

4854

1990 NOV 2 37

163



30 ÉVES A

AZ
ÁLTALÁNOS
ISKOLAI
TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1990. 30. ÉVFOLYAM

4

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), Nanszákne dr. Cserfalvi Ilona (Debrecen),
Pozsgai Vidáne dr. (Győr), dr. Puskás Albert (Szeged), dr. Zukovits Imre (Pécs)

Főszerkesztő:

Dr. Dobcsányi Ferenc

Szerkesztők:

Dr. Békési Imréné, dr. Veszprémi László

TARTALOM

DR. FARKAS KATALIN: Pedagógusvélemények a gyermekek jogairól	197
KABÁN ANNAMÁRIA: A funkcionális stílusok szerepe az anyanyelvi nevelésben	203
PAVLCSEK ZSOLT: A történelmi olvasmányok taníthatósága, tanítása	208
DR. BÓRA FERENC: Tanulói vélemények a szakrendszerű oktatásra áttérés nehézségeiről	212

TANTERVEINK NYOMÁBAN

LEPRES ANDRÁSNE: Segédanyagok számítástechnikai alapismeretek tanításához	219
---------------------------------------------------------------------------------	-----

MŰHELY

NAGYLAKI LÁSZLÓNÉ EÖRDÖGH TÜNDE: Kosztolányi Dezső: Üllői úti fák c. ver- sének nyelvi-stilisztikai elemzése	228
TAKÁCS GÁBOR: Helymeghatározás az ötödik osztályban	223
DR. BEREZ ÁRPÁDNÉ—BÉKÉSI JÓZSEF: Kémiai számítógépprogramok	236
DR. GAJDOS LÁSZLÓ—BESSENYEI LÁSZLÓ: Módszertani ajánlások A villamos gyűj- tás c. résztema tanításához	238
DOMA FERENCNE: Egy rendhagyó osztályfőnöki óra az 5. osztályban	244
H. TÓTH ISTVÁN: Megemlékező műsor-összeállítás 1849. október 6-áról	247

ÖRÖKSÉG

NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA: A magyar református iskolakultúra jeles képviselője: Budai Ézsaiás	253
---------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

SZEMLE

A Kincskereső felhívása általános iskoláink igazgatóihoz és magyar szakos tanári munkaközösségeihez	255
DR. FARKAS FERENC: A tanári munka hatékonyságának fejlesztése	256
DR. OLÁH JÁNOS: Lev Trockij: Életem	257
Tanulmányok Klebelsberg Kunó kultúrpolitikájáról	269
NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA: Élet a „Szivárványban”	260

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

90-3116 — Szegedi Nyomda

Felelős vezető: Kónya Antal mb. ig.

Pedagógusvélemények a gyermekek jogairól

Pedagóguskollégák körében minden bizonnyal ismert, hogy az ENSZ megalakulásának első percétől kezdve különös figyelmet fordított az emberi, később a *gyermeki jogokra*. A fennállása óta kezdeményezett és elfogadott nagy jelentőségű nemzetközi dokumentumai közül ezúttal a gyermekek jogairól szóló 1959-es Nyilatkozat szellemére, mondanivalójára szeretnénk felhívni a figyelmet.

A Nyilatkozat elfogadásának 20. évfordulóját — az 1979-es esztendőt — az ENSZ a gyermekek nemzetközi évének nyilvánította. Ezzel felhívta a világ közvéleményének, kormányainak a figyelmét arra, hogy kezdeményezéseikkel járuljanak hozzá a gyermekek jogainak védelméhez, azok teljes érvényre juttatásához.

Azóta ismét eltelt egy évtized, és ha lehet, ez a dekrétum — véleményünk szerint — még időszerűbb, mint valaha.

1. Miért aktuális ma a gyermekek jogairól beszélni?

„Mi indokolja ma a téma napirendre tűzését? — tehetjük fel a kérdést.

Úgy gondoljuk: legalább három dolog.

Mindenekelőtt ez az újabb évforduló jó alkalmakat kínál egy *mérlegkészítéshez*: sikerült-e maradéktalanul megteremteni azokat a feltételeket, amelyek lehetővé teszik, hogy minden gyermek élhessen ezekkel a jogaival? Érdemes áttekinteni: melyek azok a jogok, amelyekért most időszerűbb küzdeni, mint valaha.

Másodszor talán azért, mert szokatlan mértékben fölerősödtek azok a *nézetek*, amelyek szerint a „gyerekek — a mai fiatalok — csak a jogaikat követelik, és elfeledkeznek a kötelességeikről”.

Végül: a mai változó gazdasági-társadalmi körülmények, napjaink politikai eseményei minden bizonnyal rövidesen rákényszerítenek bennünket arra, hogy mai szemmel elemezzük és *újrafogalmazzuk* az általános iskolának a nevelési-oktatási tervében deklarált célját és feladatát. Nevezetesen: „az általános iskola célja, hogy megalapozza a szocialista ember személyiségének az ismeret—világnézet—magatartás egységében történő kialakítását... Mindezzel tegye képessé a fiatalokat arra, hogy cselekvően vegyenek részt a fejlett szocialista társadalom építésében...” (Az általános iskolai nevelés és oktatás terve I. OM 1978. 13. old.)

2. Hogyan látják a gyermekek jogainak problémáját a pedagógusok?

A szokatlan kérdés — hogy a gyermekjogról vártunk szubjektív véleményeket — meglehetősen meglepte a pedagógusokat. Ez azonban nem azt jelentette, hogy nem vállalkoztak szívesen mondanivalójuk megfogalmazására. A 61 kolléga — elsősorban nevelőtanár szakos levelező hallgató — különböző terjedelmű (minőségű, mélységű), különböző nézőpontú írásos vallomást készített. A fogalmazványhoz mindössze annyi instrukciót kaptak, hogy „írják le szubjektív véleményüket a gyerekek jogairól”. Rövid tanulmányunkban ezekből a válaszokból tallózunk.

„*Soba nem gondoltam végig*” — vallotta a válaszadók többsége. Ezzel együtt azt is megerősítették, hogy ez a feladat egy fontos pedagógiai problémára irányította figyelmünket. Az alábbiakban néhány tipikus választ mutatunk be:

„Meghökkenő, hogy erről véleményt kell mondanom, de érdekes a kérdés, és nagyon közel áll hozzám. Harmincéves pályafutásom alatt csak kisiskolások között éltem és élek, az ő jogaikról adok most számot először.”

„Eddig én sem ismertem ezt a deklarációt. Igaz, hogy 1959-ben keletkezett, de még 30 év távlatából nézve is időszerűnek vallhatjuk.”

„Mindig tudtam, hogy léteznek a gyermekek jogai, de soha nem foglalkoztam mélyebben velük. A főiskolán nem tanították, a munkahelyemen eddig — bár csak három éve dolgozom — még soha nem jött szóba.”

Többen voltak olyanok, akik „továbbadták” a problémát, és *tantestületük tagjaival megvitatták*. Egyikük így ír erről:

„Jó lenne, ha egyes értekezleteken a tantestületben erről a témáról is szó esne! Sokan attól félnek a pedagógusok közül — ahogyan a kollégáimmal való beszélgetésekből kiderült —, hogy ha valóban megismertetjük a tanulókkal a jogaikat, s ha túl sokat beszélünk róla, a fejünkre nőnek, s a kötelességeikről elfeledkeznek! Voltak olyanok is (a többség), akik úgy látták: a gyerekek agyonszabályozottak, túlterheltek, idegesek, fáradtak stb. Szükség volna, hogy a tanulók élvezzék a gyermekéveket, diákéveket; szeretetben, biztonságban nőjenek fel stb.”

Munkánk következő részében kiemeltünk néhány olyan *problémát, ami a válaszkönyvekben leggyakrabban előfordul*.

A válaszok és a válaszok egyes részleteinek kiemelése esetleges és szubjektív. Bízunk azonban abban, hogy így is sikerül több továbbgondolásra érdemes, „megoldásra érett” problémára ráirányítani a kollégák figyelmét.

3. Ismerik-e tanítványaink a jogaikat?

A pedagógusok többsége úgy fogalmazott: jó lenne, ha minden felnőtt átgondolná újból az ENSZ Nyilatkozatát. Ugyanakkor felvetődött: ismerik-e a tanítványaink a jogaikat? Kitől várhatják, hogy segítséget kapjanak megismerésükben? Néhány vélemény:

„A gyermekek jogait tiszteletben kell tartani. Ez számomra azt jelenti, hogy *tudatosítom bennük*, mik a jogaik, hogyan kell azokkal élni. Természetesen nem az oktatási törvény erről szóló paragrafusait olvasom fel, amelyek majdnem csak kötelességeket sorolnak fel „megengedő” mondatokban.”

„Véleményem: tanulóink élnek is jogaikkal. *Ismerik a jogokat és kötelességeket*. A jogokat ki is harcolják. A kötelesség oldala nem ilyen egyértelmű. Kötelesség elmulasztása miatt a jogok korlátozásával nem értenek egyet.”

„A demokratizmus szelleme nagyon él az iskolákban. A tanulók *bátran mondanak véleményt* az élet minden területén.”

„A benyomásom az volt, hogy gyermekeim ezeket a jogokat a *legtermészetesebbnek* vették.”

4. Mi pedagógusok

Minden gyerek életében kitüntetett szerepe van a pedagógusoknak, hiszen a velük kapcsolatos élményeik meghatározóak későbbi életük, gondolkodásmódjuk, jellemük szempontjából. A válaszolók szerint a *gyerekeknek joguk van „jó” tanárookra, olyanokra, akik ismerik és elismerik a gyerekek jogait*. Egyikőjük így ír:

„Ha őszintén magunkba nézünk: mi pedagógusok, mi is elavult nézeteket vallunk a gyermekek jogát illetően. A jogokat összekötjük a kötelességekkel, s hajlamosak vagyunk arra, hogy a kettő közül csak a kötelességeket szajkózzuk a gyerekeknek.”

Ugyanakkor önkritikát is megfogalmaznak néhányan. Lássunk ezekből is példákat!

„Nagyon fontos, hogy a gyermek *milyen tanítót, nevelőt* kap az általános iskolában. Lehet, hogy ebben kritikám is rejlik a pedagógusokkal szemben, de — és megint csak saját iskolámban szerzett tapasztalataimat hozom fel példának — sajnos tény, hogy munkánk színvonala sem egyforma.”

„Ha őszintén elgondolkodunk, bizony vannak alkalmatlan nevelők, akik azért úgy-ahogy „el-tanítgatnak”.

„Nagyon fontosnak tartom a pedagógust mint modellt, mert a gyermek mintakövető.”

„Sokat kell változnunk. Elsősorban pszichológiai kultúránkat kell fejleszteni, hogy *közelebb kerüljünk* a gyerekekhez, jobban megismerhessük, megérthessük őket. Valahogyan a szülőknek is át kellene adnunk, amit megtanultunk, hogy eredményesebben nevelhessék gyermekeiket. Sok szép élményt kell nyújtani a gyermekeknek, hogy szép és boldog gyermekkoruk legyen.”

Az alábbi vélemény egy nagyon fontos — külön vizsgálatot érdemlő — pedagógiai-pszichológiai problémára hívja fel a figyelmet:

„Nagy probléma az is, hogy jogok és elvárások nevelőnként változóak még egy iskolán belül is. Amit az egyik nevelő a gyerek jogának tekint, azt egy másik már *személyes sértésnek*, neveletlenségnek kiáltja ki.”

5. *Bűn a középszerűség!*

A magyar társadalom jelenlegi reformfolyamataiban egyre gyakrabban megfogalmazódik: a gazdasági válságból való kilábalás legfőbb eszköze a hazánkban felhalmozott szellemi tőke felfokozott ütemű és mértékű hasznosítása. Feltehetőleg ezzel magyarázható, hogy az utóbbi években a közoktatásban is újraéledt a tehetséges, alkotó szellemű, innovatív szemléletű fiatalok felkutatásának, felkarolásának az ügye.

Kollégáink a napi pedagógiai gyakorlat alapján így látják:

„Alapvető joga lenne a gyermeknek *tehetsége kibontakoztatása*. Ennek gyakorlati megnyilvánulása az áldemokratikus szemlélet miatt még ma is akadályokba ütközik. A pedagógusok többsége viszolyog a tehetségektől.”

„A nevelési intézményeinkben ma a gyermekeknek egyetlen dologhoz van joguk: a *középszerűséghez*. Kevés pedagógus meri az írott és íratlan szabályokat felrúgni. Ezért hiányzik az a jog: aki többet tud — többet és mást teljesítsen a tanítási órán belül. Így a tehetséggondozás érdemben nem, vagy csak részben valósul meg. A tehetséges nem élhet a nagyobb teljesítés jogaival.”

6. *„A négy fal mögött” (A családról)*

A család szerepéről egyre több szó esik hivatalos fórumokon és hétköznapi beszélgetésekben egyaránt. Vannak, akik a család átalakulásáról, mások a válságáról, megint mások „újrafelfedezésének” szükségességéről beszélnek. Egy kérdésben azonban minden kutató, elméleti és gyakorlati pedagógus, minden szülő egyetért: biztonságot, a védettséget nyújtó család semmivel sem pótolható érték a nevelésben.

Sajnos azonban nem minden család alkalmas funkciója betöltésére. Szaporodnak azok a jelzések, amelyek arról tanúskodnak: egyre többször a „gyerekeken csattan az ostor”. Néhány vélemény:

„Persze, ha arra gondolok, hogy az embernek otthon is sokszor kell félretenni a fáradtságot, esetleg munkahelyi gondot, idegességet, hogy meg tudjunk felelni mindig a követelményeknek. Vajon ez mindig minden családban tökéletesen sikerül? Bizony sokszor a *gyermekeken csattan az ostor*”. A megélhetéért túlhajszolt, túlmunkából fáradtan hazatérő anya, apa bizony nem mindig a türelem, az együttérzés, megértés mintaképe.”

„A törvény védi a gyermeket. Elmarasztalja a családot, a vétkes szülőt-nevelőt, hogyha nem teljesíti a gyermekek jogaival kapcsolatos teendőit. De a *négy fal mögött* még sok visszaélés történik.”

„Ma hazánkban a megélhetési gondok, az anyagi javak hajszolása miatt a gyermekekkel való törődés másodlagos lett.”

„A rohanó pénzkeresésben senki nem ér rá a gyerekekkel beszélgetni.”

7. Nyugalmat, biztonságot

A gyermekeknek szükségük van arra, hogy *védegetnek* érezzék magukat; hogy a nap minden percében tapasztalják: nincsenek egyedül, hogy van mellettük valaki, akitől bármikor támogatást, segítséget kapnak.

„Megdöbentem az alábbi két hetedik osztályos fiú szavain — írja az egyik kolléga: én csak azt szeretném, ha egyetlen jogomat biztosítanák, hogy nyugalomban éljek!”

„Akármilyen furcsán hangzik, de szeretnék minél tovább gyerek lenni, félek felnőni!”

Többen írtak arról, hogy a gyerekek nehezen viselik a kiszolgáltatottságot, méltóságuk megsértését és természetesen a biztonság hiányát; ezt a válaszolók így látják:

„... sok gyerek inkább kiszolgáltatottnak érzi magát, hisz egész gyermekkorában úgy neveltek, hogy „ő egy kis pont” az apa vagy anya batalmához viszonyítva. Nincs semmibe beleszólása — ezt az iskolai felméréseim is igazolják —, csak elszünetelője valamely szülő akaratának.”

„A jelenlegi társadalmi, politikai hatások naponkénti változásai még a felnőtteket is szokatlannul érik, bizonytalanná válnak intézkedéseik helyességében. Márpedig ha a „főnökök” bizonytalanok, akkor milyen biztos támaszt adhatnak „beosztottaiknak”? A gyermekeknek lételeme a *biztonság*: a bizonyosság, a megbízhatóság. Jogai, kötetmei állandóságát érzi megnyugtatónak... tudjon mihez igazodni.”

9. „Az ifjúság egészsége: a nemzet biológiai vagyona”

„Gyermekeink egészsége — jövőnk gazdagsága” — hirdette az Egészségügyi Világszervezet 1984. évi jelentése, arra készítette bennünket, hogy elgondolkodjunk azon: vajon megteszünk-e minden tőlünk telhetőt, kihasználjuk-e lehetőségeinket ifjúságunk egészségvédelme érdekében? Komolyan vesszük-e Füstö Molnár Sándor társalgó megállapítását, hogy „az ifjúság egészsége a nemzet biológiai vagyona”?

Ebből a problémakörből négy véleményt emelünk ki — kommentár nélkül.

„A közelmúltban többször *megemelt térítési díjak* miatt sok gyereket kivettek a napköziből. Ezeknek a gyerekeknek az egészséges táplálkozása sok esetben nincs biztosítva. Tanulóink kb. 80%-a *reggeli nélkül jön iskolába*, s főtt ételt vagy csak este eszik, vagy olyan gyerek is van, aki csak hét végén kap otthon főtt ételt.”

„A jelenlegi helyzetben az ifjúság mennyiségi *táplálása* biztosított, de a minőséggel gond van — ugyanúgy mint a felnőtt lakoságnál — a zsír és a szénhidrát javára. Sajnos legtöbbször ami egészséges, az nagyon drága —, de ezzel a kör bezárult.”

„Sajnálom azokat a gyerekeket, akiknek *lemondták a napi háromszori* étkezést, s helyette csak ebédet kértek. A gyerekek legtöbbször tízórai nélkül jönnek el az iskolába, s sóvárogva nézik a többieket, amikor azok esznek.”

„Iskolánkban sajnos van néhány olyan tanuló, aki csak az iskolában étkezik, otthon csak ritkán kap ételt.”

10. A szeretet eltárgyasulása

Napjaink mindennapi szókészletébe a közelmúltban ilyen szavak is bekerültek: infláció, eladósodás, elszegényedés. Sőt, mint valaki leírta: kukában turkáló éhes magyar gyereket is láttak már...

Ugyanakkor igaz az is, amit így érzékelnek a válaszolók:

„A hazai családokban gondolkodva, amikor azt mondjuk, mindent megadunk gyermekeinknek: ez a „minden” sajnos a *szeretet eltárgyasulásában* van. Tenni kellene valamit a többletek és hiányok kiegyenlítésére. A világ gyermekeinek ezek a jogok — ha valóban megkaphatnák — az életet, a létbiztonságot jelentik. A mieink számára elsősorban a több odafigyelést, ebben a kritikus időszakban a szeretet, közös élmények gazdagítását.”

„A pozitív példák mellett el kell mondanom, hogy szerintem nem mindenütt egyforma mércével méri a szeretetet, együttérzést. Több helyen engedékenységgel, kényeztetéssel azonosítják a fogalmakat. A gyermek ésszerű szeretetét majomszeretettel cserélik fel, pl. *mindent megkap, amit a szeme kíván*, a legdrágább játéktól kezdve, s ezzel sokan úgy gondolják, el is van intézve.”

„Az egyre romló életszínvonal ellenére a szülők jelentős része megpróbál erőn felül *mindent megadni* gyermekének — pl. drága butikos ruhákat.”

11. Hogyan csökkenthetnénk a gyerekek terheit?

A pedagógusok többsége említést tett arról, hogy most már szinte napról napra növekszenek a gyermekek terhei.

„Véleményem szerint egyre több olyan tanuló van, aki nem élvezi az iskolai életet, inkább nyűgnek érzi.”

„Véleményem szerint ma sok olyan *teher nebezedik a gyermekekre*, ami felnőttek részére is nehézséget okozna. Állandóan változik minden, és minden változtatásnál sok akadály, nehézség jelentkezik, amire korábban nem is gondoltak.”

A terhek csökkentésének egyik lehetőségét többen az iskola radikális megváltoztatásában látják:

„*Létesüljön egyre több olyan iskola, ahol a gyerek az első, ahol jól érzi magát, figyelembe veszik változó személyiségét. Olyan nevelők tanítsák őket, akik értik vannak, akik példaképek lehetnek számukra. Adjuk meg minden gyereknek az egyenlő esélyt a továbbhaladáshoz. Válassz-hasson a tanuló sok vonzó programból, ne erőltessünk rá semmit. Ne szabályozzuk túl őket, de alapvető magatartási szabályokat viszont következetesen tartunk szem előtt.*”

„Az én órámon pl. mindenki ott ül, ahol akar; a versek közül mást is megtanulhat az általam (illetve a tanterv által) kijelölt helyett; az ajánlott olvasmányok helyett mást is választhat; lehet más véleménye egy-egy szereplőről, mint az enyém stb. Minél több jogot adunk egy gyermeknek, annál kötelelességűdőbb lesz.”

Ugyanakkor az iskolán kívüli idő eltöltésében is vannak tennivalóink:

„*Itt nemcsak az izgalmas játszótérek hiányára gondolok, hanem a természeti környezet mint természetes játéktér eltűnésére a településekről. Egy facsoport, egy rét, patakpart hiányára. Az esztétikus, funkcionálisan megtervezett, kivitelezett és karbantartott iskolákra, ebédlökre, művelődési házakra, emberi léptékű lakásokra.*”

Befejezésül: Gyerekek és felnőttek

Pályakezdő kollégákkal folytatott korábbi beszélgetéseim során gyakran vallottak arról, hogy mikor érezték azt: „igazán” pedagógusok lettek. Ez az érzés talán leginkább ahhoz az élményhez kötődik, amikor először „fedezték” fel: a gyermek egészen másképp látja a világot, egészen másképp gondolkodik, mint a felnőtt. Jó lenne megőrizni, „konzerválni” azt az érzést, amikor a gyerekek nem feltétlen „roszszak”: nem a felnőttet, nem a tanítójukat akarják „bosszantani”, hanem egyszerűen *mások*, másképp élnek meg, értékelnek egy-egy élethelyzetet: egy-egy iskolai szituációt. Aligha lehet gyerekekkel foglalkozó felnőttnek nagyszerűbb élménye, mint akkor, amikor ebbe a „különös gyermekvilágba” — akár egy-egy pillanatra — beléphet: megérthet, „elfogadhat”, értelmezhet itt valamit.

A felnőttek — sokszor még a tanítók-tanárok is — úgy közelednek a gyerekekhez, hogy mindenáron saját magukat, a saját felnőtt magatartásukat szeretnék bennük

látni. Mindent elkövetnek azért, hogy ezt a gyermekvilágot megváltoztassák „fel-
nőttnek tetszővé” alakítsák, de azért semmit nem tesznek, hogy ezt valóban megismer-
jék, megértse. Pedig nagy veszteség nemcsak a gyerekeknek, hanem a felnőtteknek
is. Két okból is. Egyrészt mert nem élhetik át egy különös világ megismerésének és
megértésének varázsát, másrészt mert elzárják maguk előtt az „együttműködés”, az
együttgondolkodás lehetőségét: azt, hogy a gyerekek először „befogadják”, majd
egyre többször „vendégségbe” hívják őket a gyermekvilágba.

A válaszdó kollégák közül többen megfogalmazták a *felnőttek felelősségét* ab-
ban, hogy milyen fejlődési feltételeket biztosítunk gyerekeinknek. A „feltételek biz-
tosítása” természetesen többnyire objektív tényezők függvénye, mégis talán mind-
annyiunknak érdemes újragondolni a felnőttek és a gyerekek viszonyát.

Mintegy összegezésül két véleményt idéznék:

„Vigyázzunk arra mi, *felnőttek*, hogy ne teremtsünk olyan világot, amelyben
egyre több a céltalanul lézengő fiatal.”

„Véleményem szerint a legfontosabb joga a gyermeknek mégis az, hogy *gyermek*
lehessen igazán. Ne legyenek olyan külső kényszerítő erők, amik korán felnőtté vagy
öregemberré, vagy érzelmileg sivárrá változtatja őket. Ehhez azonban általános
világképére, kiegyensúlyozott, nyugodt családi háttérre, anyagi biztonságra lenne
szükség.

S ha mindezen feltételek megvannak (kivéve a világképét, mert arról most még
nem beszélhetünk), szükség van olyan *felnőtt* társadalomra, amelyik felismeri a *gye-
rekek* valós szükségleteit, elismeri a gyermekek jogait.”

M E L L É K L E T

Nyilatkozat a gyermekek jogairól

1959. november 20-án a szervezet közgyűlése elfogadta „A gyermekek jogaira vonatkozó nyi-
latkozat”-ot:

1. A Nyilatkozat leszögezi, hogy az okmányban foglalt jogokat *minden gyermeknek* élveznie kell, tekintet nélkül fajra, színre, nemre, vallásra, politikai vagy más véleményre, nemzeti vagy tár-
sadmalmi származásra, vagyonára, születésére vagy egyéb helyzetére.
2. A gyermek *különleges védelmet* élvez és számára olyan körülményeket kell teremteni, hogy fi-
zikailag, szellemileg, erkölcsileg, lelkiileg és társadalmilag fejlődjék, egészséges és szokásos mó-
don a szabadság és méltóság viszonyai között.
3. A gyermek születésétől kezdve jogosult *névre és állampolgárságra*.
4. A gyermek jogosult a társadalombiztosításra; egészséges fejlődése érdekében őt és anyját kü-
lönleges védelemben kell részesíteni. A gyermeknek joga van a megfelelő *táplálkozásra, szóra-
kozásra* és orvosi szolgáltatásokra.
5. A fizikailag, szellemileg vagy társadalmilag *bátrányos helyzetben levő* gyermeket a helyzet által
megkövetelt különleges elbánásban kell részesíteni.
6. A gyermeknek *szeretetre és megértésre* van szüksége, s ahol lehetséges, szülői gondoskodás
alatt kell felnőnie. A kisgyermeket — különleges körülményektől eltekintve — nem szabad
anyjától elszakítani. A társadalom köteles külön gondot fordítani a család nélküli és a meg-
felelő ellátásban szűkölködő gyermekekre. Kívánatos, hogy a nagyobb családok gyermekeik el-
tartásához támogatást kapjanak.
7. A gyermeknek joga van az *oktatásra*, amely — legalábbis elemi iskolai fokon — ingyenes és
kötelező. A gyermeket olyan oktatásban kell részesíteni, amely elősegíti egyéni képességeinek
a kifejlődését és azt, hogy a társadalom hasznos tagja legyen.
8. A gyermeket minden körülmények között *elsőként kell védelemben és segélyben* részesíteni.
9. A gyermeket az elhanyagolás, a kegyetlenség és a kizsákmányolás minden formájával szemben
védeni kell; s a gyermek semmilyen kereskedelemnek nem lehet tárgya. A gyermeket megfelelő
korhatár elérése előtt *nem szabad munkára* alkalmazni és semmiképpen sem lehet egészségére,
oktatására, fizikai, szellemi vagy erkölcsi fejlődésére káros módon foglalkoztatni.
10. A gyermeket a faji, vallási vagy más *megkülönböztetésekkel szemben védeni kell*. A gyerme-
ket a megértés, a türelem, a népek közötti barátság és a béke szellemében kell nevelni.
(Fenti nyilatkozat megjelent többek között a Köznevelés 1979: 1. számában.)

A funkcionális stílusok szerepe az anyanyelvi nevelésben

Az anyanyelvi nevelés a tananyag szemlélete, tartalma és módszertani feldolgozása szempontjából világszerte mélyreható változáson megy át. Szemléleti fordulatot hozott a strukturalista, a transzformációs, a generatív és a funkcionális nyelvészet, valamint annak a felismerése, hogy az anyanyelvi oktatásnak a nevelés szintjére kell emelkednie.

Az új szemléletnek megfelelően a magyar nyelv tanítása során is feltétlenül célul kell kitűznünk azt, hogy a tanulóknak ne csak a nyelvismeretét, de a nyelvhasználatát is fejlesszük, olyan ismeretek és készségek birtokába juttassuk, amelyek lehetővé teszik a tanuló szóbeli és írásbeli formában is kifejezésre jutó közösségi tevékenységét, a felsőfokú vagy szakmai tanulmányok, a munkába állás anyanyelvi feltételeinek a biztosítását.

Az anyanyelv tehát az általános és a szakmai műveltség megszerzésének is az alapja lesz. Ezért kell erősíteniünk a tanulóknak annak tudatát, hogy a fejlettebb nyelvhasználat segíti őket egyéni és társadalmi feladataik megoldásában. Feladatunk ezért egy céltaxonómia körvonalazása. Tisztán kell látnunk, hogy a tanulók az iskola elvégzése után különböző munkaterületeken fognak dolgozni: adminisztratív, tudományos, publicisztikai, műszaki, egészségügyi stb. Fel kell tehát készíteniünk őket az eljövendő közéleti szereplésre, arra, hogy az élet minden területén képesek legyenek gondolataikat helyes és pontos nyelvi formába önteni.

Mindebből itt csupán egyetlen fontos következtetésre szeretnék kitérni: szakítanunk kell azzal a bevett szokással, hogy csupán szépirodalmi, esetleg köznyelvi megnyilatkozásokat vizsgáljunk. A tanulók nagy többsége valamilyen szakmában fog továbbtevékenykedni. Feltétlenül tudatosítanunk kell tehát bennük, hogy nem csupán szépirodalmi, köznyelvi megnyilatkozás létezik, hanem tudományos, műszaki, hivatalos, publicisztikai stb. Az újabb kutatások rámutattak, hogy ezeknek elvonatkoztatott típusai a funkcionális stílusok, amelyeknek sajátos szótani, jelentéstani, mondattani és szövegszerkesztési sajátosságai vannak. A jelzett sajátosságok tudatosítása jórészt az anyanyelv tanárának a feladata, de nagy szükség van a különböző szaktanárokkal való együttműködésre is, hiszen az anyanyelvi nevelés minden szaktanár kötelessége. Feltétlenül érvényesülnie kell tehát a tantestületben az egységes anyanyelvi ráhatásnak, mégpedig a harmonikus nyelvi (köznyelvi-szaknyelvi) képzés biztosítása érdekében.

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; vagy az-e, ha hányaveti közlésében minimális tekintettel sincs a hallgató megértési érdekeire, a közlés témájára, helyzetére, céljára. Anyanyelvi nevelésünk egyik fő célja a kommunikáció sikerét szolgáló, a témához, a helyzethez, a célhoz igazodó beszéd- és magatartásjelenségek tudatosítása és megvalósítása.

De lássuk, hogy tulajdonképpen mik is ezek a funkcionális stílusok!

Mínt hogy a funkcionális stílusok vizsgálata eléggé újkeletű, mind a műszóhasználat, mind pedig a fogalom lényegének megítélésében különbözőek a vélemények. A funkcionális stílus műszó nem egyértelműen elfogadott. Vannak, akik nyelvnek,

nyelvezetnek, belső nyelvtípusnak nevezik. A továbbiakban én a funkcionális stílus műszót használom. Fogalmának tisztázásához pedig szükséges a nyelvi rendszer felől közelítenem, s elhelyeznem a funkcionális stílusokat egyrészt az irodalmi nyelv története, másrészt pedig a funkcionális stilisztika vizsgálódási körébe, és csak ezek után kerithetek sort a javasolt szemiotikai, kommunikációelméleti, szövegnyelvészeti megközelítés fölvázolására.

Közismert, hogy minden nyelv belsőleg tagolódik, mégpedig az egyéni nyelveknél nagyobb típusokra. Ezek is — mint a nyelv egésze — történeti és társadalmi képződmények. E belső nyelvtípusokat Benkő [1] szerint két tényező határozza meg: a típusoknak a társadalomhoz való viszonya és e típusoknak a belső nyelvi jellege. Ilyen értelemben ezek a belső nyelvtípusok egyrészt külső okokra visszamenő fejlődés eredményei, s így a nyelvközösségek bizonyos csoportjaihoz, mégpedig földrajzi, gazdasági, társadalmi, műveltségi szempontból tagolódo csoportjaihoz kapcsolódnak, másrészt viszont ezek a típusok egymáshoz, illetve a föléjük tartozó nyelv egészéhez viszonyítva bizonyos nyelvi sajátosságokkal rendelkeznek. Coteanu [2] szerint minden nyelv egy kettős rendszer, amely irodalmi nyelvre és népnyelvre tagolódik. Mindkettő tovább tagolódik művészi és nem művészi változatokra. Az irodalmi nyelv nem művészi változatai közé sorolja a tudományos és a hivatalos stílust.

Az egyes funkcionális stílusok tehát az irodalmi nyelv keretében tanulmányozhatók. Az irodalmi nyelv lényege és története iránti érdeklődés azonban viszonylag új keletű, s még ma sincs egységes elképzelés az irodalmi nyelv fogalmáról. A két végletes felfogás szerint az irodalmi nyelv azonos egy nép nyelvével, illetőleg csupán a szépirodalom nyelvére korlátozódik.

Benkő [3] szerint a nyelv belső tagolódásának fő kategóriái: a népnyelv—nemzeti nyelv, illetőleg a beszélt nyelv—írott nyelv. Mind a népnyelvnek, mind a nemzeti nyelvnek elkülöníthető az írott és a beszélt változata. „Az irodalmi nyelv a nyelvet beszélő társadalom minden tagja számára legalábbis potenciálisan közös és egységes eszményi és normatív belső nyelvtípusnak, a nemzeti nyelvnek az írott változata, amelybe az igényes írásbeliségnek minden területe, tehát a szépirodalom nyelve mellett a politikai, tudományos, publicisztikai stb. irodalom nyelve is belefoglalatik.” (222).

Egyesek az irodalmi nyelv műszót csupán a szépirodalom nyelvére (l. Mézöly) [4], illetőleg az írott nyelvre (l. Papp) [5] vonatkoztatták. Jómagam Szabó [6] véleményét tartom a legelfogadhatóbbnak és legátfogóbbnak, amely szerint az irodalmi nyelvet három dimenzióban kell szemlélnünk: a nyelvi egység, stilisztikai és esztétikai szempontból. A bennünket érdeklő stilisztikai szempontból az irodalmi nyelv differenciált. Két nagy változata van — a beszélt és az írott változat. S ezen belül vannak stílusok: szépirodalmi, tudományos, publicisztikai, hivatalos, szónoki, társalgási, levelezési stb.

Az irodalmi nyelv belső tagolódása folytán kialakult nyelvi alakulatoknak stílusbeli változatokként való felfogására már a XX. század elején történtek kísérletek, de elszigetelt jellegük volt. Kretschmer [7] például a köznyelv. nyelvváltozaton belül három stílári fokozatot különít el: 1. szónoki-előadói nyelvet, 2. a társalgási, vagyis mindennapi érintkezés nyelvet, 3. familiáris köznyelvet.

De igen nagy ösztönzést jelentett ilyen téren a funkcionális stilisztika kialakulása, amelyben elsősorban Ballynak és tanítványainak (Marouzeau, Cressot) volt fontos szerepe. Számomra a funkcionális szemléletmód a jelentős. A nyelvi valóságra épít, azaz központba helyezi a nyelvi, stílári és nyelven kívüli eszközöknek a mondanivaló kifejtésében játszott funkcióját. A stílust pedig a nyelvi-stílári variánsok közötti különböző tényezőktől függő válogatás eredményének tekinti.

A nyelvnek mint funkcionáló egésznek belső változatokra oszlásával elsősorban a prágai nyelvészeti iskola képviselői, az orosz formalisták járultak hozzá. A prágai iskola hívei szerint a funkcionális stílusok a nemzeti nyelv változatai, amelyeket a társadalom különböző tevékenységi szféráiban betöltött funkciójuk különböztet meg. Ezeknek a stílusoknak a nyelvi jellegzetességei több tényezőtől függnek: a közlés céljától, tartalmától, feltételeitől és formájától. [8] A prágai nyelvészeti iskola híveihez közelálló a szovjet nyelvészek felfogása is. De eltérések figyelhetők meg a funkcionális stílusok osztályozásában. Mindez, szerintem, a fogalom túlzottan egyszerű megközelítéséből adódik.

A fogalom további tisztázásához ezért célszerűnek látszik egy tágabb szemiotikai, kommunikációelméleti, szövegnyelvészeti megközelítés. Ezekben a stílusokban ugyanis olyan szabályszerűségek mutatkoznak, amelyek nem vezethetők vissza csupán a grammatika rendszerére, és amelyek nem vizsgálhatók csupán nyelvészeti eszközökkel, mert bennük épp olyan momentumok játszanak fontos szerepet, mint a kommunikációs helyzet adta sajátosságok, egy meghatározott kommunikációs célra irányuló stratégia. Péter Mihály [9] szerint is a nyelvtudományban egy olyan szakasz körvonalai bontakoznak ki, amelyben a nyelv lényegének mélyebb megértése éppenséggel a nyelven kívüli tényezőkhoz (mindenekelőtt a társadalomhoz és a pszichikumhoz) fűződő kapcsolatainak további tisztázását igényli, a megelőző korszaknál magasabb szinten.

Ha tehát egy általánosabb keretbe próbálom elhelyezni a nyelv stílusait, a szemiotikai rendszerből kell kiindulnom, és megkeresnem sajátos funkcióit.

A „nyelv mint általános szemiotikai rendszer — és a nem nyelv” oppozícióban a nyelv alapvető funkciója a közlés.

A „nyelv — más szemiotikai rendszer” oppozíció mindkét tagjának közös funkciója marad a közlő funkció, de emellett a nyelvnek sajátos funkciói is kialakultak. Jakobson a közlési folyamat minden eleméhez meghatározott nyelvi funkciót rendelt. Minden egyes nyelvi közlemény nyelvi megszerkesztettségét az uralkodó funkció szabja meg.

Végül pedig a „nyelv — funkcionális stílus” oppozícióban a funkcionális stílusoknak a vázolt funkciók mellett vannak sajátos funkciói is, amelyeket a közlés konkrét társadalmi helyzete határoz meg. Ezért ilyen vonatkozásban sokkal többet ígér Dell Hymes [10] modellje.

Ő a következő kérdésekre próbál fényt deríteni egy üzenet vagy üzenettípus kapcsán: Ki mondta? Kinek mondta? Milyen szavakat használt? Mondta-e, avagy írta? Miről beszélt? Hol mondta? Milyen nyelven? A hét kommunikációs tényezőhöz pedig hét funkciót rendelt.

A közlemény jellegét a funkciók hierarchiája dönti el. Tehát egy nyelvi közlemény teljes megértése feltételezi bizonyos kommunikációs célra irányuló stratégia megértését is. Vagyis a közlő kompetenciájának nemcsak a nyelvtanilag helyes mondatok képzésére és megértésére kell kiterjednie, hanem arra is, hogy az illető mondat vagy szöveg megfelelő közléshelyzetben került-e fölhasználásra. Mindebből természetesen következik, hogy a nyelvészeti vizsgálatot ki kell egészítenünk elsősorban pragmatikai és szövegnyelvészeti szempontokkal. A pragmatikai aspektus érvényesítése nem véletlenül kötődik a szövegnyelvészethez, hiszen a kommunikáció szempontjából a legteljesebb nyelvi egység a közlemény, a szöveg.

A pragmatikai megközelítés során az adót (a közlőt) és a vevőt (a címzettet), valamint a közléshelyzetet kell megvizsgálnunk. Ezek a tényezők ugyanis hatnak minden egyes közlésre. Eszerint a funkcionális stílusok között az adó, a vevő és a kommunikációs helyzet által meghatározott fonológiai, grammatikai és szemantikai

eltérések mutathatók ki. Ezek az eltérések nyelvészociológiai normának számítanak, s így egy nyelvészociológiai változat nyelvi részrendszernek számít, amelyet egy meghatározott helyzetben használnak. A nyelv tehát ilyen szubkódok rendszere. Ezek a szubkódok vagy funkcionális stílusok bizonyos társadalmi viselkedési normától függenek. Ezt nevezi Fishman [11] szerephelyzetnek. Minden egyes közlés során a beszélők között meghatározott viszony, szerep alakul ki, amely befolyásolja a nyelvi megnyilatkozást.

A pragmatikai tényezők formális leírásában a következő kontextusindexek figyelhetők meg: a beszélő (én, mi), a hallgató (te, ti), a kommunikáció helye (itt), a kommunikáció ideje (most, tegnap), a kommunikációban deiktikusan jelzett tárgy (ez a szék), a megfelelő nyelvi kontextus.

Ezeknek a pragmatikai információknak fontos szerepük van az egyes funkcionális stílusok szempontjából, ugyanis egy megnyilatkozáshoz csak akkor tudunk denotátumot rendelni, ha tudjuk, hogy a lehetséges világok melyikéhez (a reális, a hitt, a tudott, az elképzelt stb.) és ott milyen kontextushoz tartozik.

A közléshelyzetet meghatározó pragmatikai információkat Ervin-Tripp [12] háromra csökkenti: hely, idő, szerep, Fishman [13] szerint a szerep, a hely, illetőleg az idő megváltoztatásával egészen megváltozhat a közlemény jelentése. Ugyanaz a nyelvi közlemény a szereptől, a helytől, időtől függően más-más stílushoz tartozhat. Tehát az egyes stílusok magartartástípusok, társadalmilag kialakult, de állandóan változó beszédrendszerek.

Az elmondottakat figyelembe véve a következőképpen foglalnám össze véleményemet a funkcionális stílusokról: szerintem a funkcionális stílusok a nyelv aktualizált részrendszerei. A stílus itt meghatározott módon átdolgozott nyelvi rendszert jelent. Vagyis mindig a kommunikáció társadalmi érdeke, a közléshelyzet alakítja a nyelvnek mint rendszernek a fölhasználását. Közismert hasonlattal élve, ahogy az élővilágban a funkció szüli a szervezetet, itt is a sajátos kommunikációs cél, a társadalmi funkció alakítja a nyelvhasználatot „A nyelv nem rendszerében él elsősorban, hanem használatában” — írja Deme. [14] Természetesen használatában is rendszerként működik. Hjelmlev [15] is fölhívta a figyelmet, hogy a legkisebb rendszer is teljes egészet alkot. Minden egyes részrendszer léte csak a többihez viszonyított sajátos funkciójával igazolható. Konnotatív szemiotikájában fölvázolta azokat a konnotátorokat, amelyek az egyes részrendszereket jellemzik.

A szemiotikai, kommunikációelméleti megközelítésből természetszerűen következik, hogy a funkcionális stílusok szemiotikai szövegelméleti szempontból vizsgálhatók a legjobban, hiszen a közlés szempontjából a szöveg a teljes egység, s a stílus a szövegek alapján vizsgálható.

Az újabb szövegelméletekből világosan kiderül, hogy a stílus jellegzetesen szövegsajátosság: stílusa csak a szövegnek van. Igaza van Sandersnek, [16] hogy „nem lehet stílusról beszélni addig, amíg el nem érünk a szövegszínhez”. A szöveget alkotó különböző nyelvi elemeknek nincs stílusa, csak stílárís értéke. A stílus és a szöveg egymást feltételező szerves egységet alkot. Ezt a szöveg fogalmának néhány olyan meghatározása is igazolja, amelyik a stílust mint a szöveg jellegzetes tartozékát tartja számon.

Így például Harweg [17] szerint „a stílus a szövegalkotás módozata”. Cassirer [18] úgy véli, hogy a stílust a szöveg alkotja. Andersson [19] a stílust a szövegek egyik megkülönböztető sajátosságának tartja. Más szöveggel a stilisztikai különbségek a szövegekhez kötődnek, és ezt kontextuális jegyek valamint az üzenet tartalma határozza meg.

A szövegnél és a neki megfelelő stílusnál magasabb szint a szövegfelettség. A funkcionális stílusok ugyanis konkrét szövegekből elvonatkoztatott, általánosított szöveg feletti kategóriák, és így a nekik megfelelő stilisztikai kategória a közleménytípusok stílusa, amely a stilisztikai jellemzésnek nevezhető stilisztikai ág kutatási tárgya. Egészen természetes, hogy itt a stílusnak merőben más a jelentése, mint egy-egy konkrét szöveg, egyedi közlemény „stílusának”, hiszen a fogalom tartalma egy valamilyen elvont típus. Szövegnyelvészeti szempontból tehát a funkcionális stílusok elvont szövegtípusok.

Módszertani következtetésként elmondható, hogy anyanyelvi órán fokozottabb figyelmet kell szentelnünk a különféle közéleti helyzetekben és műfajokban történő közlések gyakoroltatására. Igen eredményes lehet ilyen értelemben, ha a tanár a nyelvhasználat különböző közéleti funkciói szerint jeleneteket játszat a tanulókkal. Ezeket a jeleneteket a tanulók játsszák is, és elemezzük is a megnyilatkozások nyelvi sajátosságait. Tudatosítanunk kell a tanulóknak, hogy a közléshelyzet megváltoztatásával a nyelvi megnyilatkozásokon is változtatnunk kell. Nagyon érdekesség bizonyult például azonos témákról különböző közléshelyzetben (tudományos, hivatalos, szépírói, társalgási stb.) beszélni.

Természetesen ahhoz, hogy mindezt maradéktalanul megvalósítsuk, nemcsak koncepcióváltoztatásra van szükség, hanem számos tantervi, módszertani átértékelésre is.

JEGYZETEK

- [1] Benkő Loránd: *A magyar irodalmi írásbeliség a felvilágosodás korának első szakaszában*. Bp., 1960. 29—30.
- [2] Ion Coteanu: *Stilistica funcțională a limbii române*. Buk., 1973.
- [3] I. m. (l. az 1. al.).
- [4] Mészöly Gedeon: *Öt magyar szövegek nyelvtörténeti magyarázatokkal*. Bp., 1956. 154—255.
- [5] Papp László: *Nyelvjárárs és nyelvi norma XVI. századi deákjaink gyakorlatában*. Bp., 1961. NytudÉrt. 25. sz.
- [6] Szabó Zoltán: *Megjegyzések az irodalmi nyelv fogalmának vitás kérdéseiről*. NyÍrk. 1962. 1.
- [7] Paul, Kretschmer: *Wortgeographie der hochdeutschen Umgangssprache*. Göttingen, 1966.
- [8] L. Josef Vachec: *Some Remarks on Funktional Dialects of Standard Language*. Stockholm, 1975.
- [9] Péter Mihály: *Stilisztikai alapprogramok tisztázásához*. In: Imre Samu, Szathmári István és Szűts László (Szerk.) *Jelentés az és stilisztika*. Bp., 1974.
- [10] Dell Hymes: *Etnografia vorbirii*. In: Ionescu-Ruxândoiu, Liliana és Chițoran, Dumitru (Szerk.) *Sociolingvistica — Orientări actuale*. Buk., 1975.
- [11] Joshua A. Fishmann: *Sociologia limbii o știință socială interdisciplinară pentru studiul limbii în societate*. In: Ionescu-Ruxândoiu, Liliana és Chițoran, Dumitru (Szerk.) *Sociolingvistica — Orientări actuale*. Buk., 1975.
- [12] Ervin-Tripp: *Sociolinguistics*. In: *Advances in the Sociology of Language*. Vol. I. The Hague-Paris, 1971.
- [13] I. m. (l. a 11. al.).
- [14] Deme László: *Nyelviség és megismerés*. TIT Filozófiai Közlemények, 1971. 10/1.
- [15] Louis Hjelmslev: *Preliminarii la o teorie a limbii*. Buk., 1967.
- [16] Willy Sanders: *Linguistische Stieltheorie*. Göttingen, 1973.
- [17] Roland Harweg: *Stilistik und Textgrammatik*. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik. LiLi 1972, 5.
- [18] Peter Cassirer: *On the Place of Stylistics*. Ringbom et al. (Szerk.) *Style and Text — Studies Presented to Nils Erik Enkvist*. Stockholm, 1975.
- [19] Erik Andersson: *Style, Optional Rules and Contextual Conditioning*. Ringbom et al. (Szerk.) *Style and Text — Studies Presented to Nils Erik Enkvist*. Stockholm, 1975.

A történelmi olvasmányok taníthatósága, tanítása*

Ez a kérdés az 1978-as, illetve a korrekciós tantervnek is egyik vitás pontja. Probléma, hogy a mai napig sincs tisztázva tanítóink számára e szövegek feldolgozásának célja, nincsenek kifejtve a feladatai. Elgondolásom szerint az alsó tagozatos történelmi témájú olvasmányok — jelenlegi formájukban — nem tudják hatékonyan alakítani azoknak a képességeknek és készségeknek a rendszerét, amelyekre a tanulóknak az ismeretszerzés érdekében szükségük lenne. A szövegértés, -értelmezés és olvasástechnika fejlesztése közben nagyobb figyelmet kell fordítanunk a történelmi olvasmányokra, mivel az elsődleges célok megvalósítása mellett megalapozzák az önálló tanulást, ismeretszerzést is.

A magyar nyelv és irodalom tantervi korrekciója számomra egyértelművé teszi, hogy ezen olvasmányoknak szemléletformáló szerepet kell adnunk, s tanításukat ezért előtérbe kell állítanunk.

Megítélésem szerint e szövegek ismeret- és szemléletbeli szimplifikációik miatt nem alkalmasak a korrigált tantervben megfogalmazott céloknak és a szövegértés, -értelmezés kitérített feladatainak a betöltésére sem. Ennek okait vizsgálataim alapján a következőkben látom:

1. A 3—4. osztályos olvasókönyvek szövegeinek pontatlanságai és hiányosságai miatt nem várható el az olvasmányok értése, a történelmi események ok-okozati összefüggéseinek meglátása.

2. Hiányzik a nagy történelmi személyiségek méltó és plasztikus ábrázolása, pedig bemutatásukkal válnának gyermekeink számára ösztönző példákká.

3. A szövegek által kialakított látásmód rossz, mert egysíkúságot, merev szemléletet, túlideologizáltságot és szélsőséges polarizálódásokat sugároz.

A fentiekből következik az olvasástól való elidegenedés, hisz az olvasás a gyerekek számára csupán beidegződött, motorikus tevékenység lesz a szöveg meg nem értése miatt. Ezzel szorosan összefügg a történelemtől való korai eltávolodás, hisz amit olvasáskor nem értenek, azok éppen a históriából származó, gyakran csak esetleges és pontatlan mozaikdarabkák.

A felsorolt problémáknak az ad jelentőséget, hogy a gyermekek fejlődését akadályozzák; ugyanis

— a 9—10 évesekben, kialakított félinformációkat, téves ismereteket a felső tagozatban nehéz korrigálni;

— valamint távolabbi hatás, hogy a történelmi összefüggéslátás és nemzeti múltunk ismeretének hiányaiból, illetve az ehhez kapcsolódó politikai képzetlenségből fakadóan nem megfelelő a beilleszkedésük a társadalomba, annak mozgásaiba, s közeleli szerepeket sem vállalnak.

Ezeket az összefüggéseket elsősorban az olvasókönyvi szövegek alapján vizsgáltam, de foglalkoztam még a környezetismeret tárgy társadalomismereti fejezeteivel, hiszen ezek is segíthetik a szemléletformálást és a helyes információk átadását.

Felvetéseim helytállóságának ellenőrzését óraelemzések, interjúk, kísérletek, forráselemzések és egy kérdőív eredményeinek a feldolgozásával végeztem.

* A XIX. Országos Tudományos Diákköri Konferencián bemutatott díjnyertes pályamunka rövidített változata.

Vizsgálati eredményeim

— Az olvasmányokban sok pontatlan, hibás történelmi ismeret található, s ezek nehezítik a szöveg értését, valamint sértik a tankönyvszerkesztés tudományosságának elvét. Például a *Rogérius püspök menekülése* (3. o. 156. l.): 1. Rogérius nem püspök volt, hanem nagyvárad kanonok (később spliti érsek). 2. A dátum — „1241 nyara” — pontatlan, hiszen a muhi csata 1241. április 11-én volt, azaz tavasszal.

— Gyakran helytelen az események szemléleti megközelítése. Például: Mátyás uralkodásának értelmezése, heroizálása a *Mátyás király* című szövegben (3. o. 185. l.): Mátyás nem tervezte — a tankönyv szövegével ellentétben —, hogy valóra váltja apja álmát, a török kiűzését Európából.

— A bemutatott történelmi személyiségek többségének jellemábrázolása — a jelenlegi formában — nem segíti elő példaképpé válásukat. Vagy hiányzik a szövegből a bemutatásuk, vagy éppen csak a nevüket említi a könyv, esetleg egyoldalú és hiányos a jellemábrázolás. Csupán néhány történelmi személyiség ábrázolásával lehetünk elégedettek.

— A konfliktusoktól mentes leírásokból származó mozaikszerű ismeretek alapján a gyerekekben nem alakulhat ki az áttekintőképesség. Például: a magyar történelmnek az államalapításig történő bemutatása nem világos. Az olvasókönyvi szövegek nem mutatnak rá a vándorlás, a honfoglalás szükségszerűségére, a kalandozások okaira, majd a beilleszkedés fontosságára.

— Sok helyen nincs meg az időrendi egymásra épülés. Például: az Olvasókönyv foglalkozik az amerikai rabszolgák felszabadításával (Észak és Dél háborúja 1861—65), de csak ezután olvashatunk Kolumbusz 1492-es felfedező útjáról, majd az indiánokról is.

— Logikailag sem követik jól egymást minden esetben az olvasmányok. Például: *A kopppányi aga testamentuma* című regényből vett *Búvóhely* című részlet logikailag azért hibás, mert benne az események fő vonulatát a császári csapatok elleni küzdelem képezi. Eger ostroma után kb. 130 év kihagyás van egészen Buda visszavívásáig. Hogyan fejleszthető így a történelmi szemléletmód, ha a török uralomból *minden átmenet, utalás nélkül* térünk át arra, hogy most már a törököket üldözik ki a magyar (és más nemzetű) seregek?

— Néhány témánál éppen a lényeg, az esemény leírása maradt ki (pl.: Dózsa parasztháborúja, Rákóczi-szabadságharc). Egész korszakok is kimaradtak az olvasókönyvi szemelvényekből, melyek szükségesek lennének a folyamatok értéséhez.

— Nem valósul meg a tantárgyi integráció sem az olvasókönyvön belül, sem az olvasókönyvek között.

— Több olvasmányra jellemző, hogy nagy terjedelemben keveset mond.

— A mondák túlsúlyos alkalmazása erősíti a helytelen beállítódások kialakulását (pl. az „igazságos Mátyás király” sztereotípiája). A jó szemléletformáláshoz valós tények kellene, s mellettük kiegészítésként(!) a mondák. Műfajilag szét kell választani a mondát és az ismeretközlő leírásokat. Tudatosítsuk, hogy az előbbi irodalmi műfaj (vagyis nem feltétlenül valóság benne minden!), míg az utóbbiak teljesen valós, tudományos ismereteket tartalmaznak.

— Nem valósul meg a tantárgyközi integráció. Aszinkronitás van a környezetismeret tananyagával.

— Tankönyveink nem mutatják be világunk fő politikai törekvéseit, továbbá nem segítik nemzeti ünnepeink tartalmas, méltó ünneplésének előkészítését, pedig ünnepeink történelmünkben gyökereznek.

— Az olvasmányok szövege gyakran bonyolult, esetenként már-már érthetetlen. Sok bennük a sztereotípiá, mely csak sztereotipizált gondolkodást készíthet elő.

A felsorolt okokra vezetem vissza, hogy a szövegek elemzése nehéz. Az olvasókönyvek szerkesztése azt tükrözi, hogy tanulóinkhoz csak viszonylag összefüggéstelen, impresszionisztikus képekkel és ismeretmorzsákkal lehet miattuk közeledni. Pedig szerintem a logikus, minden előző mozzanat értelmét látó tanulás már 9—10 éves korban is könnyebb lenne. Sőt éppen a rendezetlenség között tudás szintetizálása kívánna olyan képességszintet, melyet a kisiskolások még nem értek el. Így az összefüggéstelen ismeretek egy része és a megértetésükre fordított energia elvész. Ezt a megállapításomat néhány ténnyel is alátámasztom.

Felméréssel alapvetően azt kívántam bizonyítani, hogy a történelmi olvasmányok egymásraépülése feltétlenül szükséges (lenne), valamint azt, hogy az adott témához tartozó egység (akár egy-egy olvasmány is) hatással van a későbbi ismeretszerzési folyamatokra. Az a probléma, hogy a 3—4. osztályos olvasókönyvben a történelmi információk nagy része nem kapcsolódik szerves egységbe. Nincsenek megvilágítva azok az összefüggések, amelyek összekötnék a közölt tényeket. Ezért a tanuló nem ismerik fel a történelmi folyamatokat, időrendi egymásraépülésüket, a szükségszerűségeket, hiszen az egyes információknak nincs kötődése, „nem tud megragadni a gyerekek fejében”. Mindezek következményeit felmérésem eredményei mutatják be.

A „Milyen esemény kötődik Árpád vezér nevéhez?” kérdésre 100 közül 64 gyerek válaszolt helyesen a honfoglalás megnevezésével. A következő kérdés ezen esemény idejét tudakolta, s erre csak a tanulók 50 százaléka tudott válaszolni. A „Miért jelentős esemény a magyar nép életében a honfoglalás?”-ra csupán a gyerekek 30 százaléka adott elfogadható választ. Ugyanígy csökkent a válaszadás helyessége a hasonló módon felépített „államalapítás, István király” kérdésközpontokon belül, valamint a „tatárjárás — IV. Béla” kérdések esetében is.

A Rákóczi-féle szabadságharc kérdései: „Milyen esemény tartott a magyar történelemben 1703-tól 1711-ig?” „Ki vezette?” „Miért folyt a harc?” A tanulók válaszaiból megállapíthattam, hogy a tényeket még úgy-ahogy ismerik, ám a belőlük leszűrhető következményt — ami a témakörbe tartozó szövegekkel foglalkozás értelme lenne — a tanulók kisebb százaléka tudta.

A nagy francia forradalomról a felmérésben részt vevők közül mindössze 6 tanuló tudott elfogadható információt írni. (Ez nem követelmény, de akkor is elgondolkoztató a szövegek megismerése után.) Szomorú tény, hogy 1848. március 15-éhez a gyerekeknek mindössze 42 százaléka tudott valós eseményt kapcsolni, s hazánk jelképeiből 64 százaléka tudta.

Kaotizmust tapasztaltam a kronológia, korismeret tekintetében is. A 12 eseményből álló feladatot mindössze a gyerekek 20 százaléka tudta időrendbe állítani. Ez — véleményem szerint nem azért probléma, mert nem ismernek konkrét dátumokat (hiszen ezek tanítása a felső tagozat feladata), hanem azért, mert így nem is tudhatnak folyamatokat megérteni. Az időszámítás mibenlétét 100 tanuló közül például csak 8 gyerek tudta megfogalmazni.

Mérőlapomba „becsempésztem” néhány szubjektív értékelő kérdést is, mivel kíváncsi voltam a gyerekek egyéni véleményére. Legkedvesebb történelmi személynek 40 százaléka Mátyás királyt választotta, őt követte II. Rákóczi Ferenc és Dobó István (10-10 százalék), Petőfi Sándor és Bornemisza Gergely (7-7 százalék).

Választásaikat a tanulók a következőkkel igazolták: 75 százaléka Mátyást igazságossága miatt választotta, II. Rákóczi Ferenc választásában a „védte a hazát” volt a fő érv.

A „Kit nem kedveltél?” kérdésre adott válaszok: Koppány (31 százalék), II. Ulászló (12 százalék), általános megjelölésként „török császár”, de voltak diplo-

matikus válaszok is („Nincs olyan, akit ne kedvelnék.”). Kapott még néhány elutasítást Ali basa, Lipót császár, Horthy Miklós is. Indoklásaik: Koppány önző pogány volt, II. Ulászló elkótyavetyélte az ország pénzét, mindent megengedett, a „török császár” pedig önző, kegyetlen volt.

A fenti válaszok számomra világossá tették, hogy ha tanulóink ezen sematikus, egysíkú értékeléssel találkozhatnak az olvasókönyvi szövegekben, csakis ezeket sajátíthatják el. Ez az olvasókönyveknek és a tanítóknak kölcsönösen hibája.

A korrigált tantervben az események és személyek ismeretére vonatkozó követelmények szerintem igen minimálisak. (Nem arról van szó, hogy kezdjük meg alsó tagozaton a történelem tanítását!) A kitűzött célok és a megfogalmazott követelmények egymásnak ellentmondanak a szemléletfejlesztés szempontjából. S mivel a tanítók a követelményrendszerből indulnak ki, szövegértelmezési és -elemzési gyakorlatuk nem segíti elő igazán a szélesebb értelemben vett történelmi látásmód alapozását. (Lásd erről a problémáról: *Bíró Ferencné: A történelmi olvasmányokról*. 3. osztály. Módszertani ajánlások I–II. = A Tanító Módszertani Füzetek sorozat 5. és 6. szám!)

Az olvasókönyvek valósága ezek miatt ellentmond az *Útmutató és korrigált tanterv* alapelveinek (1987. 7. 1.), hiszen abban kitűzték az iskolafok kapcsolódásának figyelembevételét (felső tagozatra is gondolva), a többi tantárggyal összhangra törekvés, valamint a korrekció végrehajtását úgy, hogy a központi változások ne idézzenek elő bizonytalanságot a nevelők körében.

Úgy gondolom, felvetéseim és elemzéseim bizonyították, hogy a történelmi olvasmányok egyik kitűzött alapelveinek sem tesznek igazán eleget. A felsoroltak alapján arra a következtetésre jutottam, hogy a 3–4. osztályos olvasókönyvek általam vizsgált fejezeteinek szerkezeti és tartalmi felépítését újra kellene gondolni, szerkeszteni és írni. Erősíteni kell a történelmi szövegek nevelő hatását, problémacentrikussá kell őket alakítani. A gyerekeket gondolkodni kell megtanítani általuk — s ehhez szövegértésen és -értelmezésen át vezet az út —, mivel a történelmünkről gondolkodás alsó tagozaton fontosabb a tananyagnál. Viszont csak a jó tananyag lehet alapja a gondolkodás fejlesztésének. Emiatt nem kerülhetjük meg a történelmi tények, események, nevek stb. közlését. Nem lehet tehát szembeállítani a gondolkodás fejlesztését a tananyaggal, elszakítani annak tartalmától. Gondolkodni nem lehet általában, csakis valamiről, témakörünkben a konkrét tényekről és azok összefüggéseiről.

Történelemközpontúbbá kell tenni az alsó tagozatos történelmi szövegek feldolgozását, mert jelen társadalmi körülményeink ezt szükségessé teszik. Ehhez új koncepcióra és több jó színvonalú történelmi olvasmányra lenne szükség. (A szövegek tényszerű hibáinak listázására hely hiányában itt nincs lehetőségem, de több mint 30 gépelt oldalon sorolom fel e hibákat, tárgyi tévedéseket dolgozatomban.)

Mivel új olvasókönyvek összcállítására anyagi bázis hiányában még jó ideig nem számíthatunk, összcállítottam olyan segédanyagokat, háttérinformációk gyűjteményét, melyek használata segíti ezen olvasmányok jobb feldolgozását is. Ilyen jellegű részek a történelmi személyiségek jellemvizsgálata, az olvasókönyvi szövegekben előforduló hibák, pontatlanságok korrigálása, elemzések az olvasókönyvek strukturális problémáiról, valamint a szövegekben előforduló történelmi-politikai alapfogalmak magyarázata. Ezt a segédletet megfelelő érdeklődés és a sokszorosítás biztosítása esetén kinek-kinek szívesen rendelkezésére bocsátom. Szeretnék ezzel is hozzájárulni, hogy a történelmi szövegek elemzését mások is hatékonyan összcakcsolhassák a tanulók személyiségének fejlesztésével — mint másodlagos, de el nem hanyagolható céllal.

Tanulói vélemények a szakrendszerű oktatásra áttérés nehézségeiről

Vizsgálódásainkba Fejér megyéből 237 negyedik és 242 ötödik osztályos tanulót vontunk be. *Kutatási módszereink* voltak: a kérdőív, az exploráció, a megfigyelés, a csoportos interjú, „önprognózis” az 5. osztályban várható eredményekről, „véleménymérleg” a 4. és az 5. osztályban folyó munkáról.

A vizsgálódás *céljai*:

— a tanulók véleményére támaszkodva megtudjuk, hogy a 4. és az 5. osztályosok mely tantárgyakat tartanak „nehezen és könnyen tanulhatónak”;

— arra is választ adunk, hogy a két tagozat határán milyen arányban és miért nem tartják alkalmasnak magukat a tanulók a felső tagozatos tanulásra;

— információt szerzünk arról is, hogy milyen pozitív és negatív véleményt alakítanak ki a gyerekek a 4. és az 5. osztályban végzett munkáról.

Hipotéziseink:

— úgy véljük, hogy a *tantárgyak* „nehezen tanulhatósága” a gyerekek tanulási technikájának gyengeségéről és a tanítási-tanulási módszerek korszerűtlenségéről ad visszajelzést;

— feltevéseink szerint a *gyenge tanulók* még a minimális önbizalommal sem rendelkeznek felső tagozatos tanulmányaik előtt, eleve kudarcra állítódnak be; a *tanulók gyenge igény szintjéből* következik, hogy eleve a közepes eredmény elérését tűzik ki célul; a *jó eredmény* elérésére vállalkozás az alsó tagozatban produkáltak függvénye;

— előrevetített véleményünk szerint a tanulók a „jó” és a „rossz” jelzők alatt felsorolt véleménye reálisan visszaadja az átmenettel kapcsolatos negatívumokat és pozitívumokat.

A nehezen és könnyen tanulható tantárgyak kimutatása

Tantárgy	Osztály	Nehezen tanulható tantárgyak		könnyen tanulható tantárgyak	
		4. oszt.	5. oszt.	4. oszt.	5. oszt.
Magyar irodalom		51	40	49	60
Magyar nyelvtan		72	77	28	23
Orosz		50	58	50	42
Környezetismeret		35	33	65	67
Történelem		58	41	42	59
Matematika		41	51	59	49
Technika		7	12	93	88
Rajz		11	9	89	91
Ének		8	9	92	91
Testnevelés		13	6	87	94
A könnyű és nehéz tantárgyak osztályonkénti %-os aránya		45	42	55	48

A 4. osztályosok úgy vélik, hogy a felső tagozatban a *történelem* lesz a legnehezebb tanulható tantárgy. A legnagyobb százalékban ezért e tantárgy szerepel az első helyen. Érdekes, hogy 5. osztályban a tanulók 14%-kal kevesebben tartják nehezen tanulhatónak a történelmet, de így is jelentős azok aránya, akik csak erőfeszítéssel birkóznak meg a történelem tantárgyának követelményeivel. A csökkenő százalékarány azt bizonyítja, hogy túlzottan tartanak az 5. osztályba kerülő gyerekek a történelem tantárgyától, de később bebizonyosodik, hogy félelmük kevésbé indokolt.

Statisztikánk arról ad visszajelzést, hogy a *matematika* 5. osztályban „nehezebbnek” bizonyul, mint az alsó tagozatban. A felső tagozatba került tanulóknak több mint fele tartja nehezségnek ezt a tantárgyat. Az *orosz nyelv* tanulásával már az alsó tagozatosoknak pontosan a fele nehezen birkózik meg, egy osztállyal feljebb már nyolc százalékkal többen érzik úgy, hogy a nyelvtanulás nehéz.

Nagy meglepetésünkre a *magyar irodalom* tantárgyának nehézségi fokáról a 4.-es gyerekeknek valamivel több mint fele győződött meg. Az 5. osztályban javul a helyzet, hiszen tizenkilenc százalékkal nagyobb arányban állítják, hogy könnyen és szívesen tanulják ezt a tantárgyat. Mind a két osztályban a legjobban a *magyar nyelvtan*-tól „tartanak” a gyerekek. Megfigyeléseink és az exploráció fényt derített e „nehezen tanulható” tantárgy problémáira. A negyedik osztályban hirtelen megemelik a tanítók a követelményeket. Ennek oka: a felső tagozatban sok vád éri őket, hogy tanítványaik helyesírása gyenge. A vádak ellen kétféleképpen védekeznek. Az egyik megoldás szerint sokkal több gyakoroltatást végeztek, mint korábban. A grammatikai ismeretanyagot is szigorúan megkövetelik. A másik védekezési mód, hogy az osztályozás is túl szigorúvá válik. Az 5. osztályban a követelmények még fokozódnak, ezért a tantárgy nehezen tanulhatóságáról kialakított tanulói vélemény százalékaránya tovább növekszik.

A 4. osztályban a gyerekeknek valamivel több mint egyharmada, az 5. osztályban pontosan egyharmada tartja a *technika* tantárgyat nehezségnek. Figyelmeztető a tanítók és a tanárok számára, hogy *testnevelésből*, *rajzból* és *énekből* is vannak olyan tanulók, akik erőfeszítéssel tanulják, fenntartásokkal értékelik ezeket a tantárgyakat. Tény, hogy a testnevelés és a rajz tantárgyat az 5. osztályban néhány százalékban az előző osztálynál kedvezőbbnek ítélik meg a gyerekek. Ez nem következik be az ének tantárgyában.

A 4. osztályos tanulók prognózisa várható eredményeikről

A 4. osztályos gyerekektől azt is megtudakoltuk, hogy előreláthatólag milyen eredményt fognak elérni — milyen teljesítményre tartják magukat képesnek — az 5. osztályban?

Az önértékelés	A vizsgálatba bevont tanulók %-a
A követelmények teljesítésére képtelennek tartja magát	4,7
Közepes eredménnyel tud megfelelni	54,3
Jó eredményekre képes	40,7

A táblázatból kitűnik, hogy száz tanulóból majdnem öten úgy indulnak az 5. osztályba, hogy cleve a *kudarcr*a vannak felkészülve. Ezek a gyerekek kishitűek, bizonytalanok, s nem szívesen tanulnak. Néhány véleményt idézünk azoktól a gye-

rekektől, akik képtelennek tartják magukat, hogy az 5. osztályos követelményeknek megfeleljenek: „Én nem tudok tanulni, meg fogok bukni.” A negyedikben majdnem megbuktam. Az ötödik nehezebb. Ott se tudok majd (tanulni).” „Én nem tanultam meg a matekot.” „Anyukám szomorú lesz, mert megbukok.”

Közepes eredménnyel az 5. osztályba kerülőknek több mint a fele elégedett lenne. Minden új helyzet az újrakezdés lehetőségét hordozza magában. Ez érződik a 4.-es tanulók prognosztizáló véleményalkotásában is. Még a gyenge tanulók egy jelentős része is úgy véli, hogy a biztonságot nyújtó közepes eredményt el fogja érni a felső tagozatban. Nem az önismeret és önbizalom nyilvánul meg a jövőbeni jobb teljesítmény megelőlésében, hanem a vágy, a biztonságot nyújtó közepes eredmény elérésére. A tipikus tanulói megnyilvánulásokat ebben a kategóriában is összegyűjtöttük: „Negyedikben sok volt a kettesem. Jó volna, ha ötödikben javítanék!” „Jobban fogok tanulni. Talán még hármas is lehetek.” „Én majdnem mindenből hármas vagyok.” „Anyukám azt mondta, nem lehetek rosszabb, mint negyedikben.” „Csak matematikából ne legyen baj! Akkor megszerez a közepes.” „Nem kell megszakadni, ha hármas akarok lenni.” „Én szorgalmas vagyok. Addig tanulok, még hármas leszek.” „Jó vagyok a hármásra.” „Talán, mert megmutathatom, hogy én is tudok.” „Autószerező akarok lenni, ezért legalább közepesre kell tanulnom.”

Magas azoknak a tanulóknak a százalékaránya (40,7%), akik *jó eredményre* tartják képesnek magukat. Ezek a gyerekek a 4. osztályban is jól tanultak. Optimisták, bíznak önmagukban. A derülést szüleik és tanítóik is megerősítik. Céltudatosak és „elszántak”, készek sokat és szorgalmasan tanulni. Szilárd akarattal, a többségük megfelelő önállósággal rendelkezik. A szülők — és remélhetőleg a tanárok is — támogatják törekvéseiket. Az alsó tagozatos tanítóktól kapott információk szerint ezek a gyerekek reális célt tűztek maguk elé: valóban jó eredmények elérésére képesek az 5. osztályban is. Jellegzetes észrevételeik jövőbeni teljesítményeikről, a következők: „Szüleim azt mondják, hogy a tanulás a legfontosabb.” „Énrajtam nem múlik. Én mindent beleadok a tanulásba.” „Jó tanuló voltam negyedikben, az leszek az ötödik osztályban is.” „Gyorsan tanulok, meg jól is. Ez nem változhat a felsőben sem. Az eredményem nem fog romlani.” „A tanító néni megmondta, hogy jeles is lehetek.” „A szorgalom a legfontosabb, és én az vagyok.” „Ott folytatom, ahol negyedikben abbahagytam.” „Szüleim biztatnak, én meg nagyon igyekszem majd.”

A 4. osztályos tanulóktól megkérdeztük, *hogyan készülnek* fel az 5. osztály nehezségeinek elkerülésére. A válaszok így összegezhetők:

— a nyári szünetben sokat fognak olvasni, írni és számolni (áttekintik a 4.-es ismeretanyagot);

— a tanulmányi lemaradásokat pótolják;

— korrepetálásra járnak, ha szükséges lesz, testvére segítségét kéri;

— a szünidőben előre belenéz az új tankönyvekbe;

— az 5. osztályban délutánonként sokat fog tanulni (hosszabb ideig, mint a 4. osztályban);

— szülei segítségét is igénybe veszi a tanulásban;

— a 4. osztály második félévében nagyon szorgalmas lesz;

— a tanulók fogadkoznak, hogy az eddigieknél többet fognak gyakorolni.

A *válaszokból* kiderül, hogy a tanulókat élénken foglalkoztatja a 4. osztályban, hogy a felső tagozatos követelményeknek meg tudnak-e felelni. A maguk módján a gyerekek igyekeznek „tervet” készíteni maguknak, hogy az 5. osztályban megemelt követelményeknek eleget tudjanak tenni. A vizsgálat adataiból egyértelműen megállapítható, hogy tudatosodik bennük: saját maguknak is erőfeszítéseket kell ten-

niük, hogy munkájuk a következő évben eredményes legyen. Igaz, hogy kissé naiv az elképzelésük, amellyel az átmenet nehézségeit fel tudják számolni. A válaszokban az is bennefoglaltatik, hogy a felső tagozatos munkára való felkészítés nem tartalmaz kellő mennyiségű és minőségű reális információt.

Az 5. osztályos tanulókat megkértük, hogy készítsenek „leltárt” arról, hogy a 4. osztályban mi volt a „jó” és „rossz”, s az 5. osztályban mit tartanak „jónak”, s mit „rossznak”?

A 4. osztályról kialakított vélemény

<i>Jó volt:</i>	<i>Rossz volt:</i>
— „minden jó volt”;	— „nem volt rossz élményem”;
— sokat gyakoroltak: olvastak és írtak;	— „nem volt neonvilágítás”;
— könnyű volt a tananyag, „meg lehetett tanulni”;	— „messze volt az iskola”;
— kevesebbet kellett tanulni;	— „kicsi volt az osztályterem”;
— „érdekesen tanultunk, játékosan”;	— „kisebb volt az udvarunk”;
— „minden tantárgyat egy tanár tanított”;	— „ott nem volt tornaterem”;
— „az osztályfőnök jól tanított”;	— „a napköziben mindig várni kellett az ebédre”;
— „hosszabbak voltak a szünetek”;	— „az iskola meg a napközi nem egy helyen volt”;
— „a tanító néni nem volt szigorú”;	— „alsóban rossz jegyeket kaptam”;
— „a tanár kevesebbet kiabált”;	— „az órák alatt néha unatkoztam”;
— „külön iskolában tanultunk”;	— „minden évben más napközis tanárunk volt”;
— „nem kellett óránként más terembe menni”;	— „néha mérges volt a tanító néni”;
— „sokat játszottunk”;	— „az utolsó padban ültem”;
— „korábban tízóraitunk”;	— „napközis voltam”;
— „sokat sétáltunk és kirándultunk”;	— „testnevelési órán keveset focítottunk”;
— „többet rajzolhattunk, mint ötödikben”;	— „egyedül ültem a padban”;
— „jó volt a közösségünk”.	— „sokat voltam beteg”.

A tanulói megnyilatkozások alapján megállapítható, hogy mindent, amit jónak tartanak az 5.-esek, a tanulással kapcsolatos. A tanító néni személyéhez a szeretet— a tanítás—tanulás kellemes élménye, a pedagógus személyének kedvessége, a nyugodtság, a felső tagozatban tapasztaltaknál kisebb követelmények — kapcsolódnak. A negatívumok nagy többsége az alsó tagozatos osztályoknak az 5. osztálynál gyengébb tárgyi feltételeire vonatkoznak, és egyéni kis gondokat, sérelmeket sorolnak fel a gyerekek.

Az 5. osztályról kialakított vélemény

<i>Jó véleményük van:</i>	<i>Rossz véleményük van:</i>
— „több tanárt ismerünk”;	— „nem szeretjük az osztályfőnökünket”;
— „jó az osztályfőnökünk”;	— „elment a régi osztályfőnökünk”;
— „férfitanár is tanít bennünket”;	— „az osztályfőnökünk nemrég meghalt”;
— „jó, hogy a tanárok óránként váltakoznak”;	— „nehéz megszökni, hogy mindig más tanár van az osztályban”;
— „a tanáraink kedvesek”;	— „a tanárok nagyon szigorúak”;
— „melegebbek a tantermek”;	— „a nagyobb gyerekek parancsolgatnak, néha verekednek”;
— „helyben van a tornaterem és a pálya”;	— „a tanárok kiabálnak és kivételeznek”;
— „sokat kirándulunk”;	— „többet kell tanulni, mint az alsó tagozatban”;
— „könnyűek a tantárgyak”;	— „sokszor kapunk rossz jegyet”;
— „az egyes tantárgyak érdekesek”;	— „vannak rossz tantárgyak is”;

- „legjobban szeretem az uszodai testnevelést”;
- „kedvenc tantárgyam a történelem”;
- „edzésekre járunk”;
- „a legkedvesebb időtöltés a videózás”;
- „jó szakkörök vannak az iskolában”;
- „piros nyakkendőt viselek”;
- „az egész osztálynak színházbérlete van”.
- „az új tantárgyakat a legnehezebb tanulni (történelem)”;
- „minden óra más teremben van”;
- „nehéz megszokni a vándorlást”;
- „nagyobb az osztálylétszám”;
- „sok írásbelit és szóbelit adnak fel”;
- „szigorúan osztályoznak”, „könnyebben kapunk egyst”;
- „többet kell tanulni, a leckék is nehezek”;
- „kevesebb idő jut a játékra, a sportolásra, az olvasásra”;
- „későn ebédelünk”;
- „a napköziből nem lehet elmenni fagyaltért”.

Miért könnyű? Miért nehéz?

A *tantárgyak motiváló* ereje attól függ elsősorban, hogy a szaktanár milyen nevelési-vezetési stílust honosít meg az óráin. Sok esetben az iskolákban a vezetéstől, a pedagógusok szemléletmódjától, az alkalmazott módszerektől függően tendenciájában autokratikus vagy demokratikus vezetési stílus válik uralkodóvá. Az iskolák élén még zömében régi típusú autokrata igazgatók állnak, a szaktanácsadók is nehezen tudnak áttérni a felügyeletről a tanácsadásra. A társadalomban a tömegkommunikáció, a felső politikai vezetés sürgeti a demokratizmus térhódítását, de közép szinten csak interpretációkban hangzanak el bombasztikus kijelentések a demokratizmus fontosságáról. Az iskola a társadalom szerves része, kevésbé válik a benne folyó munka (irányítás, közösségi élet, önszabályozás, jogok és kötelességek rendszere) demokratikussá. Az *autokratikus* iskolában a tanulást úgy szervezik meg, hogy a *kényszerítő jelleg* dominál. A *demokratikus* szellemű iskolában a tanulásban igénylik az erőfeszítést, de igyekeznek *örömmélnemnyé* átalakítani a gyermeki akaratot és kitartást igénylő tevékenységet.

„A *tantárgyak iránti vonzalmat, illetve elutasítást* erősen befolyásolja az életkor, a tanár személye és a közvetlen tanulási tapasztalat — írja Báthory Zoltán. A tananyag a tanulók szempontjából — az érdekes—unalmas és a *könnyű—nehéz dimenziók* mentén ragadható meg.” (Tanítás és tanulás, Tankönyvkiadó, Bp., 1985. 55. l.) A vizsgálat tényei azt bizonyítják, hogy sok az átmenet időszakában a tanulók által *nehéznek* tartott tantárgy. Nem tévedünk, ha azt állítjuk, hogy ez az autokratizmus jelenlétére utal a két tagozat határvonalán. Pedig nem szükséges indokolni, hogy az átmeneti szakaszban a törést a két tagozat között a vezetési stílusban bekövetkezett hirtelen váltás is döntően befolyásolja. Az alsó tagozatban túlnyomórészt az empátiára, szeretetre, segítségre, jó kapcsolatra épített tanító—gyerek együttműködést felváltja az autoliter tanári magatartás. Helyes, hogy a követelmények a középső (felső) tagozatban növekednek, de nincs fokozatosság, átmenet a tanulók munkájában. A csak a teljesítményekre orientált, a személyiség fejlesztésével kevésbé törődő tanári munka ellenérzést vált ki a tanulókból a tanulás iránt. Még ma is időszakos Ady Endre versének négy sora:

„Könyörtelen tudása
Sok tannak, rajznak, szernek,
Éktelen szögek kínja,
Miket a fejbe vernek.”

(A' gyermek elégiája)

Sokat mondanak számunkra vizsgálatunk százalékos adatai, melyek a magyar nyelvtant, a magyar irodalmat, az orosz nyelvet, a történelmet, a matematikát nehéz

(sok esetben „nemszeretem”) tantárggyá teszik a tanulók számára. E tantárgyakban kevésbé érvényesül az általános iskolák hármasszakaszolásának legfontosabb funkciója: a szakrendszerű oktatásra áttérés átmenetének folyamatos és szakszerű biztosítása. A gyerekek a technika, a rajz, a testnevelés, az ének — s részben a környezetismeret — tantárgyakat nem csupán „könnyűnek”, hanem közkedveltnek is tartják.

Megállapítások a tanulók leltárkészítéséről

A csoportos interjú és az ankét módszer alapján megállapíthatjuk, hogy a 4. osztályos tanulók magánszorgalomból (a tanulási idő meghosszabbításával) a nyári szünetben is sokat fognak tanulni. Így akarják elkerülni 5. osztályban a kudarcokat. A gyerekek elhatározása és „nekibuzdulása” ellenére úgy tűnik, hogy a tanácsadás számukra *nem összehangolt*. Mind az iskola, mind a család nem arra törekszik, hogy a nyári szünetben a tanulók kipihenjék magukat, hanem a tanítók a készségfejlesztésre ösztönzik a gyerekeket. A szülők egy része (a jó tanulóké) nyáron is különórákkal terheli a gyerekek pihenését.

Az 5. osztályosok leltárkészítése a negyedik osztály jó és rossz élményeiről *kontrollmódszernek* tekinthető. Az ötödikesek úgy látják, hogy negyedik osztályban még jó volt tanulni. Dicsérik a tanító nénit, a nyugodt körülményeket, a szeretetteljes légkört. Az ötödik osztályban az osztályfőnököt és az előnyös tárgyi feltételeket részesítik elismerésben. Uralkodó vélemény, hogy rossz élményük alig volt 4. osztályban. A tárgyi feltételeket viszont hiányolják, a napközit a tanulók 43%-a szükséges rossznak tekinti. Panaszkodnak az étkezés „gyötrelmes körülményeire”. Egyéb panaszuk személyes jellegű. Ezzel szemben az 5. osztályban a tartalmi munka negatívumai ellen protestálnak.

A negyedik osztályos tanulók prognózisának értékelése

A gyerekek önprognózisának kategóriái: „a követelmények teljesítésére képtelennek tartja magát; közepes eredménnyel tud megfelelni a felső tagozatban; jó eredményt vár magától” — megfelelnek a gyenge, a közepes és a jó tanulók kategóriáinak. Az egyes csoportokba sorolt várható eredmények százalékarányai egybeesnek a vizsgálatba bevontak tanulmányi eredményeinek arányaival (gyenge, közepes, jó). Ha a hipotézisünket összevetjük a vizsgálat tényeivel, megállapíthatjuk, hogy feltevésünk valóra vált. A *gyengén* tanuló gyerekek önbizalomhiányban szenvednek, s a kudarcot önmaguk is előrevetítik. Az alsó tagozatban *közepes* eredményt elérő tanulók nincsenek kellőképpen beállítódva, hogy a közepes eredménnyről elmozdulhassanak. A *jó* eredménnyel tanuló alsó tagozatos gyerekek a felső tagozatba kerüléssel folytatják a továbbtanulásra orientált küzdelmet, melynek feltétele, hogy mindenképp jó eredményt érjenek el.

A gyakorlat igazolja, hogy a tanulmányi kötelezettségnek *gyengén megfelelő*, esetenként *kudarcot valló* tanulók az elmaradásukat egyre nehezebben tudják behozni. Sőt az 5. osztályban tovább növekedik bennük a reménytelenség. Közülük a legtöbben már nem is akarnak felzárkózni társaikhoz. A kudarcot szenvedő tanuló nap mint nap megszegyenyítésben részesül, állandóan szorong, feszültségben él. Retteg a kudarcától, vagy közömbössé válik a környezet korholó, elmarasztaló reagálásaira. Ez a helyzet is elősegíti, hogy a rossz osztályzatokat, a gyenge készségeket, a kudarcokat nem tudják kiküszöbölni, ezért sorsuk, jövőjük túl korán megpecsétlődik.

Az *elégséges osztályzatú* tanulók is ehhez a korai szelekciós csoporthoz tartoznak. Egyetérthetünk Gáspár Lászlóval, aki a következőket állapítja meg: „Az elégtelen már nem engedi meg, az elégséges még megengedi a továbbhaladást. Az elégséggel a „mértékhatárt” megállapítani szinte lehetetlen, mert negatív irányból minősít: azt jelzi, hogy az illető, aki kapta, *a semminél valamivel többet tud.* Az elégséges az, akinek nem adhatunk elégtelent.” (Társadalmi gyakorlat szükségletei... Akadémiai Kiadó, Bp., 1977. 54. l.) A pedagógusok és a szülők segíthetnek abban, hogy az elégséges érdemjegyet kapott tanulók labilis helyzetüket érzékeljék, és a belőle való kilépés érdekében tegyenek is valamit. A *közepes* szintet maguk elé tűző 4. osztályos tanulók a biztonságot óhajtják elsősorban. Ez az eredmény a félelemmentes tanulást biztosítja számukra, de a középszerűségbe való belenyugvást is, melyből *hiányzik* a nagyobb erőfeszítést igénylő *akarat.* Az átlagteljesítményhez igazodó iskolai légkör kedvez a „közepes” tanulóknak, akik elmélyült munkára nem törekednek: *A jó és jeles* eredményre képes tanulók a felső tagozatban a szakrendszerű oktatásra *könnyen átállnak.* A követelményeket elfogadják, terhelhetők (túlzott erőfeszítésre is hajlandók). Ezért megszervezendő számukra, hogy tehetségüknek megfelelő aktivitással — de nem túlterheléssel — kapcsolódjanak be az „új tagozat” munkájába.



A Módszertani Közlemények Kiadóhivatala tájékoztatásul közli, hogy a folyóirat könyvtársorozatának következő köteteiből még vesz fel megrendeléseket egyénektől, iskoláktól és könyvtáraktól egyaránt:

Gácsér József: Demokratizmus és általános iskola, 1985.

Ára: 40 Ft

Mágoriné Huhn Ágnes—Puskás Albert: Számítógép az általános iskolában, 1986.

Ára: 60 Ft

R. Molnár Emma—Vass László: Stilisztikai ábécé a magyar nyelv és irodalom tanításához, 1989.

Ára: 90 Ft

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

TANTERVEINK NYOMÁBAN

LEPRES ANDRÁSNE

Baja

Segédanyagok számítástechnikai alapismeretek tanításához

Számítástechnikai szaktanácsadóként az elmúlt év során több általános és középiskolában jártam, s így betekinthessem oktatásunk e tarka képet mutató területére. A munkatársaimmal együtt végzett vizsgálatról összefoglaló jelentés készült, s ez a Bács-Kiskun Megyei Pedagógiai Intézet gondozásában megjelent kiadvány 1989 szeptemberében eljutott a megye összes iskolájába. A sok területre vonatkozó vizsgálatnak csak egy szálát kívánom most követni, s ennek kapcsán két — a tanítás során használható — segédanyagot megismertetni az érdeklődő kollégákkal.

A számítástechnika sok iskolában kapott napjainkra életeret szakköri keretekben vagy fakultáción. Több tanmenet van forgalomban, ezek többsége a BASIC nyelv oktatását helyezi előtérbe. A kényszerű megoldás, a tárgyi feltételek meghatározó szerepe mellett is — igen helyesen — mind több kolléga keres más utat. Az egyik ezek közül az alkalmazói (pl. szövegszerkesztő vagy adatbázis-kezelő) programok használatának tanítása. Ehhez a lehetőségek kialakulóban vannak (nyomtató, floppy), s az így szerzett tudást biztosan sok tanulóknak fogja későbbi munkahelyén hasznosítani. Egy másik vonal a számítógép felhasználása mérésben, irányításban, ismerkedés a robottechnikával. Nagyon hasznos lenne, ha ez is sok iskolában megvalósulna, de itt már vannak olyan akadályok, melyek ezt nem teszik lehetővé. A szükséges eszközök (Technomir, Robot stb.) igen drágák, ezek az ún. „gazdagabb” vagy „ügyesen gazdálkodó” iskolák számára jelentenek igazi lehetőségeket.

Nehezebben járható út a programozási ismeretek tanítása is, mégis ezt választották nagyon sok helyen. Több tudást, egyre bővülő ismerethalmazt követel a nevelőtől, s azt a kockázatot is rejti, hogy nem minden tanítványunkat leszünk képesek elvezetni a célig.

Az elmúlt 2-3 évben sok és jól használható kiadvány jelent meg, melyek segíthetnek a nevelőknek az önképzésben. Szép számmal léteznek kész számítógépes programok is. Volt olyan időszak, amikor szinte naponta érkeztek iskoláinkba az ezeket ajánló katalógusok. Mégis, viszonylag kevés program van az iskolák birtokában, s ezek jelentős része is másolt. Diák és tanár időt, energiát nem kímélve próbál ilyen módon programokhoz jutni, áttörve szinte bármilyen, ezt megakadályozni hivatott programvédelmet. Ezzel a módszerrel igazság szerint nem lehet egyetérteni, de kialakulásának komoly oka van. A legolcsóbb program is kb. 300 Ft, s ha ezt az összeget az eszközpark bővítésére vagy a hibás berendezések nem is olcsó javíttatására fordíthatja az intézmény, nyilván az utóbbiak mellett dönt.

Ha az iskolákban lévő programokat témájuk szerint vizsgáljuk, a következő mennyiségi sorrendet kapjuk:

1. Játékprogramok.
2. Oktatóprogramok (mat., fiz., kémia, ...).
3. Felhasználói programok (szövegszerkesztő, fordító-értelmező, adatbázis-kezelő stb.).

Alig-alig akad olyan, amely a programozás tanításához adhatna segítséget. Itt kívánom megjegyezni, hogy létezik egy, sajnos még nem túlzottan ismert kiadvány és programcsomag, amelynek véleményem szerint minden iskolában ott kellene lennie. Ez az OPI és VORKER gondozásában megjelent Soós—Szilassi: *Algoritmuskok, játékok* című munkája, mely egy sorozat egyik tagja.

Van néhány saját készítésű program is az iskolákban. Ezekkel kapcsolatban a legnagyobb gond az, hogy a kollégák nem ismerik egymás anyagát. Felmerült a körzetemben egy programbörze megszervezésének gondolata. Ennek megvalósítására a kezdeti lépéseket már megtettük, de ennél sokkal hatékonyabbnak érzem, ha a programok listáját az alkotók publikálnák.

Ezek a gondolatok indítottak arra, hogy az alábbi két programot közreadjam. Szeretném felajánlani segítségemet azoknak az érdeklődő kollégáknak is, akik a begépelés munkáját nem vállalják. Amennyiben címemre (Lepres Andrásné szaktanácsadó, EJTF Gyakorló Iskola, Baja, Bezerédi u. 15. 6500) kazettát vagy lemezt és saját címmel és bélyeggel ellátott borítékot küldenek, díjtalanul, rövid határidőn belül átmásolom és visszaküldöm.

A tömbök tanításáról

A programozás tanításának már egy viszonylag korai szakaszában szükség van bizonyos adatszerkezet felhasználására. A választás lehetősége csak elvileg létezik, mert a tömb, lista, verem hármásából meggyőződésem szerint általános iskolában csak az első az, ami tanítható. Biztos, hogy nem ennek a kezelése a leghatékonyabb, leggyorsabb — pl. rendezéseknél —, de az ismeretek bővítése során kockázatos lehet ezt a lépcsőt kihagyni.

A tömb mint adatszerkezet ismerete a későbbi program-felhasználók számára is javasolt, hiszen a legegyszerűbb adatkezelő program sem nagyon képzelhető el nélküli.

A szakirodalomban javasolt megközelítés — fiók, fiókos szekrény — szükséges a megértéshez, de a tömb elemeire indexe(i) segítségével történő hivatkozás csak hosszas gyakorlás után kerül a megfelelő szintre. Ezt kívánja segíteni a következő két program.

Nagyon hasznosnak tartanám, ha kollégáim közül többen vállalkoznának arra, hogy cikkem nyomán ismertetnének néhány saját készítésű programot a következő lapszámok oldalain, azokat, amelyeket munkájuk során jól tudnak hasznosítani.

```

10 rem ::::::::::::::::::::::::::::::::::::
20 rem : segédprogram tömb tanításához::
30 rem :      c 16      plus/4      :
40 rem :      készítette: lepres andrasne :
50 rem :      ejtf gyak. iskola      :
60 rem :      baja, 1989              :
70 rem :      basic                   :
80 rem ::::::::::::::::::::::::::::::::::::
90 rem beállítás
100 :      print "§"
110 :      rem : poke 806, 103 : rem stop letiltás
120 :      rem : poke 774, 136 : rem list letiltás
130 :      print chr$(14) : rem karakterkészlet

```

```

140 :    color 0, 7, 7 : color 4, 7, 7 : color 1, 1
150 rem címoldal
160 :    char 1, 10, 10, "TÖMBÖK"
170 :    char 1, 20, 21, "EJTF 1989"
180 :    for i=1 to 1500 : next i
190 :    print "§"
200 rem dimenzionálás
210 : dim nev$(19, 2)
220 : for i=1 to 19
230 :   for j=1 to 2
240 :    read nev$(i, j)
250 :   next j
260 : next i
270 gosub 390 : rem tájékoztatók
280 rem menu
290 : print "§"
300 : print "qqqrMENÜ"
310 : print "qqr1R TÁJÉKOZTATÓ"
320 : print "qqqr2R GYAKORLÁS"
330 : print "qqqr3R ELLENŐRZÉS"
340 : print "qqqr4R VÉGE"
350 : print "qqq    A megfelelő számmal válassz!"
360 : get v$ : v=val(v$) : if (v<1. or v>4) then 360
370 : on v gosub 390, 930, 1130, 1440
380 : goto 290
390 rem tájékoztató
400 : print "§"
410 : char 1, 15, 10, "TÁJÉKOZTATÓ"
420 : char 1, 28, 23, "Tovább: rR"
430 : get v$ : if v$,<> "t" then goto 430
440 : rem 1 oldal
450 : print "§"
460 : print "qA hét napjait, ill. a hónapneveket"
470 : print "sorszámmal láttuk el a következő módon:"
480 : print "q vasárnap (1)    január    (1)"
490 : print "    hétfő    (2)    február    (2)"
500 : print "    kedd    (3)    március    (3)"
510 : print "    szerda    (4)    április    (4)"
520 : print "    csütörtök (5)    május    (5)"
530 : print "    péntek    (6)    június    (6)"
540 : print "    szombat    (0)    július    (7)"
550 : print "    augusztus (8)"

```

```

560 : print "           <szepember(9)"
570 : print "           október (10)"
580 : print "           november (11)"
590 : print "           december (12)"
600 : print "□A sorszámmal ellátott nap-, ill. hónap-"
610 : print "neveket a program tömbökben tárolja."
620 : print "□Napok  NAP$(i)  i=0, 1, 2, ..., 6"
630 : print "    Hónap  HO$(i)  i=1, 2, ..., 12"
640 : char 1, 28, 24, "Tovább: □T □R"
650 : rem v$ : if v$ <> "t" then goto 650
660 : rem 2. oldal
670 : print "□"
680 : print "Feladatod a következő lesz:"
690 : print "A képernyőn megjelenő nap-, ill. hónap-"
700 : print "név alapján be kell írnod a tömbelem"
710 : print "jelét (változónév sorszámmal), pl.: q"
720 : print "    hétfő    → ";
730 : for i=1 to 7
740 :   for v=1 to 200 : next v
750 :   print mid$("NAP$(2)", i, 1);
760 : next i
770 : for i=1 to 1000 : next i
780 : print : print "□ vagy a megjelenő tömbelem alapján an-"
790 : print "nak nevét, pl.: □"
800 : print "    HO$(8)    → ";
810 : for i=1 to 9
820 :   for v=1 to 200 : next v
830 :   print mid$("augusztus", i, 1);
840 : next i
850 : for i=1 to 1000 : next i
860 : print : print "□□ Arra is ügyelj, hogy hibátlanul gépelj!"
870 : print "□ A program lehetőséget biztosít gyakor-"
880 : print "lásra és ellenőrzésre."
890 : print "□ Először a GYAKORLÁS-t válaszd!"
900 : char 1, 28, 23, "Tovább: □T □R"
910 : get v$ : if v$ <> "t" then goto 910
920 : return
930 rem gyakorlás
940 : print "□"
950 : f=0
960 : char 1, 12, 1, "□GYAKORLÁS □"
970 : char 1, 8, 2, "(15 megszerzett pontig!)"

```

```

980 : f=f+1
990 : char 1, 3, 5, str$(f)+" . feladat"
1000 : gosub 1560 : rem kiválasztáshoz
1010 : char 1, 5, 10, x$+" "
1020 : poke 19, 1 : rem kerdojelleltas
1030 : input t$
1040 : if t$=y$ then po=po+1
1050 : if t$<>y$ then char 1, 5, 15, "HELYESEN [R]+"y$
1060 : print " [R]"
1070 : char 1, 15, 21, "PONTSZÁM : "+str$(po)
1080 : for c=1 to 1000 : next c
1090 : char 1, 5, 15,"
1100 : char 1, 5, 10,"
1110 : if po<15 then goto 980
1120 : return
1130 rem ellenőrzés
1140 : print " [S]"
1150 : f=0 : po=0 : ti$="oooooo"
1160 : char 1, 12, 1, " [E]ELLENŐRZÉS [R]"
1170 : char 1, 8, 2, "(5 perc áll rendelkezésre!)"
1180 : char 1, 5, 4, "IDŐ: "+mid$(ti$, 3, 2)+" perc "+mid$(ti$, 5, 2)+" mperc"
1190 : tp$=mid$(ti$, 4, 1)
1200 : if tp$="5" then goto 1330
1220 : f=f+1
1220 : char 1, 5, 7, str$(f)+" . feladat"
1230 : gosub 1560 : rem kiválasztáshoz
1240 : char 1, 10, 18, x$+" "
1250 : poke 19, 1 : rem kérdőjelleltása
1260 : input t$
1270 : print " [Q]Q"
1280 : if t$=y$ then po=po+1
1290 : char 1, 21, 7, "PONTSZÁM : "+str$(po)
1300 : for c=1 to 300 : next c
1310 : char 1, 10, 18," "
1320 : goto 1180
1330 rem értékelés
1340 : print " [S]"
1350 : char 1, 12, 1, " [É]RTÉKELÉS [R]"
1360 : print " [Q]Q[Q]Q[Q]
1370 : sz=int/100 po(f)
1380 : print" [R]f; "R feladatból[R]"; po; " [R]-t"
1390 : print" oldottál meg hibátlanul!"

```

```

1400 : print"   A teljesítményed [R]"; sz; " [R] %-os!"
1410 : char 1, 28, 23, "Tovább: [T] [R]"
1420 : get v$ : if v$ <> "t" then goto 1420
1430 : return
1440 rem vege
1450 : print "[S]"
1460 : char 1, 7, 14, "[V]VISZONTLÁTÁSRA [R]"
1470 : get v$ : if v$ <> "W" then goto 1470
1480 end
1490 rem adatok
1500 data "szombat", "NAPS(0)", "vasárnap", "NAPS(1)", "hétfő", "NAPS(2)"
1510 data "kedd", "NAPS(3)", "szerda", "NAPS(4)", "csütörtök", "NAPS(5)",
    "péntek"
1520 data "NAPS(6)", "január", "HOS(1)", "február", "HOS(2)", "március",
    "HOS(3)"
1530 data "április", "HOS(4)", "május", "HOS(5)", "június", "HOS(6)", "július",
    "HOS(7)"
1540 data "augusztus", "HOS(8)", "szeptember", "HOS(9)", "október", "HOS(10)"
1550 data "november", "HOS(11)", "december", "HOS(12)"
1560 rem kiválasztás
1570 : r=int/rnd(0)*2+1/:q=(2-r)+1:p=int/rnd(0)*19+1

1580 : p=int/rnd(0)/19+1/
1590 : x$=nev$(p, r):y$=nev$(p, q)
1600 return

```

Megjegyzés:

1. A rem utáni ékezetes betűket a listában csak az olvashatóság miatt használtam, begépelésnél ékezet nem használható!
2. A 110. és 120. sor rem-mel kezdődik. Ezt csak akkor ajánlatos törölni a programból, ha már kipróbáltuk a begévelt programot, és az hibátlanul működik!

```

10 rem ::::::::::::::::::::
20 rem : segédpr. 3 dim. tomb::
30 rem : c 16 basic plus/4  ::
40 rem : lepres andrasné 1989 ::
50 rem : ejtf gyak. isk. baja  ::
60 rem ::::::::::::::::::::
70 gosub 110 : rem cím
80 gosub 210 : rem tájékoztató
90 gosub 380 : rem menu
100 end
110 rem cím
120 : dim j$(2, 5, 5)

```

```

130 : print "S"
140 : color 0, 11, 6 : color 4, 11, 6
150 : char 1, 16, 14, "r R"
160 : char 1, 16, 15, "r TÖMB R"
170 : char 1, 16, 16, "r R"
180 : gosub 1260
190 return
200 rem tájékoztato
210 : print "S"
220 : char 1, 10, 0, "r R"
230 : char 1, 10, 1, "r TÁJÉKOZTATÓ R"
240 : char 1, 10, 2, "r R"
250 : print
260 : print "qqq A program célja, hogy a háromdimenzi-"
270 : print "ós tömbök indexeinek használatát gya-"
280 : print "koroltassa."
290 : print "qq A képernyőn két táblázat lesz. Ezeknek"
300 : print "valamelyik véletlenszerűen kiválasz-"
310 : print "tott helyén megjelenő jel indexeit"
320 : print "kell beolvasnod. Ha hibázol, egyszer ja-"
330 : print "vithatsz."
340 : print "qq A program gyakorló és ellenőrző rész-"
350 : print "ből áll. A r MENÜ R -ből választhatsz!"
360 : gosub 1260
370 return
380 rem menu
390 : print "S"
400 : char 1, 14, 0, "r R"
410 : char 1, 14, 1, "r MENÜ R"
420 : char 1, 14, 2, "r R"
430 : char 1, 9, 5, "1. Tájékoztató 1 R"
440 : char 1, 9, 7, "2. Gyakorlás 2 R"
450 : char 1, 9, 9, "3. Ellenőrzés 3 R"
460 : char 1, 9, 11, "4. Értékelés 4 R"
470 : char 1, 9, 13, "5. Vége 5 R"
480 : get p$: if p$=" " then goto 480
490 : p=val(p$)
500 : if (p<1 or p>5) then goto 480
510 : on p gosub 210, 550, 690, 770
520 : if p=5 then end
530 : goto 380
540 return

```

```

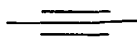
550 rem gyakorlás
560 : gosub 880 : rem táblázat
570 : char 1, 3, 0, "1. tábla" : char 1, 26, 0, "2. tábla"
580 : char 1, 15, 2, "oszlop" : char 1, 19, 8, " " : char 1, 18, 9, "sor"
610 : char 1, 8, 24, " "
620 : l=1+1 : gosub 1050 : rem veletlenszam
630 : gosub 1110 : rem bekerdezes
640 : char 1, 8, 24, "Folytatjuk (i/n) ?"
650 : getkey f$: if f$="i" then goto 610
670 : if f$<>"n" then goto 650
680 return
690 rem ellenorzes
700 : gosub 880 : rem tablazat
720 : l=1+1 : gosub 1050 : gosub 1110
750 : if l<10 then goto 720
760 return
770 rem ertekeles
780 : print " [S] " : if l=0 then goto 870
800 : char 1, 10, 2, " [R] ÉRTÉKELES [R] "
810 : char 1, 5, 6, "A megoldott feladatok száma : "char 1, 36, 6, str$(1)
820 : l=1 6 : g=1-g : sz=100*g/1 : sz=int(sz)
840 : char 1, 5, 10, "A teljesítményed " : char 1, 24, 10, str$(sz) : char 1, 29, 10, "% "
850 : gosub 1260 : l=0 : g=0 : sz=0
870 return
880 rem tablazat
890 : print " [S] " : j$=" [P] [P] " :k=4 :a$=" + --- + --- + --- + --- + --- +
      : b$=" I I I I I I "
930 : char 1, 0, k-1, a$ : char 1, 22, k-1, a$
940 : for i=1 to 4
950 : char 1, 0, k, b$ : char 1, 22, k, b$ : char 1, 0, k*1, b$ : char 1, 22, k+1,
      b$
970 : char 1, 0, k+2, a$ : char 1, 22, k+2, a$ : k=k+3
980 : next i
1000 : char 1, 0, k, b$ : char 1, 22, k, b$ : char 1, 0, k+1, b$ : char 1, 22, k+1, b$
1020 : char 1, 0, k+2, a$ : char 1, 22, k+2, a$ : char 1, 8, 20, "Feladat száma:"
1040 return
1050 rem veletlenszam
1060 : i=int(rnd)0(*2+1) : j=int(rnd)0(*5+1) : k=int(rnd)0(*5+1)
1090 : char 1, 1+(j-1)*3+(i-1)*22, 4+(k-1)*3, j$
1100 return
1110 rem bekerdezes
1120 : char 1, 28, 20, str$(1) : r=1 : char 1, 8, 21, "1. index (tábla)" : input t

```

```

1150 : if (t<>i and r<2) then r=r+1 : goto 1120
1160 : if t<>i then char 1, 23, 21, str$(i)
1170 : char 1, 8, 22, "2. index (oszl.)" : input o
1180 : if (o<>j and r<4) then r=r+1 : goto 1170
1190 : if o<>j then char 1, 23, 22, str$(j)
1200 : char 1, 8, 23, "3. index (sor)" : input s
1210 : if (s<>k and r<6) then r=r+1 : goto 1200
1220 : if s<>k then char 1, 23, 23, str$(k)
1230 : char 1, 1+(j-1)*3+(i-1)*22, 4+(k-1)*3, " " : g=g+(r-1)
1250 return
1260 rem tovább
1270 : char 1, 16, 24, "Tovább [T][R]"
1280 : getkey v$
1290 : if v$<>"t" then goto 1280
1300 return

```



SZERZŐINK, MUNKATÁRSAINK FIGYELMÉBE!

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

Külön lapra kérnénk fölírni *irányítószámok lakcímeiket, beosztásukat és személyi számukat*, mert enélkül tiszteletdíjat nem utalhatunk ki.

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

A szerkesztőség

NAGYLAKI LÁSZLÓNÉ EÖRDÖGH TÜNDE
Nyíregyháza

Kosztolányi Dezső Üllői úti fák c. versének nyelvi- stilisztikai elemzése

Dolgozatomban arra teszek kísérletet, hogy Kosztolányi Dezső Üllői úti fák c. versét egy új elemzési módszerrel közelítsem meg. Az irodalomtanítási gyakorlatban ma még ritkán alkalmazzuk azokat az új, a nyelvtudomány eredményeire támaszkodó elemzési módszereket, amelyek az irodalom és az anyanyelv koncentrációjának, a tudományosság elvének, az objektivitás követelményének eleget téve tárják fel az irodalmi mű tartalmi, esztétikai szépségeit.

A költeményt Szabó Zoltán kolozsvári nyelvészprofesszor módszerét követve elemzem, aki a globális elemzést a szöveg kohéziójának felfedésével ötvözi. Stilisztikai elemzéseiben alkotó módon értékesíti az új nyelvelméletek, iskolák eredményeit.

E módszer alkalmazását az irodalomtanításban a következők miatt tartom hasznosnak:

1. Koncentráció az irodalom és az anyanyelv között
2. Műközpontúság érvényesítése
3. A szövegértés képességének fejlesztése
4. Gondolkodásfejlesztés
5. Folyamatos ismétlés

Kosztolányi e műve az általános iskola 7. o. irodalmi anyagában nem törzsanyag, de kiegészítő anyagként alkalmazhatjuk több tantervi követelmény teljesítésére, pl. annak megfigyeltetésére, hogy:

1. a költészetben a táj és az ember kapcsolata elválaszthatatlan, s a táj elemei emberi érzelmek, gondolatok hordozói. A költőket is foglalkoztatták a lét nagy kérdései, ifjúság—elmúlás, élet—halál. Meg kell láttatnunk, mik a képi kifejezői, jelképei ezeknek a költészetben, s e képek milyen nyelvi, stiláris alakulatban öltenek testet.

2. Mivel az irodalmi mű szövegére összpontosítunk, elősegítjük a mű jobb megértését, befogadását.

3. Fejlesztjük a tanulók gondolkodását, mert a műelemzés egzaktabbá, objektívbbé válik. A tanulóknak különbséget kell tenniük egész—rész, lényeges—lényegtelen között. Analízist, szintézist, oksági, alá- és fölérendeltségi viszonyokat kell felismerniük. Fejlődik kreativitásuk, alkotó fantáziájuk.

4. Elősegítjük az értő olvasás képességének fejlődését.

5. A mű elemzése kapcsán a következő törzsanyag ismétlésére, elmélyítésére van lehetőség:

Irodalom: A rím és a ritmus 5. o.

A szóképek 5—6. o.

Nyelvtan: A hangok csoportosítása 5. o.

A szavak jelentése 5. o. A mondat fajtái 5. o. A szófajok 6. o.

1. Szabó Zoltán elemzési módszerének tudományos alapjai:

Az új nyelvelméletek (strukturizmus, szemantika, szemiotika, matematikai szövegnyelvészet stb.) eredményei a műelemzésben is jól használhatóak, hiszen kutatási tárgyuk a nyelv, amely az irodalmi mű anyagát is képezi. Különösen a szövegnyelvészet hatott a stilszaktikára, „hiszen a szövegnyelvészeti kategóriák, leírási technikák a stíluselméletekben is alkalmazhatók”. [1]

2. Szabó Zoltán elemzéseiben alapvető kiindulópont, hogy a műalkotás szövege „szervezett komplexitás”. [2] A szerves egészet jelentő stílust a szerves egészként fel-fogott irodalmi mű (szövegégsz) belső összefüggésrendjének a szerves részeként kell szemlélni és leírni. [3]

Műelemzési gyakorlatában négy szempontot érvényesít [4]:

1. globalitás;
2. a szöveg szervező (rendező) elvei;
3. a szövegkohézió;
4. a szöveg belső és külső kontextusai.

2.1. Az irodalmi mű rétegelt és globális struktúra. József Attila is vallotta: „a műalkotás a legkisebb elemében is műalkotás, a mű világának minden egyes pontja archimedesi pont”. Vagyis a műalkotás lényege a struktúraegészen található, az irodalmi mű egészét és belső összefüggésrendszerét kell szem előtt tartani, a részeket az egészhez viszonyítjuk, s a rétegek közül csak azokat vesszük figyelembe, amelyek a műegész szempontjából relevánsak.

2.2. Az elemzést a szövegszervező elvek felfedésével valósítjuk meg. Szabó Zoltán kifejti: „A stílus tartalmába sokkal több beletartozik, mint eddig véltük. Mint-hogy a stílus a szöveg sokféle viszonyának a fókusz, és kapcsolatban áll a szövegalkotás módjaival is, érthető, hogy a stílusnak nemcsak kifejező, hanem szövegszervező funkciója is van.” [5]

A stílus, a szövegben kifejeződő eszme és a szövegalkotó elv kapcsolata igen szoros. A szövegalkotó elvek olyan átfogó szövegsajátosságok, amelyek a műegész valamennyi alkotóelemére jellemzőek. Ilyen szövegalkotó elv pl. az ellentét vagy a párhuzam.

2.3. A szövegkohézió a szöveg alkotóelemeit összetartó erő. Ma még a számtalan kohézióértelmezés körül nem alakult ki egységes álláspont. Néhány kohézió-felfogást ismertettek [6]. Kohéziós erő lehet egy műben:

- a) bizonyos szavak ismétlődése
- b) a szöveg már ismert és új részei közötti viszony (topic-comment)
- c) egy integráló erejű mondat
- d) szemantikai egységek ismétlődése
- e) koherens szöveg — egységes témában kötődő
- f) a szöveg szerveződése (szövegalkotó tényezők)
- g) a szöveg mélyszerkezete (elvonat logikai szerkezet állítható fel a szöveg alapján)

2.4. A szöveg kontextusain az azonos szinten levő, egymással összefüggő, azonos vagy hasonló természetű kategóriák összessége értendő. Lehet belső a kontextus: mindaz, ami a szövegben van, és külső, a szöveg kapcsolatai a külső szférákkal — vagyis mindaz, amit más diszciplínákból (irodalomtörténet, művészettörténet, szociológia stb.) a műre vonatkozóan megtudunk, vagy szövegen kívüli források szolgáltatnak érintkezési pontokat a szöveggel.

2.5. Az irodalmi mű nemcsak globális, hanem rétegelt struktúra is. Az elemzés folyamán feltárjuk az irodalmi mű rétegeit, komponenseit. Szabó Zoltán nyomán ezek [7]):

1. A megjelenített valóság (eszme, gondolat, érzelem, a mű tartalma)
2. A megjelenítő valóság (a tartalmat kifejtő közeg)
3. A stílus (a tartalom nyelvi formája)

A költemény elemzése

3. Szabó Zoltán sokoldalú, tudományosan megalapozott módszere alapján próbálom meg felfedni Kosztolányi Dezső Üllői úti fák c. költeményében a tartalmi, stílári nyelvi sajátságokat.

Elemzési menetem:

A szövegszervező elv

A szövegkohézió

A megjelenített valóság: a mű külső kontextusai

A megjelenítő valóság

A stílus

3.1. A költemény szövegszervező elve az ellentét, amely kimutatható a fókuszkohézióban s a vers mindhárom rétegében. Fókuszkohéziójának alapja a vers harmadik versszakában található, „Hová repül az ifjúság?” integráló erejű kérdő mondat. E mondat magába sűríti a vers tartalmi, hangulati, stílári lényegét. A mondat tartalmi megállapítása: repül az ifjúság, vagyis múlik az idő.

A hová kérdőszóhoz hozzáérhetjük a miért kérdőszót. Miért múlik el a fiatal-ság? Ez a fájdalmas kérdésfeltevés érződik a költemény minden sorában. Az idő visszafordíthatatlanságával, az elmúlással szemben gyakran állunk értetlenül, szeret-nénk meg nem történné tenni az eseményeket, létünk egyszerűsége, meg nem ismételh-tősége az ember fájdalmas, egyedi élménye. „Ne múljon el az ifjúság!” — akár ez a felszólító mondat is állhatna a kérdő mondat helyett.

Élet—halál, fiatalság—öregség, vágy—valóság ellentéte: ez a mű tartalmi mon-danivalója.

Az ellentét nemcsak a tartalmi mondanivalóban, „ifjúság—öregség” (hozzá-értendő metaforikus jelentéskörök; élet—halál) e fogalmakhoz társuló hangulatiság-ban; vidámság; életerő, gazdagság, bőség — kietlenség, szomorúság, bánat — nyil-vánul meg. A mondanivalót kifejező valóság, az Üllői úti fák virágzása — haldok-lása, tavaszi—ősz-i kép ennek megfelelően szintén ellentétes.

A vers három versszakából az elsőben a virágzó Üllői úti fák a fiatalság, az utolsóban a „bús lombú fák” az öregség, halál jelképei. Az ellentét az első és a har-madik versszak között a legélesebb. A második versszak az átmenetet jelenti, itt együtt jelenik meg az ellentét kezdet és vég, ifjúság, elmúlás között.

édes illat — bú ciprusa

higgyék — ne lássák

Az ellentét találkozása, lecsapódása egy állandósági érzést kelt. Az élet körfor-gása egyetemessé tágu. „Örök az ifjúság, est óráin át” — az örök melléknév és az át névutó jelentésének van kiemelkedő szerepe e folytonossági érzés megteremté-sében.

Kelemen Péter megállapítása szerint: „a második szakasz az érett kor allegó-riája. A konnotációk az érettség-beteltség-elmúlás felé vezetnek”. [8] E két meg-állapítás egymásnak nem mond ellent, megfelel a dialektikus gondolkodásnak. Az el-lentét szervezi a nyelvi stílári kifejezőeszközöket is.

3.2. Mint említettem fókuszerejű mondat a „Hová repül az ifjúság?” Tartalmi

jelentésének fókuszerejéről már szóltam a szövegszerző elv. kifejtésekor. Nyelvtani szerepét tekintve, mint egyetlen kérdő mondat is fókuszjellegű, az összes többi mondatot az ellentét erejénél fogva magához vonzza. A mondat szavai felölelik a költemény szókészletét és stílus kategóriáit.

a) A „hová” kérdőszó, mint stílus kategória meghatározza a vers hangulatiságát, azt a kiábrándult, rezignált, életunt hangulatot, amelyet a századvégi chanson képvisel. E meg gondolás alapján mint stílus kategóriát kapcsolhatjuk a századvégi szecessziós, parnasszista izlésnek megfelelő, a túldíszítettség célját szolgáló morfé mák, glosszémák csoportjához: „balzsamos, ciprus, bús, csira, kedvem napja, búsan dalolva”. Sőt a búcsú formula is idevehető: „Az ég legyen tivéletek.”

b) A „repül az ifjúság” megállapítás megszemélyesítést fejez ki, ez a legát fogóbb stílus kategória a versben. Ebben az értelemben a „repül az ifjúság” magához köt minden megszemélyesítést:

„adtatok kedvet, tusát, haldoklik a határ, nyugszik a kedvem napja, a szél búsan dalolva jár, megöl minden csírát”.

c) A „repül az ifjúság” konnotációja: múlik az idő. E jelentésében magához kapcsol minden az idővel, az idő múlásával kapcsolatos szót, „est, óra, nap, altató”. Az ellentét erejénél fogva a vágyakozás megtettesítőjeként az „örök” melléknév is idesorolható.

d) A repül ige jelentései a versben:

1. telik, múlik (az idő)
2. le hull (a virág a fáról)

Első jelentésében mint megszemélyesítés része kapcsolatba hozható az ifjúsággal (ti. a fiatalság múlik el), s az ellentét erejénél fogva a felszólító módú igealakokkal; „borítsa, nyúljatok, szívják, ne lássák, higgyék” második jelentésében párhuzamba állítható a „haldoklik, megöl, nyugszik, jár” igealakokkal. A jelen idejű igealakok a haldoklás, az őszi kép stílus alakító tényezői, ellentétesen a „volt, adatok” múlt idejű, s a fentebb felsorolt felszólító módú alakokkal, melyek a tavaszi képalkotásban vesznek részt.

e) A mondat utolsó szava az ifjúság szó. Az ifjúság szimbólumai a versben a virágzó Üllői úti fák. Hozzákapcsolhatjuk tehát a tavaszi természet fogalomkörébe tartozó szavakat, s azokat is, amelyek hangulatilag társuló jelentésűek. A tartalmi, nyelvi, stilisztikai ellentét alapján az őszi fogalomkörébe tartozó szavak is levezethetők.

Az életkezde ssel, vidámsággal, fiatalsággal összefüggő fogalmak: „kedv, tusa, csira”. A bőséget, ártatlanságot, gazdagságot kifejezők: „szagos, virágos, ezer, fehér, édes, illat, balzsamos”.

Velük ellentétes szavak: „bú, ciprus, altató, est, sárgult határ”.

A természet körébe tartozó szavak: „ég, fák, virág, fergeteg, lomb, határ, szél, csira, illat, nap, ciprus, szagos, virágos, fehér, édes, balzsamos, örök, sárgult, bús lombú, altató, ezer”.

3.3. A költeményben megjelenített gondolat, eszme, a fiatalság múlása miatt érzett fájdalom, fiatalság—öregség, élet—halál ellentéte. A költeményt Kelemen Péter elemezte tüzetesen. Szerinte a „századvégi chanson a kiábrándultság és a talajvesztettség érzetéből fakad”. [9] A költemény első verseskötetében, a „Négy fal között”-ben jelent meg. „Eszméiben, filozófiájában még le nem tisztult, nem kiforrott alkotásokat tartalmaz a kötet, romantikus életérzések, kiábrándult hangulatiság, a századvég európai és magyar lírájának áramlatai egyaránt helyet kapnak benne.” [10] A mű gondolatisága e kontextusok ismertetésével érthetőbbé válik. Összefügg a kor általános életérzésével, filozófiájával.

3.4. A tartalmat megjelenítő valóság, mint azt a kohéziós elemzésben kifejtettem, a virágzó és haldokló Üllői úti fák. A vers e második rétegében nyilván a tavasz bősége, gazdagsága, ártatlansága, pompája áll szemben az ős kietlenségével, kellemtelenségével. A két évszak szimbólumai a fák, őket kérdezi a költő, búcsúzik tőlük, s vár választ. „Hová repül az ifjúság?”

A fák elvont jelentésben szerepelnek, tehát a második réteg is két egységből áll a tavaszi és az őszi természet fogalmkörébe tartozó szavakból, azok jelentéseiből.

3.5. A kohéziós elemzés kapcsán a stilisztikai tényezők nagy részét is számba vettem. Ezt most rendezem és kiegészítem.

Fő stílusalakító tényezők a versben: megszemélyesítések, metaforák, jelzős szerkezetek, a nagyszámú igealak, a szecessziós hangulatot idéző szavak, a rím és a ritmus (mondatok).

A századvégi szecessziós hangulatot idézi sok díszítő, szépítő funkciójú szó, szó szerkezet: „Balsamos”, altató, ég legyen tivéletek, kedvem napja. A dekadens halálszemlélet tükrözői a „bú ciprusa”, búsan dalolva, haldoklik a sárgult határ” glosszémák. Meghatározó, alapvető stílusesszközök a megszemélyesítések, metaforák, melyek a tavaszi és őszi képnek megfelelően ellentétesek.

lombos fejetek	bús lombú fák
	bú ciprusa
szagos virágos fergeteg	haldoklik a sárgult határ
ezer fehér virág	megöl minden csírá
édes illat	búsan jár(ó) szél
adtatok kedvét, tusát	nyugszik a kedvem napja

A költeményben az igealakok is szervező erejűek. A 14 igealak közül 7 kijelentő és 7 felszólító, a másodikban a kijelentő módúak vannak többségben. A felszólító módúak a tavaszi kép stílusalakítói, s a költő ifjúság utáni vágyakozását fejezik ki. A kijelentő módúak egyrészt a múlt utáni nosztalgiát, másrészt a sivár jelen, az ős, halál, elmúlás dekadens szomorúságát idézik. Az igealakok ilyen mesteri megszólása a szövegszervező elvnek, az ellentétnek is megfelel, valamint a versritmus alakításában is döntő hatású. A versszakok építkezésében is ilyen arányosság figyelhető meg. A nyolcsoros versszakok öt hosszabb és három rövidebb sorból állnak. A rövidebb sorok közül az első és az utolsó az „Üllői úti fák” megszólítás. Ennek fontos közlő szerepe van, a költői „én” az Üllői úti fáktól búcsúzik, beszélget velük, kérdez, s vár választ tőlük.

Az első két versszakban az első három hosszabb sor a két rövidebbel két-két egyszerű felszólító mondatot alkot. Az első mondatban megszólítás, a másodikban értelmezős szerkezetek, felsorolás található. A két utolsó sor mindkét versszakban összetett kapcsolatos mondat. A felszólító mondatok, felsorolások, értelmezős szerkezetek, a sorok hosszúsága, rövidegsége gyors ritmust eredményeznek a képanyagnak, s a tartalomnak megfelelően. A második versszak végén tagadó kapcsolatos összetett mondat vezet be az ellentétes őszi képet, s okoz hangulat- és ritmusváltást. A harmadik versszak egy egyszerű kijelentő, egy három tagból álló kapcsolatos összetett, egy kérdő és egy felszólító mondatból áll. A mondatok tényszerű megállapításai lassítják a ritmust, fájdalmas hangulatot árasztanak.

Érdekes megfigyelni a magas és mély magánhangzók, kemény és lágy mássalhangzók versszakonkénti eloszlását. Az eloszlás aránya is jól szemlélteti a tartalmi, szemantikai, hangulati ellentétet.

Magas hangrendű

1. vsz.	32
2. vsz.	24
3. vsz.	25

Mély hangrendű

24
34
30

JEGYZETEK

- [1] Szabó Zoltán: A mai stilsztika nyelvelméleti alapjai. Kolozsvár, 1977.
 [2] Szabó Zoltán: Szövegkohézió és globális stilsztikai elemzés. MNY. 1985.
 [3] I. m. 1. al.
 [4] Szabó Zoltán: Szövegnyelvészet és stilsztikai elemzés. MNY. 1982.
 [5] Szabó Zoltán: Stilsztika és stílus a szövegnyelvészetben. MNY. 1982.
 [6] Szabó Zoltán: Az irodalmi mű stílári kohéziójáról. MNY. 1976.
 [7] I. m. 1. al.
 [8] Kelemen Péter: Szimbolista versszerkezetek Kosztolányi első korszakában. Akadémiai, 1981.
 [9] I. m. 8 al.
 [10] Bori Imre: Kosztolányi Dezső. Fórum, 1981.

TAKÁCS GÁBOR
 Budapest

Helymeghatározás az ötödik osztályban

Pontosabban, ez első tanítási óra a helymeghatározás, a derékszögű koordináta-rendszer használatával kapcsolatban az általános iskola ötödik osztályában.

Ötödik osztályban minimum követelmény [1], hogy a tanulók „szerezzenek jártasságot pontok koordináta-rendszerben történő ábrázolásában, tapasztalati függvények értékeinek grafikonról történő leolvasásában”. Ennek előzményei az alsó tagozat matematika tananyagában az életkori sajátosságoknak megfelelő szinten nem követelményként, de feldolgozandó törzsanyagként már második osztályban megjelennek. Konkrétan a Tájékozódás vonalon, síkban, térben című témarészlet anyagaként. „Síkban két adattal adunk meg egy-egy pontot: (osztályteremben oszlop- és padsorszám; ,torpedójáték'-ban betű és szám; utcánév és házszám; utcakereszteződések egyszerű ,térképen)“ [2], ezt gyakorolva a harmadik osztályban is, majd tapasztalatgyűjtés a negyedik osztályban arra vonatkozóan, hogy síkban kettő, térben pedig három adatra (például: utca, házszám, emelet) van szükség egy pont meghatározásához. [3]

Az alsó tagozatos tapasztalatok nemcsak a matematikai előzmények számbavételének a szándékával kerültek szóba, hanem a következő óraleírást szemléltetésül szánjuk az alsó és a felső tagozatos matematikatanítási „stílus” zökkenőmentes váltására is. Ugyanis az átmeneti időszakban egyre nagyobb terhelés éri a tanulókat. Nem közömbös az a pszichológiai nyomás, ami abból fakad, hogy alsó tagozatban a tanuló „felelőssége” lényegében a tanító által irányított tevékenységben való aktív részvételre vonatkozik, míg felső tagozaton az elsajátítás felelőssége majdnem mindig a tanulóra hárul. „A nehézséget legtöbb esetben az jelenti, hogy ez a hangsúly-áttevődés máról holnapra, sok esetben a felső tagozatba lépés pillanatában kellene hogy megtörténjen anélkül, hogy megtanulna a gyerek írott anyagból tanulni, hogy megtanulná a tapasztalatok rendszerezését, általánosítását, elvonatkoztatását. E tekintetben mind az alsó tagozatnak, mind a felsőnek van tennivalója. Az alsó tagozat-

nak jobban fel kell készítenie a gyerekeket az információk okos feldolgozására (az értő olvasástól kezdve a specializáláson — példák és ellenpéldák keresésén —, újabb problémák felvetésén keresztül a megértett szöveg értelemszerű memorizálásáig). A felső tagozatnak pedig — tudomásul véve, hogy ez a folyamat fejlődés-lélektani törvények szerint nem zárulhat le az alapozó szakaszban, (...) hosszabb-rövidebb türelmi időt kell hagynia a gyerekeknek,” [4]. Ezt a türelmi időt a matematika tanítása során alkalmazott módszerek megválasztására vonatkozóan a következő óraleírásnak megfelelően gondoljuk:

1. A házi feladatok megoldásának érdemi ellenőrzésével, javító értékelésével indokolt (és szükséges is) kezdeni a tanítási órát. Célszerű, ha a házi feladat nemcsak a gyakorlás szerepét tölti be, hanem problémafelvető, gondolatébresztő részei is vannak. Másrészt nagyon gyakran az egymást követő tanítási órák anyagának összekapcsolásában is szerepet kaphat a házi feladat. Esetünkben célszerű, ha e feladatok között olyanok is szerepelnek, amelyek az egyenes (száamegyenes) pontjainak számokkal való megadását igénylik.

2. Az egyenes pontjainak számokkal való megadása, esetenként már nem tartalmaz elég információt, pl. moziban, színházban nemcsak az számít, hogy hányadik székre, hanem az is, hogy hányadik sörbe szól a jegyünk.

Síkban két adattal adhatunk meg egy-egy pontot.

Van-e olyan tanuló az osztályban, aki versenyszerűen sakkozik?

Ki tudja, hogy miként jelölik a sakktáblán levő bábuk helyét?

Sakktábla képét (írásvetítővel) kivetítve, oszlopokat megbetűzve, sorokat megszámozva, átlátszó tapadó korongokon (körvonalaik alapján azonosítható) bábukat használva a következő típusú feladatok tűzhetők ki:

— Add meg a bábuk helyét!

— Hol áll ezen a táblán a világos király, a sötét huszár, a világos bástya stb...?

— Jegyezd le a következő állást!

— Helyezd el a sakktábla megadott helyére a bábút (bábukat)!

3. Nyilván az abc betűi nem elegendőek ahhoz, hogy bármekkora területet jellemezni tudjunk. (Tantárgyon kívüli koncentrációs lehetőség: Hány betűből áll a magyar abc?)

Ezért inkább mindkét irányban számokat használunk.

Erre első példaként az önálló munkavégzésre képes tanulókkal a következő feladatlapot [5] oldathatjuk meg, miközben az osztály többi tanulójával ugyanezt a problémát beszélhetjük meg a konkrét osztályra vonatkozóan:

Egy osztály ülésrendje:

Tanári asztal

Kedves Irén a második oszlop harmadik sorában ül.

T M	K Z
-----	-----

N E	P P
-----	-----

Ezt úgy jelöljük, hogy:

O R	I L
-----	-----

S S	P T
-----	-----

K I: (2; 3)

Z B	K I
-----	-----

K T	T T
-----	-----

Mіндеgyik számpár mellé írd oda, hogy melyik gyerek helyét adja meg!

M F	
-----	--

D Z	H O
-----	-----

(4; 2): (1; 4): (3; 4):

(3; 4): (4; 3): (3; 3):

Keress még olyan gyerekeket, akiknek helyét két azonos szám jellemzi!

(;): (;): (;):

4. A derékszögű koordinátarendszer négy síknegyedében való tájékozódáshoz a nulla helyének kijelölésére és a negatív irányok értelmezésére van szükség. Ezt előkészíthetjük a munkafüzet lakások megadására vonatkozó feladatával [6] is, bár „nulladik” lépcsőház nem igazán gyakorlatias, a negatív jelzőszámok használata ebben a feladatban fel sem merülhet. Célszerűbbnek tartjuk az ülésrendes feladat továbbfejlesztett változatát alkalmazni (frontális osztálymunka keretében). Konkrétan koordinátatengelyként egy-egy sort—oszlopot kijelölve, a tanulók jelzőszámai nullát és negatív egész számokat is felvehetnek.

5. Ezt követően a tankönyv [7] 316., 317. feladatai már tisztán matematikai problémaként oldathatók meg.

6. Egy tanítási óra 45 percében már csak (ha nem, akkor házi feladatként) differenciált foglalkoztatással fér bele ez a két feladat:

Ábrázold a következő pontokat!

a) A (4; 3), B (7; 5), C (10; 3), D (9; 6), E (11; 8), F (8; 8), G (7; 11), H (6; 8), I (3; 8), J (5; 6).

Kösd össze az A—B—C—D—E—F—G—H—I—J—A pontokat!

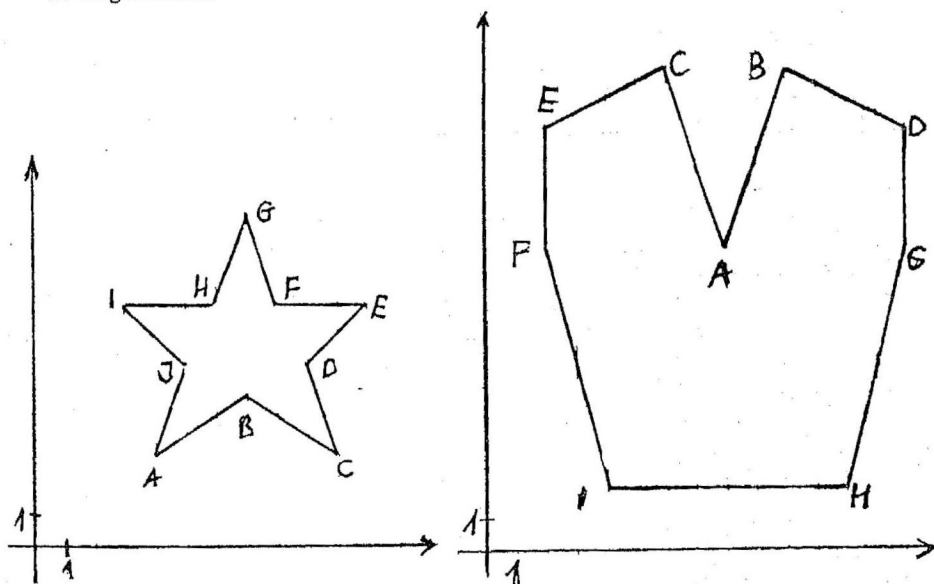
Ábrázold a következő pontokat!

b) A (8; 10), B (10; 16), C (6; 16), D (14; 14), E (2; 14), F (2; 10) G (14; 10), H (12; 2), I (4; 2).

Kösd össze az A—B—D—G—H—I—F—E—C—A pontokat!

Feladatlapra előkészítve [5], a rendelkezésre álló időtől függően a konkrét szituációban dönthetünk felhasználásukról.

A megoldások:



IRODALOM

- [1] Útmutató az általános iskolai matematika tananyagának korrekciójához 5—8. osztály. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest, 1987. 27. old.
 [2] Útmutató az általános iskolai matematika tananyagának korrekciójához 1—4. osztály. Első rész. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest, 1986. 33. old.
 [3] A [2] alatt idézett mű 46., 60. old.

- [4] *C. Neményi Eszter*: Gondolatok az óvodai és alsó tagozatos matematikai nevelés fejlesztéséről. A Matematika Tanítása, 1988. 4. sz. 100. old.
- [5] *Takács Gábor—Takács Gáborné*: Matematikai kondicionáló. Segédanyag az általános iskolai matematika tanításának-tanulásának differenciált szervezéséhez. (A Művelődési Minisztérium 1987. évi TTOT-pályázatán II. díjat nyert munka.) Megjelenés alatt.
- [6] *Dr. Czeglédy István—dr. Czeglédi Istvánné—dr. Hajdú Sándor*: Matematika munkafüzet. Általános iskola 5. Tankönyvkiadó, 525/M. 1988. 32. old.
- [7] *Dr. Czeglédy István—dr. Czeglédi Istvánné—dr. Hajdú Sándor*: Matematika általános iskola 5. Tankönyvkiadó, 525. 1988. 95., 96. old.
- [8] *Szombathy Miklós—Vasváry Zoltánné*: Helymeghatározás derékszögű koordinátákkal. Módszertani Közlemények, 1980. 4. szám. 251., 252. old.

DR. BEREZ ÁRPÁDNÉ—BÉKESI JÓZSEF

Szeged

Kémiai számítógépprogramok

Az iskolai oktatási folyamat alapvetően az ismeretszerzés, ismeretek alkalmazása, rendszerezés, rögzítés és ellenőrzés egységeiből áll. A kémiai tanítási órák legnagyobb egységének az új ismeretek feldolgozását tekinthetjük.

A tanári közlés, tanári bemutatókísérletek, tanulói kísérletek, tankönyvek, szakkönyvek vagy vizuális eszközök által nyert ismeretanyag rendszerezése, alkalmazása frontális osztálymunkával, csoportmunkával vagy egyéni feldolgozással történhet. A gyakorlaskor a tanulók önálló munkavégzése a jelentősebb.

A kémiatanításban hagyományosnak tekinthető tanítási-tanulási eszközök mellett újabban mind több iskolában alkalmazzák a mikroszámítógépeket. A mikroszámítógépek az új ismeretek nyújtásakor, a tényanyag rendszerezésekor, a gyakorlásban és ellenőrzéskor is segítséget adhatnak a feldolgozott tananyag tartalmától függően, elérő mértékben. A számítógépprogramok hatékonyságára leginkább a tanulók egyéni teljesítményéből következtethetünk.

A nehezebben érthető, több gyakorlást igénylő anyagrészek tanításakor a mikroszámítógépek alkalmazásával érzelmileg motiválhatjuk tanulóinkat, növelhetjük tanulóink „kémiatanulási kedvét”. A megfelelően kiválasztott program feldolgozása során fejleszthetjük: az esztétikai érzéket, a programok feladatainak minél eredményesebb megoldására való törekvéssel: az akaraterőt, a gép billentyűzetének kezelésekor az odafigyelő, pontos, fegyelmezett munkát. Az oktatási és nevelési feladatok egymás kölcsönhatásában valósulnak meg. Például egy gyakorlásra szánt program — amely lehetővé teszi a feladatmegoldások azonnali önellenőrzését, segítséget ad a hibák kijavításához, lehetővé teszi a feladatmegoldás megismétlését is, és végül megfelelően értéket — felszínre hozhatja a tanulóban azt a törekvést, hogy *akarjon* maximális eredményt (pontot) elérni. Ennek érdekében fokozottabban figyel a program feladatai közé beiktatott magyarázatokra (értelmi nevelés), jobban ügyel a pontos gépkezelésre, különösen a képletek írásakor (technikai nevelés). Végeredményképpen pedig jól oldja meg a feladatot (oktatási cél).

A következőkben két, a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Kémiai Tanszékén készített számítógépprogramot ismertetünk.

Mindkét program Commodore plus/4 számítógépen futtatható.

IONOS KÉMIAI KÖTÉS

Ez a tanulásra és gyakorlásra alkalmas program három feladatcsoportból és jutalomfeladatból áll.

Az első feladatcsoport kérdéseire az elemek periódusos rendszerben elfoglalt helye és az atomjainak külső elektronháj-szerkezete közötti kapcsolat alapján kell válaszolni.

A második feladatcsoportban a különböző atomok nemesgázszerkezetének kialakítása a feladat a képernyőn látható periódusos rendszer segítségével.

(Az első és második feladatcsoport hiányos megoldása esetén lehetőség van az ismétlésre.)

A harmadik feladatcsoportban az atomokból nemesgázszerkezet kialakításával létrehozott ionokkal ionos kötésű vegyületek képletének felírása a feladat.

Amennyiben a három feladatsor megoldása eredményes (30 pontból legalább 25 pont), két jutalomfeladat következik, ahol különböző variációban ionos kötésű vegyületek képleteit kell felírni adott szempontok szerint.

Az egyes feladatcsoportok előtt rövid magyarázatot közlünk. A program felhívja a figyelmet a hibalehetőségekre. A gyakoribb, gépelési hibákra figyelmeztető szöveg a képernyő alján folyamatosan fut. Szaktárgyi hiba esetében a megfelelő magyarázó szöveg megismétlése után, a feladatmegoldás újra próbálható. Az egyes feladatok értékelésekor az első hibás válasz nem jelent pontvesztést. Bármelyik feladat hibás megoldásakor érdemes a válaszadást ismételtelen megpróbálni.

Megoldandó didaktikai feladatok:

A program alkalmas a periódusos rendszer alkalmazásának, ionok kialakulásának, ionvegyületek képletének, ezek felírásának *tanulására, gyakorlására* a 7. osztályban, a *periódusos rendszer* és a *kémiai kötések* tanítási egységben és a 8. osztályban a *kémiai alapfogalmak* ismétlésekor.

Alkalmazási terület:

gyakorlóóra (Tekintettel arra, hogy a teljes program megoldásának ideje a tapasztalat szerint 15—25 perc, célszerű a különböző feladatokat más és más tanulóval megoldatni.)

felzárkóztatás

otthoni tanulás

korrepetálás.

A KÉMIAI REAKCIÓK SEBESSÉGE

(A reakciósebességet befolyásoló tényezők vizsgálata)

A program demonstrációra és egyéni tanulásra alkalmas. Öt kísérletet mutatunk be, amelyek alapján a kémiai folyamatok sebességét befolyásoló hatásokat elemezhetjük.

Az első „kísérlet” szemlélteti a reakciósebesség függését a reagáló anyagok *anyagi minőségétől*. Ezt a kísérletet csak a teljesség kedvéért vettük be a programba. A program indítása előtt tanári bemutató kísérlettel a közvetlen valóság megfigyeléséből induljunk ki!

A második „kísérletben” a kölcsönható *anyagok részecskéinek méretét* változtathatjuk meg (a számítógépet egy tanuló is kezelheti). Felaprítással sokszorosára nő az anyagok felülete. Ha apróbb szemcséjű cink reagál sósavval, akkor nő az időegység alatt keletkezett hidrogéngáz mennyisége.

A harmadik „kísérletben” a reagáló anyagok részecskéinek *belső energiáját növeljük meg termikus kölcsönhatással* (l. 6.-os fizika).

A rendszer hőmérsékletét „kísérletünkben” meg lehet változtatni. (Ismét kijelölhetünk egy tanulót a számítógép kezelésére.) Megfigyelhetjük, hogy a mellékelt hőmérőn jelzett magasabb hőmérsékleten a rendszerben több az időegység alatt átalakult anyag mennyisége, mert növekszik a reagáló részecskék kedvező ütközéseinek száma.

A negyedik „kísérletben” az aktivált állapotot *fény besugárzásával* érjük el. Sötétben a hidrogéngáz nem lép reakcióba a klórgázzal. Világítsuk meg a gázelegyet! Fényjelenség és hangjelenség közben hevesen reagál a két gáz egymással, és hidrogén-klorid molekulák keletkeznek.

A hidrogén-klorid képződésének energiaviszonyait diagram is szemlélteti. A diagram után írásban közölt rövid következtetést szóbeli magyarázattal is kiegészíthetjük.

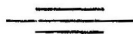
(A gázelegy molekuláit fényenergiával aktivizáltuk, hoztuk magasabb energia-állapotba. Ekkor ment végbe a kémiai reakció. Amikor a kémiai folyamat lejátszódott, az aktiválási energiát visszanyertük.)

Az ötödik „kísérlet” a *katalizátorok* hatását vizsgálja energetikai szempontból. A katalizátorok a reakció végbemeneteléhez szükséges aktiválási energiát csökkentik, és ezáltal növelik a reakciósebességet.

Megoldható didaktikai feladat és alkalmazási terület:

A program demonstrációra alkalmas 7. osztályban „A kémiai reakciók sebessége” c. tanítási egységben, a 8. osztályban „A kémiai alapfogalmak” ismétlésekor és a gimnázium I. osztályában „A kémiai reakciók sebessége” c. témakörben.

A két program megrendelhető a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Kémiai Tanszékén, 6725 Szeged, Boldogasszony sugárút 6.



DR. GAJDOS LÁSZLÓ—BESSENYEI LÁSZLÓ
Nyíregyháza

Módszertani ajánlások A villamosgyújtás c. résztema tanításához

A tárgyat tanítók által ismert, hogy a Művelődési Minisztérium 90 154/87. számú jóváhagyott korrekciója értelmében „A belső égésű motor működési elve” című témakör törzsanyag lett.

Ez a tanárok többségének új kihívást jelent, annál is inkább, mivel a kötelező óraszám 7. osztályban 18 órával csökkent.

Ha tanulmányozzuk a korrekció ide vonatkozó követelményrendszerét: „Ismerje a kétütemű és a négyütemű belső égésű motorok működési elvét!”, arra a megállapításra jutunk, hogy nem kapunk egyértelmű eligazítást munkánkhoz.

Ebből a megállapításból kiindulva megkísérljük felvázolni koncepciónkat, és ezen belül — tapasztalatunk szerint — a leginkább problematikus résztema tanításához próbálunk használható módszertani ajánlást adni.

1. Meggyőződésünk, hogy motorizált világunkban e téma kiemelten fontos, ezért helyes volt törzsanyaggá módosítani az erre vonatkozó ismereteket. Gondoljunk csak arra, hogy a 8. osztályt túl nem lépő tanulók (számuk sajnos jelentős) csak

ennyi ismerettel rendelkeznek arról a technikai produktumról, amelyet minden napjainkban rendszeresen használni óhajtanak, ill. kényszerülnek.

Szerencsére a jogosítványszerző tanfolyamokon bizonyos műszaki ismereteket oktatnak, ezért a 7. osztály technika tananyagának ide vonatkozó ismereteit felfoghatjuk úgy is, mint jelentős segítséget a jogosítvány megszerzéséhez.

2. A tananyag feldolgozásánál köztudottan minden osztályra vonatkoztatva bizonyos rendszerező elveket érvényesítünk. (L.: Pataki Miklós: Technika tanítása 1986. XVIII/2.)

7. osztályban a rendszerező elv, az összetett technikai rendszer, a módszer pedig a modell és a gépészeti szerelés.

Ennek megfelelően mi a belső égésű motort — a segédmotor-kerékpár energiaforrását —, mint összetett technikai rendszert vizsgáljuk, és meggyőződésünk, hogy a szerkezeti felépítés ismertetése nélkül a működési elvet tanítani nem lehet.

3. Amennyiben a belső égésű motor összetett technikai rendszer, úgy a működéshez elengedhetetlenül fontos két „segédberendezést”, a gyújtást és a keverékképző rendszert is törzsanyagként kell tanítanunk.

Konceptióknak megfelelően tehát a villamos gyújtás kiemelten fontos anyagrésze. Ennek megtanításával kapcsolatos gondolatainkat közöljük.

A villamos gyújtás megtanítására vonatkozó irányelvek:

Az ismeretanyagot az elektromágneses indukció elvéből vezetjük le.

a) *Mozgási indukció:* Készítsünk az elv bemutatására eszközt!

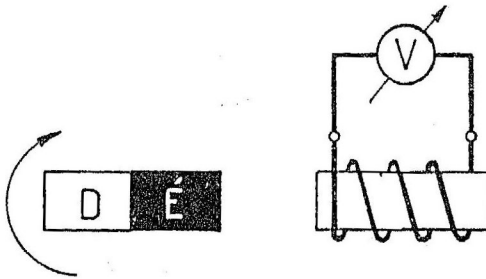
Eszközsükséglet:

1 db 1200 menetes tekercs, lemezelt vasaggal

1 db rúd-mágnes

1 db középnullás, lengőtekercses műszer

Kapcsolási rajz:



Magyarázat:

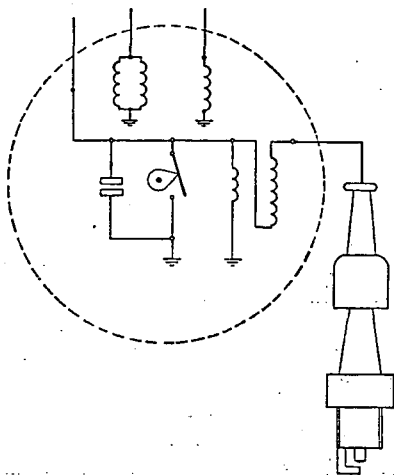
A mágnesrudat középen átkötve, hosszú fonalra függesztjük úgy, hogy forgási síkja a tekercs vasmagjával egyező magasságban legyen.

A mágnes forgása közben a tanulók figyeljék meg a műszer mutatójának mozgását. A mutató lengő mozgása igazolja, hogy a tekercsben váltakozó feszültség indukálódott.

Tudatosítandó: erővonalmetszés közben feszültség indukálódik.

A következő lépésben vetítsük ki a lendkerékmágneses gyújtás elvi kapcsolási rajzát, majd a valós modell lendkerékét forgatva figyeltesük a gyertya elektródái között megjelenő ívet!

Kapcsolási rajz:



Megjegyzések: A lendkerékmágnés munkatankönyvi rajza csak látszati kép, így tanulmányozásra nem használható. Ezért készítettük a fenti rajtot. Soha ne beszéljünk „szikráról”, mert nem szikra, hanem a gyertya elektródái között mérhető, mintegy 60 mWatt energiatartalmú *ív* keletkezik.

A működési elv tisztázásánál külön ki kell térni a kb. 15 kV terheletlen csúcshőfeszültség keletkezésének magyarázatára.

A magyarázathoz a kölcsönös indukció fogalmát kell tisztáznunk.

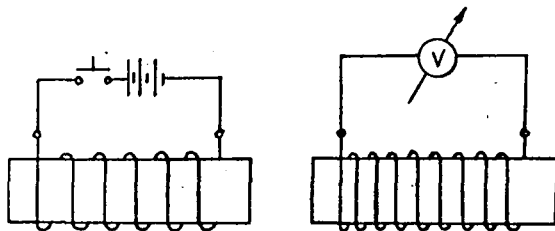
b) Kölcsönös indukció:

Készítsünk a szemléltetéshez eszközt!

Eszközszükséglet:

- 1 db 600 menetes tekercs vas-maggal
- 1 db 1200 menetes tekercs vas-maggal
- 1 db középnullás galvanométer

Kapcsolási rajz:



Magyarázat:

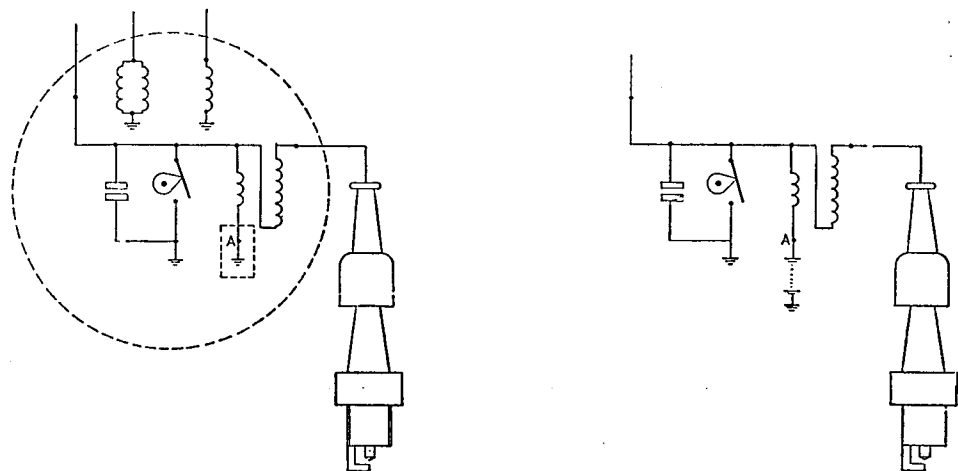
A primer tekercset egyenfeszültségre kötjük, a szekunderkört kapcsoljuk a galvanométert.

Lényeg: Nyugalmi helyzetben nincs indukció.

Ha a primer kört megszakítjuk, a szekunderben feszültség indukálódik. A szekunder tekercset nagyobb menetszámúra cserélve bizonyíthatjuk, hogy az indukált

feszültség értéke a két tekercs menetszámának arányától függ. Ezután a lendkerék-mágneses gyújtást a következő módon alakítsuk át (valójában így hagyományos akkumulátoros gyújtást készítettünk):

Kapcsolási rajz:



Akkumulátort kapcsolva az A pontra, a lendítőkereket eltávolítva, mozgassuk a megszakító kalapácsot, és mutassuk be az így keletkezett ívet!

A hagyományos akkumulátoros gyújtás működési elvének magyarázata:
(A tanulók számára.)

A megszakítószervezet zárt helyzetében felépül a primer mágneses mező. A megszakítás pillanatában a mező összeomlik, ennek következtében — a kölcsönös indukció elvének megfelelően — a szekunderkörben magasfeszültségű gyújtóáram keletkezik. Ez hozza létre a gyertya elektródái között a szükséges ívet.

Következtetések:

1. Kismotorkerékpároknál, segédmotor-kerékpároknál általában lendkerékmágneses, nagymotorkerékpároknál és gépkocsiknál akkumulátoros gyújtókészüléket alkalmaznak.
2. Mindkét rendszer az elektromágneses indukció elve alapján működik.
3. Lendkerékmágneses gyújtásnál a primeráramot erővonalmetszéssel indukált feszültség, akkumulátoros gyújtás esetén az akkumulátor feszültsége hozza létre.
4. A megszakítószervezet feladata mindkét rendszer esetében a primer kör szaggatása, melynek következtében a szekunderkörben az áttételnek megfelelően kb. 15—20 kV nagyságrendű terheletlen csúsfeszültség indukálódik. Ez az indukált feszültség és az általa hajtott áram együttesen hozza létre a gyújtógyertya elektródái közti ívet.

Nem látjuk szükségesnek a hagyományos rendszerektől eltérő, elektronikus gyújtási rendszerek ismertetését. Említeni azonban érdemes, hiszen a jövő útja ez! A kondenzátor szerepéről ne adjunk részletes magyarázatot (fizika tantárgy), mindössze feladatát említsük!

Feladata: A megszakítás pillanatában a megszakítószervezet érintkezői között keletkező ív csökkentése.

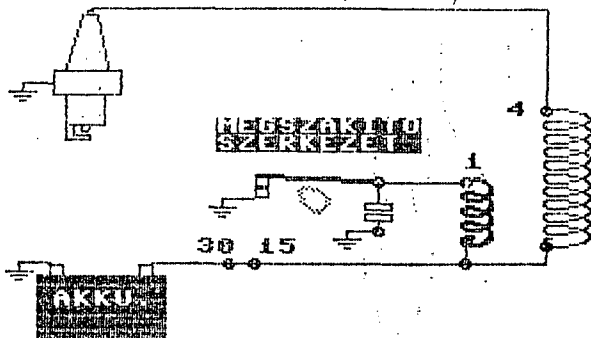
Az általunk felvázolt modellek szemléletesek, és hatékonyan alkalmazhatók.

Nem tudunk azonban megoldani velük egy jelentős problémát, mégpedig azt, hogy vizuálisan érzékelhető legyen a primer- és a szekunderkörben lejátszódó folyamat.

Ezt a problémát a műszaki gyakorlat az oszcilloszkópos gyűjtésvizsgálattal tökéletesen megoldotta.

Ennek bemutatása a középiskolai oktatásban már gyakorlat, de az általános iskolában sajnos néhány évig — úgy gondoljuk — még nem valósul meg. Ezért készítettük el a rendszer számítógépes illusztrációját. Ez nem helyettesíti az oszcilloszkópos vizsgálatot, de a lejátszódó folyamat szemléltetéséhez némi segítséget ad.

A program listája és a kivetített kép:



Ø REM GYUJTOBERENDEZES —C16—116—PLUS/4

1 GOSUB54 : GRAPHIC2, 1 : GOTO14

2 DRAWB, 137, 81TO180, 85 : DRAWB, 136, 80TO180, 84

3 BOXB, E, 81, 140, 85 : RETURN

4 BOX, E, 88, 140, 92

5 DRAWA, E, FTO180, 85 : DRAWA, E, F—1 TO 180, 84,

6 BOXA, E, F, 140, 87 : RETURN

7 DRAW, X, Y TO X—12, Y TO X—12, Y+4 : X=X—12 : Y=Y+9 : FOR I=1 TO 6
STEP2

8 DRAW, X+I, Y—I TO X—I, Y—I : NEXT : RETURN

9 DRAWØ, 125, 123 TO 135, 119

10 DRAW, 125, 123 TO 135, 123 : RETURN

11 DRAWJ, 69, 63 TO 71, 63 : DRAWJ, 69, 63 TO 73, 61

12 DRAWJ, 69, 63 TO 75, 65 : RETURN

13 REM AKKUMULATOR

14 BOX, 50, 129, 100, 159, , 1 : BOX, 55, 124, 60, 129

15 BOX, 90, 124, 95, 129 : CHAR, 7, 17, "AKKU.", 1

16 REM GYERTYA

17 DRAW, 61, 33 TO 67, 8 TO 73, 8 TO 77, 33

18 BOX, 69, 6, 71, 8 : BOX, 56, 34, 82, 45

19 BOX, 61, 45, 76, 59 : CIRCLE, 248, 52, 2

20 DRAW, 61, 59 TO 61, 66 TO 70, 66 TO 70, 64 TO 64, 64 TO 64, 59 : BOX, 67, 59, 70, 62

21 REM SZEKUNDER

22 FOR I=1 TO 10 : X=X+4

23 CIRCLE, 250, 50+10*I—X, 15, 5, 0, 180

24 CIRCLE, 250, 53+10*I—X, 3, 2, 180, 0 : NEXT

25 CIRCLE, 217, 85, 2 : CIRCLE, 248, 115, 2 : CHAR, 29, 6, "4"

26 REM PRIMER

27 FOR R=0 TO 1 : X=0 : FOR I=1 TO 4 : X=X+3

28 CIRCLE, 220, 82+10*I—X—R, 7—R, 5, 0, 180

29 CIRCLE, 220, 85+10*I—X—R, 4+R, 2, 180, 0

30 NEXT : NEXT : CIRCLE, 217, 113, 2

31 CIRCLE, 217, 123, 2 : CHAR, 27, 9, "1"

32 REM VEZETEKEK

33 DRAW, 217, 113 TO 217, 123 : DRAW, 183, 85 TO 183, 95

34 BOX, 178, 95, 188, 98 : BOX, 178, 100, 188, 103

35 DRAW, 183, 104 TO 183, 108 : CIRCLE, 183, 108, 2

```

36 DRAW, 95, 123 TO 125, 123 TO 135, 119 : CIRCLE, 125, 123, 2
37 CIRCLE, 135, 123, 2 : DRAW, 135, 123 TO 248, 123 TO 248, 113
38 CHAR, 14, 14, "30" : CHAR, 17, 14, "15"
39 REM TEST
40 X=183 : Y=108 : GOSUB7 : X=56 : Y=40 : GOSUB7
41 X=55 : Y=123 : GOSUB7 : X=134 : Y=93 : GOSUB7
42 REM MEGSZAKITO
43 DRAW, 186, 85 TO 216, 85 : DRAW, 248, 52 TO 248, 5 TO 71, 5
44 CIRCLE, 183, 85, 2 : GOSUB4 : CHAR, 15, 7, "MEGSZAKITO", 1
45 CHAR, 15, 8, "SZERKEZET", 1 : M=150 : N=85 : GOSUB9
46 GSHAPEB$(0), M, N : POKE 239, 0 : GETKEYAS
47 A=0 : B=1 : GOSUB5 : GOSUB2
48 GSHAPEB$(1), M, N : J=1 : GOSUB11 : SOUND1, 999, 1
49 J=0 : FÜR R=1 TO 30 : NEXT : GOSUB11 : GETKEYAS
50 GSHAPEB$(2), M, N : A=1 : B=0
51 GOSUB2 : GOSUB4 : FOR R=3 TO 7
52 GSHAPE$(R), M, N : NEXT : GOTO 46
53 REM BUTYOK
54 VOL8 : COLOR4, 1 : COLOR0, 1 : COLOR 1, 2
55 A=1 : C=156 : D=102 : E=135 : F=83 : M=315
56 FOR I=0 TO 7 : GRAPHIC2, 1 : CIRCLE, 9, 9, 4, 9, 270, 90, M
57 CIRCLE, 9, 9, 4, , 90, 270, M : M=M+45
58 SSHAPEB$(I), 0, 0, 17, 17 : NEXT : RETURN

```

A programhoz fűzött magyarázat:

Egyszerű, a BASIC V. 3.5 utatításkészletét használó program. Ezáltal a futási sebessége nem éri el a kívánalmakat néhány helyen, de a nyelvet ismerők számára jól érthető. Viszonylag könnyen változtatható, tökéletesíthető.

Az 1. számú sor szubrutint hív, amely eltárolja a büttyök 45°-os elfordított képeit.

Bekapcsolja a grafikus üzemmódot.

2—12. A program által többször hívott szubrutinokat tartalmazza.

14—15. Az akkumulátort jelképező téglalap és a pólusok megrajzolása.

17—20. A gyújtógyertya képét rajzoló programrészlet.

22—25. A vékony vezetékű, nagy menetszámú szekunder tekercset megrajzoló programsorok.

Szabvány szerint a gyújtókábel csatlakozási pontja a 4. számmal jelzett.

27—31. A vastagabb vezetékű kevesebb menetszámú primer tekercs képének ki-rajzolása.

Csatlakozási pontja a megszakítóhoz, szabvány szerint „1”.

33—38. Az akkumulátort, a gyújtáskapcsolót, a gyújtótranszformátort, a megszakítószervezetet és a gyújtógyertyát összekötő elektromos hálózat megrajzolása.

40—41. A „megfelelő” szerkezeti elemek testelése.

Tudatosítsuk a tanulóknban az egyvezetékes rendszer fogalmát!

43—52. A megszakítószervezet és a „büttyök” rajzolása, a büttyök elfordított képének rajzolása.

A program működéséről pedig beszéljen maga a működő program!

Tudjuk, hogy munkánk csak akkor lenne teljes, ha a motor működési elvével és a keverékképző rendszerrel kapcsolatos módszertani ajánlásokat is közreadnánk.

A nagy terjedelembre való tekintettel azonban, véleményünk szerint, a legkevésbé kimunkált résztermát, a villamos gyújtást emeltük ki, arra gondolva, hogy ezzel is adunk némi segítséget a gyakorló pedagógusok számára.

IRODALOM

Dr. Balogh József—dr. Binder Károly: Az általános iskolai technika A és B változatának korrekciós útmutatója, Technika Tanítása XIX. évf. 1987/4.

Egy rendhagyó osztályfőnöki óra az 5. osztályban

Osztályfőnöki munkatervünkben kiemelt feladatként fogalmaztuk meg tanulóin viselkedéskultúrájának emelését.

E probléma iskolánkban égető gondot jelent, mert

- tanulóink kb. 28%-a halmozottan hátrányos helyzetű családi körülmények közül kerül hozzánk,
- a cigány tanulók száma magas.
- A többi családnál is megfigyelhető, hogy egyre kevesebb idő jut a gyermekek nevelésére. A gyermekekkel való törődés sokszor csak a gondozásban merül ki. Ez talán érthető is, hiszen romló gazdasági helyzetünkben a családok felnőtt tagja egyre többet kényszerülnek dolgozni, hogy családjuk életszínvonalát szinten próbálják tartani.
- Ezekből következik, hogy az iskoláknak egyre több nevelési feladatot kell magára vállalnia. Bármilyen furcsán hangzik, de a legelemibb viselkedési szabályok, szokások és egyéb erkölcsi normatívák kialakítását is.

E feladat megoldásához próbáljuk keresni a legcélravezetőbb utakat. Az egy ilyen járható útnak, és talán eredményre vezető lehetőségnek gondoljuk a folyamatos gyakorlatatást, a különböző viselkedési szituációk játékos feldolgozását, értékelését.

Így került sor az 5. osztályban ennek az órának a megtartására is.

Az óra anyaga: „*Illik, nem illik, illendő*” címet kapta.

I. Az óra előkészítése

Egy hónappal korábban kezdődött, az óra megtartása előtt.

- Az osztály tanulóiból (26 fős létszám) 5 vegyes csoportot alakítottunk. (A egyes csoportok nemre, értelmi képességre, szociális háttérre értendő!)
 - Előzetes feladatként kapták, hogy nyitott szemmel járjanak és figyeljenek az iskolában, az utcán, üzletekben, a járműveken, otthon és vendégségben is. Ha valami szemet szűrő esetet vesznek észre, jegyezzék meg azzal a céllal, hogy abból egy-egy villámjelenetet tudjanak „megírni”, és azt a társaikna eljátszani.
- A csoportoknak a feladatok megoldásánál a következő elvárásoknak kellett megfelelniük:
 1. A már kigondolt „jeleneteket” csak a csoport tagjai és az osztályfőnök ismerheti! (Így lesz érdekes az osztálynak!) Ezzel a kikötéssel a titoktartást kívántam erősíteni, amely még az 5. osztályban elég alacsonyszintű.
 2. A csoport minden tagjának „szerepelni” kell!
A szóbeli kifejezőkészséget, valamint a metakommunikációs — a testbeszéd — készségük fejlesztésével a magabiztos fellépést szeretném elérni.
A perifériára szorult gyerekek közelebbre hozását társaikhoz, azzal, hogy a közös munkában ők is fontosaknak érezhessék magukat, és ők is sikerélményhez juthassanak.
 3. A csoportok munkálkodásuk során még a következő nevelési célkitűzéseimnek is eleget tettek.

Megtanulták, hogy nemcsak baráti szállal összetartozó emberek dolgozhatnak eredményesen együtt.

A csoport tagjai egymásért felelősséget éreztek, mindenben segítették egymást.

Erősödött az osztályomban a közösségi szellem, mert egy-egy délutánon olyan gyerekek tevékenykedtek együtt, akik egyébként különböző csoportokba tartoznak. (Szociometriai felmérésem alapján.)

4. Titkos célom volt még a tanulóim jobb megismerése is, hiszen még csak három hónapja dolgozunk együtt. Kíváncsi voltam ismereteik skálájára, eddig előttem rejtett képességeikre, különböző reflexióikra. (Sokat profitáltam belőle!)
5. z előzetes munka során a csoportok tagjai valóban nyitott szemmel járnak, szünetekben, össze-összedugták a fejüket, vitatkoztak, javasoltak egymásnak, egy-egy ötletet elvetettek, újragondoltak. Sikerült nekik összegyűjteniük az életükben leggyakrabban észlelt viselkedési hiányosságokat, problémákat. Sok kis jelenetet állítottak össze, amit természetesen egy órán nem is tudtak mind bemutatni, de hogy a munkájuk kárba ne menjen, a kimaradt „jeleneteket” a következő osztályfőnöki órák egy-egy kis részén — természetesen aktualizálva — adják elő, és vitatjuk meg. A csoportok elképzelésüket szabadon valósították meg. Direkt módon nem avatkoztam be a jelenetük tartalmának formálásába, de néhol a szereposztásra tettem javaslatot, s ezt ők elfogadták. Erre azért volt szükség, hogy egy-egy tanulóm negatív személyiségi jegyét pozitív irányba terelhessem. (Pl. egy igen egoista, kárörvendő fiúnak kellett alakítania az önzetlen, segítőkész osztálytárs szerepét stb.)

II. Az óra menete

Szervezési feladatok:

- hiányzások igazolása,
- felelősök jelentése, problémák megbeszélése,
- Télapó-ünnepély értékelése.

Célkitűzés

A mini jelenetek bemutatása, megvitatása, tanulságok levonása. Mindig a negatív szituációkkal kezdünk, a vita után a pozitív improvizációval zárunk.

A játékok bemutatásának sorrendjét a „színhely” szerint próbáltam csoportosítani.

1. Szünetekben történő események

- Futkosás közben egymásnak ütközik két tanuló. Bocsánatkérés helyett a „sértett” durván rátámad a másikra. Verekedés kezdődik. A társaik körülvesszik őket, két pártra szakadva hangosan biztatják a két verekedőt. Az osztály többi tagjával megvitatjuk az esetet. Megbeszéljük, mi lett volna a teendőjük a verekedőknek, a szurkolóknak. A csoport most már így mutatja be a történetet.
- Szünetben a labdázás közben az ügyeletes tanár nénit találja el a labda. Bocsánatkérés elmarad. Számonkérésnél a „tettes” másra akarja hárítani a balesetet. Megvitatás, az illendő eljárás bemutatása.

Órákon

— *Házi feladat ellenőrzésénél* kiderül, hogy Sanyi másolta a leckét Jóska füzetéből. A feladatokat persze nem értette meg. Kudarc. Sanyinak így is fekete pont. Jósának dorgálás.

Megbeszélés: Igazi, baráti segítség volt-e ez Jóska részéről? Hogyan kell, hogyan lehet segíteni társunknak?

A több jó javaslatból egyet improvizáltak.

— *Óra zavarása birdetés címén:* Kopogtatás, engedélykérés nélkül; sapkában beviharzik egy gyermek, és rá is zendít a mondókájára.

Megbeszélés, majd a helyes viselkedés bemutatása.

Védőnő látogatása az osztályban

A leggyakoribb higiénés problémák bemutatása erősen sarkítva. (Köröm, haj, testápolás, gondozottság.)

E történet után a megbeszélés során egy 10 éves gyermek önállóságának, ön-ellátásának jelentőségére fordítom a figyelmet.

Utcán, autóbuszon

— Hangoskodó gyerekek utaznak! Megállónál még zajosabbak, hogy ne kelljen észrevenniük az idős nénit. Egy öreg bácsi adja át a helyet, ezzel megszégyenítve a gyerekeket.

Hogyan illik utazás közben viselkedni?

Az elmondottak alapján eljuttassák az illendőt is.

— ABC-áruházban anyóka, nehézkesen mozog, nem találja az árukat, mert nem vitte magával a szemüvegét. Megkéri a csevegő kislányokat, hogy segítsenek neki. Ők azonban nem segítenek, mondván, hogy sietniük kell, mert moziba igyekeznek.

E játék dilemma elé fogja állítani a tanulókat. Nagy a tét. Vagy segítenek, vagy elkésnek a moziból. A pozitív jelenet helyett vitát provokált az eset.

Vendégségben és otthon

— Baráti család vendégségbe érkezik. Neveletlenül viselkedik a vendég kislány, lefitymálja a süteményt, másféle üdítőt követel, mint amivel kínálják. Állandóan belebeszél a felnőttek társalgásába. Nem akar játszani a vendéglátó gyerekekkel, stb.

Vita, játék.

— Karácsony-esti készülődés. Gyertyagyújtás. A testvérek összevesznek a kapott ajándékokon. Irigykednek egymásra, szüleiknek szemrehányást tesznek, duzzognak. Ők azonban sem egymást, sem szüleiket nem ajándékozták meg. A jelenet megvitatásánál az ajándékadás öröméről, a magunk készítette apró ajándékok értékéről bővebben esett szó. A megbeszélés után egy kellemes hangulatú, bensőséges kis jelenettel zártuk az órát.

(Ezt a jelenetet előre megírtuk.)

A karácsonyi dalt nemcsak a csoport tagjai énekelték, hanem bekapcsolódott az egész osztály. Ezzel ráhangolódva a szünet és az ünnepek várására.

III. *Megjegyzés*

— Az óra menetét nem akartam részletekben megtervezni, mert a tanulók észrevételei alapján az improvizációnak adtam nagyobb teret, hogy a pillanatnyi reakciók nevelési lehetőségeit kihasználjam.

— Tudom, hogy egy órán ennyi szituációs játék sok, mind a számát, mind a tartalmát illetően. De a cél: a fiatal kollégáknak ötleteket adni, hogy időnként egy-egy probléma megoldásánál ilyen módszerekhez is merjenek nyúlni, és merjenek bátrabban improvizálni.

Megemlékező műsorösszeállítás 1849. október 6-áról

Az értelmes ünnepek, ünneplések személyiségünket gazdagíthatják, közösségeinket erősíthetik, mert ezek nemcsak az *emlékezetre*, továbbá az *érzelmekre*, hanem a *képzeletre* is hatnak.

Történelemformáló, a történeteket elemző/újraelemző időkben kitüntetett kérdéssé válik — elsősorban — az iskolákban a „*mit és hogyan ünnepeljünk?*” kérdése. Számtalan etikai, világnézeti, szakmai és — ne hallgassuk el! — politikai problémát érint az, aki felvetést meg akarja válaszolni...

A „*mit?*” dilemmáját a történelmet tanító kollégá(k)nak, míg a „*hogyan?*”-t a művészeti jellegű szaktárgyakat oktatóknak címezik pedagógustársaink és/vagy iskolavezetőink.

A *magyar történelem gyásznapján, október 6-án* a Kiskunhalasi Általános Művelődési Központ pedagógus- és diákközösségei együtt hajtanak fejet, együtt tisztelnek a példaértékű történések előtt. Számunkra Arad: jelkép, amely emlékezetet bennünket öntudatra ébredt szabadságvágyunkra, a sóha fel nem adás kötelességére, az egyetemes emberi értékekkel való együttthaladásra.

TISZTELET A HŐSÖKNEK

Emlékező-megemlékező irodalmi összeállítás

Bevezetésül:

Liszt Ferenc TASSO című művének hangzása közben népesítik be a színpadot a szereplők: az énekar, a versmondók, a krónikások és a szólóénekesek. Fehér ingükön/blúzukon gyászszalagos kokárda látható.

A színpadképről: a háttérben fehér függöny, rajta egy nagyméretű kokárda gyászszalaggal. A színpad elején, emelvényen gyertya ég. A gyertyát gyászszalaggal kötöttük át.

Miután a rendező tetszése szerinti színpadkép kialakult, felcsendült *Liszt Ferenc* GYÁSZ-INDULÓ című megrázó erejű zenéje. Ekkor bal és jobb oldalról 7-7 fiú jön be/fel a színpadra. Kezükben égő gyertya, ingük ugyanolyan, mint a többieké. Fokozatosan halkul a zenéjük.

1. szólóének:

Rubato, parlando. Istensegíts, (Bukovina) 1914. K.



Ka- to- na va- gyok én, or- szág ő- re- ző- je.

Sír az él- dős- a- nyám, hogy el- visz- nek tő- le,

Sír az él- dős- a- nyám, a ró- zám meg- gyá- szol,

Fe- ke- te gyász- vi- rág bú- sul ab- la- ká- ba.

Megpendült harangom, pallérozott kardom,
Nem szabad énnélem az ágyban meghalnom,
Áldozom éltelmet az ország javára,
Forgatom fegyverem vitézek módjára.

1. versmondó:

Petőfi Sándor: SZÖRNYŰ IDŐ...

Szörnyű idő, szörnyű idő!
S a szörnyűség mindegyre nő.
Talán az ég
Megesküvék,
Hogy a magyart kiirtja.
Minden tagunkból vérezünk,
Hogy is ne? villog ellenünk
A fél világnak kardja.

És ott elől a háború
Csak a kisebb baj; szomorúbb,
Mi hátul áll,
A döghalál..
Be kijutott a részed
Isten csapásiból, o hon,
Folyvást arat határidon
Két kézzel az enyészet.

Egy szálig elveszünk-e mi?
Vagy fog maradni valaki,
Leírni e
Vad fekete
Időket a világnak?
S ha lesz ember, ki megmarad,
El tudja a gyászdolgokat
Beszélni, mint valának?

S ha elbeszéli úgy, amint
Megértük ezeket mi mind:
Akad-e majd,
Ki ennyi bajt
Higgyen, hogy ez történet?
És e beszédet nem veszi
Egy örült, rémulésteli,
Zavart ész meséjének?

1. krónikás:

1849. július 17-én vetette papírra Petőfi Sándor — jelen tudásunk szerint — utolsó versét. Az „örült, rémulésteli” hónapok elkövetkeztek, a költői jóslat beteljesedett.

2. szólóének:

IMHOL KEREKEDIK...

Imhol kerekedik
Egy fekete fölho.
Abba tolláskodik
Sárga lábú holló.

Állj meg, holló, állj meg!
Hadd üzenek töled
Apámnak, anyámnak,
Jegybéli mátkámnak.

Látod-e, angyalkám,
Ezt a száraz nyárfát?
Majd ha az kizöldül,
Akkor megyek hozzád.

Rab vagyok, rab vagyok,
Szabadulást várok.
A Jóisten tudja,
Mikor szabadulok!

(Kórógy — Szerém)

2. krónikás:

Görgey Artúr 1849. augusztus 13-án Világostól északra, a szőlősi malom közelében letette a fegyvert Rüdiger cári tábornok előtt. A többi honvédezernek báró Julius Jacob von Haynau tábornoszernagy, a császári hadak főparancsnoka, Magyarország teljhatalmú ura nem kegyelmezett. A 13 tábornoknak és az első felelős magyar kormány miniszterelnökének, gróf Batthyány Lajosnak a meggyilkolásával még a függetlenség gondolatát is el akarta pusztítani.

3. krónikás:

Szabadságharcunk hős tábornokait az aradi vár sötét kazamatáiba záratta, s nyomban megkezdte ellenük a rögtönítélő eljárást. Haynau valamennyit halálra ítélte:

1. krónikás

Aulich Lajos 57 éves
Knézich Károly 41 éves
Gróf Leiningen-Westerburg Károly 30 éves
Pöltenberg Ernő 36 éves
Gróf Vécsey Károly 42 éves

3. krónikás:

Kötél általi halálra ítéltetett!

1. krónikás

Desseffy Arisztid 47 éves
Kiss Ernő 50 éves

3. krónikás:

Kegelemből golyóval végzendők kil

2. krónikás:

Damjanich János 45 éves
Láhner György 54 éves
Nagysándor József 45 éves
Török Ignác 54 éves

2. krónikás:

Lázár Vilmos 34 éves
Schweidel József 53 éves

A CSATÁBAN

A csatában selyemzászlók lobognak,
Körülötte magyar fiúk zokognak.
Ne sírjatok hű, szerető magyarok,
Igaz vérrrel váltjátok a hazátok!

Még Aradon szépen szólott a banda,
Világosnál gyászba borult a haza.
Mintha sírt volna az Isten maga is,
Hogy maradna a földön egy magyar is.

Szomorúság szállott huszár szívére,
Mikor kiment Magyarország szélére.
Lova lába térdig vérbe szotyogott,
Magyar haza mégis árván maradt.

(Galgahévíz)

4. krónikás:

A nemzeti köztudatban a tábornokokról csak haláluk ténye él. Honnan indultak? Milyen úton-módon érkeztek ahhoz az 1849. október 6-ai naphoz, amikor olyan lenyűgöző, majdnem emberfeletti bátorsággal viselték el a halált? Különböző utakon érkeztek, de életükkel és halálukkal nemzetünk szabadságharcának képviselői, a példaadás jelképei.

5. krónikás:

A halalos ítéletek végrehajtását 1849. október 6-án reggel 6 órára tűzte ki Haynau. Felőbb kegyelemlről szó sem lehetett!

2. versmondó:

Tompa Mibály: A MADÁR, FIAIHOZ

Száraz ágon, hallgató ajakkal
Meddig ültök, csüggedt madarak?
Nincs talán még elfeledve a dal,
Melyre egykor tanítottalak?!
Vagy ha elmúlt, s többé vissza nem jő
A vig ének s régi kedvetek:
Legyen a dal fájdalmas, merengő,
Fiaim, csak énekeljetek!

Nagy vihar volt. Feldúlt berkeinken
Enyhe, árnyas rejtek nem fogad;
S ti hallgattok? elkészültök innen?
Itt hagynátok bús anyátokat?!
Más berekben másképp szól az ének,
Ott nem értik a ti nyelvetek'...
Pusztá bár, az otthonos vidéknek,
Fiaim, csak énekeljetek!

Hozzatok dalt emlékül, a hajdan
Lomb- s virággal gazdag tájirúl;
Zengjétek meg a jövőt, ha majdan
E kopár föld újra felvirúl.
Dalotokra könnyebben derül fény,
Hamarabb kihajt a holt berek;
A jelennek bűját édesítvén:
Fiaim, csak énekeljetek!

A bokorban itt az ősi fészek,
Mely növelte könnyű szárnyatok;
Meggihenni most is abba tértek,
Bár a fellegek közt járjatok!
S most, hogy a szél összevissza tépte,
Úgy tennétek, mint az emberek?
Itt hagynátok, idegent cserélve...?
— Fiaim, csak énekeljetek!

6. krónikás:

A tábornokok bátran viselkedtek. Utolsó éjszakájukon nem feküdt le egyikük sem. Felöltözve, készen várták a halált.

Liszt Ferenc: GYÁSZZINDULÓ — részlet

1. krónikás:

Az aradi tizenháromról, a levert magyar szabadságharc katonai főszereplőinek színe-javáról a szentjánoskői közhírtől sokat tud az utókor. Mi most az utolsó órákat idézzük vissza az 5 leveleik, cselekedeteik segítségével.

2. krónikás:

Kiss Ernő így inti leányát:

3. krónikás:

„Megadás Isten akaratában illik egy vallásos, művelt asszonyhoz. Ezért kérek téged, ha csak egy kicsit szeretsz: mellőzz minden hiábavaló exaltációt...”

2. krónikás:

Lázár Vilmos félreérthetetlenül közli kedves szeretettjével, egyetlen Marijával és gyermekeivel:

Liszt Ferenc: GYÁSZINDULÓ — részlet

4. krónikás:

Nagysándor József valóságos ajánlást vetett papírra menyasszonya leendő férjének:

6. krónikás:

Pölsenberg Ernő az apjának így írt:

Liszt Ferenc: GYÁSZINDULÓ — részlet

1. krónikás:

Gróf Vécsey Károly percekkel a kivégzésre indulás előtt írta az élettársának:

2. krónikás:

Az alig harmincéves gróf Leiningen-Westerburg Károly utolsó levelének legdöbbenetesebb sorait akkor írja, amikor az első négy vértanúval végeztek:

Liszt Ferenc: GYÁSZINDULÓ — részlet

4. krónikás:

Aulich Lajos is megírta búcsúleveleit, ám ezek sajnos nem maradtak az utókorra. A levélírás után nagy nyugalommal Horatiust olvasott.

5. krónikás:

Dessewffy Arisztid kívánsága az volt, hogy 1849. október 6-ának hajnalán keressék fel a pap utolsó beszélgetésre. A vasidegzetű huszár éppen aludt, fel kellett ébreszteni. Az ámuló kérdésre ezt válaszolta: „Tiszta lelkiismeretem van, s ez aludni hagyott.”

6. krónikás:

Láhner Györgyről, a hadfelszerelés zseniális szervezőjéről feljegyezték, hogy utolsó éjszakáján Edgar búcsúáriáját játszotta fuvolán, kotta nélkül Donizetti Lammermoori Lucia című operájából.

Liszt Ferenc: GYÁSZINDULÓ — részlet

1. krónikás:

Török Ignác, a hadmérnök egy nagynevű francia várépítő erődítéstanckönyvének olvasásával töltötte az utolsó órákat.

2. krónikás:

Schweidel József is olvasott, olvasmánya A három testőr volt.

3. krónikás:

A horvát határőrvidéki katonacsaládból származó Knézich Károly különösen vallásos volt, folyvást imádkozott.

3. krónikás:

„Én mártír vagyok, és ártatlanul halok meg. Kedves gyermekeim! Jók legyetek! Szeressétek egymást! Éljetek anyátokat vigasztalva, szeretve.

Szerető apátok

Vilmos”

5. krónikás:

„Szerencsés, nagyon szerencsés az a férfi, aki lesz ez a csakugyan minden tekintetben rökéletes, mennyei teremtmény — lelkem mélyéből azért imádkozom bensőséges hévvel, hogy Isten adjon neki sok szerencsét.”

5. krónikás:

„Legdrágább szegény apám!... mire ezeket a sorokat megkapja, már nem leszek... halálra ítélték.”

3. krónikás:

„Isten veled, jó lélek; és bocsás meg mindazért a fájdalomért, amit talán akaratlanul is okoztam neked: csókollak, csókolom kedves lányomat — lányodat —, Gizellát. Isten veled.”

3. krónikás:

„Éppen most szenvedtek ki négyen közülük, még visszhangzanak a lövések szívemben. Most ránk kerül a sor...”

3. versmondó:

Medgyes Lajos: BÖRTÖN-DAL

Nehéz a lánc; a lég vad.
A börtön éjjelén;
Elfogytam, mint az árnyék,
Mégsem panaszklok én!

Oly sok dicső elvérzett
A harcban értetek,
Büszkévé tesz az érzés,
Hogy én is szenvedek.

Csak testem érzi a kint
Lelkem most is szabad:
Csillagpalástba vonta
A tiszta öntudat.

Lezsibbad nemsokára
Az önkény vas-keze;
Ítéletét kimondta
A népek istene.

A sorvasztó rabságot
Mosolyogva hordozom,
Éretted, szent szabadság!
Éretted, drága hon!

Egy szellő jő, s lefújja
A korhadt trónokat;
Vér és könny már elég folyt,
Nem kell több áldozat.

Liszt Ferenc: GYÁSZINDULÓ — részlet

4. krónikás:

Damjanich János börtöne asztalán költői szépségű imát írt. Így kezdte: „Ima kivégeztetésem előtt, 1849. október 5-éről 6-ára vitradóra.”

5. krónikás:

Mindenség Ura! Hozzád fohászokdom! Te erősítettél engem . . . , adj erőt továbbra is, hogy a kemény próbát: a becstelen, gyalázatos halált erősen és férfiasan állhassam ki. Hallgasd meg, ó, Legfőbb Jó, vágyteli kérésemet! Te vezettél, Atyám, a csatákban és ütközetekben — Te engedted, hogy azokat kiállhassam, és a Te védelmező karod segített némely kétes küzdelemből sértetlenül kilábolni — dicsértessék a Te neved mindörökké!

Ótalmazd meg, Mindenható, az én különben is szerencsétlen hazámat a további veszedelemtől! Hajlítsd az uralkodó szívét kegyességre a hátramaradó bajtársak iránt, és vezérelj akaratát a népek javára! . . .

Áldd meg Aradot! Áldd meg a szegény, szerencsétlenségbe süllyedt Magyarországot! Te ismered, ó, Uram, az én szívemet, és egyetlen lépésem sem ismeretlen előtted: azok szerint ítélj fölöttem kegyesen, s engedj a túlvilágon kegyes elfogadást találnom. Ámen.

Liszt Ferenc: GYÁSZINDULÓ — részlet

1. krónikás:

Közben megvirradt. A várbörtön rácsos ablakain beszűrődött a hajnali derengés. Kisvártatva tompa dobpergés verte fel a vár nyomasztó csendjét. 1849. október 6-án, szombaton hűvös reggel volt, egyetlen napsugár sem törte át a vastag, szürke felhőréteget.

2. krónikás:

Hatszáznál több fogoly sínylődött ekkor az aradi várban. Valamennyit cellájukban zárták, a bástyákra ágyukat vontattak, és mellettük a tűzerek meggyújtott kanóccal vártak a további parancsra.

3. krónikás:

Először a golyó és löpor általi halálra ítéleteket végezték ki. A négy vértanú ott maradt temetetlenül, a katonaság pedig visszatért a várba, hogy kikísérje a többi áldozatot.

1. krónikás:

Az áldozatok egymás után érkeztek a déli kapu előtti térre. Szemük mélyen beesett, arcszínük hálvány. Lábukon és egyik kezükön most is bilincs.

2. krónikás:

Dél felé járt az idő, mire a szörnyű dráma véget ért.

Megjegyzés: A színpadra gyertyával érkezett 14 fiú térdre ereszkedik, s a végszónál egyszerre elfújják a gyertyájukat. A következő mondatnál még térdelnek, csak annak elhangzása után állnak fel, természetesen egyszerre.

A vértanúk holttestét alkonyatkor hantolták el.

3. krónikás:

Arad városában ezen a napon nem nyitottak ki a boltok. A lakosok szívében és arcán leírhatatlan gyász és rémület honolt. Gyászoltak a várban is, ahol pedig ezt megtöltötték a raboknak. A várban írták aznap azt a néhány szót, melynek kezdőbetűi a vértanúk nevének kezdőbetűit mutatják:

1. krónikás:

Pannonia Vergiss Deine Toten Nicht, Als
Kläger Leben Sie!

2. krónikás:

Magyarország, ne feledd halottaidat, mint vád-
lók élnek ők!

3. szöloének:

ISTEN HOZZÁD, SZÜLÖTTEM FÖLD...

Isten hozzád, szülöttem föld,
enmiattam lehetsz már zöld,
tiportalak, nem tiporlak,
Isten hozzád, már itt hagylak.

Nem hitted el, édesanyám,
két szál deszka a nyoszolyám,
sűrű csillag és holdvilág,
majd a fényes nap meg süt rám.

Nem hitted el, édes rózsám,
két szál deszka a nyoszolyám,
sűrű csillag és holdvilág,
ragyogó napfény se süt rám.

Azt se hittem volna soha,
tömlőc oldalamat nyomja,
bodor hajam lekoptassa,
piros orcám meghervassza.

(Kodály Zoltán)

4. krónikás:

Arad, immár 140 esztendeje: jelkép a magyar nép számára. Az a nap, 1849. október 6-a örökre belevésődött a magyarság emlékezetébe. Az utódoknak, így nekünk is, kötelességünk érteni küzdelmes történelmünknek ezt a példaértékű történést!

5. krónikás:

„A tragikus hős frontáttörést jelent a jövőbe, ledönti az ember megmerevedett korlátait, és új mértékkel méri az ember nagyságát.”

6. krónikás:

Arad: jelkép.

Emlékeztet: öntudatra ébredt szabadságvágyunkra; a soha fel nem adás kötelességére; az egyetemes emberi értékekkel való együttaladásra.

Emlékeztet arra, hogy:

Énekkar:

Vörösmarty Mibály: SZÓZAT — részlet

Hazádnak rendületlenül
Légy híve, ó magyar;
Bölcsöd az s majdan sírod is,
Mely ápol s eltakar.

A nagy világon e kívül
Nincsen számodra hely;
Áldjon vagy verjen sors keze:
Itt élned, halnod kell.

(...)

Megjegyzés:

A szereplők kivonulásakor ismét felcsendült *Liszt Ferenc* TASSO című művének részlete. A Kiskunhalasi Általános Művelődési Központban 1989. október 6-án megrendezett emlékező-tisztelgő műsort a Bács-Kiskun Megyei Pedagógiai Intézet videókazettára rögzítette. Ezt az anyagot tapasztalatcserére, továbbképzésre, valamint diákoknak megtekintésre is szívesen ajánljuk.

A FELHASZNÁLT IRODALOM

- [1] *Illés György*: Fel, fel, vitézek! Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1986.
[2] *Ordas Iván*: Az aradi tizenhárom. Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1988.
[3] *Hét évszázad magyar versei I—II.* Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 1972.
[4] *Magyar népdalok I—II.* Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 1975.

NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA

Debrecen

A magyar református iskolakultúra jeles képviselője: Budai Ézsaiás

A debreceni felvilágosodás kései periódusának néhány professzora a Református Kollégium egész életének meghatározó egyénisége. Mind az 1704-ben kialakított tanulmányi rend végrehajtásának, mind pedig korszakunk oktató-nevelő-tudományos fejlődésével kapcsolatos intézményi tevékenységnek. Szerepük azonban túlnő a kollégium belső életén, és az egyházkerület, a város, de az egész magyar református iskolakultúra történetében maradandó. Sőt, közülük egyesek nemcsak hazai, hanem egyetemes mércével is a kor tudományos színvonalán képviselik a magyar művelődés ügyét. Európai tájékozottságuk a szellemi életben, részvételük az egyházi és iskolai mozgalmakban, részben a külszági egyetemeken folytatott tanulmányaik, részben pedig a külföldi tanártársakkal, intézményekkel, könyvtárakkal fenntartott kapcsolatuk, levelezésük által nagymértékben hozzájárult a kollégium nemzetközi hírnevéhez is.

Budai Ézsaiás is a kollégium neveltje, majd 1792-től 1794-ig a göttingai egyetem diákja, de időközben Hollandiában és Oxfordban is folytatott rövid tanulmányutakat. 1794-ben Göttingában doktorált, melynek kapcsán művelődéstörténeti-történetfilozófiai tárgyú disszertációt írt a kultúra keletkezéséről és előrehaladásáról. Különösen fontosnak tartja értekezésében a nemzeti nyelv használatát, annak a kulturális fejlődésben betöltött szerepét. Göttingában professzorai közül Heyne volt rá a legnagyobb hatással a modern klasszika-filozófia terén és a neohumanista szellemiségével. Kapcsolatuk Heyne haláláig tartott. A göttingai egyetem ún. „finom tónusa”, mely a professzorok előadásait épp úgy jellemezte, mint a tudományos életet, más magyar kollégiumok tanáira is erőteljes hatást gyakorolt. Így pl. Bél Mátyásra és Bolyai Farkasra, akik iskolaszervező tudományos, oktató-nevelő tevékenységükben Budaihoz hasonlóan ezt a göttingai tónust képviselték, a magyar kollégiumi iskolakultúra történetében.

A Domokos Lajos támogatását élvező Budai külföldi tanulmányairól hazatérve a Sinai-féle katedrát nyerte el, ahol történelmi, görög és latin ismereteket tanított, illetőleg adott elő. Ezt a katedrát 1808-ban a teológiai tanszékkal cserélte fel. Tankönyvírói és tudományos tevékenysége azonban az előző katedrán bontakozott ki, vált maradandóvá. Mint teológus, majd mint superintendens (1822-től) „véégképpen megszontosodott, a tudományos munkával felhagyt”.

Budai Ézsaiás történelemszemlélete, egész tudományos és tanári munkásságának tükrében, ma sokkal ellentmondásosabbnak, de éppen ezért, s ennek alapján talán pozitívabbnak tűnik, mint ahogyan azt korábban a róla szóló irodalom látta. Antikvitás és nemzeti eszmélés, Bécs iránti lojalitás és a magyar függetlenség gondolatának történelmi tükröztetése műveiben és oktató munkájában egyaránt olyan ellentmondásosak, amelyek professzori működését éppúgy befolyásolták, mint superintendens szerepét.

Különösen a magyar történetírásban játszik ilyen szélsőséges, mégis minden debreceni történelemtanár elődjénél pozitívabb szerepet; még akkor is, ha a Habsburgok iránti lojalitása nemcsak püspökként, tudós tankönyvírói minőségében is jellemezte munkásságát.

Budai oktatótevékenysége, tanári gyakorlata, alapos, körültekintő nevelői egyéniségről tanúskodik. Fiatal professzortársa a történeti tankönyvírásban is és egyéb tekintetben is követője, ifj. Pécely József ad róla ezzel kapcsolatosan találó megjegyzést: „Maga a természet tanítónak szülte. Értelmi felsőbbbsége, tiszta, érthető hangja, szép külseje, nemes, mondhatnám méltóságos tartása, ezzel összehangzó komoly, szerfelett sem komor, sem nyájas természete, mindig mérsékelt gondolkodása...” mindezek őt ritka képességgel ruházták fel, tanítani, kormányozni másokat.

Tanítványainak nemcsak kollégiumbeli, hanem iskolán kívüli tevékenységével is törődik. A rézmetsző diákoknak hosszú időn keresztül a legfőbb pártfogója volt. Műhelyük fenntartásában éppúgy támogatta őket, mint alkotásaik közzétételében.

Tankönyvei megalkotásában Budait a tudományosság igénye és az oktatás célirányossága egyaránt vezette. Mint a klasszika-filozófia tanára legfőbb kötelességének tartja, hogy tanítványai kezébe tudományos értékű tankönyveket, kézikönyveket adjon. A magyar történelem legfontosabb eseményeit, a politika, az állami élet, a forradalmak, a történelmi személyiségek, az egyházak, a kultúra stb. fejleményeit, illetőleg azok szerepét az ország életében a legrégebb időktől saját koráig tárgyalja. Filozófiai téren nagy erénye Budainak, hogy hiteles, eredeti forrásokra támaszkodik. A XVIII. századi történetírók által feltárt gazdag forrásanyagot tanítványainak anyanyelvén először teszi hozzáférhetővé. Borzsák István írja tankönyvéről ezzel kapcsolatban: „Budai magyar történeti művének jelentőségét abban kell látnunk, hogy ez az első magyar nyelvű rendszerezés tette szélesebb körök számára érthetővé a XVIII. század történetíróinak, Pray, Katona, Bél Mátyás, nem utolsósorban Sinai Miklós latin föliánsaiban felhalmozott anyagot.” Egy másik helyen pedig megállapítja erről a munkájáról, hogy... nélküle Budait sem mint filozófust, sem mint embert nem érthetjük meg.

Budai tankönyvei rendkívül nagy és széles körű tudásról, pontos, rendszeres filozófiai következetességről, imponáló értékkelő és szerkesztőerőről tanúskodnak. Felvilágosult egyetemesség és tudományos elhivatottság egyaránt ihlette alkotásait. Korszakunk első felének kollégiumi iskolakultúrája, de az egész magyar iskolai művelődés ügye és tudományossága is sokat nyert általuk. Ezt juttatta kifejezésre az Akadémia tiszteletbeli tagsága, melyet 1831-ben ítéltek neki oda; és végül a püspöki szék, amit ő személy szerint, ha szimbolikusan is, de a kollégium egyik katedrájának tekintett. S ha ellentmondásos egyénisége, konzervativizmusa, egyházpolitikai, diplomáciai meggondolásokból a bécsi udvarral szemben lojális módon hajlott is a kompromisszumokra, ezt az egyházkerület, a kollégium érdekében tette.

Tantervi, tudományos tankönyvirodalmi tevékenysége a kollégiumban korszakalkotó jelentőségű.

Felhívás

ÁLTALÁNOS ISKOLÁINK IGAZGATÓIHOZ ÉS MAGYAR SZAKOS TANÁRI MUNKAKÖZÖSSÉGEIHEZ

Az idén már tizenhetedik évfolyamát jegyző KINCSKERESŐ a magyar és a világirodalom legjobb értékeit kívánja közkinccsé tenni a 10—14 éves korosztály körében. 48 oldal terjedelemben, művészi illusztrációkkal, négy színnyomású címlappal, szeptembertől májusig havonta jelenik meg — a Móra Kiadó gondozásában, az Osvát Alapítvány támogatásával. A korábbi 50 ezer példány helyett azonban ma már csak 30 ezer példányban.

A gyerekek és szüleik, sajnos, mind kevesebbet áldoznak, áldozhatnak a kultúrára. A gyermekkultúra számos műhelye vált mostohagyerekké napjainkra. A szubkultúra, a szennyirodalom gazdag tenyésztete is nagy csábítás potenciális olvasóink számára. Fenyeget annak a veszélye, hogy perifériára szorul ez a folyóirat, amely 17 éven át fontos szerepet töltött be az ifjúság olvasóvá nevelésében.

Az első Kincskereső-számok terjesztői, megismertetői, népszerűsítői maguk a pedagógusok voltak; lelkes magyartanárok, irodalmi szakkörök vezetői, akik közül sokan Kincskereső-klubot is alapítottak a későbbiekben. Nehéz helyzetben ismét a pedagógustársadalomhoz fordul a Kincskereső: cselekvő támogatást kér annak érdekében, hogy az értékes, a léleknevelő, személyiséggazdagító irodalom teret nyerjen a talmi, a silány, a szellemi végtermék ellenében. A Kincskereső a standok forgatagában elvész (eltakarják a nagyobb, a drágább lapok) — csak az iskolában nyerhet csatát, attól függően, melléállnak-e a magyar szakos tanárok. Abban a reményben, hogy a jó ügy ezúttal is támogatókra talál, az alábbiakban röviden vázoljuk a szerkesztőség terveit.

Történelem és mai gyerekelet, kamaszságok és vidámságok, s természetet és az emberi lelket bűvárló írások, szerelmes versek és novellák, népdalok, népmondák s mai írók, költők új művei egyaránt jelen lesznek a Kincskereső 1990—91-es számaiban. NÉVETŐ IRODALOMÓRA minden számban lesz, időről időre különkiadásait is megjelentetjük.

Az utóbbi időben fölerősödött a Kincskereső tehetséggondozó szerepe. Az ÍGY ÍRUNK MI rovat tehetséges gyerekirásokat közöl; újabb, MI ÚJSÁG, SULI-ÚJSÁG? rovatunk kollegiális biztatás kíván lenni az iskolaújságok riportereinek.

Minden számban szerepel könyvismertetés (KÖNYVEK KÖZÖTT rovat), s mindig két oldal a REJTVÉNYFEJTŐK KLUBJA — keresztrejtvényekkel, fejtörőkkel, elmés játékokkal. Váltakozva megjelenő rovataink: ÉDES ANYANYELVÜNK, TESTVÉRMŰZSÁK, OLVASÓLÁMPA. Az aktualitásoké A SZERKESZTŐ ASZTALA, a különféle felhívások, akciók, pályázatok mellett itt a jövőben rendszeresen szólunk a Kincskereső-klubokról is. Szeretnénk, ha az ország minden iskolájában akadna olyan pedagógus, aki megismertetné-megszerettetné a Kincskeresőt a gyerekekkel, s gondoskodna megrendeléséről, terjesztéséről. (Mintául egy „Megrendelőt” is mellékelünk a 258. lapon.)

Akinek ezzel kapcsolatban közölni — vagy kérdeznivalója van, kérjük, írjon vagy telefonáljon szerkesztőségünknek: 6701 Szeged, Pf.: 453, telefon: (62) 11-776.

Bizva igazgatóink és a magyar szakos tanári munkaközösségeink megértésében és segítségében, szíves üdvözlettel:

A KINCSKERESŐ SZERKESZTŐSÉGE

Postahivatalnak

H e l y b e n

Megrendeljük iskolánkban való árusítás céljára a KINCSKERESŐ c. gyermekirodalmi lapot példányban. Az eladott lapok árával (15,— Ft) a postahivatalnak elszámolunk. A terjesztési jutalékot (14⁰/₀) utólagosan kérjük.

Mebízott neve:

Iskola neve, címe, telefonszáma:

aláírás, bélyegző

DR. FARKAS FERENC

Jászberény

A TANÁRI MUNKA HATÉKONYSÁGÁNAK FEJLESZTÉSE

1. A kommunikáció és a társadalom

A kommunikáció számos diszciplína és gyakorlati tevékenység kulcskérdése. A csak magyarul olvasható szakirodalom is meggyőzhet bennünket arról, hogy a kommunikáció egész életünket át- meg átszövi. Ezért aztán a reá vonatkozó ismeretek és tapasztalatok hiánya, a folyamatok értelmezését megnehezíti, olykor meg is akadályozza. Ilyen ismeretek és rendszerek nélkül a társadalom vezérlése is nehéz.

Angélusz Róbert többek között ezt fejtí ki a *Kommunikáló társadalom* (Bp. 1983. Gondolat. 186 p.) című munkájában. Hasonló kérdéseket taglal Jürgen Habermas *Thesen zur Theorie Sozialisation*. (Tézisek a szocializáció elméletéhez), illetve *Technik und Wissenschaft als „Ideologie“* (A technika és tudomány mint „ideológia”) munkájában. Kifejtí, hogy hogyan lehet a társadalmat a kommunikáció révén vezérelni, irányítani. A lakosság megfelelő mennyiségű és minőségű információval való ellátása valójában elemi feltétele a modern társadalom működésének. Ha ugyanis a munkát végző embercsoportok nem rendelkeznek megfelelő alapinformációval, súlyos zavarok keletkezhetnek. „Kommunikatív cselekvésről beszélek... akkor, ha a résztvevők cselekvési tervüket nem egocentrikus sikerszámításokkal, hanem a kölcsönös megértés aktusával hangolják össze.” (Jürgen Habermas: A kommunikatív cselekvés elmélete. I—II. ELTE 90—91.) Az össze- és együttműködés tehát elengedhetetlen feltétel. „Egy hallgató akkor érti meg egy nyilatkozat jelentését, ha a nyelvtani helyességen és az általános kontextusfeltételeken kívül ismeri azokat a lényegi feltételeket is, amelyek mellett a beszélő megerősítő állásfoglalásra motiválhatja őt.” (I. m. 98.) Új motivációrendszer lép fel, hat „Minden olyan esetben, amikor az illokúciós (cselekvési) szerep nem hatalmi, hanem érvényességi igényt fejez ki, a beszédaktusokhoz csak esetlegesen kapcsolódó szankcionáló erő empirikus motivációjának helyére az érvényességi igény biztosításának racionálisan motiváló ereje lép.” (I. m. 101.) A kommunikáció érvényességet tételez fel: azaz egyenrangú egyedek meghatározott célú közös tevékenysége. Az egyenrangúságot a célok felismerése, társadalmi szinten szentesített jellege eredményezi. A személyiség önálló, szervezésre, alkotásra képes volta szükséges ahhoz, hogy a közös célokat megvalósíthassuk. Csak ebben az esetben vezérelhető az a technikai-technológiai, gazdasági-társadalmi folyamat, amely számunkra Európát jelentheti.

2. Az iskola és a kommunikáció

Az iskolának ilyen értelemben vett kommunikációs képességekkel kellene kibocsátania a tanulókat. Ha ők nem lesznek képesek váltani, minden szép elképzelés és terv bukásra van kárhoztatva. A nem távoli jövőben szükség lesz kompetens, önállóan tevékenykedni tudó vezetőkre, beosztottakra, akik számára a körülmények is serkentőek és gerjesztőek lesznek az együttműködés jegyében.

2.1. Egy amerikai kísérletet ismertet és tár fel Thomas Gordon T. E. T. *A tanári hatékonyság fejlesztése* című munkájában. „Képzésünk főleg azon a feltevésen alapszik, hogy a ta-

nító—tanuló kapcsolat minősége a döntő... valamennyit érdekessé és izgalmassá teheti az a tanár, aki megtanulta, hogyan alakítson ki a diákokkal olyan kapcsolatot, amelyben a tanár igényeit tiszteletben tartják a diákok, és a diákok igényeit tiszteletben tartja a tanár." (20.) Tehát az iskolában is szuverén személyiségként kell kezelni mindenkit: tanárt, beosztottat, diákot, tehát az akcióban részt vevő valamennyi személyt. Csak a fentiekben említett tudatos tevékenység, együttműködés vezethet eredményre.

Egészen újszerű felismerést fogalmaz meg a könyv szerzője: „Amíg a gyermek életét büntetéssel való fenyegetéssel, illetve jutalommal és a jutalom ígéretésével irányítjuk, addig a kisbaba szerepbe rögzülő kevés esélyük lesz arra, hogy megtanuljanak felelősséget vállalni a saját viselkedésükért — egyszerűen nem nőnek fel.” (I. m. 25.)

A tanulók önvezérlésében fontos szerepet játszanak például a szabályalkotó gyűlések. A magyar kollégiumokban próbálkoztak hasonló megoldással, de más alapon, mint Gordon és stábjá megkísérelte. Ebben a közegben nagyon fontos tényező: „Ha valaki tud őszinte elfogadást érezni és érezteni, megvan a képessége arra, hogy eredményes segítő legyen. A másik elfogadása olyan, amilyen, (i. m. 65.)...”, ugyancsak nélkülözhetetlen az iskolai életben, de a társadalomban is. Néhány sorral odább olvasható: „... a beszéd gyógyíthat és konstruktív változáshoz vezethet, de csak a megfelelő típusú beszélgetés.”

2.2. A csak érintett eljárások alkalmazása is komoly *előkészületeket* igényel. (Vö. NYIK!) Megfelelő tréningek szükségesek ahhoz, hogy a társadalomban megfogalmazott igényeket az iskolában érvényesítsük, a felnőtt életben érvényes egyenlőség biztosításával.

Igen tanulságosak a kommunikáció 12 gátjának tekintett tényezők:

1. Parancsolás, utasítás, irányítás ...
2. Figyelmeztetés, fenyegetés ...
3. Prédikálás, leckéztetés ...
4. Tanácsok, javaslatok vagy megoldások ajánlása ...
5. Tanítás, kioktatás, logikus érvelés ...
6. Bírálat, kritizálás, helytelenítés, hibáztatás ...
7. Szidás, megbélyegzés, címkézés ...
8. Értelmezés, elemzés, megállapítás ...
9. Dicséret, egyetértés, pozitív értékelés ...
10. Biztatás, rokonszenv, vigasztalás, támogatás ...
11. Kérdegetés, vallatás, kikérdezés, keresztkérdések ...
12. Visszavonulás, kizökkentés, gúnyolódás, humorizálás, figyelemelterelés ... (58—59. p.)

Olvasható természetesen mindennek az ellentéte is:

„A kommunikációt megkönnyítő dolgok

1. Passzív hallgatás (csend);
2. Megerősítő reagálások;
3. „Ajtónyitó” kérdések, beszélgetésindítók;
4. Aktív hallgatás ...” (95—96.)

Nagyon szembeszökő, hogy a 12 gát tanári-tanítói megnyilatkozásokat tartalmaz, a másik négy pedig felerészben (1., 4.) tanulói reagálásokat tételez fel, a második és harmadik a kommunikatív aktus fenntartását szolgálja. Ebben az esetben tehát a tanulói világ nyílik meg, annak önmaga által történő formálása folyik.

Az otthon hasonló szelleme nélkül a feladat nem oldható meg. A könyvnek ez a rövidebb része hasznosítható útmutatásokkal szolgál a szülők, de a nevelők részére is.

Thomas Gordon: T. E. T. A tanári hatékonyság fejlesztése. Az iskolában: Hogyan hozzhatják ki a tanárok a legtöbbet tanítványaikból? Otthon: Hogyan kezeljék a szülők gyermekeik iskolai problémáit?

LEV TROCKIJ:

ÉLETEM

Az idén nyáron lesz ötven év, hogy me-xikói otthonában Sztálin parancsára megölték Lev Trockijt. A gyilkosság megszervezésében (néhány Magyarországon megjelent újság szerint) részt vett a magyar Gerő Ernő is. Sze-

mélyének, tevékenységének elfogulatlan értékelése máig várat magára. Trockij ma már az egyetlen az októberi forradalom vezetői közül, akinek szerepét hivatalosan még mindig homály fedi, s akit a sztálini vádak alól máig sem tisztáztak. 1988-ban a Pravdában Volko-gonov szovjet tábornok a forradalom démonának nevezte. Tényleg a forradalom démona volt? Csak ő volt démon? Kérdések, amelyek-

re elfogulatlan történészeknek végre válaszulniuk kellene.

Ki is volt Trockij? Az 1976-ban megjelent Munkásmozgalomtörténeti Lexikon szerint: Trockij (1879—1940) „vegysz, a kommunista mozgalom renegátja”. Kalandos élete volt. Megfordult Ausztriában, Spanyolországban, Angliában, Norvégiában, az Egyesült Államokban, Törökországban, Mexikóban. Külügyi, hadügyi, haditengerészeti népbiztos az októberi forradalom győzelme után. Nevét Lenin nevével együtt emlegették.

Fő bűnci Sztálin és követői szerint: „A polgárháború után kétségbe vonta a szocializmus Oroszországban történő felépítésének lehetőségét. A pártdemokráciára hivatkozva a párton belüli frakciók és csoportosulások szabadságát követelte.” Az említett lexikomból azt is megtudhatjuk, hogy a trockizmus ellenséges szellemben bírálja a Szovjetuniót, újabban a szocialista világrendszert és általában a kommunista mozgalmat.

A sztálini gépezet nemcsak az embereket, de a róluk szóló emlékeket is irtotta — a könyveket, filmfelvételeket, a fényképeket. Egy bátor angol fotós, David King Trockij-albumot szeretne megjelentetni a Szovjetunióban, reméljük sikerül neki, hiszen a szovjet emberek nem igazán ismerik saját történelmüket, pedig Lenin szavaival: „a keserű igazság hasznosabb a »felemelő« ámitásnál, értékebb a diplomatikus mellébeszélésnél és a köntörfalásznál”.

A magyar olvasó 1989-ben ismerhette meg először Trockij életének néhány vonatkozását magától Trockijtól. A mű egyes részei akkor születtek, amikor szerzőjük a hatalom csúcsán volt, más részleteit viszont már ellenzéki politikusként írta Trockij. A memoár legjobb fejezeteiből teljesen hiányzik a munkásmozgalmi retorika. A szerző nem nézett szembe azzal a ténnyel, hogy maga is hozzájárult a sztálini elnyomó gépezet kialakulásához, amikor kizárta a többpártrendszer lehetőségét a szovjet fejlődés alternatívái közül, amikor ő is hagyta, hogy kirakatpercek rendezzenek, amikor helyeselte, hogy a grúzok nagy részének akarata ellenére a bolsevikok bevonuljanak a függetlenséget élvező Grúz Köztársaság területére.

Trockijt ellenségei szidták, gyalázták, de műveltségét senki sem vonhatta kétségbe. Az önéletrajz a pedagógus számára azért is érdekes, mert szerzője viszonylag részletesen ír odesszai középiskolai tanulmányairól.

Trockij szülei falun gazdálkodtak. Gyermekükét 1888-ban küldték Odesszába tanulni Mojszej Filippovics Spencer biztatására, aki a család rokona volt, s aki az állami zsidó leánytanoda igazgatónőjét készült feleségül venni.

A falusi gyerek sokáig búcsúzkodott családjától.

Odesszába utazása előtt. Megérkezése után sokat kellett tanulnia. Lépésről lépésre elmagyarázták neki a Spencer család tagjai, hogy reggelente köszönni kell, hogy ápolnia kell a kezét és a körmöket, hogy nem szabad a kést a szájba venni, hogy nem szabad az emberekről csúnyát mondani a hátuk mögött. A fiatal Trockij megtudta, hogy sok szó, amit a szüleitől tanult, nem is eredeti orosz, hanem ukrán szó.

Az élet Mojszej Filippovics családjában szerényen folyt, a pénz éppen hogy csak elég volt. A családfőnek nem volt munkája. Műfordításból, gyermektörténetek írásából élt, később alapított csak egy kisebb kiadót, melyből 10 év múlva Oroszország egyik legismertebb cége lett. A fiatal Trockij ekkor ismerkedett meg a szedéssel, a korrekúraolvasással, a tördeléssel, a nyomtatással, a hajtogatással, a fűzéssel. A kefelevonatok javítása lett kedvenc szórakozása. Leveleket fogalmazott a cseléd lányoknak. Dása, a dajka több férfinak panaszkodott az ő és csecsemője szenvedéseiről. Trockij fogalmazta meg Dása panaszait. Egy mondatára különösen büszke volt: „... egyedül a mi csöppségünk ragyog fényes csillagként életem komor égboltján”.

Nem volt könnyű Trockijnak bejutnia az iskolába, hiszen 1887-ben Oroszországban bevezették a numerus clausust az állami oktatási intézményekben, a zsidók számára tízszázalékos normát állapítottak meg. A bejutáshoz protekció vagy korrupció kellett.

Trockij reáliskolába jelentkezett. A „norma” ugyan a reáliskolára is kiterjedt, de ide kevesebben jelentkeztek, így az esély nagyobb volt. A Szent Pál reáliskola első osztályába felvételiznie kellett. Közepesen abszolvált, így rögtön nem kerülhetett be, előkészítő osztályba járt. Trockij boldogan ment az előkészítő osztályba új iskolai egyenruhájában, de már az első nap két megrázkódtatást kellett elviselnie: egy inas fiú leköpte a díszes ruháját, az iskolában pedig így fogadták: „... ez is egyenruhában van, a nyamvadt kis előkészítő”. Nem tudta Trockij, hogy az előkészítőskök nem viselhetik az iskola egyenruháját.

A Szent Pál reáliskola eredetileg német iskola volt. A lutheránus egyházközösség mellett létesült, és Odessza, továbbá általában a déli terület nagyszámú német lakosságának a rendelkezésére állt. Jóllehet a Szent Pál iskola állami jogokkal volt felruházva, de mert csupán hatószályos volt, ahhoz, hogy valaki főiskolára vagy egyetemre menjen, a hetediket egy másik reáliskolában kellett kijárnia. Az iskolavezetéstől az oroszok következetesen kiszorították a németeket, a német szellem évről évre fogyatkozott. A német diákok az összlétszám felét is alig tették ki.

Az iskolát jó nevének tartották, és nem

alaptalanul. Trockij találoán, frappánsan jellemezte tanárait. Kaminszkij „Soha nem nézett arra, akivel éppen beszélt. Gumitalpú cipőjében hangtalanul surrant a folyosókon és az osztálytermekben. Fejhangja vékony volt és rekedtes, fel sem kellett emelnie, hogy rémületet keltsen. Külsőleg kiegyensúlyozottnak hatott, ám belsőleg soha ki nem lépett a megkövesedett ingerültség állapotából.” Fizikát tanított. Jurcsenko, a matematikus mindenkit tegezett, nem válogatta meg kifejezéseit. Következetes érdességével bizonyos fokú tiszteletet ébresztett maga iránt, mely az idők során azonban szertefoszlott, amikor tanítványai megtudták, hogy megvesztegethető. A másik matematikus, Zlotcsanszkij mintha elnézett volna a tanulók, az órák, sőt még a matematika felett is. Kötudott volt, hogy iszik és dorbézol. Pár év múlva borotvával átmetszette a torkát. A történelmet tanító tanár, Ljubimov is öngyilkos lett, kinek a tartása csak látszólagos volt, gyenge akaratú, félnék embernek rajzolta meg tanítványai. A német nyelv vezető tanára, Sztruve végtelemül tisztességes ember volt, szenvedett tanítványai sikertelenségétől, aggódott, győzködött, elégtelen adásáig, megbuktatáshoz sohasem alacsonyodott le. A francia nyelvet oktató tanárt utálták a legjobban a tanítványai. Nagy hatást gyakorolt a tanulókra az Anton nevű főpedellus is, aki „rendíthetetlen német volt, rendkívül hatásos, őszül pofaszakállal”.

A fiatal Trockijt a tenger szinte alig érdekelte; pedig az Odessza egyik fő látványossága; különösebben a lányok sem, kiknél: „Kialakult a rokonszenvek, rivalizálások, keríngők; zálogósdik, irigykedések és ellenségeskedések világa.” A város polgármestere Zelenoj II. exellentengernagy volt, kiről számtalan anekdota terjengett. Állva feszített fogatában, rekedt hangján káromkodásokkal árasztotta el az utcát és öklével hadonászott. Trockij, ha fiatalága hivatalos Oroszországra gondolt, a polgármester háta jelent meg előtte, látta a levegőt csapkodó öklöket, és hallotta a rekedt káromkodásokat, melyeket nem volt szokás szótárakban kinyomtatni.

Trockij az iskolában igazágszeretete miatt többször keveredett kellemetlenségbe, melyek aztán meghatározták későbbi kapcsolatait társaival. Sok diákkal nem beszélt többet, nem is köszönt nekik, azokkal viszont, akik a néhez percekben melléje álltak, szorosabba fűződött a kapcsolata.

Trockijt igazágszeretete vezérelte a forradalmi mozgalomhoz. Sohasem titkolta, hogy milyen messziről érkezett a munkásmozgalomba. Leírta, hogy: „Amikor az iskola befeje-

zése után megjelentem falun a magam ködös, demokratikus elképzeléseivel, apám azonnal felkapta a fejét és ellenségesen azt mondta: „Ez még háromszáz év múlva sem lesz így.” Meg volt győződve a reformeri erőfeszítések hiábavalóságáról és féltette a fiát.

A mű rendkívül érdekes, az olvasót lenyűgözi írója szellemessége, műveltsége. Nem készített ellenséges vitára, noha tudjuk, hogy több vonatkozásban (pl. permanens forradalom, nem volt igaza Trockijnak. A pedagógus olvasónak bizonyára tetszeni fognak az odeszszai iskoláról szóló részek. A könyv szerzője nem titkolta negatív érzelmeit sem, különösen Sztálinnal kapcsolatban.

Fejezzük be az ismertetést Lenin szavaival: „...emberi emóciók nélkül az ember számára nem volt, nincs és nem is lehet igazságkeresés”. Itt az ideje, hogy Trockijról reális kép alakuljon ki, hiszen ő ezt is kimondta: az „(októberi) forradalom egy új társadalmi rendszer kísérlete. A kísérlet módosulni fog, lehet, hogy újakezdődik, egészen az alapjaitól”.

Kossuth Könyvkiadó, 1989.

DR. OLÁH JÁNOS

TANULMÁNYOK

Klebelsberg Kunó kultúrpolitikájáról

A *Tervek és tettek a magyar kultúrában* címmel induló sorozat első köteteként Klebelsberg Kunó gróf, e sokat vitatott kultuszminiszter munkásságát elemző tanulmányokból a közeljövőben válogatást jelentet meg T. Kiss Tamás szerkesztésében a Kecskeméti Megyei Művelődési Központ.

A kultúrpolitikus tudományos, művészeti, oktatási, tömegkommunikációs, iskolán kívüli népművelési és művelődésirányítási területeken folytatott munkálkodásait a téma szakkutatói, Glatz Ferenc, Móra László, Pukánszky Béla, Schneider Márta, Simon Gyula, T. Kiss Tamás és Tökéczki László elemzik.

A kötet válogatott bibliográfiával egészül ki, melyet Korenné Horváth Katalin állított össze Klebelsberg publikációiból és a miniszter munkásságát értékelő írásművekből.

A tanulmányok nemcsak művelődéstörténetünk árnyaltabb megismeréséhez járulnak hozzá, hanem elősegítik kulturális örökségünk birtokbavételét is.

A kötet ára: 120,— Ft. Megrendelhető postai levelezőlapon az *Erdei Ferenc Megyei Művelődési Központ*nál (6000 Kecskemét, Május 1. tér 1. sz.).

Hameln kisváros Alsó-Szászországban, amely részben szép, középkori óvárosától, részben és főleg a patkányfogó meséjéről nevezetes. Cikkünkben azonban nem ódon házakról és történelemről, nem is a környék, a Weserbergland szép tájairól lesz szó, hanem prózaibb témáról: a fiatalok szabadidő-szervezéséről. Tavaly nyáron módom volt azokkal a pedagógusokkal beszélgetni, akik a hamelni „Szivárvány”-ban gondozói, tanácsadói, segítői feladatokat látnak el — szociálpedagógiai és nevelői képzésük van. A „Szivárvány” ifjúsági és kommunikációs központ. A biliárd és az asztali futball használata, valamint a számítógépes munkaközösségekbeli tagság megfizethető a fiatalok számára. A kommunikációs részlegben üdítőitalok és kandallósarok csábítja a vendéget arra, hogy kíséretével beüljön egy kedélyes eszmecsere. E mögött van a színpad, amelyen bárki próbára teheti zenei, énekkari, színészi vagy tánc tehetségét. Itt zajlik legsűrűbben a központ élete, itt a legtarkább, a legaktívabb a látogatók serege.

A pincében kerékpár- és mopedműhely áll a rászorulóknak és barkácsolók; egy selyemszítanyomó szoba a művészi hajlamúak rendelkezésére. A fazekasrészlegben bárki nekiállhat korongozni, a kellő hangszigetelésű zenei gyakorló helyiségben az ütőhangszerek kezelését sajátíthatja el vagy tökéletesítheti a vendég. Van ezenkívül famegmunkáló műhely, tornaterem („fitness” stúdió) és fotóműterem.

Láthatjuk az épületben a csoportos kezdeményezésekre fenntartott helyiségeket is. Ilyen csoportos akció például az, amelyik „1989 környezetvédelmi hete” cím alatt fut. A fiatal lányok maguk közt is maradhatnak, hogy meghányják-vessék egymással teenagerproblémáikat, egyebek közt például a kozmetikaiakat, ame-

lyek megoldásához a központ rendelkezésükre bocsátja a kellékeket is.

Ha szép az idő, ki lehet ülni a kávézó teraszára, amelytől nem messze röplabdapálya és kerti óriás sakktábla nyújt módot időtöltésre, kinek-kinek a maga ízlése szerint.

Ebben a központban mindent önként csinálnak a fiatalok, ingyenesen veszik igénybe a központ kínálatát. Deklarált céljuk az, hogy a felnőttkor küszöbére érő fiatalok tisztába legyenek önmagukkal. Ezt persze nem mindig könnyű elérni, a fiataloknak útmutatásra, jó tanácsra, buzdításra van szükségük, hogy felébredjen bennük az érdeklődés társadalmi környezetük iránt. Olyan fiatalokkal is találkozhatunk a „Szivárványban”, akik saját kezdeményezésből színdarabot írnak és adnak elő, vagy rock'n roll versenyt szerveznek, ahogy éppenséggel azzal történnek, hogy a fiúk az asztali futballnál ne lökdössék félre a lányokat. „Az erősebb feladata, hogy segítsen a gyengébbnek” — hangzik itt a jelmondat, amelyet megpróbáltatnak elfogadtatni a központ vendégeivel is. A fiatalok keddtől szombatig sergестől jönnek a kommunikációs központba, ahol vitázhatnak, javaslatokat tehetnek, bírálhatnak, elmondhatják, hol szorítja őket a cipő. Előszeretettel keresik fel a „Teáskanna” nevű diákkocsmát, s ha új filmet mutatnának be a központ öt mozijában, hosszú sorok állnak a pénztár előtt, mert másnap senki sem szeretne a filmről folyó beszélgetésekből kimaradni.

Szeretném, ha a mi városainkban is egyre több „Szivárvány” fogadná gyermekeinket, ahol a korszerű pedagógiai elképzelések mellett modellt lát a szórakozásra és a viselkedés szabályaira. Ezzel teljesebbé válhat az egészséges nevelés gyakorlata is.

NANSZÁKNE
DR. CSERFALVI ILONA