

4354

JUN 2 8

163

**30 ÉVES
A**

**AZ
ÁLTALÁNOS
ISKOLAI
TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA**

**MÓDSZERTANI
KÖZLEMÉNYEK**

1990. 30. ÉVFOLYAM

3

A szerkesztőbizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

A szerkesztőbizottság tagjai:

Dr. Fülöp László (Kaposvár), dr. Gácsér József (Szeged), dr. Juhász Károly (Baja),
dr. Magassy László (Szombathely), dr. Miklovicz Árpád (Nyíregyháza), dr. Nagy Andor (Eger),
dr. Nagy József (Jászberény), Nanszák dr. Cserfalvi Ilona (Debrecen),
Pozsgai Vidáné dr. (Győr), dr. Puskás Albert (Szeged), dr. Zukovits Imre (Pécs)

Főszerkesztő:

Dr. Dobcsányi Ferenc

Szerkesztők:

Dr. Békési Imréné, dr. Veszprémi László

TARTALOM

MICHELLER MAGDOLNA: A magyar gyermekmozgalom mai dilemmái	137
SZOLNOKY KÁLMÁN: Az erkölcsi válságról	141
KABÁN ANNAMÁRIA: A szövegnyelvészet jelentősége az anyanyelvi nevelésben	145
TANTERVEINK NYOMÁBAN	
GOTTLIEB GÁBOR—ILL MÁRTONNÉ: Hányféleképpen lehet	148
MŰHELY	
KORPONAY GYÖRGYINÉ: A német nyelv fakultatív tanítása az általános iskola 1. osztályától	154
DR. DANOS KORNÉLNÉ: Komplex nyelvhasználat-fejlesztés magyar nyelv- és irodalomórán a 2. osztályban	157
H. TÓTH ISTVÁN: Az írás és a beszéd	163
TAKÁCS GÁBOR: Római számok az alapfokú matematikatanításban	168
MÓKÁNÉ HALLÓK ZSUZSA: Könyvtári foglalkozás Weöres Sándor verseiből	171
BALOGH JÓZSEF: A tájrajzokozásról	176
NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA: Öletár a gyerkekek nyári programjához	179
ÖRÖKSÉG	
DR. OLÁH JÁNOS: Mester János és az olasz pedagógia	181
VITA	
LACZY PÁL: Fakultációs rajzórak a 8. osztályokban	187
SZEMLE	
VASS LÁSZLÓ: Szemiotikai szövegten	191
DR. FARKAS FERENC: Cs. Nagy Lajos: Helyesírási gyakorlókönyv	193
ERDŐSI ERIKA: Jean Piaget: A viselkedés, mint a fejlődés hajtóereje	194
DR. SZILASSI LAJOS: Számítógéppel a számolási készség fejlesztéséért	195

Kiadja a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola
Szerkesztőség: 6701 Szeged, Április 4. útja 6. Telefon: 10-244
A lap kiadói gondozását a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola
Szakszervezeti Bizottsága látja el
A kiadásért felel: dr. Siposné dr. Kedves Éva
Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Hámán Kató utca 25. Telefon: 10-122
A címlapot tervezte: Fischer Ernő
Megjelent: 7400 példányban
ISSN 0544—7224
90-1503 — Szegedi Nyomda
Felelős vezető: Surányi Tibor

A magyar gyermekmozgalom mai dilemmái*

Napjaink végtelennek tűnő elméleti, politikai vitái közepette viszonylag kevés szó esik az ifjúság helyzetéről, megítéléséről. E kérdések közben valamivel hangsúlyosabban szerepel az ifjúsági és gyermekszervezetek, -mozgalmak mai szerepe, leendő sorsa.

A véleményt alkotók egyik része határozottan állítja, hogy e téren is helyt kell adni a történelmileg már kipróbált, eredményes szervezetnek, a cserkészetnek. Az úttörőszervezet hívei halkabban ugyan, de azt szorgalmazzák, hogy ez a szervezet maradjon, és belülről újuljon meg. Ennek legutóbbi szép terveit a *Pro patria mozgalom* meghirdetői ismertették, amikor a felső tagozatos diákokat hazafiságra, a nemzeti múlt aktív megismerésére buzdították.

Maguk a gyerekek ritkán és bizonytalanul nyilatkoznak, ha egyáltalán megkérdezzük őket. Ők maguk csak egy szervezetet ismernek (ha ugyan ismerik!), az úttörőt. A kisebbek még örömmel vesznek minden iskolán kívül szervezett kirándulást, versenyt, országjárást. A nagyobbak pedig alig említenek lehetséges új programot, többnyire nyomasztja őket a számos nulladik óra, a számtalan délutáni elfoglaltság már-már felnőtt terhe. Nyűgösek, s úgy igazán őszintén legszívesebben felszabadultan játszani szeretnének. Ehhez a játékhöz azonban nemcsak az idejük kevés, hanem az ötletet adó, segítő felnőtt (szülő vagy tanár!) is. Így azután magukra maradva marad jobb esetben a video, a számítógép, ritkábban a könyv, rosszabb esetben pedig a zabolázatlan és zajos rohangálás, törés-zúzás nagy „szabadsága”. Ugyanakkor alig tanulják meg a kirándulás szépségeit, az országjárás rejtelmeit, s alig-alig szövődnek megtartó barátságok, segítő kisközösségek. Életük lényegét már egészen kiskorukban a szülők anyagi helyzete, életvitele határozza meg. S hol marad a kisgyermek személyiségének kibontakozása, világra való rácsodálkozásainak értelmezése, segítése, ha a szülő fáradt, a pedagógus pedig egészen más (úgy mint szakmai, szervezési, adminisztratív) teendőkkel programozott! Mindezen területen segíthet(ne) a gyermekmozgalom.

A tartalmi kérdések vázolásához évtizedeket kell visszalapoznunk a magyar történelemben. A népi demokratikus történelmi átalakulás idején, a *koalíciós időkben*, 1948 tavaszán még létezett a cserkészzet, és már működött az úttörőszervezet is.

A *cserkészzet* első őrsei e század elején, hazánkban 1910-ben jöttek létre. [1] Az angol mintára szerveződő és egyre inkább nemzetközivé szélesedő gyermekszervezet az ekkor kibontakozó reformpedagógiára épült. Mindenekelőtt azt tartotta elsőd-

* Szeretnénk, ha a gyermekmozgalom mai dilemmáinak feloldásában minél többen kifejténék véleményüket, állásfoglalásukat. (A szerkesztőség)

legesnek, hogy a városi polgári ifjabból, fiúkból testedzett, természetszerető, aktív felnőtt váljon. Próbarendszer, színes foglalkozásai, nevezetes táborozásai — igényes és felkészült cserkészvezetők segítségével — váltak a fiúk (majd később, de külön szervezetekben a lányok is) népszerű elfoglaltságává. A cserkészszervezethez való tartozás önkéntes volt, s a próbák is szorgalmazták az elit jelleg megőrzését.

A cserkészzet működése elsődlegesen nem az iskolára épült. A felkészült (tudatosan felkészített) cserkészvezetők között tanárok, papok, katonatisztek és más világi személyek is voltak. Az egyenruhák, jelvények, igazolványok nemzetközi és igen választékosak. Elvárásai — a cserkészzet nemzetközi jellege mellett — elsősorban a hazafiságra, a nemzeti érzésekre épültek. Jól fejezte ezt ki egyik legismertebb jel-szava: Emberibb embert, magyarabb magyart!

A cserkészzet mai propagálói a szervezet lényegét elsősorban annak értékközvetítő funkciójában, embert formáló aktivitási színtereiben látják. Nem ok nélkül. Ugyanakkor van némi aggodalom az idézett jelszó lehetséges sovén, netán nacionalista szellemében. Ez az aggodalom talán kevésbé indokolt. Nehezen vitatható, hogy *a magyar cserkészzet történetében* (1910—1948) kisebb-nagyobb bontással ugyan, de végig nyomon követhető a nagypolitika hatása; a politikai intézményrendszer és a cserkészzet viszonya meghatározó jellegű volt. Éppen ezért az ebből adódó hibák, helyenként tarkulások többségét (mint pl. a zsidókérdés megítélését, a háborúhoz való viszonyt...) nem elsősorban a cserkészeten, s főleg nem e szervezet ekkori gyermek tagjain kell számonkérnünk.

A már idézett 1948 tavaszán működött egy másik gyermekszervezet, az 1946-ban létrejött úttörő is. Az *úttörőszervezet* a szovjet pionírszervezet mintáját követte. Átvette annak avantgard jellegét, internacionalizmusát, valamint szervezeti és alaki, külső jegyeit is. Tevékenysége szorosan az iskolára épült. Munkáját elvi területen, ideológiai kérdésekben az iskola pártszervezete irányította. Ily módon a magyar úttörőszervezetek — ez esetben is a korszak társadalmi-politikai elvárásai nyomán — szervesen illeszkedtek az ideológiai, politikai követelményekhez.

Hamarosan elvárás lett a teljes szervezethez, s így azután egyik oldalról demokratikusnak tűnt ugyan, mivel minden iskolás előtt nyitott volt. Ugyanakkor a másik oldalról nézve diktált, s ezzel megszűnt önkéntessége, avantgard jellege, s természetesen így nem törekedhetett elit szerepre sem. Sőt szinte ellenezte, elítélendőnek vélte azt. A minden gyermeknek minden szervezeti lehetőséget megteremtteni elvárás hamarosan hamis illúzióvá szürkült. A *szocializmus nevében és elvei jegyében* az úttörőszervezet, illetve az azt előkészítő kisgyermekszervezet, a kisdobos, szinte minden általános iskolás gyermek számára kívánt mozgalmi lehetőségeket teremteni.

Történeti tényként is el kell ismerni, hogy az úttörőszervezet kezdetben népszerűséget is kivívott magának a mindenkinek... elveivel. Szociális feltételeiben, egyenruhában csak a minimumot kívánta. S emellett ezek és ezek számára biztosította, hogy megismerje az ország különböző tájait, a főváros szépségeit, s a különösen vonzó balatoni táborozást. Ezek a lehetőségek 1945 után — talán egészen a 60-as évek gazdasági fellendüléséig — új elemként jelentkeztek. Amikor ezt a családok jelentős része maga is megteremthette, ezek a tevékenységi színterek is módosultak, jelentősen vesztek vonzerejükből is.

Az úttörőszervezet kevésbé vonzó lehetőségei mellett azonban továbbra is maradt a szervezet politikai funkciója, ideológiai szerepe. Mindezt a gyerekek és a szervezetet segítő, irányító tanárok másként élték meg. Az úttörőszervezet KISZ-taggá nevelő szerepe (a nyolcadikosok körében) sok esetben formális elvárássá silányult.

A szervezet tevékenységének többszöri módosulása mellett többé-kevésbé aktívan résztvevő gyerekek és tanárok közös hallgatolágos „megegyezéssel” *eltértek az eredeti elvárástól*. Jobbik esetben az önkéntességre, új színes foglalkozásokra építve az elit felé, rosszabb esetben — a mindenkivel úgysem lehet mozdulni elv tapasztalatából kiindulva — pedig a „lázás mozdulatlanság” felé vettek új irányt. Első esetben enyhült a katonás jelleg, a formális szervezeti rend. Új szerepet kapott a speciális érdeklődés, a szakköri jellegű tevékenység felkarolása. A második megközelítésben pedig maradt a szervezet formái rendje, részben megszokott iskolai funkciója. Nyomban tegyük hozzá: mindkét esetben a résztvevő gyerekek többnyire elégedett reagálása volt a válasz.

Mi történt a másik szálon? 1948 tavaszán a fentebb már idézett cserkészzet „beleolvadt” az úttörőszervezetbe. Történetileg, politikailag ez a lépés is értelmezhető. A sztálini típusú *monolisztikus magyar hatalmi szférában* hogyan működhetett volna több párt, több ifjúsági és gyermekszervezet? Az értéket és a mértéket az egység megteremtése jelentette. Ezt sürgették a nemzetközi munkásmozgalom ellentétei, a hidegháborús évek is. A történelem furcsa fintonaként — 1956 nemzeti tragédiája után, 1957 tavaszán ismét értékként, szervező elvként jelent meg az ifjúsági egység is. Elsődlegesen természetesen ez esetben is a hatalmat támogatva, erősítve. E tényeken lényegesen nem változtat a korabeli szervezők lelkesedése, hite sem. [2]

Kezdetben (1947—1948-ban) még szó volt arról, hogy majd hasznosítják az úttörőszervezetben a cserkészzet gazdag hagyományait. Rövid idő után, a politikai intézményrendszer átalakulását, kialakítását követően azonban ki ajánlotta volna követési mintaként az angol-szász modellt, az elit szervezetet, a minőségi elvárást, a lehetséges minőséget? Azaz, néhány év alatt megszűnt a kétféle modell lehetősége a gyermekszervezetek síkján is; az úttörőszervezet kizárólagos gyermekszervezet lett hazánkban is.

Ma, több mint negyven év múltán — a társadalmi-politikai változások, módosulások nyomán — ismét mód van arra, hogy az ifjúsági és gyermekszervezetek szerveződési alapelveiben is *polgárjogot nyerjen a pluralizmus, a sokszínűség*.

Mit is jelent(het) ez az elv a gyermekmozgalom mai, holnapi gyakorlatában? A vitázók jogos fenntartásait őszintén oszthatjuk, amikor azon aggódnak, ne kövessük el ismét a 40 év előtti hibákat. Azaz ne úgy tegyük fel a kérdést: *Úttörő vagy cserkész?* Ebben a nagyon is átmeneti társadalmi helyzetben működhesen tovább az úttörőszervezet, de szerveződhessen, ha erre igény van, a cserkészmozgalom is.

S a mai gyermekszerveződések sajátja lehessen az is, hogy mielőbb *jöhessenek létre más szerveződések is*, mint pl. a gyermek-környezetvédők, s természetesen lehessenek olyan gyermekek is, akik nem vagy csak esetenként csatlakoznak a többiek csoportjaihoz.

Nehéz lenne prognosztizálni, mi lesz, mi lehet ezen elvek következményel. Az azonban már most belátható, hogy ez esetben mindkét szervezet (illetve minden újabb szerveződés is) önkéntes kell legyen. Ugyanakkor követelményt állíthat, elit jellegű lehet, és minőséget adhat. Talán a legfontosabb követelmény, hogy a gyerekek jól érezzék magukat, értelmes, színes programokat szerveznek, hogy a segítő felnőttek (ők persze nemcsak tanárok lehetnek!) kedvvel, gyermekszeretettel és hozzáértéssel segítsék őket. Maradjon meg a romantika, legyen értelmes az aktivitás!

Mi történjen a politikával, az ideológiával? — teszik fel a kétkedők, a gyakran csak a másik megoldást ellenzők a kérdést. Könnyedén lehetne azt válaszolni, semmi, a gyermekszervezet úgysem politizál. Ez részben igaz ugyan, de mélyebben értelmezve a kérdést, tudjuk, csak részben.

Vegyük sorra a lehetőségeket: Igaz, hogy a kommunista irányítású szovjet

pionír, s a mintát követő magyar úttörőszervezet tagjai nem váltak mind ifjú kommunistákká (még KISZ-tagokká sem!), de elveikben, tanaik között a kommunista, szocialista nézetek meghatározóak voltak. Ez még akkor is igaz, ha a nézetek erőteljes formális közvetítése és azok elfogadása között egyre érezhetőbb volt az ellentmondás. Ezt az ellentmondást elsősorban az elvek és a gyakorlat egyre mélyülő távolsága hozta létre.

Az úttörőszervezetet, mivel az is a monolit pártállam része, tehát meg kell szüntetni — vélik ellenzői. Nincs szükség a gyerekek kommunista nevelésére. Nem kell a szervezet maga sem. Állítsuk vissza a cserkészetet — szól az újabb „javaslat”. E sorok írója e látszólagos megoldási módban újabb kizárólagosságot vél felfedezni.

Emlékeztetőül említsük csak meg ismét: A cserkészszervezetekben általában az irányító, szervező egyház (főleg a katolikus és részben a református) ideológiai szerepe volt a meghatározó. A Horthy-korszakban, amikor a keresztény-nemzeti kurzus volt a domináns, természetes elvárás volt az aktív vallásos élet a cserkészetségben is. Mindez persze ez esetben sem jelentette a mindenkori teljes és őszinte azonosulást, s azt sem, hogy az ifjak mindegyike csak meggyőződéses katolikussá, reformátussá válhatott. Ez az ideológiai vita tehát végnélküli lehetne.

E helyett talán ma azt lenne érdemes átgondolni, mit tanulhat, vehet át *napiaink gyermekmozgalma* történeti elődjeitől, cserkésztől és úttörőtől egyaránt. [3] A mai gyermekszervezeteket részben át kellene alakítani (és nem megszüntetni), és hagyni kellene az új (részben a régít felújító) szerveződéseknek is.

Át kellene gondolnunk pl., hogy hogyan lehetne napjainkban *világi cserkészetet szervezni*. Ennek mai feltétele is az önkéntesség, a színes aktivitás, elvárás gyerek és a vezető felé egyaránt — lehetne. Mindez az érték közvetítést, értékorientálást segíthetné, elsősorban az iskolán kívül.

E lehetőség természetesen növelné a mai iskolára épült úttörőszervezetek kihívásait is, feltehetően hasznukra. A megújulást, átalakulást ez esetben is az órán kívüli nevelési alkalmakra, az iskolai élet által megkövetelt kötelező tevékenységi formákon kívül, azon túl képzeljük. Úgy gondoljuk, a ma tizenévesei számára is célszerű a romantikus tájfelfedezés, a történelmi országismeret, a környezethez való aktív alkalmazkodás. Hogy mindehhez szükséges-e egyenruhák, jelvények, próbák sora — ezt talán elsősorban a gyerekeknek maguknak kellene megítélni, s a lehetségesen belül választani is.

Az idősebb társ (a volt ifivezető), a felnőtt (aki lehet tanár, de nemcsak ő) segítsége, okos katalizátorszerepe egy más, egy egészen új gyermekmozgalomban is szükséges. A *gyermekmozgalom* pedig elsősorban a gyermek öntevékenységre, érdeklődésére építhet oly módon, hogy annak személyiségét, egyéniségét segítse kibontakozni. Épüljön a gyerekek öntevékenységre, szabad idejére. A hatásmechanizmusokból szinte nem kapcsolható ki (és ez a természetes helyzet) a család és a társadalom közvetett és közvetlen szerepe. Valószínűleg érvényes mindez a különböző ideológiákra, politikai mechanizmusokra is. Ez a hatás azonban társadalmi vonatkozásban áttételesebb, kiegyensúlyozottabb lehet az eddigieknél.

Napjaink vitáiban, kerekasztal-beszélgetéseiben gyakran tapasztaljuk, hogy az eddigi úttörővezetők (többségében pedagógusok) elbizonytalanodtak teendőjük lényegét, tartalmát illetően. Gyakran nem kapnak kellő segítséget saját kollégáiktól, főnökeiktől sem.

Az egyházi személyiségek — nyilván még a múlt tanulságain okulván — többnyire bizalmatlanok. Bár kétségtelen, hogy megindult több volt egyházi jellegű, valóságos szerveződés felújítása, köztük a cserkészeté is.

Részből ugyancsak új szerveződési lehetőség (több neves gyakorló iskola élt ezzel eddig is!) az iskola egészének iskola-köztársaságként, iskola-önkormányzatként való működtetése, amelybe szintén számos önkéntes szerveződés, szövetkezet kapcsolódhat. A tagok egyéni aktivitása ez esetben is önkéntes, azaz élhet passzív tagként is. Mindez a felnőtt társadalom kicsinyített képe is kíván egyben lenni. Ez esetben sem a kicsinyítési arány a mérték, hanem a modell jellege, amit leképezni kíván. Hiszen ez esetben is a jövőre készít, a leendő tevékenységi szinterekre is orientál. A játék tehát csak komoly lehet, nagy a tét.

Szándékosan nem érintettük a szervezés, szerveződés *anyagi forrásait, feltételeit*. Úgy ítéljük meg, hogy az eddigi lehetőségek (társadalmi-állami költségvetés és a szülői segítség) nem voltak kevesek. S talán legalább e téren nem azzal kellene kezdeni az újragondolásokat, hogy miből fedezzük a kiadásait, hanem sokkal inkább azzal, mit és hogyan szervezzünk, ha tevékeny, derűs arcú, értelmes gyermekeket akarunk látni. Ez utóbbi elvárás nemcsak a jelen igényli, hanem a jövő is elvárja. Gondolom, e feltevésben sokan egyetértünk.

JEGYZETEK

- [1] Lásd részletesen: Gergely Ferenc: A magyar cserkészlet története 1910—1948. Bp. 1989. c. monográfiát.
- [2] A közösségelmény változásairól, majd ennek hiányáról számos felmérés, összegzés készült. Itt most az alábbi idézzük: Hegedűs T. András—Forray R. Katalin: Az újjáépítés gyermekei — a konszolidáció gyermekei. Magvető K. Bp. 1989. 150—158. old.
- [3] Cserkészkönyv I—III. kötet. Szerkesztette: Bodnár Gábor. Püski Kiadó, 1989.

SZOLNOKY KÁLMÁN
Győr

Az erkölcsi válságról

Ismeretes, hogy az etika tudomány az emberi cselekvésről. Két egymástól el nem választható része közül a normákkal és azok megítélésével többet, az erkölcsi törvények alapjaival, származásával kevesebbet foglalkozunk. Ez az a tudomány, amely át és áthatja a nevelést, ez az a tudomány, amely egyszerre cél és módszer is. A mai iskolában sokat beszélünk az erkölcs válságáról. Valóban válságban vannak erkölcsi normáink, vagy a mi gyakorlatunk (elméletünk) a hibás ebben?

Sokszor leírtuk már és ma is előírjuk az iskolában a kíváncsatos viselkedési formákat, amelyek — úgy tűnik — felületesen érintik gyermekeinket. Lehetséges, hogy elfelejtettük az etika alapjait, elfelejtettük történetiségét? Vizsgáljuk meg röviden, mit hasznosíthatunk az etika alapjaiból, *történetiségéből* a ma iskolája számára!



Európai léptékű iskolákat szeretnék. Európai léptéket azonban csak európai horizontú pedagógusok képesek közvetíteni. Ennek az európaiságunknak az alapja a görög — (római) — zsidó (arab) — keresztény kultúra. Ezek a több ezer éves gyö-

kerek újbóli feltárása lehetővé teszi, hogy az erkölcsi normákat ismét szilárd talajra állíthassuk.

Arisztotelész az, aki a gyakorlati tudományok közé sorolja az etikát a politika és az ökönomia társaságában. Az arisztotelészi gyakorlati tudomány már az ókori görögöknél is egyben elméleti is. A görög filozófiában a gondolkodók az úgynevezett antropológiai korszakban fordulnak az emberi erkölcs, a társadalmi ember felé. Szókratész (Kr. e. 469—399) mondja, hogy az erény tanítható, a jó pedig azonos a célszerűvel. Szókratész szerint az a legfőbb gyönyörűség, hogy hogyan leszünk magunk egyre erényesebbek. Módszere, a rávezetés is az erkölcsről szól. Három erényt különböztet meg: a mértékletességet, az igazságosságot és a bátorságot.

Plátón, az idealizmus atyja szerint a világ a jó ideájának köszönheti létét (Timaios). Nála is találunk módszert: a színopszist (együttlátást). A platóni dialógusokból kiderül, hogy a jogtalanokdás rútabb, mint a méltatlan szenvedés (Szókratész—Kallikles dialógusa).

Az ókor nagy rendszerezője, minden tudományok atyja, Arisztotelész meghatározza a közjót, ami szerinte nem más, mint az egoizmus és altruizmus (ez a gondolat éppúgy, mint sok más is felbukkan már irányzatokban, így a pozitivistáknál, Comte) keveréke.

A rómaiaknál Ciceró könyvet ír a kötelességekről De Officiis címmel. Ezt a három könyvet tulajdonképpen fia számára írja, stílusa nem vitatkozó, hanem fejtegető. Az első kötet az erény (honestum) címet viseli (itt szól 4 alaperényről: a bölcsességről, az igazságosságról, a bátorságról és a mértékletességről), a 2. könyvben a haszonról (utile) ír, a harmadikban pedig erre keres választ, hogy miképpen egyeztethető össze a honestum és az utile. Az erényes és a hasznos viszonyáról az a véleménye, hogy az erkölcsös végső elemzésben hasznos is.

A zsidó kultúrában az erkölcs a mózesi táblára, az Ószövetségre, a Tórára alapozódik. A zsidó vallás megkülönbözteti a jámbor ember három fokát. Az első fok az egyszerű jámbor, aki igazságos. A második az, aki kitűnik minden irányú erénységgel, ő a tökéletes, és végül, aki Istennel van, mert titokban gyakorolta a jóságot. A kereszténység hatalmas kultúrája az Újszövetségre, ezen belül a 10 parancsolatra és a hegyi beszédre épül.

A kereszténység törvénye a szeretet törvénye, cselekedj úgy jót, hogy csak az Isten tudja. A 10 parancsolat átfordítható vagyonvédelemre, vérvédelemre, életvédelemre, szülőtiszteletre, ne a földi isteneket imádd... A szeretet törvényét a kereszténység a kötelességekből vezeti le. Kötelességeim vannak Isten iránt, felebarátaim (embertársaim) és saját magam iránt. Külön is örök értéket hordoz az irgalmasság testi és lelki cselekedete.

Johann Friedrich Herbart, a pedagógia atyja (a sokat bíralt, ám mégsem eléggé ismert teoretikus) szerint a sokirányú érdeklődés legyen az egyén felé rokonszenv, a társadalom felé önzetlenség, a szemlélődés pedig jámborsághoz (vallás) vezet. A XVIII. század végi, a XIX. sz. eleji neohumanisták (Schiller, Herder) embereszménye az önzetlen és érdek nélküli ember. Wilhelm von Humboldt pedig meghatározta az önzetlenség 3 alaptényezőjét, az egyetemességet, a teljességet és az egyéniséget.

Hatalmas, gigászi az a kultúrkincs, ami erkölcsi tanításokat tartalmaz, vagy az erkölcs alapjaival foglalkozik. Mégis, hol van helye az etikának? Erre leginkább a sztoikusok — a csarnok filozófusainak — szemléletes példája mutat utat. A sztoikusok szerint a világ egy olyan kert, aminek logika a kerítése, fizika a növényzete, filozófia a kertje és etika a gyümölcse.

*

A történetiség mellett (a filozófia és a vallás szava mellett) érdemes egy pillantást vetni az erkölcs „velünk született” tényeire, azaz az erkölcsi fejlődés pszichológiai alapjaira. Ismeretes előttünk a fejlődépszichológiából a heteronóm és autonóm erkölcs fogalma, s az is, hogy ez mennyire befolyásolja a „tabula rasa”, az „empty cabinet” elméletet. Azaz vannak velünk született erkölcsi érzések. Az erkölcsi fejlődés elméletét sokan felvázolták. Kohlberg felosztása külön is figyelmet érdemel. Kohlberg a 6—12 év közötti erkölcsi fejlődési szakaszt eszközi viszonylagosság korszakának (instrumental relativist), azaz a fogat fogért, a szemet szemért korszaknak nevezi, ahol a gyermek nem ismer méltányosságot, irgalmat. A 10—18 év közötti szakasz az egyezmény szint (conventional level), ahol a gyermek jó fiú, jó lány, jó barát akar lenni, csoportokhoz igazodik. (Ide esik az átpártolás ideje is.)

Maslow A. H. (1954) az érett személyiség jegyei között sorolja fel a szociális érzést (együttérzés, gyöngédség) és az etikai szilárdságot. Ez utóbbról megjegyzi, hogy a célokat nem szabad összetéveszteni az eszközökkel.

Ugyancsak a pszichológia nézőpontjából a gyűlölet pszichotikus jegy, akár honnan is származzon és akármire is irányuljon. Nemcsak a pszichológiában, hanem a nevelés szociális funkciójánál is megtaláljuk az erkölcsöt. Különösen egy funkciónál „... A társakhoz való viszony fejlesztése”-nél alakíthatók ki erkölcsi normák.

Az eddigiekből megállapítható, hogy az európaiság, az új európaiság erkölcsi alapja a görög—zsidó—keresztény kultúrkör etikája. Ezek a kultúrkörök több ezer éves létükre is állandó (örök) emberi értékeket közvetítenek. A pszichológia azt teheti hozzá, hogy az ember erkölcsi fejlődése nem tabula rasa, mert igenis a koruknak megfelelő erkölcsi érzéseket legfeljebb tompíthatjuk, szublimálhatjuk a gyermek fejlődésében, de ki nem iktathatjuk.

A pedagógiában két alapvető tanulási mód ismert: az irányított és a felfedezéses tanulás. Ennek megfelelően a feldolgozás módja lehet rendszeres vagy érdeklődésközpontú. Az irányított tanulás a rendszeres tanuláshoz, a felfedezéses tanulás az érdeklődéshez csatlakoztatható. Mi közük ezeknek az etikához? Nagyon sok. A tanulás ugyanis a kötelességeken alapszik, de az erkölcs is a kötelességeken alapul. Az erkölcsi nevelés éppígy lehet tehát irányított és felfedezéses kötelességteljesítés, lehet rendszeres és érdeklődésorientált végrehajtás. Az alsóbb életszakaszokban (Kohlberg: instrumental relativist) az irányított erkölcsi kötelességteljesítés rendszeres formában jelenhet meg szoktatás és példa által, figyelembe véve és nem „megerőszakolva” a szemet szemért, fogat fogért fejlődési szakaszt. A pedagógiában az erkölcsi nevelés második fejlettebb szakasza lehet a felfedezéses módszerhez csatlakozó érdeklődésorientált végrehajtás (belátás).

Felmerül a kérdés, hogy a kötelességeket kinek vagy kiknek az irányában kell gyakorolnunk (a pedagógusnak éppígy naponta, mint a tanítványoknak). Mindenekelőtt kötelességeink vannak embertársaim és magam iránt.

Ha most mindezek után a történetiséget figyelembe véve, a pszichológia és a pedagógia nézőpontját egyeztetve arra az eredményre juthatunk, hogy a legfőbb gyönyörűség, hogy magunk hogyan leszünk jobbakká, hogy a méltatlan szenvedés jobb, mint a jogtalankodás, hogy az erkölcsös cselekvés végső elemzésben hasznos.

Tovább lépve a zsidó kultúrkörbe és vallásba — megjegyezve a kereszténységgel — a titokban gyakorolt jóság a legfejlettebb jámbor ember belső jegye. A kereszténység szeretettörvénye a hatékony szeretetet és nem a látszatszeretetet hangsúlyozza. A kereszténységnél a kötelességek nemcsak embertársaim és magam iránt fontosak, hanem Isten iránt is (ne földi isteneket imádj...). Ugyancsak a kereszténység alapvető jellemzője az irgalmasság. Figyelemre méltó a herbarti rokonszenv és önzetlenség, valamint a neohumanisták önzetlen és érdek nélküli embereszménye.

Valamikor az egyházi iskolákban nagy fontosságot tulajdonítottak annak, hogy a tanítványok mindennap tegyenek jót érdek és dicsőség nélkül. Mindezt nem teljesítményként végezték, hanem saját lelkiismeretükre bízta. Ezt hívták a hatékony szeretet gyakorlásának és nem osztályozták, nem hirdettek versenyt belőle. Hiszen ahogy Ciceró is mondja a végső elemzésben, hasznos az ilyen jó cselekedet, hiszen mástól visszakaphatom, holott nem ezért teszem.

*

Az erkölcsi normákat tehát a több ezer éves európai kultúrkörök eredményeiből kell származtatnunk. Ezek lennének az erkölcsi célok, amelyek gyakorlása által kialakul az erkölcsös (erényes) ember. A pszichológia által feltárt törvényszerűségeket figyelembe véve (eszközi viszonylagosság kora, az egyezmény szintje) az első kohlbégi szakaszban a rendszeres-irányított erkölcsi normaelsajátítás, a másodikban a felfedezés-érdeklődésorientált normaelsajátítás (belátás) legyen a legfőbb feladatunk.

Nem utolsósorban említendő, hogy a gyűlöletnek mint szociális érzésnek a megítélése a személyiségben *pszichotikus* jelzővel oldható csak meg. A pedagógia nagy feladata, hogy ne beszéljen erkölcsi válságról, mert hiszen az nincs, hanem a történetiségében feltárt erkölcsi értékeket újra és újra meghonosítsa az iskolákban. A cikk elején feltett kérdésekre azt válaszolhatjuk, hogy erkölcsi nevelésünk azért felületes, mert nem a gyökerekhez nyúltunk vissza, és saját magunk erkölcsi fejlődésével sem foglalkozhatunk. A hatékony, érdek nélküli szeretetre a demokratikus szellemre berendezkedett iskola mentes a gyűlölettől, és komoly fogódzókat ad a talajt vesztett ifjúságnak.

KABÁN ANNAMÁRIA
Kolozsvár, Románia

A szövegnyelvészet jelentősége az anyanyelvi nevelésben

Minden korban alapvető követelmény, hogy az új oktatási tartalomnak a korszerű tudomány legyen a forrása. Így van ez napjainkban is, amikor az új általános iskolai anyanyelvi tantervek mélyreható változásokat hoztak a tananyag tartalmában, szemléletében és módszertani feldolgozásában.

Természetesen továbbra is a klasszikus nyelvészet időtálló értékeire építünk, ezt azonban ki kell egészítenünk a modern nyelvészetnek főként a nyelvszemléletet és a nyelvhasználatot fejlesztő eredményeivel. A tananyag tartalmában és szemléletében fordulatot hozott a strukturalista, a transzformációs, a funkcionális, a generatív nyelvészet, és nem utolsósorban a napjainkban kibontakozó új tudományág, a szövegnyelvészet is.

A nyelvészek figyelme akkor terelődött mélyebben a szövegre, amikor divatba jött a nyelv kommunikációelméleti vizsgálata. A kommunikáció szempontjából ugyanis a mondat nem teljes értékű, hanem csak minimális egység. „A szövegten kialakulásához tehát annak a koncepciónak a megerősödése vezetett, amely a mondatot a beszéd (szöveg) részeként, azaz csak viszonylagosan önálló egységként kezdte vizsgálni” — olvashatjuk Békési Imre tudománytörténeti áttekintésében. (Szövegszerkezeti alapvizsgálatok. Bp. 1982. 9.)

A nyelvhasználat mondat fölötti szintjén leghamarabb a szintaktikai stilisztika vert gyökeret, s törekvései szerencsésen találkoztak az irodalomelmélet kompozíciókutatásával. Eszerint ki kell bővíteni a grammatika kereteit, bevezetve egy új részt, a folyamatos szöveg mondattanát, amely az egyszerű és az összetett mondat tanulmányozása után következik.

Természetesen ez csupán a kezdet. Ma már a szövegnyelvészek egyetértenek abban, hogy vizsgálatuknak túl kell lépnie a mondatok közötti viszonyok leírásán, s szempontjai is meghaladják a hagyományos nyelvtan szokásos vizsgálati módszereit. „A szöveg minőségileg különbözik a mondattól” — állapítja meg Szabó Zoltán is (l. A szövegnyelvészet stilisztikai jelentősége. A szövegvizsgálat új útjai. Bukarest 1982. 87.). Itt ugyanis a kommunikáció sajátos funkciói érvényesülnek, különböző feltételezések és elvárások a beszélő és hallgató (író és olvasó) viszonylatában, különböző situációs feltételek.

Vagyis egy nyelvi közlemény teljes megértése feltételezi bizonyos kommunikációs célra irányuló stratégia megértését is. Hiszen egy nyelvet anyanyelvi fokon ismerő beszélő kompetenciájának nemcsak a grammatikailag helyes mondatok képzésére és megértésére kell kiterjednie, hanem arra is, hogy az illető mondat vagy szöveg megfelelő kommunikációs helyzetben kerülje fölhasználásra. Ezt nevezi Hymes nyelvészológiai kompetenciának (l. Etnografia vorbirii. In. Sociolingvistica. Bukarest, 1975.), Wunderlich pedig a kommunikáció kompetenciájának (l. Relații între notiuni în cadrul sociolingvisticii. In. Sociolingvistica. Bukarest, 1975.). Szerintük ez nem más, mint azoknak a társadalmi követelményeknek és előírásoknak a rendszere, amelyek a beszélő kommunikációs magatartását irányítják. Ez teszi lehetővé, hogy a célnak megfelelő beszédhelyzetet létesítsünk.

Mindebből természetszerűen következik, hogy a szövegek nyelvészeti vizsgálatát ki kell egészíteni pragmatikai szempontokkal is. A szöveget, mint egy sajátos közléshelyzetben elhangzó, és ebből következően jól meghatározott szerkesztési elvekkel, szabályokkal rendelkező egésznek kell megvizsgálni. Hiszen az író vagy a beszélő közlendőjét (a szöveget) mindig meghatározott elvek, célok szerint rendezi. Azaz a kommunikációs helyzetet meghatározó tényezőknek megfelelően (mint például a közlő és a címzett személye, nyelvi és általános műveltsége, a közlés célja, szándéka stb.) válogat a közléstechnikák lehetőségeiből.

A szöveg tehát olyan egész, amelyet nemcsak a szomszédos mondatoknak, hanem tágabban mondatoknak nagyobb összefüggésben való lineáris és hierarchikus kapcsolatát előíró szabályok fognak össze. A szövegvizsgálat ezért túllép a lineáris kohéziót biztosító tényezőkön, és a globális kohézió, koherencia összetevőit is igyekszik fölfedni.

A szövegnyelvészet egyik kulcskérdése a koherencia. Ez az az összetartó erő, struktúra, amely a szöveget egységessé, folytonossá, lezárttá teszi. Ennek legfontosabb tényezője a szemantika, a szöveg jelentéstani oldala.

A szövegnyelvészetnek ez a kommunikációs funkciókat újszerűen tárgyaló ága jelentékenyen felhasználja a beszéd-cselekvés elmélet is. Eszerint a nyelvi közlés

nemcsak megnevezésre, leírásra és érvelésre szolgál, hanem egy-egy tettel ér fel, tett-funkciója van.

A szövegnyelvészet által feltárt összefüggések, szabályszerűségek az egy nyelvet beszélők számára objektív tényként adóttak ugyan, de a tényleges kommunikációs folyamatban a beszélők a grammatika rendszere által lehetővé tett szerkezeteket mindig sajátosan kombinálják az adott közlési helyzetnek megfelelően. A beszélő szándékai, a hallgatóval való társadalmi viszonya, a közlés helye és ideje, a kulturális normák, a lélektani mozzanatok és mások nagy hatást gyakorolnak arra, hogy a beszélők miképpen élnek a nyelvi szabályokkal, milyen választásokat és kombinációkat végeznek.

Nyelvészeti kutatással foglalkozó szakemberek körében többször is felmerült az a kérdés, hogy vajon az-e a nagyobb hiba, ha valakinek a közlésében tipikusan nyelvtani hibák jelentkeznek: például iktelenül ragoz izes igét, „el kell menjek”-et mond „el kell mennem” helyett, stb., vagy az-e, ha valaki hányaveti közlésében minimális tekintettel sincs a hallgató megértési érdekeire, a közlés témájára, helyére, céljára.

Eszerint anyanyelvi nevelésünkben nagy gondot kell fordítanunk arra, hogy a kommunikáció sikerét szolgáló, a témához, a helyzethez, a célhoz igazodó beszéd- és magatartásjelenségeket tudatosítsuk a tanulóknban.

Ebben pedig épp az előbb röviden ismertetett szövegnyelvészeti kutatások eredményei jelentenek nagy segítséget.

De lássuk, hogy miként is hasznosíthatjuk ezeket az eredményeket.

A mondatok funkcionális vizsgálata már a régebbi tananyagban is sok ponton vezetett el olyan kérdéshez, amelyet belülről az önállónak tekintett mondatból nem lehetett megválaszolni. Ez még inkább így van az újabb szempontú nyelvi nevelésben, amelynek egyik legfőbb jellemvonása, hogy a nyelvhasználatot állítja középpontba, és elsősorban a közlésfolyamatban megvalósult megnyilatkozás nyelvi törvényszerűségeit kívánja vizsgálni. Ezért a tananyagba be kell vonnunk a magasabb nyelvi egységet, a szöveget, sőt ebből kell kiindulnunk, mielőtt a grammatika részletesebb tárgyalására rátérnénk.

Természetesen nem elég csupán egyetlen lecke erejéig foglalkozni a szöveggel, hanem valamennyi nyelvi jelenség tudatosítása során meg kell állapítanunk azt a tágabb közlésbeli helyzetet, s ennek megfelelő szöveget, amelyben az előfordul.

A tanulóknban tudatosítanunk kell, hogy az egyes mondatok szöveggé rendezésének megvannak a sajátos szabályai: a mondatrendezés és -viszonyítás, a kötőszók használata, az egységes szövegjelentés. Ennek megértésére és begyakorlására szövegeket alkottathatunk a tanulókkal. A gyerekek ugyanis anyanyelvtudásuk alapján képesek elkülöníteni a szabályost a szabálytalantól. Ők tudják anyanyelvüket abban az értelemben, hogy ismernek egy elemkészletet és egy szabályrendszert, amelynek segítségével elvileg végtelen sok mondatot, szöveget képesek alkotni és megérteni. De ez a képességük nem kifejtett (explicit). Anyanyelvi órán ezért megfelelő fogalmi segítség után megállapítják a szabályok alkalmazásának, érvényének feltételeit.

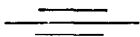
Amikor ezeket a szövegalkotási, az egyes helyzettypusokban alkalmazható szövegépítkezési módokat próbálgatjuk a tanulókkal, akkor voltaképpen a nyelv grammatikája által lehetővé tett új kombinációkra vezetjük rá őket. Így a divergens gondolkodásukkal egy időben fejlesztjük anyanyelvtudásukat, grammatikai kombinációképességüket is.

Mindezek mellett a szöveg nyelvészeti tanulmányozása elősegíti azt az irodalomtanítás során fölmerült elvárást, hogy az irodalmi alkotás értelmezésében mindig az egészből induljunk ki, hogy Hankiss Elemér szavaival élve az egyes műveket zárt

és komplex struktúraként is értelmezzük.” (A népdaltól az abszurd drámáig, 258.) Sőt ebben a szöveget szerves egészként felfogott elemzésben „olyan szempontokat követhetünk, amelyek a szövegnyelvészetben váltak produktívvá: a globalitás, a szöveg szervező (rendező) elvei, a szövegkohézió, a szöveg belső és külső kontextusai” — állapítja meg Szabó Zoltán. (Szövegnyelvészet és a stilisztikai elemzés. Nyr. 1982, 1. 63.)

De nagy segítségét nyújt a szövegtan a fogalmazástanításban is. A tanulóktól jól szerkesztett szövegeket kívánunk. Természetesen ezt csak akkor követelhetjük, ha a nyelv rendszerének tanításában túllépünk a mondaton, s rávezetjük őket a szövegszerkesztés alapvető sajátosságaira.

Azáltal, hogy gyakoroltatjuk velük a legkülönbözőbb kommunikációs helyzetekben való helyes megnyilatkozást, valamelyest feloldjuk azt a konfliktust is, amely a serdülő tanuló és környezete között gyakran fennáll éppen amiatt, hogy kommunikációs zavarokkal küszködik, a kifejezés és megértés zavarai. Ezért, ha az egyszerűbb szövegépítkezési kombinációkból kiindulva megtanítjuk őket a leghatékonyabb elbeszélési, meggyőzési, vitatkozási módokra, nagymértékben hozzájárulunk a közlésben előforduló megértési problémáik kiküszöbölésére, s ezáltal személyiségük zavartalan fejlődését is jobban biztosíthatjuk.



GOTTLIEB GÁBOR—ILL MÁRTONNÉ

Baja

Hányféleképpen lehet...

— ÖNKÉPZÉS MATEMATIKÁBÓL —

A kombinatorika olyan témakör, amelyben látszólag nincs tanulnivaló. A 6—10 évesek esetében az ismeretek megtanításánál sokkal *fontosabbnak* tartjuk a *kombinatorikus szemlélet fejlesztését*. A tapasztalat, sajnos, azt mutatja, hogy ez a témakör matematikatanításunk eléggé elhanyagolt területe. Mi lehet a lemaradás oka? A választ csak találgatni lehet. Néhány gondolat ezek közül:

- a taneszközök nem tartalmaznak elegendő feladatot,
- a közölt feladatok nem veszik figyelembe a fokozatosság elvét,
- a feladatok megoldása (minél több lehetőség előállítása) időigényes,
- ez az egyetlen résztema, amelyből nincs minimum követelmény,
- a központi tanmenetjavaslat részcímei között többnyire az utolsó helyen áll a kombinatorikai feladat, így adott esetben ez az „elmaradó” rész,
- végül, de nem utolsó sorban a szaktárgyi tévedések is szerepet játszhatnak abban, hogy ez a résztema „mostoha”.

A korrekció nem valósulhat meg egyik napról a másikra. Szükség van a továbbképzésekre, de az önképzésre is. Ez utóbbihoz szeretnénk segítséget adni ezzel a cikkel.

Az alsó tagozat követelményanyaga jól épül egymásra. Minimumkövetelmény kombinatorikából még 5. osztályban sincs.

1. osztály

Legyen járatos egyszerű feltételeknek megfelelő lehetőségek előállításában, megkülönböztetésében tárgyi tevékenységgel.

2. osztály

Legyen járatos adott feltételeknek megfelelő minél több lehetőség előállításában, ilyenek megkülönböztetésében tárgyi tevékenységgel, rajzban.

3. osztály

Oldjon meg egyszerű kombinatorikus feladatokat tevékenységgel, rajzzal. Legyen képes egyszerű esetekben a megtalált lehetőségeket rendszerbe állítani vagy legalább a kialakuló rendben újabb lehetőségek helyét megtalálni.

4. osztály

Találja meg kombinatorikus feladatokban az összes lehetőséget egyszerű esetekben táblázatos vagy fa-diagramos elrendezéssel. Állapítsa meg az összes lehetőség számát előállítás után vagy elképzelés alapján.

5. osztály

Kombinatorikus problémákban tudják az adatokat rendszeresen változtatni, a tervszerű változtatással (4-5 elemig) a lehetőségeket megtalálni, a lehetőségek számát sorozatba, táblázatba rendezni.

A kombinatorika fiatal tudományág.

A ma tanítóinak egy része csak továbbképzés keretében találkozott kombinatorikával. Így — valószínű önhibáján kívül fordulhat elő, hogy — a nem elég alaposan megértett ismeretek megtanítása megoldhatatlan feladat elé állítja a kartársat.

Azt tudjuk, hogy a kombinatorika a kapcsolások tana.

A kombinatorika a matematikának az az ága, amely a tárgyaknak, elemeknek bizonyos szabály szerinti csoportosításával foglalkozik.

Legegyszerűbb és legfontosabb alapfogalmai: *permutáció*
variáció
kombináció

Az alsó tagozatos kombinatorika tanítása során sem az előbb említett fogalmakat, sem a később bemutatásra kerülő képleteket *nem tanítjuk*. Célunk az, hogy a „hányféleképpen lehet ...” kezdetű kérdésekre keresett válaszok közben olyan „rendező elveket” találjunk, amelyek alkalmasak lesznek az összes lehetséges eset megállapítására. Ismereteink felelevenítésére nézzük az előbb említett alapfogalmakat!

Permutáció:

„Az az eljárás, amelynek során elemekből úgy alkotunk azonos számú csoportokat, hogy bennük valamennyi elem előfordul, de mindegyikben más és más sorrendben.

Pl.: Rendezzük el az 1, 2, 3 számjegyet minden lehetséges sorrendben! (6 lehetőség)

123 213 312 (az elemek nem ismétlődnek)
132 231 321

Variáció:

„Az az eljárás, amelynek során elemekből azonos elemszámú csoportokat alkotunk úgy, hogy az adott elemekből bizonyos számút kiválasztva, ezeket minden lehetséges módon és sorrendben egymás mellé helyezzük.

Pl.: Számjegyeink: 1, 2, 3.

Képezzünk ezekből kétjegyű számokat úgy, hogy ne ismétlődjenek a számjegyek!

12 21 31 (6 lehetőség)
13 23 32

Kombináció:

„Az az eljárás, amelynek során adott elemekből csoportokat alkotunk úgy, hogy közülük bizonyos számút kiválasztva, ezeket bármilyen sorrendben egymás mellé helyezzük.

Pl.: Dobjunk egyszerre két kockával, amelyek között nem teszünk különbséget! (Sorrend nem számít.) Hányféle olyan dobási eredményt kaphatunk, amelynél ugyanaz a szám csak egyszer szerepel? (A kockán 6-féle szám szerepel, ezek a különböző elemek.)

1; 2 1; 3 1; 4 1; 5 1; 6
 2; 3 2; 4 2; 5 2; 6
 3; 4 3; 5 3; 6
 4; 5 4; 6
 5; 6

(15 lehetőség)

Gondoljuk most végig együtt egy feladatot a *saját tudásunk gyarapítása érdekében*. Tehát korántsem azzal a céllal adjuk közre a feladatot, hogy így egy az egyben felhasználható a tanítói munkában, hanem szakmai ismereteink bővítésére, önképzésre szánjuk.

„Pisti uzsonnára hívta meg barátait. Azért, hogy ne akkor kelljen az asztal megterítésével bíbelődni, amikor a vendégei már megjöttek, mindent előre elkészített. A meghívottak közül 8-an mondták, hacsak nem jön valami közbe, biztos megjelennek az uzsonnán. Ezért Pisti a szoba közepére állított asztalon nyolc személynek terített meg. Miután megterített, elgondolkodott azon, hogy kit hova ültesse. De eszébe jutott, hogy az ő általa kiválasztott sorrend nem biztos, hogy a vendégeknek is tetszeni fog. Ezért úgy határozott, hogy a barátaira és a véletlenre bízta, hogy ki, ki mellé kerüljön. Miután megjönnek a kis vendégek, hányféleképpen ülhetnek le az asztalhoz, hogy elfogyasszák a vacsorát?”

A számolgatás elkezdése előtt jó alaposan át kell gondolnunk a problémát és megvizsgálni, hogy milyen helyzetek állhatnak elő. Az első felmerülő probléma, amely lényegesen megváltoztatja a feladat végeredményét, hogy ugyanannyi tányér van-e, mint vendég, hiszen a terítékek száma csak hozzávetőlegesen lett meghatározva. Először a legegyszerűbb esetet vizsgáljuk, amikor is Pisti jól tippelt, és így a vendégek és a tányérok száma megegyezik. Miután az első felmerülő probléma esetén eldöntöttük, hogy a feladat megoldásának melyik ágán induljunk el, mindjárt adódik a következő kérdés, és egyben elágazási pont is. Tudniillik, hogy István milyen asztalra készítette el a terítéket. Azaz az asztalnak csak az egyik oldalán vannak-e tányérok, vagy esetleg körbe lehet ülni.

Nézzük meg, mi van akkor, ha az asztalnak csak az egyik oldalához lehet leülni. Így az első tányérhoz a nyolc vendég közül ülhet le valaki (ez értelemszerűen 8-féleképpen lehetséges). Mivel az első tányérnál már ülnek, a másodikhoz a maradék 7 közül ülhet le valaki, így az első és a második tányért összesen $8 \cdot 7 = 56$ -féleképpen lehet elfoglalni.

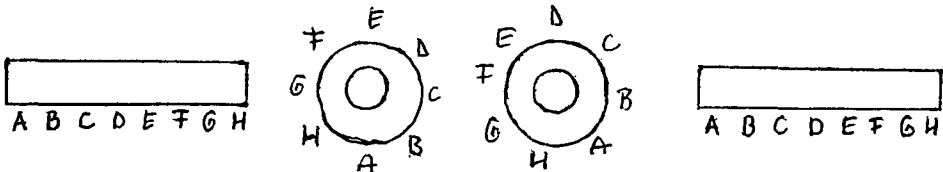
A harmadik tányérhoz való leülés már csak hatféleképpen lehetséges. Eddig volt $7 \cdot 8$ különböző esetünk, amelyek közül bármelyik hatféleképpen folytatódhat. Tehát az első három tányérhoz $8 \cdot 7 \cdot 6 = 336$ -féleképpen lehet leülni. Hasonlóan adódik, hogy az 5. tányérhoz 5-en, a 4.-hez 4-en, a 3.-hoz 3-an, a 2.-hoz 2-en és végül az utolsóhoz már csak egy valaki ülhet oda. Ennek megfelelően összegezve a 8 tányérhoz $8 \cdot 7 \cdot 6 \cdot 5 \cdot 4 \cdot 3 \cdot 2 \cdot 1 = 40320$ -féleképpen lehet leülni.

Ha egytől nyolcig kell összeszorozni a számokat, azt rövidíthetjük a következőképpen: $1 \cdot 2 \cdot 3 \cdot 4 \cdot 5 \cdot 6 \cdot 7 \cdot 8 = 8!$ azaz 8 faktoriális.

Általánosítva a dolgot: ha n db tányérunk és n fő vendégünk van, akkor az összes különböző ülési sorrend száma $n!$! Az $n!$ nem más, mint n elem ismétlés nélküli permutációja, amit a következőképpen szoktunk jelölni: $P_n = n!$

Térjünk át annak az esetre, hogy a vizsgálatára, amikor a vendégeknek kör alakú asztalhoz kell leülniük. Induljunk ki az előbb tárgyalt esetből! Képzeljük el azt, hogy miután elfoglalták helyüket az egyenes asztal egyik oldalán, az asztalt körre hajlítjuk. Ha most mindenki például a jobb oldali szomszédja helyére ül, akkor egymáshoz viszonyítva a helyzet változatlan, vagyis nem kaptunk új ülésrendet.

Nem változtatlan viszont a helyzet, ha most ugyanott, ahol összegörbítettük, szét-nyitjuk az asztalt. Ekkor az egyenes asztalnál az előzőhöz képest új ülésrendet kapunk.



Ugyanez fog történni, ha még egyszer, majd még egyszer, összesen 7-szer min- denki eggyel arrébb megy. Ha hétszer változtatunk helyet, ez azt jelenti, hogy min- denki 8 különböző helyen ült anélkül, hogy az egymáshoz viszonyított sorrendjük alapján az ülésrend változott volna a kerekasztal körül. Viszont az egyes asztalnál ez nyolc különböző esetet ad. Azaz az egyenes asztalnál kapott sorrendek

A	B	C	D	E	F	G	H
H	A	B	C	D	E	F	G
G	H	A	B	C	D	E	F
F	G	H	A	B	C	D	E
E	F	G	H	A	B	C	D
D	E	F	G	H	A	B	C
C	D	E	F	G	H	A	B
B	C	D	E	F	G	H	A

közül csak minden nyolcadik jöhet számításba a kerek asztal esetében, mint külön- böző elhelyezkedés. Ez azt jelenti, hogy a nyolc faktoriálisan oszthatunk kell nyolccal.

$$\frac{8!}{8} = \frac{1 \cdot 2 \cdot 3 \cdot 4 \cdot 5 \cdot 6 \cdot 7 \cdot 8}{8} = 1 \cdot 2 \cdot 3 \cdot 4 \cdot 5 \cdot 6 \cdot 7 = 7!$$

Vagyis kerek asztal esetében az összes különböző eset $7!$ n elem esetében $(n-1)!$

Természetesen a feladatnak ezt a részét az első esetnél kapott $8!$ ismerete nélkül is ki tudjuk számítani. Azonban ekkor is észre kell vennünk, hogy az egymáshoz viszonyított ülésrendek nem változnak, ha mindenki eggyel odébb megy, és így nem is tekinthetjük őket különböző eseteknek sem. Egy személy helyzetét tehát a kör alakú asztalnál tetszőleges helyen ugyan, de rögzítenünk kell. A többi 7 vendég pedig a fennmaradó 7 helyre ülhet le különbözőképpen. Ezt pedig $7!$ -féleképpen tehetik meg.

A második lehetőség az legyen, amikor 8 tányér van ugyan, de csak 5 vendég. Ilyenkor akárhogy is ülnek le a vendégek, 3 hely mindig üresen marad. Az üresen maradó székekre ültessünk le 3, egymástól teljesen megkülönböztethetetlen bábut. Amikor az ülésrendeket megállapítjuk, a 3 bábut is tekintjük vendégnek, és értelem- szerűen azok a tányérok ne találjanak gazdára, ahova a bábuk ültek. Így, hasonlóan az első esethez, 8 vendég összes különböző ülésrendjét kell kiszámítanunk, ami, mint ahogy már láttuk, $8!$. Az emberek elhelyezkedésének milyenségét nem változ- tatja meg az, amikor a három bábut egymás között cserélgetjük. A három bábut $3!$ -féleképpen ültethetjük le. Azaz csak minden hatodik ülésrend lesz így különböző. Vagyis az összes lehetséges különböző eset

$$\frac{8!}{3!} = \frac{8!}{(8-5)!} = \frac{1 \cdot 2 \cdot 3 \cdot 4 \cdot 5 \cdot 6 \cdot 7}{1 \cdot 2 \cdot 3} = 4 \cdot 5 \cdot 6 \cdot 7 \cdot 8 = 6720.$$

Általánosan, ha n db tányérunk és k ($k < n$) vendégünk van, azaz $n-k$ üres helyünk, akkor az összes eset $\frac{n!}{(n-k)!}$. Ezt az n elem ismétléses permutációjának hívjuk, és következőképpen jelöljük:

$$P_{ni}^{n-k} = \frac{n!}{(n-k)!}$$

Ezek után, azt hiszem, minden magyarázat nélkül válaszolhatunk arra az esetre, amikor ugyanez kerek asztalnál játszódik le. Ilyenkor az összes eset 8 tányér és 5 vendég esetében

$$\frac{7!}{3!} = \frac{1 \cdot 2 \cdot 3 \cdot 4 \cdot 5 \cdot 6 \cdot 7}{1 \cdot 2 \cdot 3} = 4 \cdot 5 \cdot 6 \cdot 7 = 840.$$

Általános esetben pedig amikor kerek asztal esetében a tányérok száma n , a vendégeké pedig k , az összes eset: $\frac{(n-1)!}{(n-k)!}$.

A harmadik esetben pedig legyen a vendég több, mint a tányér. Például az asztalra kirakott 8 tányérra 11 vendég jusson. Mivel ebben az esetben nem ülhet le egyszerre mindenki az asztalhoz, először a 11 vendég közül azt a 8 szerencsésnek kell kiválasztanunk, akinek jut tányér. Nézzük meg, hogy ez miképpen történhet meg.

Legelőször 11 fő közül válogathatunk, ami 11 különböző esetet jelent. Másodszor már csak 10 közül, amit 10 különbözőképpen tehetünk meg. Így az első két emberünket összesen $11 \cdot 10 = 110$ különbözőképpen választhatjuk ki. Ennek megfelelően 8 fő kiválasztásánál ez $11 \cdot 10 \cdot 9 \cdot 8 \cdot 7 \cdot 6 \cdot 5 \cdot 4 = 6\,652\,800$ különböző esetet jelent. Észre kell vennünk, hogy a válogatás során különbözőnek kapott eseteink lényegében teljesen megegyeznek. Hiszen mindegy, hogy pl. a 8. vendéget hányadiknak választottuk ki. Így eddig külön eseteknek számoltuk ugyanazon vendégek kiválasztását is, ha közöttük csak a sorrend különbözött. 8 ugyanazon fő esetében pedig ez $8!$ különböző sorrendet jelent. Azaz nekünk csak az esetek $8!$ -ad részére van szükségünk. Tehát $\frac{11 \cdot 10 \cdot 9 \cdot 8 \cdot 7 \cdot 6 \cdot 5 \cdot 4}{1 \cdot 2 \cdot 3 \dots 8} = \frac{11 \cdot 10 \cdot 9}{1 \cdot 2 \cdot 3} = 165$ különbözőképpen tudjuk a 8. asztalhoz ültetendő vendéget kiválasztani.

Általános esetben ez, amikor a vendégek száma n , a tányéroké k ,

$$\frac{n \cdot (n-1) \cdot \dots \cdot (n-k+1)}{1 \cdot 2 \cdot \dots \cdot k}$$

különböző esetet jelent.

Amikor n különböző elemből k elemet akarunk kiválasztani úgy, hogy a sorrend nem számít, n elem k -ad osztályú (k -adrendű) ismétlés nélküli kombinációjának nevezzük. Jelölése: C_n^k . Szimbóluma: $C_n^k = \binom{n}{k}$ (n alatt a k). Kiszámítása:

$C_n^k = \binom{n}{k} = \frac{n!}{(n-k)!k!}$, ami a következőképpen egyszerűsíthető:

$$\frac{n!}{n!(n-k)!k!} = \frac{1 \cdot 2 \cdot \dots \cdot (n-k)(n-k+1) \cdot \dots \cdot (n-1) \cdot n}{1 \cdot 2 \cdot \dots \cdot (n-k) \cdot 1 \cdot 2 \cdot \dots \cdot k} = \frac{n(n-1) \cdot \dots \cdot (n-k+1)}{1 \cdot 2 \cdot \dots \cdot k}.$$

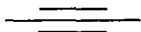
Azonban nekünk, mivel le akarjuk ültetni őket, a már korábban látott módon sorrendbe kell rendeznünk a kiválasztottakat. Ez minden kiválasztott 8-as csoportnál

8!-féleképpen lehetséges. Így az összes eset: $\binom{11}{8} \cdot 8! = \frac{11!}{(11-8)!} \cdot 8! = \frac{11!}{(11-8)!} = \frac{1 \cdot 2 \cdot \dots \cdot 11}{1 \cdot 2 \cdot 3} = 6\,652\,800$ esetet jelent.

Általánosan: $\binom{n}{k} \cdot k! = \frac{n!}{(n-k)! \cdot k!} \cdot k! = \frac{n!}{(n-k)!} = (n-k+1) \dots (n-1) \cdot n$. Amikor a különböző elemből akarunk kiválasztani k elemet úgy, hogy sorrendjük számítson, n elem k -ad osztályú (k -adrendű) ismétlés nélküli variációjának nevezzük.

Jelölése: V_n^k . Kiszámítása $V_n^k = C_n^k \cdot k! = \binom{n}{k} \cdot k! = \frac{n!}{(n-k)!}$.

Megismételjük a bevezetőben elmondottakat. A feladatokban képlettel felírt megoldásmenetet kizárólag a tanító önképzéséhez és nem tanítói munkájához adtuk közre.



KORPONAY GYÖRGYNÉ
Szombathely

A német nyelv fakultatív tanítása az általános iskola 1. osztályától

A SZOMBATHELYI BOLYAI JÁNOS GYAKORLÓ ÁLTALÁNOS ISKOLA PROGRAMJA

1. Egyre sürgetőbb társadalmi igény az iskolai oktatás keretében az idegen nyelv, különösen a nyugati nyelvek valamelyikének a tanítása. Így van ez iskolánk körzetében is, ahol a szülők — nyugat-dunántúliak lévén — elsősorban a német nyelv tanulását-tanítását szorgalmazzák. Ezt igényli az a tény is, hogy főiskolánkon az 1989/90-es tanévben megkezdődött a német szakos tanárképzés, tehát ehhez is szükséges gyakorlóterületet biztosítani.

Közismert, hogy idegen nyelvet célszerű a korai gyermekkorban elkezdni. Erre vannak is kezdeményezések az iskolánk körzetében levő óvodákban is, amelyekben az ún. középső és nagycsoportban kísérletképpen már megkezdődött, ill. folyik némettanítás.

A fentiekből célszerűnek látszik, hogy a gyakorló iskolában az 1. évfolyamtól kezdve tanítsuk a német nyelvet, illetve folytassuk az óvodákban megkezdett.

2. Az 1988/89. tanév októberétől folyik iskolánk 1. osztályaiban a német nyelv oktatása. A három első osztály 63 tanulója közül a szülők kívánságára 38 tanuló vesz részt az órarendbe illesztett németórákon. Nem szerveztünk ún. tagozatos osztályt, hanem a németórák ideje alatt a németet nem tanuló tanulóknak más foglalkozást szerveztünk. Így lemondunk a speciális tantervű osztály előnyeiről, de elkerültük az ebből következő hátrányokat is, amelyek a többi osztályt sújtják.

Noha a szülők kívánságának megfelelően tanítjuk németre gyermekeinket, fenntartottuk magunknak azt a jogot, hogy ha úgy tapasztaljuk, hogy egyéb tanulmányai rovására megy, vagy erejét, képességeit meghaladja a német nyelv tanulása, szüneteltetjük a tanuló némettanítását. Viszont meghagytuk azt a lehetőséget, hogy ha a gyermek időközben elsajátítja azt az anyagot, amelyet társai tudnak, bármelyik félévben csatlakozhat a németes csoporthoz.

! Hetenként 3 németóra van az 1. osztályosoknak, egy-egy óra — a tanulók elfáradásától függően — 25—35 perces. Egy-egy csoportban 12—14 tanuló tanul szakos tanár vezetésével.

3. Tantervi anyagunkban a szakosított tantervű osztályok anyagára építettünk, valamint támaszkodunk a TIT előkészítő anyagára is.

a) Ezek szerint az 1. évfolyam az ún. szóbeli előkészítő szakasz. Témakörei:

- környezetünk, játékaink
- otthonunk, a család
- étkezés, ételek, terítés
- bevásárlás, öltözködés
- állatok, növények

- közlekedés
- tisztálkodás, betegség, az orvosnál
- tanulás, iskola, tanszereink
- évszakok
- mondókák, kiszámolók, dalok, gyermekjátékok

A fenti témakörben való nyelvtanítással a következő célokat kívánjuk elérni az 1. év végére (az eltelt év igazolni látszik a célok elérhetőségét):

- A kisiskolások bevezetése egy idegen nyelv világába, a kommunikáció új lehetőségeinek megismertetése és megkedveltetése;
- Az anyanyelv elsajátításának természetes sorrendjét követve az idegen nyelvi készségek alapjainak lerakása; ezen belül
 - Beszédértés: utasítások végrehajtása, a beszédhelyzetekben elhangzó kérdésekre reagálás, a tanult szavak felismerése ismeretlen szövegben;
 - Beszédprodukció: a tanult témákban és beszédhelyzetekben kérdésre válaszadás, kérdezés, köszönés, bemutatkozás, személyükre, családjukra stb. vonatkozó ismertetés; a tanár beszédének utánzásával tiszta artikuláció és mondatfonetika;
 - Szókincs: a témák alapvető szavainak megértése a szövegben (kb. 250 szó), szemléltetéséhez vagy szituációhoz kapcsoló magyar szavak német megfelelői (kb. 150 szó);
 - Memoriter: 6—8 dal, 3—4 vers- vagy játékszöveg, 4—5 mondóka;
 - Nyelvtant külön nem tanítunk, a mondatszerkesztés mintaközlésen alapul, a hibás alakok javításával, a helyes ismétléssel rögzül.

b) A fent vázolt szóbeli előkészítő szakaszra a következő évektől építhető a szakosított német tantervű osztályok anyaga, a korábbi kezdésből következően egy tanévvel ez is korábban: a 3. osztályos anyagot mi a 2. évfolyamban már tanítjuk. Ebből következik, hogy a 7. évfolyamban végzünk a tagozatos tantervi anyaggal, tehát az utolsó évfolyamban — a tanulók német nyelvi képzettségétől függően differenciáltan — beszédképességük fejlesztésével vagy az alapfokú nyelvvizsgára való felkészítéssel foglalkozhatunk.

c) A korábban említettek szerint kerülhetnek iskolánkba olyanok, akik már két évig tanultak németül az óvodában.

Ha ezek közül összejön olyan csoport (10—14 tanuló), akik sikerrel birkóztak meg az ún. idegen nyelvi előkészítő anyagával, akkor ezek már az 1. osztályban megkezdhetik a német szakosított tanterv szerint a tanulást. Ők az első félévben egy felzárkóztató-stabilizáló szóbeli előkészítést kapnak — ezalatt megtanulnak írni-olvasni az ún. Lovászi-féle módszerrel —, majd a második félévben kézbe vehetik a tagozatos németkönyvet. Ők természetesen korábban jutnak el a nyelvtanulás magasabb fokára.

A fentiek érdekében már egyeztettük is programunkat, módszereinket a szomszédos óvodával.

Csak órarendi egyeztetés kérdése, hogy a németül jobban tudók magasabb évfolyamba járókkal tanuljanak együtt.

4. Aggályként merülhet fel, hogy az idegen nyelv újabb terhet jelent az iskolába lépő gyerek számára. Ezen segít a tanulókhöz alkalmazott metodika. Ha a pedagógus nem teherként rakja a gyerek és a szülő vállára a nyelvtanulást, hanem egyfajta közös játéknak fogják fel, amelyhez érzelm, közlési vágy, sikerélmény kapcsolódik, amelyből nincs kötelező házi feladat, felelés és dolgozat, csak egy olyan többlettudás, amellyel büszkélkedni lehet, s amelynek gyakorlati haszna igen hamar meg-

mutatkozik, vagyis a kedvtelés és érdek belülről motivál, akkor nem lesz sem szellemileg, sem lelkileg megterhelő az első osztályos kisgyerek számára a nyelvtanulás. Ehhez feltétlenül ki kell használni a gyermek játékos kedvét, minden új iránti fogékonyságát, kommunikációs képességeit és kedvét, hogy itt még fel se merülhessen, hogy a nyelvtanulás nehéz munka. Ezt majd megtanulja később, amikor az értelme és a kötelességtudata is elég fejlett lesz ahhoz, hogy átlendítse ezeken a nehézségeken.

A tananyag a gyerekek életéből, környezetéből ismerős, ezzel kapcsolatosak a beszédmodellek. Taneszköz az írás nélküli képanyag, játékok, használati tárgyak, bábok.

A foglalkozások anyagába szervesen épülnek bele a mondókák, kiszámolók, játék- és dalszövegek, egyúttal segítséget nyújtva a helyes artikuláció és beszéd-dallam elsajátításához.

A szóanyagot sokoldalú, lehetőleg természetes szemléltetéssel és tevékenység közben sajátítják el a tanulók. Lényeges, hogy az akár minimális szóanyag is mondatmodellekben kommunikációs helyzetek megoldását szolgálja. Ezért is minél előbb meg kell teremteni a német nyelvi légkört. Lehetőleg mindent az iskolában kell megtanítani-megtanulni, ez nemcsak a tervezett és permanens ismétlést, a differenciálást követeli meg, hanem a változatos, a gyerekek befogadási képességéhez alkalmazkodó órászervezést és módszeres eljárásokat is.

A tanulók ismereteinek ellenőrzése, tudásszintjük mérése is az órákon való német nyelvű kommunikációban folyik, s nem egy-egy alkalommal. Így értékelhető kiejtésük, a németnek megfelelő beszéddallam és szórend alkalmazása, képek, tárgyak, cselekvések megnevezésével és kérdésre adott válaszokkal a szókincsük, a mondatmodellek szituációinak megfelelő alkalmazásával mondatalkotó képességük. Az év végi értékelés a többi tantárgyéhoz hasonlóan történik.

5. A német nyelv 1. osztálytól kezdődő fakultatív oktatásához nélkülözhetetlen több taneszköz:

a) A tanulók eszközei:

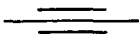
- némettanítás témáihoz illő képeskönyv, kifestőkönyv, a későbbiek során a német nyelvet tanuló elsősök számára készített és sokszorosított képeskönyv, amely tematikailag illeszkedik az óvodai és a tagozatos tananyag közé (előkészületben);
- használati tárgyak modelljei (bababútor stb.);
- kesztyűs bábok.

b) A pedagógus eszközei:

- szemléltető képanyag (applikáció és dia);
- magnetofon mikrofonnal;
- magnetofonszalagok és tanszalagok (a TIT nyelviskolaiban használtak változatai);
- kézikönyv (német nyelvű mondókák, kiszámolók, gyermekjátékok, könnyű mesék, történetek).

A német nyelv első osztályban való tanítása megfelel a várakozásnak, általában eléri, olykor meghaladja a tervezettet. A tanulók úgy maradnak az osztályközösség tagjai, hogy hetenként három órában mást is tanulnak. Élvezik a tanulást, szívesen szólnak meg tízpercekben, a napközi otthonban is németül. Néhány tanuló marad csak le, ők igen gyengék más tantárgyakban is.

A szinte eszköz nélküli, kölcsönként és házilag készített eszközökkel, tárgyakkal azonban igen nehéz a tanítás, a három pedagógusnak sok idejét, energiáját veszi ez el az érdemi munkától. Az iskola nagyon szűkre szabott költségvetési kerete nem teszi lehetővé a lendületesebb fejlesztést. A legsürgősebbekhez kértük és kaptuk a Művelődési Minisztérium anyagi támogatását.



DR. DÁNOS KORNÉLNÉ
Szolnok

Komplex nyelvhasználat-fejlesztés magyar nyelv- és irodalomórán a 2. osztályban

Az anyanyelv fejlesztése az iskola egyik legfontosabb feladata. A magyarnyelv- és irodalomórák megtervezéséhez az Anyanyelvi tantárgypedagógia [1] többek között — a következőket ajánlja figyelmünkbe:

— Az alsó tagozatos gyerekek anyanyelvi tevékenységeinek szervezése, irányítása elsősorban nevelés, személyiségformálás. A nevelés megvalósításának egyetlen járható útja van: az egységes (integrált) anyanyelvi nevelés. Ehhez kell idomulnia az alkalmazott módszernek és eljárásoknak.

— A gyerekek az anyanyelvet a családban sajátították el. Ezért a család szociális helyzete, műveltsége függvényében értékesebb vagy fogyatékosabb nyelvhasználatot tapasztaltak mintaként, s ezt fejlődésük is tükrözi. B. Bernstein [2] a nyelvhasználat két alapformáját különítette el: a korlátozott és a kidolgozott kódot. A kétféle kód használatának különbségeiben a gyermek szociális körülményei tükröződnek. A korlátozott kód használata — Bernstein szerint — a fizikai dolgozók gyermekeinek beszédére, a kidolgozott kód használata pedig a közép- és uralkodóosztály gyermekeinek beszédére jellemző. Vagyis az az anyanyelvi tudás, amelyik csak az alacsonyabb szintű nyelvi kódra korlátozódik, az iskolai feladatok végzésében korlátozza a gyereket.

A nyelvhasználatban elmaradottabb tanulók esetében tehát törődnünk kell tudásuk meglevő hiányosságainak pótlásával, de a fejlett anyanyelvi tudással rendelkezők töretlen továbbfejlődését is segítenünk kell. Az alsó tagozaton elsősorban a szóbeli nyelvhasználat fejlesztését végezzük, de a tudatosítás érdekében előre kell jutnunk az írásbeli nyelvhasználat eszközeinek (írás, helyesírás) és a hozzá szükséges tevékenységformák (szövegalkotás) megalapozásában is.

— Ha belátjuk, hogy az anyanyelv a tanulás eszköze, és a tanulás a tanulóknál elindítja a művelődés, a szocializáció és a perszonalizáció fejlődési folyamatát [3], akkor azt is be kell látnunk, hogy a nyelvhasználat eszköztárának szegénysége nemcsak tudásbeli, hanem a gyermek társas-közösségi magatartásának problémáit is magával hozza. Azok a tanulók, akik csak parancsolgatva vagy nyafogva tudnak beszélni, aligha tudnak társaikkal rendesen együttműködni. Amikor megtanítjuk a tanulókat arra, hogyan köszönjenek, hogyan mondjanak köszönetet stb., akkor nemcsak az illemszabályokat tanulják meg, hanem a társas viszonyok is rendezettebbekké válnak. A társadalomba való beilleszkedés tehát nyelvi tevékenység révén zajlik, a nyelvi folyamatok egyben szocializációs folyamatok is. A gyerekek

az anyanyelv elsajátításával együtt tanulják meg a társadalmi érintkezés nyelvi és magatartásbeli elemeit. A nyelvi és szociális képességek fejlődése kölcsönösen összefügg egymással.

— A nyelvre, nyelvhasználatra és az irodalomra vonatkozó ismereteket a tanulók aktív közreműködésével kell elsajátíttatni. Ezért az anyanyelvi oktatás körében az „ismeretnyújtás” helyett ma inkább az ismeretszerzés fogalmát használjuk, amiben a tanulók munkája a hangsúlyozott.

— Az anyanyelv rendszerére és a nyelvhasználatra vonatkozó alapismeretek elsajátítása feladatkörben legfontosabb szerepe a nyelv és nyelvhasználat ismeretanyagának a feltárása, s ezzel a nyelvhasználat tudatosítása.

2. osztályban a nyelvhasználat fejlesztése az alábbi tevékenységekre épül:

- A beszéd, a beszéd megértése;
- Az olvasás, írás témakörei;
- A beszédművelés és beszédfejlesztés gyakorlatai;
- Az olvasást, a szövegértést és elemzést fejlesztő gyakorlatok;
- Az írást, az írás használatát fejlesztő gyakorlatok;
- Nyelvtan és helyesírás.

Az anyanyelvi nevelésnek különös érdeke fűződik ahhoz, hogy mindenki ott folytathassa az anyanyelv elsajátítását, ahol éppen tartott az egyéni fejlődése. Az optimális megoldás az, ha a tanító úgy tudja az egész tanulócsoport anyanyelvi munkáltatását irányítani, hogy mindenki kibontakoztathassa sajátos, egyéni értékeit, s felszámolhassa lemaradásait. Ezt a fejlesztési stratégiát tekintjük különbségtevő (differenciáló) bánásnak.

Alsó tagozatban a tanulók közötti különbségeknek négy fajtáját célszerű megkülönböztetni: 1. ismereti, tudásbeli; 2. képességbeli; 3. motivációs (akarati), 4. egyéb, a teljesítőképességet befolyásoló különbségek.

A didaktika a pedagógus vezető szerepe és a tanulók közötti munkakapcsolatok alapján frontális osztálymunkát, csoportmunkát és egyéni munkát különböztet meg. Az anyanyelvi nevelésben a nyelviség a munkaformák még árnyaltabb megkülönböztetésére ad lehetőséget. Ezek: kötött egyéni munka, önálló egyéni munka, csoportmunka, rétegmunka, kötött — direkt vezetésű — frontális munka, kollektív osztálymunka.

Az alább leírt órában a jók összetolt asztaloknál, 4-es csoportokban ülnek (12 tanuló). Munkaformáik kötött egyéni munka, önálló egyéni munka kommunikációs lehetőségekkel, csoportmunka és kollektív osztálymunka között váltakoznak. A kis-csoportokban a magasabb szintű intelligenciakörnyezet jó hatással van a tanulók egyéni teljesítményeire. A közepesek és gyengék az én irányítással kötött — direkt vezetésű — frontális munkában dolgoznak, melyet itt is felvált a kollektív osztálymunka.

A tanítási óra színhelye: A szolnoki Tallinn Általános Iskola iskolaotthonos második osztálya.

Az óra anyaga: A *Mátyásmadár* c. olvasmány feldolgozása, és a kérdőmondat hanglejtésének tudatosítása ismeretszinten.

Az óra főbb feladatai: Beszédfejlesztés kötetlen beszélgetéssel, dramatizálással, szerepjátékkal, kérdőmondatok alkotásával kommunikációs helyzetben; a helyesíjtés gyakorlatrendszeréből a beszédlejtés, hangadás, artikuláció, időtartam, ritmus és gyorsasági gyakorlatok végeztetése, a kérdőmondat hanglejtésének, hangsúlyának gyakorlása; a néma szövegértő olvasás fejlesztése szövegelemzés-

sel, válogató olvasással, lexikonok, könyvek olvasásával; az íráshasználat fejlesztése kiegészítő feladat megoldásával, nyelvtani tudatosítás: mondatfajták, szándék.

Az óra típusa: Új anyagot feldolgozó óra.

Nevelési feladata: Esztétikus, szép beszédre nevelés, a szövegből tanulás előkészítése, az önálló ismeretszerzés, önművelés alapozása, spontán nyelvhasználatból tudatosabb nyelvhasználat alakítása.

Oktatási-képzési feladata: Az anyanyelvi kultúra fejlesztése.

A szemléltetés eszközei: A tankönyv, feladatlap, könyvek, lexikonok képei, szövegei, táblai rajzok.

A feldolgozás módszere: Bemutatás, szemléltetés, magyarázat, didaktikus játék.

Az óra leírása

I. Bevezető rész

1. Az óránkat légzőgyakorlatokkal kezdjük. Tegyük a kezünket a hasunkra! Szívjuk be a levegőt, tartsuk bent, majd engedjük ki először szájon, majd szájon és orron át! Vigyázz, csak a hasad emelkedjen, a vállad ne!

2. Ha mutatom, gyorsan nagy levegőt veszünk, kicsit bent tartjuk, majd 5-ig számolva kiengedjük.
Most „sz” hanggal engedjük ki a levegőt!
Most „á” hangot mondunk..

3. Mondjuk el egy levegővel az Ágon ülő kismadárka mondókat! Próbáljuk minél tovább mondani!

4. Az á-a, á-a, á-a hangsort mondjuk el hatszor pótlevegővel! Vegyünk nagy levegőt, kicsit tartsuk: á-a, á-a, á-a pótlevegő á-a, á-a, á-a, pótlevegő — stb.

Most halkán mondjuk kezdetben, majd erősítünk. Nagy levegőt veszel, közben póltolsz.

Élettani légzés nyitott ablaknál: lassú, nyugodt, mély belégzés, levegőkilégzés hosszán. A belégzés és kilégzés időtartama megközelítően azonos.

Beszédlégzés: gyors belégzés, rövid levegőviszszatartás, lassú kilégzés számolással. Lassú kilégzés egy hang folyamatos hangoztatásával.

A kilégzés szabályozása mondókéval.

Hangadás-technikai gyakorlatok légzéstechnikai gyakorlatokkal.

A gyakorlat menete:

1. Laza álltartás, a nyelv a szájüreg alján helyezkedjen el.

2. Belégzés.

3. Egy mp-nyi visszatartás.

4. Középerős hangon á-a, á-a, á-a magánhangzó pár ejtése.

5. Fél mp-nyi pótlevegővétel.

6. Ismét a három egymás után következő magánhangzó pár.

Hatszor, nyolcszor ismételhető meg pótlevegővétel.

A hangerőt a középerőstől a hangosig fokozhatjuk. Naponta célszerű végezteni.

II. Főrész: Az óra anyagának feldolgozása.

1. Üljetek le!

a) A nyuszik (önállóak) csoportmunkában fognak dolgozni. Új olvasmányunkkal kapcsolatos rejtvényt kell megfejtenetek. Kezddjétek el a munkát!

A feladatuk:

Milyen mondat ez: „Gyere ide!” Írd le a 4. betűt! sz.

A „madár” szó rövid magánhangzója. a

Mindig nyílik, sohasem virágzik. — 2. betű j

A kérdőmondat végén van. 1. betű k

Ez a mondat óhajtást fejez ki. 1. betű ó

- b) A többiek velem együtt dolgoznak. A keretben egy szót rejtettem el. Találjuk ki közösen!

1. Beszédünket, írásunkat erre tagoljuk, a végén pont, kérdőjel, felkiáltójel van.
2. Alacsony ellenéte.
3. A kérdőmondat végén van.
4. Hatalmas, nagy — más szóval.
5. Mi az: Savanyú és sárga vagyok, de gyógyít a vitaminom?

(A. megfigyelések értékelése.)

2. Ma egy madárról fogunk olvasni. Az olvasmány címe: Mátyásmadár. A mátyásmadarat másképpen úgy is hívják, hogy szajkó. Milyen is ez a mátyásmadár?

3. Olvassuk el az olvasmányt némán!

Ti figyeljétek meg, kik a szereplők, ti azt, hogy hol játszódnak! (mókuskok)

Ez a csoport próbálja meg részekre tagolni az olvasmányt, ti pedig nézzétek meg, hogyan viselkedett a kisfiú! (nyuszik)

A hamarabb elkészülők gyakorolják az összetartozó szavak egységben való olvasását!

4. Beszélgessünk az olvasmányról! Mi tetszett benne?

Oldjuk meg az olvasóiskola feladatait szóban!

Mi a címe? Ki az írója? Kik a szereplői? Hol játszódnak?

Mielőtt új címet adnánk, nézzük meg, milyen részekre bontottátok az olvasmányt! Milyen volt a kisfiú viselkedése?

Próbáljuk meg közösen elmesélni a történetet!

Milyen más címet adhatnánk?

5. Képzeljük bele magunkat a szereplők helyzetébe, és játsszuk el a történetet! Ki lesz a fiú, a bácsi és a madár?

A terem sarkában csoportmunkában készüljenek fel! Ügyeljétek az udvarias magatartásra, tekintettartásra a helyes megszólításra, kérésre, elköszönésre.

6. Amíg ők felkészülnek, mi a könyvben dolgozunk.

Húzzátok alá a madár, a fiú, a bácsi szövegét! Olvassuk el! Játsszuk el a párbeszéd részeket! A mókuskok közül ez a csoport lesz a madár, ti a fiú, ti pedig az öreg bácsi.

A nyuszik figyeljék meg, megtalálja-e mindenki a saját szerepének megfelelő mondatot.

(Értékelés.)

7. Most nézzük meg a szerepjátékot! Figyeljék meg, hogyan viselkednek a szereplők. Udvariasak-e, ránéznek-e egymásra, hogyan kéri a kisfiú a vizet, megköszöni-e, elköszön-e?

(Megbeszélés, értékelés, hibajavítás a megadott szempontok szerint.)

1.	M	M	ONDAT
2.	M	A	GAS
3.	KÉR	D	ŐJEL
4.	ŐRI	A	S
5.	CIT	R	OM

(A táblán mindkét feladathoz Emlékeztető: ki. m. közlés

ké. m. érdeklődés [?] stb.)

Kötetlen beszélgetés, a gyűjtőmunka bemutatása, felolvasása. A szókincs gyarapítása a meglévő szókincs aktivizálásával, ismerkedés a szakszókinccsel.

A szóbeli szövegalkotást produktív beszéddel fejlesztetem.

A megfigyelési szempontokat a gyerekek differenciáltan kapják. Az 1. és 2. szempont az olvasási munkafüzet feladatait készíti elő, a 3. az olvasmány megértését, a 4. a szerepjátékot. Felkészülés a mondatfonetikai szempontú hangos olvasásra.

Spontán megnyilatkozások meghallgatása, a beszélőkedv fokozása.

Az eseménymozzanatok sorrendbe állítása, a szereplő jellemének megfigyelése.

A cselekmény feltárása.

Lényegkiemelés címadás segítségével.

Szituációhoz való nyelvi alkalmazkodás, udvarias nyelvi fordulatok gyakorlása köszönés, kérés, megköszönés esetén.

A szóbeli szövegalkotás fejlesztése utánmonddással. Az olvasott szöveg párbeszédes részeinek szó szerinti dramatizálásával a korlátozott kódot használó gyerekek beszédét fejlesztem. Itt a kérés nyelvi mintáját gyakoroljuk.

A szerepjáték kommunikációs szempontú megbeszélése, közös értékelése nemcsak a szóbeli nyelvhasználatot fejleszti, hanem a gyerekek mindennapi társas érintkezését; szocializációját is segíti.

8. Álljatok fel!

Hogy még szebben tudjunk beszélni, tornáztassuk meg beszédsszerveinket! Mondjuk el az á-a-é, á-a-é, á-a-é hangsort pötlevegővel. Levegőt veszünk, kicsit tartjuk: á-a-é, á-a-é, á-a-é, pötlevegő stb. Most némán, nagy szájnnyitással csináljuk ugyanezt.

Most némán, nagyon lassan!

Gyorsabban, nagyon gyorsan!

Mondjuk el az á-a-o-u-o-a-á hangsort hangosan. Némán. Nagyon lassan, némán. Nagyon gyorsan!

Most egy nyelvtörő következik. Először lassan mondjuk el, majd gyorsítunk: Gyönyörű, gömbölyű gyömbérgyökér. Vigyázzunk a hangok pontos ejtésére!

9. Üljetek le!

Nyissátok ki az Olvasási munkafüzet 28. oldalát! A nyuszik oldják meg önállóan a 2., 4., 5. feladatot! Ha készen vagytok, a táblán lévő szavakat olvassátok el az Ablak—zsiráfból! Kinek van gyűjtőmunkája? Abból készüljétek fel, hogy rudjarkok társaitok kérdéseire válaszolni!

A többiekkel közösen dolgozunk. Olvasd el a 2. feladat első kérdését némán! Mit kell csinálni? — Húzd alá! Ellenőrzés, piros pont.

Ugyanígy a 2., 3., 4. kérdés megválaszolása aláhúzással.

Olvasd el a 4. feladatot némán!

Mit kell csinálni? Ki találja meg legelőször ezeket a szavakat az olvasmányban? Húzd alá! Írd le a kiegészítést! Mire vigyázol a szó leírásánál? Írd át színessel!

Mit írtál le? Nézd meg, helyesen írtad-e? A 2., 3. sor kiegészítése, ellenőrzése, javíttatása ugyanígy.

Olvasd el az 5. feladatot némán!

Melyik mondatot írtátok le? Ki találja meg leghamarabb? Ez lesz a házi feladat. Gyakoroljátok a 6. feladat olvasását! Önállóak (nyuszik) ellenőrzése.

10. Olvassuk el a Mátyásmadár c. olvasmányt hangosan!

Vesszőnél pici, mondat végi írásjelnél nagyobb szünetet tartunk! Kezdd el az olvasást! Próbálg meg írásjeltől írásjelig folyamatosan olvasni. Először mindig hangtalan szájmozgással olvasd, és csak utána hangosan!

Hangos egyéni olvasással az olvasmány végigolvasása.

(Értékelés.)

11. Pihenésül járassunk! Én mondom a szópárokat, ti pedig visszhangként megismétlitek.

irat — irat
kor — kór
tör — tör
örül — örül
kötök — kötök
hurok — húrok

Ajakartikulációs és légzéstechnikai gyakorlatok. Az ajkakartikulációt fejlesztő gyakorlatok sorrendje:

1. Az á-a-é, á-a-é, á-a-é hangsor bemutatása.

2. Ugyanebben a sorrendben utánmondás.

3. Hang nélkül, néma utánmondás az ajkak eltűzött formában történő hatalmasra nyitásával.

Artikulációs és gyorsasági gyakorlat.

Artikulációs és gyorsasági gyakorlatok.

beszél, madár

A munkatempó fokozása, azonnali visszajelzéssel sikerélményhez juttatás.

Írásbeli nyelvhasználat fejlesztése kiegészítéses feladatban: a szavak helyes írásának gyakorlása másolással. Előtte az emlékképet színes átiratással rögzítem.

Kommunikációs szempontú szövegvizsgálat a gyermek és felnőtt mindennapi társas érintkezésével kapcsolatban.

Felkészülés a mondatfonctikai szempontú hangos olvasására.

Utólagos, rögzítő olvasás a helyesejtés és mondatolvasás együttes gyakorlásával. A szünet — mint mondatfonetikai sajátosság — kettős funkciót tölt be: a beszédszakaszok és tagmondatok elkülönítését és a kiemelés funkcióját.

Utószünetet a mondatok végén, előszünetet elsősorban a mondathangsúlyos szakasz előtt tartunk.

Fonémahallás fejlesztése, időtartam-gyakorlatok. A rövid és hosszú magánhangzók megkülönböztetése, helyes időtartamának gyakorlása.

12. Most a kérdőmondatról fogunk beszélni.
Milyen szándékunkat fejezzük ki a kérdőmondatlall? Milyen írásjel van a végén? Alkossunk kérdőmondatokat a mátyásdárórról! Tegyetek fel kérdéseket társaitoknak a képről! A kérdésekre válaszoljatok is!
13. Ügyeljünk a kérdőmondat hanglejtésére! Mondjátok utánam:
A megfigyelésben segítenek a mondatok alatti hanglejtésábrák.

Hol voltál?

elől eső, ereszkedő

Hol vagy?

eső

Ott volt-e?

elől eső, ereszkedő

Volt-e?

eső

Ott voltál?

emelkedő, végén eső

Készen van már a leckéd?

emelkedő, végén eső

Készen van-e már a leckéd?

elől eső, ereszkedő

III. Befejezés

Mai órákon elolvastuk a Mátyásdár c. olvasmányt, és megismertük a kérdőmondat hanglejtését. Házi feladat: szünetekkel tagolva olvasni az olvasmányt, kiemelve a vessző utáni hangsúlyos szakaszokat. Gondolkodjatok azon, hogyan függ össze az olvasmány az alatta lévő közmondásokkal. Befejezésül mondjuk el a Paripám csodaszép pejkő kezdetű verset! Kísérjük ritmustagssal!

Paripám csodaszép pejkő

ti-ti tá, ti-ti tá, tá tá

Ide lép, oda lép, hejhó!

ti-ti tá, ti-ti tá, tá tá

Hegyen át, vízen át vágat,

ti-ti tá, ti-ti tá, tá tá

Nem adom, ha ígérsz százat.

ti-ti tá, ti-ti tá, tá tá.

Ritmusgyakorlat.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- [1] Anyanyelvi tantárgypedagógia. Szerk.: Nagy J. József. Tankönyvkiadó, Budapest, 1983.
[2] Bernstein, B.: Társadalmi osztály, nyelv és szocializáció. Valóság, 1971. 11. sz.
[3] Kelemen László: Pedagógiai pszichológia. Tankönyvkiadó, Budapest, 1981.

Az írás és a beszéd

A MAGYAR HELYESÍRÁS SZABÁLYAI 11. kiadása kapcsán munkafüzetet szerkesztettem az írás és a beszéd fejlesztéséhez. A taneszközt *Takács Etel* lektorálta. A kiadvány megjelentetését a Bács-Kiskun Megyei Pedagógiai Intézet vállalta.

Jelen dolgozatomban a szerkesztés elvei mellett néhány — remélhetőleg érdeklődést keltő — feladatot, gyakorlatot is bemutatok.

Munkafüzetemmel az általános iskolában folyó

anyanyelv-művelő,
beszédkultúra-fejlesztő,
helyesírás-gondozó

munkához kívánok hozzájárulni.

A helyesírási szabályzat egyes pontjaihoz gondolatébresztő, problémafelvető feladatokat szerkesztettem. E feladatok szóbeli és írásbeli megoldásra is alkalmasak, valamint bővíthetők, szűkíthetők, attól függően, hogy felzárkóztatásra, tehetséggondozásra, esetleg műveltségfejlesztésre akarjuk-e használni a munkafüzetet.

Meggyőződésem, hogy ezzel a dokumentummal pedagógiai tevékenységünk hatását fokozhatjuk: sokféleképpen. Nevezetesen:

jobb motiválással;
a tudás megerősítésével, ismétléssel;
az ismeretek mélyebb beágyazásával;
a hatásdúsítással.

Taneszközöm esetében az információforrások:

1. a *tapasztalás*: próbálgatással, szabályelemzéssel, irodalmi szöveg értelmezésével stb.;
2. a *mintakövetés*: utánzással, másolással, példagyűjtéssel stb.;
3. a *kommunikáció*: tanuló + munkafüzet, tanuló + munkafüzet + tanár kapcsolattartásával stb.;
4. a *gondolkodás*: új tudás létrehozásakor.

*Dr. Nagy József*nek a tudástechnológia elméleti alapjairól írott gondolatait, kutatási eredményeit hasznosítottam, hogy a gyermekeket több forrásból, többféle csatornán áramló, változatos megfogalmazású nyelv- és/vagy helyesírás-művelő hatás érje, természetesen összehangolva. Ez az összehangolt hatás ugyanarra az elsajátítandó tudásra:

ismeretekre,
jártasságokra,
szokásokra,
készségekre,
képességekre

vonatkozik, nevezetesen:

A betűk;
A szótövek írása;
A toldalékok írása;
A szóelemek mai alakját tükröztető írásmód;
A szóelemek módosult alakjait feltüntető írásmód;
A mássalhangzók minőségi változásainak jelöltsége a névszóalakokban;

A hagyományos írásmód;

Az egyszerűsítő írásmód

alkalmazására — helyesírására, tágabban a beszédkultúrára, összességében a gyermekek anyanyelvi műveltségére.

„Az írás és a beszéd” című munkafüzet 1. részét így építettem fel:

A Széchenyi Istvántól és Lőrincze Lajostól származó *beköszöntő*, figyelemkeltő idézetek után *ismertetés* található. Gárdonyi Géza soraival a nyugodt, a javítást is vállaló *munkavégzésre* igyekszem *bátorítani* a 10—14 éveseket.

A *Szabályzatnézőben* című rész 8 fejezete a kiejtés, a szóelemzés, a hagyomány és az egyszerűsítés elvén alapuló helyesírási tudni- és tennivalókat igyekszik bemutatni úgy, hogy feltünteti a szükséges forrást, a szabályzat megfelelő pontját, például:

y o.	Mi a különbség az egy csoportba írt szavak kiejtésében és jelentésében?							
akar	— akar	kemény	— kemény	oda	— oda	koros	— kóros	— kórós

Látható, hogy több és többféle tennivalót is ad a feladat.

Kiegészítés, átalakítás, szerkesztés: szó, mondat, szöveg szerkesztése is megtalálható a munkafüzetben. A szabályok elemzését igyekeztem változatossá fogalmazni, ezért folyamatábra is található néhány helyen. A fokozatosság elvét tiszteletben tartva, a 8. fejezethez haladva, egyre több lesz a feladatok között a gyűjtés, a rendezés, a rendszerezés.

A taneszköz 2. részének a címe: *Barátságban a helyesírási szabállyal*. Az itt található 9 gyakorlatsor 7-7 feladatot tartalmaz. A magán- és a mássalhangzók időtartamának helyes jelöltetése mellett a teljes hasonulás írásban jelölt eseteinek a gyakoroltatása következik. A -j és az -ly betűkkel való munkáltatás szóanyaga lehetőségét kínál szövegszerkesztésre, példatárbővítésre.

Valamennyi fejezetben stílusfejlesztéssel kombinált helyesírási gyakorlatot találhatunk. Ezek egy-egy tollbamondás előtti ismétlésre, felfrissítő beszélgetésre készítettek, reményem szerint.

A *Kincskeresés* című feladatok valójában idézeteket tartalmaznak: költőktől, íróktól, művészekről, nyelvészekről. Az a nem titkolt szándékom, hogy ezen gondolatok értelmezésével, elemzésével a nyelvművelés szakadatlan tennivalóira irányítsuk tanítványaink figyelmét, mivel a nyelv állandóan fejlődik, mozgásban, változásban van.

A munkafüzet 3. részének a címe: *Szellemi erőpróba*. Ebben a részben feladatok találhatók. Céljuk a megmérettetés — természetesen immár önállóan kell dolgozniuk a gyermekeknek!

Következzék egy-egy részlet „Az írás és a beszéd” című munkafüzetből!

7. FEJEZET: A HAGYOMÁNYOS ÍRÁSMÓD

§ 12.
§ 87.
§ 157.

Figyeld meg a családnév keletkezését, írásmódját!

Kovács

kovács

Kováts

Kovácb

A) Melyik helyesírási alapelvvel találkozta a fentiekben?

B) Alkoss családneveket!

<i>takács</i>	_____	<i>rác</i>	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

§ 12.
§ 87.

Melyik a helyes kiejtés?

<i>Reguly</i>	<i>Tbaly</i>	<i>Weöres</i>
a) reguj	a) tali	a) vörös
b) reguji	b) taji	b) vöres
c) reguli	c) táj	c) veöres
d) regul	d) thali	d) veres

Van egy mássalhangzónk, amelynek írására kétféle betűt használunk. Igazold!
bor...ú vá...ú

A) Gyűjts *ly* betűvel írandó tulajdonneveket!

B) Keress a *j* hang kétféle jelölésére szavakat az alábbi csoportokba!

<i>j</i>	<i>állatnév</i>	<i>ly</i>	<i>j</i>	<i>nővénynév</i>	<i>ly</i>
_____	_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____	_____

C) Bizonyítsd be egy-egy mondattal, hogy mindkét szóalak írásmódja helyes!

gombjuk _____

gomblyuk _____

Miért írjuk így a következő szavakat?
pünkösöd *mindjárt* *rögtön*

A) Javítsd a hibát!

<i>ezsd</i>	_____	<i>bákcso</i>	_____
<i>minnyájan</i>	_____	<i>baggyán</i>	_____

B) Pótold a hiányzó mássalhangzókat!

kap...i, já...ik, me...sz, ó...di

C) Keress az előzőekhez hasonló — hagyományörző szavakat!

D) Írj a beszélő szándéka szerint változatos mondatokat — legalább ötöt — az előző példák felhasználásával!

6. GYAKORLATSOR

1. Alkalmazd a j hang megfelelő jelét!

ba...usz, gyű...tőszenveté..., go...ó, gömbö...ű, i...ed, veszé...he...zet, ha...nal, tartá...ha...ó,
fűr...to...ás, műhe..., mé...ül...ön, gere...ha...ítás, petrezse...em

2. Készíts betűrendes szójegyzéket számozással!

... jeggyűrű
... Kassa
... őhelyette
... örökké
... kása
... jeggyel

3. Alakítsd át felszólító módúvá ezeket az igéket! Az átalakított szavakat foglald mondatba!

megszűnik, dolgozunk, meggyorsítják, adok, mosol

4. Mi a különbség a *folyt* és a *fojt* szavak között?

Írjál egy-egy mondatot!

5. Nyelvőrségben

Az amerikai Egyesült Államok aról a kérdésről még nem nyilatkoztak.

Az esti Hírek meg írták ezeket az odanyilatkozásokat.

A Finnek művelt népek úgy mint a Magyarok is.

Meg-e tudtad oldani eszt a fel adatott.

6. Tollbamondás

Szülőföldem szép határa

Ismerkedjetek meg Kisfaludy Károly költeményével! Figyeljétek a szöveget, hogy mindent jól megértsetek!

Szülőföldem szép határa!
Meglátlak-e valahára?
Ahol állok, ahol megyek,
Mindenütt csak feléd nézek.

Ha madár jön, tőle kérдем:
Virulsz-e még szülőföldem?
Azt kérdezem a felhőktől,
Azt a szuttogó szellőktől.

De azok nem vigasztalnak,
Bús szívemmel árván hagynak.
Árván élek bús szívemmel,
Mint a fű, mely a sziklán kel.

Kisded hajlék, hol születtem.
 Hej, tőled be távol estem!
 Távol estem, mint a levél,
 Melyet elkap a forgószeél.

Lássatok munkához, írjátok figyelmesen, tollal ennek a versnek a szövegét!

7. Kincskeresés

Költő, író, irodalmi szerkesztő a Jugoszláviában élő *Kontra Ferenc*, aki szülőföldjét mutatja be a Drávaszögi keresztiek című regényében. Valóság és tündérmese szövődik itt egybe, hogy bal-ladai láncot alkotva egy kis népcsoport világát láthassa az olvasó.

Drávaszögi keresztiek (részlet)

Későn érkezem. Az ismerős völgy felé menet repedt harangok jönnek elém. A parti bokrok ágai egymásba kapaszkodnak. Akár a sorsok. Errefelé mindenki ugyanarra emlékezik. A partoldalba fűrt gádorok szutykosai tudják csak, hogyan lehet észrevétlenül elfogyni. Lecsúsznak a házak a gyertyalétben. Akik egykor fehér ruhába öltözve álltak a feldíszített asztal előtt a menny-ország reményével, azok most másként néznek az elnéptelenedett völgy felé. A sodrás kigyózva viszi a korhadt deszkadarabot a szomszéd faluig. Nem látni már, olyan messze van, olyan távol, mint az újraálmodott gyermekkor. (..)

(*Kontra Ferenc*)

a) Tanulmányozd figyelmesen Kontra Ferenc regényének fenti részletét!

b) A ritkán használatos kifejezéseknek nézz utána a megfelelő szótárban, lexikonban!

c) Gyakorold a hosszabb szavak, szó szerkezetek helyes ejtését!

2. FELADATLAP

1. Írd le betűrendben a hónapok nevét!

2. Egészítsd ki ezeket a szavakat a megfelelő betűvel!

h...mező	fri...e...ég	vi...end
t...zdel	be...fentes	fe...hangon
e...épp	be...szülött	v...gasztal
ny...lánk	be...sőséges,	...r...gy
L...ránd	L...ránt	nő...ön!

3. j vagy ly?

vész...elzés	só...omfa...ta
re...té...es	széke...gu...ás
la...hár	für...to...ás
	...átékszenvedé...

4. Lásd el -val, -vel raggal az alábbi szavakat!

<i>Madách</i> _____	<i>dob</i> _____
<i>jobb</i> _____	<i>emez</i> _____
<i>sav</i> _____	<i>jub</i> _____
<i>Balás</i> _____	<i>rossz</i> _____
<i>Bernadett</i> _____	<i>Tarr</i> _____

5. Alkoss mondatokat az itt olvasható igék felszólító módú, E/. személyű, rövidebb alakjaival!
nyukszik, alszik, lesz, fekszik, megy

Ki mit gyűjt?

Harvan évvel ezelőtt számolócedulát gyűjtöttek, húsz éve gyufacímkét és papírszalvétát. Ami-óta bélyeg van, bélyeget. Ma leginkább hanglemezt, kazettát, együttesek fényképét, közismert és népszerű színészek, írók, labdarúgók aláírását szokták gyűjteni.

Mi is gyűjtünk valamit! Szedjük össze a helyváltoztatással kapcsolatos rokonértelmű szavakat!

Ha valaki a helyét változtatja, akkor általában megy valahová. De ha felénk közeledik, akkor jön. Ha kevés az ideje, akkor siet, fut, rohan, lohol, vágat. Ha az erejéből nem telik ilyen teljesítményre, akkor sétál, ballag, poroszkál, csoszog, bandukol, lépked vagy lépeget.

Tudod-e, hogy mit csinálnak a katonák? Ők masíroznak, menetelnek.

*

A munkafüzet elkészítéséhez a következő szakirodalmat használtam fel, ezeket szívesen ajánlom tanulmányozásra:

A magyar helyesírás szabályai 11. kiadás. Akadémiai Kiadó, 1984.

Bedő J. István: Észforgató. Ifjúsági Lapkiadó Vállalat, 1983.

Dávid András: Nyelv és varázs. Tankönyvkiadó, 1980.

Felde Györgyi—Grétsy László: Új anyanyelvi kaleidoszkóp. Gondolat, 1980.

Hernádi Sándor: Helyesírási önképző. Gondolat, 1978.

Hernádi Sándor—Grétsy László: Nyelvédesanyánk. Móra Ferenc Könyvkiadó, 1980.

Kontra Ferenc: Drávaszögi kereszttek. Fórum Könyvkiadó, Újvidék, 1988.

Nagy József: A tudástechnológia elméleti alapjai. Országos Oktatástechnikai Központ, Veszprém, 1985.

Rácz Endre—Takács Etel: Kis magyar nyelvtan. Gondolat, 1987.

Szemere Gyula: Hogy is írjuk? Gondolat, 1987.

TAKÁCS GÁBOR
Budapest

Római számok az alapfokú matematikatanításban

Az emberiség története folyamán, miként annyi más területen, a számok írása, a számrendszerek használata vonatkozásában is sok változás történt. A régi görögök például az ábécéjük betűit használták fel a számok jelölésére. A római számok története még az etruszk időkig nyúlik vissza. A rómaiak hét egyszerű számjelet használtak, de mivel nem ismerték a számok helyi értékének a mai értelemben használt fogalmát, a nagy számok leírása kényelmetlen, az alapműveletek elvégzése pedig reménytelenül nehéz volt a római számokkal. Ennek ellenére még a XVI. században is használták a római számokat Európában.

A római számírás csak tananyagként szerepel az általános iskola matematika tantervében. Viszont egyik osztályban sem követelmény. Ennek ellenére a római számírás az emberi kultúra olyan lényeges rekvizituma, amelynek mellőzése vétek volna tanítványaink műveltsége ellen. Sőt a mindennapi gyakorlatban is megtalálhatók a római számok. Például a hónapok jelölésére, Budapest kerületeinek megkülönböztetésére használatosak, órák számlapja is gyakran készül római számokkal, műemléképületek feliratai is tartalmazznak római számokat. Az olimpiák sorsszámát, az emberiség történetének századait is római számjegyekkel írjuk. A tantervi követelményektől függetlenül a matematikát tanítók pedagógiai felelőssége — szerintem — bele tartozik, hogy ne legyen olyan tanítványuk, aki úgy lép át a XX. századból a XXI. századba, hogy le sem tudja írni.

A római számírás jelei az egyes arab számoknak a következőképpen felelnek meg:

I = 1, V = 5, X = 10, L = 50, C = 100, D = 500, M = 1000.

A számokat (pl. 1989) bontott alakjukból (1000 + 900 + 80 + 9) írjuk át „római-ba”: MCMLXXXIX;

A római számok felírásakor figyelembe kell venni, hogy

- előre az ezreseket, majd a százasokat, a tízeseket és végül az egyeseket írjuk.
- Az V, az L és a D minden számban legfeljebb egyszer fordulhat elő, s akkor is csak összeadandóként.
- Az I, az X és a C legfeljebb háromszor fordulhat elő egymás mellett, ha utána kisebb értékű jel következik. Ilyenkor az ismétlődés összeadást jelöl.
- Az I, az X és a C nagyobb értékű jel előtt kivonást jelöl. Ekkor ismétlődés nincs megengedve.

Miként láttuk, a jelek helyének a római számírásban is van szerepe, de ez nem olyan helyiérték-rendszer, amely az alapműveletek (különösen a szorzás és az osztás) elvégzésére egyszerű algoritmus megfogalmazását lehetővé tenné. (KÖBEL 1514-ből való számolókönyvecskéjében a törtek felírása is római számokkal történik.) Ez a magyarázata annak, hogy a római kultúrának az európai kultúra fejlődésére való erőteljes hatása ellenére, napjainkban a római számok már csak mint sor-számnevek játszanak szerepet. Viszont a helyiérték-rendszer előnyeinek szemléltetésére jól használhatók.

Második osztályban tananyag a római számok jelének megismerése 100-ig (már-mint az első öt jel: I, V, X, L, C) és a képzés módja.

A római számírás számjegyei közül az ötszáz és az ezres harmadik osztályban kerül bevezetésre, a római számírást 1000 és 2000 közötti esetekben negyedik osztályban gyakoroljuk. Célszerű megvizsgálni a tízeseknek és a százasoknak az egyese-kével analóg képzését:

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	
X	XX	XXX	XL	L	LX	LXX	LXXX	XC	
C	CC	CCC	CD	D	DC	DCC	DCCC	CM	

Az alapműveletek elvégzésétől függetlenül is lényeges előnyei vannak a helyi-érték-rendszer alkalmazásának. Ezt néhány szám római és arab számjegyekkel való felírásával könnyen megmutathatjuk a tanulóknak:

MCCXXXIV	MMMCCCXXI	MMMCCCLXXXVIII
1234	4321	4388

Ötezer-nél nagyobb számok írásakor elterjedt az a jelölési mód, hogy valame-lyik római szám aláhúzva éppen ezerszeresét jelenti. Így például:

5376 = VCCCLXXV

A motivációs célra is alkalmas a római számokkal való foglalkozás. Nagyon szeretik a gyerekek a római számokkal megadott fejtörőket. Az egyik típus például

az; amikor egy-egy pálcika (gyufaszál) átrakását tűzzük ki feladatul. Úgy kell át-
helyezni a pálcákat, hogy az egyenlőség (esetleg egyenlőtlenség) igaz legyen. Néhány
ilyen feladat:

$$VI \rightarrow V = X$$

$$XI - III = VIII$$

$$VI + V = IX$$

$$VI + II = VIII$$

$$VIII + V = XIII$$

$$X + V = XV$$

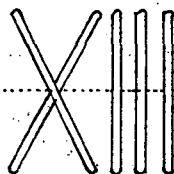
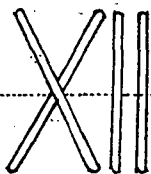
$$XI - II = IX$$

$$IV + I = V$$

$$VI - IV = II$$

$$II - V = -III$$

A másik típusba a beugratós, tréfás feladatok tartoznak.
Például: Hogyan lehet a 12 fele 7, a 13 fele 8, a 9 fele 4?



Természetesen a gyerekek életkorától függően egészen egyszerű feladatokat is
megfogalmazhatunk a római számokkal kapcsolatban.

1. A megadott (táblán, feladatlapon) római számokat írátk le arab számírással!
2. A megadott (táblán, feladatlapon) arab számokat írátk le római számírással!
3. A hallott számokat írátk le arab és római számírással!
4. Melyik jelent nagyobb számot?

IX...XI

XIX...XVIII

XXIX...XXXI

5. A tervezett, de elmaradt olimpiák is kaptak sorszámmot. Írd le római számírással,
hogy hányadik nyári olimpia lett volna 1916-ban, 1940-ben, 1944-ben!

Például ez a feladat (5.) megfelelő spontán alkalmat biztosít, hogy matematika-
órán szóba kerüljön a béke ügye. Ezt a nevelési lehetőséget nem szabad kihagyni!
Konkretizálva (így az esetleges adatgyűjtésre sincs szükség):

1916-ban: VI. (Berlinben lett volna, de az első világháború miatt elmaradt.)

1940-ben: XII. (Tokióban — illetve a japánok lemondása után Helsinkiben —
lett volna, de a második világháború miatt elmaradt.)

1944-ben: XIII. (Londonban lett volna, de a második világháború miatt el-
maradt.)

- [1] Útmutató az általános iskolai matematika tananyagának korrekciójához 1—4. osztály. Első rész. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest, 1986. 6. old.
- [2] Útmutató az általános iskolai matematika tananyagának korrekciójához 5—8. osztály. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest, 1987.
- [3] Hahn István: Naptári rendszerek és időszámítás. Gondolat Kiadó, Budapest, 1983.
- [4] Természettudományi kisenciklopédia. Gondolat Kiadó, Budapest, 1983. (második kiadás) 793. old.
- [5] Kézikönyv a matematika 3. osztályos anyagának tanításához. Tankönyvkiadó, Budapest, 1983. (második kiadás) 344. old.
- [6] A. P. Juskevics: A középkori matematika története. Gondolat Kiadó, Budapest, 1982.
- [7] Keresztényi József: Az olimpiák története Olümpiától Moszkváig. Gondolat Kiadó, Budapest, 1980.

MÓKÁNÉ HALLÓK ZSUZSA
Miskolc

Könyvtári foglalkozás Weöres Sándor verseiből

Osztály: 4. osztály.

Téma: Weöres Sándor és versei.

A foglalkozás célja: A gyerekek versszeretővé nevelése. Felhívni a figyelmet nyelvünk színességére, szókincsünk gazdagságára. Megemlékezni Weöres Sándorról.

A foglalkozás menete.

1. Hangulatkeltés

Lemezről hallgassunk meg egy megzenésített verset Halász Judit előadásában! (*Csiribiri*)

Ki írta ezt a verset?

Mondjatok olyan költőket, akik gyerekeknek írtak verseket!

Hol találjuk meg itt a könyvtárban a köteteket?

2. Beszélgetés

Mit tudtok Weöres Sándorról?

Milyen verseit, köteteit ismeritek?

Felismerés képről.

(Utalni halálára, nevének kiejtésére.)

3. Célkitűzés

Ezen a foglalkozáson az ő verseivel játszunk, ismerkedünk.

Csoportmunka

Ha többet szeretnénk megtudni a költőről, hol nézünk utána?

1. asztal feladata:

Az *Új Magyar Lexikonban* nézzetek utána, mikor és hol született a költő!

Mi volt az első verseskötetének a címe?

2. asztal feladata:

Ugyanezekre a kérdésekre keressétek meg a választ a *Magyar Irodalmi Lexikonban*! Azt is derítsétek ki, hogy hívják a feleségét!

3. asztal feladata:

Nézzétek meg a katalógusban, hogy Weöres Sándornak milyen verseskötetei találhatóak meg a könyvtárunkban! Azt is nézzétek meg, hogy róla milyen tanulmány jelent meg, és ki írta!

A polcról hozzátok ide a köteteket!

4. asztal feladata:

A *Kincskereső* című irodalmi folyóirat néhány számát vegyétek el a polcról, és nézzétek meg, hogy van-e benne valami Weöres Sándorról, illetve tőle!

A feladatok számonkérése.

Most én mutatok nektek egy kötetet, amelyikben olvashattok a költőről. Címe: *Írók, képek*.

Ez a kötet több költőnk, írónk gyermek- és ifjúkorával ismerteti meg benneteket. A kötet végén található egy kislexikon. Itt megtaláljuk a legfontosabb életrajzi adatokat Weöres Sándorról.

Kérem, hogy minden csoport vegyen el egy-egy kötetet!

- Nézzétek meg, melyik oldalon írnak Weöres Sándorról!
- Milyen kötetei jelentek meg?
- Melyik évben jelent meg először a *Bóbita* című kötet?
- Hogy hívják a feleségét? stb.

4. feladat:

Játszani fogunk.

Mi lehet a vers címe?! Figyeljete jól, mivel a vers végén az egyes kifejezések-ből házat kell építeni. A vers egyes költői képeit kockákra lerajzolva megkaptátok. Ezekből kell a házat felépíteni úgy, hogy a képek sorrendje megegyezzen a vers-béli sorrenddel. Elmondom a *Vásár* című verset.

A kockákon lévő képek: alma, mézesbáb, kutyaszan, csizma, vándorcirkusz, elefánt.

A költő versei játékosak, ritmikusak, könnyen az ember szívébe lopják magukat. Ritmus nemcsak a versben, hanem az élet minden területén van.

5. feladat:

- Gyertek ki, álljunk körbe! Az első négy számot mondjuk egymás után úgy, hogy egyik mindig hangsúlyos legyen, s ez a hangsúly mindig tovább kerüljön.

1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 stb.

- Elmondjuk a hónapok neveit is. Felfelé erősítünk, visszahalkítunk.
- A táblán Vasarely-képek vannak.
Nézzétek meg ezeket a képeket! Láttok-e valamilyen hasonlóságot, azonosságot köztük? (Ismétlődés, szabályos ismétlődés)
Igen. Olyan, mint a ritmus.
Világunk csupa ritmus. Mit mond nektek ez a szó? Először a zene jut eszetekbe, joggal, mert a ritmus a zene legfontosabb eleme.
- Nézzük meg a szó jelentését! (*Magyar Értelmező Kéziszótár*)
Keressetek példákat a látható és hallható ritmusokra! Nézzetek körül!
(Ritmusra járnak a gépek, az autó, a traktor motorja, a vonat kerekei, a szer-
számgépek a gyárban.

Ritmikusan sorakoznak a házon az ablakok, az országút mellett a fák, a vilányoszlopok, a vasúti talpfák, a ruhákon a csíkok, a bolt polcain az áruk, a hegyoldalon a szőlőtőkék. A nappalok-éjszakák, évszakok váltakozása, a szívdobogás, a légzés stb.)

— Figyeld a véred lüktetését!

— A szívverést tapintsd ki a halántékodon!

6. feladat:

a) Mondogasd a saját nevedet, a vezeték és keresztnévedet többször egymás után! Keresd meg, milyen ritmus illik hozzá! Kopogd le!

b) A nevetekhez vagy más névhez találjatok ki folytatást! A népköltészet kedvelt műfaja a névcsúfoló.

Pl.: *Ádám!*

Kutya ül a hátán.

Bunkósbot a kezibe,

Ördög bújjon fejébe!

Próbáljunk meg az Orbán névre közösen kitalálni valamit!

ORBÁN — Melyik szó rimel rá?

Orbán, szemölcs nőtt az orrán.

Orbán, csúszkál az orrán.

Figyeljétek meg, hogy ír erről Petőfi az *Orbán* című versében!

„Komor, mogorva férjüi

volt Orbán,

Bár oly vidám hajnal pirult

Az orrán...”

— Keressétek ki Weöres Sándor *Orbán* című versét a *Bóbita* című kötetből. Olvasátok el!

— Próbáljatok meg ti is kitalálni ilyen névcsúfolókat!

Pl.: Jóska — *Megérett a sóska.*

Krisztina — *Kilyukadt a zoknija.*

Gyurka — *Sül a hurka.*

7. feladat:

A feladat a táblán van. A rímet képpel helyettesítettem.

Próbáljuk meg közösen megoldani!

Árnyak sora ül a réten,

Nyáj zsong be a faluvégen.

Zeng-dong sűrű raj a fákon,

Békák dala kel az árkon.

8. feladat:

Weöres Sándor versei között sok olyat találunk, amit kánonban mondhatunk. Keressétek ki a *Nyári este* című verset.

Adjuk elő a verset többféleképpen!

Hány sorból áll a vers?

a) 1—4. sor egy gyerek

7—10. sor egy másik gyerek

5—6. sor mindenki

11—12. sor mindenki

b) ketten mondják el a verset

- c) 1. sor 1. gyerek
 2. sor 2. gyerek
 3. sor 3. gyerek
 4. sor 4. gyerek
 5—6. sor mindenki
 7. sor 1. gyerek
 8. sor 2. gyerek
 9. sor 3. gyerek
 10. sor 4. gyerek
 11—12. sor mindenki

9. feladat:

A költő *Keresztöltés* című versét többféleképpen is olvashatjuk. Keressétek meg a verset a kötetben! Olvassuk el! Hogyan lehetne még?

10. feladat:

Egy másik Weöres Sándor-verssel is játszunk.

Címe: *Tavaszi változatok*

Az eredeti fel van írva a táblán:

*Új tavasz! itt vagy itt!
 Fond fűzérbe, karikába,
 Míg szél borzol a föld hajába,
 Rét és erdő ágait.*

- Mely sorvégek rímelnék? Nevezzük el ezeket azonos betűvel!
 a — b — b — a (ölelkező rím)

- Próbáljuk átírni a verset!

Cseréljük meg az egyes sorokat!

*Fond fűzérbe, karikába
 Rét és erdő ágait.
 Míg szél borzol a föld hajába,
 Új tavasz! itt vagy itt!
 a — b a — b (keresztírim)*

- Hogy lehetne még?

*Új tavasz! itt vagy itt!
 Rét és erdő ágait
 Fond fűzérbe, karikába
 Míg szél borzol a föld hajába.
 a — a — b — b (párosím)*

11. feladat:

Bujtatott verséneklés következik. Ismeritek a *Tavaszköszöntő* című verset. Kezdjük el énekelni, tapsra magunkban folytatjuk, újabb tapsra hangosan.

12. feladat:

Minden asztal külön feladatot kap.

I. asztal. A verssorok utolsó szavának magánhangzói hiányoznak; ezeket kell helyettesíteni.

*Furcsa ember az ...r...gy,
 Torkán mérges a m...r...gy,
 Egyszer úgy, egyszer ...gy,
 Az irigynek sose b...ggy.*

*Furcsa ember a b...z...g,
Nyelve csípős, mint a l...g,
Egyszer így, egyszer ...gy,
Hogy igazat sose t...dj.*

2. asztal. A hiányos rímhordozó kikeresése azonos tárgykört jelölő sorból.

*Volt egy szép / házacska, ládika, kosárka, házikert
Nőtt benne egy / körtefa, szederfa, almafa, cseresznyefa
Én azon az / almafán, körtefán, cseresznyefán, szederfán
Dinnyét szedtem / délelőtt, délután, hajnalban, éjszaka
Nagyot ugrott / Sárika, Marika, Emmuska, Évácska
Beszakadt a / házacska, kosárka, ládika, házikert*

3. asztal. Ki kell egészíteni a sorok végét!

*Elmebetsz a világba bíredér,
Rólad cincig a zsákban az!
De szomorú valóban ugyebár:
Rólad ordít az ólban a*

*Elmebetsz a bíredér a:
Rólad cincog a zsákban az!
De szomorú ugyebár,:
Rólad ordít a számár az!*

4. asztal. A rímet képpel helyettesítettem.

*Kürtös pogácsa, füstölt szalonna,
Itt van rakásra, díszlik halomba.
Minden kopasznak jut bajnövesztő,
minden ravasznak nyírfavessző.
(A vers többi részét is hasonlóan.)*

Számonkérés: A verseket egy-egy gyerek kiegészítve szépen felolvassa.

13. feladat:

Keressétek meg a *Mese* című verset! Olvassuk el! Ez a vers nagyon rövid, de e néhány sor tele van folytatható ötlettel, fölszólítással a továbbbrímelésre.

Egy heggy meggy — ez a három rímelő szó. Ha az egyestől kezdve tovább számolunk, tudunk-e a többi számnévhez is rímet találni?

Pl.: Két rét vét.

Három párom várom.
Négy légy mégy.

Mire hasonlít ez a sorozat? Egy mondókához, amely így kezdődik:

*Egy — érik a meggy.
Kettő — feneketlen teknő...*

Ordítanak ordasok... Ez a két szó szintén rímel, de nem a szó végén, hanem a szó elején. Három hangjuk pontosan megegyezik. Weöres Sándor írhatta volna úgy is, hogy *ordítanak ordasok* helyett *ordítanak farkasok* vagy *üvöltenek farkasok*.

De tetszett neki, hogy a két szó összecseng.

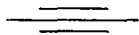
— Keressünk két szót, egy ígét és egy állatnevet, amelynek az elején három hang megegyezik!

Pl.: Mit csinálnak a halak?

halak — hallgatnak
csuka — csuklik
bálna — bálozik stb.

Befejezés:

Sok verset olvastunk ezen a foglalkozáson, de még mindig lenne mit olvasni. Most egy kis ízelítőt kaptatok, hogyan lehet ezekkel a versekkel játszani, tovább gondolni őket. Weöres Sándornak nagyon sok versét megzenésítették. Befejezésül hallgassuk meg a *Buba éneke* című versét a pécsi *Szélkiáltó* együttes előadásában, majd a verset a költő előadásában. Sajnos, már csak így hallhatjuk Weöres Sándor hangját, felvételtől.



BALOGH JÓZSEF
Kaposvár

A túrakajakozásról

A kajakkal történő túrázás kitűnő, ideális szabadidősport, mert lehetőségeivel közvetlen élményeket közvetít a természetről. Mint minden természethez kötött sportforma, a túrakajakozás is sokoldalú és váltakozó hatásokat szolgáltat. Az alacsony vagy magas vízállás, a sodrás változásai, a folyókanyarulatok, a vízben lévő természetes és mesterséges akadályok sokfélesége mindig új feladathelyzeteket teremtet. A folytonosan jelentkező új szituációk meghatározott manőverek alkalmazására készítetnek, amiket a nekik megfelelő evezőstechnikák (csapástechnikák) felhasználásával lehet megoldani.

Aki kajaktúrán részt akar venni, magától érthetődően rendelkeznie kell megfelelő mozgáskészséggel, uralkodnia kell evezéstechnikáján, hogy stabilizálni tudja a hajóját, meghajtani, kormányozni stb. Ezek megszerzéséhez rövidebb vagy hosszabb tanulási folyamat vezet. A kajakozás sajátos tanulási élményt közvetít. A hibák gyorsan felismerhetők, és ezzel könnyen korrigálhatók. Minden helytelen csónakmozgás azonnali válasz egy hibás evezőcsapásra. A tanulási siker több tényezőtől függ. Az egyéni képességek, felszerelés praktikus volta, tanár, oktató vagy edző személyisége, hozzáértése, terep, időjárás, társak stb. mind határozott jelentőséggel, befolyásoló szereppel rendelkeznek. Közülük kettőt, a terepet és a felszerelést külön kiemelem.

Az igazán jó terep megválasztásától döntően függ, hogy a kezdő kajakos a szokatlan szerrel gyors tanulási sikert ér-e el, vagy ennek hiányában nemsokára lemond a további próbálkozásokról. A kajakozás oktatásához ideális az állóvíz lapos parttal, amely lehetőleg fél–háromnegyed méter mély, tiszta és meleg vízzel, homok alappal.

A viszonylag nagyobb stabilitású, az evezéstechnikára jól reagáló, de kormány szerkezettel nem ellátott hajók könnyítik a munkát. Fontosnak tartom, hogy a kajaknak ne legyen lábkormány, kormány szerkezete, akkor jó, ha a kormány a kajaklapát révén a „kézben” van. Tehát speciális evezőstechnika alkalmazásával irányítható, ami alaptananyag! Ez egyben a kajakost készíti a sokoldalú technikai

repertoár megszerzésére azért, hogy a nehezedő feladatmegoldásoknak és a biztonság érdekének megfeleljen.

A túrakajakozásra történő felkészítést, a különböző alapismeretek oktatását a 8—10 éves korosztállyal sok türelemmel, odafigyeléssel, játékos feladathelyzetek alkalmazásával el lehet kezdeni. Az általam és ebben a formában közreadott ismeretanyag elsősorban az általános iskolás korú tanulók oktatásában, képzésében kap nagy szerepet, de az idősebb korosztály vagy kezdő felnőttek oktatása során is jól felhasználható.

Több éve behatóan foglalkozom a szabadidősportnak ezzel a formájával. Jó néhány túrát vezettem tavakon és folyókon. Oktattam felnőtteket, általános és középiskolásokat, főiskolásokat egyaránt. Az évek során összegyűjtött tapasztalataimat szeretném továbbadni azoknak, akik érdeklődnek a túrakajakozás iránt, és maguk is hasonló oktatómunkát végeznek, vagy akár autodidakta módon foglalkoznak vele.

A biztonságos túravezetés az alább felsorolt kajaktechnikák elsajátítására épül: vízi start; lábjáték a kajakban; alapcsapás előre; alapcsapás hátra; íves csapás előre; íves csapás hátra; fékezés; lapáttámasz; a felsoroltak összekapcsolása, kombinálása.

A túrakajakozás ismeret- és gyakorlatanyagát a következőképpen csoportosítottam:

1. Elméleti alapismeretek:

- a kajak mint vízijármű története, alkalmazási területe,
- a kajakok típusai, építési módjai, részei,
- a kajaklapát és részei,
- a kajak tulajdonságai,
- az állóvizek sajátosságai.

2. Szárazföldi gyakorlati ismeretek:

- a hajó fogása, hordmódja, ápolása, állványozása,
- a kajaklapát fogása, forgatása,
- evezés szűk terpeszállásban, lovaglólásban hajótartó bakon, élére állított szármolyon, fatuskón stb.

3. Vízen alkalmazott gyakorlatok:

- a) sekély vízben állva evezés előre, evezés hátra, váltakozva evezés előre és hátra,
(Cél: A víz ellenállásának érzékeltetése.)
- b) vizistart (a hajó vízre tétele, beszállás, testhelyzet a hajóban, indulás),
- c) a lábjáték (egyensúlyozás csipőből lábbal, a felsőtest mozdulatlan),
- d) alapcsapással előre evezés a stéggel vagy parttal szemben helyben, miközben a társ tartja a hajót,
— a hajó hátrafelé történő ellökése után evezés alapcsapással előre kiindulóhelyzetbe, az előző feladat, a távolság fokozatos növelésével,
(Cél: Az azonos lapáthelyzet kialakítása és az azonos mértékű erőközlés begyakorlása mindkét oldalon.)
- alapcsapással előre evezés céltárgy (jelzőbója, társ, fa, partrész stb.) felé,
- egyenletes partvonal követése azonos oldaltávolságban,
- iránytartó társ vagy oktató hajójának követése,
- 8—10 lendületes alapcsapás végrehajtása meredek nyélállással, majd 8—10 könnyed alapcsapás előre normál nyélállással,
- rövid távú evezős versenyek (30—60 m),
- evezés alapcsapással előre csoportosan, különböző oszlop- és vonalakzatokban, ék- és V alakzatban stb.
- (Cél: Minden feladtnál az igazodó iránytartás.)
- e) azonos oldali ívescsapás előre alkalmazásával fordulások helyben balra, jobbra, versenyre is,
— váltott oldali ívescsapás előre végrehajtásával hullámvonalú haladás céltárgy felé,
- szalamoszás előre felé haladással bójasoron alap- és ívescsapások kombinálásával,
(Cél: A bójával, társ csónakjával történő összeütközés elkerülése.)
- evezés bója körül spirálisan egyre szűkülő körökben az előző technikák felhasználásával,
- az előző feladat nyolcas alakzatban két bója körül,

- f) a lapáttámasz végrehajtása a lapáttoll hátlapjának távoli vízre fektetésével,
 — lapáttámasz a bal és jobb oldalon váltakozva a csónak „lábjáték” révén történő ringatásával, hintáztatásával,
 (Cél: érezze meg a tanuló a csónak lapáttámasz révén történő stabilizáló hatását.)
 — a csónak erőteljes oldalra döntése után azonos oldali lapáttámasszal a borulás megakadályozása,
 — 8—10 lendületes alapcsapás előre után a csónak balra történő döntésével, fékezésével egyidejű lapáttámasz végrehajtása balra,
 — az előző feladat jobbra,
 g) 8—10 lendületes alapcsapás előre után *fékezés* a tollak válogatott oldali vízbe nyomásával, megállás,
 b) — evezés *alapcsapással* hátra iránytartással,
 i) — *ívescsapás hátra* alkalmazásával helyben fordulások balra és jobbra, versenyre is,
 — hullámvonalú haladás hátrafelé ívescsapással,
 — álló hajó el- és visszafordítása azonos oldali ívescsapás előre és azonos oldali ívescsapás hátra váltogatásával,
 — helyben fordulások ívescsapás előre és ellenoldali ívescsapás hátra alkalmazásával, versenyre is,
 — ívescsapásokkal előre haladás összekapcsolása a kajak húzás húzásoldali felélézésével,
 — az előző feladat ívescsapásokkal hátra,
 (Cél: A lábáték fokozása az egyensúlyozás fejlesztése.)
 j) — evezős feladatok és versenyek összetett gyakorlatokkal (iránytartás, kerülés, szalomozás, fékezés, gyorsítás, élen haladás stb.),
 — evezésfeladatok különféle testhelyzetekben (guggolásban, hajlított és nyújtott állásban stb. az oktató által meghatározott evezéstechnikák megszabásával,

4. Menésgyakorlatok:

- üres hajó ellökése parttól, stégtől, beúszással a hajó elfogása és partra vonzólása a fogófül megragadásával,
- az előző feladat bővítve a bedobott lapát elfogásával, és a beülönyíltba csúsztatásával,
- beúszott társ mentése kajakkal partról történő beszállás után,
- társ mentése kajakkal sekély vízből történő beszállás után,
- kajak mentése kajakkal,
- szándékos borulás után önmentés hajóval együtt történő kiúszással,
- hajóval végrehajtott beúszás után mély vízben hajóba mászás, landolás,
- szándékos borulás után önmentés hajóba mászással,
- kiugrás a hajóból, átúszás a hajó alatt, visszamászás, evezés tovább stb.

5. Vízben lévő akadályok leküzdésének gyakorlatai

- két szűk karó között áthaladás,
- váltakozó part vonalának követése 2-3 m-es oldaltartással,
- átbújás alacsonyan víz fölé nyúló bokrok, fák ágai alatt — az első és a hátsó fedélzetre történő dőléssel egyaránt,
- vízbe dőlő nagy fa ágai közt átevezés,
- áthajtás a víz felszínén úszó karvastagságú uszadékfán,
- evezés sekély iszapos vagy zátonyos vízen,
- evezés enyhé — közepes sűrűségű vízinövények között; a vízfelszín csillogását lehessen látni),
- vékony nádasfal áttörése előzetes lendületszerzés segítségével,
- evezés ritka nádasban,
- evezés különböző irányokból érkező hullámokban,
- hullámvonalas kajakkal stb.

A feladatokat kevés kivételtől eltekintve ebben a sorrendben is oktatom. Az ismétlésszámot, az intenzitást, a távot mindig a csoportok összetétele, életkora, tehérbíró képessége, a tudásban történő előrehaladás mértéke szabja meg.

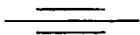
Ezen alapiskola elvégzésének haszna abban van, hogy egyrészt nyitva áll az út bármelyik gyerek számára a „B” és „C” fokozatú szelídvizek* bejárására is szak-

* A vizek egységes nemzetközi osztályozása alapján nehézségi fokozatok szerint szelídvizeket A—B—C fokozatban és vadvizeket 1—6 fokozatban különböztetik el.

képzett, körültekintő túravezetővel. Másfelől az itt felsorolt ismeretek biztos tudása olyan stabil technikai alapot képez, amelyre bátran és sikerrel lehet építeni a magasabb fokú technikákat — összekötve hajózástaktikával is —, amelyek már a vad-vízi evezősök repertoárjában kapnak nagy hangsúlyt (húzócsapás előre, húzócsapás oldalra, húzócsapás hátra, kanadai oldalazás, Duffekt-csapás, S csapás, stb.).

Tanulmányomban olyan alapiskola-gyakorlatokat kívántam közzétenni, amelyek nézetem szerint a kajakban történő biztonságos túravezetéshez nélkülözhetetlenek. Miközben az a cél is megvalósul, hogy a tanítványok szinte észrevétlenül megismerkednek a természetes vizekkel és közvetlen környezetükkel. A természetes vizet megszokott közegnek tekintik, esetleges félelemérzetüket fokozatosan leküzdik, otthonosan mozognak benne. Ebben a folyamatban a kajakot hasznos segítőtársnak tekintik, mi több, olyan sporteszköznek, amely adott esetben életet menthet. A kajak tulajdonságait megismerve, meghajtásának és irányításának módjait kitanulva, egyben kondicionális és koordinációs képességeiket is fejlesztve hűséges társuk lesz a vizek „cseppfolyó országútjain” az élményszerzésben, a további tapasztalatok gyűjtésében.

Tapasztalatom és meggyőződése, hogy ezeknek a gyakorlatoknak a megfelelő elsajátítása a kajakban történő túravezetéshez nélkülözhetetlen, és egyben garancia is a biztonságos, de a vízi környezet eltérő körülményeiből adódóan mindig másként jelentkező szituációkhoz kötött feladatok megoldásához.



NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA
Debrecen

Ötlettár a gyerekek nyári programjához

A pedagógusok jelentős száma azon munkálkodik a tanévben, miként tudja színesebbé, gazdagabbá, elevenebbé és emlékezetessé tenni tanítványai szabadidejét; miként tudja gazdagítani a gyerekek ötleteit; miként tud segítséget adni a szülőknek a gyerekek nyári programjának kialakításában.

A főiskolai tanulmányaik arra készítik fel a jelölteket, hogy a település jellege, adottsága, lehetősége mellett gazdag ötlettárral rendelkezzenek a szabadidő megszerzésében, amihez kortársaik, fiatal szülők, fiatal értelmiségiek közreműködésére is számíthatnak. Ebből az ötlettárból szeretnénk néhányat közreadni, melynek kipróbálására is vállalkoztak a II. éves hallgatók.

A napközis csoportokban és táborokban a gyerekek által választott, az év történelmi anyagának valamelyik fontos epizódját elevenítették meg. A legsikeresebb előadások egyike volt, amikor a gyerekek egy önállóan összeállított jelenetet adtak elő a fáraók korából. A társaság fele rabszolga volt, a másik fele rabszolgatartó. Jelmezt mindenki maga készítette. Ifjú barkácmesterek gyártották a piramist — egyforma nagyságú papírdobozokból. Az ügy magától értetődően, a szülőket is mozgatta, hisz ők is segítettek a dobozok összegyűjtésében, a jelmezek tervezésében.

Megszervezték a tanév során azokat a cserelhetőségeket is, hogy az alföldi gyerekek eljussanak a hegyekbe, a városi gyerekek a faluba, és fordítva, hogy ismerjék meg a magyar tengert — viszonylag kevés szülői támogatással, elsősorban családok cseréjével.

De nemcsak ezek az alkalmak adnak lehetőséget arra, hogy a gyerekek más vidékeket és városokat is megismerjenek. A nyári vakáció idején az iskolák a legizgalmasabb vakációs programokat rendezhetik az üzemek, a tanácsok segítségével. 10—15 fős csoportokban a gyerekek, pedagógusok, főiskolások, egyetemisták kirándulásokat szerveznek. Lehetséges, hogy olyan táborokba mennek, melyet a hegyekben rendeznek be, és reggeltől estig járják a környéket. Mások csónakokba ülnek, hajóznak, vitorláznak. De van olyan megoldás is, hogy a társaság kerékpárra ül, és irány az ország.

Ezekben a táborokban szó sincs semmiféle luxusról. A résztvevők maguk verik fel a sátrakat. Nincs szakács, aki főzne számukra. A vizet is maguk hordják, maguk tartják rendbe környezetüket.

Tervezték olyan közösségi alkalmakat is, ahol a tehetségekkel foglalkoztak a szakemberek: zene, képzőművészet, irodalom, sport iránt érdeklődőkkel, jól sikerült a diákújságíró iskola is.

Jártunk vidám, nyári karneválon, ahol a fiúk és lányok a legkülönösebb jelmezeket öltötték magukra. Volt bohóc, taláros bíró, tündér és szitakötő. Ezek a gyerekek önfeledten sajátították ki a táborokat, színes forgataggá varázsolták környezetüket.

Izgalmasak azok a kommunikációs tevékenységek, tréningek is, ahol a gyerekek megtanulnak vidáman élni, kudarcaikat legyőzni, konfliktusaikat feloldani, problémáikat megoldani, felfedezni önmagukban az erőt. Segíti ezt a programot a tánc, a dal, a zene, a játék.

A gyerekek szeretik azokat a foglalkozásokat, ahol megismerkedhetnek környezetük madár- és állatvilágával, kora reggel mennek vadlesre, vagy környezetvédelmi programokat dolgoznak ki, és vesznek részt benne. De segítik ezek a táborok a helyes életrend, étkezési szokások kialakítását, az egészségnevelést is a rendszeres sporttal, úszással.

Volt olyan programunk is, ahol megszerveztük a lányok iskoláját. Megtanulták a tinédzserek, hogyan lehetnek nőiesebbek; milyen a jó fürdőruha; a varrás nélkül készülő plázsöltözékeket; az egyszerű étel- és uzsonnaötleteket, a terítés fortélyait, a lakberendezés módszereit.

Ezek a foglalkozások alkalmasak arra, hogy az iskola, a család nevelési hiányait pótolják, nyitottabb, teljesebb személyiséget formáljanak, biztosítsák az önfeledt játékot, a derűt, a kikapcsolódást.

DR. OLÁH JÁNOS
Szeged

Mester János és az olasz pedagógia

A magyar állam kapcsolatai Olaszországgal napjainkban újból szorosabbá válnak. Mindezt sok vezető politikus találkozása is bizonyítja. A mi szakmánkban is szükséges összegezni, hogy mit kaptunk eddig az olaszoktól. Ehhez feltétlenül szükséges az olasz neveléstörténet ismerete. Róma, az örök város hosszú ideig az európai kultúra fővárosának számított, sokan vannak, akik ma is annak tartják, viszont a közvélemény, sőt talán a szűkebb szakma előtt is szinte teljesen ismeretlen az olasz nevelés története, holott Itália mindig is azon országok közé tartozott, ahol a legtöbbet foglalkoztak a pedagógiával. Magyar nyelvű forrásaink rendkívül gyérek, jóformán csak Mester János munkásságára támaszkodhatunk. El lehet mondani, hogy senki sem vállalkozott az olasz nevelés történetének olyan reprezentatív bemutatására, mint a volt szegedi professzor, Mester János. Az ő munkásságának ezt a ma is fontos területét szeretnénk bemutatni.

Mester János (1879—1954) tevékenységét így értékeli a Pedagógiai Lexikon: „Az olasz pedagógiai, filozófiai és esztétikai szakirodalom kiváló ismerője és népszerűsítője, jelentősek a »cselekvő iskola« lélektani alapjaival kapcsolatos kutatásai, s a korabeli hazai tanárképzés tartalmi és módszerbeli korszerűsítésében is fontos szerepet játszott.” [1]

Pályájának néhány állomása: Magyarpécskán született, Rómában tanult a Gerely Egyetemen (1899—1906), Budapesten szerzett doktori címet, Szegeden tanított (1930-ban nyilvános rendkívüli tanár lett. 1934-től a filozófia, majd 1940-től 1949-ig a pedagógia tanszék professzora lett), Solymáron halt meg (1954-ben). Egyetemi tisztségei a következők voltak: tanszékvezető (1930—1949), dékán (1938—39, 1946—1947), prodekan (1939—1940, 1947—1948). Több fontos társaság munkájában vett részt: Magyar Filozófiai Társaság, Magyar Pszichológiai Társaság, Gyakorlati Lélektani és Gyermektanulmányi Társaság, Magyar Pedagógiai Társaság stb. 1949-ben ment nyugdíjba, 70 éves korában.

Néhány főbb munkája: A munkaiskola lélektani alapvetése és új formális fozkozatai (Bp., 1928), Pierre Janet és Freud lélektani eredményei (Psychológiai Tanulmányok, Bp., 1929), A Collegium germanicum-hungaricum (Bp., 1930), Benedetto Croce (Bp., 1931), Az olasz középiskolai reform (Bp., 1935), Az Agazzi módszer (Bp., 1936), Bosco Szent János nevelői rendszere (Bp., 1936), Vico Ker. János, az olasz pedagógiai gondolkodás úttörője (Bp., 1939), Loyolai Szent Ignác pedagógiája (Bp., 1941), A tanulás lélektana (Szeged, 1941), Nyugati művelődésünk görög alapjai (Bp., 1942), és a talán egyik főművének tekinthető: Az olasz nevelés a XIX. és XX. században (Bp., Királyi Egyetemi Nyomda, 1936). Több cikke jelent

meg a Magyar Paedagogia folyóiratban is. Ezek általában egy olasz neveléstörténeti személy munkásságával foglalkoznak.

Mester János életét döntően római tanulmányai határozták meg. Együtt diákoskodott Vass Józseffel, akiből plébános, hittantanár, újságíró, kalocsai nagyprépost, egyetemi tanár, miniszter lett (1920—1922-ig a VKM élén állt, 1922—1930-ig népjóléti és munkaügyi miniszter). Lefordította magyarra Szent Ágoston vallomásait. Második minisztersége idején kellemetlenségekbe keveredett. Mester János (többszöri unszolásra) egy könyvben állított emléket római tanulmányainak és a Vass Józseffel való közös emlékeknek. [2] A mű címe: „A Collegium germanicum-hungaricum és Vass József.” A könyv olyan vonatkozásban is tanulságos, hogy mit tartott érdekesnek, fontosnak Mester János Rómában. Elmondható, hogy nagyra értékelte a hagyományok nevelő hatását, a fegyelemre nevelést, egymás kölcsönös megbecsülésére, kölcsönös tiszteletére szoktatás stb.

A szerző a könyv bevezetőjében röviden ismertette a kollégium történetét. III. Gyula pápa (1550—1555) indította el a gyűjtést, hogy előteremtse az intézmény alapításához és üzemeltetéséhez szükséges pénzt. Ő maga évi 500 aranyat ajánlott fel. A bíborosok testülete magáénak tekintette az új intézményt, és elrendelte, hogy a növendékek ennek a szoros kapcsolatnak a kifejezésére piros ruhában járjanak. A diákoknak a városi lakosság gúnyolódása miatt nem tetszett öltözkük színe, kérényt adtak be megváltoztatására. Válaszként azonban egy szót: „Patientia” (türelem) kaptak. Lassanként azonban a város megkedvelte a ruhát, és Róma egyik látványosságaként tartották számon a piros gárda felvonulását. Az alapszabályt Szent Ignác készítette el, melynek alapköve a kölcsönös megbecsülés, megértés és szeretet volt, melyet nagyon szigorúan védtek. (Ezt példázza a 17. szabály: „Ha valaki megsérti vagy gyalázza a másikat, akkor tartson három hétig penitenciát...”) XIII. Gergely pápa ismét felvirágoztatta az intézményt. 1579-ben adta ki a magyar kollégium alapítólevelét. Mivel a magyar diákok nem találtak megfelelő helyet, ezért ideiglenesen német társaikkal helyezték el őket, az átmenetből aztán több évszázados együttlét lett különböző okokból. A magyar tanulók miután hazakerültek, általában magas egyházi méltóságok (hercegprímás, érsek, püspök) lettek.

Az első részben Mester János megemlékezik a kollégiumról, volt tanáiról, diáktársairól (különös tekintettel Vass József, a későbbi miniszterre). A tanárok az értelem kiművelésére, az önálló gondolkodás elsajátítására és a kritikai érzék kifejlesztésére törekedtek. Az órák szigorú logikával épültek fel, a tanár nem kívánta meg, hogy tanítványai az ő magánvéleményét vallják, örültek diákjaik kérdéseinek. A hallgatók szociológiát is tanulnak. Nagyon érdekes a házirend, melyben a katonás pontosság ötvöződött a nagy szabadsággal. A következő foglalkozásokat kellene kiemelni: elmélkedés (naponta), magabaszállás (a diák havonta áttekintette munkásságát), a tanévet 8 napos nagy lelkigyakorlattal kezdték, hogy lerázzák a vakáció porát, séták (az elsőévesek mindennap, az idősebbek hetente egyszer-kétszer), csütörtökön nem volt tanítás az egyetemen, ilyenkor Rómát és környékét ismertették meg a diákokkal.

A harmadik részben Mester János Rómával kapcsolatos emlékeiről írt (XIII. Leo pápa temetése, találkozás Umberto királlyal, Margerita királynővel, a városi ünnepek leírása stb.).

A könyvet lapozgatva fel lehet figyelni arra, hogy Rómában mennyire tudatosan építettek a hagyományok nevelő erejére, a tervszerű életrend, a céltudatosság stb. kialakítására. A kollégium, az egyetem légköre, ahol mindenki megadta a másinak a tiszteletet (és ezért ő is azt kapott), lehetővé tette a kor legújabb tudományos eredményeinek oktatását, befogadását, a tanár és diák együttes munkáját.

A Pedagógiai Lexikon azt írja Mester Jánosról, hogy az olasz pedagógia kiváló ismerője. Ezt a megtisztelő minősítést „Az olasz nevelés a XIX. és XX. században” című munkájáért érdemelte ki. [3] Valóban imponáló a könyv forrás- és ismeret-anyaga. Elgondolkodtató, ahogy Mester János az olvasó figyelmébe ajánlotta művét: „Elégtétel volna a szerző munkájáért, ha bármilyen csekély mértékben hozzájárulhatna a magyar kultúra erősebb olasz orientációjához. A túlságos német befolyás... veszélyezteti fejlődésünk önállóságát. Az olasz kultúra sohasem nyomta még el szellemi életünket, hanem megtermékenyítette és felemelte...” A sorok náciellenességet tükröznek, a könyv 1936-ban jelent meg.

Mester János könyvét néhány alapfogalom (neveléstörténelem, nevelés, kultúra átszármaztatása, szellem stb.) tisztázásával kezdi. Ezt az „olasz nép lelkének” tanulmányozása követi, abban a korban divatos volt az egyes népek „jellemzőinek” vizsgálata.

A szerző ezután röviden áttekintette az olasz nevelést a XIII–XIX. századig. Hivatkozik Assisi Szent Ferenc, Guarino, Da Feltre munkásságára, a jezsuiták, piaristák tevékenységére. Megemlíti, hogy Olaszország a XVIII. század elejétől kezdve idegen uralom alá került, s ez rányomta bélyegét az olasz nevelésre is. Napóleon az itáliai királyságot hozta létre, elrendelte az általános, kötelező, ingyenes népiskolai oktatást. A császár bukása után a fejlődés megtört. Az olasz egység létrejötte után Casati gróf törvénye 1859-től fél évszázadon át határozta meg az új királyság oktatásügyét. Az elemi népoktatást ingyenessé és kötelezővé tette a 3 és 4 osztályú iskolákban. A törvény a közoktatást állami monopóliumnak tartotta. Mivel a hitoktatást mellőzték a középiskolákban, megkezdődött az ellenségeskedés a katolikus egyházal. A Lex Casati Európa egyik legegységesebb, legkövetkezetesebb alkotása volt, az olasz risorgimento legértékesebb, legteljesebb pedagógiai alkotása; a törvény egészen a Lex Gentileig irányította az olasz nép nevelését. Nem hajtották végre teljesen, a XX. század első két évtizedében az olasz nép 40%-a analfabéta maradt. Olaszországnak 1500 középiskolája volt ekkor, míg az ugyanennyi lakossal rendelkező Poroszországnak csak 576. Ebben persze benne van az is, hogy Itáliában pl. az egyik kormánypárti tartományban 14 középiskola volt, de egy ellenzékiiben egy sem.

Három nagy csoportba sorolta be Mester János az olasz neveléstörténet személyiségeit: empirizmus, pedagógiai idealizmus, kritikai realizmus.

Az empirizmus feladatának tekinti a nevelés tanulmányozását, tanítójának ismernie kell a világi tudományokat. Az iskolát a materiális képzés jellemezte, a tanulókat papírkosárként kezelték, akiket ismeretekkel kell teletölteni.

A pedagógiai idealizmus a formális képzés elvét vallja, fontosnak tartja a közösségi nevelést.

A kritikai realizmus a materiális és formális képzés között jól húzta meg a határt.

Mester János az első csoportot francia, a másodikat német, a harmadikat olasz eredetűnek tartotta. A következőkben nem vitázva Mester János csoportosításával, ezt a felosztást használok a könyv ismertetésekor.

Empirizmus

Forrása a francia felvilágosodás volt. Első képviselője Itáliában Romagnosi (1761–1833) volt, aki azt hirdette, hogy az ismeretet és a cselekvést kizárólag külső hatások hozzák létre. Cattaneo (1801–1863) az egyéni lélektannál fontosabbnak tartotta a néplelektant, mert az egyént is a közösség életéből ismerhetjük meg.

Ardigo (1828—1920) alkotott egyedül rendszert, melyet az asszociációs lélektanra épített, ezt ritmuselméletével egészítette ki. A koncentrikus tanterv híve. Vidari (1871—1934) nagy gondot fordított a tanárjelöltek gyakorlati képzésére. Elfogadta Ziller kultúrfokok alapgondolatát, ő azonban csak négyet ismert el Ziller 8 kultúrfoka helyett, ezek is inkább Comenius 4 iskolafokának felelnek meg. Didaktikájában azt az elvet vallotta, hogy nincs gyakorlatibb dolog a világon a jó elméletnél, mely nem lehet kicsinyes és aprólékos, hanem kereteket ad, melyeknek kitöltésében érvényesül a tanító és a tanuló szabadsága.

Pedagógiai idealizmus

Az olasz pedagógiai idealista irányzatra Hegel (1770—1831) gyakorolta a legnagyobb hatást. Több híres képviselője volt.

Gioberti (1801—1852): pap, filozófus, politikus, pedagógus. Azt hirdette, hogy a vallást meg kell tisztítani a történelmi salaktól, s újjáalakítva kell alkalmazni a kor erkölcsi és társadalmi szükségleteihez. „Modern jezsuita” című műve hatására több helyről elűzte a nép a jezsuitákat e furcsa jelszó kiáltása mellett: „Éljen IX. Pius pápa! Le a jezsuitákkal!” Azt hirdette, hogy az olasz nemzet politikai és társadalmi feltámadása tisztára a nevelés dolga. Mintha Széchenyit hallanánk: „Az olaszok maguk az egyedüli bűnösök, szenvedéseiket nincs joguk az isteni gondviselés rovására írni.”

Lambruschini (1788—1873) azt hirdette, hogy Istenhez közvetlenül kell fordulnia az embernek közvetítők nélkül. Érdekesen csoportosította a nevelési módszereket (közvetlen és közvetett módszereket állapított meg). A büntetéssel kapcsolatban megegyezik véleménye Locke-kal, csak végső esetben helyesli. Óvatos a jutalmazással kapcsolatban is. Fontosnak tartja, hogy az legyen a nevelő megelégedésének és szeretetének kifejezése, hasson a gyermek lelkiismeretére, legyen mindig tekintettel a siker erkölcsi értékére. Didaktikai szempontból kiemelte, hogy a kisgyermeknek mindig csak egy „tartalmas” dolgot mutassanak be. A gyermeki gondolkodás fejlődésének első szakaszában csak homályos fogalmakat várhatunk, a második fokozatban alakulnak ki a világos fogalmak, ezért fontosnak tartja, hogy az oktatásban a szintézis uralkodjon.

Croce (1866—1952), mint miniszter meg akarta reformálni az olasz iskolaügyet, ez azonban csak Gentilének sikerült. Fontosnak tartotta a munkára nevelést (a munka költészetét = poesia del lavoro), mert az élet csak akkor érdemes arra, hogy átéljük, ha pozitív eredményeket, teljesítményeket mutatunk fel annak a közösségnek a javára, amelyhez tartozunk. Nagy hatást gyakorolt az esztétikai nevelésben az olasz iskolára. Ő érte el, hogy az elemi iskolákban a hittan után az első tárgyak lettek az ének, a rajz, a szépírás és a szavalás. A tanítóképzős záróvizsgákon is szerepelt a rajz. (A jelölteknek egy mesét vagy költeményt kellett illusztrálniuk.) Croce az olasz fasizmus bátor bírálója volt.

Gentile (1875—1944) munkásságával foglalkozott a legtöbbet Mester János, hiszen kortársak voltak. Az olasz fasizmus egyik kétségtelen sikerét jelentette a Gentile nevével jelzett iskolai reform. (Az ő tevékenységét is érinti Ormos Mária pár évvel ezelőtt megjelent műve, mely az olasz diktátor, Mussolini tevékenységét elemzi.) Gentilét Mussolini a „Marcia su Roma” győzelme után hamarosan kinevezte miniszternek. Az olasz fasizmus első szakaszát gentilizmusnak is szokás nevezni. 1924-ben önként mondott le miniszteri posztjáról, visszament katedrájára. Rendszerének alapfogalma a gondolkodás örök szárnyalása, örökké alakuló folyamata: „il pensiero pensante come atto puro”. Szent Ágostontól választotta következő jelige-

jét: „Ne tekingess kifelé... az igazság az emberi lélek bensejében lakik.” Bírálta a régi pedagógiát. Azt írta, hogy tankönyveire nem tud visszatetszés és megvetés nélkül gondolni. A pedagógiai irodalom egy része az emberi szellem legszerencsétlenebb, legizléstelenebb sorába, az üzérkedő irodalomba tartozik, sőt ennek is legnagyobbképp, leghamisabb és leggyűlöletesebb fajtájába: a pedantéria birodalmába... A pedagógiai kézikönyv pedig minden pedantériának a salakja, minden átkos művészetek között az a művészet, melyet minden idők iskolamesterei rázúdítanak a szegény emberiségre, azért, hogy kényszerítsék olyasminek a megtanulására, amit egyáltalán nem lehet megtanulni, mert egyáltalán nem létezik. Ilyen az irodalom élet nélkül, a nyelvtan szó nélkül, az érzelmek és gondolatok mint közhelyek és nem mint a szellem ihletései... szavak, mindig csak pusztá szavak, valóságos élet és lélek helyett. Az előbbi gondolatból következik (melyet olaszos temperamentum, szózuhatag jellemez), hogy Gentile a herbarti pedagógia ádáz kritikusa. Pedagógiai reformjának központi gondolata: a nevelő és a nevelt egysége állandó szellemi egységben, a nevelődésben, a művelődésnek a folyamatában, melynek jellemzője a tanítva tanulás és a tanulva tanítás. Gentile oktatásügyi reformja egyszerűsítette a tanügyi közigazgatást. A törvény negatívuma, hogy az óvodák helyzetét nem rendezte megnyugtatóan, holott Itáliában éltek az Agazzi nővérek és Maria Montessori. Az elemi iskolákat 1933-ig államosították, 1924-ben egységes tankönyveket vezettek be. A tankötelezettséget meghosszabbították a betöltött 14. életévig. A tehetséges gyermekekkel külön osztályokban foglalkoztak.

Mester János érthetően többet foglalkozott a kortársi olasz pedagógiával. El lehet mondani, hogy azt tárgyilagosan szemlélte, az olasz fasizmust nem dicsőítette, sőt azt élesen bírálta, különösen, amikor az a katolikus egyházzal összeütközésbe került. Nem említette viszont meg, hogy Gentile szervezésében 1925-ben megrendezték a fasiszta értelmiség kongresszusát, ahol a fasisztákon és opportunistákon kívül olyan jelentős személyiségek is megjelentek, mint Pirandello és Malaparte is. Az olasz értelmiség becsületét Croce (kiről korábban írtunk) mentette meg, aki felépésével a fasiszták haragját és megtorlását váltotta ki. [4]

Kritikai realizmus

A kritikai realizmus (1797—1853) fontosnak tartotta a gyermek módszeres lélektani megfigyelését. Don Bosco (1815—1888) megalapította a szaléziánusok rendjét. Iskolájában ezt hirdette: „Jegyezzétek meg magatoknak, hogy a gyermekek inkább élénkségből, semmint rosszasságból vétének; inkább azért, mert nincsenek jó felügyelet alatt, semmint gonoszasságból.” Fontosnak tartotta, hogy a pedagógus ne legyen se részrehajló, se ingerült, ne alázzon meg sohasem senkit. Szigorúan tilos a verés nála. Lényeges, hogy nyerje el a nevelő a gyermekek bizalmát, mert csak így tudnak derűsek lenni tanítványai. Bővebben írt még Maria Montessoriról (ő volt az első nő, akit a római egyetemen orvosdoktorrá avattak, tevékenysége óriási hatást gyakorolt a magyar pedagógiára), az Agazzi-módszerről és XI. Pius pápa nevelési enciklopédiájáról.

Összegezve Mester János könyvét elmondható, hogy valóban az olasz pedagógia kiváló ismerője. Könyvéhez forrásként felhasználta a kor szinte valamennyi híres neveléstörténeti munkáját. (Pl.: Compayré: Historie de la pedagogie. Paris; Graves: A history of education before the middle age. New York, 1911.; Messer: Geschichte der Pädagogik. Breslau, 1931.; Pannese: Storia della pedagogia Italiana. Roma stb.) Minden neveléstörténeti személyhez bőséges bibliográfiát adott. Lehet vitatkozni a könyv csoportosítási elvein, el lehet azonban mondani, hogy szerkesz-

tési negatívumai ellenére nélkülözhetetlen, szinte egyetlen magyar nyelvű forrás, mely a régebbi olasz pedagógiával foglalkozik. A mű ma is értékes problémátörténeti vizsgálódásokra ad lehetőséget. A mű több fejezete különösen aktuális korunkban, mikor sorra nyílnak a katolikus egyházi iskolák.

A cikk szerzője mindazoknak a figyelmébe ajánlja Mester János munkáját, akiket érdekel az olasz kultúra, az olasz pedagógia, az egyháztörténet. A mű számos kutatás alapforrása lehet, ugyanakkor a mai nevelésben és oktatásban is segítséget nyújthat.

FORRÁSOK, IRODALOM

- [1] Pedagógiai Lexikon III. kötete. Főszerkesztő Nagy Sándor. Akadémiai Kiadó, Bp., 1978. 136. old.
- [2] *Mester János*: A Collegium germanicum-hungaricum és Vass József. Bp. Szent István Társulat. 1929.
- [3] *Mester János*: Az olasz nevelés a XIX. és XX. században. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. Bp., 1936.
- [4] *Ormos Mária*: Mussolini. Kossuth Könyvkiadó. Bp., 1987.
- [5] *Anton Birkebauer*: Don Bosco. Élet az ifjúságért. Bécs, 1988.
- [6] Enciclopedia Italiana. Roma, 1948.
- [7] Lessica universale italiano. Roma, 1973.

*Minden kedves Előfizetőnknek, Olvasónknak
és Munkatársunknak*

kellemes pihenőt,
gondtalan nyári vakációt kíván a

Módszertani Közlemények
Szerkesztősége és Kiadóhivatala

LACZY PÁL
Dömsöd

Fakultációs rajzórák a 8. osztályokban

Szeretném az elmúlt két és fél év tapasztalatait közreadni, részben az ötletadás, részben vita alapjául szánva, hogy amit csináltam, jó-e, hol lehetne másként, hatékonyabban alkalmazni.

Mint már említettem, a harmadik éve — igazgatóm jóvoltából — a 8. osztályos órarendbe ciklusonként 1 óra rajzfakultációt illesztettünk be. Az első évben én is a Rajztanításban ajánlott (1983. 5. sz.) tervzet szerint haladtam. A második évben azonban élve a nevelői szabadság adta lehetőségekkel, új utakat kerestem, mert azt tapasztaltam, hogy tanítványaim sok vallási tárgyú képet nem értenek. (Pl.: A Sámson-dombormű, Michelangelo Dávid szobra, az Avignoni Piéta, — Zichy M. Ádám és Éva képe, vagy a Golgotai jelenet.) Ezek elemzésekor szinte kis Biblia-órát kellett tartanom, mert a bibliai történeteket a család sem ismeri. Nincs a gyermeknek ismeretanyaga, amire építeni lehetne, s a család sem tud segíteni, mert ők sem tudják. Ez az a generáció, amelyik az ateista nevelés szemellenzős korszakában nevelkedett, illetve abban az időben nőtt fel, amikor a 8. osztályosok jellemzésébe még be kellett írni, hogy „vallásoktatásban részesült”, vagy „klerikális beállítottságú szülők” stb., minek hatására a hittanra beiratkozottak önként mondtak le arról az emberi jogról, hogy szabadon válasszanak, gyakorolják vallásukat.

Mindenesetre napjaink erkölcsi válsága s ebből adódóan társadalmi válsága is innen gyökereztethető. Napjaink társadalmi célkitűzése: az európaiság. Az európai szellemiség megközelítése, azaz az egyén gondolkodását arra a szintre felhozni, ami ma Európa nagyobb részén természetes. A Biblia ismerete a műveltség, a kultúra szerves része, méghozzá évszázadok óta. Nekünk ebben a hiánypótlásban nagy rész jut. Tudva azt a tényt — legalábbis a mi iskolánkban —, hogy a hittanórákra járók száma megnövekedett az utóbbi években, nekünk tanároknak még így is marad tér és tennivaló, ahol tevékenységünk kifejezhetjük. E tevékenység, véleményem szerint, a fent említett hiányok pótlása. Mégpedig az utolsó óra szinte utolsó percében, hiszen tanítványaink zöme az általános iskola után már nem részesül szervezett művészeti nevelésben. A mi feladatunk nemcsak abból áll, hogy lerajzolni megtanítsuk rajzórán, hanem, hogy mindennemű emberi alkotó tevékenység elindításához szükséges módszert adjunk meg tanítványainknak.

Az általam feltárt tények ismeretében tehát kezdtem a célokat kitűzni, és egyben a hozzá vezető gyakorlati utat is megtalálni.

Célok:

- A bibliai tárgyú alkotások bemutatása, némi bibliai ismeretek adása, az osztály ez irányú ismereteire támaszkodva és abból kiindulva.

- Hazafias érzések elmélyítése.
- Más kollégákkal, illetve tantárgyukkal tantárgyi-koncentráció lehetőségeinek megteremtése, ahol erre lehetőség kínálkozik.
- A Magyar Nemzeti Galéria kincseinek megtekintése, megismerése a valóságban, mert hiszen dia-pozitívról már vetítettem.

Gyakorlati teendők:

- Az iskolai dia-pozitívok mellé olyan diaanyagot beszerezni, illetve csinálni, vagy csináltatni, ami céljaim elérését lehetővé teszi. — A Képes Bibliából, vagy — mivel mostanában már egyre több színesen illusztrált vallási tárgyú könyv jelenik meg — azokból kifényképezéssel diaposzitivok készítése, esetleg készíttatése házilag megoldásban.
- Továbbá olyan diaposzitivok beiktatása, melyek a gimnáziumi anyagból ide illelnek, pl.: Leonardo: Az utolsó vacsora; Grünewald: A keresztre feszített Krisztus stb.

Nem akartam azonban, hogy óráim túl egysíkúak legyenek, ezért csak minden harmadik órán vettem olyan témát, ami bibliai tárgyú. Az órák egyharmada Ki mit tud?-jellegű, mely órákon csak 1-1 alkotást elemeztünk, mert az idő nagy része olyan szavak, nevek, fogalmak ismételt megbeszélésével, újra felelevenítésével telt el, melyek már korábban (5., 6., 7. osztályos műalkotás-elemzéskor) megbeszéltünk! Ilyenek pl.: Ki volt Júdás? Ki volt Mózes? Ki volt Dávid? Kik voltak a *Háromkirályok*? Kit nevezünk *Madonnának*? Mi is történt az utolsó vacsorán? De szóba kerültek ilyen szavak is: Hol hallottál a *Kentaúrokról*? Mi az a *Bijouteria*? Kik voltak a *Gráciák*? Mi az *Atlasz*? Mi a *sziluett*? Vagy mit értünk az *akadémizmus* szón?

Nem sorolom tovább, hiszen ki-ki maga tudja, hogy melyek azok a szavak, kifejezések, melyeket nem tudnak esetleg egyszeri hallásra tanítványaink megjegyezni, illetve tartalommal megtölteni, vagy esetleg máris a feledés homályába vesztek. Továbbá:

- a tanulók számára mélyebb összefüggések megtalálása,
- a tanítványok tudásának gazdagítása.
- téves nézetek tisztázása a nézetek motiválása útján,
- a tanulói önállóság és aktivitás biztosítása,
- a vitakultúra fejlesztése,
- a jó hangulat és esetenként a humor biztosítása.

Az órák egyharmadát pedig szintén „Ki mire emlékszik?”-alapon építettem fel. Itt is a meglévő diaposzitiv anyagot vettem alapul, s újabb diákat készíttettem, mégpedig úgy, hogy annak egy részletét kinagyítva kaptam egy képet. Csak néhány példát ragadnék ki a már meglévők sorából.

Wagner S. Dugovics Titusz c. képének az egyik szereplőjét, a létrán felfelé igyekvő csikos inges török harcost kinagyítottam. Az órát ezzel a képpel indítottam, arról kezdtünk beszélni, melyik képből való ez a részlet. A legkézenfekvőbb, sok tanuló számára, a már többször is vetített és megbeszélte, a folyosó falán kint lévő, de felületesen megszemlélte kép címének a bemondása. (Székely B.: Egri nők.) Természetes, hogy felkészülésem során a másik diavetítőben már készenlétben volt a fent említett kép. Kivetítve — tévedésük nyilvánvaló. Ennek kapcsán természetesen felelevenítjük, amit a XIX. századi magyar történelmi képekről beszéltünk, illetve konkrétan Székely B. e-képéről. Rátérünk az ábrázolt történelmi eseményre is (ezzel tantárgyi koncentrációt is teremtek a magyar irodalommal (Gárdonyi. Géza: Egri

csillagok) is a történelmi esemény kapcsán. De még mindig nem tudjuk a megfejtést, ezért más módon próbálom; most már barkochbaszerűen közelíteni. Ismét a történelmi esemény vonaláról kerestetem a megoldást. Szó esik a déli harangszóról... stb. S ekkor már az az osztály, amelyik járt a Nemzeti Galériában, rákérdez; vagy az a tanuló, aki a szüleivel már az osztálykiránduláson kívül is járt ott, s emlékszik arra, hogy már én is vetítettem a nevezett képet, megfejti a rejtvényt. A megfejtés elismerése és nyilvántartása természetesen szintén játékos formában, pontozással történik, és az osztály színvonalához viszonyítva (vagy 3. vagy 4. „eltalálás” egy jeles osztályzatot is eredményez). Az órának azonban még nincs vége. Következik az újabb képrészlet (maximum 3 pont); Szinnyi Merse Pál *A majális* c. képből a középen lévő csendélet (csak!!), Diego Velázquez *Étkező parasztok* jából csak az asztalon lévő tárgyak, csendélet.

Székely B.: *V. László és Czilleiből a táncosnők közül az első*,
Leonardo: *Szt. Anna harmadmagával* képből Anna feje (portré),
Brueghel: *Parasztlakodalomból* a tányérvívó két férfi,
Raffaello: *Athéni iskolájából* — a két fő alak: Platón és Arisztotelész,
Bihari S.: *Vasárnap délutánjából* az ablaknál lévő két nő (az egyik áll),
Id. Markó K.: *Visegrádjából* a víz melletti várrom részlete,
Ferenczy K.: *Októberjéből* — csak az asztalon lévő almák alkotta csendélet,
Székely B.: *II. Lajos holttestének megtalálása* c. képből a király fejét és a hozzá lehajló páncélingű férfi,
Madarász V.: *Zrínyi és Frangepán a bécsiújhelyi börtönben* c. képből a háttérben (bal oldalon) levő katona és a körülötte levők a kereszt alatt,
Benzúr Gy.: *Hunyadi László búcsúja* c. képből a gyászhuszár,
David: *A Horatiusok esküjéből* — a három római öltözetű férfi.

A részletes elemzést most nem közlöm, részben azért, mert a nevelői szabadság úgyis mindenkinek szabad utat nyit, részben, mert mindenki maga ismeri, hogy milyen mélységben elemzett korábban 1-1 művet, és mi az, amit pótolnia kell, vagy mélyíteni az elért tudásszintet, esetleg érintőlegesen ismételni.

Végül megemlítem még, hogy alkalmanként, félévente 2-2 tanuló (én úgy nevezem: „kis előadások” keretén belül) egy téma feldolgozására önként vállalkozik. Azért két tanuló, hogy esetleg ki tudják egymás mondanivalóját egészíteni, részben, mert így vita is adódhat, és ilyen formában az osztály is aktivizálódik. Ezek a témák:

Ló a képzőművészetben.

A munkát végző nő a képzőművészeti alkotásokon.

A munkát végző férfi a képzőművészeti alkotásokon.

Az akt a képzőművészeti alkotásokban.

Háborús vagy harci jelenetek a képeken vagy szobrokon.

Gyermekek a festményeken. (Ezt még csak ezután fogom kiadni.)

A bemutatott képeket természetesen az időszalagon minden esetben elhelyezzük, hogy több szálon kötődjön a hallgatóság (a tanulók) tudatában is.

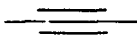
Ezekre a kis előadásokra legtöbbször 1 hónapot vagy 6 hetet adok a felkészülésre. Tehát arra törekszem, hogy ne csapja össze, hanem kellő idő álljon rendelkezésére. Külön értékelem és elismerésben részesítem, ha nemcsak a rajzkönyv (tér, forma, szín) képanyagát használja, hanem a saját vagy a könyvtári — valamelyik — képzőművészeti albumot is igénybe veszi. Ezekre a kis előadásokra természetesen rögtön osztályzatot is adok, mégpedig eddig minden alkalommal jelest. Miért ötöst?

Azért, mert a „kis előadás” előtti természetes drukkk, a közösség előtt való jó szerepléstől való szorongás miatt az „előadó” engem megkeres, és kikéri a véleményem, hogy így jó lesz-e, és elég-e, stb. Tehát van egy korrigálási lehetőségem. Élek is ezzel, és ha úgy érzem, kimaradt valami, vagy egy, esetleg két kép nem odavaló, vagy túl sok, amit betervezett, hogy azokról beszéljen, ilyenkor általában redukálnom kell a bemutatásra szánt képek számát. Többször rá kellett vezetnem, hogy mi az, amit még elemezhetne. Pl. A háborús képeknél Picasso *Guernicáját* vagy Dali *A háború előérzetét* nem tekintették háborús képnek, csak miután felidéztem, hogy mit is beszélünk erről korábban. Felsorolásuk és elemzésük csak Delacroix *A Szabadság barrikádokra vezeti a népet*, Székely B. Egri nők, Zrínyi kirohanása, Wágner S. Dugovics Títusz, Benczúr Gy. Budavár visszavétele című művekre terjedt ki.

Vagy az aktok témakörénél rá kellett hogy vezessem, hogy nemcsak *A milói Vénuszt*, hanem a *Willendorf*fit is mutassuk be és az *Apollónokat* is, továbbá, hogy a szenvedést ábrázoló Laokoon csoportról is essék szó.

Amikor egy ilyen didaktikai sornak a végére jutok, kezdem előlről, a bibliai tárgyúakkal, folytatom a „Ki mit tud?”-dal és így tovább.

Így talán nem válik sematikussá, unalmassá a művészettörténet, sőt, úgy érzem, várják a rajzfakultációs órákat, s ez nekem is újabb lendületet ad munkám további színésítéséhez.



VASS LÁSZLÓ
Szeged

Szemiotikai szövegtan

A. Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményeinek keretében az intézmény Magyar Nyelvészeti Tanszéke új időszakos kiadványt indít útjára. A *Szemiotikai szövegtan* címmel önálló sorozattá fejleszteni kívánt kiadvány szerkesztői PETŐFI S. JÁNOS és BÉKESI IMRE.

A Szemiotikai szövegnyelvészet sajtó alatt lévő első kötete centrálisan a főiskola magyar nyelvészeti tanszéke által 1988. szeptember 16-án rendezett tanácskozásnak az anyagát foglalja magába, s *A szövegtani kutatás néhány alapkérdése* alcímet viseli.

E tematikus kötet az utóbbi másfél, két évtizedben kifejlődő, majd az 1980-as évek második felére új lendületet vett szövegtani kutatások alapkérdéseinek és legfrissebb eredményeinek bemutatására vállalkozik.

A szövegtan új irányultsága, a szemiotikai szövegnyelvészet PETŐFI S. JÁNOS munkássága nyomán bontakozott ki, s vált tipikusan európai tudománnyá. A szemiotikai szövegnyelvészet terminus azt a komplex kutatási ágazatot jelöli, amely a szövegek formális, szemantikai és pragmatikai aspektusának vizsgálatára egyaránt kiterjed, s amely napjainkban a multimediális, de dominánsan verbális humán kommunikáció elméleti keretének kimunkálása irányában fejlődik.

A szemiotikai textológia következőképpen multi- és interdiszciplináris tudományág; magába integrálja a szövegtani kutatásokban érdekelt (rész)diszciplínák (retorika, poétika, stilisztika, interpretációelméletek, az általános nyelvészet, pszicholingvisztika, szociolingvisztika stb.) eredményeit, módszereit stb. A Szemiotikai szövegnyelvészet sorozattá fejlesztése ezért eredményesen szolgálhatja a hasonló jellegű hazai kutatásokat, a tudományos fejlődést.

1. A nemrég megjelent első kötete négy tematikus részből áll. A kiadvány magvát az előszót követő első és második fejezet képezi. Ezekben öt tanulmánnyal és a hozzájuk kapcsolódó diskusszióval ismerkedhet meg az olvasó. Harmadik egységét (a szemiotikai szövegnyelvészet tanulmányozásához készült) terminológiai szótár teszi ki, negyedik része pedig bibliográfia.

1.1. A tanulmányok sorát PETŐFI S. JÁNOS *Szemiotikai textológia — Didaktika* című négyrészes dolgozata nyitja meg. Ebben a szerző a szemiotikai textológia felépítésével, általános aspektusaival és néhány, elsődlegesen nem a nyelvészet hatáskörébe tartozó szövegtani kérdés elemzésével foglalkozik. Az első részben írott/nyomtatott szövegek konstitúciójának komponenseit, szintjeit és rétegeit vázolja. Itt vezeti be azokat a főbb terminusokat, amelyekkel a szemiotikai textológia operál. A verbális jelkomplexus (signum verbale) komponenseit, valamint az írott/nyomtatott szövegek jelentésinterpretációjának faktorait áttekinthető, szemléletes ábrákba foglalva is számba veszi.

Tanulmánya lényegét a második és a harmadik rész képezi. A második részben a szerző a dominánsan verbális szövegek vehiculumának kommunikatív funkciójára mutat rá olyan szövegpéldákkal, amelyeknek jelentését fizikai megjelenési formájuk jelentős mértékben meghatározza; a harmadikban pedig — anaforikus elemek szövegkonstitutív szerepének elemzése révén — a világra vonatkozó ismeretek (mentális modellek) interpretatív jelentőségére világít rá. Dolgozatának ezen részei meggyőzően mutatják, hogy adekvát szövegelemzés/interpretálás esetén hol kell túllépni a nyelvészet kereteit. Érvélése alapján bizonyosnak látszik, hogy a „referencia és a koreferencialitás (valamint ennek típusai) megállapításához elsősorban a világra és nem a nyelvre (grammatikára) vonatkozó ismereteinket kell alkalmaznunk; azokat, amelyek felhasználásával az interpretáció során a szöveghez rendelt mentális modelljeinket megalkotjuk”.

Dolgozata negyedik, befejező részében néhány következtetést von le PETŐFI S. JÁNOS a szemiotikai textológia és az azzal kapcsolatos didaktika kommunikációkutatásban betöltött szere-

pére vonatkozóan. Közülük a leglényegesebb alighanem az, hogy a szövegvizsgálatok valóban adekvát elmélete a multimediális kommunikáció egy szemiotikai modellje lehet.

1.2. A második tanulmány szerzője BÉKESI IMRE, címe: *Az ellentétesség és a kauzalitás szerkezetalkotó összefüggésének logikai háttere*. A dolgozat, mely szorosan kapcsolódik BÉKESI IMRE-nek a szöveg szerkezet kutatására irányuló eddigi munkásságához, az elvárástöről ellentét és a kauzativ viszonyítás alkotta egységet veszi szemügyre közelebbről. Kiindulópontja a gondolat logikai formáinak és bizonyos nyelvi formáknak a lényegi megfelelései, párhuzamai és felszíni különbségei. A logikailag háromtagú kauzalitás természetes kommunikációs-situációban két tag viszonyaként manifesztálódik. Az elvárástöről ellentét pedig olyan viszonyfajta, amely a következtetés levonását mintegy indukálja. Egységük *viszonyok viszonyaként* értelmezhető, amelynek hátterében egy szillogizmusfajta rejlik. Ennek szerepe, a kommunikátorok értelmezési modelljeinek működése tisztán logikai és/vagy nyelvészeti eszközökkel valószínűleg nem érhető tetten. A logikai sémák hatásához, funkciójához azonban aligha férhet kétség. A szerző szavaival: „egy nyelvi objektumot szöveggé minősíthető különféle (játék, közlekedési stb.) szabályok közt minden bizonynyal legáltalánosabbak a logika szabályai”.

1.3. A következő tanulmány NAGY L. JÁNOS-é, s *A megnyilatkozás nyelvi értékéről* címet viseli. A dolgozat azt a kérdést vizsgálja, hogy PETŐFI S. JÁNOS szemiotikai interpretációs modellje miként alkalmazható adott élőnyelvi példára. Kételemű megnyilatkozást úgy elemez, hogy kiegészíti a harmadik komponenssel, így rokonítva a retorikából ismert enthymémával. Ugyanakkor hangsúlyozza a nyelvi értékek, a nonverbális eszközök és az implikátumok együttesének fontosságát a kommunikációs-situációban. A szerző szerint: „BÉKESI IMRE konstrukciótipusainak szerveződéséből kiindulva lehetséges a propozíciók értékelemzésén alapuló továbbgondolás a szövegvizsgálatban, s ezzel magyarázó eljárások kidolgozása a szöveg vehiculumának szerveződésére, a konfigurációk architektúrájára nézve.”

1.4. Ezeket az egyrészt általános, másrészt speciális szövegtani kérdéseket tárgyaló tanulmányokat CSÜRI KÁROLY *Lehetséges világok vizsgálata, mint műértelmezés* című dolgozata követi. Benne azt mutatja be a szerző, hogy a „lehetséges világok” logikai-szemantikai koncepciójának és a koherenciálmélet igazságfogalmának irodalomtudományi alkalmazásával miként hajtható végre egy irodalmi műhöz interpretációként rendelhető szövegvilág rekonstruálása, megalkotása.

A dolgozat első része a szövegmagyarázat általános elméleti-módszertani kérdéseit taglalja. Alapvetően kétféle, nemirodalmi és irodalmi szövegolvasást különböztet meg a szerző. Különbségüket találó egyszerűsítéssel így jellemzi: „az első esetben a szövegvilágot próbáljuk valóság-képünkhöz illeszteni; a második esetben a szövegvilágot tekintjük adottnak, s ehhez igyekszünk felépíteni egy adekvát magyarázó rendszert”. Az irodalmi kommunikáció „irodalmissága”, az „esztétikai” kód értelemszerűen csak az utóbbi szövegfeldolgozási módszer segítségével ragadható meg, s e kód azonosítható a szabályrendszerrel/-hipotézissel, amely az „irodalmisság” jegyeit modellel, s amelyet minden esetben a befogadó rekonstruál vagy konstruál. A szöveggjelentések így módon rendezett halmazának jelentése nem más, mint a szöveg lehetséges világa.

Dolgozata második részében CSÜRI KÁROLY konkrét szövegépítő elemzésével szemlélteti a modell működését.

1.5. A tanulmányok sorát VASS LÁSZLÓ *Szupertextuális kohézió és stilsztika* című dolgozata zárja le. Benne a szerző egy funkcionális és szöveg szemléletű stílusvizsgálati eljárás kidolgozására tesz kísérletet. Az eljárást SZABÓ ZOLTÁN szövegstilsztikai koncepciójának eredményeire alapozza. A tőle kimunkált elméleti keret és metodológia továbbépítésével egy terjedelmi- és esztétikailag is jelentős korpuszon mutatja be, hogy a fókuszkohezióhoz hasonló egységek, képez a szerző. Ezt a szöveg feletti entitást szupertextusnak nevezi, s felhasználhatónak találja mind a stílus elemzés, mind pedig a stilsztikai jellemzés, esetleg még a stilsztikai minősítés javítására is.

2. A kötet második fejezete, mely a *Szövegtan, interpretáció, interdiszciplinaritás* címet viseli, a rendezvényen folytatott diskuszió (utólag átdolgozott) anyagát tartalmazza. A vitában BÉKESI IMRE, CSÜRI KÁROLY, NAGY L. JÁNOS és PETŐFI S. JÁNOS vett részt. Az eszmecsere részben a tanulmányokban felvetett egy-egy kérdést világít meg közelebbről, részben pedig újabbakat társít azokhoz. Közülük itt természetesen csupán néhány központi kérdés, gondolat kiemelésére van mód.

A szövegek struktúrájával kapcsolatban eltérőek a vélemények. A véleménykülönbségek alapvetően a struktúra társadalmi objektívitásának megítélésére vezethetők vissza. E kérdés megválaszolásának támpontja az lehet, hogy egy jelkomplexushoz különféle struktúrákat rendelhetünk hozzá, elvileg annyit, ahány szempontból a szöveget értelmezni próbáljuk. A struktúra ilyképpen nem tekinthető a szöveg inherens tulajdonságának.

A szöveg jelentésének problematikája némileg hasonlít a struktúráéhoz. Az interpretáció tudniillik nem annyira abban áll, hogy egy szövegben megtaláljuk annak jelentését, mint inkább abban, hogy a szöveg az olvasó segítségével felépít, létrehoz egy lehetséges jelentést. Adott esetben (pl.

a konkrét költészet alkotásait tekintve) a szövegalkotó szerepében működő kommunikátor kifejezett szándéka ellenére is.

A struktúra és a szövegjelentés inkább csak jelzett komplexitásának fényében magától értetődik az 'interpretáció' terminus metodológiai természetű pontosabb körülhatárolásának igénye. Termékenynek tűnik az interpretáció egyes kutatóinak az a gondolata, hogy „nem csak mi olvasuk a szöveget, a szöveg is olvas minket”.

A szövegfeldolgozásnak számottevő tényezői az *inferenciák*. Különböző típusai (morfoszintaktikai, explikatív, referenciális stb.) nélkül lehet ugyan a szöveghez jelentést rendelni, de talán nem olyan gazdagot, mint alkalmazásukkal.

Az *intertextualitás* és *tipológiája* a közelmúltban került a szövegtani kutatások előterébe, s tudvalevően azoknak a relációknak a feltárását és tipologizálását jelenti, amelyek legalább két szöveg közt fennállhatnak. Interpretatív jelentősége (hasonlóan az inferenciákéhoz) nyilvánvaló, általánosan elfogadható elméleti keretének kidolgozása azonban még várat magára.

Az *interpretációs szabályok* és hierarchiájuk felállításának nehézségei alighanem az eddigiekből is kitűnnek. Ezen szabályrendszerek, instrukciók elemzésekor azonban további olyan tényezőkkel is számolni kell (pl. a szöveg típusa, a szerzőnek tulajdonítható konzisztencia, az interpretátor 'relevancia'-felfogása), amelyeknek kutatása és/vagy e kutatás eredményeinek interszubjektív explikálása meglehetősen nehéz.

Számos észrevétel tartalmaz a diszkusszió a szövegek *összefüggőségére* vonatkozóan. Meggyőzőnek tűnik például az a megállapítás, hogy a koherencia nem kizárólag a szöveg és nem kizárólag a világ, hanem e kettő relációjának a tulajdonsága.

Érthetőek következésképpen, sőt szükségesek is a kutatók, a nyelvészek stb. *autolimitációra* irányuló törekvései. Am ezen a ponton természetesen még vetődnek fel bizonyos alapvető kérdések, többek közt a *langue-lingvisztika lehetőségei*, kapcsolódása más kutatásokhoz, a *szisztéma-* és a *kommunikáció irányultságú nyelvészet* viszonyának problematikája, s a sort persze folytathatni.

3. A szakirodalom feldolgozásával és a szaktudományos diszkussziókkal kapcsolatban is alapvető nehézséget jelent egy általánosan elfogadott és/vagy explicit módon bevezetett terminológia hiánya. Ezt a nehézséget kívánja — legalább a szemiotikai textológia vonatkozásában — csökkenteni az a VASS LÁSZLÓ által összeállított *explikatív terminológiai szótár*, amelyet a kötet harmadik része tartalmaz.

E — mintegy 190 szavas — lexikográfiai feldolgozás címszavainak zöme: a szemiotikai textológia, illetőleg a szemiotikai textológiai kutatásokban érdekelt főbb diszciplínák alapvető terminus technicusai. Közkeletű, hagyományos műszavak vagy más elméletekben (is) alkalmazott terminusok csak tájékoztató, megvilágító jelleggel kerültek a szótárba. A fogalmak értelmezése, a szócikkek szerkezete a hasonló célkitűzésű feldolgozások általános szempontjai szerint alakul.

4. A kötet befejező egysége egy háromrészes ajánló bibliográfiát nyújt a szövegtan kérdéseivel behatóbban foglalkozni kívánók számára. A PETŐFI S. JÁNOS által összeállított *Bibliográfiák — Periodikák* alcímű rész a nem magyar nyelvű szakirodalomra vonatkozó metabibliográfiákat tartalmazza. A *magyar nyelvű szakirodalom bibliográfiáját* HORVÁTHNÉ SZÉLPÁL MÁRIA készítette. A bibliográfia harmadik része PETŐFI S. JÁNOS összeállítása, s a következő alcímet viseli: *Az irodalmi művek elemzésétől a multimediális kommunikáció szemiotikai elmélete felé. 25 év textológiai kutatás: visszatekintés, kitekintés*. Ez többek között tartalmazza PETŐFI S. JÁNOS válogatott bibliográfiájának jegyzékét, s magyar nyelvű publikációinak teljes listáját is.

A kiadvány modern, emblematikus borítója PAPP GYÖRGY munkája.

A Szemiotikai szövegtan első kötete várhatóan széles körökben ébreszt figyelmet, s indít majd termékeny vitát is.

Cs. Nagy Lajos:

HELYESÍRÁSI GYAKORLÓKÖNYV

A magyar helyesírás szabályai 1984. évi tizenegyedik kiadását követően jó pillanatban jelent meg Cs. Nagy Lajos munkája. Bizonyos módosítások ugyanis arra kényszerítettek és késztettek bennünket, hogy újra átgondoljuk helyesírásunk helyzetét, fejleszthetőségének lehetőségeit. Most ugyanis mindenképpen pontosítanunk kellett és kell vonatkozó ismereteinket, és az új minőséghez vezető módokat is fel kell tárunk.

Fontos lenne az általános megújulás is, mert a publicisztikai és egyéb íráskor szaporodása, számbeli gyarapodása ebből a szempontból is okoz nehézségeket. Elég csak egyetlen sajtótermékünket (Rádió és Televízióújság) megemlítenünk annak igazolására, hogy a nem elég gondosan karbantartott termék minden nap veszélyeztetni olvasóinak helyesírási igényét, a helyesírás fontosságának tudatát. Némely szak- és szakmunka tekintélyét kérdőjelezi meg. (Angelusz Róbert: Kommunikáló társadalom. Budapest. 1983. Gondolat. 185. p.)

Elegendhetetlen tehát, hogy legalábbis isko-

lákban és a különböző intézményekben igyekeznünk megőrizni és kialakítani a helyesen írás tekintélyét, értékét, más szóval az önkifejezés adekvációjának tekinthessük, tekintsék a hibátlannak minősülő helyesírást.

Cs. Nagy Lajos a magyar helyesírási rendszer bemutatására és a rendszerből fakadó konzekvenciák gyakoroltatására vállalkozik munkájával. Helyesírási szabályzatunk fontosabb összetevőit egészen közérthetően fogalmazza meg, és minden szabálycsoporthoz gyakorlóanyagot kapcsol. Ezek nagyobb hányada *min-ta*, kisebb része azonban *bíbasan* írott szöveg. Ez utóbbi egyrészt az önkontroll képességének vizsgálatára alkalmas, másrészt közvetlenül elősegíti a leendő pedagógusok felkészülését a mindennapi munkára. A felhasznált szövegek nagy hányada korszerű információkat hordoz. Ez a személyiség fejlesztését és munkában való érdekeltiséget is fokozza.

A feldolgozandó anyag elméleti és gyakorlati szempontból is egyaránt jelentős. A magyar helyesírási szabályzat egészét felöleli, de nem teszi szükségtelessé annak szisztematikus és kitaró használatát. Folyamatos készítetést érzékelhetünk arra, hogy magas szinten sajátítsuk el ezt a szabályrendszert és annak alkalmazását is. Az elsajátítás legegyszerűbb módjának az *önképzés* tekinthető, tekintendő. A hibás szövegekhez, mondatokhoz adott *kulcs* teszi igazán alkalmassá erre. Ez készíteti, sőt kényszeríti használóját arra, hogy gyakorlati tapasztalatait és elméleti ismereteit ezen a területen is összekapcsolja, és ennek birtokában az önkifejezést minél teljesebbé tehesse. Ezt támasztja alá a tömör elméleti összefoglalások és a gyakorlatok aránya is: 8—21 — 22—76.; 76—88. — 89—118. stb. Az arányok azt fejezik ki, hogy az alapvetően alkalmazható munkaforma az *önművelés*. Ez egyben azt is jelenti, hogy az iskola vonzásköréből kikerültek számára is jelentős segítséget nyújthat, hiszen a már kissé megkopott ismeretek is felfrissíthetők annak segítségével.

Szerencsés a gyakorlatok felépítése is. Valóban azokat a jelenségeket írja le elméletben és gyakorlatban is, amelyek nehezen taníthatók (a magánhangzók időtartama, egybeírás, különírás stb.), és nem könnyen őrizhetők meg az emlékezetben. Ugyanakkor nem téveszt szem elől kevésbé kulcsfontos témaköröket sem, hanem igyekszik teljes képet adni. Ennek következtében sokféle felkészültségű állampolgár forgathatja, helyesírásának javulását remélve. Így lehet a könyvet a gyakorlás és a tudatosítás, sőt az elemzés céljaira is felhasználni. A könyv gyakorlatanyaga alkalmas arra is, hogy segítségével egy-egy tanuló- vagy hallgatócsoport helyesírását megtervezzük, majd a tervet meg is valósítsuk.

Ez a munka a tanítóképzésben folyó anyanyelvi nevelés fontos segédanyaga lehet, de haszonnal forgathatja a helyesírás kérdései iránt érdeklődő valamennyi kolléga is.

Bp. 1989. Magyar Eszperantó Szövetség. 363 p.

DR. FARKAS FERENC

Jean Piaget:

A VISELKEDÉS MINT A FEJLŐDÉS HAJTÓEREJE

Az élővilág törzsfelődésének mozgatórugója kezdettől fogva az evolúció. Piaget azt az igen összetett ok-okozati rendszert vizsgálja, amely az élőlények differenciálódását hozta létre a fejlődés során.

A szerző bírálja azokat a szélsőséges koncepciókat, amelyek nem a viselkedés belső mechanizmusára épülnek. Az egyik ilyen álláspont Lamarcké, mely szerint a szokások, az individuumot körülvevő körülmények új „szokásai” idézik elő a magatartásváltozásokat, a különböző variációkat. A lamarckisták szerint tehát a viselkedés a fejlődés központi fogalma, bár létezik egy „szervezeti tényező” is, amely a régi és az új szokásokat koordinálja. A másik szélsőséges nézet az ortodox újdarwinistáké, amely csak a szelekció területén tulajdonít evolútív szerepet a viselkedésnek, az örökletes variációk kialakulása esetén azonban nem. Az új genotípus tehát véletlen változat csúpn, esetleges mutáció eredménye.

Baldwin a természetes szelekció darwini értelmezéséből indul ki, s ő vezette be az „organikus szelekció” fogalmát. A lamarcki kausalitást kizárva Baldwin kijelenti, hogy „maga a szervezet is közreműködik az adaptációk kialakulásában”, hozzájárulva ezzel saját szelekciójához.

Meg kell említenünk Paul Weiss nevét is, aki alárendeli a viselkedésformák együttesét a rendszerek struktúrájának. A viselkedést ezáltal „rendszerreakciónak” tekinti, s ezt szerte mind az „egységes totalitás” határozza meg legelőször. Weiss révén jutunk el az evolúció egyik legproblémásabb kérdéséhez, a fenokópia értelmezéséhez. Úgy gondolja, kizárólag a fenokópia képes arra, hogy a környezeti hatások és a viselkedés géntényezői közötti közvetítő szerepet betöltse.

Könyvének utolsó fejezetében Piaget összegzi nézeteit, melyeknek középpontjában a viselkedés áll. Ez a szerző értelmezésében olyan „cselekvésegységeket” jelent, amelyekkel egy szervezet azt szándékozik elérni, hogy külső környezetére hatva módosítsa annak állapotát, vagy saját helyzetén változtasson, módosítva ezzel külső környezetéhez való viszo-

nyát. Jean Piaget szerint annyiféle asszimiláció létezik, ahányféle viselkedés, azaz az élet fejlődését nem belső, genetikus adottságok biztosítják, hanem egy új környezethez való adaptációs és tanulási tevékenység szükségessége.

A széles körben ismert pszichológus művét szakértő és színvonalas fordításban olvashatjuk, s ajánlom mindazok figyelmébe, akik mélyrehatóbban érdeklődnek a genetika, az evolúció és a viselkedés evolúciójában betöltött szerepe iránt.

Akadémiai Kiadó, Bp. 1988. 157 oldal.

ERDŐSI ERIKA

SZÁMÍTÓGÉPPEL A SZÁMOLÁSI KÉSZSÉG FEJLESZTÉSÉÉRT

(Számítógépi programok az írásbeli
számítási alapműveletek gyakorlására)

A napokban kerül forgalomba a „Számoljunk” című számítógépi programsorozat, amely négy, egy kazettán elhelyezett, egymástól független, az írásbeli számítási alapműveletek bemutatását, megértését, a már megszerzett ismeretek elmélyítését, gyakorlását segítő programból áll.

Felvetődhet a kérdés, hogy manapság, a zsebszámológépek és számítógépek világában szükségük van-e az embereknek olyan számolási készségre, mint korábban, olyanra, amilyet ez a négy program szeretne elsajátíttatni, begyakoroltatni a tanulókkal. A matematikaoktatásunkat ért egyik legerősebb kritika éppen arra vonatkozik, hogy gyermekeink számolási készsége messze alatta marad annak, amit a gyakorlati élet megkövetel. Ez a gondolat vezérelte a szerzőt, hogy egy olyan — főként alsó tagozaton de szükség esetén később is használható — programsorozatot készítsen, amely segítséget nyújt gyermekeink írásbeli számolási készségének kialakításához, javításához.

A programsorozat szerzőjének dokumentálható bizonyítéka van arra, hogy negyedikes korában osztott hatjegyű osztóval, jóllehet ezt azóta sem tette. Nagyabcsúlt, szépeplékű tanítójának volt energiája, ideje, motiváló készsége arra, hogy ötvenegy (!) tanítványát egyéni feladatokkal lássa el, melyeket azok igen nagy lelkesedéssel, versengve oldottak meg, észre sem véve, hogy ezalatt milyen számolási készségre tettek szert. Ezt a motivációt szeretné szolgálni ez a négy program is.

A programok könnyen kezelhetők, didaktikailag jól átgondoltak, minden szempontból alkalmazkodnak a gyerekek életkori sajátosságaihoz. Matematikaórán az írásbeli műveletek demonstrálására alkalmazhatók, megfelelő tanári

magyarázat kíséretében. Emellett azoknak a tanulóknak nyújthatnak hatékony gyakorlati lehetőséget, akiknek (az iskolában vagy otthon) alkalmuk nyílik személyesen a számítógép elé ülni. A programsorozatnak nem célja, hogy az ismeretszerzés egyetlen forrása legyen, bár eredményeink szerint igen hatékonyan segíti a műveletek megértését, a megszerzett ismeretek elmélyítését.

A programok Commodore Plus/4-es vagy C-16-os gépekre készültek, az „Osztság”-t kivéve 16 KB memóriájú gépeken is működnek. Beolvasás után auto-starttal indulnak, ettől kezdve semmilyen számítástechnikai ismeretet, külön használati utasítást nem igényelnek.

Bár a programok alkalmazása egy-egy osztály vagy diák számára más időpontban válik aktuálissá, anyagi okokból mégis egy kazettán helyeztük el mind a négyet. E problémát enyhíti, hogy a kazetta A oldalán összeadás, kivonás, szorzás, osztás, a B oldalon szorzás, osztás, összeadás, kivonás a programok sorrendje.

A szerző úgy véli, hogy ha egy — különösen kisiskolásoknak szánt — programhoz bármilyen külön ismertetőt, használati utasítást kell adni, akkor az már nem lehet jó program. A tanár számára azonban hasznos lehet a programok struktúrájának a rövid bemutatása.

Mind a négy program a felhasználóhoz, tehát a gyerekekhez szóló rövid ismertető után három — a megoldandó feladatra vonatkozó — kérdést tesz fel. Az elsőre adott válasz a feladat nehézségi fokát határozza meg. (Pl.: Hány számot adjunk össze? Hány jegyű legyen az osztó? stb.) A második kérdés a megoldáshoz nyújtandó segítség fokára kérdez rá. A kapott válasznak megfelelően négy különböző szintről indulhat a program:

1. szint: Nem ad a program segítséget;
2. szint: Kevés segítséget ad;
3. szint: Több segítséget ad;
4. szint: Bemutatja a feladat megoldását.

A harmadik kérdésre adott válasszal azt lehet szabályozni, hogy mennyire legyen „elnéző” a program, ha a válasz nem jó. Ennek megfelelően a gép az első, a második vagy csak a harmadik rossz választ tekinti hibásnak, majd közli a helyes (leírandó vagy megjegyzendő) számjegyet.

A program akkor ér véget, ha az 1. szinten (segítség nélkül) végig tud számolni a felhasználó két feladatot egymás után. Hibás megoldás esetén feladja ugyanazt a feladatot egygel magasabb szinten. Jó megoldás után többnyire kevesebb segítséggel ad új feladatot. Ha pl. a 4. szinten indul a program, akkor egy 3. szintű, két 2. szintű és két 1. szintű feladat megoldása után ér véget a program. A 3. ill. 4. szint lényegében azt jelenti, hogy a program azokra a részműveletekre vonatkozóan is tesz fel kérdéseket, melyeket fejben szoktunk végezni. Pl.:

$$\begin{array}{r} 623 \\ \boxed{4}2 \\ 127 \\ + \quad 84 \\ \hline 6 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \boxed{1} \\ 643 \\ - 87 \\ \hline \boxed{1} \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \downarrow \quad \downarrow \\ 587 \cdot 37 \\ 1761 \\ \hline 9 \\ \boxed{4} \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \downarrow \quad \downarrow \\ 607:9 = 6 \\ ? \end{array}$$

$$\boxed{11 + 4 = ?}$$

$$\boxed{1 + 8 = ?}$$

$$\boxed{56 + 4 = ?}$$

$$\boxed{54 + ? = 60}$$

Ha sorozatos tévedések miatt több mint 10 feladatot kellene megoldani, akkor is véget ér a program „jutalompont” adása nélkül, így nem fásztja vég nélkül a tanulót.

Sikeres befejezés esetén a program jutalompontot ad, a választott feladattól és a tévedésektől függően többet vagy kevesebbet. Bár a felhasználónak (a tanárnak sem) kell feltétlenül tudnia, a pontokat a

$$(T + 1) \cdot (10 - N + K \cdot F)$$

képlet alapján számolja a program, ahol

T: a megengedett tévedések száma;

N: a (végigszámolt) feladatok száma;

F: a feladat nehézségi foka;

K: az összeadásnál, kivonásnál 2, a szorzásnál 3, az osztásnál 4 értékű konstans.

Lehetősége van a felhasználónak arra, hogy bármikor új feladatot kérjen. Ekkor minden adat törlődik, kivéve az N változó értékét. A program teljes lefutása után — hogy a tanárnak ne kelljen újra betöltenie a programot, ha új tanulót szeretne a gép elé ültetni — bármelyik billentyű 5-szöri megnyomása után újra indul a feladatsorozat.

A program kipróbálása során szerzett tapasztalatok azt mutatják, hogy a programok hangeffektusainak csak az első időkben van motiváló szerepe, később zavaró lehet, főleg, ha több példányban fut a program egy teremben. A monitor, ill. tv lehalkítására mindig adott a lehetőség.

Megjegyzések az egyes programokhoz:

Összeadás: Lehetséges, hogy néhány felhasználót — főleg pedagógusokat — zavarni fog, hogy az írásbeli összeadást felülről lefelé szokták végezni, ellentétben a programmal. Egy erre vonatkozó kérdés még nehézkesebbé tette volna a program indítását.

Kivonás: Bár a 3. osztályos tanterv szerint csak az ezres számkörben követelmény az írásbeli összeadás és kivonás, a szerző nem tartja maximalizmusnak, hogy a program hétjegyű

számokig adhat fel feladatot, mivel a művelet algoritmusa független a számok nagyságától.

Szorzás: A program csak olyan feladatokat ad fel, melyekben a szorzó sem 0-s, sem 1-es számjegyet nem tartalmaz. Így csak a (helykihasználás szempontjából előnyösebb) balról kezdett részletszorzásokat mutatja be. Mivel a 0-t vagy 1-et tartalmazó szorzóval végzett szorzás külön tanítási egység, ennek a problémának a demonstrálása nem feladata a programnak.

Osztás: A program „házi” kritikusai közül többen felvetették, hogy miért nem foglalkozik a program az osztás egyszerűbb, de több helyet és időt igénylő módszerével, melyben külön szerepel a visszaszorzás és az (írásbeli) kivonás. Didaktikailag indokolt az írásbeli osztás tanítását ezzel a módszerrel kezdeni, de az itt bemutatott módszerre úgy is át kell térni, mielőtt a másik végleg rögzülne. A gyakorláshoz pedig az a módszer jobb, amely feltehetően automatizálódni fog. Ugyancsak nem foglalkozik a program a tizedestörtök osztásával, mivel ez is más tanítási egység. Ezért nincs a feladott feladatokban soha maradék.

A kazetta ára 625 forint (ÁFA-val együtt). A nem csekély kereskedelmi árrést megspórolva a program nem került bolti forgalomba, közvetlenül a gyártó és forgalmazó KURZOR KFT.-nél lehet megrendelni.

A megrendelő a kazettával együtt kapja meg az ÁFA-val, ITJ-vel, adószámmal ellátott számlát, melyet az ott közölt betétszámlára történő átutalással kell kiegyenlíteni. Reméljük, programunk elnyeri az önök és tanítványaik tetszését. Ha, így lesz, kérjük, mások számára is népszerűsítsék programjainkat.

A kazetta forgalmazója: KURZOR KFT. Szeged, Zágráb u. 28. 6727.

A programok szerzője:

Dr. Szilassi Lajos főiskolai docens, Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Matematikai Tanseke.



**VIDEOTON
COMPUTER**
LEÁNYVÁLLALAT

1033 Budapest, Vörösvári út 105.
Telefon: 168-9631, 188-9377
Telex: 22-6192
Lovelcim: 1369 Bp. Pf. 341.
Bankszámlaszám: MHB 221-68296

A VIDEOTON COMPUTER Leányvállalat kedvezményes IBM PC (XT) kompatibilis számítógép vásárlási akciót hirdet oktatási intézmények számára.

Kedvezményes áraink a következők:

=====

VT110	360 Kb floppy, színes-grafikus monitor	49.000,-
VT110	2 db floppy, színes-grafikus monitor	59.000,-
VT110	1 db floppy, 20 Mb winch. színes-grafikus monitor	79.000,-

A gépekhez magyar nyelvű MS-DOS kézikönyvet biztosítunk !

Az árak nem tartalmazzák a 12 havi garanciát és a 25 %-os ÁFA-t.

Kívánságára munkatársaink ingyenes szaktanácsadást biztosítanak, az Önök optimális döntéséhez a megjelölt Területi Igazgatóságokon:

Területi Igazgatóságok

3534 Miskolc, Marx Károly u. 96.
Telefon: (46) 52-551
Telefax: 52-551 Telex: 62-653

9700 Szombathely, Szűcsapó u. 23.
Telefon: (94) 14-239, 23-611
Telefax: 23-612 Telex: 37-520

4028 Debrecen, Lufkovits u. 44/a.
Telefon: (52) 16-195 Telex: 62-653
3200 Gyöngyös, Széna út 3/4.
Telefon: (37) 12-620

6720 Szeged, Klauzál tér 7.
Telefon: (62) 11-456
Telefax: 11-456 Telex: 82-618

8005 Székesfehérvár, Zombori u. 22
Telefon: (22) 13-232
Telefax: 13-232 Telex: 21-401

7632 Pécs, Varsány u. 10
Telefon: (72) 32-144
Telefax: 27-655 Telex: 12-298