének a nyelvi kompetencia leírásához, hiszen adott egy ideális körülmények között modellált és egy ideálisnak nem nevezhető szignifikáns egyéni sajátosságokat mutató képesség (Banczerowski, 1994). Az egyik a generatív nyelvtan, a másik a pragmatika kutatási körébe tartozik. Hymes a chomskyánus dichotómia helyett kiterjesztette a nyelvi kompetencia fogalmát a kommunikáció tényezőit szem előtt tartó nyelvi-nyelvhasználati tudás fogalmára (Hymes, 1978). Banczerowski tovább finomította a meghatározást: „A nyelvi tudást és használatának a képességét nyelvi kompetenciának, viszont a kommunikatív céllal generált nyelvi megnyilatkozások használati szabályrendszerének tudását (ismeretét) nyelvi pragmatikai kompetenciának fogjuk nevezni.” (Banczerowski, 1994, 1995). A Mit tanítsunk az anyanyelvórán? kérdésre ebből a meghatározásból szeretném a választ levezetni.

2. Mérések, vizsgálatok

Ahhoz, hogy egy keretet meghatározhassunk, tisztáznunk kell a kiindulási állapotot. A hetvenes évekbeli IEA-vizsgálatok és a TIMSS 1995-ös, 1999-es mérések alapján mondhattuk, hogy a magyar diákok a világ élvonalában vannak matematikai, természettudományos feladatok megoldásában. Ezek a mérések a tanórán megszokott, kondicionált feladatokból álltak. De az alkalmazás kérdése központi problémájává vált a nemzetközi empirikus vizsgálatoknak, megváltozott a mérések iránya, megjelentek az életszerű, intranszparens, tudásintenzív, szemantikailag gazdag problémák. A PISA 2000, 2003 felmérés feladatai életszerűek voltak, azokat nem lehetett megoldani a tanórákon gyakorolt megoldási eljárásokkal. Ezekkel az OECD azt vizsgálta, hogy a diákok milyen tudásra, képességekre tettek szert azokon a területeken, amelyekre szükségük lesz mindennapi életük során, mennyire tudják a tanultakat új helyzetekben alkalmazni (Molnár, 2004). A magyar diákok sokkolo eredményei azt mutatják, hogy iskolarendszerünk nem készíti fel a tanulókat az ilyen jellegű feladatok megoldására, nincsenek birtokában az alkalmazható tudásnak. A mérések következtetéseit be kell építenünk a kötelező oktatás megújításába ahhoz, hogy a tanulókat ellássuk azokkal az ismeretekkel, készségekkel, amelyekre a mindennapokban szükségük lesz, megállják a helyüket a mindennapi életben, alkalmasak legyenek arra, hogy az állandóan változó munkaerőpiac követelményeinek megfeleljenek, vagyis alkalmasak legyenek a tudástranszfer működtetésére. Nem célolok a PISA felmérés elemzése, megteszi azt részletesen az Új Pedagógiai Szemle cikksorozata (Auxné és munkatársai, 2002; Felvégi, 2005a, 2005b), de a témánk szempontjából releváns olvasás-szövegértés vizsgálat néhány aspektusára szeretném felhívni a figyelmet.

– A magyar diákok 48 százaléka a felmérés szerint nem üti meg azt a minimum tudás-szintet, amellyel a munkaerőpiacra sikeresen beléphetne.

– A magyar tanulók negyede komoly nehézségekkel küzd az olvasás hatékony eszközként való alkalmazásában, ami akadályozza az újabb ismeretek, készségek elsajátítását.

– Az oktatáspolitikára számár nagy kihívás, hogy képes legyen minden tanulónak egyenlő esélyeket biztosítani függetlenül az otthoni háttértől. A vizsgálat eredményei azt erősítik, hogy az iskola nem képes ezeket a hátrányokat csökkenteni, sőt az esetek többségében újratermeli azokat.

– Mivel az élethosszig tartó tanulás koncepciójához kötődő szövegértési képességek terén diákjaink gyengébben teljesítettek a nemzetközileg elvárható normánál, fel kell tárunk, hogy milyen módszerek, segédanyagok elkészítésével és alkalmazásával érhető el a hatékonyabb olvasástanítás.

– A szövegek tematikai, formai sokféleségére és az ezeken nyújtott alacsony teljesítmény egyértelmű utalás arra, hogy a szövegértés képességének fejlesztése az iskolarendszer egyetlen szintjén sem állhat meg.

– Az olvasást mint az élet minden területén alkalmazandó eszköztudást – amely a tanulás képességnek legfontosabb feltétele – nemcsak az irodalom- és nyelvtanórán kell fejleszteni, hanem a többi tantárgy keretén belül is.

A PISA felmérés tanulságai tehát nemcsak az anyanyelvtanításra vonatkoznak, az egész magyar közoktatásban komoly szemléletváltásra van szükség.

3. „...Nem többet és kicsit jobban kell tennünk, hanem mást kellene tennünk.” (Nahalka, 2002)

A tanulságok legfontosabbika számunkra az, hogy az anyanyelvtanítás megújulása elengedhetetlen, hiszen a szövegértés és az olvasási képességek fejlesztése itt koncentrálni. A bázis jellegű NAT (NAT, 2004) megfogalmazta az általános követelményeket: fel kell készíteni a tanulókat a társas-társadalmi együttműködéshez szükséges nyelvi képességekre (szövegér-

tés, szövegalkotás), az önművelésre, erkölcsi, esztétikai érzékenységre, az olvasás szeretetére, irodalmi kifejezésformák befogadására... Az anyanyelvi képzés befolyásolja a többi műveltségi terület tanítását, elsajátítását, az anyanyelvi kompetencia fejlesztése minden műveltségi terület feladata.

A nyelv az emberi kommunikáció, a gondolkodás és a tanulás közege, előfeltétele és legfőbb eszköze. A gondolkodás- és a személyiségfejlődés közege és a társadalomba való beilleszkedés elengedhetetlen feltétele. A társadalom kisebb-nagyobb közösségeiben való részvétel és együttműködés is az anyanyelv biztos tudását feltételezi. Az anyanyelvtanítás alapvető feladata az anyanyelvi kompetencia fejlesztése oly módon, hogy a tanulók életkoruknak megfelelő szinten birtokolják a szóbeli és írásbeli kommunikáció képességét. A nyelvi kompetencia döntő eleme a kommunikációs helyzetek megfelelő értelmezése, a megértés képessége és a megértéssel összhangban álló aktív részvétel a kommunikációs folyamatokban. A folyamatosan fejlődő szövegértési és szövegalkotási képességek teszik lehetővé, hogy az egyén önállóan és másokkal együttműködve képes legyen a verbális, valamint a nem verbális (hangzó és képi) kommunikáció eszközeinek és kódjainak, a különböző információhordozók üzeneteinek megértésére és feldolgozására. Képes legyen a legkülönbözőbb céllal, környezetben és módon létrejött szövegek megértésére és elemzésére, kritikai feldolgozására; a nyelvi megalkotottság sajátosságaiból, a másodlagos, átvitt, képi kifejezésmódból adódó jelentéseket ismerje fel, reflektálja és saját szövegek alkotásában maga is éljen ilyen eszközökkel. Képes legyen önállóan olyan szövegek megalkotására, amelyek figyelembe veszik a beszédhelyzetet és a hallgatóság igényeit, a különféle szövegműfajok normáit, a morális, esztétikai és kulturális elvárásokat. A szabályozottabb kerettanterv a kulturált nyelvi magatartásra való fölkészítést tartja alapkövetelménynek, amely magába foglalja a szövegértés fejlesztését, a szövegalkotási képesség és a tanulási képesség fejlesztését. Ezek a dokumentumok a követelményeket fogalmazzák meg, mi a továbbiakban arra szeretnénk haladni, hogy a gyerekek mire van szüksége, mindez mely tevékenységformákkal, hogyan segíthető elő.

Olyan iskolai pedagógiai munkát feltételezünk, amelyben a gyermekközpontság azt jelenti, hogy ismerjük a gyermekek életkori sajátosságait, az ezekből fakadó szükségleteket, tudjuk, hogy ezeket a szükségleteket miként elégíthetjük ki, így jutva el a képességfejlesztés lehetőségéig. Abból indulunk ki, hogy a tanulás aktív, teremtő, kreatív folyamat, amelynek távlati célja a tudástranszfer kialakítása.

4. Az anyanyelvi kompetencia fejlesztése

Mint azt az 1. pontban láttuk, a kompetenciaelméletek abban is egységesek, hogy kulcskompetenciának tekintik a nyelvi kompetenciát elsősorban az anyanyelv koordináló, integráló eszközjellege, a kommunikációban és az információfeldolgozásban betöltött szerepe miatt. Abból kiindulva, hogy az élethelyzetek legnagyobb részében kommunikálunk, használjuk nyelvi kompetenciánkat, az anyanyelvi nevelés tágabban értelmezendő, mint az anyanyelvtanítás. Az előbbi színtere a körülöttünk lévő világ, az utóbbi az iskolai anyanyelvről. A továbbiakban arra teszünk kísérletet, hogy a fentebb ismertetett elemek (kompetencia, kreatív gondolkodás, problémaalapú tanítás) segítségével körvonalazódjék, hogy milyen alternatívát látunk az anyanyelvtanításban arra, hogy közelebb kerüljünk az optimális tudástranszferhez.

A *Mit tanítsunk anyanyelvről?* kérdésre az 1. pontban részletezett elméleti kiindulás (Banczerowski, 1995) a nyelvi kompetencia (a nyelvi tudás és használatának a képessége) és a nyelvi pragmatikai kompetencia (kommunikatív céllal generált nyelvi megnyilatkozások használati szabályrendszerének tudása) lehet a válasz. Vagyis olyan nyelvről szóló ismeretek nyújtása, amelyek jól alkalmazhatók a nyelvhasználat során előkerülő problémák megoldásakor. A feladat tehát az, hogy a szövegek és gyakorlatok segítségével megismertessük a tanulókkal a

nyelvi rendszert, a nyelv szabályszerűségeit. „A már meglévő, automatikusan működő, öntudatlan grammatikai tudásukat kell tudatosítani, explicitté tenni. Aztán újabb és újabb kommunikációs helyzetekben érvényesíteni.” (B. Nagy, 2005) Az anyanyelvtanítás során össze kell kapcsolni a két funkciót. Abból indulunk ki, hogy a közlés olyan összetett cselekvés, melynek a grammatika az egyik komponense, és fontos, hogy a sajátosan kommunikációs szempontokat (szándék, helyzet, szerep), a grammatikai változatokat (tagolás, szórend, hangsúlyozás), valamint a közlés technikai oldalát (helyesejtés, helyesírás) egyben tartsuk (Bánréti, 1999).

4.1. Grammatika

Elfogadjuk a Nyelvtan-kommunikáció-irodalom tizenéveseknek alternatív program (Bánréti, 1994) alaptételét, mely szerint a kisgyermek már az iskolába lépés előtt tudja anyanyelvét, azaz bizonyos fokig anyanyelvének grammatikáját (a gyerek által ismert és használt nyelvi egységek és szabályok: mondat- és szövegalkotás). Az NYKIT a generatív nyelvtan keretét felhasználva azt vizsgálja, hogy milyen szabályok alapján működik a nyelv, hogyan lehetséges az, hogy véges elemkészletből (szókincs) véges számú szabály segítségével végtelen sok, sohasem mondott mondatot vagyunk képesek létrehozni és megérteni. S hogyan lehet az, hogy már egy hároméves gyermek is ösztönösen használ egy szabályrendszert, képes megkülönböztetni helyes és helytelen szerkezetű mondatokat. Nyelvtudásunknak ezt az alkotó, kreatív és produktív sajátosságát vizsgálják a gyerekek az anyanyelvi órán. Az általuk tudott, használt, de ki nem fejtett szabályokat kerestetjük meg a tanulókkal, s ezáltal a használat tudatossá válik. 5. osztálytól tehát nem a leíró nyelvtan kereteit finomítjuk, hanem a már ismert nyelvtani kategóriákat (fonológia, morfológia, szintaxis) felhasználva nyelvtudásunk alkotó, kreatív, produktív sajátosságait vizsgáljuk. A gyerekek kísérleteznek a nyelvvel; mondatokat raknak össze, bontanak szét. Azt vizsgálják, hogy melyik helytelen és melyik helyes, és miért. S ez a miért a legfontosabb. Akkor tekintünk ismertnek egy szabályt az anyanyelvi órán, ha a gyerekek példán keresztül be tudják mutatni annak működését. Állításukat bizonyítaniuk kell. Az órákon alkotó jellegű vita folyik, mely során a nyelv szabályrendszerének megismerése mellett a gyerekek megtanulnak kreatívan gondolkodni, problémákat megoldani (Zs. Sejtes–Kerber, 1995). Gondolatmenetünket a NYKIT programhoz tartozó feladatgyűjteményből vett példákkal igazoljuk.

1. Állíts össze egy, az alábbihoz hasonló szóhalmazt! A halmaznak legalább öt eleme legyen.

zeneszerző, zenél, könnyűzene, zenéje, zenész

2. Magyarázd meg, mitől rosszak a következő mondatok!

Zoli Elemért ostobának és ketrecben tartja.

Az űrhajó sikeresen földet ért és több millió dollárt.

Gizi a boltban kenyeret vesz, engem pedig igénybe.

3. Egészítsd ki a következtetést úgy, hogy igaz legyen! Gyárts te is hasonlót!

..... indián rézbőrű.

Campello

..... rézbőrű.

(Zs. Sejtes – Ótott, 1998)

4. Találd ki a nyelvi szabályt, és folytasd a variációkat!

Ödön süket füleknek fuvolázik.

A süket Ödön füleinek fuvolázik.

A fülek a fuvolázós Ödönnek süketelnek.

A fuvolák a süket Ödönnek fülelnek.

.....
.....

5. Tuvudsz ivigy bevezévlívi?

(Dér – Korponayné, 1997)

Nézzük az előző feladatok közös sajátosságait:

- tevékenységcentrikusak, a fejlesztendő képességek és az elsajátítandó ismeretek egyaránt nyelvi anyaggal végzett empirikus műveletek eredményei
- a megoldásukhoz felfedező, kísérletező, heurisztikus beállítódás szükséges
- a szabályfelfedeztetéssel céljuk a gondolkodás fejlesztése
- a szabályfelfedeztetés után a szabályalkalmaztatást jelölik meg célként
- a megoldáshoz a gyerekeknek algoritmust kell használni (reproduktív gondolkodás)

A tanítási-tanulási folyamat a gyerekek és a tanár demokratikus együttműködésére, racionális vitára épül, talpraesett kommunikatív cselekvésre ösztönöz, önállóságot, kritikai készséget kíván. A tanításhoz szükséges tanári attitűd is más lesz. A tanár feladata, hogy konfliktushelyzetet hozzon létre az adott grammatikai probléma megoldására. A vitahelyzet során a tanulóknak próbálkozási és kísérletezési lehetőségük van. A tanár fontos kompetenciája a vitaképesség: ha szükséges, bizonyít, érvel. Érvei mindig észérvek és nem tekintélyérvek (Bánréti, 1994).

A nyelvelméleti keret lehet a generatív grammatika, amely az anyanyelvi beszélő kompetenciáját szeretné modellálni, végső célként pedig a nyelvi kompetencia alapjául szolgáló nyelvelsajátító képességet leírni.

4.2. Kommunikáció

A modern nyelvtudomány egyik fő iránya (a rendszernyelvészet mellett) az 1960-70-es évektől a pragmatikus vagy kommunikációs nyelvészeti irányzat. Megindulnak a kommunikációelméleti kutatások. Jakobson hattényezős kódmodellje azt feltételezte, hogy a természetes nyelvek kódrendszerként működnek, vagyis ugyanahhoz a jelhez ugyanaz a jelentés társul, a kommunikáció a kódolás és dekódolás folyamata, viszont nem veszi figyelembe a kontextus szerepét, így az indirekt nyelvi jelentéseket (előfeltevés, implikátúra, indirekt beszédaktus, konnotáció) és az ideológiailag terhelt fogalmak (szabadság, testvériség...) nem képesek interpretálni, csupán dekódolni, s ezáltal elvész a valódi jelentés. A kódmodell nem tud különbséget tenni a mondat és a megnyilatkozás között; míg az előbbi a szintaxis, az utóbbi a pragmatika tárgyköre. Az általános jelelmélet (szemiotika) résztudománya a pragmatika (a jelhasználat elmélete) önálló tudománnyá válik, és a nyelvet nem külön egységként, hanem a szintaxis és a szemantika interakciójában vizsgálja. Míg a szintaxis a jelek egymáshoz való viszonyát és kapcsolódását, a szemantika a jelek/jelkapcsolatok és jelöltjeik viszonyát, addig a pragmatika az előbbi kettőnek a jelek használóihoz való viszonyát tanulmányozza. A nyelvi kompetencia vizsgálata mellett kibővítik a kutatásokat a beszélő-hallgató, a megnyilatkozások és a kontex-

tusban való használatuk képességének a kutatásával. A kommunikációs tevékenység kerül a középpontba. Bevezetik a kommunikációs kompetencia fogalmát (Hymes), amelynek egyik részterülete a nyelvi kompetencia és pragmatikai kompetencia (7.1.) A következtetési modellek már abból a feltevésből indulnak ki, hogy a kommunikáció nem akkor sikeres, ha a hallgató megérti a nyelvi jelentést, hanem akkor, ha megfejtí a kommunikációs jelentést, vagyis kikövetkezteti a beszélő szándékát. Austin beszédaktus-elméletében eljut a konstatív-performatív kettősségig; addig, hogy bizonyos mondatok nem a valóságot írják le, nem rendelhetünk hozzájuk igazságértéket, mert cselekvéseket írnak le, a sikeresség-sikertelenség kategóriáival jellemezhetők. Bevezeti a lokúció (a kimondás aktusa), az illokúció (beszédaktusérték, a nyilatkozat funkciója az a cselekvés, amelyet a kimondással végrehajtunk) és a perlokúció (a nyilatkozat hatása) fogalmát. Az elmélet a nyelv konvencionális voltát hangsúlyozza, adós marad a szó szerinti és a kikövetkeztetett jelentés közötti kapcsolattal. Grice a beszédaktus-elmélet következtetési jelenségéből vezette le az együttműködési alapelvet: a kommunikációs partnereknek alapvető érdeke a hatékony kommunikáció, amit áthat a szándékoltóság (szándéknyilvánítás és szándékutalajdonítás, azaz az intencionalitás elve). Ez négy alapelvet követve teljesül:

1. a mennyiség maximája (annyira legyél informatív, amennyire az szükséges)
2. a minőség maximája (azt mondd, amit igaznak hiszel)
3. a mód maximája (légy érthető, pontos, egyértelmű, rendezett)
4. a viszony maximája (légy releváns)

A maximák kihasználása révén eljutunk az implikaturákhoz. Ekkor a beszélő olyan gondolatot akar közölni partnerével, amelyet explicit módon nem tartalmaz a megnyilatkozás, de kikövetkeztethető a konvencionális jelentésből, az együttműködési elv vagy a maximák révén, a nyelvi vagy egyéb kontextusból, illetőleg egyéb háttérismeretből. Az elmélet hiányossága, hogy nem ad választ arra a kérdésre, miért épp az adott implikaturát következtetjük ki.

A Sperber-Wilson-féle felfogás igyekszik kiküszöbölni a fentiek hiányosságait, kognitív alapokból indul. Az emberi információfeldolgozás felől közelít, mely szerint az elme nem más, mint egy megismerő rendszer. Az ember a kognitív folyamatok során a lehető legnagyobb kognitív hatás elérésére törekszik a lehető legkisebb erőfeszítés árán (gazdaságossági elv). Ezért a szituációban az egyén a legrelevánsabb információra összpontosít, valamint a szándék felismerésére törekszik. Elméletük az osztenzív-következtetési kommunikáció, mely szerint a kommunikátor létrehoz egy stimulust (auditív vagy vizuális inger, nem csak nyelvi lehet), amelynek segítségével a kommunikátor és partnere számára kölcsönösen nyilvánvalóvá válik a kommunikátor azon szándéka, hogy a létrehozott stimulussal a kommunikátor nyilvánvalóvá vagy még nyilvánvalóbbá akar tenni a partner számára egy feltevéshalmazt. A kommunikátornak informatív és kommunikatív (osztenzív: rámutatás (azaz a szándékosság feltétele a kommunikációnak) szándéka van. Ha mindkettő teljesül, sikeres a kommunikáció, azaz mindkét szándék jelen van, és azt a partner felismeri. Egy feltevés akkor releváns, ha kontextuális hatása van (új az információ, megerősödik egy korábbi bizonytalan feltevés, vagy a feltevés kontradikciót old fel). A relevancia mértékét befolyásolja, hogy mennyire nagy a kontextuális hatás optimális feldolgozás esetén, és az, hogy mennyire kicsi a műveleti erőfeszítés. Látnunk kell azonban, hogy a modell csak azt tekinti sikeres kommunikációnak, amikor mindkét szándék megállapítható. Ezzel leszűkíti a kommunikáció fogalmát.

A fenti igen leegyszerűsített ismertetés nem tudományos igénnyel készült, csak arra szolgált, hogy szemléletesen ábrázolja a kommunikációkutatási irányokat, a modellek elemei elkülöníthetővé tegyék a kommunikációs folyamat egyes mozzanatait, szempontrendszer

nyújtsanak a tanároknak ahhoz, hogy tudatosabban fejleszthessék a diákok nyelvi pragmatikai kompetenciáját. A folyamat azonban sajátos, mivel a kommunikáció a tanítás-tanulás menetében célként és eszközként is megjelenik. Az anyanyelvi órákon nem a modellek ismertetése a cél, hanem az, hogy a kommunikációs tevékenységek során a tanulók képessé váljanak a különböző jellegű és különböző utakon terjedő információk megértésére, szelektálására, felhasználására, kialakítására, közvetítésére, létrehozására. Az anyanyelvi órák feladata, hogy a normák, konvenciók ismeretében, de kreatív alkalmazásukkal – a gyerekek kikísérletezzék a személyiségüknek legjobban megfelelő kommunikációs stratégiákat, rátaláljanak azokra a közlési műfajokra, amelyekben tehetségesek, és egyúttal belássák, megértsék önmaguk és mások kommunikációs korlátait, nehézségeit is. A tevékenységcentrikus tanítási-tanulási folyamat során a tanulóknak el kell sajátítani azokat a nyelvi-lélektani, kulturális-normatív ismereteket, szabályokat, módszereket, amelyek szükségesek a társadalmi érintkezéshez, véleményalkotáshoz, az egyéni és közösségi érdek érvényesítéséhez (Bánréti, 1994).

A helyesírást a sikeres írásbeli kommunikáció technikai feltételrendszerének tartjuk. Helyesírásunk egyik alapelve a kiejtés szerinti írásmód, így a helyesejtési és helyesírási tevékenységek egymás segítői. A helyesírás tanításakor kétirányú tevékenységet kell végeztetnünk: a normáknak megfelelő automatizmusok szinten tartását és a hibák javítását feladatvégzés közben, illetve után.

A helyesejtést a sikeres szóbeli kommunikáció feltételrendszerének tekintjük. A tanulókban tudatosítani kell azt a tényt, hogy a helyesejtés közvetlen kommunikációs hatásokat válthat ki. A normától eltérő beszédmód kifejezhet társadalmi hovatartozást, vagy lehet a közlő által használt sajátos kiemelési, ellenpontoszó jelzésrendszer. A gyerekeknek érteni kell az intonációs különbséget, a tartalmilag egyenértékű, de strukturálisan különböző kifejezéseket.

Az általunk vázolt alternatíva szerint tehát a kommunikáció és a grammatika tanítása szerves egységet alkot a tanórán. Ezt mutatják a következő feladatok, amelyek a szövegértés és szövegalkotás fejlesztését is segítik.

4.2.1. A helyesírás és a helyesejtés összekapcsolása a szövegértésben

Tagold többféleképpen az alábbi mondatot! Olvasd fel a megoldást úgy, hogy a kiejtett alakhoz megtaláljuk az írott változatot! Mi az összefüggés a kiejtett és az írott alakok között?

Jánosbácsijóembervoltpap

4.2.2. A szó és a szöveg

Olvasd el figyelmesen az alábbi szöveget! Mit jelent az *ümbörbür* halandzsa szó?

Volt egyszer egy ümbörbür, aki már kiskorában is nagyon szeretett festeni. Születésnapjára sok festéket kapott a szüleitől. Tudták a szülei, hogy az ümbörbür legjobban az ibolyakék színt szereti. Egyszer annyira elmerült a festésben az ümbörbür, hogy észre sem vette a szoknyájára csöpögő ibolyakék festéket. Szegény ümbörbür nagyon megijedt: mit fognak szólni a szülei? De anyukája megértő volt: „Ne szepeljél, szegény ümbörbürkém – mondta neki –, kimosom a szoknyádat. Ha majd nagy ümbörbür leszel, és neked is lesznek kis ümbörbürjeid, te is meg fogod érteni, hogy egy kis ümbörbür annyira elmerülhet a festésben, hogy lecsöpögteti a szoknyáját.”

Milyen szófajú a különböző szerkezetekben a halandzsa szó? Bizonyítsd!

4.2.3. A szöveg témája

Az alábbi következtetések közül melyek biztosan igazak, és melyek lehetnek hamisak? Véleményedet indokold!

Ha minden virág kinyílt, a tulipán is kinyílt.

Ha a tulipán kinyílt, akkor minden virág kinyílt.

Ha Peti jó, és ebbe az osztályba jár, akkor az osztályban minden gyerek jó.

Ha az osztályban minden gyerek jó, és Peti ebbe az osztályba jár, akkor Peti jó.

4.2.4. A háttérmondatok

Állapítsd meg az alábbi beszélgetésből, hogy a W-vel jelzett partner milyen háttérmondatot hallott ki abból, amit Y mondott!

Y: Sárít érdekli a nyelvészet.

W: Én is úgy látom, rendes lány.

Y: Gedeon azt állította Petiről, hogy nem szeret olvasni.

W: Peti is sértegette Gedeont!

4.2.5. A vita és az érvelés

Állapítsd meg, hogy az alábbi beszélgetésben milyen következtetést tesz a lány! Melyek a kiinduló állítások, és mi a következmény?

Lány: Holtbiztos, hogy Péter elkésik.

Fiú: Ugyan már, honnan veszed?

Lány: Azért, mert vasárnap jó idő volt.

Fiú: Na és? Attól még nem kell elkésni. Különb is ma hétfő van.

Lány: Ha vasárnap jó az idő, akkor Péter kirándul a hegyekbe, és este későn ér haza. Ha pedig este későn ér haza, akkor másnap reggel elalszik és elkésik. Így aztán, ha vasárnap jó az idő, akkor Péter hétfőn elkésik.

Fiú: Te jó ég! Ez már egy professzor logikája.

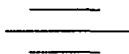
(Bánréti, 1996)

5. Összegzés

Az információs társadalom kihívása, hogy mindig több és több információt kell egyre rövidebb idő alatt minél hatékonyabban elsajátítanunk. Munkámban arra kerestem lehetséges választ, hogy az anyanyelvi kompetenciát az anyanyelvórán miként lehet fejleszteni, milyen nyelvészeti keretet találhatunk ahhoz, hogy a gyerekek minél hatékonyabban alkalmazható tudás birtokába jussanak az intézményesített oktatás keretei között. Joggal vetődik fel a kérdés, hogy hol van az a tankönyv, az a tananyag, amellyel mindez megvalósítható. Sokat hivatkoztam az NYKIT programra, amelynek szemlélete alkalmas az anyanyelvi kompetencia fejlesztésére. Az NYKIT tankönyvek szükséges átdolgozását már el is kezdték a Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Tanszékén. A munka azonban csak akkor lesz eredményes, ha nemcsak a tananyagot változtatunk, hanem a szemléletünkön is.

IRODALOM

- Auxné Bánfi Ilona–Vári Péter–Felvégi Emese–Rózsa Csaba–Szalay Balázs (2001): Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatáról. In: *Új Pedagógiai Szemle* LII, 1/38.
- Banczerowski, Janusz (1994): Kommunikációs kompetencia és összetevői. *Magyar Nyelvőr*. 118. 277–286.
- Banczerowski, Janusz (1995): A nyelvi kompetenciáról. In: Gósy Mária (szerk.): *Beszéd kutatás '95*. MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest, 93–104.
- Bánréti Zoltán (1994): Programleírás. Nodus Kiadó, Veszprém.
- Bánréti Zoltán (1996): *Nyelvtan és kommunikáció II. Szövegtan, nyelvelmélet, generatív mondattan*. Nodus Kiadó, Veszprém.
- B. Nagy Ágnes (2005): *Generatív grammatika az anyanyelvi nevelésben. Anyanyelvi nevelési tanulmányok I. Iskolakultúra, Pécs, 37–69.*
- Csapó Benő (2001): Tudáskonceptiók. In: Csapó Benő–Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Tankönyvkiadó, Budapest, 88–105.
- Csapó Benő (2004a): *Tudás és iskola. A tudás és a kompetenciák*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 41–55.
- Csapó Benő (2004b): *Tudás és iskola. A tudás minősége*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 57–73.
- Dér Valéria–Korponay Györgyné (1997): *Nyelvtan és kommunikációs feladatgyűjtemény*. Nodus Kiadó, Veszprém.
- Felvégi Emese (2005a): Gyorsjelentés a PISA 2003 összehasonlító tanulói teljesítménymérés eredményeiről. *Új Pedagógiai Szemle*, LV. 1/63–68.
- Felvégi Emese (2005b): A tanulói teljesítményt meghatározó tényezők – PISA 2003. *Új Pedagógiai Szemle*, LV. 2/69–78.
- Fisher, Robert (1999): *Hogyan tanítsuk gyermekeinket gondolkodni?* Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 5–76.
- Hymes, Del H. (1978): Kommunikatív kompetencia. In: Horányi Ö. (szerk.): *Kommunikáció II. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 333–357.*
- Közoktatási Modernizációs Közalapítvány Kuratóriuma (2003): *A tanulói kulcskompetenciák fejlesztése*. KOMA XLIX. www.koma.hu
- Kósa Barbara (2005): *Oktatás és képzés 2010 – Összefoglaló a 'Kulcskompetenciák' munkacsoport eredményeiről...* *Új Pedagógiai Szemle*, 5. 51–57.
- Landau, Erika (1997): *Bátorság a tehetséghez. A kreatív gondolkodás*. Calibra Kiadó, Budapest, 18–19.
- Nahalka István (2002): *Korreferátum a PISA-felmérések eredményeinek értékeléséről*. In: *Új Pedagógiai Szemle* LII, 48–51.
- Nemzeti alaptanterv 2003 (2004): *Oktatási Minisztérium*.
- Zs. Sejtes Györgyi–Kerber Zoltán (1995): *Ismertető a Nyelvtan-Kommunikáció-Irodalom Tizenéveseknek alternatív programról*. Nodus Kiadó.
- Zs. Sejtes Györgyi–Ótott Ildikó (1998): *Nyelvi és kommunikációs feladatgyűjtemény tizenéveseknek*. Nodus Kiadó.



Tanulási zavarok II.*

KOMPLEX TANULÁSI ZAVAROK

A komplex tanulási zavarok olyan speciális tanulási nehézségek, teljesítményzavarok, amik az alapkultúrtechnikák elsajátítása során jelentkeznek: ezek a diszlexia, a diszgráfia és a diszkalkulia.

Diszlexia

A diszlexia olvasási zavar, melynek karakterisztikus jegye, hogy diszkrepancia tapasztalható az intelligenciakor és az olvasási kor között. Az egyébként normál képességű gyermekek olyan mértékben maradnak el olvasás-írás területén társaiktól, hogy az nehezíti iskolai beválásukat, negatívan befolyásolja életútjukat, csökkenti esélyeiket a társadalmi beilleszkedésre. A klinikai diagnosztikai kritériumok az Amerikai Pszichiátriai Társaság (APA) által összeállított *Diagnostical and Statistical Manuel of Mental Disorders* negyedik (DSM-IV) változata szerint a következők:

a) az olvasási teljesítmény, az olvasás pontosságát vagy a megértést egyénileg, standardizált tesztekkel vizsgálva, lényegesen alatta marad a személy biológiai kora, mért intelligenciája vagy a kor szerinti képzettség alapján elvárhatónak.

b) az előbbi zavar jelentősen kihat az iskolai teljesítményre vagy az olvasási jártasságot igénylő mindennapi élettevékenységekre.

c) ha érzékelési deficit van jelen, az olvasási nehézségek meghaladják az ahhoz rendszertársuló zavar mértékét.

A diszlexiával kapcsolatos elméleti megközelítések egyrészt a pedagógiai aspektust hangsúlyozzák, azaz a diszlexia fogalmához azokat az olvasási zavarokat sorolják, amelyekkel az iskolai oktatás során találkozunk:

1. Az olvasás és írás terén tapasztalható tünetek (hibás olvasás, lassú tempó; betűtévesztés, szótagtévesztés, göcsörtös vonalvezetésű írás, kialakulatlan konstanciák stb.).

2. A beszéd terén tapasztalható tünetek (rossz hallási és vizuális emlékezet, szegényes és megbízhatatlan szókinccs).

3. A magatartás terén megnyilvánuló tünetek (énp- és motivációs zavarok). (Meixner, 1995).

A pszichológiai (lényegesen szűkebb) értelmezés: a diszlexia specifikus és szelektív olvasási zavar. Gervain Judit (2002) kritériumlistája összefoglalja az irodalomban leggyakrabban említett fogalomjegyeket:

1. Átlagos vagy átlagnál magasabb intelligencia.

2. Olvasási nehézség, mely jelenti egyrészt a normálisan olvasó és a diszlexiás gyermekek olvasási szintje közötti különbséget, és/vagy a valós olvasási szint és az általános értelmi képességek alapján kiszámított várható olvasási szint közötti különbséget.

3. Hiányoznak ugyanakkor a jelentős észlelési, illetőleg érzelmi zavarok.

* A tanulmány első része a 2006/1. számban olvasható. (A szerk.)

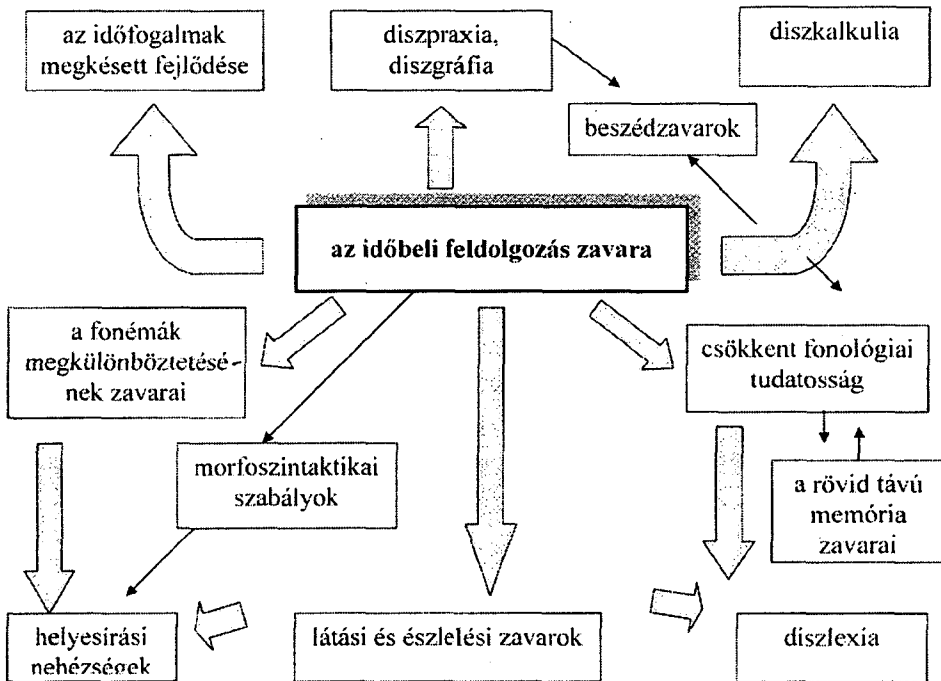
4. Megfelelő és ingergazdag a családi-szociális és iskolai környezet.

5. Kritérium az anyanyelven történő vizsgálat és diagnosztizálás.

Mindez azt jelenti: annak ellenére, hogy normál vagy akár kiemelkedő intelligenciával, megfelelő családi és iskolai körülményekkel rendelkeznek, a gyermekek 3-10%-a nehézségekkel küzd az olvasás elsajátítása során.

A több mint 100 éve felismert specifikus olvasási zavar hátterében már kezdetben specifikus agyi sérüléseket, később konkrétan vizuális zavarokat (pl. a magyar Ranschburg Pál) feltételeztek. Az 1950-60-as években Chomsky elméletének hatására a vizuális elméletek helyébe a nyelvi alapú megközelítés lépett.

Az elmúlt évtizedben Lovegrove elképzeléseinek nyomdokán egyre nagyobb figyelmet kapott az időbeli feldolgozási deficit elmélete, melynek képviselői a diszlexiások különböző területeken (fonológia, látás, emlékezet, térbeli-időbeli tájékozódás, mozgáskoordináció zavarai, autoimmun betegségek) jelentkező nehézségeiben felismerik közös vonásként az időbeliséget.



Habib időbeli feldolgozás deficit modellje (Gervain, 2002.)

Habib elmélete szerint az időbeli feldolgozás azért szenved zavart, mert a diszlexiások esetében hiányzik a különböző területek, agyi aktivitások koordinálása, ami normál körülmények között elsődlegesen a kisagy, illetőleg az asszociációs pályák feladata.

Végül megemlítjük még a konnekcionista elméletet, mely szerint az olvasás elsajátításához nem fonológiai ismeretekre, hanem fonológiai tudatosságra van szükség, azaz az ismeretek elsajátításának képességére (gondoljunk arra, hogy a beszéd természetes, az olvasás viszont nem!) (CSÉPE, 2002).

Vizsgálatok tanúsága szerint a diszlexia előfordulása háromszor-négyszer gyakoribb fiú-gyermeknél, mint lányoknál. Egy 16.000 gyermeket érintő vizsgálat ugyan csak kétszerannyi diszlexiás fiút talált, egyértelműen feltételezhető a genetikai vagy neurális érintettség.

A diszlexia típusai

A rendellenességek jellegzetességei szerint a fejlődési diszlexia három altípusa különíthető el:

- a **diszfonetikus diszlexia**, melynek háttérében sérült fonetikai-nyelvi feldolgozás van,
- a **diszeidetikus diszlexia**, melynek háttérében látási-figyelmi zavarok húzódnak,
- **diszfoneidetikus diszlexia**, mely mindkét előbbi zavar sajátosságait mutatja.

Ez a modell egyértelműen oksági alapú. Bakker, Bouma és Gardian (Gyarmathy, 1997) Boder osztályozását fejlesztették tovább, az olvasási hibákat az olvasásban szerepet játszó neuro-pszichológiai folyamatok alapján a következő típusokról szólnak:

- **lingvizitikus** – ha viszonylag gyorsan olvasnak, de sok hibával;
- **perceptuális** – ha kielégítő pontosságú az olvasás, de lassú;
- **kevert** – ha hibásan és lassan olvasnak.

Ismert viszont Castles és Coltheart leíró tipológiája is:

- **fonológiai**: a fonéma–graféma megfeleltetés nehézsége jellemzi, ezzel magyarázható, hogy a rendhagyó és szabályos szavak olvasása sikeres, míg az álszavak olvasása gyenge;

- **felszíni**: csak a rendhagyó szavak olvasása nehezített, a szabályos és álszavak olvasása normális;

- **vegyes**: az álszavak és rendhagyó szavak olvasása egyaránt zavart.

Castles és Coltheart vizsgálatait Manis és munkatársai tovább folytatták, s ezek alapján megállapították, hogy a fonológiai diszlexia valódi kognitív zavar, a felszíni diszlexiások olvasása viszont valójában nem rendellenes, mindössze a fejlődési tempó lelassulásával magyarázható, azaz lemaradásos diszlexia (Gervain, 2002).

Csabay Katalin (1999) felhívja a figyelmet arra az egyáltalán nem elhanyagolható tényre is, hogy a valódi diszlexia mellett 20-30%-ra tehető az áldiszlexiások száma, amivel kapcsolatban a korai és intézményesített, azaz személytelenített nevelés, valamint az 1978-as tantervvel bevezetett globális olvasástanítási módszer felelősségét hangsúlyozza.

Diszgráfia

A diszgráfia szó jelentése írászavar. (Nem összetévesztendő az agráfiával, ami írásképtelenséget jelent!)

Diszgráfiára utaló tünetek:

- rendezetlen írás,
- hasonló betűk keverése,
- szavak értelmetlen egybeírása vagy különírása,
- nyomatott és írott betűk keverése stb.

Pszichológiai aspektusból a kézírás bonyolult mozgáskészség, amely magában foglalja a technikai, a grafikai és az ortografikus készséget. Egészségesen véve akarati jellegű cselekvés, szándék, akarati folyamat szükséges a kialakításához.

Az írástanulás elemei:

- a grafikai formák vizuális felismerési készsége,
- az egyes fogalmak egységesített grafikai képének felidézési készsége,
- az emlékezetben felidézett grafikai képek kezdetben önálló jelek (betűelem, betű), majd jelösszetételek (szótagok, szavak, mondatok) ábrázolási készsége.

Az írás önmagában, kiejtés és olvasás nélkül, értelmetlen (Müller, 2000). Subovits István (1982) elmélete szerint az írás létrejöttének folyamatában a következő útvonalakat járjuk be:

- először felmerülnek tudatunkban a szavak,
- ezek közül kiválasztjuk azokat, amelyeket le szeretnénk írni,
- ezeket sorba rendezzük,
- a szavakat grafikusán kódoljuk koordinált mozgásunk segítségével,
- ennek köszönhetően létrejön az írott alak.

A folyamatban egyszerre vannak jelen, összekapcsolódnak egymással a betű, a szó

- hallási,
- látási,
- beszédmozgási,
- és írásmozgási képzetei.

Gerebenné (1995) szerint az írásban megjelenő hiba felszíni tünet, a problémát mélyebben, a megalapozó készségek szintjén kell keresni, a **fejletlen grafomotoros készségben**.

Eszerint a diszgráfia oka:

- a beszédhallási, látási, mozgási, térbeli, időbeli analízis és szintézis fejletlensége,
- a szükséges képzetrendszerek fejlődési elmaradása (pl. a fonémák – beszédhangok képzetei, az artikulémák – a beszédhangok kiejtési képzetei, a grafémák – a betűk látási, térbeli képzetei, a kinémák – a betűk leírásával kapcsolatos motoros, kinezitikus képzetek kialakulatlansága),

– a térbeli tájékozódás zavara, a szukcesszív (időbeli) szerveződés zavara, percepció problémák, átkódolási problémák lehetnek.

– (Természetesen az írás zavarához vezethetnek egyéb szomatikus, mentális, pszichés vagy szociális okok is, mint például a túlzott követelményszint vagy az ingerszegény környezet is.)

A diszgráfia tipizálható a domináns és társuló tünetek szerint. Így megkülönböztetünk:

diszlexiás diszgráfiát,

a mozgás nehézkességéből eredő diszgráfiát és

a téri tájékozódás zavara miatti diszgráfiát.

Diszkalkulia

A számolási zavar a matematikai fogalmak, műveletek és technikák elsajátításában és alkalmazásában kifejezésre jutó tanulási gátoltság. Ennek ismert kutatója Luria. Az ő neuropszichológiai megközelítése szerint (Bödör, 1966) kérgi diszfunkció, az agy strukturális, genetikai diszpozíciója vagy koragyermekkori agykárosodás a kiváltó ok. Mások kromoszóma-rendellenességgel (Turner, Fragile szindróma) vagy éppen kedvezőtlen szociális, gazdasági tényezőkkel magyarázzák.

A diszkalkuliás gyermekek jellemzői:

Sajátos neurodinamikai eltérések tapasztalhatóak:

Az ingerlési és gátlási folyamatok mozgékonyságának, erejének, tartósságának csökkenése, lefolyásuk meglassúbbodása.

– A kérgi sejtek kimerülésre való hajlama miatt az értelmi műveletek flexibilitása csökken (Márkus, 1999)

– Az 1. és 2. jelzőrendszer integrációja nehezített.

Konkrétan a matematika terén megnyilvánuló problémák:

– kialakulatlan vagy bizonytalan téri, időbeli tájékozódás;

– számmal, mennyiséggel kapcsolatos problémák:

számok kihagyása, felcserélése, iránytévesztés,

egyenetlen ritmusú számlálás,

- mennyiségi relációk helytelen értelmezése,
több-kevesebb-ugyanannyi fogalmának helytelen használata;
- számnév-számjegy-mennyiség egyeztetési nehézségei:
a számok hibás grafikus megjelenítése,
diktált számnevek hibás leírása,
leírt számjegyek hibás kiolvasása,
a matematikai szimbólumok (műveleti jelek) értelmezési nehézsége;
- az alpműveletek és inverzeinek hibás, pontatlan értelmezése (Dékány, 1989):
 - a műveletet nem tudja értelmezni,
 - nem alakult ki vagy rossz a számolási technika,
 - irányítvesztés műveletvégzés közben (pl. $9+2=7$),
 - műveletcsere (diszkonnekció) (pl. $12:3=15$),
 - perszeveráció (pl. 8, 10, 12 helyett 8, 9, 10, 12),
 - deszinkronizáció (pl. 314 helyett 341);
- nehézségek az egyszerű és összetett szöveges feladatok végzésében (pl. nem tudja a lényegyet kiemelni);
- a matematikai szabályok felismerésében (pl. nem tudja értelmezni a matematikai fogalmakat);
- számemlékezetben (pl. nem tudja felidézni a különböző hosszúságú számsorokat).

A diszkalkulia típusai:

A számolási/matematikai zavarok csoportosíthatók súlyosságuk, a hibák javíthatóságának valószínűsége szerint (Mesterházi, 1996):

Eredményesen javítható hibák (pl. hiányos ismeretek, érzelmi, motivációs zavarok).

Részben enyhíthető hibák (pl. percepció problémák vagy a feladattudat nehézségei).

Nehezen befolyásolható hibák (pl. a fogalmak strukturális nehézségei, gondolkodási műveletek zavarai).

Ez a felosztás a pszichikus folyamatok nem kielégítő működésével magyarázza a matematikai nehézségeket.

Egy másik megközelítés a társuló problémák szerint tipizál:

- a számolási nehézséghez nyelvi rendellenességek is társulnak,
- a számolási nehézséghez olvasási nehézség is kapcsolódik,
- írásnehézséggel együtt jelentkezik,
- egyes esetekben a számolási nehézség önálló probléma, amely csakis a számolási képességeket érinti.

IRODALOM

- Bödör Jenő, 1996: A diszkalkulia pszichológiája. In: Diszkalkuliáról pedagógusoknak. (Szerk.: Mesterházi Zsuzsa) BGGYTF, Bp.
- Csabay Katalin, 1999: Az áldislexia mint korunk járványveszélye. Fejlesztő pedagógia. Különszám 42-44.
- Csépe Valéria, 2002: A diszlexiakutatás dilemmái. Magyar Pszichológiai Szemle 3. 465-485.
- Dékány Judit, 1989: A dyscalculia prevenció. BGGYTF, Bp.
- Gerebenné Várbíró Katalin, 1995: A tanulási zavar jelenségkörének gyógypedagógiai-pszichológiai értelmezése. In: Zászkaliczky (szerk.): „önmagában véve senki sem...” BGGYTF, 1995.
- Gervain Judit, 2002: Az olvasás örömei. Magyar Pszichológiai Szemle. 3 435-464.

- Gyarmathy Éva, 1997: Bukfenc. Tanulási zavarok felismerése, megelőzése és terápiája az óvodában és az iskolában – Kézirat. Bp.
- Márkus Attila, 1999: Számolási zavarok a neuropszichológia szemszögéből. Fejlesztő Pedagógia Különszám.
- Meixner Ildikó, 1995: A diszlexiaprevenció, reedukáció módszere Bp.
- Mesterházi Zsuzsa (szerk.), 1996: Diszkalkuliáról pedagógusoknak. BGGYTF. Bp.
- Pinczésné Paláshty Ildikó, 2003: Tanulási zavarok, fejlesztő gyakorlatok. Pedellus tankönyvkiadó, Debrecen.
- Subosits István, 1982: A beszédpedagógia alapjai. Tankönyvkiadó Bp.

DOMBI MÁRIA ADRIENN
ált. isk. tanár
Kübekháza

A projekt módszer alkalmazása a természettudományok oktatásában

Napjaink pedagógiai útkeresésében a projekt módszer nem újkeletű, hiszen alkalmazása már fellelhető a XX. század elején, amikor gyermekbarát pedagógiai irányzatok indultak hódító útjukra Nyugat-Európától kezdve Észak-Amerikáig. Ennek az irányzatnak a központjában a kreatív fejlesztés, a gyermeki gondolkodásból való kiindulás és annak kognitív és érzelmi vonzatai álltak. A módszer kidolgozása John Dewei és Wilhelm Heard Kilpatrik nevéhez fűződik.

A projekt oktatás egy sajátos tanulásszervezési metódus, amely a gyakorlatban problémamegoldásra épített feladatkörök alkalmazásával valósul meg. A projekt a pedagógiában az a sajátos tanulási egység, amelyben egyes tanulók vagy tanulócsoportok önállóan, a tudományos kutatást modellezve sajátítják el a tananyagot. A projekt középpontjában a megoldandó probléma áll. A projekt módszer pedig az előbbieken alapján, olyan didaktikai módszer, amely a tanulók érdeklődésére, a tanárok és a diákok közös tervező és kivitelező tevékenységére épít. Közelebb lépve a témához, ez a módszer az oktatási folyamatot egy a gyermekek számára ismerős gyakorlati probléma köré összpontosítja. Ezen esetben a projekt olyan témaegység, amely a mindennapi élet valamilyen, a diákok által megtervezhető és kivitelezhető feladatát veszi alapul, és kapcsolódik ehhez a megoldáshoz szükséges elméleti és gyakorlati tudás kialakítása is. Maga a feladat nem csupán a probléma megoldását jelenti, hanem közben olyan összefüggések feltárása is zajlik, melyek az adott problémához a való életben szervesen kapcsolódnak. Összegezve a módszer lényegét, ismeretes egy mindennapi életből vett probléma, amelyet a tanulók több aspektusból, többféle síkon megvizsgálhatnak (történelmi, néprajzi, műszaki, technikai, fizikai aspektus), a valóstól elvonatkoztatva az absztraktkig, és mindezek ismeretében megtervezik a megoldáshoz vezető alternatívákat, majd ezeket kivitelezik, és levonják a konklúziót.

Pedagógiai kísérletként lehetőségem nyílt a projekt módszert a gyakorlatban is kipróbálni, így bepillanthattam előnyeibe és hátrányába is. A program 1 évet ölelt fel.

A diákok hagyományos módszerrel tanultak 6 éven át, így azért, hogy megkönnyítsem számukra az átállást, az évet hagyományos oktatási módszer alapján kezdtük, majd fokozato-

san vezettem be a projekt jellegű feladatmegoldást. Eleinte a tanulók kisebb csoportokat alkotva választhattak témát a tankönyv meghatározott tananyagából. Megadtam számukra a segéd-irodalmat, amelyet a gyerekek önállóan feldolgoztak, elkészítették hozzá a szemléltető anyagot is. A technikát úgy fejlesztettük tovább, hogy a témafeldolgozás és az előadás végén röviden meg kellett fogalmazni az előadás lényegét és kérdéseket írni hozzá, amelyre diáktársaknak kellett megadni a választ. Ezzel fejlődött diákjaim kifejező és előadói készsége, kérdéstechnikája. Kezdték érzékelni azt a tényt, hogy a tantárgyak nem különálló egységek, hanem ha egy témát több oldalról körüljárnak, akkor találkozhatnak fizikával, kémiával, történelemmel, irodalommal, földrajzzal stb., tehát ráébredtek a tantárgyak közötti koncentrációra.

Nagyon érdekes volt kis tanítványaim fejlődését figyelni. A kezdeti tétovázást egyre inkább felváltotta a találékony kezdeményezés, az ötletgazdag tevékenység, egyre több energiát fektettek bele a projekt feladatainak sokrétű kidolgozásába. A félév végére eljutottak arra a szintre, hogy vitákat folytattak egy adott témán belül felmerülő problémáról. Az előadók megpróbálták megvédeni saját állításukat, érveltek igazuk mellett, a hallgató diákok pedig ellenérveket sorakoztattak fel. Mindeközben szükség volt egymás toleráns végighallgatására, aminek kialakítása nem kis feladatot rótt rám. A második félévre jutottak el gyerekeim olyan szintre, amikor én már csak problémákat vettem fel a tananyaggal kapcsolatban, és ők ezekre keresték a megoldást, de eljutottunk az önálló problémafelvető gondolkodás kialakulásáig. Forrástanyagot bátran gyűjtöttek az internetről, könyvtárból, és egyéb segítséget megragadva (pl. beszélgetés növénytermesztőkkel, zoológusokkal) készítették el kis projektjüket, melyekből falitáblák is készültek. A projektmunka eredményeit bemutató munkák nagy része technika órákon készült, amelyeket kiállítottunk.

A foglalkozások tapasztalata alapján leszögezhető, hogy a projekt módszer sok szempontból alkalmas volt arra, hogy tanítványaim megfelelő motivációval, folyamatosan dolgozzanak. A visszajelzés megerősítést jelentett számukra, diákjaim megízlelték a kísérletezés, az előadás örömet, és egyben felébredt bennük a tudásvágy is. Rádöbentünk arra, milyen jó is „játszva” tanulni, és a „heuréka élmény” további ösztönzést adott.

Pillantsunk bele a továbbiakban egy projektötletbe, amely a gyerekek fantáziavilágát megmozgatta, feldolgozása az ismeretek széles skáláját kívánta, az integrált, gyakorlatias tudás megszerzését segítette.

Forró éghajlat övezet projekt

Varázsoljunk „öserdőt” az osztályba

A forró éghajlat övezet projektet fantáziacímmel vittem közelebb a gyerekekhez, amely eleinte kétkedő csodálkozást (no de hogy lehet az öserdőt behozni az osztályba?), majd egyre nagyobb igyekezetet váltott ki. A kihívás nagy volt, a gyerekek azonban egyre nagyobb élvezettel és ötletességgel, eredeti módon közelítették meg a témát. Mivel a projekt megmozgatta értelmüket, szükség volt fantáziavilágukra, és nem utolsósorban technikai készségeikre, a csoportokban az együttműködés hamarosan kialakult. Mindenki olyan feladatot tudott vállalni, amelyet legjobb tudásával sikerült megoldania. A szerepek eleinte elválasztották a projektben dolgozókat, volt, aki a könyvtárat bújta, mások a technikai megoldáson szorgoskodtak, de hamarosan belátták, hogy az a jó, ha mindenki belekóstol egy kicsit a másik feladatába is, így kialakult a vállalt feladat megoldását elősegítő kooperatív magatartás.

A projekt feldolgozásának menete

1. A projekt megtervezése

1.1. Élősarok létesítésének feltételei meghatározott szempontok alapján

1.2. Információk gyűjtése az életfeltételekről

1.3. Az élőlények alkalmazkodása az életfeltételekhez

- 1.4. A termesztett növények és felhasználhatóságuk
- 1.5. A témakörben szerzett tapasztalatok átadásának előkészítése
2. A projekt végrehajtása
 - 2.1. A csoportmunkát közös gyűjtés előzte meg, majd 3 csoportban dolgoztak
 - 2.2. Élősarok létesítése
 - 2.3. Hogyan alkalmazkodtak a növények a környezethez?
 - 2.4. Hogyan alkalmazkodtak az állatok a környezethez?
 - 2.5. A civilizációs betegségről – a környezetpusztítás hatásai
3. A projektmunka értékelése
 - 3.1. A bemutatás tényszerűsége, szemléletessé tétele
 - 3.2. A mondanivaló megszerkesztettsége
 - 3.3. Munkamegosztás a csoporttagok között
 - 3.4. A projekt bemutatásának eredetisége

A továbbiakban egy résztéma feldolgozásának bemutatásával szemléltetjük a projekt menetét.

Téma: Miért nőnek gyorsan a növények a trópusokon?

A projekt résztvevői: 14 tanuló (7. osztályosok), a tanár a csoport tagjaként, de nem irányítójaként van jelen.

A közös munka – a kiinduláshoz szükséges alapok elsajátítása: élőhely, életfeltételek, alapfogalmak – után a speciális kutatásokat az alábbi munkacsoportokban végeztük.

1. Gyorsan növekvő szobanövények kiválasztása,
2. Cserépbbe, ládába ültetése,
3. Információk gyűjtése a növények gondozására, a növények szükségletei,
4. Talaj, víz, fény, hőigény meghatározása,
5. A növények kártevői elleni védekezés lehetőségei,
6. A gondozás megszervezése.

A) csoport: **Hogyan alkalmazkodtak a növények a környezeti feltételekhez?**

Segítségemmel és a kellő szakirodalom áttanulmányozása után a szerzett információkat általánosítva, majd szűkítve a kört egyes növényekre, gyerekeim bemutatták egy közeli kertetből szerzett banáncsemete fejlődését, környezeti igényeit és a környezethez való alkalmazkodását. Modellezték a trópusi esőerdő egyes szintjeit, környezeti feltételeit. A természetes növénytakaró mellett kitértek a termesztett növények jellemzőire és sokrétű felhasználására. A bemutató végén kóstolót szerveztek a terményekből. Az előadást tablón rögzítettük, mellékelve hozzá a szemléltető anyagot.

B) csoport: **Hogyan alkalmazkodtak az állatok a környezeti feltételekhez?**

A tanulók videofilmeik és tájleírások, ismeretterjesztő könyvek segítségével végighaladtak az esőerdőben honos állatfajokon, táplálkozási rendszerbe foglalva őket elsőként az elsődleges, majd a másodlagos és a harmadlagos fogyasztókat, végül a csúcsragadozókat általánosan bemutatva, majd közülük egyet kiemelve és részletesen elemezve. Így került sor többek között a kolibri bemutatására is, kiemelve az életmódját, a mozgása és táplálkozása közti összefüggést. Modellezték az életmódhoz alkalmazkodó jellegzetes szárnymozgást, és elkészítették hozzá a szárny nagyított modelljét, amit ki is lehetett próbálni a bemutató végén. A jaguár esetében pedig bemutatták a rejtő szín kialakulását a ragadozók esetében (rozettás mintázat rajzolása). Az anyagot itt is hasonlóképpen rögzítettük.

C) csoport: **Mi történik, ha kiirtják az esőerdőket?**

A természet folyamatos változására hívtam fel tanulóim figyelmét, ezen belül az ember környezetalakító tevékenységére. A látásmód változtatásával ebben az esetben az egyediből kiindulva haladtunk az általános felé. Először a diákok közvetlen környezetükből hoztak péld-

dákat az ember környezet-átalakító hatására, majd folyamatosan bővítettük a kört, és így jutotunk el egészen a trópusokig. Zárszóként előrevetítették azt a képet, amely ilyen pusztítás mellett a jövőben kialakulhat.

Minden csoportnak feladata volt az anyag lényegéhez kapcsolódó kérdések feltevése a többiek számára. A témakörök végén a részösszefoglalás is rendhagyó módon történt. Miután az összes tábló elkészült a tananyag egészére vonatkozó, a lényeges momentumokat kiemelő összegzés játékos formában történt. Találós kérdéseket kellett gyártani, amelyben olyan lényeges ismertető jegyeket fogalmaztak bele, amelyből – ha visszaidézték a csoportok beszámolóit –, meg lehetett válaszolni a sok esetben rendkívüli találékonysággal feltett kérdést. A későbbiekben nagyobb témaköröket dolgoztak fel hasonló módon, de ezek végén már vita is kialakult az előadó állításai és a hallgatóság esetleges ellenérvei között.

A munkálatok folyamán több előadott rész értékelésére került sor. Az előadásokra azért volt szükség, hogy a csoportok informálódjanak egymás munkájáról, eredményeiről. A részeredményekről falújságok, táblók, modellek kiállításával folyamatosan tájékoztatták egymást. Az előadások végén az osztály összegyűjtötte a tapasztalatokat, közösen kiértékelte a projekt tevékenységét, majd játékos formában pl. a témához tartozó találós kérdésekkel, lezártuk a projektet.

A bemutatott projekt csak egy a sok lehetőségből, amelyet a tananyag feldolgozása kínál. A megismerő képesség, a divergens, konvergens gondolkodási képesség mellett – megengedve a „próba-szerencse” eljárásokat is –, hatalmas erőket mozgósít. Feltétlen hasznaként említhető a flexibilitás, a gondolkodás rugalmasságának fejlődése, a fluencia, azaz a könnyedség, amelylyel a tárolt információk hasznosíthatóvá válnak, és elősegítik, hogy a gyakorlatban a gyerekek eredeti ötleteket felhasználva a probléma megoldásának sajátos útját járják végig.

IRODALOM

- Bujna Eleonóra–Tóth Mónika (2005): A projekt módszer alkalmazása a helyi táj megismerésénél. Módszertani Közlemények, 3.
- M. Nádadi Mária (2003): Projekttoktatás. Elmélet és gyakorlat. Gondolat Kiadói Kör, Bp.
- Hegedűs Gábor szerk. (2002): Projektpedagógia. Kecskemét, Kecskeméti Főiskola TFK.
- Hortobágyi Katalin (1991): Projekt kézikönyv. OKI, Budapest.
- Józsa Krisztián (2002): Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. Magyar Pedagógia, 1.
- Szira Judit (2002): A projektmódszerről. Új Pedagógiai Szemle, 9.

Dr. TÓTH MÓNICA – Dr. BUJNA ELEONÓRA

egyetemi oktatók

Konstantin Egyetem, Pedagógiai Kar

Neveléstudományi Tanszék

Nyitra

A kreativitás elméleti kiindulópontjai és fejlesztésének gyakorlati lehetőségei a nyelvi oktatásban

A kreativitás lélektana folyamatosan gazdagodik a múlt század 50-es éveitől. A kreatív tevékenységgel összefüggő fogalmak fokozatos tisztázódása viszont már a régebbi időktől megfigyelhető.

A kreativitás kutatásának egyik legkiemelkedőbb képviselője J. Paul Guilford volt (1897–1987). Az „Értelem struktúrája” („structure of intellect” – SOI) és a „Problémamegoldó értelem struktúrája” („structure of intellect problem” – SIPS) elnevezésű modellek megfogalmazásával magyarázta az emberi intelligencia általános kereteit, melyek lehetővé tették a kreatív gondolkodású és kreatív problémamegoldó képességgel rendelkező egyén megértését.

A kutatások e területe hamarosan felkeltette a pedagógusok érdeklődését, és a meglévő ismereteket igyekeztek felhasználni a nevelő-oktató folyamatban. Szlovákia területén példaként említhetjük a következő szerzőket: Zelina, Zelinová, Bindera, Bilčíková, Lokša, Lokšová, Ďurič, Kováč, Kováčová, Vojtek, Tuma, Helda, Mihálik, Holakovský, Dočkal, Musil, Komárik és másokat, akik a téma avatott ismerői. Az említett szerzőkön kívül a kreativitással kapcsolatos szakismereteket gazdagították: Csehországban Hlavsa, Schurer, Holeyšovský, Lengyelországban Pietrasinski, Goralski, Oroszországban Ponomariev, Altšuller, Luk, Maljako, Volkov, Franciaországban Kaufman, Fustier, Drevet, Magyarországon Balogh L., Barkóczi I., Kürti J., Klein S., Lengyel Zs., Schmerz I. Az Egyesült Államokban ismert szerzők: Guilford, Torrance, Adams, Covington, továbbá Bono, Levestein, Luthe, Perkins, Ureneck, Stein, Osborn, Gordon és mások.

Mielőtt még a kreativitás más kérdéseivel foglalkoznánk, fontosnak tartjuk elemezni a kreativitás elméleti alaptételeit, mivel ezek is indokolják a kreativitás fejlesztésének szükségességét az általános iskola első osztályától kezdve. A szakirodalomban a kreativitás számos elméleti alaptételét különböztetjük meg. Legátfogóbban a következő szerzők fogalmazták meg azokat: Ďurič, Grác, Štefanovič (1991) az alábbi kiindulópontokat megjelölve.

1. Minden szellemileg egészséges egyén rendelkezik a kreativitás bizonyos szintjével.

Zelina (1996, 189.) úgy fogalmaz, hogy „minden ember lehet kreatív”. Amennyiben a tanító abban a meggyőződésben neveli a diákot, hogy az erőfeszítése nem lesz hiábavaló, szükséges fejleszteni a kreativitást is, mint olyan képességet, mely a gyermekben megtalálható, és magasabb szintre fejleszthető. Ezzel kapcsolatban a szakirodalom az ember kreatív potenciálját említi.

A múltban a kreativitással kapcsolatos ismeretek a személyiségek által alkotott produktumok elemzéséből származtak. (Fontos viszont megjegyezni, hogy a felfedezés idejében ezeket gyakran nem tekintették kreatív, új, hasznos, értékes produktumnak.) Ebből az okból kiindulva a pedagógusok gyakran teszik fel a kérdést a pszichológusoknak: „lehetséges-e a

kreativitást tanítani?” Egyértelműen arról vagyunk meggyőződve, hogy igen, és a fent megfogalmazott kiindulópont értelmében azt a véleményt valljuk, hogy megfelelőbb lenne a „kibontakozás”, mint a „tanítás” hangsúlyozása.

2. A kreativitás, mint minden szellemi jelenség, a tevékenységben fejlődik.

Fejleszhető tanulás és játék közben, a munka folyamatában, figyelembe véve az egyén fejlődési szakaszát, mivel mindegyikre más-más ösztönzés jellemző. Az iskola előtti korra a játék a legjellemzőbb, az iskoláskorban a tanulás és a munka a domináló tevékenységek. Zelina (1996) egyértelműen rámutat arra a tényre, hogy a kreativitás ugyan megnyilvánulhat minden tevékenységben, de nem mindegyik tevékenység nyújt erre egyforma lehetőségeket.

3. A kreativitás fejlesztése, illetőleg a kreatív gondolkodásra való nevelés átfogja az egész személyiség fejlesztését (whole person learning).

4. A nevelés pszichológiai céljait alá kell rendelni a pedagógiai céloknak.

5. A tanulók kreativitásának szándékos fejlesztése elsősorban a pedagógusok feladata.

A fent említett elméleti kiindulópontokon kívül Zelina (1996) a következőket tartja fontosnak: a kreativitás gyakorolható, fejleszhető. A kreativitás „igényes” munka abban az értelemben, hogy az embernek először az ismeretre van szüksége, sokat kell gondolkodnia, hogy létre tudjon hozni új és értékes terméket.

Másképp fogalmazva, a kreativitás nem csupán kreatív feladatok által fejleszhető. Fontosak a konvergens gondolkodást fejlesztő feladatok is, melyek egy, illetve zártkörű lehetséges megoldásokhoz vezetnek. Gyakran olyan ismeretek forrásait képezik, melyekre az egyénnel szüksége lehet a jövőbeli kreatív tevékenység során. Az általános iskola első osztályában több ilyen jellegű tevékenység található, kiváltképp az anyanyelvi oktatásban. A kreativitás fejlesztésében kétségtelenül fontos a rutinos cselekvések automatizálása. A kreativitás „átmeneti, illetve ideiglenes” szintjének nevezzük, melyet a gyermeknek el kell érnie, melyben el kell sajátítania a feladatok megoldásához szükséges ismereteket, képességeket és készségeket. A kreativitás „átmeneti, illetve ideiglenes” szintjének nevezzük a gyermek azon tevékenységeit, melyeket az adott pillanatban nem értékelünk kreatívnek a probléma, a lefolyás, illetve az eredmény szempontjából. Zelina (1996) ezzel kapcsolatban a legalacsonyabb szintű kreativitásról beszél, melyre jellemző a zárt probléma, az előírt rutinos menet, és csupán egy konvergens eredmény.

Az alábbiakban javasolt feladatok tartalmazzák a kreativitás legalacsonyabb szintjét fejlesztő feladatokat is, melyek a későbbiekben elősegítik a magasabb szintű kreativitás aktív fejlesztését.

Hlavsa (1981, 48 o.) még egy jelentős kiindulópontot emel ki: „A kreativitásra való nevelés globális pedagógiai-pszichológiai célja a kreatív személyiség, a produktív tevékenység, a progresszív szociális cselekvés kialakítására.

A kreativitás „processzuális jellegére”, valamint a közvetlen szociális haszon helytelen várakozására figyelmeztetnek Lokša és Lokšová (1996), akik a kreativitás jelentőségét főleg a megismerő és az értelmi képességek, valamint a személyiség sokoldalúságának fejlesztésében látják.

A fentiekben elemzett elméleti kiindulópontok alapul szolgáltak a kreativitás fejlesztésére irányuló feladatgyűjtemény kidolgozásához, amelyet Szlovákiában az alapiskola első osztályában, a szlovák nyelv oktatása folyamán kísérleti úton kipróbáltunk (a komplex feladatgyűjtemény doktori disszertáció része, Tóth Mónika, 2004). Jóllehet a feladatokat a szlovák nyelv oktatásához állítottuk össze, megfelelő módosítással lehetséges más nyelvi tárgyak oktatásához történő alkalmazásuk is.

Javasolt feladatok a kreativitás fejlesztésére a nyelvi oktatásban:

1. Cím: SZŐLŐ-SZAVAK-MONDAT

Segédeszközök: szőlőmakett, szőlőszemek betűkkel

Menet:

A tanító felteszi a táblára a szőlő makettjét. A tanulók folyamatosan felrakják a betűs szőlőszemeket a szőlőbe úgy, hogy soronként szó alakuljon ki.

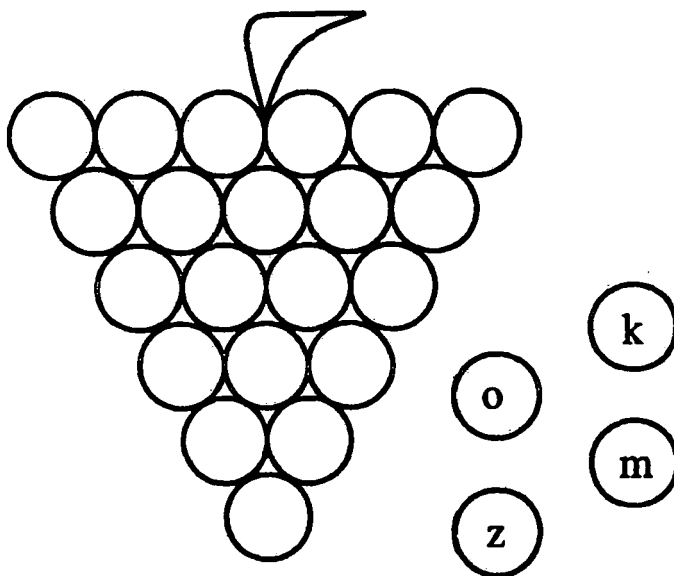
Variációk:

A szőlő mondatot is alkothat. Ebben az esetben nem szükséges, hogy a sorok a szőlőben (a szavak) egymást kövessék, ahogyan a mondatban.

Megjegyzés:

Amennyiben a feladat célja a mondat kialakítása, a feladat nehezebb lesz, és megköveteli a tanító állandó segítségét, főleg a szőlőben lévő betűk állandó változtatását.

Ábra:



2. Cím: KÉPEK A SZÓ KEZDŐBETŰI ALAPJÁN

Segédeszközök: képek, melyek különböző tárgyakat, állatokat, dolgokat, embereket ábrázolnak.

Menet:

A tanító feltesz a táblára bármilyen mennyiségű képet. A tanulóknak megad egy szót pl. „ajtó”. A tanulók feladata a táblán látható képek közül kiválasztani azokat, melyek a megadott szó betűire kezdődnek pl.: „a”-kép, amely almát ábrázol; „j”-kép, amely játékot ábrázol; „t”-kép, amely tollat ábrázol...

3. Cím: HELYEZD EL A KÉPET!

Segédeszközök: képek, melyek különböző tárgyakat, állatokat, dolgokat, személyeket ábrázolnak.

Menet:

A tanulók tetszőleges helyre helyezik a képet, és megindokolják a kép elhelyezését pl. a kalapácsot az ablakra helyeztem, mert azzal kitörhetem. A tanító segíthet a tanulóknak megindokolni némely választásukat, ill. keresni további – eredeti magyarázatokat, melyekkel megindokolják a képek elhelyezését.

Variációk:

1. Egy helyre több képet is elhelyezhet a tanító (vagy a tanuló), ha a választását meg tudja indokolni. Pl. az ablakra helyezi a kalapácsot, a napocskát, a krétát, és együtt keresik az összefüggéseket pl. ablak – kalapács, ablak – napocska, ablak – kréta közötti összefüggéseket. Az összefüggések a következők lehetnek: a napocska besüt az ablakon és melegít, a kréta olyan törékeny, mint az üveg az ablakon...

2. A képek egy dobozban vannak, véletlenszerűen kihúznak közülük 5 képet, melyeket az ablakra helyezünk, és a tanulók ismét keresik a köztük lévő összefüggéseket.

4. Cím: SZÓLÁNC

Segédeszközök: toll, füzet, tábla

Menet:

A tanító kimond egy szót, és a tanulók feladata olyan új szó alkotása, amely az előző szó utolsó betűjével kezdődik.

Variációk:

1. Mindegyik ösztönző szóra a tanulók csupán egy szót mondanak pl. ablak – kulcs, nyár – rózsa.

2. Egy ösztönző szóra bármilyen mennyiségű szót alkothatnak pl. kutya – alma, ajtó, ablak, asztal, arany...

3. A tanító felad egy ösztönző szót, és a tanulók feladata új szót alkotni, amely az előző szó utolsó betűjével fog kezdődni pl. kutya – ablak – konyha – aszal – lakás – sár...

Megjegyzés:

A tanító által feladott ösztönző szavak gyorsasága növekedhet. A tanulók jelentkezés nélkül is válaszolhatnak.

5. Cím: KOCKA

Segédeszközök: kockák körülragasztva betűkkel (annyi kocka, hogy az összes betű ábrázolva legyen).

Menet:

A feladat menete a kockák számától függ, melyekkel a feladatot végezzük (1 vagy több kocka).

I. Egy kockával játszunk

Ezt a feladatot a következőképpen lehet megszervezni:

1. Az egész osztály közös munkája

A tanulók körben ülnek. A tanító dob a kockával, és leesik pl. a „k” betű. A tanulók feladata szavakat mondani a „k” betűvel. A tanító pontosítja a feladatot: pl. a megadott betű a szó elején legyen (kalács), a közepén (macska), illetve a szó végén (patak). Több szó alkotását is kérheti a tanító a tanulóktól. Ajánlatos a kockák változtatása, mivel 1 kockán csupán 6 betű szerepel.

Variációk:

A tanulók csoportokban dolgoznak, mindegyik csoport egy-egy kockával dolgozik. Az a tanuló, aki elsőként mond szót, újra dobhat a kockával. Mindegyik csoport egyszerre csak 1 kockával játszik.

2. Csoportos munka

A tanító 3-4 csoportra osztja az osztályt, a feladat a csoportok együttműködésén alapszik.

Menet:

1. Mindegyik csoport a kocka dobásával kiválaszt 1 betűt, pl. az első csoport a „p”, a második az „r”, a harmadik csoport az „m” betűt.

2. Mindegyik csoport feladata az adott betűvel szót alkotni, majd a szavakból mondatot. A szavak sorrendje nincs meghatározva. A mondat több kifejezést is tartalmazhat, nem csupán a tanulók által megadott 3 szót. A szavakat felírhatjuk a táblára.

3. A tanuló által dobott betűket felírjuk a táblára: pl. „p, r, m”, és a mondatokat következőképpen alkotjuk: az első csoport megad 1 szót, a második és a harmadik a szavakat hozzáigazítja az első csoport által megadott szóhoz. Pl. az első csoport szava „p” – Péter, a másodiké „r” reszket, a harmadiké „h” hidegtől.

Amennyiben a tanulók nem tudják megalkotni a mondatot csupán a megadott 3 szóból, a tanító kötőszóval vagy más szóval segíthet.

3. Párok munkája

a) A tanulók felváltva egymás között dobják a kockát, és szavakat alkotnak.

b) Mindegyik tanuló kétszer dob – tehát 4 betűt. Felírják a betűket, és szavakat próbálnak alkotni a dobott betűkből. Ajánlatos 2-3 kocka használata.

II. Több kockával játszunk

1. Az egész osztály közös munkája

A tanulók körben ülnek és 3, illetve 4 tanuló dob a kockával. 4 betű lesz ily módon feladva, melyekből lehet alkotni:

a) szótagokat,

b) szavakat (a megadott betű a szó elején, közepén, végén),

c) a szavakból mondatokat (ismét lehet kötőszóval segíteni),

d) a megadott 3-4 szóból mondatot alkotunk úgy, hogy a következő szót hozzáigazítjuk az előzőhöz.

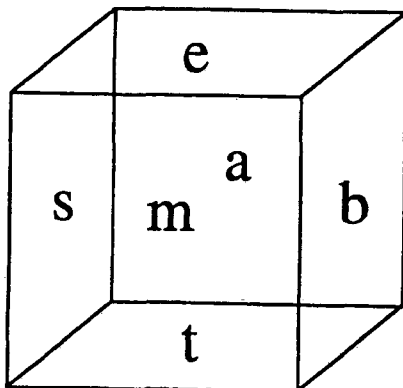
2. Csoportos munka

A csoportok önállóan dolgoznak. A lépések megegyeznek a közös munkáéval.

3. Párok munkája

Minden tanuló dob egyszerre 2 kockával. A következő lépések megegyeznek az osztály közös munkájával (szótagok, szavak, mondat).

Ábra:



6. Cím: GÓLYA VAGYOK ÉS KIFOGTAM...

Segédeszközök: tó makettje betűkkel

Menet:

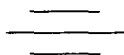
A tanulók egymás után jönnek a tóhoz, betűket halásznak ki, pl. „k” és a következő szöveget mondják:

a) „Gólya vagyok, és kifogtam egy kacsát.”

b) „Gólya vagyok, pókot keresek, de tollat, medvét fogtam ki” (t, m).

IRODALOM

1. Ďurič, L.–Grác, J.–Štefanovič, J. 1991: Pedagogická psychológia. Bratislava:Jaspis.
2. Fáyné Dombi A. 2001: Tanítási mesterség és művészet. In. Iskolafejlesztés és pedagógus (tovább)képzés. Budapest-Pécs, TKSZ-PTE.
3. Hlavsa, J. 1981: Psychologické problémy výchovy k tvorivosti. Praha:SPN.
4. Kurincová, V. – Seidler, P. 1993: Vybrané kapitoly z didaktiky začiatočného čítania písania. Nitra : PF VŠPg.
5. Lokšová, I.–Lokša, J. 1996: Cez relaxáciu k tvorivosti v škole. Prešov:ManaCon.
6. Pokrivčáková, S. 2005: Niekoľko poznámok k jazykovému vzdelávaniu príslušníkov národnostných menšín. In: Perspektívy rozvoja vzdelávania a kultúry národnostných menšín. Nitra:UKF, o. 219-226.
7. Tóthová, M. 2004/2005: Program rozvoja tvorivosti v slovenskom jazyku v I. ročníku ZŠ. In: Naša škola. 2004/2005, VIII. évf., 7. sz, o. 16-21.
8. Tóthová, M. 2005: Tvorivosť a jej rozvoj v podmienkach výchovno-vzdelávacieho procesu. In. Petlák, E. a kol. Kapitoly zo súčasnej didaktiky. Bratislava:IRIS, s. 101-117.
9. Tóthová, M. 2003: Program rozvoja tvorivosti a jeho využitie v I. ročníku ZŠ. Dizertačná práca. Nitra:PF UKF.
10. Zelina, M. 1996: Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa. Bratislava:Iris.
11. Zelina, M. – Buganová, Z. 1983: Rozvoj tvorivého myslenia žiakov na hodinách slovenského jazyka. In: Psychológia a patopsychológia dieťaťa. 18. évf., 3. szám, 233-257 o.
12. Zelina, M.–Jaššová, E. 1984: Tvorivosť – piata dimenzia. Bratislava : Smena.
13. Zelina, M.–Zelinová, M. 1990: Rozvoj tvorivosti detí a mládeže. Bratislava:SPN.



IMRE RUBENNÉ DR.

főiskolai docens

Nyíregyházi Főiskola, Tanítóképző Intézet

Nyíregyháza

Szlang nyelvi elemek a Csibe nyelvhasználatában (Móricz Zsigmond: Csibe-novellák)

Móricz Zsigmond a Csibe-novellák megírásához 1936 októberében kezdett. Szándékáról ő maga így ír a Kardosné Magoss Olgának címzett 1936. október 26-ai levelében: „Most nekem vasárnapra egy kedves, derült és optimista novellát kell írnom” (Csanak 1963: 225). A novella a Pesti Napló okt. 31-i számában jelent meg. Az első novellát követte a többi, amelyek

közül tizenöt novellát a Pesti Napló közölt 1936 őszétől 1937 nyaráig. Két novella a Pester Lloydban jelent meg, egy („Csibe csipog”) a Szép Szóban. A „Pesti kislány falun” című novellát a leghosszabb „kisregény” alcímmel közölte Az Est 1937-i Hármaskönyvében. A „Csibe színházban volt” és a „Cigánybál” című novellák kéziratban maradtak meg.

A mű együtt csak Móricz Zsigmond halála után, 1948-ban jelent meg az Athenaeum gondozásában. A kiadónak a kötet végén található jegyzetében azt olvashatjuk, hogy maga Móricz Zsigmond is önálló kötetnek szánta ezt a novellasorozatát. Ezt a tényt erősíti az író hagyatékában talált lista, amelyben megjelölte a novellák sorrendjét is.

Korábbi írásomban azt vizsgáltam, hogy milyen népnyelvi sajátosságok figyelhetők meg Csibe nyelvében (Imre Rubenné: A népnyelv elemei Csibe nyelvhasználatában, Módszertani Közlemények, 2005. 3: 109–114). Jelen tanulmányomban azt elemzem, hogy a nagyvárosi környezet hatása nyelviileg hogyan jelenik meg a szereplő beszédében. Elemzésemben az 1948-as Athenaeum Kiadó gondozásában megjelent kötet szövegét vettem alapul, a továbbiakban erre hivatkozom.

A vidéken nevelkedett lány a fővárosba kerülve Szekér Fábján gyári munkás családjának körében éli az életét. A történetek nagy része Lágymányos külső területén a Rodostó u. 77. sz. alatti házban vagy annak közelében játszódik. A külvárosi lumpenizálódott munkáskörnyezet döntően befolyásolja a fiatal lány nyelvhasználatát.

Csibe szűkös anyagi körülmények között él, s mivel szakmája nincs, cselédkedésből, alkalmi munkákból, legtöbbször takarításból tartja el magát. A fenti tényezők – származás, környezet, életmód és foglalkozás – erősen érzékeltetik hatásukat a fiatal lány nyelvezetében. Szleng nyelvi elemek, illetve bizalmas, közönséges, durva hangulatú szavak figyelhetők meg nyelvhasználatában.

Az első ilyen szituáció, Csibének az idegen úri fiatalemberrel való megismerkedése a Vak Macska vendéglőben, ahova az frakkban egy másik előkelő helyről érkezett („A Vak Macska belső ügye” című novella). A fiatalember nevének közlését az író nem tartja fontosnak, sokkal inkább a felsőbb társadalmi rétegbe való tartozását: „A fiatalember egészen idegen volt, első pillantásra látszott, hogy nem tartozik ebbe a világba” (14). Csibe a vacsora után a mama parancsára a vendéglőben marad, hogy megismerkedjen valakivel, aki segít rendezni a számlát. A fiatal lánynak a prostituált szerepe jut, amit azonban rosszul alakít: „Egyszerűen félelem volt a szemében s a magatartásában” (15). A fiatalember a lányt első megszólalása alapján vidékinek gondolja: „Valahonnan vidékről szakadt ide? Hogy olyan közvetlen és édes a hangja: »az anyja szemit«. A falu kirepített egy kis madarat, s ez most a tél kezdetén fészket keres?” (16). Meg is kérdezi a lányt, de az letagadja, pestinek vallja magát. A fiatalember szeretné kideríteni, ki is a fiatal lány valójában. Gondolatban „külvárosi kocsmatündér”-nek, „kis durcás”-nak és „csudaleány”-nak nevezi. Csibe műveletlen nyelvi megnyilatkozásaiból arra gyanakszik, hogy „jasszlány”. Ezt erősíti például az, hogy a lány által az arany megnevezésére használt tolvajnyelvi szót *fuchs* (16) nem ismeri fel. Csibe meglepődik azon, hogy a fiatalember nem ismeri a szó jelentését. Nyomban vissza is kérdezi: „Nem tud magyarul?” (16). Csibe szókincsébe annyira beivódott ennek a szónak a használata, hogy nincs is tisztában a szó tolvajnyelvi eredetével. A németes írású *fuchs* az Új magyar tájszótárban *fuksz* alakban szerepel a *pej* lószín neveként (vö. ÚMTsz II.1998: 532). Halász Előd Német–magyar szótárában a *Fuchs* a sárga ló megnevezéseként is szerepel, s az „er hat viele Fühse” tréfás kifejezést ’sok aranya van’ jelentésben említi (vö. Halász 1970: 748). Bizonyára ezen a csatornán került be a pesti argóba.

A fiatalember sehogyan sem tudja összeegyeztetni a lány pesti származását a népies megszólalásával: „*Nem szoktam én olyat... Csíp, az anyja szemit*” (17); „*Egyszer megszűjtam a cigarettát, fúj*” (uo.). A férfi magában így elmélkedik: „*A szaga is falura emlékeztet*” (16); „*Hogy lehet, hogy egy pesti lány ennyire otthoni, falusi ízű?*” (17). A férfi faggatózó kérdésére Csibe egyre inkább zavarba jön, s hazudozni kezd. Amikor a fiatalember megkérdejelezi Csibe iskolai végzettségét: „*Tudod, hová jártál te?*”, a lány ismét egyetlen szóval válaszol: „*A busba*” (20). Csibe a mama elnyűtt, kopott kabátját „*rongy lódegy*”-nak (22) nevezi. Szívesen idézi a mama durva szavait is: „*Mondja a mama, hol van olyan soká az a disznó*” (20).

Csibe és a fiatalember között a szituációból adódóan bizalmas társalgás folyik. A férfi a beszélgetés elején tisztelettudóan viselkedik, Csibe megszólításakor a *maga* névmást használja: „*Maga vidéki?*” (16); „*Maga meg van fagyva?*” (18); „*Maga járt iskolába?*” (uo.); „*Maga ilyen művelt lány?*” (uo.). Mindaddig magázza a lányt, amíg hazugságon nem éri. Akkor hirtelen tegezni kezdi, ezzel is érzékeltetve a lekicsinylését: „*Ne beszélj, te kis hazug. Szemtelen kis hazug. Kis hazug majom*” (19). Ettől kezdve egyoldalú tegezés jellemzi párbeszédüket. A férfi ironikus kérdései a lány lenézésére utalnak: „*Tudod hová jártál te?... Dedóba*” (20). A férfi tudatában felvillan egy szexuális kaland lehetősége, de egy kis félelem is az esetleges nemi betegségtől: „*Hát ritkán mégis kimaradsz?*” (uo.); „*Hányszor voltál már? – Hol? – Hotelban, férfinél, gyalázatos*” (21); „*Mondd, nem vagy beteg?*” (uo.). Csibe végig a távolságtartó magázást választja, bár nem ellenszenves neki az idegen férfi: „*Ha maga jobban szereti?*” (15); „*Maga is itt ül?*” (uo.); „*Maga pincér?*” (19); „*Mit hazudtam én magának?*” (uo.).

A következő beszédhelyzet Csibének a mama egyik ágylakójával folytatott veszekedése („*Ágylakók*” című novella). Az idegen férfi munkásnak adja ki magát, de Csibe a külseje alapján csavargónak nézi. Ezt a megérzést hangosan is kifejti a mamának: „*Nézzé mama, lesír róla a csavargóság*” (28). Az író elhanyagolt külsejű embernek ábrázolja az ágylakót: „*koszos volt és sovány és csupa sár*” (23). Csibét rettenetesen zavarja, hogy a mama az ő ágyát adta ki az idegen férfinak, ezért ki akarja deríteni, ki is ő valójában. A férfi sokkal erősebb nála, ezt az írói narráció is megerősíti: „*olyan volt, mint egy nagy kuvasz, aki a kiskörmével el tud bánni egy ilyen kis macskával, mint ő*” (25). Csibe azonban nem ijed meg tőle, elszántan faggatni kezdi. Ironikus kérdéseiben, szándékosan sértő megjegyzéseiben szleng szavak jelennek meg: „*Nem zsebes maga?*” (26). A *zsebes* szó a 'zsebtolvaj' megnevezésére szolgál. Az 'eltávozik' kifejezésre a *mezlóg* ige szerepel a szókincsében: „*maga holnap úgyis mezlóg*” (28). A mama közbevetett kérdésére: „*Mért nem vacsorázol?*”, szólassal válaszol: „*Mert nem akarom, hogy vastagon fogjon a ceruza*” (26). Csibe nem szeretné, ha a mama borsos árat számolna fel a vacsoráért.

Csibe azért beszél lekezelő módon az idegennel, mert tisztességtelen embernek, a társadalmi ranglétrán magánál alacsonyabbnak tartja. Ezt hangosan is megjegyzi: „*Tudom én, kivel beszélek*” (26); „*Dehogy sértem! Hozzá van ő ahhoz szokva*” (28). Csibe kérdéseiben nyílt gúny érződik: „*Akkor miből ivott?*” (26); „*Maga érettségizett? Ki volt az az Attila?*” (uo.); „*A maga őse?*” (uo.); „*Szokott kártyázni?*” (27); „*Olyan sok pénze van? Hát a nagykabátja hol maradt?*” (uo.). A fiatal lány a szidástól sem retten vissza: „*Nekem ne adja az ártatlant! Harminckét éves ember. Szégyellje magát! Iszik és dorbézol. Nincs magának anyja? Nincs magának lelke?*” (29).

Csibe a dialógusban végig magázza a férfit, ezzel is érzékeltetve a közöttük lévő távolságot. A mondataiban szereplő *maga* névmások a beszélgetőpartner távolságtartó lekezelésére utalnak. Az idegen férfi Csibe sértegetései ellenére tisztelettudóan viselkedik. Némi hazudozás után bevallja az igazat: „*Én egy sorsüldözött vagyok*” (27); „*Én egy harminckét éves ember*

vagyok és semmire sem vittem az életben...” (28); „*Pedig nincs az Istennek az az ostora, amit én meg ne érdemelnék...*” (uo.). Csibe megszólításakor minden esetben a kisasszony megszólításformát alkalmazza: „*Én kiasszony, a Bemberger gyárban dolgozom*” (25); „*Igen, kisasszony*” (uo.); „*Nézze, kisasszony, én iskolázott ember vagyok*” (26). Csibét a szállásadónő lányának véli, s megdöbben, amikor megtudja, hogy ő is csak egy lakó.

Csibe a „Rózi és Rózi” című novellában az Újpesten lakó Rózsival, Csibe szállásadó-nőjének rokonával beszélget. A két lány baráti kapcsolata bizalmas társalgást eredményez. Az újpesti lány ruhát szeretne magának vásárolni, és Csibe felajánlja a segítségét. Csibe barátnője megszólításakor vagy a keresztnévének becézett alakját „*Rózsikám*”, vagy a túlságosan bizalmas „*kis pofám*” kifejezést alkalmazza, az utóbbit egyáltalán nem sértő szándékkal: „*Jaj, megelőztél kis pofám...*” (32). A lány a jövődöbelije iránt a következőképpen érdeklődik: „*gratulálok, remélem, nem egy ócska fiúhoz*” (uo.). Az ócska szó az illető személy hitványságára utal. A kiszemelt ruha megvételéhez szükséges pénz összegyűjtésének megnevezésére is a bizalmasabb formát használja: „*mihelyt annyi pénzt össze tudok hozni*” (34). A sapkaellenzőt vulgárisan „*simléder*”-nek hívja: „*Ez a Vak Macska, nézd milyen helyes simléder van a szeme felett*” (34). A 'lerészegedés' kifejezésére az ÉrtSz. szerint „*bizalmas stílusminősítésű berúgott*” szót használja: „*a papa úgy berúgott, hogy nem bírt hazamenni*” (34). A faragatlan embert „*tróger*”-nak nevezi: „*úgy falhoz taszította, hogy csakúgy bukfcenezett a szemtelen tróger*” (34). Az említett német jövevényszó jelentéséről Sebestyén Árpád a következőket írja: „*első jelentése ma is 'szállítómunkás', de már tapad hozzá ez is: »faragatlan, durva, otromba férfi«.* Feltehető, hogy már a németben is a legnehezebb munkát végzők, a legkevésbé iskolázott társadalmi réteghez tartozók nyelvét jellemezte a durvaság” (Sebestyén 1984/1990: 69). A megbízhatatlan, szélhámos ember megnevezésére Csibe szóhasználatában az ugyancsak német eredetű, bizalmas stílusminősítésű *link* szó szerepel: „*A házban is volt egy ilyen link alak*” (37). A 'kézre kerül, elfogja' helyett a *horogra kerül* szerkezetet használja: „*Az ilyen felvágósak leghamarabb horogra kerülnek*” (37).

A vendég Rózi nyelvében mindössze egyetlen szleng kifejezés szerepel: *mezlógott* a pali = 'elszökött a fiú'.

A „Csibe csipog” című novellában a kérőjével, Tóth Janival kapcsolatos esetet meséli el Csibe. A fiatalember halálosan szerelmes a lányba, aki viszont egyáltalán nem kedveli őt. Tóth János szolga, – talán eljáró – a Kereskedelmi Bankban. Csibe szerint „*nem valami nagy állás, inkább szolgai, de végleges, nyugdíjképes*” (57). A fiatal lány sohasem szólítja a nevén a fiút: vagy elkerüli a megszólítást, vagy a *maga* névmást használja: „*Mert maga beteg*”; „*Ha magának tetszik, mondja meg*” (59). Említőnévként a „*gyomorjani*” szót használja a fiú szájából kiáradó szag miatt: „*jön a gyomorjani*” (58); „*Én csak gyomorjaninak hívtam*” (64). A beszélgetés során egyszer nyíltan is a fiú szemébe mondja: „*én nem leszek egy gyomorjani felesége*” (63).

Csibe a történet elmesélésekor a bizalmas, közvetlen hangú társalgásra jellemző kifejezéseket használja: *kibabráltak velem; utánam vetette magát; molesztált; szeretett volna megkaparintani; mindenfelé rángattak*. Beszédének igénytelenségét tanúsítják a mondataiban szereplő vulgáris, durva kifejezések: „*abban volt az öröme, hogyha szekírozhatta a cselédeket*” (58); „*Olyan bűdös, mint a klozet*” (62); „*a sajtot is olyan bűdösen szeretik, mint a véccé*” (63); „*hözám ne közeledjen, mert kirókázom a likórt is*” (uo.); „*mindnek olyan szája volt pirossal, mint-ha havivérzése lett volna*” (uo.).

Csibének a legközvetlenebb kapcsolata Szekér Fábjánéval, a szállásadó-nőjével van. Az írói közlésből megtudjuk, hogy Szekérné „*mamá*”-nak hívhatja magát Csibével annak ellenére,

hogy semmilyen rokoni kapcsolat sincs közöttük (vö. 14). Csibe tisztelettudóan be is tartja ezt a megszólításformát: „Hagyjon *mama*, örülök, hogy ma nincs munkám” (31); „Nézz *mama*, milyen menyasszony...” (33). Egy esetben a még kedvesebb *édesanyám* megszólítást alkalmazza, így csitítva szállásadó nőjét: „Én nem mondtam, hogy *édesanyám* vette el, én csak kérdezem, hogy *édesanyám*, hova lehetett az én pengöm” (119). Az írói közlés megerősíti a lány tudatosságát: „és így mondta neki a legszebben, hogy *édesanyám*, pedig mi köze neki a lakáskiadóhoz, aki se inge, se gallérja, de nem akart veszedelmet” (uo.). Az író eufemisztikusan elkerüli a szólásbeli *gatyája* szót.

Csibe mindig szókimondó, sohasem hátrál meg a *mama* előtt. Erre kitűnő példa a „Gyereknevelés” című novellában szereplő jelenet, amikor Szekérné brutálisan bántalmazza gyermekét. Csibe nem ért egyet a *mama* kegyetlen nevelési módszerével, s ezt a maga nyers modorában meg is fogalmazza: „*Elment magának az esze?*” (41); „*Maga nincs észnél, hogy ilyeneket kíván ettől a soványságtól?*” (43). Csibe szemtől szembe mindig korholja a *mamát*, távollétében azonban csak jót mond róla: „*Nem szabad a mamáról rosszat gondolni, kisfiam, örülj, hogy van és gondoskodik rólad*” (43).

A „Féltékenység” című novellában a rosszkedvű, morózus *mamához* a következő kérdést intézi: „*Minek néz úgy, mint egy gesztenyesütőné?*” (112). A mondatban a népies szóhasználat pesties kifejezésmóddal keveredik.

Egy másik alkalommal a „Vendégek” című novellában kívülről szemléli a *mama* viselkedését, aki a vendégségbe érkező lakatosoknak a legbizalmasabb családi dolgokról is beszámol. Gondolatban teljesen elítéli a *mama* kitérő beszédét: „Hát Csibének a haja szála is az égnek állott, hogy a *mama* nem szégyelli, s elkezdte az urát *simfelni*” (123). Az MTsz. a *simfölni* szót tokaji tájszóként közli 'leszól, gyaláz' jelentéssel. A szleng szavak Csibe gondolati szövegébe is beszivárognak. Csibe tisztelettudó viselkedését az adott jelenetben az írói narráció is alátámasztja: „Csibe csak ült, s mint jó kislányhoz illik, szorgalmasan hallgatta a beszédet, de nagyon méltatlankodott magában, hogy a *mama* így *kitálat* mindent, ami a *begyében* van” (124).

Csibe elköltözésével teljesen megváltozik a kettőjük közötti kapcsolat. A lány kiszolgáltatott, alárendelt helyzete megszűnik. Ez leginkább a *mama* nyelvhasználatának megváltozásában, a tegezésből a magázásra való áttérésben érzékelhető. A gyerekek sem merik már Csibének szólítani, helyette a beszélgetés elején a *Rózi néni*, majd később a *Csibe néni* megszólítást alkalmazzák. A tegezés helyett ők is tisztelettudóan magázzák: „*Minek ment el Csibe néni?*” (155). Csibe most elsősorban külső szemlélőként figyel a régi otthonát és az ott lakó emberek viselkedését, s arra a következtetésre jut, hogy „itt minden a régiben van” (uo.). A *mama* durva hangoskodása már távolinak tűnik Csibének, gondolatban így elmélkedik: „*Mi történt, úgy elidegenedett ő ettől a világtól? Csak sajnálta ezeket, mint a betegeket?*” (158).

A „Hurcolkodás” című novellában a Szekér családdal a szomszéd éjszakai költözködését figyelve Csibe magában azt gondolja: „*Aha, ez egy jó éca*” (130). A szó a bizalmas városi (főként budapesti) nyelvnek az argóból átkerült, ma már elavulóban lévő szava, amelynek jelentése 'ötlet, gondolat, eszme' (vö. NyKk. I. 1983: 455). Majd a papához intézett szavaiban szintén szleng szót alkalmaz: „*Azért, tudja papa, még ellógni se lehet pénz nélkül*” (uo.).

Összefoglalva: A Csibe nyelvhasználatában felbukkanó szleng nyelvi elemek nem nagy számúak, csak színezik a szereplő beszédét. Alapjában véve kevés a kifejezetten tolvajnyelvi szó. Csak azokban az esetekben használja a szleng szavait, amikor a beszélgetésszituáció és a beszélgetőpartner személye ezt lehetővé teszi, illetve megkívánja. A szleng szavak Csibe nyelvében való megjelenését elsősorban a környezeti hatások determinálják. A Szekér

csalásban töltött évek, a család és környezetének nyelvhasználata bár riasztja a fiatal lányt, mégis hat rá. Beszédében gyakori a bizalmas, közönséges, durva hangulatú szó és megfogalmazás. Sok szó, kifejezés nyelvjárási háttérű, onnan került be Csibe nyelvébe. A nyelvi és szociális környezet megváltozása, (az iskolai tanulmányok megkezdése) után Csibe nyelvhasználata gyökeresen átalakul, ezért érezzük az utolsó novellákban, hogy a szleng háttérbe szorul, és szókinccse köznyelvisre változik. Ez egyben az iskolázás, környezet nyelvi hatását is bizonyítja.

IRODALOM

Csanak Dóra 1963 = *Móricz Zsigmond levelei I-II.* Akadémiai Kiadó, Bp.

ÉrtSz. A magyar nyelv értelmező szótára I-VII. 1959–1962. = Főszerkesztő: Bárczi Géza és Országh László. Akadémiai Kiadó, Bp.

Halász Előd 1970 = *Német–magyar szótár I.* Akadémiai Kiadó, Bp.

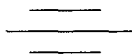
Imre Rubenné 2005 = *A népnyelv elemei Csibe nyelvhasználatában.* Módszertani Közlemények 3: 109–114.

Móricz Zsigmond 1948 = *Csibe.* Athenaeum Kiadó, Bp.

Nyelvművelő Kézikönyv I-II. 1983. 1985. = Főszerkesztő: Grétsy László és Kovalovszky Miklós. Akadémiai Kiadó, Bp.

Sebestyén Árpád 1990 = *A katonai nyelv a nyelvrétegek sorában.* In: Grétsy László (szerk.): *Nyelvvédelem – honvédelem. Tanulmányok a katonák nyelvéről.* Zrínyi Katonai Kiadó, Bp. 25–39.

Új magyar tájszótár I–III. 1979–1992 = Főszerkesztő: B. Lőrinczy Éva. Akadémiai Kiadó, Bp.



KISS FERENC
nyugdíjas tanár
Tapolca

Környezetük értékeit őrző pedagógusok

A munkavégzés közben megszerzett tapasztalatok, ismeretek, képességek megőrzése, átadása, terjesztése családi keretben apáról fiúra szállt, mintegy az egységes oktatóiskola, nevelőiskola, munkaiskola előfutáraként – ezért helytelen az iskolát szétszabdalni külön oktatóiskolára, nevelőiskolára és munkaiskolára.

Az iskola hármaskörű funkciója a kezdetektől fogva állandóan jelen volt, csak más-más környezeti szférában. A felhalmozódott ismeretanyag megőrzése lehetetlenné vált a kisebb csoportok, családok keretei között. Az oktatás funkciója kivált a családi keretek közül, és tananyaggal, tankönyvekkel rendelkező külön intézmény lett.

A nevelőiskola, munkaiskola funkciója mindaddig a családban maradhatott, amíg a család lakóháza és munkahelye szerves egységet alkotott – mai értelemben az családi vállalkozást jelent. Az ipari forradalom hatására a XIX. században felgyorsult gépesített üzemi termelés, közlekedés megbontotta a családi vállalkozások lehetőségeit, kereteit. A családi ház és a munkahely kettéválásával a nevelőiskola és a munkaiskola funkciói is a családból az iskola keretei közé terelődtek. Ezzel elkezdődött az egységes oktató-, nevelő- és munkaiskola megteremtésének napjainkig is elhúzódó lassú folyamata.

A „lassulás” folyamata egyenes arányt mutat a környezeti lehetőségek elhanyagolásával, a gyermeki/szülői kezdeményezések alábecsülésével. A XIX. század pedagógusa elkötelezte magát a környezeti lehetőségek felkutatásával. A saját tervezésű munkaeszközök, gyűjtemények, gyermeki tevékenységek valóságos „családi vállalkozás”-ként üzemeltették az iskolát.

A „Tapolcai életrajzi lexikon” – gyűjtötte és összeállította: Kertész Károly, Tapolca, 2000 – adatai szerint:

A technikai felszerelések gyarapításában kitűnt **Keszler Gyula** (1844–1916) tanító és gazdálkodó. Méhészként saját tervezésű kaptárt, szőlőtulajdonosként „szőlő-ajtó” gépet szerkeszt. Az ő nevéhez fűződik a ma is használatos Badacsonyi rézkénpor. Munkatársa a Tapolca és Vidéke hetilapnak és a Borsszem Jankó élelclapnak. Munkája mellett festeget, orgonafugákat komponál, verseket ír. A lexikon ezt jegyezte le róla:

„Keszler Gyula tanító. (Keszthely, 1844. december 15. – Tapolca, 1916. augusztus 17.) A tapolcai Keszler-dinasztia első jeles képviselője. Elemi és gimnáziumi tanulmányait Keszthelyen végezte. A pedagógiai pályát 1860-ban Túrján kezdte, majd Keszthelyen folytatta. 1866-ban szerezte meg tanítói oklevelét, ezután Tapsonyban, majd Vindornyaszőlősen segéd-, ill. kántortanító. Polgári iskolai tanár képesítését matematika és természettudományi szakon szerezte meg. 1872-ben meghívás nyomán került Tapolcára a felsőbb népiskolába, a későbbi polgári fiúiskolába. Itt tanított 1910-ig. Valóságos polihisztor volt. Kiváló kézügyessége révén gyarapította az iskola szertárát, technikai felszerelését. Mint méhész, saját konstrukciójú kaptárt gyártott és forgalmazott. Szőlőtulajdonosként jól használható „szőlő-ajtó” gépet talált fel és szabadalmaztatott. Tekintélye túlnőtt a városka határain. A Balaton-vidéki Filoxéra Ellen Védekező Egyesület főtitkára és telephelyének létrehozója volt. Irányító szerepe volt a Balaton-vidéki szőlők újratelepítésében. Kísérleteinek eredményeit felhasználva már fia, Keszler Zoltán szabadalmaztatta a máig használatos Badacsonyi Rézkénport. Írásai jelentek meg a Tapolca és Vidéke c. hetilapban, de más szakirányú és szépirodalmi lapokban is publikált. Fiatalabb korában egy ideig munkatársa volt a Borsszem Jankó c. élelclapnak. Sza-

badidejében festett, orgonafugákat komponált, Dabronczy és Csobánczi álnéven verseket írt. Verseiből kötetnyi kézirat maradt az utókorra. Gazdag életének emlékezete sajnos ma már nem él Tapolcán.

Irodalom: VÉL – K. Gy. 1844-1916. = PFI Ért. 1916-17. – Pécs Gyuláné: Régi emlékek, régi emberek. Tapolca, 1936. – Stephanek János: A mi értékeink. = TU., 1925. május 31. – K. Gy. harántfülkés szőlőpárosító gépe. = TV., 1891. október 18.

A kötelességteljesítés mintaképe **Redl Gusztáv** (1853–1917) igazgató-tanár. Amatőr természettudós szorgalmával kutatja, gyűjti, preparálja, rendszerezi a vidék növény- és állatvilágát, ásványait.

„Redl Gusztáv tanár, igazgató (Tapolca, 1853. január 28. – Tapolca, 1917. március 25.). Apja Redl József, tekintélyes polgár. Az 1848/49-es szabadságharc idején Görgey seregében tiszti beosztásokban szolgált. Gusztáv fia elemi iskoláit Tapolcán végezte. Érettségi után rövid ideig számvevőtitkár volt. 1874-ben – 21 évesen – rajztanárnak választották meg a tapolcai felsőbb népiskolába. 1883. október 28-tól ugyanitt megbízott igazgató majd 1884. február 2-től egészen nyugdíjazásáig, 1912. szeptember 1-ig a tanintézet igazgatója, ami 1895-től az ő közbenjárására polgári iskolává szerveződött. Tanítványai igazságosságáért szerették, kollégái a kötelességteljesítés mintaképeként tisztelték. Pedagógiai és természettudományos ismereteit kitartó önképzéssel szerezte. Pedagógusként tanulói segélyegyesületet, segélykönyvtárat szervezett és megalapította az iskolai könyvtárat. Részese volt több alapítvány létrehozásának. Az Országos Polgári Iskolák Tanárainak Egyesülete megyei körének megalapítója és egyben első elnöke volt. Egyik kezdeményezője és sokáig résztvevője volt a tapolcai műkedvelő előadásoknak. Nyugdíjas éveiben a tapolcai és balatonfüredi járás miniszteri iskolájának felügyelőjeként munkálkodott. Mint amatőr természettudós, kutatta, gyűjtötte, preparálta és rendszerezte a környék növény- és állatvilágát, ásványait. Közgyűjteményének egy részét Lóczy Lajos kérésére átadta a Földtani Intézetnek. A Lóczy névvel fémjelzett „A Balaton Tudományos Tanulmányozásának eredményei” c. monográfia és a Természettudományi Társulat Kiadásában megjelent „Magyar Birodalom Állatvilága” c. kötetek többször hivatkoznak Redl Gusztáv gyűjtésére, az általa összeállított jegyzékekre. A Földművelésügyi Minisztérium megbízásából az ezredéves kiállításra küldött 63 db-ból álló rovargyűjteményéért, amelyben a szőlő rovarkártevőit rendszerezte, a „Közreműködők érdemét” kapta. Kitartó munkával létrehozott természettudományi gyűjteményét az iskola szertárára hagyta. Az 1903-ban felfedezett Tavasbarlang első kutatója. A barlangrendszer kialakulásáról először adott szakszerű magyarázatot és a továbbiakban aktívan vett részt a Barlang Társulat munkájában. Megbecsült résztvevője volt Tapolca közeletének. Képviselőtestületi tagként és a megyebizottság résztvevőjeként sok fontos döntés részese volt. Értékes munkát végzett az Építészeti és Szépitészeti Bizottmányban. Mint a Gazdasági Takarékpénztár igazgatóságának tagja, részt vett a város gazdasági életében. 65 évesen távozott az élők sorából. Tapolcán temették el, de sírja ma már ismeretlen. Életének, tevékenységének Tóth József által írt, a Tapolcai Füzetek sorozatában megjelent biográfia állít méltó emléket. Volt iskolája homlokzatán a Városszépitő Egyesület kezdeményezésére 1995-ben avattuk márványtábláját.

Irodalom: Tóth József: Redl Gusztáv 1853-1917. Tapolca, 1992.”

„Gazdasági vándortanító” szerepében munkálkodott **Szigethy Ödön** (1869–1942) igazgató-tanító, háziipari főfelügyelő. Tisztségei: járási faiskolai felügyelő, gazdaköri titkár, tűzoltó egyesület főparancsnoka. Alkotásai: Füztelep, népkönyvtár létesítése; szalmafonás és kosárkötés meghonosítása; a Tapolca-vidéki Gazdakör évkönyveit szerkeszti. Művei: „Zala vármege leírása a népiskolák 3. osztálya számára” (Tapolca, 1901), „Heverő kincsek a Balatonban” (Balatoni Évkönyv, Budapest, 1921). A lexikonban ezt olvashatjuk róla:

„Szigethy Ödön igazgató tanító, háziipari főfelügyelő, lapszerkesztő (Pécs, 1869. szeptember 7. – Pécs, 1942. augusztus 4.). Középszkoláit és a tanítóképzőt Baján végezte. 1893-tól a tapolcai r.k. elemi iskola és a tanonciskola tanítójaként emlegettek. Másutt a „gazdasági vándortanító” titulussal szerepelt. Rövidesen az elemi iskola igazgatója lett. E tisztséget 1920-ig töltötte be. Ekkor a földművelésügyi miniszter kinevezte háziipari felügyelővé, 1926-ban pedig előléptette és megbízta három dunántúli megye főfelügyelőségével. A tanítói kar egyetlen tagja volt, aki ilyen tiszteletet viselt. E hivatalai mellett számtalan funkciót töltött be Tapolca társadalmi, gazdasági és kulturális életében. Felügyelője volt a járási faiskolának, miniszteri biztosa az elemi iskola VI. osztályának vizsgáinál a tapolcai és balatonfüredi járásokban, jegyzője a járási tanítóegyesületnek.

1908 óta titkára, majd ügyvezető alelnöke volt a Gazdakörnek. E szervezet kereteit kitágítva hatékony és magas színvonalú kertészeti ismeretterjesztést alakított ki. Fontos szerepet vállalt a filoxéra elleni küzdelemben. Füztelepet létesített, meghonosította a szalmafonás és kosárkötés mesterségét. Szerkesztette és kiadta a Tapolczavidéki Gazdakör évkönyveit. Húsz éven át főparancsnoka volt a tűzoltó egyesületnek. 1902-ben létrehozta és eredményesen működtette a népkönyvtárat, amiért a Múzeumok és Könyvtárak Országos Bizottsága 1907-ben díszokmánnyal és 100 korona jutalommal tüntette ki. Jelentős helytörténeti munkásságot fejtett ki. Először ő tett kísérletet Tapolca történetének összefoglalására. Megírta és publikálta Zala vármegye földrajzát. 1904-től 1919-ig felelős szerkesztője volt a hetente megjelenő Tapolczai Lapoknak. Színvonalas írásaival nagy hatást gyakorolt a polgárosodó kisváros közéletére. Első kezdeményezője volt Tapolca idegenforgalmi fellendítésének. Példaadó tevékenysége alapján méltó volna arra, hogy munkás életének Tapolcán emléket állítsunk.

Műveiből: Zala vármegye leírása a népiskolák 3. osztálya számára. Tapolcza, 1901. – Heverő kincsek a Balatonban. = Balatoni Évkönyv, 1921. Bp. 1921. – Tapolca. = Zalai Évkönyv 1928.

Irodalom: Békássy – Szinnyei – VÉL – Egy tanító ünneplése. = TV., 1901. február 17. – Sz. Ö. távozása. = TU., 1938. július 17. – Sz. Ö. = TL., 1942. augusztus 8.”

Az iskolakérdés mai problémái a központi irányítás, állami támogatás kizárólagos előnybe részesítésében és a környezeti lehetőségek elhanyagolásában is keresendők. A központi erőforrások elapadása, kimerülése előbb-utóbb az intézmény kihalásához vezethet. A környezeti lehetőségek öntevékeny hasznosítása napjaink iskoláit is megkímélné a központi erőforrások gyilkoló hatásától.

A Magyarországi Freinet Egyesület (4090 Polgár, Bessenyei út 4-5.) éppen ennek a kezdeményező, gyermekközpontú, környezetbarát tanártípusnak a kiművelését szolgálja. A mozgalom kizárólag önkéntes alapon, állami kölcsönöktől mentesen, a környezeti lehetőségek iránt érzékeny, lelkes pedagógusok közreműködésével szerveződött és maradt fenn. Újabbban a Magyar Pedagógiai Társaság is szervez gyakorlati műhelymunkával egybekötött nyári táborokat.

A környezeti lehetőségek feltárása, öntevékeny hasznosítása minden szülő, gyermek, pedagógus számára sikerélményt hozhat. A XIX. század lelkes pedagógusainak törekvése a XXI. század pedagógusai számára is példamutató lehet.

A TÉMÁHOZ AJÁNLOTT SZAKIRODALOM AZ ÉRDEKLŐK SZÁMÁRA

Csaba Emese (főszerkesztő). Az általános műveltség képes szótára. Reader's Digest Kiadó Kft., Budapest, 2001.
Koromné Beck Zsuzsanna (fordította): Matematika képes szótár. Novum Kiadó, Szeged, 2004.

Gesztesy Zsuzsa–Kocsis József: Szentlőrinci pedagógiai technikák gyűjteménye. – Kemény Gábor Iskolaszövetség, Szentlőrinc, 2001.

Horváth H. Attila: Freinet-évkönyv 1999. Magyar Freinet Alapítvány, 1999.

Gilles Martin–Denis Boyard: Természetfotózás a sarkvidéktől a trópusokig. – Alexandra Kiadó, Pécs, 2002.

Homoki-Nagy István: Gyöngyvirágtól lombhullásig. Bibliotheca Kiadó, Budapest, 1957.

Kiss Zsuzsa (tervezte): Állat- és növényhatározó természetjáróknak. Magyar Könyvklub, Budapest, 2000.

Gerald Durrell–Lee Durrell: Az amatőr természetbúvár. Gondolat Kiadó, Budapest, 1987.

Judith Hann: Barangolás a tudományok világában. Panemex Kft., Budapest, 2000.

Surányi Dezső: Lyra florae – A növények örök himnusza. Tankönyvkiadó, Budapest, 1987.

Baktay Patrícia–Koltai Magdolna: Beszélő tárgyak. Tankönyvkiadó, Budapest, 1989.

Adam Stodowy: Szeretek barkácsolni. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 1984.

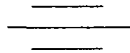
Dr. Lugosi Erzsébet (szerkesztő): Képes Usborne enciklopédia. Novotrade Kiadó, Budapest, 1990.

Leah Bendavid-Val: A világ képekben. Geographia Kiadó, Budapest, 2001.

Pap János: Kis történetek tudósokról, feltalálókról. Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1973.

Szvboda Gabriella (képszerkesztés): Világtörténet képekben I-II. Gondolat Kiadó, Budapest, 1972-1975.

- Keresztury Dezső: A magyar irodalom képeskönyve. Magyar Helikon / Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1981.
- Nemes Livia. A bennünk élő gyermek. Filum Kiadó, 2000.
- László Gyula (válogatta). Múlhatatlan gyermekkor. Móra Könyvkiadó, Budapest, 1985.
- D. Szabó Mária (válogatta). Gyereknek lenni. Palatinus, 2004.
- Veres Péter. Gyermekharag. Püski Kiadó, Budapest, 2001.
- Magyar Imre: Az évszázad gyermeke. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 1980.
- Szilvási Lajos: Kamaszok. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 1981.
- Jack Canfield–Mark Victor Hansen: Erőleves a léleknek. 101 erőt adó és lélekemelő történet 1–6. porció. Bagolyvár Könyvkiadó, Budapest, 1996–2002.
- Vekerdy Tamás: Kérdezz! Felelek... 1–3. Park Könyvkiadó, Budapest, 1999–2002.



SZERZŐINK, MUNKATÁRSAINK FIGYELMÉBE!

Tisztelettel kérjük szerzőinket, hogy kéziratukat a szerkesztőség címére küldjék: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. A borítékra feltétlenül írják rá, hogy *kézirat*. Csak „gépel”, 8–10 lapnál nem nagyobb terjedelmű kéziratokat fogadunk el. A kéziratot jól áttekinthető kettes sortávolsággal, normál géppapíron, a „gépelési hibák” gondos javításával, a felhasznált szakirodalom pontos feltüntetésével (szerző, cím, hely, kiadó, lapszám) kérjük. A közérthetőség megkívánja azt is, hogy az elkerülhetetlen idegen szakkifejezések magyar megfelelőéséről, értelmezéséről se feledkezzünk meg. Kérésünk az is, hogy a szövegbe iktatott rajzos, ábrás, illusztrációs megoldásoktól lehetőleg tekintsünk el.

Azoktól a szerzőktől, akik megfelelő feltételekkel rendelkeznek, számítógéppel írt kéziratot kérünk lemezen és nyomtatva is.

Nagyon fontos, hogy külön lapra írják föl *beosztásukat, munkahelyük, iskolájuk pontos nevét, helyét*, valamint *irányítószámot* *lakcímüket*.

Felhívjuk továbbá szerzőink figyelmét, hogy másodközlésre nem vállalkozunk, Szerkesztőségünknel is érvényes az az általános gyakorlat, hogy kéziratot nem örzünk meg és nem is küldünk vissza.

DR. FÜLE SÁNDOR
Budapest

Dr. Nagy Andor: Médiaandragógia

A „Mesterek-Mesterei” sorozatban az Urbis Könyvkiadó 6. köteteként jelent meg dr. Nagy Andor József professzor egy teljesen újszerű médiaandragógiai tárgyú könyve. Előtte jelentek meg dr. Ranschburg Jenő, dr. Czeizel Endre, F. J. Mönks–M. P. Knoers, dr. Kondorosi Ferenc professzorok kötetei. Ez a médiapedagógia témakörben a szerzőnek már a „sokadik” munkája. Az újszerű témakörben hazánkban eddig könyv még nem jelent meg. A neves szerző több évtizedes kutatásaira építve a médiapedagógia és az andragógia (a felnőttek képzésével foglalkozó tudomány) tudományközi (interdiszciplináris) kapcsolatait feltárva alkotta meg nagy figyelmet érdemlő munkáját.

Dr. Nagy Andor József az érdem, hogy a két tudomány közötti kapcsolatokat felismerte. Új könyvével a nagy számú szakembernek és a média iránt érdeklődő olvasónak hiánypótló munkát adott segítségül.

Az alkotásnak már a címe is meghökkent és elgondolkodtat, pedig a leírtakat olvasva természetesnek tűnik a média és az andragógia közötti kapcsolat, hiszen ez jelen van a mindennapi életben.

A szakmunkák esetében szokatlanul gyönyörű nyomdai kivitelezésű könyv áttekintése után érdemes elmélyedni annak tartalmában is. A könyv tanulmányozásával az olvasók számos olyan ismerethez juthatnak, amelyeknek az elsajátításával, tudatosításával értőbben tudnak részt venni a 21. század aktuális, szédületesen bővülő technikai csodáinak és lehetőségeinek napi felhasználásában.

A szerző könyvének előszavában bemutatja azt az utat, hogyan jutott el a médiapedagógia kutatásától a médiaandragógia vizsgálatáig. Az új tudományág művelését érintően ez az összegzés tanulságos és meggyőző.

A médiaandragógia fogalmának értelmezése – előtte a média századának tényszerű bemutatása – alapvetően fontos része e munkának. A szerző nagyívű szintézise valóban a születő tudományág elmaradhatatlan fejlesztését indokolja, felvázolja annak sajátos tárgyát.

A könyvben a felnőtteket érintően is kifejtve találjuk a médiának a személyiségalakulásban betöltött szerepét. A hazai és a külföldi kutatók eredményeinek részbeni felhasználása megerősíti a szerző fejtegetéseit. A leírtakból egyértelműen kiderül, hogy a tudós szerző mely értelmezésekkel ért egyet. Választásaival a hozzáértő szakemberek csak egyet tudnak érteni. Fontos elméleti tételként fogalmazódik meg, hogy a média a teljes személyiséget: a jártasságokat, a készségeket, a képességeket, de az erkölcsi tudatot, az érzelmeket, a magatartást, az akaratot, a jellemet, az erkölcsi meggyőződést és mindenekelőtt az egyén műveltségét is alakítja. A könyvben gyakran megfogalmazódik, hogy a személyiségalakítás-alakulás számos pozitív és sajnos negatív jelenséggel egyaránt jár.

A felnőttek életkori sajátosságairól, jellemző vonásairól írt kitűnő fejezet a leglényegesebb felnőttnevelési tudnivalókat tartalmazza. Sokatmondóak *Karácsony Sándor*, *Durkó Mátyás* értékes gondolatai. Mellettük *Comenius* „Pampaedia” c. könyvének gondolatait is szeretnénk itt olvasni, amelyek között a felnőttek neveléséről, oktatásáról, az egész életen át tartó tanulásról gazdag ismeretek vannak. Igaz, több száz évvel ezelőtt ezeket a gondolatokat még nem a médiával összefüggésben fogalmazták meg.

Könyvében dr. Nagy Andor József a felnőttek és a média kapcsolatáról írtakat valóban az életből veszi. Az itt található témák szorosan hozzátartoznak a médiaandragógia tárgyához.

A bőséges interjúk mindezt gazdagítják. De azt is bizonyítják, hogy elmaradhatatlan a médiaandragógia még teljesebb jövőbeni kifejtése. Bizonyára az újabb tudományos kutatások célja és témája is lesz mindaz, amit e könyvben problémaként ismerhetünk meg.

A médiaandragógia könyv legrészletesebben az értékteremtés, az értékközvetítés, a legfontosabbnak vélt értékek problémáival foglalkozik. A kutató szerint ez a vizsgált tudományág központi kérdése. A könyv e részének olvasásakor – az értékszavas Magyarországon – különösen izzik, felforrósodik a mondanivaló. Az izgalmas olvasmány ekkor válik a legizgalmasabbá. A szerző többek között idéz *Andrea Bocelli* interjújából (ez az MTV-ben 2005-ben hangzott el) – ...a médiumok csodálatos értékközvetítésre képesek, de sok „talmi” értékkel is találkozhatunk bennük... Dr. Nagy Andor József egész könyvében nagy meggyőződéssel a média általi csodálatos értékközvetítést hangsúlyozza. A helyesen ítélők számára ez is objektív tény!

Ugyanakkor a könyv egy külön fejezetben foglalkozik a „Janus-arcú” médiával, amely a vélt és a valós problémák forrása. A szerző álláspontja az, hogy csupa jó, pozitív előjelű, szigorú erkölcsű médiát sehogy sem lehet teremteni. Megjegyezzük, hogy jóval erkölcsösebb, jóval műveltebb és elfogulatlanabb „média-munkásokkal” ez jóval több eredménnyel járna. A gyakori manipulálás, a fanatizálás, a züllesztés, a gyűlölet szítása a médiában „a másképpen gondolkodók ellen” szégyenteljes, és a „demokratikus” magyar média többségében sürgősen megszüntetendő lenne. Dr. Nagy Andor József ezt ilyen élesen nem fogalmazza meg! De egy értékalapú pedagógia oldaláról – Magyarország jelene és jövője érdekében – a probléma megoldásának lehetőségét csak így tudjuk megfogalmazni.

A pedagógia, a médiapedagógia, a médiaandragógia professzora könyvének befejező sorában azt a reményét fogalmazza meg, hogy a médiában a sok-sok negatív hatás a jövőben csökkenni fog. És a gyermekeket, az ifjakat, de a felnőtteket érintően is a valódi értékekre építés lesz a jellemző. Jó ezt olvasni! Ebben a szerző mélységesen hisz. Ezt a hitét egész könyve sugározza és nagy tudása alapozza meg.

A jelentős irodalomjegyzék és a bőséges interjúk tovább növelik a könyv értékét és hasznosíthatóságát.

A tanulmányozott könyv alapján úgy gondoljuk, hogy a könyvet író professzor a médiaandragógia újabb kutatási eredményeit, hasonlóan értékes és szép könyvben, amelyről a fentiekben néhány sort tudtunk írni, belátható időn belül közzé teszi. Ezt az újabb könyvet a 21. századi fejlődés, a média hatásának és a felnőttoktatás arányainak várható jelentős növekedése már napjainkban is erőteljesen igényli.

Dr. Nagy Andor József: Médiaandragógia. Urbis Könyvkiadó, Budapest, 2005. – 168 p.

DR. MOLNÁR PÉTER

főiskolai adjunktus

Szegedi Tudományegyetem

Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar

Luigi Giussani: A nevelés kockázata

Könyvében a nevelés jellemzőit sajátos csoportba szedő szerző hosszú ideig serdülő korú tanulókkal foglalkozott. Ekkor szerezte tapasztalatait, és gondolkodott el a nevelés lényegéről, melyeket személyes hangon oszt meg olvasóival.

A hagyományról

Giussani a nevelés tartalmi jegyeit vizsgálva jut arra a következtetésre, hogy a múltat igaz módon kell bemutatni az ifjúságnak. A hagyományt mint munkahipotézist jelöli meg, mely bevezeti az embert a „világ dolgaival történő összehasonlításba”. Hagományként tartja számon mindazon értékeket, melyekbe a gyermek beleszületik. Fel kell tárnia a dolgok értelmét a serdülő számára, hogy felfedezhessen, és az élet valóságába bevezetést kapjon. Minden gyermeknek találkozni kell valakivel, valakikkel, akik megjelenítik számára a valóságot. Kiemelt küldetésük van ebben a fontos munkában a szülőknek és a családnak. A nevelés képes a hagyomány által megvilágított valóságba bevezetni a nevelteket. A felelősségteljes nevelés hagyománytisztelő. A család mellett az iskolai nevelési elkötelezettség döntő: semleges iskola helyett olyanra van szükség, amely nyitottá teszi a szellemet, szabaddá teszi a lelket.

A tekintélyről

A tekintély a követésre méltó személy(ek) azon tulajdonsága, hogy következetesen figyelmeztet(nek) az értékekre és az irántuk való elkötelezettségre. A gyermek számára az első tekintélyt a szülők jelentik. Ők vezetik be az alapvető értékek világába gyermekeiket. A szülők életadók, a legmagasabb rendű emberi érték megteremtői. A szeretet vezérelte szülői gondoskodás viszi a gyermekeket a család kultúrájába, környezete szokásrendszerébe.

A meggyőződésről

A meggyőződés a nevelés és az önnevelés hatására fokozatosan kialakuló jellemvonás. Akkor a sajátunk, ha egy gondolatról, elvről, eszméről észre vesszük, hogy kapcsolatban van helyzetünkkel, valóban saját terveinkre, vágyainkra vonatkozik. Akkor fogadjuk el, ha tapasztalataink igazolják érvényességüket számunkra. A meggyőződés kialakulásához Giussani szerint segítség kell: a család, az iskola, a társadalom. Legrosszabb véleménye a szerzőnek a társadalomról van. Szerinte a társadalom megszállja az emberek tudatát, és ez a legnagyobb félrenevelő tényező. A tanár nevelő szerepét tartja a leghatékonyabbnak, de közösségi keretek között.

A szerző úgy véli, hogy a közösségi élet – mint a világ dolgaival való szembenézés lehetséges módja – eszközt jelent a világos meggyőződés eléréséhez.

A szabadságról és a kockázatról

A nevelés célja, hogy a nevelt egyre inkább maga cselekedjék, egyedül nézzen szembe a körülötte lévő világgal, és vállalja választásának felelősségét. A fiatal szabadsága akkor valósul meg, ha az igazi hagyományban felfedezi az értéket. „Az a nevelés..., amely fél attól, hogy a kamaszt szembesítse a világgal, és azon igyekszik, hogy megóvja őt a világ hatásaitól, az meggátolja, hogy a fiatalnak kialakuljon a személyisége a valósággal való kapcsolatban, vagy lázadóvá és potenciálisan kiegyensúlyozatlanná teszi őt.” Tehát kockáztatni kell: irányt mutatni jó és rossz között.

Luigi Giussani szerint a nevelés kockázata a nevelt szabadságának növekedésében fedezhető fel, adható meg. Ettől kezdve a nevelőnek fokozatosan háttérbe kell vonulnia, és ehhez értelmi és érzelmi kiegyensúlyozottságra van szüksége.

A nevelés felelősségéről

A felelős nevelésnek komolyan kell vennie népe múltját, hagyományait, hogy a nevelt szembe tudjon nézni a körülöttünk lévő valósággal.

A nevelésben résztvevőknek párbeszédre kapcsolatban kell lenniük. Ehhez érett személyiségre és fejlett önkritikára van szükségük a nevelőknek. A felelős nevelés jellemzői:

- őszinteség, tapintat,
- rokonszenv,
- temperamentum,
- hűség a neveltekhez,
- példaadás.

Nevelni annyi, mint bevezetni valakit a valóságba és természetesen az átfogó életszemléletbe.

A felelős nevelő olyan ember, aki képes ítéletet alkotni, és képes ezt az ítéletalkotást átadni annak okaival és megszületésének körülményeivel együtt.

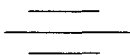
Ajánlás az olvasónak

Luigi Giussani munkája keresztény és világi szellemben fródott. A könyv Erdő Péter bíboros, Magyarország prímása előszavával jelent meg. Ez is jelzi, hogy a téma hazánkban is kiemelt figyelmet érdemel.

A szerző a Milánói Katolikus Egyetem tanára volt.

Ajánlom a könyvet a nevelést komolyan vevő pedagógusoknak, érdeklődő szülőknek. A pedagógus pályára készülő egyetemi és főiskolai hallgatóknak azért lehet nagy segítség e könyv, mert benne a nevelélmélet alapfogalmainak megjegyezhető tömörséggel találja meg az olvasó.

Luigi Giussani: A nevelés kockázata. Pázmány könyvek, Szent István Társulat, Budapest, 2005. 125 p. (Fordította Kiss Ágnes)



DR. NAGY ANDORNÉ
ny. gimnáziumi igazgató
Eger

Kiss Judit:

Kétszintű érettségi: irodalom; Kétszintű érettségi: nyelvtan

A Kulcsszavak (Corvina Kiadó, 1999) háromkötetes könyv – Érettségi: Irodalom, Nyelvtan, Helyesírás – szerzője Kiss Judit egri középiskolai magyartanár újabb igen értékes kiadványokkal segíti most a kétszintű érettségire, illetve felvételi vizsgára készülő diákokat.

A Kulcsszavak sorozatának mind az érettségire készülő diákok, mind a szaktanárok körében aratott sikere arra készítette a szerzőt, hogy gyors és hatékony segítséget nyújtson az érettségi megváltozott követelményei teljesítéséhez, a kétszintű érettségihez.

Az *Irodalom* nyolc témaköre a vizsga követelményei szerint taglalja a tantárgy anyagát. Az egyes témakörök tételei bő választékot, tizenöt tétellel többet kínálnak a kötelező húsnál. Az egyes tételek mind felépítésükben, mind tartalmukban egyértelműek, mindkét szintű érettségizendő számára jól elsajátítható módon, igényesen fejtik ki a legfontosabb ismeretanyagot.

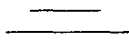
Kiváló szaktanári gyakorlatra valló a bemutatott tételek „kidolgozásának” színvonala. Dominál az a szemléletmód, amely a tantárgy igazi, elmélyült értésének a feltétele, az intertextualitás különböző típusainak érzékeltetése (pl. az egyes művek gondolatiságának összekapcsolása; a stílári áttételek; a szó szerinti idézetek szerepe, fontos kifejezések fellelhető-

sége egy-egy szövegben stb.). A szövegközöttség tanulókkal való felfedeztetése, a hasonlóságok, azonosságok, különbözőségek észrevétele – az áthallások – az irodalmi alkotások „befogadásának” hatékony eszköze. Mind a magyar irodalom folyamatában, mind a hazai és világ-irodalom kapcsolatának feltárásában kiválóan érzékelteti a szerző ezt a szemléletmódot. A tételek szerkesztettsége, a tételmondatok tömör, világos megfogalmazása, az egyértelmű feladatok segítik, megkönnyítik az érettségire készülők munkáját.

A *Nyelvtan* szintén nyolc témaköre harminchárom tételt tartalmaz. Az egyes tételek a tankönyvi ismeretanyagra alapozott – az irodalomhoz hasonló – logikus szerkesztése, a nyelvtani fogalmak lényegre koncentráló és ugyanakkor mégis elmélyült, alapos kifejtése, az egyes tematikákhoz kapcsolódó feladatok és azok megfejtése nagyszerű segítséget ad az anyanyelv-ből érettségizőknek.

Összegezve megállapítható, hogy Kiss Judit mindkét könyve friss szemléletű, a legújabb szakmai források birtokában megírt igen színvonalas, az elméleti tudnivalókat és a gyakorlati megvalósítást tökéletes egységben reprezentáló alkotás. Igen hatékony, „kézzel fogható” segítséget nyújt mindkét kiadvány mind az emelt, mind a középszintű érettségi vizsgát tevő diákoknak, valamint az érettségizető tanártársaknak is.

Elismerés illeti a Hovancsek Kiadót és a Regiocon Kft. Nyomdaüzemet a gyors és esztétikus kivitelezésű munkájukért.



RÁCZ SÁNDORNÉ

ügyvivő

Szabad Waldorf Általános Iskola és

Alapfokú Művészetoktatási Intézmény

Szeged

Waldorf-hetek Szegeden

2006 januárjától március közepéig iskolánk előadássorozatát szervezett. Célunk a Waldorf-módszer részleteinek megismertetése, az eddigi tapasztalatok közreadása volt. Az óvodától a középiskoláig tartó szakaszt érintették az előadások. Tájékoztatás céljából ezennel közreadjuk pár bemutatott téma rövid összefoglalóját, továbbá a teljes programot tartalmazó szórólapot.

SZECSŐDI JÁNOS

osztálytanító

Óbudai Waldorf Iskola

Budapest

A Waldorf-iskola első három osztályáról

Az első osztályos gyermek hatalmas érdeklődéssel érkezik az iskolába. Nyitott minden újra. Tanulni szeretne. Az osztálytanítónak ki kell alakítania egy olyan szokásrendet, amiben a tanulás a lehető legnyugodtabb körülmények között történhet. A szokások biztonságot adnak a

gyerekeknek, tudják, hogy ha eléneklünk egy bizonyos dalt, az azt jelenti, hogy fohász következik vagy éppen furulyázni fogunk. Az első év végére a gyerekek már teljes biztonsággal mozognak a szokások védő-segítő rendszerében. Kialakul az osztályközösség is: megismerik egymást a gyerekek.

Második és harmadik osztályban is ez a szokásrend segíti a közös munkát. Az első osztályban tanult verseket, mondókákat és énekeket sem kell feltétlenül elhagynunk és újakat keresnünk helyettük, hanem máshogyan kell feldolgoznunk őket. Mivel a gyerekek már ismerik a versek szövegét, könnyen megtanulnak hozzá egy más mozgássort. Az osztálytanító arra törekszik, hogy mindig az életkornak megfelelő legyen a gyerekekkel végzett közös munka. Például amit az első osztályban még együtt mond az egész osztály, harmadikban már lehet kánonban mondani, énekelni.

Az első három évet három fő tárgy határozza meg: a formarajz, az anyanyelv és a szám-tan. Az iskolába érkező gyermekben a fogváltással olyan formaképző erők szabadulnak fel, amelyek lehetővé teszik számára a tanulást. A formarajz segíti ezeknek az erőknek a harmonizálását. A formarajznak van egy éves íve. Egyszerű formákkal kezdjük, majd haladunk a bonyolultabbak felé, melyek az egyszerű formákból építkeznek. Második osztályban a tükrözés különböző lehetőségeit vesszük sorra, majd harmadikban eltűnnek a szimmetriatengelyek, ezek segítsége nélkül kell szimmetrikus formákat létrehozunk.

A formarajz és az írás szoros kapcsolatban van, segítik egymást. Első évben a nagy nyomtatott betűket tanuljuk, minden betűt egy-egy képhez, meséhez kötve. Másodikban a kis nyomtatott betűk következnek, harmadikban a folyóírás.

A számtant rengeteg mozgáson keresztül tanulják a gyerekek. Elsőben még a számokkal ismerkedünk, számsorokat mondunk, majd az alapműveletek is megjelennek. Ezek másodikban és harmadikban mélyülnek el, fokozatosan nehezedő feladatok, mozgássorok révén.

*

KOCZIHA MIKLÓS
osztálytanító
Óbudai Waldorf Iskola
Budapest

A trójai falótól a gözmozdonyig – élményszerű tanulás a Waldorf-iskola 4–8. osztályában

9–10 éves korban a gyermek elérkezik a Rubiconhoz: az addig védett burokból kilép – szorongó, esetleg agresszív stb. lesz. Nem tudja miért. Sebezhetővé válik. Egy elszakadási folyamat kezdődik. Ami eddig az akaratban és az érzésben volt, elindul a gondolat felé.

A Waldorf iskola olyan tantárgyakat ad ebben az életkorban, amelyek során a gyermek a saját cselekvésével készíti burkot magának: 3. osztály: házépítés epocha, kézimunkaórán sapka kötése. Az osztálytanítónak 3. osztályban kell elkezdenie „hátrálni az osztálytól”, hogy 6.-ban elég messze legyen. Humorral teli, óvatos hátralépés ez.

4. osztályban a sok új tantárgy biztosságérzetet ad: honismeret, állattan, törtek, északi mitológia, nyelvtan, helyesírás, fogalmazás. Kialakul a gyermek **világhoz való kapcsolata**. Honismeret epocha – ez lehetőség arra, hogy másképpen tekinthessen rá környezetére, saját magára: pl. egy létrára másznak fel, és onnan figyelik meg, hogy milyen az osztály. Majd lerajzolják felülnézetből a termet. Mi lesz a rajzon? A padok, rajtuk a füzetek, a füzetekben a

rajzok, a rajzokon a padok, a füzetek, a rajzok, és így tovább, egyre kisebbben. A tanterem után következik az iskola, az utca, a városrész stb. feltérképezése.

5. osztályban a történelem, a földrajz (Mo. földrajza) és a növénytan kapcsán a tanulók **rácsodálkoznak** a világra. Fontos, hogy átéljék az adott kort – India, Ó-perzsa Birodalom, Egyiptom, Mezopotámia, Görögország. Az ókori Görögországot már jól ismerő 5. osztályosok május végén Waldorf Olimpián vesznek részt, ahol a saját maguk (és szüleik) által varrt korhű ruhákban az ókori olimpiák mintájára, azok „versenyszámaiban” vetélkednek. Természetesen itt is az átélés, az élmény, a részvétel a fontos, nem a helyezés.

12 éves korban a gyermekek még őrzik a harmónia nyomait, de már kezdenek testileg megnyúlni. Leérkeznek a földre, érettebbé válnak. A 6. osztály a **kipróbálás** kora. Ekkor lép be a tantárgyak közé a fizika, az ásványtan, történelemből Róma, földrajzból Európa, irodalomból Arany János stb. Az intellektust és az akaratot a Waldorf-iskolában a művészetekkel kapcsoljuk össze. Az intellektus az egot ébreszti, a művészetek az egészséges én-t táplálják.

A 7. osztály a **megmerítkezés** ideje: reneszánsz, reformkor, felfedezések, természettudományi és földrajzi), csillagászat, fizika, kémia, biológia, földrajz (Ázsia, Afrika), történelem. A minőségek átéléséből jön a fogalom kialakulása.

A 8. osztály a **rendeződés és az önnevelés** időszaka.

*

KARKUS OTTÓ

osztálytanító

Fészek Waldorf Iskola

Solymár

Az önálló, autonóm ember, a hasznosítható tudás

Karkus Ottó előadása a szülők fontos kérdéseire adott választ, hiszen a Waldorf-gimnázium működéséről esett szó. Mivel iskolánkban most hatodik a legelső osztály, ezért sok szülőt és tanárt is nagyon foglalkoztat a „Hogyan tovább?” kérdése.

Bár az előadás a felső tagozatról szólt (9–13. osztály), nem maradhatott ki belőle egy átfogó, minden életkorra kitekintő összefoglalás sem. A gyermeki fejlődésében meglévő ritmusról beszélve az előadó elmondta, hogy melyik életkorban mire is figyeljünk a gyerekek nevelésekor és tanításakor. A hétéves korig meghatározó utánzást később felváltja a tekintély kora, majd a kamaszoknál a világ iránti érdeklődés. A mi feladatunk az, hogy minden életkorban a legmegfelelőbbet mutassuk meg a gyermeknek: először a világ jóságát, majd a világ szépségét, legvégül pedig az érdekességeket, a világban felfedezhető újdonságokat.

Külön szó esett arról, hogy mit vár el a mai világ az emberektől, és hogy ebben hogyan tud segíteni az iskola. Vajon hasznosítható-e az a rengeteg adat, amit megtanulunk? Nem inkább a kreativitást, a mozgékonyt, a hatékonyt várják el ma tőlünk. Ehhez pedig melyik út vezet: a lexikális adatok tömege, vagy a gondolkodásra nevelés, A Waldorf iskoláknak talán ez az egyik legnagyobb erőssége, hogy a gyerekek nem veszítik el a világ iránti kíváncsiságukat, és képesek az új dolgok felfedezésére.

Szó esett még a gimnáziumi évek szemléletmódjáról is. Míg a 9. osztályban a dolgok konkrét megfigyelése a feladat, egy évvel később a legfőbb már a másik ember felfedezése. Ebben a korban ezért különösen fontosak a művészetek, mert az érzelmi gazdagságot ezen keresztül lehet a legkönnyebben megélni. A 11. osztály legfontosabb kérdése az igaz vagy

hamis. Mindent ezen a „szemüvegen” keresztül figyelnek, és minderről tudni akarják, hogy hogyan működik. A 12. osztályra elérkezik a nagy kérdések feltevésének az ideje: Mi van a dolgok háttérben. Ez az idő a legalkalmasabb arra, hogy akár filozófiai kérdéseket is feltegyenek és megválaszoljanak a gyerekek. A 13. év tulajdonképpen az érettségire és a felvételigre való felkészüléssel telik, és a mai tapasztalatok szerint igen eredményes. A gyerekek sikeresen teszik le az érettségit, és ki-ki bejut az érdeklődésének megfelelő főiskolára, egyetemre.

Néhány technikai kérdés után, amelyek a gimnázium kiépítésére és működtetésére vonatkoztak, az előadás kellemes hangulatban ért véget, és azok, akik jelen lehettek, hosszútávú kitekintést kaphattak arra, hogy miért is jó a mai világban Waldorf úton járni.

*

Nyílt nap

Amíg a gyerekek leendő osztálytanítójuktól mesét hallgattak és játszottak, a szülőknek az ötödikesek osztálytanítója tartott egy kis tájékoztatót.

Először a gyerekek iskolaérettségéről és ennek fontosságáról beszélt. Néhány egyszerű gyakorlat (fogd meg a bal kezeddal a jobb füledet) után a szülők rögtön érezhették a Waldorf-módszer lényegét: minél jobban megismerni a gyermek egyéni adottságait és képességeit azért, hogy a számára legmegfelelőbb módon taníthassák őket.

Szóba kerültek az iskola sajátosságai (az osztálytanító 8 évig viszi az osztályt, epochális oktatás, művészetek kiemelkedő szerepe), az alsó tagozat tananyagának elosztása (első év játékos, másodiktól számolás és írás), valamint a szülőkkel való együttműködés fontossága. Ezek után a szülők tehették (és szerencsére tették is) fel kérdéseiket. Néhány példa:

- Ha nincs könny, miből tanulnak a gyerekek?
- Ha ennyire sajátos a tanterv, hogyan tud esetleg iskolát váltani a gyerek?
- Mi lesz a továbbtanulással, bekerül-e a gyerek az egyetemre?
- Hogyan tud segíteni az iskola a szülőknek abban, hogy egységes nevelési elveket kövessenek?
- Mit jelent konkrétan a fokozott szülői együttműködés?
- Van-e segítség a tanulási nehézségekkel küzdő gyerekeknek?

Ez utóbbi kérdésre az ott lévő, már waldorfos szülők válaszoltak, és ők is igyekeztek megosztani tapasztalataikat az „új” szülőkkel. Így az összejövetel hamar jó hangulatú beszélgetéssé alakult, ami nagyon hasznosnak bizonyult minden szülő számára.

Mindeközben a gyermekek egy másik tanteremben voltak a leendő osztálytanítóval. Először egy ismerkedési játékot játszottak (körben állva egy babzsákot dobtak, és közben a saját nevüket mondták). Utána a tanító mesélt a gyerekeknek a tavorozsa tünderről. A mese alapján méhviasz gyurmából megörökítették a számukra legkedvesebb képet, amelyet természetesen haza is vihettek a tanítótól kapott kis ajándékkal együtt. Végül pedig ismét a mozgásé volt a főszerep a „piacos” játék révén, mely egyszerre több érzékét is megmozgatja a gyerekeknek.

Öröm volt hallani a gyerekek véleményét, amikor jöttek értük a szülei: „Anyá, én ide akarok járni!”

7. SZEGEDI WALDORF HETEK

Helyszín: Szabad Waldorf Általános Iskola,
Szeged, Napos út 16. Tel.: 62/547-081, 06-20/215-8456

*

2006. január 26. csütörtök 18.00 óra
A trójai falótól a gőzmozdonyig,
élményszerű tanulás a Waldorf-iskolában:4-8. osztály.

Előadó: Kocziha Miklós osztálytanító (Óbudai Waldorf Iskola)

*

2006. január 27. péntek 17.00 óra
Szülői tájékoztató est a Waldorf-óvodáról.

Csak szülőknek!

helyszín: Szeged, Rigó u. 11.

*

2006. február 2. csütörtök 17.00 óra
Iskola bukás és tankönyv nélkül,
alsótagozat a Waldorf-iskolában:1-3. osztály.

Előadó: Szecsődi János osztálytanító (Óbudai Waldorf Iskola)

*

2006. február 7. kedd 17.00 óra
Hogyan tanulunk a Waldorf-iskolában,
a gyermek életkori sajátságairól.

Előadó: Pitz Ágnes

*

2006. február 11. szombat 10.00-12.00 óráig
Nyílt nap a leendő első osztályos szülők részére.

*

2006. február 14. kedd 17.00 óra
Az önálló, autonóm ember, a hasznosítható tudás.
Waldorf-gimnázium

Előadó: Karkus Ottó, a Solymári Fészek Waldorf Iskola osztálytanítója

*

2006. március 18. szombat 10.00-12.00 óráig
A Szabad Waldorf Irányba Tevékenykedő Óvoda nyílt
napja.

Helyszín: Szeged, Rigó u. 11.

*

Az előadásokra szeretettel várunk minden kedves érdeklődő szülőt és pedagógust! Mivel a gyerekeknek külön játékos ismerkedést szervezünk, kérjük a szülőket, hogy az elmélyült gondolatcsere érdekében az előadások alatt gyermekeik felügyeletéről maguk gondoskodjanak!

DR. BALOGH TIBOR
egyetemi tanár
SZTE JGYTF Kar
Szeged

Jean Piaget: Szociológiai tanulmányok

– A SZOCIOLÓGUS PIAGET –

Jean Piaget mint a gyermeklélektan eminens művelője vált világszerte ismertté. Ez lecsúszó besorolás, hiszen ha igaz is, hogy e tereumon produkálta a legtöbbet, az is tény, hogy emellett – többek között – az ismeretelmélet szakértője, tudományszervező kutató is volt. [Olyan ez a működésbeli interferencia, mint a módszerek – mármint a Piaget-ra jellemző módszerek – kavalkádjá. Ahogyan azt a „Piaget szinkretizmusa” című kötetemben próbáltam érzékeltetni (Bába Kiadó: Szeged, 2005) az általa kultivált módszerek a konstruktivizmus, a kognitivizmus, a genetikus episztemologizmus és az equilibrizmus mezőjében egyaránt helyt kérnek.]

Most az Osiris Kiadó jóvoltából a szociológus Piaget léphet elénk. A „Szociológiai tanulmányok” sajátos összefoglalás: három korábbi, önálló kötet egyes cikkeit, fejezeteit – amelyek az 1941 és 1950 közötti időszakból származnak – adja közre Piaget. Előszavában (1977-ből való) utal arra, hogy a 3. kiadást függelékkel bővítette – ez a verzió olvasható most magyar nyelven. Végül is 4, valamint 5, függelékkel mellékelt tanulmány lehet fel.

Visszatérve az előszóra: a szerző figyelmezteti magát arra, hogy illenék újragondolnia – Lévi Strauss nyomán – a Lévy Bruhlról szóló textust, ám ennek híján is elégedett azzal, amit annakidején papírra vetett. Kitér a fenomenológiának a számára fontos hozadékára: nem fogadja el a megélt élmény preferálását a valóság strukturálása helyett, s felrója Husserl követőinek ama kalandot, melynek során a kísérleti pszichológiát a normativitásba kényszerítették, s ezáltal a fenomenológiai intuícióban összemosták a tényt a normával; Merleau-Ponty, Sartre odáig jutott, hogy diszkreditálta a tudományos – értsük ezen a kísérleti – pszichológiát.

A szociológusoknak már csak azért is a genetikus megközelítést kell választaniuk, mivel új generációk kinevelésére, azok integrálására kell törekedniük, egyként figyelmeztetve a társadalomtudományok releváns eredményeire, s a genetikus (kísérleti) pszichológiára. A szociológiában a dialektikus kutatást célszerű előnyben részesíteni azért, mivel egyrészt az oksági magyarázatokban egyensúlyozó rendszerek önszabályozó természetét kell feltételezni, az egyensúly szintézise újból és újból történő megszerveződésének a folyamata sodrában, másrészt respektálnunk muszáj Marx kiemelését: alapvető szerepe van a szubjektum objektumon végzett munkájának (itt a visszatükrözés problémáját is érinti Piaget, s e teória modernizált értelmezését sem mellőzi – azt tudniillik, hogy a tükörcső nem feltétlenül adekvát a tükrözettel!).

Piaget szerint a biológia – pszichológia – szociológia széria nem szükségszerűen kronologikus fejlődési szekvencia, hiszen az ember nem három, hierarchizált alkotóelemből álló konglomerátum, hanem e három „halmaz” szintetikus szövedéke. (Persze az igaz – ismeri el –, hogy a pszichológia én-jét a szociológia mi-je váltja fel.) A Gestalt, az emergentizmus totalitásképét kiválóan előlegzi meg Durkheim, aki egyébként egyik vezéralakja e kötet Piaget-jának akkor, amidőn tagadja, hogy a társadalom mint egész visszavezethető részeinek, az individuumoknak az összességére. Mint ahogyan nyilvánvalóan az egyéni reprezentációk sem involválják a kollektíveket. A közöset keresve persze észre kell vennünk, hogy a pszichológiá-

ban és a szociológiában a struktúrák három fő csoportját azonosíthatjuk: a ritmust, a szabályozást és a csoportosulatot.

Az egyensúlyt általában szinte metafizikusan felfuttató Piaget itt néha elasztikusan fogalmaz; azt írja pl.: „mivel a társadalmi fejlődés során az egyensúly nem áll újból és újból vissza, a struktúrák egymásutánja nem tűnik szükségszerűnek, kivéve azt az egy területet, ahol lehetséges irányított fejlődés, vagyis a racionális normák területét.” (Vö.: 51. o.) Az egyensúlyt a ritmussal konfrontálva az egyes generációk feladatát az átadás (örökítés) és az újrakezdés equilibrizált folyamatában látja, melynek harmóniája sérülhet, ezzel akár a hagyományokat, vagy akár a kritikai hajlamot diszkreditálva. Visszatérve az egyes generációkhoz: közülük bármely aktuális úgy is definiálható, mint a tekintély – kölcsönösség, kényszer – önkéntes együttműködés, az egyoldalú – illetve az egyetemesebb tisztelet átfordulásai. S annak a paradox kérdésnek a szakaszonként megkövetelhető megválaszolását, ha tetszik, újradefiniálását sürgeti: gondolkodásunk engedelmesség eredménye-e, avagy engedelmességünk a gondolkodás folyománya? A kötelesség erkölce az egyoldalú tisztelet révén, a kölcsönösség etikuma pedig a kétoldalú tisztelet által épülhet ki.

Újra Durkheim: a vallásos gondolkodás, valamint a racionális – tudományos szituálása a szerző szerint annak belátását óhajtja, hogy a racionalitás, a logika szabályai megjelenéséhez a közösségben végzett munka kívántatik elsőbben, s csak ezt követően manifesztálódnak egyedi cselekvésben. Ez a sorrendiség azáltal igazolja az elme társadalmi-társas fogantatását, hogy a gyakorlati cselekvések, gondolati műveletek relációjában elengedhetetlen az együttműködés, a kooperáció.

Piaget dicséri Marx alap-felépítmény (előbbi cselekvések, műveletek összessége, a munka univerzuma, utóbbi a szimbolikus és a tudatos között oszcillál) elrendezését. Marx karizmatikus követőjeként kerül említésre Lukács György. Kiténteti az osztálytudat és a tárgyasítás fogalmait végző magyar teoretikust, akinek munkásságából kiemeli az irodalmi szimbólumokról szóló analíziseket. (Az olykor vulgarizálástól sem mentes piaget-i Lukács-kép – amely tiszteletet érdemlő – egyik értékes kuriózuma mintha a lukácsi 1., 1', 2. jelzőrendszert sugallná. Arra a fejtegetésre gondolok, amelynek értelmében a regényíró és a pszichológus nézetei mások – előbbi saját autonómiáját jeleníti meg, utóbbi magát az általa vizsgált tárgyat reflektálja, míg a metafizika mint apológia egzisztál igazából. Érdemes lenne ezt a paradigmát figyelmes vizsgálódás tárgyává tenni.)

Egyetlen vetületét kívánom még érzékeltetni eme Piaget-kötetnek. A szerző gyermeklélektanász volta itt sem sikkad el. Egyrészt a tőle megszokott felfogást konstatálhatjuk: a 2. és a 7. életév közötti gyermek énközponti személyiségkapcsolattal jellemezhető, szavait gyakorta magának szánja, ha másokkal együtt játszik is, ezt összehangolás nélkül teszi. Másrészt olykor még robusztusabb megfogalmazásokra bukkanhatunk. Eszerint az egyén születésénél fogva nem társas lény, nem bír performanciával, nincsenek társas ösztönei. Többek között azt írja erről Piaget: „Születéskor a társadalom semmin nem változtat, az újszülött viselkedési struktúrái akkor is ugyanolyanok maradnának, ha egy robot szoptatná, később azonban e struktúrák a környezettel való kapcsolat hatására egyre jobban átalakulnak.” (Vö.: 349. o.) Nagy, de – véleményem szerint – nem kellően argumentált szavak ezek. Éppen a modern nyelv(pszichológia)i kutatások is felfigyeltek bennünket arra, hogy egy néhány napos (!) újszülött mennyire képes disztिंगválni anya- és idegennyelv között, elég talán csak Chomsky ideillő újabb megnyilvánulásaira hagyatkoznom.

Az extrémén korai életidőszak vázlatolása után Piaget árnyaltabban magyaráz. Amidőn az énközpontúról leválasztja a társas nyelvhasználatot, feltárja, hogy a monológok a munka

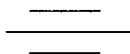
által miként szorulnak háttérbe, akkor elismeri ugyan azt, hogy Vigotszkij és Lurija joggal látja a gyermek énközpontú beszédét úgy, mint a felnőtt belső nyelvhasználatának a kezdeményét. Ám tamáskodik – beismeri: az énközpontú megnyilatkozások általa mért aránya nem bizonyult az előzetesen elvárt mértékig megbízható értéknek, ez az önkritika azonban mérséklődik akkor, amidőn felrója Vigotszkijéknak azt, ami náluk – úgy gondolja – nincs megmagyarázva, indokolva, nevezetesen a társas összehangolás kezdeti hiányának kérdését... (Más, ám igen lényeges probléma számomra, hogy valóban a munka terminus adekvát-e annak a tevékenységformának a megnevezésére, amely a gyermeki monológokat eliminálja.)

Ha már a társas ösztönt szóba hoztam, nem állhatom meg, hogy ennek a problémának az apropóján is ne kíséreljem kiemelni Piaget sokoldalúságát, hallatlanul átfogó tájékozottságát; impresszionáló módon veti fel – többek között – a freudi felettes én fogalmának két előzményeként Baldwin és Bover munkásságát (vö.: 358. skk.).

Karakterisztikus teoretizálás, élményszerű mikroelemzések – ez is a bemutatni szándékolt kötet világa. Ami ebből – legalábbis számomra – úgy-ahogy kilóg, az az engem olykor távolságtartásra készítő egyenleteknek, képleteknek, diagramoknak a lényegét talán el nem érő arzenálja (főként a 102. oldalon kezdődő két diszkuszióra gondolok). Elismerem: e nehezményezés abszolút elfogult lehet, s semmiképpen sem csökkenti a Piaget életművét megillető eminens minősítést.

A kötetet utószavával ellátó Pléh Csaba a tőle megszokott elokvenciával orientál. Joggal emeli ki azt, hogy mennyire „sztár” szerepet kap Piaget-nál Durkheim, azt azonban megfontolandónak vélem, hogy mennyire volt ihlető szerepe Lévy-Bruhl felfogásának. A korrekt fordítás Gervain Juditot dicséri.

(Jean Piaget: „Szociológiai tanulmányok”. Osiris Kiadó: Budapest, 2005. 397 oldal)



DR. DOMONKOS JÁNOS
ny. iskolaigazgató
Budapest

Robin Kerrod: A Föld állatai

– AZ ÁLLATVILÁG ENCIKLOPÉDIÁJA –

A Föld különböző területein sajátos állat- és növényfajok élnek

Igényesen szórakoztató olvasmány. Sokak érdeklődésére számíthat ez a hasznos, az oktatásban is alkalmazható könyv. Nem közismert mélységeket tár fel: érdekes és elgondolkoztató. A különböző témák szócikkei rövid, hangulatkeltő történettel kezdődnek, melyek a fejezet egyik fontos mondanivalóját emelik ki.

Az élőlények és környezetük kapcsolatának tudománya: az ökológia. Vizsgálja, hogy miért vannak különböző helyeken más és más növények és állatok. A könyv bevezet az ökológia elveibe és fogalmaiba, melyek segítségével megkísérelhetjük megmagyarázni az élővilág jelenségeit. Az első rész bemutatja a különböző élőhelyek és életközösségek elhelyezkedését a

Földön. A másodikban a szárazföldi élőhelyek állatait ismerteti az erdőtől és sivatagoktól a füves pusztáig. Ezután következnek a vízi élőhelyek, a folyók, tavak, vizes területek és óceánok. A záró rész a mesterséges élőhelyekkel, a mezőgazdasági területekkel s a városokkal foglalkozik. A szövegekben és képaláírásokban az állatok és növények a közhasználatú nevükön vannak feltüntetve. A könyv témájáról többet tudni szándékoznak az ajánlott olvasmányok adnak segítséget.

Csak néhány faj van az emberen és az általa telepített állatokon kívül, mely mindenhol előfordul a Földön. A különböző területeken többnyire jellegzetes állat- és növényfajok élnek. Az állatok elterjedését az éghajlat mellett befolyásolja még a Föld változó földrajza is.

A trópusi esőerdők területein kiadós csapadék esik évszám. A meleg, nedves éghajlat egész évben kedvező a növények növekedéséhez. A legnagyobb testű állatok – az elefánt, a gorilla – az erdő talaján élnek. A kisebb állatokat sokféle nagymacska ejti zsákmányul. Madarak a lombkoronában élnek.

A szubtrópusi esőerdők legtekintélyesebb fái a Kaliforniában élő mamutfenyők, a Föld leghatalmasabb és legöregebb élőlényei. Van közöttük 100 méternél magasabb is.

A mérsékelt övi lomberdőkben az állatok számára elérhető táplálék évszakonként változik. Létszámukat szabályozó másik tényező a téli hideg. Az állatok különbözőképpen alkalmazkodnak az évszakok változásához. Több madárfaj télen meleg éghajlatú területre vándorol. Legtöbb állat nem tud így elmenekülni a tél elől. Sokuk – pl. a sündisznók, a pelék – mély téli álomba merülnek, hibernálódnak. Testhőmérsékletük erősen csökken, szívkük gyéren ver. Halottnak látszanak, mint a körülöttük lévő fák. Szervezetük hónapokig a belső zsírtartalékokból él. A mókusok és a borzok is alszanak téli álomot, de nem olyan mélyet. Néha felébrednek és táplálkoznak. A mókusok az ősszel elraktározott mogyorót, diót eszik. Több raktárat kell készíteniük, mert nem emlékeznek mindegyik helyére. Az ősszel lehullott avarnak fontos szerepe van az erdő életében. Télen hőszigetelő takaró a hibernálódnak növények és állatok részére.

Észak-Amerika tajgaerdőiben a hódok tudatosan „kivágnak” fákat: gátak és várak építéséhez. A gáttal eltorlaszolja a vízfolyást és az így létrejött mély tavacskába építik várukat: a lakótér a víz felszíne felett lesz, de a bejárat a víz alatt. Ez megvédi őket a ragadozóktól. Őszel a hódok ágakat raktároznak a tó fenekén, hogy télen ezekkel táplálkozzanak.

Az élet számára a sivatagok a legzordabb helyek a Földön: a vízhiány és az egész évi magas hőmérséklet miatt. A strucc az afrikai sivatagok legismertebb madara. Két és fél méter magasságú szárnyas. Erős, hosszú lábain 50 km/óra sebességgel is tud futni. Nagy teste előnyös a sivatagban, mert lassabban hevül fel. A másik ismert sivataglakó, a sivatag hajúja: a teve. Előnyt jelent neki is nagy testtömege. Több napig bírja ivás nélkül, mert vizet raktároz a testében. Súlya egynegyedének megfelelő mennyiségű vizet veszíthet, anélkül, hogy ártana neki. Ezzel szemben nagyon gyorsan sok vizet tud felvenni a veszteség pótlására, ha kell, 110 litert is 10 perc alatt. A szamarak is hasonló ideig tudnak megenni víz nélkül, s szintén gyorsan isznak. Ezért használják szállításra ezeket az állatokat a forró égövön. Szőrzetük oly jól szigetel a melegtől, mint télen a hidegtől.

Az afrikai szavannák növényevői bő és gazdag forrást kínálnak számos ragadozóknak. Az oroszlán, az „állatok királya” becserkészti és meglepi zsákmányát, mert lerohanásához nem elég gyors. A gepárd viszont bármilyen más állatot elér futásban. A hiénakutyák csapatosan vadásznak, és zebbraméretű zsákmányt is elejtenek. A sakálok kisebb állatokat zsákmányolnak, és dögöt is esznek.

Egykor a nagytestű bölénycsordák milliói kóboroltak az amerikai prérin. A bölényvadászat az 1800-as években számukat néhány százra csökkentette. Mióta védelem alá kerültek e

növényevők, létszámuk 40 ezerre nőtt. Koranyáron a legelésző őzek szürke téli szőrzetét váltja a vörös, nyári.

Az északi-sarki tundrákon a nagytestű jegesmedve a csúcsragadozó. Rozmárokkal és fókákkal táplálkozik, de madarakat is elfogyaszt. Itt él a szürkefarkas, a kutyafélék legnagyobb képviselője is.

Az Alpok Európa legmagasabb hegysége. Felfelé haladva a hegyekben a hőmérséklet csökkenése hasonló öveget hoz létre. A magashegyek csúcsain nagy szelek keletkeznek, ezért ott kevés madár található. Itt csak kevés ragadozó él. Az észak-amerikai Sziklás-hegységben vadászik a puma, a Himalájában a kőszáli kecskéket zsákmányoló, szép hópárduc.

A Föld-felszín majd kétharmadát víz borítja, a vízkészletének csupán 3%-a édesvíz, s ennek is csak fele áramlik patakokban, folyókban és gyűlik össze tavakban; másik fele hó és jég alakban az Északi- és Déli-sarkon, valamint a magashegységekben található. Az édesvíz és a sósvíz eltérő körülményeket nyújt az élőlényeknek, ezért a növény- és állatviláguk is nagyon különböző. Kevés olyan faj létezik, mely mindkét fajta vízben tud élni, mint pl.: a lazacfélék és az angolnák. A víz kevés emlősnek jelent igazi otthont: a vízi pockok a folyók partfalában élnek, a vidra pedig egyike a legjobban úszó állatoknak. A trópusi Afrika folyóiban a vízilovak a vízben hűsölnek nappal.

A természetes és mesterséges tavak állóvize nem csupán a vízimadaraknak, hanem a változatos növény- és állatvilágnak is kedvező körülményeket biztosít. A több mint egy méterre megnövő csuka félelmetes ragadozója a tavaknak. Nála kisebb állatokat, köztük vízimadarakat, pl. vízirigókat is megtámad.

Hatalmas mocsarokat találunk nagy folyamok árterületein. A csukaorrú aligátor az Everglades (USA) mocsárvidéken teknősökkel, madarakkal és kisebb emlősökkel táplálkozva, elérheti az öt és fél métert is.

Az élet valaha az óceánokban keletkezett. Legváltozatosabb formában még ma is itt található. Az óceánok a földfelszín több mint kétharmadát borítják. Átlagos mélységük 3200 m, de van ahol eléri a 11 ezer métert is. A nagytestű tengeri ragadozók közül a legismertebbek a cápák. A hírhedt nagy fehércápa a legveszélyesebb. Emberevőnek is nevezik. Hét méterre is megnőhet, így valamivel nagyobb mint a másik kegyetlen ragadozó, a tigriscápa. A tengerben élő állatok leghatalmasabbjai a bálnák. Tengeri emlősök még a delfinek, a fókák és a rozmárok is.

A szigeteken sajátos helyzetükből adódóan sokszor különleges állatok élnek. A kenguru pl. egyike Ausztrália számos egyedülálló fájának. A szigeteket körülvevő víz nem jelent akadályt a jól repülő madaraknak, viszont itt gyakran nincs ragadozójuk.

Néhány állatfaj a mezőgazdasági területeken is jól megél. Viszont egyetlen növényfaj (pl. hatalmas repcetábla) nagy területeken történő termesztése csaknem eltünteti az eredeti növényfajokat és a tőlük függő állatot.

A rókák nem azok az állatok, amelyekkel városokban találkozunk, mégis egyre gyakrabban fordulnak elő, különösen Angliában. A városi környezet egyetlen állat számára sem tűnik vonzósnak. A gyakorlat mégis az, hogy viszonylag gazdag fajokban, amelyek megtanultak együtt élni az emberrel s az általa teremtett környezettel.

A remekbeszabott, szép kiállítású, színes képekkel gazdagon illusztrált kötet nem csupán a szakma művelői számára fontos kiadvány. A felső szintű oktatás és tanulás, a szakirányú kutatás eszköze is, de ténymagyarázatai, okfejtései révén a nagyközönség érdeklődésére is számot tarthat. Kislexikon, állatnevek mutatója, a képek forrásainak megjelölése teszi a művet teljessé. Tanulságos és érdekes olvasmány.

(Helikon Kiadó, Budapest.)

TISZTELETTELJES KÉRÉS ELŐFIZETŐINKHEZ!

Bízunk abban, hogy továbbra is töretlen támogatói, előfizetői maradnak lapunknak. Ennek reményében kérjük minden kedves Előfizetőnket, régieket és újakat, hogy a 2006. évi előfizetési díjat, amely 1300 forint, az alábbi számlára befizetni szíveskedjenek: OTP Csongrád Megyei Igazgatóság, Szeged, Módszertani Közlemények, 11735005-20003933.

Köszönjük megértésüket és támogatásukat.

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KIADÓHIVATALA



Oktatási
Minisztérium

Kiadja a Módszertani Közlemények Baráti Társasága
A kiadásért felel: *Dr. Siposné dr. Kedves Éva*
Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. Telefon: 62 544-000/6346
Szerkesztőség: 6725 Szeged, Hattyas sor 10.
E-mail cím: tedit@jgytf.u-szeged.hu
Évente 5 alkalommal jelenik meg: Évi előfizetés díja: 1300 Ft.
A címlapot tervezte: *Fischer Ernő*
Megjelent: 2100 példányban
Juhász Nyomda Kft. Szeged
Felelős vezető: *Juhász Péter* ügyvezető
ISSN 1219-0608

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 könyvtársorozatunk 11. kötete még kapható, ára 400 Ft. 10 példányos megrendelés esetén további 25 %-os árkedvezményt biztosítunk mindaddig, amíg a készlet tart. Közzöljük azt is, hogy a Módszertani Közlemények régebbi számai is megvásárolhatóak!

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